

## Sadržaj

I. Popis slika	
II. Popis tablica	
III. Popis priloga	
IV. Sažetak	
V. Prošireni sažetak	
VI. Extended summary	
1. Uvod.....	21
2. Primarno obrazovanje u Republici Hrvatskoj .....	22
2.1 Nastavni predmet i program nastavnoga predmeta kao oblici organiziranja sadržaja učenja/poučavanja .....	24
2.2 Nastavni programi predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu od 1991. do 2014. ...	26
2.3 Program nastavnoga predmeta Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju prema <i>Nastavnom planu i programu za osnovnu školu</i> (MZOS, 2006).....	33
2.3.1 Otvorena konceptijska i strukturna pitanja o aktualnome <i>Nastavnom planu i programu za osnovnu školu</i> za Hrvatski jezik .....	41
3. Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja .....	45
3.1 Metodika i strukturiranje nastavnoga predmeta .....	45
3.2 Supstratne znanosti metodike hrvatskoga jezika .....	48
3.2.1 Suodnos matične znanosti i metodike hrvatskoga jezika .....	48
3.2.1.1 Lingvistika kao matična znanost metodike hrvatskoga jezika.....	50
3.2.1.2 Suodnos morfologije i sintakse .....	53
3.2.2 Suodnos pedagogije (didaktike) i metodike hrvatskoga jezika .....	56
3.2.3 Suodnos filozofije (logike) i metodike hrvatskoga jezika.....	57
3.2.4 Suodnos psihologije i metodike hrvatskoga jezika .....	61
3.2.5 Suodnos sociologije i metodike hrvatskoga jezika .....	63
3.2.6 Važnost poznavanja povezanosti supstratnih znanosti za određivanje sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja .....	66
3.3 Prijenos jezičnih sadržaja iz izvorne znanosti u nastavni diskurs – didaktički transfer.	67
3.4 Sadržaj matične znanosti potreban za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije	69
4. Metodički pristup određivanju kognitivnih ishoda učenja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik – područje jezika s obzirom na kritičko razmatranje postojećega stanja u ocjenjivanju .....	72
4.1 Dokimologija – znanstvena disciplina o ocjenjivanju .....	72
4.2 Vrste i svrha ocjenjivanja .....	75
4.2.1 Brojčano i opisno ocjenjivanje .....	76
4.2.2 Formativno i sumativno ocjenjivanje .....	84
4.2.3 Sintetičko i analitičko ocjenjivanje .....	87
4.2.4 Vrste ocjenjivanja za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju s obzirom na svrhu ocjenjivanja .....	91
4.3 Sastavnice ocjenjivanja i školske ocjene .....	92
4.3.1 Ocjenjivanje na temelju obrazovnih postignuća u <i>Nastavnom planu i programu za osnovnu školu</i> - dosadašnja istraživanja .....	92
4.3.2 Sastavnice ocjenjivanja u Hrvatskome jeziku prema strukturi nastavnoga predmeta .....	96
4.3.3 Sastavnice ocjenjivanja za nastavni predmet Hrvatski jezik u školskoj praksi	101
4.3.4 Sastavnice ocjenjivanja u nastavi jezika u nekim stranim svjedodžbama .....	107

4.4	Uvjeti učenja kao kurikulski elementi važni za metodiku.....	114
4.5	Sadržaj i ishodi učenja u kurikulskome kontekstu .....	116
4.6	Odnos kompetencija, ishoda i sadržaja učenja .....	119
4.7	Određivanje kognitivnih ishoda na temelju revidirane Bloomove taksonomije .....	121
5.	Metodologija istraživanja .....	127
5.1	Cilj istraživanja.....	127
5.2	Problemi i hipoteze.....	127
5.3	Instrumenti istraživanja .....	130
5.4	Ispitanici .....	131
5.4.1	Uzorak učitelja .....	132
5.4.2	Uzorak sveučilišnih profesora.....	135
5.4.3	Uzorak učenika.....	136
5.5	Postupak istraživanja .....	137
6.	Rezultati istraživanja.....	138
6.1	Testiranje normaliteta kontinuiranih varijabli .....	138
6.2	Procijenjeni i dosegnuti kognitivni ishodi učenja (1. problem).....	145
6.3	Procijenjeni udio dosegnutih obrazovnih postignuća (2. problem).....	157
6.4	Razlika u percepciji ocjena za pojedine ishode učenja i pojedina obrazovna postignuća (3. problem).....	160
6.5	Percepcija učitelja o tome stječu li učenici dovoljno znanja na kraju četvrtoga razreda osnovne škole za prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (4. problem).....	164
6.6	Percepcija učitelja o sadržaju iz jezika (gramatike) predviđenom aktualnim <i>Nastavnim planom i programom za osnovnu školu do kraja 4. razreda</i> (5. problem).....	166
6.7	Veza između procjene učitelja o ocjeni za ishod i ocjeni za zadatak kojim se provjerava isti ishod (6. problem) .....	181
6.8	Veza između ocjene koju daju učitelji i razine koju učenici dosežu rješavanjem zadataka za pojedini sadržaj (7. problem).....	183
6.9	Slaganje sveučilišnih profesora u mišljenju ispituje li se pojedinim zadatkom određeni ishod učenja (8. problem).....	188
7.	Rasprava .....	189
8.	Zaključna razmatranja i prijedlozi.....	199
8.1	Sadržaj poučavanja u Hrvatskome jeziku – prijedlog promjena .....	199
8.2	Prijedlog kognitivnih ishoda učenja za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju – vrste riječi (imenice, glagoli, pridjevi, prilozi).....	204
8.3	Prijedlog promjena u ocjenjivanju uspjeha učenika u Hrvatskome jeziku – primarno obrazovanje .....	209
9.	Literatura .....	214
10.	Prilozi .....	224
11.	Životopis i popis javno objavljenih radova autorice .....	264

## I. Popis slika

<b>Slika 1.</b> Stupnjevi obrazovanja u Republici Hrvatskoj (European Commission, 2011, str. 8)	22
<b>Slika 2.</b> Obilježja i uobičajena dob polaznika i učenika u godinama starosti u pojedinim razinama obrazovanja.....	23
<b>Slika 3.</b> Prikaz broja obrazovnih postignuća za pojedine ocjene (Kolar Billege, 2012b, str. 413).....	94
<b>Slika 4.</b> Prikaz postotka učitelja koji mogu / ne mogu odrediti razine za sve ocjene (po obrazovnim postignućima) (Kolar Billege, 2012b, str. 414).....	95
<b>Slika 5.</b> Grafički prikaz taksonomskoga okvira (Anderson i Krathwohl, 2001, str.28) .....	123
<b>Slika 6.</b> Grafički prikaz uvrštavanja ishoda u taksonomsku tablicu .....	124
<b>Slika 7.</b> Grafički prikaz postotka učenika koji točno rješavaju zadatke na proceduralnoj razini znanja .....	147
<b>Slika 8.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 1. razine (činjenično znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole.....	148
<b>Slika 9.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 2. razine (konceptualno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole.	149
<b>Slika 10.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da više od 50% učenika (Q3) može dosegnuti ishode 3. razine (proceduralno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole .	151
<b>Slika 11.</b> Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu ishode vezane za određena činjenična znanja i stvarnog uratka na zadacima koji ispituju dosegnutost navedenih ishoda učenja .....	153
<b>Slika 12.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji su točno procijenili koliko će učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosegnuti ishode vezane za činjenična znanja .....	153
<b>Slika 13.</b> Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu ishode vezane za određena konceptualna znanja i stvarnog uratka na zadacima koji ispituju dosegnutost navedenih ishoda učenja .....	154
<b>Slika 14.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji su točno procijenili koliko će učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosegnuti ishode vezane za konceptualno znanje.....	155
<b>Slika 15.</b> Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu ishode vezane za određena proceduralna znanja i stvarnog uratka na zadacima koji ispituju dosegnutost navedenih ishoda učenja .....	156
<b>Slika 16.</b> Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji su točno procijenili koliko će učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosegnuti ishode vezane za proceduralno znanje ..	156
<b>Slika 17.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu određena obrazovna postignuća (prvi dio) .....	159
<b>Slika 18.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu određena obrazovna postignuća (drugi dio) .....	159
<b>Slika 19.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju 4. razreda osnovne škole stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred) i onih koji to ne misle .....	165
<b>Slika 20.</b> Grafički prikaz postotka učitelja vezanih uz percepciju ponude više ili manje sadržaja.....	167
<b>Slika 21.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da pojedine sadržaje treba dodati u Nastavni plan i program za one sadržaje kod kojih postoji statistički značajna razlika među učiteljima (tamni stupci prikazuju odgovor <i>treba</i> , a bijeli stupci odgovor <i>ne treba</i> ).....	169
<b>Slika 22.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji pojedine sadržaje smatraju potrebnima ili nepotrebnima ovisno o dobi učitelja (tamo gdje su razlike značajne u izboru treba li ili ne treba pojedini sadržaj) .....	171

<b>Slika 23.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji pojedine sadržaje smatraju (ne)potrebnima za dodavanje u Nastavni plan i program ovisno o radnom stažu učitelja (tamo gdje su razlike značajne).....	174
<b>Slika 24.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji pojedine sadržaje smatraju (ne)potrebnima za dodavanje u Nastavni plan i program ovisno o stručnoj spremi učitelja (tamo gdje su razlike značajne).....	176
<b>Slika 25.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji odabiru pojedine razloge za poučavanje o dodatnim sadržajima .....	178
<b>Slika 26.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji odabiru pojedine razloge za dodatne sadržaje ovisno o dobi učitelja (samo značajne razlike) .....	179
<b>Slika 27.</b> Grafički prikaz postotka učitelja koji odabiru pojedine razloge za dodatne sadržaje ovisno o radnom stažu učitelja (samo značajne razlike) .....	180
<b>Slika 28.</b> Raspodjela učenika s obzirom na ocjene koje imaju u imeniku iz sadržaja o imenicama, pridjevima i glagolima.....	186
<b>Slika 29.</b> Prikaz postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o imenicama, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o imenica (N = 235) .....	186
<b>Slika 30.</b> Prikaz postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o pridjevima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o pridjevima (N = 196) .....	187
<b>Slika 31.</b> Prikaz postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o glagolima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o glagolima (N = 216).....	187
<b>Slika 32.</b> Shematski prikaz mogućega rješenja strukture za poučavanje Hrvatskoga jezika. 200	

## II. Popis tablica

<b>Tablica 1.</b> Obvezne i neobvezne zadaće za nastavni premet Hrvatski jezik u 1. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002) .....	30
<b>Tablica 2.</b> Obvezne i neobvezne zadaće za nastavni premet Hrvatski jezik u 2. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002) .....	30
<b>Tablica 3.</b> Obvezne i neobvezne zadaće za nastavni premet Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002) .....	31
<b>Tablica 4.</b> Obvezne i neobvezne zadaće za nastavni premet Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002) .....	31
<b>Tablica 5.</b> Ocjene u Republici Češkoj i ekvivalent stupnja u SAD-u .....	78
<b>Tablica 6.</b> Ocjene u Republici Hrvatskoj i ekvivalent stupnja u SAD-u.....	79
<b>Tablica 7.</b> Ocjene u Sloveniji i ekvivalent stupnja u SAD-u.....	79
<b>Tablica 8.</b> Ocjene u Njemačkoj i ekvivalent stupnja u SAD-u .....	79
<b>Tablica 9.</b> Ocjene u Belgiji i ekvivalent stupnja u SAD-u .....	80
<b>Tablica 10.</b> Ocjene u Francuskoj i ekvivalent stupnja u SAD-u .....	80
<b>Tablica 11.</b> Ekvivalent ljestvice ocjena u SAD-u ECTS ljestvici .....	81
<b>Tablica 12.</b> Znakovi za označavanje uspjeha učenika u području jezika iz svjedodžbe <i>MEF International School (Primary school)</i> .....	82
<b>Tablica 13.</b> Primjer oznaka za označavanje uspjeha učenika u školi <i>Our Lady of Las Vegas, SAD</i> .....	83
<b>Tablica 14.</b> Prijedlog ocjenjivanja uspjeha učenika iz Hrvatskoga jezika u prvom polugodištu prvoga razreda; Bežen (2008, str. 42) .....	99
<b>Tablica 15.</b> Značenje ocjena po sastavnicama ocjenjivanja iz Hrvatskoga jezika u drugom polugodištu prvoga razreda osnovne škole .....	100
<b>Tablica 16.</b> Sintagme koje učitelji upisuju u dnevnik prilikom praćenja uspjeha učenika u prvom polugodištu prvog razreda .....	104
<b>Tablica 17.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po spolu.....	132
<b>Tablica 18.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po dobi .....	132
<b>Tablica 19.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po godinama radnoga staža u nastavi .....	132
<b>Tablica 20.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po županijama u kojima rade .....	133
<b>Tablica 21.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) prema stupnju obrazovanja .....	133
<b>Tablica 22.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na zvanje mentora /savjetnika.....	134
<b>Tablica 23.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) prema razredima u kojima su predavali tijekom provođenja istraživanja .....	134
<b>Tablica 24.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na to rade li u nastavi ili u produženom boravku.....	134
<b>Tablica 25.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na to rade li u centralnoj ili područnoj školi.....	134
<b>Tablica 26.</b> Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na to rade li u gradu ili na selu .....	134
<b>Tablica 27.</b> Raspodjela sveučilišnih profesora po spolu .....	135
<b>Tablica 28.</b> Raspodjela sveučilišnih profesora prema tome jesu li profesori metodike hrvatskoga jezika ili profesori matičnih znanosti.....	135

<b>Tablica 29.</b> Raspodjela učenika po spolu .....	136
<b>Tablica 30.</b> Raspodjela učenika po županijama u kojima se školuju .....	136
<b>Tablica 31.</b> Normaliteti distribucija rezultata dosezanja kognitivnih ishoda učenja.....	139
<b>Tablica 32.</b> Normaliteti distribucija rezultata dosezanja obrazovnih postignuća.....	140
<b>Tablica 33.</b> Normaliteti distribucija rezultata ocjena za ishode učenja.....	141
<b>Tablica 34.</b> Normaliteti distribucija rezultata ocjena obrazovnih postignuća .....	142
<b>Tablica 35.</b> Normaliteti distribucija rezultata ocjena za pojedine zadatke.....	143
<b>Tablica 36.</b> Broj bodova u zadatku te broj i postotni udio učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u pojedinom zadatku.....	145
<b>Tablica 37.</b> Postotak učenika koji mogu točno riješiti zadatke 3. razine - kojima se provjeravaju proceduralna znanja .....	146
<b>Tablica 38.</b> Postotak učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 1. razine (činjenično znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole.....	148
<b>Tablica 39.</b> Postotak učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 2. razine (konceptualno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole.....	149
<b>Tablica 40.</b> Postotak učitelja koji misle da više od 50 % učenika (Q3) može dosegnuti ishode 3. razine (proceduralno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole .....	150
<b>Tablica 41.</b> Usporedba mišljenja učitelja o uspjehu učenika u dosezanju ishoda i stvarnog uspjeha učenika u zadacima kojima se provjeravaju ishodi.....	152
<b>Tablica 42.</b> Postotni udio učitelja koji smatra da određeni postotak učenika može doseći pojedina obrazovna postignuća na kraju četvrtog razreda osnovne škole .....	158
<b>Tablica 43.</b> Standardne devijacije za pojedine ishode učenja dobivene na temelju procjene učitelja o postotku učenika koji na kraju četvrtog razreda osnovne škole mogu dosegnuti pojedine ishode.....	161
<b>Tablica 44.</b> Standardne devijacije za pojedina obrazovna postignuća dobivene na temelju procjene učitelja o postotku učenika koji na kraju četvrtog razreda osnovne škole mogu dosegnuti pojedina obrazovna postignuća.....	162
<b>Tablica 45.</b> Grupirane standardne devijacije za pojedine ishode učenja i obrazovna postignuća dobivene temeljem procjene učitelja o postotku učenika koji na kraju četvrtog razreda osnovne škole mogu dosegnuti pojedine ishode i obrazovna postignuća .....	163
<b>Tablica 46.</b> Alfa koeficijenti pouzdanosti kao mjera slaganja učitelja o ocjenama za pojedine ishode i obrazovna postignuća .....	163
<b>Tablica 47.</b> Rezultati hi kvadrat testa pri ispitivanju percepcije učitelja o znanju učenika na kraju četvrtoga razreda osnovne škole .....	164
<b>Tablica 48.</b> Frekvencije odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz ponudu više ili manje sadržaja.....	167
<b>Tablica 49.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi .....	168
<b>Tablica 50.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o dobi ispitanika .....	170
<b>Tablica 51.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o dobi ispitanika .....	170
<b>Tablica 52.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o dobi ispitanika .....	171
<b>Tablica 53.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o radnom stažu učitelja.....	172
<b>Tablica 54.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o radnom stažu učitelja.....	173
<b>Tablica 55.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o radnom stažu učitelja.....	173

<b>Tablica 56.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o stručnoj spremi učitelja .....	174
<b>Tablica 57.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o stručnoj spremi učitelja .....	175
<b>Tablica 58.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o stručnoj spremi učitelja .....	175
<b>Tablica 59.</b> Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz razloge za nuđenje dodatnih sadržaja .....	177
<b>Tablica 60.</b> Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno o dobi ispitanika .....	178
<b>Tablica 61.</b> Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno o radnom stažu ispitanika .....	179
<b>Tablica 62.</b> Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno stručnoj spremi učitelja .....	180
<b>Tablica 63.</b> Rezultati Wilcoxonovog testa pri mjerenju razlike u percepciji ocjene za ishod te zadatak koji se mjeri istim ishodom .....	181
<b>Tablica 64.</b> Spearmanovi koeficijenti korelacije između zadataka koji mjere pojedina područja i ocjena za ta ista područja koje dodjeljuju učitelji .....	184
<b>Tablica 65.</b> Raspodjela učenika s obzirom na ocjene koje imaju u imeniku iz sadržaja o imenicama, pridjevima i glagolima .....	185
<b>Tablica 66.</b> Prikaz broja i postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o imenicama, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o imenica (N = 235) .....	185
<b>Tablica 67.</b> Prikaz broja učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o pridjevima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o pridjevima (N = 196) .....	185
<b>Tablica 68.</b> Prikaz broja učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o glagolima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o glagolima (N = 216) .....	185
<b>Tablica 69.</b> Prikaz postotaka i frekvencija odgovora sveučilišnih profesora vezanih uz slaganje mjeri li se određenim zadatkom pojedini ishod .....	188
<b>Tablica 70.</b> Prijedlog kognitivnih ishoda učenja za područje jezika (gramatike – morfologije) u primarnom obrazovanju .....	206

### III. Popis priloga

- Prilog 1.** Primjer svjedodžbe iz škole *MEF International school - Primary school* (Istanbul, Turska)
- Prilog 2.** Primjer svjedodžbe iz škole *Our Lady of Las Vegas* (Las Vegas, SAD)
- Prilog 3.** Primjer svjedodžbe iz škole *Worthinton Hooker School* (Connecticut, SAD)
- Prilog 4.** Primjer svjedodžbe iz škole *Teheran Adaptive School for girls* (Teheran, Iran)
- Prilog 5.** Primjer svjedodžbe iz škole *Aliye Boydak Cambridge School - Secondary school* (Kayseri, Turska)
- Prilog 6.** Primjer svjedodžbe iz škole *Škole broj 53* (Astan, Kazahstan)
- Prilog 7.** Primjer svjedodžbe iz škole *The American International School of Zagreb*
- Prilog 8.** Primjer svjedodžbe iz škole *King George VI Public School - Sarnia* (Sarnia, Ontario, Kanada)
- Prilog 9.** Primjer svjedodžbe iz škole *United Nations International School* (New York, SAD)
- Prilog 10.** Primjer svjedodžbe iz škole *Britannica International School* (Budimpešta, Mađarska)
- Prilog 11.** Prijedlog liste praćenja kognitivnih ishoda na primjeru imenica
- Prilog 12.** Prikaz zadataka u ispitu znanja te opis razina znanja i kognitivnih procesa potrebnih za rješavanje zadatka
- Prilog 13.** Ispit znanja za učenike i opisnici za ispravljanje zadataka
- Prilog 14.** Upitnik za učitelje
- Prilog 15.** Upitnik za sveučilišne profesore



#### IV. SAŽETAK

Sadržaj poučavanja o vrstama riječi u nastavnome predmetu *Hrvatski jezik* u primarnome obrazovanju obuhvaća poučavanje o imenicama, glagolima i pridjevima, a treba ga dopuniti poučavanjem o priložima da bi se moglo sustavno poučavati strukturiranju rečenice kao gramatičke jedinice (modela) i kao komunikacijske jedinice (ostvaraju toga modela). Poučavanje o tome sadržaju podloga je za razvijanje kulture pisanja i komunikacijske jezične kompetencije. U određivanju kognitivnih ishoda učenja važno je primijeniti metodički pristup koji se temelji na suodnosu matičnih znanosti i temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti. U radu predlažemo mjerljive kognitivne ishode učenja kao standard koji će učiteljima poslužiti za praćenje učenika u dosezanju kompetencije. S obzirom na sadržajnu (ne)valjanost postojeće ocjene i neprikladnost sintetičkoga ocjenjivanja, predlažemo obrazac praćenja učenika u dosezanju predloženih ishoda učenja. Istraživanje je provedeno na uzorku učitelja mentora i savjetnika (N = 387) u Republici Hrvatskoj te učenika (N = 527) i sveučilišnih profesora (N = 11). Rezultati istraživanja pokazuju velika odstupanja u mišljenju učitelja o uspjehu učenika i stvarnoga uspjeha učenika u ispitu znanja, nadalje pokazuju kako učitelji misle da gotovo svi učenici mogu dosegnuti obrazovna postignuća predviđena aktualnim *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu*. Rezultati također pokazuju statistički značajno veće slaganje učitelja o broju i vrsti kognitivnih ishoda za pojedine ocjene nego o broju i vrsti obrazovnih postignuća. U istraživanju je vidljivo da statistički značajno više učitelja misli kako učenici stječu dovoljno znanja za nesmetan prijelaz u peti razred, ali se gotovo jedna trećina učitelja s time ne slaže. Statistički značajno veći broj učitelja misli da učenicima u primarnome obrazovanju treba ponuditi više sadržaja u području jezika (Hrvatski jezik) nego što im je ponuđeno. Rezultati pokazuju i da učitelji ne prepoznaju koja se znanja i na kojoj razini ispituju pojedinim zadatkom u ispitu znanja.

Na temelju teorijskoga razmatranja i provedenoga istraživanja, u radu predlažemo metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja te kognitivni ishodi učenja za područje jezika (Hrvatski jezik) u primarnome obrazovanju. Predlažemo listu praćenja za određivanje uspjeha učenika u dosezanju kognitivnih ishoda umjesto postojeće ocjene.

**Ključne riječi:** metodički pristup, sadržaj poučavanja, kognitivni ishodi učenja, nastavni predmet Hrvatski jezik, primarno obrazovanje

## V. PROŠIRENI SAŽETAK

Sadržaj je i vertikalna raspoređenost sadržaja poučavanja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju (od 1. do 4. razreda osnovne škole - ISCED 1) u Republici Hrvatskoj predviđena *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006). Sadržaj o vrstama riječi obuhvaća poučavanje o imenicama, glagolima i pridjevima. Jedna je od zadaća toga nastavnog područja (kojega su nazivi u navedenome dokumentu neusklađeni: jezik / hrvatski jezik) ovladavanje jezičnim sredstvima potrebnima za uspješnu komunikaciju. Silić (1999) piše da gramatika nije komunikacija i obrnuto (komunikacija nije gramatika), ali da komunikacije ne bi bilo bez gramatike. Upravo zahvaljujući gramatici, komunikacija djeluje. Ne komuniciramo gramatikom, nego komunikacijom, ali zahvaljujući gramatici. Kao što u govoru ima pojava koje nisu jezične, tako i u komunikaciji ima pojava koje nisu gramatičke. Te je postavke potrebno uvažavati pri određivanju sadržaja poučavanja. Poučavanje o vrstama riječi i rečenici treba strukturirati tako da se na temelju učenikovih imanentnih jezičnih spoznaja poučava o modelu (rečenici kao gramatičkoj jedinici), a zatim o ostvaraju toga modela (rečenici kao komunikacijskoj jedinici - iskazu) (Silić, 1999a). Sadržaj poučavanja treba dopuniti poučavanjem o priložima (u postojećem su programu zastupljene imenice, glagoli i pridjevi) da bi se mogla strukturirati rečenica kao gramatička jedinica na temelju zahtjeva jezika kao sustava. Učenike je potrebno poučavati o vrstama riječi kako bi mogli pravilno strukturirati rečenične dijelove. Riječi nisu dijelovi rečenice (dijelovi su rečenice sintaktičke kategorije), ali se s pomoću navedenih vrsta riječi predstavljaju sintaktičke kategorije (subjekt, predikat, objekt, priložna oznaka) (Silić, 1999a).

Prijenos jezičnih sadržaja iz izvorne znanosti u nastavni diskurs treba temeljiti na „teoriji didaktičkog prijenosa (transfera) sadržaja iz izvornih znanstvenih u didaktičke oblike povezujući te sadržaje sa spoznajama psihologije, sociologije i drugih disciplina koje se bave učenjem i poučavanjem“ (Bežen, 2011, str. 43). U izboru postupaka poučavanja važno je povezivanje i nedijeljenje nastavnih sadržaja jezika i jezičnoga izražavanja te primjena komunikacijskih postupaka u poučavanju (Turza-Bogdan i Ciglar, 2010).

Pisani je jezik gramatički postojaniji od govorenoga jezika (Rosandić, 2002), tj. više je ovisan o gramatičkoj normi. Sintaktičko ustrojstvo pisanoga jezika složenije je od sintaktičkoga ustrojstva govorenoga jezika. Leksička sredstva pisanoga jezika odabiru se u skladu sa zahtjevima funkcionalnoga stila. Razvijanje kulture pisanja započinje, u pravilu, u školskoj dobi, u nastavi početnoga čitanja i pisanja kada dijete usvaja grafemski sustav jezika i oblikovanje prvih poruka pisanim jezikom. Taj se proces nastavlja na svim stupnjevima

školskoga sustava u osmišljenoj metodičkoj strategiji. „Pokazatelji su kulture pisanja: oblikovan grafemski sustav, stupanj usvojenosti pravopisne norme u cjelini, stupanj usvojenosti gramatičke norme standardnoga jezika na morfološkoj, sintaksoj i leksičkoj razini, stupanj usvojenosti stilističke norme, stupanj usvojenosti znanja o tekstu, stupanj kritičkoga odnosa prema vlastitome i tuđem tekstu, sposobnost uočavanja i vrednovanja značajki teksta te sposobnost uočavanja pogrešaka u tekstu“ (Rosandić, 2002, str. 15).

Lingvističke vještine, kognitivne i metakognitivne strategije te postojeće znanje važni su elementi u razvoju čitalačke pismenosti (Baker i Beall, 2009). U određivanju kognitivnih ishoda učenja važno je primijeniti metodički pristup (Bežen, 2011) jer se sadržaj i ishodi temelje na vezi između matičnih znanosti i odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno na sinergijskome djelovanju matičnih znanosti metodike hrvatskoga jezika (lingvistike) i temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti (psihologije, filozofije, sociologije, neuroznanosti, didaktike, pedagogije). Dosezanje ishoda mjeri se tijekom provedbe i na kraju procesa učenja/poučavanja. U radu predlažemo kognitivne ishode učenja koji su temelj za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije (lingvističke, sociolingvističke i pragmatične) jer se na jezičnome znanju temelji funkcionalna primjena toga znanja (sukladno razvojnim obilježjima učenika na kraju primarnoga obrazovanja). „Tekst nije samo rezultat spoznajnih procesa (znanja o predmetu), već i izraz jezične kompetencije. Ukratko: tekst je rezultat piščeve jezične i spoznajne razvijenosti. Kako se spoznaje (podatci, misli, asocijacije, predodžbe) prenose jezičnim sredstvima (sredstvima pisanoga jezika), pisac aktivira zalihe jezičnih sredstava koje posjeduje i time iskazuje svoju leksičku, gramatičku, pravopisnu i stilističku spremnost za stvaranje teksta“ (Rosandić, 2002, str. 55-56). Da bi učenici mogli strukturirati tekst, potrebno ih je metodički, postupno i sustavno, poučavati riječima (jedinicama kojima se predstavljaju sintaktičke kategorije (Silić, 1999a)) potrebnima za strukturiranje rečenice i teksta. Jezična kompetencija osobe koja uči ostvaruje se obavljanjem temeljnih jezičnih aktivnosti – recepcije, produkcije, interakcije i posredovanja (ZEROJ, 2005), pa se i poučavanje treba temeljiti na međudjelovanju tih aktivnosti. Predloženi kognitivni ishodi učenja u ovome se radu temelje na sadržajima hrvatskoga standardnog jezika potrebnima za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije (ZEROJ, 2005), a opisani su u skladu s Bloomovom revidiranom taksonomijom (Anderson i Krathwohl, 2001).

U *Nastavnome su planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) obrazovna postignuća određena tako da se ne mogu odrediti razine postignuća niti se može mjeriti dosegnutost obrazovnih postignuća. Nije navedeno ni propisuje li se obrazovnim postignućima minimum ili maksimum postignuća koji se očekuje od učenika. Posljedica je

toga neujednačenost značenja ocjena koje učitelji dodjeljuju učenicima za doseganje obrazovnih postignuća (Kolar Billege, 2011). Da bi ocjenjivanje bilo valjano, potrebno je jasno utvrditi ishode učenja i odrediti postupke mjerenja dosegnutosti definiranih ishoda za vrste riječi (imenice, glagole, pridjeve i priloge) u nastavnome predmetu Hrvatski jezik – područje jezik. U ovome radu kognitivne ishode učenja predlažemo za četiri vrste riječi – imenice, glagole, pridjeve i priloge.

Rezultati su dosadašnjih istraživanja u Hrvatskoj pokazali neujednačenost u načinima vrednovanja koja provode učitelji te u njihovoj interpretaciji ocjena (Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011; Bežen, 2006 i 2008; Bujas, R., Bujas, Z. i Blašković, 1941; Furlan, 1964; Grgin, 2001 i 2004; Kolar Billege, 2011, 2012a i 2012b; Matijević, 2004). Uočene su znatne razlike u tome što se uzima u obzir pri ocjenjivanju. Sastavnice su nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (koje se broičano ocjenjuju u primarnome obrazovanju) unaprijed utvrđene te su polazište za vrednovanje (praćenje i ocjenjivanje). Te se sastavnice odnose na strukturu predmeta (hrvatski jezik, književnost, lektiru, jezično izražavanje i stvaranje – govoreno i pisano, medijsku kulturu te domaći uradak), a ne na znanja, sposobnosti, vještine i stavove koje učenik stječe. O ocjenjivanju i vrednovanju u nastavi Hrvatskoga jezika pisali su Težak (2000) i Rosandić (2005). Temeljitiše se podlogom i sastavnicama ocjenjivanja u Hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu bavio Bežen (2005, 2006 i 2008) te Bežen, Budinski i Kolar Billege (2012), posebno u početnome čitanju i pisanju. U tim se radovima predlaže opisno vrednovanje i broičano ocjenjivanje uspjeha učenika na polugodištu i na kraju prvoga razreda. Ocjenjivanje je sastavni dio odgojno-obrazovnoga procesa pojedinoga nastavnog predmeta, stoga ulazi u područje interesa metodike toga predmeta budući da sadržaj poučavanja proizlazi iz matičnih znanosti.

Metodički pristup određivanju kognitivnih ishoda učenja (doseganje kojih može biti polazište za praćenje i ocjenjivanje uspjeha učenika) uvažava psihološke, pedagoške (dokimološke, didaktičke) i edukološke spoznaje te sadržaje matične znanosti i dinamiku metodičkoga polja. „Metodika optimizira odnos sadržaja (predmeta) učenja i procesa učenja/poučavanja“ (Bežen 2008, str. 210). Ishodi su iz obrazovnoga sustava ostvarena kognitivna, psihomotorna i afektivna postignuća osoba koje se obrazuju i odgajaju (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom and Masia, 1964 prema: Pastuović, 2012). Kognitivnim se ciljevima smatraju znanja, psihomotornim se ciljevima smatraju vještine, a afektivnim se ciljevima smatraju vrijednosti, stavovi i navike (Rychen i Hersh Salganik, 2001; Pastuović, 2012).

Kognitivni se ishodi u ovome radu temelje na kognitivnim ciljevima (znanju) iako je u definiranju ishoda nemoguće u potpunosti zanemariti psihomotorne i afektivne ciljeve.

Temeljna znanja trebaju biti zastupljena u kurikulu (Oats, 2010; Young i Muller, 2010, prema: Baranović, Domović i Vizek Vidović, 2013), a on treba biti orijentiran na sadržaj i temeljiti se na ishodima učenja (MZOŠ, 2011).

U dokimološkoj je terminologiji potrebno razlikovati vrste, načine (postupke) i svrhe ocjenjivanja. Za ovaj je rad važna razlika između formativnoga i sumativnoga (i normativnoga i kriterijskoga), analitičkoga i sintetičkoga te brojčanoga i opisnoga ocjenjivanja jer se učenikovo dosezanje pretpostavljenih ishoda učenja (koje predlažemo) prati i vrednuje tijekom procesa poučavanja radi unapređivanja procesa poučavanja na temelju liste praćenja. Formativno se ocjenjivanje smatra ocjenjivanjem za učenje i važno je za praćenje učenikovih postignuća tijekom procesa učenja/poučavanja radi usmjeravanja daljnje pouke (Matijević, 2004; Beadle, 2011). U dokimološkoj terminologiji postoji općenita neusklađenost koja se očituje i u različitom definiranju osnovnih pojmova kao što su: vrednovanje, praćenje, provjeravanje, ocjenjivanje, kontrola, mjerenje i sl. (Andrić i Čudina-Obradović, 1996; Bežen, 2006 i 2008; Fleming, 2007; Grgin, 2001; Jelaska i Cvikić, 2008; Kyriacou, 1995; Matijević, 2004 i 2007; McKay, 2006; Mužić i Vrgoč, 2005; Novak-Milić i Barbaroša-Šikić, 2008).

Sintetičko ocjenjivanje nije prikladno za ocjenjivanje materinskoga jezika (Bežen, 2008; Matijević, 2004; Rosandić, 2002; Težak, 2000; Visinko, 2010). Sastavnice, koje se ocjenjuju u Hrvatskome jeziku, podrazumijevaju sasvim različita obrazovna postignuća i temelje se na strukturi nastavnoga predmeta, a ne na kompetencijama. Dosegnutost pojedinoga pretpostavljenog ishoda u ovome radu mjerimo pomoću ispitnih zadataka. Predloženi su kognitivni ishodi do kraja primarnoga obrazovanja, a dosezanje tih ishoda omogućuje stjecanje komunikacijske jezične kompetencije. Stoga se u ovome radu predlažu kognitivni ishodi učenja samo za područje jezika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik na kraju 4. razreda osnovne škole za vrste riječi (imenice, glagoli, pridjevi i prilazi) radi praćenja učenikova napredovanja u znanju, koje je temelj za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije na kraju prvoga obrazovnog ciklusa. Pismena se komunikacija može smatrati kompetencijom (strukturiranje pisanoga teksta), a ostvaruje se na temelju znanja o riječima, rečenici, strukturi rečenice i strukturi teksta. Sastavni je element kompetencije i znanje koje se postupno stječe prema definiranim ishodima. U radu predlažemo kognitivne ishode učenja kao standard koji će učiteljima poslužiti za praćenje učenika u dosezanju kompetencije. Sadržaj određen ishodima jest temelj za stjecanje komunikacijske kompetencije. Na temelju istraživanja (Kolar Billege, 2011) dokazano je da se učitelji statistički značajno razlikuju u promišljanju o sadržajnome značenju ocjene. Iza iste ocjene stoje različita postignuća učenika,

a to znači da se ocjena ne može smatrati posve vjerodostojnim pokazateljem učenikova znanja.

U radu relativiziramo potrebu takve ocjene kao sredstva iskazivanja uspjeha učenika zbog njezina nemotivacijskog/demotivacijskog karaktera (koji proizlazi iz nejasnoga značenja). Predlažemo zamjenu postojeće ocjene (za područje jezika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik) instrumentom koji se temelji na obrascima praćenja (listama praćenja) dosezanja ishoda potrebnih za ostvarivanje komunikacijske jezične kompetencije. Mjerljivi kognitivni ishodi učenja u ovome radu, opisani prema Bloomovoj revidiranoj taksonomiji, obuhvaćaju četiri razine znanja (činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno) te kognitivne procese dosjećanja, razumijevanja, primjene, analize, prosuđivanja i stvaranja (sinteze). Tim se razinama postignuća ne mogu pridružiti ocjene. Tek se za kraj primarnoga obrazovanja mogu odrediti kompetencije i stupnjevi kompetencija (ZEROJ, 2005).

Istraživanje je provedeno na uzorku učitelja mentora i savjetnika u Republici Hrvatskoj (N = 387) te učenika četvrtih razreda (N = 527) i sveučilišnih profesora (N = 11). Rezultati istraživanja pokazuju velika odstupanja u mišljenju učitelja o uspjehu učenika i stvarnoga uspjeha učenika u ispitu znanja te da učitelji misle kako gotovo svi učenici mogu dosegnuti obrazovna postignuća predviđena *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006). Rezultati nadalje pokazuju statistički značajno veće slaganje učitelja o broju i vrsti predloženih kognitivnih ishoda učenja za pojedine ocjene nego o broju i vrsti obrazovnih postignuća. Nadalje, rezultati pokazuju da statistički značajno više učitelja misli kako učenici stječu dovoljno znanja za nesmetan prijelaz u peti razred. No, gotovo se jedna trećina učitelja s time ne slaže. Statistički značajno veći broj učitelja misli da učenicima u primarnome obrazovanju treba ponuditi više sadržaja u području jezika (u nastavnome predmetu Hrvatski jezik) nego što im je ponuđeno. Rezultati nadalje ukazuju na to da učitelji ne prepoznaju koja se znanja i na kojoj razini ispituju pojedinim zadatkom u provedenome istraživanju.

Na temelju teorijskoga razmatranja i provedenoga istraživanja, u radu opisujemo metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja, predlažemo sadržaje i kognitivne ishode učenja za područje jezika (Hrvatski jezik) u primarnome obrazovanju. Predlažemo, umjesto postojeće ocjene, listu praćenja za određivanje uspjeha učenika u dosezanju kognitivnih ishoda.

**Ključne riječi:** metodički pristup, sadržaj poučavanja, kognitivni ishodi učenja, nastavni predmet Hrvatski jezik, primarno obrazovanje

## VI. EXTENDED SUMMARY

The content and vertical layout of content to be taught for the subject Croatian language in primary education (grades 1 – 4 of primary school – ISCED 1) is prescribed in Croatia by the *Curriculum and Syllabus* (Cro. Nastavni plan i program za osnovnu školu) (MZOŠ, 2006). Content relating to parts of speech encompasses the study of nouns, verbs and adjectives. One of the teaching tasks for this part (for which the names in the mentioned documents are incompatible (language / Croatian language) is to acquire language tools necessary for successful communication. Silić (1999) claims that grammar is not communication and vice versa (communication is not grammar), however without grammar there would be no communication. Because of grammar communication is effective. We do not communicate through grammar, but through communication because of grammar. Just as in speech there are instances which are not linguistic; in communication there are instances which are not grammatical. Those settings should be taken into consideration when determining the teaching content. Teaching about parts of speech and the sentence should be structured based on the students imminent language awareness in the sense that we teach about a model (sentence as a grammatical unit) and then about the realization of that model (sentence as a communication unit – utterance) (Silić, 1999a). The teaching content should be supplemented with teaching about adverbs (the existing programme covers nouns, verbs and adjectives) in order to structure a sentence as a grammatical unit as required by the language system. Pupils should be taught about parts of speech so as to correctly structure sentence elements. Words are not sentence elements (sentence elements are syntactic categories), however, the mentioned parts of speech represent syntactic categories (subject, verb, object, adverbial) (Silić, 1999a).

The transfer of language content from the basic sciences into teaching content should be based on the “theory of didactic transfer of content from basic scientific into didactic forms relating such content to knowledge from psychology, sociology and other disciplines which deal with learning and teaching” (Bežen, 2011, p. 43). In deciding on the manner of teaching, transferability and inseparability of teaching language and linguistic expression as well as the application of communicative procedures in teaching is extremely important (Turza-Bogdan and Ciglar, 2010).

Written language is grammatically more lasting than the spoken language (Rosandić, 2002), i.e. it is more dependent on grammatical norms. The syntactic structure of written language is more complex than the syntactic structure of the spoken language. Lexical tools

for the written language are selected according to the demands of the functional style. The development of writing skills begins, as a rule, during school age, in initial reading and writing when a child acquires the grapheme system of language and forms first messages in the written language. That process continues at all levels of the school system through a developed teaching strategy. „Indicators of developed writing skills are: a developed grapheme system, degree of acquisition of the overall literacy norm, the degree of acquisition of grammatical norms of the standard language at the morphological, syntactical and lexical level, the degree of acquisition of text knowledge, the degree of critical thought development towards a personal text and another’s text, the ability to recognize and evaluate text characteristics, and the ability to recognize mistakes in a text (Rosandić, 2002, p. 15).

Linguistic skills, cognitive and metacognitive strategies in addition to current knowledge are important elements in the development of reading literacy (Baker and Beall, 2009). In setting cognitive learning outcomes it is necessary to decide on a teaching approach (Bežen, 2011) as the content and outcomes are based on the relationship between the mother sciences and the educational process, i.e. the synergy between mother sciences of Croatian language teaching methodology (linguistics) and basic educational sciences (psychology, philosophy, sociology, neurosciences, didactics and pedagogy). The acquisition of outcomes is measured during the teaching process and at the end of the teaching/learning process. The thesis suggests cognitive learning outcomes that represent a foundation for acquiring communicative language competences (linguistic, sociolinguistic and pragmatic), as language knowledge is a basis for a functional application of such knowledge (according to the developmental characteristics of pupils at the end of primary education). „A text is not simply a result of cognitive processes (subject knowledge), but an expression of language competence. In short: a text is a result of the writer’s language and cognitive development... As awareness (data, thoughts, associations, ideas) are transferred by means of language tools (tools of the written language), the writer activates reserves of language tools which he/she possesses and in that way expresses the lexical, grammatical, orthographic and stylistic readiness for creating a text” (Rosandić, 2002, p. 55-56). In order to structure a text, pupils should be taught words (units which represent syntactic categories (Silić, 1999a)) needed for structuring sentences and text in a methodological, gradual and systematic way. The language competence of a person learning is realized through language skills – reception, production, interaction and mediation (CEFR, 2005), therefore, teaching should be based on the interaction of those skills. The suggested cognitive learning outcomes presented in this thesis are based on the content of the standard Croatian language necessary for acquiring



communicative language competence (CEFR, 2005), and described according to Bloom's revised taxonomy (Anderson and Krathwohl, 2001).

The *Curriculum and Syllabus for Primary School* (MZOŠ, 2006) defines educational achievements in such a way that levels of achievement cannot be determined nor measured. The minimum or maximum of expected pupil achievement is also not defined and as a result there is a discrepancy in marks given by teachers for achieving particular educational achievements (Kolar Billege, 2011). In order for assessment to be valid, it is necessary to clearly establish learning outcomes and define procedures for measuring the achievement of learning outcomes for parts of speech (nouns, verbs, adjectives and adverbs) for the teaching subject Croatian language – area of language. This thesis suggests cognitive learning outcomes for the four parts of speech – nouns, verbs, adjectives and adverbs.

Research conducted in Croatia has shown a discrepancy in the manner of assessment which teachers apply and in their interpretation of marks (Aladrović Slovaček and Kolar Billege, 2011; Bežen, 2006 and 2008; Bujas, R., Bujas, Z. and Blašković, 1941; Furlan, 1964; Grgin, 2001 and 2004; Kolar Billege, 2011, 2012a and 2012b; Matijević, 2004). Significant differences have been observed regarding what is taken into consideration when doing assessment. Elements of the subject Croatian language (which are marked numerically in primary education) are predetermined and represent the starting point for evaluation (assessment and grading/markings). Those elements refer to the subject structure (Croatian language, literature, expression and creation – oral and written, media education and homework) and not to the knowledge, abilities, skills and attitudes the pupil has acquired. Assessment and evaluation in the subject Croatian language has been researched and written about by Težak (2000) and Rosandić (2005). A more thorough research about the foundation and elements of assessment for the subject Croatian language was conducted by Bežen (2005, 2006 and 2008) and Bežen, Budinski and Kolar Billege (2012), particularly for initial reading and writing. Those papers suggest a descriptive assessment and numerical evaluation of pupil achievement at the end of the first term and at the end of first grade. Assessment is an integral part of the educational process of a particular subject area and therefore is part of the teaching methodology considering that the content of teaching stems from the mother sciences.

The teaching (methodology) approach in determining cognitive learning outcomes (the achievement of which can be a starting point for the assessment and evaluation of pupil achievement) takes into consideration psychological, pedagogical (dokimology, didactics) and awareness of the science of lifelong education (educology), content of the mother sciences and the dynamics of the field methodology. „Teaching methodology optimizes the content

(subject) to be learned and the process of teaching/learning” (Bežen 2008, p. 210). Outcomes of an educational system are the realized cognitive, psychomotor and affective achievements of persons who are being educated (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom and Masia, 1964 according to: Pastuović, 2012). Cognitive goals refer to the knowledge, psychomotor goals are skills while affective goals are values, attitudes and habits (Rychen and Hersh Salganik, 2001; Pastuović, 2012).

Cognitive outcomes in this thesis are based on cognitive goals (knowledge) although when defining outcomes it is impossible to entirely disregard the psychomotor and affective goals. Basic knowledge should be represented in the curriculum (Oats, 2010; Young and Muller, 2010, according to: Baranović, Domović and Vizek Vidović, 2013), which should be focused on content and based on learning outcomes (MZOŠ, 2011).

In dokimological terminology one has to differentiate between the types, manners (procedures) and the purpose of assessment. For the purpose of this thesis it is necessary to differentiate between formative and summative assessment (and norm-referenced and criterion-referenced assessment), analytical and synthetic, and numerical and descriptive assessment, as the pupil’s achievement of the set learning outcomes (suggested learning outcomes) is assessed and evaluated throughout the teaching process in order to improve the process of teaching based on an assessment list. Formative assessment refers to assessment for learning and is important for monitoring pupil achievement throughout the process of learning/teaching in order to guide further teaching (Matijević, 2004; Beadle, 2011). There exists in dokimological terminology an obvious asynchrony in terms of defining basic concepts such as: evaluation, assessment, checking, marking, control, measuring etc. (Andrilović and Čudina-Obradović, 1996; Bežen, 2006 and 2008; Fleming, 2007; Grgin, 2001; Jelaska and Cvikić, 2008; Kyriacou, 1995; Matijević, 2004 and 2007; McKay, 2006; Mužić and Vrgoč, 2005; Novak-Milić and Barbaroša-Šikić, 2008).

Synthetic assessment is not appropriate for the evaluation of the mother tongue (Bežen, 2008; Matijević, 2004; Rosandić, 2002; Težak, 2000; Visinko, 2010). Elements that are assessed in the Croatian language imply completely different educational achievements, and are based on the subject structure not on competences. The degree of acquisition of an outcome according to this thesis is measured through test tasks. Suggested are cognitive outcomes at the end of primary education which enable the acquisition of communicative language competence. Therefore, this thesis recommends cognitive outcomes only for the area of language for the subject Croatian language at the end of 4<sup>th</sup> grade for parts of speech (nouns, verbs, adjectives and adverbs) in order to monitor pupil knowledge advancement

which is the foundation for acquiring communicative language competence at the end of the first educational cycle. Written communication is considered to be a competence (structuring of a written text), which is achieved through knowledge of words, the sentence, sentence structure and text structure. A constituent part of the competence is knowledge which is gradually acquired according to the defined outcomes. The thesis recommends cognitive learning outcomes as a standard which will aid teachers in monitoring pupil acquisition of the competence. The content defined by outcomes is the foundation for acquiring communicative competence. Based on research (Kolar Billege, 2011), it has been proven that teachers statistically significantly have different notions regarding the meaning of a numerical mark. The same numerical marks indicate varied pupil achievements meaning that a mark/grade cannot be an entirely reliable indicator of a pupil's knowledge.

The thesis questions the need for such marks as a means of showing pupil achievement due to its non-motivational/de-motivational character (stemming from vague meaning). The thesis recommends an exchange of the existing marking scheme for the area of language for the subject Croatian language with an instrument based on observation lists for achievement of outcomes necessary for the acquisition of communicative language competence. Measurable cognitive learning outcomes in this thesis, presented according to Bloom's revised taxonomy, encompass four levels of knowledge (factual, conceptual, procedural and metacognitive) and cognitive processes of remembering, understanding, applying, analysing, evaluating and creating (synthesis). Those levels of achievement cannot be measured by numerical marks. Only at the end of a pupil's primary education can competences and degrees of competence be defined (ZEROJ, 2005).

The research has been conducted on a sample of teacher mentors and advisors in the Republic of Croatia (N=387), pupils (N=527) and university teachers (N=11). The research results indicate large deviations in the opinions of teachers on pupil achievement and the actual achievement pupils achieve in knowledge tests and in how teachers perceive that all pupils can reach the educational achievements prescribed by the *Curriculum and Syllabus for Primary School* (MZOŠ, 2006). Furthermore, the results show a statistically significant agreement among teachers regarding the number and type of suggested cognitive learning outcomes for particular numerical marks than the number and type of educational achievements. Research has shown that statistically significantly more teachers believe that pupils acquire sufficient knowledge for a smooth transition into fifth grade. However, almost a third of the teachers sampled disagree with that statement. Statistically a significantly greater number of teachers believe that pupils in primary education need to be offered more

content in the area of language (for the subject Croatian language) than is offered at present. Furthermore, the results indicate that teachers do not recognize which knowledge at which level is assessed with particular tasks in the research carried out.

Based on the theoretical considerations and the research carried out, the thesis describes a methodological approach in determining the teaching content, offers recommendations on the content and cognitive learning outcomes for the area of language (Croatian language) in primary education. It is recommended that instead of the existing numerical marks, an observation list is used for determining pupil success in the achievement of cognitive outcomes.

**Key words:** ethodological approach, content of teaching, cognitive learning outcomes, subject Croatian Language, primary education

# 1. UVOD

Ovaj je rad sadržajem i strukturom oblikovan u skladu s temeljnim odrednicama istraživačke teme *Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja za nastavni predmet Hrvatski jezik<sup>1</sup> u primarnom obrazovanju* s krajnjim ciljem da se utvrdi poželjan i znanstveno utemeljen odnos prema tim pitanjima i ocjenjivanju učenikovih postignuća.

Temeljne su sastavnice te strukture: uvid u koncepciju primarnoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj, metodički pristup određivanju sadržaja učenja/poučavanja i kognitivnih ishoda učenja u nastavnom predmetu Hrvatski jezik, prikaz istraživanja koje je u vezi s time provedeno te preporuke za daljnje postupanje na temelju istraživanja, a u kontekstu ostvarenih teorijskih i praktičnih spoznaja.

Metodički pristup ranome poučavanju materinskoga jezika podrazumijeva izbor i organizaciju odgojno-obrazovnih sadržaja koji se preuzimaju iz nastavnoga programa, a temelje se na matičnim znanostima metodike hrvatskoga jezika. Transformacija sadržaja i homogeno strukturiranje sadržaja platforma su za izradu kognitivnih ishoda učenja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju.

Metodički se čin utemeljuje na spoznajama matičnih znanosti i odgojno-obrazovnih znanosti. Sustavan prijenos sadržaja matičnih znanosti u nastavni diskurs (didaktičkim transferom) omogućuje učinkovito poučavanje/učenje sadržaja hrvatskoga jezika i ovladavanje materinskim jezikom, odnosno stjecanje komunikacijske jezične kompetencije.

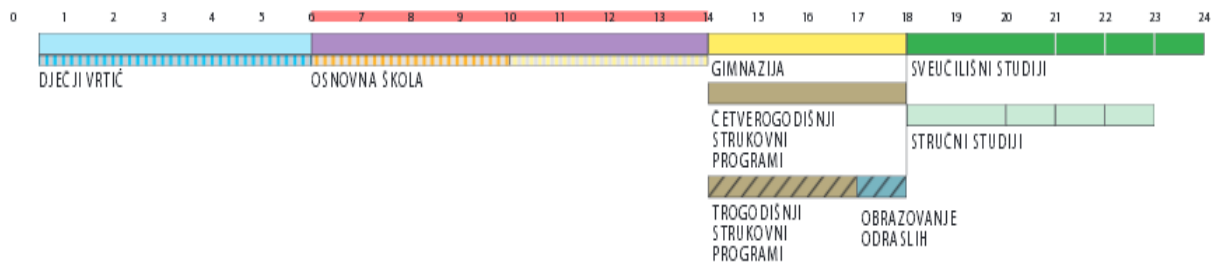
Djelovanje učitelja i aktivnost učenika na temelju navedenih spoznaja može rezultirati očekivanim ishodima. Nastavni proces i dosezanje zadanih ishoda učenja uvjetovani su izborom i prijenosom sadržaja iz matične znanosti, primjenom spoznaja temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti te provedbom metodičkoga čina.

---

<sup>1</sup> Kad pojam podrazumijeva nastavni predmet, piše se Hrvatski jezik (velikim početnim slovom).

## 2. PRIMARNO OBRAZOVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Primarno obrazovanje u Republici Hrvatskoj obuhvaća obrazovanje učenika u prva četiri razreda obvezne osnovne škole, a uključuje učenike kronološke dobi od šeste ili sedme do desete ili jedanaeste godine (Slika 1). To se razdoblje obrazovanja u *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (International Standard Classification of Education - ISCED)* svrstava u razinu ISCED 1. Ta razina podrazumijeva početak sustavnoga obrazovanja u čitanju, pisanju i matematici uključivanjem u nacionalne obrazovne institucije i programe te početak obveznoga obrazovanja (prvi stupanj osnovnoga/obveznoga obrazovanja).



**Slika 1.** Stupnjevi obrazovanja u Republici Hrvatskoj (European Commission, 2011, str. 8)

Obilježja i uobičajena dob polaznika i učenika u godinama starosti u pojedinim razinama obrazovanja

ISCED (NSKO)		SAD	Japan	Velika Britanija	Mađarska	Austrija	Finska	Hrvatska
0	Predškolski	3-5 (6) godina <i>Kindergarten</i>	3-5 godina	3-5 godina <i>Nursery school</i>	3-5 godina	3-5 godina	0-5 godina	Djeca od 3 godine života do polaska u osnovnu školu, dakle do 6 ili 7 godina života.
1	Primarno obrazovanje: osnovna škola	6-11 godina <i>Elementary school</i>	6-11 godina	5-10 godina <i>Junior or Infant school</i>	6-9 godina	6-9 godina	Godinu dana obvezne male škole za djecu sa 6 godina, 7-11 godina	Obvezatno za svu djecu od 7 do 15 godina života. Traje osam godina i podijeljeno je na dva dijela od po četiri godine.
2	Niže sekundarno obrazovanje	12-14 <i>Middle school Junior high</i>	12-14	11-13 <i>Comprehensive school</i>	10-13 Opće i strukovno	10-13 Opće i akademsko	Viši razredi (7. do 9.) u dobi djece od 12-14 (15)	
3	Više sekundarno obrazovanje	15-17 <i>High school</i>	15-17	14-15 <i>Secondary modern</i>	14-17 Opće i strukovno	14-17 (18) Više sekundarno i strukovno (niža razina 1-4 razreda) i viša (5. razred)	16-18 Opća (gimnazija) i strukovno	
3	Više sekundarno obrazovanje	-	-	16-18 <i>Further educational college School sixth forms</i>	-	-	-	15-18
4,5,6	Poslijesekundarno	18 i više	18 i više	18 i više <i>University college</i>	18-20	18 (19) Poslijesekundarno i tercijarno	19 i više Poslijesekundarno i tercijarno	18 i više

Izvor: OECD, Education at a glance - OECD indicators 2006. za Hrvatsku, Državni zavod za statistiku, 2001. Metodologija nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja, dostupno na <http://www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1734.htm>.

**Slika 2.** Obilježja i uobičajena dob polaznika i učenika u godinama starosti u pojedinim razinama obrazovanja

Slika 2. prikazuje obilježja te uobičajenu dob polaznika i učenika s obzirom na pojedine razine obrazovanja u SAD-u, Japanu, Velikoj Britaniji, Mađarskoj, Austriji, Finskoj i Hrvatskoj. Zamjećuje se da u navedenim zemljama primarno obrazovanje počinje s kronološkom dobi od pet do šest godina pa tako djeca u Velikoj Britaniji ulaze u obvezni obrazovni sustav s pet godina, dok u Sjedinjenim Američkim Državama, Mađarskoj, Austriji i Japanu započinju školovanje sa šest godina. U Finskoj učenici imaju obveznu malu školu u koju se uključuju sa šest godina. Primarno i niže sekundarno obrazovanje u Republici Hrvatskoj obvezno je za svu djecu. Traje osam godina, a podijeljeno je na cikluse od četiri godine. Primarno se obrazovanje odnosi na prva četiri razreda osnovne škole.

U tome je ciklusu nastava organizirana u predmetno-satnome sustavu u kojem nastavni sat uobičajeno traje 45 minuta, a nastavni se predmeti u školskoj godini smjenjuju po školskome rasporedu. Raspored je nastavnih predmeta i broj sati svakoga predmeta propisan *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006).

Trajanje primarnoga obrazovanja potrebno je temeljiti na spoznajama psiholoških teorija i pristupa. Početak i kraj jednoga ciklusa obrazovanja trebalo bi uskladiti s razvojnim razdobljima koja određuje J. Piaget (Vasta, Haith i Miller, 2005; Wood, 1995; Zarevski, 1997). Naime, razdoblje konkretnih operacija traje do otprilike dvanaeste godine djetetova života, a ciklus primarnoga obrazovanja završava oko njegove 10. godine. U primarnome obrazovanju u Republici Hrvatskoj nastavu uglavnom izvodi razredni učitelj (s iznimkom nastave stranoga jezika od 1. razreda i glazbene kulture od 4. razreda). U nižem sekundarnom obrazovanju (od 5. do 8. razreda) nastavu izvode predmetni učitelji. Na prijelazu iz primarnoga u sekundarno obrazovanje uočava se znatna razlika u pristupu nastavi i u sadržaju nastavnih predmeta (narušeno je vertikalno-spiralno programiranje).

Sadržaj nastave jezika (gramatike – morfologije) u nastavnome predmetu Hrvatski jezik, koji predlažemo u ovome radu, trebalo bi postupno i sustavno poučavati od prvoga do četvrtoga razreda, a do šestoga bi razreda učenici trebali djelomično ovladati sadržajem sintakse koji se temelji na sadržaju morfologije opisanome u ovome radu. Više ćemo o toj temi elaborirati u poglavlju koje se odnosi na metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja. U budućoj je reformi školskoga sustava u Republici Hrvatskoj potrebno obrazovni sustav strukturirati tako da se uvažavaju europska i svjetska dostignuća, odnosno da se pristup sadržaju i organizaciji nastave ne mijenja značajno za učenike koji po dobi te psihofizičkim i kognitivnim sposobnostima nisu spremni za te promjene.

## **2.1 Nastavni predmet i program nastavnoga predmeta kao oblici organiziranja sadržaja učenja/poučavanja**

Ovladavanje sadržajem (učenje i usvajanje znanja) u školskome je obrazovanju u Republici Hrvatskoj organizirano po nastavnim predmetima. Temeljem načela uspostave nastavnoga predmeta sadržaji se uzimaju iz matičnih znanosti, a organizacijski se artikuliraju pomoću supstratnih znanosti. „Nastavni je predmet naziv za oblik organizacije znanja radi posredovanja u učenju u školskom sustavu (osnovne i srednje škole). Za teoriju nastavnog predmeta važni su ovi elementi pomoću kojih se predmet ustrojava: načela uspostave



predmeta, naziv predmeta, program predmeta, mjesto predmeta u nastavnom planu, izvori znanja i didaktička sredstva za učenje predmeta te predmetni učitelj“ (Bežen, 2008, str. 199).

Naziv nastavnoga predmeta određuje se prema sadržajima koji se u njemu uče. Predmeti, u kojima se sadržaji u cijelosti ili pretežno preuzimaju iz jedne matične znanosti, najčešće imaju naziv kao i ta znanost: povijest, matematika, fizika, kemija itd. Predmeti, koji se temelje na sadržajima iz više matičnih znanosti, imaju nazive kao i područje života iz kojega su znanja prenesena u predmet. Naziv predmeta *Hrvatski jezik* ukazuje na to da su u tome predmetu znanja iz područja hrvatskoga jezika, književnosti i medijske kulture koja se stvaraju u više različitih znanosti (lingvistika, znanost o književnosti, mediologija, teatrologija, grafemika i dr.). Naziv *Hrvatski jezik* uzet je prema glavnome cilju i području toga predmeta, a to je učenje hrvatskoga standardnog jezika.

Nastavni je predmet Hrvatski jezik obvezan u primarnome obrazovanju u Hrvatskoj i prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) zastupljen sa 175 sati u školskoj godini. Istim je dokumentom propisan i program (horizontalna i vertikalna raspoređenost sadržaja) Hrvatskoga jezika.

Nastavni je program (odgojno-obrazovni program) strukturalno uređen tako da se određuje *širina, dubina i slijed* poučavanja sadržaja. Širina se odnosi na broj činjenica, pojmova i zakonitosti koje program obuhvaća, dubina na iscrpnost u prikazivanju pojmova i zakona, a slijed na okomiti poredak pojedinih programskih elemenata od početka do kraja učenja po razredima (Bežen, 2008). Strukturiranje programa provodi se po psihološkim (primjerenost spoznajnim mogućnostima učenika), logičkim (zakonitosti logičkog mišljenja) i didaktičkim (didaktička načela) zahtjevima. Program nastavnoga predmeta izrađuje se u skladu s teorijama didaktičke znanosti i didaktičkoga prijenosa. Važni i opsežniji pojmovi mogu se u istome programu naći na nekoliko razina, ali tako da se na svakoj višoj razini određuje šira i dublja obrada. „To je progresivno-spiralno ili vertikalno-spiralno programiranje, a primjenjuje se u programima dužeg trajanja i u programima koji se vremenski i po složenosti nastavljaju jedan na drugi“ (isto, str. 251). Vertikalno-spiralnim programiranjem sadržaj se raspoređuje tako da kreće od najniže razine prepoznavanja pojma (udio matičnih znanosti i temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti odgovaraju metodičkom stupu metodike hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju) pa se taj pojam razvija u dubinu i širinu tako da se cjelovito i primjerenom interiorizira. Takvo programiranje sadržaja zahtijeva metodički pristup određivanju i raspoređivanju sadržaja uz uvažavanje činjenice da se učenje „kumulativno nadograđuje na ranije učenje“ (Howe, 2002, str. 26). Na temelju toga pristupa

potrebno je odrediti i ishode učenja (kognitivne, afektivne i psihomotorne) koji će omogućiti stjecanje kompetencije.

Nastavni je predmet Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju u Hrvatskoj prema *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (2006) strukturiran po ovim programskim jedinicama: nastavno područje, nastavna tema, ključni pojmovi i obrazovna postignuća. Nastavna su područja: jezik, jezično izražavanje, književnost, medijska kultura te početno čitanje i pisanje (specifično područje u prvome razredu). U toj raspodjeli postoji terminološka neusklađenost, a odnosi se na naziv područja *jezik* koje se ponekad u istome dokumentu naziva *hrvatski jezik*. To područje podrazumijeva hrvatski jezik u užem smislu, tj. ono područje kojemu je matična znanost lingvistika. U ovome ćemo se radu za to posebno nastavno područje nastavnoga predmeta *Hrvatski jezik* koristiti nazivom *jezik*.

„Nastavni su programi dinamični, tj. podložni promjenama koje ovise o znanstvenim, praktičnim ili političkim potrebama i pogledima na izbor i programiranje sadržaja. Te su promjene ovisne o gospodarskim i obrazovnim potrebama te znanstvenim i političkim dostignućima i pogledima vremena u kojem nastaju“ (Bežen, 2008, str. 259). Iz navedenoga je vidljivo da se sadržaj poučavanja treba odrediti u skladu s metodičkim pristupom koji uvažava spoznaje lingvistike kao matične znanosti.

## **2.2 Nastavni programi predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu od 1991. do 2014.**

Nastavnim je programom iz 1991. godine iz osnovne škole u Hrvatskoj isključen program iz vremena prije osamostaljenja Republike Hrvatske (za predmet Hrvatski ili srpski jezik) i uvedeni je program usklađen s novom geopolitičkom stvarnošću (Hrvatski jezik). U nastavnim je programima Hrvatskoga jezika od 1991. do 2014. godine sadržaj bitno promijenjen. Program je kasnije više puta mijenjan i dopunjavan. Najveća je promjena sadržaja (programa), ali i plana, nastupila 2006. godine. Nakon eksperimentalne provedbe programa u 49 škola u Republici Hrvatskoj, prema *Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu* (MZOŠ, 2006a), propisan je plan i program u kojem je značajno reduciran sadržaj (i) Hrvatskoga jezika te smanjena satnica materinskoga jezika u primarnome obrazovanju sa šest na pet sati tjedno, odnosno s 210 na 175 sati tjedno. To je u usporedbi s većinom europskih zemalja jedna od najmanjih satnica materinskoga jezika u primarnome obrazovanju (Budinski, Urek, Kolar, 2006).

Osim smanjene satnice, bitno je promijenjen sadržaj poučavanja i to tako da su isključeni važni elementi, osobito u području gramatike. Predmetni se diskurs ne smije voluntaristički kritizirati (Bežen, 2008). No, upravo se voluntaristički pristupilo reduciranju sadržaja programa Hrvatskoga jezika 2006. godine pri izradi *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu*. Prije izmjene programa nisu provedena znanstvena istraživanja o tome kojim sadržajima (ili na kojoj razini) učenici u primarnome obrazovanju mogu ovladati, a kojima ne mogu, nego se programski sadržaj opsegom i dubinom smanjio radi „rasterećenja učenika“. Rasterećenje je nekritički provedeno, što znači da nije određen optimalan sadržaj koji bi omogućio nesmetano napredovanje u obrazovnome procesu kroz cikluse.

U izboru i vertikalno-spiralnome raspoređivanju sadržaja važno je uvažavati mišljenja reprezentativnih stručnjaka (iz područja matične znanosti i ostalih odgojno-obrazovnih znanosti, praktičara i neovisnih recenzenata). Odluke je potrebno temeljiti na metodičkome pristupu, uvažavajući strukturu sadržaja matične znanosti, teoriju didaktičkoga transfera i spoznaje temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti.

U *Nastavnome planu i programu za osnovne škole u Republici Hrvatskoj* (izmjene i dopune) iz 1991. godine, prvome nakon konstituiranja samostalne Hrvatske kao države, postavljene su ove kratkoročne zadaće: deideologizacija osnovne škole, izmjene i dopune Zakona o odgoju i obrazovanju te izrada i donošenje inoviranog nastavnog plana i programa za osnovne škole. U tome se nastavnome planu i programu nastavni predmet *Hrvatski jezik* izdvaja iz *Jezično-umjetničkog područja* i propisuje mu se (za primarno obrazovanje) po 6 nastavnih sati tjedno. Nastavni se predmet *Hrvatski jezik* opisuje po ovim programskim sastavnicama: *književnost, scenska i filmska umjetnost, jezik te izražavanje i stvaranje*. Programsko područje *jezik* obuhvaća jezični sadržaj i organizira ga u međusobno povezanim dijelovima: *rječnik i stil, gramatika, pravogovor i pravopis*. Programska cjelina jezično izražavanje obuhvaća *govorenje, čitanje i pisanje*.

Takva struktura programa daje jasne smjernice za strukturiranje sadržaja po predmetnim područjima, ali se u dokumentu naznačuje važnost funkcionalne povezanosti toga sadržaja u poučavanju. Jezična se nastava provodi kao funkcionalno jedinstvo rječničke, stilističke, fonetske (fonološke), gramatičke (morfološke i sintaktičke), pravogovorne (ortoepske) i pravopisne (ortografske) nastave.

U području *gramatike* poučava se o sadržajima morfologije od trećega razreda, a znanje o temeljnim vrstama riječi postupno se iz razreda u razred produbljuje. U području morfologije poučava se i o glagolskim vremenima.

U četvrtome se razredu u području *jezičnoga izražavanja* navode sredstva izražavanja za razgovor, pripovijedanje i opisivanje. To su: jednostavna rečenica, deminutivi i augmentativi, antonimi, opisni i posvojni pridjevi, prilozi za mjesto, vrijeme, način i količinu te glagoli za izricanje zvukova. U gramatičko ustrojstvo rečenice učenike se uvodi u četvrtome razredu (*zapažanje dvodijelnosti rečenica*). Polazište je predikat (predikatni dio rečenice), a ne subjekt (subjektni dio rečenice). Učenici trebaju shvatiti da je predikat jezgra rečenice jer je on nosilac novoga u obavijesti.

Program ne upućuje na razlike između gramatike i komunikacije, odnosno između jezika kao sustava i jezika kao standarda, što mu je znatan nedostatak upravo s gledišta ciljeva poučavanja jezika u primarnome obrazovanju.<sup>2</sup>

Specifičnost je ovoga programa što se uz neke jezične sadržaje određuju razine misaonih procesa (primjerice razina prepoznavanja, imenovanja i sl.).

*Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj u 1993./1994. školskoj godini* objavilo je Ministarstvo kulture i prosvjete. U odluci o provedbi programa naznačeno je da se taj plan i program primjenjuje u 1993./1994. školskoj godini te da će Zavod za školstvo donositi potrebne upute za njegovu primjenu. Planom je predviđeno 6 sati tjedno za nastavni predmet Hrvatski jezik od 1. do 4. razreda osnovne škole. Okvirnim su programom utvrđeni sadržaj, ciljevi i zadaće materinskoga jezika te ostalih obveznih i izbornih predmeta, kao i izmjene i dopune koje obuhvaćaju deideologizaciju<sup>3</sup> ciljeva i zadaća odgoja, nastave i programskih sadržaja te se rasterećuju programski sadržaj koji se izmjenjuje i dopunjuje. Program nastave Hrvatskoga jezika usvojen je na javnome natječaju. U Hrvatskome su jeziku sadržaji učenja/poučavanja raspoređeni po ovim područjima: početno čitanje i pisanje (samo 1. razred), jezik (gramatika, pravogovor i pravopis), književnost, filmska i televizijska kultura, književnoteorijsko i filmsko nazivlje, školska knjižnica, izražavanje i stvaranje.

Programsko područje *jezik* obuhvaća gramatiku, pravogovor i pravopis. Gramatički se sadržaji (vrste riječi) poučavaju od prvoga razreda i to u prvome razredu imenice, brojevi i glagoli. U drugome se razredu proširuje sadržaj o imenicama (rod i broj), glagolima (radnja,

---

<sup>2</sup> Primjerice: Odgovor na pitanje „Tko je došao?“ jest „Ivan...“ (...je došao). U tome je odgovoru „Ivan“ komunikacijski predikat, ali gramatički subjekt.

<sup>3</sup> *Ideologizacija* (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002, str. 460) – porast utjecaja ideologije u nekom društvu, državi ili na nekom području društvenoga života (u kulturi, športu i sl.)

*Deideologizacija* (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002, str. 222) – proces oslobađanja koga/čega od nametnute ideologije

S obzirom na značenje objašnjenih termina, u radu se misli na ideologiziran nastavni program iz vremena do 1991. godine kad je naziv nastavnoga predmeta bio Hrvatski ili srpski jezik, a program prožet marksističkom ideologijom.

stanje, zbivanje; prošla, sadašnja i buduća radnja), pridjevima i zamjenicama (osobne). U trećem se razredu koherentno nastavlja sadržaj o imenicama, pridjevima (opisni, posvojni, gradivni), poučava se o posvojnim zamjenicama, pomoćnim glagolima *biti* i *htjeti* te o rečeničnim dijelovima (subjekt i predikat). U četvrtome se razredu dalje poučava o promjenjivim vrstama riječi (imenice, zamjenice (upitne i pokazne), glagoli, pridjevi) i nepromjenjivim vrstama riječi (prijedlozi) te o deklinaciji, padežima i rečeničnim dijelovima.

Iz sadržaja, koji je obuhvaćen tim nastavnim programom, vidljiva je koherentnost u vertikalno-spiralnome programiranju.

*Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj* (izmjene i dopune) iz 1995. godine u nastavnome planu propisuje 6 sati nastave Hrvatskoga jezika tjedno. U uvodnoj se riječi naznačuju promjene u smislu reduciranja programa radi rasterećenja učenika (osobito za prva četiri razreda osnovne škole). U Hrvatskome su jeziku četiri nastavna područja: *hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje* i *medijska kultura*. Specifičnost je ovoga programa propisivanje obveznih i izbornih sadržaja nastavnih područja.

Programsko područje *jezik* obuhvaća: rječnik, slovnicu (gramatiku), pravogovor i pravopis. Gramatički sadržaji od prvoga razreda obuhvaćaju poučavanje o vrstama riječi (imenice), u drugome se razredu poučava o imenicama i glagolima te glagolskim vremenima, u trećem se uvodi poučavanje o pridjevima, a u četvrtome o zamjenicama i pomoćnim glagolima *biti* i *htjeti*. U području sintakse poučava se o predikatnome i subjektnome skupu.

U tome se programu uz neke jezične sadržaje naznačuju razine misaonih procesa (primjerice razina prepoznavanja, imenovanja, definiranja).

U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* iz 1999. godine propisan je godišnji i tjedni broj sati redovite nastave Hrvatskoga jezika (najmanje 210 sati godišnje po razredima; 6 sati tjedno u primarnome obrazovanju). I dalje se zadržava četverodijelna struktura predmetnih područja (*hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje* i *medijska kultura*).

Programsko područje *jezik* obuhvaća: slovnicu (gramatiku), pravogovor i pravopis. S poučavanjem o vrstama riječi započinje se u prvome razredu, a do kraja četvrtoga razreda poučava se o imenicama, glagolima i pridjevima, zamjenicama. U području sintakse sadržaji obuhvaćaju proširenu rečenicu (predikatni i subjektni skup).

*Kurikularni pristup promjenama u osnovnom školstvu – razrada okvirnog nastavnog plana i programa u funkciji rasterećenja učenika (razredna nastava)* (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002) donosi novosti koje se odnose na (1) strukturiranje sadržaja programa za Hrvatski jezik po nastavnim cjelinama (koje su strukturirane po predmetnim

područjima i jezičnim aktivnostima (djelatnostima) te stoga primjerene za analitičko praćenje/ocjenjivanje) i (2) određivanje zadataka nastavnoga predmeta (koje su određene preciznije nego u dotadašnjim programima, ali ne posve precizno).

Sadržaj nastavnoga predmeta Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole određen je prema nastavnim cjelinama: *Slovnica/gramatika, Pravopis i pravogovor, Književno-teorijsko nazivlje* (posebno za poeziju i prozu), *Lektira, Govorenje, Čitanje, Pisanje, Komunikacijski postupci, Filmsko nazivlje, Školska knjižnica.*

U nastavnoj cjelini *Slovnica (gramatika)* obvezne su i neobvezne zadatke za učenike po razredima ove:

**Tablica 1.** Obvezne i neobvezne zadatke za nastavni predmet Hrvatski jezik u 1. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002)

1. razred	
Obvezne zadatke	Neobvezne zadatke
- prepoznavati: - riječ, glas, slovo - izjavnu, upitnu, uskličnu rečenicu - imenice	- preoblikovati rečenicu, pisati česticu <i>li</i> - prepoznavati imenice kao riječi za imenovanje bića, stvari i pojava oko sebe

**Tablica 2.** Obvezne i neobvezne zadatke za nastavni predmet Hrvatski jezik u 2. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002)

2. razred	
Obvezne zadatke	Neobvezne zadatke
- prepoznavati i imenovati: - samoglasnik, suglasnik, slog - prepoznavati imenice i imenovati bića, stvari i pojave - prepoznavati i imenovati glagole	- dodavati i premetati slogove te stvarati nove riječi, razumijevati smisao novih riječi - razvrstavati glagole na glagol radnje, stanja i zbivanja

**Tablica 3.** Obvezne i neobvezne zadaće za nastavni premet Hrvatski jezik u 3. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002)

3. razred	
Obvezne zadaće	Neobvezne zadaće
<ul style="list-style-type: none"> <li>- prepoznati i razlikovati zavičajni govor i književni jezik</li> <li>- naučiti i razlikovati opće i vlastite imenice, rod i broj</li> <li>- prepoznati imenice za oznaku zanimanja s najčešćim završecima na -ač, -ačica, -telj, -teljica, -lac</li> <li>- prepoznati umanjenice i uvećanice</li> <li>- prepoznati i imenovati pridjeve</li> <li>- naučiti glagole radnje, stanja i zbivanja</li> <li>- znati odrediti prošlu, sadašnju i buduću radnju glagola</li> <li>- prepoznati subjekt i predikat</li> <li>- prepoznati jednostavnu rečenicu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-čitati književnoumjetničke tekstove napisane zavičajnim jezikom</li> <li>- prepoznati imenice za oznaku zanimanja na -ac, -ačina, -ar, aš, -nik</li> <li>- znati i druge nazive za glagolsku radnju: prezent, perfekt, futur</li> </ul>

**Tablica 4.** Obvezne i neobvezne zadaće za nastavni premet Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole u području slovnice/gramatike (Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2002)

4. razred	
Obvezne zadaće	Neobvezne zadaće
<ul style="list-style-type: none"> <li>- informativno upoznati hrvatska pisma: glagoljicu, ćirilicu i latinicu</li> <li>- prepoznati u rečenici glagol kao predikat, imenicu kao subjekt</li> <li>- prepoznati opisne, gradivne i posvojne pridjeve</li> <li>- prepoznati završetke posvojnih pridjeva u odnosu na završetke općih imenica i vlastitih imena (-ov/-ev, -in; -ski, -ški, -čki, -ćki)</li> <li>- prepoznati lične (osobne) i posvojne zamjenice u rečenici</li> <li>- uočavati promjenu značenja promjenom intonacije riječi i rečenica</li> <li>- prepoznati naglašene i nenaglašene riječi</li> <li>- prepoznati proširenu rečenicu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- upoznati nekoliko glagoljskih slova</li> <li>- prepoznati glagole biti i htjeti</li> <li>- odrediti predikatni i subjektni skup u proširenoj rečenici</li> </ul>

Rasterećenje se učenika može sagledati u diferenciranju obveznih i neobveznih zadaća. Iako je u *Kurikularnom pristupu promjenama u osnovnom školstvu* (2002, str.14) navedeno: „Razine zadaća su različite zahtjevnosti: od prepoznavanja i ponavljanja, razumijevanja i primjene u sličnim situacijama do analize, kritičkog prosuđivanja, povezivanja i uređivanja podataka u novu kvalitetu te kreiranja zaključaka i ideja u novim situacijama“, to se ne može zamijetiti u području slovnice (gramatike). Većina je zadaća određena na razini prepoznavanja (najnižoj razini), bilo da se radi o faktografskome, konceptualnom ili proceduralnom znanju.

Ni u ovaj program nisu uvršteni prilozi, a uvršteni su sadržaji o subjektivnom i predikatnom skupu u proširenoj rečenici.

U vezi s ocjenjivanjem učenika za dosegnute zadaće, može se postaviti pitanje: *Koju ocjenu učenik zaslužuje:*

- ako je dosegao više od zadanoga (ako je savladao neobvezne zadaće)
- ako je savladao sve obvezne zadaće (a nije neobvezne)
- ako je savladao obvezne zadaće, ali je dostigao razinu znanja višu od predviđene
- ako je savladao samo neke predviđene zadaće (koje zadaće i koliko ih treba svladati za pojedinu ocjenu)?

Sve navedeno ukazuje na mogućnost subjektivne procjene pri određivanju sadržaja koje je potrebno savladati za pojedinu ocjenu. Značenje je i usporedivost takve ocjene potrebno preispitati.

U programskoj je strukturi svih opisanih programa vidljivo djelomično nepoštivanje vertikalno-spiralnoga programiranja, odnosno nepoštivanje zakonitosti matične znanosti. To se može vidjeti u ovome primjeru: glagolski predikatni proširak (u predikatnome skupu) može se odrediti kao priložna oznaka načina, mjesta, vremena, uzroka i pogodbe. Ti se rečenični dijelovi ostvaruju priložima, a poučavanje o priložima nedostaje u svim navedenim programima. Ipak su rečenični dijelovi predikat i subjekt s prošircima uključeni u program.

U razdoblju od 1990. do 2014. godine (od osamostaljenja Republike Hrvatske do danas) u nastavnome su predmetu Hrvatski jezik evidentirane znatne promjene sadržaja, ali i pristupa nastavi materinskoga jezika kojima se nastojalo usmjeriti učenje/poučavanje kurikulske pristupu. Osmišljene su i preporučene unutarpredmetne i međupredmetne poveznice (MZOŠ, 2006). Nedostatci se uočavaju u znanstveno neutemeljenom određivanju jezičnih sadržaja te smanjenju satnice materinskoga jezika.



### **2.3 Program nastavnoga predmeta Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006)**

Važeći sadržaj poučavanja/učenja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik u vrijeme pisanja ovoga rada propisan je *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* koji je objavilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske 2006. godine. Tim je programom znatno smanjen i reorganiziran sadržaj poučavanja s obzirom na prethodne programe. Za Hrvatski je jezik kao nastavni predmet u primarnome obrazovanju sadržaj raspoređen po područjima nastavnoga predmeta, a to su: *početno čitanje i pisanje* (samo u prvome razredu), *jezik, jezično izražavanje, književnost i medijska kultura*. U ovome se radu ponajprije razmatraju sadržaji u području *jezika*, ali se ne mogu u potpunosti zanemariti ostala područja jer je sadržaj učenja/poučavanja usko povezan. Sadržaj *jezika* treba poučavati s ciljem ovladavanja standardnim hrvatskim jezikom koji će biti funkcionalno upotrebljiv. U sadržaju su poučavanja/učenja u navedenome dokumentu zastupljeni sadržaji koji nisu u potpunosti usklađeni s metodičkim pristupom određivanju sadržaja, tj. u sadržaj nisu uključeni svi potrebni elementi (vezani za vrste riječi). Kao i u prethodnim programima, i u ovome nedostaje sadržaj o priložima, pa se time narušava vertikalno-spiralna koncepcija programiranja. To ćemo elaborirati u daljnjem tekstu.

