



NACIONALNI CENTAR ZA VANJSKO
VREDNOVANJE OBRAZOVANJA

**KVALITATIVNA ANALIZA ISPITA
PROVEDENIH 2008. GODINE
U OSNOVnim ŠKOLAMA**

ENGLESKI I NJEMAČKI JEZIK

Zagreb, prosinac 2010.

BIBLIOTEKA VANJSKO VRJEDNOVANJE OBRAZOVANJA

KVALITATIVNA ANALIZA ISPITA
PROVEDENIH 2008. GODINE U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Izvješće o projektu - ENGLESKI I NJEMAČKI JEZIK

NACIONALNI CENTAR ZA VANJSKO VREDNOVANJE OBRAZOVANJA

**Kvalitativna analiza ispita
provedenih 2008. godine u osnovnim školama**

Izvješće o projektu

NAKLADNIK:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

ZA NAKLADNIKA:

Goran Sirovatka, dipl. ing.,
ravnatelj Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja

GLAVNI UREDNIK:

mr. sc. Nenad Marković

UREDNICI:

mr. sc. Nenad Marković
Natalija Ćurković, prof. psihologije
Irena Matoić, prof. sociologije

RECENZENTI:

prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović,
prof. dr. sc. Maja Häusler,
dr. sc. Vesna Bagarić,
dr. sc. Slavija Kabić,
Jadranka Salopek, prof. njemačkoga jezika

AUTORICE (engleski jezik):

mag. Ivana Cindrić, prof. engleskoga jezika,
Marija Andraka, prof. engleskoga jezika,
Natalija Ćurković, prof. psihologije

AUTORICE (njemački jezik):

doc. dr. sc. Ana Petravić,
Ana Šenjug Golub, dipl. učiteljica,
Natalija Ćurković, prof. psihologije

LEKTURA I KOREKTURA:

Ivančica Plavec, prof. hrvatskog jezika

GRAFIČKO OBЛИKOVANJE:

Rajmundo Lankaš

TISAK:

ITG d.o.o.

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem 764073

ISBN: 978-953-7556-21-1

Sadržaj

1. UVOD	5
2. STRUKTURA ISPITA IZ ENGLESKOGA I NJEMAČKOGA JEZIKA	8
2. 1. Struktura ispita iz Engleskoga jezika u 4. razredu osnovne škole	8
2.1.1. Polazni tekst i ispitni zadatci	9
2.2. Struktura ispita iz Engleskoga jezika u 8. razredu osnovne škole	16
2.2.1. Polazni tekst i ispitni zadatci	16
2.3. Struktura ispita iz Njemačkoga jezika u 4. razredu osnovne škole	21
2.3.1. Polazni tekst i ispitni zadatci	22
2.4. Struktura ispita iz Njemačkoga jezika u 8. razredu osnovne škole	30
2.4.1. Polazni tekst i ispitni zadatci	30
3. ANALIZA REZULTATA ISPITA IZ ENGLESKOGA JEZIKA U 4. I 8. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE	37
3.1. Cilj analize	37
3.2. Metodologija	37
3.3. Rezultati analize	38
3.3.1. Deskriptivna analiza za 4. razred	38
3.3.2. Korelacijska analiza za 4. razred	41
3.3.3. Deskriptivna analiza za 8. razred	44
3.3.4. Korelacijska analiza za 8. razred	54
3.3.5. Analiza pogrješaka u zadatcima pisanja učenika 4. razreda	56
3.3.6. Analiza pogrješaka u zadatcima pisanja učenika 8. razreda	58
4. ANALIZA ISPITA IZ NJEMAČKOGLA JEZIKA U 4. I 8. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE	62
4.1. Cilj i metodologija istraživanja	62
4.2. Rezultati analize	64
4.2.1. Kvantitativni dio istraživanja	64
4.2.1.1. Prikaz rezultata za 4. razrede	64
4.2.1.2. Prikaz rezultata za 8. razrede	68
4.2.1.3. Usporedba rezultata za 4. i 8. razred	73
4.2.2. Kvalitativna analiza	75
4.2.2.1. Analiza pogrješaka	75
4.2.2.1.1. Analiza pogrješaka u 4. razredu	75
4.2.2.1.2. Analiza pogrješaka u 8. razredu	80
4.2.2.1.3. Usporedba rezultata analize pogrješaka s uspjehom na ispitu i pojedinim njegovim dijelovima	86
4.2.2.1.4. Usporedba analize pogrješaka u 4. i 8. razredu	88
4.2.2.2. Analiza karakteristika teksta u 8. razredu	92
4.2.2.3. Povezanost između grješaka (4.2.2.1.2.) i karakteristika teksta (4.2.2.2.)	96
4.3. Zaključci - njemački jezik	96

5. PREPORUKE	99
5.1. Preporuke - engleski jezik	99
5.1.2. Preporuke u odnosu na postojeći nastavni plan i program (predmetni kurikul)	99
5.1.3. Preporuke za stručno usavršavanje učitelja	100
5.2. Preporuke - njemački jezik	103
5.2.1. Preporuke u odnosu na postojeći nastavni plan i program (predmetni kurikul)	103
5.2.2. Preporuke za unapređivanje kvalitete nastave	103
5.2.3. Preporuke za stručno usavršavanje učitelja	104
5.2.4. Preporuke za vanjsko vrjednovanje obrazovanja u području njemačkoga jezika	104
6. LITERATURA	105
ZNAČENJE PARAMETARA KOJI SE DOBIVAJU STANDARDNIM PSIHOMETRIJSKIM ANALIZAMA	106
POJMOVNIK	115

Na temelju članka 4. stavka 2. Zakona o *Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja* (Narodne novine br.151/2004.) ravnatelj *Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja* (u dalnjem tekstu: *Centar*) donio je 11. studenoga 2009. godine Odluku o imenovanju članova *Povjerenstva* za rad na kvalitativnoj analizi ispita u osnovnoj školi iz nastavnih predmeta Engleski jezik i Njemački jezik u nastavi provedenih u 4. i 8. razredima školske godine 2007./2008. U toj Odluci ravnatelj Centra imenuje povjerenstvo u sastavu:

ENGLESKI JEZIK

1. mag. Ivana Cindrić, prof., Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
2. Marija Andraka, prof., Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
3. Kristina Abramović, prof., Osnovna škola Mato Lovrak, Nova Gradiška
4. Ela Ivanić, prof., Osnovna škola Veliko Trgovišće, Veliko Trgovišće
5. Ksenija Rumora, prof., Osnovna škola Franje Krežme, Osijek
6. Ivana Škarica Mital, prof., Gimnazija Nova Gradiška, Nova Gradiška

NJEMAČKI JEZIK

1. doc. dr. sc. Ana Petravić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
2. Iva Milardović Štimac, prof., Zagreb
3. Mirjana Sajko, prof., Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb
4. Vlatka Sertić - Vrtarić, prof., Osnovna škola Brestje, Zagreb
5. Ivana Rončević, prof., Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
6. Ana Šenjug, dipl. uč., Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

1. UVOD

U Republici Hrvatskoj u zadnjih pet godina započete su i provode se promjene na svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava (Burušić i sur. 2008). Obrazovni sustav izuzetno je važan segment društvenoga funkcioniranja, a njegova kvaliteta utječe na sva područja društva i na osobni razvoj pojedinca. Jedan od bitnih čimbenika koji utječe na poboljšanje kvalitete obrazovnoga sustava je i razvijanje sustava vanjskoga vrjednovanja u Republici Hrvatskoj. Sustav vanjskoga vrjednovanja u obrazovanju jedan je od strateških ciljeva našega obrazovanja opisan u dokumentu „*Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.- 2010.*“ koji je izdalo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005) (Fulgosi i Gjeri, 2009). Vanjsko vrjednovanje obrazovanja je mehanizam za objektivno praćenje obrazovnoga sustava u Republici Hrvatskoj, a temelji se na standardiziranim ispitima koje provodi institucija neovisna o pojedinoj školi, odnosno *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja* (u dalnjem tekstu: *Centar*). Centar je započeo s projektima vrjednovanja obrazovanja 2006. godine, a oni se temelje na predlošcima koji su razvijeni u nekim europskim zemljama, primjerice u Engleskoj, Škotskoj te Nizozemskoj. Školske godine 2006./2007. Centar i Institut društvenih znanosti Ivo Pilar organizirali su i proveli vrlo uspješno prvo vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika osnovne škole. Vrjednovanjem su bili obuhvaćeni nastavni predmeti Hrvatski jezik i Matematika. Bio je to velik korak prema unaprjeđenju kvalitete hrvatskoga školskoga sustava. Centar je, nadalje, školske godine 2007./2008. uz stručnu i znanstvenu potporu Instituta društvenih znanosti Ivo Pilar, te uz podršku Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (u dalnjem tekstu: Ministarstva), proveo vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika 4. i 8. razreda u osnovnoj školi na cijeloj populaciji učenika. U projektu je sudjelovalo oko 8000 suradnika Centra (ravnatelji osnovnih škola, učitelji i stručni suradnici u školama - članovi školskih ispitnih povjerenstava, članovi stručnih radnih skupina, ocjenjivači i dr.). U srpnju 2007. godine Centar je s vanjskim stručnim suradnicima napisao strategiju za navedeni projekt, koja je kasnije poslužila za izradbu metodologije istraživanja. Strategija za projekt vanjskoga vrjednovanja u osnovnoj školi 2007./2008. godine za potrebe Centra napisana je prema dokumentima Ministarstva: *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard u osnovnoj školi (2005)* i *Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006)*.

Prema **strategiji**, vanjsko vrjednovanje oblikovano je prema načelu interdisciplinarnosti u utvrđivanju trajnih znanja, sposobnosti i vještina. Provjera dugoročno stečenoga znanja u razrednoj nastavi obavlja se u četvrtom razredu, na kraju školske godine, jedinstvenim ispitom u kojem se pitanja ne grupiraju po nastavnim predmetima, već izražavaju cjelovitost spoznaje utvrđivanjem relevantnih znanja, sposobnosti i vještina. Ispitom iz stranoga jezika u 4. razredu osnovne škole željelo se provjeriti ostvarenje obrazovnih ishoda za engleski i njemački jezik prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ 2006): primjena znanja - leksička područja, gramatičke strukture, jezične funkcije, kultura i civilizacija, vještine i sposobnosti (slušanje, govorenje: govorna interakcija i produkcija, izgovor, čitanje, pisanje, interkulturne kompetencije, strategije učenja i služenje znanjem), ali i odgojni ciljevi: razvijanje tolerancije i empatije, razumijevanje strane kulture itd. Pisanje vlastitoga teksta treba otkriti učenikovu sposobnost oblikovanja strukturiranoga teksta te razinu usvojenosti pojedinih jezičnih elemenata i vještina.

Cilj suvremene nastave stranih jezika je usmena i pisana komunikacijska sposobnost na stranom jeziku proširena elementima sociokulturalne, interkulturne, čitalačke i strategijske sposobnosti. Metodama usmjerenima na učenike, u stranom se jeziku naglasak stavlja na razvijanje vještine komuniciranja, timski rad i osposobljavanje učenika za rješavanje problema. To podrazumijeva situacije u kojima učenici mogu primijeniti postojeće znanje.

Instrumentarij za vanjsko vrjednovanje u predmetu Engleski jezik temeljio se na *Vodiču kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (MZOŠ, 2005) i *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006), koji **na kraju četvrtog razreda osnovne škole predviđa postignutu razinu A1, a na kraju osmoga razreda osnovne škole razinu A2** prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (Vijeće Europe 2001; Školska knjiga 2005) i hrvatskim inačicama *Europskog jezičnog portfolija (mape)* za uzraste 7-11 i 11-15 godina. Kao okvir je također poslužio *Prijedlog Strategije za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zajednički europski referentni okvir za jezike* zajednički je temelj za izradu nastavnih planova za jezike, programskih smjernica, ispita, udžbenika i sl. u cijeloj Europi. Iscrpno objašnjava što osobe koje uče jezik moraju naučiti kako bi mogle određeni jezik koristiti za komuniciranje te koja znanja i vještine moraju razviti da bi ga uspješno mogle koristiti. Opis obuhvaća i kulturni kontekst u kojem jezik

djeluje. Okvir definira i stupnjeve jezične kompetencije koji omogućavaju praćenje napredovanja učenika u određenoj fazi učenja i tijekom cijelog života (Vijeće Europe 2005). Budući da se kao cilj nastave stranih jezika u Nastavnom planu i programu navodi komunikacijska kompetencija, tada sposobnost komunikacije treba vrjednovati kroz autentične komunikacijske zadatke, koji će provjeravati ostvarenje ishoda učenja prema Nastavnom planu i programu, odnosno predmetnom kurikulu.

U ožujku 2008. izvršeno je probno ispitivanje nakon kojeg je uslijedila analiza zadataka i rezultata koje su učenici postigli. Na temelju rezultata dobivenih analizom izrađene su konačne verzije ispita. Provedba ispita iz engleskog jezika za **4. razred** osnovne škole održana je u travnju 2008. godine. Ispitu je pristupilo **39 846** učenika, a provjeravalo se slušanje s razumijevanjem, čitanje i pisanje. Vještina govorenja nije bila uključena u ispit zbog tehničkih ograničenja provedbe i zahtjevnosti vrjednovanja. Provedba ispita iz engleskog jezika za **8. razred** osnovne škole održana je 8. svibnja 2008. godine nakon koje je uslijedilo izvješće s prikazom metrijskih obilježja ispita. Ispitu je pristupilo **16 840** učenika. Provjeravalo se: slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem i pisano izražavanje. Kao i u ispitu za 4. razred, vještina govorenja nije bila uključena u ispit zbog tehničkih ograničenja provedbe i zahtjevnosti vrjednovanja.

Provedba ispita iz njemačkoga jezika za 4. razred osnovne škole održana je u travnju 2008.godine. Ispitu je pristupilo **5245** učenika, a provjeravalo se slušanje s razumijevanjem, čitanje i pisanje. Vještina govorenja nije bila uključena u ispit zbog tehničkih ograničenja provedbe i zahtjevnosti vrjednovanja. Provedba ispita iz engleskog jezika za 8. razred osnovne škole održana je 8. svibnja 2008. godine nakon koje je uslijedilo izvješće s prikazom metrijskih obilježja ispita. Ispitu je pristupio **4101** učenik. Provjeravalo se: slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem i pisano izražavanje. Kao i u ispitu za 4. razred, vještina govorenja nije bila uključena u ispit zbog tehničkih ograničenja provedbe i zahtjevnosti vrjednovanja.

2. STRUKTURA ISPITA IZ ENGLESKOGA I NJEMAČKOGA JEZIKA

2. 1. Struktura ispita iz Engleskoga jezika u 4. razredu osnovne škole

Provedba ispita iz engleskog jezika za **4. razred** osnovne škole održana je 3. travnja 2008. godine. Ovaj dio ispita trajao je **30 minuta**. Učenici su rješavali zadatke slušanja, čitanja i pisanja. Ispit se sastojao od **šest** zadataka. Prva dva zadatka (zadatak višestrukog izbora, zadatak povezivanja slikovnog sadržaja i tonskog zapisa) provjeravala su vještinu slušanja s razumijevanjem, točnije razumijevanje osnovnih značenja i sadržaja/specifičnih informacija. Treći i četvrti zadatak provjeravali su vještinu čitanja i razumijevanja, tj. razumijevanje glavne poruke i pojedinosti u tekstu (zadatak dopunjavanja, zadatak pridruživanja – dijalog). Peti i šesti zadatak provjeravali su vještinu pisanja (zadatak prijenosa informacije iz teksta u obrazac i zadatak dopunjavanja).

2.1.1. Polazni tekst i ispitni zadaci

I. SLUŠANJE S RAZUMIJEVANJEM

1. zadatak

Gledaj slike i slušaj tekst. Tekst ćeš čuti **dva** puta. Zaokruži slovo ispod odgovarajuće slike. Poslušaj najprije ponuđeni primjer.

0. Primjer:

What is John doing?



a)



b)

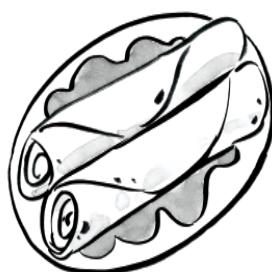


c)

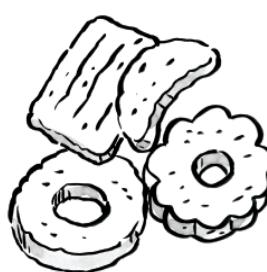


d)

1. What does John like?



a)



b)

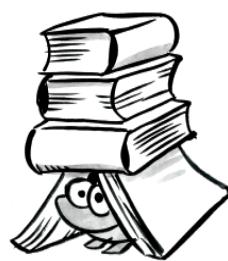


c)

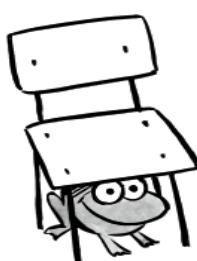


d)

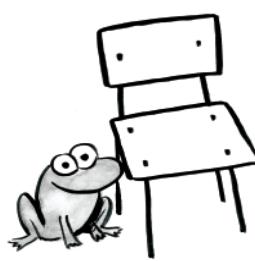
2. Where is the frog?



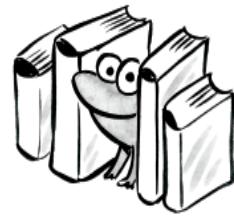
a)



b)



c)



d)

3. What is John looking for?



a)



b)

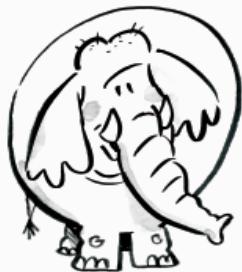


c)



d)

4. What is John's favourite animal?



a)



b)



c)



d)

2. zadatak

Gledaj slike i slušaj tekst. Tekst ćeš čuti **dva** puta. **Napiši** dan u tjednu ispod odgovarajuće slike. Prvi je primjer već riješen. Dvije su riječi višak.

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday



Friday



II. ČITANJE I PISANJE

3. zadatak

Pročitaj poruku. Ispod svake crte imaš četiri ponuđene riječi u zagradi. Samo je jedna riječ točna. Prepiši samo točnu riječ kao u navedenome primjeru.

Dear Billy,

I'm (0) sorry but I can't meet you at the station
(happy / sunny / sorry / hungry)

tomorrow. When your (1) arrives, I'll be at school.
(boat / bike / plane / train)

Don't worry, my town is small. I live near the station. Just cross the road

at the traffic lights. Then (2) left.
(jump / turn / wait / ride)

My house is opposite the church at (3) 28.
(door / number / house / street)

My Mum is (4) for you!
(waiting / writing / watching / walking)

See you tomorrow!

John

4. zadatak

Pozorno pročitaj i složi rečenice! Helen je nova učenica u razredu i djeca razgovaraju s njom. Pored svakoga broja u lijevome stupcu upiši odgovarajuće slovo koje se nalazi ispred rečenice u desnome stupcu. Ne prepisuj rečenice.

Helen is a new pupil. Her new friends are asking her some questions.

Primjer:

Teacher: Good morning children!

This is Helen! She's our new pupil.

Children: Hello, Helen!

Teacher: Tell us something about yourself.

Helen: (0) F

F Sure, what would you like to know?

Bill: Where are you from, Helen?

Helen: (1) _____

A I'm the same age as you!

Mary: Have you got a sister?

Helen: (2) _____

B A small town near London.

Tom: How old are you?

Helen: (3) _____

C Good. Let's go there together.

Maja: Have you got a pet?

Helen: (4) _____

D No, but I'd like to have a fish.

E Of course! She's older than me.

5. zadatak

Učenici tvoga razreda idu na izlet. **Pročitaj** što piše učiteljica. Napravi oglas o izletu kako bi obavijestio sve učenike. **Dopiši** podatke koji nedostaju u oglasu. Dva su podatka već dopisana.

Dear Tom,

please make a poster for our picnic. The picnic day is Saturday this week.

Today is Monday. You have enough time to get ready.

We are meeting at eight o'clock in the morning and walking to the Green Wood.

We can see lots of trees and birds there. You can bring a ball to play with.

Also, everybody must bring something to eat. You can bring sandwiches.

We are at home by two o'clock pm.

Thank you,

Jane Smith



DAY: _____

TIME: _____

PLACE: _____

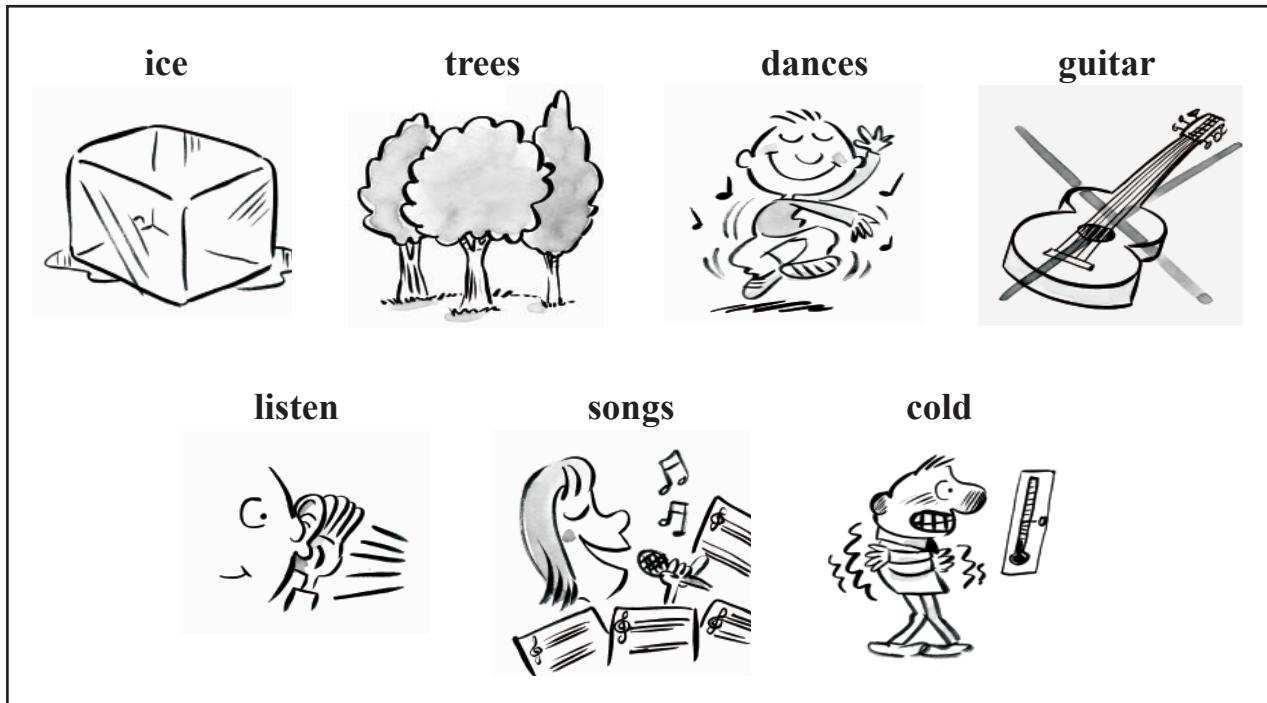
TOYS: _____

FOOD: sandwiches

PICNIC END: two o'clock pm

6. zadatak

Pročitaj tekst. Nadopuni tekst riječima iz pravokutnika. Jednu riječ upotrijebi najviše jednom. Pazi, dvije su riječi višak. Prva je rečenica već nadopunjena.



Music in the City

There are many things to do in a city during the winter holidays. My favourite are concerts in the street. Some people play the guitar, some play the violin and somebody always sings and songs. Many people like to watch them and listen to them. Some good people bring them hot tea, or hot chocolate to get warm when it is very cold outside. Then the streets smell of tea and sweets. The ice and windows are decorated with lots of lights. I often take Snoopy out for a walk and enjoy the winter evenings in the city.

2.2. Struktura ispita iz Engleskoga jezika u 8. razredu osnovne škole

Provedba ispita iz engleskog jezika za **8. razred** osnovne škole održana je 8. svibnja 2008. godine. Ispit je trajao **50 minuta**. Najprije su učenici rješavali zadatke slušanja s razumijevanjem. Nakon toga rješavali su zadatke čitanja i pisanja. Ispit za osmi razred sastojao se od sedam zadataka. Prva dva zadataka (zadatak višestrukog izbora i zadatak dopunjavanja) provjeravala su vještinu slušanja s razumijevanjem. Treći, četvrti i peti zadatak provjeravali su vještinu čitanja s uporabom jezika (zadatak pridruživanja, zadatak redanja i pridruživanja, zadatak višestrukog izbora-dopunjavanja) a šesti i sedmi zadatak provjeravali su vještinu pisanja (zadatak dopunjavanja i zadatak otvorenog tipa).

2.2.1. Polazni tekst i ispitni zadatci

TASK 1

In the first task you will hear a dialogue between Jane and Glynn. You will hear the conversation twice.

Circle the correct answer.

You have an example.

Example:

0. Jane is going to London next

- a) week.
- b) Monday.
- c) summer.
- d) month.

1. The taxi will cost

- a) £ 10. b) £ 11. c) £ 13. d) £ 14.

2. The hotel is

- a) cheap.
- b) expensive.
- c) modern.
- d) big.

3. The hotel receptionist is Mr

- a) MANUHA.
- b) MANUJA
- c) MANUGA
- d) MANUYA

4. Jane should take

- a) warm clothes.
- b) trousers.
- c) a raincoat.
- d) an umbrella.

5. The weather will be

- a) cloudy.
- b) sunny.
- c) rainy.
- d) windy.

TASK 2

In the second task you will hear a conversation between George and a woman about a flat she wants to rent out.

You will hear the conversation twice.

Listen and **fill in** the missing information with **one word only**.

When you hear a number, write a **number**, not a word.

FLAT

Rooms: one big room

and a small _____

Cost per _____ £ 45

Address: number _____

Street

See flat this evening at: _____ pm

PART 2

READING AND WRITING

TASK 3

Mach each sentence (1 - 5) with **one** of the notices (A - G). closest in meaning.

For questions 1 – 5, **mark** the correct letter A-G.

Example:

0.	Take another road if you want to come to your destination. Construction work in progress.	H	Turn left and follow the route A1.
1.	Only people younger than 20 can enter this place.	A.	Unsuitable for children under age of 3. Contains small parts.
2.	You must consume this while it is still fresh.	B.	Food consummation not allowed in this area.
3.	It can be very dangerous for persons less than 36 months old.	C.	Come to the best teenage party ever! No adults allowed!
4.	You can save some money if you have dinner here.	D.	Sales start on Monday! All items 20% off!
5.	Eating is forbidden in this place.	E.	Use before expiration date marked on the product.
		F.	Special offer – only today! All meals half price!
		G.	Children's clothes department upstairs.

0.	H	1.	2.	3.	4.	5.
----	---	----	----	----	----	----

Read the dialogue carefully.

Choose one letter A-H for each space 1-5

Only one answer is correct.

Agent: 0. G

Sara: I am interested in a return flight to Rome, travelling on august 16th.

Agent: 1. _____

Sara: I'd like to return on September 12th.

Agent: 2. _____

Sara: Yes, the 11th is fine. How much will it be?

Agent: It'll be \$ 375 return including taxes.

Sara: 3. _____

Agent: No, there is a stopover in Paris. You leave London at 17.30.

- G. Good morning. How can I help you?
- A. Excellent. Is that a direct flight?
- B. Well, how many hours do I travel?
- C. Can I pay by credit card?
- D. When are you coming back?
- E. The 12th is full but the day before is free Is that ok?

TASK 4

Do not copy sentences.

Booking a flight

- F. That's Swiss Airways.
- H. All rigt. Thank you very much.

Agent: It's a two hour flight from

Sara: 4. _____

Sara: 4.

Sara: 5. _____

in Paris.

London to Rome with an hour waiting

TASK 5

Read the postcard and **choose** the best word for each space and copy it on the line.

Only **one** answer is correct.

Hi Mum!

I'm (0) __writing_____ to you from a really exciting place.

Sleeping/writing/reading/colouring

Bondi Beach is (1.) _____.

amaze/amazed/amazement/amazing

The place is full of beautiful people. The only problem is the jellyfish.

You really (2.) _____ to watch out for those.

has/have/must/having

Mike has had to put on a lot of sunscreen and a big hat as

(3.) _____ burns easily! You also have to make sure you don't

you/his/he/we

get drowned in a rip current as they can pull you (4.) _____

_____ in/through/
under/over

the water. The beach is named after the Aboriginal word for the sound of the

2.3. Struktura ispita iz Njemačkoga jezika u 4. razredu osnovne škole

Provedba ispita iz njemačkoga jezika za **4. razred** osnovne škole održana je 3. svibnja 2008. godine. Ovaj dio ispita trajao je **30 minuta**. Učenici su rješavali zadatke slušanja, čitanja i pisanja. Ispit se sastojao od **šest** zadataka. Prva dva zadatka (zadatak povezivanja slikovnog sadržaja i tonskog zapisa te zadatak višestrukog izbora) provjeravala su vještina slušanja s razumijevanjem, točnije razumijevanje osnovnih značenja i sadržaja/specifičnih informacija. Treći i četvrti zadatak provjeravali su vještina čitanja s razumijevanjem tj. razumijevanje glavne poruke i pojedinosti u tekstu (zadatak pridruživanja, zadatak višestrukog izbora). Peti i šesti zadatak provjeravali su vještina pisanja (zadatak nadopunjavanja teksta zadanim elementima i zadatak segmentiranja riječi u ponuđenim rečenicama).

2.3.1. Polazni tekst i ispitni zadatci

I. SLUŠANJE S RAZUMIJEVANJEM

1. zadatak

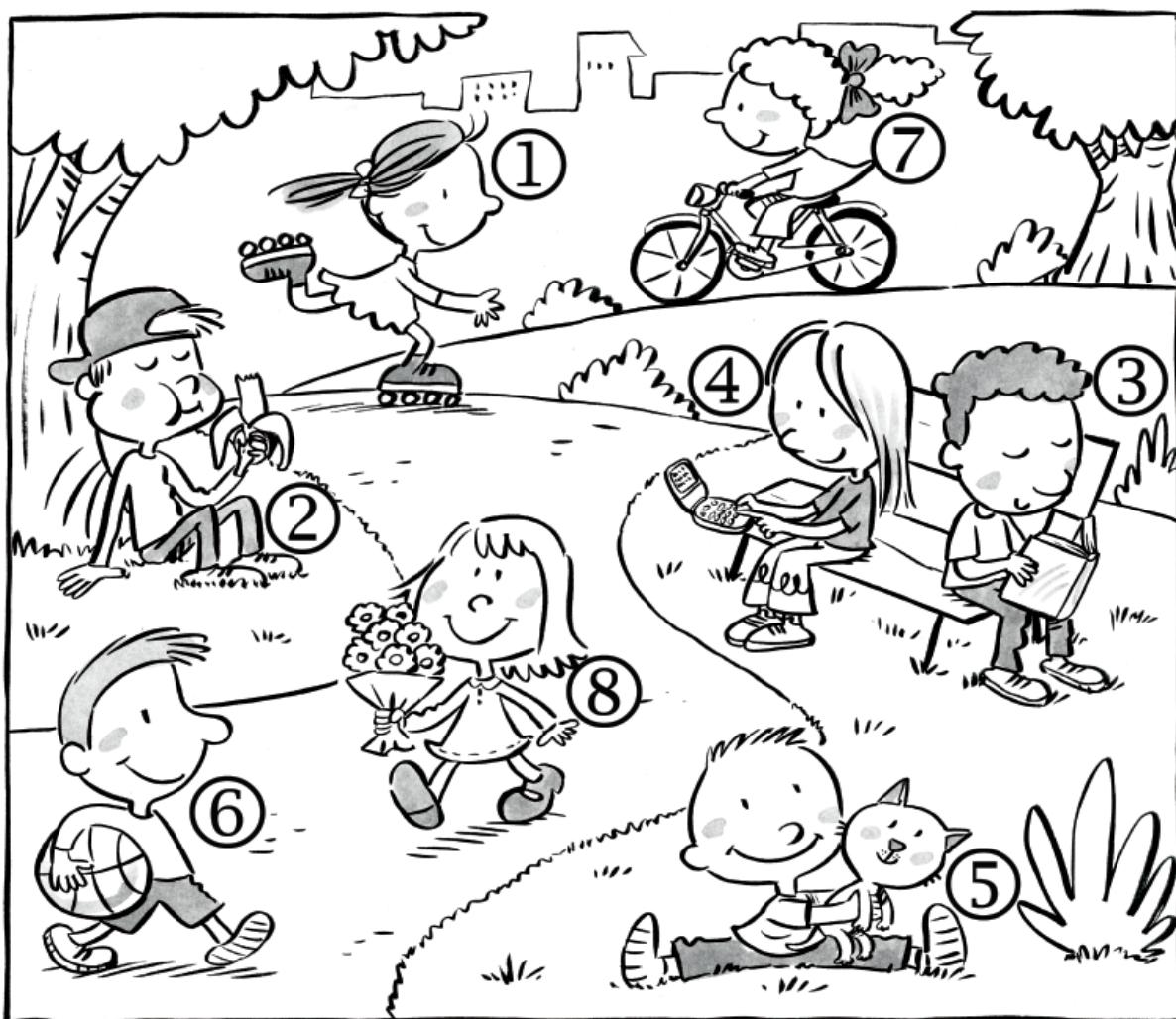
Gledaj sliku i slušaj tekst.

