

Ispitivanje čitanja na engleskome jeziku u odnosu na vrstu zadatka i koheziju teksta

Rujevčan, Davorka

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

<https://doi.org/10.17234/diss.2022.8191>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:254566>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Davorka Rujevčan

**ISPITIVANJE ČITANJA NA
ENGLISKOME JEZIKU U ODNOSU NA
VRSTU ZADATKA I KOHEZIJU TEKSTA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2022.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Davorka Rujevčan

**ISPITIVANJE ČITANJA NA
ENGLISKOME JEZIKU U ODNOSU NA
VRSTU ZADATKA I KOHEZIJU TEKSTA**

DOKTORSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Renata Šamo

Zagreb, 2022.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Davorka Rujevčan

**RESEARCH INTO READING IN ENGLISH
WITH REGARDS TO THE TYPE OF
TASK AND TEXTUAL FEATURES**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor: Full professor Renata Šamo PhD

Zagreb, 2022

PODATCI O MENTORICI

Dr. sc. Renata Šamo redovita je profesorica i predstojnica Odsjeka za anglistiku na Filozofskome fakultetu u Puli. Diplomirala je Engleski jezik i književnost i Španjolski jezik 1987. te je na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu magistrirala 2001. s temom *Razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskog kao stranog jezika* te doktorirala 2006. s temom *Analiza strategija čitanja uspješnih i manje uspješnih učenika engleskog kao stranog jezika*. Dugi niz godina radi u visokoškolskom sustavu i usporedno razvija svoju znanstveno-istraživačku karijeru. Aktivno sudjeluje na ukupno 48 konferencija i simpozija, nerijetko u inozemstvu, autorica je ili ko-autorica ukupno 39 znanstvenih i stručnih radova, također samostalno potpisuje dvije znanstvene monografije te ima jednu ko-uredničku knjigu. Dobitnica je raznih stipendija, radi na projektima, član je programskih i organizacijskih odbora domaćih skupova. Nositeljica je i izvoditeljica dvaju kolegija na jednom sveučilišnom doktorskom studiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu te sunositeljica i suizvoditeljica na jednom sveučilišnom doktorskom studiju na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Dosad je mentorirala 5 doktorskih radova, a u pripremi je još jedno doktorsko mentorstvo.

Izabrane publikacije:

Šamo, R. (2021). *Uvod u jezik i (ino)jezični razvoj*. Zagreb: Leykam International. / Introduction to Language and L1/L2 Language Development

Šamo, R. i Smuda Đurić, M. (2021). EFL reading in young learners: The teacher's perspective. U Rokita Jaskow, J. i Wolanin, A. (eds). *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*. Basel: Springer Nature. <https://orcid.org/0000-0002-4382-0223>.

Šamo, R. (2019). Young EFL Learners and Their Reading Awareness: A Case Study with Twins. U Rokita Jaskow, J. i Ellis, M. (eds.) *Early Instructed Second Language Acquisition. Pathways to Competence*. (129-141). Bristol: Multilingual Matters.

Mikulec, A. i Šamo, R. (2019). Reading diary as a tool for EFL reading from the self-monitoring perspective. U Brala Vukanović, M. i Memišević, A. (eds.). *Language and Its Effects*. (59-72). Berlin: Peter Lang.

Šamo, R. i Mikulec, A. (2018). EFL Reading Metacomprehension from the Developmental Perspective: A Longitudinal Case Study, *Journal of Language and Education (JLE)*, 4(1), 105-116. (doi:<https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-1>)

Šamo, R. (2014). *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet. / From Reading to Cognition, from Cognition to Reading

Osobna mrežna stranica: <https://ffpu.unipu.hr/ffpu/renata.samo#>

ZAHVALE

Zahvaljujem mentorici prof. dr. sc. Renati Šamo na svim savjetima, usmjeravanjima i podršci za vrijeme pisanja ovoga rada.

Također zahvaljujem svim profesorima i kolegama s poslijediplomskog studija Glotodidaktike, posebno voditeljici studija prof. dr. sc. Zrinki Jelaski na susretljivosti te Dini i Aidi na razgovorima, savjetima i prijateljskoj podršci.

Zahvalu zaslužuju svi prijatelji i suradnici koji su me poticali na rad.

Na moralnoj podršci, razumijevanju i strpljenju u ovom neočekivano dugom razdoblju zahvaljujem svojoj obitelji, posebno Igoru, majci Gordani i bratu Gordanu.