Radi orijentacije u sadržaju *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu*, potrebno je navesti i opisati deset vrsta riječi u hrvatskome jeziku. U knjizi *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika* (Babić, Brozović, Moguš, Pavešić, Škarić i Težak, 1991) vrste riječi opisane su ovako:

Imenice su riječi kojima imenujemo predmete mišljenja, to jest sve ono o čemu mislimo kao o posebnim pojavama. Čak i onda kad govore o radnjama i zbivanjima, imenice kao da zaustavljaju tok radnje ili zbivanja i fiksiraju pojavu u jednom trenu, kao poseban predmet. Prema predmetu na koji se odnose imenice se dijele na one koje se odnose uvijek na isti predmet (vlastita imena) i na one koje se mogu odnositi na bilo koji predmet mišljenja koji je po nekim njegovim osobinama izjednačujemo s ostalim sličnim predmetima i raspoređujemo ih u istu vrstu ili na sve predmete te vrste (opće imenice). Po svome sadržaju imenice se mogu podijeliti na stvarne i mislene. Kao posebni predmeti mišljenja mogu se shvatiti ili imenovati i stanja ili svojstva stvari, koja stvarno ne postoje izvan svojih nosilaca,

nego ih mi apstrahiranjem odvajamo od njih i shvaćamo kao posebne premete. Takve se imenice zovu apstraktne (mislene).

Pridjevi (*adjektivi*) su riječi koje označuju stvarna ili zamišljena statična obilježja predmeta mišljenja izrečenih imenicama i drugim vrstama riječi koje označuju samostalne pojave. Moguće su različite podjele pridjeva. Uobičajena je podjela na *opisne* pridjeve, *gradivne* pridjeve i *posvojne* pridjeve. Ta podjela nije besprijekorna jer naziv posvojni (posesivni) ne pokriva sve primjere koji se tu svrstavaju, a gradivni se pridjevi, jer sadržavaju pojedina obilježja obiju vrsta, mogu uključivati u opisne, ali i u odnosne pridjeve, kojima su posvojni tek jedna podvrsta.

Zamjenice su posebna vrsta riječi svojim značenjem, oblicima i sintaktičkim osobinama. Zamjenice određene predmete i osobine ne označuju izričito, nego samo na njih upućuju. Zato su u općem dijelu morfologije i nazvane upućivačkim riječima. Zamjenice imaju opće gramatičko značenje i po tome su slične gramatičkim riječima, ali su ipak i leksičke riječi jer konkretno leksičko značenje dobivaju u jezičnome kontekstu, u diskursu ili u govornoj situaciji.

Brojevi su vrsta riječi koja označuje izbrojenu količinu bića, stvari i apstraktnih pojmova. S kategorijalno-morfološkog gledišta, to je složena vrsta promjenjivih i nepromjenjivih riječi koje u jednom smislu pripadaju imenicama i pridjevima, a u drugim su bliske priložima. Brojevi kazuju određenu brojivu količinu ili osobinu, a tvore cjelinu što se privezuje uz brojevni niz. Dije se na glavne i redne. Glavni brojevi kazuju određenu brojivu količinu, koliko ima jedinica onoga što znači imenica uz koju stoje: *jedan čovjek, tri šešira* i odgovaraju na pitanje *koliko*. Redni brojevi određuju koji je po redu u prostoru i vremenu: *prvi čovjek, treći šešir*. U brojeve se ubrajaju i neodređeni brojevi. Oni određuju količinu približno, na osnovi subjektivne procjene: mnogo, malo. Neodređeni brojevi ne mogu se zamijeniti određenim brojem, pa s gledišta brojivosti oni i nisu brojevi, nego samo količinski prilozi.

Glagoli su promjenjive riječi kojima se izriču pojmovi promatrani u procesu kao radnja, zbivanje i stanje. Glagolski oblici imaju ove kategorije: vid, stanje, vrijeme, način, lice, broj, rod. Svaki glagolski oblik hrvatskoga književnoga jezika određen je dvjema kategorijama: vidom i stanjem jer svaki pripada jednom vidu, svršenom ili nesvršenom, i jednom stanju, aktivu ili pasivu.

Prilozi ili adverbijive su vrsta riječi koje označuju neko obilježje, određenje pojma što ga izriče glagol, pridjev ili koji drugi prilog.

Prijedlozi (prepozicije) su pomoćne gramatičke riječi koje označuju podređenost jedne punoznačne riječi drugoj i time izriču međusobni odnos predmeta ili radnji koje izriču punoznačne riječi.

Veznici ili konjunkcije nepromjenjive su pomoćne riječi koje služe za povezivanje riječi i surečenica u složenim rečenicama i rečenica u diskursu. Prema tome vežu li nezavisne ili zavisne surečenice, razlikuju se nezavisni (*usporodni, koordinativni*) i zavisni (*subordinativni*) veznici.

Čestice, riječce, partikule ili modalne riječi nepromjenjive su riječi koje služe za oblikovanje ili preoblikovanje rečeničnoga ustrojstva, za isticanje ili davanje drugačijega značenja pojedinim riječima, a služe i za subjektivno-modalnu ocjenu rečenice kao cjeline.

Usklici (uzvici) su vrsta nepromjenjivih riječi koje nemaju izrazitijeg logičkog značenja, nego služe kao kompleksni izraz za izricanje osjećaja, duševnih raspoloženja, za dozivanje ili poticanje ili za oponašanje prirodnih zvukova.

Sadržaj je u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) u nastavnome području *jezik* raspoređen tako da se narušava sustavno i postupno poučavanje, odnosno vertikalno-spiralno programiranje<sup>4</sup>. Slijedi prikaz rasporeda sadržaja poučavanja za nastavno područje *jezik* od prvog do četvrtog razreda osnovne škole (primarno obrazovanje), odnosno teme, ključni pojmovi i obrazovna postignuća iz *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) koji je važeći dokument.

---

<sup>4</sup> Primjer u kojem je vidljivo narušena vertikalno-spiralna struktura programiranja: *pisanje niječnica ne i ni* te pisanje riječce *li* uči se u drugom razredu (čestice – nepromjenjiva vrsta riječi; služe samo za oblikovanje ili preoblikovanje rečenica), a glagoli i pridjevi tek u trećem razredu.

Na komunikacijskoj se razini učenici služe niječnicama i prije polaska u školu. Značenjsku razinu su savladali u funkcionalnoj upotrebi i treba je osvijestiti prije daljnjeg poučavanja. Učenici su savladali jesne i niječne rečenice na značenjskoj (semantičkoj) razini, ulogu niječnica u preoblikovanju rečenica (jesne u niječne i obrnuto). Međutim, daljnje se poučavanje treba temeljiti na gramatičkim zakonitostima i niječnice poučavati uz riječi pojedine vrste. Na jezičnoj se razini taj sadržaj treba vezati uz vrste riječi – imenice (nepravda); glagole (ne znam; neću); pridjeve (nezrela (jabuka)); priloge (nekad, nekud, negdje; nikad, nikud, nigdje); zamjenice (ničiji, nikakav, nikoji, ništa, nitko, nijedan) te u tvorbi neodređenih zamjenica sa sastavnicom ni (Ne bježim ni od koga.)).

## 1. razred

Teme:

### 1. Glas, slovo, riječ

Ključni pojmovi: glas, slovo, riječ.

Obrazovna postignuća: razumjeti i razlikovati pojmove glas, slovo, riječ.

### 2. Izgovor i pisanje glasova

Ključni pojmovi: glas.

Obrazovna postignuća: pravilno izgovarati i zapisivati sve glasove u riječima, s osobitom pozornošću na one koje većina učenika teže zamjećuje i razlikuje (*č, ć, dž, đ, lj, nj*, potom *ije/je*).

### 3. Rečenica

Ključni pojmovi: rečenica.

Obrazovna postignuća: razumjeti pojam rečenica u komunikacijskim situacijama; samostalno izgovarati i napisati rečenicu; prepoznati prema intonaciji i interpunkciji te samostalno upotrebljavati izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu

### 4. Interpunkcija

Ključni pojmovi: kraj rečenice, točka, upitnik, uskličnik.

Obrazovna postignuća: označiti kraj izjavne rečenice; rabiti upitnik na kraju jednostavne upitne rečenice i uskličnik na kraju jednostavne usklične rečenice.

### 5. Veliko početno slovo

Ključni pojmovi: veliko početno slovo, malo početno slovo.

Obrazovna postignuća: znati da se velikim početnim slovom uvijek piše početna riječ u rečenici i sva imena; primjenjivati pravilo o pisanju velikoga početnoga slova na početku rečenice, u imenima i prezimenima ljudi te u imenu mjesta u kojem učenik živi.

## 2. razred

Teme:

### 1. Imenice

Ključni pojmovi: imenice.

Obrazovna postignuća: razumjeti imenice kao riječi kojima imenujemo sve što nas okružuje; razlikovati imenice među drugim riječima u govornoj i pisanoj komunikaciji.

### 2. Veliko početno slovo

Ključni pojmovi: imena, veliko početno slovo.

Obrazovna postignuća: naučiti pisati veliko početno slovo u imenima s kojima učenik dolazi u doticaj (jednočlanima i višečlanima), imenima ulica i trgova te naseljenih mjesta.

### 3. Rečenice

Ključni pojmovi: izjavna rečenica, upitna rečenica, usklična rečenica, jesna rečenica, niječna rečenica.

Obrazovna postignuća: prepoznati i razlikovati izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu; prepoznati i razlikovati jesnu (potvrđnu) i niječnu (negiranu) rečenicu.

### 4. Red riječi u rečenici

Ključni pojmovi: rečenica, red riječi.

Obrazovna postignuća: povezivati riječi u smislenu, jasnu i razumljivu cjelinu.

### 5. Otvornici, zatvornici, slog

Ključni pojmovi: otvornici, zatvornici, slog.

Obrazovna postignuća: razlikovati otvornike i zatvornike; rastavljati riječi na slogove; odrediti broj slogova u riječi prema broju otvornika.

### 6. Rastavljanje riječi na kraju retka, spojnica

Ključni pojmovi: spojnica.

Obrazovna postignuća: pravilno rastavljati riječi na kraju retka; naučiti pravopisni znak spojnicu i rabiti ju.

### 7. Skupovi ije/je/e/i

Ključni pojmovi: ije, je riječ.

Obrazovna postignuća: pravilno izgovarati i pisati skupove ije/je/e/i u češće rabljenim riječima.

#### 8. Pisanje niječnica

Ključni pojmovi: niječnice, *ne* i *ni*.

Obrazovna postignuća: pravilno izgovarati i pisati niječnice (riječce *ne* i *ni*) u niječnim izjavnim rečenicama.

#### 9. Pisanje riječce *li*

Ključni pojmovi: riječca *li*.

Obrazovna postignuća: pravilno izgovarati i pisati riječcu *li* u upitnim rečenicama.

### 3. razred

Teme:

#### 1. Imenice

Ključni pojmovi: vrste riječi, opće imenice, vlastite imenice, jednina/množina.

Obrazovna postignuća: razumjeti pojam imenice kao vrste riječi; razlikovati opće i vlastite imenice; razlikovati jedninu i množinu imenica.

#### 2. Veliko početno slovo

Ključni pojmovi: imenica, veliko početno slovo.

Obrazovna postignuća: primjenjivati pravilo o pisanju višechlanih vlastitih imenica u pisanju imena voda i gora u zavičaju, nebeskih tijela, naseljenih mjesta koja učenik poznaje, nazivima ustanova i poduzeća, škola, kazališta.

#### 3. Umanjenice i uvećanice

Ključni pojmovi: umanjenice, uvećanice.

Obrazovna postignuća: prepoznati umanjenice i uvećanice kao vrste imenica.

#### 4. Izgovor i pisanje *č* i *ć* u umanjenicama i uvećanicama

Ključni pojmovi: glas *č*, glas *ć*

Obrazovna postignuća: pravilno izgovarati i pisati *č* i *ć* u umanjenicama na *-ić*, *-čić*, *-ćica*, u uvećanicama na *-čina*.

#### 5. Skupovi *ije/je/e/i* u umanjenicama i uvećanicama

Ključni pojmovi: 0.

Obrazovna postignuća: pravilan izgovor i pisanje *ije/je/e/i* u češće rabljenim umanjenicama i uvećanicama.

## 6. Glagoli

Ključni pojmovi: glagoli.

Obrazovna postignuća: razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa; prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa.

## 7. Pridjevi

Ključni pojmovi: pridjevi.

Obrazovna postignuća: razlikovati pridjeve kao riječi koje opisuju imenicu i odgovaraju na pitanje – kakvo je što, čije je što.

## 8. Dvotočje i zarez u nabranjanju

Ključni pojmovi: nabranjanje, dvotočje, zarez.

Obrazovna postignuća: upoznati dvotočje i zarez kao interpunkcijske znakove, pravilno ih rabiti u nabranjanju.

## 9. Kratice

Ključni pojmovi: kratice.

Obrazovna postignuća: pravilno pisati opće kratice: r., uč., itd., npr. te češće oznake za mjere.

## 4.razred

Teme:

### 1. Imenice

Ključni pojmovi: vrste riječi, muški rod, ženski rod, srednji rod.

Obrazovna postignuća: odrediti imenice kao vrstu riječi; razlikovati muški, ženski i srednji rod, jedninu i množinu imenica.

### 2. Glagoli

Ključni pojmovi: glagoli.

Obrazovna postignuća: razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju, odrediti ih kao vrstu riječi; znati da glagolima iskazujemo tko radi, što radi ili što se događa<sup>5</sup>.

### 3. Izricanje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti

Ključni pojmovi: prošlost, sadašnjost, budućnost.

---

<sup>5</sup> Glagolima se ne iskazuje TKO nešto radi. To se smatra značajnom pogreškom u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOS, 2006).

Obrazovna postignuća: prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju.

#### 4. Pridjevi

Ključni pojmovi: opisni pridjevi, posvojni pridjevi.

Obrazovna postignuća: razlikovati pridjeve kao vrstu riječi; međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve.

#### 5. Upravni i neupravni govor

Ključni pojmovi: upravni i neupravni govor.

Obrazovna postignuća: razlikovati upravni od neupravnog govora; služiti se upravnim i neupravnim govorom u govorenju i pisanju.

#### 6. Veliko početno slovo

Ključni pojmovi: veliko početno slovo, naziv.

Obrazovna postignuća: primjenjivati pravila o pisanju velikoga početnoga slova u višečlanim nazivima.

#### 7. Kratice

Ključni pojmovi: kratice.

Obrazovna postignuća: pravilno pisati kratice poznatijih višečlanih naziva.

#### 8. Izgovor i pisanje *č, ć, dž, đ, lj, nj, ije/je/e/i*

Ključni pojmovi: izgovor glasa, pisanje glasa.

Obrazovna postignuća: pravilno izgovarati i pisati *č, ć, dž, đ, lj, nj, ije/je/e/i* u češće rabljenim riječima.

#### 9. Pisanje posvojnih pridjeva izvedenih od vlastitih imena

Ključni pojmovi: pridjevi izvedeni od vlastitih imena.

Obrazovna postignuća: primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim od vlastitih imena.

#### 10. Književni jezik i zavičajni govor

Ključni pojmovi: književni jezik, zavičajni govor, narječje.

Obrazovna postignuća: razlikovati književni jezik od zavičajnoga govora; odrediti svoj zavičajni govor u odnosu na jedno od tri narječja hrvatskoga jezika; usmeno i pisano komunicirati na svome zavičajnome govoru.



### 2.3.1 Otvorena konceptijska i strukturna pitanja o aktualnome *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu za Hrvatski jezik*

Aktualni nastavni plan i program proizašao je iz *Eksperimentalnoga nastavnog plana i programa za osnovnu školu 2005./2006.* (MZOŠ, 2006a). Taj se eksperimentalni plan i program provodio jednu školsku godinu u 49 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj prema odluci resornoga ministra. Nastao je na temelju *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* (HNOS) 2005. godine. Tome je prethodila izrada *Kataloga znanja* koji je preimenovan u *Hrvatski nacionalni obrazovni standard*. „Metodološka podloga transformacije kataloga u standarde nigdje nije objašnjena“ (Bežen, 2005a, str. 8).

Ideja je HNOS-a bila rasterećenje nastavnih programa, obnavljanje odgojno-obrazovnih sadržaja te mijenjanje tradicionalnoga načina rada utemeljenoga na predavanju/izlaganju novim pristupima utemeljenima na poučavanju koje je usmjereno prema učeniku. Ta je reforma usmjerena na konceptijske i terminološke promjene. U program se uvode kategorije *ključnih pojmova* i *obrazovnih postignuća* za pojedine nastavne teme u okviru nastavnih područja. Na temelju rezultata praćenja implementacije eksperimentalnoga programa, javne rasprave i korekcija dokumenta, izrađuje se *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006). Ideja reforme odgojno-obrazovnoga sustava na temelju HNOS-a ni nakon deset godina nije zaživjela u smislu poboljšanja kakvoće rada u osnovnim školama s ciljem razvoja društva znanja koje će svoje gospodarstvo temeljiti na obrazovanju.

*Nastavni plan i program za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006), u usporedbi s prethodno opisanim programima, sadržajno je prilično reduciran. Analizirajući navedeni sadržaj, mogu se primijetiti nedosljednosti i pogreške u određivanju sadržaja i neprimjerenost formuliranja (oblikovanja) obrazovnih postignuća, kao i pogreške u programu koje su zapravo materijalne pogreške<sup>6</sup>.

Mnoga su od propisanih obrazovnih postignuća neprecizno formulirana<sup>7</sup>, a procjena o uspješnosti učenika u dosezanju obrazovnoga postignuća može se temeljiti isključivo na subjektivnoj procjeni učitelja jer nema definiranih standarda postignuća, niti standardiziranih ispita za unutarnje vrednovanje (ni formativno ni sumativno). Razine postignuća nisu jasno

---

<sup>6</sup> Materijalnom se pogreškom smatra činjenična i misaona pogreška u samom sadržaju, odnosno u određivanju nekoga pojma. Primjerice u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006, str. 32) u obrazovnim postignućima uz glagole piše: „glagolima iskazujemo *tko radi*, što radi ili što se događa“. To nije promijenjeno ni u inačici iz 2013. godine lektoriranoj po Hrvatskom pravopisu Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

<sup>7</sup> Primjerice, obrazovno postignuće: razlikovati pridjeve kao vrstu riječi; Moguće je postaviti pitanje: Od čega treba razlikovati pridjeve? Ne može se očekivati da će ih učenici razlikovati od priloga jer se o prilogima ne poučava.

definirane, a ipak se u praksi dosezanje obrazovnoga postignuća ocjenjuje brojčanim ocjenama od 1 do 5 (Kolar Billege, 2011). Nema upute ni o tome jesu li zadana obrazovna postignuća minimum ili maksimum koji se od učenika očekuje.

Može li se govoriti o optimumu ako nema minimuma i maksimuma? Ako je navedeno standard, trebalo bi opisati i razinu ispod ili iznad standarda. Ishodima iznad standarda smatraju se oni koji obuhvaćaju veći i širi opseg znanja (s obzirom na resurse i procese), a ishodima ispod standarda smatraju se oni ishodi koji obuhvaćaju manji i uži opseg znanja od predviđenoga. Razine znanja u ishodima u ovome radu određujemo na temelju revidirane Bloomove taksonomije, stoga ih određujemo s obzirom na razine znanja i kognitivne procese. Učenici trebaju u određenome trenutku dosegnuti zadani ishod da bi se sadržaj mogao poučavati/učiti na sljedećoj razini. Ako je ishodom predviđena razina znanja, onda je smatramo potrebnom (optimalnom, idealnom, minimalnom i(li) maksimalnom). Tu je razinu potrebno dosegnuti jer se sljedeći sadržaji usvajaju/uče na temelju te dosegnute razine, tj. na temelju navedenoga ishoda. Ta se pojedina razina znanja ne može raščlaniti ili gradirati, pa joj stoga ne možemo dodijeliti različite ocjene. Potrebno je evidentirati jesu li učenici dosegnuli potreban ishod i zabilježiti uspjeh na listi praćenja.

U ovome radu, između ostaloga, promišljamo o potrebi dodjeljivanja ocjene učenicima za dosegnute kognitivne ishode učenja. „Ishodi iz obrazovnog sustava (*outcomes*) su ostvarena kognitivna, psihomotorna i afektivna postignuća osoba koje se obrazuju i odgajaju“ (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom and Masia, 1964 prema: Pastuović, 2012). Temeljem tih postignuća mogu se definirati ishodi kao pokazatelji kvalitete obrazovne produkcije definirane kao stupanj ostvarenja ciljeva učenja. Kognitivni su ciljevi učenja znanja koja treba jasno definirati, odnosno treba definirati kognitivne ishode (unutar kompetencija) koje je važno dosegnuti. Međutim, u kompetencije treba uvrstiti i elemente koji se ne odnose na znanje, no to nije predmet ovoga rada. U ovome ćemo radu ponuditi metodičkim pristupom definirane kognitivne ishode učenja. Metodički pristup određivanja sadržaja učenja/poučavanja i kognitivnih ishoda učenja podrazumijeva uvažavanje spoznaja supstratnih znanosti metodike hrvatskoga jezika.

Za sadržaj su ovoga rada važne: lingvistika (matična znanost), sociologija, pedagogija, didaktika, logika i filozofija te znanstvena disciplina dokimologija (školska dokimologija) za ocjenjivanje u nastavnome predmetu Hrvatski jezik.

Radi valjanog je određivanja sadržaja potrebno uvažavati strukturu vertikalno-spiralnoga programiranja. U ovome smo istraživanju, primjerice, ispitali gramatička znanja

učenika o vrstama riječi na kraju četvrtoga razreda s obzirom na sadržaje predviđene *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) od 1. do 4. razreda.

Za cijelo razdoblje poučavanja (primarno obrazovanje) u okviru komunikacijske jezične kompetencije (za područje kulture pisanja) ishode je potrebno odrediti tako da se ne izostave ni ishodi iz prethodnoga razreda. Svi se određeni (identificirani) kognitivni i nekognitivni ishodi trebaju grupirati u kompetenciju<sup>8</sup> koja se može ostvariti na različitim razinama (primjerice na razini standarda te ispod ili iznad standarda). Ako su učenici na kraju primarnoga obrazovanja dosegli ishode vezane za imenice, a koji su predviđeni do kraja 3. razreda, onda nisu dosegli sve ishode za 4. razred. To može biti pokazatelj niže razine kompetencije. Kompetencije se mogu odrediti na više stupnjeva, kao što je to, primjerice, učinjeno u dokumentu *Okvir (Reading/Language Arts for California Public Schools, 1999)*. Uz taj dokument postoje priručnici za svaki razred *Grade Standardization & Report Card Handbook* (2001) u kojem su opisani standardizirani ciljevi i opisi učenikovih dostignuća (kao kompetencije) po razinama u usporedbi sa standardom (standard postignuća).

Dosezanje pojedinih ishoda treba se bilježiti na listama praćenja s ciljem unapređenja poučavanja usmjerenoga na pojedinca, tj. na temelju toga bilježenja učitelj će formativno pratiti uspjeh učenika i izabirati metode, postupke i strategije za učinkovito poučavanje.

Učitelj će napredak i zalaganje učenika, dakako, pratiti radi upućivanja povratne informacije roditelju, radi psiholoških potreba (ohrabrenje, poticaj), ali kognitivni je ishod platforma za daljnje učenje i važno je dosegnuti ishod kako bi se moglo dalje učiti ono što je potrebno za stjecanje kompetencije. Dosezanje ishoda ovisi o zalaganju i sposobnostima učenika, ali prava informacija za daljnje učenje/poučavanje jest je li učenik to savladao ili nije, a ne koliko se trudi. Primjerice, ako učenik nije savladao pomoćne glagole, ne može savladati tvorbu glagolskih vremena.

To se može zorno objasniti na primjeru učenja/poučavanja o tvorbi složenih glagolskih oblika. „Perfekt je glagolski oblik kojim se izražava prošlo nesvršeno i svršeno vrijeme. Tvori se od prezenta pomoćnoga glagola *biti* i od glagolskoga pridjeva radnog nesvršenih i svršenih glagola. Futur prvi glagolski je oblik kojim se izražava buduće vrijeme. Tvori se od infinitiva glagola i prezenta pomoćnoga glagola *htjeti*.“ (Silić i Pranjković, 2007, str. 88 i 91).

Da bi učenici ovladali tvorbom glagolskih vremena (programom su predviđeni samo pojmovi *prošlost*, *sadašnjost* i *budućnost* iako je u prethodnim programima poučavanje o

---

<sup>8</sup> „Pojam kompetencije konkretizira se tako da se navode kognitivna i nekognitivna svojstva osobe (znanja i intelektualne vještine, vrijednosti, stavovi i navike) koje su potrebne da bi se uspješno obavljale određene profesionalne i neprofesionalne aktivnosti te tako da se navede što je kompetentna osoba sposobna izvršiti“ (Pastuović, 2012, str. 49).

tvorbi glagolskih vremena bilo zastupljeno), moraju prethodno ovladati i prezentom pomoćnih glagola *biti* i *htjeti* (koji nisu predviđeni programom). Može se postaviti pitanje je li to učenicima potrebno na toj razini obrazovanja. Smatra se da jest, a to mišljenje utemeljeno je na činjenici da su učenici pri polasku u školu (već u ranoj fazi jezičnoga razvoja) na uporabnoj značenjskoj razini ovladali pojmovima „prošlost“, „sadašnjost“ i „budućnost“. Jezična sredstva, kojima izriču ta glagolska vremena, poznata su im i uobičajena u svakodnevnim priopćajnim komunikacijskim situacijama. Naime, dijete već vrlo rano zna razlikovati ono što *je bilo* (perfekt), ono što *jest* (prezent) i ono što *će biti* (futura). U dobi od deset godina (4. razred osnovne škole) potrebno je osvijestiti to znanje i proširiti ga na razini didaktičke gramatike (Težak, 2000). To bi omogućilo napredovanje, a ne nazadovanje ili stagniranje u znanju.

U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) neke teme (primjerice *Sastavljanje rečenice od zadanoga niza riječi* i *Pisanje – poštivanje pravopisne norme*) pripadaju području *jezičnoga izražavanja*. U tome se kontekstu, s obzirom na pripadnost sadržaja navedenih tema matičnoj znanosti (lingvistici), može raspravljati o elementima vrednovanja u nastavi Hrvatskoga jezika, tj. predložiti elemente koji se temelje na jezičnim djelatnostima, a ne na strukturi nastavnoga predmeta. Evidentno je da su područja nastave uvjetno raspoređena i zapravo su sadržaji na postojeći način nedjeljivi jer se u području jezičnoga izražavanja podrazumijeva funkcionalna upotreba jezičnih sadržaja. Ti se sadržaji mogu promatrati u kontekstu kulture pisanja (Rosandić, 2002).

### **3. METODIČKI PRISTUP ODREĐIVANJU SADRŽAJA POUČAVANJA**

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja podrazumijeva uvažavanje spoznaja matične/matičnih znanosti (uz uvažavanje postupnosti, sustavnosti, relevantnosti (svrhovitosti)) i ostalih odgojno-obrazovnih znanosti (psihologije, filozofije, sociologije, pedagogije s didaktikom). To se pretpostavlja na temelju dosadašnjeg znanstvenog određenja metodike (hrvatskoga jezika). Bežen (2013 i 2013a) navodi da se zajedničko funkcioniranje matičnih i obrazovnih znanosti u okviru nastavnoga predmeta sa svrhom poučavanja može promatrati u okviru uvjeta učenja, odnosno u okviru metodike.

#### **3.1 Metodika i strukturiranje nastavnoga predmeta**

Pri strukturiranju (odabiranju) sadržaja poučavanja, ali i strukturiranju nastavnog predmeta (horizontalna i vertikalna raspoređenost sadržaja) trebalo bi uvažavati nove spoznaje metodike određenoga nastavnog predmeta. Metodika u svojoj generičkoj strukturi objedinjava sadržaje matične znanosti i odgojno-obrazovnih znanosti (psihologije, pedagogije s didaktikom, sociologije i filozofije). Stoga se može smatrati da je metodika jedina znanost (interdisciplina) koja sveobuhvatno pristupa nastavnome predmetu.

Kurikulska je teorija, koja podržava zasnivanje disciplina poput metodika (mada ih tako ne naziva) kao posebnih interdisciplina (Bežen, 2008), zaživjela u Europi u drugoj polovici 20. stoljeća, a očituje se u koncipiranju nacionalnih kurikula. Nacionalni je kurikulum u Hrvatskoj (i u nekim drugim europskim zemljama) utemeljen na nastavnim predmetima (kao i nastavni plan i program), ali se sugerira drukčija povezanost sadržaja među nastavnim predmetima. Te su veze između sadržaja još uvijek u praksi nedovoljno ostvarene, a u ovome ćemo radu pokazati i nepovezanost sadržaja unutar nastavnoga predmeta Hrvatski jezik.

Glavne su sastavnice kurikuskoga sustava ciljevi učenja, sadržaji učenja/poučavanja, uvjeti učenja i vrednovanje (Bežen, 2008; Matijević, 2007 i Marsh, 1994, 1999; Pastuović, 1999). Te su sastavnice u suodnosu i ne mogu (ne smiju) funkcionirati nepovezano.

Procese poučavanja i učenja (Vujčić, 2013) nemoguće je ostvariti izvan sadržaja i bez određene koncepcije sadržaja ili objektivnih znanja. Kompetencija je zapravo konačan cilj koji se može definirati na različitim razinama - ne samo razinama znanja, nego i razinama opsežnosti. Primjerice, viša razina kompetencije podrazumijeva neke ishode koje ne podrazumijeva niža razina (razina opsežnosti). Niža razina kompetencije podrazumijeva

istovrstan ishod na nižoj razini (razina znanja). Primjerice, *imenice* ne treba znati za nižu razinu kompetencije (opsežnost) ili *imenice* za nižu razinu kompetencije treba znati na nižoj razini znanja (prepoznavanje) (razina znanja)).

Sadržaj je temelj pomoću kojega se ostvaruju kompetencije. Sadržaj se odabire na temelju spoznaja matičnih znanosti metodike nastavnoga predmeta, a prijenos se sadržaja temelji na didaktičkome prijenosu.

Važnost sadržaja u Nietzscheovu poimanju jezične kompetencije (Liessmann, 2008) može se uočiti u naglašavanju važnosti stila, retorike, svijesti o jeziku i jezičnome identitetu. Nasuprot tome, onaj koji nema znanja, artikulira svoje potrebe suženim jezičnim kodom (bez znanja). Misliti ozbiljno o jeziku i uzeti jezik ozbiljno znači „svladati jezik u sintaktičkoj diferenciranosti i semantičkoj širini izraza“ (isto, str. 54).

Prijenos jezičnih sadržaja iz izvorne znanosti u nastavni diskurs treba temeljiti na „teoriji didaktičkog prijenosa (transfera) sadržaja iz izvornih znanstvenih u didaktičke oblike povezujući te sadržaje sa spoznajama psihologije, sociologije i drugih disciplina koje se bave učenjem i poučavanjem“ (Bežen, 2011, str. 43). U izboru postupaka poučavanja važno je povezivanje i nedijeljenje nastavnih sadržaja jezika i jezičnog izražavanja te primjena komunikacijskih postupaka u poučavanju (Turza-Bogdan i Ciglar, 2010).

Za posredovanje je sadržaja potrebno izabrati prikladne metode, postupke i strategije poučavanja, a to se postiže metodičkim pristupom koji uvažava spoznaje svih supstratnih znanosti opće i pojedinačnih metodika. Rosandić i Silić (1979) pišu da karakter jezične materije određuje i karakter učenja. „Neke sposobnosti (primjerice, učenja jezika) bit će učenicima urođene i trebat će samo pružati podršku u njihovu oblikovanju; neka će znanja dokučiti i sami, ali će im trebati dati širi smisao demonstracijom njihova uklapanja u širi korpus znanja. Trebat će im ipak pomoći u bržem razvoju vještina koje suvremeno društvo očekuje od svojih članova, kao i onih koje će im omogućiti pristup širokim prostranstvima znanja, prikupljenih kroz povijest civilizacije“ (Domazet, 2006, str. 81).

U ovome ćemo se razmatranju usredotočiti na povezanost supstratnih disciplina metodike hrvatskoga jezika za nastavno područje jezika pri odabiru, planiranju i programiranju sadržaja poučavanja, tj. određivanju i strukturiranju segmenata cjelokupnog korpusa jezičnoga znanja. Posebno je važno obuhvatiti sadržaje učenja/poučavanja tako da omogućuju stjecanje znanja (ne izostavljati bitne dijelove bez kojih se ne može stjecati cjelovito znanje). Stjecanje je znanja postupno i ne smiju se izostaviti teorijska znanja jer „teoretske spoznaje imaju praktičnu namjenu: naučiti pravilno govoriti, pravilno pisati i pravilno čitati. Jezik se ne uči samo oponašanjem. Pri usvajanju jezičnih pojava važnu ulogu

ima pamćenje. Učenik pamti određene strukture i uključuje ih u svoj jezični sustav. Jezične pojave nameću se i kao predmet analitičkog bavljenja i racionalnog spoznavanja“ (Rosandić i Silić, 1979, str. 8).

Primjerice, sadržaj poučavanja u Hrvatskome jeziku (područje jezika) trebao bi cjelovito obuhvatiti sadržaj morfologije koji je relevantan za nastavu sintakse. To znači da bi učenike trebalo poučavati o vrstama riječi (imenice, glagole, pridjeve i priloge) kojima se predstavljaju članovi rečenice (subjekt, predikat, objekt i priložne oznake). Uz navedeno, treba napomenuti i da je gramatički red članova rečenice automatiziran ('fiksiran') (Silić, 1999a) pa stoga učitelj treba o tome voditi računa i dok se još neposredno ne dotiče znanosti o rečenici budući da učenici jezik i usvajaju, a na toj se podlozi o jeziku poučava.

Istraživanje o kompetencijama učenika (N = 385) s obzirom na vrste riječi u pisanome hrvatskom jeziku (Budinski, 2012) pokazalo je da u pisanim sastavcima (N sastavaka = 1155; N riječi = 49668) učenici gotovo u istoj zastupljenosti upotrebljavaju pridjeve i priloge. Pridjeve/priloge dodaju imenicama/glagolima na imanentnoj razini jer se istraživanje provelo na kraju prvoga razreda kad se o tome sadržaju još nije poučavalo. Postotni udio riječi pojedinih vrsta u ukupnome broju riječi (ovisno o temi) je ovaj: imenica od 26 do 33%, glagola od 20% do 23%, pridjeva od 4% do 9 %, a priloga od 5% do 6%.

Valja još naglasiti i da učenici prosječno upotrebljavaju 39 riječi po sastavku (raspon je od 7 do 151 riječi). To je važno navesti zbog očekivanja od učenika i zbog metodičkog strukturiranja programa (izbora sadržaja i didaktičkog transfera) te poučavanja u okviru izvedbenoga metodičkog čina.

U govorenome jeziku dijete komunicira jednostavnim rečenicama i oslanja se na imenice još u ranome jezičnom razvoju (predškolskome razdoblju). Prema Budinski (2011) u složenijim rečenicama u dječjoj dobi znatno su zastupljene i ostale vrste riječi (glagoli, pridjevi i prilozima). Postotni udio javljanja različitih vrsta riječi u rječniku djece od 4 do 4,5 godine s obzirom na socioekonomski status roditelja (McCarthy, 1965) pokazuje da su kod djece boljeg socioekonomskog statusa zastupljene imenice (18,8 %), glagoli (25,9 %), zamjenice (22,2 %), pridjevi (14,1 %), prilozima (7,2 %), prijedlozi (6,8 %), veznici (3,3 %), uzvici (0,9 %) i ostalo (0,7 %). Raščlamba vrsta riječi pokazuje da su kod lošijeg socioekonomskog statusa zastupljene imenice (21,3 %), glagoli (24,7 %), zamjenice (19 %), pridjevi (16,1 %), prilozima (5,5 %), prijedlozi (7,1 %), veznici (4,3 %), uzvici (1,1 %) i ostalo (0,8 %). Kategorijalna raščlamba jezika dječjega rječnika školske djece od 2. do 8. razreda (Knaflič, 1972) pokazuju da su najzastupljenije imenice, zatim glagoli, zamjenice pa onda ostale vrste riječi. Istraživanje Vuletić i Kordić (1978) koji su temeljem snimljenoga govora

96 djece oba spola od 5 do 6,5 godina u 27 različitih govornih situacija dobili poredak riječi po njihovoj raznolikosti (1. imenice, 2. glagoli 3. pridjevi 4. prilozi 5. zamjenice 6. brojevi 7. uzvici 8. prijedlozi 9. veznici). Poredak vrsta riječi prema njihovoj relativnoj frekvenciji (Vuletić, 1991) u postotnome je udjelu ovaj: glagoli 23 %, imenice 19 %, zamjenice 18 %, veznici 10 %, prilozi 10 %, prijedlozi 6 %, čestice 5 %, pridjevi 4 %, brojevi 3 % i uzvici 2%.

Iz ovih podataka zaključujemo da se prilozi u znatnome postotnom udjelu pojavljuju u govorenome i pisanom modalitetu dječjega jezika i prije polaska u školu. Prilozi su u govorenome modalitetu dječjega jezika zastupljeniji od pridjeva, a program Hrvatskoga jezika predviđa poučavanje toga sadržaja tek u petome razredu osnovne škole.

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja uvažava empirijske pokazatelje o stvarnim dječjim dosezima u jezičnome razvoju.

## **3.2 Supstratne znanosti metodike hrvatskoga jezika**

Generička struktura metodike (Bežen, 2008) opisuje metodiku kao interdisciplinu koja se konstituira od supstratnih znanosti na teorijskoj i prakseološkoj razini, odnosno na prostoru dodira i prožimanja matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti (supstancijalnih disciplina). Iz generičke strukture metodike proizlazi smisao metodike pojedinoga nastavnog predmeta, a to je povezivanje izabranih sadržaja supstratnih znanosti (matične znanosti, filozofije, sociologije, pedagogije i didaktike te psihologije) u novu organsku cjelinu koja omogućuje izvođenje odgojno-obrazovnoga procesa u tome predmetu. U izabiranju sadržaja poučavanja u pojedinom se nastavnome predmetu treba osloniti na matičnu znanost iz čijega se znanstvenog pojmovnika izabiru pojmovi koji ulaze u program nastavnoga predmeta. To je uporište na kojem se izgrađuje metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja.

Supstratne discipline (prema osnovnome značenju riječi *supstrat* – podloga, temelj, osnova) podloga su oblikovanju metodike kao znanstvene discipline.

### **3.2.1 Suodnos matične znanosti i metodike hrvatskoga jezika**

Supstratni odnos matične znanosti, u ovome je slučaju to lingvistika, i metodike temelji se na teoriji metodičkoga čina i na strukturi metodike. Metodika se može odrediti kao teorija nastavnoga predmeta (Bežen, 2008).



Svaka metodika ima jednu ili više matičnih znanosti iz kojih se znanstveno provjereni sadržaji uključuju u program nastavnoga predmeta. Matična je znanost promjenjiva komponenta metodičke strukture, dok su preostale četiri znanosti zajedničke za sve metodike. Područje jezika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik uključuje sadržaje matične znanosti (lingvistike): gramatiku, pravopis i pravogovor suvremenoga standardnog hrvatskog jezika. Gramatika je zajednički naziv za više relativno neovisnih jezikoslovnih disciplina: morfonologiju, morfologiju, tvorbu riječi, sintaksu i leksikologiju, a sve te discipline svojim sadržajima (također i fonetika) sudjeluju u programu hrvatskoga jezika. Budući da sve te discipline pripadaju jezikoslovlju kao višemu rodnom pojmu, može se reći da je za to područje jezikoslovlje (lingvistika) matična znanost (Bežen, 2008).

Uvriježeno je mišljenje da su „osnovne smjernice za izbor sadržaja za neki program ciljevi odgoja i obrazovanja, odnosno ciljevi neke škole“ (Bognar i Matijević, 1993, str. 130). To je načelno točno, i sadržaj zaista treba odabrati tako da se njime može ostvariti cilj. Važno je znanstveno utemeljeno izabrati cjelovit sadržaj i pravilno ga vertikalno i spiralno programirati s obzirom na zakonitosti matične znanosti iz koje se sadržaj preuzima.

„Za metodiku hrvatskoga jezika (u lingvističkom smislu) matične su znanosti one koje proučavaju jezične sadržaje iz nastavnog plana i programa“ (Bežen, 2011, str. 40). Takva postavka zahtijeva razmatranje u smislu suodnosa matične znanosti i metodike (hrvatskoga jezika). Potrebno je taj suodnos pravilno tumačiti ako se govori o metodičkome pristupu određivanju sadržaja. Lingvistika se sastoji od disciplina (grana) čiji se sadržaji trebaju uvrštavati u program poštujući strukturu lingvistike. To se u postojećem programu nije uvažavalo. Lingvistika se ne nalazi samo u službi opisivanja sadržaja koji se po nedorečenim kriterijima našao u programu, nego lingvistika treba diktirati strukturu sadržaja (izbor količine, dubine i raspoređenosti sadržaja) s namjerom stjecanja komunikacijske jezične kompetencije. Algoritam jezika mora se poštivati kao i algoritam matematike.

Grane su lingvistike prema Škiljanu (1980): fonologija/fonetika, morfologija, sintaksa, semantika, leksikologija/leksikografija, etimologija, stilistika i opća lingvistika. U vezi s temom ovoga rada, važne su discipline morfologija i sintaksa, čije sastavnice nisu koherentno pozicionirane u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006).

Supstratni je odnos matične znanosti (lingvistike) i metodike hrvatskoga jezika važno uvažavati u strukturiranju programa nastavnoga predmeta Hrvatski jezik jer se sadržaj iz izvorne znanosti mora didaktički transferirati samo tako da se ne remeti algoritamska struktura jezičnih sadržaja.

### 3.2.1.1 Lingvistika kao matična znanost metodike hrvatskoga jezika

Lingvistika (jezikoslovlje) jest znanost „čije je područje proučavanja prirodni (ljudski) jezik, a cilj joj je objasniti i opisati narav jezika, njegov ustroj, unutarnju povezanost i međuovisnost njihovih elemenata, način(e) njegova funkcioniranja i njegovu ulogu u društvu. Zbog činjenice da jezik zanima i druge znanosti (sociologiju, psihologiju, etnologiju, matematiku, neurologiju, računarstvo), u novije se vrijeme razvilo nekoliko interdisciplinarnih grana jezikoslovlja, kao što su: sociolingvistika, psiholingvistika, etnolingvistika, neurolingvistika“ (Samardžija i Selak, 2001, str. 283). Jezik se u lingvističkoj teoriji opisuje u dva vida: jezik kao sustav i jezik kao standard. „Jezik naime kao sustav podliježe lingvističkim, a jezik kao standardni jezik sociolingvističkim zakonitostima. Lingvističke su zakonitosti isključivo jezične (unutarjezične), a sociolingvističke i jezične i društvene (i unutarjezične i izvanjezične)“ (Silić, 1996, str. 243). Isti autor naglašava da je jezik kao sustav neovisan o kulturi, o književnosti, politici, za razliku od jezika kao standardnoga jezika, kojega bez vrijednosnoga suda nema. „Jezik kao sustav nije jezik kao standardni jezik i obrnuto, ali nema jednoga bez drugoga... Upravo (hrvatski) jezik kao sustav i jest zato da omogući (hrvatskomu) jeziku kao standardnomu jeziku stvaranje... Poželjno je da (hrvatski) standardni jezik načelno poštuje zakonitosti (hrvatskoga) jezika kao sustava“ (Silić, 1996, str. 243-248).

U tumačenju ovladavanja jezikom potrebno je razlikovati jezik kao standard i jezik kao sustav, kako to u svojim radovima navodi Silić (1999, 1999a). Standardni se jezik temelji na pravilima jezika kao sustava, ali „jezik kao sustav ne zanima moral. Isto ga tako ne zanima ni ono što je determinirano poviješću, ni ono što je determinirano književnošću, ni ono što je determinirano kulturom, ni ono što je determinirano civilizacijom, ni ono što je determinirano vjerom, ni ono što je determinirano politikom itd. Sve je to problem jezika kao standarda, a ne problem jezika kao sustava. 'Oslobodivši se' pak jezika kao sustava, jezik će kao standard spomenute (varijantne) oblike i riječi usmjeriti k svojim funkcijama (znanstvenoj, administrativno-poslovnoj, novinarsko-publicističkoj, beletrističkoj i razgovornoj) da ih komunikacijski raspodjele onako kako im odgovara“ (Silić, 2006, str. 123-124).

Jezik kao sustav u određivanju sadržaja programa mora se uvažiti onoliko koliko jezik kao sustav utječe na jezik kao standard. U praktičnome strukturiranju programa (sadržaja poučavanja) moraju se uvažiti načela cjelovitosti, postupnosti i relevantnosti koja zahtijeva jezik kao sustav.

Standardni je (hrvatski) jezik potrebno poučavati. Nitko ne ovladava standardnim jezikom bez učenja i nema izvornih govornika standardnoga jezika. S obzirom na ovladanost standardnim jezikom, u procesu je poučavanja potrebno prilagoditi sadržaj i postupke poučavanja.

Cilj je nastave Hrvatskoga jezika u primarnome obrazovanju omogućiti učenicima ovladavanje standardnim hrvatskim jezikom (MZOŠ, 2006). Zadaće su nastavnoga područja *jezik*: „osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, ovladavanje jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju, osvješćivanje potrebe za jezičnim znanjem, suzbijanje straha od jezika, osvješćivanje razlika između standardnoga jezika i zavičajnih idioma, postupno usvajanje hrvatskoga jezičnog standarda“ (MZOŠ, 2006, str. 10).

To je vrlo složen zadatak koji zapravo podrazumijeva stjecanje komunikacijske jezične kompetencije (lingvističke, sociolingvističke i pragmatične). Da bi se ta kompetencija stekla, potrebno je odrediti sadržaj poučavanja koji će metodičkim postupcima dovesti do stjecanja znanja potrebnih za stjecanje kompetencije. U navedenome dokumentu taj sadržaj ne omogućuje ostvarivanje navedenih zadataka zbog nesustavnoga pristupa određivanju sadržaja. To se može uočiti u ovome primjeru: u drugome su razredu u sadržaju predviđene jesne i niječne rečenice te pisanje niječnice *ne* i *ni* (ti su sadržaji povezani u metodičkom pristupu poučavanju). Učenici su ovladali jesnim i niječnim rečenicama na razini razumijevanja poruke (jesne kazuju da nešto jest, imam, znam, mogu..., niječne kazuju da nešto nije, nemam, ne znam, ne mogu...). U poučavanju se primjenjuje funkcionalni pristup, tj. polazi se od imanentnog znanja jezika i upotrebe jezika u komunikaciji (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012). U početnoj etapi poučavanja učenici odašilju istoznačnu poruku jesnom i niječnom rečenicom. (Ne trči po razredu. – Hodaj razredom., Ne mljackaj dok jedeš. – Jedi pristojno.) Nakon čitanja jezično-metodičkoga predloška u kojem su izloženi niječnicama *ne* i *ni*, učenici identificiraju ulogu niječnica u promjeni značenja poruke. (Hodaj polako. – Ne hodaj polako.) Učenici uočavaju da niječnica uvrštena u rečenicu mijenja značenje poruke, tj. odašilje se poruka suprotnoga značenja. Međutim, tim su sadržajem (niječnicama) na imanentnoj razini učenici ovladali i prije polaska u školu (dijete zna što znači kad kaže da spava ili kad kaže da ne spava).

Učenike tome sadržaju treba poučavati kako bi dosegнули višu razinu znanja, odnosno taj sadržaj treba tumačiti na razini didaktičke gramatike. Pravopisni segment toga sadržaja (sastavljeno i nesastavljeno pisanje niječnica) ne može se tumačiti bez znanja o vrstama riječi.

Važno je učenike poučiti pisanju riječi uz pojedine vrste riječi (sastavljeno s imenicama, pridjevima i priložima, a nesastavljeno s glagolima).

„Nastava jezika pronalazi sadržajna ishodišta u jezikoslovnoj znanosti. Prema teoriji kontinuiteta, jezikoslovno se gradivo programira u neprekinutu slijedu od prvoga do završnoga razreda. Načelo kontinuiteta korespondira, najuže, s načelom vertikalno-spiralnoga slijeda. Prema tome načelu jezikoslovni sadržaj ostvaruje se na različitim spoznajnim razinama, tj. isti pojmovi pojavljuju se na različitim stupnjevima obrazovanja, ali i na različitim spoznajnim razinama i s različitim ciljevima“ (Rosandić, D. i Rosandić, I., 1996, str. 17). Jezikoslovna i metodička polazišta temelj su za strukturiranje sadržaja programa učenja/pučavanja, pa i za određivanje kognitivnih ishoda učenja.

Za daljnje je razmatranje važno opisati neke lingvističke činjenice vezane za područje morfologije i sintakse.

Silić (1999) navodi da gramatika nije komunikacija i obrnuto (komunikacija nije gramatika), ali da komunikacije ne bi bilo bez gramatike. Upravo zahvaljujući gramatici komunikacija djeluje. Ne komuniciramo gramatikom, nego komunikacijom, ali zahvaljujući gramatici. Kao što u govoru ima pojava koje nisu jezične, tako i u komunikaciji ima pojava koje nisu gramatičke. Te je postavke potrebno uvažavati pri određivanju sadržaja pučavanja. Učenici u primarnome obrazovanju na imanentnoj razini već ostvaruju komunikaciju rečenicom. Pučavanje o vrstama riječi i rečenici treba strukturirati tako da se na temelju učeničkih imanentnih jezičnih spoznaja pučava o modelu (rečenici kao gramatičkoj jedinici), a zatim o ostvaraju toga modela (rečenici kao komunikacijskoj jedinici - iskazu) (Silić, 1999a). Sadržaj pučavanja, stoga, treba dopuniti pučavanjem o priložima (u postojećem su programu zastupljene imenice, glagoli i pridjevi) da bi se mogla strukturirati rečenica kao gramatička jedinica na temelju zahtjeva jezika kao sustava. Učenike je potrebno pučavati vrstama riječi kako bi mogli pravilno strukturirati rečenične dijelove. Riječi nisu dijelovi rečenice (dijelovi su rečenice sintaktičke kategorije), ali se s pomoću navedenih vrsta riječi predstavljaju sintaktičke kategorije (subjekt, predikat, objekt, priložna oznaka) (Silić, 1999a).

### 3.2.1.2 Suodnos morfologije i sintakse

Suodnos morfologije i sintakse objasniti ćemo prema *Gramatici hrvatskoga jezika* (Silić i Pranjković, 2007).

Kategorije riječi, broja, padeža, roda, vida, stanja, lica, vremena i načina pripadaju morfološkim kategorijama, a kategorije članova rečenice i kategorije rečenice sintaktičkim kategorijama. Morfološke kategorije i sintaktičke kategorije zajedno čine gramatiku. Morfološkim kategorijama uspostavljaju se veze među riječima, a sintaktičkim kategorijama veze među članovima rečenice i među rečenicama. Morfološke se kategorije riječi vezuju uz sve riječi. Takve se morfološke kategorije zovu *vrste riječi*. Imenice su riječi koje znače predmete, svojstva, pojave i bića. Sve se to svodi na gramatički sadržaj „predmet“. Na isti način pristupamo glagolima. I njih tumačimo kao riječi koje znače „radnju“, „stanje“ i „zbivanje“. Sve to svodimo na gramatički sadržaj „radnju“. Tako onda glagole tumačimo kao riječi koje znače „radnju“. U skladu s tim, pridjeve tumačimo kao riječi koje znače "svojstvo predmeta“, a priloge kao riječi koje znače „okolnosti u kojima se zbiva radnja“.

U hrvatskome jeziku ima deset vrsta riječi. To su: imenice, pridjevi, zamjenice, glagoli, prilozi, brojevi, prijedlozi, veznici, uzvici i čestice. Jedne vrste riječi imaju samostalno značenje, a druge nesamostalno značenje. Vrste riječi koje imaju samostalno značenje mogu stajati samostalno, bez dodira s drugim vrstama riječi. Takve su: imenice, pridjevi, glagoli, prilozi i brojevi. Riječi sa samostalnim značenjem nazivamo samoznačne riječi ili samoznačnice. Sadržaj je imenice „predmet“, pridjeva „svojstvo“, glagola „radnja“, „stanje“ ili „zbivanje“, a priloga „okolnost“. Pridjev se prilaze imenici, a prilog glagolu. Prilozima se izražavaju okolnosti u kojima se ostvaruje radnja, stanje ili zbivanje glagola. Te okolnosti mogu biti mjesto, vrijeme, način, uzrok, uvjet ili namjera.

Nazivom „sintaksa“ označuje se dio gramatike u kojem se proučavaju odnosi među jedinicama u nizu, tj. odnosi među riječima i njihovim oblicima, odnosi među spojevima riječi, odnosi među rečenicama (surečenicama ili klauzama) u složenoj rečenici te odnosi među rečenicama u tekstu. Takvi odnosi tiču se razmještaja (kombinacije) jezičnih jedinica i nazivaju se sintagmatskima. Osim sintagmatskih odnosa, u gramatici se, pa onda i u sintaksi, govori i o paradigmatiskim odnosima. Ti se odnosi tiču odabira (selekcije) jezičnih jedinica. Riječ je o odnosima između izabranih jedinica i jedinica koje bi mogle stajati na mjestu tih izabranih.

Riječi i oblici promjenjivih riječi kao jedinice sintaktičke razine određuju se s obzirom na to kakva im je služba u pojedinim spojevima riječi, rečenicama ili u tekstu. S obzirom na sintaktička obilježja, te se jedinice dijele u dvije skupine. U prvu idu samoznačne riječi ili samoznačni oblici, a u drugu suznačne riječi ili suznačni oblici.

Među samoznačne riječi ubrajaju se samoznačni glagoli, imenice, pridjevi, brojevi i prilozima. One mogu zauzimati poziciju samostalnih rečeničnih članova (predikat, subjekt, objekt, priložna oznaka) ili nesamostalnih rečeničnih članova (atribut i apozicija). Suznačne riječi (prijedlozi, veznici, čestice i uzvici) ne mogu same zauzimati pozicije ni samostalnih ni nesamostalnih rečeničnih članova.

Metodički se pristup određivanju sadržaja jezika za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju temelji na uvažavanju načela sustavnosti i postupnosti koji zahtijevaju lingvistički sadržaji, odnosno na strukturi jezika kao sustava. Potrebno je poučavati o imenicama, glagolima, pridjevima i prilozima jer su te vrste riječi nezaobilazne u strukturiranju rečenice kao gramatičke jedinice, tj. modela na temelju kojega će se poučavati o rečenici kao komunikativnome modelu – konkretnome ostvaraju. „Sintaksa se bavi organizacijom riječi u rečenice ovisno o kategorijama, elementima, klasama, strukturama, procesima i odnosima, što se često predstavlja kao sustav pravila. Sintaksa zrelog izvornog govornika vrlo je kompleksna i većim dijelom nesvjesna. Sposobnost organiziranja rečenica da bi se prenijelo značenje bitan je aspekt komunikacijske kompetencije“ (ZEROJ, 2005, str. 118).

Pismeno je izražavanje složeniji oblik jezičnoga izražavanja od govorenja. Kultura govorenja počinje se usvajati tijekom ranojezičnoga razvoja i nastavlja se učiti tijekom školovanja, a s kulturom pisanja započinje se kasnije, u razdoblju/procesu ovladavanja početnim čitanjem i pisanjem u prvome razredu osnovne škole na temelju predčitačkih vještina.

"Jezik su i govor dva lica iste stvarnosti što se međusobno i pretpostavljaju i uvjetuju: govor bi bez jezika bio nerazumljiv, a jezik bez govora ne bi mogao postojati, ne bi imao svrhe; jezik je proizvod društva koji pojedinac pasivno prima, a govor je individualna i trenutna realizacija individualne volje i inteligencije" (Glovacki-Bernardi i sur. 2001, str. 85).

U lingvističkoj se teoriji razlikuju jezik i govor (de Saussure (prijevod), 2000; Silić i Pranjković, 2007).

„U suvremenom se jezikoslovlju razlikuju pojmovi *jezik* (fr. *langue*) i *govor* (fr. *parole*). Pod jezikom se podrazumijeva uopćeni sustav znakova, ono po čemu su jezične jedinice ustrojene da bi se njima moglo komunicirati, a govor pretpostavlja stvarno

komuniciranje koje je ustrojeno po zakonitostima jezika kao sustava. Jezik se dakle poima kao mogućnost (potencija), kao ono zahvaljujući čemu se može komunicirati, kao model, a govor kao ostvarenje (realizacija) toga modela“ (Silić i Pranjković, 2007, str. 276).

Učenici se služe rečenicom već prije polaska u školu. No, važno je znati da je ta rečenica produkt usvajanja jezika u predškolskome periodu. Zadaća je nastave Hrvatskoga jezika približiti učenike standardnome hrvatskom jeziku. Standardni se hrvatski jezik oslanja na hrvatski jezik kao sustav. Stoga je važno zaključiti da učenike treba poučavati rečenici kao modelu (u okviru jezika kao sustava), a onda i ostvaraju toga modela. „Ne govorimo dakle rečenicom kao gramatičkom jedinicom, nego rečenicom kao komunikativnom jedinicom. Ili ovako: Ne govorimo rečenicom kao gramatičkom jedinicom, nego rečenicom kao komunikativnom jedinicom – (ali) zahvaljujući rečenici kao gramatičkoj jedinici. Rečenica je kao gramatička jedinica model, nacrt, plan, zamisao..., a rečenica kao komunikativna jedinica ostvaraj toga modela, toga nacrta, toga plana, te zamisli... (Pri objašnjavanju jezika kao modela, tj. sustava, i njegova ostvaraja znamo se poslužiti prisposobom: Ne obuvamo se u model po kojemu se prave cipele, nego u cipele koje su napravljene po tome modelu.) Dijalektički: Rečenica kao gramatička jedinica nije rečenica kao komunikativna jedinica, ali nema jedne bez druge“ (Silić, 1999a).

S tim u vezi treba istaknuti da u važećem *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* nastava hrvatskoga jezika, tj. teme iz gramatike (morfologija i sintaksa), a i teme iz izražavanja, ni u kojem odsječku nisu jasno postavljene na osnovi shvaćanja jezika kao sociolingvističke, tj. komunikacijske pojave. Predviđeno je samo usvajanje i poučavanje hrvatskoga jezika kao sustava, ali nema zahtjeva za razlikovanjem gramatičkoga sustava od komunikacijske uporabe jezika (govora). Upravo su te razlike tolike da je nužno razlikovati pojam rečenice kao gramatičke kategorije i iskaza kao komunikacijske kategorije istoga sadržaja. Lingvističke su studije upozorile na brojne razloge zbog kojih valja osvijestiti upravo komunikacijske osobitosti jezika zbog njihova postojanja u svakodnevnoj jezičnoj praksi. To se osobito očituje na gramatičkome i komunikacijskom redu riječi u rečenici (rečenični i iskazni naglasak), u konkretnome kontekstu u kojemu se riječ nalazi te u interpunkcijama s obzirom na ustrojstvo rečenice (Silić, 1996, 1998 i 1999). Dijete se s razlikovanjem gramatičkoga i komunikacijskog ustrojstva rečenice susreće u govornoj praksi već od prvoga razreda osnovne škole pa je nužno u primarno obrazovanje unijeti, ne samo početne elemente sintakse, nego upravo i osvještavanje razlikovanja između lingvističkoga i komunikacijskog pristupa jeziku. Za povezivanje sustavno-gramatičke i komunikacijske strane jezika zalaže se i koncepcija „komunikacijske gramatike“ (Pavličević-Franić, 2005)

koja korespondira s komunikacijskim metodičkim sustavom, a koji se, s još nekoliko drugih aktivnih metodičkih strategija, primjenjuje ne samo u suvremenoj nastavi jezika, nego i u nastavi književnosti i drugih područja Hrvatskoga jezika (Bežen, 2008, str. 303).

„O strahu od hrvatskog standardnog jezika nije se u Hrvatskoj dosad javno raspravljalo, valjda po onoj da je bolje tu temu jednostavno smesti pod tepih, nego o njoj otvoreno govoriti. Ipak, strah se prešućivanjem ne suzbija, nego samo pojačava. O toj temi progovaram upravo zato što bih željela da se u Hrvatskoj nađe više slobodnih, elokventnih, odmjerenih, kulturnih i kultiviranih govornika hrvatskoga jezika, koji će se svojim materinskim jezikom – i njegovim realizatorom, govorom – izražavati znalački, a pritom uživati. Jer jezik zamišljam kao glazbalo po kojemu prebiremo govorom i stvaramo glazbu. Kad se dobro svlada tehnika sviranja, ostaje ono najljepše – glazba sama“ (Opačić, 2014, str. 31).

### **3.2.2 Suodnos pedagogije (didaktike) i metodike hrvatskoga jezika**

Suodnos metodike i pedagogije (didaktike), prema Beženu (2008), može se pratiti od osamostaljenja metodike kao interdiscipline. Početci se toga razvoja prate od 1985. godine. Dotada se metodika razvijala u okviru didaktike i to od 19. stoljeća kada se u organizaciju školske nastave uvode nastavni predmeti. „Didaktika je tada preuzela ulogu opće teorije nastave, uz koju su bile potrebne i teorije pojedinih nastavnih predmeta koje će uzeti u obzir i nastavne sadržaje iz matičnih znanosti tih predmeta“ (Bežen, 2008, str. 41).

Metodiku, kao i svaku drugu znanstvenu disciplinu, bitno određuje područje koje ona istražuje i u kojemu se primjenjuju njezine spoznaje. To se područje može odrediti kao odgojno-obrazovni proces po osmišljenome programu kojemu je svrha osposobljavanje polaznika u kojemu znanju i vještini, odnosno stjecanju nekih kompetencija.

Metodika je hrvatskoga jezika u generičkoj strukturi posebna znanstvena disciplina koja uspostavlja suodnos s pedagogijom (didaktikom) na teorijskoj razini, do razine nastavnoga predmeta. Sadržaj (učenja/pučavanja) jest *differentia specifica* metodike hrvatskoga jezika prema svim ostalim metodikama, kao i prema pedagogiji (didaktici).

Pedagogija se kao znanost počela razvijati početkom 19. stoljeća u okviru filozofije, a proučava opće ciljeve i zadatke odgoja te njihovu konkretizaciju na općoj razini odgojno-obrazovnoga djelovanja i sustava. „Pedagogija se bavi fenomenom odgoja i obrazovanja na višoj teorijskoj razini i tu problematiku zahvaća mnogo šire i kompleksnije od didaktike“ (Bognar i Matijević, 1993, str. 13). U područje odgoja uključuju se spoznaje filozofije,



psihologije, sociologije i drugih znanosti koje također istražuju odgoj i obrazovanje. „Za metodiku su osobito važni opći ciljevi odgoja, jer njih određuje društvena zajednica (država), a ugrađeni su u brojne konkretne ciljeve odgojno-obrazovnog procesa. Nastavni program/kurikulum, pa i svaka nastavna jedinica, u svojoj koncepciji i odgojnom učinku trebali bi biti u skladu s općim ciljevima odgoja u konkretnom društvu. No, osobito je važno da su ciljevi odgoja zasnovani na općeljudskim humanističkim i demokratskim vrijednostima“ (Bežen, 2008, str. 76).

Najbliža je metodici pedagoška disciplina *didaktika* pa su razlike među njima naoko najmanje vidljive, no didaktika se ne bavi konkretnim sadržajem nastave, nego općenito teorijom odgojno-obrazovnog procesa, a metodika osmišljava odgojno-obrazovni proces na konkretnome sadržaju. „Didaktika je pedagoška disciplina koja istražuje zakonitosti odgojno-obrazovnog procesa. Rezultat didaktičkih istraživanja su didaktičke teorije, sistemi, principi, pravila, hipoteze, znanstvena objašnjenja itd. razlikujemo opći dio koji se bavi antropološko-psihološkim i socijalno-kulturnim pretpostavkama i posljedicama odgojno-obrazovnog procesa i posebni dio koji se bavi ciljem i zadacima, sadržajima i aktivnostima, dinamikom, oblicima, strategijama, komunikacijom, ekologijom i medijima te odgojno-obrazovnom klimom“ (Bognar i Matijević, 1993, str. 285).

Metodika svoju teoriju i praksu osmišljava na prostoru dodira supstratnih znanosti (matične znanosti i odgojno-obrazovnih znanosti) i njihova međusobnog prožimanja. To je na teorijskoj razini prostor *metodičkoga polja*, a na praktično-izvedbenoj razini to je *odgojno-obrazovni (metodički) čin*. Pojam odgojno-obrazovnoga čina ima posebnosti u svakoj metodici. Metodičko polje, pak, kao teorijski konstrukt, jednako je za sve metodike. Odnosi u metodičkome polju (dinamika metodičkoga polja) mijenjaju se s obzirom na stupanj zrelosti polaznika. Temeljne su odgojno-obrazovne znanosti: pedagogija s didaktikom, psihologija, filozofija s logikom i sociologija. Pedagogija se u početku bavila odgojem i obrazovanjem. Uvođenjem nastavnih predmeta njezinu je ulogu preuzela didaktika na općoj teorijskoj razini nastave. U tim se segmentima uspostavlja supstratni odnos metodike i pedagogije (didaktike).

### **3.2.3 Suodnos filozofije (logike) i metodike hrvatskoga jezika**

Filozofija s metodikom uspostavlja supstratni odnos na temelju njezina predmeta proučavanja, a to su izvori i priroda znanja i spoznaje. Ona propituje i objašnjava spoznajnu vrijednost te svrhu nastavnoga sadržaja s obzirom na razvoj čovjeka i društva. Za ovaj je rad važno promišljati ulogu i zadaću filozofije s obzirom na znanstvene činjenice i spoznaje o

(hrvatskome) jeziku kao sadržaju nastavnoga predmeta Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju.

„Jezik je bitna karakteristika ljudske vrste“ (Devitt i Sterelny, 2002, str. 3), a priroda i postanak jezika predmet su filozofskog proučavanja. Filozofija također razmatra značenje i svrhovitost jezičnih pojava (Jaspersen, 1970) te odnos misli i značenja u kontekstu jezičnih kompetencija (Chomsky, 1972). S filozofskog se stajališta razmatra i uloga jezika te važnost materinskoga (i drugih) jezika u životu pojedinca pa ta filozofska interpretacija ima (treba imati) implikacije na obrazovanje pojedinca i obrazovni sustav u cjelini“ (Bežen, 2008).

U knjizi *Filozofija jezika* Miščević (2003) povezuje filozofiju i gramatiku. Autor navodi da su značajan doprinos počecima gramatike dali antički klasici (Platon, Aristotel i stoici). Skeptici su dovodili u sumnju mogućnost postojanja lingvistike i dokazivali da o jeziku ne možemo znati ništa. Skolastika i rani novi vijek razvili su tzv. „spekulativnu“, kasnije „racionalnu“ gramatiku, prethodnicu suvremene lingvistike. Današnja rasprava o filozofiji i gramatici u dobroj je mjeri određena suvremenim stanjem u lingvistici te lingvističkim i filozofskim stavovima jednoga od najvećih živućih lingvista Noama Chomskog. Prema Miščeviću (2003) temeljna su tri pitanja koja privlače posebnu pažnju filozofa: Što je zapravo gramatika nekog jezika? Je li to samo teorija o jeziku ili skup pravila koja obični govornik (npr. hrvatskog) nekako prešutno „ima u glavi“, je li to skup apstraktno važećih pravila ili pak skup društvenih normi o tome kako treba govoriti? Navedeni autor odgovore grupira u tri skupine:

(1) Gramatika danoga jezika skup je apstraktnih pravila koja vrijede neovisno o tome govori li netko određeni jezik. U tome se pristupu uočava analogija gramatičkih pravila i matematičkih struktura, tj. jezična se struktura poučava kao neka matematička struktura.

(2) Gramatička su pravila vrlo specifična društvena pravila koja rukovode komuniciranjem. Prema ovome sociologističkom stajalištu jezik je tipično društvena pojava, a očito je da je podvrgavanje zajedničkim pravilima, konvencijama, vrlo korisno za zajednicu jer omogućuje komuniciranje među njezinim članovima. No, jezik se bitno razlikuje od uobičajenih društvenih pravila, kao što su na primjer pravila lijepoga ponašanja: „naivni“ govornici nisu svjesni većine gramatičkih pravila koja slijede.

(3) Gramatička su pravila psihološka pravila zapisana u glavi, u spoznajnome aparatu svakoga pojedinca, iako ih on nije svjestan.

Američki filozof David Lewis razlikuje „jezik“ kao apstraktnu strukturu od njezine realizacije u konkretnoj govornoj zajednici. Chomsky smatra da je znanje jezika zapravo prešutno znanje gramatike, tj. nesvjesno poznavanje pravila (znanje da se nešto kaže tako-i-

tako), dok drugi drže da je to naprosto vještina (znanje *kako* govoriti hrvatski) (Mišćević, 2003).

Potrebno je uvažavati suvremene spoznaje o ovladavanju jezikom koje tumači Jelaska (2007). Ovladavajući jezičnim djelatnostima dijete usvaja i sam jezik, apstraktni ljudski sustav sporazumijevanja. Autorica razlikuje pojmove „usvajanje jezika“, „učenje jezika“ i „ovladavanje jezikom“. „Kako ne bi došlo do zabune, dobro je kao nadređeni pojam rabiti ovladavanje jezikom, a usvajanje i učenje kao podređeni pojam“ (Jelaska, 2005, str. 35). Spontano i nesvjesno u prirodnim se okolnostima usvaja jezik, dok se svjesno u obrazovnim okolnostima jezik uči. Ovladavanje podrazumijeva usvajanje i učenje jezika. Poučavanje se jezika (didaktička gramatika) u primarnome obrazovanju temelji na imanentnoj gramatici (usvojenome znanju jezika) (Težak, 2000). Uspješnost učenja jezika ovisi o povezanosti imanentne, didaktičke i znanstvene gramatike. To znači da se na temelju učenikova znanja (imanentnoga) poučava didaktička gramatika (didaktičkim prijenosom preoblikovana gramatika iz znanstvenoga diskursa – znanstvene gramatike).

Treće je filozofsko pitanje je li znanje jezika u potpunosti stečeno ili je barem djelomično urođeno (Mišćević, 2003). Djelomično smo već odgovorili na to pitanje, ali je važno istaknuti da znanje jezika sigurno obuhvaća poznavanje značenja riječi i načina kako značenje riječi ulazi u značenje rečenice (semantiku) te poznavanje gramatike, što uključuje morfonologiju, morfologiju i sintaksu. Značenje pojedinih riječi dijete zasigurno uči. (Dijete pita što koja riječ znači.)

O pitanju koje postavlja Chomsky - *Na čemu počiva praktično znanje?* - Mišćević (2003) objašnjava da ja zamisao ova: da bi naivni govornik mogao slijediti dano gramatičko pravilo, to pravilo mora biti negdje „zapisano“ u njegovome spoznajnom aparatu. Iako sam govornik nije svjestan nikakvoga pravila, neki dio, podsustav njegova spoznajnog aparata, raspolaže tim pravilom. Praktično vladanje jezikom počiva na nesvjesnom „intelektualnom“ poznavanju pravila.

Chomsky (1966) pretpostavlja da dijete posjeduje urođeno poznavanje temeljnih gramatičkih načela koja mu omogućuju brzo i učinkovito učenje materinskoga jezika. Jezikoslovci su uočili da postoje općenita svojstva i općenita gramatička pravila zajednička svim jezicima te ih nazvali jezičnim univerzalijama.

Znanstvena teorija američkoga lingvista Noama Chomskog jest nativistička teorija o usvajanju jezika, a temelji se na urođenim sposobnostima, za razliku od biheviorista koji usvajanje jezika temelje na teoriji imitacije i potkrepljenja (Skinner, 1957 i 1992) i za razliku od kognitivista (Slobin i Ferguson, 1973) koji usvajanje jezika povezuju s kognitivnim

sposobnostima. Predstavnicima pragmatizma (Brunner, 1977; Yule, 1998 i 2003) smatraju da je društvena okolina preduvjet za usvajanje jezika. „Najtočnija istini bit će tvrdnja da svi navedeni pristupi imaju djelomično ispravne teze, ali ne pojedinačno nego svi zajedno“ (Pavličević-Franić, 2005, str. 41).

Učenici dolaze u školu s određenim jezičnim znanjem (manje znanjem o jeziku). Oni ostvaruju komunikaciju, prenose i primaju poruke. Na tome je znanju potrebno graditi novo i opširnije znanje. Učenicima treba osvijestiti jezične sadržaje kojima su ovladali do polaska u školu kako bi mogli učiti (i kako bismo ih mogli poučiti) o novim sadržajima. Novi sadržaji trebaju biti usmjereni stjecanju kompetencije govorenog i pisanog izražavanja na materinskome jeziku, ali na njegovu standardnom obliku (vidu). Potrebno je, dakle, približiti učenike standardnome jeziku. Učenici upotrebljavaju imenice već i puno ranije od polaska u školu. Zadatak je školske pouke osvijestiti znanje o imenicama, poučiti učenike gramatičkoj razini jezičnih sadržaja, a onda i strukturi rečenice u kojoj se rečenični dio (subjekt) ostvaruje pomoću imenica.

„Filozofija je u metodici potrebna na teorijskoj i praktičnoj razini, tj. u promišljanju svrhe odgojno-obrazovne djelatnosti (filozofija odgoja), u objašnjavanju prirode same metodike (epistemologija, gnoseologija), u zasnivanju odgojno-obrazovnog procesa na valjanim misaonim procesima (logika) te u interpretaciji obrazovnih sadržaja u skladu s etičkim i kulturnim vrijednostima i dostignućima (etika, estetika)“ (Bežen, 2008, str. 99).

Na razini važnosti i praktične svrhe uspostavlja se suodnos filozofije i lingvistike (kao matične znanosti metodike hrvatskoga jezika). U kontekstu sadržaja poučavanja i važnosti sadržaja za stjecanje jezične kompetencije, filozofija uspostavlja suodnos s metodikom hrvatskoga jezika na razini nastavne spoznaje. Filozofija odgoja (filozofska disciplina) promišlja o smislu i svrsi odgoja i obrazovanja u ljudskome životu, a u taj se kontekst uključuje i svrha i smisao učenja jezika i učenja o jeziku u ljudskome životu.

Logika je filozofska disciplina čije se zakonitosti valjanoga mišljenja primjenjuju kao sredstvo i cilj nastavnoga predmeta. Temeljna zadaća nastave jezika proizlazi iz činjenice da su jezik i mišljenje povezani te da se osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju temelji na zakonitostima mišljenja „po kojima se ravnaju i jezični zakoni, pa upoznavanje jezika povratno potiče razvoj mišljenja“ (Bežen, 2008, str. 104).

Bežen (2008) ističe da u nastavi hrvatskoga jezika učenici trebaju upoznati jezične zakonitosti. Cjelokupna nastava hrvatskoga jezika treba se oslanjati na osnovne zakonitosti i oblike mišljenja i pridonositi razvoju umnih operacija kod djece. Zakonitosti oblikovanja valjane misli i metode kojima se ostvaruje spoznaja proučava filozofska disciplina logika

(Petrović, 1975). Nastavni proces treba organizirati uvažavajući zakonitosti logike. Valjana je misao osnovni uvjet logičkoga, tj. pravilnoga mišljenja. Svaka je misao valjana ili nevaljana.

Logičke spoznajne metode odnose se na racionalnu spoznaju, a podrazumijevaju oblikovanje i izražavanje pojma. Te su metode analiza i sinteza, apstrakcija i konkretizacija, generalizacija i specijalizacija, indukcija i dedukcija, definicija i klasifikacija te dokazivanje i opovrgavanje. „Logičke se metode, dakle, u nastavi javljaju kao opće nastavne metode te se tako uključuju u svaku metodiku kao sastavnica opće metodike“ (Bežen, 2008, str. 223).

Zakonitosti valjanoga mišljenja temelj su za strukturiranje nastavnih situacija, a suodnos logike i metodike očituje se u mikrostrukturiranim metodičkim modelima koji počivaju na logičkim spoznajnim metodama.

### **3.2.4 Suodnos psihologije i metodike hrvatskoga jezika**

Psihološke su spoznaje važne u izboru sadržaja nastavnih programa (kurikula), ali i u transferiranju sadržaja iz matične znanosti u metodički (nastavni) diskurs te oblikovanju metodičkoga instrumentarija za poučavanje (metodički pristup poučavanju). „Na nekim psihološkim teorijama o učeničkom spoznajnom razvoju zasniva se i podjela obrazovnog sustava na stupnjeve te strukturiranje metodike po obrazovnim stupnjevima (tj. podjela metodike na discipline – predškolsku, osnovnoškolsku, srednjoškolsku i visokoškolsku metodiku)“ (Bežen, 2008, str. 106.)

Psihologija obrazovanja grana je psihologije koja istražuje i proučava psihološku stranu procesa odgoja i obrazovanja i može se raščlaniti na užu cjelinu prema kriteriju dobi i kriteriju mjesta realizacije (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Petz (1992) psihologiju obrazovanja dijeli na psihologiju učenja i psihologiju poučavanja.

Jedna od važnijih psiholoških teorija za metodiku jest Piagetova teorija jer ističe dva važna pojma: kognitivne strukture i funkcije. Važno je na temelju te teorije zaključiti da se kognitivne strukture razvijaju od jednostavnijih ka složenijima, a da su među funkcijama „najvažnije organizacija (sve su kognitivne strukture međusobno povezane pa se svako novo znanje mora uklopiti u postojeće) i adaptacija (to je usklađivanje s okolinom, a sastoji se od asimilacije – razumijevanje novih iskustava na osnovi postojećih znanja i akomodacije – mijenjanje spoznajnih struktura na osnovi novih spoznaja)“ (Bežen, 2008, str. 108). Prema Zarevskom (1997) na osobu koja uči ne gleda se kao na pasivnoga primatelja informacija, nego ta osoba aktivno organizira informacije na vlastiti način.

Na temelju razvojnih razdoblja prema Piagetovoj teoriji može se zaključiti da su učenici u primarnome obrazovanju u razdoblju konkretnih operacija koje obuhvaća složeni sustav mentalnih radnji pomoću kojih se dolazi do spoznaje. Ta razdoblja, kao važna za metodiku, Bežen (2008) opisuje ovako: (a) senzomotoričko - traje prve dvije godine života i sastoji se u razvoju pojedinih refleksa, (b) predoperacijsko - od druge do šeste godine (dijete počinje rabiti riječi i brojeve, počinju i mentalne operacije); (c) razdoblje konkretnih operacija - traje od šeste do jedanaeste godine (mentalne operacije sastoje se u „konkretnom“ razmišljanju, dijete uspješno logički razmišlja na početnoj razini, obavlja niže računske operacije i prepoznaje čestice znanja, ali još nema sposobnost stvaranja apstraktnih pojmova); (d) razdoblje formalnih operacija - proteže se od jedanaeste godine do odrasle dobi (apstraktne mentalne operacije, razvijeno logičko rasuđivanje, razumijevanje hipotetičkih, a ne samo konkretnih pojava i događaja).

U primarnome su obrazovanju učenici u razdoblju konkretnih operacija. Operacija je pojam koji je Piaget uveo u kognitivnu razvojnu psihologiju. Značajna su obilježja operacija: aktivnost, sistematizacija, decentriranje i reverzibilnost (Bugle, 2009). Pojedinačna su obilježja razdoblja konkretnih operacija: istodobno uočavanje više osobina predmeta ili pojave, razvrstavanje u klase (ova je sposobnost također podloga za razvoj deduktivnih i induktivnih misaonih operacija koje će s napredovanjem školovanja biti sve složenije), serijacija (odnos među jedinkama – pojava te sposobnosti omogućuje npr. razlikovanje imenice od pridjeva i glagola), prenošenje (tranzitivnost) (Vasta i sur., 2005; Bežen, 2008; Bugle, 2009).

Psihološka obilježja srednjega djetinjstva, koje se uglavnom podudara s Piagetovim razdobljem konkretnih operacija, mentalna su osnova su za ostvarivanje osnovnih ciljeva nastave u tome razdoblju, a to je učenje raznih pojmova i zakona, što su apstraktne kategorije. U hrvatskome jeziku to su jezikoslovni pojmovi i razumijevanje jezičnih zakona. Stoga su ova psihološka znanja nezaobilazno polazište u osmišljavanju metodike (hrvatskoga jezika) za to razdoblje (Bežen, 2008).

Piaget je u svojoj teoriji tvrdio da djeca ne uče samo pojedinačne odgovore ili postupke, nego samostalno izgrađuju i složene misaone operacije. Piagetova teorija uspostavlja vezu između upotrebe i razumijevanja jezika sa stupnjevima intelektualnoga razvoja, a Chomsky je teorijski objasnio da jezik ima ustrojstvo temeljeno na sustavu posebnih jezičnih pravila koja se ne mogu svesti na spoznaju (Wood, 1995).

Na temelju opisanih obilježja može se zaključiti da su učenici spremni za stjecanje znanja o apstraktnim pojmovima, ali proces poučavanja treba utemeljiti na logičkim

zakonitostima, a apstraktan se sadržaj treba konkretizirati (centriranje, razvrstavanje, serijacija, tranzitivnost) te, kao što je još i Humboldt (prema: Liessmann, 2008) predlagao, učiti na primjerima da bi se spoznalo kompleksne forme.

„Pri usvajanju jezičnih pojava važnu ulogu ima pamćenje. Učenik pamti određene strukture i uključuje ih u svoj jezični sustav. Jezične pojave nameću se i kao predmet analitičkog bavljenja i racionalnog spoznavanja. U nastavi fonetike i fonologije provodit će se analize koje pretpostavljaju lingvističko mišljenje i lingvističku intuiciju. Razvijanjem spomenutih sposobnosti omogućit će se učeniku da stvaralački pristupa jeziku, da samostalno uočava jezične zakonitosti i da razvija svoje navike u ovladavanju jezikom“ (Rosandić i Silić, 1979).

Wood (1995) tvrdi da su razvojni psiholingvisti (psiholozi i/ili lingvisti koji proučavaju jezični razvoj) bili oduševljeni jezičnim postignućima školske djece i ustvrdili kako je učenje gramatike potpuno dovršeno prije polaska u školu. Djeca te dobi približavaju se zreloj jezičnoj upotrebi, ali razvoj komunikacijskih sposobnosti i gramatička znanja razvijaju se tijekom školovanja. Ove tvrdnje otvaraju pitanja jezičnoga razvoja koja su usko povezana s metodičkim pitanjima, a tiču se poučavanja i posljedica pismenosti.

Metodički pristup omogućuje izabiranje primjerenih metoda i postupaka u poučavanju. Supstratni je odnos psihologije i metodike utemeljen na važnim psihološkim pojmovima u metodici, a to su: doživljaj, mišljenje, govor, sposobnost, emocije, motivi, učenje, pamćenje i znanje.

### **3.2.5 Suodnos sociologije i metodike hrvatskoga jezika**

Suodnos sociologije i metodike opisao je Bežen (2008) prikazujući na mikrorazini, mezorazini i makrorazinu utjecaj socioloških teorija na metodiku.