Tekst ćeš čuti **dva** puta.

Pored svake **osobe** na slici nalazi se **broj**.

U tablicu upiši **točan broj** ispod imena odgovarajuće osobe.

Prvi je primjer već riješen.



Tablica za upisivanje odgovora:

Peter	Markus	Inge	Erik	Hans
6				

2. zadatak

Poslušaj tekst.

Anne danas slavi rođendan.

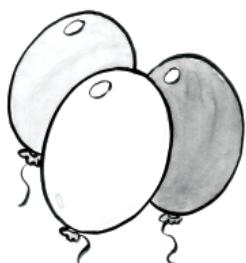
Što joj poklanjaju njezini prijatelji?

Zaokruži odgovarajuće slovo ispod slike kao u primjeru.

Was bekommt Anne zum Geburtstag?

Primjer:

0.



a)



b)



c)



d)

1.



a)



b)



c)



d)

2.



a)



b)



c)



d)

3.



a)



b)



c)



d)

4.



a)



b)



c)



d)

II. ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM

3. zadatak

Pozorno pročitaj tekstove.

Pridruži svakom tekstu odgovarajuću situaciju kao u primjeru.

Primjer a) je već riješen.

Pazi, dvije su situacije višak.

Primjer:

a) Es ist Samstag. Ivana und ihre Mutti kaufen
Brot, Milch, Obst und Gemüse. Sie kaufen
auch Kuchen. _____ 1

b) Es ist Morgen. Peter isst ein Wurstbrot in
der Küche. Seine Schwester schläft noch.
Seine Mutter telefoniert im Wohnzimmer.

c) Das Wetter ist schön. Erwin spielt Fußball.
Ivan läuft. Anne spielt mit ihrem Hund.
Monika sitzt unter einem Baum.

d) Es ist Montag. Die Kinder sind im
Klassenzimmer. Sie haben Deutsch. Ihre
Lehrerin ist auch da. Alle sind lustig.

e) Luka und Anne gehen zu Fuß in die Schule.
Sie gehen zuerst links und dann rechts. Sie
müssen langsam gehen. Die Autos fahren
schnell.

1. im Supermarkt

2. in der Schule

3. auf der Straße

4. im Kino

5. zu Hause

6. im Park

7. im Zoo

4. zadatak

Pročitaj tekst.

Zaokruži točan odgovor kao u primjeru ispod teksta.

Samo je **jedan** točan odgovor.

Peter ist im Bett

Peter geht heute nicht in die Schule. Er hat Fieber. Sein Hals ist rot und tut weh. Er bleibt heute im Bett. Er muss warmen Tee trinken und Tabletten nehmen. Um 17.00 Uhr geht er mit Mutti zum Arzt. Er ist traurig, denn er kann heute nicht Fußball spielen. Sein Freund Karl kommt nach der Schule zu ihm und bringt ihm Äpfel und Zitronen.

Primjer:

0. Peter bleibt heute

- a) bei den Großeltern
- b) in der Schule
- c) im Garten
- d) zu Hause

1. Peter ist heute

- a) gesund
- b) lustig
- c) krank
- d) nervös

2. Er hat

- a) Bauchschmerzen
- b) Halsschmerzen
- c) Ohrenschmerzen
- d) Zahnschmerzen

3. Zum Arzt geht er

- a) am Morgen
- b) am Nachmittag
- c) am Vormittag
- d) zu Mittag

4. Karl bringt ihm

- a) Eis
- b) Gemüse
- c) Obst
- d) Schokolade

III. PISANJE

5. zadatak

Nadopuni rečenice odgovarajućim riječima kao što je u primjeru.

Pazi, **tri** su riječi višak.

Küche bei Ball zu Bad um ~~Morgen~~ in Bett

Primjer:

0. Es ist Morgen.

1. Ich stehe _____ sieben Uhr auf.
2. Dann gehe ich ins _____ und wasche mich.
3. Ich frühstücke schnell in der _____.
4. Dann gehe ich _____ die Schule.
5. Am Nachmittag bin ich _____ Hause.

6. zadatak

Ponudena su **četiri** niza slova.

Pronadi **riječi** unutar svakoga niza i **razdvoji** ih.

Rečenice zatim upiši pravilno **pisanim slovima** na prazne crte kao u primjeru.

ESISTWINTER.

VIERJUNGENMACHENMUSIK.

ALLEKINDERTANZEN.

SIEHABENGESCHENKE.

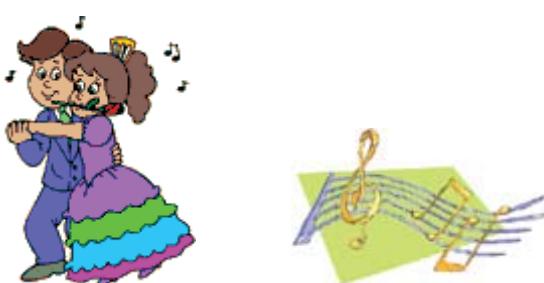
Primjer:

0. Es ist Winter.

1. _____

2. _____

3. _____



2.4. Struktura ispita iz Njemačkoga jezika u 8. razredu osnovne škole

Provedba ispita iz njemačkoga jezika za **8. razred** osnovne škole održana je 8. svibnja 2008. godine. Ovaj dio ispita trajao je **50 minuta**. Najprije su učenici rješavali zadatke slušanja s razumijevanjem. Nakon toga rješavali su zadatke čitanja i pisanja. Ispit se sastojao od **sedam** zadataka. Prva dva zadatka (zadatak pridruživanja i zadatak višestrukog izbora) provjeravala su vještinu slušanja s razumijevanjem. Treći, četvrti i peti zadatak provjeravali su vještinu čitanja s razumijevanjem (zadatak pridruživanja, zadatak višestrukog izbora, zadatak nadopunjavanja teksta). Šesti i sedmi zadatak provjeravali su vještinu pisanja (zadatak nadopunjavanja teksta i zadatak otvorenog tipa).

2.4.1. Polazni tekst i ispitni zadatci

I. HÖRVERSTEHEN

Aufgabe 1.

Hör aufmerksam zu!

Welche Aussage (1-6) pass zu welcher Person?

Aussage (0) ist ein Beispil.

Zwei Aussagen gehören zu **keiner** Person!

1. Wer sagt was?

Beispiel:

a) Markus _0_	0. Ich fahre mit den Eltern ans Meer.
	1. In den Ferien habe ich einen Ferienjob.
b) Ritta _____	2. Ich fahre ins Ausland und lerne Deutsch.
c) Bernd _____	3. Im Sommer verkaufe ich Bücher.
d) Sandra _____	4. Die Ferien verbringe ich in der Natur.
e) Lisa _____	5. Im Sommer bleibe ich zu Hause und lern.
	6. Den Sommer verbringe ich in einem Sportcamp.

Aufgabe 2.

Hör aufmerksam den Text.

Umkreise die richtige Lösung wie im Beispiel!

Es gibt nur **eine** richtige Lösung!

Was hast du gehört?

W. A. Mozart

Beispiel:

0. W. A. Mozart war ... a) Komponist
 b) Maler
 c) Schriftsteller
 d) Sänger
1. Als Kind spielte er... a) ein Instrument
 b) kein Instrument
 c) zwei Instrumente
 d) zwölf Instrumente
2. Er reiste... a) alleine
 b) mit seinen Freunden
 c) mit seinen Mitschülern
 d) mit seiner Familie
3. Mozart war a) anonym
 b) bekannt.
 c) fremd.
 d) unberühmt
4. Später hatte er Probleme... a) mit dem Geld
 b) mit der Gesundheit
 c) mit den Reisen
 d) mit dem Spielen
5. Die Oper "Zauberflöte" war... a) seine beste Komposition
 b) seine erste Komposition
 c) seine kleinste Komposition
 d) sein schlechteste Komposition

II. LESEVERSTEHEN

Aufgabe 3.

Lies aufmerksam den Text!

Umkreise die richtige Lösung wie im Beispiel!

Es gibt nur **eine** richtige Lösung!

TASCHENGELD

Jan ist 16 Jahre alt. Er interessiert sich für Rockmusik, Fotografie und Film. Er geht auch mit seinen Freunden gern ins Kino und in die Konzerte. Er fährt gern Rad. Seine Eltern sind berufstätig und verbringen nicht viel Zeit mit ihm. Er hat noch zwei jüngere Schwestern, Anja und Katja. Jeden Monat bekommt er Taschengeld von seinen Eltern. Er gibt nicht viel Geld für Klamotten aus, lieber kauft er CD-s und Filme. Er braucht auch Geld für Kinobesuche und sein Handy. Er muss sparen, weil sein Taschengeld nicht so hoh ist.

Einige Freunde von Jan bekommen kein Taschengeld. Sie müssen ihr Taschengeld selbst verdienen. Markus wäscht die Autos seiner Nachbarn und verdient so sein Geld. Anja hilft am Samstag in einem Friseursalon und Thomas arbeitet zweimal in der Woche in einem Supermarkt. Zur Zeit sind sie alle sehr sparsam, weil sie ihre Sommerferien zusammen verbringen wollen. Sie möchten ans Meer fahren, Spaß haben und ausgehen. Das kostet viel Geld.

Was hast du im Text gelesen?

Beispiel:

0. Jan ist...

- a) ein Erwachsener
- b) ein Kind
- c) ein Mädchen
- d) ein Teenager

1. Jan mag...

- a) Kunst
- b) Lesen
- c) Reisen
- d) Schule

2. Seine Eltern...

- a) arbeiten
- b) langweilen sich
- c) sind zu Hause
- d) treiben Sport

3. Er braucht Geld für...

- a) Bücher
- b) Comics
- c) Musik
- d) Spielkarten

4. Anja arbeitet ...

- a) einmal in der Woche
- b) dreimal in der Woche
- c) mehrmals in der Woche
- d) nur sonntags

5. Thomas hat ...

- a) einen Beruf
- b) ein Geschäft
- c) ein Hobby
- d) einen Job

6. Im Sommer möchten sie alle...

- a) einen Kurs besuchen
- b) ein Referat schreiben
- c) eine Reise machen
- d) zu Hause bleiben

Aufgabe 4.

Lies aufmerksam die **Aussagen** über verschiedene **Berufe**!

Ordne jedem Text den richtigen **Berufsnamen** zu!

Schreibe die Zahlen (1 – 9) **in die rechte Spalte** wie im Beispiel!

Drei Berufe passen zu **keiner** Aussage!

Was sind diese Leute von Beruf?

Beispiel:

a.	Ich unterrichte Geschichte in einer Schule. Meine Arbeit ist interessant und kreativ. Manchmal mache ich auch Ausflüge mit meinen Schülern	0
b.	Ich arbeite in einem Krankenhaus. Ich helfe kranken Leuten. Ich operiere fast jeden Tag. Oft arbeite ich auch nachts und sonntags. Mein Beruf ist sehr verantwortlich.	
c.	Ich arbeite in einem Geschäft. Meine Beine tun oft weh, weil ich lange stehen muss. Ich wiege Obst und Gemüse, kontrolliere Preise und helfe Leuten, wenn sie ein Lebensmittel nicht finden können.	
d.	Ich habe Proben jeden Tag. Ich muss viele Texte auswendig lernen. Neulich habe ich die Hauptrolle in einem Stück bekommen. Meistens trete ich abends auf.	
e.	Ich muss nachts arbeiten. In meiner Arbeit brauche ich Mehl, Zucker, Milch, Eier und andere Lebensmittel. Die Leute kaufen bei mir Brot und Brötchen.	
f.	Ich fliege um die Welt. Ich trage eine schöne elegante Uniform. Meine Arbeit ist sehr interessant, aber auch gefährlich, besonders wenn das Wetter schlecht ist.	
g.	Ich bediene Leute in einem Gasthaus. Ich bringe ihnen bestellte Speisen und Getränken. Ich freue mich sehr, wenn ich Trinkgeld bekomme.	

0 Lehrer

1 Bäcker

2 Kellner

3 Krankenschwester

4 Konditor

5 Ärztin

6 Pilot

7 Polizist

8 Schauspielerin

9 verkäuferin

Aufgabe 5.

Ergänze die Sätze mit den **Wörtern** aus dem Kästchen wie im Beispiel.

Drei Wörter bleiben übrig.

ich ihnen mich mir uns euch sich dich dir

A: Gehst du mit uns in die Stadt? Ana und ich müssen etwas kaufen.

B: Ich kann mit euch (0) nicht in die Stadt gehen, ich habe keine Zeit.

Ich habe alle Hände voll zu tun.

A: Warum? Was machst du?

B: Ich muss lernen, ich schreibe morgen einen Test .

Meine Mutti ärgert _____, (1) weil mein Zimmer unordentlich ist und ich muss es aufräumen.

A: Ich habe keine Lust, alleine zu gehen.

B: Es tut _____ (2) Leid, aber ich kann wirklich nicht.

Morgen rufe ich _____ (3) nach dem Unterricht an.

A: Ich bin um 14.00 Uhr zu Hause. Du kannst _____ (4) dann anrufen

B: Gut, bis bald!

A: Tschüs! Wir sehen _____ (5) dann!

III. SCHREIBEN

Aufgabe 6.

Fülle das Formular mit Informationen über dich **aus!**

Aufgabe 7.

Du machst **Ferien!**

Schreibe einen kurzen **Brief** an deinen guten Freund oder an deine gute Freundin.

Beantworte im Brief **alle Fragen!**

Vergiss die formellen Elemente nicht (Datum, Gruß usw.)

Schreibe **35 bis 45 Wörter!**

3. ANALIZA REZULTATA ISPITA IZ ENGLESKOGA JEZIKA U 4. I 8. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

3.1. Cilj analize

Cilj analize bio je utvrditi postotak uspješnosti učenika u pojedinoj jezičnoj vještini te ustanoviti postoje li korelacije između sveukupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u pojedinim zadatcima (razumijevanje slušanjem, čitanje s razumijevanjem, zadatci za pisano izražavanje). Također je ispitano postoji li korelacija između uspjeha na ispitu i školskog uspjeha (općeg uspjeha, uspjeha iz predmeta Engleski jezik, te uspjeha iz predmeta Hrvatski jezik po završetku 3. i 7. razreda).

U dodatnoj analizi petoga i šestoga zadatka u ispitu iz 4. razreda te sedmog zadatka (zadatka otvorenog tipa) u ispitu iz 8. razreda cilj je bio, analizom pogrešaka u radovima učenika, ustanoviti najčešće pogreške, sposobnost uporabe složenijih struktura, sposobnost produkcije zadane vrste teksta i sadržajne koherentnosti te sposobnost snalaženja u komunikacijskoj situaciji. Na temelju rezultata dobivenih analizom formulirat će se preporuke u skladu sa zadaćama povjerenstva navedenih u uvodu ovog izvješća.

3.2. Metodologija

Prema svim dobivenim statističkim parametrima utvrđene su dobre metrijske osobine ispita iz Engleskoga jezika. Ispiti su se pokazali dovoljno osjetljivim, pouzdanim i valjanim mjerilom znanja Engleskoga jezika po završetku nižih razreda te osnovnoškolskoga obrazovanja. Analizom čestica (sastavnica koje vrjednujemo u ispitu) ispita iz Engleskoga jezika utvrđeno je da one sustavno mjere jedinstven predmet mjerjenja i to u cijelom ispitu i po pojedinim zadatcima, odnosno dijelovima ispita. Za zadatke 1-6 (4. razred) i zadatke 1-7 (8. razred) načinjena je analiza frekvencije odgovora i korelacije, korištenjem statističkog programa SPSS.

Povjerenstvo je u suradnji s Povjerenstvom za njemački jezik izradilo prijedlog metodologije analize ispita i instrumentarija za njihovu analizu koji je Stručna radna skupina na sastanku raspravila i uz manje promjene

prihvatile. *Instrumentarij za analizu pogrešaka* prilagođen je specifičnostima engleskog jezika. Tako je na zadovoljavajući način uspostavljeno zajedničko polazište analize za ispite iz oba jezika.

Osim toga, za zadatke 5 i 6 (4. razred) te za zadatak 7 (zadatak pisanja otvorenog tipa – 8. razred) načinjene su posebne tablice za analizu pogrješaka. Pogrješke su unesene te obrađene u programu MS Office Excel 2007. Analiza pogrješaka u zadatcima pisanja rađena je na slučajnom uzorku ispitanika: (**N=815 u ispitu za 4. razred, odnosno N=518 u ispitu za 8. razred** –Tablice 1. i 2. u prilogu).

3.3. Rezultati analize

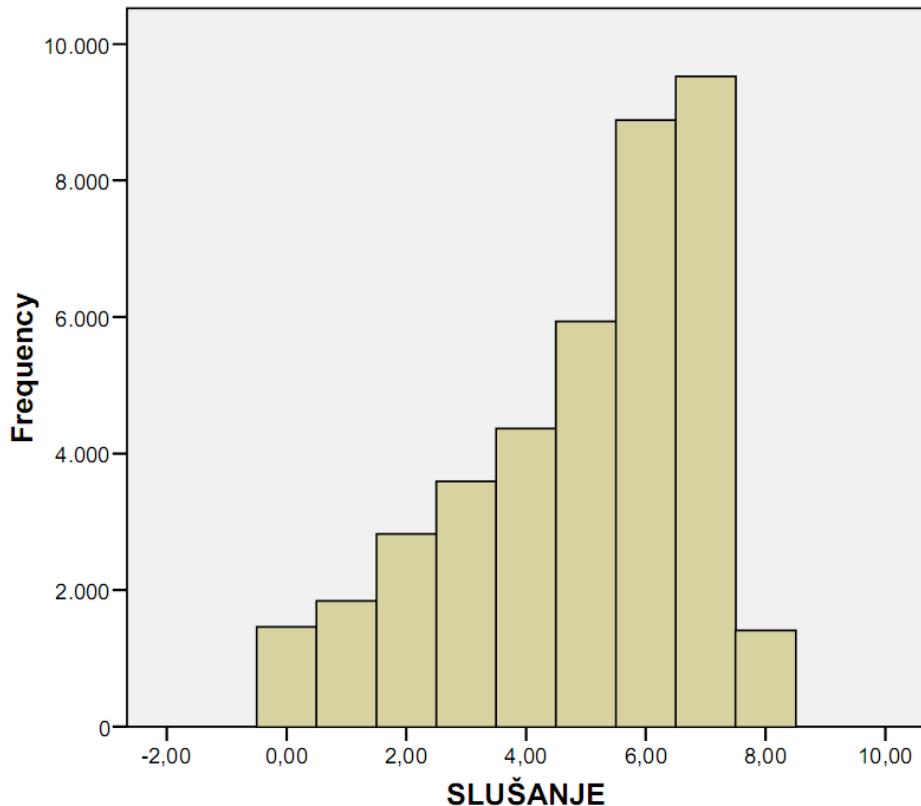
U sljedećim poglavlјima iznijet će se i komentirati rezultati deskriptivne i korelacijske analize na **cjelokupnom uzorku** (N=39 846 za **4. razred**; N=16 840 za **8. razred**) te analize pogrješaka na **slučajnom uzorku** (N=815 za 4. razred; N=518 za 8. razred). Po prikazu rezultata bit će dane preporuke za buduća vrjednovanja i preporuke učiteljima za poučavanje koje proizlaze iz analize.

OPĆI REZULTATI ISPITA

3.3.1. Deskriptivna analiza za 4. razred

SLUŠANJE

Slika 1. prikazuje distribuciju frekvencije bodova koje su učenici ostvarili u dijelu ispita *Slušanje*. Od ukupnoga broja bodova (8) koje su učenici mogli ostvariti u zadatcima slušanja njih 1407 (3,5%) ostvarilo je maksimalan broj bodova, a gotovo identičan broj učenika (1462 ili 3,7%) ostvarilo je nula bodova. Srednja vrijednost broja točnih odgovora u zadatcima slušanja iznosi 4,93 (M=4,93).



Slika 1. Deskriptivna statistika za zadatke slušanja – 4. razred

Učenici su ponajviše griješili u zadatku 1.3 u kojemu se tražilo od učenika da izaberu točan odgovor na pitanje *What is John looking for?* prema sljedećem dijalogu:

A: What are you looking for? Your boots?

B: No. I'm looking for my trainers.

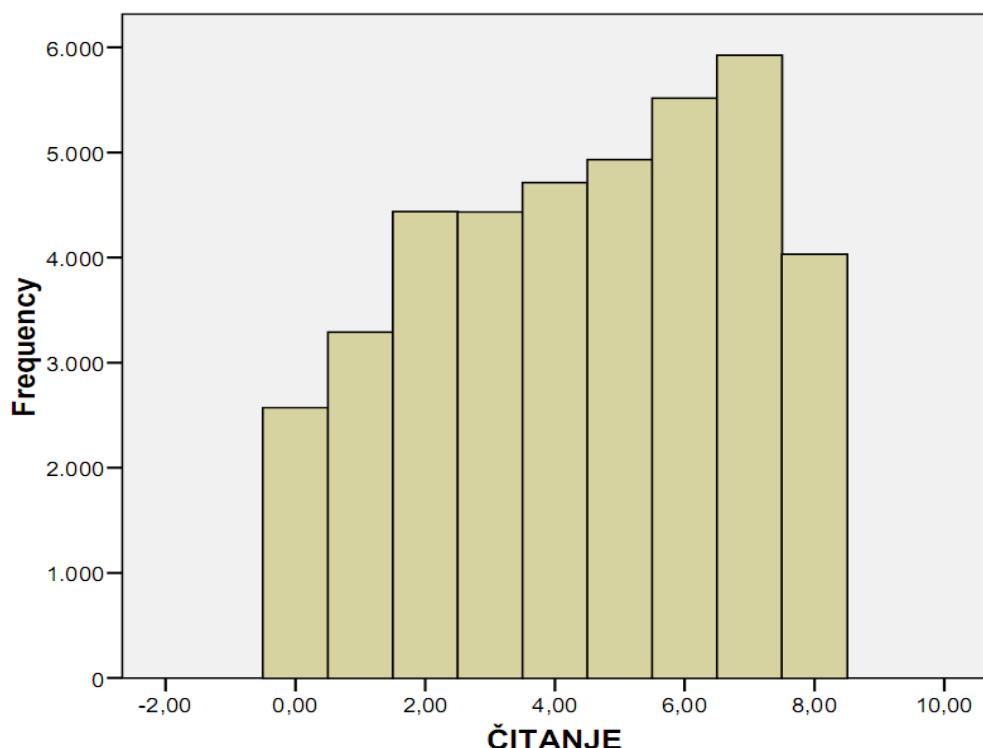
A: Your shoes?

B: No. My trainers.

Pedeset dva posto učenika zaokružilo je točan odgovor, dok je 23,5% učenika zaokružilo odgovor d), odnosno *slippers*, izraz koji se u dijalogu ne spominje.

ČITANJE

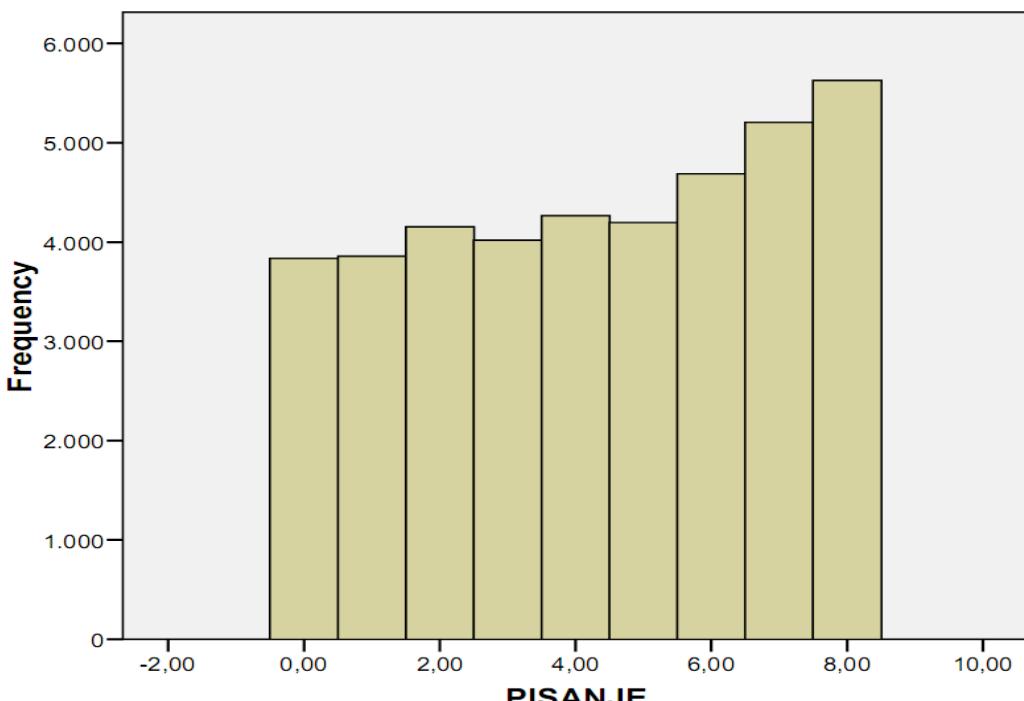
Ispitivalo se razumijevanje glavne poruke i pojedinosti u tekstu kroz zadatak višestrukog izbora (3. zadatak) i zadatak pridruživanja (dijalog) (4. zadatak). Učenici su mogli ostvariti najviše 8 bodova. Slika 2. prikazuje distribuciju frekvencije bodova koje su učenici ostvarili u dijelu ispita Čitanje. Najviši broj bodova ostvario je 4031 učenik (10,1%), a srednja vrijednost broja odgovora u zadatcima čitanje s razumijevanjem iznosi 4,41 ($M=4,41$).



Slika 2. Deskriptivna analiza za zadatke čitanje – 4. razred

PISANJE

Vještina pisanja provjeravala se zadatcima prijenosa (prepisivanja) informacije iz teksta u obrazac (zadatak 5) i zadatkom dopunjavanja (zadatak 6). Ispitivane podvještine odnosile su se na popunjavanje obrasca, odnosno prepisivanje informacije iz teksta u obrazac, te dopunjavanje teksta riječima koje nedostaju. Iz Slike 3. vidimo kako je 14,1% učenika ostvarilo maksimalan broj bodova, od ukupno 8 bodova, koje su učenici mogli ostvariti. Međutim, relativno visoki postotak zabilježen je kod učenika koji su ostvarili nula bodova (9,6%), odnosno jedan bod (9,7%).



Slika 3. Deskriptivna analiza za zadatke pisanja – 4. razred

Zadatci 6.1 i 6.4 u zadatku dopunjavanja imali su više netočnih odgovora od točnih. U zadatku 6.1 pokazalo se da većina učenika nije prepoznala treće lice jednine glagola i nastavak *-s* u primjeru *somebody always sings and plays*. Distribucija učeničkih odgovora je sljedeća: 53% učenika dalo je pogrješan odgovor, 42,8% dalo je točan odgovor, dok 4,0% učenika nije odgovorilo na ovo pitanje. U zadatku 6.4 *The doors and windows are decorated*, 47,2% učenika dalo je netočan odgovor, 46,1% dalo je točan odgovor, a 6,7% učenika nije odgovorilo na pitanje.

3.3.2. Korelacijska analiza¹ za 4. razred

Dalnjom kvantitativnom analizom rezultata (Tablica 1.) utvrđeno je da postoji visoka korelacija između sveukupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima za razumijevanje slušanjem ($r=0,844$). Također, postoji visoka korelacija između uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima čitanja s razumijevanjem ($r=0,893$), te vrlo visoka korelacija između uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima koji su provjeravali vještinu pisanja ($r=0,906$).

¹ Razina korelacije procijenjena je prema Petzu (2004). Petz razlikuje četiri razina korelacija: nikakavu ili neznatnu (od $0,00 \pm 0,20$), laku (od $0,20 \pm 0,40$), značajnu (od $0,40 \pm 0,70$) i visoku ili vrlo visoku (od $0,70 \pm 1,00$).

Značajne korelacijske uočene su između uspjeha u zadatcima slušanja i čitanja ($r=0,636$) te zadatcima slušanja i pisanja ($r=0,647$). Visoka korelacija potvrđena je između zadatka pisanja i čitanja ($r=0,715$).

Tablica 1. Korelacija između ukupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima (slušanje, čitanje, pisanje) – 4. razred

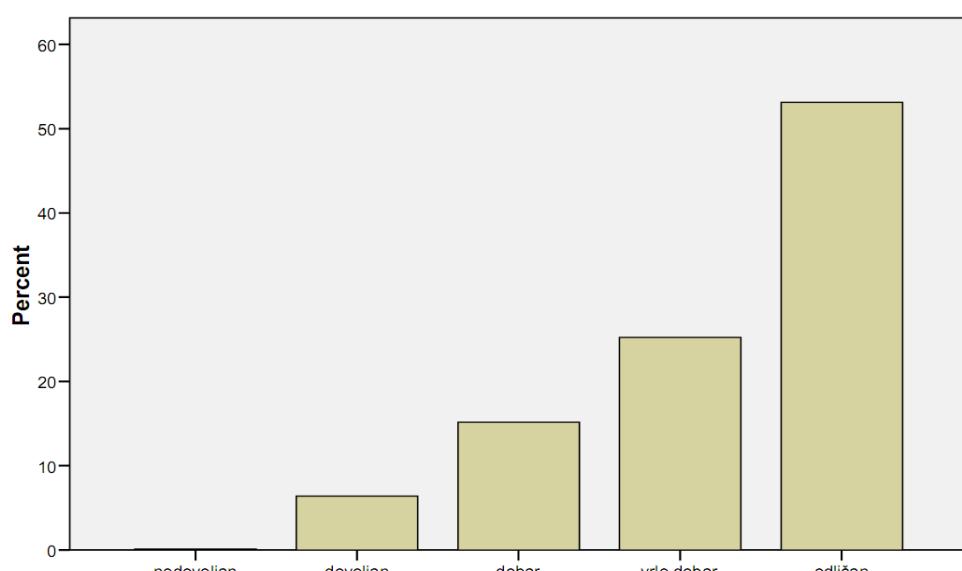
		Ukupni rezultat	SLUŠANJE	ČITANJE	PISANJE
Ukupni rezultat	Pearson Correlation	1	,844** ,000	,893** ,000	,906** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	39846	39846	39846	39846
SLUŠANJE	Pearson Correlation	,844** ,000	1	,636** ,000	,647** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	39846	39846	39846	39846
ČITANJE	Pearson Correlation	,893** ,000	,636** ,000	1	,715** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	39846	39846	39846	39846
PISANJE	Pearson Correlation	,906** ,000	,647** ,000	,715** ,000	1
	Sig. (2-tailed)				
	N	39846	39846	39846	39846

Uspjeh učenika iz predmeta Engleski jezik u 3. razredu značajno korelira s ukupnim rezultatom učenika u ispitu ($r=0,621$) i nešto manje značajno s uspjehom u zadatcima za pojedinu vještina – slušanje ($r=0,524$), čitanje ($r=0,542$) i pisanje ($r=0,573$) (Tablica 2.). Nadalje, opći uspjeh učenika u 3. razredu i uspjeh učenika iz predmeta Hrvatski jezik u 3. razredu nešto manje značajno koreliraju s ukupnim rezultatom učenika u ispitu ($r=0,558$) ($r=0,571$).

Tablica 2. Korelacija pojedinih vještina i varijabli učenika

		Ukupni rezultat	SLUŠANJE	ČITANJE	PISANJE
Ukupni rezultat	Pearson Correlation	1	,844**	,893**	,906**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	39846	39846	39846	39846
SLUŠANJE	Pearson Correlation	,844**	1	,636**	,647**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	39846	39846	39846	39846
ČITANJE	Pearson Correlation	,893**	,636**	1	,715**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	39846	39846	39846	39846
PISANJE	Pearson Correlation	,906**	,647**	,715**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	39846	39846	39846	39846
Opći uspjeh učenika u 3. razredu	Pearson Correlation	,558**	,482**	,485**	,510**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	39702	39702	39702	39702
Uspjeh učenika iz Hrvatskoga jezika u 3. razredu	Pearson Correlation	,571**	,480**	,496**	,533**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	39788	39788	39788	39788
Uspjeh učenika iz redovne nastave stranoga jezika	Pearson Correlation	,621**	,524**	,542**	,573**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	39774	39774	39774	39774

Slika 4. prikazuje distribuciju ocjena iz predmeta Engleski jezik u 3. razredu. Gotovo 53% učenika iz uzorka ima ocjenu odličan, 25,2% učenika ima ocjenu vrlo dobar, 15,1% ocjenu dobar te 6,4% ima ocjenu dovoljan.