Zahvala ide i svima onima koji su na neki način pomogli u pisanju ovoga rada.

SAŽETAK

Čitanje koristimo u svakodnevnome životu za dobivanje informacija iz različitih izvora, pri čemu ujedno primjenjujemo različite podvještine i strategije kako bismo ispunili niz komunikacijskih ciljeva. Iako se često smatra pasivnom djelatnošću primanja, ono je ipak skup aktivnih mentalnih procesa nužnih za dekodiranja pisane poruke. Čitanje u svakodnevnome životu razlikuje se od čitanja koje se uvježbava tijekom nastave, posebno inih jezika, a razlike su vidljive u korištenim materijalima i samoj svrsi čitanja.

Do danas su predloženi mnogi teorijski modeli čitanja, a sama ta djelatnost pokazala se kao jedna od najvažnijih tijekom obrazovanja. Čitanje je još složeniji konstrukt kada je u njega uključen ini jezik zbog međudjelovanja dvaju ili više jezičnih sustava. Uvođenjem državne mature (DM) kao obaveznoga ispita za nastavak školovanja na visokoškolskim ustanovama dodatno je istaknuta važnost čitanja na inome, posebice engleskome jeziku. Ovim radom istražuju se vrste zadataka kojima se čitanje vrednuje te se analiziraju vrste zadataka u odnosu na njihove predloške, tj. njihova tekstna obilježja, posebno koheziju. Polazište za takav istraživački pristup su suvremene teorijske spoznaje o čitanju na inome jeziku kao višeslojnome procesu obrade podataka koje nam daju uvid u važnost pravilnoga odabira zadataka za provjeru određenih sastavnica čitanja. Riješenost zadataka čitanja na ispitima više razine engleskoga jezika državne mature analizirana je kroz naraštaje od školske godine 2010./2011. do 2016./2017. pri čemu je utvrđeno da su najzahtjevniji zadatci dopunjavanja teksta. Pokazuje se također kako je pri rješavanju upravo te vrste zadataka vidljivo razumijevanje pročitana, ali i nedostatak jezičnoga znanja koji se očituje u semantičkim, morfosintaktičkim i ortografskim pogreškama. Alatom Coh-Metrix analizirano je 35 tekstnih predložaka te su utvrđena tekstna obilježja važna za čitljivost teksta kao što su pojavnost zamjenica, broj modifikatora u imenskoj sintagmi, poznatost leksema, hiperonimija kod glagola i imenica, guste anaforičke i kataforičke reference te diskursne oznake. Rezultati ukazuju na važnost pravilnoga odabira vrsta zadataka kojima ispitujemo čitanje na inome jeziku, kao i na neodvojivost jezičnoga znanja od vještine čitanja, te na veliki utjecaj tekstnih obilježja na samu čitljivost i razumijevanje teksta.

KLJUČNE RIJEČI: Coh-Metrix, čitanje, kohezija, razumijevanje, standardizirano ispitivanje, tekstna obilježja, zadatci

SUMMARY

Reading is used in everyday life for obtaining information from various sources and for enjoyment, but also for gaining knowledge. Human brains are able to mentally interpret graphic forms they see on a page or on a screen, and different reading skills and strategies are applied to meet a range of communication needs. Although often considered a passive activity of receiving messages, the reading construct can be explained as integration of many component skills (Grabe, 2014). In other words, it is a set of active mental processing required to decode the written message. Reading in everyday life differs from reading practiced during classes, especially in foreign language classes, and the differences are visible in the materials used and in the very purpose of reading. The context of English as Foreign/Second Language recognises reading ability, especially reading in English, as an essential skill in a range of secondary and higher education settings.

To date, many theories of reading have emerged, and the activity of reading itself has proven to be one of the most important during education. Meaning of a text is formed in the process of interaction between a text and a reader. To be able to comprehend some text, a number of things have to be included, such as abilities to recognize words fast and efficiently, develop and use a large recognition vocabulary, process sentences to build comprehension, use various strategic processes and underlying cognitive skills, interpret meaning in relation to reader's background knowledge, interpret and evaluate texts in line with reading goals and purposes, and process texts fluently over a period of time (Grabe, 2014). Reading is an even more complex construct when a foreign language is involved due to the interaction of two or more language systems. The research of reading can go in two directions: researching reading as a process or examining the product of that process (Alderson, 2002) and both directions certainly have its challenges.