„Na razini makrosocioloških teorija može se govoriti o mogućnosti primjene tih teorija na odgojno-obrazovnu praksu. I po funkcionalističkoj i po konfliktnoj i po utilitarnoj teoriji obrazovanje se mijenja zbog/radi tehnoloških, gospodarskih, ekoloških i drugih promjena u društvu. Takve promjene potiče npr. spoznaja da se završeni polaznici neke vrste škola ne mogu zaposliti zbog zastarjelih znanja koje te škole daju ili ako je kvaliteta osposobljenosti učenika preniska za društvene zahtjeve. Za metodiku je bitno da te promjene mogu podrazumijevati ne samo promjene sustava nego i sadržaja obrazovanja, od liste nastavnih predmeta do sadržaja pojedinih predmeta...“ (Bežen, 2008, str. 139.).

Utjecaj sociologije na mikrorazini očituje se u komunikaciji učenika i učitelja tijekom nastave, uz što su tijesno povezani sadržaji učenja, izvori tih sadržaja i metode rada. „Dok se na makrosociološkoj razini analiziraju odnosi obrazovnog sustava i društva, pri čemu se primjenjuju globalne sociološke teorije kao što je funkcionalistička i konfliktna teorija, mikrosociologija proučava socijalne pojave i odnose u nastavi i ostalim područjima odgojno-obrazovnog procesa što se zbivaju unutar škole i drugih obrazovnih ustanova“ (Bežen, 2008, str. 142.)

Pastuović mikrosociologiju obrazovanja i odgoja dijeli u dva područja (1999, str. 354-360): sociologiju sadržaja odgoja i obrazovanja i sociologiju odnosa učitelja i učenika.

Sociologija sadržaja obrazovanja proučava uvjetovanost izbora obrazovnih sadržaja društvenim razlozima. Izbor sadržaja odgoja i obrazovanja nije samo znanstveno determiniran, nego ovisi i o ustroju i vrijednostima društva u kojemu škola djeluje, tj. o vladajućoj društvenoj ideologiji. Taj je problem istraživalo više znanstvenika, npr. Aple 1986; Bernstein, 1971; Cooper, 1985; Čurković-Kalebić, 2003; Maton, 2014; Moore, Arnot, Beck i Daniels (ur) (2006) i dr. Oni su utvrdili da je školsko znanje relativno, čak i u nastavnim predmetima iz prirodnih znanosti koje su manje ovisne o stanju u društvu od društvenih znanosti. Oni koji u društvu imaju moć, odlučuju što će se od svih proizvedenih znanja učiti u školi, i to baš utjecanjem na sadržaj školskih predmeta, odnosno kurikul. Za to su u pojedinim zemljama izrađeni i posebni kriteriji. S toga gledišta postoji, dakle, prihvatljivo i neprihvatljivo znanje, odnosno „dobro“ i „opasno“ znanje. Prvo ulazi u programe i udžbenike, a drugo u njih nema pristupa. Tako se i u kapitalističkome i u socijalističkome društvenom sustavu upravo izborom znanja za nastavne programe izravno utječe na održavanje uspostavljene društvene strukture i odnosa.

Suodnos sociologije i metodike hrvatskoga jezika najbolje se ogleda u međuodnosu jezika i društva. Povezanost jezika i društva moguće je shvatiti ako realizaciji jezika pridružimo pripadnike društvene zajednice te identificiramo razliku između dvaju vidova jezika (strukturalni i socijalni vid jezika). U metodičkome diskursu prepoznajemo jezičnu uporabu u nastavnoj komunikaciji te raznolikost u jezičnoj pojavnosti i međusobnu povezanost jezičnih i društvenih fenomena (sociolingvistička kompetencija). Fishman (1978) navodi neke osnovne sociolingvističke pojmove koji su važni za metodiku materinskoga jezika, a to su: jezik, dijalekt i varijetet. Sociologija jezika, prema istome autoru, zainteresirana je za dijalekte, jezične zajednice te fonološke, leksičke i gramatičke razlike koje varijeteti jezika predstavljaju. Sociologija jezika bavi se interdisciplinarnim pristupom jeziku u društvu.



Sa sociologijskoga se aspekta promatraju i obrazovni sustavi. Kritiku obrazovnih sustava i obrazovnih reformi, koje započinju u drugoj polovici 20. stoljeća, te koje naglašavaju važnost „društva znanja“ daje Liessmann (2008) tumačeći da se zapravo u novim obrazovnim sustavima ne radi o znanju, nego o „menadžmentu znanja“. Kanoni su svedeni na fragmentarne informacije i zapravo se ne radi o obrazovanju, nego o znanju koje se „poput neke sirovine treba proizvoditi, prodavati i kupovati; radi se o fragmentarnome znanju koje upravo dostaje za to da se ljude održava fleksibilnima za radni proces i raspoloživima za zabavnu industriju“ (isto, str. 46) Navedeni autor u knjizi *Teorija neobrazovanosti – zabluda društva znanja* ne negira potrebu postojanja mjesta izobrazbe u kojima se ljude priprema za zvanja, djelatne i radne procese, ali razlikuje izobrazbu i obrazovanje. U obrazovanju je cilj znanje koje se temelji na Humboldtovom humanističkom pristupu (klasičnom pristupu obrazovanju). „Uza sve što ljudi danas moraju i mogu znati – a to nije malo – tome znanju nedostaje snaga sinteze“ (Liessmann, 2008, str. 8). To znači da u poučavanju i strukturiranju sadržaja treba izbjegavati fragmente koji ne dovode do cjelovite spoznaje i vrlo se brzo zaboravljaju.

Iako izbor sadržaja odgoja i obrazovanja nije samo znanstveno determiniran (Bežen, 2008), nego ovisi o ustroju i vrijednostima društva u kojemu škola djeluje, izbor sadržaja unutar nastavnoga predmeta treba se temeljiti na metodičkome pristupu. To znači da se određivanje sadržaja poučavanja treba temeljiti na logici i zakonitostima matičnih znanosti kako se ne bi narušila stabilna struktura sadržaja (u okviru primjerice jezika kao sustava) i tako onemogućila cjelovitost spoznaje.

„Još jedna, prvenstveno u temeljnom školskom obrazovanju uvelike raširena zabluda sastoji se u uvjerenju kako se nepotreban balast znanja može odbaciti jednostavno se ograničujući na učenje učenja, kako bi se kasnije moglo naučiti sve moguće. Ne postoji, međutim, učenje bez sadržaja“ (Liessmann, 2008, str. 30).

To ne znači da sociologija nema utjecaja na izbor sadržaja, ali matična znanost mora imati primat u strukturiranju sadržaja unutar nastavnog predmeta, a odgojno-obrazovne znanosti važne su u prijenosu sadržaja (didaktičkom transferu) i postupcima poučavanja. Odabir sadržaja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik (područje jezika u primarnome obrazovanju) nije u skladu sa zakonitostima lingvistike.

Osim redosljeda poučavanja/učenja (primjer: riječnice *ne* i *ni* te riječca *li* uče se prije glagola), narušena je i strukturna cjelovitost odabira sadržaja. (Uče se imenice, glagoli i pridjevi, a izostavljeni su prilozi koji su također samostalna vrsta riječi i potrebni su za strukturiranje rečenice kao gramatičke jedinice, a poučava se o česticama (*ne*, *li*) koje su

nesamostalna vrsta riječi i prema Težaku i Babiću (1996) služe samo za oblikovanje ili preoblikovanje rečeničnoga ustrojstva ili davanje drukčijega značenja pojedinim riječima). Navedeni primjer ne sugerira izostavljanje čestica kao vrste riječi u poučavanju tijekom primarnoga obrazovanja, nego naglašava važnost uključivanja priloga u sadržaj poučavanja.

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja podrazumijeva uvažavanje lingvističkih spoznaja i, stoga, strukturiranje sadržaja poučavanja prema lingvističkim zakonitostima (jezik kao sustav) ili sociolingvističkim zakonitostima (jezik kao standard) (Silić, 2006). U raspravi o jeziku i učenju Wood (1995) ističe spone između školskoga postignuća i ljudske prirode. Ljudska je priroda osigurala da svako dijete može naučiti govoriti, a društveno iskustvo i poučavanje (škola, obrazovanje) imaju glavnu ulogu u određivanju što dijete mora znati i kako će na materinskome jeziku izraziti ono što misli i želi jezikom oblikovati.

Supstratni se odnos sociologije i metodike prepoznaje u više aspekata: (1) u nastavnoj komunikaciji - komunikacija u nastavnom procesu (metodičkom činu), komunikacija u sustavima metodičke provedbe (komunikacijski metodički sustav, funkcionalni komunikacijski činovi); (2) u izboru sadržaja s obzirom na društveni kontekst; (3) u strukturiranju i kritici obrazovnih sustava; (4) u razvijanju sociolingvističke kompetencije u okviru obrazovnoga sustava.

### **3.2.6 Važnost poznavanja povezanosti supstratnih znanosti za određivanje sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja**

Poznavanje povezanosti supstratnih znanosti u kontekstu određivanja sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja važno je radi uspostavljanja koherentnosti u jezičnoj spoznaji učenika u primarnome obrazovanju. Usustavljeni jezikoslovni sadržaji iz matične znanosti i primjerena metodička interpretacija toga sadržaja temeljne su za jezično spoznavanje i jezični razvoj. Metodička se interpretacija temelji na metodičkim sustavima čije su ključne strateške odrednice položaj učenika, poučavatelja i sadržaja te oblici rada i metode. Metodička je interpretacija usmjerena na razvijanje jezične komunikacijske kompetencije. „Cjelokupna metodička strategija usmjerena je na razvijanje jezikoslovnoga mišljenja, logičkoga mišljenja, sposobnosti jezikoslovne analize – ukratko – razvijanje jezikoslovne kompetencije“ (Rosandić, D i Rosandić, I., 1996, str. 12).

Metodički pristup izboru sadržaja poučavanja i određivanju kognitivnih ishoda učenja uključuje korpus jezikoslovnih disciplina i odgojno-obrazovnih disciplina čiji je odnos uvjetovan dinamikom metodičkoga polja. Bežen (2008) dinamiku metodičkoga polja opisuje kao teorijski prostor prožimanja znanstvenih disciplina iz kojih se uspostavlja metodika i na taj se način objašnjava interdisciplinarnost metodike. Odnosi u metodičkome polju uvjetovani su stupnjem zrelosti učenika, a mijenjaju se s obzirom na jezična razvojna obilježja učenika.

Polazište za određivanje sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja jest u razumijevanju povezanosti supstratnih znanosti metodike.

### **3.3 Prijenos jezičnih sadržaja iz izvorne znanosti u nastavni diskurs – didaktički transfer**

Teorija didaktičkoga prijenosa (transfera) (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012) objašnjava mehanizme preoblike izvorne znanosti u didaktičku znanost. Opisuje proces kako iz matične znanosti nastaje nastavni predmet. Pojam didaktičkoga prijenosa (transfera) označuje proces prijenosa znanja iz izvorne znanosti u nastavi program, odnosno iz znanstvenoga u didaktički diskurs, a to znači i u metodički diskurs, kad se prienos ne promatra na općoj didaktičkoj razini, nego na razini pojedinih metodika, a u ovome je radu to metodika hrvatskoga jezika. Shema didaktičkoga prijenosa polazi od univerzuma znanja koje treba prenijeti u nastavni predmet (Hrvatski jezik), a elementi te sheme hijerarhijski su poredani: proizvođači znanja (lingvistika), školski sustav, nastavni predmet (osnovni oblik organizacije školskoga znanja).

Najveći problem jest komunikacija između proizvođača znanja (znanstveni instituti i sl.) i školskoga sustava (Bežen, 2008) te mjerodavnoga ministarstva koje se bavi obrazovnom djelatnošću. Da bi došlo do optimiziranja obrazovnoga sustava, morala bi se provesti javna rasprava i postići konsenzus o sadržaju obrazovanja (gospodarstvo, kultura, znanost, politika) radi utvrđivanja nastavnoga plana i programa. O vrsti i raspoređivanju sadržaja pojedinih nastavnih predmeta trebaju odlučivati predstavnici matičnih znanosti i stručnjaci iz temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti (psiholozi, pedagozi, metodičari i učitelji praktičari). Primjenu je programa potrebno kontinuirano pratiti i prema pokazateljima revidirati. „Utvrđivanje pravila ne provodi se samo u obliku objašnjenja i formuliranja pravila, nego i u njegovoj praktičnoj primjeni. Tako učenici pravilo ili spoznaju ostvaruju u govoru ili pismu“ (Rosandić i Silić, 1979, str. 15). Upravo će ova tvrdnja uputiti na vertikalno-spiralno programiranje

sadržaja. U izboru je sadržaja potrebno uvažavati algoritam jezika koji daje točan opis jezičnoga procesa. U didaktičkome je prijenosu taj sadržaj važno (na temelju znanstvenih istraživanja) strukturirati prema načelu primjerenosti, sustavnosti i na temelju provjere funkcioniranja sastavnica programa u nastavnoj praksi. Ako se izostavljaju koraci ove sheme, dolazi do nemogućnosti sustavnoga učenja/spoznavanja. Takvi postupci narušavaju interiorizaciju jezičnih pojmova. Upravo su navedeni koraci i postojeći program Hrvatskoga jezika podložni kritičkoj raspravi jer se pojedine sekvence u poučavanju hrvatskoga jezika izostavljaju ili su poredane tako da za učenike u pojedinim etapama jezičnoga razvoja nisu primjerene. Zamjetno je i kumulativno grupiranje sadržaja na prijelazu iz 4. u 5. razred. Do kraja 4. razreda učenici uče o trima vrstama riječi (imenicama, glagolima i pridjevima), a u petom ih se razredu poučava šire o tim vrstama riječi te o preostalim sedam vrsta riječi. Primjećuje se da su programske sekvence složene po načelu elementarnih informacija (linearno), ali one nisu dovoljne za stjecanje znanja o jeziku kao sustavu, niti o jeziku kao standardu, odnosno, u poučavanje nisu uvršteni svi elementi (morfologije i sintakse) potrebni za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije.

Ovladavajući jezikom (usvajajući i učeći), učenik ovladava svim jezičnim razinama. To znači da dijete mora naučiti riječi i njihovo značenje te uporabnu vrijednost (Jelaska, 2007). Mora znati kako se riječi spajaju s drugim riječima i mijenjaju u rečenicama (sintaksa i morfologija). Mora znati točno izgovoriti sve glasove i njihove spojeve, naglaske, intonacije, ritam. „Sve to mora moći brzo razumjeti i glatko govoriti kako mu sporazumijevanje ne bi bilo otežano“ (Jelaska, 2007, str. 44).

Primjer didaktičkoga prijenosa (transfera) može se promatrati na primjeru imenica. Gramatičko određenje pojma obuhvaća leksičke i gramatičke osobine imenica, oblike imenica te tvorbu. U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) imenice su zastupljene u sadržaju Hrvatskoga jezika od drugoga razreda. U primarnome se obrazovanju poučava samo o dijelu gramatičkoga sadržaja, odnosno didaktičkim je transferom obuhvaćen sadržaj koji je primjeren spoznajnim mogućnostima učenika. Predviđeno je, primjerice, u drugome razredu poučavati o imenicama na razini prepoznavanja s obzirom na njihovo distinktivno obilježje prema drugim vrstama riječi, odnosno o imenicama kao riječima kojima se imenuje. Metodički se postupak oslanja na govorenu i pisanu komunikaciju učenika koji se imenicama služe na imanentnoj razini. Učenike se izlaže jezičnome sadržaju, a primjerenim se metodičkim postupcima na temelju postojećega znanja osvješčuje znanje o novome sadržaju, tj. učenike se upućuje na prepoznavanje imenica kao riječi kojima se imenuje. Na taj se način, temeljem niza primjera, poopćava pojam imenica. S obzirom na mogućnosti

učenika, izabran je dio gramatičkoga sadržaja koji učenici mogu spoznati. Na toj razini obrazovanja nije moguće obuhvatiti sav gramatički sadržaj o imenicama, nego se identificiraju bitni dijelovi sadržaja i utvrđuju uporišne točke za daljnje spoznavanje. Jezična znanja učenika očitovat će se u jezičnoj produkciji u funkcionalnoj komunikacijskoj situaciji.

### **3.4 Sadržaj matične znanosti potreban za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije**

U program je nastavnoga predmeta potrebno uvrstiti sadržaje koji omogućuju stjecanje komunikacijske jezične kompetencije, odnosno jednoga njezina dijela – sintaktičkoga ustrojstva pisanoga jezika. Važno je odrediti vrstu sadržaja te kognitivne (i druge) ishode koji određuju potrebnu razinu znanja za daljnje stjecanje kompetencije.

Učenici u primarnome obrazovanju na imanentnoj razini već ostvaruju komunikaciju rečenicom. Poučavanje o vrstama riječi i rečenici treba strukturirati tako da se na temelju učeničkih imanentnih jezičnih spoznaja poučava o modelu (rečenici kao gramatičkoj jedinici), a zatim o ostvaraju toga modela (rečenici kao komunikacijskoj jedinici - iskazu) (Silić, 1999a). Sadržaj poučavanja stoga treba dopuniti poučavanjem o priložima (u postojećem su programu zastupljene imenice, glagoli i pridjevi) da bi se mogla strukturirati rečenica kao gramatička jedinica na temelju zahtjeva jezika kao sustava. Učenike je potrebno poučavati vrstama riječi kako bi mogli pravilno strukturirati rečenične dijelove, kao što smo napisali u odlomku 3.2.1.1., ali zbog važnosti ponavljamo. Riječi nisu dijelovi rečenice (dijelovi su rečenice sintaktičke kategorije), ali se s pomoću navedenih vrsta riječi predstavljaju sintaktičke kategorije (subjekt, predikat, objekt, priložna oznaka) (Silić, 1999a).

Pisani je jezik gramatički postojaniji od govorenoga jezika (Rosandić, 2002), tj. više je ovisan o gramatičkoj normi. Sintaktičko ustrojstvo pisanoga jezika složenije je od sintaktičkoga ustrojstva govorenoga jezika. Leksička sredstva pisanoga jezika odabiru se u skladu sa zahtjevima funkcionalnoga stila. Razvijanje kulture pisanja započinje, u pravilu, u školskoj dobi, u nastavi početnoga čitanja i pisanja kada dijete usvaja grafemski sustav jezika i oblikovanje prvih poruka pisanim jezikom. Taj se proces nastavlja na svim stupnjevima školskoga sustava u osmišljenoj metodičkoj strategiji. „Pokazatelji su kulture pisanja: oblikovan grafemski sustav, stupanj usvojenosti pravopisne norme u cjelini, stupanj usvojenosti gramatičke norme standardnoga jezika na morfološkoj, sintaksoj i leksičkoj razini, stupanj usvojenosti stilističke norme, stupanj usvojenosti znanja o tekstu, stupanj

kritičkoga odnosa prema vlastitom i tuđem tekstu, sposobnost uočavanja i vrednovanja značajki teksta te sposobnost uočavanja pogrešaka u tekstu“ (Rosandić, 2002, str. 15).

Lingvističke vještine, kognitivne i metakognitivne strategije te postojeće znanje važni su elementi u razvoju čitalačke pismenosti (Baker i Beall, 2009).

„Tekst nije samo rezultat spoznajnih procesa (znanja o predmetu), već i izraz jezične kompetencije. Ukratko: tekst je rezultat piščeve jezične i spoznajne razvijenosti... Kako se spoznaje (podaci, misli, asocijacije, predodžbe) prenose jezičnim sredstvima (sredstvima pisanoga jezika), pisac aktivira zalihe jezičnih sredstava koje posjeduje i time iskazuje svoju leksičku, gramatičku, pravopisnu i stilističku spremnost za stvaranje teksta“ (Rosandić, 2002, str. 55-56). Da bi učenici mogli strukturirati tekst, potrebno ih je metodički, postupno i sustavno poučavati riječima (jedinicama kojima se predstavljaju sintaktičke kategorije (Silić, 1999a)) potrebnima za strukturiranje rečenice i teksta. Jezična kompetencija osobe koja uči ostvaruje se obavljanjem temeljnih jezičnih aktivnosti – recepcije, produkcije, interakcije i posredovanja (ZEROJ, 2005) pa se i poučavanje treba temeljiti na međudjelovanju tih aktivnosti. Predloženi sadržaj učenja u ovome se radu određuje metodičkim pristupom, a omogućuje stjecanje komunikacijske jezične kompetencije (ZEROJ, 2005). Komunikacijska jezična kompetencija omogućuje djelovanje pomoću lingvističkih sredstava. Ta se kompetencija odjelotvoruje u kontekstu jezične situacije putem jezičnih djelatnosti. Komunikacijska jezična kompetencija obuhvaća lingvističku, sociolingvističku i pragmatičnu kompetenciju. Jezične aktivnosti uključuju jezično primanje (recepciju) govora i pisma i jezičnu proizvodnju (produkciju) govora i pisma. Uključenost u jezične procese i djelatnosti, u govorenome i pisanome diskursu, rezultirat će novim jezičnim ostvarajima, a na taj se način aktivnom uporabom uči jezik. Važno je da učenje jezika bude smisleno organizirano s utvrđenim djelovanjem učenika. Smisljena aktivnost potaknut će učenika da u jezičnome kontekstu, konkretnoj jezičnoj situaciji (primjerice govornome činu ili pisanome tekstu) rješava problem, objašnjava, piše na zadanu temu koristeći se lingvističkim i drugim jezičnim sredstvima.

Lingvistička kompetencija (ZEROJ, 2005.) uključuje elemente jezika kao sustava (leksičko, fonološko, sintaktičko znanje i vještine koje učenik aktivira u sociokulturnim uvjetima komunikacije).

Sociolingvistička kompetencija odnosi se na uvjete korištenja jezikom, odnosno jezično kodiranje s obzirom na društvenu normu, kontekst i kulturu komunikacije.

Pragmatična kompetencija odnosi se na korištenje govorenim i pisanim jezikom (jezičnim resursima) u interakciji osoba. Komunikacijski suodnos ima veliku važnost u

jezičnoj proizvodnji i učenju jezika. "Jezična kompetencija osobe koja uči/koristi jezik ostvaruje se obavljanjem različitih jezičnih aktivnosti koje uključuju recepciju, produkciju, interakciju i posredovanje (posebno usmeno ili pismeno prevođenje). Svaka od tih aktivnosti može se primijeniti na govorene ili pisane tekstove ili i na jedno i na drugo" (ZEROJ, 2005., str. 14).

U aktualnome Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (MZOŠ, 2006) u Hrvatskom je jeziku u primarnom obrazovanju predviđeno poučavanje o *imenicama*, *glagolima* i *pridjevima* (te djelomično o *česticama*), a izostavljeni su *prilozi*. Na temelju prethodne elaboracije, u kojoj je prikazano kako prilozi s imenicama, pridjevima i glagolima čine cjelinu koja omogućuje daljnje poučavanje o strukturiranju rečenice, važno je intervenirati u program dodavanjem priloga. Na taj bi se način ostvarilo metodičko polazište za kasnije poučavanje o slaganju riječi u rečenici (sintaksa). „Sintaktička analiza rečenice obuhvaća osobitosti leksičkih jedinica koje tvore rečenicu, strukturno i smisleno jedinstvo rečenice. Pri takvoj analizi ostvaruje se načelo povezivanja sintakse i morfologije. Naime, morfološke kategorije dobivaju svoje puno značenje u sintaktičkim vezama... Rečenicu treba promatrati kao jedinstvo sadržaja i oblika, sadržaj oblikovan jezičnim sredstvima (leksičkim, gramatičkim, stilističkim, intonacijskim). Svrha je analize rečenice da otkrije smisao koji je rečenicom iskazan i sredstva kojima je taj smisao (sadržaj) iskazan“ (Rosandić, D. i Rosandić, I., 1996, str. 309). Takav pristup poučavanju o rečenici u razdoblju sekundarnog obrazovanja zahtijeva prethodno poučavanje o rečeničnim dijelovima, čemu treba prethoditi poučavanje o vrstama riječi u primarnom obrazovanju.

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja uvjetovan je kontekstom poučavanja koji mora obuhvatiti prethodna znanja učenika i uključiti nove informacije s ciljem ovladavanja jezičnim znanjem koje omogućuje stjecanje jezične komunikacijske kompetencije. Iz metodičkoga pristupa određivanju sadržaja poučavanja proizlazi metodički pristup određivanju (kognitivnih) ishoda učenja. U tim ishodima trebaju se identificirati potrebni sadržaji i razine ovladanosti tim sadržajima kako bi se ostvario navedeni cilj.

#### **4. METODIČKI PRISTUP ODREĐIVANJU KOGNITIVNIH ISHODA UČENJA U NASTAVNOME PREDMETU HRVATSKI JEZIK – PODRUČJE JEZIKA S OBZIROM NA KRITIČKO RAZMATRANJE POSTOJEĆEGA STANJA U OCJENJIVANJU**

U primarnome je obrazovanju u Republici Hrvatskoj za Hrvatski jezik – područje jezika potrebno odrediti kognitivne ishode učenja jer se na temelju tih ishoda može pratiti učenikovo napredovanje u jezičnome znanju. U nastavnoj se praksi u nastavnom predmetu Hrvatski jezik učenici ocjenjuju po nastavnim područjima na temelju zadanih obrazovnih postignuća navedenih u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006). U istraživanjima povezanim s tom tematikom (Kolar Billege 2011; Matijević, 2004; Puljak, Bežen i Ivančić, 2011) identificirani su problemi koji ukazuju na razlike u stavovima i mišljenjima učitelja o značenju ocjene dodijeljene na temelju dosegnutih obrazovnih postignuća, odnosno, učenici su različitim ocjenama ocijenjeni za ista znanja. Ta nas je situacija potaknula na promišljanje o preciznosti definiranja obrazovnih postignuća i davanju ocjene na temelju tih postignuća. U daljnjem će se tekstu elaborirati potreba za preciznijim određivanjem sadržaja s obzirom na razine njegove dosegnutosti u učenju (kognitivni ishodi) te potreba za ocjenom kao elementom praćenja i ocjenjivanja uspjeha učenika. U vezi s time potrebno je objasniti shvaćanje ocjenjivanja i ocjene u teoriji i praksi.

##### **4.1 Dokimologija – znanstvena disciplina o ocjenjivanju**

Termin „dokimologija“ prvi je upotrijebio Henri Piéron 1922. godine i uvrstio ga u svoj rječnik *Vocabulaire de la psychologie*, I. izdanje, 1951. godine. Dokimologiju je smatrao jednom od disciplina (grana) moderne pedagogije (Gojkov, 2003).

Klaić (2007, str. 316) dokimologiju objašnjava kao „(grč. *dóimos* – prokušan, dokazan, čestit + *logija*) „nauku koja se bavi proučavanjem sistema ocjenjivanja (u školi i dr.)“.

Tridesetih godina prošloga stoljeća predmet proučavanja dokimologije bilo je procjenjivanje utjecaja različitih čimbenika na uspješnost ljudskih aktivnosti. Prva istraživanja datiraju iz 1910. godine, kada je Thorndike izradio nekoliko uzoraka rukopisa kojima su stručnjaci dali određenu numeričku vrijednost pa je tako dobivena kvalitativna ljestvica rukopisa poslužila nastavnicima u prosuđivanju vrijednosti učeničkoga rukopisa (Grgin, 2001).



Matijević (2004) dokimologiju opisuje kao znanost o ocjenjivanju, posebno o ocjenjivanju u školi, koja proučava sve što utječe na ocjenu (kriterije ocjenjivanja), modele ocjenjivanja (brojčano, opisno, analitičko, sintetičko i dr.), utjecaj ocjene na motivaciju ocjenjivanih itd.

Znatan dio dokimologije čini „školska dokimologija“ jer se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama te na temelju proučavanja pronalazi prikladne i valjane načine i postupke prosuđivanja i ocjenjivanja (Grgin, 1988). Školska se dokimologija razvila iz pokušaja da se postave kriteriji za objektivno mjerenje znanja i odgojno-obrazovnih rezultata (Janković, 2002). Dokimologija se afirmirala kao interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava razne oblike ocjenjivanja u školi te sve čimbenike koji uvjetuju izbor modela i kriterije školskoga ocjenjivanja (Matijević, 2004). Interdisciplinarnost školske dokimologije Matijević tumači navodeći različite znanosti u čiji se predmet interesa svrstava dokimologija. Neke su od tih znanosti: didaktika, komunikologija, sociologija, psihologija, metodika i sve znanosti koje se bave nastavom.

Dokimološke se spoznaje prema Beženu (2008) utemeljuju na spoznajama psihologije i didaktike (opća razina) te na metodičkim spoznajama (razina nastavnoga predmeta).

Mužić i Vrgoč (2005) navode ove glavne pojmove školske dokimologije: vrednovanje, praćenje, provjeravanje, kontrolu, ispitivanje, ocjenjivanje, procjenjivanje i mjerenje. *Vrednovanje* u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, prema navedenim autorima, obuhvaća sve aktivnosti kojima se dolazi do obavijesti (informacija) o tome kako i koliko se ostvaruju njezini ciljevi. *Praćenje* je oblik vrednovanja kojim se u samome tijeku djelatnosti ustanovljuje napredovanje, a time i poteškoće i nedostaci koje treba ukloniti da bi se postigle optimalne mogućnosti uspješnoga ostvarivanja ciljeva te djelatnosti, a zbiva se kontinuirano. *Provjeravanje* ima istu svrhu kao i praćenje - ustanovljivanje znanja, s tim da se provjeravanje provodi bez obzira na polazne vrijednosti. *Kontrola* je pojam koji sadrži prisilu pa ga autori smatraju neprikladnim u odgojno-obrazovnom procesu. *Ispitivanje* je postupak kojim se ustanovljuje situacija u svezi s usvojenošću sadržaja. *Ocjenjivanje* je davanje ocjena na temelju određene ljestvice (brojčane ocjene) ili s pomoću tekstualnoga opisa situacije onoga što se i kod koga ocjenjuje (opisna ocjena). *Procjenjivanje* je postupak u okviru procesa vrednovanja, odnosno ocjenjivanja, koji se temelji na subjektivnome mišljenju onoga tko procjenjuje, bez obzira na to temelji li se ta procjena (i koliko) i na objektivnim

kriterijima. *Mjerenje* je aspekt vrednovanja u kojemu prevladava težnja za objektivnošću, ponekad i kvantitativnim iskazom rezultata.<sup>9</sup>

Andrilović (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996) razlikuje pojmove *provjeravanje*, *ocjenjivanje*, *vrednovanje* (*evaluacija*, *valorizacija*). *Vrednovanje* (*evaluacija*, *valorizacija*) najčešće znači ocjenjivanje pri kojem se u obzir uzimaju uvjeti u kojima su rezultati postignuti. *Provjeravanje* smatra sustavnim prikupljanjem podataka o tome kako se učenici ili odrasli polaznici približavaju željenim postignućima, tj. odgojno-obrazovnim ciljevima. Tvrdi da se rezultati provjeravanja ne ocjenjuju. U ovom radu elaboriramo upravo sličnu zamisao jer se, kao što ćemo kasnije objasniti, provjeravanjem ispituje jesu li učenici dosegli predviđeni ishod, ali se tome ishodu ne treba pridružiti ocjena. Poznavanje rezultata provjere može biti poticaj za nova učenja (Grgin, 2001).

Dokimološkom terminologijom sustavno se bave Davies i suradnici (1999), te predlažu da se termin procjenjivanje (engl. *assessment*) odnosi na procjenjivanje ljudi (adekvatno onome čime se bave učitelji). Prema tome bi procjenjivanje u jeziku bilo postupak određivanja jezičnoga znanja i umijeća učenika (tj. sposobnosti i vještina). Iskazuje se određenim mjerama (brojevima, postotcima) ili ocjenama (brojkama, slovima, riječima ili opisom). Vrednovanje (engl. *evaluation*) uključuje procjenjivanje jezičnoga znanja pojedinaca i skupina, ali se odnosi i na programe, metode i postupke.

Pojmove „procjenjivanje“, „provjeravanje“ i „vrednovanje“ u nastavi jezika tumače Jelaska i Cvikić (2008) pa procjenjivanje smatraju davanjem suda o čijem jezičnome znanju i umijeću na temelju standardiziranoga oblika procjene (jezični ispit, promatranje), ali ne na temelju prethodnih očekivanja. Provjeravanje smatraju davanjem suda o čijem jezičnome znanju i umijeću na temelju očekivanih postignuća. Vrednovanje je davanje suda o čijem jezičnome znanju i umijeću, ali i o uspješnosti programa koji je završio. Iz takvoga se pristupa može zaključiti da vrednovanje uključuje i procjenjivanje i provjeravanje, pa u skladu s navedenim i ocjenjivanje jer ono predstavlja dodjeljivanje ocjene na temelju procjenjivanja i provjeravanja.

U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (MZOŠ, 2010) u Republici Hrvatskoj ovako se određuju osnovni pojmovi: (Članak 2. – Definicije pojmova):

„*Vrednovanje* je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema

---

<sup>9</sup> Dio teksta o ocjenjivanju preuzet je iz magistarskoga rada autorice (Kolar Billege, 2011) i preoblikovan s obzirom na kontekst ove doktorske disertacije.

radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. *Praćenje* je sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini kompetencija i postavljenim zadacima definiranim nacionalnim i predmetnim kurikulumom, nastavnim planom i programom te strukovnim i školskim kurikulumom. *Provjeravanje* podrazumijeva procjenu postignute razine kompetencija u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine. *Ocjenjivanje* je pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikova rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta.“

U dokimološkoj je terminologiji potrebno razlikovati vrste, načine (postupke) i svrhe ocjenjivanja.

Najčešće su svrhe ocjenjivanja:

- a) osigurati nastavnicima povratne informacije o učenikovu napretku
- b) učenicima osigurati povratne informacije o učenju
- c) motivirati učenike
- d) osigurati evidenciju napretka
- e) poslužiti kao izraz sadašnjih postignuća i
- f) osigurati učeničku spremnost za buduće učenje (Kyriacou, 1995).

Najvažnije termine za razumijevanje školske dokimologije izdvaja Matijević (2004). U daljnjem ćemo tekstu prikazati značajke brojčanoga i opisnoga ocjenjivanja, sumativnoga (normativnoga i kriterijskoga) i formativnoga ocjenjivanja te analitičkoga i sintetičkoga ocjenjivanja.

## 4.2 Vrste i svrha ocjenjivanja

Kontinuirano vrednovanje znanja učenika jest iznimno važno u procesu poučavanja/učenja radi identificiranja uspjeha učenika u dosezanju ishoda učenja i radi daljnjega usmjeravanja poučavanja, odnosno strukturiranja metodičkoga čina s obzirom na standard sadržaja. Vrste ocjenjivanja potrebno je odabrati u skladu sa svrhom ocjenjivanja.

„Školsko ocjenjivanje mora obuhvatiti više komponenti: 1. ono što se poučava i uči (sadržaj), 2. obrazovni standard i instrumente njihova mjerenja, 3. tehnike mjerenja i 4. ljestvicu ocjena na kojoj bi se dobivene mjere o standardima (znanju, razumijevanju itd.) mogle raspodijeliti u odgovarajuće ocjene. To govori da je ocjenjivanje vrlo složena i vrlo

raznovrsna aktivnost ako se želi postići što veća objektivnost ocjene i različitost sadržaja u kategoriji obrazovnog uspjeha“ (Vujčić, 2013, str. 467).

U trenutno važećem *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* iz 2006. godine definirane su *teme, ključni pojmovi i obrazovna postignuća* po područjima nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, ali nije uspostavljen standard ocjenjivanja koji bi omogućio ujednačenu interpretaciju ocjena. Matijević (2004) ističe da u konkretizaciji zadataka za neko područje treba biti vidljiva njihova hijerarhija od najjednostavnijih do složenijih, a određivanje minimalnih ciljeva bit će polazište za izradu prilagođenih programa za neke učenike. U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) nije istaknuto jesu li obrazovna postignuća, u nastavnom predmetu Hrvatski jezik, minimum ili maksimum koji se od učenika očekuje. „Preciziranje sadržajnih standarda i očekivanja od učenika nisu dostatna, nego trebaju biti određene i razine (...) stupnjevano ostvarivanje ciljeva, i na kraju stupnjevano kompetencije, stvaraju realistički horizont očekivanja. Prijedlog stupnjevanja nije ništa novo i nalazi se u različitim dokumentima; ideja stupnjevanog postignuća stoji u sklopu povijesne sheme ocjena, koja je od 17. st. u uporabi. Novo je samo precizno formuliranje zahtjeva za uspoređivanjem obrazovnih postignuća (na razini pojedinca, škole i države). Zato pojedini stupnjevi postignuća moraju biti jasno i razumljivo formulirani, kao i standardi sadržaja“ (Bašić, 2007, str.121).

U daljnjem ćemo tekstu opisati vrste ocjenjivanja s obzirom na svrhu ocjenjivanja.

#### **4.2.1 Brojčano i opisno ocjenjivanje**

Brojčano je ocjenjivanje model ocjenjivanja aktivnosti i postignutih rezultata na svim školskim stupnjevima. Svaki broj označava najčešće dogovoren ili nepisan opseg ili kvalitetu stečenih znanja ili sposobnosti. Brojčano je ocjenjivanje sintetički model jer ocjena predstavlja sintetički iskaz za više varijabli koje se prate i ocjenjuju (Matijević, 2004). U istraživanju Aladrović Slovaček i Kolar Billege (2011) može se vidjeti da učitelji, koji učenicima dodjeljuju jednu ocjenu za pisani sastavak, zapravo tu ocjenu temelje na nekoliko varijabli (gramatika, stil, pravopis, urednost i sl.).

U Republici Hrvatskoj ne postoji dogovor o značenju ocjene, tj. o kvaliteti stečenih znanja ili sposobnosti koje se očekuju od učenika na kraju pojedinoga obrazovnoga ciklusa.

Opisno je ocjenjivanje model ocjenjivanja učenika koji se može primjenjivati na svim stupnjevima školovanja. Učitelj prema tom modelu opisno analitički prikazuje postignute

rezultate u nastavnome procesu te uvjete uz koje su ti rezultati postignuti (Matijević, 2004). Opisnim bi se ocjenama trebalo prikazati jesu li učenici i na kojoj razini ostvarili (ili ostvaruju li) zadaće nekoga nastavnoga predmeta u određenome odgojno-obrazovnome razdoblju. Međutim, ostaje neriješeno pitanje što ocjena zapravo pokazuje.

Opisnim ocjenjivanjem bilježi se individualni napredak učenika pa se taj način smatra svrsishodnim za ocjenjivanje učenika tijekom procesa učenja i napredovanja. Opisno ocjenjivanje pogodnije je od „običnoga ocjenjivanja“ jer omogućuje pregledniju analizu pojedinačnoga i skupnoga uspjeh. Za standardiziranje opisnoga ocjenjivanja dobra su osnova operativni ciljevi (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996).

Sam znak (brojka, slovo) ili rečenica (u opisnome ocjenjivanju) moraju ostvarivati svrhu ocjenjivanja, tj. davati povratnu informaciju. To je moguće samo ako je jasno definirano što određeni znak označuje i ako svi primjenjuju ista pravila ocjenjivanja. Ako se, primjerice, precizno odrede ishodi učenja, oni mogu učiteljima poslužiti kao orijentir u opisivanju razina postignuća učenika.

U vezi s brojčanim i opisnim ocjenjivanjem Matijević (2004) opisuje dokimološka rješenja u Kanadi, SAD-u, Argentini, Australiji, Engleskoj, Švedskoj, Nizozemskoj, Njemačkoj, Austriji i Sloveniji. Iz toga je prikaza vidljivo da u početnim razredima obveznoga školovanja prevladavaju otvoreni modeli opisnoga i/ili analitičkoga ocjenjivanja. U Sloveniji se u prvom ciklusu (1. - 3. razred) napredak učenika ocjenjuje opisno. U drugom ciklusu (4. - 6. razred) tijekom školske godine znanje se učenika prati brojčanim ocjenama, ali je na kraju polugodišta i godine učitelj dužan brojčane ocjene obrazložiti opisno. Taj postupak olakšavaju definirani ciljevi nastave koji su predviđeni kao standard za pojedini razred. Autor jasno naznačuje smjer u kojem bi obrazovni sustav trebao definirati standard sadržaja i standard postignuća.

Martyniuk (2007) opisuje pristup unutarnjoj evaluaciji u Poljskoj. U prva se tri razreda osnovne škole učenike ocjenjuje opisno, a od četvrtoga se razreda učitelji koriste skalom od 6 stupnjeva (6 – izvrsno, 5 – vrlo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljavajuće, 2 – prihvatljivo, 1 - nezadovoljavajuće).

Novak-Milić i Barbaroša-Šikić (2008) opisuju ocjenjivanje u europskim zemljama s obzirom na ljestvice ocjenjivanja i značenje stupnjeva na tim ljestvicama. Škole se u različitim zemljama služe brojevima i slovima u rasponu najčešće od četiri pa sve do dvadeset. U osnovici tako iskazanih ocjena zapravo su opisne (leksičke) ocjene (npr. izvrstan, vrlo dobar, dobar i sl.), a brojčani i slovni nazivi služe za kraće i jednostavnije bilježenje. Takve su ocjene ponekad istovrijednice u različitim jezicima, ponekad su različite, a ponekad

im se pridaje upravo suprotna vrijednost. U Hrvatskoj, Mađarskoj i Sloveniji broj 5 odgovara najboljoj ocjeni, a broj 1 nedovoljnoj. Slovo A u većini sustava odgovara ocjeni izvrstan, međutim u Finskoj je ono kratica za najnižu prolaznu ocjenu. Škole u Njemačkoj i Švicarskoj imaju raspon od 6 ocjena, pri čemu je u Njemačkoj 1 najbolja, a u Švicarskoj najgora ocjena. Nizozemska, Grčka i Litva imaju raspon od 10 ocjena, Ukrajina od 12, a Luksemburg čak od 60. Osim raspona, ljestvice se razlikuju i po broju neprolaznih ocjena. Primjerice, Hrvatska, Austrija, Bugarska i Poljska imaju samo jednu neprolaznu ocjenu, Njemačka, Estonija i Ukrajina dvije, Nizozemska, Francuska i Luksemburg tri ili više.

U Sjedinjenim Američkim Državama u školama se i na sveučilištima prevode ocjene učenika/studenata koji dolaze na školovanje. U primjeru koji slijedi prikazuju se međunarodni ekvivalenti ocjena na sveučilišnoj razini prema *International Grade Conversion Guide for Higher Education* (WES, 2014). Prikazuje se ECTS sustav bodovanja u europskim zemljama i ekvivalent ocjena u Sjedinjenim Američkim Državama u kojima su ocjene prikazane slovima A, B, C, D, E, F pri čemu se ocjena A smatra najboljom, a F najlošijom (neprolaznom). Prilikom konvertiranja ocjena pojedinih zemalja, koje se usklađuju s ocjenama u SAD-u, uvažavaju se individualne karakteristike ocjenjivanja prisutne u tim zemljama. Ocjene, koje se u nekim zemljama smatraju lošim ocjenama, u SAD-u se smatraju prolaznima. Prikazujemo primjere za Republiku Češku, Hrvatsku, Njemačku, Belgiju i Francusku kako bismo prikazali različite raspone ocjena u pojedinim zemljama i način konvertiranja ocjena u SAD-u.

Iz podataka u Tablicama 5., 6. i 7., koje prikazuju ekvivalente za ocjene u Češkoj, Hrvatskoj i Sloveniji, može se primijetiti da je ocjeni *vrlo dobar* u Hrvatskoj i Sloveniji američki ekvivalent slovu A (*izvrstan*), a češkoj ocjeni *vrlo dobar* američki je ekvivalent B (*vrlo dobar*).

**Tablica 5.** Ocjene u Republici Češkoj i ekvivalent stupnja u SAD-u

Republika Češka		
Skala	Opis stupnja	Ekvivalent stupnja u SAD-u
1	izvrsno	A
2	vrlo dobro	B
3	dobro	C
4	neuspješno (pad)	F

**Tablica 6.** Ocjene u Republici Hrvatskoj i ekvivalent stupnja u SAD-u

Republika Hrvatska		
Skala	Opis stupnja	Ekvivalent stupnja u SAD-u
5	izvrstan	A
4	vrlo dobar	A
3	dobar	B
2	dovoljan	C
1	nedovoljan	F

**Tablica 7.** Ocjene u Sloveniji i ekvivalent stupnja u SAD-u

Slovenija		
Skala	Opis stupnja	Ekvivalent stupnja u SAD-u
10	izvrstan	A
8-9	vrlo dobar	A
7	dobar	B
6	zadovoljavajući/prolazan	C
5	nezadovoljavajući/neprolazan	F

Nadalje se može primijetiti iz Tablice 8. da je njemačkim ocjenama *vrlo dobar* i *dobar* američki ekvivalent A (*izvrstan*). Potrebno je uvažiti činjenicu da je opis najbolje ocjene u Njemačkoj *zehr gut* (*vrlo dobar*). Stupnjevi od 4,1 do 4,3 u Njemačkoj mogu se u nekim slučajevima (WAS, 2014) u SAD-u smatrati prolaznom ocjenom.

**Tablica 8.** Ocjene u Njemačkoj i ekvivalent stupnja u SAD-u

Njemačka		
Skala	Opis stupnja	Ekvivalent stupnja u SAD-u
1-1,5	vrlo dobar	A
1,6-2,5	dobar	A
2,6-3,5	zadovoljavajući	B
3,6-4,0	dovoljan	C
4,1-6	nedovoljan	F

Velik raspon skale ocjena u Belgiji i Francuskoj (Tablice 9. i 10.) zahtijeva pri određivanju ekvivalenta u SAD-u širi raspon skale (dodaju se znakovi + i -).

**Tablica 9.** Ocjene u Belgiji i ekvivalent stupnja u SAD-u

Belgija	
Skala	Ekvivalent stupnja u SAD-u
16-20	A
15-15,99	A-
14-14,99	B+
13,5-13,99	B
13-13,49	B-
12,5-12,99	C+
12-12,49	C
11-11,99	C-
10-10,99	D
0-9,99	F

**Tablica 10.** Ocjene u Francuskoj i ekvivalent stupnja u SAD-u

Francuska	
Skala	Ekvivalent stupnja u SAD-u
14-20	A
12-13,9	B+
11-11,9	B
10,5-10,9	B-
10,1-10,4	C+
10	C
9-9,9	C-
8-8,9	D
0-7,9	F



ECTS (*European Credit Transfer System*) sustav je sustav prikupljanja i prenošenja bodova koji je usmjeren prema studentu (učeniku), a temelji se na rezultatima ili ishodima učenja. Primjer je prikazan u Tablici 11.

**Tablica 11.** Ekvivalent ljestvice ocjena u SAD-u ECTS ljestvici

Ljestvica ocjena ECTS	Opis stupnja	Ekvivalent ljestvica ocjena u SAD-u
A	IZVRSNO - izvrsna izvedba uz male pogreške	A
B	VRLO DOBRO - iznad prosječnoga standarda, ali s nekim greškama	B+
C	DOBRO - općenito dobar rad s nizom značajnih grešaka	B
D	ZADOVOLJAVAJUĆE - prihvatljivo, ali sa značajnim nedostacima	C+
E	DOVOLJNO - izvedba zadovoljava minimalne kriterije	C
FX	NEUSPJEŠNO - potrebno je još malo raditi za prolaz	F
F	NEUSPJEŠNO - zahtijeva se znatan daljnji rad	F

Prikazani je model samo jedan od mogućih načina usklađivanja ocjena koje potječu iz različitih obrazovnih sustava. Mnoga se europska sveučilišta, koja provode sustav bodovanja prema ECTS-u, služe i ECTS sustavom za ocjenjivanje. Međutim, neke su zemlje zadržale vlastiti sustav ocjenjivanja.

Tijekom primarnoga obrazovanja često se učenike na kraju razreda ne ocjenjuje brojčanom ocjenom na skali od 1 do 5, kao što je to u Republici Hrvatskoj, nego se uspjeh bilježi drugim dogovorenim znakovima kojima je opisano značenje. Slijedi prikaz primjera slovom izraženoga uspjeha učenika u području jezika prema dvjema svjedodžbama (izvješćima na kraju obrazovnoga razdoblja) u kojima su opisana značenja oznaka i navedena područja u učenju jezika za koja se te oznake upotrebljavaju. U svjedodžbi (Prilog 1) vidljivo je da učitelj opisno komentira uspjeh učenika.

U *MEF International School (Primary school)* ovim se znakovima označava uspjeh učenika u području jezika (prijevod autorice rada, Tablica 12.):

**Tablica 12.** Znakovi za označavanje uspjeha učenika u području jezika iz svjedodžbe *MEF International School (Primary school)*

Language	Jezik
<p>Assessment Key:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EM (Emerging) – Student shows a limited understanding of concepts, knowledge and skills in familiar contexts</li> <li>- DEV (Developing) – Student shows some understanding of concepts, knowledge and skills in familiar contexts</li> <li>- CON (Consolidating) - Student shows a solid understanding of concepts, knowledge and skills in familiar contexts</li> <li>- EXT (Extending) - Student shows a through understanding of concepts, knowledge and skills in familiar and unfamiliar contexts.</li> <li>- NA (Not Applicable) – This area is not covered in the curriculum during this semestar</li> </ul>	<p>Značenje ocjena (legenda)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EM (U nastajanju) – Učenik pokazuje ograničeno razumijevanje koncepata, znanja i vještina u poznatim kontekstima</li> <li>- DEV (U razvoju, razvija se) – učenik pokazuje razumijevanje koncepata, znanja i vještina u poznatim kontekstima</li> <li>- CON (konsolidiranje) – učenik pokazuje solidno razumijevanje koncepata, znanja i vještina u poznatim kontekstima</li> <li>- EXT (prošireno) – učenik pokazuje temeljito razumijevanje koncepata, znanja i vještina u poznatim kontekstima</li> <li>- NA (Ne odnosi se na, ne primjenjuje se) – Ovo područje nije obuhvaćeno kurikulumom za ovo polugodište</li> </ul>

U školi se *Our Lady of Las Vegas* (Prilog 2.) uspjeh učenika označuje slovima A, B, C, D i F, a postoje i posebne oznake kojima se identificiraju osobne, socijalne i radne navike učenika (bez oznake, N, U i \*). To je prikazano u Tablici 13.

**Tablica 13.** Primjer oznaka za označavanje uspjeha učenika u školi *Our Lady of Las Vegas, SAD*

<p>Grade code</p> <p>A = 94 - 100</p> <p>B = 85 - 93</p> <p>C = 70 - 84</p> <p>D = 60 – 69</p> <p>F = 0 – 59</p> <p>Indicators</p> <p>For Subject Subtopics</p> <p>Personal, Social and Work habits</p> <p>No Mark = Satisfactory</p> <p>N = Needs Improvement</p> <p>U = Unsatisfactory</p> <p>* = Ability adjusted curriculum</p> <p><b>Reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Applies phonetic skills</li> <li>- Applies decoding skills</li> <li>- Demonstrates growth in vocabulary development</li> </ul> <p><b>Language Arts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Displays appropriate effort</li> <li>- Understands grammar concepts</li> <li>- Expresses ideas effectively in writing</li> <li>- Expresses ideas effectively in speaking</li> </ul> <p><b>Spelling</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Applies skills effectively in daily work</li> <li>- Displays appropriate effort</li> </ul>	<p>Indikatori</p> <p>Za podteme predmeta</p> <p>Osobne, socijalne i radne navike</p> <p>Bez oznake = zadovoljavajuće</p> <p>N = potrebno poboljšati</p> <p>U = nezadovoljavajuće</p> <p>* = Kurikul prilagođen mogućnostima (sposobnostima)</p> <p><b>Čitanje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primjenjuje fonetske vještine</li> <li>- Primjenjuje vještinu dekodiranja</li> <li>- Pokazuje rast u razvoju rječnika (leksika)</li> </ul> <p><b>Jezično umijeće</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pokazuje odgovarajući trud</li> <li>- Razumije gramatičke koncepte</li> <li>- Učinkovito (uspješno) izražava ideje u pisanju</li> <li>- Učinkovito (uspješno) izražava ideje u govorenju</li> </ul> <p><b>Pravopis (sricanje)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uspješno (učinkovito) primjenjuje vještine u svakodnevnome radu</li> <li>- Pokazuje odgovarajući trud</li> </ul>
---	--

U vezi se s brojčanim i opisnim ocjenjivanjem može zaključiti da su objašnjenja uz brojčanu, odnosno slovom izraženu ocjenu, iznimno važna kako bi se ta ocjena uopće mogla interpretirati te da bi se uspjeh mogao usporediti i pravilno tumačiti.

#### **4.2.2 Formativno i sumativno ocjenjivanje**

Formativno je ocjenjivanje (McKay, 2006) ocjenjivanje tijekom procesa, uglavnom neformalno, a odvija se tijekom učenja i poučavanja. Učitelju daje povratnu informaciju o radu učenika i na temelju toga ocjenjivanja učitelj procjenjuje daljnje korake u poučavanju. Formativno se ocjenjivanje smatra ocjenjivanjem za učenje i važno je za praćenje učeničkih postignuća tijekom procesa učenja/poučavanja radi usmjeravanja daljnje pouke (Beadle, 2011; Bennett, 2003; Matijević, 2004). Svrha je formativnoga ocjenjivanja, koje se odvija tijekom nastavnoga procesa, utvrditi napredak učenika i identificirati moguće probleme radi njegova napretka i obrazovnoga razvoja. Formativno ocjenjivanje (Bailey, 2008; Matijević, 2004, 2007; McKay, 2006; Vujčić, 2013) treba osigurati povratne informacije i upotrijebiti ih za kontinuirano poboljšavanje poučavanja i učenja. Ta vrsta ocjenjivanja ima naglašenu dijagnostičku funkciju, odnosno, učitelji prate rad i napredovanje učenika te na temelju toga trebaju poduzimati mjere za stvaranje optimalnih uvjeta koji će učenika dovesti do optimalnoga rezultata (Matijević, 2007). Formativno ocjenjivanje Kyriacou (1995) opisuje kao ocjenjivanje s ciljem poboljšanja uspješnoga učenja učenika. Matijević ga (2004) naziva formativnom evaluacijom i piše da se odnosi na prikupljanje podataka o napredovanju pojedinoga učenika u nastavnome procesu. Učitelj bira nastavne strategije na temelju prikupljenih i interpretiranih podataka.

Istraživanja su pokazala da u školama ima malo formativnoga ocjenjivanja. „Neke su studije pokazale da se učenikova performansa poboljšava kada povratne informacije o njihovom učenju nisu samo ocjene, već prije svega konstruktivno obrazloženi komentari o njihovim problemima i načinima učenja. Zato ovo ocjenjivanje može utjecati na porast samopoštovanja i motivacije za učenje i poboljšanje vlastitoga rada“ (Vujčić, 2013, str. 474).

Formativno se vrednovanje može primijeniti u praćenju dosezanja ishoda učenja tijekom nastavnoga procesa. Pritom treba izbjeći brojčane ocjene. Uspjeh učenika u dosezanju ishoda treba izraziti opisno kako bi se učenicima dalo do znanja što su uspjeli dosegnuti. „Formativno je vrednovanje oblik vrednovanja koji i nastavnici i učenici, ali i društvo u cjelini tek treba razumjeti i prihvatiti kao podjednako važan dio vrednovanja koji je usmjeren

na kvalitetu procesa, i to podjednako poučavanja (nastavnik) i učenja (učenici)“ (Barbaroša-Šikić, 2014, str. 20-21).

Redovito testiranje učenika i korištenje dobivenih rezultata za prilagođavanje poučavanja i učenja individualnim zahtjevima učenika te povratne informacije povećavaju razinu izvedbe (funkcionalnu primjenu znanja) (Raffan i Ruthven, 2000).

Učitelji su najzainteresiraniji za rezultate formativnoga ocjenjivanja, a ono često uključuje dijagnostičko ocjenjivanje. Svrha je dijagnostičkoga ocjenjivanja identificirati učenikove prednosti i nedostatke tijekom procesa učenja. White (2008) dijagnostičko ocjenjivanje tijekom poučavanja čitanja ističe kao iznimno važno jer omogućuje identificiranje poteškoća, ali i jakih strana učenika u izvođenju te jezične djelatnosti. Također omogućuje identificiranje učeničkih interesa, a na temelju tih pokazatelja moguće je usmjeravati daljnje poučavanje tako da svakome učeniku omogućuje optimalan napredak.

Kako bi praćenje i ocjenjivanje učenika bilo poticajno i svrhovito, valjalo bi primijeniti integrirani pristup ocjenjivanju jer tradicionalno ocjenjivanje jezika pokazuje određeni uspjeh učenika, ali malo govori o tome kako i koliko učenik može napredovati (Fleming, 2007). Ocjenjivanje/praćenje na temelju portfolija jedan je od modela koji u kombinaciji s ostalim modelima daje cjelovitu sliku postignuća učenika, stoga autor ističe prednosti ocjenjivanja jezika pomoću portfolija. Takvo ocjenjivanje može motivirati učenika jer korpus ostvaraja skupljenih tijekom procesa svjedoči o njegovu napretku. Prednost ovoga pristupa je u prikupljanju ostvaraja nastalih u smislenom kontekstu za razliku od testiranja kao „umjetne tvorevine“ provjere znanja. „European Language Portfolio (ELP) (Europski jezični portfolio) omogućava pojedincu da zabilježi i prikaže različite aspekte svoje jezične biografije. On ne uključuje samo službena priznanja dobivena tijekom učenja određenog jezika već bilježi i neformalna iskustva s drugim jezicima i kulturama“ (ZEROJ, 2005).

Formativno vrednovanje zapravo treba omogućiti uvid u to jesu li učenici ovladali sadržajem potrebnim za daljnje napredovanje prema stjecanju kompetencije. U tu je svrhu potrebno odrediti ishode.

Kognitivne ishode za područje jezika (morfologije) predlažemo u ovome radu. Dosegnutost tih ishoda učitelji trebaju pratiti na listi praćenja s jedinim ciljem - dobivanja povratne informacije o tome jesu li učenici ovladali sadržajem koji im je potreban za stjecanje kompetencije. Tim se pojedinačnim ishodima ne trebaju pridružiti ocjene. Ako je u ishodu predviđena neka razina znanja, onda je ona upravo ta koja je potrebna i treba je dosegnuti. Postojeća obrazovna postignuća nisu jasno definirana, kao ni razine znanja, a pojedinačno im se dodjeljuju ocjene. Ocjene se ne mogu dodijeliti za pojedine razine znanja, pa stoga ni za

pojedinačne ishode. Kompetencija sadrži više kognitivnih ishoda, ali uključuje i sposobnosti, vještine, navike i stavove. Potrebno je prvo definirati ishode (kognitivne) koji su temelj za stjecanje kompetencija. Ti se pojedinačni ishodi ne mogu ocjenjivati jer se ne smije dati niska ocjena za „nisku“ razinu znanja ako viša razina nije ni predviđena. Autori Mrkonjić i Vlahović (2008) uspostavljaju odnos usvojenoga znanja i numeričke ocjene tako da se za razinu prisjećanja dodjeljuje ocjena 1, za razinu prepoznavanja ocjena 2, za razinu reprodukcije ocjena 3, za razinu operativnosti ocjena 4, a za razinu stvaralaštva ocjena 5. Takav prijedlog nije znanstveno utemeljen i zanemaruje stupnjeve usvajanja znanja prema Bloomovoj taksonomiji, ali i psihološke teorije o učenju koje ističu postupnost u ovladavanju znanjem. Ako se pretpostavi da u procesu spoznaje učenici prolaze različite stupnjeve, svaki bi učenik morao krenuti u proces s ocjenom 1 (nedovoljan).

Potrebno je učenika dovesti do zadanoga ishoda koji se uključuje u jednu od razina kompetencije. Kompetencija se može stupnjevati. „Opis kompetencija za pojedinu zaključnu ocjenu mora proizlaziti iz pojedinačnih tablica formativnoga i sumativnoga vrednovanja tijekom cijele nastavne godine“ (Barbaroša-Šikić, 2014, str. 21).

Sumativno se ocjenjivanje provodi na kraju procesa ili razdoblja poučavanja/učenja. Svrha je sumativnoga ocjenjivanja (Kyriacou, 1995; Matijević, 2004; Vujčić, 2013) utvrđivanje uspjeha učenika na kraju nekoga obrazovnog razdoblja (polugodište, kraj školske godine) prema postavljenim standardima. Ti se standardi postavljaju kao norme ili kao kriteriji pa sumativno ocjenjivanje može biti normativno ili kriterijsko. Black (1993) navodi probleme koje izaziva sumativno ocjenjivanje. Pritom ističe da učenici svoje učenje često prilagođavaju testiranju, tijekom procesa poučavanja/učenja rad se usmjerava na učenje izoliranih činjenica koje će se provjeravati na kraju ciklusa, pa tako i učitelj reducira svoje standarde dobrog poučavanja poučavajući učenike sadržaju koji će provjeravati i na način na koji će provjeravati na kraju ciklusa, tj. nastava se pretvara u pripremanje za ocjenjivanje (Bennett, 2003).

Normativno se ocjenjivanje odnosi na mjerenje uspjeha učenika u odnosu na druge učenike na standardiziranoj skali (npr. ocjene od 1 do 5, bez obzira na to što se radi o ordinalnim ljestvicama u kojima je nejednak raspon među stupnjevima) (Grgin, 2001). Kriterijsko se ocjenjivanje temelji na procjeni uspjeha učenika u dosezanju ishoda po unaprijed određenim kriterijima i smatra se prikladnim jer učenici, testirani kriterijskim testovima, unaprijed znaju koju razinu znanja trebaju dosegnuti. Kriterijski se testovi temelje na stupnjevanim zadacima koji obuhvaćaju standard sadržaja i standard postignuća predviđen kurikulumom.

### 4.2.3 Sintetičko i analitičko ocjenjivanje

Tijekom povijesti ocjenjivale su se različite sastavnice jezika koji se učio u školama i primjenjivali su se različiti modeli ocjenjivanja, ovisno o povijesnome i pedagoškome kontekstu (Matijević, 2004). Sastavnice koje se brojčano ocjenjuju u Republici Hrvatskoj u nastavnome predmetu Hrvatski jezik jesu: *hrvatski jezik, književnost, lektira, jezično izražavanje i stvaranje* (posebno: usmeno i pismeno), *medijska kultura, domaći uradak*. Sastavnice ocjenjivanja nisu usklađene s načelima učenja materinskoga/hrvatskoga jezika niti s načelima ovladavanja jezikom. Model ocjenjivanja temelji se na brojčanome sintetičkom ocjenjivanju na skali od 1 do 5.

„Sintetičko ocjenjivanje jest dokimološko rješenje prema kojem se za više različitih varijabli, odnosno ciljeva odgoja i obrazovanja dodjeljuje jedna sintetička ocjena obično u vidu brojke ili slova koji imaju neko dogovoreno značenja (npr. A = izvanredno, B = dobro, C = zadovoljava, D = ne zadovoljava i sl.)“ (Matijević, 2004, str. 13).

Sintetičko ocjenjivanje nije prikladno za ocjenjivanje materinskoga jezika (Matijević, 2004; Rosandić, 2002; Visinko, 2010). Sastavnice koje se ocjenjuju u Hrvatskom jeziku (hrvatski jezik, književnost, lektira, jezično izražavanje i stvaranje - usmeno i pisano, medijska kultura, domaći uradak) podrazumijevaju sasvim različita obrazovna postignuća. U jednome području učenik može biti izvrstan, a da u drugome pokazuje neuspjeh. Učenik, primjerice, u području pismenoga jezičnog izražavanja mora svladati zakonitosti pisanoga jezika (pravopisnu, gramatičku, stilističku i leksičku norma, funkcionalne stilove i oblike izražavanja) te pokazuje izvrstan uspjeh, što se procjenjuje na temelju rezultata primjene gramatičkih pravila, uporabe leksičkih jedinica u određenome funkcionalnom stilu, odabira stilskih jezičnih sredstava i sl. U području medijske kulture pokazuje nezainteresiranost i ne poznaje jezik medija. Toga se učenika ne može ocijeniti jednom ocjenom za cijeli nastavni predmet Hrvatski jezik. Sintetička ocjena za prikaz uspjeha učenika u Hrvatskom jeziku nije dobar pokazatelj (Kolar Billege, 2011).

Prikladniji model ocjenjivanja za područje materinskoga jezika jest analitičko ocjenjivanje, koje (prema: Matijević, 2004) podrazumijeva procjenu više varijabli (ciljeva) obrazovnoga programa. Te bi varijable za materinski jezik mogle biti jezične djelatnosti: čitanje, pisanje, slušanje i govorenje (Bežen, 2008). Sastavnice praćenja za svaki nastavni predmet određuju se prema posebnim zahtjevima predmeta. Visinko (2010) predlaže instrumentarij analitičkoga pristupa vrednovanju učeničkih sastavaka na temelju opisnika – ključeva za ispravljanje. Opisnici se odnose na sadržaj, ustroj i jezično oblikovanje sastavka.

Kritiku postojećega sustava ocjenjivanja daje Furlan (1964), a do danas se u praksi ne vide značajniji pomaci. Već je tada ustvrdio da se praćenje realizacije ciljeva ne može provoditi samo starim načinom ocjenjivanja (za jedan predmet jedna ocjena), nego treba uvesti razrađeniji sustav upoznavanja i praćenja učeničkoga razvoja.

U kontekstu ocjenjivanja Hrvatskoga jezika Težak (2000) predlaže da čak i svaka školska zadaća bude ocijenjena s nekoliko ocjena, pri čemu konačnu ocjenu nije potrebno donijeti na temelju izračuna aritmetičke sredine. Na temelju toga možemo zaključiti da za vrlo široko područje nastavnoga predmeta Hrvatski jezik nije primjerena jedna (sintetička sumativna) ocjena.

U vezi s pisanjem sastavaka (pa i školske zadaće) provedeno je istraživanje (Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011) kojega rezultati pokazuju da 74 % ispitanih učitelja (N = 32) pisane radove svojih učenika ocjenjuje jednom ocjenom, 23 % učitelja dvjema ocjenama, a samo 3 % učitelja trima ocjenama. Nakon što su obrazložili s koliko ocjena ocjenjuju pisane radove svojih učenika, ispitanici, koji su se odlučili za jednu ocjenu, obrazložili su koje sastavnice utječu na formiranje te ocjene. Najviše ispitanika smatra da je *poznavanje pravopisa* najvažnija sastavnica, zatim slijedi *stil* pisanja (način oblikovanja pisanoga rada) pa *poznavanje gramatike*. Uz navedene tri komponente, učitelji i *kompoziciju teksta* smatraju važnom te i ona znatno utječe na konačnu ocjenu. Zanimljivo je da sastavnicu *sadržaj* kao važnu izdvaja samo 50 % ispitanih učitelja. Dio učitelja opredjeljuje se i za *rukopis* (urednost) kao značajnu sastavnicu u oblikovanju ocjene te za sastavnice: *originalnost* i *rječnik*. *Dojam* smatra važnim samo jedan ispitanik.

Učitelji, koji su se opredijelili za dvije ocjene, objasnili su koje im sastavnice čine prvu, a koje sastavnice drugu ocjenu. Može se uočiti kako se *poznavanje pravopisa* izdvaja kao najvažnija sastavnica u oblikovanju jedne ocjene, a uz pravopis učitelji smatraju važnim *poznavanje gramatike* te *stil*, odnosno način pisanja. *Kompozicija*, kao sastavnica ocjene, također je važna i učiteljima koji daju jednu ocjenu, ali i onima koji daju dvije ocjene. U formiranju druge ocjene ispitanici više važnosti pridaju *rukopisu*, odnosno *urednosti* te *sadržaju* i *originalnosti* učenika. Originalnost učitelji definiraju kao sposobnost učenika da izreknu vlastite misli, bez da se u njihovom izrijeku mogu naslutiti poznate rečenice iz udžbenika i drugoga radnog materijala. Statistički značajna razlika između učitelja (koji daju jednu ocjenu i koji daju dvije ocjene) uočava se u važnosti procjene sastavnice *rječnika*, ali nije u potpunosti jasno što učitelji pod tom sastavnicom smatraju - je li to bogatstvo riječi ili su to leksičke pogreške – odstupanja u leksiku od standardnoga jezika (upotreba tuđica,



dijalektizama). Učitelji, koji ocjenjuju pisane radove dvjema ocjenama, *dojam* ne smatraju važnom komponentom niti jedne ocjene.

U oblikovanju konačne ocjene učitelji u obzir uzimaju različite sastavnice, oblikujući jednu ili dvije ocjene. Kako istraživanje pokazuje, jednu ocjenu svakako oblikuje poznavanje pravopisa i gramatike te stil pisanja, a ako učitelji daju i drugu ocjenu, onda je ona uglavnom utemeljena na procjeni kvalitete sadržaja, dojmu i originalnosti. Rezultati istraživanja (Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011) potvrdili su da za oblikovanje konačne ocjene ili ocjena učitelji uvažavaju različite sastavnice te da se njihove ocjene pojedinačnih radova statistički značajno razlikuju. Na oblikovanje tih ocjena (prema navedenom istraživanju) utječe prethodna edukacija, tj. učitelji koji su prošli edukaciju slično ocjenjuju sastavke.

Ovi su podaci dobar pokazatelj da se analitički pristupa čak i ocjenjivanju pismenih radova, ali ćemo naznačiti i probleme koji proizlaze iz navedenih činjenica.

Prvi je problem izbor sastavnica koje ulaze u ocjenu, a postavlja se i pitanje mogu li se te sastavnice (gramatika, pravopis, stil, kompozicija, urednost (rukopis), sadržaj, originalnost, dojam, rječnik) jasno definirati.

U projektu vrednovanja pismenih sastavaka učenika nižih razreda osnovne škole na pokusnom nacionalnom vrednovanju šk. god. 2007./2008. u organizaciji *Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja*, sastavljeni su opisnici za vrednovanje učeničkih sastavaka. Opisnici su objašnjeni u trima kategorijama i raščlanjeni na ljestvicama od dva do četiri stupnja, a na sadržajnoj razini obuhvaćaju: kompoziciju (plan sastavka), izvornost (tematsko-motivska i jezična) i unutartekstovnu povezanost. Na jezičnoj se razini sastavak ocjenjuje prema ovim opisnicima: rječnik i stil; pisanje rečenica (označavanje kraja rečenice i odgovarajuće započinjanje nove rečenice); pisanje riječi: utvrđivanje pogrešaka dislektičkoga tipa ili pogrešnih oblika (zamjena ili ispuštanje slova uzrokovano fonološkom neosviješćenošću); pravopis: primjena pravopisnih pravila. Na razini slovopisa utvrđuje se urednost i točnost u oblikovanju slova, ali standard slovopisa utemeljen je tek 2013. godine kao rezultat znanstvenoga projekta *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku* (voditelj projekta prof. dr. sc. Ante Bežen). Školska formalna i rukopisna pisma oblikovao je istraživač na projektu izv. prof. art. Siniša Reberski, a uvrštena su u *Hrvatski pravopis* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje (2013).

Drugi je problem sadržan u pitanju mogu li se te sastavnice uopće ispitivati u sastavku koji je pisan na temu blisku poticajima za stvaranje književnoumjetničkoga stila, tj. učenike potičemo na literarno stvaralaštvo s motivima za oblikovanje tekstova koji su nalik književnoumjetničkim djelima. U tim se radovima očekuje upotreba stilskih figura koje se

smatraju emocionalno-ekspresivnim sredstvima, odnosno „jednim od temeljnih formalnih sredstava književnoumjetničkoga djela“ (Silić, 2006, str. 182). U *Nastavnome je planu i programu za osnovnu školu* u 4. razredu za područje književnosti predviđeno obrazovno postignuće: *stvarati personifikaciju na zadani poticaj*.

Silić (2006) promišlja o jeziku književnoumjetničkoga stila, ali se ne bavi time koju ulogu ima jezik u umjetničkome djelu, nego time što taj jezik u umjetničkome djelu jest. „Osoba, koja prolazeći putom od sustava do individualnoga govornog čina mimo norme dolazi do odgovarajućega jezičnog sredstva, za nas je i 'književnik-umjetnik'. On do toga jezičnog sredstva dolazi maštom, invencijom, intuicijom, imaginacijom i fikcijom. Dakako, on taj jezik kao sustav mora znati. (Osoba koja prolazeći putom od sustava do individualnoga govornog čina kroz normu dolazi do toga jezičnoga sredstva intelektom.) Budući da izbor jezičnih sredstava 'književnika-umjetnika' ne ide kroz sociolingvističku normu (tj. kroz standardni jezik), nego kroz lingvističku normu (tj. mimo standardnoga jezika), on jezična sredstva bira slobodno, bez zabrane. Dakako, ta jezična sredstva moraju biti u funkciji njegova djela. Za nj ne postoje ni arhaizmi, ni dijalektizmi, ni barbarizmi, ni provincijalizmi, ni bilo kakvi drugi 'izmi'. Njemu nisu uzor sociolingvističke, nego lingvističke norme“ (Silić, 2006., str. 180, 181).

Može se ustvrditi da se od učenika u nastavi Hrvatskoga jezika očekuje da uči standardni jezik (bez jezika kao sustava, a to je nemoguće); da standardnim jezikom stvara mala umjetnička djela (a u praksi se vidi da učenički sastavci trebaju biti osjećajna, refleksivna, estetska djela). Ti su zahtjevi dvojbeni. Drugo, ne poučavamo učenike jeziku koji mu je potreban za stvaranje takvih djela, a znanje jezika i znanje o jeziku jest preteča stvaralaštva. „Nedovoljno pismen pisac nije umjetnik riječi“ (Bagić, 2004 iz Silića 2006).

Originalnost (izvornost), koja se zahtijeva u dječjim sastavcima, podrazumijeva bogato znanje na temelju kojega se vrši izbor jezičnih sredstava (iz jezika kao sustava, a ne iz jezika kao standarda!). To temeljito objašnjava Silić u knjizi *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika* (2006). Važno je napomenuti da o jeziku i o stilu učenik nema dovoljno znanja da bismo ga za to mogli ocijeniti.

Nadalje, u učeničkim se sastavcima ocjenjuje pisanje rečenica. U vanjskom se vrednovanju na tome području ocjenjuju pravopisni elementi (interpunkcijski znak na kraju i početno slovo u rečenici). Treba znati da je struktura rečenice barem jednako važna, da je rečenica temeljna strukturna jedinica teksta i da je se u kontekstu toga teksta treba i promatrati. Međutim, u nastavnome programu nedostaje sadržaj koji bi omogućio stjecanje znanja (a kasnije i kompetencije) strukturiranja i pravilne upotrebe rečenice. Kako smo već

naveli: Poučavanje o vrstama riječi i rečenici treba strukturirati tako da se na temelju učeničkih imanentnih jezičnih spoznaja poučava o modelu (rečenici kao gramatičkoj jedinici), a zatim o ostvaraju toga modela (rečenici kao komunikacijskoj jedinici - iskazu) (Silić, 1999a).

Problem, koji proizlazi iz prethodnih dvaju pitanja je pitanje - što zapravo ocjenjujemo u dječjem sastavku? U dječjem se sastavku ocjenjuje ono čemu ga nismo poučavali (jer tih sadržaja nema u programu) i ono što se u sastavku zapravo ne bi trebalo ocjenjivati (stil pisanja, rečenica, unutartekstovna povezanost...). Vidljivo je, dakle, da se čak ni učenički sastavak ne može ocijeniti jednom (sintetičkom) ocjenom, a pogotovo je ona neprikladna za ocjenjivanje cijeloga područja koje obuhvaća nastavni predmet Hrvatski jezik. Osim što sintetička ocjena iz Hrvatskoga jezika proizlazi iz ocjena za sastavnica koje se temelje na strukturi programa, iz te se ocjene uopće ne može zaključiti koje je kompetencije učenik stekao.

#### **4.2.4 Vrste ocjenjivanja za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju s obzirom na svrhu ocjenjivanja**

Na temelju razmatranja o brojčanim i opisnim ocjenama može se zaključiti da samo jasno određenje značenja brojčane ili slovom izražene ocjene omogućuje interpretaciju uspjeha učenika. U ovome ćemo radu umjesto brojčanih ocjena predložiti kognitivne ishode učenja koji mogu poslužiti kao opis učenikova uspjeha. Dosegnutost ishoda može se u navedenom kontekstu označiti slovom ili nekim drugim znakom na listi praćenja. Primjerice:

- a) (D) – dosegnoo ishod; (N) – nije dosegnoo ishod
- b) (+) – dosegnoo ishod; (-) – nije dosegnoo ishod.

Takva oznaka uz navedeni ishod omogućuje daljnje usmjeravanje poučavanja s obzirom na standard sadržaja.

S obzirom na svrhe formativnoga i sumativnoga ocjenjivanja, predlažemo primjenu formativnoga ocjenjivanja za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju jer ta vrsta ocjenjivanja omogućuje identificiranje dosezanja ishoda učenja tijekom obrazovnoga procesa, veže se za učenikov obrazovni razvoj (jezični razvoj) te ima naglašenu dijagnostičku funkciju, a povratne informacije učenicima djeluju motivirajuće.

Analitičko je ocjenjivanje prikladno za ocjenjivanje u Hrvatskome jeziku s obzirom na specifičnosti nastavnih područja i opseg sadržaja.

### **4.3 Sastavnice ocjenjivanja i školske ocjene**

U primarnome su obrazovanju dokimološka rješenja različita u obrazovnim sustavima pojedinih zemalja. Istraživanja su pokazala da pravi problem predstavljaju znatne razlike u postupcima ocjenjivanja i značenju ocjena unutar istoga obrazovnog sustava. Iako su dokumentima nadležnih tijela (ministarstava, komisija i povjerenstava) propisane osnovne smjernice u vrednovanju (ocjenjivanju, praćenju i provjeravanju), donekle su određeni i elementi (sastavnice) ocjenjivanja, u praktičnoj se izvedbi mogu zapaziti brojna odstupanja i neusklađenost. Uzrok je tome nepostojanje jedinstvenih kriterija i standarda za vrednovanje (ocjenjivanje), a rezultat je takvoga stanja različito značenje ocjene. Dosadašnja istraživanja o ocjenjivanju u nastavnome predmetu Hrvatski jezik to i potvrđuju (Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011; Kolar Billege, 2011, 2012, 2012a). Istraživanje provedeno u Sloveniji o povezanosti postignuća učenika te učiteljevih pristupa tijekom provjeravanja i ocjenjivanja znanja, također pokazuje da se učitelji znatno razlikuju u pristupima tijekom provjeravanja i ocjenjivanja znanja (Grmek Ivanuš, Žakelj i Čagran, 2011).

#### **4.3.1 Ocjenjivanje na temelju obrazovnih postignuća u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* - dosadašnja istraživanja**

U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) u Republici Hrvatskoj obrazovna su postignuća određena tako da se ne može mjeriti dosegnutost niti se mogu odrediti razine postignuća. Nije navedeno ni propisuje li se obrazovnim postignućima minimum ili maksimum postignuća koji se od učenika očekuje, pa se stoga ne može očekivati ujednačenost značenja ocjena koje učitelji dodjeljuju učenicima za dosezanje obrazovnih postignuća (Kolar Billege, 2011).

Rezultati istraživanja (Kolar Billege, 2011, 2012 i 2012a) potvrđuju pretpostavku o neusklađenosti stavova učitelja o načinu ocjenjivanja obrazovnih postignuća učenika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik – područje jezik u 4. razredu osnovne škole, kao i neujednačenost u značenju ocjene. Istraživanje pokazuje da od ukupnoga uzorka ispitanih učitelja u Republici Hrvatskoj (N = 538) njih 53,7 % zauzima stav da učenici mogu biti pozitivno ocijenjeni iz područja jezika (u nastavnom predmetu Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole) iako nisu usvojili sva obrazovna postignuća, a 46,3 % ispitanika zauzima stav da učenici trebaju usvojiti sva obrazovna postignuća kako bi bili pozitivno ocijenjeni u

području jezika. Ovisno o razini usvojenosti sadržaja učenici zaslužuju određenu ocjenu (2, 3, 4 ili 5) (Kolar Billege, 2012b).

O neujednačenosti u načinima vrednovanja, koje provode učitelji te u njihovoj interpretaciji ocjena, pisali su i Bujas, R., Bujas, Z. i Blažičević, 1941; Furlan, 1964; Grgin, 2001 i 2004; Matijević, 2004; Bežen, 2006 i 2008; Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011; Kolar Billege, 2011, 2012a i 2012b (autori su navedeni kronološkim redom). Uočene su značajne razlike u tome što se uzima u obzir pri ocjenjivanju, odnosno za koja se postignuća učenicima dodjeljuje ista ocjena. Ta su istraživanja pokazala nedostatke s psihološkoga i pedagoškog aspekta djelovanja ocjene na učenike.

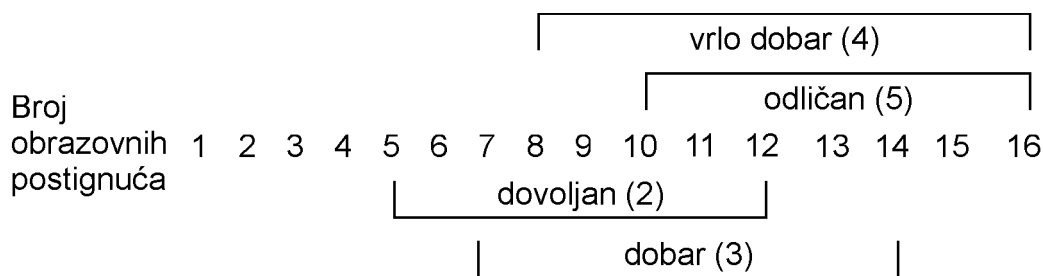
Istraživanje je (Kolar Billege, 2011) provedeno na temelju obrazovnih postignuća zadanih *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) za područje jezika u Hrvatskom jeziku u 4. razredu. U istraživanju je istaknuto da u vezi s ocjenjivanjem učitelji zauzimaju oprečne stavove i da postoji neusklađenost u mišljenjima učitelja unutar grupe koja zauzima isti stav. U ukupnome uzorku gotovo je polovica učitelja zauzela stav da učenici za pozitivnu ocjenu ne trebaju dosegnuti sva zadana obrazovna postignuća, a druga je polovica ispitanika zauzela stav da učenici za pozitivnu ocjenu trebaju dosegnuti sva obrazovna postignuća.

Za ispitanike iz prve skupine (zauzimaju stav da učenici mogu biti pozitivno ocijenjeni iz područja jezika, u nastavnome predmetu Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole, iako nisu usvojili sva obrazovna postignuća; N = 40) rezultati pokazuju ovo:

(a) Učitelji se ne slažu oko broja obrazovnih postignuća koja su potrebna za pojedinu (istu) ocjenu.

Iako prosječan broj obrazovnih postignuća pravilno raste s porastom ocjena, pojedinačni odgovori ispitanika ukazuju na ovaj problem: neki učitelji misle da učenici mogu s dostignutih 7 obrazovnih postignuća zaslužiti ocjenu 3, dok drugi misle da ocjenu 2 dobivaju i za dostignutih 12 obrazovnih postignuća. Neki učitelji smatraju da su učenici koji dostignu 16 obrazovnih postignuća zaslužili ocjenu 4, a drugi misle da je to za ocjenu 5. Budući da je 16 maksimalan broj (ukupno zadan broj) obrazovnih postignuća, istraživanje je pokazalo da neki učitelji misle da učenici trebaju usvojiti sva obrazovna postignuća već i za ocjenu 4. Štoviše, neki učitelji smatraju da učenici već s dostignutih 8 obrazovnih postignuća zaslužuju ocjenu 4, a drugi misle da i s 12 postignuća zaslužuju ocjenu 2. Vidljivo je da za 10, 11 i 12 dostignutih obrazovnih postignuća učenici mogu kod različitih učitelja dobiti ocjenu 2, 3, 4 ili 5. Učitelji smatraju da je različit broj obrazovnih postignuća potreban za istu ocjenu.