Slika 4. Uspjeh učenika iz redovne nastave engleskog (prvoga) jezika u 3. razredu

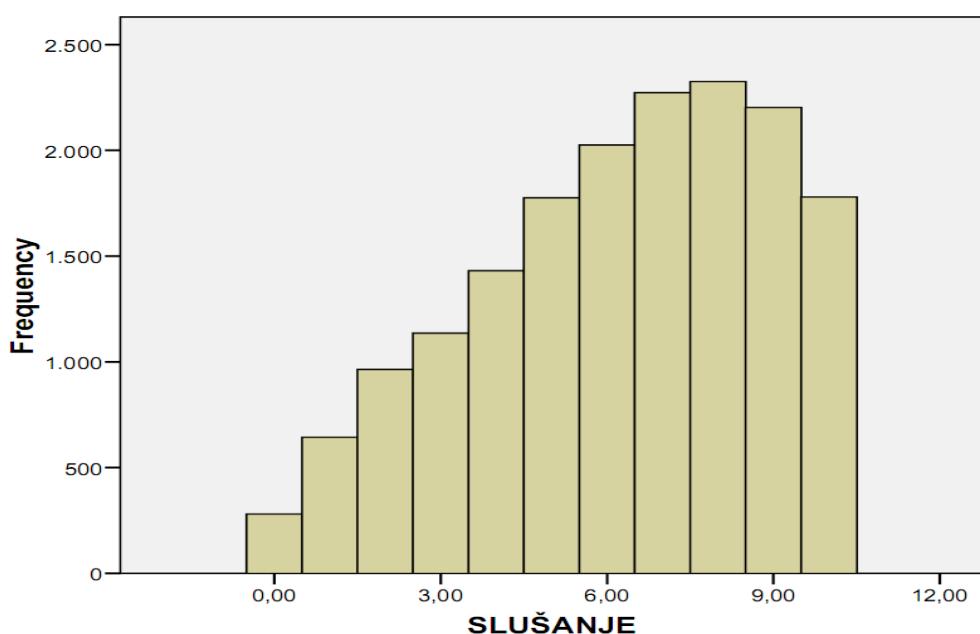
Iz svega oprezno zaključujemo da se uspjeh učenika iz predmeta engleski jezik u 3. razredu te opći uspjeh učenika u 3. razredu ne odražavaju u potpunosti u ukupnim rezultatima učenika u ispitu. Razlog tome moglo bi biti stavljanje naglaska na motivacijsku ulogu učenja stranog jezika u ranijoj školskoj dobi te, u skladu s time, preporuka učiteljima da učenike blažim kriterijem ocjenjivanja motiviraju za kasnije učenje engleskog jezika u višim razredima i srednjoj školi (HNOS, 2006. <http://www.azoo.hr/tekst/hnos-metodicke-odrednice-/1612/9>).

3.3.3. Deskriptivna analiza za 8. razred

SLUŠANJE

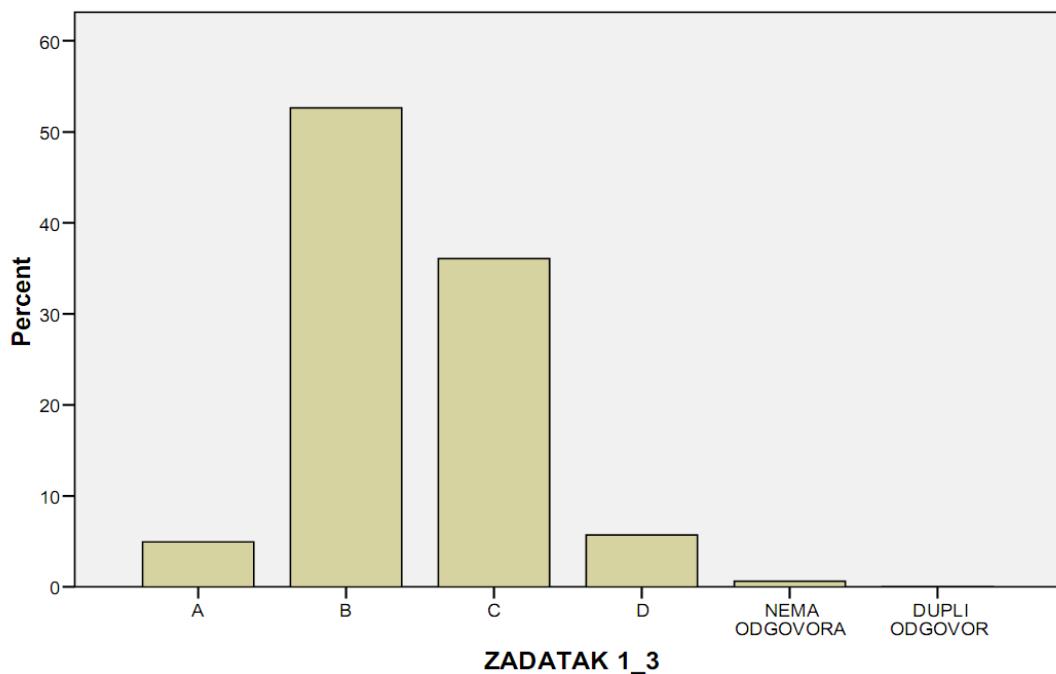
Slika 5. prikazuje distribuciju frekvencije bodova koje su učenici ostvarili u dijelu ispita *Slušanje*. Od ukupno 10 bodova, koje su učenici mogli ostvariti u ovome zadatku (os x), njih 1780 (os y,) odnosno 10,6% ostvarilo je maksimalan broj bodova. Aritmetička sredina broja točnih odgovora u zadatku slušanja iznosi 6,23 ($M=6,23$)

Takvi rezultati upućuju na zaključak da učenici engleskog jezika u 8. razredu imaju dobro razvijene sposobnosti razumijevanja osnovnih sadržaja specifičnih informacija iz teksta na razini A2 prema deskriptorima iz ZEROJ-a.



Slika 5. Deskriptivna statistika za vještinslušanja – 8. razred

U analizi pojedinih dijelova ispita *Slušanje* izdvojiti ćemo rezultate koje su učenici ostvarili u trećem pitanju (1. zadatak), kojim se ispitivala vještina slušanja i razlikovanja individualnih glasova te slovkanja (eng. *spelling*). Kao što je vidljivo iz Slike 6., postotak točnih odgovora (stupac B) iznosio je 54,4%, dok se 35,2% učenika odlučilo za odgovor C, koji nije točan, 4,8% za netočan odgovor A, te 4,6% za odgovor D, iz čega zaključujemo da učenici nisu u dovoljnoj mjeri ovladali tom vještinom.

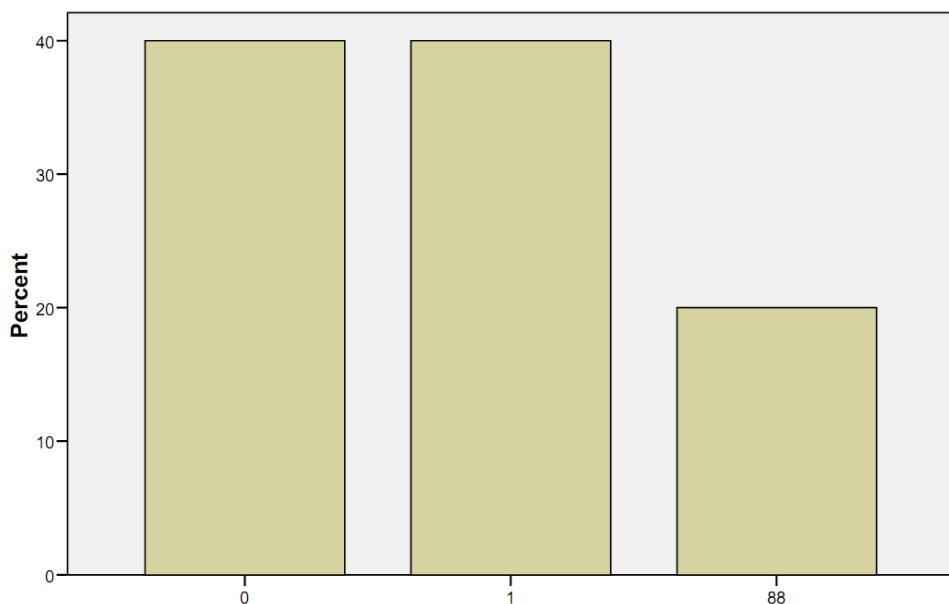


Slika 6. Frekvencije odgovora u zadatku 1.3 (zadatak slušanja) – 8. razred

Slovkanje je vještina specifična za engleski jezik koja predstavlja poveznicu između slušanja i pisanja i koju treba dugo i uporno uvježbavati. Nešto slabiji rezultati upućuju na to da bi, vodeći računa o dobi i kognitivnoj razini učenika, slovkanje trebalo biti dijelom nastave od trenutka kada učenici savladaju englesku abecedu (2.-3. razred OŠ).

Nadalje, u 2. zadatku, zadatku dopunjavanja, iz dijela *Slušanje*, učenici su kod čestice broj 4 trebali upisati naziv ulice *Oxford*. Slika 7. prikazuje frekvenciju odgovora u toj čestici. Os x prikazuje postotak rješenosti, dok su na osi y prikazani mogući odgovori, odnosno stupac 0 za netočan odgovor, stupac 1 za točan odgovor, te stupac 88 za odgovor koji nedostaje. Točan naziv ulice upisalo je 40% ispitanika iz uzorka, gotovo identičan postotak, 40%, dalo je pogrješan odgovor, a 20% nije odgovorilo na ovo pitanje.

Takva distribucija odgovora ukazuje na činjenicu da učenici nisu upoznati s nekim kulturnim značajkama, odnosno da je *Oxford* naziv grada te da nisu dovoljno osviješteni o pisanju naziva ulica velikim početnim slovom.



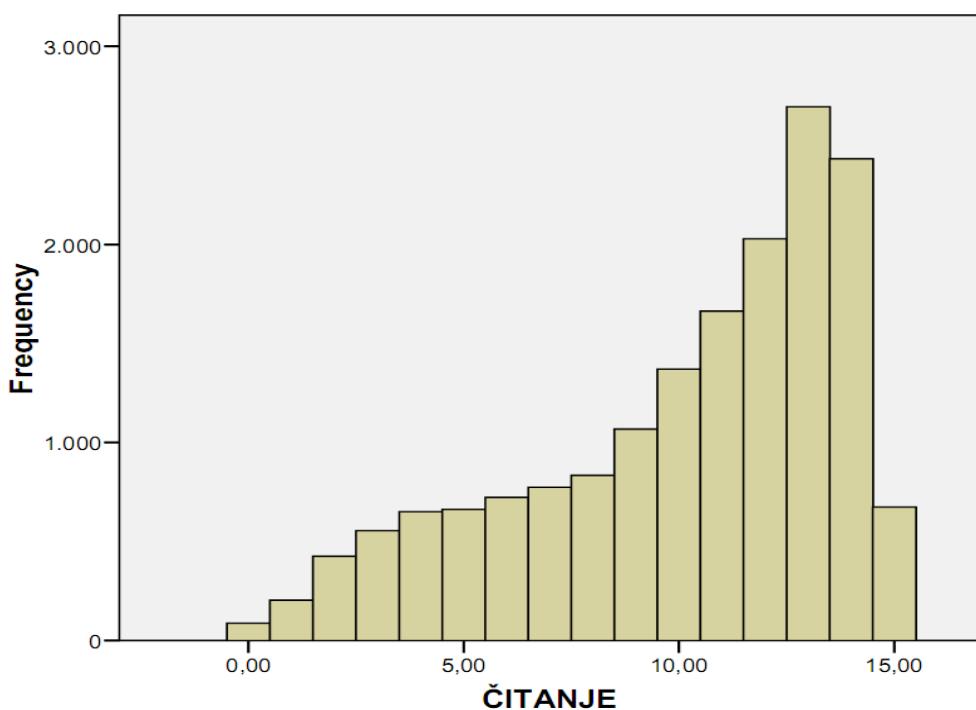
Slika 7. Frekvencije odgovora u zadatku 2.4 (zadatak slušanja) – 8. razred

Zaključujemo da je učenike u nastavi engleskog jezika potrebno osvijestiti o činjenici da se u engleskom jeziku, uz vlastite imenice, i neke druge riječi pišu velikim početnim slovom te da je s učenicima potrebno u raznim komunikacijskim situacijama vježbati slušanje izgovora i pisanje takvih riječi i na taj način omogućiti njihovo usvajanje na fonološkoj i grafičkoj razini. Također, ne bi trebalo zanemarivati važnost kulturoloških informacija koje su tijekom svih godina učenja stranoga jezika sastavni dio Nastavnog plana i programa.

Smatramo da bi u budućem predmetnom kurikulu ovi sadržaji trebali dodatno dobiti na važnosti te da stavljanje u suodnos vlastite i drugih kultura te međukulturalna komunikacija trebaju biti važni ishodi učenja.

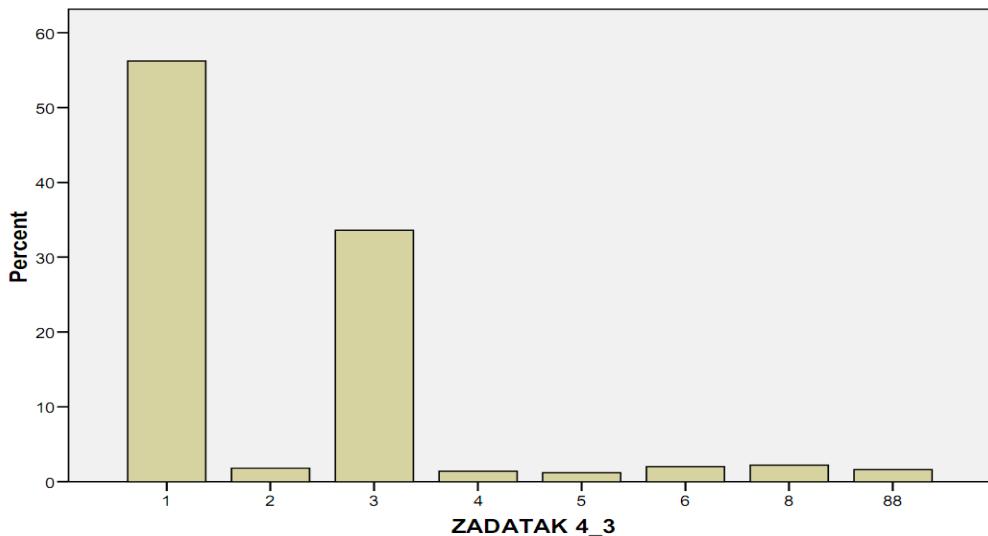
ČITANJE

U zadatcima čitanja s razumijevanjem učenici su mogli ostvariti najviše 15 bodova. Slika 8. prikazuje distribuciju ostvarenih bodova u zadatcima čitanja s razumijevanjem. Na visoki postotak rješenosti ukazuje srednja vrijednost ostvarenih bodova koja iznosi 10,10 (Slika 7.).



Slika 8. Deskriptivna statistika za vještina čitanja – 8. razred

Iz zadatka broj 4 (zadatka redanja i pridruživanja) iz dijela Čitanje, kojim se ispitalo razumijevanje glavne poruke i pojedinosti u tekstu, izdvojena je čestica broj 3. Slika 9. prikazuje postotak odabira (os y) ponuđenih odgovora (1-8) (os x). Više od polovice ispitanika, 56,2%, dalo je točan odgovor na ovo pitanje (stupac 1), dok se čak 33,6% ispitanika odlučilo za pogrješan odgovor (stupac 3) koji ukazuje na to da su se učenici vodili simbolima (simbol za novac \$ i iznos), a ne slijedom dijaloga.



Slika 9. Frekvencije odgovora u zadatku 4.3 (zadatak čitanja)

U 5. zadatku (zadatak višestrukog izbora – dopunjavanje), kojim se ispitivala razina prepoznavanja prikladnih jezičnih struktura (gramatike i leksika), izdvojena je čestica broj 5 koja ima svega 25% riješenosti. Uzrok tako niskog postotka riješenosti su specifična obilježja zadatka i neprikladnost ponuđenih ometača (distraktora). Ipak, ta čestica svojim slabijim mjernim osobinama nije narušila vrlo dobre metrijske osobine ispita.

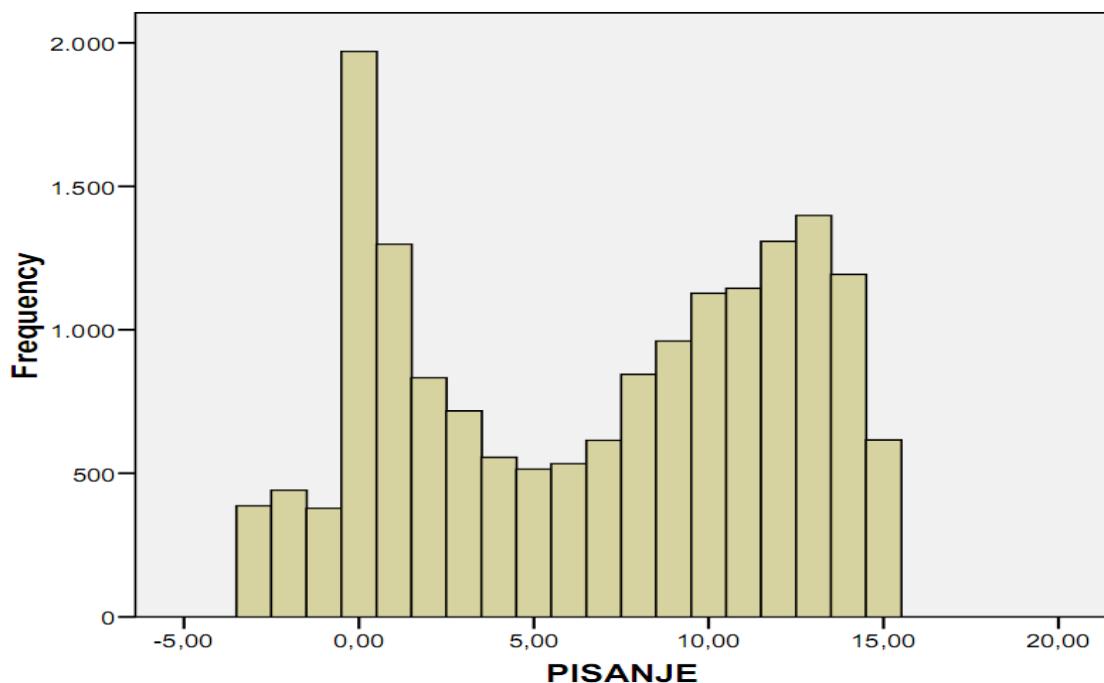
Zaključujemo da uz uvježbavanje čitanja dijaloga u nastavi engleskoga jezika učenicima treba dati priliku da sami razvijaju dijalog te da dijelom samostalno sudjeluju u njegovom osmišljavanju. Ovakav način uvježbavanja učenicima omogućuje promišljanje o određenoj situaciji i puno je bliži autentičnim komunikacijskim situacijama.

Budući da i učitelji često za vježbu ili provjeru znanja izrađuju zadatke višestrukog izbora, treba ih upozoriti na kompleksnost ovih zadataka. Naime, sama izrada zadataka višestrukog izbora prilično je zahtjevna, a najčešći nedostaci ovih zadataka su neprikladni ometači koji mogu izazvati nejasnoće i negativno utjecati na odabir točnog odgovora; procesom eliminacije kod zadataka s četiri ometača postoji 25% mogućnosti pogodađanja točnog odgovora; a prema Wesche i Paribakht (1996, u Read 2000) ova vrsta zadatka često ispituje učenikovo poznavanje distraktora umjesto prepoznavanja značenja.

PISANJE

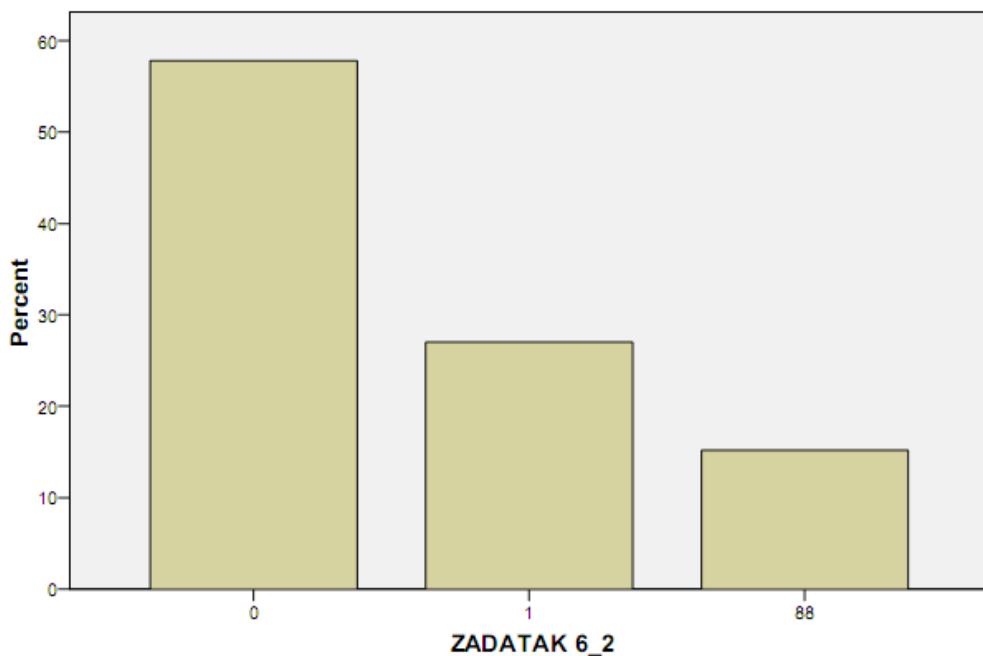
Dio ispita posvećen provjeri vještine pisanja sastojao se od dva zadatka: zadatka dopunjavanja (6. zadatak) u kojem se od učenika tražilo da popune obrazac, odnosno prepišu tražene informacije iz teksta u obrazac, i zadatka u kojem se od učenika tražilo da napišu kratko pismo (7. zadatak).

Učenici su u zadatcima pisanja mogli ostvariti ukupno 20 bodova. Slika 10. prikazuje distribuciju bodova u zadatcima pisanja. Najveći broj bodova koji su učenici u ovom uzorku ostvarili je 15 (3,7% ispitanika). Srednja vrijednost ostvarenih bodova u zadatcima pisanja je 6,78, što ukazuje na to da učenici u ovom uzorku nisu dovoljno sigurni u vještini pisanja.



Slika 10. Deskriptivna statistika za vještina pisanja – 8. razred

Slika 11. donosi prikaz frekvencije odgovora iz čestice broj 2 u 6. zadatku. Vidljivo je da je ta čestica imala relativno visok postotak (57,8%) netočnih odgovora (stupac 0) jer su učenici propustili prepisati točnu informaciju u prazninu. Dvadeset sedam posto učenika prepoznalo je točan odgovor na ovo pitanje, dok 15,2% nije upisalo odgovor.



Slika 11. Frekvencije odgovora u zadatku 6.2 (zadatak pisanja) – 8. razred

Navedeni rezultati upućuju na potrebu upozoravanja učenika na važnost pažljivog čitanja uputa i provjeravanje jesu li upute dobro razumjeli. Metakognitivne strategije učenja trebaju biti dijelom nastave i predmetnog kurikula.

Pri pisanju kratkog teksta (7. zadatak) od učenika se očekivalo poštivanje pravila pisanja poruke (pozdrav na početku i potpis na kraju), potpun odgovor na tri pitanja te jasna i razumljiva poruka za čitatelja. Kriteriji za vrjednovanje teksta učenika bili su: ostvarenost cilja zadatka (na ljestvici od 1-4); jezik (na ljestvici od 1-10); broj riječi; poznavanje konvencija pisanja pisma – pozdrav i potpis. Ukupni broj bodova koji su učenici mogli ostvariti u ovom zadatku bio je 10.

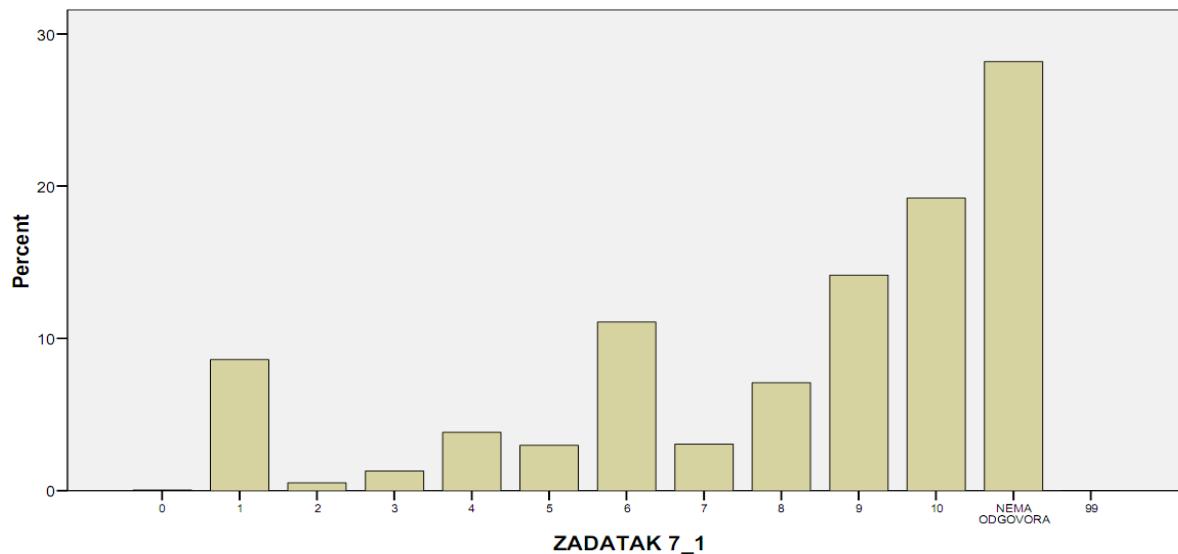
Analiza ostvarenosti cilja zadatka (Slika 12.) pokazala je da je 33,2% učenika odgovorilo na sva tri pitanja te dalo barem dva razrađena odgovora (stupac 1); 12,1% učenika dalo je odgovor na sva tri pitanja s razradom barem jednoga pitanja, odnosno, nejasno je postoji li odgovor na dva ili tri pitanja, a jedan odgovor je razrađen (stupac 2); 14,1% učenika dalo je odgovor na samo dva pitanja, a oba ili samo jedan odgovor su razrađeni, odnosno, odgovoreno je na sva tri pitanja, ali bez razrade (stupac 3); 3,8% učenika odgovorilo je na dva pitanja bez razrade, odnosno nejasno

je postoji li odgovor na samo jedno ili na dva pitanja (stupac 4). Prema tome 36,8% učenika iz ovoga uzorka nije ostvarilo cilj zadatka, tj. nije dalo odgovor na ovo pitanje (stupac *nema odgovora*).



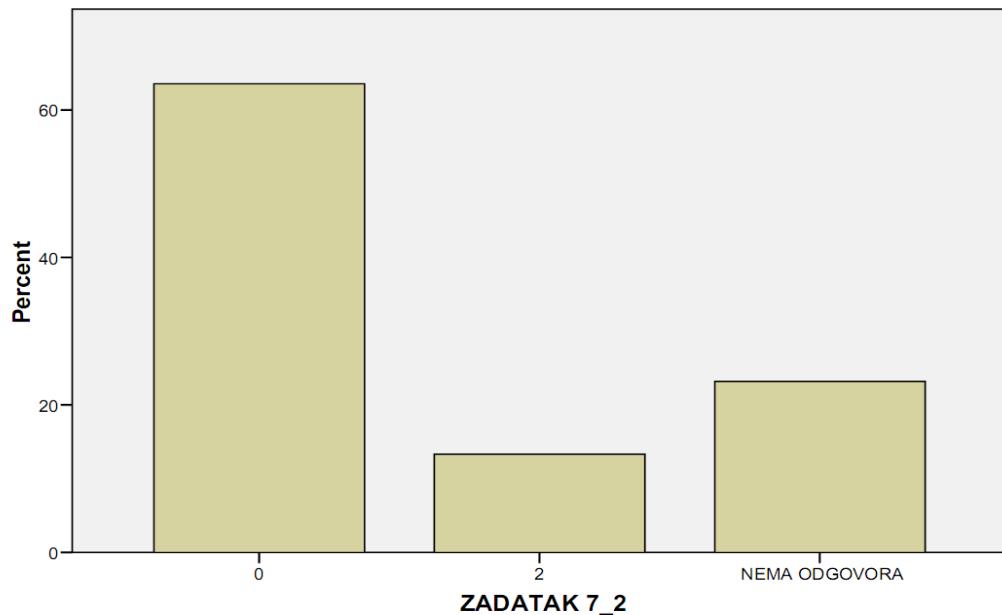
Slika 12. Postotak riješenosti 7. zadatka (ostvarenost cilja zadatka) – 8. razred

Na Slici 13. prikazan je raspon ostvarenih bodova prema kriteriju Jezik. Maksimalan broj bodova (stupac 10) u ovom zadatku ostvarilo je 20,8% ispitanika. Prema ljestvici kriterija za ocjenjivanje pisanih uradaka, 10 bodova ostvarili su ispitanici čija je poruka bila potpuno jasna usprkos mogućim manjim pogreškama u pisanju i uporabi jezičnih struktura. Iz prikaza je vidljivo da 28,8% ispitanika nije odgovorilo na ovo pitanje (stupac *nema odgovora*), a 8,4% ispitanika ostvarilo je samo jedan bod, tj. odgovorilo je na samo jedno od moguća tri pitanja. Srednja vrijednost bodova ostvarenih u ovome zadatku bila je 4,57.



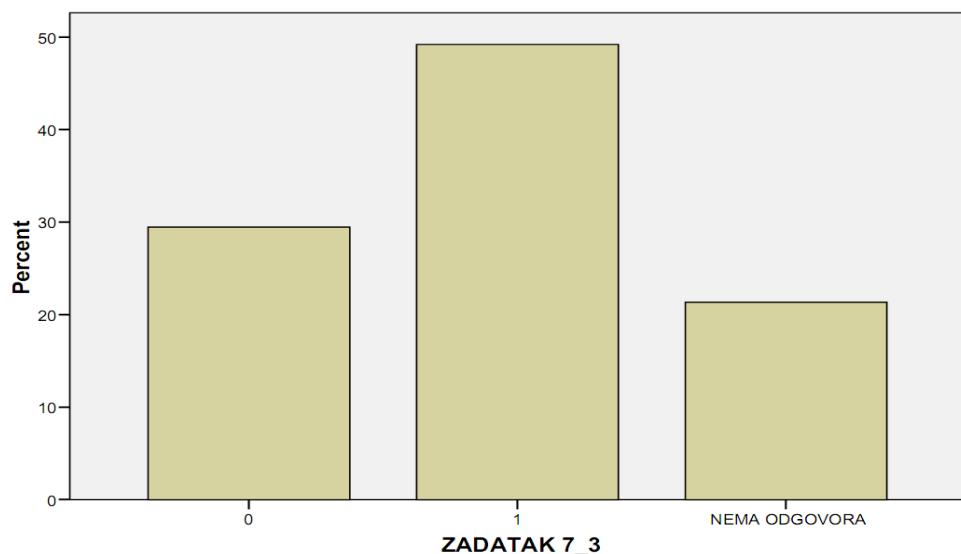
Slika 13. Raspon broja ostvarenih bodova u zadatku 7.1 (od mogućih 10) – 8. razred

Nadalje, iz analize broja riječi u tekstu (Slika 14.) vidljivo je da je 61% ispitanika napisalo tekst s 25 i više riječi (stupac 0), 13% ispitanika napisalo tekst kraći od 25 riječi (stupac 2), a gotovo 26% ispitanika nije napisalo nikakav tekst, odnosno nije dalo odgovor (stupac *nema odgovora*).



Slika 14. Frekvencije odgovora u zadatku 7.2 (broj riječi u tekstu) – 8. razred

Slika 15. donosi prikaz rezultata poznavanja konvencija pisanja pisma (pozdrav i potpis). Gotovo 30% učenika u potpunosti je poštovala konvencije pisanja pisma (stupac 0), 46% učenika poštovala ih je djelomično, tj. nisu imali potpis i/ili pozdrav (stupac 1) i 23,3% učenika nije dalo odgovor (stupac *nema odgovora*). Kao što je vidljivo iz prikaza tih rezultata, većina učenika nije pokazala dovoljno poznavanje konvencija pisanja pisma.