The introduction of the State Matura (SM) as a compulsory exam for further education at higher education institutions additionally emphasized the importance of reading in other languages, especially English. This paper investigates the types of reading tasks used in reading tests, tasks in relation to their templates, i.e., their textual features, especially cohesion. The starting point lies in the modern theoretical knowledge about foreign language reading as multi-layered data processing which provides insight into the importance of proper selection of tasks to check certain components of reading.

This paper deals with reading in the context of knowledge testing in the English language exams within the SM. Reading is explored in the evaluation process with respect to the textual features and types of tasks used to test reading comprehension in standardized SM exams, where a number of challenges are possible. Challenges can refer to the data itself and their interpretation, or to tasks which examine the construct of reading. With data, we need to keep in mind how much they really encompass the concepts we want to examine as well as the possibility of their misinterpretation. The tasks (methods) of data collection can disable or encourage the use of certain language forms, which does not necessarily indicate the student's lack of knowledge. The familiarity of testing methods can also greatly influence the obtained results. Coding and analysis of data, together with the reliability of the given process should also be taken into account. Therefore, in this paper, the emphasis is on the types of tasks that test reading, but also on the data collected throughout standardized testing.

The following paragraphs outline the structure of this paper. After the introductory part, the second chapter gives an overview of reading as a process by describing internal, external and interactive models of reading, surveys various reading techniques, and finally elaborates foreign language reading.

The third chapter builds on reading in a foreign language by clarifying the concepts of language transfer and language threshold at different levels and outlining the relevant research in this area. Reading skills are developed in the mother tongue and, according to some authors, transferred to another language (Cummins, 1979; Koda, 2012). Back in 1984, Alderson questioned whether the problem of text comprehension was the result of insufficiently developed reading skills or insufficient knowledge of the target language, and the notion of language transfer is logically related (Odlin, 1989, 2002). Cummins (1979, 2000) attempts to clarify this problem with his language interdependence hypothesis and the hypothesis on the level of language threshold required for possible transfer of skills.

The fourth chapter discusses the text, its understanding and textual features in more detail, while the following chapter provides an analysis of basic documents relevant to the teaching process in the Republic of Croatia: the curricula, the Croatian National Curriculum Framework and the Common European Framework of Reference for Languages. Qualitative analysis indicates how text and reading are presented in the mentioned documents, and what possible influence they have in language teaching.

The sixth chapter then explains the process of testing and evaluating language skills with a special focus on reading. With the introduction of external evaluation at the end of secondary education in many countries, including the Republic of Croatia, a greater emphasis is placed on reading examinations in the context of standardized exams, which are also considered high-risk exams due to their impact on all stakeholders. Finally, the characteristics of the various types of tasks used to evaluate reading in the SM exams in English are explained.

The research part of this paper is organized to firstly define the research context, and then to describe the higher-level reading exams since the results of the relevant SM exams from the school year 2010/2011 to 2016/2017 were used as the research corpus. The aim of the research is to determine the influence of various types of tasks and textual features on reading comprehension. The analyses try to identify the factors that lead to poorer achievements in certain types of tasks, as well as the impact of textual features on text comprehension. The main goal of the research is, therefore, to gain insight into the importance of proper selection of tasks and text templates for evaluating certain reading components. To achieve this goal, the following research questions were stated:

- 1) which type of task causes the least and the most difficulties in text comprehension,
- 2) do gap-fill tasks test linguistic knowledge or text comprehension,
- 3) how do textual features affect reading comprehension.

The results show that gap-fill tasks are the most demanding for the participants. Also, in solving them there is a visible level of reading comprehension, but also a lack of language knowledge manifested in semantic, morphosyntactic and orthographic errors. The Coh-Metrix tool was used to analyse 35 text templates and identify textual features important for readability, such as the appearance of pronouns, the number of modifiers in noun phrases, the familiarity of lexemes, hypernyms in verbs and nouns, but also dense anaphoric and cataphoric references and discourse markers. The results indicate the importance of choosing the right types of tasks for testing foreign language reading, as well as the inseparability of language knowledge from reading skill, and the great influence of textual features on readability and text comprehension. The analyses try to prove the necessity of harmonizing the characteristics of text templates used in standardized tests, and to determine the inseparability of language knowledge, reading skills, types of tasks and textual features.