Na Slici 3. prikazan je minimalan i maksimalan broj obrazovnih postignuća za pojedine ocjene.



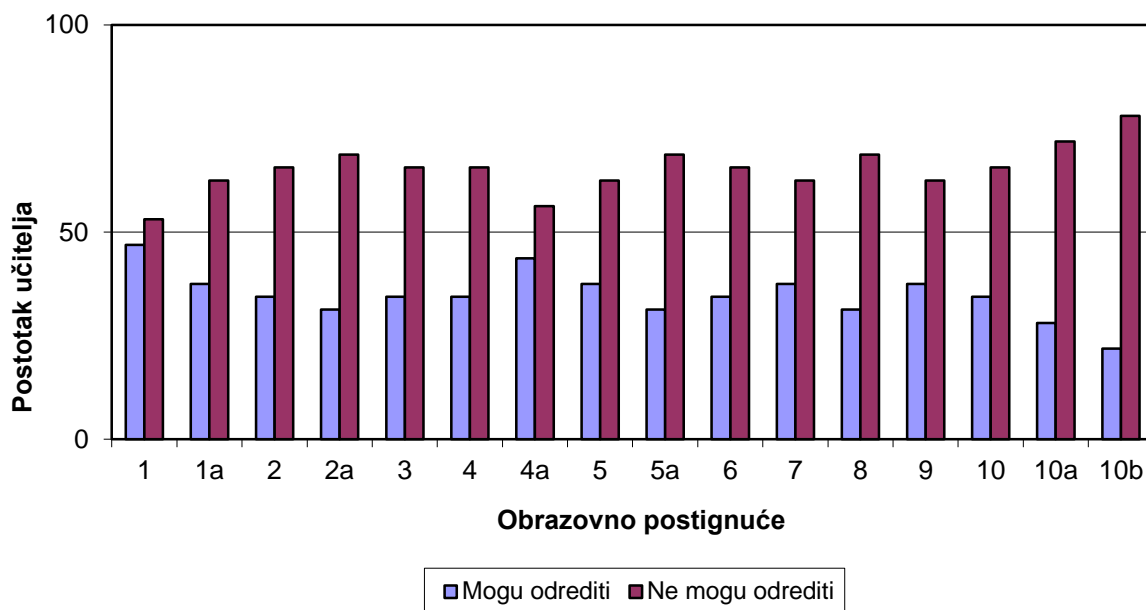
**Slika 3.** Prikaz broja obrazovnih postignuća za pojedine ocjene (Kolar Billege, 2012b, str. 413)

(b) Učitelji se više slažu oko broja potrebnih obrazovnih postignuća za više ocjene, nego za niže. Najviše se slažu oko broja obrazovnih postignuća potrebnih za ocjenu odličan (5), a najmanje oko broja postignuća potrebnih za ocjenu dovoljan (2).

(c) Učitelji različita obrazovna postignuća (prosječno 8 obrazovnih postignuća) smatraju najvažnijima za ocjenu dovoljan (2). Iz rezultata se može zaključiti da su ovo postignuća bez kojih učenici ne mogu, (prema mišljenju statistički značajno većeg broja ispitanika) zaslužiti prolaznu ocjenu: odrediti imenice kao vrstu riječi; razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju, odrediti ih kao vrstu riječi; znati da glagolima iskazujemo što se radi ili što se događa; razlikovati pridjeve kao vrstu riječi; razlikovati književni jezik od zavičajnoga govora.

(d) Ispitanici (u postotku izraženom u zagradi) misle da učenici mogu zaslužiti ocjenu odličan (5) bez ovih obrazovnih postignuća: međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve (2,5 %), razlikovati upravni od neupravnoga govora (2,5 %), služiti se upravnim i neupravnim govorom u govorenju i pisanju (15 %), primjenjivati pravila o pisanju velikoga početnoga slova u višičlanim nazivima (2,5 %), pravilno pisati kratice poznatijih višičlanih naziva (7,5 %), pravilno izgovarati i pisati č, ć, dž, đ, lj, nj, ije/je/e/i u češće rabljenim riječima (7,5 %), primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnog slova u pridjevima izvedenima od vlastitih imena (10 %) te usmeno i pismeno komunicirati na svome zavičajnome govoru (30 %).

Za drugu grupu ispitanika (zauzimaju stav da učenici trebaju dostići sva obrazovna postignuća, a ovisno o razini usvojenosti sadržaja dobivaju ocjene; N = 32) u glavnome dijelu navedenoga istraživanja (Kolar Billege, 2011) rezultati su pokazali da ispitanici ne mogu stupnjevat obrazovna postignuća tako da bi učenike mogli ocijeniti ocjenama na skali od 1 do 5.



**Slika 4.** Prikaz postotka učitelja koji mogu / ne mogu odrediti razine za sve ocjene (po obrazovnim postignućima) (Kolar Billege, 2012b, str. 414)

Značenje ocjene koju učenici dobivaju iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (za područje jezika) nije jasno onima koji su zainteresirani za značenje ocjene jer nisu ujednačena mišljenja učitelja o tome što i na kojoj razini učenici trebaju znati da bi zaslužili pojedinu ocjenu. Neusklađenost u stavovima i mišljenjima učitelja, koja je potvrđena opisanim istraživanjem, ukazuje na potrebu određivanja standarda postignuća učenika u pojedinim etapama školovanja, na razini obrazovnoga sustava. Na temelju toga istraživanja može se zaključiti da se učitelji znatno razlikuju u promišljanju o sadržajnome značenju ocjene. Iza iste ocjene stoje različita postignuća učenika, što znači da se ocjena ne može smatrati posve vjerodostojnim pokazateljem učenikova znanja. Ocjena treba biti usporediva i njezino značenje jasno pa se stoga zaključuje da je iznimno važno standardizirati postignuća i odrediti što zapravo znače pojedine ocjene.

Ocjene, koje se učenicima dodjeljuju u hrvatskom obrazovnom sustavu, jesu: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1). Postavlja se pitanje prikladnosti ocjena na skali od pet stupnjeva za ocjenjivanje razina postignuća učenika u materinskome/hrvatskome jeziku, s obzirom na to da se u opisanome istraživanju pokazalo da učitelji ne mogu odrediti pet razina postignuća.

Potrebno je odrediti temeljne jezične kompetencije, identificirati njihove osnovne komponente te odrediti standard sadržaja koji će osigurati stjecanje tih kompetencija. Standarde postignuća u materinskome/hrvatskome jeziku učenika potrebno je precizno formulirati i izraziti kao ishode koji omogućuju stjecanje kompetencije. Precizno definirani kognitivni ishodi preduvjet su određivanju razina postignuća (kompetencija).

Različiti stavovi učitelja o načinu ocjenjivanja obrazovnih postignuća učenika i različita mišljenja o tome što učenici za koju ocjenu trebaju postići, rezultat su nedostatka jedinstvenih kriterija u ocjenjivanju.

Na temelju opisanoga istraživanja, a u kontekstu metodičkoga pristupa određivanju sadržaju poučavanja i kognitivnih ishoda učenja, možemo zaključiti da postojeća obrazovna postignuća nisu elementi koje bi trebalo pojedinačno ocjenjivati. Sadržaj poučavanja važno je odrediti u skladu sa spoznajama supstratnih znanosti metodike hrvatskoga jezika, a kognitivne ishode učenja precizno odrediti na temelju sadržaja. Dosezanje tih ishoda važno je identificirati radi daljnjega usmjeravanja poučavanja, ali ne i radi dodjeljivanja ocjene na temelju dosegnutoga ishoda.

#### **4.3.2 Sastavnice ocjenjivanja u Hrvatskome jeziku prema strukturi nastavnoga predmeta**

Ocjenjivanje uspjeha učenika sastavni je dio nastavnoga procesa (Grgin, 2002; Matijević, 2004 i 2007; Bežen, 2008). Subjektivnost i nepouzdanost školskih ocjena (Puljak, Bežen i Ivančić, 2011; Furlan, 1964; Grgin, 2002 i 2004; Janković, 2002; Matijević, 2004; Ostojčić-Bujas, 1969) proizlazi i iz nepreciznoga određivanja sadržaja poučavanja/učenja, pa i ocjenjivanja.

Tijekom povijesti ocjenjivale su se razne sastavnice jezika koji se učio u školama i primjenjivali su se razni modeli ocjenjivanja, ovisno o povijesnome i pedagoškome kontekstu (Matijević, 2004). Sastavnice, koje se u Republici Hrvatskoj brojčano ocjenjuju u nastavnome predmetu Hrvatski jezik, jesu: hrvatski jezik, književnost, lektira, jezično izražavanje i stvaranje (posebno: usmeno i pisano), medijska kultura, domaći uradak. Sastavnice ocjenjivanja nisu usklađene s načelima ovladavanja materinskim/hrvatskim jezikom. Model ocjenjivanja temelji se na brojčanom sintetičkom ocjenjivanju na skali od 1 do 5 koje nije primjereno (Kolar Billege, 2011).



U određivanju kognitivnih ishoda učenja važno je primijeniti metodički pristup (Bežen, 2011) jer se sadržaj i ishodi temelje na vezi između matičnih znanosti i odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno na sinergijskome djelovanju matičnih znanosti metodike hrvatskoga jezika (lingvistike) i temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti (psihologije, filozofije, sociologije, neuroznanosti, didaktike, pedagogije).

Ocjenjivanje je postupak kojem su učenici svakodnevno izloženi. Stoga ocjenjivanje treba usmjeriti tako da posljedice ili učinak ocjenjivanja budu usmjereni na pozitivne promjene u njihovome djelovanju.

Sadržaj poučavanja po svojoj prirodi utječe na izbor vrste i oblika ocjenjivanja (kako se i kada ocjenjuje) te na sadržaj ocjenjivanja (što se ocjenjuje) i kontekst ocjenjivanja (koji treba biti u vezi sa sadržajem učenja/poučavanja). Primjerice, trebalo bi promisliti je li primjereno u sastavku pisanome književnoumjetničkim stilom ocjenjivati pravopis i gramatiku jer taj stil ne podliježe gramatičkim i pravopisnim pravilima.

Ocjenjivanje bi trebalo biti potvrda učenikova uspjeha u dostizanju tih ciljeva. Tijekom primarnoga obrazovanja učitelji periodično ocjenjuju učenike kako bi utvrdili što su učenici naučili. Taj je podatak iznimno važan jer pokazuje ulogu formativnoga vrednovanja (ocjenjivanja) u primarnome obrazovanju. U Italiji Ministarstvo obrazovanja propisuje kriterije za ocjenjivanje učenika. U Francuskoj brigu o ocjenjivanju učenika vodi Uprava za evaluaciju i napredak. U Njemačkoj posebno vijeće pri Ministarstvu obrazovanja definira kompetencije koje učenici trebaju steći u pojedinim predmetima i na određenom stupnju školovanja.

Kao rezultat desetogodišnjeg istraživanja nekolicine vodećih primijenjenih lingvista i specijalista pedagoške znanosti iz 41 države članice Vijeća Europe, nastao je *Zajednički referentni okvir za jezike (ZEROJ)* (2005). Taj okvirni dokument usmjerava stručnjake koji se bave poučavanjem i vrednovanjem jezika za određivanje kompetencija (u području jezičnih djelatnosti – slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) i njihovo stupnjevanje. Postojeća školska dokumentacija (imenik) u Republici Hrvatskoj sastavljena je tako da omogućuje unošenje brojčanih i opisnih ocjena za svakoga učenika. Opisno se bilježi praćenje razvoja interesa, sposobnosti i odnosa prema radu. Sastavnice, koje se brojčano ocjenjuju u nastavnom predmetu Hrvatski jezik, jesu: hrvatski jezik, književnost, lektira, jezično izražavanje i stvaranje (posebno: usmeno i pisano), medijska kultura, domaći uradak. Ponuđene su i dvije prazne rubrike u koje učitelj individualno upisuje sastavnice praćenja za svakoga učenika. Takvo određenje sastavnica praćenja i ocjenjivanja nije precizno i ne prati zahtjeve proizašle iz spoznaja supstratnih znanosti metodike hrvatskoga jezika. Osim takvih propusta, postoji i

propust koji se očituje u tome da u imeniku za prvi razred osnovne škole ne postoji rubrika za ocjenjivanje početnoga čitanja i pisanja, posebnoga područja Hrvatskoga jezika. Polazište je za vrednovanje u Hrvatskoj struktura nastavnoga predmeta, a ne kompetencije koje učenik stječe (Kolar Billege, 2011).

Povijest školskoga ocjenjivanja u Hrvatskoj istražio je Matijević (2004). Analizirajući školske propise i dokumentaciju dao je uvid u promjene i trendove u traženju dokimoloških rješenja za osnovno i obvezno školovanje na području današnje Republike Hrvatske za razdoblje od sredine 19. do početka 21. stoljeća. U tom vremenskom razdoblju, na području današnje Republike Hrvatske, vlasti su (u različitim razdobljima) propisivale različita dokimološka rješenja. Analiza svjedodžbe iz 1863. godine (razdoblje Habsburške Monarhije) pokazuje prikladniji pristup ocjenjivanju materinskoga jezika nego što je to danas. „Dokimološki je posebno zanimljiva i vrijedna svjedodžba koju je 1863. za jednog učenika napisao poznati učitelj Ivan Filipović. (...) Za materinji i strani jezik (hrvatsko-srbski i njemački) učeniku se daje po pet ocjena za različite varijable (elemente) iz nastavnog programa: čitanje, slovnica, pravopis, ustmeni izraz mislih i pismeni izraz mislih. Za ove varijable ocjene su 'dobro' ili 'vrlodobro'. Još se posebna ocjena daje za krasopis te računstvo i risanje (Matijević, 2004, str. 37)“.

Sastavnicama ocjenjivanja u Hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu bavio se Bežen (2005, 2006, 2008), posebno u početnome čitanju i pisanju - području nastave Hrvatskoga jezika u prvome razredu. U tim radovima daje prijedloge opisnoga vrednovanja i brojčanog ocjenjivanja uspjeha učenika na polugodištu, odnosno na kraju prvoga razreda. Budući da se učenike u prvome polugodištu prvoga razreda ocjenjuje opisno, Bežen (2005, str.120) predlaže ocjenjivanje uspjeha učenika na tri razine: potpuno ovladao znanjem i vještinama; nesiguran u znanju i vještinama; nije ovladao znanjem i vještinama. U tu svrhu predlaže način opisivanja učeničkoga uspjeha po predmetnim područjima. Slijedi prikaz opisa u Tablici 14.

**Tablica 14.** Prijedlog ocjenjivanja uspjeha učenika iz Hrvatskoga jezika u prvom polugodištu prvoga razreda; Bežen (2008, str. 42)

<b>Sastavnice praćenja</b>	<b>Potpuno</b> ovladao znanjem i vještinama	<b>Nesiguran</b> u znanju i vještinama	<b>Nije</b> ovladao znanjem i vještinama
<b>hrvatski jezik</b>	Samostalno čita i piše riječi, kraće rečenice. Pravilno rabi veliko slovo na početku rečenice.	Čita, pravilno oblikuje slova, nesiguran u pisanju riječi i rečenica (zamjenjuje slova).	Ne čita, nije svladao glasovnu analizu i sintezu riječi. Piše samo slova, ali ne i riječi.
<b>književnost</b>	Razumije značenje pročitane priče. prepoznaje glavne likove, mjesto i vrijeme događanja.	Uz dodatno objašnjenje razumije pročitani tekst. Prepoznaje glavne likove, ne može sa sigurnošću odrediti mjesto i vrijeme događanja.	Ne može samostalno pročitati slikovne rečenice. Ne razumije pročitani tekst. Čita globalno, uočava značenje samo uz sliku.
<b>lektira</b>	Voli čitati lektiru. Pročitao tri knjige u prvom polugodištu.	Lektirne naslove čita uz poticaj.	Ne čita lektirne naslove.
<b>jezično izražavanje</b>	Pravilno artikulira glasove, izgovara riječi i rečenice.	Rečenice oskudne, odgovara na pitanja uz učiteljevu pomoć.	Ne sudjeluje u razgovoru, ne zna odgovoriti na postavljena pitanja.
<b>medijska kultura</b>	Zainteresiran za gledanje filmova i kazališnih predstava. Razumije radnju i likove.	Djelomična pozornost u gledanju filma i kazališne predstave.	Ne razumije sadržaj filma, ne pokazuje interes za kazališne predstave.
<b>domaći uradak</b>	Točan, uredan i redovit u pisanju.	Redovit u pisanju zadaća. Nesiguran u oblikovanju slova.	Zadaće neredovite i netočne. Nije sposoban pisati u crtovlju. Kratkotrajna pažnja.

U drugome se polugodištu prvoga razreda osnovne škole učenike ocjenjuje brojčanim ocjenama, a Bežen (2005) predlaže opisne i brojčane ocjene s obzirom na jezične djelatnosti (čitanje i pisanje) te s obzirom na predmetna područja (medijska kultura).

**Tablica 15.** Značenje ocjena po sastavnicama ocjenjivanja iz Hrvatskoga jezika u drugom polugodištu prvoga razreda osnovne škole

Ocjena	Čitanje i pisanje	Usmeno i pismeno izražavanje	Razumijevanje književnog teksta	Medijska kultura, lektira	Domaći uradak, odnos spram obveza
<b>odličan (5)</b>	Svladao vještinu čitanja, točan, samostalan i uredan u pisanju.	Postavlja pitanja i samostalno odgovara.	Razumije pročitani tekst, određuje glavne likove i njihove osobine.	Samostalno komunicira s medijima i književnim tekstom, vodi bilješke.	Uredan, točan i redovit u pisanju zadaća.
<b>vrlo dobar (4)</b>	Skoro u potpunosti svladao vještinu čitanja i pisanja.	Usmeno se izražava uz povremenu pomoć učitelja. Rijetke pogriješke u pismenom izražavanju.	Ponekad potrebna pomoć u otkrivanju značenja i smisla teksta.	Čita riječi dobro, a kraće tekstove uz poticaj.	Redovit i uredan u pisanju zadaća. Zadaće ponekad netočne.
<b>dobar (3)</b>	Djelomice svladao glasovnu analizu i sintezu. Značajniji problemi u čitanju i pisanju.	Oskudni usmeni i pismeni izričaj.	Razumije književni tekst samo ako mu čita učitelj ili roditelj.	Ne može samostalno čitati lektiru.	Piše zadaće samo uz pomoć roditelja. Uradak točan, ali često neuredan.
<b>dovoljan (2)</b>	Riječi čita samo globalno. Sriče pri čitanju. Pravilno oblikuje slova.	Teže povezuje riječi u rečenice u usmenom i pismenom izražavanju.	Razumije književni tekst samo uz poticajne upute.	Ne pokazuje interes za čitanje lektire.	Zadaće nepotpune i netočne, ali uredne.
<b>nedovoljan (1)</b>	Slova prepoznaje, ali nije svladao čitanje i pisanje.	Odgovara na pitanja s jednom ili dvije riječi.	Ne pokazuje razumijevanje teksta.	Prati sadržaj samo po slikama, ne čita i ne sastavlja lektiru.	Neredovito i neuredno piše zadaće.
Za ovu je kategoriju učenika potrebno napisati prilagođeni program.					

Budući da se na kraju školske godine iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik učenike ocjenjuje jednom završnom ocjenom, Bežen (2005) daje prijedlog značenja završnih ocjena opisujući razinu svladanosti znanja, sposobnosti, vještina i navika. Za učenika ocijenjenoga ocjenom nedovoljan (1), predlaže stručnu obradu logopeda i psihologa. Učitelj na temelju stručnih opservacija i prijedloga izrađuje prilagođeni program te je dužan tijekom prvoga razreda pratiti učenikov razvoj, redovito bilježiti opservacije i ocjene upisivati u predviđene rubrike. Roditelje treba informirati o uspjehu učenika i rezultatima napredovanja.

Na temelju navedenoga, uočava se potreba za uspostavljanjem formativnoga vrednovanja koje će biti svrhovito, tj. koje će pokazati kojim je sadržajima učenik ovladao i što još treba učiniti da bi stekao predviđenu kompetenciju te analitičkoga pristupa vrednovanju/ocjenjivanju uspjeha učenika s obzirom na područja nastavnoga predmeta Hrvatski jezik.

Sastavnice (elementi), koje bi trebalo pratiti i ocjenjivati u nastavi Hrvatskoga jezika (tijekom prvih šest razreda), predlaže Bežen (prema: Matijević, 2004) određujući ih ovako: čitanje (pravilnost čitanja, brzina čitanja, razumijevanje pročitanog), pisanje (pravilnost rukopisnoga pisanja velikih i malih tiskanih i velikih i malih pisanih slova hrvatske abecede, pravopisna pravilnost, brzina pisanja, sposobnost pismenoga izražavanja i oblikovanja), govorenje (pravilnost govornoga izražavanja, sposobnost govornoga oblikovanja), poznavanje pojmova i činjenica, jezično stvaralaštvo, odgovornost i urednost.

Prema navedenom može se zaključiti da u ukupnu ocjenu na kraju obrazovnoga ciklusa treba uključiti uspjeh učenika na kognitivnome, afektivnome i psihomotornome području, što znači da se treba voditi računa o svim aspektima komunikacijske jezične kompetencije (lingvističkom, sociolingvističkom i pragmatičnom). Sastavnice tih kompetencija obuhvaćaju leksičko, fonološko, morfološko i sintaktičko znanje te vještine i sposobnosti korištenja jezikom i svim jezičnim resursima potrebnima za jezičnu recepciju i produkciju u društvenom kontekstu.

### **4.3.3 Sastavnice ocjenjivanja za nastavni predmet Hrvatski jezik u školskoj praksi**

Vrednovanje, koje se službeno provodi u školi, utemeljeno je na podjeli nastavnoga predmeta Hrvatski jezik na područja (početno čitanje i pisanje, književnost, jezik, jezično izražavanje i medijska kultura). Rychen i Hersh Salganik (2001) ističu da se, iako uz velika neslaganja oko određivanja ključnih sposobnosti, usmeno i pismeno ovladavanje materinskim

jezikom i sposobnost čitanja za brzo usvajanje i točno procesiranje pisanih informacija mogu ubrojiti u ključne sposobnosti. Vrlo je važan razvoj komunikacijske kompetencije (Pavličević-Franić, 2005; Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007), a komunikacijska je kompetencija uključena i u temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika istaknut u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006, str. 25), u kojem stoji: „Temeljni je cilj nastave hrvatskoga jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju (...)“ Određivanje temeljnoga cilja polazište je za definiranje konkretnih ciljeva čije će ostvarenje u nastavi biti moguće promatrati i vrednovati.

Tri su međusobno povezana područja koja treba obuhvatiti ocjenjivanjem: znanje, stavovi i ponašanje. Kako bi se ostvarila komunikacija, a to je jedan od osnovnih ciljeva nastave jezika, učenik treba imati činjenična znanja, vještine i sposobnosti koje će omogućiti uporabu tih znanja, stoga pri ocjenjivanju učeničkoga uspjeha u području jezika valja voditi računa o svim tim aspektima (Byram i Morgan, 1994).

Istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj pokazuju da se u Hrvatskome jeziku u primarnome obrazovanju puno više pozornosti usmjerava na učenje lingvističkih pravila nego stjecanju komunikacijskih kompetencija (Pavličević-Franić, 2005; Barbaroša-Šikić i Češi, 2010; Češi i Barbaroša-Šikić (ur.), 2007). Valja međutim znati da je znanje temeljni dio kompetencije.

Definiranje potrebnih kompetencija, identifikacija i klasifikacija njihovih glavnih komponenti (ishoda) jest zapravo opis sadržaja i zahtijevanih razina znanja za taj sadržaj pomoću kojega bi se ostvarivali konkretni ciljevi nastave. „Vrednovanje znanja zahtijeva da učenik odgovara na pitanja koja mogu biti vrlo raznolika kako bi pokazao kolikim je jezičnim znanjem ovladao. Nažalost, kompetencija se nikad ne može testirati direktno. Jedino čime se možemo voditi jest niz jezičnih produkcija iz kojih se može nešto općenito reći o znanju. Znanje se može sagledati kao kompetencija stavljena u uporabu. U tom smislu, svi testovi vrednuju samo jezičnu produkciju, iako se iz nje može naslutiti kompetencija“ (ZEROJ, 2005). Razine usvojenosti sadržaja (znanja), pomoću kojega će se ovladati potrebnim kompetencijama, trebalo bi standardizirati radi objektivnijega praćenja učeničkoga uspjeha. Vijeće Europe je za pojedine stupnjeve znanja (temeljni, prijelazni, samostalni) ponudilo specifikaciju prikladnih pojedinosti o znanju ciljanoga jezika.

Ciljevi nastave trebaju biti određeni tako da se uspjeh učenika u usporedbi s tim ciljevima može objektivno promatrati i mjeriti (Byram, 1997 i 2004; McKay, 2006; Omaggio, 1986). Na temelju toga valja koherentno strukturirati sadržaj poučavanja i kognitivne ishode učenja.

Bežen (2006) tvrdi da vrednovanje (ocjenjivanje) učeničkih postignuća u hrvatskim školama nije u skladu sa suvremenim teorijama vrednovanja (ocjenjivanja) koje se zasnivaju na standardima znanja, sposobnostima i vještinama koje učenici postižu u razdoblju za koje se vrednovanje provodi. Smisljeno i organizirano vrednovanje učeničkih postignuća u početnome čitanju i pisanju zahtijeva prethodno precizno određenje znanja, sposobnosti, vještina i navika. Znanjem se smatraju činjenice, pojmovi, zakoni, načela i pravila koja se stječu procesom učenja i ostaju u pamćenju. Vještina je brzo i precizno izvođenje slijeda nekih naučenih radnji, usmjereno prema nekom cilju. Navika je automatizirana vještina, tj. vještina usavršena dugim vježbanjem (primjerice čitanje i pisanje), a sposobnost je skup osobina koje pojedincu omogućuju uspjeh u nekoj aktivnosti.

Novije je istraživanje u okviru diplomskoga rada (Sentić, 2014)<sup>10</sup> pokazalo da učitelji prate potpuno različite sastavnice uspjeha učenika u prvome polugodištu prvoga razreda u području početnoga čitanja i pisanja te da sastavnice odstupaju od sadržaja poučavanja (učenje formalnoga i rukopisnoga pisma (Bežen i Reberski, 2014)) jezičnoga razvoja učenika (fonološka svjesnost) prvoga razreda i procesiranja govorenoga jezika u pisani (Erdeljac, 2009), tj. nisu u skladu sa spoznajama supstratnih znanosti metodike za područje početnoga čitanja i pisanja. Istraživanje je provedeno u siječnju školske godine 2012./2013. na prigodnome uzorku od šest razrednih odjela uvidom u pedagošku dokumentaciju (razredne imenike). Zabilježeni su podatci o tome koje su sintagme učitelji upisivali u imenik prilikom praćenja uspjeha učenika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik tijekom prvoga polugodišta prvoga razreda u tekućoj nastavnoj godini. U tome se razdoblju učenike poučava početnome čitanju i pisanju.

Sintagme opisnoga praćenja i ocjenjivanja učenika razvrstane su s obzirom na jezične djelatnosti učenika u tri grupe: pisanje, čitanje te slušanje i govorenje. U Tablici 16. prikazane su sintagme. Ponovljene se sintagme ne navode više puta. U drugome su stupcu navedeni mjeseci kada su sintagme zabilježene.

---

<sup>10</sup> Diplomski je rad *Elementi opisnog praćenja/ocjenjivanja u nastavnom predmetu Hrvatski jezik u prvom polugodištu prvoga razreda* izrađen pod mentorstvom prof. dr. sc. A. Bežena i sumentorstvom mr. M. Kolar Billege.

**Tablica 16.** Sintagme koje učitelji upisuju u dnevnik prilikom praćenja uspjeha učenika u prvom polugodištu prvog razreda

<b>Jezična djelatnost</b>	<b>Mjesec</b>	<b>Sintagme opisanoga praćenja i ocjenjivanja učenika</b>
<b>Pisanje</b>	nije zabilježen nadnevak praćenja	Pismeni izraz skroman Učenik se sadržajno točno pismeno izražava
	listopad	Samostalno piše riječi i rečenice Obradena slova piše uredno, pažljiv pri pisanju Nepravilno preoblikuje rečenice Piše riječi i rečenice, poraditi na sastavljanju rečenica Piše prema diktatu Nesiguran u pisanju slova, piše, ali zaboravlja slova Nepravilno piše riječi, izostavlja slova, utjecati na urednost Ne može pisati po diktatu, niti prepisivati duže rečenice (4 riječi)
	studeni	Početno pisanje nakon slova <i>I i 16/16</i> Usvaja pisanje slova U diktatu griješi u pisanju velikoga slova Teže uređuje rečenice Pravilno piše interpunkciju Piše vrlo lijepo i uredno, odlično primjenjuje pravopisna pravila
	prosinac	Piše pravilno i smisleno Ovladao vještinom pisanja Piše u skladu s pravopisnom normom Piše samostalno bez većih poteškoća Pismeno se izražava s čestim pravopisnim greškama Pismeni izričaj vrlo bogat Domaće uratke piše uglavnom redovito i bez pogrešaka
	siječanj	Pismeno se izražava uz pomoć učitelja
<b>Čitanje</b>	nije zabilježen nadnevak praćenja	Ne pokazuje interes za čitanje
	listopad	Čita uz manje sricanje Sriče naučena slova u riječi
	studeni	Početno čitanje nakon slova <i>Ss 15/16</i> Čitateljski interes vrlo razvijen, čita tečno s naglašenom sklonošću prema interpretativnom čitanju Tehniku čitanja potrebno poboljšati i razvijati interes za samostalno čitanje U brzini čitanja i razumijevanju pročitano iznad prosjeka Čita tečno s naglašenom sklonošću prema interpretativnom čitanju Brzina čitanja ispod prosjeka Abecedu tiskanih slova čita bez problema Čita točno sa slabijim interesom, ali uz poticaj napreduje U brzini čitanja i razumijevanja pročitano iznad prosjeka



Jezična djelatnost	Mjesec	Sintagme opisnoga praćenja i ocjenjivanja učenika
	prosinac	Čita prosječno i sporo Vježbati čitanje, poraditi na brzini
	siječanj	Čita umjerenom brzinom Čita s razumijevanjem Samostalna komunikacija s tekstom Čita poznati tekst bez poteškoća, površno razumijevanje Samostalno čita bez poteškoća kraće rečenice i tekstove Prepoznaje i zna čitati sva tiskana i pisana slova Nesiguran pri čitanju, sriče
Govorenje i slušanje	nije zabilježen nadnevak praćenja	Usmeni izričaj siromašan Poštuje pravila pristojnog razgovaranja Lako komunicira i spretno se izražava Usmeni izričaj vrlo bogat Poteškoće pri glasovnoj analizi Glasovna analiza i sinteza nisu usvojene
	rujan	Sintetizira riječ slovkanjem Točno izvodi analizu i sintezu Analizira riječ nepotpuno Komunicira dobro i povezuje riječi i slike
	listopad	Pravilna glasovna analiza, glasovna sinteza potpuna Teško oblikuje pitanja i odgovore Nema glasovne analize i sinteze, slova ne usvaja
	studeni	Vježbati izgovor glasova r, l, č, ć Teže sintetizira više glasova u dužim riječima, uspješno analizira riječi na glasove Samostalno pripovijeda prema poticaju slike Bolje analizira riječi Teže sintetizira više glasova u dužim riječima, uspješno analizira riječ na glasove
	prosinac	Usmeno izražavanje logično i slikovito Teže izriče rečenice, potreban stalni poticaj Nema glasovne analize i sinteze (poteškoće u govoru (l, r), dopunska nastava)
	siječanj	/

„Ovladavanje vještinama čitanja i pisanja tijekom formalne školske pouke i ranije, u predinstitucionalome razdoblju usvajanja jezika, podrazumijeva primanje slušnih informacija (slušna percepcija) kojima će dijete osvijestiti zvukovni sustav jezika“ (Budinski, Kolar Billege, 2011). Početno se čitanje i pisanje prema Pavličević-Franić (2005) temelji na razvijanju dviju ključnih vještina: vještine prepoznavanja (grafičkih znakova - slova) te vještine zamjene (dešifriranje glasova pomoću slova i slova pomoću glasova). Stoga ova sintagma *ovladao/la vještinom pisanja*, osim što ništa ne govori o uspjehu učenika, zapravo ukazuje na učiteljevo nepoznavanje pokazatelja vještine pisanja (od vizualnoga percipiranja

do grafemske analize i sinteze). Ne može se zaključiti misli li učitelj na usvajanje grafičkih znakova (slova) ili na proces dešifriranja glasova/slova ili, pak, na oboje. Uočeno je da se većina učitelja koristi *pisanjem diktata* za praćenje učenikova postignuća u pisanju. U priručniku *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku* Bežen (2007) navodi diktat kao jednu od pismenih vježbi koja pomaže razvijanju pismenoga izražavanja. Unatoč tome, diktatom se najčešće provjerava uspješnost učenika u točnosti prijenosa govornih cjelina u pisane, odnosno glasovna analiza primljene poruke, prijenos glasova u slova te grafički izgled slova. Kuvač (2007) ističe da pisanje diktata nije primjereno za početak prvoga razreda jer ta vještina zahtijeva automatizaciju vidnih, slušnih i kinestetijskih elemenata.

Uočene su i gotovo potpuno nerazumljive sintagme poput: *PČ nakon slova Ss 16/16* u kojoj nije jasno je li učenik čitao riječi zasićene slovom Ss, je li ocijenjeno učenikovo razumijevanje pročitanaog i sl. To se može primijetiti i u sintagmi *U brzini čitanja i razumijevanja pročitanaog iznad prosjeka* gdje je nemoguće utvrditi na koji se prosjek učitelj poziva, s obzirom na to da ne postoji jasno definiran standard praćenja/ocjenjivanja uspjeha učenika. Nadalje, na temelju sintagme *Pozna slova, ali nema glasovne analize i sinteze* moguće je naslutiti da se radi o propustima u poučavanju jer učenik uči slova, tj. njihov grafički oblik, a da nije savladao prethodni sadržaj - prijenos glasa u slovo, odnosno vještinu glasovne analize i sinteze koje su predčitačke vještine i prethode poučavanju pisanja.

Učenička postignuća u početnome čitanju i pisanju, s obzirom na pripadanje znanju, vještinama ili navikama, kao izlaze (outpute) toga procesa Bežen (2006) svrstava na ovaj način:

- poznavanje slova i glasova - prijenos glasa u slovo i slova u glas (znanje),
- čitanje - govorni prijenos slova u glas, povezivanje glasova u izgovorene riječi i rečenice (znanje, vještina, navika, sposobnost),
- pisanje - pismeno iskazivanje misli, povezivanje slova u napisane riječi i rečenice (znanje, vještina, navika, sposobnost),
- poznavanje gramatičkih i pravopisnih činjenica (znanje),
- razumijevanje teksta i govora (sposobnost),
- odgovornost i urednost u obavljanju zadataka (navike).

Sastavnice vrednovanja učeničkih postignuća, propisane važećom školskom dokumentacijom, sasvim su neusklađene s prethodno navedenim postignućima koja bi trebalo ocjenjivati, a utemeljene su na nastavnim područjima hrvatskoga jezika (hrvatski jezik, književnost, pismeno i usmeno jezično izražavanje i stvaranje te medijska kultura) i

nastavnim zadacima (lektira, domaći uradak). „Takvo vrednovanje ne uzima u obzir konkretna postignuća na izlazu iz obrazovnog procesa (output) u prvom razredu kao što su poznavanje slova, čitanje, pisanje, poznavanje pravopisa i razumijevanje teksta, nego ih 'skriva' u strukturu nastavnih područja. Stoga takvo vrednovanje ne može dati jasnu sliku učeničkih postignuća koja se očekuju tijekom i na kraju prvoga razreda“ (Bežen, 2006, str. 247). Praćenje se i ocjenjivanje temelji na dojmu i slobodnoj procjeni.

Na temelju sintagmi opisnoga praćenja i ocjenjivanja učenika, može se zaključiti da učitelji bilježe znanja učenika u pojedinim kategorijama. Sadržaj sintagmi upućuje na učiteljevo nepoznavanje sadržaja poučavanja u početnome čitanju i pisanju (govorenje i slušanje, fonološka svjesnost i dr.), kao ni procesa prijenosa glasa u slovo i usvajanja početnoga dekodiranja pisanoga teksta. Učitelji već u listopadu u prvom razredu navode zapažanja o učenicima, kao što su: *Ne može pisati po diktatu, niti prepisivati, Početno pisanje nakon slova li 16/16* i sl.

Iz navedenoga proizlazi da su potrebna temeljita stručna usavršavanja učitelja o sadržaju poučavanja. Na razini obrazovnoga sustava treba odrediti standard sadržaja i o njemu educirati učitelje, a isto se predlaže i za standard postignuća. Ishodi se s obzirom na standard sadržaja trebaju precizno odrediti.

#### **4.3.4 Sastavnice ocjenjivanja u nastavi jezika u nekim stranim svjedodžbama**

U svijetu je poznat analitički pristup ocjenjivanju u jeziku. U svrhu ovoga rada analizirane su svjedodžbe učenika iz škola u Connecticutu (Sjedinjene Američke Države), Teheranu, (Iran), Kayseriju (Turska), Astanu (Kazahstan), Zagrebu (Američka internacionalna škola u Hrvatskoj), Sarniju (Ontario, Kanada), New Yorku (Sjedinjene Američke Države), Budimpešti (Internacionalna škola Britannica u Mađarskoj) i Las Vegasu (Sjedinjene Američke Države) u kojima se ocjenjivanju u jeziku pristupa analitički.

**Sastavnice su ocjenjivanja u *Worthinton Hooker School* (Conneticut, SAD) (engleski jezik, 2. razred) ove:**

##### **Pismenost / Jezično umijeće**

- Koristi se fonetskim strategijama za čitanje novih riječi
- Čita riječi s većom frekventnošću (valjda one koje se češće čitaju)
- Razumijevanje (pisani odgovor na tekst)
- Razumijevanje (pripričavanje)

- Ocjenjivanje razvoja čitanja
- Ocjenjivanje razvoja sricanja
- Rječnik
- Tečnost (točnost i razina)
- Ocjenjivanje govorenoga jezika

### **Pučavanje pisanja**

- Ideje (jasnoća i usmjerenost)
- Organizacija (početak, sredina, završetak)
- Izlaganje ideja
- Raspravljavanje/sporazumijevanje (uporaba strukture rečenice/gramatike)
- Koristi pravopisne strategije (strategije sricanja)
- Pisanje je uredno i čitko
- Prati redosljed događaja

U izvješću (Prilog 3.) na kraju drugoga razreda u školi *Worthinton Hooker School* (Conneticut, SAD) u školskoj godini 2012./2013. vidljivo je da se učeničko postignuće bilježi brojčano s obzirom na standarde za određeni razred po nastavnim predmetima, a u okviru nastavnoga predmeta po sastavnicama koje su sadržaj pučavanja, uvjetovane primjerenim jezičnim razvojem učenika. Napredak se učenika bilježi opisno.<sup>11</sup>

### **Sastavnice su ocjenjivanja u *Teheran Adaptive School for girls* (Teheran, Iran) (perzijski jezik, 5. razred) ove:**

- Diktat na perzijskom jeziku
- Čitanje perzijskog jezika

U iranskom je obrazovnom sustavu najmanja prolazna ocjena 10, a najveća prolazna ocjena 20.

Iz navedenih je sastavnica u svjedodžbi (Prilog 4.) vidljivo da se u iranskome obrazovnom sustavu velika pozornost posvećuje pisanju i čitanju jer diktat traži automatizaciju auditivnih, vizualnih i kinestezijskih elemenata.

---

<sup>11</sup> Elemente navedene u svjedodžbama prevela je autorica ovoga rada isključivo za potrebe rada.

**Sastavnice su ocjenjivanja u *Aliye Boydak Cambridge School (Secondary school)* (Kayseri, Turska) (engleski jezik/turski jezik, kraj sekundarnog obrazovanja, 8. razred) su:**

- Školski rad
- Ispit
- Trud
- Zadatci /radni zadatci

Sastavnice se u svjedodžbi turskoga obrazovnog sustava (Prilog 5.) ne odnose na specifičnosti nastavnoga predmeta, nego se vrednuje posebno školski rad, uspjeh na ispitu, trud i uspješnost u rješavanju radnih zadataka.

**Sastavnice su ocjenjivanja u *Škola broj 53 (Astan, Kazahstan)* (kazahstanski jezik, 8. razred) ove:**

- Kazahstanski jezik
- Kazahstanska književnost

U kazahstanskoj se svjedodžbi (Prilog 6.) odvojeno prikazuje uspjeh iz jezika i iz književnosti. Taj pristup zadovoljava minimalne zahtjeve analitičkoga ocjenjivanja jezika, a zbog specifičnosti sadržaja tih područja dobro je uspjeh učenika prikazati odvojeno, kao što je obrazloženo u prethodnim poglavljima.

**Sastavnice su ocjenjivanja u *The American International School of Zagreb* (Zagreb, Hrvatska) (engleski jezik, 3. razred) ove:**

JEZIČNO UMIJEĆE

**Čitanje**

- Izražajno čita
- Točno čita
- Čita s odgovarajućim stankama i izražavanjem (fraziranjem??)
- Samostalno ispravlja pogreške
- Predviđa tekst
- Tekstualne predloške (materijale) čita s razumijevanjem
- Na različite načine odgovara na tekst
- Čita obavijesne tekstove kako bi prikupio informacije

- Točno sažima tekst
- Izvlači zaključke

### **Pisanje**

- Logički organizira ideje
- Učinkovito (uspješno) koristi gramatiku i interpunkciju
- Koristi proces pisanja
- Piše uredno i čitko
- Primjenjuje odgovarajuće strategije pravopisa u svakodnevnom pisanju

### **Komunikacijske vještine**

- Sudjeluje u raspravama
- Prezentira materijale publici
- Usredotočuje se na govornika
- Prati usmene upute
- Koristi tehnološke vještine i koncepte

### **Strani jezik**

- Pokazuje dobre vještine slušanja/razumijevanja
- Stječe i koristi nove riječi (rječnik)
- Samostalno se koristi rečenicom na odgovarajućoj razini
- Čita dobro, s točnim izgovorom, na odgovarajućoj razini
- Piše/sriče (pravopiše) točno, na odgovarajućoj razini
- Aktivno sudjeluje

### **Učenik engleskoga jezika**

- Razumije usmenu raspravu
- Komunicira usmeno
- Razumije materijal koji čita
- Pokazuje razumijevanje procesa pisanja
- Aktivno sudjeluje

### **Hrvatski materinski jezik**

- Čitanje
- Pisanje
- Komunikacijske vještine
- Trud/sudjelovanje

## **Hrvatska kultura**

- Pokazuje razumijevanje novih koncepata i vještina
- Aktivno sudjeluje

U *The American International School of Zagreb* jezično se umijeće učenika opisuje prema jezičnim djelatnostima jezične recepcije i jezične produkcije (čitanje i pisanje) te komunikacijskim vještinama. Detaljan prikaz po sastavnicama jezičnih djelatnosti, što se vidi u svjedodžbi (Prilog 7.), omogućuje jasan uvid u uspjeh učenika po važnim sastavnicama na temelju kojih se prati jezični razvoj. To je jasna i detaljna povratna informacija učenicima, učiteljima i roditeljima te omogućuje metodičko oblikovanje daljnjega procesa poučavanja.

**Sastavnice su ocjenjivanja u *King George VI Public School - Sarnia* (Sarnia, Ontario, Kanada) (engleski jezik, 2. razred) ove:**

### **Engleski**

- Čitanje
- Pisanje
- Usmena i vizualna komunikacija

### **Francuski**

- Usmena komunikacija
- Čitanje
- Pisanje

U svjedodžbi se opisno ocjenjuju jače i slabije strane učenika te se identificiraju sljedeći potrebni koraci (Prilog 8.). Povratna informacija o uspjehu učenika prikazuje se s obzirom na jezične djelatnosti čitanja, pisanja i govorenja (usmene komunikacije).

**Sastavnice su ocjenjivanja u *United Nations International School* (New York, SAD) (engleski jezik, 6. razred) ove:**

**Vještine učenja** (raspon vrednovanja: razvija se, uspijeva, premašuje)

- Odgovornost
- Organizacija
- Samostalnost u radu
- Suradnja
- Inicijativa

**Vještine predmeta** (raspon vrednovanja: radi prema (*na putu je prema*) očekivanjima ocjene, radi *na razini* očekivanja, *premašuje* očekivanja (radi iznad očekivanja)

- Slušanje / govorenje
- Čitanje
- Pisanje

Iz navedenoga se može zaključiti da se u opisanoj svjedodžbi (Prilog 9.) prikazuje uspjeh učenika u kognitivnome i afektivnome području na tri razine.

**Sastavnice su ocjenjivanja u *Britannica International School* (Budimpešta, Mađarska) (engleski jezik / mađarski jezik / francuski jezik, 3. razred) ove:**

- Osobna izjava razrednika - opisno
- Obvezne obrazovne aktivnosti - opisno
- Dodatne obrazovne aktivnosti - opisno

**Engleski** (odličan, dobar, dovoljan, treba poboljšanje, treba se zabrinuti)

- Govor i slušanje (trud, napredak)
- Čitanje (trud, napredak)
- Pisanje (trud, napredak)

**Mađarski** (odličan, dobar, dovoljan, treba poboljšanje, treba se zabrinuti)

- Trud
- Napredak
- Postignuće

**Francuski** (odličan, dobar, dovoljan, treba poboljšanje, treba se zabrinuti)

- Trud
- Napredak
- Postignuće

U navedenoj se svjedodžbi (Prilog 10.) zamjećuje da se opisno daje izvješće o obveznim i dodatnim obrazovnim aktivnostima te razrednikova prosudba o uspješnosti učenika u obliku izjave. Vidljivo je i da se za svaki navedeni jezik daje ocjena (četiri stupnja). Engleski se jezik ocjenjuje s obzirom na jezične djelatnosti, a u Mađarskome jeziku i Francuskome jeziku ocjenjuje se trud, napredak i postignuće učenika.



## **Sastavnice su ocjenjivanja u školi *Our Lady of Las Vegas* (Las Vegas, SAD)**

**(engleski jezik, 1. razred) ove:**

ocjene S, VG, E, N

### **Čitanje**

- Prepoznaje velika slova
- Prepoznaje mala slova
- Prepoznaje imena
- Prepoznaje imena boja
- Povezuje slovo s glasom
- „Stapa“ glasove u riječi (tvori riječi od glasova)
- Prepoznaje osnovne riječi u globalnom čitanju
- Povezuje pisani i govoreni jezik

### **Govoreni jezik**

- Sluša rasprave
- Dobro izražava ideje
- Govori jasno
- Govori u punim rečenicama
- Ima vrlo dobro razvijen rječnik
- Koristi se jezikom u radu i igri

### **Slušanje**

- Pozorno sluša
- Primjereno odgovara
- Aktivni je slušatelj
- Prati upute
- Koristi dobivene informacije

U prikazanoj su svjedodžbi (Prilog 2.) sastavnice ocjenjivanja raščlanjene prema jezičnim djelatnostima u okviru kojih se specificiraju sadržaji za opis jezičnoga razvoja učenika. U tim se opisima prepoznaje je li učenik savladao sve sastavnice koje su potrebne da bi mogao govoriti, čitati i pisati.

Može se zaključiti, na temelju promatranih sastavnica u svjedodžbama, da se te sastavnice u nekim slučajevima odnose na strukturu nastavnoga predmeta, a u nekim slučajevima na elemente jezične recepcije i produkcije. I jedna i druga inačica jasnije pokazuju uspjeh učenika, nego što je to moguće prikazati sintetičkom ocjenom u svjedodžbi, primjerice u Republici Hrvatskoj.

Analitičko ocjenjivanje u nastavi Hrvatskoga jezika smatra se primjerenijim od onoga koje se provodi, a to je sintetičko. Takav je pristup ocjenjivanju u svijetu poznat. U ovome su poglavlju opisani elementi praćenja/ocjenjivanja na temelju različitih svjedodžbi.

Uvažavajući (u prethodnim poglavljima opisane) jezične razine u ovladavanju jezikom (Jelaska, 2007) prema kojima učenik ovladava jezičnim znanjima (a vidljiva su u ovim kategorijama: riječi, njihova značenja i uporabna vrijednost; spajanje riječi s drugim riječima; izgovor glasova, naglasaka i intonacije; sporazumijevanje), može se postaviti pitanje o zasebnome ocjenjivanju gramatičkih sadržaja i postupaka pri tom ocjenjivanju, tj. postavlja se pitanje o vrsti i svrsi ocjenjivanja gramatičkih sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika.

#### **4.4 Uvjeti učenja kao kurikulski elementi važni za metodiku**

Razvoj kurikulske teorije započinje djelima J. F. Bobbitta *The Curriculum* (1918) i *How to make Curriculum* (1924). „Kao teorijska misao dolazi u Europu šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća zahvaljujući američkom znanstveniku s. B. Robinsohnu. S Robinsohnovom teorijom kurikuluma hrvatsku je pedagošku javnost upoznao Marijan Koletić 1976. u članku *O curriculumu i njegovoj ulozi u suvremenoj didaktičkoj teoriji i praksi*. Nakon toga hrvatski su pedagozi proučavali različite probleme sa stajališta teorije kurikuluma“ (Strugar, 2012, str. 76).

Za potrebe je ovoga rada važno istaknuti ove tematske bibliografske jedinice i pripadajuće sadržaje:

- Baranović, B. (ur.) (2006) *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. (U poglavljima knjige razmatra se odnos znanja i kurikula te se kritički promatra nastavni program iz perspektive nastavnika i učenika.)
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2. (Sadržaj knjige obuhvaća sastavnice kurikuluskoga plana, utvrđuju se potrebe u odgoju i obrazovanju te se razmatra strukturiranje ishoda učenja i odabir nastavnih sadržaja.)
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (U knjizi se određuju kurikulski elementi – unutarnji i vanjski uvjeti učenja; autor, između ostaloga, opisuje *ishode iz obrazovnoga sustava* te vrednovanje.)

- Matijević, M. (2007). Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U V. Previšić (Ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 309-349). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga. (Autor objašnjava pojam evaluacije, valorizacije i vrednovanja te uspostavlja razlikovni odnos i navodi vrste evaluacije.)

- Bežen, A. (2008). *Metodika - znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil. (Uspostavlja suodnos metodike i uvjeta učenja kao kurikulskih elemenata (unutarnji i vanjski uvjeti učenja.)

Sustavan pregled hrvatske i svjetske bibliografije s temom kurikula po područjima (*Pedagogija i teorija kurikuluma, Nacionalni kurikulum, Kurikulum škole ili školski kurikulum, Nastavni kurikulum, Programiranje i strukturiranje sadržaja odgoja i obrazovanja, Nastavni plan i nastavni program, Evaluacija kurikuluma, Odgojno-obrazovni standardi, Kompetencije, Metode poučavanja i učenja te izvori znanja i kurikulum, Sudionici odgojno-obrazovnog procesa i kurikulum te Kurikulum i obrazovanje učitelja*) daje Strugar u dodatku knjizi *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum* (2012).

O vezi s metodikom (hrvatskoga jezika) i kurikulskom teorijom piše Bežen u knjizi *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta* (2008).

U tumačenju metodičkoga pristupa u određivanju ishoda učenja potrebno je objasniti elemente kurikulske teorije koje uvažava metodika, a ti se elementi odnose na uvjete učenja. Unutarnji su uvjeti učenja ulazne karakteristike (kognitivne i afektivne osobine učenika). Vanjski su uvjeti učenja program, odnosno sadržaj poučavanja, te organizacija procesa pouke i učinkovitost poučavanja. „Edukološki koncept uvjeta učenja najbliži je suvremenoj koncepciji metodike kao interdisciplinarnih znanosti“ (Bežen, 2008, str. 211).

Upravo usmjerenost na sadržaj poučavanja/učenja i povezanost sadržaja s kognitivnim ishodima učenja predmet je razmatranja ovoga rada. U Republici Hrvatskoj planira se izrada nacionalnoga kurikula pa je metodičke smjernice važno naznačiti. Izbor sadržaja treba biti usklađen s postavkama matičnih znanosti, preoblikovan didaktičkim prijenosom (transferom) u skladu sa spoznajama odgojno-obrazovnih znanosti. Ishode je učenja potrebno odrediti u skladu s metodičkim pristupom, a to znači: odrediti razinu znanja za pojedine sadržaje vodeći računa o vrsti i razini znanja koja omogućuje stjecanje komunikacijske jezične kompetencije.

„Donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikula u Hrvatskoj je na programskoj razini stvoren dokument koji znači višestruki zaokret u razvoju nacionalnog kurikula. On se, prije svega, očituje u stvaranju kurikulske okvira koji definiranjem znanja, vještina i vrijednosnih sustava učenika na razini kurikulskih područja i krozkurikulskih kompetencija omogućuje

izradu koherentnog sustava s međusobno horizontalno i vertikalno povezanim nastavnim predmetima. Osim orijentacije na izradu koherentnog kurikulskog sustava, Nacionalni okvirni kurikulum je naznačio i orijentaciju na prijelaz od tradicionalnog, na sadržaje orijentiranog kurikula (engl. *knowledge based curriculum*), na kurikulum temeljen na ishodima učenja (engl. *outcome based curriculum*), odnosno na kurikulum usmjeren na razvoj temeljnih kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje (engl. *competence based curriculum*). Razvoj koherentnog kurikulskog sustava implicira usklađenost promjena svih njegovih komponenti...“ (Baranović, Domović i Vizek Vidović, 2013, str. 13).

„Pri koncipiranju kurikulskih promjena treba imati kritički pristup ne samo prema tradicionalnom nego i novijem, konstruktivističkom modelu kurikula. u tom smisli korisno je imati na umu Youngovu i Mullerovu preporuku (2010) da suvremeni kurikulum treba osigurati ravnotežu u zastupljenosti konceptualnog/temeljnog znanja, njegove povezanosti sa svakodnevnim iskustvom učenika koje daje smisao i značenje konceptima te stjecanje vještina (kognitivnih i praktičnih) koje učenicima omogućuju razumijevanje koncepata, odnosno razvijanje njihova konceptualnog mišljenja. Kurikulum treba osigurati konceptualno razumijevanje koje nadilazi učenikovo iskustvo“ (Baranović, Domović i Vizek Vidović, 2013, str. 12).

#### **4.5 Sadržaj i ishodi učenja u kurikulskome kontekstu**

Rezultate komparativne analize okvirnih nacionalnih kurikula za obvezno obrazovanje u 11 europskih zemalja (Švedska, Finska, Norveška, Škotska, Irska, Engleska, Austrija, Mađarska, Slovenija, Nizozemska te Njemačke (Nordrhein-Westfalen) i u Hrvatskoj prikazuje Baranović (2006). Analiza obuhvaća strukturni aspekt nacionalnih kurikula. Rezultati analize pokazuju kontekstualno uvjetovane razlike.

U analiziranim kurikulumima uočava se razvoj integriranoga i koherentnog kurikula. To znači da se uvode kurikulska područja, kroskurikulske teme ili moduli i integrirani predmeti.

U metodici se hrvatskoga jezika u mikrostrukturiranim modelima nastavnih jedinica (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012) razrađuje kurikulski koncept koji omogućuje uočavanje međudjelovanja različitih čimbenika koji dovode do učinkovitoga poučavanja i uspješnoga učenja. To znači da se u nastavu Hrvatskoga jezika uključuju sadržaji za cjelovit razvoj kognitivnih, afektivnih i socijalnih kompetencija – na mikrorazini se strukturiraju zadatci koji objedinjuju kurikulske međupredmetne teme (osobni i socijalni razvoj; građanski

odgoj i obrazovanje; učiti kako učiti; poduzetništvo; zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša; uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije) i područja temeljnih kompetencija iz referentnoga okvira temeljnih kompetencija (ZEROJ, 2005).

Nacionalni kurikuli analiziranih zemalja predstavljaju *outcome based* kurikule, orijentirane na uvođenje kompetencija potrebnih za razvoj društva znanja. Na hrvatskome se jeziku *outcomes* (Pastuović, 2012) prevodi kao *ishodi iz obrazovnoga sustava*, a podrazumijevaju ostvarena kognitivna, psihomotorna i afektivna postignuća.

U komparaciji s analiziranim kurikulumima u spomenutih jedanaest zemalja hrvatski je kurikulum još uvijek tradicionalan (predmetno-preskriptivan) (Baranović, 2006), bez dovoljne zastupljenosti sadržaja i komponenti koje bi omogućavale razvoj novih kompetencija za život mladih u društvu znanja.

Iako između analiziranih zemalja postoje razlike, u svima njima na nacionalnoj razini postoji okvirni dokument ili nacionalni kurikulum koji na manje-više detaljan način definira zašto, što i kako će se u obveznome obrazovanju poučavati i učiti te kojim odgojno-obrazovnim ishodima (kompetencijama) obvezno obrazovanje treba rezultirati.

*Europski referentni okvir temeljnih kompetencija* (2005) identificira osam područja temeljnih kompetencija za sve članice Europske unije. Komunikacija na materinskome jeziku zauzima prvo mjesto na ljestvici. Komunikacijske su jezične kompetencije one koje osobi omogućuju da djeluje koristeći specifično lingvistička sredstva (ZEROJ, 2005). Stoga je potrebno identificirati i odrediti lingvističke elemente koji mogu dovesti do stjecanja komunikacijske jezične kompetencije. To smo objasnili u poglavlju koje govori o lingvistici kao matičnoj znanosti metodike hrvatskoga jezika (3.2.1.1).

U komparativnome su prikazu nacionalni kurikuli u europskim zemljama i Hrvatskoj (Baranović, 2006c) klasificirani, s obzirom na elemente koje sadrže i način njihove prezentacije, ovako: 1. predmetni nacionalni kurikulum (Austrija, Slovenija); 2. nacionalni okvirni kurikulum bez opisa predmeta (Škotska i Irska); 3. nacionalni okvirni kurikuli s opisom zajedničkih elemenata nacionalnoga kurikula i predmeta (Finska, Norveška, Švedska); 4. nacionalni kurikuli fokusirani na definiranje očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda (engl. *attainment targets*) (Nizozemska i Engleska). Nizozemski nacionalni kurikulum definira očekivane odgojno-obrazovne ishode po završetku primarnoga obrazovanja i nižega srednjeg obrazovanja bez specificiranja sadržaja i metoda poučavanja. Engleski nacionalni kurikulum definira očekivane odgojno-obrazovne ishode uz specificiranje propisanih standarda učeničkih postignuća po pojedinim predmetima za pojedine obrazovne cikluse (engl. *4 key stages*); 5. Njemačka i Mađarska - u Njemačkoj su nacionalni obrazovni standardi definirani

na federalnome nivou, a razrađuju se u pojedinim državama i razvijaju nove kurikule u formi očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda (Nordrhein-Westfalen). Mađarska ima dva nacionalna kurikula: nacionalni kurikulum definiran u obliku očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda za kurikulska područja te nacionalni kurikulski okvir s detaljnim opisom sadržaja za pojedine predmete (predmetni kurikulum) koji predstavlja operacionalizaciju nacionalnoga kurikula.

Svi navedeni kurikuli (Kuiper et al., 2005.: 27, prema Baranović, 2006c) imaju ove komponente:

1. opće ciljeve – definirane u formi kompetencija, a služe kao temeljne točke iz kojih se izvode i koje povezuju sve komponente kurikulskoga sustava u koherentnu cjelinu, uključujući znanja, vještine i vrijednosti što ih učenici trebaju steći tijekom obveznoga obrazovanja;

2. očekivane odgojno-obrazovne ishode sa specificiranim standardima učeničkih postignuća za pojedine cikluse ili godine obveznoga obrazovanja ili bez njih;

3. osnovne odrednice sadržaja koji će se poučavati – predmeti, kurikulska područja ili grupe predmeta, kroskurikulske teme i sl.;

4. satnicu ili distribuciju vremena za pojedine predmete, kurikulska područja i slično – ovisno o koncepciji nacionalnoga kurikula.

Hrvatski je kurikulum, u usporedbi s prikazanim kurikulumima iz spomenutih zemalja (Baranović, 2006c), svojom je predmetnom strukturom i brojem predmeta znatno siromašniji. U odnosu na spomenute zemlje, hrvatski je kurikulum značajno tradicionalniji i s obzirom na princip organizacije odgojno-obrazovnih sadržaja. On pripada skupini predmetnih kurikula i u tome je pogledu sličniji kurikulumima srednjoeuropskih zemalja, mada je u sadržajnome smislu i od njih siromašniji.

„Bez obzira na koji su način i kako odgojno-obrazovni sadržaji u nacionalnim kurikulumima organizirani, važno je naglasiti da su u većini slučajeva oni okvirno definirani s naglaskom na njihovoj formulaciji u obliku odgojno-obrazovnih ishoda, ili postignuća (znanja, vještine, vrijednosti) što ih učenici trebaju steći, odnosno koje trebaju imati po završetku odgovarajućeg ciklusa ili cijeloga razdoblja obveznog obrazovanja. Stavljanjem naglaska na postignuća učenika te okvirnim određenjem sadržaja, nacionalni kurikuli ostavljaju slobodu nastavnicima i školama u programiranju školskog kurikula i njegove izvedbe“ (Baranović, 2006b, str. 196).

Postavlja se pitanje o kompetencijama učitelja za izbor sadržaja koji omogućuje stjecanje kompetencija. Mišljenja smo da o sadržaju trebaju odlučiti metodičari u suradnji sa stručnjacima iz svih supstratnih znanosti pojedinih metodika. Istraživanje mišljenja učitelja o

okvirnome programu za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju provedenom s učiteljima 2003. godine (N = 1134) (Baranović, 2006a) pokazalo je kako učitelji misle da program treba promijeniti. Učitelji su program procijenili opsežnim, nesuvremenim i nezanimljivim.

No, u interpretaciji tih podataka valja uzeti u obzir kompetencije učenika koje se (ne) stječu na temelju propisanoga sadržaja. To znači da se opseg sadržaja ne smije promatrati izolirano od strukture sadržaja. Sadržaj može biti i manje opsežan, ali u programiranju se mora voditi računa o cjelovitosti sadržaja poučavanja. „Obrazovanje je nešto više i nešto drugačije od zbirke neobičnosti ili slučajni isječak iz znanstvene discipline što ga je na vrh upravo izbacio duh vremena... Redukcija kanona na nekoliko krilatica koje se didaktički razrađuju i brzo usvajaju, a da se pritom ne razumije nikakav njihov suodnos markirala je za Adorna tu stranu poluobrazovanja: 'Napola razumljivo i napola iskušeno nije predstupanj obrazovanja, nego njegov smrtni neprijatelj'“ (Liessmann, 2008, str. 18 i 58).

U istraživanju (Baranović, 2006a) 76 % ispitanih učitelja (N = 1134) smatra da program treba promijeniti, ali nije ispitano što bi se u programu trebalo promijeniti. U međuvremenu je (2006. godine) stupio na snagu novi nastavni program u kojemu je opseg sadržaja poučavanja u Hrvatskome jeziku za primarno obrazovanje smanjen, kao i broj sati nastave (sa 6 na 5 sati nastave tjedno; s 210 na 175 sati godišnje). Istraživanje provedeno u okviru ovoga rada s učiteljima mentorima i savjetnicima u Republici Hrvatskoj (N = 387) pokazuje kao 59,2 % ispitanika misli da učenicima treba ponuditi više sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika (područje jezik - gramatika) nego što im je ponuđeno.

Učenici u istraživanju (Baranović, 2006) nastavni predmet Hrvatski jezik procjenjuju najmanje zanimljivim, teškim i nerazumljivim. Uzrok se tome treba istražiti u strukturi sadržaja programa, počevši od primarnoga obrazovanja.

#### **4.6 Odnos kompetencija, ishoda i sadržaja učenja**

„Za većinu ljudi, ideja da od učenika treba očekivati da znaju više na kraju obrazovnog procesa nego što su znali na početku, nedvojbeno je. Ako je tako, onda određenje dosega i granica znanja mora biti temeljni problem svake teorije obrazovanja“ (Winch, 1999, str. 125, prema: Domazet, 2006, str. 45) Potrebno je, stoga, odrediti strukturu sadržaja (znanja) i kognitivne ishode.

Metodički pristup u određivanju kognitivnih ishoda učenja (dosezanje kojih može biti polazište za praćenje i ocjenjivanje uspjeha učenika) uvažava psihološke, pedagoške

(dokimološke, didaktičke) i edukološke spoznaje te sadržaje matične znanosti i dinamiku metodičkoga polja; „metodika optimizira odnos sadržaja (predmeta) učenja i procesa učenja/poučavanja“ (Bežen 2008, str. 210). Odnos sadržaja učenja i odgovarajućega znanstvenog znanja te ishoda učenja važno je epistemološko pitanje jer se u nastavni proces ne unosi izvorno znanje, već odabrano, obrađeno i prilagođeno znanstveno znanje za program nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Vrijednost znanstvenoga znanja pripada općoj epistemologiji, a prilagođeno znanje (didaktičkim transferom) razmatra epistemologija metodike. S toga se aspekta može promatrati i uloga toga znanja u taksonomiji ciljeva i ishoda učenja (Bežen, 2008).

*Kompetencija* se u engleskome jeziku upotrebljava kao istoznačnica ili sličnoznačnica za: *ability* (sposobnost), *capacity* (kapacitet), *efficiency* (efikasnost), *proficiency* (stručnost) i *skill* (vještina), a uključuje i značenja riječi *cognizance* (spoznaja, znanje) i *responsibility* (odgovornost) (Weinert, 2001, prema Baranović, 2006, str. 21). Klaić (2002, str. 715) tumači izvorno značenje latinske riječi *competere* ovako: (1. dolikovati; 2. težiti na što), a dodaje i ova značenja: 1. nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost; 2. područje u kome neka osoba posjeduje znanja, iskustva; 3. prinadležnosti koje nekome pripadaju.

U hrvatskome jeziku riječ *competence* s engleskoga jezika Filipović (1992, str. 206) prevodi kao: 1. sposobnost, osposobljenje; 2. nadležnost, mjerodavnost, djelokrug, kompetencija, a Bujas, Ž. (1999, str. 169) prevodi riječ *competence* s engleskoga jezika kao: kompetencija, nadležnost, ovlaštenost; sposobnost, stručnost, dovoljnost, dovoljan dohodak.

Ta je riječ višeznačna pa u hrvatskome jeziku može značiti mjerodavnost (ovlaštenost) za obavljanje nekih poslova te područje u kojemu netko posjeduje znanja, sposobnosti i iskustva. Weinert (2001) odustaje od znanstvenoga definiranja kompetencije i određuje četiri minimalna kriterija za definiranje toga pojma. To su ova četiri kriterija (Weinert, 2001, prema Baranović, 2006): kompetencija je pretpostavka (sposobnost) za pojedinačno ili skupno obavljanje nekoga posla (izvodi se iz zadatka koji treba obaviti); sadrži kognitivne i nekognitivne (motivacijske, voljne, etičke, socijalne) komponente; dovoljno je složena da bi se zadatak u cijelosti izvršio, po čemu se razlikuje od vještine koja je automatizirana aktivnost; za njezino je postizanje *učenje* nužna pretpostavka.

Zbog iznimne važnosti za društvo i pojedinca, pojedine se kompetencije nazivaju temeljnim. Europska je komisija 2005. godine odredila *Europski referentni okvir temeljnih kompetencija*, a to su: komunikacija na materinskome jeziku; komunikacija na stranome jeziku; matematika, prirodne znanosti i tehnologija; informacijsko-komunikacijska



tehnologija; učiti kako učiti; interpersonalne i građanske kompetencije; poduzetništvo; opća kultura (Baranović, 2006).

Pojam kompetencije, dakle, obuhvaća znanje, ali i brojne druge psihološke, socijalne i iskustvene sastavnice. Znanje podrazumijeva kogniciju, a kompetencija osposobljenost za obavljanje zadataka. Dakako, kompetencija nema bez znanja, zbog čega je učenje temeljni preduvjet razvoja i postojanja kompetencije (Bežen, 2008). Kompetencija je kao obrazovni cilj vrlo široka, samo je jedan njezin segment znanje koje se u ovom radu određuje kao kognitivni ishod.

„Bitna osobina svih analiziranih kurikuluma jest tretman evaluacije kao sastavnog dijela kurikuluma. Osim naglaska na definiranju i mjerljivom iskazivanju učeničkih postignuća kao ishoda obrazovanja, u nacionalnim se kurikulumima sve veća pažnja poklanja i određenju evaluacijskih kriterija. Oni su najrazrađeniji u engleskom nacionalnom kurikulumu, gdje su za svaki ciklus obrazovanja, za sve predmete definirana očekivana postignuća učenika i nacionalni standardi, tj. definirane su razine učeničkih postignuća što se očekuju po završetku određenoga obrazovnog ciklusa. U tom smislu definirano je osam razina očekivanih postignuća, uz navođenje razine koju bi trebala postići većina učenika po završetku određenoga obrazovnog ciklusa ili obrazovnog razdoblja. Bez obzira na razlike u pristupu i kurikulumskoj koncepciji, nacionalni kurikulumi svih analiziranih zemalja orijentirani su na odgojno-obrazovne ishode ili postignuća učenika kao temeljnih komponenti u konstrukciji kurikuluma (engl. *outcome based curriculum*)“ (Baranović, 2006, str. 192-196).

#### **4.7 Određivanje kognitivnih ishoda na temelju revidirane Bloomove taksonomije**

Kognitivnim se ciljevima smatraju znanja, psihomotornim se ciljevima smatraju vještine, a afektivnim se ciljevima smatraju vrijednosti, stavovi i navike (Pastuović, 2012; Rychen i Hersh Salganik, 2001).

Kognitivni se ishodi u ovome radu temelje na kognitivnim ciljevima (znanju) iako je u definiranju ishoda nemoguće u potpunosti zanemariti psihomotorne i afektivne ciljeve. Temeljna znanja trebaju biti zastupljena u kurikulumu (Oats, 2010; Young i Muller, 2010 prema: Baranović, Domović i Vizek Vidović, 2013), a on treba biti orijentiran na sadržaj i temeljiti se na ishodima učenja (MZOŠ, 2011).

U ovome se radu kognitivni ishodi učenja predlažu za četiri vrste riječi – imenice, glagole, pridjeve i priloge.

Kognitivne su sposobnosti povezane s percepcijom, učenjem, mišljenjem, odlučivanjem itd. Kognitivne sposobnosti imaju važno mjesto u učenju jezika (smislenom govorenju, obradi jezične strukture i procesiranju jezika. „Učenje jezika – osviješten cjeloživotan proces s namjerom prikupljanja sadržajnih podataka; učenje jezika je, za razliku od usvajanja, proces koji je prvenstveno ograničen pamćenjem, inteligencijom i pažnjom, dakle kognitivnim sposobnostima koje direktno utječu na razvoj eksplicitnog znanja; učenje može biti eksplicitno i implicitno; za vrijeme eksplicitnog učenja postoji svjesna namjera da se otkrije odražava li informacija o ulaznim jezičnim podacima pravilnost kako i da se otkriju koncepti i pravila pomoću kojih se mogu obuhvatiti uočene pravilnosti; prilikom eksplicitnog učenja koriste se opće strategije učenja i više kognitivne funkcije (Ellis; Hulstijn), npr. dedukcija ili indukcija; rezultat eksplicitnog učenja jest eksplicitno znanje“ (Erdeljac, 2009, str. 333).

Ishodi učenja određuju se na temelju jezičnih sadržaja (iz matične znanosti lingvistike (gramatike)) po Bloomovoj revidiranoj taksonomiji koju Anderson i Krathwohl (2001) prikazuju u knjizi *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Navedena knjiga donosi reviziju Bloomove taksonomije iz 1956. godine, objavljene pod naslovom *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain* na temelju spoznaje da je kategorija znanja po svojoj prirodi dvodimenzionalna, a ne jednodimenzionalna kako je prikazuje izvorna taksonomija.

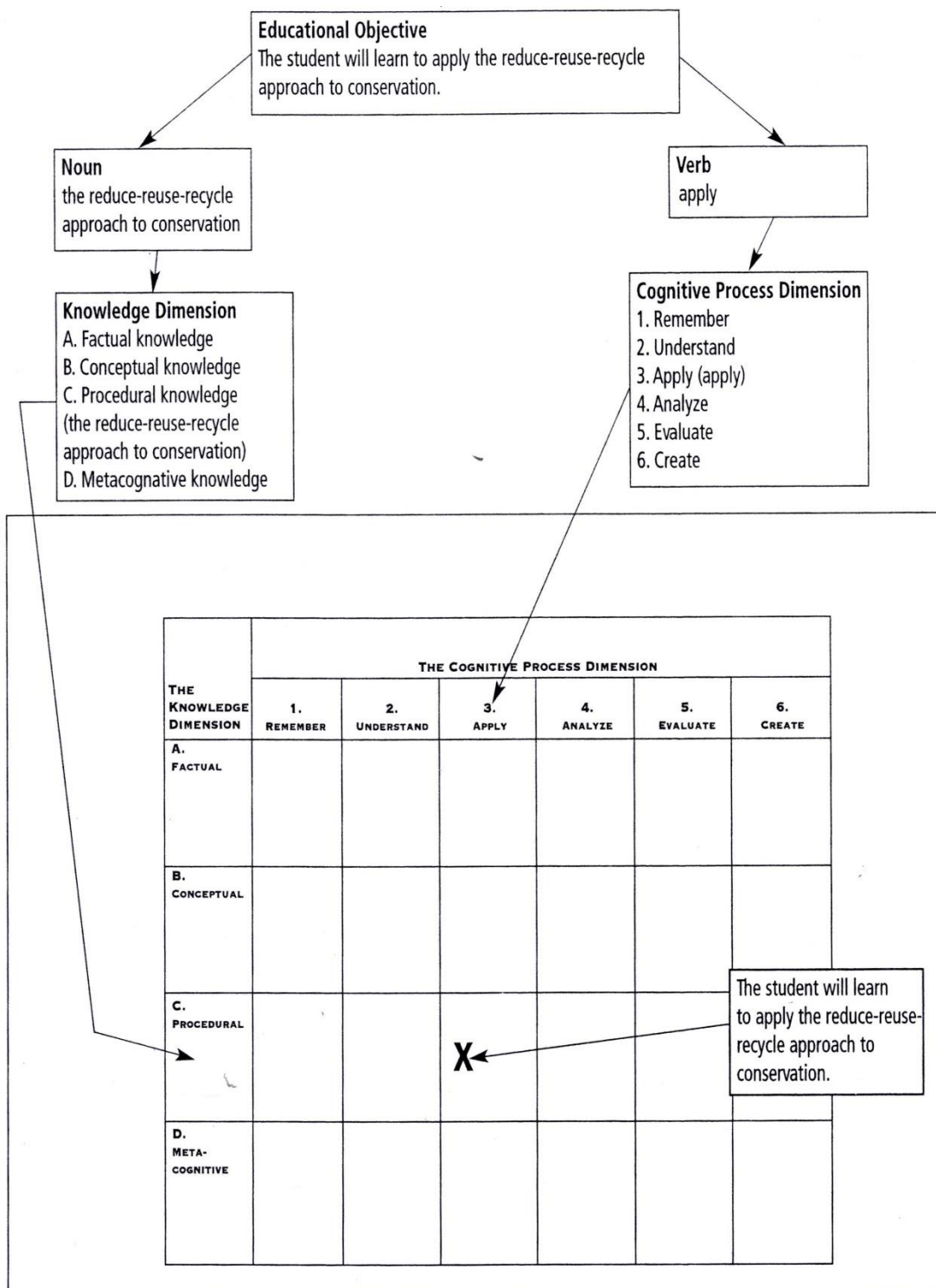
Iako postoje i druge taksonomije, ova je primjerena za određivanje kognitivnih ishoda u ovome radu.

Revidirana je Bloomova taksonomija prepoznatljiva po tome što povezuje razine znanja i kognitivne procese. Grafički je strukturirana kao tablica u čija se polja mogu upisati svi obrazovni ishodi. Anderson i Krathwohl (2001) navode da se ovaj taksonomski okvir grafički prikazuje kao dvodimenzionalna tablica (Slika 5.). Redovi i stupci tablice sadrže pažljivo pozicionirane razine znanja i kognitivne procese. Polja tablice nalaze se na sjecištu razina znanja i kognitivnih procesa. Ishodi, eksplicitni ili implicitni, uključuju i razine znanja (činjenična znanja, konceptualna znanja, proceduralna znanja, metakognitivna znanja) i kognitivne procese (dosjećanje, razumijevanja, primjena, analiza, vrednovanje, stvaranje/sinteza) koji se mogu klasificirati u ovome taksonomskom okviru (Slika 6.). Dakle,

ishodi se mogu postaviti u polja ove tablice. U ta bi se polja moralo moći uvrstiti sve obrazovne ishode kognitivnoga karaktera.

THE KNOWLEDGE DIMENSION	THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION					
	1. REMEMBER	2. UNDERSTAND	3. APPLY	4. ANALYZE	5. EVALUATE	6. CREATE
A. FACTUAL KNOWLEDGE						
B. CONCEPTUAL KNOWLEDGE						
C. PROCEDURAL KNOWLEDGE						
D. META-COGNITIVE KNOWLEDGE						

**Slika 5.** Grafički prikaz taksonomskoga okvira (Anderson i Krathwohl, 2001, str.28)



Slika 6. Grafički prikaz uvrštavanja ishoda u taksonomsku tablicu

*Činjenična* su znanja podatci o objektima i činjenicama te njihovim odnosima. Ta su znanja korisna i upotrebljiva jer uspostavljaju veze između varijabli, a govornicima jezika stoji na raspolaganju velika količina činjeničnoga znanja pohranjena u dugotrajnoj memoriji. To se znanje stječe eksplicitno, svjesnim naporom, i priziva se svjesno (Erdeljac, 2009). Anderson i Krathwohl (2001) činjenično znanje objašnjavaju kao znanje terminologije te izoliranih sadržaja (elemenata), dok je *konceptualno znanje* kompleksnije i uključuje znanje klasifikacija, kategorija, principa i generalizacija, teorija, modela i struktura. *Proceduralno* znanje uključuje znanje o vještinama i algoritmima, tehnikama i metodama te kriterijima za izbor „kada što učiniti“. To je znanje o tome kako nešto učiniti (određivanje niza koraka). To znanje omogućuje provedbu neke aktivnosti. Revidirana Bloomova taksonomija uključuje i *metakognitivno* znanje - znanje o spoznaji općenito, kao i svijest i znanje o spoznaji pojedinca. Podrazumijeva svjesnost o vlastitome znanju pri izboru strategija rješavanja (jezičnoga) problema. Prema Matijeвиću (2011) danas se očekuje (a u budućnosti će se i više očekivati) funkcioniranje pojedinca na višoj metakognitivnoj razini koja podrazumijeva stvaranje i kreativno rješavanje problema.

U skladu s time važno je metodičkim pristupom odrediti sadržaje i ishode (pa i kognitivne) tako da se uključuje stjecanje cjelovitoga znanja na razinama koje omogućuju primjenu jezičnoga znanja u jezičnoj upotrebi.

Kognitivni ishodi učenja (Pastuović, 2012), koji su temelj za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije (lingvističke, sociolingvističke i pragmatične) jer se na jezičnome znanju temelji funkcionalna primjena toga znanja (sukladno razvojnim obilježjima učenika na kraju primarnog obrazovanja), trebaju biti mjerljivi.

Dosegnutost pojedinoga pretpostavljenog ishoda u ovome se radu mjeri pomoću ispitnih zadataka. U istraživanju su kognitivni ishodi s obzirom na sadržaj strukturirani tako da prate obrazovna postignuća iz *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006). Nije bilo moguće značajnije odstupiti od sadržaja niti od okvirnih razina znanja koje su (donekle) predviđene obrazovnim postignućima. Razine znanja, koje su prepoznate u obrazovnim postignućima, nastojali smo preciznije opisati s obzirom na sadržaj matične znanosti i revidiranu Bloomovu taksonomiju. U istraživanju je vidljivo da učenici poučavanjem u okviru zadanoga programa mogu dosegnuti visoku razinu znanja. Stoga je kognitivne ishode učenja potrebno postaviti na višoj razini jer iz istraživanja proizlazi da većina učenika doseže zadana obrazovna postignuća. Ishode strukturiramo u skladu sa sadržajem iz matične znanosti, ali podižući ljestvicu razina postignuća. Obrazovna postignuća u postojećem programu ne prate strukturu sadržaja s obzirom na zahtjeve matične znanosti.

U radu predlažemo kognitivne ishode do kraja primarnoga obrazovanja, čije dosezanje omogućuje stjecanje komunikacijske jezične kompetencije u segmentu strukturiranja rečenice u skladu s jezikom kao sustavom i jezikom kao standardom. Stoga u ovom radu predlažemo kognitivne ishode učenja samo za područje gramatike (morfologije) u nastavnome predmetu Hrvatski jezik na kraju 4. razreda osnovne škole za vrste riječi (imenice, glagoli, pridjevi i prilozi) sa svrhom praćenja učenikova napredovanja u znanju koje je temelj za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije na kraju prvoga obrazovnog ciklusa.

## **5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **5.1 Cilj istraživanja**

Cilj je istraživanja bio odrediti sadržaj poučavanja i kognitivne ishode učenja za vrste riječi u nastavnome predmetu Hrvatski jezik za primarno obrazovanje utvrđivanjem mišljenja učitelja o sadržaju poučavanja, mogućnostima učenika u dosezanju obrazovnih postignuća i predloženih kognitivnih ishoda učenja te utvrđivanjem postignuća učenika u dosezanju predviđenih ishoda.

### **5.2 Problemi i hipoteze**

#### 1. problem

Ispitati mišljenje učitelja o tome koji bi postotni udio učenika na kraju 4. razreda osnovne škole mogao dosegnuti pojedine pretpostavljene kognitivne ishode učenja te usporediti dobivene postotke sa stvarnim postotkom učenika koji rješavaju svaki od zadataka (kojima se mjere ishodi).

#### Hipoteze

Više od 50 % učenika (3. kvartil) može riješiti zadatke kojima se mjere kognitivni ishodi učenja definirani na 3. razni (proceduralno znanje na razini primjene, analize i sinteze) prema Bloomovoj revidiranoj taksonomiji.

Učitelji misle da gotovo svi učenici (4. kvartil) na kraju 4. razreda osnovne škole mogu dosegnuti pretpostavljene kognitivne ishode učenja definirane na 1. i 2. razini Bloomove revidirane taksonomije (činjenična i konceptualna znanja), a da više od polovice učenika (3. kvartil) može dosegnuti kognitivne ishode učenja koji su definirani na 3. razini Bloomove revidirane taksonomije (proceduralna znanja).