Slika 15. Frekvencije odgovora za zadatak 7.3 - poznavanje konvencija pisanja pisma (pozdrav, potpis) – 8. razred

Na temelju rezultata koje su učenici postigli u ispitu pisanja zaključujemo da je u nastavi engleskog jezika potrebno više pažnje posvetiti razvijanju vještine pisanja. Pri izboru zadataka za vježbanje vještine pisanja potrebno je voditi se kriterijem autentičnosti zadataka, tj. polazeći od primjera, učenike treba upućivati na razlike između govorenog i pisanog diskursa te objasniti i vježbati konvencije pisanja različitih tekstnih vrsta. Također, preporuča se u nastavi rabiti aktivnosti koje povezuju vještinu slušanja i vještinu pisanja.

Uzrok činjenice da više od četvrtine učenika nije riješila zadatak otvorenog tipa može biti u nedovoljnoj motiviranosti učenika. Naime, znajući da rezultati ispita neće utjecati na njihovu školsku ocjenu iz engleskog jezika dio učenika nije uopće ni pokušao riješiti zadatak. U budućim vrjednovanjima učenicima treba ukazati na važnost uspjeha na takvim ispitima, odnosno da se dobiveni rezultati koriste za vrjednovanje uspješnosti cijelog školskog sustava u Hrvatskoj.

U kurikulu treba naglasiti važnost pisanja i jasno formulirati ishode učenja.

3.3.4. Koreacijska analiza za 8. razred

Dalnjom kvantitativnom analizom rezultata (Tablica 3.) utvrđeno je da postoji visoka korelacija između sveukupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima za razumijevanje slušanjem ($r=0,837$). Osim toga, postoji visoka korelacija između ukupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima za čitanje s razumijevanjem ($r=0,877$) i konačno, postoji vrlo visoka korelacija između ukupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima za pisano izražavanje ($r=0,918$).

Tablica 3. Korelacija između ukupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u zadatcima (slušanje, čitanje, pisanje) – 8. razred

	UKUPNI REZULTAT	SLUŠANJE	ČITANJE	PISANJE
UKUPNI REZULTAT	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,837** ,000 16840	,877** ,000 16840	,918** ,000 16840
SLUŠANJE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,837** ,000 16840	1 ,702** ,000 16840	,643** ,000 16840
ČITANJE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,877** ,000 16840	,702** ,000 16840	1 ,664** ,000 16840
PISANJE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,918** ,000 16840	,643** ,000 16840	,664** ,000 16840

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Visoka korelacija utvrđena je između rezultata slušanja i čitanja ($r=0,702$) te značajna korelacija između rezultata slušanja i pisanja ($r=0,643$), iz čega zaključujemo da će, ukoliko je ispit slušanja riješen uspješno, prilično dobro biti riješen i ispit čitanja, odnosno nešto manje ispit pisanja.

Značajne korelacije su potvrđene kod rezultata u čitanju i rezultata u slušanju ($r=0,702$) i pisanju ($r=0,664$). Korelaciju također nalazimo i kod rezultata pisanja i rezultata slušanja ($r=0,643$) i čitanja ($r=0,664$).

Zaključujemo kako je važan i logičan suodnos i povezivanje svih jezičnih vještina kako u poučavanju, tako i u vrjednovanju. Smatramo da buduća vanjska vrjednovanja znanja engleskog jezika učenika osnovne škole trebaju uključivati i provjeru vještine govorenja, jer se sve četiri jezične vještine trebaju promatrati u zajedništvu, što je i nastavnoj praksi uobičajeno.

Provjera koja ne uključuje vještina govorenja ne može se smatrati u potpunosti valjanom².

Analizom korelacija između ocjene iz engleskog jezika u 7. razredu i ostvarenog broja bodova u pojedinačnim dijelovima ispita (slušanje, čitanje, pisanje) (Tablica 4.) utvrđeno je da uspjeh u 7. razredu značajno korelira s uspjehom u dijelovima ispita *Slušanje* ($r=0,557$) i *Čitanje* ($r=0,565$), a posebice s rezultatima u dijelu *Pisanje* ($r=0,647$).

Tablica 4. Korelacija između ocjene iz engleskog jezika, hrvatskog jezika i općeg uspjeha u 7. razredu i rezultata u pojedinoj vještini – 8. razred

		UKUPNI REZULTAT	SLUŠANJE	ČITANJE	PISANJE
UKUPNI REZULTAT	Pearson Correlation	1	,837** ,000	,877** ,000	,918** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	16840	16840	16840	16840
SLUŠANJE	Pearson Correlation	,837** ,000	1 ,000	,702** ,000	,643** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	16840	16840	16840	16840
ČITANJE	Pearson Correlation	,877** ,000	,702** ,000	1 ,000	,664** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	16840	16840	16840	16840
PISANJE	Pearson Correlation	,918** ,000	,643** ,000	,664** ,000	1 ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	16840	16840	16840	16840
Uspjeh učenika iz stranoga jezika u 7. razredu	Pearson Correlation	,679** ,000	,558** ,000	,561** ,000	,652** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	16833	16833	16833	16833
Opći uspjeh učenika u 7. razredu	Pearson Correlation	,578** ,000	,470** ,000	,486** ,000	,552** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	16805	16805	16805	16805
Uspjeh učenika iz Hrvatskoga jezika u 7. razredu	Pearson Correlation	,547** ,000	,441** ,000	,456** ,000	,527** ,000
	Sig. (2-tailed)				
	N	16829	16829	16829	16829

Analiza pokazuje značajnu korelaciju između školskog uspjeha iz engleskog jezika i uspjeha u pojedinim dijelovima ispita te također značajnu, iako nešto nižu korelaciju, između općeg uspjeha učenika u 7. razredu ($r=0,578$), odnosno uspjeha iz hrvatskog jezika i rezultata na ispitu ($r=0,547$). Navedeni

2 Kao primjer uspješnog provođenja provjere vještine govorenja možemo navesti slovenski nacionalni završni ispit na kraju osnovne škole (Nacionalni ispit). Vještina govorenja provjerava se *internalno*, drugim riječima, učitelj je ispitivač. Svi ispitivači dobivaju detaljne upute o provedbi ispitivanja te se organiziraju seminarji kojima se učitelji osposobljavaju za ispitivanje i vrijednovanje studenata (vidi Dagarin Fojkar, M. (2005) Slovene National Primary School Leaving Examination in the English Language. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu* 7(2) str. 303-313. Osim toga, o provjeri vještine govorenja piše Medved Krajnović (2007), u okviru znanstvenog projekta *Engleski jezik u Hrvatskoj* pod vodstvom Jelene Mihaljević Djigunović.

rezultati upućuju na to da višu ocjenu iz engleskog jezika uglavnom prati i veći broj bodova ostvaren na ispitu iz engleskog jezika u okviru vanjskog vrjednovanja.

Mogući oprezni zaključak je i da se opći uspjeh učenika u većoj mjeri reflektira kroz zadatke pisanja nego kroz zadatke slušanja i čitanja jer je vjerojatno da učitelji pisanim oblicima provjere znanja daju veću težinu

REZULTATI KVALITATIVNE ANALIZE ZADATAKA PISANJA

3.3.5. Analiza pogrešaka u zadatcima pisanja učenika 4. razreda

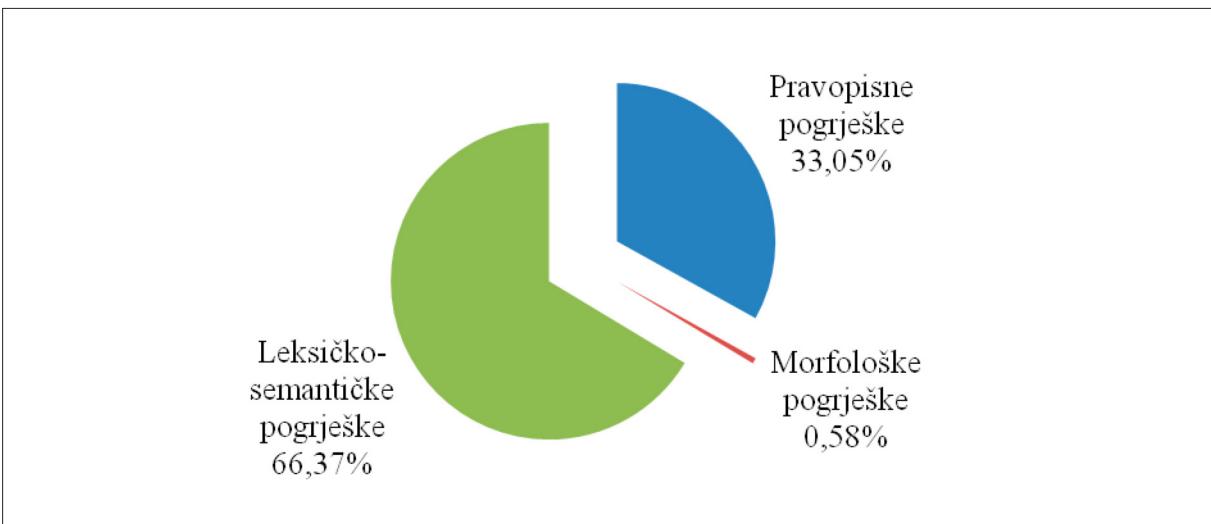
U dalnjem tekstu navode se rezultati analize pogrešaka u pisanim uradcima učenika u ispitu za četvrti razred (5. i 6. zadatak) prema Tablici 2. iz priloga.

Analiza pogrešaka u zadatcima pisanja rađena je na slučajnom uzorku ispitanika ($N=856$), a bilježile su se pravopisne, morfološke i leksičko-semantičke pogreške.

U zadatku prijenosa (prepisivanja) informacije iz teksta na sliku (zadatak 5.), najčešće pogreške bile su leksičko-semantičke pogreške (66,37%) te pravopisne pogreške (33,05%). Broj morfoloških pogrešaka je zanemariv (0,58%) (Slika 16.).

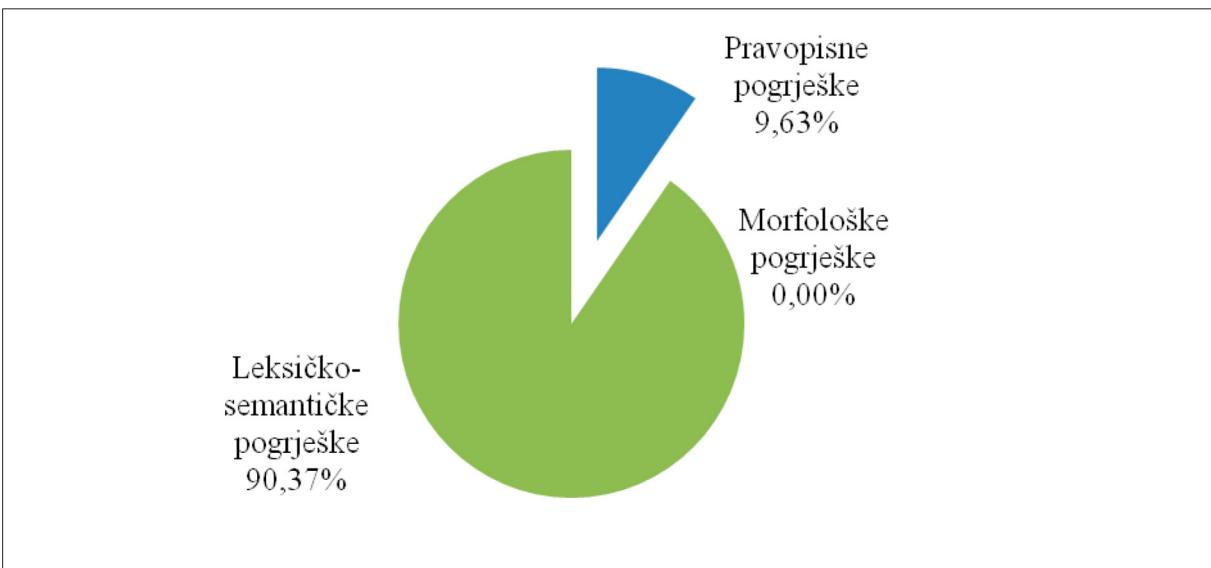
Najčešće leksičko-semantičke pogreške bile su izbor pogrešne riječi u kontekstu (851 pogreška ili 67,27%) i izostavljeni odgovor (370 ili 29,24%). Odabir neprimjerene ili nepotpune fraze pojavljuje se 27 puta, a nerazumljiva riječ 17 puta. Iz postotaka vidimo da učenici radije pribjegavaju strategiji izbjegavanja odgovora nego pisanju nepotpunih i nerazumljivih riječi.

Među pravopisnim pogreškama najučestalije su uporaba pogrešnog slova (165 ili 25,82%), pisanje maloga slova (305 ili 47,73%), i izostavljeno, odnosno ispušteno slovo (99 ili 15,49%). Puno rjeđe su pogreške izostavljanja apostrofa (41 ili 6,41%), zamjene slova (19 ili 2,97%) i dupliciranja slova (10 ili 1,56%).



Slika 16. Raspodjela pogrješaka u 5. zadatku – 4. razred

U zadatku dopunjavanja (6. zadatak) najčešće pogrješke (Slika 17.) bile su leksičko-semantičke pogrješke (90,37%), dok preostalih 9,63% čine pravopisne pogrješke. Kao i u petom zadatku, najčešće leksičko-semantičke pogrješke bile su izbor pogrešne riječi u kontekstu (1367 puta ili 86,35%), pisanje štampanim slovima (105 slučajeva ili 6,65%), te izostanak odgovora (102 puta ili 6,52%). Nerazumljiva riječ pojavila se 9 puta.



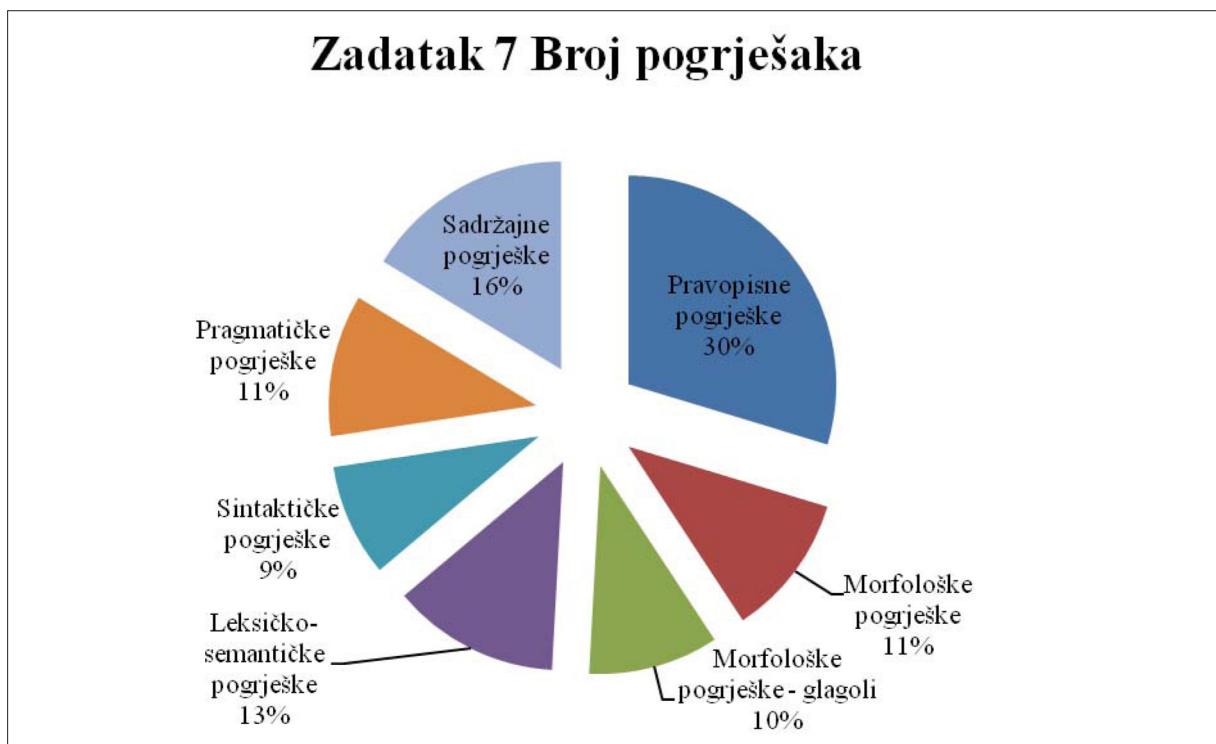
Slika 17. Raspodjela pogrješaka u 6. zadatku – 4. razred

Oba zadatka (4. i 5.), koja su provjeravala vještinu pisanja, su zadatci poluotvorenog tipa koji svojim karakteristikama uvjetuju određene vrste pogrešaka

3.3.6. Analiza pogrešaka u zadatcima pisanja učenika 8. razreda

U dalnjem tekstu navedeni su rezultati analize pogrešaka u pisanim uradcima učenika u ispitu za osmi razred (7. zadatak) prema Tablici 1. iz priloga.

Analiza pogrešaka u zadatku pisanja u ispitu za 8. razred rađena je na slučajnom uzorku ispitanika ($N=518$). Distribucija pogrešaka prikazana je na Slici 18. Od ukupnog broja pogrešaka (4 689) najčešće su bile pravopisne pogreške (30%), zatim sadržajne (16%), leksičko-semantičke (13%), pragmatičke (11%), morfološke 1 (11%), morfološke 2 (10%) i sintaktičke pogreške (9%).



Slika 18. Raspodjela pogrešaka u zadatku otvorenog tipa (7.zadatak) – 8. razred

Najčešće pravopisne pogreške bile su izostavljeni slovo (420 puta ili 30,19%), pogrešno slovo (330 ili 23,72%) te interpunkcija (426 pogrešaka ili 30,62%). Slijedi pogrešno upotrijebljeno malo slovo (122 ili 8,77%), duplicitano slovo (54 ili 3,88%) te zamjena slova (35 ili 2,52%).

Morfološke pogreške podijeljene su u dvije skupine. Najčešća morfološka pogreška u prvoj skupini je krivi odabir člana (122 ili 23,51%), odnosno izostanak člana (144 ili 27,75%). Kod imenica slijedi krivi oblik množine (77 ili 14,84%) te izostanak množine (49 ili 9,44%). U nešto više slučajeva (54 ili 10,40%) zamijećena je pogrešna uporaba osobne zamjenice, dok se može zateći pokoja pogreška u uporabi saksonskog genitiva, tvorbi složenica izvedenica stranih riječi, povratnih i posvojnih zamjenica, pridjeva, priloga te sufiksa.

U drugu skupinu svrstane su morfološke pogreške vezane uz glagole. Kod glagolskih vremena zamijećena je pogrešna tvorba glagolskog vremena u 162 slučaja (34,11%) te pogrešna uporaba glagolskog vremena u 136 slučaja (28,63%). Izostanak pomoćnog glagola evidentiran je 37 puta (7,78%), izostanak nastavka u 3. licu jednine 15 puta (3,16%), a izostanak modalnog glagola 28 puta (5,89%). Pogrješna uporaba glagolskog stanja pasiva nije zamijećena, dok se pogrešno korišteni infinitiv i gerund pojavljuju 77 puta (16,21%).

Zaključujemo da bi u ranom učenju, priredoslijedu uvođenja jezičnih struktura, ponekad trebalo slijediti načelo učestalosti upotrebe neke strukture u odnosu na načela „od jednostavnog ka složenijem“ i „od pravilnog ka nepravilnom“, kako bi učenici bili izloženi nekim složenijim jezičnim strukturama koje su dio autentične komunikacije na engleskom jeziku. Argument za ovo nalazimo u velikom broju gramatičkih, ali i leksičkih i sintaktičkih pogrešaka. U ranom učenju izbjegava se, primjerice, upotreba glagolskih vremena *Simple Past* i *Present Perfect* ili komparativa i superlativa pridjeva, uz obrazloženje da su ta glagolska vremena ili pridjevski oblici presloženi, a i u materinskom jeziku se prošlo vrijeme i komparacija pridjeva uče tek u petom razredu osnovne škole. No, zaboravlja se da se u materinskom jeziku ove strukture uvode na analitički način kako bi se učenicima objasnila njihova tvorba, dok se u ranom učenju engleskog jezika one pojavljuju u situacijama, bez gramatičkih objašnjenja. Ove strukture su, uz još neke, ključne za osnovnu komunikaciju na engleskom jeziku pa predlažemo njihovo ranije uvođenje u predmetni kurikulum kako bi učenici imali dovoljno vremena za njihovo internaliziranje. Naravno, treba naglasiti da se one, kao ishodi učenja,

moraju pojaviti u kasnijim fazama učenja te ih u prvim godinama učenja ne treba vrjednovati.

Razmjerno veliki broj pogrješaka pripada kategoriji leksičko-semantičkih pogrješaka. Izostanak ili odabir pogrješne riječi u kontekstu evidentiran je 257 puta (42,065), dok je izostanak ili odabir pogrješnog prijedloga evidentiran 237 puta (38,79%). Odabir neprimjerene ili nepotpune fraze zabilježen je 54 puta (8,84%), a nerazumljive riječi korištene su 63 puta (10,31%). U ovu skupinu pripadaju pogrješke koje često izazivaju nesporazume u komunikaciji i koje bi se, stoga, mogle okvalificirati kao značajne pogrješke. Učenicima treba ukazati na takve pogrješke, a kod učitelja treba osvijestiti činjenicu da gramatičke pogrješke nisu nužno tzv. velike pogrješke. Činjenica da ima manje gramatičkih pogrješaka (Tablica 3. u prilogu) može se pripisati tome da se usprkos prodoru novih trendova u metodici i novih iskustava iz nastave u našim školama, još uvijek koriste tradicionalni pristupi poučavanju s težištem na poučavanju i uvježbavanju gramatičkih pravila. Do nekih pogrješaka (primjerice odabira pogrješnog prijedloga) dolazi i zbog interferencije s materinskim jezikom.

Kod sintaktičkih pogrješaka zamjećeno je da učenici učestalo izostavljaju bitne rečenične dijelove (118 ili 28,78%), ali isto tako dodaju nepotrebne riječi (86 ili 20,97%). Učenici grijše i u poretku riječi i/ili dijelova rečenice (78 ili 19,02%). Pogrješke su uočene i kod izbora odgovarajuće zamjenice u odnosnoj rečenici (69 ili 16,83%) te kod tvorbe rečenica (59 ili 14,39%). Sintaktičke pogrješke, također, često nastaju uslijed interferencije s materinskim jezikom kao u primjeru *We could ask him **what does he listen** of music?*

Ovi rezultati podudaraju se sa sljedećom kategorijom pogrješaka – analizom sintaktičkih struktura. Ovdje su zabilježene sveukupno 1943 rečenice. Dalnjom analizom rečenica utvrđeno je da učenici uglavnom koriste jednostavne proširene rečenice (799 ili 41,12%), zavisno složene rečenice (500 ili 25,73%), nezavisno složene (305 ili 15,70%) i jednostavne rečenice (233 ili 11,99%). Vrlo je malo višestruko složenih rečenica (50 ili 2,57%), a zamjećen je i mali broj eliptičnih rečenica (56 ili 2,88%). Učenici, dakle, izbjegavaju složene rečenice.

Sadržajne pogrješke odnose se na obrađenost pitanja te usklađenost sa zadanim temom. Odgovor na prvo postavljeno pitanje nije dalo 98 ispitanika (18,92%), dok je 142 ispitanika (27,41%) dalo odgovor, ali bez daljnje

razrade. Na drugo postavljeno pitanje 54 učenika (10,42%) nije odgovorilo, a 140 učenika (27,03%) nije dalje razradilo isti odgovor. U analizi odgovora na treće pitanje utvrđeno je da 95 učenika (18,43%) nije dalo odgovor na njega te da, od učenika koji su odgovorili, njih 158 (30,50%) nije dalje razradilo isti odgovor. Iz toga slijedi da otprilike 30% učenika nije razrađivalo odgovore. Neusklađenost sa zadanim temom nalazimo u 23 uratka, odnosno 4,44% učenika.

Konvencije pisanja pisama nalažu upotrebu uvodne rečenice, a iz analize logike teksta utvrđeno je da 264 učenika (50,96%) nije imalo uvodnu rečenicu, dok njih 137 (26,45%) nije napisalo završnu rečenicu. Nekoherentan tekst zabilježen je kod 322 učenika (61,62%), a kod 297 učenika (57,34%) izostala je stilска ujednačenost. Nadalje, 313 učenika (60,42%) izostavilo je pozdrav na početku pisma, dok je njih 159 (30,79%) izostavilo pozdrav na kraju pisma. Zanimljivo je da se čak 191 učenik (36,87%) nije potpisao na kraju pisma – tu možemo navesti nekoliko mogućih uzroka: 1) nedovoljna izloženost konvenciji pisanja pisama; 2) utjecaj kratkih pisanih poruka (u kojima se obično pošiljatelj ne potpisuje); 3) neformalnost u pisanju elektroničkih pisama.

Analiza strategija rješavanja problema odnosila se na transfer iz hrvatskog jezika (150 slučajeva ili 59,28%), prepisivanje teksta (73, ili 28,85%) i transfer iz drugoga jezika (2 ili 0,79%).

Vještina pisanja je složeni proces koji integrira uporabu znanja jezika (od riječi do rečenice, stila, poznavanja gramatičkih pravila, vokabulara, itd.) i znanja o pisanju (organizacije sadržaja, određenih konvencija pisanja). Na temelju analize zaključujemo da učenici nisu dovoljno sigurni u integriranju tih znanja. Učestale pravopisne, leksičke i sintaktičke pogreške te rezultati iz analize logike teksta upućuju na to da se nedovoljno pažnje posvećuje pisanju i da više prostora treba posvetiti analiziranju napisanog. Ključnu ulogu u pisanju imaju vježbe pisanja te povratna informacija koja učeniku mora biti razumljiva i na osnovu koje učenik može poboljšati svoj rad. Potrebno je i učenike i učitelje dodatno motivirati za aktivnosti pisanja. Prve, jer pisanje najčešće smatraju teškim i dosadnim, a potonje jer aktivnosti pisanja često zahtijevaju dodatni angažman i pripremu, ali i oduzimaju dosta vremena. Stoga bi i u predmetnom kurikulu trebalo predvidjeti više vremena za aktivnosti pisanja i naglasiti ključnu ulogu kvalitete poučavanja vještine pisanja.

4. ANALIZA ISPITA IZ NJEMAČKOGA JEZIKA U 4. I 8. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

4.1. Cilj i metodologija istraživanja

Analiza je obuhvatila dva osnovna područja:

- Kvantitativnu analizu već postojećih podataka prikupljenih tijekom i nakon provođenja ispita u 4. i 8. razredu prema kvalitativnim kriterijima specifičnima za nastavu stranih jezika
- Kvantitativnu i kvalitativnu analizu:
 - zadatka poluotvorenog tipa u ispitu za 4. razred
 - zadatka otvorenog tipa u ispitu za 8. razred

Metodologija istraživanja definirana je na osnovu strukture ispita koji su se sastojali od tri dijela, koji su, svaki zasebno, bili usmjereni na ispitivanje postignuća učenika u segmentima vještine slušanja, vještine čitanja i vještine pisanja te na osnovu tipova zadataka koji su, osim gore navedenih zadataka, obuhvaćali isključivo zadatke zatvorenog tipa (višestruki izbor, pridruživanje i sl.).³

U prvome dijelu analiza je bila usmjerena na ustanovljavanje:

- uspješnosti učenika u svakom od tri dijela ispita (slušanje, čitanje, pisanje)
- povezanosti sveukupnog uspjeha na ispit i uspješnosti u svakom pojedinom dijelu te između pojedinih dijelova ispita međusobno
- povezanost ukupnog uspjeha učenika na ispit i uspjeha na pojedinim njegovim dijelovima s nezavisnim varijablama.

Drugi dio istraživanja usmjeren na kvalitativnu analizu obuhvatio je

- u ispitu za 4. razred analizu pogrešaka provedenu na poluotvorenom zadatku (zad. 6.)
- u ispitu za 8. razred analizu pogrešaka i analizu karakteristika teksta provedenu na otvorenom zadatku (zad. 7.).

³ Pri izradi metodologije za analizu ispita korištena je sljedeća literatura: Kleppin (1998), Häusler (2003), Josipović Smojer (2007), Geld/ Stanojević (2007), Zergollern-Miletić, Lovorka (2007)

Prvi dio analize proveden je na ukupnoj populaciji ispitanih učenika koja je za 4. razrede obuhvaćala 5245, a za 8. razrede 4101 učenika, no neke su analize u tom dijelu, prema prosudbi stručnjakinje za statistiku pri Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja, provedene na uzorku izdvojenom slučajnim odabirom.

Drugi dio analize proveden je na uzorku izdvojenom slučajnim odabirom. Uzorak je za 4. razrede uključivao **501**, a za **8. razrede 509 učenika**.

Reprezentativnost uzorka provjerena je i ustanovljena kod uzorka za 4. i 8. razred.

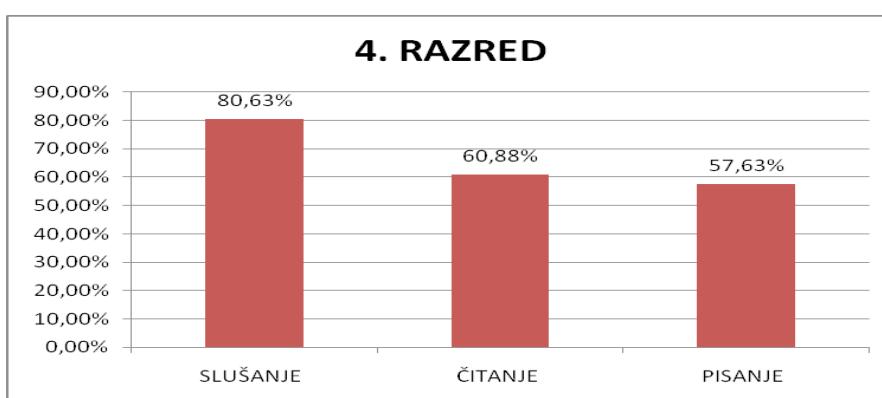
U prikupljanju podataka za kvalitativnu analizu korišteni su rasteri s razrađenim kategorijama u koje su se unosili podatci dobiveni analizom zadataka. Pri obradi podataka korišteni su statistički postupci u sklopu programskog paketa SPSS: deskriptivna statistika, analiza varijance te korelacijska i regresijska analiza. Statističke obrade proveli su djelatnici *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja*.

4.2. Rezultati analize

4.2.1. Kvantitativni dio istraživanja

4.2.1.1. Prikaz rezultata za 4. razrede

Ukupna populacija učenika 4. razreda u pojedinim je vještinama najuspješnije riješila dio ispita koji ispituje segmente vještine slušanja (80,63%). Slijedi čitanje (60,88%), a na kraju pisanje (57,63%).⁴



Slika 19. Usporedba postotka udjela srednje vrijednosti ostvarenih bodova u maksimalnom broju bodova po vještinama u 4. r.

Koreacijskom analizom ukupnog uspjeha na ispitu i pojedinih segmenata ispita utvrđena je visoka povezanost⁵ ukupnog rezultata s uspjehom u slušanju s razumijevanjem (Pearsonov koeficijent korelacije $r=0,738$), a vrlo visoka s uspjehom u čitanju s razumijevanjem ($r=0,877$) i pisanju ($r=0,877$).

Međusobne korelacije između uspjeha u pojedinim vještinama ukazale su na značajni stupanj povezanosti te se kreću od 0,449 do 0,697, pri čemu je najviši stupanj povezanosti između čitanja i pisanja. Prikazani rezultati potvrđuju međusobnu pozitivnu povezanost kompetencija u pojedinim

4 U prikazu uspješnosti učenika na pojedinim dijelovima ispita nećemo koristiti srednje vrijednosti ostvarenih bodova već postotne udjele srednje vrijednosti ostvarenih bodova u maksimalnom mogućem broju bodova, i to iz razloga što za razliku od 4. razreda, gdje u svakom dijelu ispita maksimalan broj bodova iznosi 8, maksimalan broj bodova u ispitu za 8. r. bitno varira u pojedinim dijelovima ispita (slušanje: 9, čitanje: 17, a pisanje: 15 bodova).

5 Ovdje će se koristiti stratifikacija značajnosti korelacija prema Petzu: 0,00 - 0,20 nikakva ili neznatna povezanost; 0,20 - 0,40 laka povezanost; 0,40 - 0,70 značajna povezanost; 0,70 - 1 visoka ili vrlo visoka povezanost. Izvor: Petz, B. (2004). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

vještinama na način da jedna vještina pozitivno utječe na drugu, i to osobito u odnosu čitanja na pisanje i obrnuto.

Korelacijske su utvrđene i u odnosu prema ocjeni iz predmeta Njemački jezik u 3. razredu, pri čemu povezanost uspjeha u čitanju ($r=0,537$) i pisanju ($r=0,564$) bitno više korelira s ocjenom, nego što je to slučaj kod slušanja ($r=0,317$).