The obtained results emphasize the importance of the text and tasks in the process of reading evaluation, which is in contrast to the studies focused on the reader and his/her characteristics. The knowledge gained from this research can be used by both teachers and examiners to draw more attention to textual features, especially readability and cohesive devices, but also to carefully choose tasks in relation to the reading segment they want to evaluate. Besides, the findings could be used to help support more effective teaching and to improve students' reading abilities.

KEY WORDS: cohesion, Coh-Metrix, comprehension, reading, reading tasks, standardized testing, textual features

POPIS SLIKA, TABLICA, PRILOGA

Slika 1. Model čitanja prema Weir i Khalifa (2008).....	18
Slika 2 Utjecaji na razumijevanje pri čitanju	24
Slika 3 Četiri osnovna elementa jednostavnosti čitanja, prema Gray i Leary (1935)..	47
Slika 4 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2010./2011.	134
Slika 5 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2011./2012.	135
Slika 6 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2012./2013.	136
Slika 7 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2013./2014.	137
Slika 8 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2014./2015.	138
Slika 9 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2015./2016.	139
Slika 10 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2016./2017.	140
Slika 11 Usporedni prikaz ukupne riješenosti po analiziranim naraštajima	141
Slika 12 Prikaz riješenosti prema vrsti zadatka po naraštaju	142
Slika 13 Riješenost zadatka dopunjavanja po česticama prema naraštaju	147
Tablica 1 Prikaz multidisciplinarnoga pristupa čitanju.....	7
Tablica 2 Rezultati na <i>Flesch Reading Ease</i> formuli čitljivosti.....	55
Tablica 3 Usporedna analiza vještine čitanja u IK-u 2016./2017., NPG-u i NOK-u	81
Tablica 4 Struktura ispitne cjeline <i>Čitanje</i>	117
Tablica 5 Dužina tekstova i napomene iz Ispitnih kataloga za Engleski jezik analiziranih po školskim godinama.....	118
Tablica 6 Broj prijavljenih pristupnika u analiziranim godinama.....	121
Tablica 7 Analiza tekstova u ispitnim cjelinama <i>Čitanje</i> prema temi i području	129
Tablica 8 Broj učenika koji su postigli određeni broj bodova u petome zadatku u pojedinoj školskoj godini	148
Tablica 9 Prosječan broj bodova prema procjenjivačima	149
Tablica 10 Usporedni prikaz binarnoga i alternativnoga bodovanja zadatka dopunjavanja..	150
Tablica 11 Predviđena težina čestice na osnovu unutarnjih obilježja	170
Tablica 12 Korelacije Coh-Metrix parametara svih tekstova s indeksima čitljivosti.....	174
Prilog 1 Riješenost ispita čitanja kroz analizirane naraštaje.....	222

Tablica 1 Usporedni prikaz riješenosti pojedine vrste zadatka prema godinama provedbe DM	222
Prilog 2 Prikaz ortografskih i morfosintaktičkih pogrešaka	222
Tablica 1 Prikaz ortografskih pogrešaka u analiziranome uzorku	222
Tablica 2 Prikaz morfosintaktičkih pogrešaka u analiziranome uzorku	223
Prilog 3 Grafički prikazi alternativnoga bodovanja zadatka dopunjavanja.....	224
Slika 1 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2010./2011.....	224
Slika 2 Uspjeh na alternativnome bodovanju 2011./2012.....	224
Slika 3 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2012./2013.....	225
Slika 4 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2013./2014.....	225
Slika 5 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2014./2015.....	226
Slika 6 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2015./2016.....	226
Slika 7 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2016./2017.....	227
Prilog 4 Korelacije rezultata u podzadacima 5. zadatka, ukupnoga broja bodova u 5. zadatku i ukupnoga broja bodova na maturi po naraštajima	228
Radna Tablica 1 naraštaj 2011.	228
Radna Tablica 2 naraštaj 2012.	229
Radna Tablica 3 naraštaj 2013.	230
Radna Tablica 4 naraštaj 2014.	231
Radna Tablica 5 naraštaj 2015.	232
Radna Tablica 6 naraštaj 2016.	233
Radna Tablica 7 naraštaj 2017.	234