Mišljenje učitelja o tome koliko će učenika dosegnuti kognitivne ishode za različite razine znanja razlikuje se od stvarnoga postotka učenika koji točno rješavaju zadatak.

## 2. problem

Ispitati mišljenje učitelja o tome koji postotni udio učenika na kraju 4. razreda osnovne škole može za pozitivnu ocjenu (od 2 do 5) dosegnuti obrazovna postignuća zadana od 1. do 4. razreda osnovne škole Nastavnim planom i programom za osnovnu školu u nastavnom predmetu Hrvatski jezik (područje jezik – vrste riječi: imenice, glagoli i pridjevi).

### Hipoteza

Ispitanici misle da gotovo svi učenici (4. kvartil) na kraju 4. razreda osnovne škole mogu dosegnuti sva obrazovna postignuća predviđena od 1. do 4. razreda.

## 3. problem

Ispitati mišljenja učitelja o tome koja bi obrazovna postignuća (predviđena Nastavnim planom i programom za osnovnu školu za 2., 3. i 4. razred) i pretpostavljene ishode učenja učenici trebali dosegnuti za svaku pojedinu ocjenu (od 2 do 5) na kraju 4. razreda.

### Hipoteza

Učitelji se više razlikuju u percepciji broja i vrste obrazovnih postignuća važnih za svaku pojedinu ocjenu nego u percepciji broja i vrste pretpostavljenih ishoda učenja za svaku pojedinu ocjenu.

## 4. problem

Ispitati misle li učitelji da učenici na kraju 4. razreda osnovne škole stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred).

### Hipoteza

Ispitanici misle da učenici ne stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred).

## 5. problem

Ispitati mišljenja učitelja o tome treba li učenicima ponuditi više ili manje sadržaja iz jezika (gramatike) nego što je predviđeno *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* do kraja 4. razreda ili im je ponuđeno dovoljno sadržaja te koje bi još sadržaje trebalo ponuditi učenicima i zašto. Mišljenja učitelja diferencirat će se s obzirom na dob ispitanika, godine radnoga staža i stručnu spremu.



### Hipoteza

Stariji ispitanici, ispitanici s više godina radnoga staža i ispitanici s visokom stručnom spremom više nego mlađi, oni s manje godina radnoga staža i višom stručnom spremom misle da učenicima treba ponuditi više sadržaja iz jezika (gramatike), nego što je predviđeno *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* do kraja 4. razreda jer učenici dodatne sadržaje, uz primjerenu pouku, mogu naučiti s obzirom na kognitivne sposobnosti većine učenika. Stariji ispitanici, ispitanici s više godina radnoga staža i ispitanici s visokom stručnom spremom više nego mlađi, oni s manje godina radnoga staža i višom stručnom spremom misle da učenike u primarnom obrazovanju treba poučiti priložima kao vrsti riječi, pomoćnim glagolima *biti* i *htjeti* te sintaktičkim dijelovima (subjektu i predikatu).

### 6. problem

Ispitati postoji li statistički značajna razlika u procjeni učitelja o ocjeni koju bi dodijelili za točno riješen zadatak i ocjeni koju su dodijelili ishodu učenja koji se provjerava određenim zadatkom.

### Hipoteza

Postoji statistički značajna razlika u procjeni učitelja o ocjeni koju bi dodijelili za točno riješen zadatak i ocjeni koju su dodijelili ishodu učenja koji se provjerava određenim zadatkom.

### 7. problem

Provjeriti povezanost između ocjene koju učitelji dodjeljuju učenicima u nastavnome predmetu Hrvatski jezik, područje jezika u 4. razredu osnovne škole, za svaki pojedini sadržaj (imenice, glagoli i pridjevi) i razine koju su učenici dosegнули na ispitu znanja za svaki pojedini sadržaj.

### Hipoteza

Učenici, koji dosežu iste ishode u ispitu znanja, ocijenjeni su različitim ocjenama, tj. učenici koji dosežu ishode više razine ponekad su ocijenjeni nižom ocjenom od učenika koji dosežu ishode niže razine.

## 8. problem

Provjeriti stupanj slaganja sveučilišnih profesora u području metodike hrvatskoga jezika i pripadajućih matičnih znanosti u mišljenju mjeri li se pojedinim zadatkom određeni ishod učenja.

### Hipoteza

Pretpostavlja se da postoji velik stupanj slaganja sveučilišnih profesora iz područja metodike hrvatskoga jezika i pripadajućih matičnih znanosti u mišljenju da se zadacima kojima se provodi ispit znanja za učenike mjere određeni definirani kognitivni ishodi učenja.

## 5.3 Instrumenti istraživanja

Istraživanje smo proveli uz pomoć triju posebno sastavljenih upitnika. Upitnici su provjereni u pilot-istraživanju kako bi se kvalitativnom analizom utvrdila njihova sadržajna valjanost.

1. Upitnikom za učitelje ispitali smo mišljenje učitelja u zvanju mentora i savjetnika u Republici Hrvatskoj o tome koliko učenika može na kraju 4. razreda osnovne škole dosegnuti pojedine, u istraživanju pretpostavljene, ishode učenja za vrste riječi do 4. razreda (imenice, glagole i pridjeve) te koliko učenika može na kraju 4. razreda osnovne škole dosegnuti *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) predviđena obrazovna postignuća za područje jezika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik za teme Imenice, Glagoli i Pridjevi do kraja 4. razreda. Učitelji su svoje mišljenje izrazili na skali Likertova tipa u kojoj su ponuđeni odgovori: gotovo nitko 1-25 % učenika (1. kvartil); neki 26-50 % (2. kvartil); više od polovice 51-75 % (3. kvartil); gotovo svi 76-100 % (4. kvartil). Ispitali smo mišljenje učitelja o tome za koju bi najnižu ocjenu učenici trebali dosegnuti pojedini pretpostavljeni ishod učenja na kraju 4. razreda i za koju bi najnižu ocjenu učenici trebali dosegnuti *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) zadano obrazovno postignuće (učitelji su se opredijelili za ocjene 2, 3, 4 ili 5). Nadalje, ispitali smo mišljenje učitelja o tome stječu li učenici dovoljno znanja o leksičkim i gramatičkim svojstvima imenica, pridjeva i glagola do kraja 4. razreda osnovne škole da bi mogli nesmetano prijeći na sljedeći stupanj obrazovanja, bi li učenicima trebalo ponuditi više ili manje sadržaja nego što im je ponuđeno ili im je ponuđeno dovoljno sadržaja te kojim bi ih sadržajima i zašto trebalo poučiti, a ti sadržaji nisu predviđeni *Nastavnim planom i*

*programom za osnovnu školu* (MZOŠ 2006) do kraja 4. razreda. U zadnjem su pitanju učitelji procijenili za koju bi ocjenu od 2 do 5 učenici trebali riješiti pojedini zadatak kojim se mjeri dosegnutost ishoda učenja.

2. Ispit znanja (za učenike) sastoji se od 25 zadataka. Svaki zadatak provjerava dosegnutost pojedinoga, u istraživanju pretpostavljenoga, ishoda učenja. Zadatci su sastavljeni tako da obuhvaćaju različite razine znanja (činjenično, konceptualno, proceduralno) te kognitivne procese dosjećanja, razumijevanja, primjene, analize, prosuđivanja i stvaranja (sinteze) u području vrsta riječi (imenica, glagola i pridjeva) zadanih *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006). Zadatci su različitoga oblika (dopunjavanja, višestrukoga izbora, ispravljanja i sređivanja). Na kraju instrumenta za ispitivanje učeničkoga znanja nalaze se rubrike u koje je razredni učitelj upisao učenikove ocjene (iz imenika) kojima je ocijenjeno učenikovo znanje iz sadržaja o imenicama, pridjevima i glagolima.

3. Upitnik kojim smo provjerili mjere li se predviđenim zadacima određeni pretpostavljeni kognitivni ishodi učenja ispunjavali su sveučilišni profesori u području metodike hrvatskoga jezika i pripadajućih matičnih znanosti. Provjerili smo stupanj slaganja u mišljenju navedenih stručnjaka. Tim je postupkom dodatno konsenzusno validiran ispit znanja (Grgin 2001).

## **5.4 Ispitanici**

U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave u zvanju mentora i savjetnika u Republici Hrvatskoj (N = 387) te učenici četvrtih razreda (N = 527) osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

Uzorak su sačinjavali učitelji u zvanju mentora i savjetnika jer se pretpostavlja da su najkompetentniji budući da su tijekom permanentnoga stručnog usavršavanja djelomično stekli znanja o teorijama određivanja ishoda učenja i o tome poučavaju ostale učitelje. Istraživanjem se obuhvatio uzorak mentora i savjetnika iz svih županija Republike Hrvatske (Grad Zagreb, Zagrebačka, Krapinsko-zagorska, Sisačko-moslavačka, Karlovačka, Varaždinska, Koprivničko-križevačka, Bjelovarsko-bilogorska, Primorsko-goranska, Ličko-senjska, Virovitičko-podravska, Požeško-slavonska, Brodsko-posavska, Zadarska, Osječko-baranjska, Šibenska, Vukovarsko srijemska, Splitsko-dalmatinska, Istarska, Dubrovačko-neretvanska i Međimurska županija), no istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku. Budući da su mentori i savjetnici dobrovoljno sudjelovali u istraživanju, nije bilo moguće

poštivati pravilnu raspodjelu po županijama ili drugim relevantnim varijablama. S ciljem dodatnoga utvrđivanja validnosti ispita znanja, u istraživanje su uključeni sveučilišni profesori iz područja metodike hrvatskoga jezika i matičnih znanosti (N = 11).

#### 5.4.1 Uzorak učitelja

U ovome odjeljku detaljnije opisujemo uzorak učitelja.

U Tablicama 17. – 26. prikazani su podatci koji preciznije opisuju uzorak mentora i savjetnika (N = 387).

**Tablica 17.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po spolu

Spol ispitanika	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
Muško	6	1,6 %
Žensko	381	98,4 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 18.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po dobi

Dob ispitanika	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
20 - 30	26	6,7 %
31 - 40	84	21,7 %
41 - 50	202	52,2 %
51 - 60	66	17,1 %
61 i više	9	2,3 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 19.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po godinama radnoga staža u nastavi

Godine radnoga staža u nastavi	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
do 10	51	13,2 %
11 - 20	136	35,1 %
21 - 30	155	40,1 %
31 - 40	43	11,1 %
41 i više	2	0,5 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 20.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) po županijama u kojima rade

Županija RH	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
Grad Zagreb	152	39,3 %
Zagrebačka	58	15,0 %
Krapinsko-zagorska	13	3,4 %
Sisačko-moslavačka	6	1,6 %
Karlovačka	3	0,8 %
Varaždinska	10	2,6 %
Koprivničko-križevačka	1	0,3 %
Bjelovarsko-bilogorska	3	0,8 %
Primorsko-goranska	7	1,7 %
Ličko-senjska	1	0,3 %
Virovitičko-podravska	6	1,6 %
Požeško-slavonska	1	0,3 %
Brodsko-posavska	4	1,0 %
Zadarska	4	1,0 %
Osječko-baranjska	7	1,8 %
Šibenska	16	4,1 %
Vukovarsko-srijemska	1	0,3 %
Splitsko-dalmatinska	52	13,4 %
Istarska	23	5,8 %
Dubrovačko-neretvanska	11	2,8 %
Međimurska	8	2,1 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 21.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) prema stupnju obrazovanja

Stupanj obrazovanja	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
viša stručna sprema (všs)	191	49,4 %
visoka stručna sprema (vss)	192	49,5 %
magistar / magistar znanosti	3	0,8 %
doktor znanosti	1	0,3 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 22.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na zvanje mentora /savjetnika

Zvanje	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
mentor	312	80,6 %
savjetnik	75	19,4 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 23.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) prema razredima u kojima su predavali tijekom provođenja istraživanja

Razred	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
prvi	103	26,5 %
drugi	85	22,0 %
treći	85	22,0 %
četvrti	114	29,5 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 24.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na to rade li u nastavi ili u produženom boravku

Radno mjesto	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
nastava	354	91,5 %
produženi boravak	33	8,5 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 25.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na to rade li u centralnoj ili područnoj školi

Škola	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
centralna	348	89,9 %
područna	39	10,1 %
UKUPNO	387	100 %

**Tablica 26.** Raspodjela učitelja (mentora i savjetnika) s obzirom na to rade li u gradu ili na selu

Mjesto rada	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio u uzorku
grad	281	72,6 %
selo	106	27,4 %
UKUPNO	387	100 %

Temeljem Tablica 17. – 26. može zaključiti da se u uzorku učitelja nalaze pretežno učiteljice (98,4 %) u dobi od 41 do 50 godina (52,2 %), a oko petine ih je u dobi između 31 i 40, odnosno 51 i 60 godina. Sukladno tome, ispitanici ponajviše imaju od 11 do 30 godina staža (75,2 %).

Najviše je ispitanika (39,3 %) iz Grada Zagreba, potom 15 % iz Zagrebačke županije te 13,4 % iz Splitsko-dalmatinske županije.

Oko polovice ispitanika ima višu, a polovica visoku stručnu spremu. Većina je ispitanika (80,6 %) u statusu učitelja mentora, a ostali su u statusu učitelja savjetnika.

Vezano uz njihovu nastavnu aktivnost, možemo uočiti da su prilično podjednako raspodijeljeni s obzirom na razred u kojem su predavali tijekom provođenja ovoga istraživanja te da je oko 9 % ispitanika tijekom istraživanja radilo u produženome boravku, a ostali u nastavi.

Što se tiče područja njihova rada, oko 90 % ispitanika radi u centralnoj školi, a 72,6 % ih je zaposleno u gradskim školama.

#### 5.4.2 Uzorak sveučilišnih profesora

Iako je sveučilišnih profesora u istraživanju relativno malo, ipak se prikazuju i njihova obilježja u Tablicama 27. i 28. koje slijede.

**Tablica 27.** Raspodjela sveučilišnih profesora po spolu

Spol ispitanika	Broj ispitanika (N = 11)	Postotni udio u uzorku
muško	3	27,3 %
žensko	8	72,7 %
UKUPNO	11	100 %

**Tablica 28.** Raspodjela sveučilišnih profesora prema tome jesu li profesori metodike hrvatskoga jezika ili profesori matičnih znanosti

Dob ispitanika	Broj ispitanika (N = 11)	Postotni udio u uzorku
matična znanost	4	36,4 %
metodika hrvatskoga jezika	7	63,6 %
UKUPNO	11	100 %

Rezultati u Tablicama 27. i 28. pokazuju da su sveučilišni profesori u našem uzorku pretežno žene te da se u dvije trećine slučajeva radi o metodičarima hrvatskoga jezika.

### 5.4.3 Uzorak učenika

U ovome se odjeljku opisuje uzorak učenika. U Tablicama 29. i 30. nalaze se informacije koje preciznije opisuju uzorak učenika četvrtih razreda uključenih u ovo istraživanje.

**Tablica 29.** Raspodjela učenika po spolu

Spol ispitanika	Broj ispitanika (N = 527)	Postotni udio u uzorku
muško	225	48,4 %
žensko	272	51,6 %
UKUPNO	527	100 %

**Tablica 30.** Raspodjela učenika po županijama u kojima se školuju

Županija RH	Broj ispitanika (N = 527)	Postotni udio u uzorku
Grad Zagreb	188	35,7 %
Zagrebačka	108	20,5 %
Krapinsko-zagorska	63	11,9 %
Sisačko-moslavačka	34	6,5 %
Karlovačka	0	
Varaždinska	0	
Koprivničko-križevačka	0	
Bjelovarsko-bilogorska	50	9,5 %
Primorsko-goranska	0	
Ličko-senjska	0	
Virovitičko-podravska	15	2,8 %
Požeško-slavonska	0	
Brodsko-posavska	0	
Zadarska	13	2,5 %
Osječko-baranjska	0	
Šibenska	0	
Vukovarsko-srijemska	15	2,8 %
Splitsko-dalmatinska	22	4,2 %
Istarska	19	3,6 %
Dubrovačko-neretvanska	0	
Međimurska	0	
UKUPNO	527	100 %

Na temelju podataka u Tablicama 29. i 30. možemo zaključiti da je u uzorku bio podjednak broj djevojčica (51,6 %) i dječaka (48,4 %) te da su ispitanici pretežno iz Grada Zagreba (35,7 %), Zagrebačke županije (20,5 %) te Krapinsko-zagorske (11,9 %) i Bjelovarsko-bilogorske županije (9,5 %).



## 5.5 Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u četvrtim razredima na kraju školske godine 2012./2013. (u lipnju 2013. godine). Upitnike je učiteljima podijelila autorica rada. Tim smo upitnikom ispitali mišljenja učitelja (u zvanju mentora i savjetnika) o ocjenjivanju, a oni su odgovarali na temelju dosad stečenoga znanja o ocjenjivanju i vlastitoga iskustva. Učenici su rješavali ispit znanja koji se sastoji od 25 zadataka. Svakim zadatkom provjerava se dosegnutost pojedinog, u istraživanju pretpostavljenog, ishoda učenja. Na kraju instrumenta za ispitivanje učeničkoga znanja nalaze se rubrike u koje su razredni učitelji upisali učenikove ocjene (iz imenika) kojima je ocijenjeno učenikovo znanje iz sadržaja o imenicama, pridjevima i glagolima. Učenici su rješavali ispit znanja na jednome školskom satu. U pilot-istraživanju, koje je provedeno u svibnju 2013. godine na prigodnom uzorku učenika Zagrebačke županije i Grada Zagreba (N = 152), učenicima je bilo potrebno do 50 minuta za rješavanje zadataka.

Upitnik, kojim smo provjerili mjere li predviđeni zadatci određene pretpostavljene ishode učenja, ispunjavali su sveučilišni profesori iz metodike hrvatskoga jezika i pripadajućih matičnih znanosti. Upitnici su im poslani elektroničkom poštom.

## **6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

U narednim odjeljcima nalaze se rezultati dobiveni u istraživanju, organizirani u cjeline prema problemima ovoga istraživanja.

### **6.1 Testiranje normaliteta kontinuiranih varijabli**

Kako bismo usmjerili daljnji tijek obrade podataka, tj. odlučili se za korištenje parametrijske ili neparametrijske statistike, proveli smo Kolmogorov-Smirnov test za testiranje normaliteta kontinuiranih varijabli i dobili smo ove rezultate:

**Tablica 31.** Normaliteti distribucija rezultata doseganja kognitivnih ishoda učenja

<b>1. pitanje:</b> Koliko bi učenika na kraju 4. razreda osnovne škole, prema mišljenju učitelja, moglo dosegnuti sljedeće pretpostavljene ishode učenja?	
Varijabla (ishod učenja)	Kolmogorov-Smirnov test
<b>1 II</b> Reproducira definiciju o imenicama kao vrsti riječi kojom se nešto imenuje (bića, stvari, pojave, osjećaji, sve što nas okružuje) te da imenice mogu biti u tri roda i dva broja.	$z = 8,99; p < 0,01$
<b>2 II</b> U leksičkom nizu razlikuje imenice od drugih riječi.	$z = 9,13; p < 0,01$
<b>3 I2</b> Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda.	$z = 7,83; p < 0,01$
<b>4 I2</b> Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)).	$z = 5,84; p < 0,01$
<b>5 I2</b> Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju.	$z = 9,51; p < 0,01$
<b>6 I3</b> Objašnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica.	$z = 7,21; p < 0,01$
<b>7 I4</b> Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi, preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.	$z = 6,09; p < 0,01$
<b>8 P1</b> Reproducira definiciju o pridjevima kao vrsti riječi koje pobliže označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).	$z = 7,36; p < 0,01$
<b>9 P1</b> U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.	$z = 6,96; p < 0,01$
<b>10 P2</b> Međusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.	$z = 6,14; p < 0,01$
<b>11 P3</b> Pridjevom prikladnoga značenja pobliže označuje imenicu u točnom rodu i broju.	$z = 5,51; p < 0,01$
<b>12 P4</b> Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.	$z = 5,36; p < 0,01$
<b>13 G1</b> Reproducira definiciju o glagolima kao vrsti riječi kojom se izriče što tko radi i što se događa.	$z = 8,82; p < 0,01$
<b>14 G1</b> U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.	$z = 8,44; p < 0,01$
<b>15 G2</b> Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.	$z = 5,46; p < 0,01$
<b>16 G2</b> Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).	$z = 7,66; p < 0,01$
<b>17 G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).	$z = 5,55; p < 0,01$
<b>18 G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) buduće vrijeme (futura I.).	$z = 5,52; p < 0,01$
<b>19 G3</b> Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.	$z = 6,04; p < 0,01$
<b>20 G4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.	$z = 5,98; p < 0,01$
<b>21 S4</b> Međusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi).	$z = 7,73; p < 0,01$
<b>22 S4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.	$z = 5,80; p < 0,01$
<b>23 S4</b> Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na -ov, -ev, -in i -ski, -ški, -čki, -čki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.	$z = 5,95; p < 0,01$
<b>24 S4</b> Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.	$z = 5,32; p < 0,01$
<b>25 S4</b> Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.	$z = 5,73; p < 0,01$

Legenda:

KS – Kolmogorov Smirnov test

z – rezultat Kolmogorov Smirnov testa za testiranje normaliteta distribucija

p – vjerojatnost pogreške

**Tablica 32.** Normaliteti distribucija rezultata doseganja obrazovnih postignuća

<b>2. pitanje:</b> Koliko bi učenika na kraju 4. razreda osnovne škole, prema mišljenju učitelja, moglo dosegnuti sljedeća zadana obrazovna postignuća?	
Varijabla (obrazovna postignuća)	Kolmogorov-Smirnov test
1. razumjeti imenice kao riječi kojima imenujemo sve što nas okružuje	$z = 9,97; p < 0,01$
2. razlikovati imenice među drugim riječima u govornoj i pisanoj komunikaciji	$z = 9,25; p < 0,01$
3. razumjeti pojam imenice kao vrste riječi	$z = 9,24; p < 0,01$
4. razlikovati opće i vlastite imenice	$z = 10,11; p < 0,01$
5. razlikovati jedninu i množinu imenica	$z = 10,24; p < 0,01$
6. prepoznati umanjnice i uvećanice kao vrste imenica	$z = 8,79; p < 0,01$
7. razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa	$z = 9,74; p < 0,01$
8. prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa	$z = 9,19; p < 0,01$
9. razlikovati pridjeve kao riječi koje opisuju imenicu i odgovaraju na pitanje kakvo je što, čije je što	$z = 8,70; p < 0,01$
10. odrediti imenice kao vrstu riječi	$z = 9,58; p < 0,01$
11. razlikovati muški, ženski i srednji rod imenica	$z = 9,46; p < 0,01$
12. razlikovati jedninu i množinu imenica	$z = 10,11; p < 0,01$
13. razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju	$z = 8,69; p < 0,01$
14. odrediti glagole kao vrstu riječi	$z = 9,01; p < 0,01$
15. znati da glagolima iskazujemo što tko radi ili što se događa	$z = 9,08; p < 0,01$
16. prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju	$z = 8,04; p < 0,01$
17. razlikovati pridjeve kao vrstu riječi	$z = 8,43; p < 0,01$
18. međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve	$z = 6,76; p < 0,01$
19. primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena	$z = 5,83; p < 0,01$

Legenda:

KS – Kolmogorov Smirnov test

z – rezultat Kolmogorov Smirnov testa za testiranje normaliteta distribucija

p – vjerojatnost pogreške

**Tablica 33.** Normaliteti distribucija rezultata ocjena za ishode učenja

<b>3. pitanje:</b> Za koju bi najnižu ocjenu, prema mišljenju učitelja, učenici trebali dosegnuti svaki pojedini pretpostavljeni ishod učenja na kraju 4. razreda osnovne škole?	
Varijabla (ishod učenja)	Kolmogorov-Smirnov test
<b>1 II</b> Reproducira definiciju o imenicama kao vrsti riječi kojom se nešto imenuje (bića, stvari, pojave, osjećaji, sve što nas okružuje) te da imenice mogu biti u tri roda i dva broja.	$z = 3,94; p < 0,01$
<b>2 II</b> U leksičkom nizu razlikuje imenice od drugih riječi.	$z = 4,87; p < 0,01$
<b>3 I2</b> Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda.	$z = 5,07; p < 0,01$
<b>4 I2</b> Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)).	$z = 4,66; p < 0,01$
<b>5 I2</b> Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju.	$z = 3,80; p < 0,01$
<b>6 I3</b> Objašnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica.	$z = 4,04; p < 0,01$
<b>7 I4</b> Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi, preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.	$z = 4,64; p < 0,01$
<b>8 P1</b> Reproducira definiciju o pridjevima kao vrsti riječi koje pobliže označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).	$z = 3,98; p < 0,01$
<b>9 P1</b> U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.	$z = 4,90; p < 0,01$
<b>10 P2</b> Međusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.	$z = 4,59; p < 0,01$
<b>11 P3</b> Pridjevom prikladnoga značenja pobliže označuje imenicu u točnom rodu i broju.	$z = 4,70; p < 0,01$
<b>12 P4</b> Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.	$z = 4,46; p < 0,01$
<b>13 G1</b> Reproducira definiciju o glagolima kao vrsti riječi kojom se izriče što tko radi i što se događa.	$z = 3,83; p < 0,01$
<b>14 G1</b> U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.	$z = 4,25; p < 0,01$
<b>15 G2</b> Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.	$z = 4,42; p < 0,01$
<b>16 G2</b> Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).	$z = 4,53; p < 0,01$
<b>17 G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).	$z = 4,29; p < 0,01$
<b>18 G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) buduće vrijeme (futura I.).	$z = 4,29; p < 0,01$
<b>19 G3</b> Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.	$z = 4,31; p < 0,01$
<b>20 G4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.	$z = 4,11; p < 0,01$
<b>21 S4</b> Međusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi).	$z = 4,47; p < 0,01$
<b>22 S4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.	$z = 4,14; p < 0,01$
<b>23 S4</b> Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na -ov, -ev, -in i -ski, -ški, -čki, -čki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.	$z = 4,27; p < 0,01$
<b>24 S4</b> Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.	$z = 4,37; p < 0,01$
<b>25 S4</b> Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.	$z = 4,19; p < 0,01$

Legenda:

KS – Kolmogorov Smirnov test

z – rezultat Kolmogorov Smirnov testa za testiranje normaliteta distribucija

p – vjerojatnost pogreške

**Tablica 34.** Normaliteti distribucija rezultata ocjena obrazovnih postignuća

<b>4. pitanje:</b> Za koju bi najnižu ocjenu, prema mišljenju učitelja, učenici trebali na kraju 4. razreda dosegnuti sljedeća obrazovna postignuća zadana za niže razrede Nastavnim planom i programom za osnovnu (MZOŠ, 2006.)	
Varijabla (obrazovna postignuća)	Kolmogorov-Smirnov test
1. razumjeti imenice kao riječi kojima imenujemo sve što nas okružuje	$z = 3,71; p < 0,01$
2. razlikovati imenice među drugim riječima u govornoj i pisanoj komunikaciji	$z = 4,46; p < 0,01$
3. razumjeti pojam imenice kao vrste riječi	$z = 4,12; p < 0,01$
4. razlikovati opće i vlastite imenice	$z = 4,14; p < 0,01$
5. razlikovati jedninu i množinu imenica	$z = 3,84; p < 0,01$
6. prepoznati umanjnice i uvećanice kao vrste imenica	$z = 4,21; p < 0,01$
7. razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa	$z = 4,01; p < 0,01$
8. prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa	$z = 4,28; p < 0,01$
9. razlikovati pridjeve kao riječi koje opisuju imenicu i odgovaraju na pitanje kakvo je što, čije je što	$z = 4,83; p < 0,01$
10. odrediti imenice kao vrstu riječi	$z = 4,10; p < 0,01$
11. razlikovati muški, ženski i srednji rod imenica	$z = 4,33; p < 0,01$
12. razlikovati jedninu i množinu imenica	$z = 3,82; p < 0,01$
13. razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju	$z = 4,05; p < 0,01$
14. odrediti glagole kao vrstu riječi	$z = 4,10; p < 0,01$
15. znati da glagolima iskazujemo što tko radi ili što se događa	$z = 3,92; p < 0,01$
16. prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju	$z = 4,32; p < 0,01$
17. razlikovati pridjeve kao vrstu riječi	$z = 4,37; p < 0,01$
18. međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve	$z = 5,17; p < 0,01$
19. primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena	$z = 3,97; p < 0,01$

Legenda:

KS – Kolmogorov Smirnov test

$z$  – rezultat Kolmogorov Smirnov testa za testiranje normaliteta distribucija

$p$  – vjerojatnost pogreške







## 6.2 Procijenjeni i dosegnuti kognitivni ishodi učenja (1. problem)

Kako bismo odgovorili na prvi problem istraživanja, odnosno ispitali mišljenje učitelja o tome koji bi postotni udio učenika na kraju 4. razreda osnovne škole mogao dosegnuti pojedine pretpostavljene kognitivne ishode učenja, izračunali smo postotke za svaki pojedini ishod te dobivene postotke usporedili sa stvarnim postotkom učenika koji rješavaju svaki od zadataka (kojima se mjere ishodi).

Rezultati ispitivanja učitelja u prvome problemu prikazani su u postotcima i uspoređeni sa stvarnim postotkom učenika koji rješavaju svaki od zadataka (Tablica 41.), no prije toga su prikazani podaci o ukupnome broju bodova u zadatku i broju učenika koji su u zadatku ostvarili maksimalne bodove (Tablica 36.).

**Tablica 36.** Broj bodova u zadatku te broj i postotni udio učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u pojedinom zadatku

Zadatak	Ukupan broj bodova u zadatku	Broj učenika koji su osvojili ukupan broj bodova (N = 527)	Postotak učenika koji su osvojili ukupan broj bodova (N = 527)	Napomena
<b>1I1(A1)</b>	4	362	68,69 %	
<b>2I1(B4)</b>	6	445	84,44 %	
<b>3I2(B2)</b>	6	302	57,31 %	
<b>4I2(B2)</b>	12	273	51,80 %	
<b>5I2(B2)</b>	9	416	78,94 %	
<b>6I3(C4)</b>	2	394	74,76 %	
<b>7I4(C3)</b>	6	289	54,84 %	
<b>8P1(A1)</b>	5	1	0,002 %	304 uč. 4 boda (57,69 %)
<b>9P1(B4)</b>	5	469	88,99 %	
<b>10P2(B2)</b>	6	478	90,70 %	
<b>11P3(C6)</b>	7	255	48,39 %	
<b>12P4(C4)</b>	6	454	86,15 %	
<b>13G1(A1)</b>	3	398	75,52 %	
<b>14G1(B4)</b>	7	482	91,46 %	
<b>15G2(C4)</b>	6	206	39,09 %	266 uč. 5 bodova (50,47 %)
<b>16G2(B2)</b>	2	349	66,22 %	

Zadatak	Ukupan broj bodova u zadatku	Broj učenika koji su osvojili ukupan broj bodova (N = 527)	Postotak učenika koji su osvojili ukupan broj bodova (N = 527)	Napomena
<b>17G3(B2)</b>	2	194	36,81 %	297 uč. 0 bodova (56,36 %)
<b>18G3(B2)</b>	2	239	45,35 %	240 uč. 0 bodova (45,54 %)
<b>19G3(B2)</b>	3	254	48,19 %	146 uč. 1 bod (27,70 %)
<b>20G4(C4)</b>	7	1	0,002 %	417 uč. 6 bodova (79,13 %)
<b>21S4(B4)</b>	15	386	73,24 %	
<b>22S4(C3)</b>	3	316	59,96 %	109 uč. 0 bodova (20,68 %)
<b>23S4(C6)</b>	8	93	17,65 %	
<b>24S4(C4)</b>	30	207	39,28 %	
<b>25S4(C6)</b>	6	146	27,70 %	

Slijedi prikaz rezultata uspjeha učenika u rješavanju zadataka kojima se provjerava proceduralno znanje.

**Tablica 37.** Postotak učenika koji mogu točno riješiti zadatke 3. razine - kojima se provjeravaju proceduralna znanja

Zadatak	Ukupan broj bodova u zadatku	Broj učenika koji su osvojili ukupan broj bodova (N = 527)	Postotak učenika koji su osvojili ukupan broj bodova (N = 527)	Napomena
<b>6I3(C4)</b>	2	394	74,76 %	
<b>7I4(C3)</b>	6	289	54,84 %	
<b>11P3(C6)</b>	7	255	48,39 %	
<b>12P4(C4)</b>	6	454	86,15 %	
<b>15G2(C4)</b>	6	206	39,09 %	
<b>20G4(C4)</b>	7	1	0,002 %	417 uč. 6 bodova (79,13 %)
<b>22S4(C3)</b>	3	316	59,96 %	
<b>23S4(C6)</b>	8	93	17,65 %	
<b>24S4(C4)</b>	30	207	39,28 %	
<b>25S4(C6)</b>	6	146	27,70 %	

Što se tiče proceduralnoga znanja, rezultati u Tablici 37. pokazuju da je od predviđenih zadataka kojima se provjeravaju ishodi na razini proceduralnog znanja (C) više od 50 % učenika riješilo zadatke 6I3, 7I4, 12P4 i 22S4. Ostale zadatke, kojima se provjeravaju kognitivni ishodi, definirani na razini proceduralnog znanja (C) uspješno rješava

manje od 50 % ispitanih učenika. Ovdje se navode šifre zadataka i postotni udio učenika koji su uspješno riješili zadatak:

11P3 – 48,4 %;

15G2 – 39,1 %, ali 50,47 % učenika ostvarilo je 5 od ukupno 6 bodova;

20G4 – 0,2 %, ali 79,1 % učenika ostvario je 6 od mogućih 7 bodova;

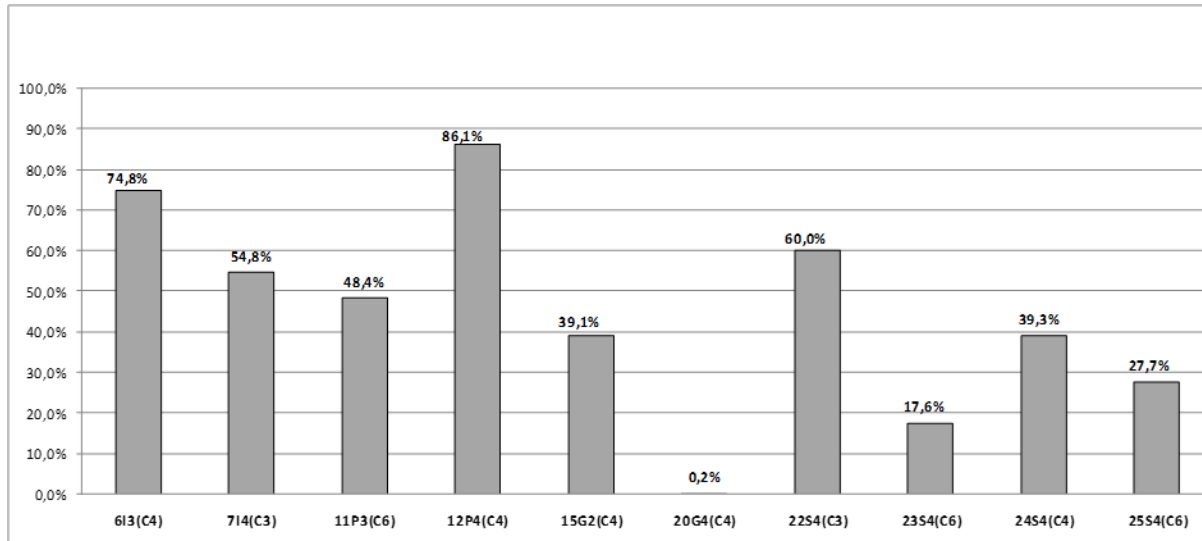
23S4 – 17,6 %;

24S4 – 39,3 % i

25S4 – 27,7 %.

Kao što je vidljivo, osim 4 spomenuta zadatka, zadatak 11P3(C6) rješava gotovo polovica učenika (48,4 %). Valja dodatno uzeti u obzir da je u zadatku, kojim se provjerava dosezanje ishoda 20G4, 79,1 % učenika ostvarilo 6 od mogućih 7 bodova. To smatramo posljedicom strožega bodovanja.

Sveukupno bi se moglo zaključiti da gotovo 6 zadataka točno rješava više od 50 % učenika, a to djelomično potvrđuje pretpostavljenu hipotezu o tome da više od 50 % učenika (3. kvartil) može riješiti zadatke kojima se mjere kognitivni ishodi učenja definirani na 3. razni (proceduralno znanje na razini primjene, analize i sinteze) prema Bloomovoj revidiranoj taksonomiji. Isto se prikazuje i na slici koja slijedi.

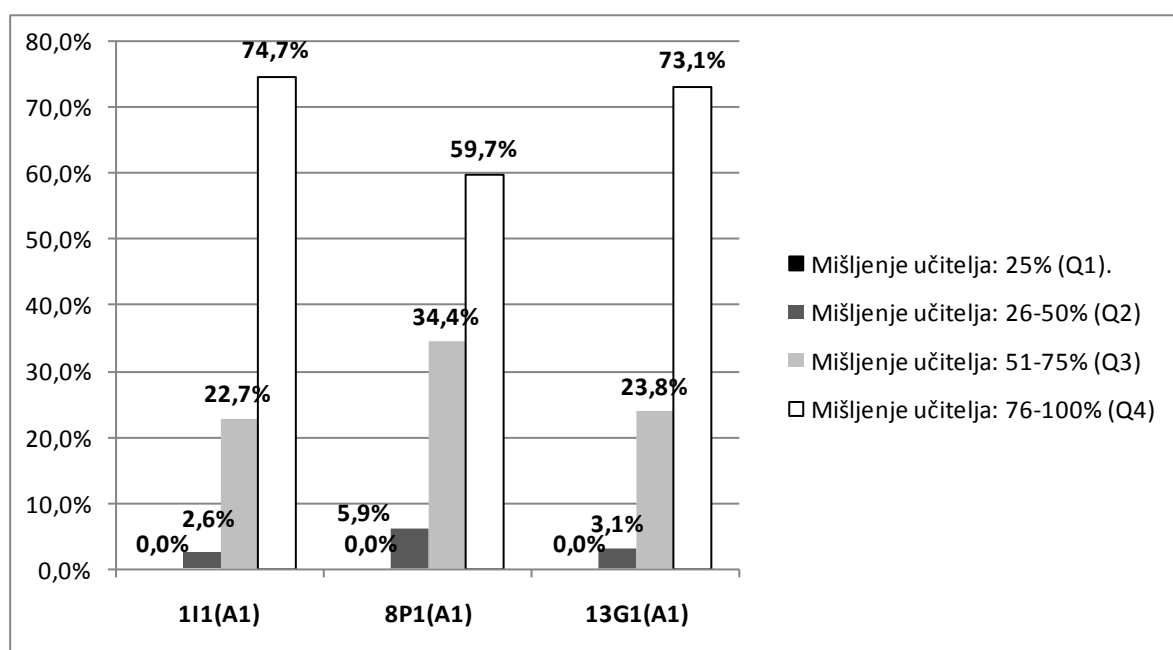


**Slika 7.** Grafički prikaz postotka učenika koji točno rješavaju zadatke na proceduralnoj razini znanja

U drugom dijelu prvoga problema zanimalo nas je mišljenje učitelja o uspjehu učenika u dosezanju kognitivnih ishoda.

**Tablica 38.** Postotak učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 1. razine (činjenično znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole

Ishod učenja	Postotni udio učitelja (N = 387) koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishod
<b>1I1(A1)</b>	74,7 %
<b>8P1(A1)</b>	59,7 %
<b>13G1(A1)</b>	73,1 %

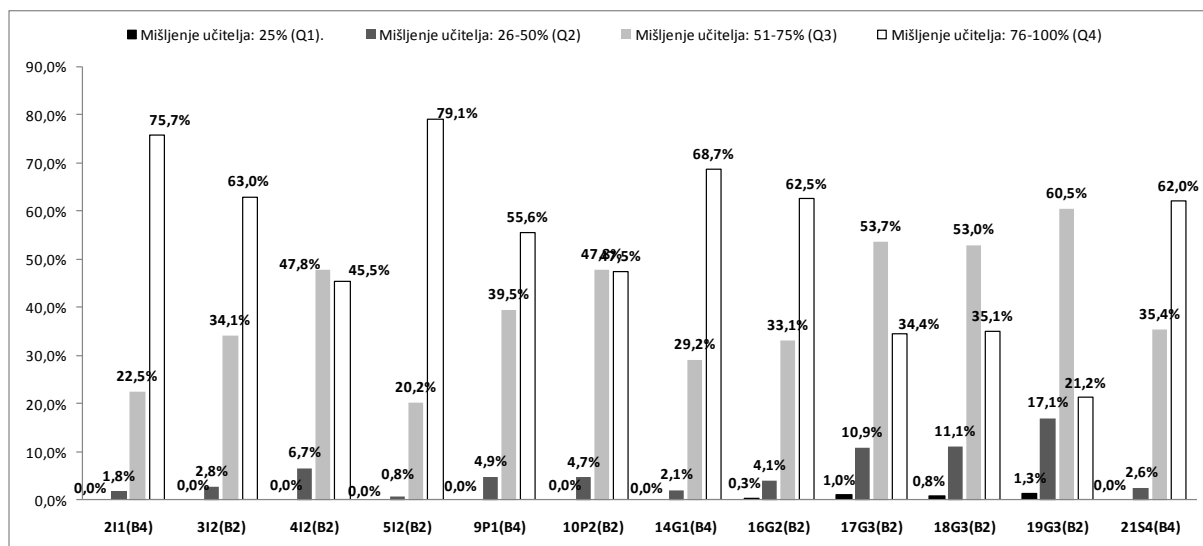


**Slika 8.** Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 1. razine (činjenično znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole

Iz podataka je u Tablici 38. i grafičkoga prikaza Slika 8. vidljivo da većina učitelja misli kako gotovo svi učenici (Q4) na kraju 4. razreda osnovne škole mogu dosegnuti pretpostavljene kognitivne ishode učenja definirane na 1. razini Bloomove revidirane taksonomije (činjenična znanja) provjeravane ovim zadacima: 1I1, 8P1, 13G1.

**Tablica 39.** Postotak učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 2. razine (konceptualno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole

Ishod učenja	Postotni udio učitelja (N = 387) koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode
<b>2I1(B4)</b>	75,7 %
<b>3I2(B2)</b>	63,0 %
<b>4I2(B2)</b>	45,5 %
<b>5I2(B2)</b>	79,1 %
<b>9P1(B4)</b>	55,6 %
<b>10P2(B2)</b>	47,5 %
<b>14G1(B4)</b>	68,7 %
<b>16G2(B2)</b>	62,5 %
<b>17G3(B2)</b>	34,4 %
<b>18G3(B2)</b>	35,1 %
<b>19G3(B2)</b>	21,2 %
<b>21S4(B4)</b>	62,0 %



**Slika 9.** Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da gotovo svi učenici (Q4) mogu dosegnuti ishode 2. razine (konceptualno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole

Iz podataka je u Tablici 39. vidljivo da više od 60 % učitelja misli kako gotovo svi učenici (Q4) na kraju 4. razreda osnovne škole mogu dosegnuti pretpostavljene kognitivne ishode učenja definirane na 2. razini Bloomove revidirane taksonomije (konceptualna znanja) za 7 od 12 ishoda (2I1(B4), 3I2(B2), 5I2(B2), 14G1(B4), 16G2(B2) i 21S4(B4)). Oko polovice učitelja isto misli za ishode 4I2(B2), 9P1(B4) i 10P2(B2).

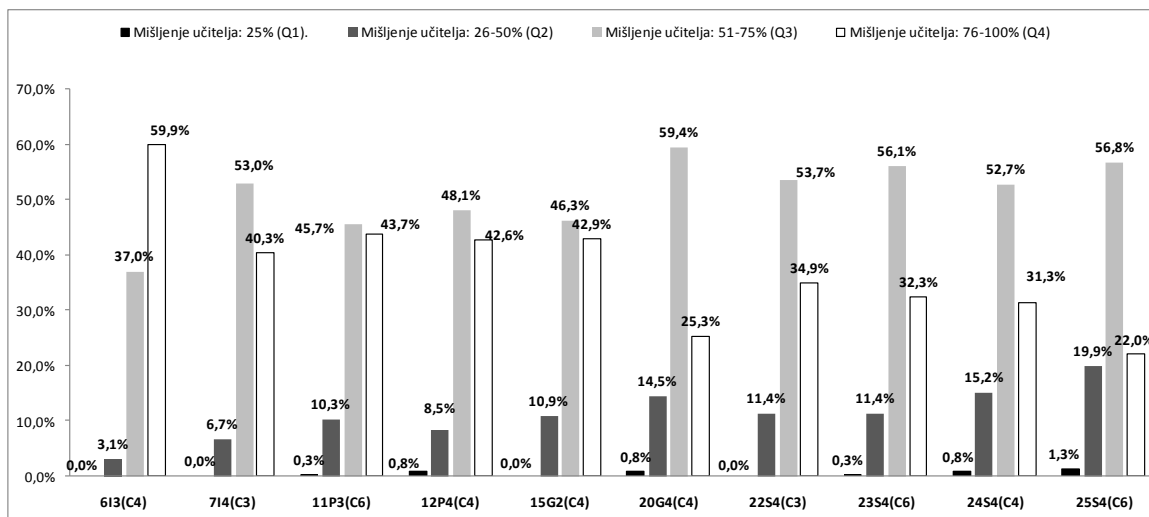
Za navedene se ishode najviše učitelja izjasnilo da ih dosežu gotovo svi učenici (Q4), osim za ishod 4I2(B2) i 10P2(B2) gdje ih podjednako misli da više od polovice učenika (Q3) doseže te ishode.

Za preostala tri ishoda (17G3(B2), 18G3(B2) i 19G3(B2)) svega trećina ili manje učitelja misli da ih mogu dosegnuti svi učenici.

Hipoteza koja pretpostavlja da učitelji misle kako gotovo svi učenici (Q4) na kraju 4. razreda osnovne škole mogu dosegnuti pretpostavljene kognitivne ishode učenja definirane na 2. razini Bloomove revidirane taksonomije (konceptualna znanja) djelomično je potvrđena.

**Tablica 40.** Postotak učitelja koji misle da više od 50 % učenika (Q3) može dosegnuti ishode 3. razine (proceduralno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole

Ishod učenja	Postotni udio učitelja (N = 387) koji misle da više od 50 % učenika (Q3) može dosegnuti ishode
<b>6I3(C4)</b>	37,0 %
<b>7I4(C3)</b>	53,0 %
<b>11P3(C6)</b>	45,7 %
<b>12P4(C4)</b>	48,1 %
<b>15G2(C4)</b>	46,3 %
<b>20G4(C4)</b>	59,4 %
<b>22S4(C3)</b>	53,7 %
<b>23S4(C6)</b>	56,1 %
<b>24S4(C4)</b>	52,7 %
<b>25S4(C6)</b>	56,8 %



**Slika 10.** Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da više od 50% učenika (Q3) može dosegnuti ishode 3. razine (proceduralno znanje) na kraju četvrtog razreda osnovne škole

Najviše učitelja (oko 50 % ili više) misli da više od polovice učenika (Q3) može dosegnuti kognitivne ishode učenja koji su definirani na 3. razini Bloomove revidirane taksonomije (proceduralna znanja): 7I4(C4) – 53,0 %; 11P3(C6) – 45,7 %; 12P4(C4) – 48,1 %; 15G2(C4) – 46,3 %; 20G4(C4) – 59,4 %; 22S4(C3) – 53,7 %; 23S4(C6) – 56,1 %; 24S4(C4) – 52,7 %; 25S4(C6) – 56,8 %.

Za ishod 6I3 najviše učitelja (59,9 %) misli da ga mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4), a 37 % učitelja misli da ga doseže više od 50 % učenika (Q3).

S obzirom na to da većina učitelja (iako ne svi) misli kako više od polovice učenika (Q3) može dosegnuti kognitivne ishode učenja koji su definirani na 3. razini Bloomove revidirane taksonomije (proceduralna znanja), hipoteza se smatra djelomično potvrđenom.

Slijedi usporedba mišljenja učitelja o uspjehu učenika u doseganju ishoda i stvarnoga uspjeha učenika u zadacima kojima se provjeravaju ishodi.

**Tablica 41.** Usporedba mišljenja učitelja o uspjehu učenika u dosezanju ishoda i stvarnog uspjeha učenika u zadacima kojima se provjeravaju ishodi

Ishod učenja <sup>12</sup>	Postotni udio učitelja (N = 387) po kvartilima				Stvarni postotak učenika (N = 527) koji su dosegili ishod <sup>13</sup>
	25 % (Q1)	26-50 % (Q2)	51-75 % (Q3)	76-100 % (Q4)	
<b>1I1(A1)</b>	0,0 %	2,6 %	22,7 %	<b>74,7 %</b>	68,7 %*
<b>2I1(B4)</b>	0,0 %	1,8 %	22,5 %	<b>75,7 %</b>	84,4 %
<b>3I2(B2)</b>	0,0 %	2,8 %	34,1 %	<b>63,0 %</b>	57,3 %*
<b>4I2(B2)</b>	0,0 %	6,7 %	<b>47,8 %</b>	45,5 %	51,8 %
<b>5I2(B2)</b>	0,0 %	0,8 %	20,2 %	<b>79,1 %</b>	78,9 %
<b>6I3(C4)</b>	0,0 %	3,1 %	37,0 %	<b>59,9 %</b>	74,8 %
<b>7I4(C3)</b>	0,0 %	6,7 %	<b>53,0 %</b>	40,3 %	54,8 %
<b>8P1(A1)</b>	0,0 %	5,9 %	34,4 %	<b>59,7 %</b>	0,2 %
<b>9P1(B4)</b>	0,0 %	4,9 %	39,5 %	<b>55,6 %</b>	89,0 %
<b>10P2(B2)</b>	0,0 %	4,7 %	<b>47,8 %</b>	47,5 %	90,7 %
<b>11P3(C6)</b>	0,3 %	10,3 %	<b>45,7 %</b>	43,7 %	48,4 %
<b>12P4(C4)</b>	0,8 %	8,5 %	<b>48,1 %</b>	42,6 %	86,1 %
<b>13G1(A1)</b>	0,0 %	3,1 %	23,8 %	<b>73,1 %</b>	75,5 %
<b>14G1(B4)</b>	0,0 %	2,1 %	29,2 %	<b>68,7 %</b>	91,5 %
<b>15G2(C4)</b>	0,0 %	10,9 %	<b>46,3 %</b>	42,9 %	39,1 %
<b>16G2(B2)</b>	0,3 %	4,1 %	33,1 %	<b>62,5 %</b>	66,2 %
<b>17G3(B2)</b>	1,0 %	10,9 %	<b>53,7 %</b>	34,4 %	36,8 %
<b>18G3(B2)</b>	0,8 %	11,1 %	<b>53,0 %</b>	35,1 %	45,4 %
<b>19G3(B2)</b>	1,3 %	17,1 %	<b>60,5 %</b>	21,2 %	48,2 %
<b>20G4(C4)</b>	0,8 %	14,5 %	<b>59,4 %</b>	25,3 %	0,2 %
<b>21S4(B4)</b>	0,0 %	2,6 %	35,4 %	<b>62,0 %</b>	73,2 %
<b>22S4(C3)</b>	0,0 %	11,4 %	<b>53,7 %</b>	34,9 %	60,0 %
<b>23S4(C6)</b>	0,3 %	11,4 %	<b>56,1 %</b>	32,3 %	17,6 %
<b>24S4(C4)</b>	0,8 %	15,2 %	<b>52,7 %</b>	31,3 %	39,3 %
<b>25S4(C6)</b>	1,3 %	19,9 %	<b>56,8 %</b>	22,0 %	27,7 %

Legenda za oznake u zagradi:

A – činjenično znanje, B – konceptualno znanje, C – proceduralno znanje, D – metakognitivno znanje

1. dosjećanje, 2. razumijevanje, 3. primjena, 4. analiza, 5. vrednovanje, 6. stvaranje

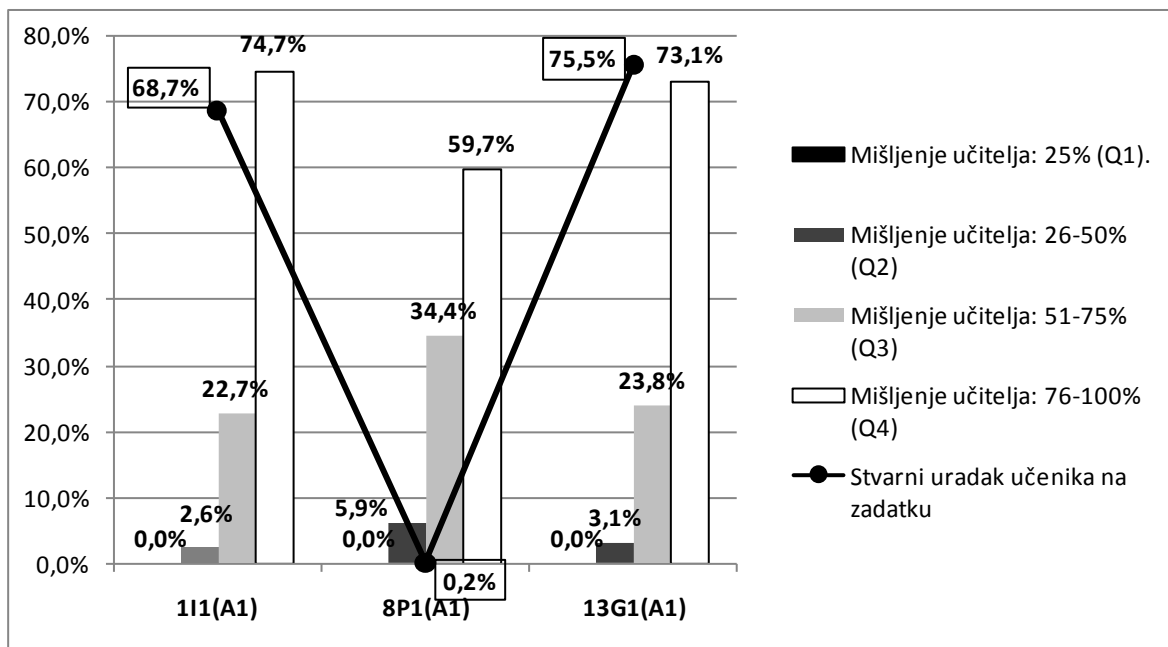
Q - kvartil

<sup>12</sup>Ishod učenja označen je kao šifra zadatka te u zagradi razina znanja i kognitivni proces prema Bloomovoj revidiranoj taksonomiji

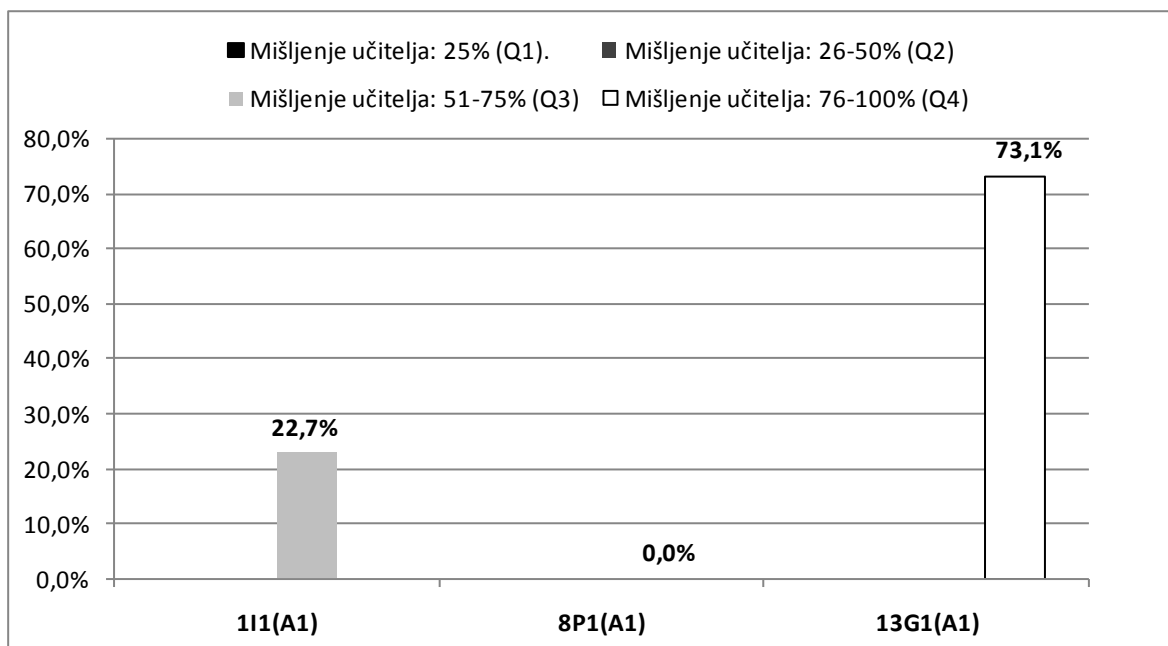
<sup>13</sup> Učenicima koji su dosegili ishod smatramo one koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadatku kojim se provjerava dosegnutost ishoda



Kako bismo prikazali dobivene podatke, na šest se grafičkih prikaza (Slike 11. – 16.) nalazi odnos mišljenja učitelja o dosegnutim ishodima po završetku četvrtoga razreda osnovne škole i stvarni uradci učenika u zadacima koji mjere iste ishode.

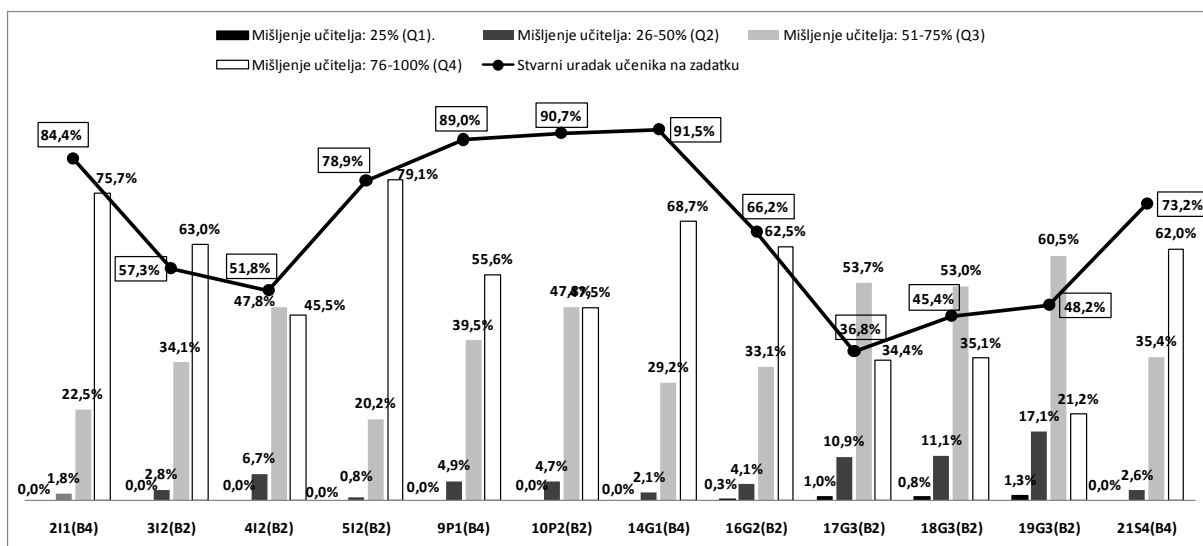


**Slika 11.** Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu ishode vezane za određena činjenična znanja i stvarnog uratka na zadacima koji ispituju dosegnutost navedenih ishoda učenja

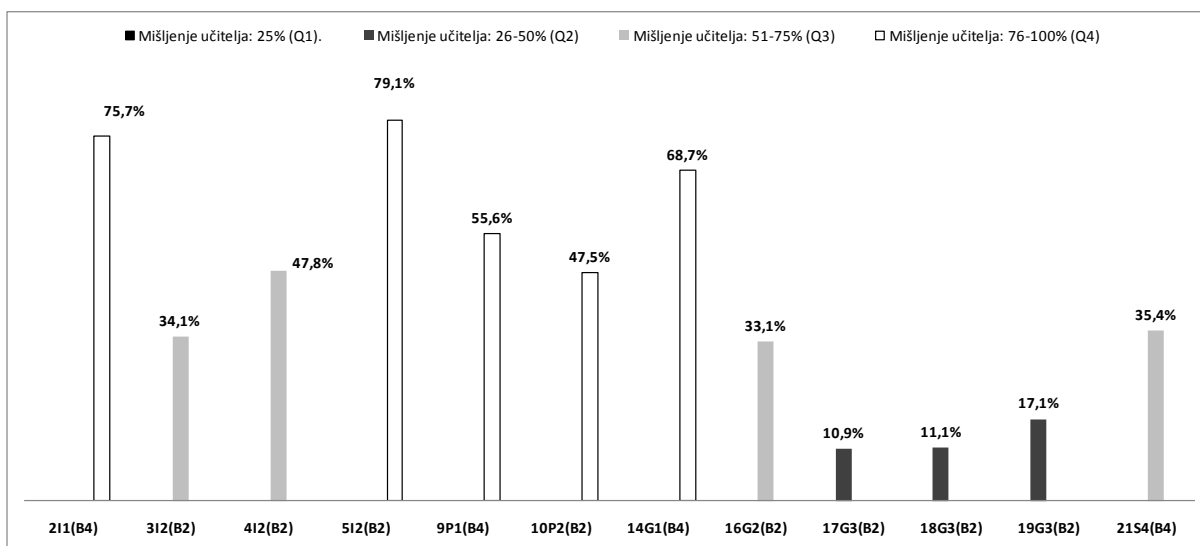


**Slika 12.** Grafički prikaz postotka učitelja koji su točno procijenili koliko će učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosegnuti ishode vezane za činjenična znanja.

Na grafičkim prikazima (Slike 11. i 12.) detaljnije se vidi da nema odstupanja kod činjeničnoga znanja između mišljenja učitelja i stvarnog znanja učenika za ishod 13G1(A1) dok je znatno odstupanje prisutno kod ishoda 11I(A1) i 8P1(A1). Kod ishoda 13G1(A1) učitelji većinom (73,1 %) misle da više od 75 % učenika (Q4) uspijeva dosegnuti taj ishod, a to i jest tako (75,5 % učenika točno rješava taj zadatak). Kod ishoda 8P1(A1) svega 0,2 % učenika točno rješava taj zadatak, a čak 59,7 % učitelja procjenjuje da ih više od 75 % može dosegnuti ishod na kraju četvrtog razreda osnovne škole, odnosno, 0 % učitelja prepoznaje da ovaj ishod doseže manje od 25 % učenika. Kod ishoda 11I(A1) samo 22,7 % učitelja smatra da ga može dosegnuti 51-75 % učenika (Q3) koliko ga u istraživanju i doseže (68,7 %), a čak 74,7 % smatra da ga mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4).



**Slika 13.** Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu ishode vezane za određena konceptualna znanja i stvarnog uratka na zadacima koji ispituju dosegnutost navedenih ishoda učenja



**Slika 14.** Grafički prikaz postotka učitelja koji su točno procijenili koliko će učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosegnuti ishode vezane za konceptualno znanje

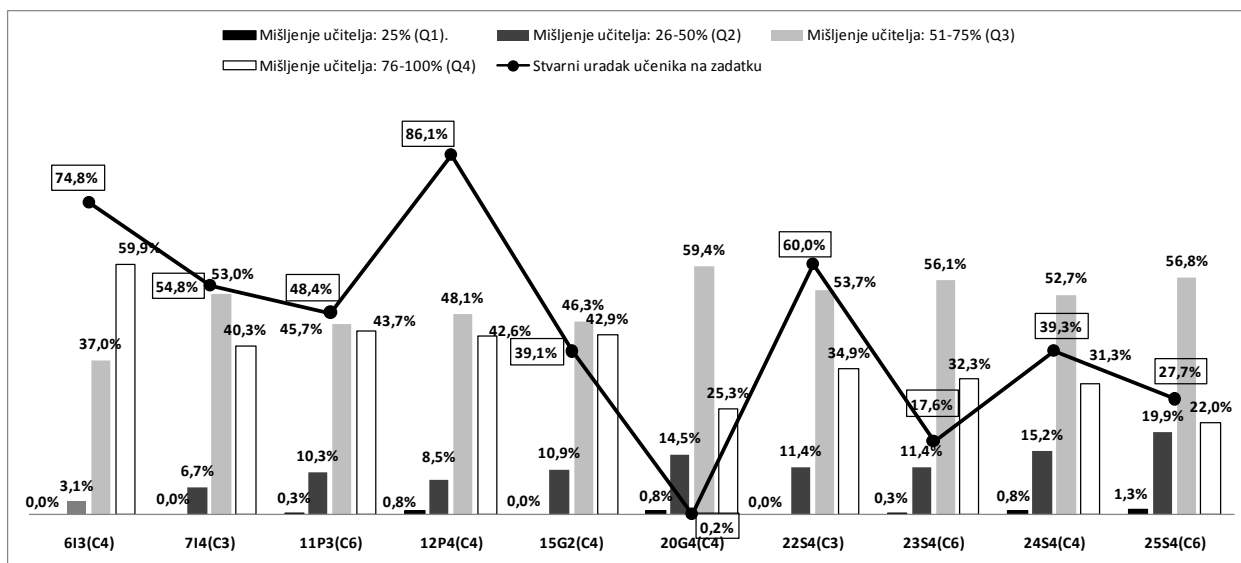
Na grafičkim prikazima (Slike 13. i 14.) detaljnije se vidi da većinom nema velikoga odstupanja kod konceptualnog znanja između mišljenja učitelja i stvarnoga uspjeha učenika u ishodima i zadacima 2I1(B4), 5I2(B2) i 14G2(B4).

Odstupanja na koja se treba osvrnuti nalazimo u ishodima 3I2(B2), 4I2(B2), 9P1 (B4), 10P2(B2), 16G2(B2), 17G3(B2), 18G3(B2) i 19G3(B2)) i 21S4(B4).

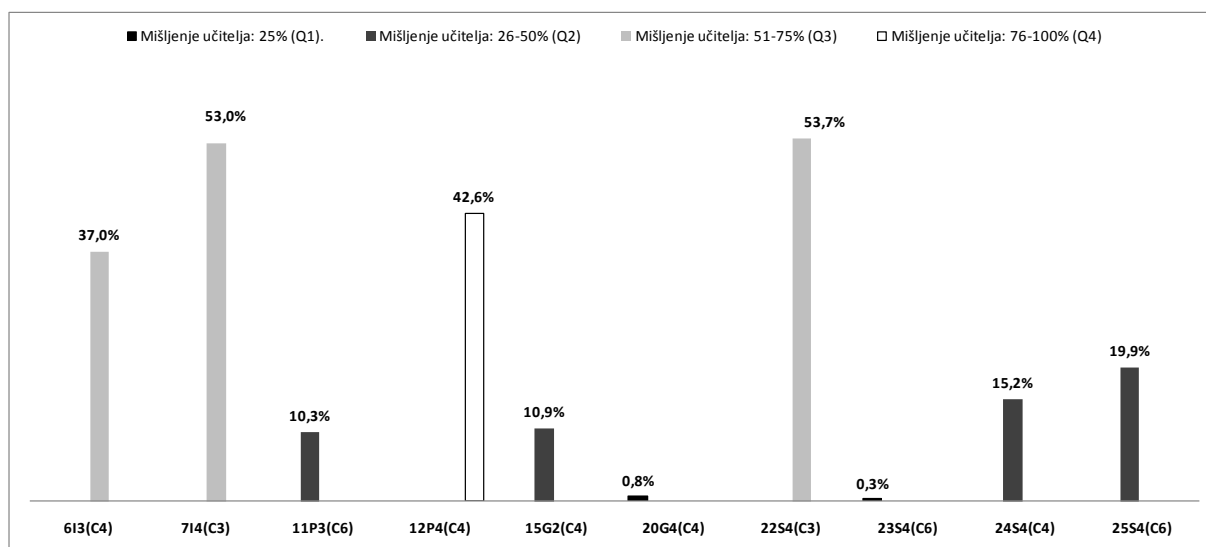
Kod ishoda 9P1(B4) i 10P2(B2) oko 90 % učenika doseže te ishode, a svega 55,6 % i 47,5 % učitelja je točno procijenilo da te ishode doseže više od 75 % učenika (Q4).

Za ishode 3I2(B2), 4I2(B2) 16G2(B2) i 21S4(B4) ovaj postotak učitelja: 34,1 %, 47,8 %, 33,1 % i 35,4 % ispravno procjenjuje da će ih dosegnuti između 51 i 75 % učenika (Q3), a znatan udio učitelja smatra da ih gotovo svi učenici mogu dosegnuti (Q4).

Kod ishoda 17G3(B2), 18G3(B2) i 19G3(B2) samo 10,9 %, 11,1 % i 17,1 % učitelja procjenjuje da će ih dosegnuti 26-50 % učenika (Q2), a više od polovice učitelja smatra da ih može dosegnuti 51-75 % učenika (Q3).



**Slika 15.** Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu ishode vezane za određena proceduralna znanja i stvarnog uratka na zadacima koji ispituju dosegnutost navedenih ishoda učenja



**Slika 16.** Grafički prikaz odnosa postotka učitelja koji su točno procijenili koliko će učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosegnuti ishode vezane za proceduralno znanje

Vezano uz proceduralno znanje, na grafičkom se prikazu (Slika 16.) detaljnije vidi da ima više odstupanja, odnosno samo 53 % učitelja prepoznaje da ishod 7I4(C3) doseže 51-75 % učenika (Q3), a slično je i kod ishoda 22S4(C3) (53,7 % učitelja). Za ishod 6I3(C4) 37,0 %

učitelja točno procjenjuje da 51-75 % učenika (Q3) doseže ovaj ishod, a čak 59,9 % ih smatra da ga mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4).

Za sljedeće ishode ovaj postotak učitelja točno procjenjuje da ih doseže 26-50 % (Q2) učenika: 11P3(C6) (10,3 % učitelja), 15G2(C4) (10,9 % učitelja), 24S4(C3) (15,2 % učitelja) i 25S4(C6) (19,9 % učitelja), odnosno, to točno prepoznaje samo od 10 % do 20 % učitelja, a oko polovice njih smatra da ovaj ishod doseže 51-75 % učenika (Q3).

Zadatak 23S4(C6) rješava manje od 25 % učenika (Q1) što je prepoznalo 0,3 % učitelja. Najveće je odstupanje uočeno kod ishoda 20G4(C4) gdje samo 0,8 % učitelja prepoznaje da ovaj zadatak može riješiti manje od 26 % učenika (Q1). Za oba ova ishoda više od 50 % učitelja smatra da ga doseže 51-75 % učenika (Q3).

Također više od 75 % učenika (Q4) rješava zadatak 12P4(C4) što je prepoznalo 42,6% učitelja, dok ih 48,1 % smatra da taj ishod doseže 51-75 % učenika (Q3).

Na temelju usporedbe postotaka učitelja koji smatraju da učenici dosežu određene ishode i stvarnoga uspjeha učenika u rješavanju zadataka, može se zaključiti da postoje velika odstupanja u mišljenju učitelja i uspjehu učenika.

### **6.3 Procijenjeni udio dosegnutih obrazovnih postignuća (2. problem)**

U svrhu odgovora na pitanje što učitelji misle o tome koji postotni udio učenika na kraju 4. razreda osnovne škole može za pozitivnu ocjenu (od 2 do 5) dosegnuti obrazovna postignuća zadana od 1. do 4. razreda osnovne škole *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* u nastavnome predmetu Hrvatski jezik (područje jezik – vrste riječi: imenice, glagoli i pridjevi), izračunali smo frekvencije i postotne udjele, a u tablicama prikazujemo samo postotni udio ispitanika za pojedine odgovore.

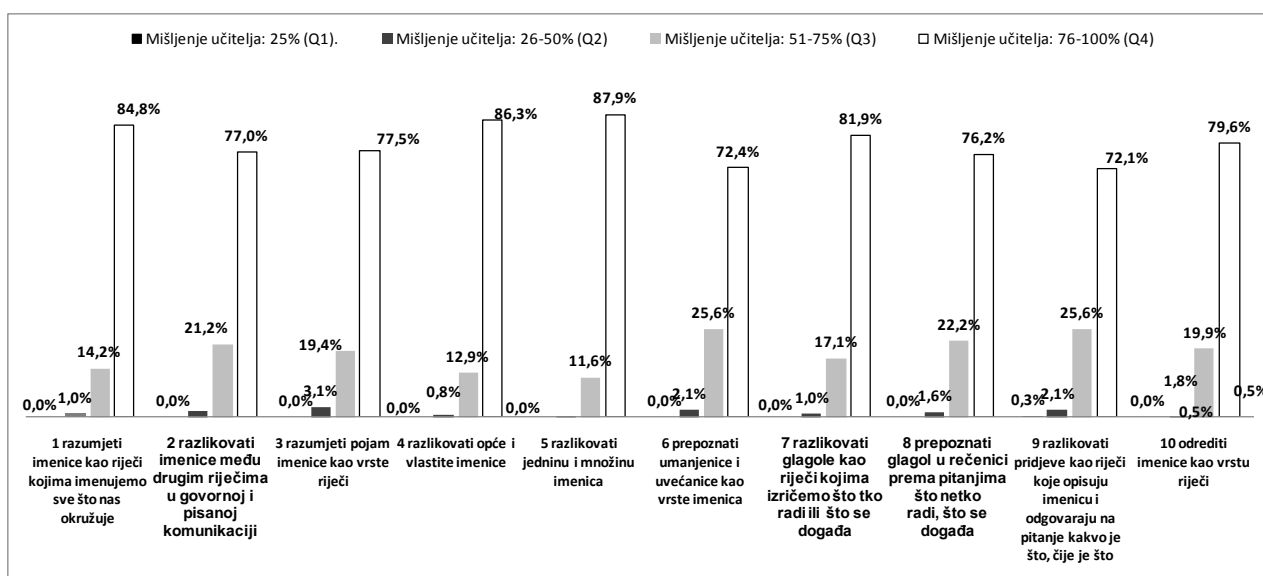
**Tablica 42.** Postotni udio učitelja koji smatra da određeni postotak učenika može doseći pojedina obrazovna postignuća na kraju četvrtog razreda osnovne škole

Obrazovno postignuće	Postotni udio učitelja po kvartilima (N = 387)			
	0-25 % (Q1)	26-50 % (Q2)	51-75 % (Q3)	76-100 % (Q4)
1 razumjeti imenice kao riječi kojima imenujemo sve što nas okružuje	0,0 %	1,0 %	14,2 %	84,8 %
2 razlikovati imenice među drugim riječima u govornoj i pisanoj komunikaciji	0,0 %	1,8 %	21,2 %	77,0 %
3 razumjeti pojam imenice kao vrste riječi	0,0 %	3,1 %	19,4 %	77,5 %
4 razlikovati opće i vlastite imenice	0,0 %	0,8 %	12,9 %	86,3 %
5 razlikovati jedninu i množinu imenica	0,0 %	0,5 %	11,6 %	87,9 %
6 prepoznati umanjnice i uvećanice kao vrste imenica	0,0 %	2,1 %	25,6 %	72,4 %
7 razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa	0,0 %	1,0 %	17,1 %	81,9 %
8 prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa	0,0 %	1,6 %	22,2 %	76,2 %
9 razlikovati pridjeve kao riječi koje opisuju imenicu i odgovaraju na pitanje kakvo je što, čije je što	0,3 %	2,1 %	25,6 %	72,1 %
10 odrediti imenice kao vrstu riječi	0,0 %	0,5 %	19,9 %	79,6 %
11 razlikovati muški, ženski i srednji rod imenica	0,0 %	0,5 %	21,2 %	78,3 %
12 razlikovati jedninu i množinu imenica	0,0 %	0,8 %	12,9 %	86,3 %
13 razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju	0,0 %	1,3 %	27,9 %	70,8 %
14 odrediti glagole kao vrstu riječi	0,0 %	1,8 %	23,8 %	74,4 %
15 znati da glagolima iskazujemo što tko radi ili što se događa	0,3 %	2,1 %	21,7 %	76,0 %
16 prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju	0,3 %	2,6 %	31,5 %	65,6 %
17 razlikovati pridjeve kao vrstu riječi	0,3 %	2,6 %	27,6 %	69,5 %
18 međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve	0,5 %	3,1 %	42,4 %	54,0 %
19 primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena	0,3 %	8,0 %	52,5 %	39,3 %

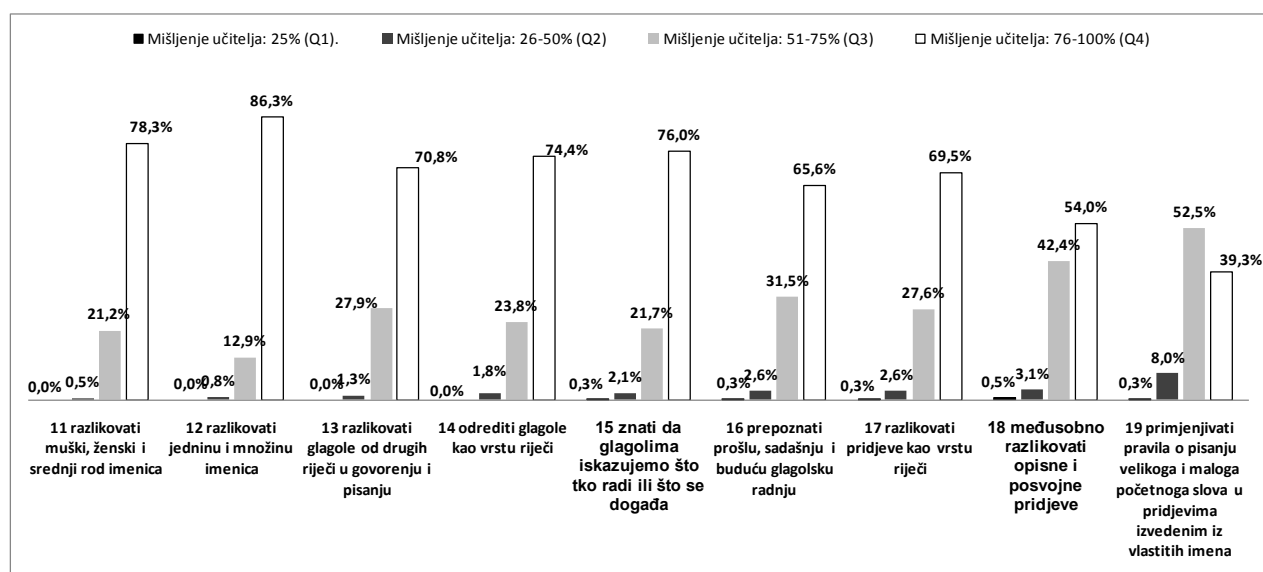
Rezultati u Tablici 42. pokazuju da najveći postotni udio ispitanih učitelja misli kako gotovo svi učenici mogu dosegnuti sva obrazovna postignuća zadana *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* u nastavnome predmetu Hrvatski jezik (područje jezik – vrste

riječi: imenice, glagoli i pridjevi) do kraja 4. razreda, osim za obrazovno postignuće 19 primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena. Za navedeno obrazovno postignuće najveći se postotni udio ispitanika izjasnio da ga može dosegnuti više od polovice učenika (3. kvartil). Iako učitelji za obrazovno postignuće 18 međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve većinom (54,0 %) smatraju da učenici ovo obrazovno postignuće dosežu u više od 76 % slučajeva, postotak je onih koji smatraju da ga doseže 51-75 % (Q3) učenika tek neznatno manji (42,4 %)

Može se zaključiti da najveći postotni udio ispitanika misli da gotovo svi učenici (4. kvartil) mogu dosegnuti sva osim jednoga obrazovnog postignuća.



Slika 17. Grafički prikaz postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu određena obrazovna postignuća (prvi dio)



Slika 18. Grafički prikaz postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju četvrtog razreda osnovne škole dosežu određena obrazovna postignuća (drugi dio)

## **6.4 Razlika u percepciji ocjena za pojedine ishode učenja i pojedina obrazovna postignuća (3. problem)**

Trećim smo problemom željeli ispitati mišljenja učitelja o tome koja bi obrazovna postignuća (zadana *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* za 2., 3. i 4. razred) i pretpostavljene ishode učenja učenici trebali dosegnuti za svaku pojedinu ocjenu (od 2 do 5) na kraju 4. razreda.

Kako bismo izračunali rezultate vezane za treći problem, računali smo standardne devijacije za identificiranje razlike u percepciji učitelja o broju i vrsti obrazovnih postignuća te pretpostavljenih kognitivnih ishoda učenja. Rezultate smo usporedili vizualnom inspekcijom i prikazali u tablicama koje slijede.



**Tablica 43.** Standardne devijacije za pojedine ishode učenja dobivene na temelju procjene učitelja o postotku učenika koji na kraju četvrtog razreda osnovne škole mogu dosegnuti pojedine ishode

Ishod učenja	Standardna devijacija
<b>1 II</b> Reproducira definiciju o imenicama kao vrsti riječi kojom se nešto imenuje (bića, stvari, pojave, osjećaji, sve što nas okružuje) te da imenice mogu biti u tri roda i dva broja.	0,96
<b>2 II</b> U leksičkom nizu razlikuje imenice od drugih riječi.	0,92
<b>3 I2</b> Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda.	0,77
<b>4 I2</b> Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)).	0,82
<b>5 I2</b> Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju.	0,98
<b>6 I3</b> Objašnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica.	0,89
<b>7 I4</b> Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi, preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.	0,78
<b>8 P1</b> Reproducira definiciju o pridjevima kao vrsti riječi koje pobliže označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).	0,95
<b>9 P1</b> U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.	0,85
<b>10 P2</b> Međusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.	0,81
<b>11 P3</b> Pridjevom prikladnoga značenja pobliže označuje imenicu u točnom rodu i broju.	0,81
<b>12 P4</b> Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.	0,83
<b>13 G1</b> Reproducira definiciju o glagolima kao vrsti riječi kojom se izriče što tko radi i što se događa.	1,02
<b>14 G1</b> U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.	0,94
<b>15 G2</b> Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.	0,85
<b>16 G2</b> Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).	0,84
<b>17 G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).	0,84
<b>18 G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) buduće vrijeme (futura I.).	0,84
<b>19 G3</b> Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.	0,86
<b>20 G4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.	0,87
<b>21 S4</b> Međusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi).	0,88
<b>22 S4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.	0,87
<b>23 S4</b> Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na –ov, –ev, –in i –ski, –ški, –čki, –čki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.	0,84
<b>24 S4</b> Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.	0,81
<b>25 S4</b> Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.	0,91

**Tablica 44.** Standardne devijacije za pojedina obrazovna postignuća dobivene na temelju procjene učitelja o postotku učenika koji na kraju četvrtog razreda osnovne škole mogu dosegnuti pojedina obrazovna postignuća

Obrazovno postignuće	Standardna devijacija
1. razumjeti imenice kao riječi kojima imenujemo sve što nas okružuje	1,09
2. razlikovati imenice među drugim riječima u govornoj i pisanoj komunikaciji	0,93
3. razumjeti pojam imenice kao vrste riječi	0,96
4. razlikovati opće i vlastite imenice	0,99
5. razlikovati jedninu i množinu imenica	1,01
6. prepoznati umanjenice i uvećanice kao vrste imenica	0,88
7. razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa	1,02
8. prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa	0,93
9. razlikovati pridjeve kao riječi koje opisuju imenicu i odgovaraju na pitanje kakvo je što, čije je što	0,91
10. odrediti imenice kao vrstu riječi	0,96
11. razlikovati muški, ženski i srednji rod imenica	0,88
12. razlikovati jedninu i množinu imenica	0,98
13. razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju	0,92
14. odrediti glagole kao vrstu riječi	0,94
15. znati da glagolima iskazujemo što tko radi ili što se događa	0,97
16. prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju	0,87
17. razlikovati pridjeve kao vrstu riječi	0,95
18. međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve	0,75
19. primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena	0,89

Na temelju pregleda standardnih devijacija u Tablicama 43. i 44. uočava se da je kod ishoda ukupno 14 standardnih devijacija (56%) manjih od 0,86. Kod obrazovnih je postignuća jedna takva standardna devijacija (5%). Nadalje, kod ishoda je ukupno 10 standardnih devijacija (40%) u rasponu od 0,86 do 1, dok ih je kod obrazovnih postignuća 15

(79%). I naposljetku, kod ishoda je jedna standardna devijacija veća od 1 (4%), a kod postignuća su 3 standardne devijacije takve (16%). Ti su rezultati prikazani i u Tablici 45.