Provodena je regresijska analiza pri čemu su kao prediktori ocjene iz Njemačkog jezika u 3. razredu ispitani pojedini segmenti ispita. Uspjeh na pojedinim segmentima ispita značajno korelira s kriterijem te objašnjava 35,9% varijance. Statistička značajnost regresijskih koeficijenata ukazuje na to da je uspjeh na dijelu ispita kojim se ispitivalo pisanje najprediktivniji (Beta: 0,362) za ocjenu iz Njemačkog jezika, dok je kod slušanja prediktivnost najniža (Beta: 0,027).

Tablica 5.

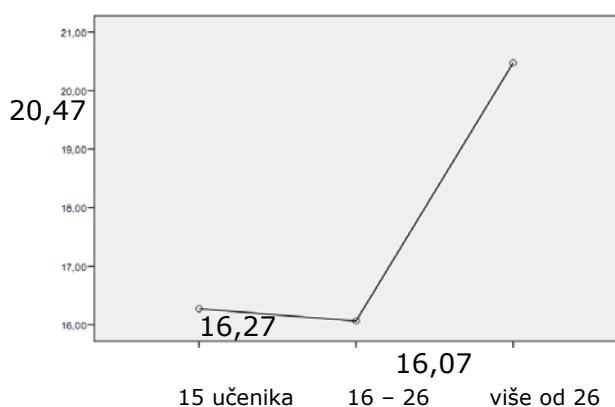
	Beta	t	Sažetak
Slušanje	0,027	2,132	$R=0,599$; Korigirani $R^2=0,359$
Čitanje	0,272	17,152	$F=980,949$
Pisanje	0,362	30,052	$P=0,00$

Premda se radi o ocjeni iz razreda koji su učenici pohađali prije provođenja ispita, moguće je ukazati na trend izdvojene uloge slušanja. Takav rezultat upućuje na nekoliko mogućih objašnjenja. Jedno od njih je da se pri formiranju ocjene ne uključuju dovoljno postignuća učenika u području slušanja već se ocjenjivanje temelji, prije svega, na oblicima praćenja i provjere u području čitanja i pisanja. No ovo objašnjenje treba uzeti s oprezom iz najmanje dva razloga. Jedan se odnosi na ograničenje ispita na tri vještine koje se mogu objektivno provjeravati, tj. na isključivanje komponente govorenja. Stoga ne možemo stići potpuni uvid o utjecaju postignuća učenika u sve četiri vještine na ocjenu. Isto tako valja napomenuti da su se ispitom ispitivale pojedine komponente vještina slušanja, čitanja i pisanja pa ga stoga ne možemo izjednačiti s kompetencijskim ispitom na osnovu kojega bismo mogli donositi sud o razini kompetencije učenika u svakoj od ispitivanih vještina.

Multivariantnom analizom varijance na uzorku utvrđena je povezanost uspjeha na ispitu i na pojedinim njegovim dijelovima u odnosu na nezavisne varijable veličine razreda, spola učenika, obrazovne razine roditelja te učestalosti dolazaka na informacije.

- Kod veličine razrednog odjela Scheffe post hoc ispitom ustanovljeno je da značajno bolje rezultate postižu učenici u razrednim odjelima s više od 26 učenika, dok učenici u manjim razredima postižu slabije rezultate, kako glede ukupnog uspjeha, tako i u svim pojedinim vještinama⁶. Kao ograničenje ovog nalaza valja napomenuti da je u analiziranom uzorku bilo samo 38 učenika iz razreda većih od 26 učenika, dok je u razredima 16-26 bilo 182 učenika, a u razredima manjim od 15 učenika njih 254 te bi taj nalaz trebalo dodatno provjeriti na većem uzorku.

Slika 20. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat

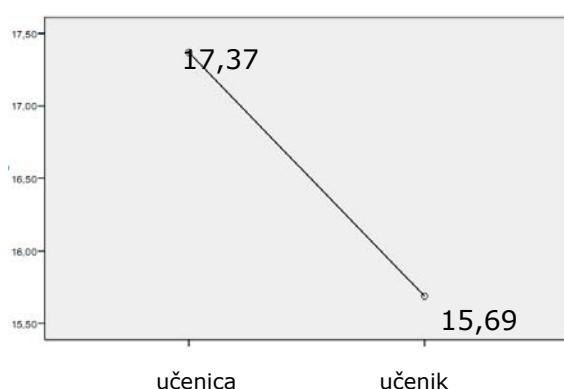


Tablica 6.

Sažetak:		df	F-faktor	P
Veli-čina razreda	Ukupni rezultat	2	12,222	,000
	Slušanje	2	12,987	,000
	Čitanje	2	8,896	,000
	Pisanje	2	7,823	,000

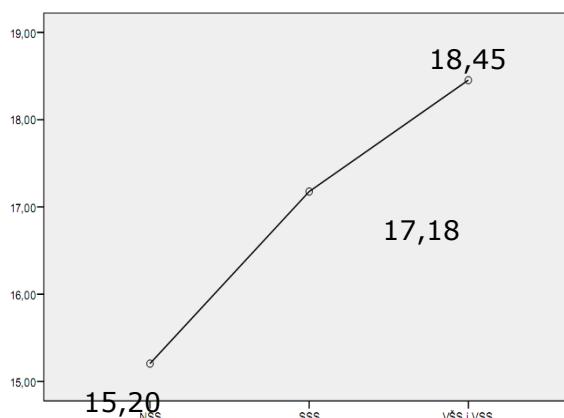
- Glede spola učenika utvrđeno je da su djevojčice (N=238) značajno uspješnije od dječaka (N=236) kako u ukupnom rezultatu ispita, tako i u pojedinim njegovim dijelovima.

6 Zbog opsega i čitljivosti izvještaja ovdje ćemo se ograničiti na detaljni prikaz samo za ukupni uspjeh na ispitu.

Slika 21. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat**Tablica 7.**

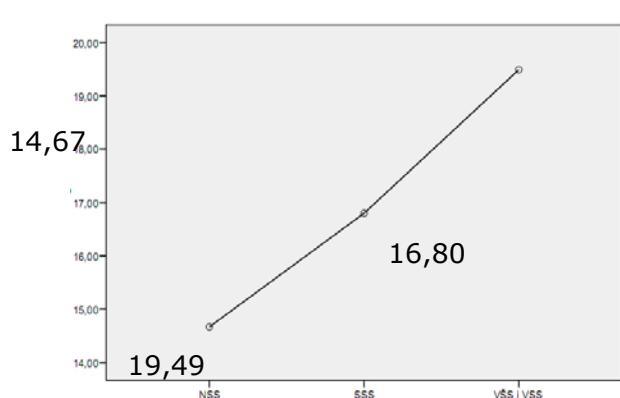
Sažetak:		df	F-faktor	P
Spol	Ukupni rezultat	1	12,350	,000
	Slušanje	1	6,369	,012
	Čitanje	1	7,865	,005
	Pisanje	1	12,105	,001

- Utvrđena je statistički značajna razlika u uspjehu učenika čije su majke niže stručne spreme ($N=156$), srednje stručne spreme ($N=258$) te više i visoke stručne spreme ($N=42$) i to na način da što je razina obrazovanja majke viša to učenici ostvaruju bolje rezultate. Tako su učenici čije su majke niže stručne spreme postigli najlošije rezultate kako u ukupnom uspjehu, tako i u svim pojedinim segmentima, dok su učenici čije su majke više ili visoke stručne spreme postigli najviše rezultate. Učenici čije su majke srednje stručne spreme u ukupnom uspjehu na ispitu spadaju u skupinu koja ostvaruje bolje rezultate.

Slika 22. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat**Tablica 8.**

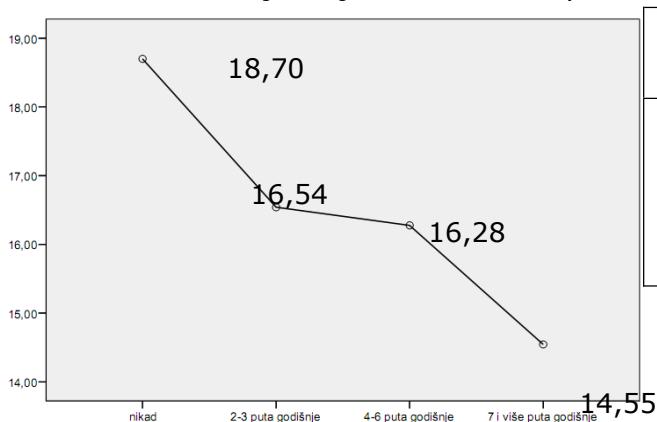
Sažetak:		df	F-faktor	P
Obrazovanje majke	Ukupni rezultat	2	10,028	,000
	Slušanje	2	4,663	,010
	Čitanje	2	10,262	,000
	Pisanje	2	7,301	,001

Obrazovanje oca također je povezano s uspjehom učenika pa su tako najlošiji rezultat na ukupnom ispitu postigli učenici čiji su očevi niže stručne spreme ($N=104$). Statistički značajno bolji uspjeh postigli su učenici čiji su očevi srednje stručne spreme ($N=307$), a najbolje rezultate imali su učenici čiji su očevi više i visoke stručne spreme ($N=47$).

Slika 23. Srednje vrijednosti za ukupan rezultat**Tablica 9.**

Sažetak:		df	F-faktor	P
Obrazovanje oca	Ukupni rezultat	2	15,409	,000
	Slušanje	2	7,390	,001
	Čitanje	2	19,478	,000
	Pisanje	2	7,465	,001

- Učestalost dolazaka roditelja na informacije značajno je povezana s ukupnim uspjehom učenika na ispitnu te s uspjehom u slušanju i pisanju, i to na način da učenici čiji roditelji 7 ili više puta godišnje dolaze na informacije ($N=33$) ostvaruju značajno lošije rezultate od učenika čiji roditelji nikada ne dolaze na informacije ($N=40$). Statistički značajna razlika između skupina učenika čiji roditelji dolaze 2 do 3 ($N=307$) ili 4 do 6 ($N=94$) puta godišnje na informacije u odnosu na gore navedene dvije skupine nije ustanovljena. Ovakav nalaz treba donekle uzeti s oprezom jer je broj učenika u uzorku čiji roditelji 7 ili više puta godišnje dolaze na informacije relativno malen.

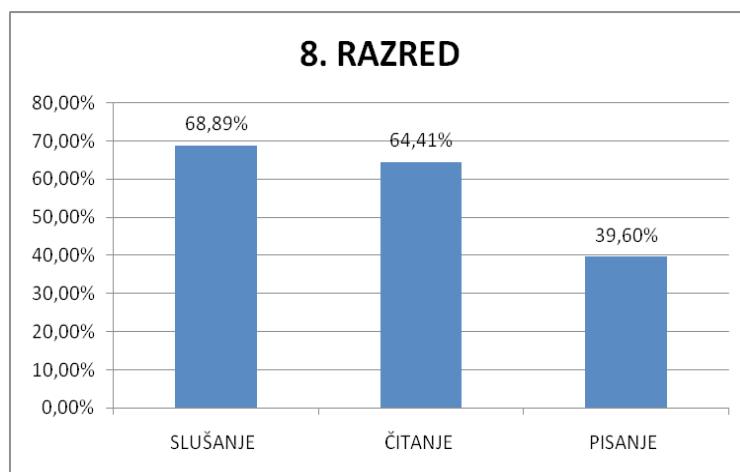
Slika 24. Srednje vrijednosti za ukupan rezultat**Tablica 10.**

Sažetak:		d f	F-faktor	P
Dolazak na informacije	Ukupni rezultat	3	3,974	,008
	Slušanje	3	4,208	,006
	Čitanje	3	1,806	,145
	Pisanje	3	3,959	,008

Zanimljivo je napomenuti da staž učitelja, stručna spremna i veličina škole ne utječu na uspjeh učenika na ispitnu. Međutim, takav nalaz ograničen je činjenicom da je u pojedinim podskupinama broj ispitanika bio vrlo malen. Tako npr. tek 11 učenika ima učitelje njemačkog jezika sa stažem između 11 i 20 godina.

4.2.1.2. Prikaz rezultata za 8. razrede

Kod ukupne populacije 8. razreda najbolje relativne rezultate u pojedinim vještinama učenici su ostvarili u dijelu ispita koji ispituje segmente vještine slušanja (68,89%). Potom prema uspješnoj rješenosti zadatka slijedi čitanje (64,41%), a najslabiji rezultati su i ovdje ostvareni u pisanju (39,6%).



Slika 25. Usporedba postotka udjela srednje vrijednosti ostvarenih bodova u maksimalnom broju bodova po vještinama u 8. r.

Koreacijskom analizom ukupnog uspjeha na ispitu i pojedinih segmenata ispita utvrđene su visoke korelaciije s rezultatom postignutim u svakoj pojedinoj vještini, pri čemu se Pearsonov koeficijent korelaciije kreće od 0,808 za slušanje do 0,897 za čitanje, a međusobne korelaciije između vještina ukazale su značajan stupanj povezanosti te variranje između 0,549 za povezanost pisanja i slušanja te 0,698 između čitanja i slušanja. Iz tih je rezultata vidljivo da su ispitivane komponente, s jedne strane, podjednako utjecale na ukupni uspjeh na ispitu, a s druge strane potvrđena je pozitivna povezanost razine kompetencije u pojedinim vještinama.

Korelaciije su utvrđene i u odnosu prema ocjeni iz predmeta Njemački jezik u 7. razredu, pri čemu je i ovdje izraženija povezanost, i to značajne jakosti, uspjeha u pisanju ($r=0,594$) i čitanju ($r=0,506$), dok je nešto niža korelacija sa slušanjem ($r=0,438$).

Provedena je regresijska analiza pri čemu su kao prediktori ocjene iz Njemačkog jezika u 7. razredu ispitani pojedini segmenti ispita. Uspjeh na pojedinim dijelovima ispita značajno korelira s kriterijem te objašnjava

35,9% varijance. Statistička značajnost regresijskih koeficijenata ukazuje na to da je uspjeh na dijelu ispita, kojim se ispitivalo pisanje, i ovdje najprediktivniji (Beta: 0,425) za ocjenu iz Njemačkog jezika, dok je kod slušanja prediktivnost najniža (Beta: 0,072). Premda se i ovdje radi o ocjeni iz razreda koji su učenici pohađali prije provođenja ispita, ovi rezultati ukazuju na trend izdvojene uloge slušanja, i to na način kao i kod 4. razreda. U tom smislu moguća je usporediva interpretacija rezultata (vidi gore).

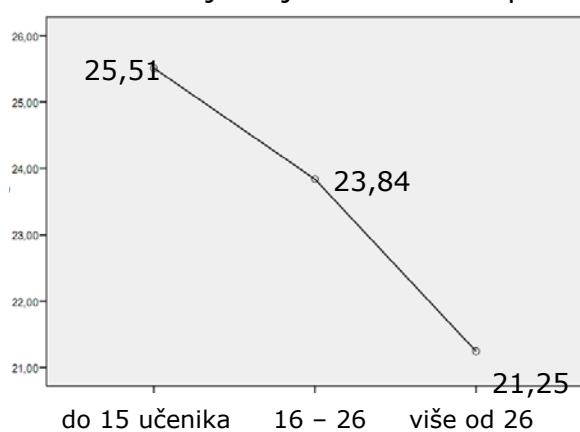
Tablica 11.

	Beta	t	Sažetak
Slušanje	0,072	4,089	R=0,620; Korigirani R ² =0,385 F=854,708 P=0,00
Čitanje	0,203	11,006	
Pisanje	0,425	26,864	

Multivariantnom analizom varijance na uzorku utvrđena je povezanost uspjeha na ispitu i na pojedinim njegovim dijelovima u odnosu na nezavisne varijable veličine razreda, spola učenika, obrazovne razine roditelja te pohađanje dodatne nastave.

Glede mogućeg utjecaja veličine razrednog odjela na uspjeh učenika, utvrđeno je da je ukupan uspjeh na ispitu te uspjeh u vještini čitanja veći što je manje učenika u razrednom odjelu. Izdvojile su se dvije skupine: razredi s više od 26 učenika (N=87) s jedne i razredi do 15 učenika (N=39) s druge strane, pri čemu ovi posljednji imaju značajno bolje rezultate. Učenici u razredima od 16 do 26 učenika (N=372) ne razlikuju se značajno niti od jedne navedene skupine učenika. Kao ograničenje ovog nalaza svakako treba spomenuti da je u analiziranom uzorku bio zastupljen relativno malen broj učenika iz razreda manjih od 15 učenika.

Slika 26. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat



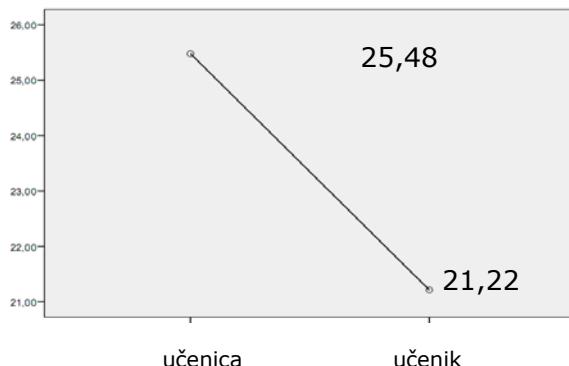
Tablica 12.

Sažetak:		df	F-faktor	P
Veličina razreda	Ukupni rezultat	2	3,300	,038
	Slušanje	2	1,381	,252
	Čitanje	2	5,350	,005
	Pisanje	2	1,946	,114

- Glede spola učenika i ovdje je utvrđeno da su djevojčice (N=269) značajno uspješnije od dječaka (N=229), i to kako glede ukupnog uspjeha, tako i glede uspjeha u svakom pojedinom dijelu ispita.

Tablica 13.

Slika 27. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat

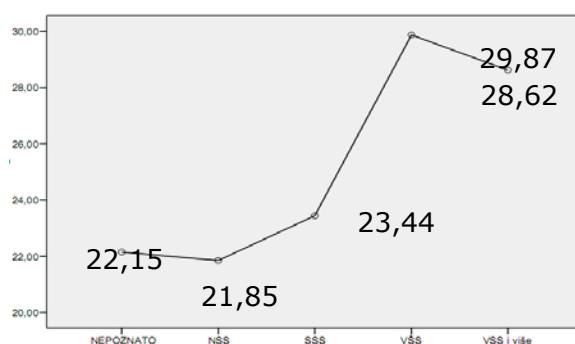


Sažetak:		df	F-faktor	P
Spol	Ukupni rezultat	1	23,920	,000
	Slušanje	1	9,289	,001
	Čitanje	1	13,183	,000
	Pisanje	1	31,376	,000

- Utvrđene su bitne povezanosti uspjeha učenika s obrazovanjem majke, i to načelno na način da što je razina obrazovanja majke viša to učenici ostvaruju bolje rezultate. Učenici čije su majke niže stručne spreme (N=138) ili nepoznatog stupnja obrazovanja (N=34) jednoznačno su grupirani u skupinu s najnižim rezultatima, dok se u skupini najuspješnijih učenika na cijelom ispitnu nalaze učenici čije su majke više i visoke stručne spreme (N=38), a kod pisanja i slušanja više stručne spreme (N=15). Pri tome je potrebno upozoriti na malen broj ispitanika u uzorku čije majke imaju višu ili visoku stručnu spremu.

Slika 28. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat

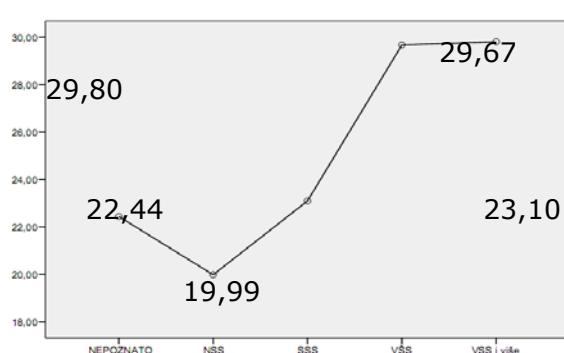
Tablica 14.



Sažetak:		df	F-faktor	P
Obrazovanje majke	Ukupni rezultat	4	5,368	,000
	Slušanje	4	3,761	,005
	Čitanje	4	4,092	,003
	Pisanje	4	4,528	,001

Glede povezanosti uspjeha učenika s razinom obrazovanja oca također je utvrđen to bolji rezultat što je viša stručna spremna oca. U ukupnom uspjehu izdvojile su se skupine učenika sa slabijim rezultatima čiji su očevi niske stručne ($N=67$), srednje stručne spreme ($N=315$) ili nepoznatog stupnja obrazovanja ($N=48$) s jedne strane, i učenika s boljim rezultatima čiji su očevi više ($N=21$) ili visoke stručne spreme ($N=45$) s druge strane. Kao i kod povezanosti uspjeha učenika s obrazovanjem majke, ograničenje ovog nalaza je malen broj ispitanika u pojedinim podskupinama.

Slika 29. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat

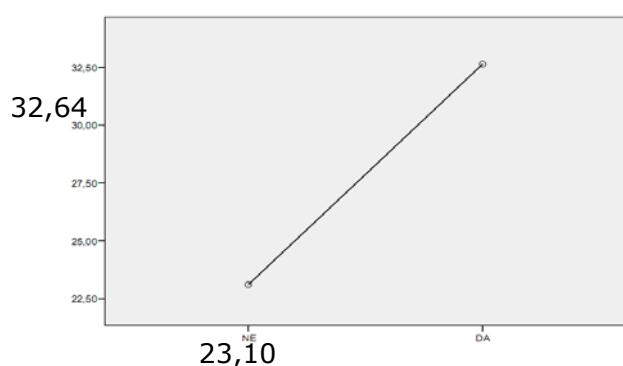


Tablica 15.

Sažetak:		df	F-faktor	P
Obrazovanje oca	Ukupni rezultat	4	9,543	,000
	Slušanje	4	6,221	,000
	Čitanje	4	5,467	,000
	Pisanje	4	10,306	,000

- Premda je uzorak uključio vrlo mali broj učenika koji poхаđaju dodatnu nastavu, ($N=21$) ipak valja spomenuti da oni kao što je i očekivano ostvaruju značajno bolje rezultate, kako ukupno tako i u pojedinim dijelovima ispita.

Slika 30. Srednje vrijednosti za ukupni rezultat

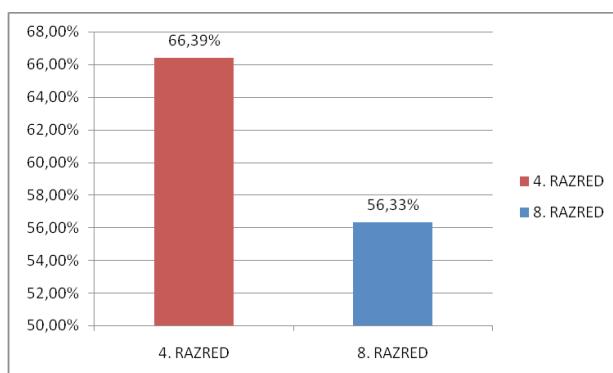


Tablica 16.

Sažetak:		df	F-faktor	P
Dodatna nastava	Ukupni rezultat	1	19,308	,000
	Slušanje	1	7,933	,005
	Čitanje	1	13,921	,000
	Pisanje	1	20,417	,000

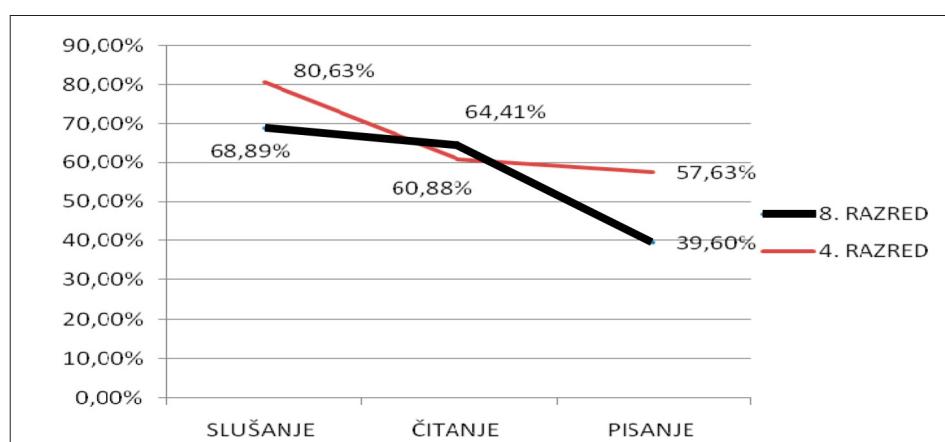
4.2.1.3. Usporedba rezultata za 4. i 8. razred

Usporedba ukupne uspješnosti na ispitu iz njemačkog jezika između ukupne populacije učenika 4. i 8. razreda pokazuje da su u učenici 4. razreda za otprilike 10% uspješnije riješili ispit od učenika 8. razreda. Mogući razlozi mogu se tražiti u većoj složenosti i zahtjevnosti ispita za 8. razred u odnosu na postignuća učenika, odnosno u relativnoj jednostavnosti i manjoj zahtjevnosti ispita za 4. razred u odnosu na moguća postignuća učenika toga razreda. Navedena razlika mogla bi upućivati i na razlike u motivacijskoj razini učenika 4. i 8. razreda koja je, prema iskustvu struke, često veća u nižim razredima osnovne škole, tj. u ranom učenju njemačkog jezika.



Slika 31.

Usporedba uspješnosti učenika dviju ispitanih dobnih skupina, s obzirom na postignuća u pojedinim segmentima ispita, također pokazuje veću uspješnost učenika 4. razreda, i to u segmentu slušanja, a posebice u području pisanja. Jedino su se u dijelu ispita usmjerenog na čitanje učenici 8. razreda pokazali nešto uspješnijima od mlađih učenika.



Slika 32. Usporedni prikaz postotka udjela srednje vrijednosti ostvarenih bodova u maksimalnom broju bodova po vještinama u 4. i 8. r.

Zamjetan je usporediv trend najboljih rezultata na slušanju i najlošijih u pisanju. Ti se trendovi također mogu povezati s tipom zadatka. Oni su u području slušanja za obje razine isključivo neverbalnog tipa (zaokruživanje, numeriranje i sl.). No budući da se i kod provjere čitanja radi o sličnim tipovima zadatka, ostvareni rezultati u slušanju zasigurno su povezani i s relativnom jednostavnošću zadatka za provjeru te vještine. Kod zadatka pisanja se pak pred učenike stavilo bitno složenije zahtjeve verbalne reakcije, i to na razini reprodukcije i segmentiranja u 4., a produkcije u 8. razredu. Razlike između uspješnosti učenika 4. i 8. razreda u slušanju (11,74%), a osobito u pisanju (18,03%) u korist mlađih učenika također upućuju na moguću povezanost s težinom zadatka. To se posebice odnosi na pisanje gdje su 2 od 3 zadatka u ispitu za 8. razred bila bitno otvorenijeg tipa, a samim time i bitno zahtjevnija, u odnosu na zadatke pisanja za 4. razred.

Silazni trend u rezultatima od slušanja, preko čitanja do pisanja prati težinsku progresiju od neverbalnog do verbalnog reagiranja na jezične poticaje, od boljih rezultata u receptivnim vještinama prema lošijima u produktivnim vještinama u koje spada pisanje. No uzme li se u obzir složenija zahtjevnost slušanja od čitanja s razumijevanjem, temeljena na obilježjima procesa slušanja i čitanja, začuđuje veća uspješnost učenika u dijelu ispita usmjerenom na slušanje. Izdvojenu poziciju rezultata slušanja na obje razine ispita podupiru i nalazi o njenoj bitno manjoj prediktivnosti za formiranje ocjene u prethodnom razredu u odnosu na izraženu prediktivnost rezultata u čitanju, a osobito pisanju.

Povezanosti uspjeha učenika u odabranom uzorku s nezavisnim varijablama u oba razreda pokazuju usporedive nalaze glede obrazovne razine majki i očeva, no glede povezanosti uspjeha na ispitu i veličine razrednog odjela utvrđeni su dijametralno suprotni rezultati: dok su u 4. razredu bili uspješniji učenici u razrednim odjelima s više od 26 učenika, u 8. razredu su upravo učenici u skupinama manjima od 15 učenika ostvarili bitno bolje rezultate od onih u većim razrednim odjelima. Prije bilo kakve interpretacije ovih kontradiktornih nalaza valjalo bi ih svakako provjeriti na ukupnoj populaciji.

4.2.2. Kvalitativna analiza

4.2.2.1. Analiza pogrešaka

4.2.2.1.1. Analiza pogrešaka u 4. razredu

U analiziranom zadatku (zad. 6) od učenika se je očekivalo da segmentiraju tri jednostavne rečenice koje su, svaka u svom retku, bile napisane velikim tiskanim slovima bez razmaka među riječima

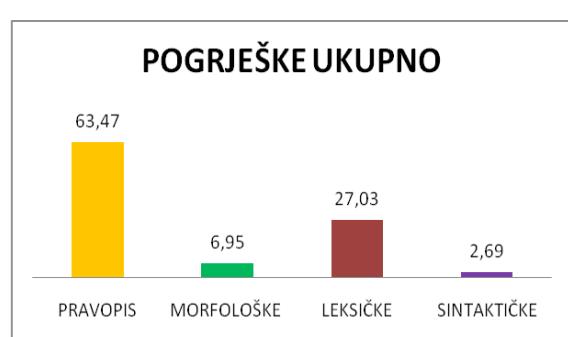
S obzirom na karakteristike zadatka, analiza pogrešaka bila je usmjerenja na utvrđivanje vrsti i broja grješaka koje se javljaju u pojedinoj kategoriji.

Kao opće kategorije promatrane su:

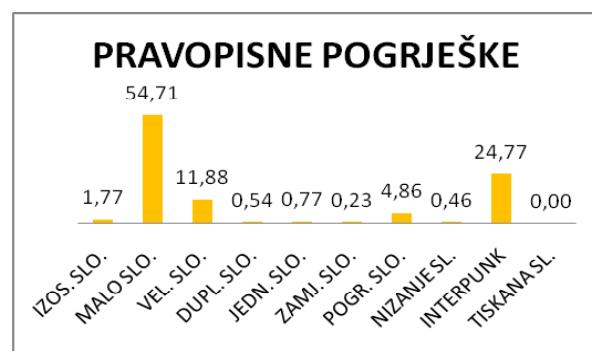
- Pravopisne pogreške
- Morfološke pogreške
- Leksičko-semantičke pogreške
- Sintaktičke pogreške

U uzorku od 501 učenika samo njih 19 nije riješilo ovaj zadatak.

Pregled udjela pojedinih kategorija pogrešaka u ukupnom broju pogrešaka pokazuje da se više od polovice pogrešaka pojavljuje u području pravopisa (63,47%), a nešto manje od jedne trećine u okviru leksika (27,03%). Morfološke (6,95%), a osobito sintaktičke pogreške (2,69%), bitno su manje zastupljene. Premda je zadatak bio segmentirati elemente ponuđenih rečenica, za učenike se nije radilo o jednostavnom zadatku. Prema ovim rezultatima može se reći da razina rekonstrukcije na ovom stupnju učenja predstavlja zahtjevan zadatak i to osobito glede pravopisa i leksika.



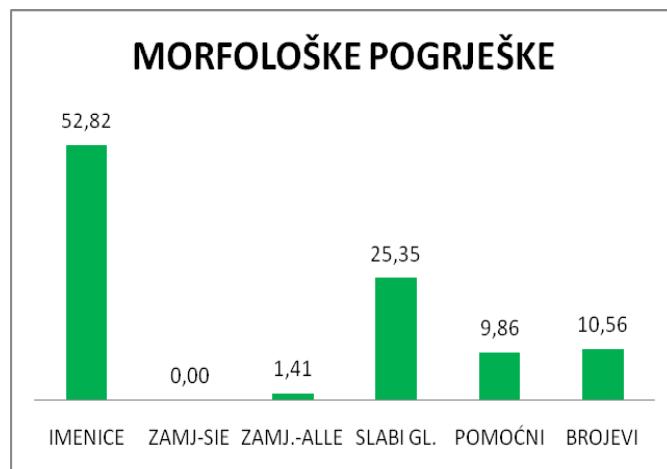
Slika 33.



Slika 34.