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. GLAVNI KONSTRUKT: ČITANJE	5
2.1. Čitanje kao djelatnost	7
2.2. Pregled modela čitanja.....	10
2.2.1. Vanjski model	11
2.2.2. Unutarnji model.....	12
2.2.3. Međudjelatni modeli	14
2.3. Tehnike čitanja	19
2.4. Čitanje na materinskome jeziku	22
2.5. Čitanje na inome jeziku	25
3. JEZIČNI PRIJENOS I JEZIČNI PRAG	30
3.1. Relevantna istraživanja.....	30
3.1.1. Kontrastivna analiza	30
3.1.2. Analiza pogrešaka	31
3.1.3. Međujezik.....	31
3.2. Jezični prijenos	32
3.2.1. Vrste jezičnoga prijenosa	33
3.2.2. Jezične univerzalije	36
3.3. Relevantne pretpostavke.....	36

3.3.1.	Pretpostavka o jezičnome pragu.....	37
3.3.2.	Pretpostavka o jezičnoj međuovisnosti	39
4.	TEKST I NJEGOVO RAZUMIJEVANJE	41
4.1.	Pojam teksta.....	41
4.2.	Tekstna obilježja.....	47
4.2.1.	Klasifikacija tekstnih obilježja	48
4.2.2.	Čitljivost	51
4.2.3.	Kohezija	59
4.3.	Razumijevanje teksta	64
4.3.1.	Niža razina razumijevanja	65
4.3.2.	Viša razina razumijevanja	66
5.	ČITANJE U NASTAVI	69
5.1.	Temeljni nastavni dokumenti u RH.....	69
5.1.1.	Nastavni program za gimnazije za engleski kao 1. strani jezik	71
5.1.2.	Nastavni program za gimnazije za engleski kao 2. strani jezik	72
5.1.3.	Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama.....	73
5.1.3.1	Okvirni program za strukovne škole - tehnička zanimanja – četverogodišnje obrazovanje, predmet: Engleski jezik	74
5.1.3.2	Okvirni program stranih jezika za srednje strukovne četverogodišnje škole – ekonomska struka.....	75
5.1.4.	Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010).....	76

- 5.1.5. Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje
78

6.	ISPITIVANJE DJELATNOSTI ČITANJA	84
6.1.	Vrednovanje i ispitivanje	84
6.2.	Standardizirano vrednovanje	91
6.2.1.	Vrste standardiziranih ispita	94
6.2.2.	Obilježja standardiziranih ispita	97
6.3.	Vrste zadataka za ispitivanje čitanja	101
6.3.1.	Zadaci višestrukoga izbora	103
6.3.2.	Zadaci dopunjavanja	105
6.3.3.	Zadaci povezivanja	107
6.3.4.	Ostale vrste zadataka	109
7.	ISTRAŽIVANJE	113
7.1.	Kontekst istraživanja	113
7.1.1.	Državna matura u Republici Hrvatskoj	113
7.1.2.	Ispiti iz Engleskoga jezika	115
7.1.2.1	Viša razina ispita iz Engleskoga jezika	115
7.1.2.2	Čitanje na višoj razini ispita iz Engleskoga jezika	117
7.2.	Cilj istraživanja	122
7.3.	Istraživačka pitanja i hipoteze	122
7.4.	Metodologija istraživanja	123

7.4.1.	Prikupljanje i obrada podataka	123
7.4.2.	Opis alata Coh-Metrix	126
8.	REZULTATI I RASPRAVA	129
8.1.	Tematska analiza tekstova u ispitnoj cjelini <i>Čitanje</i>	129
8.2.	Analiza riješenosti ispitne cjeline <i>Čitanje</i>	133
8.2.1.	Rasprava i zaključak analize riješenosti prema vrsti zadatka kroz analizirane naraštaje.....	140
8.3.	Analiza zadataka dopunjavanja	145
8.3.1.	Rasprava i zaključak analize riješenosti zadatka dopunjavanja	165
8.4.	Analiza tekstnih obilježja i kohezije.....	172
8.4.1.	Rezultati analize tekstova alatom Coh-Metrix	173
8.4.2.	Rasprava i zaključak analize tekstova alatom Coh-Metrix	176
8.4.2.1	Broj modifikatora u imenskoj skupini	177
8.4.2.2	Pojavnost zamjenica.....	179
8.4.2.3	Poznatost leksema	180
8.4.2.4	Hiperonimija za glagole i imenice	182
8.4.2.5	Kvalitativna analiza tekstova	184
9.	ZAKLJUČAK	195
9.1.	Osvrt na hipoteze	195
9.2.	Ograničenja istraživanja, njegove implikacije i smjernice za daljnja istraživanja ..	197
	LITERATURA.....	199
	PRILOZI.....	222