**Tablica 45.** Grupirane standardne devijacije za pojedine ishode učenja i obrazovna postignuća dobivene temeljem procjene učitelja o postotku učenika koji na kraju četvrtog razreda osnovne škole mogu dosegnuti pojedine ishode i obrazovna postignuća

Veličina standardne devijacije	Ishodi učenja		Obrazovna postignuća	
	broj	postotak	broj	postotak
<0,86	14	56 %	1	5 %
0,86-1	10	40 %	15	79 %
>1	1	4 %	3	16 %

Kako se zaključak ne bi temeljio samo na vizualnoj inspekciji standardnih devijacija, dodatno smo provjerili slažu li se učitelji u ocjenama koje odgovaraju pojedinim ishodima učenja i obrazovnim postignućima. U tu svrhu Alfa koeficijentom pouzdanosti ispitali slaganje učitelja u ocjenama za *ishode učenja* i u ocjenama za *obrazovna postignuća*. Rezultati su prikazani u Tablici 46.

**Tablica 46.** Alfa koeficijenti pouzdanosti kao mjera slaganja učitelja o ocjenama za pojedine ishode i obrazovna postignuća

Slaganje učitelja u:	Alfa koeficijent pouzdanosti	Fisherov test značajnosti razlika
ocjenama za ishode učenja	$r = 0,96$	$z = 5,63; p < 0,01$
ocjenama za obrazovna postignuća	$r = 0,91$	

Prema rezultatima u Tablici 46. vidljivi su statistički značajni Alfa koeficijenti pouzdanosti za slaganje u ocjenama kod ishoda ( $r = 0,96; p < 0,01$ ) i ocjenama kod obrazovnih postignuća ( $r = 0,91; p < 0,01$ ). Koeficijenti slaganja su značajni i vrlo visoki. Ipak, Fisherovim testom značajnosti korelacija pokazali smo da je razlika ( $z = 5,63; p < 0,01$ ) između ovih dviju korelacija statistički značajna odnosno da je veće slaganje učitelja o broju i vrsti ishoda učenja za pojedinu ocjenu nego slaganje o broju i vrsti obrazovnih postignuća za pojedinu ocjenu. Ovime se potvrdila hipoteza koja pretpostavlja da se učitelji više razlikuju u percepciji broja i vrste obrazovnih postignuća važnih za svaku pojedinu ocjenu nego u percepciji broja i vrste pretpostavljenih ishoda učenja za svaku pojedinu ocjenu.

## 6.5 Percepcija učitelja o tome stječu li učenici dovoljno znanja na kraju četvrtoga razreda osnovne škole za prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (4. problem)

Četvrti je problem istraživanja bio ispitati misle li učitelji da učenici na kraju 4. razreda osnovne škole stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred).

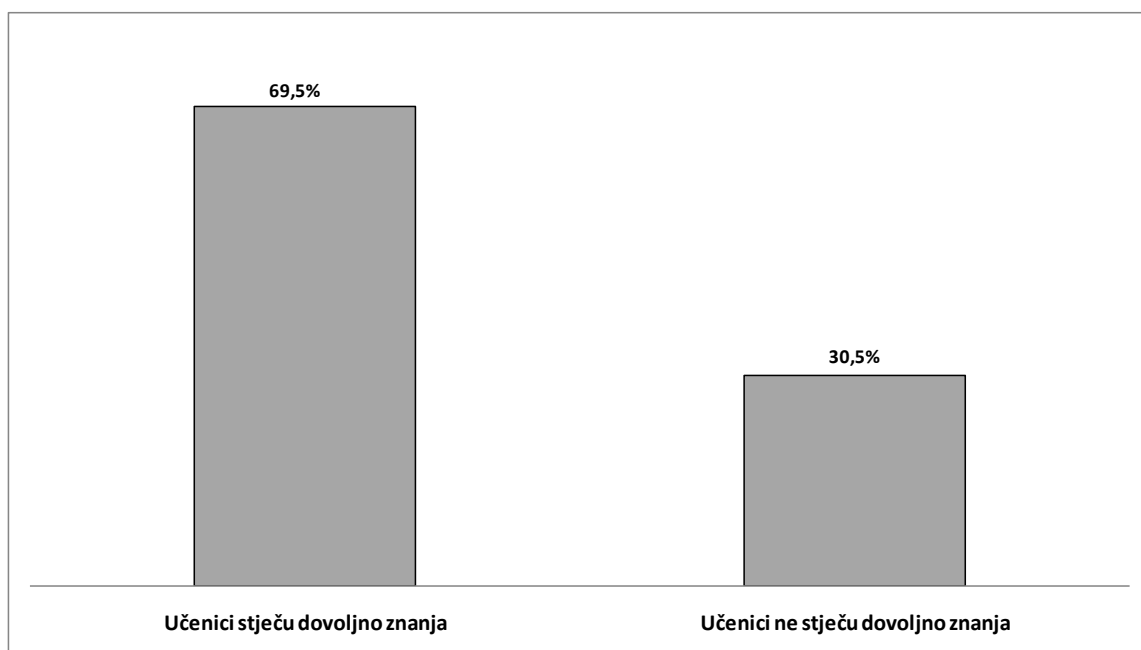
Razliku u mišljenju učitelja o tome stječu li učenici dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja računali smo hi-kvadrat testom, a rezultate smo prikazali u Tablici 47.

**Tablica 47.** Rezultati hi kvadrat testa pri ispitivanju percepcije učitelja o znanju učenika na kraju četvrtoga razreda osnovne škole

Ponuđeni odgovori	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio ispitanika(N = 387)
DA	269	69,5 %
NE	118	30,5 %
Značajnost razlike	$\chi^2 = 58,92; df = 1; p < 0,01$	

Rezultati pokazuju kako 69,5 % ispitanika misli da učenici stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred), a 30,5 % ispitanika misli da ne stječu. Hi-kvadrat testom smo pokazali da je razlika statistički značajna u korist ispitanika koji misle da učenici stječu dovoljno znanja. Hipoteza da učitelji misle kako učenici ne stječu dovoljno znanja nije potvrđena.

Isti su rezultati zornije prikazani na Slici 19.



**Slika 19.** Grafički prikaz postotka učitelja koji smatraju da učenici na kraju 4. razreda osnovne škole stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred) i onih koji to ne misle

## **6.6 Percepcija učitelja o sadržaju iz jezika (gramatike) predviđenom aktualnim *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu do kraja 4. razreda (5. problem)***

U petom smo problemu istraživanja željeli ispitati mišljenja učitelja o tome (1) treba li učenicima ponuditi više ili manje sadržaja iz jezika (gramatike) nego što je predviđeno *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) do kraja 4. razreda ili im je ponuđeno dovoljno sadržaja te (2) koje bi još sadržaje trebalo ponuditi učenicima i (3) zašto. Mišljenja učitelja diferencirana su s obzirom na dob ispitanika, godine radnoga staža i stručnu spremu.

Rezultate ssmo uz peti problem iskazali u frekvencijama i postotcima, a razlike u mišljenjima učitelja provjerili su hi-kvadrat testom.

Prilikom računanja rezultata petoga problema ispitanici su grupirani tako da su zbog premaloga broja u uzorku ispitanici od 61 godine i stariji uključeni u skupinu *51 godina ili više*; ispitanici s više od 41 godine staža uključeni su u skupinu *31 godina ili više*; ispitanici koji imaju stručni ili znanstveni magisterij ili doktorat uključeni su u skupinu *visoka stručna sprema (vss) ili više*.

(1) Učitelji su u 6. pitanju Upitnika za učitelje *Bi li učenicima do kraja 4. razreda u nastavi hrvatskoga jezika učenicima bi trebalo ponuditi:*

*a) više sadržaja iz gramatike no što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu*

*b) manje sadržaja iz gramatike no što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu*

*c) ponuđeno im je dovoljno (ni premalo ni previše) sadržaja iz gramatike*  
odgovarali zaokruživanjem slova uz ponuđeni odgovor.

Rezultati vezani uz ponudu više ili manje sadržaja (odgovori a i b) nalaze se u Tablici 48.

**Tablica 48.** Frekvencije odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz ponudu više ili manje sadržaja

Ponudeni odgovori	Broj ispitanika (N = 387)	Postotni udio ispitanika (N = 387)
a) treba ponuditi više sadržaja	229	59,2 %
b) treba ponuditi manje sadržaja	2	0,5 %
c) ponuđeno je dovoljno sadržaja	156	40,3 %

Učitelji su statistički značajno više birali odgovore *a* (treba ponuditi više sadržaja) i *c* (ponuđeno je dovoljno sadržaja) nego odgovor *b* (treba ponuditi manje sadržaja) ( $\chi^2 = 208,20$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,01$ ). Razlika je u izboru odgovora *a* i *c* također statistički značajna ( $\chi^2 = 13,84$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ) u korist odgovora *a* (treba ponuditi više sadržaja).

Može se zaključiti da statistički značajno više učitelja misli da je do kraja 4. razreda u nastavi Hrvatskoga jezika učenicima potrebno ponuditi više sadržaja iz gramatike nego što je predviđeno *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006).

Rezultati ove analize u postocima prikazani su na Slici 20.



**Slika 20.** Grafički prikaz postotka učitelja vezanih uz percepciju ponude više ili manje sadržaja

Nema statistički značajne razlike u mišljenju ispitanika o ponudi manje ili više sadržaja s obzirom na dob ( $\chi^2 = 2,58$ ;  $df = 6$ ;  $p > 0,01$ ), godine radnoga staža ( $\chi^2 = 6,46$ ;  $df = 6$ ;  $p > 0,01$ ) ili stručnu spremu ( $\chi^2 = 2,97$ ;  $df = 2$ ;  $p > 0,01$ ).

(2) Učitelji su u 7. pitanju Upitnika za učitelje *Kojim bi sadržajima trebalo poučiti učenike do kraja 4. razreda, a nisu predviđeni Nastavnim planom i programom za osnovnu školu?* mogli zaokružiti više ponuđenih odgovora. Ponuđeni su odgovori bili: pomoćni glagoli *biti* i *htjeti*, prilozi, priložne oznake, tvorba glagolskih vremena (prezent, perfekt, futur), osobne zamjenice, posvojne zamjenice, povratna zamjenica (sebe, se), subjekt, predikat, nešto drugo.

Rezultati dobiveni ovim mjerenjem prikazani su u Tablici 49.

**Tablica 49.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi

Sadržaj	Odgovori ispitanika (N = 385)				Značajnost razlike
	<i>treba ponuditi</i>		<i>ne treba ponuditi</i>		
	Frekvencija	Postotak	Frekvencija	Postotak	
pomoćni glagoli <i>biti</i> i <i>htjeti</i>	324	<b>84,2 %</b>	61	15,8 %	$\chi^2 = 179,66$ ; df = 1; p < 0,01
prilozi	49	12,7 %	336	<b>87,3 %</b>	$\chi^2 = 213,95$ ; df = 1; p < 0,01
priložne oznake	15	3,9 %	370	<b>96,1 %</b>	$\chi^2 = 327,34$ ; df = 1; p < 0,01
tvorba glagolskih vremena	168	43,6 %	217	<b>56,4 %</b>	$\chi^2 = 6,24$ ; df = 1; p < 0,05
osobne zamjenice	263	<b>68,3 %</b>	122	31,7 %	$\chi^2 = 51,64$ ; df = 1; p < 0,01
posvojne zamjenice	151	39,2 %	234	<b>60,8 %</b>	$\chi^2 = 17,89$ ; df = 1; p < 0,01
povratna zamjenica	75	19,5 %	310	<b>80,5 %</b>	$\chi^2 = 143,44$ ; df = 1; p < 0,01
subjekt	193	50,1 %	192	49,9 %	$\chi^2 = 0,03$ ; df = 1; p > 0,01
predikat	193	50,1 %	192	49,9 %	$\chi^2 = 0,03$ ; df = 1; p > 0,01
nešto drugo	12	3,1 %	373	<b>96,9 %</b>	$\chi^2 = 338,50$ ; df = 1; p < 0,01

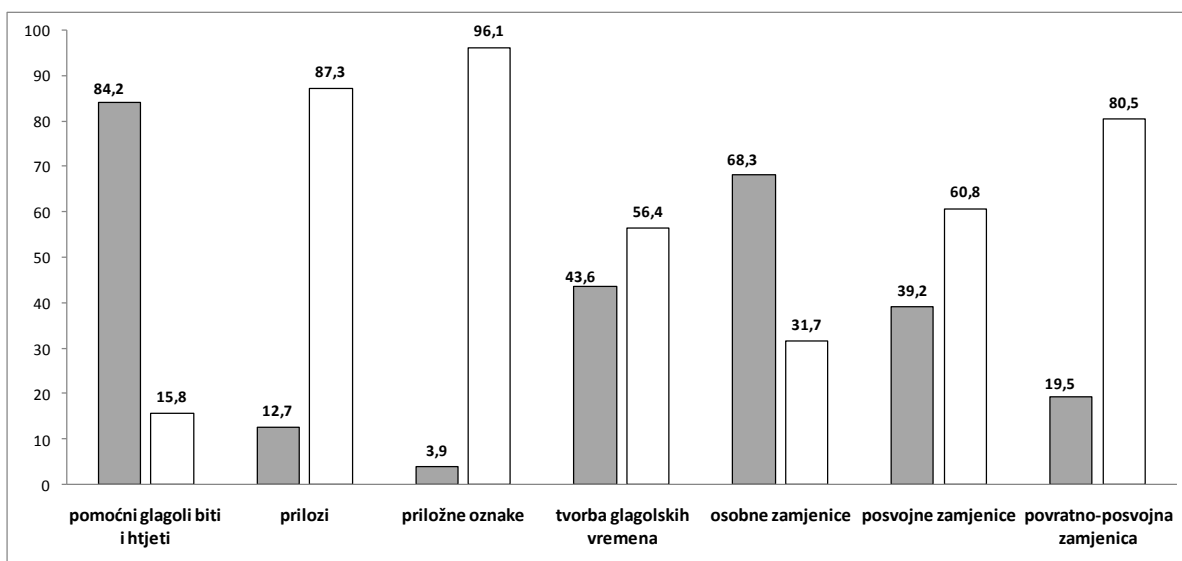
Rezultati pokazuju da statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole treba poučiti *pomoćnim glagolima biti i htjeti* ( $\chi^2 = 179,66$ ; df = 1; p < 0,01) te *osobnim zamjenicama* ( $\chi^2 = 51,64$ ; df = 1; p < 0,01). Statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole ne treba poučiti *prilozima* ( $\chi^2 = 213,95$ ; df



= 1;  $p < 0,01$ ), priložnim oznakama ( $\chi^2 = 327,34$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ), tvorbi glagolskih vremena ( $\chi^2 = 6,24$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,05$ ), posvojnim zamjenicama ( $\chi^2 = 17,89$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ) ni povratnoj zamjenici ( $\chi^2 = 143,44$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ). Statistički značajno više učitelja nije predložilo neke druge dodatne sadržaje poučavanja ( $\chi^2 = 338,50$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ).

Nema statistički značajne razlike u opredjeljenju učitelja o poučavanju *subjekta* i *predikata* do kraja 4. razreda osnovne škole.

Na Slici 21. prikazani su postotci učitelja koji smatraju da pojedine sadržaje treba ili ne treba dodatno ponuditi kod onih sadržaja u kojima postoji statistički značajna razlika.



**Slika 21.** Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da pojedine sadržaje treba dodati u Nastavni plan i program za one sadržaje kod kojih postoji statistički značajna razlika među učiteljima (tamni stupci prikazuju odgovor *treba*, a bijeli stupci odgovor *ne treba*)

Temeljem rezultata o postotku učitelja koji žele dodatno ponuditi pojedine sadržaje (Slika 19.) možemo zaključiti da ipak znatan udio učitelja smatra kako treba dodatno ponuditi: pomoćni glagoli *biti* i *htjeti* (84,2 %), tvorbu glagolskih vremena (43,6 %), osobne zamjenice (68,3 %), posvojne zamjenice (39,2 %), subjekt (50,1 %) i predikat (50,1 %).

Također se pokazalo da znatan udio učitelja ne smatra važnim poučavati o: priložima, priložnim oznakama, tvorbi glagolskih vremena, posvojnim zamjenicama i povratnoj zamjenici te subjektu i predikatu do kraja 4. razreda osnovne škole.

Razlike u mišljenju učitelja ispitane su s obzirom na njihovu dob, godine radnoga staža i stručnu spremu. Rezultati se prikazuju samo za područja (odgovore) za koje su se učitelji značajno više opredijelili.

Slijede razlike s obzirom na dob ispitanika.

**Tablica 50.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o dobi ispitanika

Dob ispitanika u ukupnom uzorku (N=385)	Pomoćni glagoli biti i htjeti		Prilozi		Priložne oznake		Tvorba glagolskih vremena	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 324)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 336)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 370)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 217)</i>	
	F	P	F	P	F	P	F	P
20-30 godina (N = 26)	17	65,4 %	16	61,5 %	24	92,3 %	18	69,2 %
31-40 godina (N = 84)	68	81,0 %	68	81,0 %	79	94,0 %	51	60,7 %
41-50 godina (N = 201)	176	87,6 %	188	93,5 %	194	96,5 %	114	56,7 %
51 godina i više (N = 74)	63	85,1 %	64	86,5 %	73	98,6 %	34	45,9 %
Značajnost razlike s obzirom na dob	$\chi^2 = 9,32$ ; df = 3; p < 0,05		$\chi^2 = 25,65$ ; df = 3; p < 0,01		$\chi^2 = 3,32$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 5,67$ ; df = 3; p > 0,01	

Legenda:

F – frekvencija

P – postotak

**Tablica 51.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o dobi ispitanika

Dob ispitanika (N = 385)	Osobne zamjenice		Posvojne zamjenice		Povratno-posvojna zamjenica	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 263)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 234)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 310)</i>	
	F	P	F	P	F	P
20-30 godina (N = 26)	17	65,4 %	17	65,4 %	20	76,9 %
31-40 godina (N = 84)	57	67,9 %	46	54,8 %	65	77,4 %
41-50 godina (N = 201)	139	69,2 %	126	62,7 %	168	83,6 %
51 godina i više (N = 74)	50	67,6 %	45	60,8 %	57	77,0 %
Značajnost razlike s obzirom na dob	$\chi^2 = 0,19$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 1,81$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 2,52$ ; df = 3; p > 0,01	

Legenda: F – frekvencija; P – postotak

**Tablica 52.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o dobi ispitanika

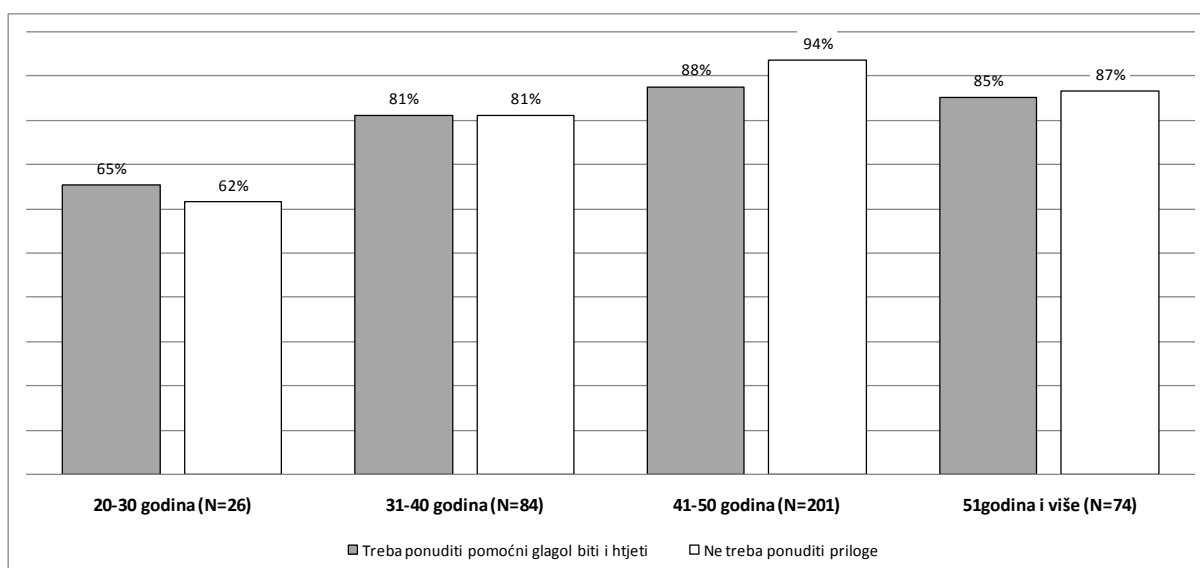
Dob ispitanika (N=385)	Subjekt		Predikat		Nešto drugo	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N=193)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N=193)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N=373)</i>	
	F	P	F	P	F	P
20-30 godina (N = 26)	10	38,5 %	10	38,5 %	25	96,2 %
31-40 godina (N = 84)	42	50,0 %	42	50,0 %	82	97,6 %
41-50 godina (N = 201)	96	47,8 %	96	47,8 %	194	96,5 %
51 godina i više (N = 74)	45	60,8 %	45	60,8 %	72	97,3 %
Značajnost razlike s obzirom na dob	$\chi^2=5,24$ ; df =3; p > 0,01		$\chi^2=5,24$ ; df =3; p > 0,01		$\chi^2=0,33$ ; df =3; p > 0,01	

Legenda:

F – frekvencija

P – postotak

Statistički značajne razlike ovisno o dobi zornije prikazujemo na grafu (Slika 22).



**Slika 22.** Grafički prikaz postotka učitelja koji pojedine sadržaje smatraju potrebnima ili nepotrebnima ovisno o dobi učitelja (tamo gdje su razlike značajne u izboru treba li ili ne treba pojedini sadržaj)

Vizualnom inspekcijom možemo zaključiti da najmlađi učitelji manje (65,4 %) od ostalih ispitanika misle da učenike treba poučavati pomoćnim glagolima *biti* i *htjeti* te da učenike ne treba poučavati priložima (61,5 %), a među učiteljima koji misle da učenike ne treba poučavati priložnim oznakama najviše je onih iz dobne skupine 41-50 godina (93,5 %).

Kod priložnih oznaka, tvorbe glagolskih vremena, osobnih i posvojnih zamjenica, povratno-posvojne zamjenice, subjekta i predikata nema statistički značajnih razlika s obzirom na dob ispitanika.

**Tablica 53.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o radnom stažu učitelja

Radni staž ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Pomoćni glagoli biti i htjeti		Prilozi		Priložne oznake		Tvorba glagolskih vremena	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 324)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 336)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 370)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 217)</i>	
	F	P	F	P	F	P	F	P
do 10 godina (N = 51)	40	78,4 %	35	68,6 %	46	90,2 %	35	68,6 %
11-20 godina (N = 136)	115	84,6 %	122	89,7 %	131	96,3 %	77	56,6 %
21-30 godina (N = 154)	130	84,4 %	141	91,6 %	149	96,8 %	86	55,8 %
31 godina i više (N = 44)	39	88,6 %	38	86,4 %	44	100,0 %	19	43,2 %
Značajnost razlike s obzirom na radni staž	$\chi^2 = 1,94$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 19,27$ ; df = 3; p < 0,01		$\chi^2 = 6,73$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 6,25$ ; df = 3; p > 0,01	

Legenda:

F – frekvencija

P – postotak

**Tablica 54.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o radnom stažu učitelja

Radni staž ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Osobne zamjenice		Posvojne zamjenice		Povratno-posvojna zamjenica	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 263)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 234)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 310)</i>	
	F	P	F	P	F	P
do 10 godina (N = 51)	35	68,6 %	27	52,9 %	36	70,6 %
11-20 godina (N = 136)	90	66,2 %	88	64,7 %	113	83,1 %
21-30 godina (N = 154)	106	68,8 %	95	61,7 %	126	81,8 %
31 godina i više (N = 44)	32	72,2 %	24	54,5 %	35	79,5 %
Značajnost razlike s obzirom na radni staž	$\chi^2 = 0,70$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 2,97$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 3,97$ ; df = 3; p > 0,01	

Legenda:

F – frekvencija

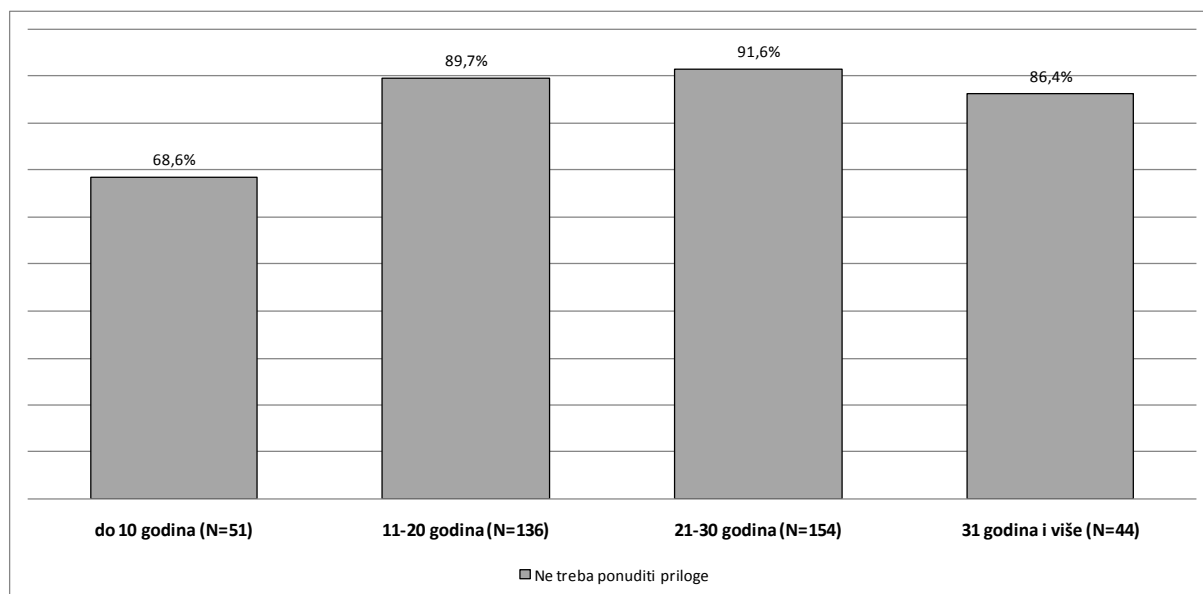
P – postotak

**Tablica 55.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o radnom stažu učitelja

Radni staž ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Subjekt		Predikat		Nešto drugo	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 193)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 193)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 373)</i>	
	F	P	F	P	F	P
do 10 godina (N = 51)	22	43,1 %	22	43,1 %	50	98,0 %
11-20 godina (N = 136)	61	44,9 %	61	44,9 %	132	97,1 %
21-30 godina (N = 154)	82	53,2 %	82	53,2 %	149	96,8 %
31 godina i više (N = 44)	28	63,6 %	28	63,6 %	42	95,5 %
Značajnost razlike s obzirom na radni staž	nije statistički značajna $\chi^2 = 6,32$ ; df = 3; p > 0,01		nije statistički značajna $\chi^2 = 6,32$ ; df = 3; p > 0,01		nije statistički značajna $\chi^2 = 0,55$ ; df = 3; p > 0,01	

Legenda: F – frekvencija; P – postotak

Razlike ovisno o radnom stažu, za one sadržaje u kojima je pronađena statistički značajna razlika, prikazujemo na Slici 23.



**Slika 23.** Grafički prikaz postotka učitelja koji pojedine sadržaje smatraju (ne)potrebnima za dodavanje u Nastavni plan i program ovisno o radnom stažu učitelja (tamo gdje su razlike značajne)

Učitelji s radnim stažem do 10 godina (68,6 %) manje u odnosu na ostale misle da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati priložima. Kod pomoćnog glagola *biti* i *htjeti*, priložnih oznaka, tvorbe glagolskih vremena, osobnih i posvojnih zamjenica, povratno-posvojne zamjenice, subjekta i predikata nema statistički značajnih razlika s obzirom na duljinu radnoga staža učitelja.

Slijede razlike s obzirom na stručnu spremu učitelja.

**Tablica 56.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o stručnoj spreml učitelja

Stručna sprema ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Pomoćni glagoli biti i htjeti		Prilozi		Priložne oznake		Tvorba glagolskih vremena	
	Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 324)		Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 336)		Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 370)		Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 217)	
	F	P	F	P	F	P	F	P
všs (N=189)	159	84,1 %	174	92,1 %	185	97,9 %	95	50,3 %
vss i više (N=196)	165	84,2 %	162	82,7 %	185	94,4 %	122	62,2 %
Značajnost razlike s obzirom na stručnu spremu	$\chi^2 = 0,00$ ; df = 1; P > 0,01		$\chi^2 = 7,67$ ; df = 1; p < 0,01		$\chi^2 = 3,14$ ; df = 1; p > 0,01		$\chi^2 = 5,61$ ; df = 1; p > 0,01	

Legenda: F – frekvencija; P – postotak

**Tablica 57.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o stručnoj spremi učitelja

Stručna sprema ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Osobne zamjenice		Posvojne zamjenice		Povratno-posvojna zamjenica	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 263)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 234)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 310)</i>	
	F	P	F	P	F	P
všs (N = 189)	131	69,3 %	116	61,4 %	160	84,7 %
vss i više (N = 196)	132	67,3 %	118	60,2 %	150	76,5 %
Značajnost razlike s obzirom na stručnu spremu	$\chi^2 = 0,172$ ; df = 1; p > 0,01		$\chi^2 = 0,06$ ; df = 1; p > 0,01		$\chi^2 = 4,05$ ; df = 1; p < 0,05	

Legenda:

F – frekvencija

P – postotak

**Tablica 58.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o stručnoj spremi učitelja

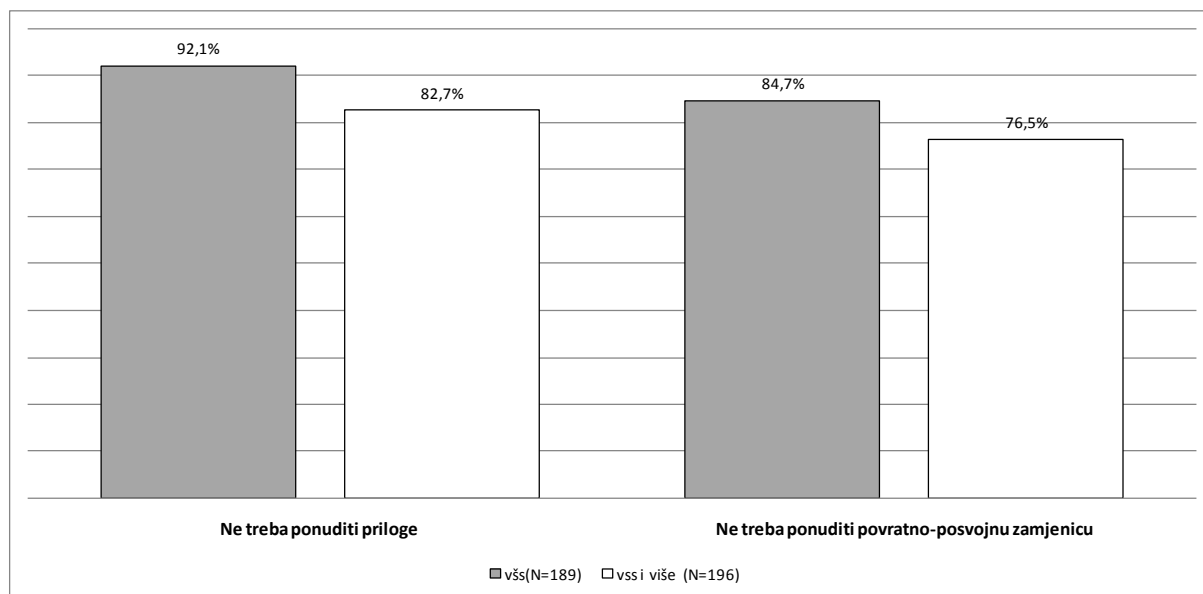
Stručna sprema ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Subjekt		Predikat		Nešto drugo	
	<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 193)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: treba ponuditi (N = 193)</i>		<i>Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 373)</i>	
	F	P	F	P	F	P
všs (N = 189)	104	55,0 %	104	55,0 %	182	96,3 %
vss i više (N = 196)	89	45,4 %	89	45,4 %	191	97,4 %
Značajnost razlike s obzirom na stručnu spremu	$\chi^2 = 3,56$ ; df = 1; p > 0,01		$\chi^2 = 3,56$ ; df = 1; p > 0,01		$\chi^2 = 0,42$ ; df = 1; p > 0,01	

Legenda:

F – frekvencija

P – postotak

Razlike ovisno o stručnoj spremi učitelja, za one sadržaje u kojima je pronađena statistički značajna razlika, prikazuju se na grafu koji slijedi.



**Slika 24.** Grafički prikaz postotka učitelja koji pojedine sadržaje smatraju (ne)potrebnima za dodavanje u Nastavni plan i program ovisno o stručnoj spremi učitelja (tamo gdje su razlike značajne)

Učitelji s višom stručnom spremom (91,1 %) u odnosu na one s visokom stručnom spremom i više (82,7 %) više misle da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati priložima. Isti rezultat pronalazimo i za povratno-posvojnu zamjenicu (84,7% naspram 76,5%). Kod pomoćnih glagola *biti* i *htjeti*, priložnih oznaka, tvorbe glagolskih vremena, osobnih i posvojnih zamjenica, subjekta i predikata nema statistički značajnih razlika s obzirom na duljinu radnoga staža učitelja.

(3) Učitelji su u 8. pitanju Upitnika za učitelje odgovarali na pitanje zašto bi učenike do kraja 4. razreda trebalo poučavati sadržajima za koje su se opredijelili u 6. pitanju. Bili su ponuđeni ovi odgovori:

a) jer uz primjerenu pouku i s obzirom na kognitivne sposobnosti većine učenika, mogu naučiti navedene sadržaje (*učenici mogu naučiti izabrane sadržaje*)

b) jer će im učenje tih sadržaja omogućiti razumijevanje dijelova i cjelina koje se uče u 5. razredu (*olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred*)

c) jer je to znanje potrebno za jezično izražavanje (uporabu jezika), govoreno i pismeno izražavanje i stvaranje (*to je znanje potrebno za uporabu jezika*).

d) nešto drugo.



Učitelji su mogli odabrati više odgovora. Rezultati su prikazani u Tablici 59.

**Tablica 59.** Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz razloge za nuđenje dodatnih sadržaja

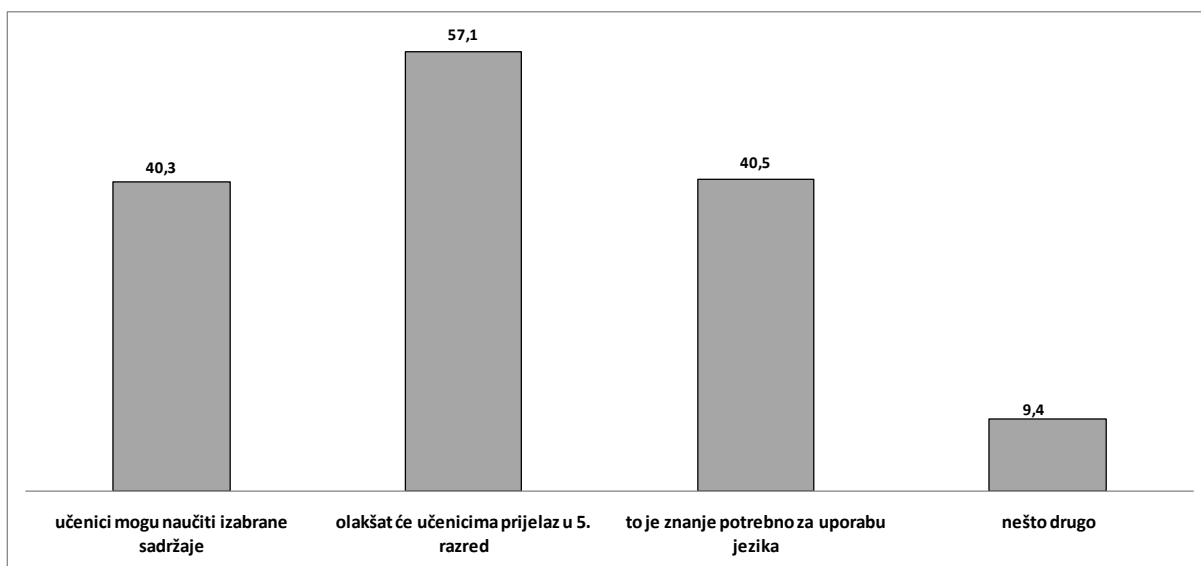
Sadržaj	Odabir odgovora (N = 385)				Značajnost razlike
	<i>odgovor je izabran</i>		<i>odgovor nije izabran</i>		
	Frekvencija	Postotak	Frekvencija	Postotak	
učenici mogu naučiti izabrane sadržaje	155	40,3 %	230	59,7 %	$\chi^2 = 14,61$ ; $df = 1$ ; $p < 0,01$
olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred	220	57,1 %	165	42,9 %	$\chi^2 = 7,86$ ; $df = 1$ ; $p < 0,01$
to je znanje potrebno za uporabu jezika	156	40,5 %	229	59,5 %	$\chi^2 = 13,84$ ; $df = 1$ ; $p < 0,01$
nešto drugo	36	9,4 %	349	90,6 %	$\chi^2 = 254,47$ ; $df = 1$ ; $p < 0,01$

Statistički je značajno više učitelja koji nisu odabrali odgovor *a* (jer uz primjerenu pouku i s obzirom na kognitivne sposobnosti većine učenika mogu naučiti navedene sadržaje;  $\chi^2 = 14,61$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ) od onih koji su odabrali odgovor *a*. Statistički je značajno više učitelja koji su odabrali odgovor *b* (jer će im učenje tih sadržaja omogućiti razumijevanje dijelova i cjelina koje se uče u 5. razredu (olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred);  $\chi^2 = 7,86$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ) od onih koji nisu odabrali odgovor *b*. Statistički je značajno više učitelja koji nisu odabrali odgovor *c* (jer je to znanje potrebno za jezično izražavanje (uporabu jezika), govorno i pismeno izražavanje i stvaranje;  $\chi^2 = 13,84$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ) od onih koji su odabrali odgovor *c*. Statistički je značajno više učitelja koji nisu odabrali odgovor *d* (nešto drugo;  $\chi^2 = 254,47$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,01$ ) od onih koji su odabrali odgovor *d*.

Iz daljnje je obrade isključen odgovor *d* (nešto drugo) jer se za taj odgovor opredijelio premali broj ispitanika.

Zaključno bi se na temelju rezultata u Tablici 59. moglo reći da većina učitelja (57,1%) smatra da bi poučavanje o dodatnim sadržajima olakšalo učenicima prijelaz u 5. razred.

Grafički prikaz postotka učitelja koji smatraju pojedini razlog opravdanim za učenje dodatnih sadržaja nalazi se na Slici 25.



Slika 25. Grafički prikaz postotka učitelja koji odabiru pojedine razloge za poučavanje o dodatnim sadržajima

Slijede razlike u odgovorima na ovo pitanje ovisno dobi ispitanika.

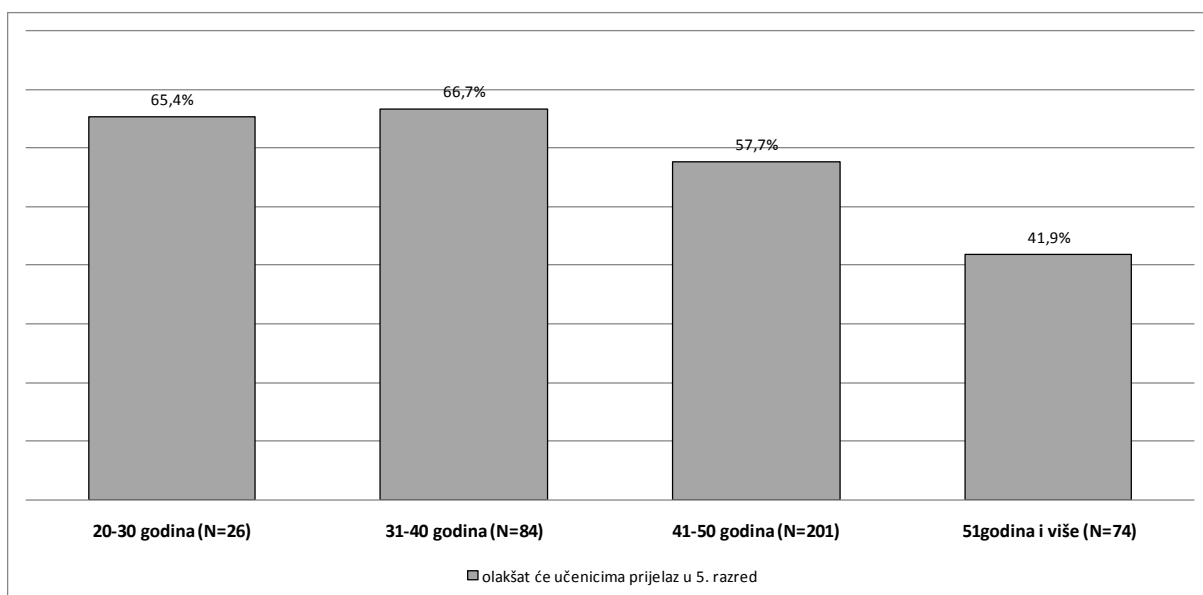
Tablica 60. Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno o dobi ispitanika

Dob ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	<i>(učenci mogu naučiti izabrane sadržaje)</i>		<i>(olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred)</i>		<i>(to je znanje potrebno za uporabu jezika)</i>	
	<i>Ispitanici koji nisu izabrali odgovor a (N = 230)</i>		<i>Ispitanici koji jesu izabrali odgovor b (N = 220)</i>		<i>Ispitanici koji nisu izabrali odgovor c (N = 229)</i>	
	F	P	F	P	F	P
20-30 godina (N = 26)	18	69,2 %	17	65,4 %	15	57,7 %
31-40 godina (N = 84)	52	61,9 %	56	66,7 %	52	61,9 %
41-50 godina (N = 201)	121	60,2 %	116	57,7 %	125	62,2 %
51 godina i više (N = 74)	39	52,7 %	31	41,9 %	37	50,0 %
Značajnost razlike s obzirom na dob	$\chi^2 = 2,68$ ; df = 3; p > 0,01		$\chi^2 = 10,89$ ; df = 3; p < 0,05		$\chi^2 = 3,61$ ; df = 3; p > 0,05	

Legenda: F – frekvencija; P – postotak

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika ( $\chi^2 = 10,89$ ; df = 3; p < 0,05) u postotku učitelja koji odabiru razlog *olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred* ovisno o dobi učitelja. Odabir ovoga razloga kao značajnoga smanjuje se s porastom dobi ispitanika.

Nema statistički značajne razlike u odabiru razloga *učenici mogu naučiti izabrane sadržaje* te razloga *to je znanje potrebno za uporabu jezika* s obzirom na dob učitelja. Značajna je razlika prikazana i grafički (Slika 26.).



**Slika 26.** Grafički prikaz postotka učitelja koji odabiru pojedine razloge za dodatne sadržaje ovisno o dobi učitelja (samo značajne razlike)

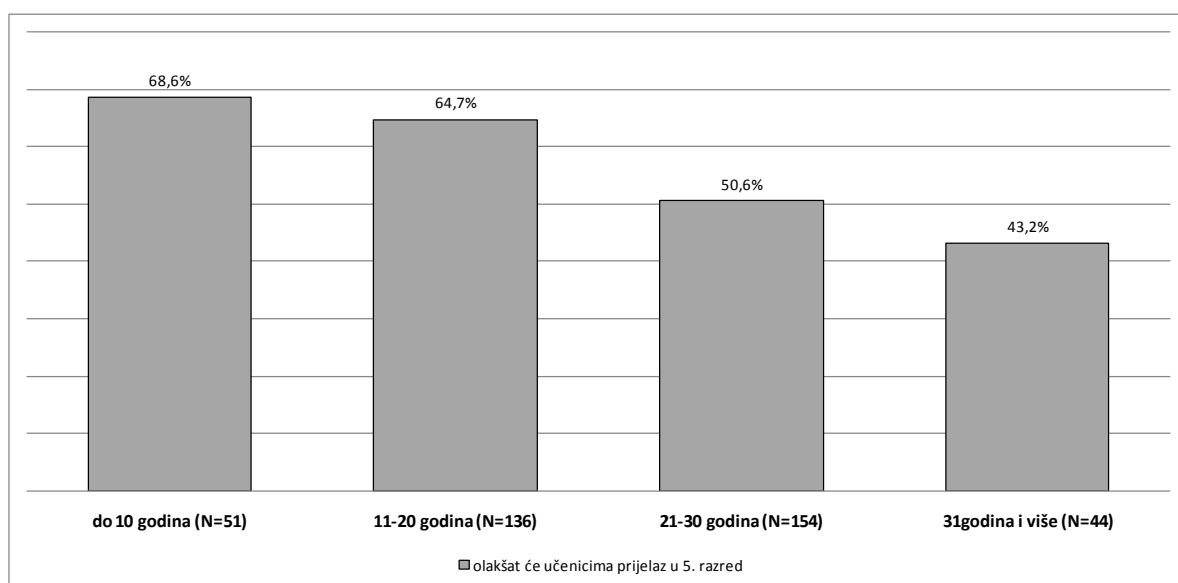
Slijede razlike s obzirom na radni staž ispitanika.

**Tablica 61.** Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno o radnom stažu ispitanika

Radni staž ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	<i>(učenici mogu naučiti izabrane sadržaje)</i>		<i>(olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred)</i>		<i>(to je znanje potrebno za uporabu jezika)</i>	
	<i>Ispitanici koji nisu izabrali odgovor a (N = 230)</i>		<i>Ispitanici koji jesu izabrali odgovor b (N = 220)</i>		<i>Ispitanici koji nisu izabrali odgovor c (N = 229)</i>	
	F	P	F	P	F	P
do 10 godina (N = 51)	35	68,6 %	35	68,6 %	28	54,9 %
11-20 godina (N = 136)	85	62,5 %	88	64,7 %	82	60,3 %
21-30 godina (N = 154)	84	54,5 %	78	50,6 %	97	63,0 %
31 godina i više (N = 44)	26	59,1 %	19	43,2 %	22	50,0 %
Značajnost razlike s obzirom na radni staž	$\chi^2 = 3,84$ ; df = 3; p > 0,05		$\chi^2 = 12,08$ ; df = 3; p < 0,01		$\chi^2 = 2,91$ ; df = 3; p > 0,05	

Legenda: F – frekvencija; P – postotak

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika ( $\chi^2 = 12,08$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,01$ ) u postotku učitelja koji odabiru razlog *olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred* ovisno o radnom stažu učitelja. S porastom radnoga staža smanjuje se odabir ovoga razloga kao značajnoga. Nema statistički značajne razlike u odabiru razloga *učenici mogu naučiti izabrane sadržaje* te razloga *to je znanje potrebno za uporabu jezika* s obzirom na radni staž učitelja. Značajna je razlika prikazana i grafički na Slici 27.



**Slika 27.** Grafički prikaz postotka učitelja koji odabiru pojedine razloge za dodatne sadržaje ovisno o radnom stažu učitelja (samo značajne razlike)

Kao što se vidi u Tablici 62., nema razlike u odgovorima na ovo pitanje s obzirom na stručnu spremu učitelja.

**Tablica 62.** Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno stručnoj spremi učitelja

Stručna sprema ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	<i>(učenici mogu naučiti izabrane sadržaje)</i>		<i>(olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred)</i>		<i>(to je znanje potrebno za uporabu jezika)</i>	
	Ispitanici koji <b>nisu</b> izabrali odgovor a (N = 230)		Ispitanici koji <b>jesu</b> izabrali odgovor b (N = 220)		Ispitanici koji <b>nisu</b> izabrali odgovor c (N = 229)	
	F	P	F	P	F	P
všs (N = 189)	114	60,3 %	110	58,2 %	111	58,7 %
vss i više (N = 196)	116	59,2 %	110	56,1 %	118	60,2 %
Značajnost razlike s obzirom na stručnu spremu	$\chi^2 = 0,05$ ; $df = 1$ ; $p > 0,01$		$\chi^2 = 0,17$ ; $df = 1$ ; $p > 0,01$		$\chi^2 = 0,09$ ; $df = 1$ ; $p > 0,01$	

Legenda: F – frekvencija; P – postotak

## 6.7 Veza između procjene učitelja o ocjeni za ishod i ocjeni za zadatak kojim se provjerava isti ishod (6. problem)

Šesti je problem istraživanja bio ispitati postoji li statistički značajna razlika u procjeni učitelja o ocjeni koju bi dodijelili za točno riješen zadatak i ocjeni koju su dodijelili ishodu učenja koji se provjerava određenim zadatkom.

Statističku značajnost razlike u procjeni učitelja o ocjeni koju bi dodijelili za točno riješen zadatak i ocjeni koju su predvidjeli za doseganje pretpostavljenoga kognitivnog ishoda učenja, računali smo Wilcoxonovim testom za izračunavanje statistički značajne razlike u dva zavisna mjerenja.

**Tablica 63.** Rezultati Wilcoxonovog testa pri mjerenju razlike u percepciji ocjene za ishod te zadatak koji se mjeri istim ishodom

Redni broj zadatka kojim se provjerava dosegnutost; Ishod učenja	Ocjena za zadatak (sredina ranga)	Ocjena za ishod (sredina ranga)	Značajnost razlike (Wilcoxonov test)
1.; 1I1	112,60	94,39	$Z = -2,46; p < 0,05$
2.; 2I1	108,92	97,97	$Z = -0,83; p > 0,05$
3.; 3I2	99,43	105,46	$Z = -5,08; p < 0,01$
4.; 4I2	99,20	108,08	$Z = -6,03; p < 0,01$
5.; 5I2	115,61	107,00	$Z = -1,14; p > 0,05$
6.; 6I3	119,77	118,26	$Z = -0,21; p > 0,05$
7.; 7I4	102,84	94,81	$Z = -0,54; p > 0,05$
8.; P1	105,26	107,38	$Z = -2,39; p < 0,05$
9.; 9P1	109,28	115,61	$Z = -0,64; p > 0,05$
10.; 10P2	102,72	113,71	$Z = -2,65; p < 0,05$
11.; 11P3	108,35	118,52	$Z = -8,89; p < 0,01$
12.; 12P4	123,28	115,30	$Z = -0,55; p > 0,05$
13.; 13G1	99,29	91,34	$Z = -0,47; p > 0,05$
14.; 14G1	102,87	94,20	$Z = -3,41; p < 0,01$

Redni broj zadatka kojim se provjerava dosegnutost; Ishod učenja	Ocjena za zadatak (sredina ranga)	Ocjena za ishod (sredina ranga)	Značajnost razlike (Wilcoxonov test)
15.; 15G2	108,04	126,35	Z = -4,63; p < 0,01
16.; 16G2	105,06	118,15	Z = -5,79; p < 0,01
17.; 17G3	119,97	127,70	Z = -4,78; p < 0,01
18.; 18G3	116,43	126,75	Z = -4,48; p < 0,01
19.; 19G3	129,97	126,32	Z = -4,57; p < 0,01
20.; 20G4	87,74	96,65	Z = -8,35; p < 0,01
21.; 21S4	102,78	112,71	Z = -4,04; p < 0,01
22.; 22S4	87,62	110,94	Z = -8,07; p < 0,01
23.; 23S4	94,75	114,63	Z = -8,23; p < 0,01
24.; 24S4	96,76	125,54	Z = -9,73; p < 0,01
25.; 25S4	83,08	102,93	Z = -8,56; p < 0,01

Legenda:

Z – rezultat Wilcoxonovog testa

p – vjerojatnost pogreške

Temeljem podataka u Tablici 63. možemo zaključiti da je hipoteza potvrđena i da postoji statistički značajna razlika u procjeni učitelja o ocjeni koju bi dodijelili za točno riješen zadatak i ocjeni koju su dodijelili ishodu učenja koji se provjerava određenim zadatkom.

Učitelji uglavnom više ocjene daju za ishode nego za zadatke kojima se provjeravaju ishodi.

## **6.8 Veza između ocjene koju daju učitelji i razine koju učenici dosežu rješavanjem zadataka za pojedini sadržaj (7. problem)**

Sedmi je problem istraživanja bio provjeriti povezanost između ocjene koju učitelji dodjeljuju učenicima u nastavnome predmetu Hrvatski jezik, područje jezika u 4. razredu osnovne škole, za svaki pojedini sadržaj (imenice, glagoli i pridjevi) i razine koju su učenici dosegнули na ispitu znanja za svaki pojedini sadržaj.

Prije provjeravanja povezanosti između ocjene koju učitelji dodjeljuju učenicima za sadržaj *imenice, glagoli i pridjevi* te razine koju su učenici dosegнули na ispitu znanja za svaki pojedini sadržaj, testirali smo značajnost distribucije zbog odlučivanja o testovima koje ćemo upotrijebiti. Budući da se sve distribucije značajno razlikuju od normalne, korelacije smo računali Spearmanovim neparametrijskim koeficijentom korelacije.

**Tablica 64.** Spearmanovi koeficijenti korelacije između zadataka koji mjere pojedina područja i ocjena za ta ista područja koje dodjeljuju učitelji

Redni broj zadatka	Razina znanja koja se provjerava zadatakom i kognitivni procesi potrebni za rješavanje zadatka		Područje na koje se zadatak odnosi	Spearmanov koeficijent korelacije		
	Razina znanja A – činjenično B – konceptualno C - proceduralno D - metakognitivno	Kognitivni procesi 1.dosjećanje 2.razumijevanje 3.primjena 4.analiza 5.vrednovanje 6.stvaranje		Korelacija s ocjenom iz sadržaja imenice	Korelacija s ocjenom iz sadržaja glagoli	Korelacija s ocjenom iz sadržaja pridjevi
1.	A	1	imenice	r=0,37;p<0,01		
2.	B	4	imenice	r=0,24;p<0,01		
3.	B	2	imenice	r=0,28;p<0,01		
4.	B	2	imenice	r=0,35;p<0,01		
5.	B	2	imenice	r=0,26;p<0,01		
6.	C	4	imenice	r=0,38;p<0,01		
7.	C	3	imenice	r=0,24;p<0,01		
8.	A	1	pridjevi			r=0,38;p<0,01
9.	B	4	pridjevi			r=0,17;p<0,01
10.	B	2	pridjevi			r=0,30;p<0,01
11.	C	6	pridjevi			r=0,45;p<0,01
12.	C	4	pridjevi			r=0,28;p<0,01
13.	A	1	glagoli		r=0,34;p<0,01	
14.	B	4	glagoli		r=0,22;p<0,01	
15.	C	4	glagoli		r=0,24;p<0,01	
16.	B	2	glagoli		r=0,37;p<0,01	
17.	B	2	glagoli		r=0,30;p<0,01	
18.	B	2	glagoli		r=0,36;p<0,01	
19.	B	2	glagoli		r=0,37;p<0,01	
20.	C	4	glagoli		r=0,32;p<0,01	
21.	B	4	imenice, glagoli, pridjevi	r=0,33;p<0,01	r=0,35;p<0,01	r=0,38;p<0,01
22.	C	3	imenice	r=0,31;p<0,01		
23.	C	6	pridjevi			r=0,39;p<0,01
24.	C	4	imenice, glagoli, pridjevi	r=0,38;p<0,01	r=0,38;p<0,01	r=0,42;p<0,01
25.	C	6	imenice, glagoli, pridjevi	r=0,44;p<0,01	r=0,45;p<0,01	r=0,45;p<0,01

Iz podataka se u Tablici 64. može zaključiti da postoji statistički značajna povezanost između školskih ocjena i riješenosti zadatka. Sve su navedene korelacije značajne uz 1% rizika. Međutim, te su korelacije vrlo niske. Sve su navedene korelacije niže od 0,5.

U sljedećim se tablicama nalaze ocjene iz sadržaja o imenicama, pridjevima i glagolima te udio učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova na pojedinom zadatku, a imaju ocjenu odličan iz sadržaja koji se ispituje istim zadatakom.



**Tablica 65.** Raspodjela učenika s obzirom na ocjene koje imaju u imeniku iz sadržaja o imenicama, pridjevima i glagolima

Ocjena	Sadržaj					
	imenice (N = 526)		pridjevi (N = 527)		glagoli (N = 527)	
	F	P	F	P	F	P
izvrstan (5)	235	44,68	196	37,19	216	40,99
vrlo dobar (4)	169	32,13	156	29,60	170	32,26
dobar (3)	107	20,34	130	24,67	114	21,63
dovoljan (2)	12	2,28	43	8,16	26	4,93
nedovoljan (1)	3	0,57	2	0,38	1	0,19

Legenda:

F – frekvencija

P - postotak

**Tablica 66.** Prikaz broja i postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o imenicama, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o imenica (N = 235)

N = 235	Zadatak br. 6		Zadatak br. 7		Zadatak br. 22	
	F	P	F	P	F	P
Broj i postotak učenika s maksimalnim brojem bodova	210	89,36	156	66,38	176	74,89

Legenda:

F – frekvencija

P - postotak

**Tablica 67.** Prikaz broja učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o pridjevima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o pridjevima (N = 196)

N = 196	Zadatak br. 11		Zadatak br. 12	
	F	P	F	P
Broj učenika s maksimalnim brojem bodova	140	71,43	185	94,39

Legenda:

F – frekvencija

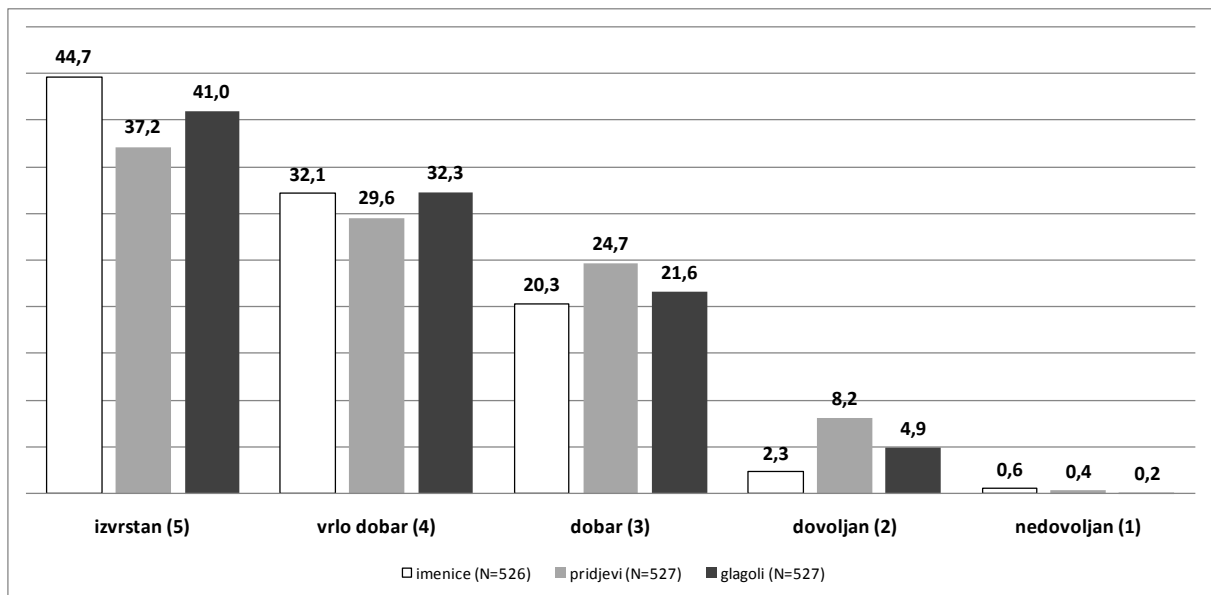
P - postotak

**Tablica 68.** Prikaz broja učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o glagolima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o glagolima (N = 216)

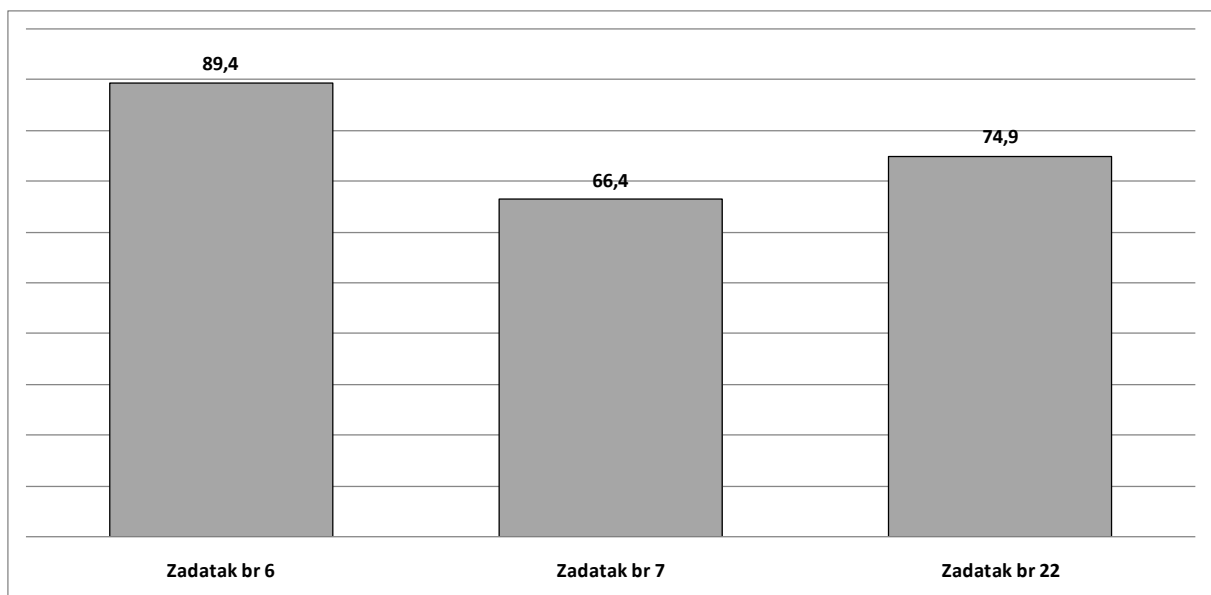
N = 216	Zadatak br. 15		Zadatak br. 20	
	F	P	F	P
Broj učenika s maksimalnim brojem bodova	105	48,61	1 (192 učenika ostvarila su 6 od ukupno 7 bodova)	0,46 (88,89 % učenika ostvarilo je 6 od ukupno 7 bodova)

Legenda: F – frekvencija; P - postotak

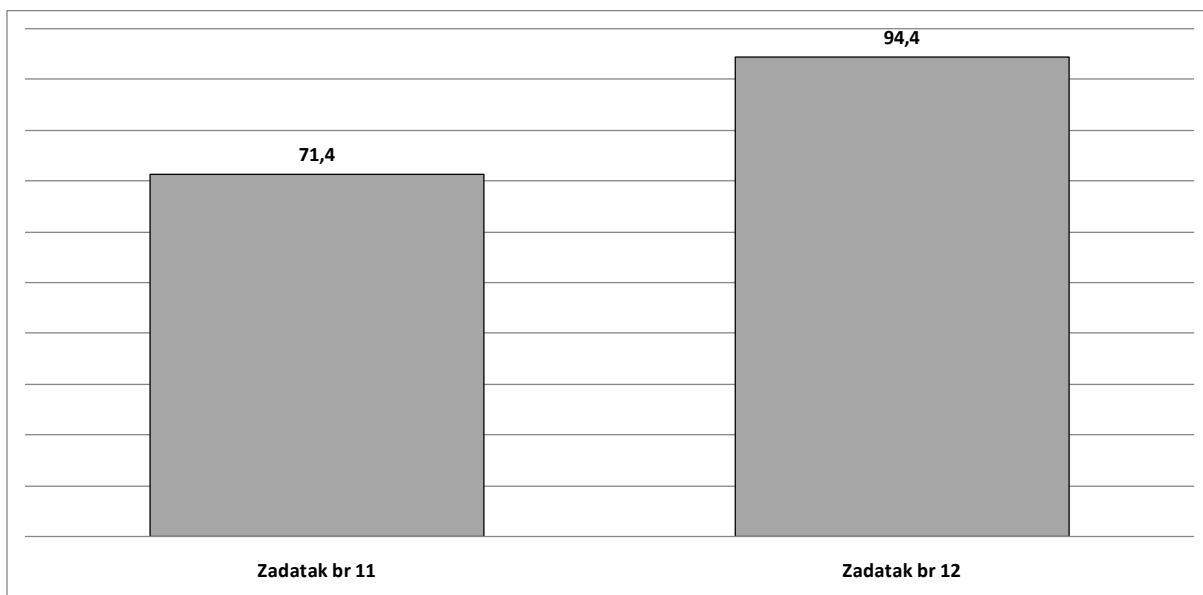
Isto je prikazano i grafovima koji slijede (Slike 26., 27., 28. i 29.).



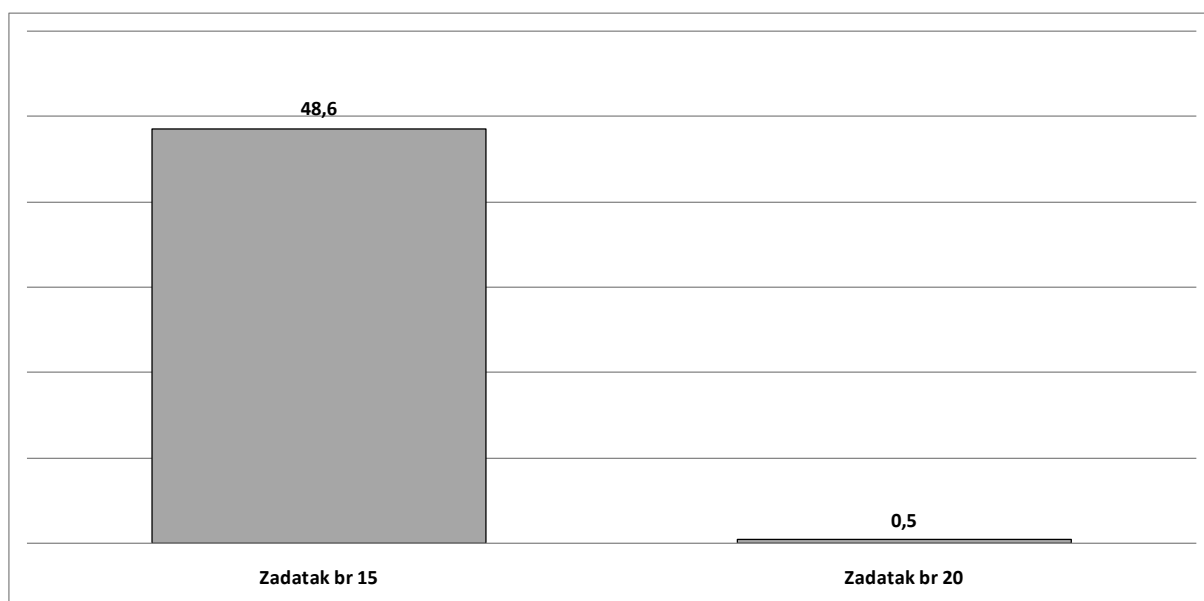
**Slika 28.** Raspodjela učenika s obzirom na ocjene koje imaju u imeniku iz sadržaja o imenicama, pridjevima i glagolima



**Slika 29.** Prikaz postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o imenicama, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o imenicama (N = 235)



**Slika 30.** Prikaz postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o pridjevima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o pridjevima (N = 196)



**Slika 31.** Prikaz postotka učenika koji su ostvarili maksimalan broj bodova u zadacima kojima se provjerava proceduralno znanje iz sadržaja o glagolima, a u imeniku imaju ocjenu izvrstan (5) iz sadržaja o glagolima (N = 216)

## 6.9 Slaganje sveučilišnih profesora u mišljenju ispituje li se pojedinim zadatkom određeni ishod učenja (8. problem)

Zadnji je problem istraživanja bio provjeriti stupanj slaganja sveučilišnih profesora u području metodike hrvatskoga jezika i pripadajućih matičnih znanosti u mišljenju ispituje li se pojedinim zadatkom određeni ishod učenja. U Tablici 69. nalaze se frekvencije odgovora 11 sveučilišnih profesora vezane uz slaganje ispituje li se određenim zadatkom pojedini ishod.

**Tablica 69.** Prikaz postotaka i frekvencija odgovora sveučilišnih profesora vezanih uz slaganje mjeri li se određenim zadatkom pojedini ishod

Redni broj zadatka	Frekvencije i postotak odgovora ispitanika (N=11) na skali Likertovog tipa									
	1 - uopće se ne slažem		2 – donekle se ne slažem		3 – ne mogu se odlučiti		4 – donekle se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
1.							4	36,4 %	7	63,6 %
2.									11	100,0%
3.			1	9,1 %			3	27,3 %	7	63,6 %
4.							3	27,3 %	8	72,7 %
5.							1	9,1 %	10	90,9 %
6.							3	27,3 %	8	72,7 %
7.			1	9,1 %			3	27,3 %	7	63,6 %
8.					1	9,1 %	2	18,2 %	8	72,7 %
9.									11	100,0%
10.									11	100,0%
11.			3	27,3%	1	9,1 %	2	18,2 %	5	45,5 %
12.	1	9,1 %	1	9,1 %			4	36,4 %	5	45,5 %
13.							3	27,3 %	8	72,7 %
14.							1	9,1 %	10	90,9 %
15.							1	9,1 %	10	90,9 %
16.					1	9,1 %	2	18,2 %	8	72,7 %
17.							2	18,2 %	9	81,8 %
18.							1	9,1 %	10	90,9 %
19.							3	27,3 %	8	72,7 %
20.	1	9,1 %	2	18,2%			1	9,1 %	7	63,6 %
21.							1	9,1 %	10	90,9 %
22.	1	9,1 %	1	9,1 %			3	27,3 %	6	54,5 %
23.			2	18,2%			1	9,1 %	8	72,7 %
24.							3	27,3 %	8	72,7 %
25.	1	9,1%	1	9,1%			3	27,3 %	6	54,5 %

Slaganje sveučilišnih profesora u tome provjeravaju li se zadatcima određeni ishodi računali smo pomoću alfa koeficijenta pouzdanosti ( $r = 0,60$ ) i možemo zaključiti da je značajan. Budući da nije visok, njihovo je slaganje osrednje. Distribucija odgovora može se vidjeti u Tablici 69.

## 7. RASPRAVA

Provedenim smo istraživanjem u prvome problemu ispitali koji postotni udio učenika (N = 527) može riješiti zadatke kojima se mjere kognitivni ishodi učenja definirani na 3. razni (proceduralno znanje) prema Bloomovoj revidiranoj taksonomiji.

Rezultati pokazuju da od ukupno 10 zadataka, kojima smo provjeravali proceduralno znanje, više od 50 % učenika točno rješava 4 zadatka (6I3, 7I4, 12P4 i 22S4). Ti se zadatci odnose na objašnjavanje i primjenu pravila o pisanju općih i vlastitih imenica, gramatičko znanje o osobinama riječi i tvorbi, uporabi pridjeva i restrukturiranju rečenice. Ostale zadatke, kojima se provjeravaju kognitivni ishodi definirani na razini proceduralnog znanja, uspješno rješava oko 50 % (11P3(C6) – funkcionalna upotreba pridjeva) ili manje ispitanih učenika. Pri interpretaciji rezultata potrebno je uzeti u obzir i dodatne rezultate za ishode 15G2 i 20G4. Naime, u tim je zadatcima rezultat moguće promatrati ovako: U zadatku uz ishod 15G2 (funkcionalna upotreba glagola) 39,1 % učenika točno rješava zadatak, ali 50,47 % učenika ostvarilo je 5 od ukupno 6 bodova. U zadatku uz ishod 20G4 (znanja o leksičkom i gramatičkom znanju o glagolima) 0,2 % učenika točno rješava zadatak, ali 79,1 % učenika ostvario je 6 od mogućih 7 bodova. Pretpostavljamo da je do takvih rezultata u navedenim zadatcima došlo zbog primjene postupka bodovanja u kojem se za svaki element odgovora dodijelio jedan bod. Taj se postupak primijenio kako bi zadatci bili diskriminativniji, tj. kako bi se bolje razlikovali ispitanici.

Na temelju svega navedenoga može se zaključiti da više od 50% (Q3) učenika točno rješava gotovo 6 zadataka; a to djelomično potvrđuje hipotezu o tome da više od 50% učenika (Q3) može riješiti zadatke kojima se mjere kognitivni ishodi učenja definirani na 3. razni (proceduralno znanje) prema Bloomovoj revidiranoj taksonomiji na kraju 4. razreda osnovne škole.

U drugome dijelu prvoga problema ispitali smo mišljenje učitelja o uspjehu učenika u dosezanju kognitivnih ishoda.

Rezultati su istraživanja pokazali da većina učitelja misli kako ishode definirane na 1. razini Bloomove revidirane taksonomije (činjenična znanja) mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4) na kraju četvrtoga razreda osnovne škole. Hipotezu možemo smatrati potvrđenom.

Nadalje smo u prvome problemu istražili mišljenje učitelja o tome koliko učenika na kraju četvrtoga razreda osnovne škole može dosegnuti kognitivne ishode definirane na 2. razini revidirane Bloomove taksonomije (konceptualna znanja). Iz rezultata možemo

zaključiti da više od 60 % učitelja misli kako gotovo svi učenici (Q4) na kraju 4. razreda osnovne škole mogu dosegnuti pretpostavljene kognitivne ishode učenja definirane na 2. razini Bloomove revidirane taksonomije (konceptualna znanja) za 7 od 12 ishoda. Za još tri ishoda više od polovice ispitanika (N = 387) misli da ih mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4). Za preostala tri ishoda trećina ili manje ispitanika misli da ih mogu dosegnuti svi učenici. Hipoteza da učitelji misle kako gotovo svi učenici (Q4) na kraju 4. razreda osnovne škole mogu dosegnuti pretpostavljene kognitivne ishode učenja definirane na 2. razini Bloomove revidirane taksonomije (konceptualna znanja), jest djelomično potvrđena.

U istome smo problemu ispitali i mišljenje učitelja o tome koliko učenika na kraju četvrtoga razreda osnovne škole može dosegnuti kognitivne ishode definirane na 3. razini revidirane Bloomove taksonomije (proceduralna znanja).

Rezultati pokazuju kako najviše učitelja (oko 50 % ili više) misli da više od polovice učenika (Q3) može dosegnuti kognitivne ishode učenja koji su definirani na 3. razini Bloomove revidirane taksonomije (proceduralna znanja) za 9 od ukupno 10 ishoda. Stoga hipotezu da učitelji misle kako više od polovice učenika (3. kvartil) može dosegnuti kognitivne ishode učenja, koji su definirani na 3. razini Bloomove revidirane taksonomije, (proceduralna znanja) možemo smatrati djelomično potvrđenom.

U zadnjoj smo hipotezi prvoga problema tvrdili da se mišljenje učitelja o tome koliko će učenika dosegnuti kognitivne ishode za različite razine znanja razlikuje od stvarnoga postotka učenika koji točno rješavaju zadatak. U tu smo svrhu usporedili mišljenje učitelja o uspjehu učenika u dosezanju ishoda i stvaran uspjeh učenika u zadacima kojima se provjeravaju ishodi. Na temelju usporedbe postotaka učitelja koji smatraju da učenici dosežu određene ishode i stvarnoga uspjeha učenika u rješavanju zadataka kojima se provjeravaju isti ishodi zaključujemo da postoje velika odstupanja u mišljenju učitelja i uspjehu učenika.

Znatnija odstupanja mišljenja učitelja i uspjeha učenika (u području činjeničnih znanja) vidljiva su kod ishoda 11I(A1) i 8P1(A1). U tim se zadacima ispituje reprodukcija definicija o imenicama, odnosno o pridjevima. Kod ishoda 13G1(A1) učitelji većinom (73,1 %) misle da više od 75 % učenika (Q4) uspijeva dosegnuti taj ishod; a to i jest tako (75,5 % učenika točno rješava taj zadatak). Tim smo zadatkom ispitivali reprodukcija definicije o glagolima. Kod ishoda 8P1(A1) svega 0,2 % učenika točno rješava taj zadatak; a čak 59,7 % učitelja procjenjuje da ih više od 75 % može dosegnuti ishod na kraju četvrtoga razreda osnovne škole, odnosno 0 % učitelja prepoznaje da taj ishod doseže manje od 25 % učenika. Međutim, potrebno je istaknuti da je u navedenom zadatku bilo maksimalno 5 bodova; a 57,69 % učenika ostvarilo je 4 boda.

Kod ishoda 1I1(A1) samo 22,7 % učitelja smatra da ga može dosegnuti 51-75 % učenika (Q3) koliko ga u istraživanju i doseže (68,7 %). Čak 74,7 % učitelja smatra da ga mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4).

U području konceptualnih znanja nema velikoga odstupanja između mišljenja učitelja i stvarnoga uspjeha učenika u samo 3 od 10 ishoda i zadataka 2I1(B4), 5I2(B2) i 14G2(B4), tj. učitelji su očekivali da te ishode mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4), a to i jest tako. Tim smo zadatcima ispitivali znanja o razlikovanju imenica od drugih riječi, razlikovanje vlastitih imenica od općih te razlikovanje glagola od drugih riječi.

Odstupanja na koja se treba osvrnuti nalazimo u ishodima 3I2(B2), 4I2(B2), 9P1 (B4), 10P2(B2), 16G2(B2), 17G3(B2), 18G3(B2) i 19G3(B2) i 21S4(B4).

Kod ishoda 9P1(B4) (prepoznavanje pridjeva među imenicama i glagolima) i 10P2(B2) (prepoznavanje opisnih i posvojnih pridjeva) oko 90 % učenika doseže te ishode, a svega 55,6 % i 47,5 % učitelja točno je procijenilo da te ishode doseže više od 75 % učenika (Q4). Možemo zaključiti kako učitelji ne prepoznaju da učenici mogu dosegnuti ishode koji se (opisani kao obrazovna postignuća) očekuju u okviru *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006).

Za ishode 3I2(B2), 4I2(B2) 16G2(B2) i 21S4(B4) ovaj postotak učitelja: 34,1 %, 47,8 %, 33,1 % i 35,4 % točno procjenjuje da će ih dosegnuti između 51 i 75 % učenika (Q3). Znatan udio učitelja smatra da ih gotovo svi učenici mogu dosegnuti (Q4). Možemo zaključiti da znatan udio učitelja ima veća očekivanja od učenika (oni učitelji koji misle da navedene ishode može dosegnuti Q4 učenika). Tim smo zadatcima ispitivali razlikovanje imenica prema gramatičkome svojstvu roda i broja, znanje o tvorbi glagolskih vremena te razlikovanje vrsta riječi.

Kod ishoda 17G3(B2), 18G3(B2) i 19G3(B2) samo 10,9 %, 11,1 % i 17,1 % učitelja točno procjenjuje da će ih dosegnuti 26-50 % učenika (Q2). Više od polovice učitelja smatra da ih može dosegnuti 51-75 % učenika (Q3). Manje je učenika točno riješilo ove zadatke nego što su učitelji očekivali. Ti se zadatci (i ishodi) odnose na izdvajanje elemenata tvorbe glagolskih vremena. Na temelju uvida u praksu nastave možemo zaključiti da učenici te ishode dosežu na temelju jezičnoga osjećaja i potrebe u funkcionalnoj komunikaciji. Učenici su te elemente tvorbe mogli uočiti kao razlikovne elemente za izricanje sadašnje, prošle i buduće radnje tijekom govorene i pisane interakcije.

Pretpostavljamo da učitelji proširuju sadržaj (pomoćni glagoli *biti* i *hijeti*, jednostavni i složeni glagolski oblici) u poučavanju o glagolskim vremenima. U tome slučaju neki učitelji prepoznaju potrebu poučavanja cjelovitoga sadržaja u dijelu poučavanja o glagolskim

vremenima. Učenici u zadacima ovoga istraživanja nisu mogli riješiti, primjerice, zadatke 17G3(B2), 18G3(B2) i 19G3(B2) jer se tim zadacima provjerava izdvajanje elemenata tvorbe glagolskih vremena, a ne samo prepoznavanje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Neki su učenici ipak točno riješili zadatke, a neki su ih djelomično riješili. Indikativan je i rezultat istraživanja koji pokazuje da učitelji misle kako te zadatke može riješiti 51-75 %učenika (Q3) (iako ih tome ne poučavaju). Taj je sadržaj bio uvršten primjerice u *Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj u 1993./94. školskoj godini*.

Ako učenici rješavaju zadatke na temelju jezičnoga osjećaja, onda je bitno intervenirati u program te uključiti dodatne sadržaje i podići razinu znanja koja će se zahtijevati od učenika jer je neprihvatljivo na kraju primarnoga obrazovanja zadržavati učenike na preniskoj razini znanja. To bi moglo rezultirati stagniranjem učenika u znanju.

Možemo zaključiti da učitelji imaju nešto viša očekivanja u području konceptualnih znanja nego što pokazuju rezultati učenika. Međutim, ne može se od učenika očekivati da točno rješavaju zadatke kojima se provjerava dosezanje ishoda koji nisu zadani. Neki učenici ipak točno rješavaju te zadatke. Dakle, možemo pretpostaviti da:

a) učitelji učenike ipak poučavaju nekim sadržajima koji nisu propisani *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MOZŠ, 2006) ili

b) učenici zadatke rješavaju na temelju jezičnoga osjećaja i potrebe u funkcionalnoj komunikaciji.