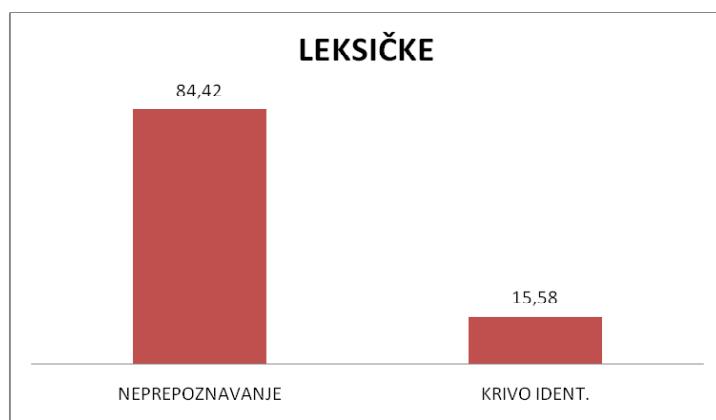
Kod pravopisnih pogrešaka više od polovice ukupnog broja pogrešaka čini *pisanje malog slova* umjesto velikoga (54,71%). Nešto manje od četvrtine pogrešaka odnosi se na *interpunkciju* (24,77%). Istim se i pogreška pisanja

velikoga slova umjesto maloga (11,86%), što zajedno s pogreškom malog slova čini više od dvije trećine (66,59%) pogrešaka u aspektu razlikovanja pisanje velikoga ili malog slova. Broj grješaka po učeniku varira od 0 do 12, a prosječan broj pogrešaka po učeniku iznosi 2,0. Pritom je pojedinačni broj pogrešaka od 0 do 4 relativno jednakomjerno raspoređen te se kreće između 13,5% (0 grješaka) do 19,5% (2 pogreške). Brojnošću se izdvaja skupina učenika koji imaju jednu do dvije pogreške (36,3%).



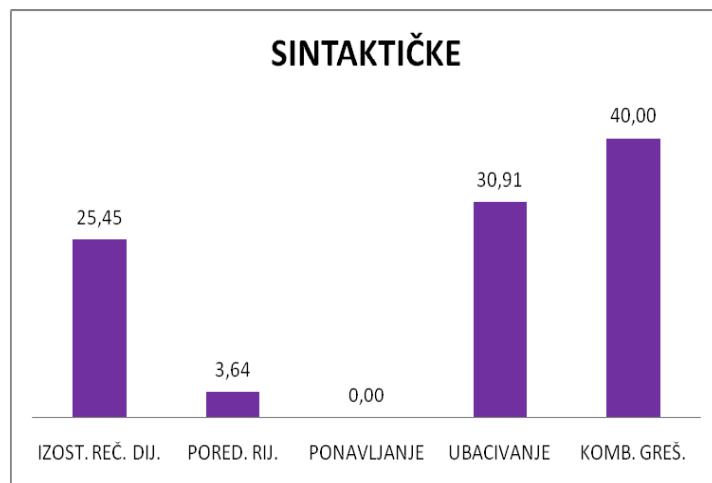
Slika 35.

U kategoriji morfoloških pogrešaka više od polovice udjela zauzimaju *imenice* (52,82%), a nešto više od četvrtine *slabi glagoli* (25,35%). Pogrješke kod *pomoćnih glagola* (9,86%) i *brojeva* (10,05%) gotovo su izjednačene, a najmanje udjela imaju *zamjenice*. Ovdje broj pogrešaka po učeniku varira od 1 do 3, a prosječan broj pogrešaka iznosi 0,00. Takav rezultat je postignut zahvaljujući tome što više od dvije trećine učenika (73,7%) nema niti jednu pogrešku u ovom području.



Slika 36.

Glede leksičkih pogrješaka ustanovljena je pretežita zastupljenost *neprepoznavanja riječi* (84,42%)⁷, dok *krivo identificiranje riječi* ima bitno manji, ali ne i zanemarivi udio (15,58%). Prosječan broj pogrješaka po učeniku ovdje je 1,09, a varira od 1 do 10 pogrješaka po učeniku. Pritom valja istaknuti da čak 59,4% učenika u ovom području nema pogrješaka, a da ih 23,5% ima od 1 do 2. Tri i više pogrješaka pojavljuju se kod 13,3% učenika.

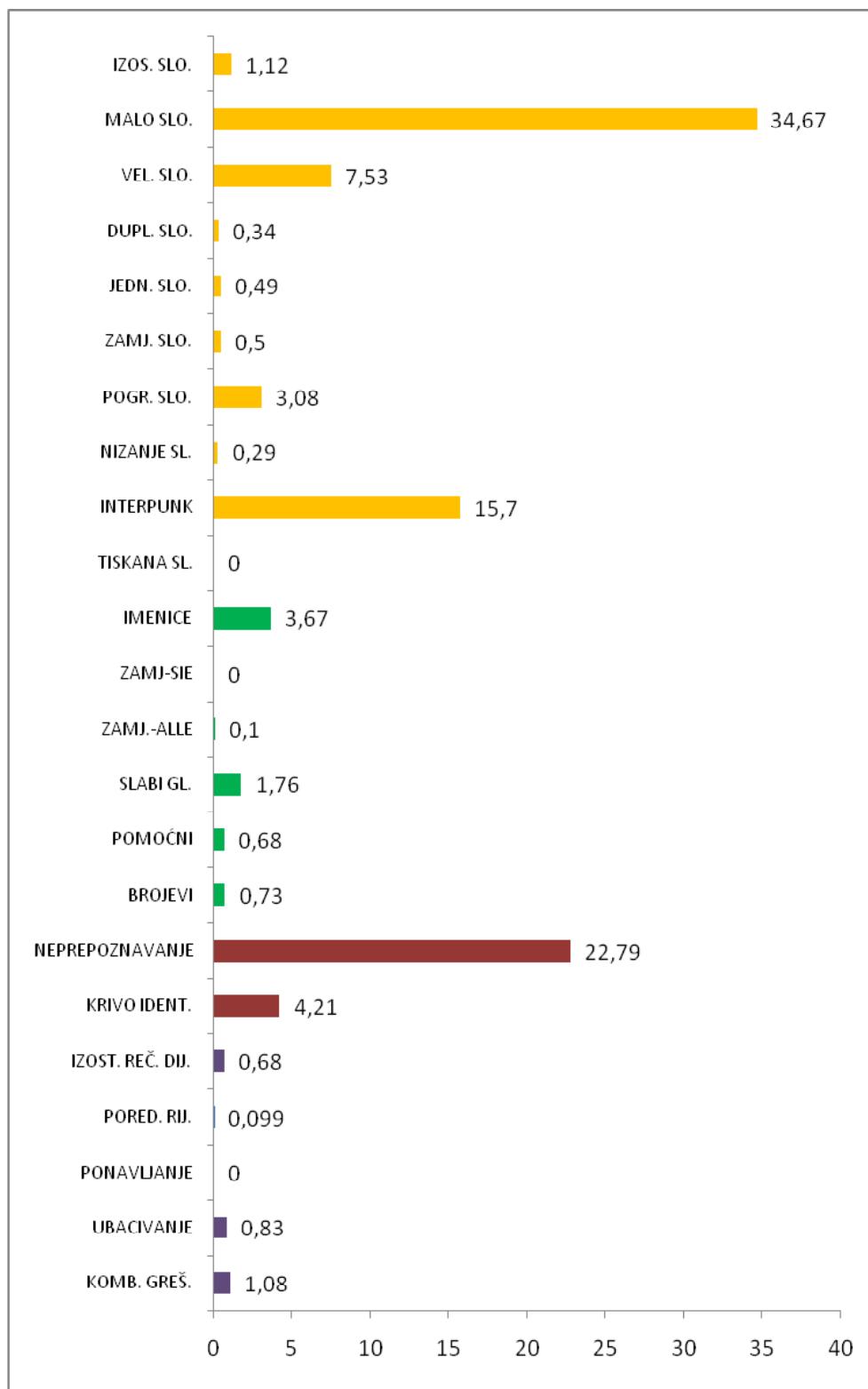


Slika 37.

Najveći udio sintaktičkih pogrješaka odnosi se na *kombinaciju više vrsta sintaktičkih pogrješaka* (40,00%), a značajan udio imaju i *ubacivanje dodatnih dijelova rečenice* (30,91%) i *izostanak nekog rečeničnog dijela* (25,45%). Ostale su vrste pogrješaka zanemarive. Prosječan broj pogrješaka po učeniku je 0,00, a broj pogrješaka po učeniku ima raspon od 0 do 9. Čak 93% učenika nema niti jednu pogrješku u ovom području.

Koreacijskom analizom pojedinih kategorija grješaka utvrđena je niska, ali značajna pozitivna povezanost između pravopisnih i morfoloških grješaka ($r=0,125$) te između leksičkih i sintaktičkih grješaka ($r=0,161$).

⁷ Za ilustraciju ćemo navesti neke primjere za neprepoznavanje riječi Jungen i/ili machen u okviru zadane rečenice za segmentiranje VIERJUNGENMACHENMUSIK (Vier Jungen machen Musik.): *Vier jun gen machen musik; Vi er jung en machen musik; Vierjung genmachen Musik; Vierjungen machen Musik; Vier jungenmachen musik.*



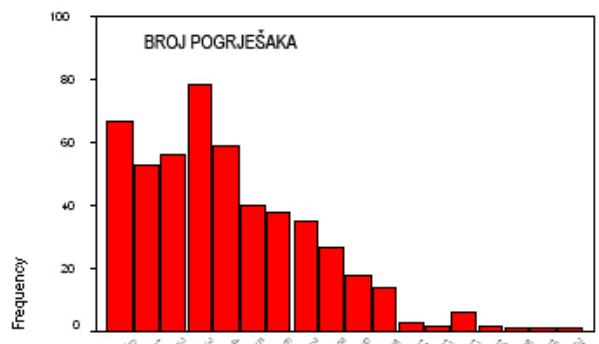
Slika 38.

Pregled svih vrsta pogrešaka pokazuje da njihovi udjeli u ukupnom broju pogrešaka variraju od 0 do 34,67%. S najvećim udjelom sudjeluje *malo slovo* s više od jedne trećine udjela (34,67%), a zatim slijede *neprepoznavanje riječi* s više od jedne petine udjela (22,79%) te *interpunkcija* (15,7%). Ostale vrste grješaka bitno se ne ističu, osim *velikog slova* (7,53%), *krivog identificiranja riječi* (4,21%), *imenica* (3,67%) i *pogrješnog slova* (3,08%).

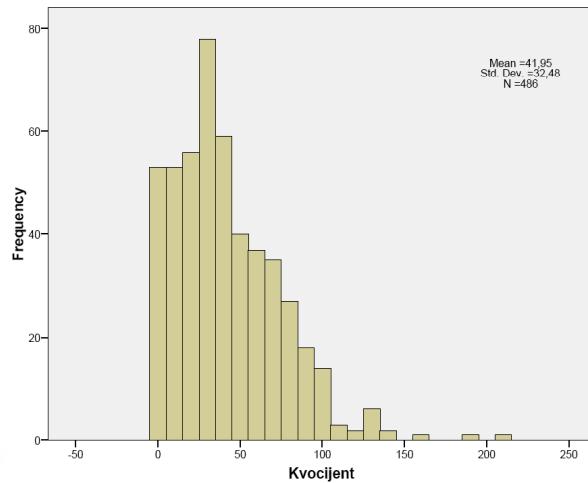
Sve ostale vrste pogrješaka ostvaruju udjele manje od 1,76%. U tri očekivane kategorije nisu ustanovljene pogrješke (pisanje tiskanim slovima, kod zamjenice *sie* te ponavljanje riječi u rečenici). Iz navedenoga je vidljivo da po rangu udjela prednjače tri kategorije u području pravopisa te dvije iz područja leksika. Može se reći da učenici četvrtog razreda na analiziranom tipu zadatka najviše poteškoća imaju u prepoznavanju pojedinačnih riječi u rečenici, razlikovanju velikog i malog slova te stavljanju točke na kraj rečenice.

Broj riječi u analiziranom zadatku bio je određen samim tipom zadatka i iznosio je maksimalnih 10 riječi.

Ukupni broj pogrješaka varira od 0 do 21, a prosječan broj pogrješaka po učeniku iznosi 4,23. Pritom najveći postotak učenika (16,1%) ima 3 pogrješke, dok njih 10,1% nema niti jednu pogrješku.



Slika 39.

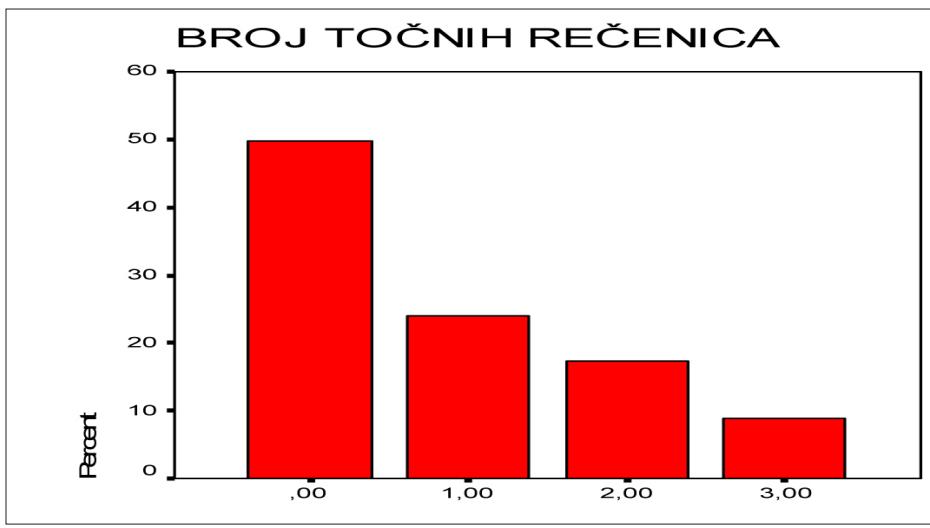


Slika 40.

Na osnovu ukupnog broja riječi i broja pogrješaka izračunat je kvocijent pogrješaka za svakog pojedinog učenika prema uobičajenoj formuli (broj pogrješaka x 100:broj riječi). Što je kvocijent niži, to je kvaliteta uratka bolja. On na uzorku varira od 0 do 210, a prosječna mu je vrijednost 41,95. Više od polovice učenika (59,7%) ostvarilo je kvocijent 40 i manje tj. kvocijent 0 (10,6%), 10 (10,6%), 20 (11,2%), 30 (15,5%) i 40 (11,8%).

Broj ostvarenih rečenica od maksimalno moguće tri rečenice varirao je od 0 do 3. Pritom je čak 92,2% učenika napisalo sve tri zadane rečenice.

Pri izračunu broja točnih rečenica uzimane su u obzir samo rečenice koje nisu imale niti jednu pogrješku pa niti one u interpunkciji. Ustanovljeno je da gotovo polovica učenika (47,8%) nema niti jednu točnu rečenicu. Njih 23,1% ima jednu, 16,7% dvije, a samo 8,6% sve tri točne rečenice.



Slika 41.

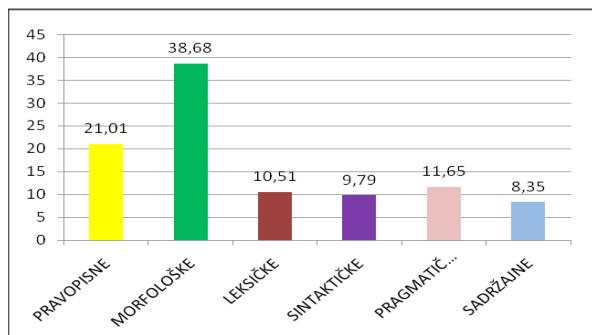
4.2.2.1.2. Analiza pogrješaka u 8. razredu

U analiziranom otvorenom zadatku (zad. 7.) učenici su trebali napisati pismo prijatelju ili prijateljici iz mjesta gdje provode praznike. Pritom su im bile zadane sadržajne smjernice u obliku pitanja (gdje?, kako dugo?, s kim?, što radiš?). Ujedno su bili upozoreni da ne zaborave formalne elemente poput datuma, pozdrava i dr. Zadani opseg riječi iznosio je od 35 od 45 riječi. Analiza pogrješaka bila je usmjerenja na utvrđivanje vrsta i broja grješaka koje se javljaju u pojedinoj kategoriji. Kao opće kategorije promatrane su:

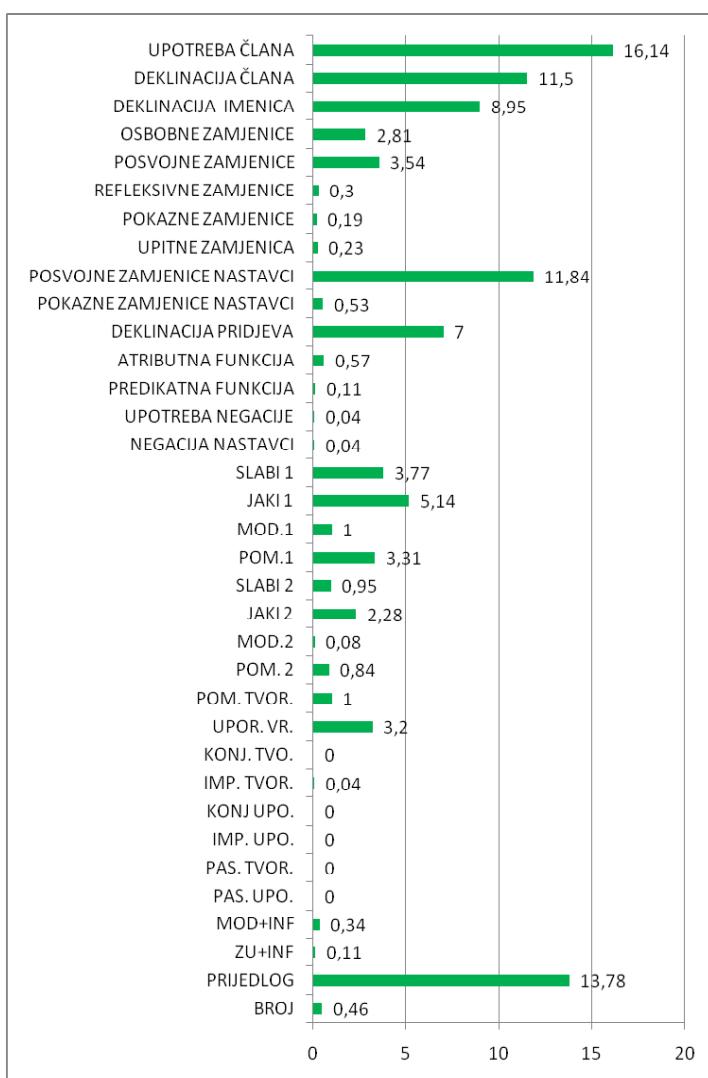
- Pravopisne pogrješke
- Morfološke pogrješke
- Leksičko-semantičke pogrješke
- Sintaktičke pogrješke
- Pragmatičke pogrješke
- Sadržajne pogrješke

Prije prezentacije rezultata valja svakako istaknuti da od 509 učenika čak 129 njih uopće nisu rješavali taj zadatak, što iznosi više od četvrtine ukupnog broja ispita u uzorku (25,3%).

Kao najzastupljenija kategorija pogrješaka izdvojile su se morfološke pogrješke s 38,68% udjela, a potom slijede pravopisne s 21,01%. Ostale vrste pogrješaka variraju od najnižeg udjela od 8,35% sadržajnih pogrješaka, preko 9,79% sintaktičkih i 10,51% leksičko-semantičkih, do 11,65% udjela pragmatičkih pogrješaka.



Slika 42.



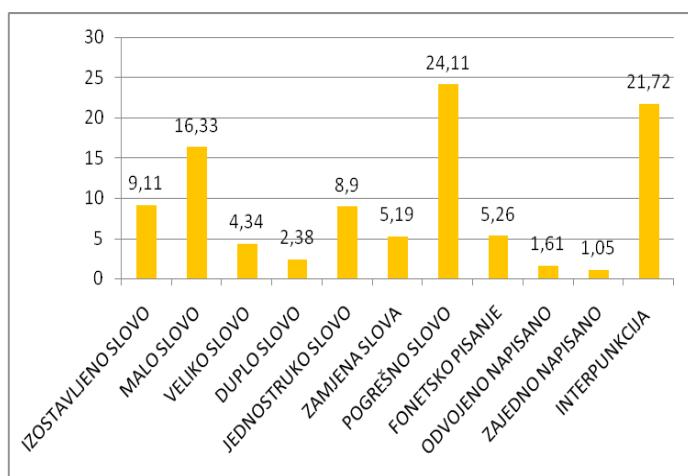
Slika 43.

Kod morfoloških pogrješaka dominiraju pogrješke u *uporabi i odabiru člana* (16,14%), *prijedlogu* (13,78%), *deklinaciji člana* (11,5%), *nastavcima posvojnih zamjenica* (11,84%) te *deklinaciji imenica* (8,95%) i *deklinaciji pridjeva* (7%). Tim je nalazom potvrđeno prevladavajuće uvjerenje struke, ali i učenika njemačkog jezika, da su članovi, deklinacija imenica i deklinacijski

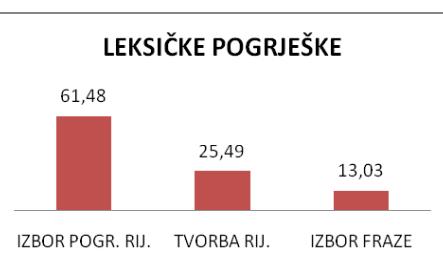
nastavci problematična područja. Za razliku od deklinacijskih nastavaka kod posvojnih zamjenica, broj grješaka kod nastavaka u deklinaciji pridjeva bitno je manji, no mora se naglasiti da su pridjevi u atributnoj funkciji relativno rijetko upotrebljavani. Kao vrlo izražena i učestala pogreška iskočio je i prijedlog.

Ukupni broj pogrešaka po učeniku varira od 0 do 31. Učenici prosječno ostvaruju 6,89 pogrešaka u tom području. Najveći postotak učenika ima između 3 i 7 grješaka (45%), ali značajan broj njih ima 8 grješaka i više (38,2%), dok ih je manji broj s 0 do 2 pogreške (16,8%).

Kod pravopisnih pogrešaka kao najzastupljenija vrsta pogrešaka utvrđeno je *pogrješno slovo* (24,11%), potom slijedi *interpunkcija* (21,72%), a zatim pisanje *malog slova* umjesto velikoga (16,33%). Značajnije su zastupljene i pogreške *izostavljanja slova* (9,11%) i *jednostrukog slova* (8,9%). Najmanji udio u kategoriji pravopisnih pogrešaka ima *neodvojeno pisanje dviju riječi* (1,05%) tamo gdje je to potrebno. Pritom učenici prosječno čine 3,75 grješaka. Broj grješaka varira od 0-21, pri čemu se čak više od polovice učenika (61,8%) kreće unutar raspona od 0 do 4 pogreške.



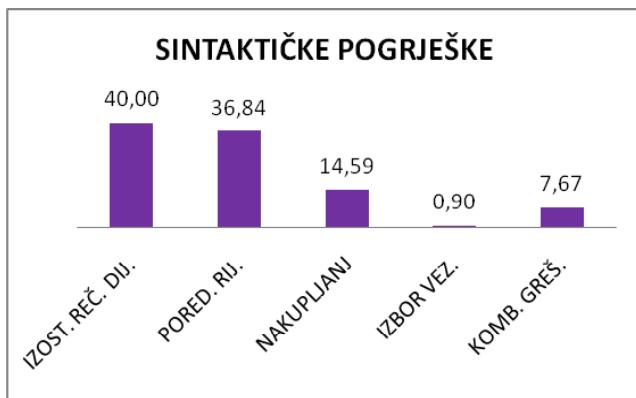
Slika 44.



Slika 45.

U kategoriji leksičko-semantičkih pogrešaka izdvaja se *izbor neprimjerene riječi* kao najčešća pogreška kod koje je utvrđen udio od 61,48%.

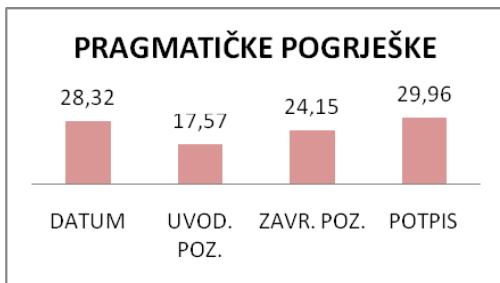
Broj pogrešaka po učeniku ovdje varira od 0 do 12, a prosječan broj pogrešaka iznosi 1,88. Pritom gotovo četvrtina učenika nema niti jednu pogrešku (28,9%), a 42,4% jednu do dvije, dok ih 22,4% ima od 3 do 5 pogrešaka. Kod manjeg postotka učenika (6,3%) utvrđeno je 6 i više pogrešaka.



Slika 46.

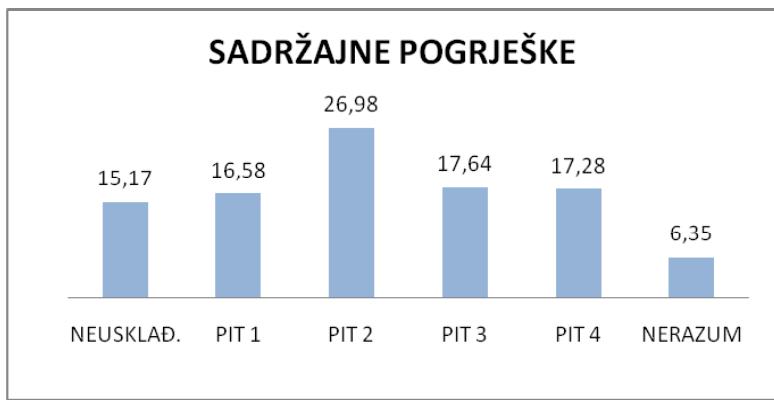
Kod sintaktičkih pogrješaka dominiraju *izostavljanje nekog bitnog rečeničnog dijela* (40%) i *krivi poredak riječi u rečenici* (36,84%). Najmanji broj pogrješaka utvrđen je kod izbora veznika (0,90%), no ovdje valja upozoriti na analizu upotrijebljenih rečenica (usp. Slika 58.) kod koje je ustanovljeno da učenici vrlo rijetko koriste složene rečenice.

Utvrđen je raspon od 0 do 15 pogrješaka po učeniku te prosječan broj pogrješaka od 1,75. Čak 57,1% učenika u tom području ima od 0 do 1, a 34,5% od 2 do 4 pogrješke. Preostalih 8,4% ima više od 5 pogrješaka.



Slika 47.

Pragmatičke pogrješke odnose se u ovoj analizi na izostavljanje bitnih dijelova tekstne vrste pismo prijatelju/prijateljici. Utvrđeno je da gotovo trećina učenika zaboravlja *potpis* (29,96%) i/ili *datum* (28,32%). S obzirom na maksimalan mogući broj od četiri pogrješke, broj pogrješaka varira od 0 do 4, s prosjekom od 2,07 pogrješaka po učeniku. Pritom više od četvrtine učenika (28,2%) ima sve četiri pogrješke, dok ih otprilike petina ima 1 (21,1%) ili 0 pogrješaka (20,8%).



Slika 48.

Sadržajne pogrješke odnose se na neusklađenost sa smjernicama za pisanje, neuzimanje u obzir zadanih pitanja te nerazumljivost iskaza. Pregled udjela tih pogrješaka pokazuje da se pogrješke najčešće odnose na neobrađivanje zadanih pitanja, a posebice na 2. pitanje (29,98%) koje se odnosi na duljinu boravka u mjestu provođenja praznika. Vezano uz to pitanje ustanovljeno je da ga nije obradila gotovo četvrtina učenika (24,7%).

Mogućih šest pogrješaka vrlo je neravnomjerno distribuirano. Kod gotovo polovice učenika nije ustanovljena niti jedna pogrješka (48,9%), a jednu pogrješku ima 18,9% učenika. Između 2 i 4 pogrješke kreće se 16,1%, 5 pogrješaka ima 12,4%, a 6 pogrješaka 3,7% učenika. Prosječan broj pogrješaka po učeniku iznosi 1,36.

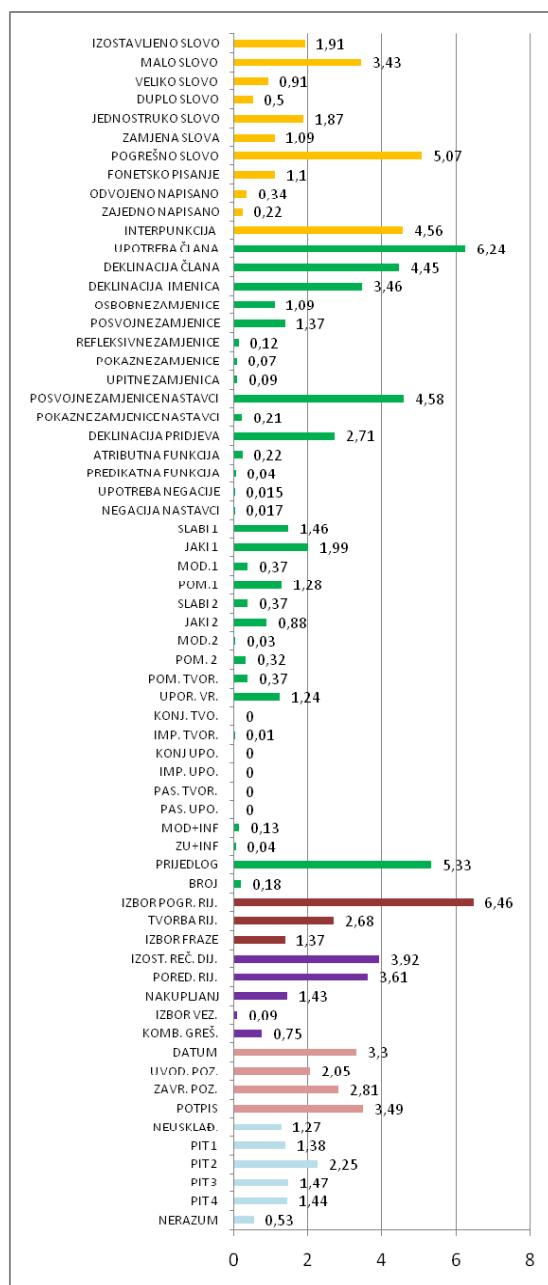
Na osnovu rezultata u području leksičko-semantičkih, sintaktičkih, sadržajnih i pragmatičkih pogrješaka sumarno se može reći da učenici pri vođenom pisanju imaju najviše poteškoća s odabirom odgovarajuće riječi na leksičkoj razini (usp. Slika 45.) te s izostavljanjem bitnih rečeničnih dijelova i poretkom riječi u rečenici na sintaktičkoj razini.(usp. Slika 46.). U odnosu na tekstnu razinu uočljivo je da imaju poteškoća s usklađivanjem svog pismenog uratka s naputcima glede sadržajnih elemenata (sadržajna razina; usp. Slika 48.) te s elementima tekstne vrste pisma prijatelju (pragmatična razina; usp. Slika 47.).

Analiza međusobne povezanost analiziranih šest kategorija pogrješaka pokazuje da gotovo između svih parova kategorija pogrješaka postoji korelacija, pri čemu se Pearsonov koeficijent korelacije kreće od 0,232 do 0,449.

Izraženije korelacija utvrđene su između:

1. pravopisnih i morfoloških pogrješaka ($r=0,320$)
2. morfoloških i leksičkih pogrješaka ($r=0,391$)
3. morfoloških i sintaktičkih pogrješaka ($r=0,489$)
4. pragmatičkih i sadržajnih pogrješaka ($r=0,499$).

Veličina i smjer navedenih koeficijenata korelacija upućuju na pozitivnu laganu (1. i 2.) ili značajnu (3. i 4.) povezanost pojedinih kategorija grješaka, što bi se moglo tumačiti na način da veći broj pogrješaka u jednom od navedenih području istovremeno znači i veći broj pogrješaka u području s kojim je utvrđena korelacija.

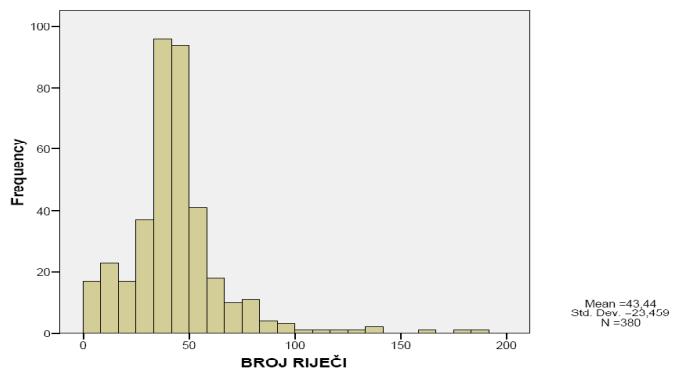


Slika 49.