ŽIVOTOPIS	235
-----------------	-----

1. UVOD

Učenje nematerinskoga jezika složen je proces tijekom kojega je potrebno ovladati različitim djelatnostima, govorenjem i pisanjem (proizvodnja), odnosno čitanjem i slušanjem (primanje). Iako se dvije potonje djelatnosti obično smatraju jednostavnijima za usvajanje, nije nužno tako. Dosadašnja istraživanja, naime, pokazuju da su i čitanje i slušanje prilično složeni jer obuhvaćaju mnogobrojne kognitivne procese. Čitanje je ujedno veoma zahtjevan zadatak, a poznato je kako na razumijevanje teksta utječe mnoštvo čimbenika. Iako o čitanju doista postoji veliki broj radova općenito, još uvijek je poticajno istraživati taj dinamični, međudjelatni proces.

Obrazovanje je nezamislivo bez uspješnoga čitanja. Na razumijevanje čitanjem u pravilu utječe mnoštvo čimbenika povezanih s tekstnim obilježjima, ali i obilježjima čitatelja (Alderson, 2000; Davey, 1979), što je posebno vidljivo po njihovim razlikama u samoj vještini čitanja, jezičnome umijeću i iskustvenome znanju koje unose u proces čitanja. Stoga se čitanje sagledava kao složen sustav obrade podataka, a čitanje na nematerinskome jeziku posebno je složen konstrukt jer podrazumijeva uporabu dvaju jezika. Grabe (2002: 49) čitanje na inome jeziku smatra jednom od najvažnijih vještina potrebnih u višejezičnome i internacionalnome okruženju, ali i vještinom koju je teško razviti do visokoga stupnja umijeća. Pokazalo se kako je čitanje na inome jeziku nužno za napredovanje u sveukupnome inojezičnome umijeću.

U nastavi stranih jezika ta se vještina uvježbava korištenjem raznolikih materijala. Tekst je uvijek prisutan u nekome od oblika, no kroz povijest nastave njegova je uloga bila vrednovana na različite načine. Tako je do početka dvadesetoga stoljeća pisani tekst u nastavi bio prevladavajući vid jezičnoga izražavanja pa se čitanje smatralo dominantnom jezičnom vještinom. Razvojem fonetike, audiolingvalne metode i komunikacijskoga pristupa fokus se s čitanja preusmjerava na govorenje (Petrović, 1988: 35). Unatoč tome, čitanje je u obrazovanju, na svim stupnjevima, osnovni način usvajanja informacija, a na nematerinskome jeziku nerijetko jedina vještina kojom se služimo nakon završetka školovanja. Osposobljavanje učenika za samostalno čitanje na nematerinskome jeziku trebao bi biti dugoročni nastavni cilj (Petrović, 1988: 39).

Za vrijeme čitanja najvažnije je postići razumijevanje teksta; ako čitatelj ne razumije tekst koji čita, onda niti ne dolazi do čitanja (Chastain, 1988). S obzirom da je riječ o procesu koji nije vidljiv u mnogim svojim segmentima, teško ga je proučavati. Ispitivanje razumijevanja

čitanjem obično se provodi različitim vrstama zadataka, a na osnovi rezultata izvode se zaključci o procesima koji su doveli do (ne)razumijevanja.

Uvođenjem državne mature (DM) u Republici Hrvatskoj, također ispita iz engleskoga jezika kao obveznoga dijela, čitanje postaje dodatno zanimljivim za istraživanje iz perspektive vrednovanja. Ovaj rad bavi se čitanjem u kontekstu provjere znanja na ispitima engleskoga jezika u sklopu DM-a. Čitanje se ovdje istražuje u procesu vrednovanja s obzirom na tekstna obilježja i vrste zadataka korištenih za provjeru razumijevanja čitanjem na standardiziranim ispitima DM-a, a pritom su mogući brojni izazovi. Oni se mogu odnositi na same podatke i njihovo tumačenje ili na zadatke kojima se ispituje konstrukt čitanja. Kod podataka valja imati u vidu koliko oni uistinu obuhvaćaju koncepte koje želimo ispitati, kao i njihovo pogrešno tumačenje. Sami zadatci (metode) prikupljanja podataka mogu onemogućiti ili potaknuti uporabu određenih jezičnih oblika, što ne mora nužno upućivati na učenikovo neznanje, a u obzir treba uzeti i kodiranje i analizu podataka koja mora biti provedena, kao i pouzdanost kojom je to učinjeno. Stoga je u ovome radu naglasak upravo na vrstama zadataka kojima se ispituje čitanje, ali i na podacima prikupljenim standardiziranim ispitivanjem.