U skladu s navedenim rezultatima potrebno je kritički promatrati strukturiranje obrazovnih postignuća u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006). Na temelju analize prethodnih i važećega programa može se zamijetiti zanemarivanje stjecanja činjeničnih znanja u prvome obrazovnom ciklusu. Od učenika se ne očekuje definiranje jezične pojave pa se stoga i tijekom poučavanja izbjegava precizno određenje pojmova. U zadacima 1I1, 8P1, 13G1 ispitivali smo znanje o određivanju jezične pojave. Možemo zamijetiti visok postotak učenika koji su točno riješili zadatke vezane za činjenična znanja (određivanje jezične pojave). Međutim, učitelji imaju veća očekivanja od učenika, odnosno misle da će učenici moći dosegnuti ishode viših razina znanja. To mišljenje učitelja valja uvažavati u strukturiranju programa.

U području ishoda vezanih za proceduralno znanje ima više odstupanja, odnosno samo 53 % učitelja točno prepoznaje da ishod 7I4(C3) doseže 51-75 % učenika (Q3), a slično je i kod ishoda 22S4(C3) (53,7 % učitelja). Za ishod 6I3(C4) 37,0 % učitelja točno procjenjuje da 51-75 % učenika (Q3) doseže ovaj ishod, a čak 59,9 % ih smatra da ga mogu dosegnuti gotovo svi učenici (Q4). Očekivanja učitelja su veća od uspjeha učenika. Pretpostavljamo da



učitelji na temelju svoga iskustva procjenjuju kako učenici mogu dosežati više razine znanja, ali ih tome ne poučavaju jer nije zadano programom.

Za sljedeće ishode prikazujemo postotak učitelja koji točno procjenjuje da ih doseže 26-50 % (Q2) učenika: 11P3(C6) (10,3 % učitelja), 15G2(C4) (10,9 % učitelja), 24S4(C3) (15,2 % učitelja) i 25S4(C6) (19,9% učitelja), odnosno, to točno prepoznaje samo od 10% do 20% učitelja, a oko polovice njih smatra da ovaj ishod doseže 51-75 % učenika (Q3). U ovim su zadacima učenički rezultati ispod očekivanja učitelja., a odnose se na funkcionalnu upotrebu pridjeva i glagola te prepoznavanje zajedničkih gramatičkih osobina riječi iste vrste i tvorbu riječi.

Zadatak 23S4(C6) rješava manje od 25 % učenika (Q1) što je prepoznalo 0,3 % učitelja. Najviše je učitelja (53,7 %) pretpostavilo da će taj ishod dosegnuti više od polovice učenika (Q3). I ovi su rezultati učenika manji od očekivanja učitelja. Najveće je odstupanje uočeno kod ishoda 20G4(C4) gdje samo 0,8 % učitelja prepoznaje da ovaj zadatak može riješiti manje od 26 % učenika (Q1). Za oba ova ishoda 20G4(C4) i 23S4(C6) više od 50 % učitelja smatra da ga doseže 51-75 % učenika (Q3), a doseže ga manje od 1 % učenika.

Također više od 75 % učenika (Q4) rješava zadatak 12P4(C4) što je prepoznalo 42,6% učitelja, dok ih 48,1 % smatra da taj ishod doseže 51-75 % učenika (Q3). U ovome su zadatku učenici ostvarili bolje rezultate nego što su učitelji pretpostavili.

Na temelju usporedbe zaključujemo da postoje velika odstupanja u mišljenju učitelja i uspjehu učenika.

U provedenom smo istraživanju za 2. problem ispitali što učitelji misle o tome koji postotni udio učenika na kraju 4. razreda osnovne škole može za pozitivnu ocjenu (od 2 do 5) dosegnuti obrazovna postignuća zadana od 1. do 4. razreda osnovne škole *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* u nastavnome predmetu Hrvatski jezik (područje jezik – vrste riječi: imenice, glagoli i pridjevi).

Rezultati su pokazali da najveći postotak učitelja misli kako 76-100 % učenika (Q4) može dosegnuti sva zadana obrazovna postignuća (osim obrazovno postignuće *19 primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena*). Za navedeno obrazovno postignuće najveći se postotni udio ispitanika izjasnio da ga može dosegnuti više od polovice učenika (Q3). Iako učitelji za obrazovno postignuće *18 međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve većinom* (54,0 %) smatraju da ga učenici dosežu u više od 76 % slučajeva, postotak je onih koji smatraju da ga doseže 51-75 % (Q3) učenika tek neznatno manji (42,4%).

Potrebno je ponuditi više sadržaja i sadržaje više razine jer su učenici u istraživanju pokazali da mogu dosegnuti ishode na razini konceptualnoga i proceduralnoga znanja. Važno je uočiti da se učenje kao posljedica obrazovanja ne smatra isključivo količinskim usvajanjem novoga znanja (dakle linearnim proširenjem konačnoga korpusa znanja), već procesom promjene znanja (Csapo, 2004; prema Domazet, 2007, str. 47).

Važno je na razini obrazovnoga sustava analizirati pojam znanja, strukturu pojmova i dinamiku poučavanja.

„Ukoliko je uistinu proširenje znanja pojedinca ključni ishod obrazovnog procesa, onda je određenje strukture i granica znanja središnji problem za svaku teoriju obrazovanja i za svaki obrazovni model. Naravno, takva usredotočenost na znanje i njegovu ulogu u kurikulumu za opće obrazovanje ne mora isključivati ostale elemente odgojno-obrazovne prakse, ali niti i pretpostaviti da je znanje u cijelosti isključivo monolitni, statični fenomen“ (Domazet, 2006, str. 45).

Rezultati 3. problema, u kojem smo ispitali mišljenje učitelja o tome koja bi obrazovna postignuća (predviđena *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* za 2., 3. i 4. razred) i pretpostavljene ishode učenja učenici trebali dosegnuti za svaku pojedinu ocjenu (od 2 do 5) na kraju 4. razreda, pokazuju da su koeficijenti slaganja učitelja o obrazovnim postignućima i o kognitivnim ishodima potrebnima za pojedinu ocjenu značajni i vrlo visoki. Međutim je iznimno važno uočiti da su rezultati Fisherova testa značajnosti razlike između korelacija (vezanih za ishode i korelacija vezanih za obrazovna postignuća) pokazali kako je statistički značajno veće slaganje učitelja o broju i vrsti ishoda za pojedine ocjene nego o broju i vrsti obrazovnih postignuća za ocjene.

To se može objasniti s obzirom na to da su ishodi definirani preciznije nego obrazovna postignuća pa su učitelji ishode koji podrazumijevaju višu razinu znanja uvrštavali u skup ishoda za višu ocjenu. Ocjene se ne pridružuju pojedinačnim ishodima u tom smislu da se učenika ocjenjuje na temelju dosegnutoga ishoda, nego se ishodi grupiraju (u kompetencije) s obzirom na ocjene koje su im pridružene. Tako za ocjenu 5 učenici trebaju dosegnuti više različitih ishoda koji podrazumijevaju različite razine znanja. Ishodima iste razine znanja ispitanici nisu pridruživali uvijek istu ocjenu. Jednak je postupak i za određivanje ishoda za ostale ocjene. Na temelju odgovora učitelja možemo u okviru ovoga problema promatrati koji bi ishodi pripadali određenome stupnju kulture pisanja (ili stupnju komunikacijske jezične kompetencije).

Predlažemo prilikom ocjenjivanja u području poučavanja o hrvatskome jeziku uvažavati sastavnice praćenja/ocjenjivanja opisane u shematskom prikazu na Slici 32. u

skladu s analitičkim pristupom. Predlažemo također da se tijekom procesa učenja/poučavanja učenike ne ocjenjuje posebnom ocjenom za dosezanje pojedinoga ishoda (što je prethodno elaborirano). Smatramo dovoljnim na listi praćenja zabilježiti je li učenik dosegnuo ishod ili ga nije dosegnuo. U listu praćenja potrebno je uključiti ishode za čitav period primarnoga obrazovanja kako bi se moglo individualizirati praćenje/ocjenjivanje učenika s obzirom na njegove kognitivne i druge mogućnosti.

U daljnjem smo istraživanju ispitali, vezano uz 4. problem, mišljenje učitelja o tome stječu li učenici na kraju 4. razreda osnovne škole dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred). Rezultati su pokazali da statistički značajno više učitelja misli da učenici stječu dovoljno znanja za nesmetan prijelaz u 5. razred. Iako hipoteza da učitelji misle kako učenici ne stječu dovoljno znanja nije potvrđena, ipak prilično velik postotak učitelja (približno jedna trećina) smatra da učenici ne stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred).

Istraživanje smo 5. problemom usmjerili na ispitivanje mišljenja učitelja o tome (1) treba li učenicima ponuditi više ili manje sadržaja iz jezika (gramatike) nego što je predviđeno *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) do kraja 4. razreda ili im je ponuđeno dovoljno sadržaja te (2) koje bi još sadržaje trebalo ponuditi učenicima i (3) zašto.

Rezultati (1) pokazuju da učitelji (59,2 %; N = 387) statistički značajno više misle kako učenicima do kraja primarnoga obrazovanja treba ponuditi više sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika no što im je ponuđeno nego što misle da im je ponuđeno dovoljno sadržaja (40,3 %; N = 387). Samo 0,5 % učitelja (N = 387) misli da učenicima treba ponuditi manje sadržaja. Nema statistički značajne razlike u mišljenju učitelja s obzirom na dob, godine radnoga staža ili stručnu spremu.

U drugome smo dijelu petoga problema (2) ispitali koje je sadržaje prema mišljenju učitelja potrebno ponuditi učenicima do kraja primarnoga obrazovanja. Ponuđeni su odgovori bili: pomoćni glagoli *biti* i *htjeti*, *prilozi*, *priložne oznake*, tvorba glagolskih vremena (*present*, *perfekt*, *futur*), osobne zamjenice, posvojne zamjenice, povratno-posvojna zamjenica (*sebe*, *se*), subjekt, predikat, nešto drugo.

Rezultati (2), vezani uz sadržaj poučavanja koji bi učenicima trebalo ponuditi, pokazuju da statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole treba poučiti pomoćnim glagolima *biti* i *htjeti* te *osobnim zamjenicama*.

Statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole ne treba poučiti *prilozima, priložnim oznakama, tvorbi glagolskih vremena, posvojnim zamjenicama* ni *povratno-posvojnjoj zamjenici*.

Nema statistički značajne razlike između učitelja koji misle da učenike treba poučavati subjektu i predikatu i onih koji misle da učenike ne treba poučavati tome sadržaju. To ukazuje na činjenicu da se učitelji ne slažu u mišljenju treba li učenike poučavati o subjektu i predikatu.

Bez obzira na statističku značajnost razlike, možemo zaključiti da ipak znatan udio učitelja smatra kako treba dodatno ponuditi: pomoćne glagole *biti* i *htjeti* (84,2 %), tvorbu glagolskih vremena (43,6 %), osobne zamjenice (68,3 %), posvojne zamjenice (39,2 %), subjekt (50,1 %) i predikat (50,1 %).

Također se pokazalo da znatan udio učitelja ne smatra važnim poučavati o: *prilozima, priložnim oznakama, tvorbi glagolskih vremena, posvojnim zamjenicama* i *povratno-posvojnjoj zamjenici* te subjektu i predikatu do kraja 4. razreda osnovne škole.

Statistički značajno više učitelja nije predložilo neke druge dodatne sadržaje poučavanja.

Učitelji se u mišljenju s obzirom na dob, godine radnoga staža i stručnu spremu (u segmentima gdje su se statistički značajnije opredijelili da neki sadržaj treba ili ne treba poučavati do kraja 4. razreda) razlikuju u tome što najmlađi učitelji manje (65,4 %) od ostalih ispitanika misle da učenike treba poučavati *pomoćnim glagolima biti i htjeti* te da učenike ne treba poučavati *prilozima* (61,5 %); među učiteljima koji misle da učenike ne treba poučavati *priložnim oznakama* najviše je onih iz dobne skupine 41-50 godina (93,5%).

Učitelji s radnim stažem do 10 godina (68,6 %) manje u odnosu na ostale misle da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati *prilozima*.

Učitelji s višom stručnom spremom (91,1 %) u odnosu na one s visokom stručnom spremom i više (82,7 %) više misle da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati *prilozima*.

U trećem smo dijelu petoga problema (3) ispitali mišljenje učitelja o tome zašto bi učenike do kraja 4. razreda trebalo poučavati sadržajima za koje su se opredijelili u prethodnome pitanju. Bili su ponuđeni ovi odgovori:

a) jer uz primjerenu pouku i s obzirom na kognitivne sposobnosti većine učenika mogu naučiti navedene sadržaje (*učenici mogu naučiti izabrane sadržaje*);

b) jer će im učenje tih sadržaja omogućiti razumijevanje dijelova i cjelina koje se uče u 5. razredu (*olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred*);

c) jer je to znanje potrebno za jezično izražavanje (uporabu jezika), govorno i pismeno izražavanje i stvaranje (*to je znanje potrebno za uporabu jezika*);

d) nešto drugo.

Rezultati (3) pokazuju da je statistički značajno više učitelja (N = 385):

- koji odgovor (a) - *učenici mogu naučiti izabrane sadržaje* ne smatraju razlogom za uvrštavanje novih sadržaja;
- koji odgovor (b) - *učenicima bi odabrani sadržaji olakšali prijelaz u 5. razred* smatraju razlogom za uvrštavanje novih sadržaja;
- koji odgovor (c) – *to je znanje potrebno za uporabu jezika* ne smatraju razlogom za uvrštavanje novih sadržaja.

Na temelju opisanih rezultata možemo zaključiti da većina učitelja (57,1 %) smatra kako bi poučavanje o dodatnim sadržajima olakšalo učenicima prijelaz u 5. razred. Tako uglavnom misle mlađi ispitanici i oni s manje godina radnoga staža. S porastom dobi ispitanika i godinama radnoga staža smanjuje se odabir toga razloga. S obzirom na stručnu spremu ispitanika, nema statistički značajne razlike u odabiru ovoga razloga.

U dijelu istraživanja vezanome za ispitivanje značajnosti razlike u procjeni učitelja o ocjeni koju bi dodijelili za točno riješen zadatak i ocjeni koju su dodijelili ishodu učenja koji se provjerava određenim zadatkom (6. problem) rezultati pokazuju da smo potvrdili hipotezu i da postoji statistički značajna razlika u procjeni učitelja o ocjeni koju bi dodijelili za točno riješen zadatak i ocjeni koju su dodijelili ishodu učenja koji se provjerava određenim zadatkom.

Učitelji uglavnom više ocjene daju za ishode nego za zadatke kojima se provjeravaju ishodi. Zadatci kojima smo se koristili u ispitivanju učeničkoga znanja uglavnom su uobičajeni u ispitima znanja. Međutim, učitelji i oni koji konstruiraju ispite znanja uz pojedine udžbenike često ne prepoznaju koja se znanja i na kojoj razini provjeravaju nekim zadatkom. Zadatci za provjeravanje znanja nisu usklađeni s predviđenim obrazovnim postignućima niti s razinama predviđenima *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu*. Razine u tome programu nisu jasno naznačene, ali ih možemo djelimice razaznati iz definiranja obrazovnih postignuća. Najčešće se zahtijevaju niske razine znanja.

U 7. smo problemu istraživanja provjerili povezanost između ocjene koju učitelji dodjeljuju učenicima u nastavnome predmetu Hrvatski jezik za sadržaje o imenicama, glagolima i pridjevima te razine koju su učenici dosegнули na ispitu znanja za svaki pojedini sadržaj.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna povezanost između školskih ocjena i riješenosti zadatka. Sve navedene korelacije su značajne uz 1% rizika. Međutim, te su korelacije vrlo niske. Sve su navedene korelacije niže od 0,5.

Može se zaključiti da su učeničke školske ocjene slabo povezane sa stvarnim znanjem učenika odnosno s razinom znanja koju učenici dosežu. Postavlja se pitanje o svrhovitosti takve ocjene.

U istraživanju smo (8. problem) sa svrhom konsenzusnog validiranja ispita znanja provjerili stupanj slaganja sveučilišnih profesora u području metodike hrvatskoga jezika i pripadajućih matičnih znanosti u mišljenju ispituje li se pojedinim zadatkom određeni ishod učenja. Rezultati alfa koeficijenta pouzdanosti pokazuju da je njihovo slaganje osrednje ( $r = 0,60$ ).

## 8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PRIJEDLOZI

### 8.1 Sadržaj poučavanja u Hrvatskome jeziku – prijedlog promjena

Na temelju analize prethodnih nastavnih programa, teorijskoga razmatranja o cjelovitosti sadržaja poučavanja i provedenoga istraživanja potrebno je predložiti sadržaj koji će optimizirati poučavanje. Stoga u ovome radu predlažemo uključivanje *priloga* kao vrste riječi u sadržaj poučavanja u primarnome obrazovanju. Za razvoj gramatičke kompetencije<sup>14</sup> potrebno je sustavno pristupiti poučavanju sadržaja o vrstama riječi, tj. u primarnome obrazovanju poučavati učenike o imenicama, glagolima, pridjevima i priložima da bi se kasnije moglo poučavati o sintaksi.

Navedene vrste riječi imaju samostalno značenje, pa mogu stajati samostalno, bez dodira s drugim vrstama riječi. U takve se riječi ubrajaju i zamjenice, ali to ovdje ne elaboriramo. „Sadržaj je imenica, kao što smo rekli, 'predmet', pridjeva 'svojstvo', glagola 'radnja', 'stanje' ili 'zbivanje', priloga 'okolnosti'... Pridjev se prilaže imenici, prilog glagolu, broj imenici, prijedlog imenici, veznik rečenici, uzvik rečenici, čestica imenici, pridjevu, prilogu, zamjenici ili rečenici, a zamjenica zamjenjuje imenicu. Priložima se izražavaju okolnosti u kojima se ostvaruje radnja, stanje ili zbivanje glagola. Te okolnosti mogu biti mjesto, vrijeme, način, uzrok, uvjet ili namjera. Uz mjesto se postavljaju pitanja *gdje?*, *kuda?*, *kamo?*, *odakle?*, *dokle?*, uz način pitanje *kako?*, uz uzrok pitanje *zašto?*, uz uvjet pitanje *pod kojim uvjetom?*, a uz namjeru pitanje *s kojom namjerom?*“ (Silić i Pranjković, 2007, str. 40).

Morfologija je radi sintakse i morfologije ne treba ako nema sintakse. Sintaksa se utemeljuje na morfologiji. „Sintaktička analiza rečenice obuhvaća osobitosti leksičkih jedinica koje tvore rečenicu, strukturno i smisljeno jedinstvo rečenice. Pri takvoj analizi ostvaruje se načelo povezivanja sintakse i morfologije. Naime, morfološke kategorije dobivaju svoje puno značenje u sintaktičkim vezama“ (Rosandić, D. i Rosandić, I., 1996, str. 309).

---

<sup>14</sup> „Gramatička kompetencija, sposobnost organiziranja rečenica tako da one prenose značenje najbitnije je, naravno, za komunikacijsku kompetenciju i većina onih (iako ne svi) koji se bave planiranjem jezika, poučavanjem i ispitivanjem izrazito mnogo pažnje posvećuju upravljanju procesom učenja kako bi to postigli... Od učenika se može očekivati/tražiti da razviju svoju gramatičku kompetenciju: a) induktivno, izlaganjem novim gramatičkim materijalima u autentičnim tekstovima; b) induktivno, ugrađivanjem novih gramatičkih elemenata, kategorija, razreda, struktura, pravila itd. u tekstove posebno sastavljene da pokažu njihov oblik, funkciju i značenje...“ (ZEROJ, 2005, str. 153, 154).

Učitelji u provedenom istraživanju ovoga rada nisu procijenili priloge kao potreban sadržaj poučavanja do kraja 4. razreda, ali smatramo da se radi o nedovoljnoj informiranosti učitelja o elementima morfologije i njihovoj povezanosti sa sintaksom.

U dosadašnjim programima zapažamo kontinuirano rasterećivanje učenika bez promišljanja o znanstvenim pokazateljima o preopterećenosti, prekomjerno rasterećenosti, odnosno optimalnoj opterećenosti učenika. Takav nekritički pristup određivanju sadržaja ne omogućuje stjecanje cjelovitoga znanja. Istraživanje je u ovome radu pokazalo da samo 0,5 % učitelja (N = 387) misli da učenicima treba ponuditi manje sadržaja, nego što im je sada ponuđeno, dok gotovo 60 % ispitanika misli da im treba ponuditi više sadržaja.

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja uvažava spoznaje supstratnih znanosti metodike (hrvatskoga jezika), a to znači da uspostavlja vezu između strukture sadržaja (s obzirom na spoznaje iz matične znanosti) i didaktičkog prijenosa sadržaja (uvažavajući spoznaje odgojno-obrazovnih znanosti).

U shemi se na Slici 32. prikazuje moguće rješenje strukture za područje jezika u okviru poučavanja Hrvatskoga jezika. Ova struktura uključuje elemente sadržaja važne za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije.

HRVATSKI JEZIK									
Komunikacijska jezična kompetencija									
Kultura pisanja						Kultura čitanja	Kultura govorenja	Kultura slušanja	
Gramatička norma				Pravopisna norma	Stilistička norma	Leksička norma			
Morfologija			Sintaksa						
Kognitivni ishodi	Afektivni ishodi	Psihomotorni ishodi							

**Slika 32.** Shematski prikaz mogućega rješenja strukture za poučavanje Hrvatskoga jezika

Komunikacijska se jezična kompetencija razvija stjecanjem kulture slušanja, kulture govorenja, kulture čitanja i kulture pisanja. Kultura pisanja obuhvaća gramatičku, pravopisnu, stilističku i leksičku normu. Morfologija i sintaksa važan su segment gramatičke norme. U području se morfologije (kao i u drugim područjima) treba odrediti ishode učenja i to kognitivne, afektivne i psihomotorne. U ovome radu predlažemo samo kognitivne ishode učenja i to samo za jedan segment u okviru kulture pisanja. To je područje morfologije koje pripada gramatičkoj normi u okviru poučavanja kulture pisanja.

Kultura se pisanja prema Rosandiću (2002) temelji na zakonitostima pisanoga jezika, a pisani jezik ima svoju pravopisnu, gramatičku, stilističku i leksičku normu te svoje



funkcionalne stilove i oblike izražavanja. Kultura pisanja uključuje poznavanje (znanje) pravopisnih pravila, poznavanje gramatičke norme (ukupnost gramatičkih pravila izvedenih iz jezične prakse i normativne gramatike standardnoga jezika), leksičke norme (uporaba leksičkih jedinica u određenom funkcionalnom stilu) i stilističke norme (mogućnosti izbora jezičnih sredstava neutralne, ekspresivne i impresivne vrijednosti). Interdisciplinarno utemeljenje kulture pisanja uključuje jezikoslovne discipline (ortografija, gramatika, leksikologija, stilistika, semantika i lingvistika teksta). „Osим jezikoslovnih disciplina, pisanje se utemeljuje na spoznajama psihologije, logike, teorije spoznaje, teorije stvaranja, informatike, komunikologije“ (Rosandić, 2002, str. 39).

U ovome radu identificiramo gramatičke (morfološke) sadržaje važne za cjelovito poučavanje u okviru kulture pisanja. Pisana se komunikacija može smatrati kompetencijom (strukturiranje pisanoga teksta), a ostvaruje se na temelju znanja o riječima, rečenici, strukturi rečenice i strukturi teksta. Sastavni je element kompetencije i znanje koje se postupno stječe prema definiranim ishodima. U radu se predlažu kognitivni ishodi učenja, u području sadržaja gramatike, kao standard koji će učiteljima poslužiti za praćenje učenika u dosezanju kompetencije. „Gramatička kompetencija, sposobnost organiziranja rečenica tako da one prenose značenje, najbitnije je, naravno, za komunikacijsku kompetenciju i većina onih (iako ne svi) koji se bave planiranjem jezika, poučavanjem i ispitivanjem izrazito mnogo pažnje posvećuju upravljanju procesom učenja kako bi to postigli“ (ZEROJ, 2005, str. 153).

Da bismo poučavali/učili o rečenici (sintaksa), prethodno moramo poučiti/učiti riječima (morfologija). „Gramatička kompetencija može se definirati kao poznavanje i sposobnost korištenja gramatičkih resursa nekoga jezika“ (isto, str. 116). Budući da pisani jezik ovisi o gramatičkoj normi, tako je i sintaktičko ustrojstvo pisanoga jezika složenije od govorenoga. U nastavi Hrvatskoga jezika potrebno je obuhvatiti sadržaje koji omogućuju stjecanje komunikacijske jezične kompetencije. Kultura pisanja, uz kulturu čitanja, kulturu govorenja i kulturu slušanja, jest jedan segment komunikacijske jezične kompetencije. Ona obuhvaća gramatičku, pravopisnu, stilističku i leksičku normu.

Pravopisna norma uključuje pravila pisanja (prijenos glasova u slova, oblikovanje grafemskoga sustava, usvojenost pravopisnih pravila). Stilistička norma uključuje mogućnost izbora jezičnih jedinica ekspresivne, impresivne ili neutralne vrijednosti. Stilska obilježja ponekad dopuštaju odstupanja od gramatičke norme da bi se postigla izražajnost (Rosandić, 2002).

Leksička se norma oslanja na izbor leksičkih jedinica u određenome funkcionalnom stilu. Učenike je u primarnome obrazovanju potrebno senzibilizirati za pisanje u svim

funkcionalnim stilovima. „Standardni je naime jezik polifunkcionalan. On funkcionira na onoliko načina koliko je društvu (koje se njime služi) potrebno. Na jedan naime način funkcionira u znanosti, na drugi u administraciji, na treći u novinarstvu i publicistici, na četvrti u umjetničkoj književnosti i na peti u svakodnevnome razgovoru. Te njegove funkcije nazivamo funkcionalnim stilovima, pa govorimo o znanstvenome funkcionalnom stilu, o administrativno-poslovnome stilu, o novinarsko-publicističkome stilu, o književnoumjetničkom funkcionalnom stilu i o razgovornome funkcionalnom stilu. Svaki od tih funkcionalnih stilova ima svoja pravila... To je razlog zašto mi pri objašnjavanju jezičnih činjenica jedne upućujemo u jedan, a druge u drugi funkcionalni stil“ (Silić i Pranjković, 2007, str. 375).

Gramatička norma „uključuje ukupnost gramatičkih pravila izvedenih iz jezične prakse i normativne gramatike standardnoga jezika“ (Rosandić, 2002, str. 13). U primarnome je obrazovanju gramatika, prema Silićevu sudu (2006), model, a komunikacija ostvaraj toga modela. Gramatika je apstraktna, a komunikacija konkretna. Značenje, koje je apstraktno, pridružuje gramatici, a smisao, koji je konkretan, pridružuje komunikaciji. Gramatičko-semantička struktura postaje čimbenikom komunikacije kad je se kontekstualizira. Rečenica se kao gramatička jedinica naziva potencijalnom, a rečenica kao komunikacijska jedinica aktualnom veličinom. Kao gramatička jedinica, rečenica ima rečenične dijelove: subjekt, predikat, objekt i priložnu oznaku, a mogu se dodati i nesamostalne sintaktičke kategorije - atribut i apozicija. Kao komunikacijska jedinica, rečenica ima temu i remu. Tema je ono što je neinformativno (uvjetovano je kontekstom), a rema je ono što je informativno (nije uvjetovano kontekstom). Redosljed je komponenata rečenice kao gramatičke strukture fiksna (subjekt je uvijek ispred predikata, predikat ispred objekta i objekt ispred priložne oznake). Tako je i s redosljedom komponenata rečenice kao komunikacijske jedinice, tj. tema je na mjestu gramatičkoga subjekta, a rema na mjestu gramatičkoga predikata. U znanstvenome tekstu nema slobode u redosljedu komponenata rečenice kao komunikacijske jedinice. Rečenica je kao gramatička jedinica apstraktna, a konkretna postaje uključivanjem u tekst (Silić, 2006).

U poglavlju *Gramatički redosljed rečeničnih komponenata* knjige *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika* Silić (2006) piše da se rečenica ne sastoji od riječi, nego od sintaktičkih kategorija (subjekta, predikata, objekta, priložne oznake te atributa i apozicije koji nisu samostalne sintaktičke kategorije). Trebalo bi se govoriti o redu članova rečenice, a ne o redu riječi u rečenici. No, zbog tradicije i navika u ovom se tekstu služi pojmom „red riječi“, misleći pritom na red članova rečenice. Nadalje, autor naglašava razliku između

rečenice kao gramatičke jedinice (modela) i rečenice kao komunikacijske jedinice (ostvaraja). Rečenica je kao gramatička jedinica neovisna o kontekstu, a kao komunikacijska jedinica ovisna o kontekstu. Rečenica kao gramatička jedinica podliježe strogim (unutarnjim) zakonitostima (zakonitostima gramatike), pa se ne može govoriti o slobodi reda riječi u rečenici kao gramatičkoj jedinici. Red riječi u rečenici kao komunikacijskoj jedinici podliježe zakonitostima komunikacije, pa se ni ovdje ne može govoriti o slobodi reda riječi. Svaki se tekst može ostvariti na govoreni način (govoreni jezik) i na pisani način (pisani jezik). Svaki od njih ima svoje zakonitosti.

Stoga u gramatičke sadržaje poučavanja u primarnome obrazovanju treba uključiti sadržaje morfologije koji omogućuju cjelovito stjecanje znanja. To su ove vrste riječi: imenice, glagoli, pridjevi i prilozi. Tako se uspostavlja temelj za daljnje poučavanje o sadržajima sintakse. „Morfološka gramatička pravila omogućuju korisniku nekoga jezika uporabu i razumijevanje morfema i riječi u sastavljanju i razumijevanju rečenice“ (Fromkin, Rodman, Hyams i sur., 2006, str. 68).

Također je nužno uvrstiti i komunikacijski aspekt jezika u smislu razlikovanja jezika kao sustava i jezika kao standarda, kako je već izneseno na nekoliko mjesta. Tek će učenikovo prihvaćanje i razumijevanje jezika kao sredstva komunikacije (a ne samo kao sustava utjelovljenoga u gramatici) približiti učeniku snagu vlastitoga jezika u njegovu izražavanju komunikacijskih potreba i vlastite osobnosti, a to je upravo funkcionalno učenje jezika. Taj put vodi i k većoj atraktivnosti i kreativnosti nastave jezika, za koju je potrebno oblikovati i nove provedbene mikromodele za pojedine metodičke etape i situacije.

U budućem nastavnome programu (kurikulu) sadržaj poučavanja treba temeljiti na optimalnoj opterećenosti učenika, a to je moguće postići samo ako se uvažava metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja. To znači da se u strukturiranju sadržaja uvažavaju spoznaje matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti.

## **8.2 Prijedlog kognitivnih ishoda učenja za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju – vrste riječi (imenice, glagoli, pridjevi, prilozi)**

U prethodnim je poglavljima elaborirano da se sadržaj poučavanja treba temeljiti na strukturi matične znanosti (lingvistike – gramatike) uvažavajući spoznaje temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti.

U ovome poglavlju predložimo kognitivne ishode učenja za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju za četiri vrste riječi - imenice, glagole, pridjeve i priloge jer su nedjeljiva cjelina poučavanja u obrazovnome ciklusu. Te su vrste riječi samostalne, a poučavanje o njima cjelina je nužna za kasnije poučavanje o sintaksi.

Ishodi, strukturirani u svrhu istraživanja, sadržajno se uglavnom odnose na obrazovna postignuća iz *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006), ali su preciznije opisani s obzirom na uobičajene zadatke pomoću kojih se ispituje učeničko znanje. Ti zadatci zapravo ispituju visoke razine znanja. Istraživanje je pokazalo da učenici mogu dosegnuti ishode na razini konceptualnoga i proceduralnoga znanja, stoga kognitivne ishode učenja treba strukturirati tako da se zahtijeva viša razina znanja od one koja se dosad predviđala.

Rezultati istraživanja o (ne)slaganju učitelja o broju i vrsti obrazovnih postignuća za pojedine ocjene, odnosno veće slaganje o ishodima koji bi bili potrebni za određenu ocjenu, pokazuju da ne postoji konsenzus o tome koja bi se ocjena dodijelila pojedinome ishodu. To je samo jedan od razloga koji upućuje na nemogućnost dodjeljivanja ocjene ishodu. Drugi je razlog elaboriran u poglavlju o programu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju, gdje zaključujemo da se kognitivnim ishodom predviđa razina znanja koju smatramo potrebnom (optimalnom, idealnom, minimalnom i(ili) maksimalnom). Tu je razinu potrebno dosegnuti jer se sljedeći sadržaji uče na temelju te dosegnute razine, tj. na temelju navedenoga ishoda. Ta se pojedina razina znanja ne može raščlaniti ili gradirati pa joj se stoga ne mogu dodijeliti različite ocjene. Zaključujemo, nadalje, da su ishodi definirani preciznije nego obrazovna postignuća pa su učitelji ishode, koji podrazumijevaju višu razinu znanja, uvrštavali u skup ishoda za višu ocjenu.

Nastojat ćemo precizno odrediti razine znanja koje je potrebno zahtijevati za pojedini sadržaj. Prijedlog se temelji na strukturi (sadržajima) gramatike i prethodnim nastavnim planovima i programima koji su primjerniji od sadašnjega s obzirom na vrstu, dubinu i širinu zadanoga sadržaja poučavanja. Ono što nedostaje prethodnim programima (u sadržajnoj strukturi i u preciziranju razina znanja) nastojat ćemo ovdje nadomjestiti. Ishodi koji slijede

moгу poslužiti kao liste praćenja, odnosno, učitelji u tablicama mogu označiti koje su ishode učenici dosegнули, a koje nisu. Ujedno ti ishodi mogu poslužiti i kao elementi opisnoga praćenja učenika.

Na temelju svega navedenoga predlažemo ove ishode za područje jezika (gramatike – morfologije) u primarnome obrazovanju.

**Tablica 70.** Prijedlog kognitivnih ishoda učenja za područje jezika (gramatike – morfologije) u primarnom obrazovanju

Kognitivni procesi	1.dosjećanje	2.razumijevanje	3.primjena	4.analiza	5.vrednovanje	6.stvaranje
Razine znanja						
A – faktografsko	<p>- Reproducira definiciju o imenicama kao o riječima kojima se nešto imenuje</p> <p>- Reproducira definiciju o pridjevima kao o riječima koje pobliže označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).</p> <p>- Reproducira definiciju o glagolima kao o riječima kojima se izriče radnja, stanje i zbivanje.</p> <p>- Reproducira definiciju o priložima kao o nepromjenljivoj vrsti riječi koja se dodaje najčešće glagolima za označavanje mjesta, vremena, načina, uzroka, svrhe i količine radnje</p>	<p>Razumije da su imenice promjenjiva vrsta riječi, a mijenja se po rodu i broju</p> <p>- Razumije da su pridjevi promjenjiva vrsta riječi, a s imenicom se slažu u rodu i broju</p> <p>- Razumije da su glagoli promjenjiva vrsta riječi koja se mijenja po licima</p> <p>- Reproducira definiciju o priložima kao o nepromjenljivoj vrsti riječi koja se dodaje najčešće glagolima za označavanje mjesta, vremena, načina, uzroka, svrhe i količine radnje</p>				

Kognitivni procesi	1.dosjećanje	2.razumijevanje	3.primjena	4.analiza	5.vrednovanje	6.stvaranje
Razine znanja						
B – konceptualno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepoznaje pomoćne glagole biti i htjeti</li> <li>- Prepoznaje neodređeni glagolski oblik</li> <li>- infinitiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda.</li> <li>- Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)).</li> <li>- Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju.</li> <li>- Medusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.</li> <li>- Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).</li> <li>- Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).</li> <li>- Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Upotrebljava imenice u jezičnom kontekstu (imenicama imenuje bića, stvari, pojave...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na temelju znanja o imenicama, prepoznaje ih u leksičkome nizu</li> <li>- U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.</li> <li>- U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.</li> <li>- Medusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi, prilozi).</li> <li>- Razlikuje pridjeve i priloge u jezičnome kontekstu</li> </ul>		

Kognitivni procesi	1.dosjećanje	2.razumijevanje	3.primjena	4.analiza	5.vrednovanje	6.stvaranje
Razine znanja						
B – konceptualno		<p>buduće vrijeme (futur I.).</p> <p>- Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.</p> <p>- Prema upitnim riječima gdje?, kada?, zašto?, kako?, koliko? razlikuje priloge od imenica, glagola i pridjeva</p>				
C - proceduralno			<p>- Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi, preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.</p> <p>- Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.</p> <p>- Tvori glagolsko vrijeme prezent</p> <p>- Tvori glagolsko vrijeme perfekt</p> <p>- Tvori glagolsko vrijeme futur</p>	<p>- Objašnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica.</p> <p>- Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.</p> <p>- Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.</p> <p>- Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.</p>		<p>- Pridjevom prikladnoga značenja pobliže označuje imenicu u točnom rodu i broju.</p> <p>- Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na –ov, -ev, -in i –ski, -ški, -čki, -čki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.</p> <p>- Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.</p>



Kognitivni procesi	1.dosjećanje	2.razumijevanje	3.primjena	4.analiza	5.vrednovanje	6.stvaranje
Razine znanja						
C - proceduralno				- Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.		
D - metakognitivno					Procjenjuje svoje jezično znanje u odnosu na inicijalno stanje	

Ishodi su u Tablici 70. strukturirani tako da sadržajno obuhvaćaju imenice, glagole, pridjeve i priloge te identificiraju potrebne razine znanja i kognitivne procese (prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji) za ovladavanje tim sadržajem.

### 8.3 Prijedlog promjena u ocjenjivanju uspjeha učenika u Hrvatskome jeziku – primarno obrazovanje

Sustav ocjenjivanja postoji kako bi se na dogovoren način moglo vrednovati učeničko znanje. Ocjena samo na simboličkoj razini sadrži informaciju o ovladanosti sadržajem. Postojeći sustav ocjenjivanja prihvaćaju učitelji, učenici i roditelji, ali i svi drugi koji su zainteresirani za podatke o školskom uspjehu učenika. Istraživanja pokazuju da postojeća ocjena nije vjerodostojan pokazatelj znanja učenika pa predlažemo zamjenu nevjerodostojne simbolične ocjene vjerodostojnom povratnom informacijom.

Učeničko se gramatičko znanje može ispitati zadatcima (primjerice, ovima kojima smo proveli istraživanje). Međutim, tome se znanju ne treba pridružiti ocjena jer ona ništa ne govori o primjeni toga znanja u komunikacijskim situacijama. Zapravo, kognitivni ishodi definiraju gramatička znanja koja su preduvjet za razvoj komunikacijske kompetencije, ali kompetencija podrazumijeva i sposobnost i vještinu primjene toga znanja. Gramatičko se znanje (Purpura, 2004; prema McKay, 2006) uključuje u ispitivanje razumijevanja i jezičnoga izražavanja koje zahtijeva gramatičku preciznost i kontekstualnu smislenost. Gramatičko se znanje zapravo prepoznaje u ostvaraju (rečenici i tekstu). Na uporabnoj se razini (Jelaska,

2007) gramatičko znanje prepoznaje u jezičnome ustroju i prilagodbi poruke kontekstu, a time se zahvaća i društveno-jezična uporabna razina.

Smatramo, dakle, da se za praćenje uspjeha učenika u ovladavanju gramatičkim sadržajima (morfologijom) treba primijeniti *formativno praćenje doseganja kognitivnih ishoda* te da se ocjenjivanju u području poučavanja Hrvatskoga jezika treba pristupiti *analitički*. Jedan od elemenata analitičkoga ocjenjivanje/praćenja bila bi *kultura pisanja* – opisana na nekoliko razina. U okviru kulture pisanja zasebno bi se pratila gramatička norma (područje morfologije i sintakse) te pravopisna, stilistička i leksička norma. U gramatičkoj bi se normi definirali kognitivni ishodi učenja koji su potrebni za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije u području kulture pisanja.

Rječnik i gramatika (McKay, 2006) mogu se zasebno ocjenjivati, ali je važno voditi računa o tome koja je svrha ocjenjivanja. Predlažemo da svrha bude pedagoška, tj. promoviranje učenja i stjecanje potrebnoga znanja.

Kako bi se ostvario analitički pristup ocjenjivanju u Hrvatskom jeziku te kako bi se formativno pristupilo praćenju učeničkih dosega (rezultata, postignuća), potrebno je identificirati područje (kao element analitičkog ocjenjivanja za poučavanje hrvatskoga jezika) i kompetenciju te metodičkim pristupom odrediti sadržaj poučavanja i kognitivne ishode učenja (koji omogućuju stjecanje kompetencije).

Da bi ocjenjivanje bilo valjano, potrebno je jasno utvrditi ishode učenja i odrediti postupke mjerenja dosegnutosti definiranih ishoda za vrste riječi (imenice, glagole, pridjeve i priloge) u nastavnome predmetu Hrvatski jezik – područje jezik.

Istraživanjem (Kolar Billege, 2011) dokazano je da se učitelji znatno razlikuju u promišljanju o sadržajnome značenju ocjene. Iza iste ocjene stoje različita postignuća učenika, a to znači da se ocjena ne može smatrati posve vjerodostojnim pokazateljem učenikova znanja.

Postavlja se pitanje je li takva ocjena potrebna kao sredstvo iskazivanja uspjeha učenika zbog njezina nemotivacijskoga/demotivacijskoga karaktera (koji proizlazi iz nejasnoga značenja).

„Osim razumljivosti, važna dimenzija opisne ocjene je njena motivativna vrijednost. Razumljivost je čak tijesno povezana s motivativnom vrijednošću...“ (Matijević, 1984, str. 8)

McKay (2006) navodi pedagošku i administrativnu svrhu ocjenjivanja. Pedagoška je svrha ocjenjivanja promoviranje učenja. Budući da ocjenjivanje može bitno (pozitivno ili negativno) utjecati na učenikov život, važno je prepoznati svrhu ocjenjivanja i tome prilagoditi postupke u ocjenjivanju. Učinkovito ocjenjivanje osigurava učenicima,

poučavateljima i „obrazovnome sustavu“ povratne informacije o tome što učenik zna i može ostvariti na temelju toga znanja. Bez jasnih kriterija, ocjena učeniku ništa ne govori o njegovu uspjehu, znanju, a ne daje ni smjernice za daljnje učenje.

Bilježenjem na listi praćenja učenik (i učitelj i roditelj) dobiva jasnu povratnu informaciju o tome je li dosegnuo zadani ishod, je li u tome uspješan i što sljedeće treba naučiti. „Ocjenjivanje znanja čije temeljne namjere su u prošlosti bile prije svega informativnost, selektivnost i represivnost i dalje se više usmjeravaju prema pedagoško-motivacijskoj namjeni koja naglašava stimulativnu ulogu ocjene te sudjelovanje učitelja i učenika tijekom odlučivanja o organizacijskim i sadržajnim gledištima odlučivanja“ (Strmčnik, 2001; prema Grmek Ivanuš, Žakelj i Čagran, 2011, str. 130).

U ovome radu predlažemo *zamjenu postojeće ocjene* (i ljestvice ocjena) za područje jezika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik instrumentom koji se temelji na *obrascima praćenja* (listama praćenja) dosezanja ishoda potrebnih za ostvarivanje komunikacijske jezične kompetencije. Mjerljivi kognitivni ishodi učenja u ovom radu, opisani prema Bloomovoj revidiranoj taksonomiji, obuhvaćaju četiri razine znanja (činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno) te kognitivne procese dosjećanja, razumijevanja, primjene, analize, prosuđivanja i stvaranja (sinteze). Tim se razinama postignuća ne mogu pridružiti ocjene. Tek se za kraj primarnoga obrazovanja mogu odrediti kompetencije i stupnjevi kompetencija (ZEROJ, 2005).

Budući da ishodima, kako je u ovom radu elaborirano, ne treba pridruživati ocjene, a cilj je praćenja dijagnostika i poboljšanje procesa poučavanja, usto je ocjena demotivirajuća jer ništa ne pokazuje – samo opterećuje, predlažemo praćenje na listama praćenja koje će biti povratna informacija svima zainteresiranima za uspjeh i znanje učenika.

U *listi praćenja*<sup>15</sup> (Prilog 11.) navodimo sve ishode za razdoblje primarnoga obrazovanja koje je potrebno dosegnuti u području morfologije (na primjeru imenica). Mitrov, Zvonarek i Vodopija (u Matijević (Red.), 1984) u uvodnim napomenama vezanima za praćenje i ocjenjivanje u nastavi jezika (onda se nastavni predmet zvao Hrvatski ili srpski jezik) zagovaraju cjelovit pristup praćenju učenika prema konkretiziranim zadacima, odnosno učitelj treba nastaviti praćenje učenika s obzirom na stupanj postignuća u prethodnome razredu. „Suglasno načelu individualizacije, bit će učenika čije će se napredovanje pratiti još uvijek prema zadacima drugog, odnosno trećeg razreda, u cijelosti, ili u pojedinim segmentima programa“ (Mitrov i dr., str. 12 u Matijević (Red.), 1984).

---

<sup>15</sup> Kao lista praćenja može poslužiti taksonomska tablica kognitivnih ishoda (Tablica 70.)

Da bi se podjednako interpretirao uspjeh učenika na kraju određenoga obrazovnog ciklusa, u nekim se obrazovnim sustavima provodi vanjsko vrednovanje učeničkih postignuća. Tako se i u Hrvatskoj provodi PISA, PIRLS i TIMS vrednovanje. Liessmann (2008) kritički promišlja o vanjskome vrednovanju, PISA-rezultatima i uopće o postupcima procjenjivanja znanja koje se bez pravih i promišljenih kriterija zahtijeva u modernom „društvu znanja“. Zapravo je, piše autor, važan u modernome obrazovnom sustavu „šou znanja“. Školsko je znanje fragmentarno, a u ispitivanju suvremeni učitelji više ne priređuju ispitne razgovore kako bi saznali koliko su njihovi učenici doista razumjeli sadržaj, nego organiziraju igre pogađanja po uzoru na kviz. Tako, ne samo da učenje, nego i provjeravanje postaje zabavno, ali takvo „znanje“ podrazumijeva mnoštvo podataka, činjenica i značenja koja stoje bez odnosa (suodnosa).

Ocjene koje učenike postavljaju na rang liste potiču samo natjecateljski duh. Učenici uče radi ocjene (i zbog ocjene), a ne radi znanja. Lista praćenja (Prilog 11.) na kojoj se bilježi što je učenik uspio naučiti motivira za stjecanje i preostalog znanja. Orijehtirana je na sadržaj učenja, a ne na uspjeh u usporedbi s drugima. Stoga je dovoljno za povratnu informaciju označiti je li učenik dosegnuo ishode ili nije.

Sastavnice liste praćenja trebaju obuhvaćati sve navedene ishode (Tablica 70) koji identificiraju potrebne razine znanja i kognitivne procese za sadržaje o imenicama, glagolima, pridjevima i priložima.

Školovanjem učenici trebaju stjecati kompetencije (to podrazumijeva i znanja i vještine). U području materinskoga jezika to je komunikacijska jezična kompetencija. Vrednovanje, koje provodi učitelj, treba dati povratnu informaciju o tome dosežu li učenici ishode koji su put do stjecanja očekivane kompetencije.

Ako je učenik izložen vrednovanju s ciljem rangiranja na nekoj ljestvici, njegova će motivacija biti usmjerena dosezanju vrha ljestvice. Ako je učenik izložen vrednovanju s ciljem dobivanja odgovora na to što je naučio i što još treba naučiti, njegova će motivacija biti usmjerena na učenje.

Opravdano se možemo pitati koja je funkcija i svrha ocjene. Smatramo da ishode učenja ne treba ocjenjivati, nego se učenicima treba jasno dati do znanja koje su ishode dosegнули, a koje još trebaju dosegnuti i u metodički osmišljenim postupcima učniku omogućiti učenje.

Na temelju složenosti ovoga područja, a osobito na temelju raznovrsnosti područja uključenih u nastavni predmet Hrvatski jezik, u radu predlažemo analitičko vrednovanje kao

primjereno za identificiranje i opisivanje uspjeha učenika u pojedinim segmentima stjecanja komunikacijske jezične kompetencije.

U ovome smo radu pokazali neprimjerenost sadašnjega načina ocjenjivanja postignuća učenika u nastavnome predmetu Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju. Unijeli smo i prijedloge promjena u nastavnome programu, ishode za područje jezika koji su primjereni primarnome obrazovanju te moguće oblikovanje liste praćenja dosegnutosti kognitivnih ishoda učenja. Tako smo problematizirali sadržaje i ocjenjivanje učenika u području jezika te ponudili moguću zamjenu kojom će se primjerenije vrednovati znanje učenika. No, da bi se ovaj pristup implementirao u školsku praksu i to za cijeli predmet Hrvatski jezik, potrebno je provesti slično istraživanje i oblikovati prijedloge za područje književnosti, izražavanja i medijske kulture, ali i odrediti afektivne i psihomotorne ishode za temeljito i jasno određivanje cjelovite kompetencije koja se u području jezika očekuje od učenika na kraju primarnoga obrazovanja. Tek se tada može osmisliti cjeloviti model ocjenjivanja postignuća za cijeli nastavni predmet Hrvatski jezik.

Dakako, konačna implementacija zahtijeva i odgovarajuću promjenu cijeloga koncepta praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća u našoj školi u skladu s rezultatima i prijedlozima iz ovoga istraživanja. Rezultati su ovoga istraživanja empirijska metodološka podloga za moguću cjelovitu promjenu modela određivanja sadržaja, definiranja kognitivnih ishoda učenja i ocjenjivanja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik, ali i drugih predmeta.

## 9. LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. i Kolar Billege, M. (2011). Ocjenjivanje jezične djelatnosti pisanja na materinskome jeziku. U A. Bežen i B. Majhut (Ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 15-30). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York – San Francisco – Boston – London – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore – Madrid – Mexico City – Munich – Paris – Cape Town – Hong Kong – Montreal: Longman.
- Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Apple, M. W. (Ed.) (1986). *Teachers and Text*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Babić, S., Brozović, D., Moguš, M., Pavešić, S., Škarić, I. i Težak S. (1991). *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti: Nakladni zavod Globus.
- Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (14), 84-103.
- Bagić, K. (2004). *Treba li pisati kako dobri pisci pišu?* Zagreb: Disput.
- Bailey, A. L. (2008). Assessing the Language of Young Learners. In E. Shohamy and N. H Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education – Language Testing and Assessment* (pp. 379-402). New York: Springer.
- Baker, L. and Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel and G. G. Duffy (Eds.) *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). New York: Routledge.
- Baranović, B. (2006a). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U B. Baranović (Ur.) *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 15-43). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Baranović, B. (2006b). Nastavni programi i perspektive nastavnika i učitelja. U B. Baranović (Ur.) *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 107-181). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Baranović, B. (2006c). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. *Metodika*, 8 (15), 294-321.

- Baranović, B., Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2013). Promjene i razvojni pravci u suvremenom obrazovanju. U D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (Ur.) *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 7-25). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Barbaroša-Šikić, M. (2014). Zašto je važno planirati poučavanje?. *Hrvatski jezik* 1 (2), 13-21.
- Barbaroša-Šikić, M. i Češi, M. (2010). Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje pisanih radova učenika. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (Ur.) *Hrvatski jezik u kontekstu suvremenog obrazovanja* (str. 28-41). Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U V. Previšić (Ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 117-155). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Beadle, Ph. (2011). *Kako učiti*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, d. d.
- Bennett, J. (2003). *Teaching and Learning Science*. London: Continuum.
- Bernstein, B. (1971). On the clasification and framing of educational knowledge. U M. F. D. Young (Ed.) *Knowledge and Control* (pp. 25-34). London: Collier Macmillan.
- Bežen, A. (2005). *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A. (2005a). Uvodnik – Tema broja: Katalozi znanja / Hrvatski nacionalni obrazovni standard. *Metodika*, 6 (10), 8-10.
- Bežen, A. (2006). Vrijednovanje učeničkih postignuća u početnom čitanju i pisanju. U I. Vodopija (Ur.), „*Vrijednovanje i samovrijednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*“ (str. 237-251). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Bežen, A. (2007). *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A. (2008). *Metodika - znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil.
- Bežen, A. (2011). Matične znanosti metodike. U A. Bežen i B. Majhut (Ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 31-52). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja.
- Bežen, A. (2013). Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu. U D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (Ur.) *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 26-74). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Bežen, A. (2013a). Stara i nova paradigma metodike hrvatskoga jezika. U D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (Ur.) *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 77-93). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.

- Bežen, A., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika. Metodički praktikum nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*. Zagreb: Profil i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bežen, A. i Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Black, P. (1993). Formative and summative assessment by teachers. *Studies in Science Education*, 12(1), 49-97.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bobbit, J. F. (1918). *The Curriculum*.  
<<https://archive.org/stream/curriculum00bobbgoog#page/n8/mode/2up>> Pristupljeno 17. travnja 2014.
- Bobbit, J. F. (1924). *How to make Curriculum*.  
<[http://books.google.hr/books/about/How\\_to\\_Make\\_a\\_Curriculum.html?id=TIBMAAAIAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.hr/books/about/How_to_Make_a_Curriculum.html?id=TIBMAAAIAAJ&redir_esc=y)> Pristupljeno 17. travnja 2014.
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brunner, J. S. (1977). *Early Social Interaction and Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Budinski, V. (2011). *Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku*. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu) Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Budinski, V. (2012). Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. *Napredak* 153(3-4), 327-353.
- Budinski, V., Urek, S. i Kolar, M. (2006). Materinski jezik u osnovnoj školi u Hrvatskoj i u nekim europskim zemljama. U M. Samardžija (Ur.) *Zbornik sažetaka / Četvrti hrvatski slavistički kongres* (str. 286-287). Zagreb: Hrvatski slavistički odbor Hrvatskog filološkog društva.
- Bugge, F. (2009). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bujas, R., Bujas, Z. i Blašković, J. (1941). Subjektivni faktor u školskom ocjenjivanju. *Napredak* (3), 1941.
- Bujas, Ž (1999). *Veliki englesko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Comunikative Competence*. Clevedon – Philadelphia – Toronto – Sydney - Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.



- Byram, M., Morgan, C. and colleagues (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon – Philadelphia - Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistic*. New York: Harper and Row.
- Chomsky, N. (1989). *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cooper, B. (1985). *Renegotiating Secondary School Mathematics*. Lewers: Falmer Press.
- Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe (Document DGIV-EDU-LANG 2000).
- Csapo, B. (2004). Knowledge and competences. U J. Letschert (Ur.) *The integrated person: How curriculum development relates to new competences* (str. 35-51). Enschede: CIDREE/SLO.
- Čeliković, V. (Ur.) (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Vijeće Europe i Školska knjiga.
- Češi, M. i Barbaroša-Šikić, M. (Ur.) (2007). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika – Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*. Jastrebarsko: Naklada Slap i Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Čurković-Kalebić, S. (2003). *Jezik i društvena situacija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Davies, A. et al. (1999). *Dictionary of Language Testing. Studies in Language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Saussure, F. (2000). *Tečaj opće lingvistike*. Zagreb: ArTresor. (Prijevod: V. Vinja. Izvornik: De Saussure, F. (1962). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Devitt, M i Sterelny, K (2002). *Jezik i stvarnost – uvod u filozofiju jezika*. Zagreb: KruZak.
- Domazet, M. (2006). Znanje i kurikulum. U B. Baranović (Ur.) *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (str. 45-84). Zagreb: Institut za društvena istraživanja
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika.
- European Commission (2011) *The structure of the European education systems 2011/12: schematic diagrams*  
<[http://edudoc.ch/record/105417/files/structure\\_education\\_systems\\_EN.pdf](http://edudoc.ch/record/105417/files/structure_education_systems_EN.pdf)> Pristupljeno 15.studenoga 2013.
- Filipović, R. (Ur.) (1992). *English-Croatian Dictionary*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fishman, J. A. (1978). *Sociologija jezika – interdisciplinarni društvenonaučni pristup jeziku u društvu*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike.

- Fleming, M. (2007). The Challenge of Assessment within Language(s) of Education. In W. Martyniuk (Ed.), *Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education*. Strasbourg: Language Policy Division.  
<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_Assessment\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Assessment_EN.doc)> Pristupljeno 14. veljače 2013.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. and Hummel, K. M. (2006). *An Introduction to Language, Third Canadian Edition*. Toronto: Thomson; Nelson.
- Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Glovacki-Bernardi, Z. i sur. (2001). *Uvod u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac.  
<<http://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/Dokimologija.pdf>> Pristupljeno 10. studenoga 2010.
- *Grade Standardization & Report Card Handbook* (2001). Fontana: Fontana Unified School District, Department of Elementary Education.
- Grgin, T. (1988). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T. (2002). Metrijska vrijednost tradicionalnog ocjenjivanja znanja u školama. U H. Vrgoč (Ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 13-17). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grmek Ivanuš, M., Žakelj, A. i Čagran, B. (2011). Povezanost postignuća učenika te učiteljevih pristupa tijekom provjeravanja i ocjenjivanja znanja. U A. Jurčević Lozančić i S. Opić (Ur.) *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 127-136). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Hjelmslev, L. (1980). *Prolegomena teoriji jezika*. Zagreb: BiblioTeka.
- Howe, M. J. A. (2002). *Psihologija učenja*. Zagreb: Naklada Slap.
- *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (2002). Zagreb: Novi Liber.
- *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Jakobson, R. (2008). *O jeziku*. Zagreb: Disput.
- Janković, J. (2002). Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. U H. Vrgoč (Ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 64-72). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Jaspersen, O. (1970). *Čovječanstvo, narod i pojedinac s lingvističkog stanovišta*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

- Jelaska, Z. (2007). Pojedinaac i jezik. U L. Cvikić (Ur.) *Drugi jezik hrvatski* (str. 34-39). Zagreb: Profil.
- Jelaska, Z. i Cvikić, J. (2008). Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *Lahor*, 1 (5), 115-125.
- Jelaska, Z. i sur. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Knaflič, W. (1972). Kategorijalna analiza dečjeg govornog jezika na osnovnoškolskom uzrastu u selu i u gradu. U Grupa autora: *Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta* (str. 17-23). Beograd: Naučna knjiga.
- Knoll, J. H. (1989). Curriculum. U C. J. Titmus (Ed.) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (str. 112-132). Oxford: Pergamon Press.
- Kolar Billege, M. (2011). *Stavovi učitelja o načinu ocjenjivanja obrazovnih postignuća učenika u nastavnom predmetu Hrvatski jezik – područje jezik u 4. razredu osnovne škole*. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu) Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kolar Billege, M. (2012a). Ocjena temeljena na broju i vrsti dosegnutih obrazovnih postignuća u području jezika u nastavnom predmetu Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole u Republici Hrvatskoj. U M. Orel (Ur.) *Sodobni pristopi poučavanja prihajajočih generacij [Elektronski vir] = Modern approaches to teaching coming generation* (str. 387-405). Polhov Gradec: Eduvision.
- Kolar Billege, M. (2012b). Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. *Napredak* 153(3-4), 399-418.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: The affective domain*. New York: David McKay.
- Kuiper, V., van den Akker, J., Hooghoff, and Letschert, J. (2005). Curriculum policy and school practice in a European comparative perspective. U J. Letschert (Ed.) *Curriculum development re-invented* (27-43). Enschede: SLO.
- *Kurikularni pristup promjenama u osnovnom školstvu – razrada okvirnog nastavnog plana i programa u funkciji rasterećenja učenika (razredna nastava)* (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Kuvač, J. (2007). Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. U L. Cvikić (Ur.) *Drugi jezik hrvatski* (str. 60-63). Zagreb: Profil.
- Kyriacou, Ch. (1995). *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa.
- Liessmann, P. K. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

- Marsh, J. C. (1994). *Kurikulum: Temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Marsh, J. C. and Willis, G. (1999). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. New Basherville: Prentice Hall.
- Martyniuk, W. (Ed), Fleming, M. and Noijons, J. (2007) Assessing competences at the end of compulsory schooling – the Polish case. U *Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education*. Strasbourg: Council of Europe; Language Policy Division., str. 23-33 <[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_Assessment\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Assessment_EN.doc)> Pristupljeno 22. rujna 2013.
- Matijević, M. (Red.) (1983). *Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi*. Zagreb: NIRO “Školske novine“.
- Matijević, M. (Red.) (1984). *Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi (III i IV razred)*. Zagreb: NIRO „Školske novine“.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2007). Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U V. Previšić (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 309-349). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. U A. Jurčević Lozančić i S. Opić (Ur.) *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 9-21). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. London, Routledge.
- McCarthy, D. (1965). Language development in children. In L. Carmichel (Ed.): *Manual of Child Psychology* (str. 492-630). New York: Wiley.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Mišćević, N. (2003). *Filozofija jezika*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Moore, R., Arnot, M., Beck, J. and Daniels, H. (Eds.) (2006) *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. London, Routledge.
- Mrkonjić, A. i Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5, 27-37.
- Mužić, V. i Vrgoč, H. (2005). Pojam vrednovanja (i njemu srodnih pojmova). U P. Stipaničev (Ur.) *Ocjenjivanje* (str. 13–15). Zagreb: Profil.
- *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

- *Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj* (izmjene i dopune) (1991). Zagreb: Zavod za školstvo Ministarstva prosvjete i kulture; Biblioteka unapređivanja odgoja i obrazovanja.
- *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (1999). Zagreb: Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Novak-Milić, J. i Barbaroša-Šikić, M. (2008). Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice. *Lahor*, 2(6), 198-209.
- Oats, T. (2010). *Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- *Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj u 1993./1994. školskoj godini* (1993). Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture i prosvjete, zavod za školstvo.
- *Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj (izmjene i dopune)* (1995). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, Školske novine.
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Opačić, N. (2014). *Novi jezični putokazi; Hrvatski na raskrižjima*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Ostojčić-Bujas, A. (1969). Kakav raspon „znanja“ pokrivaju nominalno iste ocjene? U P. Plavšić (Ur.) *Metodološki problemi procenjivanja znanja i osobina učenika*. Beograd: Društvo psihologa SR Srbije.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Petrović, G. (1975). *Logika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B. (Ur.) (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Pranjković, I. (1993). *Kronika hrvatskoga jezikoslovlja*. Zagreb: Matica hrvatska.
- *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Puljak, L., Bežen, A. i Ivančić, I. (2011). Jezična (literarna) komunikacija u ranoj školskoj dobi. U A. Bežen i B. Majhut (Ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 471-482). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja.
- Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Raffan, J. and Ruthven, K. (2000). Monitoring, assessment, recording, reporting and accountability. In J. Beck, M. Early (Eds.) *Key Issues in Secondary education*. London: Cassell.
- *Reading/Language Arts Framework for California Public Schools* (1999). Sacramento: California Department of Education.
- Reberski, S. (2005). Osnovni pojmovnik pisma i pisanja. *Metodika*, 11(6), 228-247.
- Rosandić, D i Silić, J. (1979). *Osnove fonetike i fonologije hrvatskog književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. i Rosandić, I. (1996). *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi*. Zagreb: Školske novine.
- Rychen, D. S. and Hersh Salganik, L. (Eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle - Toronto - Bern – Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Samardžija, M. i Selak, A. (2001). *Leksikon hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Pergamena.
- Sentić, G. (2014). *Elementi opisnog praćenja/ocjenjivanja u nastavnom predmetu Hrvatski jezik u prvom polugodištu prvoga razreda*. (Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu) Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Silić, J. (1996). Lingvističke i sociolingvističke zakonitosti. *Kolo*, 2, 243-248.
- Silić, J. (1999). Gramatički i komunikacijski red riječi u suodnosu. *Kolo*, 3, 449-455.
- Silić, J. (1999a). Gramatički red riječi u hrvatskom jeziku. *Kolo*, 1, 440-447.
- Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
- Silić, J. i Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika - za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Skinner, B. F. (1957, 1992). *Verbal Behaviour*. Cambridge, MA: Reprinted by the Skinner Foundation.
- Slobin, D. and Ferguson, C. A. (1973). *Studies of Child Language Development*. New York: Hold, Rinehart and Winston.
- Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*. Zagreb: Školske novine.
- Škiljan, D. (1980). *Pogled u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. i Babić, S. (1996). *Gramatika hrvatskoga jezika –priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (2000). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Turza-Bogdan, T. i Ciglar, V. (2010). Leksičko-semantičke kompetencije učenika mlađih razreda u određivanju pridjevskih sinonima. U A. Bežen i D. Pavličević-Franić (Ur.) *Društvo i*

*jezik – višejezičnost i višekulturalnost* (str. 283-292). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012). *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*.  
<<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>> Pristupljeno 15. rujna 2013.
- Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija. Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competences: A Conceptual Clarification. U D. S. Rychen i L. H. Salganik (Eds.) *Defining and Selecting Key Competencies* (str. 45-65. Bern: Hofrege&Huber.
- White, D. (2008). *Assessment First*. New York – Toronto – London – Auckland – Sydney – Mexico City – New Delhi – Hong Kong – Buenos Aires: Scholastic.
- Winch, C. (Ur.) (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. London: Routledge.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.
- World education Services (WES) (2014). *International grade conversion guide for higher education* <<http://www.wes.org/gradeconversionguide/>> Pristupljeno 23. srpnja 2014.
- World education Services (WES) (2014). *International Grade Conversion Guide for Higher Education* <<http://www.wes.org/gradeconversionguide/>> Pristupljeno 18. kolovoza 2014.
- Young, M. i Muller, J. (2010) Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 1 (45), 11-28.
- Yule, G. (1998). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G. (2003). *The Study of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

# 10.PRILOZI

## PRILOG 1 Primjer svjedodžbe iz škole *MEF Internationa school - Primary school* (Istanbul, Turska)

MEF INTERNATIONAL SCHOOL REPORT PRIMARY SCHOOL	
Student's Name:	██████████
Semester:	Sem 1
Attendance:	Excused Absences: 4    Unexcused Absences: 1 Late Arrivals: 0    Total Days Present: 104
Classroom Teacher:	██████████
<p>MEF International School organizes its academic year into two semesters. At the end of each semester, students will receive a written report that assesses their individual development and academic performance, in relation to their understanding, knowledge, skills and attitudes.</p> <p>Students are assessed by the following criteria which relate to grade level expectation. In some areas of the report the comments are individual and anecdotal.</p>	
<b>ASSESSMENT KEY</b>	
EM or Emerging	→ Student shows a limited understanding of concepts, knowledge and skills in familiar contexts.
DEV or Developing	→ Student shows some understanding of concepts, knowledge and skills in familiar contexts.
CON or Consolidating	→ Student shows a solid understanding of concepts, knowledge and skills in familiar contexts.
EXT or Extending	→ Student shows a thorough understanding of concepts, knowledge and skills in familiar and unfamiliar contexts.
NA or Not Applicable	→ This area is not covered in the curriculum during this semester.
<b>IB LEARNER PROFILE</b>	<b>IB PYP ATTITUDES</b>
<p><i>PYP aims to develop life long learners who are internationally minded and strive to be:</i></p> <p><b>Inquirers:</b> They develop their natural curiosity.</p> <p><b>Knowledgeable:</b> They explore concepts, ideas and issues that have local and global significance.</p> <p><b>Thinkers:</b> They exercise initiative in applying thinking skills critically and creatively to recognize and approach complex problems. They make reasoned, ethical decisions.</p> <p><b>Communicators:</b> They understand and express ideas and information confidently and creatively. They work effectively and willingly in collaboration with others.</p> <p><b>Principled:</b> They act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness, justice and respect for the dignity of the individual, groups and communities.</p> <p><b>Open-minded:</b> They understand and appreciate their own cultures and personal histories and are open to the perspectives, values and traditions of other individuals and communities.</p> <p><b>Caring:</b> They show empathy, compassion and respect towards the needs and feelings of others.</p> <p><b>Risk-takers:</b> They approach unfamiliar situations and uncertainty with courage and confidence.</p> <p><b>Balanced:</b> They understand the importance of intellectual, physical and emotional balance to achieve personal well-being for themselves and others.</p> <p><b>Reflective:</b> They give thoughtful consideration to their own learning and experience.</p>	<p><i>The PYP aims to also focus on the development of personal attitudes towards people, towards the environment and towards learning.</i></p> <p><b>Appreciation:</b> Appreciating the wonder and beauty of the world and its people.</p> <p><b>Commitment:</b> Being committed to their own learning, persevering and showing self-discipline and responsibility.</p> <p><b>Confidence:</b> Feeling confident in their ability as learners, and the courage to take risks, applying what they have learned and making appropriate decisions and choices.</p> <p><b>Cooperation:</b> Cooperating, collaborating, and leading or following as the situation demands.</p> <p><b>Creativity:</b> Being creative and imaginative in their thinking and their approach to problems and dilemmas.</p> <p><b>Curiosity:</b> Being curious and the nature of learning, about the world, its people and cultures.</p> <p><b>Empathy:</b> Imagining themselves in another's situation in order to understand his or her reasoning and emotions, so as to be open-minded and reflective about the perspectives of others.</p> <p><b>Enthusiasm:</b> Enjoying learning and willingly putting effort into the process.</p> <p><b>Independence:</b> Thinking and acting independently, making their own judgments based on the reasoned argument, and being able to defend their judgments.</p> <p><b>Integrity:</b> Being honest and demonstrating a considered sense of fairness.</p> <p><b>Respect:</b> Respecting themselves, others, and the world around them.</p> <p><b>Tolerance:</b> Being sensitive about differences and diversity in the world and being responsive to the needs of others.</p>
<b>STUDENT ACTION:</b>	
<p>In the PYP we strive to offer all the students the opportunity and the power to choose, to act; to decide on their actions; and to reflect these actions in order to make a difference in and to the world.</p>	



**LANGUAGE**

NA	EM	DEV	CON	EXT
----	----	-----	-----	-----

**Speaking**

Express thoughts, ideas and opinions with increasing confidence and detail during discussions. Uses speech to explain and inquire.				X	
--	--	--	--	---	--

**Listening**

Listens attentively and responds appropriately in small and large group interactions.				X	
---	--	--	--	---	--

**Writing**

Engages confidently with the process of writing. Writes using a range of text types. Makes corrections to own writing based on feedback and proof reading. Writes legibly, and in a consistent style, demonstrating increasing accuracy.			X		
--	--	--	---	--	--

**Reading**

Develops personal preferences, selecting books for pleasure and information. Makes predictions based on their own experience. Participates in reading groups, using a range of reading strategies to comprehend. Locates information from a range of texts.			X		
---	--	--	---	--	--

**Teacher Comments:**

I have been impressed with how [redacted] has progressed with his English acquisition in the short time I have known him. He speaks with clear structure and takes responsibility for his learning by practicing at any opportunity. He is working hard to develop his understanding within his reading and will self-correct. "Oh, I got something wrong!" He is diligent about changing his reading book and completing his reading response booklet and is able to make a prediction, connection and devise interesting questions to further his understanding of the text. [redacted] enjoys our weekly visits to the library and makes good choices. His writing is beginning to show some of the features we have studied such as those of an explanation and he shows some understanding of the planning, drafting, editing and publishing process. His recent explanation of Traditions and Celebrations was enhanced by the addition of descriptions and connectives such as because and also but he does need to check through at the editing stage to remedy basic grammatical and spelling errors such as whit - with. Reading with Jane Lueders: [redacted] has learned to use different reading and decoding strategies. His fluency shows much progress as he uses punctuation and expression when he reads. Decoding unfamiliar words is a challenge for [redacted] and he relies mainly on looking at the initial sounds in a word to guess what the word is. He is encouraged to make better use of the decoding strategies such as sounding a word out, finding a smaller word within a word, or using a finger to cover part of the word, as well as Sound Detectives knowledge of how to spell long and short vowel sounds. Increasing his English vocabulary through reading and viewing quality English movies will also help his ability to predict words. His comprehension is improving although it will help him to stop when he isn't sure of the meaning and re-read to see if he can make better sense. He is able to make good predictions and connections and can support them by adding detail and explanations in an oral situation.

**MATHEMATICS**

NA	EM	DEV	CON	EXT
----	----	-----	-----	-----

**Data Handling:**

Understand that sets can be organised by more than one attributes.				X	
--	--	--	--	---	--

**Measurement:**

Choose appropriate tools to measure objects and events. Understand the relationships between standard units that measure the same attributes.				X	
---	--	--	--	---	--

**Shape & Space:**

Transform shapes in different ways. Understand that changing the position of a shape does not alter its properties. Use geometric shapes and vocabulary for representing and describing objects and events in real life situations.					
---	--	--	--	--	--

**Pattern & Function:**

Identify the relationships and rules between members of different sets. Analyze and identify rules for patterns and make predictions.				X	
---	--	--	--	---	--

**Number:**

Represents whole-part relationships using fractions and decimals. Shows the relationship between numbers in the base 10 system. Uses and understands the relationship between all four operations to solve increasingly complex problems.				X	
---	--	--	--	---	--


*mark*

**PRILOG 2** Primjer svjedodžbe iz škole *Our Lady of Las Vegas* (Las Vegas, SAD)

**DIocese of Las Vegas**

**NAME:** [REDACTED] **TEACHER:** [REDACTED]

**SCHOOL:** Our Lady of Las Vegas **GRADE:** 1 **YEAR:** 2013-14



**GRADE CODE**

A = 94 - 100  
B = 85 - 93  
C = 70 - 84  
D = 60 - 69  
F = 0 - 59

**INDICATORS**

For Subject Subtopics  
Personal, Social  
and Work Habits

No Mark = Satisfactory  
N = Needs Improvement  
U = Unsatisfactory  
\* = Ability adjusted  
curriculum

	1	2	3	FNL
<b>RELIGION</b>	93	98	95	95
Understands concepts presented				
Knows basic prayers				
Participates in activities/discussions				
<b>READING</b>	92	92	86	90
Applies phonetic skills				
Applies decoding skills		N		
Demonstrates growth in vocabulary development				
<b>LANGUAGE ARTS</b>	96	92	97	95
Displays appropriate effort				
Understands grammar concepts				
Expresses ideas effectively in writing				
Expresses ideas effectively in speaking				
<b>SPELLING</b>	91	96	99	95
Applies skills effectively in daily work				
Displays appropriate effort				
<b>HANDWRITING</b>	98	95	96	96
Forms letters correctly and neatly				
Transfers skills to written work				
<b>MATH</b>	94	95	91	94
Counts, reads and compares numbers				
Develops mastery of addition facts				
Develops mastery of subtraction facts				
Computes using regrouping skills				
Applies varied approaches to problem solving				
Develops understanding of time, measurement, money				
<b>SCIENCE</b>	100	98	99	99
Demonstrates growth in concepts				
Participates in activities/discussions				
<b>SOCIAL STUDIES</b>	87	100	96	93
Demonstrates growth in concepts				
Participates in activities/discussions				

	1	2	3	FNL
<b>PHYSICAL EDUCATION</b>	100	100	100	100
<b>FINE ARTS</b>	100	100	100	100
<b>COMPUTER APPLICATIONS</b>	100	100	100	100

	1	2	3	FNL
<b>PERSONAL, SOCIAL, AND WORK HABITS</b>				
Reverence during prayer				
Respects authority/peers/property				
Respects peers/property				
Accepts responsibility for self				
Adheres to dress code				
Listens attentively				
Speaks at appropriate times		N	N	
Is courteous and cooperative				
Completes work neatly and accurately				
Follows directions				
Works without disturbing others				N
Works well independently				
Works cooperatively				
Completes assigned classwork on time				
Completes homework				

	1	2	3	FNL
<b>HINDERS PROGRESS</b>				
<b>DAYS ABSENT</b>	0.00	0.00	1.00	1.00
<b>DAYS TARDY</b>	0.00	0.00	0.00	0.00

Promoted to Grade: 2

Principal's Signature

	1/22	3/7	4/3
<b>Religion</b>			
Understands basic concepts	S	VG	VG
Our Father	VG	VG	E
Hail Mary	VG	VG	E
Gloria Be	VG	S	E
Sign of the Cross	VG	VG	E
Participates in Activities	S	S	VG
<b>Reading</b>			
Recognizes capital letters	VG	VG	E
Recognizes lower case letters	VG	VG	E
Recognizes name	VG	VG	E
Recognizes color words	S	VG	E
Associates letters with their sounds	N	VG	E
Blends sounds into words	N	N	VG
Recognizes basic sight vocabulary	N	N	VG
Connects oral and written language	S	S	VG
<b>Oral Language</b>			
Listens to discussion	N	N	S
Expresses ideas well	S	S	VG
Speaks clearly	S	VG	E
Speaks in complete sentences	S	VG	E
Has a well-developed vocabulary	S	VG	E
Uses language in work and play	S	VG	E
<b>Listening</b>			
Listens attentively	N	N	S
Responds appropriately	S	S	VG
Is an active listener	S	N	S
Follows directions	N	N	S
Uses information gained	VG	VG	E
<b>Science</b>	S	S	S
<b>Social Studies</b>	S	S	S
<b>Mathematics</b>			
Recognizes numbers 0-20 (15)	VG	VG	E
Recognizes numbers above 20 (25)(50)	VG	VG	E
Counts in sequence (25)	N	VG	E
Writes numbers legibly	S	N	S
Uses basic math vocabulary	-	S	VG
Associates number words with concepts	-	VG	E
<b>Gross Motor Development</b>			
Jumps with both feet	S	VG	E
Runs	S	VG	E
Hops on one foot	S	VG	E
Gallops	S	VG	E

**PRILOG 3** Primjer svjedodžbe iz škole *Worthington Hooker School* (Conneticut, SAD)



**Grade 2 Report Card**  
2012-2013 School Year

Student's Name: \_\_\_\_\_ Grade: **2**  
 Teacher's Name: \_\_\_\_\_ Room: **2B**  
 Principal's Name: **Dr. Evelyn Robles-Rivas** Director: **Kim Johnsky**

Attendance	Marking Period 1		Marking Period 2		Marking Period 3		Marking Period 4	
	Unexcused	Excused	Unexcused	Excused	Unexcused	Excused	Unexcused	Excused
Days Absent								
Days Tardy								
Total Number of Days								

Worthington Hooker Grade 2 Report Card  
2012-2013

Academic Proficiency Standards	
Above Grade Level Performance	3
Grade Level Performance	2
Needs Improvement to Reach Grade Level Performance	1
Not Assessed at this Time	N/A

*Performance Indicators	
Excellent Performance	E
Satisfactory Performance	S
Unsatisfactory Performance	U

Literacy/Language Arts	Marking Period 1	Marking Period 2	Marking Period 3	Marking Period 4
Uses phonetic strategies to read new words	2-	2+	2+	2+
Reads high frequency words	2-	2+	2+	2+
Comprehension (Written Response to Text)	1	2-	2+	2+
Comprehension (Retell)	1	2-	2+	2+
Developmental Reading Assessment	1	1+	N/A	2-
Developmental Spelling Assessment	1	1+	2-	2
Vocabulary	1	1+	2-	2
Fluency (Accuracy and Rate)	1+	2+	2+	3
Oral Language Assessment	1	1+	2-	2+

Worthington Hooker Grade 2 Report Card  
2012-2013

<b>Visual Arts: Ms. Cavanaugh (E, S, U)</b>	Marking Period 1	Marking Period 2	Marking Period 3	Marking Period 4
Grade Level Indicators: <ul style="list-style-type: none"> <li>Participation and Effort</li> <li>Creates artwork using a variety of media and techniques to communicate ideas</li> <li>Responds to artwork using visual arts vocabulary</li> </ul>	S+	E	E	
	Additional Comments			
<b>Performing Arts: Mrs. Arnold (E, S, U)</b>	Marking Period 1	Marking Period 2	Marking Period 3	Marking Period 4
Grade Level Indicators: <ul style="list-style-type: none"> <li>Participation and Effort</li> <li>Engages in singing, listening, movement, and music reading activities</li> <li>Shows an understanding of musical concepts through creating, performing, and responding</li> </ul>	S+	E	E	
	Additional Comments			
<b>Physical Education: Ms. Esposito (E, S, U)</b>	Marking Period 1	Marking Period 2	Marking Period 3	Marking Period 4
Grade Level Indicators: <ul style="list-style-type: none"> <li>Participation and Effort</li> <li>Develops cooperation and sportsmanship by working with others</li> <li>Uses developmentally appropriate skills to engage in physical activity</li> </ul>	S	S+	E	
	Additional Comments			

Worthington Hooker Grade 2 Report Card  
2012-2013

Marking Period 1 Comments:	■■■■ has many friends and gets along well with others. I am trying to have her work with different classmates trying to improve her overall language and conversational words. I am encouraging her to reply to me and other students using complete sentences. She has adjusted to everything very well.
Marking Period 2 Comments:	■■■■ has made improvements in all areas. She seems to be hitting her stride and has made tremendous gains. You will begin to see her improve at a higher pace during the next half of the year. My focus will be improving vocabulary use and language. The rest will then fall into places. Great job ■■■■!!!
Marking Period 3 Comments:	■■■■ continues to grow in all areas. She works hard and loves to learn. My focus will continue to be the same as I see great progress every week. She really has fit in nicely to our class and gets along well with others. Nice work ■■■■!
Marking Period 4 Comments:	■■■■ has been a pleasure to have in class. She has done a tremendous job academically as well as socially. I can not believe how far she has come since the beginning of the year. She is an excellent student and will be missed by her friends. Have a great summer!!!

Worthington Hooker Grade 2 Report Card  
2012-2013

<b>Writing Instruction</b>	<b>Marking Period 1</b>	<b>Marking Period 2</b>	<b>Marking Period 3</b>	<b>Marking Period 4</b>
Ideas (Clear and Focused)	1	2-	2	2=
Organization (Beginning, Middle, End)	1	2-	2	2+
Elaborates Ideas	1	2	2	2+
Conventions (Uses sentence structure/grammar)	2	2-	2-	2+
Applies spelling strategies	2	2	2+	2+
Writing is neat and legible	2	2	2+	3
Sequences events	1	2	2+	3

<b>Mathematics</b>	<b>Marking Period 1</b>	<b>Marking Period 2</b>	<b>Marking Period 3</b>	<b>Marking Period 4</b>
Assessment Performance (Math Expressions)	2	3	3	3
Fact Knowledge (+, -)	2	3	3	3
Problem Solving	2	3	3	3
Count, read, write, order, and compare numbers	2	3	3	3
Recognize and continue patterns	2	3	3	3

<b>Science/Social Studies (E, S, U)</b>	<b>Marking Period 1</b>	<b>Marking Period 2</b>	<b>Marking Period 3</b>	<b>Marking Period 4</b>
Understanding of Science concepts and standards	S	E	E	E
Understanding of Social Studies concepts and standards	S	E	E	E

<b>Homework (E, S, U)</b>	<b>Marking Period 1</b>	<b>Marking Period 2</b>	<b>Marking Period 3</b>	<b>Marking Period 4</b>
Completion of Assigned Homework	E	E	E	E

**PRILOG 4** Primjer svjedodžbe iz škole *Teheran Adaptive School for girls* (Teheran, Iran)



**EMBASSY OF THE ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN  
ZAGREB**

TRANSLATION OF THE CERTIFICATE FOR 5<sup>th</sup> GRADE OF PRIMARY SCHOOL FOR

Islamic Republic of Iran  
Ministry of Education  
Education Report Card  
Primary School  
School Year (Solar Iranian Year 1391-92) equal 2012 – 2013  
Province – City: Tehran  
District : 2  
Institute Registration Number 12655302  
Tehran Adaptive School for girls  
Level: Primary School      Grade: Fifth (5)

Name : **ZAHRA**      Family: **SOLTANY TEHRANI**      ID Number: 4711109900

Subject of Lessons	First Semester	Second Semester	Average rating
Kor'an	20*	20	20
Religions Instructions	20	20	20
Farsi Dictation	20	20	20
Farsi Reading	20	20	20
History and Civil life	20	20	20
Geography	20	20	20
Mathematics	20	20	20
Science	20	20	20
Art	20	20	20
Physical Activities- Sport	20	20	20
<b>Total – Average</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

\*In Iranian Educational Grading System the lowest passing grade is 10 and the highest passing grade is 20

Executive Director  
Name & Family Name  
Mansoureh Heidary

Seal & Signature

Principal of School  
Name & Family Name  
Dorieh Afkham

Seal & Signature

This document certifies that student has successfully completed the fifth grade.