Prikaz prema pojedinačnim vrstama pogrješaka pokazuje da u ukupnom broju pogrješaka postotni udio pojedine vrste grješaka varira od 0% u sveukupno 5 kategorija (*tvorba konjunktiva*, *tvorba pasiva*, *upotreba imperativa*, *upotreba konjunktiva*, *upotreba pasiva*) do 6,46% kod *pogrješnog izbora riječi*. Kod najzastupljenijih pogrješaka s udjelom od iznad 6%, izdvajaju se gramatičke pogrješke *odabira i upotrebe člana* (6,24%) i već spomenuta leksička pogrješka *izbora riječi*. Između 5 i 6% udjela ustanovljeno je kod pravopisne pogrješke *pogrješno slovo* (5,07%) i gramatičke pogrješke u *prijedlogu* (5,33%). Između 4 i 5% imaju gramatičke pogrješke u *deklinaciji člana* (4,45%) i *deklinaciji posvojne zamjenice* (4,58%) te pravopisne pogrješke u *interpunkciji* 4,56%. Šest kategorija pogrješaka ostvaruju udjele između 3 i 4%: *malo slovo* (pravopisna razna), *deklinacija imenica* (morphološka razina), *izostavljanje rečeničnih dijelova* i *poredak riječi u rečenici* (sintaktička razina) te *izostavljanje datuma i potpisa u pismu* (pragmatička razina). U ostalim su kategorijama utvrđeni udjeli manji od 3%. Uočljivo je da se kod izdvojenih najzastupljenijih pogrješaka s udjelom od iznad 3% javljaju četiri gramatičke vrste pogrješaka, dvije pravopisne, dvije sintaktičke i dvije pragmatičke te jedna leksička pogrješka, a da sadržajne pogrješke nisu zastupljene.

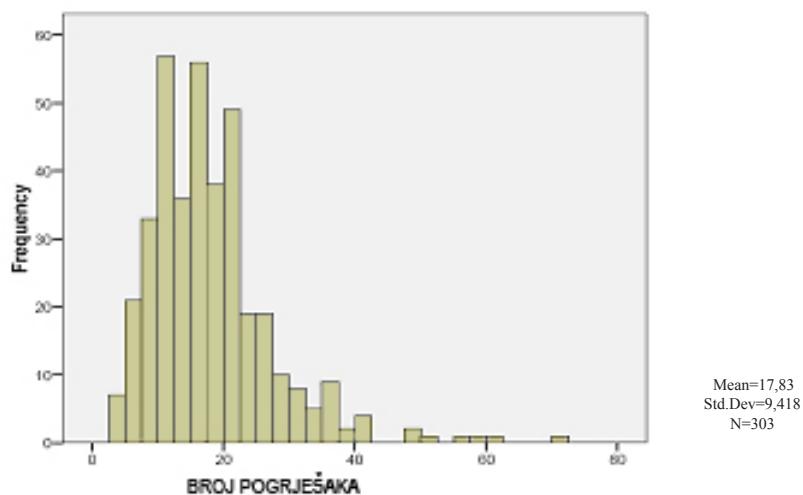
Utvrđena zastupljenost vrsti pogrješaka ukazuje na područja u kojima učenici imaju poteškoće i na intenzitet tih poteškoća, no valja uzeti u obzir da to nije i absolutni pokazatelj što su učenici usvojili, a što nisu. O tome, primjerice, svjedoče nulte vrijednosti u morfološkim kategorijama vezanima uz imperativ, konjunktiv i pasiv. Tu se ne radi o ovlađanosti tim gramatičkim načinima i stanjem, već ih valja povezati s neuporabom tih gramatičkih struktura, što pak ukazuje na to da učenici preferiraju korištenje jednostavnijih i bolje usvojenih gramatičkih struktura.

Prosječan broj napisanih riječi iznosi po učeniku 43/44, što u prosjeku odgovara rasponu broja zadanih riječi (35 - 45). Krajnje vrijednosti broja upotrijebljenih riječi po učeniku variraju između 2 do 187 riječi.



Slika 50.

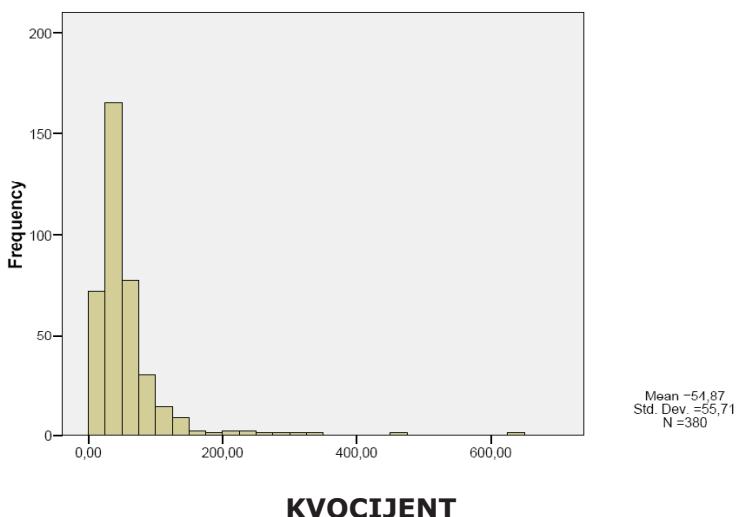
Broj pogrješaka u tekstu pak prosječno iznosi 17,83, a javljaju se u rasponu od 4 do 71.



Slika 51.

U suodnosu ukupnog broja riječi i broja pogrješaka utvrđena je značajna korelacija ($r=0,553$).

Na osnovu ukupnog broja riječi i broja pogrješaka izračunat je kvocijent pogrješaka. Srednji kvocijent pogrješaka iznosi 54,87, i to u rasponu od 7,23 do 650.



KVOCIJENT

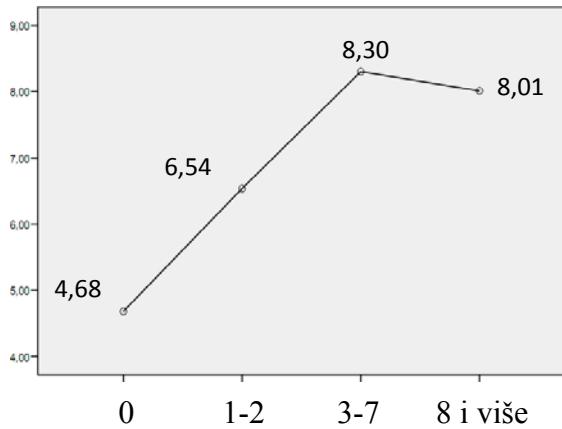
Slika 52.

4.2.2.1.3. Usporedba rezultata analize pogrješaka s uspjehom na ispitu i pojedinim njegovim dijelovima

Analizom varijance utvrđeno su sljedeće povezanosti⁸:

- Postoji značajna povezanost između broja morfoloških pogrješaka i cjelokupnog uspjeha na ispitu i uspjeha u dijelu ispita kojim se ispituje pisanje, i to na način da što je veći broj morfoloških pogrješaka to je bolji sveukupan uspjeh, odnosno rezultat u pisanju. Objašnjenje za takvu povezanost leži u činjenici da porast dužine teksta ujedno donosi i veću mogućnost pogrješaka, i to primarno morfoloških.

Tablica 17.



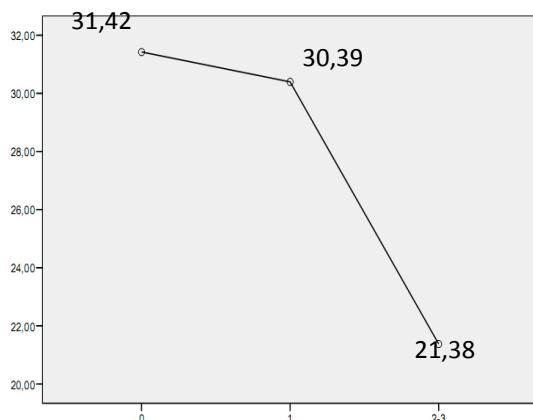
Sažetak:		df	F-faktor	P
Morfološke pogrješke	Ukupni rezultat	3	2,777	,042
	Slušanje	3	1,622	,185
	Čitanje	3	1,506	,214
	Pisanje	3	3,780	,011

Slika 53. Srednje vrijednosti za rezultat na pisanju

⁸ Analizu varijance bilo je moguće provesti na uzorku od samo 217 učenika što je rezultiralo relativno malenim brojem ispitanika u pojedinim podskupinama. Stoga ove nalaze treba uzeti s dodatnim oprezom.

2. Značajna je i povezanost broja pragmatičkih pogrešaka s ukupnim uspjehom i uspjehom u sva tri zasebna dijela ispita – slušanje, čitanje i pisanje, i to na način da što je manji broj pogrešaka to je veći uspjeh. Skupina učenika koja ima 2 - 3 pragmatičke pogreške ima bitno lošije rezultate od onih učenika koji imaju 0 - 1 pragmatičku pogrešku.

Tablica 18.



Sažetak:		df	F-faktor	P
Pragmatičke pogreške	Ukupni rezultat	2	39,870	,000
	Slušanje	2	16,371	,000
	Čitanje	2	19,645	,000
	Pisanje	2	55,086	,000

Slika 54. Srednje vrijednosti za ukupan rezultat

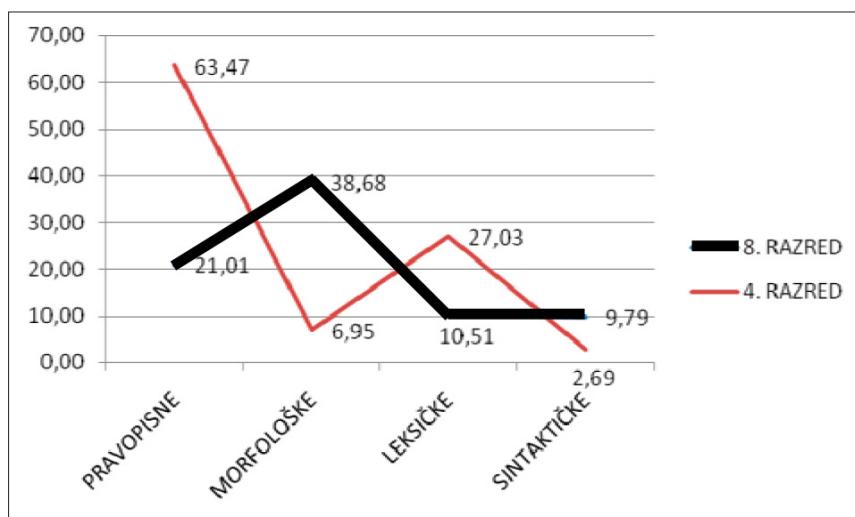
4.2.2.1.4. Usporedba analize pogrešaka u 4. i 8. razredu

Usporedba pogrešaka između 4. i 8. razreda moguća je samo u četiri kategorije budući da su u 4. razredu, s obzirom na vrstu zadatka, bile isključene mogućnosti pragmatičkih i sadržajnih pogrešaka. Stoga se usporediti mogu isključivo:

- Pravopisne pogreške
- Morfološke pogreške
- Leksičko-semantičke pogreške
- Sintaktičke pogreške

Usporedba udjela tih kategorija pogrešaka u ukupnom broju pogrešaka pokazuje suprotne trendove u svim kategorijama. Dok u 4. razredu po zastupljenosti prvo dolaze pravopisne pogreške, potom leksičke, morfološke i na kraju sintaktičke, u 8. razredu prednjače morfološke pogreške iza kojih slijede pravopisne, leksičke i sintaktičke. Ova značajna razlika u rangu usporedivih kategorija pogrešaka svakako je bitno uzrokovana različitom vrstom zadataka. U 4. razredu su, s obzirom na već gotov predložak rečenica čije je sastavne dijelove trebalo segmentirati, leksičke, morfološke i sintaktičke grješke bile u drugom planu. Nasuprot tome, otvoreni zadatak u 8. razredu otvarao je u svim kategorijama mogućnost pogreške, pri čemu

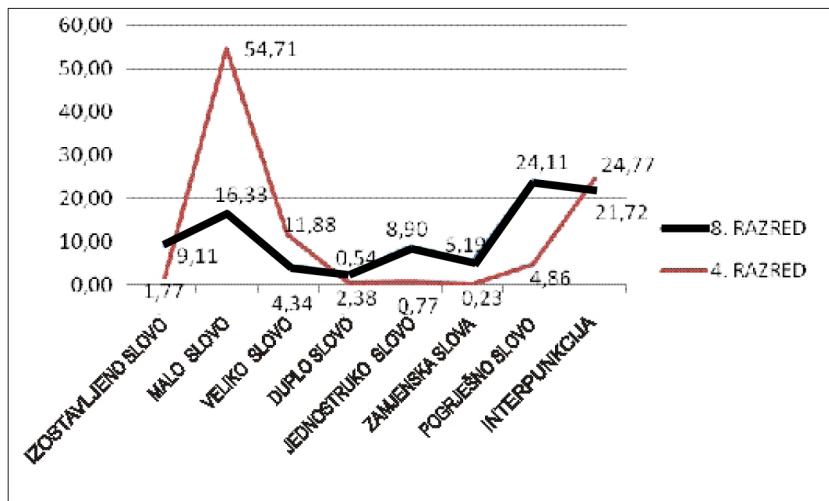
učenici, kao što je prethodno već prikazano, najviše poteškoća imaju na području morfologije i pravopisa.



Slika 55.

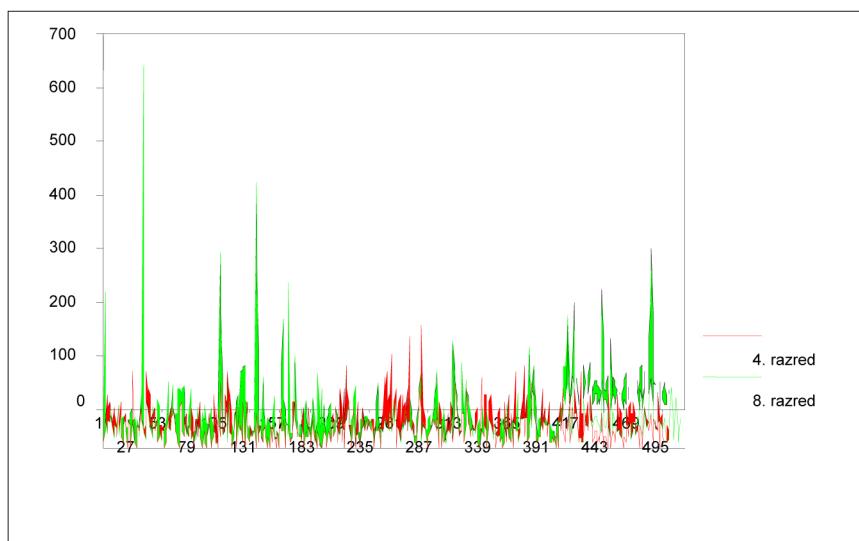
S obzirom na vrste grješaka, moguća je usporedba samo u kategoriji pravopisnih pogrešaka, pri čemu su izostavljene specifične pogreške koje su ustanovljene samo u 8. razredu kao npr. fonetsko pisanje. Usprkos različitim udjelima pojedinačnih vrsta pravopisnih pogrešaka u 4. i 8. razredu, uočljiva je sklonost učenika obiju dobnih skupina ka pogrešnom pisanju malog početnog slova riječi i izostavljanju interpunkcija. Pritom se interpunkcijske pogreške pretežito odnose na točku na kraju rečenice.

Prilikom usporedbe udjela pogrešaka uporabe pogrešnog slova ili jednostrukog slova, koje su zastupljenije kod učenika 8. razreda, treba imati na umu da su učenici 4. razreda imali gotov predložak rečenica koje su trebali segmentirati, te su stoga imali mnogo manje prilika za pogreške nego što je to bio slučaj u zadatku otvorenog tipa u 8. razredu.



Slika 56.

Usporedba kvocijenata pogrješaka u 4. i 8. razredu pokazuje bitne razlike, i to ne samo glede srednje vrijednosti koja je povoljnija kod 4. razreda (41,95) u odnosu na 8. razred (54,87), već i u rasponu krajnjih vrijednosti i distribuciji postignuća. Dok kod 4. razreda kvocijent varira od 0 do 210 te je do vrijednosti kvocijenta 40 relativno ujednačeno raspoređen, u 8. razredu oscilira između 7,23 i vrlo visokih 650 i vrlo je rastresito distribuiran. Takve značajne razlike povezane su, prije svega, s razlikama u vrsti zadataka. Nasuprot ograničenom broju riječi u 4. razredu određenom predloškom koji je valjalo segmentirati, učenici 8. razreda imali su pred sobom zadatak otvorenog tipa vođen samo sadržajnim smjernicama koje su u samostalnoj produkciji trebali realizirati, što bitno povećava mogućnost pogrješaka.



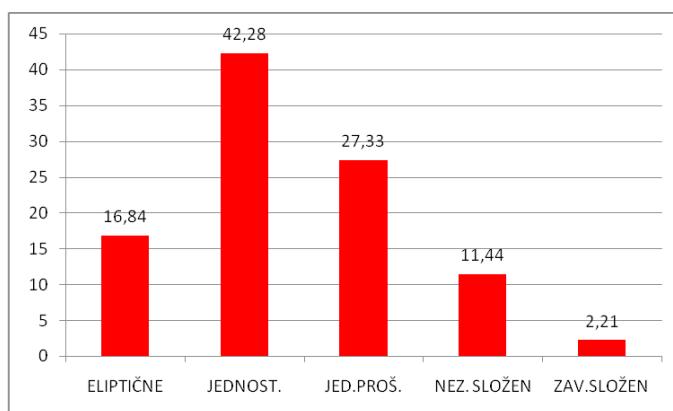
Slika 57. Usporedni prikaz kvocijenata pogrješaka

4.2.2.2. Analiza karakteristika teksta u 8. razredu

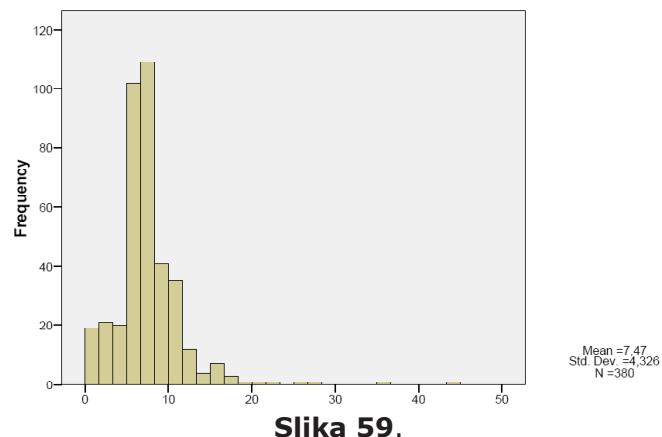
Glede karakteristika teksta razmatrane su kategorije:

- Sintaktička struktura
- Logika teksta i zadovoljenost konvencija tekstne vrste
- Korištenje strategija rješavanja problema

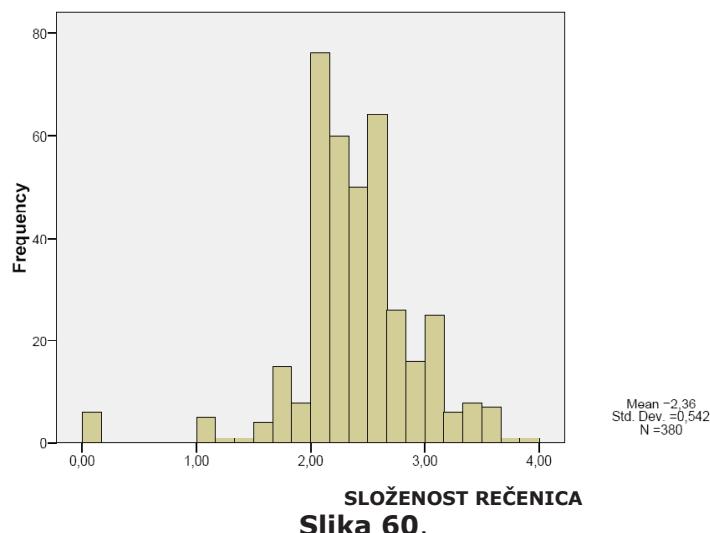
U području sintaktičkih struktura ustanovljeno je da učenici pretežito koriste jednostavne (42,28%) i/ili jednostavno proširene rečenice (27,33%). Složenije sintaktičke strukture kao nezavisno složene rečenice (11,44%), a pogotovo zavisno složene rečenice (2,21%) vrlo su malo zastupljene. Prosječan broj rečenica po učeniku iznosi 7,47, s time da njihov broj varira od 0 do 44 (usp. Slika 59.).



Slika 58.



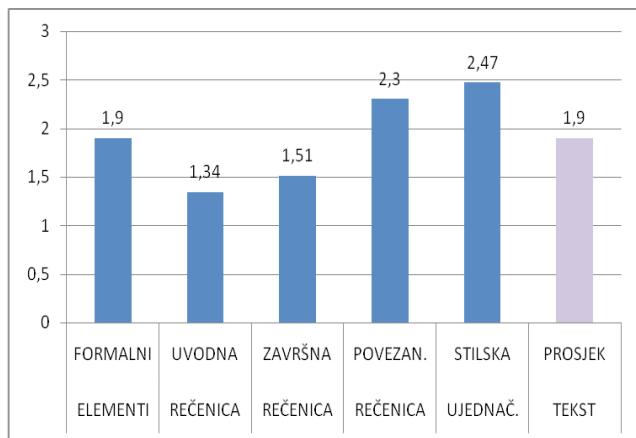
Složenost rečenica izračunata na temelju zbroja bodovanih vrsta rečenica⁹ podijeljenih s ukupnim brojem ostvarenih rečenica pokazuje relativno nizak stupanj složenosti rečenica. On varira od 0 do 3,86, a prosječna mu je vrijednost 2,36. Većina učenika (84,5%) ostvaruje stupanj složenosti rečenica između 2 i 3, dok se složenost rečenica manja od 2 (7,9% učenika) i veća od 3 (7,6% učenika) javlja kod podjednakog postotka učenika.



Slika 60.

Kategorije logike teksta i zadovoljenosti konvencija tekstne vrste ocjenjivane su pri analizi s vrijednostima od 1 do 3 (1=loše, 2=dobro, 3=vrlo dobro). Najbolje prosječne rezultate učenici pokazuju glede *stilske ujednačenosti* (2,47) i *povezanosti rečenica* (2,3). Prema dobrom (2) tendiraju osobito u kategoriji *formalni elementi* (1,9), ali i glede *završne rečenice* (1,51), dok u kategoriji *uvodna rečenica* tendiraju prema lošem rezultatu (1,34). S obzirom na te prosječne vrijednosti po kategorijama, prosječna procjena teksta iznosi 1,9, što bi značilo da je prosječna ocjena dobar.

⁹ Vrste rečenica bodovane su na način da je eliptična nosila 1 bod, jednostavna 2 boda, jednostavna proširena 3, nezavisno složena 4, a zavisno složena 5 bodova.



Slika 61.

Glede korištenja strategija ustanovljeno je slabo korištenje pozitivnih strategija. Najčešće se koristi *reprodukacija gotovih rečenica ili rečeničnih dijelova iz udžbenika te transfer iz nekog drugog jezika*, osobito iz engleskoga¹⁰.

Kod negativnih strategija uočljiviji je negativni transfer, naročito iz hrvatskog¹¹ te iz stranih jezika, pretežito iz engleskoga¹², a vrlo često se slučajevi takvog transfera javljaju u međusobnoj povezanosti¹³. Distribucija uporabe strategija pokazuje da ih upotrebljava samo mali broj učenika. Broj upotrijebljenih pozitivnih strategija doduše varira od 0 do 15, no čak 92,4% učenika nije upotrijebilo niti jednu pozitivnu strategiju. Jednu strategiju primijenilo je 5%, dvije 0,5%, a tri 1,1%.

Kod negativnih strategija situacija je bitno drugačija. Broj primijenjenih strategija po učeniku varira od 0 do 19. Ovdje 62,6% posto učenika nije primijenilo niti jednu, dok je gotovo jedna četvrtina (23,2%) upotrijebila jednu, a 8,7% dvije negativne strategije.

Uočljivo je dakle da učenici intenzivnije upotrebljavaju negativne negoli pozitivne strategije.

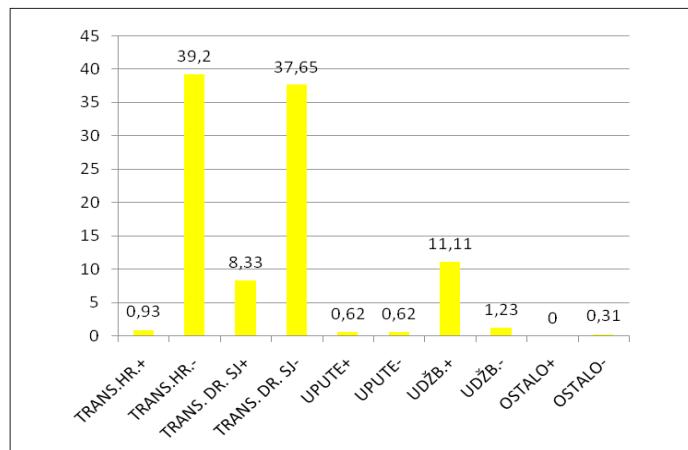
10 Kod pozitivnog transfera uočeno je primjerice korištenje pozdrava iz drugih stranih jezika, što je svakako dio jezika mladih kao npr. *hi* iz engleskog, *ciao* iz talijanskog jezika.

11 Kod negativnog transfera iz hrvatskog jezika uočene su primjeri na morfološkoj (*lerne mich, bade mich*), a prije svega na leksičko-semantičkoj razini kao npr. *Ich gehe ans Meer.; Ich habe 12 Jahre alt.; Ich bin gut.* umjesto *Es geht mir gut; naviren* (kao njem. ekvivalent za hrv. *navijati*), *pobjediren* (kao njem. ekvivalent za *pobijediti*); *Scharan* (kao njem. ekvivalent za hrv. *Šaran*) i dr.

12 Negativni transfer iz engleskog javlja se kako na pravopisnoj (npr. *foosball*) i morfološkoj (npr. *zwanzig Tags; Wir sind Fussball spielen.*) tako i na leksičko-semantičkoj razini (meine *Grandma, Kroatis* i dr.).

13 Sljedeća dva primjera ilustriraju kombinacije negativnog transfera iz hrvatskog i engleskog jezika:
„*Mi family schnell too days auto nach Dubrovnik fahren. Its gut. Ich come back bald in zagreb, ich see you.*“

„*Ich gehen na more with friens, 2 wochen, petra, marko, luka und ich. Wir playen Fuassbal, swimming in meer. tschus.*“



Slika 62.

Korelacijskom analizom ustanovljene su pozitivne povezanosti između sljedećih karakteristika teksta:

1. ukupnog broja rečenica i broja pozitivnih strategija ($r=0,229$)
2. ukupnog broja rečenica i broja negativnih strategija ($r=0,204$)
3. ukupnog broja rečenica i broja eliptičnih ($r=0,412$), jednostavnih ($r=0,751$), jednostavno proširenih ($r=0,471$) i nezavisno složenih rečenica ($r=0,450$)

Pritom je bitno istaknuti da je povezanost ukupnog broja rečenica s jednostavnim rečenicama, za razliku od ostalih vrsta rečenica, visoka, što ne začuđuje s obzirom na to da učenici pretežito proizvode takvu vrstu rečenica (usp. prikaz 40.).

4. ukupnog broja rečenica i formalnih elemenata ($r=0,332$), uvodne rečenice ($r=0,340$), završne rečenice ($r=0,298$), povezanosti rečenica ($r=0,305$) i stilske ujednačenosti ($r=0,290$).

Smjer korelacije upućuje na to da su formalno-logičke karakteristike teksta i tekstne vrste to bolje što je veći broj rečenica.

4.2.2.3. Povezanost između grješaka (4.2.2.1.2.) i karakteristika teksta (4.2.2.2.)

Povezanost između pojedinih kategorija grješaka i karakteristika teksta pokazuje da postoje slabo izražene, ali statistički značajne povezanosti između:

1. složenosti rečenica i pravopisnih ($r=0,131$) i morfoloških pogrešaka ($r=0,130$),

2. ukupnog broja pozitivnih strategija i leksičko-semantičkih pogrešaka ($r=0,189$)

3. ukupnog broja negativnih strategija i morfoloških pogrešaka ($r=0,133$)

Lagane, ali statistički značajne povezanosti utvrđene su između:

1. ukupnog broja pozitivnih strategija i morfoloških pogrešaka ($r=0,207$)

2. ukupnog broja negativnih strategija i sintaktičkih pogrešaka ($r=0,203$)

3. ukupnog broja negativnih strategija i leksičko-semantičkih pogrešaka ($r=0,333$)

Iz navedenoga je vidljivo da uporaba složenijih vrsta rečenica može otvoriti više prostora za pravopisne i morfološke pogreške. Vrlo je zanimljiv gotovo kontradiktoran nalaz glede pozitivnih i negativnih strategija. Intenzivnija primjena i jedne i druge skupine strategija ide u korak s većim brojem morfoloških i leksičko-semantičkih pogrešaka. Od tog se paralelizma izdvaja povezanost primjene negativnih strategija i sintaktičkih pogrešaka.

4.3. Zaključci - njemački jezik

Analizom rezultata nacionalnih ispita iz Njemačkog jezika u 4. i 8. razredu dobiveni su značajni uvidi u uspješnost učenika u onim komponentama vještina slušanja, čitanja i pisanja koje su ispitom ispitane te posebice u području u kojima učenici imaju poteškoća u okviru pisanja:

1. Jedan od najvažnijih općih uvida je da su učenici obiju dobnih skupina ostvarili najbolje rezultate iz područja slušanja, a najslabije iz područja pisanja. Povezivanje tog nalaza s nalazom o najvećoj prediktivnosti uspjeha u pisanju na ispitu za ocjenu učenika iz predmeta Njemački jezik upućuje na pitanje o eventualno premaloj zahtjevnosti zadatka iz područja slušanja u samom ispitu, a istovremeno i na pitanje u kojoj mjeri učitelji u osnovnim školama provjeravaju i prate te ocjenjuju kompetenciju učenika u području slušanja.
2. Međusobna povezanost rezultata u pojedinim dijelovima ispita upućuje na pozitivan međusobni utjecaj kompetencijskih područja jedno na drugo.

3. Utvrđen je značajan utjecaj veličine razrednog odjela, spola učenika i obrazovne razine roditelja na uspjeh učenika. Dok je u 4. razredu uspjeh bolji u razrednim odjelima s više od 26 učenika, u 8. razredu je bolji u odjelima s manje od 26 učenika. Kod 4. razreda dodatno je uočena povezanost s učestalošću dolazaka roditelja na informacije, a kod 8. razreda s uključenošću učenika u dodatnu nastavu.
4. U okviru kvalitativne analize na općoj je razini utvrđeno da učenici 4. razreda, usprkos jednostavnosti zadatka segmentiranja, imaju relativno veliki broj pogrešaka, što upućuje, eventualno, na nevičnost učenika u rješavanju takve vrste zadataka. Kod učenika 8. razreda u oči upada činjenica da četvrtina slučajnog uzorka uopće nije pokušala riješiti taj zadatak čime se postavlja pitanje moguće preopsežnosti ispita koja je utjecala na to da se učenici nisu stigli posvetiti tom zadatku ili su pak odustali od njegova rješavanja iz razloga nevičnosti pisanju zadane tekstne vrste i samostalnom produktivnom pisanju uopće. Mogući razlog je i nedostatak motivacije. Zadatci su u svakom slučaju bili u skladu s razinom postignuća u pisanju predviđenih nastavnim programom.
5. S obzirom na kategorije pogrešaka, utvrđeno je da učenici 4. razreda najviše poteškoća imaju s pravopisom, nakon čega slijede poteškoće na leksičkoj razini. Bitno manje problema učenici imaju u području morfologije i sintakse. Nasuprot tome, u 8. razredu učenici najviše poteškoća imaju glede morfologije, potom u pravopisu te naposljetku u podjednakim razmjerima u području pragmatike, leksika, sintakse i sadržaja. Takve bitne razlike u problemskim područjima učenja jezika u 4. i 8. razredu valja sagledati, u svakom slučaju, vezano uz zadatak koji je u 8. razredu bio otvorenog tipa i zahtijevao razinu produkcije, dok je u 4. razredu bio usmjeren na rekonstrukciju predloška. Stoga ne čudi nalaz o manjem kvocijentu pogrešaka u 4. u odnosu na 8. razred.
6. Usporedba tipova pravopisnih pogrešaka između 4. i 8. razreda pokazuje da obje skupine učenika imaju poteškoća kod riječi koje bi trebalo pisati velikim slovom te s interpunkcijama.
7. Kod 8. je razreda u području morfologije utvrđeno da učenici najčešće griješe pri odabiru, uporabi i deklinaciji člana, u deklinaciji imenica, posvojnih zamjenica i pridjeva te pri uporabi prijedloga i njihovoј reakciji, dok na leksičkoj razini najviše poteškoća imaju s odabirom odgovarajuće riječi, a u području sintakse s izostavljanjem bitnih rečeničnih dijelova i poretkom riječi u rečenici na sintaktičkoj razini.