Nakon ovoga uvodnoga dijela, u drugome poglavlju daje se osvrt na čitanje kao proces. U njemu se opisuju unutarnji, vanjski i međudjelatni modeli kao glavni modeli čitanja te različite tehnike čitanja, a naposljetku se razrađuje čitanje na (ne)materinskome jeziku.

Sljedeće, treće poglavlje nadovezuje se na čitanje na nematerinskome jeziku tako što se pojašnjavaju pojmovi jezičnoga prijenosa i jezičnoga praga na različitim razinama te se navode relevantna istraživanja u tome području. Vještine čitanja razvijaju se na materinskome jeziku, a prema nekim autorima prenose se u neki drugi jezik (Cummins, 1979; Koda, 2012). Alderson je još 1984. godine postavio pitanje je li problem nerazumijevanja pročitanaog teksta posljedica nedovoljno razvijene vještine čitanja ili nedovoljnoga jezičnoga znanja nematerinskoga jezika, a uz to se logično veže pojam jezičnoga prijenosa (Odlin, 1989, 2002). Cummins (1979, 2000) taj problem pokušava razjasniti svojim pretpostavkama o međuovisnosti jezika i razini jezičnoga praga potrebnog za mogući prijenos vještina.

U četvrtome poglavlju detaljnije se problematiziraju tekst i njegovo razumijevanje, kao i tekstna obilježja, dok u sljedećemu slijedi analiza temeljnih dokumenata relevantnih za nastavni proces u Republici Hrvatskoj: nastavnih programa, Nacionalnoga okvirnog kurikuluma i Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezike. Kvalitativnom analizom

ukazuje se na to kako su tekst i čitanje prikazani u navedenim dokumentima te kakav mogući utjecaj imaju u nastavi inih jezika.

U šestome poglavlju potom se pojašnjava proces ispitivanja i vrednovanja jezičnih vještina s posebnim osvrtom na čitanje. Uvođenjem vanjskoga vrednovanja na završetku srednjoškolskoga obrazovanja u mnogim zemljama, pa tako i u Republici Hrvatskoj, veći je naglasak na ispitivanju čitanja u kontekstu standardiziranih ispita, koji su ujedno ispiti visokoga rizika zbog utjecaja koji imaju na sve dionike obrazovnoga procesa, stoga se opisuju njihova obilježja s naglaskom na vanjskom vrednovanju u nas. Naposljetku se tumače obilježja raznih vrsta zadataka korištenih za vrednovanje čitanja u ispitima DM-a iz engleskoga jezika.

Istraživački dio ovoga rada organiziran je tako da se u njemu prvo definira kontekst provedenoga istraživanja, a potom detaljno opisuju ispiti Čitanja na višoj razini s obzirom da se kao korpus za istraživanje koriste rezultati na ovdje relevantnim ispitima DM-a od školske godine 2010./2011. do 2016./2017. Cilj je istraživanja utvrditi utjecaj raznih vrsta zadataka i tekstnih obilježja na razumijevanje teksta čitanjem. Navedenim analizama pokušavaju se utvrditi čimbenici koji dovode do slabijega uspjeha na pojedinim vrstama zadataka, kao i utjecaj tekstnih obilježja na razumijevanje teksta. Osnovni cilj istraživanja u ovome je slučaju, dakle, steći uvid u važnost pravilnoga odabira zadataka i tekstnih predložaka za provjeru određenih sastavnica čitanja. Da bi se taj cilj postigao, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) koja vrsta zadataka uzrokuje najmanje, a koja najviše poteškoća pri razumijevanju teksta,
- 2) provjerava li se zadatcima dopunjavanja više jezično znanje ili razumijevanje teksta,
- 3) kako obilježja teksta utječu na razumijevanje čitanjem.