*The Consular Section of the Embassy of the Islamic Republic of Iran in Zagreb guarantees the accuracy of the translation.*

8/1/2014

**PRILOG 5** Primjer svjedodžbe iz škole *Aliye Boydak Cambridge School - Secondary school* (Kayseri, Turska)

**ALIYE BOYDAK CAMBRIDGE SCHOOL**  
**SECONDARY SCHOOL**

Winter Term 2013 – 2013-2014 Report Card



██████████, 8 A (Year 9)

* Subjects	Marks				1st Term AVG	Attendance		
	Classwork (25%)	Test (30%)	Effort (20%)	Assignments (25%)		A	L	E
1 Art & Design	100	90	90	100	95		1	

* Subjects	Marks				1st Term AVG	Attendance		
	Classwork (20%)	Test (50%)	Effort (15%)	Assignments (15%)		A	L	E
2 English	95	100	95	95	97.5		2	1
3 Geography	90	80	85	85	83.5		1	
4 History	95	85	90	80	87		1	
5 ICT	100	95	90	95	95.25			2
6 Mathematics	100	93	95	100	95.75		1	
7 Music	100	95	95	95	96		2	1
8 Science	100	95	95	100	96.75		1	1
9 Turkish	80	85	90	85	84.75		3	

* Subjects	Marks				1st Term AVG	Attendance		
	Classwork (25%)	Test (50%)	Effort (15%)	Assignments (10%)		A	L	E
10 PE	100	95	95	95	96.25		1	1

* Subjects	1st Term Average
Behaviour	100



Ali YUKSEL  
Executive Director

Aliye Boydak Cambridge School | Cambridge Checkpoint Exam Centre TR108  
Erenkoy Mah Erenkoy Cad No: 6 Melikgazi / Kayseri Turkey  
+90 352 333 1010 | info@abkoleji.k12.tr

## PRILOG 6 Primjer svjedodžbe iz Škole broj 53 (Astan, Kazahstan)

dr. sc. Tetyana Fuderer – stalni sudski tumač za ruski i ukrajinski jezik

10 000 ZAGREB, B. Bernardija 4, Hrvatska  
/fax: +385 1 3457 493 mob.: + 385 91 7232 739  
mail: [tetyana.fuderer@inet.hr](mailto:tetyana.fuderer@inet.hr)

Ovlašteni prijevod s ruskoga jezika

### Stranica 1

#### Ministarstvo obrazovanja i znanosti Republike Kazahstan

#### SVJEDODŽBA o nastavnim dostignućima i vladanju učenika

Na kraju školske godine nakon upisa odluke Nastavničkog vijeća potpisuju ravnatelj i razrednik. Potpisi se ovjeravaju školskim pečatom.

Svjedodžba, izrađena na takav način, je dokument, kojim se potvrđuje prijelaz učenika iz nižega u viši razred ili ponavljanje godine.

\_\_\_\_\_ *grada Astana*  
(oblast, grad, rajon, selo)  
\_\_\_\_\_ škole br. 53  
(naziv škole)

\_\_\_\_\_ (ime i prezime učenika)

Preporučeno je od Ministarstva obrazovanja i znanosti  
Republike Kazahstan.

„8“        E \_\_\_\_\_ **razred**  
2012./2013. **školska godina**

### Stranica 2

Nazivi predmeta	Ocjene / Periodi školske godine						Završna ocjena
	1. tromje-sečje	2. tromje-sečje	3. tromje-sečje	4. tromje-sečje	Godišnja ocjena	Ocjena iz ispita	
Kazahski jezik	5	4	4	4	4		
Kazahska književnost		3		3	3		
Ruski jezik	3	3	3	3	3		
_____ jezik							
_____ književnost							
Ruski govorni jezik							
Matematika							
Algebra	3	3	3	3	3		
Geometrija	3	3	3	3	3		
Povijest Kazahstana	3	3		3	3		
Svjetska povijest		3	3	3	3		
Osnove znanosti o pravu							
Samospoznaja		položio		položio	položio		
Priroda							
Osnove sociologije							
Zemljopis Kazahstana							
Zemljopis	3	3	3	3	3		
Biologija	3	3	3	3	3		
Kemija	4	4	4	3	4		
Fizika	4	3	3	3	3		



**PRILOG 7** Primjer svjedodžbe iz škole *The American International School of Zagreb*  
(Zagreb, Hrvatska)



**THE AMERICAN INTERNATIONAL SCHOOL OF ZAGREB**

**Quarter 4 Report Card**

Student: [REDACTED]

Grade Level: 3

Classroom Teacher: [REDACTED]

Academic Year: 2012-2013

Attendance	Quarter			
	1	2	3	4
Quarter Days:	43	46	39	49
Absences	1	0	0	0
Tardies	0	0	0	0

LANGUAGE ARTS	Quarter			
	1	2	3	4
<b>Reading</b>				
1 Reads with expression	D	D	D	D
2 Reads accurately	D	D	D	D
3 Reads with appropriate pauses and phrasing	D	D	D	D
4 Self-corrects errors	D	D	D	D
5 Makes predictions	D	M	M	D
6 Comprehends reading materials	D	D	D	D
7 Responds to texts in a variety of ways	D	D	D	D
8 Reads non-fiction texts to collect information	D	D	D	D
9 Summarizes accurately	D	D	D	D
10 Draws conclusions	D	D	D	D
<b>Writing</b>				
1 Organizes ideas in a logical manner	M	D	D	D
2 Uses grammar and punctuation effectively	D	D	D	D
3 Uses the writing process	M	D	D	D
4 Writes neatly and legibly	D	D	D	D
5 Applies appropriate strategies for spelling in everyday writing	M	D	D	D
<b>Communication Skills</b>				
1 Participates in discussions	M	M	M	M
2 Presents materials to an audience	M	M	D	M
3 Focuses on speaker	D	M	D	D
4 Follows oral directions	M	M	M	M
5 Applies technological skills and concepts	M	M	D	D

FOREIGN LANGUAGE	Quarter			
	1	2	3	4
1 Demonstrates good listening/understanding skills				
2 Acquires and uses new vocabulary				
3 Independently uses sentences at an appropriate level				
4 Reads well, with correct pronunciation, at an appropriate level				
5 Writes/spells correctly, at an appropriate level				
6 Participates actively				

ENGLISH LANGUAGE LEARNER	Quarter			
	1	2	3	4
1 Understands oral discussions				
2 Communicates orally				
3 Comprehends reading material				
4 Demonstrates understanding of writing process				
5 Participates actively				

CROATIAN NATIVE LANGUAGE	Quarter			
	1	2	3	4
1 Reading				
2 Writing				
3 Communication Skills				
4 Effort/Participation				

CROATIAN CULTURE	Quarter			
	1	2	3	4
1 Demonstrates understanding of new concepts and skills	M	M	M	M
2 Participates actively	E	E	E	E

MATHEMATICS	Quarter			
	1	2	3	4
1 Computes accurately	RS	D	D	D
2 Extends, describes and creates patterns and functions	RS	D	D	D
3 Demonstrates measurement concepts	RS	M	-	M
4 Demonstrates understanding of geometry	-	M	D	-
5 Applies problem solving strategies	RS	D	D	D
6 Understands and uses data and probability	-	-	-	D
7 Communicates clearly using mathematical language	RS	D	D	D
8 Applies math to real world situations	RS	D	M	D

PHYSICAL EDUCATION	Quarter			
	1	2	3	4
1 Demonstrates good effort and participates actively	D	D	D	D
2 Works cooperatively in groups	D	D	D	D
3 Works well independently	M	D	D	D
4 Applies new concepts and skills during game play	D	D	D	D

MUSIC	Quarter			
	1	2	3	4
1 Demonstrates understanding of new concepts and skills	M	M	M	M
2 Participates actively	M	M	M	M

SCIENCE	Quarter			
	1	2	3	4
1 Understands key concepts	D	D	D	D
2 Understands scientific processes	D	D	D	D
3 Observes and records observations	M	D	D	M

ART	Quarter			
	1	2	3	4
1 Demonstrates understanding of new concepts and skills	M	M	D	D
2 Applies new ideas, concepts and skills	M	M	D	D

SOCIAL STUDIES	Quarter			
	1	2	3	4
1 Understands key concepts	D	D	M	D
2 Communicates ideas and concepts in a variety of ways	M	D	D	D
3 Conducts research using appropriate resources	-	D	D	M

SOCIAL SKILLS AND APPROACHES TO LEARNING	Quarter			
	1	2	3	4
1 Works well independently	D	D	D	M
2 Works cooperatively in groups	M	M	M	M
3 Shows courtesy and respect	M	M	M	M
4 Accepts responsibility	M	M	M	M
5 Demonstrates organizational skills	D	ND	D	D
6 Manages homework effectively	M	D	M	D
7 Participates actively in class	M	D	M	M
8 Follows directions	D	M	M	M
9 Demonstrates initiative	D	M	M	D

Grading Key for Standards	
E	Excels
M	Meeting Expectations
D	Developing Skill
ND	Not Yet Developing Skill
ELL	English Language Learner
RS	Resource Support
-	Not assessed at this time

**PRILOG 8** Primjer svjedodžbe iz škole *King George VI Public School - Sarnia* (Sarnia, Ontario, Kanada)



**PROVINCIAL REPORT CARD**

Date: 2009 JUN 25

Student: [REDACTED]	Days Absent: 4.0 Total Days Absent: 4.0
Grade: 02 Teacher: [REDACTED]	OEN: 772-463-428 Times Late: 0 Total Times Late: 0
Board: Lambton Kent DSB	School: King George VI Public School - Sarnia
Address: 200 Wellington St, Sarnia, ON Canada N7T 7L2	Address: 585 O'Dell Ave, Sarnia, ON Canada N7V 4H7
	Principal: A. Miller Telephone: (519) 344-2942

**Promotion Status:**  Progressing well towards promotion  
 Progressing with some difficulty towards promotion  
 Promotion at risk

**Grade in September:** 03

Letter Grades	Achievement of the Provincial Curriculum Expectations
A - to A +	The student has demonstrated the required knowledge and skills. Achievement exceeds the provincial standard. ( Level 4 )
B - to B +	The student has demonstrated most of the required knowledge and skills. Achievement meets the provincial standard. ( Level 3 )
C - to C +	The student has demonstrated some of the required knowledge and skills. Achievement approaches the provincial standard. ( Level 2 )
D - to D +	The student has demonstrated some of the required knowledge and skills in limited ways. Achievement falls much below the provincial standard. ( Level 1 )
R	The student has not demonstrated the required knowledge and skills. Extensive remediation is required.

IEP - Individual Education Plan that addresses special learning needs ESL - English as a Second Language ESD - English Skills Development

Subjects	Report 1	Report 2	Report 3	Strengths/Weaknesses/Next Steps
<b>English</b>				
<input type="checkbox"/> ESL <input type="checkbox"/> ESD <input type="checkbox"/> Not applicable <input type="checkbox"/> IEP K. Davis				
Reading			B	[REDACTED] predicts the meaning of and quickly solves unfamiliar words using different types of cu including semantic, syntactic, and graphophonic cues with considerable effectiveness. He re appropriate texts at a sufficient rate and with sufficient expression to convey the sense of the text to the reader and to the audience demonstrating considerable understanding of content. [REDACTED] proofreads and corrects his writing using a simple checklist or a few guiding questions developed with the teacher and posted for reference with considerable effectiveness. He use processing skills with considerable effectiveness when identifying some strategies that he find helpful before, during, and after writing. [REDACTED] identifies, initially with support and direction, a few strategies he found helpful before, during, and after listening and speaking with consider effectiveness. He produces media texts for specific purposes and audiences, using a few simple media forms and appropriate conventions and techniques with considerable effectiveness. Continue to read to and listen to [REDACTED] read.
Writing			B	
Oral and Visual Communication			B+	
<b>Second Language</b>				
<input type="checkbox"/> Not applicable <input checked="" type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> Native <input checked="" type="checkbox"/> Core <input type="checkbox"/> Extended <input type="checkbox"/> Immersion <input type="checkbox"/> IEP K. Davis				
Oral Communication			B	[REDACTED] demonstrates understanding of a range of simple oral texts (e.g., rhymes, songs, dialogues, stories, conversations, narrations and presentations) made from a live or recorded model with occasional teacher support, in structured and open-ended situations. [REDACTED] is ab to identify, retain and use the vocabulary and the grammar and language conventions appropriate for this grade level using most basic forms, structures, and vocabulary. Keep practicing French over the summer by visiting this fun web site at <a href="http://www.radio-canada.ca/jeunesse">www.radio-canada.ca/jeunesse</a> .
Reading				
Writing				
<b>Mathematics</b>				
<input type="checkbox"/> ESL <input type="checkbox"/> ESD <input type="checkbox"/> French <input type="checkbox"/> IEP K. Davis				
Number Sense and Numeration			B	[REDACTED] uses a variety of strategies with considerable effectiveness to investigate problems involving multiplication and division. He applies knowledge and skills in familiar contexts with considerable effectiveness to represent fractions and money amounts to 100 cents, using concrete materials. [REDACTED] applies knowledge and skills in familiar contexts with considerable effectiveness to compare, describe, and order objects, using attributes measured in non-standard units and standard units. He demonstrates considerable understanding of concepts to estimate, measure, and record mass, capacity, time and temperature. [REDACTED] us processing skills with a high degree of effectiveness to compose and decompose two-dimensional shapes and three-dimensional figures. [REDACTED] communicates for different audiences and purposes with considerable effectiveness to describe probability in everyday situations and simple games. Continue to engage and encourage [REDACTED] lifelong interest in mathematics through activities such as baking (measuring), weighing, setting the table, sortir laundry and predicting how many potatoes to buy for dinner.
Measurement			B+	
Geometry and Spatial Sense			A-	
Patterning and Algebra				
Data Management and Probability			B+	

**PRILOG 9** Primjer svjedodžbe iz škole *United Nations International School* (New York, SAD)



**Student Name:** [Redacted]  
**Grade:** M2

**June 2013**  
**Homeroom:** M2-05 **Homeroom Teacher:** [Redacted]

<b>Subject:</b> Core -English M2/6	<b>Teacher:</b> [Redacted]
<b>Section Comment:</b> This semester in M2 English students continued to work on explicit reading comprehension strategies through the study of various novels, short stories, and poems. In addition, students have continued to refine skills in creative and analytical writing. They have also delivered an oral presentation to their peers on an assigned topic.	
<b>Learning Skills:</b>	<b>Values Range:</b> (Developing, Succeeding, Exceeding)
<b>RESPONSIBILITY</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fulfills commitments</li> <li>● Completes and submits class work, homework, and assignments on time</li> <li>● Manages his/her behavior</li> </ul>	<b>Succeeding</b>
<b>ORGANIZATION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Manages learning materials and equipment</li> <li>● Establishes priorities and manages time</li> <li>● Uses class time appropriately</li> </ul>	<b>Succeeding</b>
<b>INDEPENDENT WORK</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Follows instructions</li> <li>● Seeks assistance when required</li> <li>● Shows resourcefulness in carrying out independent work</li> </ul>	<b>Exceeding</b>
<b>COLLABORATION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Responds constructively to the ideas and opinions of others</li> <li>● Works as part of a group to achieve goals</li> </ul>	<b>Exceeding</b>
<b>INITIATIVE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Demonstrates curiosity and a willingness to take on new ideas, concepts, and experiences</li> <li>● Approaches new tasks positively</li> <li>● Assesses and reflects critically on his/her strengths and areas for improvement</li> </ul>	<b>Succeeding</b>
<b>Subject Skills: Values Range:</b> (working <i>Toward</i> grade expectations, working <i>At</i> grade expectations, working <i>Above</i> grade expectations)	
<b>LISTENING/SPEAKING:</b> Participating in formal and informal oral and drama activities, both individual and group; being attentive to and respectful of other speakers in small-group and whole-class discussions and presentations <ul style="list-style-type: none"> <li>● Listens actively and responds appropriately</li> <li>● Speaks clearly, purposefully, and effectively to express ideas</li> <li>● Has a sense of audience</li> <li>● Uses a style, projection, and register generally appropriate to the situation</li> </ul>	<b>Working At grade level</b>
<b>READING:</b> Reading individually chosen texts for personal interest and pleasure; studying works from different genres by authors from various time periods and places <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reads a variety of texts silently and aloud with comprehension at the literal and factual levels</li> <li>● Offers a personal response to and interpretation of literature</li> </ul>	<b>Working At grade level</b>
<b>WRITING:</b> Writing creative, personal, and analytic pieces about literature and life experiences <ul style="list-style-type: none"> <li>● Writes creative, personal, and analytic assignments that are interesting to read, well developed, and generally orderly</li> <li>● Applies grammar, spelling, and punctuation rules to writing fairly consistently</li> </ul>	<b>Working At grade level</b>
<b>Achievement Grade:</b> N/A	

**PRILOG 10** Primjer svjedodžbe iz škole *Britannica International School* (Budimpešta, Mađarska)

Stranica 2 od 5  
Ov. br. 288/1/2013

Ovjereni prijevod s engleskog na hrvatski jezik



Međunarodna škola Britannica (*Britannica International School*)  
Svjedodžba osnovne škole – ljeto 2013.

**OSOBNIA IZJAVA RAZREDNIKA**

█ je bistar, sposoban i kreativan učenik s mnogo mogućnosti. Ove je godine napravio veliki rad visokih standarda i briljirao je u većini predmeta. Posjeduje sposobnost točnog planiranja i procjenjivanja vlastitog rada, što je vrlo odrasla odlika u učenika trećeg razreda! █ je razvio neka prijateljstva u razredu, no njegova ga senzibilna narav ponekad zadržava. Želio bih vidjeti da više sudjeluje u općenitim raspravama u razredu te da se više druži sa svojim vršnjacima. Bilo je nekoliko puta ove godine situacija gdje je pokazao malo inicijative prema onome što vrlo malo voli. Stekao je samopouzdanje tijekom nastave posljednjih nekoliko tjedana i ne sumnjam da će se to nastaviti u četvrti razred ako nastavi vjerovati u sebe! Vrlo dobra svjedodžba, █!

ENGLISKI		ODLIČAN	DOBAR	DOVOLJAN	TREBA POBOLJŠANJE	TREBA SE ZABRINUTI
GOVOR I SLUŠANJE	TRUD					
	NAPREDAK					
ČITANJE	TRUD					

Obvezne obrazovne aktivnosti

Učenik se glatko i jasno izražava. Čita u dobrom tempu, primjenjuje pauze. Učenik dobro čita sve tekstove. Čita knjige i zainteresovan je čitanjem. Samostalno sastavlja i zapisuje tekstove. Grupira rječi suglasno upoznatim dijelovima govora. U pisanju čutih tekstova pravi samo malo pravopisne pogreške. Vrlo dobro savladao je materijal iz njemačkog jezika. Opisuje ulogu biljaka i životinja u prirodi. Crta segmenti date dužine i obračunava opseg geometrijskih figura. Učenik mnogo dobro rešava složene zadaće koje zahtjevaju primjenu nekoliko matematičkih operacija. Množi i dijeli do 100. Obračunava zbrajanje i oduzimanje do 1000. Ima glazbene sposobnosti. Angažira se u svaku umjetničku aktivnost. Učenik učestvuje u grupnim igrama. Učenik stvara komplikovane grafičke kompozicije. Preporučuje se dalja podrška učenika.

Dodatne obrazovne aktivnosti

Učenik mno je dobro savladao materijal iz leksike, gramatike, čitanja i slušanja engleskog jezika. Na predavanjima je pripremljen i aktivan.

Individualni obrazovni program

---

Posebne obrazovne aktivnosti

Ovjereni prijevod s engleskog na hrvatski jezik



**Međunarodna škola Britannica**  
(*Britannica International School*)

Članica Orbital Education Group  
Ravnatelj: Ken. Baines B.Ed (Hons); M. Coll. P.

1122 Budimpešta Kakukk út 1-3, Mađarska  
www.britannicaschool.hu

Telefon: (00 36 1) 466 9794  
e-mail: contact@britannicaschool.hu

„Idite samouvjereni u smjeru svojih snova. Živite život kakav ste zamislili.“ – Henry David Thoreau

<b>Informatika</b>	ODLIČAN	DOBAR	DOVOLJAN	TREBA POBOLJŠANJE	TREBA SE ZABRINUTI
TRUD	-----				
NAPREDAK	-----				
POSTIGNUĆE	-----				
Ene je znatno poboljšao vještinu tipkanja u informatici ovo polugodište.					

<b>MAĐARSKI</b>	ODLIČAN	DOBAR	DOVOLJAN	TREBA POBOLJŠANJE	TREBA SE ZABRINUTI
TRUD	-----				
NAPREDAK	-----				
POSTIGNUĆE	-----				

<b>FRANCUSKI</b>	ODLIČAN	DOBAR	DOVOLJAN	TREBA POBOLJŠANJE	TREBA SE ZABRINUTI
TRUD	-----				
NAPREDAK	-----				
POSTIGNUĆE	-----				
Vrlo dobar početak! Odlično!					

**PRILOG 11** Prijedlog liste praćenja kognitivnih ishoda na primjeru imenica

	1.dosjećanje	2.razumijevanje	3.primjena	4.analiza	5.vrednovanje	6.stvaranje
A – faktografsko znanje	Reproducira definiciju o imenicama kao o riječima kojima se nešto imenuje <input type="checkbox"/>	Razumije da su imenice promjenjiva vrsta riječi, a mijenja se po rodu i broju <input type="checkbox"/>				
B – konceptualno znanje		Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda. <input type="checkbox"/>  Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)). <input type="checkbox"/>  Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju. <input type="checkbox"/>	Upotrebljava imenice u jezičnom kontekstu (imenicama imenuje bića, stvari, pojave...) <input type="checkbox"/>	Na temelju znanja o imenicama, prepoznaje ih u leksičkome nizu <input type="checkbox"/>		
C – proceduralno znanje			Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu. <input type="checkbox"/>	Objašnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica. <input type="checkbox"/>		
D – metakognitivno znanje					Procjenjuje svoje jezično znanje u odnosu na inicijalno stanje. <input type="checkbox"/>	



Zadatci i pretpostavljeni ishodi učenja	Razina znanja A – faktografsko B – konceptualno C - proceduralno D - metakognitivno	Kognitivni procesi 1.dosjećanje 2.razumijevanje 3.primjena 4.analiza 5.vrednovanje 6.stvaranje												
<p><b>7. Načini umanjenice i uvećanice od sljedećih imenica.</b></p> <table border="1" data-bbox="167 560 718 689"> <thead> <tr> <th>umanjenica</th> <th>imenica</th> <th>uvećanica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>kuća</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>trbuh</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>riba</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>7I4</b> Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.</p>	umanjenica	imenica	uvećanica		kuća			trbuh			riba		C	3
umanjenica	imenica	uvećanica												
	kuća													
	trbuh													
	riba													
<p><b>8. Dopuni rečenicu:</b> Pridjevi su _____ kojima poblize označujemo _____. Opisni pridjevi odgovaraju na pitanje _____. Posvojni pridjevi odgovaraju na pitanje _____.</p> <p><b>8P1</b> Reproducira definiciju o pridjevima kao vrsti riječi koje poblize označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).</p>	A	1												
<p><b>9. Prepoznaj i zaokruži pridjeve među ponuđenim riječima.</b> sunce, velik, sjajan, hodati, siv</p> <p><b>9P1</b> U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.</p>	B	4												
<p><b>10. Prepoznaj opisne i posvojne pridjeve te ih upiši u tablicu.</b> smiješan, Anina, djedov, brza, crno, književnikov</p> <table border="1" data-bbox="167 1332 997 1462"> <thead> <tr> <th>opisni pridjevi</th> <th>posvojni pridjevi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>10P2</b> Međusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.</p>	opisni pridjevi	posvojni pridjevi							B	2				
opisni pridjevi	posvojni pridjevi													
<p><b>11. Trima pridjevima opiši imenicu <i>jagoda</i> i trima pridjevima imenicu <i>Jagoda</i> pa sastavi rečenicu.</b></p> <p>_____</p> <p><b>11P3</b> Pridjevom prikladnoga značenja poblize označuje imenicu u točnom rodu i broju.</p>	C	6												
<p><b>12. Pridjeve <i>siv</i>, <i>veseo</i> i <i>pospan</i> uvrsti u sljedeću rečenicu:</b> _____, _____ i _____ mačke trče dvorištem.</p> <p><b>12P4</b> Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.</p>	C	4												
<p><b>13. Prisjeti se što znaš o glagolima i dopuni rečenicu.</b> Glagoli su _____ kojom izričemo što tko _____ ili što se _____.</p> <p><b>13G1</b> Reproducira definiciju o glagolima kao vrsti riječi kojom se izriče što tko radi i što se događa.</p>	A	1												



Zadaci i pretpostavljeni ishodi učenja	Razina znanja A – faktografsko B – konceptualno C - proceduralno D - metakognitivno	Kognitivni procesi 1.dosjećanje 2.razumijevanje 3.primjena 4.analiza 5.vrednovanje 6.stvaranje
<b>14. Prepoznaj i zaokruži glagole.</b> Ana, slon, hodati, lijepo, dijete, nositi, viriti  <b>14G1</b> U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.	B	4
<b>15. Uvrsti glagol NOSITI u sljedeće rečenice.</b> Kad idem u školu, _____ torbu. Ti _____ plave tenisice. Puž _____ kuću na leđima. Kad idemo na rođendan, _____ dar. Bubamare _____ točkice na krilima. _____ li vi ručnike na plažu? <b>15G2</b> Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.	C	4
<b>16. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvija u sadašnjosti.</b> Djeca piju sok. Ja lijepo pjevam.  <b>16G2</b> Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).	B	2
<b>17. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvijala u prošlosti.</b> Ivan je popravio bicikl. Djeca su donijela cvijeće.  <b>17G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).	B	2
<b>18. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da će se radnja odvijati u budućnosti.</b> Marta će pisati pismo. Vi ćete doći u Zagreb.  <b>18G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) buduće vrijeme (futr I.).	B	2
<b>19. Zaokruži riječi po kojima se prepoznaje odvija li se radnja u prošlosti, sadašnjosti ili budućnosti.</b> Marta nosi vodu. Tomislav je bio u kinu. Hrvoje će napisati zadaću.  <b>19G3</b> Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.	B	2
<b>20. U sljedećim rečenicama prepoznaj glagole i zamijeni ih drugim glagolima te napiši rečenice.</b> Lastavice dolaze u svoja gnijezda. Gnijezdo grade od pruća i slame.  <b>20G4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.	C	4

<p style="text-align: center;"><b>Zadatci i pretpostavljeni ishodi učenja</b></p>	<p><b>Razina znanja</b> A – faktografsko B – konceptualno C - proceduralno D - metakognitivno</p>	<p><b>Kognitivni procesi</b> 1.dosjećanje 2.razumijevanje 3.primjena 4.analiza 5.vrednovanje 6.stvaranje</p>																																	
<p><b>21. Razvrstaj imenice, glagole i pridjeve.</b> sunce, proljetni, vikao je, učiteljice, djevojčica, snijeg, mirisna, trčati, proljeće, susjedova, pisati, lepršava, planinarit će, Ivanova, skače</p> <table border="1" data-bbox="167 589 890 779"> <thead> <tr> <th>IMENICE</th> <th>GLAGOLI</th> <th>PRIDJEVI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p><b>21S4</b> Međusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi).</p>	IMENICE	GLAGOLI	PRIDJEVI													B	4																		
IMENICE	GLAGOLI	PRIDJEVI																																	
<p><b>22. Pravilno napiši rečenicu zamjenjujući vlastitu imenicu ženskoga roda u jednini općom imenicom muškoga roda u množini. Pazi na oblikovanje rečenice.</b> Ana voli jesti slatke kolače.</p> <p>_____</p> <p><b>22S4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.</p>	C	3																																	
<p><b>23. Načini posvojne pridjeve od imenica u zagradi i napiši ih na crtu pisanim slovima. Pazi na početno slovo.</b> _____ kaput _____ obala _____ kućica (Maja) (Cres) (Šarko) _____ knjiga _____ pogača _____ heroji (Hrvoje) (Lika) (Gospić)</p> <p>Od mirisnih cvjetova _____ lavande dobiva se mirisno ulje. (Hvar)</p> <p>U svijetu je poznata _____ čipka. (Pag)</p> <p><b>23S4</b> Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na –ov, -ev, -in i –ski, -ški, -čki, -čki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.</p>	C	6																																	
<p><b>24. Zaokruži što je sve zajedničko sljedećim riječima u svakom stupcu:</b></p> <table border="1" data-bbox="167 1585 874 2018"> <thead> <tr> <th>žirafa, kapa, torba</th> <th>hodati, nositi, rasti, vraćati ss</th> <th>opasan, crven, hladan, gladan</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) glagoli</td> <td>a) glagoli</td> <td>a) glagoli</td> </tr> <tr> <td>b) ženski rod</td> <td>b) ženski rod</td> <td>b) ženski rod</td> </tr> <tr> <td>c) muški rod</td> <td>c) muški rod</td> <td>c) muški rod</td> </tr> <tr> <td>d) srednji rod</td> <td>d) srednji rod</td> <td>d) srednji rod</td> </tr> <tr> <td>e) jednina</td> <td>e) jednina</td> <td>e) jednina</td> </tr> <tr> <td>f) množina</td> <td>f) množina</td> <td>f) množina</td> </tr> <tr> <td>g) opće imenice</td> <td>g) opće imenice</td> <td>g) opće imenice</td> </tr> <tr> <td>h) vlastite imenice</td> <td>h) vlastite imenice</td> <td>h) vlastite imenice</td> </tr> <tr> <td>i) opisni pridjevi</td> <td>i) opisni pridjevi</td> <td>i) opisni pridjevi</td> </tr> <tr> <td>j) posvojni pridjevi</td> <td>j) posvojni pridjevi</td> <td>j) posvojni pridjevi</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>24S4</b> Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.</p>	žirafa, kapa, torba	hodati, nositi, rasti, vraćati ss	opasan, crven, hladan, gladan	a) glagoli	a) glagoli	a) glagoli	b) ženski rod	b) ženski rod	b) ženski rod	c) muški rod	c) muški rod	c) muški rod	d) srednji rod	d) srednji rod	d) srednji rod	e) jednina	e) jednina	e) jednina	f) množina	f) množina	f) množina	g) opće imenice	g) opće imenice	g) opće imenice	h) vlastite imenice	h) vlastite imenice	h) vlastite imenice	i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi	j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi	C	4
žirafa, kapa, torba	hodati, nositi, rasti, vraćati ss	opasan, crven, hladan, gladan																																	
a) glagoli	a) glagoli	a) glagoli																																	
b) ženski rod	b) ženski rod	b) ženski rod																																	
c) muški rod	c) muški rod	c) muški rod																																	
d) srednji rod	d) srednji rod	d) srednji rod																																	
e) jednina	e) jednina	e) jednina																																	
f) množina	f) množina	f) množina																																	
g) opće imenice	g) opće imenice	g) opće imenice																																	
h) vlastite imenice	h) vlastite imenice	h) vlastite imenice																																	
i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi																																	
j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi																																	

<b>Zadatci i pretpostavljeni ishodi učenja</b>	<b>Razina znanja</b> A – faktografsko B – konceptualno C - proceduralno D - metakognitivno	<b>Kognitivni procesi</b> 1.dosjećanje 2.razumijevanje 3.primjena 4.analiza 5.vrednovanje 6.stvaranje
<p><b>25. Imenicu <i>kap</i> preoblikuj u umanjenicu, pridjev i u glagol pa od tih riječi sastavi rečenicu.</b>_____</p> <p>_____ (umanjenica)      (pridjev)      (glagol)</p> <p><b>25S4</b> Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.</p>	<p style="text-align: center;">C</p>	<p style="text-align: center;">6</p>

**PRILOG 13** Ispit znanja za učenike i opisnici za ispravljanje zadataka

Zadaci	Opis za ispravljanje zadataka												
<p>1. Imenice su _____ kojom imenujemo _____, a mogu biti u _____ roda: _____, _____ i _____. Imenice mogu biti u _____ broja: _____ i _____.</p>	<p>1. 4 boda 1-vrsta riječi (0 - riječi) 1-bića, stvari, pojave (ili sve što nas okružuje) 1-3 roda i koja 1-2 broja i koja</p>												
<p>2. Prepoznaj i zaokruži imenice među ponudjenim riječima. nositi, haljina, zlatno, Ivan, topao, hodati</p>	<p>2. 6 bodova haljina i Ivan DA, ostalo NE</p>												
<p>3. Razvrstaj imenice po rodu i napiši ih uz odgovarajuće kratice: <i>selo, mačke, dječak, baka, lonci, zvana.</i></p> <table border="1" data-bbox="188 797 1136 927"> <thead> <tr> <th data-bbox="188 797 528 833">Ž.r.</th> <th data-bbox="528 797 868 833">m.r.</th> <th data-bbox="868 797 1136 833">s.r.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="188 833 528 927"> </td> <td data-bbox="528 833 868 927"> </td> <td data-bbox="868 833 1136 927"> </td> </tr> </tbody> </table>	Ž.r.	m.r.	s.r.				<p>3. 6 bodova po 1 za svaku točno razvrstanu imenicu</p>						
Ž.r.	m.r.	s.r.											
<p>4. Odredi imenicama rod i broj i napiši kraticama. gozba                                 slastice                         psi stabla                                 jelo                                 tanjur</p>	<p>4. 12 bodova po 1 bod za svaki broj i svaki rod</p>												
<p>5. Označi slovom O opće imenice, a slovom V vlastite imenice. U gradu Osijeku živi dječak Marko i djevojčica Katarina.</p>	<p>5. 9 bodova po 1 bod za svaku točno označenu imenicu i točno neoznačenu riječ</p>												
<p>6. Zaokruži što nije dobro napisano u rečenici. Djevojčica višnja trči voćnjakom u kojem se rumene višnje. Objasni.</p>	<p>6. 2 boda (1 zaokružio, 1 objasnio) Priznaje se i objašnjenje koje nije definicija (vlastita imenica / ime)</p>												
<p>7. Načini umanjenice i uvećanice od sljedećih imenica.</p> <table border="1" data-bbox="188 1599 1062 1729"> <thead> <tr> <th data-bbox="188 1599 513 1635">umanjenica</th> <th data-bbox="513 1599 837 1635">imenica</th> <th data-bbox="837 1599 1062 1635">uvećanica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="188 1635 513 1671"> </td> <td data-bbox="513 1635 837 1671">kuća</td> <td data-bbox="837 1635 1062 1671"> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 1671 513 1706"> </td> <td data-bbox="513 1671 837 1706">trbuh</td> <td data-bbox="837 1671 1062 1706"> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 1706 513 1738"> </td> <td data-bbox="513 1706 837 1738">riba</td> <td data-bbox="837 1706 1062 1738"> </td> </tr> </tbody> </table>	umanjenica	imenica	uvećanica		kuća			trbuh			riba		<p>7. 6 bodova (za svaku točnu umanjenicu i uvećanicu po 1 bod)</p>
umanjenica	imenica	uvećanica											
	kuća												
	trbuh												
	riba												
<p>8. Dopuni rečenicu: Pridjevi su _____ kojima pobliže označujemo _____. Opisni pridjevi odgovaraju na pitanje _____. Posvojni pridjevi odgovaraju na pitanje _____.</p>	<p>8. 4 boda 1-vrsta riječi 1-imenice 1-kakvo je što / tko (jedan ili oba odgovora) 1-čije je što/tko (jedan ili oba odgovora)</p>												

<p><b>9. Prepoznaj i zaokruži pridjeve među ponuđenim riječima.</b> sunce, velik, sjajan, hodati, siv</p>	<p>9. 5 bodova za svaku točno zaokruženu i točno nezaokruženu riječ</p>								
<p><b>10. Prepoznaj opisne i posvojne pridjeve te ih upiši u tablicu.</b> smiješan, Anina, djedov, brza, crno, književnikov</p> <table border="1" data-bbox="188 405 1018 533"> <thead> <tr> <th data-bbox="188 405 603 443">opisni pridjevi</th> <th data-bbox="603 405 1018 443">posvojni pridjevi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="188 443 603 472"> </td> <td data-bbox="603 443 1018 472"> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 472 603 501"> </td> <td data-bbox="603 472 1018 501"> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 501 603 533"> </td> <td data-bbox="603 501 1018 533"> </td> </tr> </tbody> </table>	opisni pridjevi	posvojni pridjevi							<p>10. 6 bodova; po 1 za svaki točno razvrstan pridjev</p>
opisni pridjevi	posvojni pridjevi								
<p><b>11. Trima pridjevima opiši imenicu <i>jagoda</i> i trima pridjevima imenicu <i>Jagoda</i> pa sastavi rečenicu.</b></p> <p>_____</p>	<p>11. 7 bodova 6- po jedan bod za svaki prikladan pridjev 1-točna upotreba u rečenici (rod i broj) Priznaje se i ako su napisali pridjeve samo u rečenici.</p>								
<p><b>12. Pridjeve <i>siv</i>, <i>veseo</i> i <i>pospan</i> uvrsti u sljedeću rečenicu:</b> _____, _____ i _____ mačke trče dvorištem.</p>	<p>12. 6 bodova za svaki točno preoblikovan pridjev po broju i po rodu (pogrešan pridjev se ne priznaje)</p>								
<p><b>13. Prisjeti se što znaš o glagolima i dopuni rečenicu.</b> Glagoli su _____ kojom izričemo što tko _____ ili što se _____.</p>	<p>13. 3 boda 1 vrsta riječi 1 radi 1 događa (zbiva)</p>								
<p><b>14. Prepoznaj i zaokruži glagole.</b> Ana, slon, hodati, lijepo, dijete, nositi, viriti</p>	<p>14. 7 bodova po 1 bod za svaki točno zaokružen i točno nezaokružen glagol</p>								
<p><b>15. Uvrsti glagol <i>NOSITI</i> u sljedeće rečenice.</b> Kad idem u školu, _____ torbu. Ti _____ plave tenisice. Puž _____ kuću na leđima. Kad idemo na rođendan, _____ dar. Bubamare _____ točkice na krilima. _____ li vi ručnike na plažu?</p>	<p>15. 6 bodova za svaki glagol po jedan bod - lice (vrijeme - može i perfekt i futur)</p>								
<p><b>16. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvija u sadašnjosti.</b> Djeca piju sok. Ja lijepo pjevam.</p>	<p>16. 2 boda po 1 bod za svaki točan glagolski oblik</p>								
<p><b>17. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvijala u prošlosti.</b> Ivan je popravio bicikl. Djeca su donijela cvijeće.</p>	<p>17. 2 boda 1- je popravio 1- su donijela</p>								
<p><b>18. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da će se radnja odvijati u budućnosti.</b> Marta će pisati pismo. Vi ćete doći u Zagreb.</p>	<p>18. 2 boda 1- će pisati 1- ćete doći (djelomično se ne priznaje)</p>								



<b>24. Zaokruži što je sve zajedničko sljedećim riječima u svakom stupcu:</b>			24. 30 bodova po 1 bod za svaki točno zaokružen i točno nezaokružen element (u 3. stupcu – izostavljanje jednine se ne smatra pogreškom ni izostavljanje muškoga roda jer nije predviđeno NPIP-om)
<b>žirafa, kapa, torba</b>	<b>hodati, nositi, rasti, vraćati se</b>	<b>opasan, crven, hladan, gladan</b>	
a) glagoli b) ženski rod c) muški rod d) srednji rod e) jednina f) množina g) opće imenice h) vlastite imenice i) opisni pridjevi j) posvojni pridjevi	a) glagoli b) ženski rod c) muški rod d) srednji rod e) jednina f) množina g) opće imenice h) vlastite imenice i) opisni pridjevi j) posvojni pridjevi	a) glagoli b) ženski rod c) muški rod d) srednji rod e) jednina f) množina g) opće imenice h) vlastite imenice i) opisni pridjevi j) posvojni pridjevi	
<b>25. Imenicu <i>kap</i> preoblikuj u umanjenicu, pridjev i u glagol pa od tih riječi sastavi rečenicu.</b> _____ (umanjenica)                      (pridjev)                      (glagol)			25. 6 bodova 1-točno preoblikovana imenica u umanjenicu 1-točno preoblikovana imenica u pridjev 1-točno preoblikovana imenica u glagol 1-pravilna uporaba preoblikovane umanjenice u rečenici 1-pravilna uporaba preoblikovanog pridjeva u rečenici 1-pravilna uporaba preoblikovanog glagola u rečenici

Ocjena učenika iz Imenika učenika:

imenice  
glagoli  
pridjevi

## **PRILOG 14** Upitnik za učitelje

mr. Martina Kolar Billege  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Savska cesta 77, Zagreb

### Obrazac za ispitivanje mišljenja učitelja u zvanju mentora i savjetnika u istraživanju na Poslijediplomskom sveučilišnom doktorskom studiju *Rani odgoj i obvezno obrazovanje*

Poštovana učiteljice, poštovani učitelju,  
molim vas da odgovorite na pitanja u ovom upitniku kojim se ispituju vaša mišljenja o tome koliko učenika može na kraju četvrtoga razreda dosegnuti obrazovna postignuća iz jezika (vrste riječi) u Hrvatskom jeziku ili pretpostavljene ishode učenja. Također, ispituje se koju biste ocjenu dodijelili za pojedino dosegnuto obrazovno postignuće ili pretpostavljeni ishod učenja te vaše mišljenje o sadržaju pouke u nastavnom predmetu Hrvatski jezik u nižim razredima osnovne škole. U zadnjem se pitanju nalaze zadatci kojima se može provjeravati učeničko znanje o imenicama, glagolima i pridjevima. Molim vas da, prema vlastitom iskustvu, procijenite koju biste ocjenu dali učeniku za točno riješen svaki pojedini zadatak. Na kraju su upitnika pitanja o vašim podacima.

Vaše mi je iskustvo i mišljenje dragocjeno u istraživanju koje provodim u svrhu izrade doktorskoga rada na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Vaši se osobni podatci neće objavljivati i bit će poznati samo meni.

Zahvaljujem vam na trudu i vremenu uloženom u ispunjavanje ovoga upitnika.

Srdačno vas pozdravljam  
mr. Martina Kolar Billege



1. Koliko bi učenika na kraju 4. razreda osnovne škole, prema Vašem mišljenju, moglo dosegnuti sljedeće pretpostavljene ishode učenja? (Označite znakom X.)

Ishod učenja	gotovo nitko 1-25%	neki 26-50%	više od polovice 51-75%	gotovo svi 76-100%
<b>1I1</b> Reproducira definiciju o imenicama kao vrsti riječi kojom se nešto imenuje (bića, stvari, pojave, osjećaji, sve što nas okružuje) te da imenice mogu biti u tri roda i dva broja.				
<b>2I1</b> U leksičkom nizu razlikuje imenice od drugih riječi.				
<b>3I2</b> Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda.				
<b>4I2</b> Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)).				
<b>5I2</b> Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju.				
<b>6I3</b> Objašnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica.				
<b>7I4</b> Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.				
<b>8P1</b> Reproducira definiciju o pridjevima kao vrsti riječi koje pobliže označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).				
<b>9P1</b> U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.				
<b>10P2</b> Međusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.				
<b>11P3</b> Pridjevom prikladnoga značenja pobliže označuje imenicu u točnom rodu i broju.				
<b>12P4</b> Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.				
<b>13G1</b> Reproducira definiciju o glagolima kao vrsti riječi kojom se izriče što tko radi i što se događa.				
<b>14G1</b> U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.				
<b>15G2</b> Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.				
<b>16G2</b> Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).				
<b>17G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).				
<b>18G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) buduće vrijeme (futura I.).				
<b>19G3</b> Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.				
<b>20G4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.				
<b>21S4</b> Međusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi).				
<b>22S4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.				
<b>23S4</b> Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na -ov, -ev, -in i -ski, -ški, -čki, -čki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.				
<b>24S4</b> Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.				
<b>25S4</b> Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.				

2. Koliko bi učenika na kraju 4. razreda osnovne škole, prema Vašem mišljenju, moglo dosegnuti sljedeća zadana obrazovna postignuća? (Označite znakom +.)

	Obrazovno postignuće zadano NPiP-om	gotovo nitko 1-25%	neki 26-50%	više od polovice 51-75%	gotovo svi 76-100%
1	razumjeti imenice kao riječi kojima imenujemo sve što nas okružuje				
2	razlikovati imenice među drugim riječima u govornoj i pisanoj komunikaciji				
3	razumjeti pojam imenice kao vrste riječi				
4	razlikovati opće i vlastite imenice				
5	razlikovati jedninu i množinu imenica				
6	prepoznati umanjenice i uvećanice kao vrste imenica				
7	razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa				
8	prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa				
9	razlikovati pridjeve kao riječi koje opisuju imenicu i odgovaraju na pitanje kakvo je što, čije je što				
10	odrediti imenice kao vrstu riječi				
11	razlikovati muški, ženski i srednji rod imenica				
12	razlikovati jedninu i množinu imenica				
13	razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju				
14	odrediti glagole kao vrstu riječi				
15	znati da glagolima iskazujemo što tko radi ili što se događa				
16	prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju				
17	razlikovati pridjeve kao vrstu riječi				
18	međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve				
19	primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena				

3. Za koju bi najnižu ocjenu, prema Vašem mišljenju, učenici trebali dosegnuti svaki pojedini pretpostavljeni ishod učenja na kraju 4. razreda osnovne škole? (Za koju je najnižu ocjenu, na kraju 4. razreda, pojedini ishod učenja?)

Ishod učenja	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>1I1</b> Reproducira definiciju o imenicama kao vrsti riječi kojom se nešto imenuje (bića, stvari, pojave, osjećaji, sve što nas okružuje) te da imenice mogu biti u tri roda i dva broja.	2	3	4	5
<b>2I1</b> U leksičkom nizu razlikuje imenice od drugih riječi.	2	3	4	5
<b>3I2</b> Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda.	2	3	4	5
<b>4I2</b> Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)).	2	3	4	5
<b>5I2</b> Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju.	2	3	4	5
<b>6I3</b> Objasnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica.	2	3	4	5
<b>7I4</b> Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.	2	3	4	5
<b>8P1</b> Reproducira definiciju o pridjevima kao vrsti riječi koje pobliže označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).	2	3	4	5
<b>9P1</b> U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.	2	3	4	5
<b>10P2</b> Međusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.	2	3	4	5
<b>11P3</b> Pridjevom prikladnoga značenja pobliže označuje imenicu u točnom rodu i broju.	2	3	4	5
<b>12P4</b> Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.	2	3	4	5
<b>13G1</b> Reproducira definiciju o glagolima kao vrsti riječi kojom se izriče što tko radi i što se događa.	2	3	4	5
<b>14G1</b> U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.	2	3	4	5
<b>15G2</b> Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.	2	3	4	5
<b>16G2</b> Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).	2	3	4	5
<b>17G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).	2	3	4	5
<b>18G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) buduće vrijeme (futr I.).	2	3	4	5
<b>19G3</b> Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.	2	3	4	5
<b>20G4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.	2	3	4	5
<b>21S4</b> Međusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi).	2	3	4	5
<b>22S4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.	2	3	4	5
<b>23S4</b> Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na -ov, -ev, -in i -ski, -ški, -čki, -čki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.	2	3	4	5
<b>24S4</b> Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.	2	3	4	5
<b>25S4</b> Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.	2	3	4	5

4. Za koju bi najnižu ocjenu, prema Vašem mišljenju, učenici trebali na kraju 4. razreda dosegnuti sljedeća obrazovna postignuća zadana za niže razrede Nastavnim planom i programom za osnovnu (MZOS, 2006.) (Za koju je najnižu ocjenu, na kraju 4. razreda, zadano obrazovno postignuće?)

	Obrazovno postignuće zadano NPIP-om	dovoljan (2)	dobar (3)	vrlo dobar (4)	odličan (5)
1.	razumjeti imenice kao riječi kojima imenujemo sve što nas okružuje	2	3	4	5
2.	razlikovati imenice među drugim riječima u govornoj i pisanoj komunikaciji	2	3	4	5
3.	razumjeti pojam imenice kao vrste riječi	2	3	4	5
4.	razlikovati opće i vlastite imenice	2	3	4	5
5.	razlikovati jedninu i množinu imenica	2	3	4	5
6.	prepoznati umanjnice i uvećanice kao vrste imenica	2	3	4	5
7.	razlikovati glagole kao riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa	2	3	4	5
8.	prepoznati glagol u rečenici prema pitanjima što netko radi, što se događa	2	3	4	5
9.	razlikovati pridjeve kao riječi koje opisuju imenicu i odgovaraju na pitanje kakvo je što, čije je što	2	3	4	5
10.	odrediti imenice kao vrstu riječi	2	3	4	5
11.	razlikovati muški, ženski i srednji rod imenica	2	3	4	5
12.	razlikovati jedninu i množinu imenica	2	3	4	5
13.	razlikovati glagole od drugih riječi u govorenju i pisanju	2	3	4	5
14.	odrediti glagole kao vrstu riječi	2	3	4	5
15.	znati da glagolima iskazujemo što tko radi ili što se događa	2	3	4	5
16.	prepoznati prošlu, sadašnju i buduću glagolsku radnju	2	3	4	5
17.	razlikovati pridjeve kao vrstu riječi	2	3	4	5
18.	međusobno razlikovati opisne i posvojne pridjeve	2	3	4	5
19.	primjenjivati pravila o pisanju velikoga i maloga početnoga slova u pridjevima izvedenim iz vlastitih imena	2	3	4	5

5. Stječu li učenici dovoljno znanja o leksičkim i gramatičkim svojstvima imenica, pridjeva i glagola do kraja 4. razreda osnovne škole da nesmetano prelaze na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred)?

1 DA

2 NE

6. Bi li učenicima trebalo do kraja 4. razreda u nastavi hrvatskoga jezika ponuditi:

a) više sadržaja iz gramatike no što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu

b) manje sadržaja iz gramatike no što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu

c) ponuđeno im je dovoljno (ni premalo ni previše) sadržaja iz gramatike.

7. Zaokružite kojim bi sadržajima trebalo poučiti učenike do kraja 4. razreda, a nisu predviđeni Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (možete zaokružiti više odgovora).

- a) pomoćni glagoli biti i htjeti
- b) prilozi
- c) priložne oznake
- d) tvorba glagolskih vremena (prezent, perfekt, futur)
- e) osobne zamjenice
- f) posvojne zamjenice
- g) povratno-posvojna zamjenica (sebe, se)
- h) subjekt,
- i) predikat
- j) nešto drugo \_\_\_\_\_.

8. Odabrane sadržaje učenici **bi trebali** učiti do kraja 4. razreda:

- a) jer uz primjerenu pouku i s obzirom na kognitivne sposobnosti većine učenika, mogu naučiti navedene sadržaje
- b) jer će im učenje tih sadržaja omogućiti razumijevanje dijelova i cjelina koje se uče u 5. razredu (olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred)
- c) jer je to znanje potrebno za jezično izražavanje (uporabu jezika), govoreno i pismeno izražavanje i stvaranje
- d) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Prema predloženoj klasifikaciji zadataka procijenite i označite za koju biste ocjenu tražili da učenik riješi sljedeći zadatak.

Zadatci	ocjena			
<p><b>1. Dopuni rečenice.</b> Imenice su _____ kojom imenujemo _____, a mogu biti u _____ roda: _____, _____ i _____. Imenice mogu biti u _____ broja: _____ i _____.</p>	2	3	4	5
<p><b>2. Prepoznaj i zaokruži imenice među ponuđenim riječima.</b> nositi, haljina, zlatno, Ivan, topao, hodati</p>	2	3	4	5

<b>3. Razvrstaj imenice po rodu i napiši ih uz odgovarajuće kratice: <i>selo, mačke, dječak, baka, lonci, zvona.</i></b>						
ž.r.	m.r.	s.r.	2	3	4	5
<b>4. Odredi imenicama rod i broj i napiši kraticama.</b>						
gozba	slastice	psi	2	3	4	5
stabla	jelo	tanjur				
<b>5. Označi slovom O opće imenice, a slovom V vlastite imenice.</b>						
U gradu Osijeku živi dječak Marko i djevojčica Katarina.			2	3	4	5
<b>6. Zaokruži što nije dobro napisano u rečenici.</b>						
Djevojčica višnja trči voćnjakom u kojem se rumene višnje. Objasni.			2	3	4	5
<b>7. Načini umanjnice i uvećanice od sljedećih imenica.</b>						
umanjenica	imenica	uvećanica	2	3	4	5
	kuća					
	trbuh					
	riba					
<b>8. Dopuni rečenicu:</b>						
Pridjevi su _____ kojima поближе označujemo _____. Opisni pridjevi odgovaraju na pitanje _____. Posvojni pridjevi odgovaraju na pitanje _____.			2	3	4	5
<b>9. Prepoznaj i zaokruži pridjeve među ponuđenim riječima.</b>						
sunce, velik, sjajan, hodati, siv			2	3	4	5
<b>10. Prepoznaj opisne i posvojne pridjeve te ih upiši u tablicu.</b>						
smiješan, Anina, djedov, brza, crno, književnikov						
opisni pridjevi	posvojni pridjevi		2	3	4	5
<b>11. Trima pridjevima opiši imenicu <i>jagoda</i> i trima pridjevima imenicu <i>Jagoda</i> pa sastavi rečenicu.</b>						
_____			2	3	4	5
_____						
<b>12. Pridjeve <i>siv, veseo</i> i <i>pospan</i> uvrsti u sljedeću rečenicu:</b>						
_____, _____ i _____ mačke trče dvorištem.			2	3	4	5
<b>13. Prisjeti se što znaš o glagolima i dopuni rečenicu.</b>						
Glagoli su _____ kojom izričemo što tko _____ ili što se _____.			2	3	4	5

<b>14. Prepoznaj i zaokruži glagole.</b> Ana, slon, hodati, lijepo, dijete, nositi, viriti	2	3	4	5																		
<b>15. Uvrsti glagol NOSITI u sljedeće rečenice.</b> Kad idem u školu, _____ torbu. Ti _____ plave tenisice. Puž _____ kuću na leđima. Kad idemo na rođendan, _____ dar. Bubamare _____ točkice na krilima. _____ li vi ručnike na plažu?	2	3	4	5																		
<b>16. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvija u sadašnjosti.</b> Djeca piju sok. Ja lijepo pjevam.	2	3	4	5																		
<b>17. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvijala u prošlosti.</b> Ivan je popravio bicikl. Djeca su donijela cvijeće.	2	3	4	5																		
<b>18. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da će se radnja odvijati u budućnosti.</b> Marta će pisati pismo. Vi ćete doći u Zagreb.	2	3	4	5																		
<b>19. Zaokruži riječi po kojima se prepoznaje odvija li se radnja u prošlosti, sadašnjosti ili budućnosti.</b> Marta nosi vodu. Tomislav je bio u kinu. Hrvoje će napisati zadaću.	2	3	4	5																		
<b>20. U sljedećim rečenicama prepoznaj glagole i zamijeni ih drugim glagolima te napiši rečenice.</b> Lastavice dolaze u svoja gnijezda. Gnijezdo grade od pruća i slame. _____ _____	2	3	4	5																		
<b>21. Razvrstaj imenice, glagole i pridjeve.</b> sunce, proljetni, vikao je, učiteljice, djevojčica, snijeg, mirisna, trčati, proljeće, susjedova, pisati, lepršava, planinarit će, Ivanova, skače <table border="1" data-bbox="188 1630 1230 1854"> <thead> <tr> <th data-bbox="188 1630 536 1671">IMENICE</th> <th data-bbox="536 1630 884 1671">GLAGOLI</th> <th data-bbox="884 1630 1230 1671">PRIDJEVI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="188 1671 536 1711"></td> <td data-bbox="536 1671 884 1711"></td> <td data-bbox="884 1671 1230 1711"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 1711 536 1751"></td> <td data-bbox="536 1711 884 1751"></td> <td data-bbox="884 1711 1230 1751"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 1751 536 1792"></td> <td data-bbox="536 1751 884 1792"></td> <td data-bbox="884 1751 1230 1792"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 1792 536 1832"></td> <td data-bbox="536 1792 884 1832"></td> <td data-bbox="884 1792 1230 1832"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="188 1832 536 1859"></td> <td data-bbox="536 1832 884 1859"></td> <td data-bbox="884 1832 1230 1859"></td> </tr> </tbody> </table>	IMENICE	GLAGOLI	PRIDJEVI																2	3	4	5
IMENICE	GLAGOLI	PRIDJEVI																				
<b>22. Pravilno napiši rečenicu zamjenjujući vlastitu imenicu ženskoga roda u jednini općom imenicom muškoga roda u množini. Pazi na oblikovanje rečenice.</b> Ana voli jesti slatke kolače. _____	2	3	4	5																		

<b>23. Načini posvojne pridjeve od imenica u zagradi i napiši ih na crtu pisanim slovima. Pazi na početno slovo.</b> _____ kaput _____ obala _____ kućica (Maja) _____ (Cres) _____ (Šarko) _____ knjiga _____ pogača _____ heroji (Hrvoje) _____ (Lika) _____ (Gospić) Od mirisnih cvjetova _____ lavande dobiva se mirisno ulje. _____ (Hvar) U svijetu je poznata _____ čipka. _____ (Pag)			2	3	4	5
<b>24. Zaokruži što je sve zajedničko sljedećim riječima u svakom stupcu:</b>						
<b>žirafa, kapa, torba</b>	<b>hodati, nositi, rasti, vraćati se</b>	<b>opasan, crven, hladan, gladan</b>				
a) glagoli b) ženski rod c) muški rod d) srednji rod e) jednina f) množina g) opće imenice h) vlastite imenice i) opisni pridjevi j) posvojni pridjevi	a) glagoli b) ženski rod c) muški rod d) srednji rod e) jednina f) množina g) opće imenice h) vlastite imenice i) opisni pridjevi j) posvojni pridjevi	a) glagoli b) ženski rod c) muški rod d) srednji rod e) jednina f) množina g) opće imenice h) vlastite imenice i) opisni pridjevi j) posvojni pridjevi	2	3	4	5
<b>25. Imenicu <i>kap</i> preoblikuj u umanjenicu, pridjev i u glagol pa od tih riječi sastavi rečenicu.</b> _____ (umanjenica)      (pridjev)      (glagol)			2	3	4	5

Molim Vas da na kraju odgovorite na sljedeća pitanja.

Ime i prezime \_\_\_\_\_

Ako ne želite napisati ime i prezime, možete upisati šifru po sljedećem algoritmu:

UPIŠITE: Prvo slovo imena bake po mami, zadnju znamenku godine svoga rođenja, prvo slovo imena djeda po ocu, prvo slovo ulice u kojoj živite, broj cipela  
 (Npr. baka Marica, 1956., djed Ante, Marulićeva ulica, cipela 42 – Šifra je M 6 A M 42 )

Šifra \_\_\_\_\_

Spol:

- a) muško
- b) žensko

Dob: \_\_\_\_\_

Godine radnog staža u nastavi: \_\_\_\_\_

Radim u:

- 1. nastavi
- 2. produženom boravku



Učitelj sam u zvanju:

1. mentora
2. savjetnika

Radim u:

1. centralnoj školi
2. područnoj školi

Radim u:

1. gradu
2. selu

Grad/mjesto \_\_\_\_\_

Županija \_\_\_\_\_

Obrazovanje:

1. všs
2. vss
3. mr., mr. sc.
4. dr. sc.

U kojem razredu trenutno predajete?

1. prvom razredu
2. drugom razredu
3. trećem razredu
4. četvrtom razredu

## **PRILOG 15** Upitnik za sveučilišne profesore

mr. Martina Kolar Billege  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Savska cesta 77, Zagreb

Obrazac za ispitivanje mišljenja sveučilišnih profesora  
metodike hrvatskoga jezika i matičnih znanosti  
u istraživanju na Poslijediplomskom sveučilišnom doktorskom studiju  
*Rani odgoj i obvezno obrazovanje*

Poštovana profesorice, poštovani profesore,  
molim Vas, ispunite ovaj upitnik u svrhu znanstvenog istraživanja vezanog za moju doktorsku disertaciju. Izabrala sam Vas kao eminentnu stručnjakinju / eminentnoga stručnjaka u području metodike hrvatskoga jezika ili matične znanosti važne za metodiku hrvatskoga jezika.

Upitnik se sastoji od 25 pitanja. Molim Vas, procijenite je li zadatak predviđen za učenike prikladan za provjeravanje dosegnutosti pretpostavljenog ishoda učenja definiranog uz svaki zadatak. Pretpostavljeni ishodi učenja pisani su crvenim slovima. Svoje slaganje/neslaganje izrazite na skali od 1 do 5.

Značenje brojeva na skali:

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 – donekle se ne slažem
- 3 – ne mogu se odlučiti
- 4 – donekle se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem.

Vaše mi je mišljenje važno i dragocjeno.

Iskreno zahvaljujem  
mr. Martina Kolar Billege

Zadaci i pretpostavljeni ishodi učenja	slaganje										
<p><b>1. Imenice su _____ kojom imenujemo _____, a mogu biti u _____ roda: _____, _____ i _____. Imenice mogu biti u _____ broja: _____ i _____.</b></p> <p><b>1I1</b> Reproducira definiciju o imenicama kao vrsti riječi kojom se nešto imenuje (bića, stvari, pojave, osjećaji, sve što nas okružuje) te da imenice mogu biti u tri roda i dva broja.</p>	1	2	3	4	5						
<p><b>2. Prepoznaj i zaokruži imenice među ponuđenim riječima.</b> nositi, haljina, zlatno, Ivan, topao, hodati</p> <p><b>2I1</b> U leksičkom nizu razlikuje imenice od drugih riječi.</p>	1	2	3	4	5						
<p><b>3. Razvrstaj imenice po rodu i napiši ih uz odgovarajuće kratice: selo, mačke, dječak, baka, lonci, zvana.</b></p> <table border="1" data-bbox="188 875 1134 1025"> <thead> <tr> <th data-bbox="188 875 528 913">ž.r.</th> <th data-bbox="528 875 868 913">m.r.</th> <th data-bbox="868 875 1134 913">s.r.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="188 913 528 1025"></td> <td data-bbox="528 913 868 1025"></td> <td data-bbox="868 913 1134 1025"></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>3I2</b> Razvrstava imenice po gramatičkom svojstvu roda.</p>	ž.r.	m.r.	s.r.				1	2	3	4	5
ž.r.	m.r.	s.r.									
<p><b>4. Odredi imenicama rod i broj i napiši kraticama.</b> gozba                      slastice                      psi stabla                      jelo                      tanjur</p> <p><b>4I2</b> Imenicama određuje broj i gramatički rod (rod određuje i onim imenicama koje se u prirodi ne razlikuju po spolu (stvari i pojave)).</p>	1	2	3	4	5						
<p><b>5. Označi slovom O opće imenice, a slovom V vlastite imenice.</b> U gradu Osijeku živi dječak Marko i djevojčica Katarina.</p> <p><b>5I2</b> Razlikuje vlastite imenice od općih imenica po značenju i velikom početnom slovu u pisanju.</p>	1	2	3	4	5						
<p><b>6. Zaokruži što nije dobro napisano u rečenici.</b> Djevojčica višnja trči voćnjakom u kojem se rumene višnje. Objasni.</p> <p><b>6I3</b> Objasnjava i primjenjuje pravila o pisanju općih i vlastitih imenica.</p>	1	2	3	4	5						

<b>7. Načini umanjenice i uvećanice od sljedećih imenica.</b>																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>umanjenica</th> <th>imenica</th> <th>uvećanica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>kuća</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>trbuh</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>riba</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	umanjenica	imenica	uvećanica		kuća			trbuh			riba							1	2	3	4	5
umanjenica	imenica	uvećanica																				
	kuća																					
	trbuh																					
	riba																					
<b>7I4</b> Primjenjujući znanja o gramatičkim osobinama riječi i tvorbi riječi preoblikuje imenicu u umanjenicu i uvećanicu.																						
<b>8. Dopuni rečenicu:</b> Pridjevi su _____ kojima pobliže označujemo _____. Opisni pridjevi odgovaraju na pitanje _____. Posvojni pridjevi odgovaraju na pitanje _____.																						
<b>8P1</b> Reproducira definiciju o pridjevima kao vrsti riječi koje pobliže označuju (opisuju) imenicu te odgovaraju na pitanje kakvo je što (opisni pridjevi) ili čije je što (posvojni pridjevi).																						
<b>9. Prepoznaj i zaokruži pridjeve među ponuđenim riječima.</b> sunce, velik, sjajan, hodati, siv																						
<b>9P1</b> U leksičkom nizu razlikuje pridjeve od drugih riječi.																						
<b>10. Prepoznaj opisne i posvojne pridjeve te ih upiši u tablicu.</b> smiješan, Anina, djedov, brza, crno, književnikov																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>opisni pridjevi</th> <th>posvojni pridjevi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	opisni pridjevi	posvojni pridjevi																				
opisni pridjevi	posvojni pridjevi																					
<b>10P2</b> Međusobno razlikuje opisne i posvojne pridjeve.																						
<b>11. Trima pridjevima opiši imenicu jagoda i trima pridjevima imenicu Jagoda pa sastavi rečenicu.</b> _____																						
<b>11P3</b> Pridjevom prikladnoga značenja pobliže označuje imenicu u točnom rodu i broju.																						
<b>12. Pridjeve siv, veseo i pospan uvrsti u sljedeću rečenicu:</b> _____, _____ i _____ mačke trče dvorištem.																						
<b>12P4</b> Preoblikuje i pravilno uvrštava pridjeve u rečenicu.																						
<b>13. Prisjeti se što znaš o glagolima i dopuni rečenicu.</b> Glagoli su _____ kojom izričemo što tko _____ ili što se _____.																						

<b>13G1</b> Reproducira definiciju o glagolima kao vrsti riječi kojom se izriče što tko radi i što se događa.					
<b>14. Prepoznaj i zaokruži glagole.</b> Ana, slon, hodati, lijepo, dijete, nositi, viriti	1	2	3	4	5
<b>14G1</b> U leksičkom nizu razlikuje glagole od drugih riječi.					
<b>15. Uvrsti glagol NOSITI u sljedeće rečenice.</b> Kad idem u školu, _____ torbu. Ti _____ plave tenisice. Puž _____ kuću na leđima. Kad idemo na rođendan, _____ dar. Bubamare _____ točkice na krilima. _____ li vi ručnike na plažu?	1	2	3	4	5
<b>15G2</b> Glagol iz infinitiva preoblikuje u prikladno glagolsko lice i glagolsko vrijeme te ga uvrštava u rečenicu.					
<b>16. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvija u sadašnjosti.</b> Djeca piju sok. Ja lijepo pjevam.	1	2	3	4	5
<b>16G2</b> Uočava jednostavan glagolski oblik kojim se izriče sadašnje vrijeme (prezent).					
<b>17. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da se radnja odvijala u prošlosti.</b> Ivan je popravio bicikl. Djeca su donijela cvijeće.	1	2	3	4	5
<b>17G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) prošlo vrijeme (perfekt).					
<b>18. Zaokruži riječi po kojima prepoznaješ da će se radnja odvijati u budućnosti.</b> Marta će pisati pismo. Vi ćete doći u Zagreb.	1	2	3	4	5
<b>18G3</b> Izdvaja elemente tvorbe složenoga glagolskog oblika kojim se izriče (tvori) buduće vrijeme (futura I.).					
<b>19. Zaokruži riječi po kojima se prepoznaje odvija li se radnja u prošlosti, sadašnjosti ili budućnosti.</b> Marta nosi vodu. Tomislav je bio u kinu. Hrvoje će napisati zadaću.	1	2	3	4	5
<b>19G3</b> Izdvaja razlikovne elemente (jednostavne i složene glagolske oblike) s pomoću kojih se izriču glagolska vremena.					
<b>20. U sljedećim rečenicama prepoznaj glagole i zamijeni ih drugim glagolima te napiši rečenice.</b> Lastavice dolaze u svoja gnijezda. Gnijezdo grade od pruća i slame.	1	2	3	4	5

<b>20G4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o glagolima.																																								
<b>21. Razvrstaj imenice, glagole i pridjeve.</b> sunce, proljetni, vikao je, učiteljice, djevojčica, snijeg, mirisna, trčati, proljeće, susjedova, pisati, lepršava, planinarit će, Ivanova, skače																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>IMENICE</th> <th>GLAGOLI</th> <th>PRIDJEVI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>			IMENICE	GLAGOLI	PRIDJEVI																1	2	3	4	5															
IMENICE	GLAGOLI	PRIDJEVI																																						
<b>21S4</b> Međusobno razlikuje riječi po gramatičkoj kategoriji vrste (imenice, glagoli, pridjevi).																																								
<b>22. Pravilno napiši rečenicu zamjenjujući vlastitu imenicu ženskoga roda u jednini općom imenicom muškoga roda u množini. Pazi na oblikovanje rečenice.</b> Ana voli jesti slatke kolače. _____			1	2	3	4	5																																	
<b>22S4</b> Restrukturira rečenicu primjenjujući leksička i gramatička znanja o imenicama i glagolima.																																								
<b>23. Načini posvojne pridjeve od imenica u zagradi i napiši ih na crtu pisanim slovima. Pazi na početno slovo.</b> _____ kaput _____ obala _____ kućica (Maja) (Cres) (Šarko) _____ knjiga _____ pogača _____ heroji (Hrvoje) (Lika) (Gospić) Od mirisnih cvjetova _____ lavande dobiva se mirisno ulje. (Hvar) U svijetu je poznata _____ čipka. (Pag)			1	2	3	4	5																																	
<b>23S4</b> Od vlastitih imena izvodi posvojne pridjeve koji završavaju na –ov, -ev, -in i –ski, -ški, -čki, -ćki te ih gramatički pravilno dodaje imenicama.																																								
<b>24. Zaokruži što je sve zajedničko sljedećim riječima u svakom stupcu:</b>																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>žirafa, kapa, torba</th> <th>hodati, nositi, rasti, vraćati se</th> <th>opasan, crven, hladan, gladan</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) glagoli</td> <td>a) glagoli</td> <td>a) glagoli</td> </tr> <tr> <td>b) ženski rod</td> <td>b) ženski rod</td> <td>b) ženski rod</td> </tr> <tr> <td>c) muški rod</td> <td>c) muški rod</td> <td>c) muški rod</td> </tr> <tr> <td>d) srednji rod</td> <td>d) srednji rod</td> <td>d) srednji rod</td> </tr> <tr> <td>e) jednina</td> <td>e) jednina</td> <td>e) jednina</td> </tr> <tr> <td>f) množina</td> <td>f) množina</td> <td>f) množina</td> </tr> <tr> <td>g) opće imenice</td> <td>g) opće imenice</td> <td>g) opće imenice</td> </tr> <tr> <td>h) vlastite imenice</td> <td>h) vlastite imenice</td> <td>h) vlastite imenice</td> </tr> <tr> <td>i) opisni pridjevi</td> <td>i) opisni pridjevi</td> <td>i) opisni pridjevi</td> </tr> <tr> <td>j) posvojni pridjevi</td> <td>j) posvojni pridjevi</td> <td>j) posvojni pridjevi</td> </tr> </tbody> </table>			žirafa, kapa, torba	hodati, nositi, rasti, vraćati se	opasan, crven, hladan, gladan	a) glagoli	a) glagoli	a) glagoli	b) ženski rod	b) ženski rod	b) ženski rod	c) muški rod	c) muški rod	c) muški rod	d) srednji rod	d) srednji rod	d) srednji rod	e) jednina	e) jednina	e) jednina	f) množina	f) množina	f) množina	g) opće imenice	g) opće imenice	g) opće imenice	h) vlastite imenice	h) vlastite imenice	h) vlastite imenice	i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi	j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi	1	2	3	4	5
žirafa, kapa, torba	hodati, nositi, rasti, vraćati se	opasan, crven, hladan, gladan																																						
a) glagoli	a) glagoli	a) glagoli																																						
b) ženski rod	b) ženski rod	b) ženski rod																																						
c) muški rod	c) muški rod	c) muški rod																																						
d) srednji rod	d) srednji rod	d) srednji rod																																						
e) jednina	e) jednina	e) jednina																																						
f) množina	f) množina	f) množina																																						
g) opće imenice	g) opće imenice	g) opće imenice																																						
h) vlastite imenice	h) vlastite imenice	h) vlastite imenice																																						
i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi	i) opisni pridjevi																																						
j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi	j) posvojni pridjevi																																						

<b>24S4</b> Prepoznaje zajedničke gramatičke osobine riječi iste vrste.					
<b>25.</b> Imenicu <i>kap</i> preoblikuj u umanjenicu, pridjev i u glagol pa od tih riječi sastavi rečenicu. _____ (umanjenica)                      (pridjev)                      (glagol)	1	2	3	4	5
<b>25S4</b> Preoblikuje imenicu u umanjenicu, pridjev i glagol i s pomoću preoblikovanih riječi strukturira rečenicu.					

Molim Vas, upišite:

Ime i prezime

Znanstveno-nastavno zvanje:

Područje izbora u zvanje:

Institucija na kojoj radite:

Kolegiji na kojima predajete (nositelj i (ili) izvoditelj):

## 11. ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE

**Martina Kolar Billege** rođena je 10. studenoga 1977. godine u Zagrebu gdje je završila osnovnu školu i gimnaziju. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu stekla je zvanje diplomirane učiteljice razredne nastave. Magistrirala je s temom *Stavovi učitelja o načinu ocjenjivanja obrazovnih postignuća učenika u nastavnom predmetu Hrvatski jezik – područje jezik u četvrtom razredu osnovne škole*.

Radila je od 2003. godine kao učiteljica razredne nastave u Zagrebu, a od 2007. godine zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kao znanstvena novakinja – asistentica na projektu *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (voditelj projekta: prof. dr. sc. Ante Bežen). Rezultat su projekta standardna školska pisma uvrštena u *Hrvatski pravopis* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje (2013. godine) te implementirana u početnice i nastavnu praksu svih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj od školske godine 2014./2015. Izvoditeljica je nastave na kolegijima *Metodika hrvatskoga jezika 1, 2, 3 i 4*, *Suvremene metodičke teorije i Ocjenjivanje ishoda učenja u nastavnom predmetu Hrvatski jezik 1 i 2* na Katedri za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu.

U suautorstvu i samostalno objavila je više znanstvenih radova iz područja metodike hrvatskoga jezika. Suautorica je više udžbenika i metodičkih priručnika za hrvatski jezik u nižim razredima osnovne škole. Sudjeluje na znanstvenim i stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu.

### Znanstveni radovi

- Bežen, A., Budinski, V., Kolar, M., Urek, S., (2007). Jezične kompetencije učenika prvoga razreda: uporaba imenica, glagola, pridjeva i zamjenica. U A. Bežen i D. Pavličević–Franić (ur.) *Konferencijski zbornik Prvoga specijaliziranoga znanstvenog skupa: Rano učenje hrvatskoga jezika (RUHJ-1)*(str. 21–29) Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kolar Billege, M. (2008). Kvantitativni pokazatelji postignuća u čitanju i pisanju na kraju prvoga razreda. U *Konferencijski zbornik Drugoga međunarodnoga specijaliziranog znanstvenog skupa Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (str. 382-398). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.



- Bežen, A. i Kolar Billege, M. (2008). Zastupljenost pisanih i tiskanih slova u rukopisnim tekstovima učenika osnovne škole. U D. Pavličević-Franić i A. Bežen (ur.) *Konferencijski zbornik Drugoga međunarodnoga specijaliziranog znanstvenog skupa Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (str.436-449). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Aladrović Slovaček, K. i Kolar Billege, M. (2011). Ocjenjivanje jezične djelatnosti pisanja na materinskome jeziku. U A. Bežen i B. Majhut, B. (ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 15 – 30). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje. U A. Bežen i B. Majhut (ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 89 – 104). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012). Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvog razreda osnovne škole. U S. Blažetin (ur.) *X. međunarodni kroatistički znanstveni skup – Zbornik radova* (str. 301 – 312). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.
- Kolar Billege, M. (2012a). Ocjena temeljena na broju i vrsti dosegnutih obrazovnih postignuća u području jezika u nastavnom predmetu Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole u Republici Hrvatskoj. U M. Orel (Ur.) *Sodobni pristopi poučavanja prihajajućih generacij [Elektronski vir] = Modern approaches to teaching coming generation* (str. 387-405). Polhov Gradec: Eduvision.
- Kolar Billege, M. (2012b). Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. *Napredak* 153(3-4), 399-418.

## Knjiga

- Bežen, A., Budinski, V., Kolar Billege, M. (2012) *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Profil International i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

## Udžbenici, radne bilježnice, ispiti znanja, metodički priručnici

- Bežen, A., Budinski, V. i Kolar, M. (2007). *Hrvatski za tebe i mene 2, udžbenik za hrvatski jezik i jezično izražavanje za 2. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A., Budinski, V. i Kolar, M. (2007). *Hrvatski za tebe i mene 2, vježbenica za hrvatski jezik i jezično izražavanje za 2. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A., Budinski, V. i Kolar, M. (2007). *Hrvatski za tebe i mene 2, ispitni zadaci iz hrvatskoga jezika za 2. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G., Kolar Billege, M. i Delić, S. (2009, 2014). *Priča o jeziku 3, udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G., Kolar Billege, M. i Delić, S. (2009, 2014). *Priča o jeziku 3, radna bilježnica iz hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Delić, S., Diković, M., Ivančić, G. i Kolar Billege, M. (2009, 2014). *Priča o jeziku 3, ispiti znanja iz hrvatskoga jezika i jezičnog izražavanja za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A., Budinski, V., Delić, S., Diković, M., Ivančić, G. i Kolar Billege, M. (2009, 2014). *Priča o jeziku 3, metodički priručnik hrvatskoga jezika i jezičnog izražavanja s CD-om za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G. i Kolar Billege, M. (2009, 2014). *Priča o jeziku 4, udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G. i Kolar Billege, M. (2009, 2014). *Priča o jeziku 4, radna bilježnica iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Delić, S., Diković, M., Ivančić, G. i Kolar Billege, M. (2009, 2014). *Priča o jeziku 4, ispiti znanja iz hrvatskoga jezika i jezičnog izražavanja za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A., Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G. i Kolar Billege, M. (2009, 2014). *Priča o jeziku 4, metodički priručnik hrvatskoga jezika i jezičnog izražavanja s CD-om za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A., Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G. Kolar Billege, M. i Veronek Germadnik, S. (2014). *P kao početnica, metodički priručnik*. Zagreb: Profil.

- Bežen, A. Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G., Kolar Billege, M. i Veronek Germadnik, S. (2014). *Priča o jeziku 2*, metodički priručnik. Zagreb: Profil.

### **Sudjelovanje na znanstvenim skupovima**

- 5. – 8. 9. 2006. *Četvrti hrvatski slavistički kongres* (Varaždin-Čakovec, Republika Hrvatska) s izlaganjem *Materinski jezik u osnovnoj školi u Hrvatskoj i u nekim europskim zemljama* (Vesna Budinski, Sanja Urek, Martina Kolar).
- 25. - 27. 10. 2007. *Prva međunarodna konferenciji o naprednim i sustavnim istraživanjima* (The 1st International Conference on Advances and System Research - ECNSI-2007) (Zadar, Republika Hrvatska) s izlaganjem *Jezične kompetencije učenika prvoga razreda: uporaba imenica, glagola, pridjeva i zamjenica* (Ante Bežen, Vesna Budinski, Martina Kolar i Sanja Urek).
- 13. - 14. 11. 2008. *Drugi međunarodni specijalizirani znanstveni skup Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (Zadar, Republika Hrvatska), s izlaganjima: (1) *Kvantitativni pokazatelji postignuća u čitanju i pisanju na kraju prvoga razreda* (Martina Kolar Billege); (2) *Zastupljenost pisanih i tiskanih slova u rukopisnim tekstovima učenika osnovne škole* (Ante Bežen i Martina Kolar Billege).
- 21. – 22. 10. 2010. *Deseti međunarodni kroatistički znanstveni skup* (Pečuh, Mađarska), s izlaganjem: *Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole* (Vesna Budinski i Martina Kolar Billege).
- 11. – 13. 11. 2010. *Četvrti specijalizirani znanstveni skup Rano učenje hrvatskoga/materinskoga/stranoga jezika* (Zagreb, Republika Hrvatska) s izlaganjima: (1) *Ocjenjivanje jezične djelatnosti pisanja na materinskome jeziku* (Katarina Aladrović Slovaček i Martina Kolar Billege); (2) *Razine jezičnih predvještina učenika na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje* (Vesna Budinski i Martina Kolar Billege).
- 17. – 18. 9. 2012. *Education in the Modern European Environment*, (Opatija, Republika Hrvatska), s izlaganjem: *Mišljenja učitelja o ocjenjivanju učenika u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku* (Ante Bežen i Martina Kolar Billege).

- 12.-13. 10. 2012. XI. međunarodni kroatistički znanstveni skup (Pečuh, Mađarska) s izlaganjem *Fonološka svjesnost učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku* (Ante Bežen, Vesna Budinski, Martina Kolar Billege).
- 6.-7. 12. 2012. *Mednarodna konferenca International Conference EDUvision 2012* (Ljubljana, Slovenija) s izlaganjem *Ocjena temeljena na broju i vrsti dosegnutih obrazovnih postignuća u području jezika u nastavnom predmetu Hrvatski jezik u 4. razredu osnovne škole u Republici Hrvatskoj* (Martina Kolar Billege).
- 18.-19. 10 2013. *XII. dani Balinta Vujkova – dani hrvatske knjige i riječi* (Subotica, Republika Srbija) s izlaganjima (1) *Mikrostrukturirani model metodičke interpretacije teksta narodne književnosti iz sakupljačkog opusa Balinta Vujkova* (Ante Bežen, Vesna Budinski i Martina Kolar Billege); (2) *Recepcija teksta na bačkom bunjevačkom govoru kod učenika štokavaca i kajkavaca u Hrvatskoj* (Ante Bežen, Martina Kolar Billege i Vesna Budinski).
- 17.-18. 10. 2014. *XII. međunarodni kroatistički znanstveni skup* (Pečuh, Mađarska) s izlaganjem *Predstavljanje hrvatskoga jezika novom školskom grafijom u metodičkome kontekstu* (Vesna Budinski i Martina Kolar Billege).