Ti podatci potvrđuju iskustvo učitelja i učenika o problematičnim aspektima u učenju njemačkog jezika koji su, lingvistički gledano, objasnjeni razlikama u jezičnim sustavima hrvatskog i njemačkog jezika. Ujedno je ustanovljeno da učenici preferiraju jednostavne rečenice, što ukazuje na nedostatak spremnosti na rizik u jezičnoj produkciji. Tome valja pridružiti i činjenicu da rijetko primjenjuju strategije rješavanja problema, a kada to čine češće je rezultat negativan kao npr. u slučaju negativnog transfera iz hrvatskog ili nekog drugog jezika. Glede sadržajne razine uočljivo je da učenici imaju poteškoća s usklađivanjem svog pismenog uratka s naputcima, a na pragmatičnoj razini s elementima tekstne vrste pisma prijatelju. Te rezultate svakako valja sagledati u suodnosu s rezultatom analize kvalitete teksta o ograničenoj ovlađanosti elementima tekstne vrste osobnoga pisma. Moguća su objašnjenja u nedovoljnoj zastupljenosti takve vrste pisanja u samoj nastavi.

5. PREPORUKE

5.1. Preporuke - engleski jezik

5.1.2. Preporuke u odnosu na postojeći nastavni plan i program

Na temelju rezultata dobivenih kvantitativnom i kvalitativnom analizom ispita za 4. i 8. razred osnovne škole zaključujemo da je za izradu budućeg predmetnog kurikula za engleski jezik potrebno jasno formulirati ishode učenja (operacionalizacija kompetencija pomoći aktivnosti koje su mjerljive i vidljive), a oni trebaju biti praćeni prikladnim kriterijima vrjednovanja prema kojima se može utvrditi jesu li ishodi ostvareni. Među različitim pristupima mogao bi se preporučiti pristup poznat pod nazivom konstruktivno poravnanje (*Constructive alignment*, Biggs, 2001, 2003; Biggs i Tang, 2007) koji podrazumijeva da planiranje kurikula započinje jasnom slikom o tome što će učenici biti u stanju učiniti nakon zadovoljavanja zahtjevima predmeta, zatim slijedi utvrđivanje (poravnanje) organizacije programa/kurikula, usklađivanje metoda poučavanja i na kraju se pristupa provjeri naučenog kako bi se potvrdilo je li učenje dovelo do željenih promjena u znanju, vještinama i uvjerenjima.

Kurikul je sastavljen tako da su načini poučavanja, učenje i vrjednovanje poravnati s ishodima učenja tako da svi aspekti ovoga sustava podržavaju učenje. Osim toga takvo poravnanje pri vrjednovanju daje prednost uspoređivanju s kriterijima u odnosu na uspoređivanje s normom (prema drugim učenicima).

Ovaj pristup predstavlja promjenu težišta od poučavanja ka učenju i ka odnosu poučavanje-učenje-vrjednovanje. Konstruktivno poravnanje temelji se na tri koraka:

- 1) jasno formuliranje ishoda učenja za učenike;
- 2) metode poučavanja i učenja trebaju biti tako organizirane da učenici rješavaju zadatke u kojima će ishodi biti vidljivi i omogućiti im da dobiju povratnu informaciju o njima, odnosno jesu li ih ostvarili;
- 3) sustav vrjednovanja treba biti složen tako da učenik pokaže u kojoj je mjeri svladao neki ishod učenja.

Ishodi učenja moraju biti konkretni, mjerljivi, dogovoreni, relevantni i vremenski izvedivi. Tablica 15. daje primjer mogućeg sadržaja tablice prema konstruktivnom poravnanju:

Tablica 14. Primjer sadržaja tablice prema konstruktivnom poravnanju

Kompetencije	Ishodi učenja	Metode poučavanja	Vrijednovanje
<i>O sposobiti učenika za realizaciju govorenih tekstova na razini A1 prema ZEROJ-u</i>	<i>Učenik će uočiti razlike između pisanja i izgovaranja jednostavnih izričaja</i>	<i>rad u skupinama – suradničko učenje</i>	<i>ispit, usmena provjera znanja, samovrjednovanje, EJP</i>

Prednosti upotrebe ishoda učenja su brojne i korisne za sve sudionike obrazovnog procesa (učenike, učitelje, roditelje, škole, ministarstva). Učenika vodimo kroz proces učenja, pojašnjavamo mu očekivane ishode, zahtjeve i obveze u školskom predmetu, a i sam može pratiti vlastiti napredak.

Učitelj se od pristupa usmjerenog na sadržaj preusmjerava na postignuće učenika, a ishodi predstavljaju pomoć učitelju u artikulirajući zahtjeva nastavne jedinice i tako jača veza između ciljeva i vrjednovanja postignuća. Roditelji, budući srednjoškolci i studenti, ali i poslodavci, dobivaju informaciju o vještinama i kompetencijama stečenim tijekom školovanja.

Pored tradicionalnih načina vrjednovanja (usmeno ispitivanje, pisani zadatci, ispit), instrumenti vrjednovanja ishoda učenja trebali bi biti samovrjednovanje, učenički portfolio i Europski jezični portfolio, vrjednovanje doprinosa učenika za vrijeme rada u skupinama, vrjednovanje rada na projektu, vanjsko vrjednovanje. Učenici na taj način postaju svjesni i odgovorni za svoj rad, postaju kritični i znaju procijeniti svoj uspjeh, odnosno što znaju, a na čemu još trebaju poraditi. Također, postaju aktivni sudionici u nastavnom procesu, što je karakteristika poučavanja usmjerenoga na učenje i učenika, (*learning-centered teaching*). Ovaj pristup predstavlja promjenu paradigme učenja i poučavanja i promjenu težišta od pitanja što će učitelj poučavati na pitanja što će učenici naučiti, kako će to naučiti, hoće li naučeno znati primijeniti i kako će ono što su naučili poslužiti kao osnova za buduće učenje.

Različiti tipovi zadataka, uključujući i zadatke slične onima korištenim u ispitu, mogu se koristiti u redovnoj nastavi za vježbu i praćenje napretka.

Ispite u školi trebalo bi temeljiti na ishodima, odnosno uvijek formulirati tako da učenici znaju što je ishod, odnosno što ispit mjeri. Za izradu ishoda i dalje bi kao osnova trebale poslužiti razine i deskriptori u ZEROJ-u, ali se preporuča sloboda u formuliranju kompetencija i ishoda, koji se mogu i moraju prilagoditi hrvatskom kontekstu. Vjerujemo da će za engleski jezik razina koju će učenici doseći često biti viša od preporučene razine A1 odnosno A2.

5.1.3. Preporuke za stručno usavršavanje učitelja

Izrada zadataka i ispita za vanjsko vrjednovanje i ispita uopće vrlo je zahtjevna i trebalo bi predvidjeti mogućnost edukacije tima stručnjaka koji će biti zaduženi za izradu ispita s težištem na izradi zadataka za pisanje otvorenog tipa i posebno za način njihova vrjednovanja.

U nas učitelji često sami moraju izrađivati ispite, a nedovoljno su educirani o načinu izrade zadataka, pa bi u okviru njihova profesionalnog razvoja trebalo predvidjeti seminare i radionice o izradi i vrjednovanju zadataka, posebno o načinu vrjednovanja otvorenih vrsta zadataka. Isto tako, korisne bi bile teme kao što su razvijanje kriterija vrjednovanja pisanih uradaka, davanje povratnih informacija, analiza pogrešaka, izvori pogrešaka, vrste pogrešaka i zbog čega nastaju (primjerice zbog stavljanja težišta na poučavanje gramatike, zbog interferencije s materinskim jezikom ili nekim drugim stranim jezikom).

Predlaže se organiziranje seminara i radionica o razvijanju vještine pisanja u stranom jeziku koje će motivirati učenike i učitelje za pisanje. Te bi radionice trebale ponuditi poticajne aktivnosti koje uključuju pisanje, kao što su projekti za koje treba napisati izvješće, pisanje dnevnika, vođenih sastava, *dictocompa*, dijaloga na temelju fotografija, pisanje pjesama prema određenim pravilima, pisanje priča uz pomoć natuknica ili korištenjem predmeta ili riječi kao poticaj. Isto tako treba koristiti aktivnosti koje potiču pisanu komunikaciju među učenicima u stvarnom životu – pisanje poruka, elektronske pošte, *bloga*, dopisivanje s djecom iz drugih zemalja i sl. Također, učitelji se trebaju dodatno usavršavati kada je riječ o pisanju u ranoj školskoj dobi. Smatramo da s pisanjem treba započeti dovoljno rano (već u prvom razredu osnovne škole), ali pritom treba uvažavati kognitivno-emocionalna i motorička obilježja učenika rane školske dobi. Pisanje na stranom jeziku u 1. razredu osnovne škole ne utječe negativno na razvijanje vještine pisanja u materinskom jeziku (usp. Vickov, 2005).

Pri izradi predmetnog kurikula i organizaciji stručnog usavršavanja za učitelje ne smijemo zaboraviti preporuke Europskog parlamenta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2005), a to su:

- 1) komunikacija na materinskom jeziku
- 2) komunikacija na stranim jezicima
- 3) kompetencija u matematici, prirodnim znanostima i tehnici
- 4) informatička kompetencija
- 5) znati kako učiti
- 6) interpersonalna, interkulturna, društvena i građanska kompetencija
- 7) poduzetništvo
- 8) kulturno izražavanje

Na temelju prikupljenih podataka od strane *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja* preporuča se, u budućim analizama, istražiti postoji li korelacija između stručno, odnosno nestručno izvođene nastave i uspješnosti učenika te u kojoj su mjeri učitelji engleskog jezika osposobljeni za rad s učenicima mlađe školske dobi jer je upravo taj period značajan za razvijanje motivacije i pozitivnog odnosa prema učenju stranog jezika.

Nadalje, od velike važnosti bilo bi usavršavanje nastavnika i učitelja u području izrade različitih vrsta zadataka za provjeru znanja jezika s obzirom na uzrast i vještine koje ispitujemo. Bitno je ukazati na činjenicu da ispiti često daju nepotpunu i samo trenutnu sliku učenikovog znanja, a moguće su i neželjene posljedice „high stakes“ ispita poput uvježbavanja isključivo za ispit, tj. kada priprema za takve vrste ispita dominira u poučavanju, demotivira učenike i često ograničava kurikul. Takve negativne posljedice poznate su kao *washback effect* (Hughes, 1989). Zato učitelje i nastavnike treba osposobiti za pravilnu primjenu nekih alternativnih načina praćenja i provjere znanja.

Također, trebalo bi provesti samoevaluaciju učitelja putem koje bi se kritički mogli osvrnuti na svoj rad – problematična i uspješna područja, te na taj način tražiti rješenja za poboljšanje svoga rada.

Rezultati ovih istraživanja omogućit će konkretnije preporuke za stručno usavršavanje učitelja.

5.2. Preporuke - njemački jezik

5.2.1. Preporuke u odnosu na postojeći nastavni plan i program

Pri izradi nastavnih programa i određivanju njihove strukture valja obratiti pozornost, ne samo na definiranje postignuća učenika, već uključiti i smjernice i preporuke za oblikovanje nastave te za praćenje napretka učenika i ocjenjivanje.

5.2.2. Preporuke za unapređivanje kvalitete nastave

U okviru nastave njemačkog jezika valja svakako obratiti pozornost na jednakomjerni razvoj svih četiriju jezičnih vještina, ali i interkulturnalne kompetencije u skladu s dobnim mogućnostima učenika te isto tako pratiti i ocjenjivati postignuća u svim tim kompetencijskim područjima. Pisanje u nastavi njemačkog jezika valja razvijati ne samo kao potporu svladavanju gramatike i vokabulara, već ciljano i kao sredstvo komunikacije i kreativnog izražavanja. U tom smislu u nastavi svakako treba odvojiti vrijeme i za komunikacijsko pisanje, tj. za pisanje tekstnih vrsta poput pisama, razglednica, poruka i dr. Premda nalazi o najzastupljenijim vrstama pogrješaka daju uvid u najčešće poteškoće učenika, usmjeravanje težišta nastave na osnovu nalaza o najučestalijim pogrješkama valja uzeti s oprezom jer za ostvarenje globalnog cilja interkulturne komunikacijske kompetencije nisu sve pogrješke jednako problematične. Tako će u pisanoj komunikaciji manje probleme u sporazumijevanju uzrokovati pogrješni nastavci pridjeva od ispuštanja početnog obraćanja ili završnog pozdrava u pismu prijatelju. Učenike bi valjalo poticati na poduzimanje rizika u jezičnoj produkciji u smislu korištenja složenijih morfoloških i sintaktičkih struktura. Ujedno bi valjalo obratiti pozornost i na razvoj pozitivnih strategija rješavanja problema i na probleme koje uzrokuje negativni jezični transfer iz hrvatskog ili nekog drugog stranog jezika.

5.2.3. Preporuke za stručno usavršavanje učitelja

Stručno usavršavanje učitelja bi u svim područjima nastave stranih jezika trebalo učiteljima pružiti podršku i sustavno ukazivati na potrebu primjene navedenih načela i pratiti njihovu implementaciju.

Dodatnu podršku učiteljima njemačkog jezika pružilo bi mogućnost **organizacije nastave** u manjim skupinama u višim razredima osnovne škole.

5.2.4. Preporuke za vanjsko vrjednovanje obrazovanja u području njemačkoga jezika

Za daljnja istraživanja postignuća učenika u nastavi njemačkog jezika i čimbenika koji na njih utječeču svakako bi imalo smisla na ukupnoj populaciji istražiti utjecaj nezavisnih varijabli poput staža učitelja, njihove stručne spreme i dr. Ujedno bi za neke nalaze ovog istraživanja valjalo provesti dodatne provjere, između ostalog primjerice faktorskom analizom na ukupnoj populaciji ispitati strukturu ispita s obzirom na izdvojenu ulogu rezultata u području slušanja (usp. Tablicu 5. i 11.) te isto tako na ukupnoj populaciji provjeriti kontradiktorne rezultate o povezanosti veličine razrednog odjela i uspjeha učenika u 4. i 8. razredu. Pri izradi ispita valjalo bi, po mogućnosti, obratiti pozornost na ispitivanje svih jezičnih vještina, ali i kompetencijskih područja usko povezanih s komunikacijskom kompetencijom kao što je to primjerice interkulturna kompetencija. Važnost takve uravnoteženosti potkrijepljena je u glotodidaktičkoj teoriji upozorenjima da vanjska evaluacija može imati značajan utjecaj na određivanje težišta u nastavi, tj. da se učitelji u nastavi s posebnim naglaskom obrađuju one sadržaje koji se ispituju, a da zanemaruju one koji se ispitima ne ispituju. Isto vrijedi i za tipove zadataka. Istovremeno i učenici pod utjecajem tog tzv. efekta *wash back* smatraju irelevantnima one sadržaje i postignuća koja se ispitima ne provjeravaju. Bilo bi poželjno da ispiti uključuju više zadataka otvorenog tipa koji omogućili bolji uvid u razinu jezične produkcije. Provjera nalaza i zaključaka ovog istraživanja svakako bi, prije svega, trebala uključiti empirijsko istraživanje kvalitete nastave promatranjem same nastave i ispitivanjem učitelja i učenika, ali i analizu udžbenika.

6. LITERATURA

1. Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education* 41(3) 221-238.
2. Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead.
3. Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*, Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre.
4. Commission of the European Communities (2005). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning.
5. Dagarin Fojkar, M. (2005). Slovene National Primary School Leaving Examination in the English Language. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu* 7(2), 303-313.
6. Geld, Renata/ Stanojević, Mateusz-Milan (2007). *Razumijevanje teksta čitanjem: statistička analiza rezultata testova za osnovne i srednje škole*. U: Metodika 14, vol. 8, 1/2003, str. 148-159
7. Grupa autora (2006). *Europski jezični portfolio*. Zagreb: Školska knjiga, d.d.
8. Häusler, Maja (2003). *Schreibkompetenz kroatischsprachiger Deutschlerner*. U: Zagreber Germanistische Beiträge 12/2003. str. 149-175
9. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. URL: <http://www.azoo.hr/tekst/hnos-metodicke-odrednice-/1612/9>
10. Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Josipović Smoyer, Višnja (2007). *Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenici engleskoga kao stranoga jezika*. U: Metodika 14, vol. 8, 1/2003, str. 127-136
12. Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin i dr.: Langenscheidt (=Fernstudieneinheit)
13. Medved Krajnović, M. (2007). Kako hrvatski učenici govore engleski? *Metodika* 14 Vol. 8, 1, 173-181.
14. MZOŠ 2006. Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, ISBN 953-6569-25-6
15. Petz, B. (2004). Osnovne statističke metode za nematematičare. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

17. Vickov, G. (2005). Postoji li negativan utjecaj ranog uvođenja pisanja na stranome jeziku na pisanje na materinskom jeziku? *Strani jezici* 34,4, 285-302.
18. Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard u osnovnoj školi (2005).
19. Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (2005). Zagreb: Školska knjiga.

ZNAČENJE PARAMETARA KOJI SE DOBIVAJU STANDARDNIM PSIHOMETRIJSKIM ANALIZAMA

Aritmetička sredina ispita (M)

Najčešća mjera središnje vrijednosti nekog skupa rezultata jest aritmetička sredina koja predstavlja težište rezultata. Ako je ispit prikladan za određenu skupinu učenika, onda bi se aritmetička sredina trebala nalaziti na polovici mogućega raspona rezultata. Ako je ona pomaknuta prema nižim ili višim vrijednostima, znači da je ispit bio pretežak ili prelagan za određenu skupinu učenika te s takvim ispitom nije moguće postići maksimalno razlikovanje učenika.

Raspon

Idući pokazatelj koji govori o primjerenosti ispita za određenu skupinu učenika jest raspon. To je razlika između najvišega i najnižega postignutoga rezultata kod primjene ispita, koja pokazuje opseg dobivenih numeričkih vrijednosti u skupu rezultata, a može poslužiti kao približni orientacijski indeks raspršenja rezultata (Field, 2005). Očekuje se da su ispiti izrađeni tako da je na njima moguće postići maksimalan raspon (od nula do maksimalnoga mogućega rezultata) budući da takav raspon omogućuje najbolje razlikovanje učenika s različitom količinom znanja. Ako na ispitu nijedan učenik ne postiže maksimalan mogući broj bodova, znači da takav ispit nije prikladan za ciljanu skupinu učenika, odnosno da je pretežak. Međutim, postoji i drugo moguće objašnjenje, a to je nedostatak motivacije učenika zbog čega se nisu dovoljno potrudili u postizanju maksimalnoga učinka.

Problem može biti i ako je najniža postignuta vrijednost prilikom primjene ispita daleko od nule. To znači da ispit sadrži prevelik broj laganih zadataka koje rješavaju svi učenici zbog čega ponovno nije moguće razlikovati boljih od lošijih učenika.

Standardna devijacija (sd)

Raspon predstavlja grubu mjeru raspršenja rezultata koja ne daje informaciju o obliku distribucije. Standardna devijacija predstavlja mjeru raspršenja rezultata koja pokazuje koliko se „gusto“ rezultati nekog mjerenja grupiraju oko aritmetičke sredine (Petz, 2005). Ova se mjera koristi kao standard za mjerenje varijabiliteta rezultata. To je vrlo praktična mjera raspršenja rezultata oko aritmetičke sredine jer ako su poznate vrijednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije, tada se može odrediti izgled distribucije uz uvjet da je ona normalna.

Standardna pogreška mjerenja

Standardna pogreška mjerenja jest procjena pogreške rezultata postignutoga na ispitu, a koja se određuje iz stupnja njegove pouzdanosti. Ona je izražena u izvornim jedinicama mjerenja, a omogućuje izračunavanje granica unutar kojih se s određenim stupnjem vjerojatnosti nalazi „pravi“ rezultat mjerenja (Petz, 2005). Ako postignuti rezultat učenika označimo sa x , a standardnu devijaciju sa sd , tada uz sigurnost od 68% možemo tvrditi da se pravi rezultat učenika nalazi u intervalu $x \pm 1 sd$. Uz sigurnost od 95% možemo tvrditi da se pravi rezultat učenika nalazi u intervalu $x \pm 2 sd$, a uz gotovo stopostotnu sigurnost možemo tvrditi da se pravi rezultat učenika nalazi u intervalu $x \pm 3 sd$. Ovaj pokazatelj vrlo je važan jer on govori kolikoj se pogrešci izlažemo pri zaključivanu o postignutim rezultatima na ispitu. Osobito je važno voditi računa o standardnoj pogrešci mjerenja pri rangiranju učenika na temelju postignutoga rezultata na ispitu. Ako ispit ima veliku standardnu pogrešku mjerenja, onda jednostavno rangiranje učenika prema postignutome rezultatu može biti netočno i na štetu učenika.

Pouzdanost (Cronbachov α -koeficijent)

Obilježje mjernoga postupka (primjene ispita) koje se odnosi na točnost mjerenja naziva se pouzdanost, a obično se iskazuje Cronbachovim α -koeficijentom. On govori kolika je prosječna korelacija među svima zadatcima u ispitu. Cronbachov α -koeficijent po svojoj je naravi korelacijski koeficijent pa kao takav varira između 0 i 1. Viša vrijednost ukazuje na veću međusobnu povezanost zadataka, odnosno na veću pouzdanost. Za različite vrste mjernih instrumenata prihvatljive su različite razine vrijednosti

ovoga koeficijenta. Kod ispitivanja znanja poželjno je da ovaj koeficijent iznosi barem 0,90 (Kehoe, 1997). Cronbachov α -koeficijent ovisan je o broju zadataka i to tako da što broj zadataka veći, to je ispit pouzdaniji, tj. Cronbachov α -koeficijent je veći. Stoga je kod ispita s malim brojem zadataka teško očekivati vrlo visoke vrijednosti ($\geq 0,90$).

Težina zadataka

Težina zadataka jest proporcija učenika koji su dali točan odgovor u dihotomnim zadatcima. Ona nije pokazatelj je li zadatak dobar ili nije, već samo predstavlja težinu toga zadatka za određenu skupinu učenika (Osterlind, 2001). Ako zadatak nije dihotoman, težina se može izračunati tako da se aritmetička sredina zadataka podijeli s brojem bodova koje je u tom zadatku maksimalno postići.

Da bi ispit bio prikladne težine, barem pola zadataka trebalo bi biti prosječne težine, odnosno trebalo bi ih moći uspješno riješiti od 40% do 60% učenika. Drugu polovicu trebali bi činiti teški i lagani zadatci i to tako da su ravnomjerno raspoređeni, odnosno da postoji podjednak broj teških i laganih zadataka. Međutim, poželjno je da ispit ne sadrži prevelik broj preteških i/ili prelaganih zadataka. Preteškim zadatcima smatraju se oni koje uspješno rješava 10% ili manje od 10% učenika, dok su prelagani oni zadatci koje rješava 90% ili više od 90% učenika. Određen broj takvih zadataka potreban je zbog mogućnosti razlikovanja učenika jako dobrih i jako loših postignuća, točnije ispit ne bi smio sadržavati više od 10% zadataka koji spadaju u ove dvije kategorije (Državni izpitni center, 2007). Pritom je važno da broj vrlo teških i vrlo laganih zadataka u ispitu bude ujednačen.

Diskriminativnost zadataka

Diskriminativnost ili diskriminativna valjanost jest obilježje zadatka koje opisuje „sposobnost“ zadatka da mjeri individualne razlike među učenicima, a koje su odraz njihovih stvarnih razlika u znanju određenih sadržaja (Haladyna, 2004). Kod zadatka koji su visoko diskriminativni možemo s velikim stupnjem sigurnosti tvrditi da oni učenici koji postižu bolji rezultat na tom zadatku, postižu i bolji ukupan rezultat na ispitu. Stoga se može reći da je ovo obilježje zadatka izravni pokazatelj njegove kvalitete (Osterlind, 2001). Diskriminativnost zadataka izražava se preko koeficijenta

diskriminativnosti (KD) koji se računa kao korelacija pojedinoga zadatka i ukupnoga rezultata na ispitu ako se iz ukupnoga rezultata isključi taj zadatak (Norusis, 1998). Prema tome, KD nam govori koliko je pojedini zadatak povezan s rezultatom na cijelome ispitu. Poželjno je da ta povezanost bude što veća. Osim što viša vrijednost KD-a ukazuje na veću povezanost zadataka s ukupnim rezultatom na ispitu, ona nam govori i o tome da taj zadatak dobro razlikuje (diskriminira) učenike s obzirom na njihovo znanje. Niski KD (oko nule) govori da je povezanost zadatka i ukupnoga uratka na razini slučaja pa takve zadatke treba izbjegavati. Zadatak koji je negativno povezan s ukupnim rezultatom ukazuje da učenici s lošijim znanjem bolje rješavaju taj zadatak od učenika s boljim znanjem. Takvi zadataci imaju problem u samoj izradbi.

Minimalan prihvatljivi iznos KD-a je 0,2 (Tucker, 2007), a u dobro konstruiranome ispitu ne bi smjelo biti više od 20% zadataka koji imaju niži KD od ove minimalne vrijednosti (Državni izpitni center, 2007).

Empirijske krivulje zadataka (EK)

S diskriminativnošću zadatka povezana je i empirijska krivulja (EK). EK povezuje ukupni rezultat u ispitu s rezultatom na pojedinom zadatku. Na apscisi takvih prikaza nalazi se ukupni rezultat u ispitu, a na ordinati aritmetička sredina rješavanja toga zadatka. Pritom se ukupni rezultat u takvim prikazima podijeli u nekoliko grupa (obično pet). Očekuje se da će učenici koji spadaju u najbolju grupu po rezultatima na određenom zadatku imati veći postotak riješenosti zadatka nego bilo koja druga grupa. Drugim riječima, očekuje se da učenici čiji je rezultat u grupi najboljih rezultata imaju najveću vrijednost aritmetičke sredine za taj zadatak. Kako rastu rezultati u ispitu (što je grupa rezultata viša), trebao bi rasti i postotak rješivosti analiziranog zadatka.

Većina krivulja pokazuje sigmoidan rast. Krivulje sporije rastu na početku i na kraju gdje se nalaze najbolji i najlošiji rezultati, a brže u sredini gdje su locirani prosječni rezultati. Odstupanje od sigmoidne krivulje najviše pokazuju vrlo lagani ili vrlo teški zadataci. Krivulje vrlo laganih zadataka rastu vrlo brzo u početku jer ih sudionici koji pripadaju grupama učenika s lošijom riješenosti ispita rješavaju u većini. Krivulje vrlo teških zadataka u pravilu u početku rastu vrlo sporo, a kasnije brzo jer ih većinom rješavaju samo oni učenici iz posljednjih grupa ukupnih rezultata.

Valjanost

Valjanost je ključni koncept u konstrukciji ispita (Osterlind, 2001). To je karakteristika koja nam pokazuje mjeri li primijenjeni ispit i u kojem stupnju upravo ono što smatramo da mjeri (Petz, 2005). Jedna od glavnih metoda ispitivanja valjanosti jest faktorska analiza. To je temeljna multivarijantna metoda, a sastoji se od niza statističko-matematičkih postupaka kojima se veći broj zadataka (manifestnih varijabli) nastoji sažeti u manji skup faktora latentnih varijabli. Osim redukcije broja početnih varijabli, primarni je cilj ove metode utvrditi povezanost zadataka s pojedinim faktorom koji možemo mjeriti pomoću ispita (mjernoga instrumenta). Ako je cilj pojedinoga ispita mjeriti jedan predmet mjerjenja (npr. poznavanje gradiva Povijesti za treći razred gimnazije), onda se faktorskog analizom nastoji potvrditi da ispit mjeri upravo samo taj jedan predmet mjerjenja. Ako se pokaže da ispit mjeri više predmeta mjerjenja, onda više nije opravdano govoriti o jednom ispitu, već o više njih te u skladu s tim nije moguće ni ukupan rezultat takvoga ispita izražavati jednom ocjenom, već svaki utvrđeni predmet mjerjenja treba ocjenjivati zasebnom ocjenom.

Zadaća stručnih radnih skupina bila je izraditi ispite koji će mjeriti jedan predmet mjerjenja. Ova pretpostavka provjerena je tako da su provedene faktorske analize svih ispita koji su zadovoljavali uvjete za provođenje faktorske analize. Glavni je uvjet za provođenje postojanje višestruko većega broja entiteta (učenika) od broja varijabli (ispitnih pitanja) (Field, 2005; Tacq, 1997).

LITERATURA

1. Državni izpitni center. (2007). *Letno poročilo. Splošna matura 2007.* Ljubljana: Državni izpitni center.
2. Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS.* London: Sage
3. Haladyna, T. M. (2004). *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Kehoe, J. (1997). *Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests.* <http://www.ericdigest.org/1997-1/basic.html>
5. Norusis, M. J. (1998). *SPSS/PC+ Advanced Statistics V2.0 for the IBM PC/XT/AT and PS/2.* Chicago: SPSS Inc.
6. Osterlind, S. J. (2001). *Constructing Test Items: Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats.* Boston: Kluwer Academic Publishers.
7. Petz, B. (2004). *Osnovne statističke metode za nematematičare.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Petz, B. (2005). *Psihologiski rječnik.* Jastrebarsko: Naklada Slap
9. Tacq, J. (1997). *Multivariate Analysis Techniques in Social Science Research: From Problem To Analyse.* London: Sage
10. Tucker, S. (2007). *Using Remark Statistics for Test Reliability and Item Analysis.* Neobjavljeni rad. Baltimore: University of Maryland.

PRILOG

PRIKAZ FORMULA UPOTREBLJAVANIH U PSIHOMETRIJSKOJ ANALIZI NACIONALNIH ISPITA

Aritmetička sredina

$$M = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}$$

M – aritmetička sredina

X_i – individualni rezultati u varijabli X

N – broj rezultata u varijabli

Standardna devijacija

$$SD = \sqrt{\frac{\sum (X_i - M)^2}{N}}$$

SD – standardna devijacija

X_i – rezultati u varijabli X ($i = 1, \dots, N$)

M – aritmetička sredina u varijabli

N – broj rezultata u varijabli

Cronbachov α-koeficijent

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \sqrt{1 - \frac{\sum V_z}{V_u}}$$

α – Cronbachov α-koeficijent

k – broj zadataka u ispitu

V_z – varijanca pojedinoga zadatka

V_u – varijanca cijelog ispita

Standardna pogreška mjerena

$$SPM = SD \sqrt{1 - \alpha}$$

SPM – standardna pogreška mjerena

SD – standardna devijacija

α – Cronbachov α-koeficijent

Težina zadatka

IT – indeks težine zadatka

$$IT = \frac{M_k}{t_{k(\max)}}$$

M_k – aritmetička sredina uratka na zadatku k

$T_{k(\max)}$ – maksimalan mogući broj bodova u zadatku k

Koeficijent diskriminativnosti

$$KD = \frac{\sum_{i=1}^n (p_{ki} - \bar{p}_{ki}) (\sum_{j \neq k}^m p_{ji} - \bar{p}_{ji}) m}{n \cdot SD(p_k) \cdot SD(\sum_{j \neq k}^m p_{ji})}$$

KD – koeficijent diskriminativnosti

p_{ki} – bodovi učenika i na zadatku k

\bar{p}_{ki} – aritmetička sredina bodova na zadatku k

$SD(p_k)$ – standardna devijacija rezultata na zadatku

$\sum_{j \neq k}^m p_{ji}$ – ukupna suma bodova za sve zadatke na ispitu

$SD(\sum_{j \neq k}^m p_{ji})$ – standardna devijacija ukupnih rezultata na ispitu bez zadatka k

$\sum_{j \neq k}^m \bar{p}_{ji}$ – aritmetička sredina ukupnih rezultata na ispitu bez zadatka k

n – broj učenika

m – broj zadataka

Pregled izradila: Natalija Ćurković, dipl. psiholog

Istraživačko-razvojni odjel

POJMOVNIK

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja javna je institucija koja obavlja poslove vanjskog vrjednovanja u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

Obrazovna postignuća utvrđuju se pomoću procesa vanjskog vrjednovanja koji je novi mehanizam za objektivno praćenje obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, a temelji se na standardiziranim ispitima koje provodi institucija neovisna o pojedinoj školi, odnosno *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*.

Samovrjednovanje je proces sustavnog i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti rada škole. To je proces profesionalne refleksije kroz koji škole dobro upoznaju same sebe i pronalaze najbolje načina za unapređenje. Samovrjednovanje omogućava djelatnicima škole da procjene kvalitetu svog poučavanja i razrednog ozračja uvažavajući kontekst užeg školskog i šireg - socijalnog i kulturnog okruženja.

Vanjsko vrjednovanje je mehanizam za objektivno praćenje obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, a temelji se na standardiziranim ispitima koje provodi institucija neovisna o pojedinoj školi, odnosno *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*. Vanjskom vrjednovanju pripadaju dvije vrste provjere postignuća; **nacionalni ispit** kojima se procjenjuju postignuća učenika u tijeku obrazovnog ciklusa i dobiva uvid u kvalitetu obrazovnog sustava i **državna matura** kojom se provjerava razina dosegnutih znanja, vještina i kompetencija na kraju školovanja te pokazuje sposobljenost učenika za daljnje školovanje ili tržište rada.