Znanstveno će se nastojati dokazati nužnost ujednačavanja obilježja tekstnih predložaka korištenih u standardiziranim testovima te utvrditi neodvojivost jezičnoga znanja, umijeća čitanja, vrste zadataka i tekstnih obilježja.

Dobiveni rezultati naglašavaju važnost teksta i zadataka u procesu ispitivanja čitanja, za razliku od istraživanja koja u fokusu imaju čitatelja i njegove karakteristike. Spoznaje proizašle iz ovoga istraživanja mogu koristiti posebice nastavnicima i sastavljačima ispita kako

bi više pažnje posvetili tekstnim obilježjima, posebno čitljivosti i kohezivnim sredstvima, ali i pažljivo odabrali zadatke u odnosu na onaj segment čitanja koji žele ispitivati.

2. GLAVNI KONSTRUKT: ČITANJE

Kada se govori o jezičnim djelatnostima¹, spominju se aktivnosti primanja (engl. *reception*) i proizvodnje (engl. *production*) te prema toj podjeli čitanje pripada u aktivnosti primanja. Kronološki je drugotna djelatnost jer, za razliku od slušanja koje pripada u prvotnu jezičnu djelatnost, ono se ne događa spontano, niti njime svi ovladavaju (Jelaska, 2005c). Čitanje je djelatnost koju obavljamo svakodnevno, a u obrazovnome sustavu najčešći je način koji se koristi za stjecanje novih znanja, posebno čitanje u sebi, kojim se služimo pri korištenju udžbenika, stručne literature i dokumenata, usvajanja nastavnih sadržaja i sl. Iako je često smatrana dosta jednostavnom, pasivnom vještinom (Nunan, 1999), čitanje se pokazalo veoma zahtjevnom djelatnošću koja objedinjuje okulomotorne² i perceptivne procese s procesom razumijevanja, a njezino je savladavanje često dugotrajno (Rončević, 2005), u čemu mnogi nikada ne budu (sasvim) uspješni. Čitanje podrazumijeva usklađivanje niza kognitivnih procesa pa je uspješno usvajanje znanja na svim obrazovnim razinama uvjetovano odgovarajućim stupnjem usvojenosti vještine čitanja (Rončević Zubković, 2011). Čudina-Obradović (2014: 23) navodi da su glavne sastavnice zreloga čitanja: „fonemska svjesnost, dekodiranje (primjena abecednoga načela), tečnost, rječnik i razumijevanje pri čitanju“, a za održavanje svega toga naglašava veoma jak utjecaj motivacije. Mnogi čimbenici kao što su ciljevi, motivacija, jezično znanje čitatelja, ali i zadatci koji su pred njega postavljeni mogu uvelike utjecati na samo čitanje (Jelić, 2009). Stoga je vidljivo da čitanje zahtijeva multidisciplinarni i interdisciplinarni pristup te nužnu suradnju različitih disciplina u okviru humanističkih, društvenih i medicinskih znanosti.

Kao odgovor na pitanje što je čitanje možemo navesti veoma općenito pojašnjenje Widdowsona (1979), prema kojemu je to proces primanja jezičnih informacija putem tiska (u Alderson i Urquhart, 1984). Grabe (2002: 51) predlaže sličan opis čitanja za koje kaže da je izvlačenje razumijevanja iz pisanoga teksta. No čitanje obuhvaća znatno više sastavnica te se

¹ Osim djelatnosti (engl. *language activities*) slušanje, čitanje, govorenje i pisanje se još nazivaju vještinama (engl. *skills*). Jelaska (2005c) također pojašnjava da je prikladnije djelatnosti koje se više razvijaju uvježbavanjem i učenjem nazivati vještinama, a one koje se usvajaju spontanije sposobnostima. S obzirom da su granice u uporabi ovih pojmova ponekad nejasne, kao nadređen pojam Jelaska (2005b) navodi umijeće. Uz navedene, hrvatski prijevod ZEROJ-a koristi pojam „jezičnih aktivnosti“ (ZEROJ, 2005: 14). Jelaska i Cvikić (2008) pak umijeće shvaćaju kao spoj sposobnosti i vještina.

² Prema mrežnom izdanju Hrvatske enciklopedije pojam *okulomotoran* odnosi se na usklađivanje motoričkih reakcija s informacijama dobivenima posredstvom vidnog osjetnoga sustava. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 20. 1. 2022. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44973>>

takvo tumačenje čitanja smatra pomalo zastarjelim. Danas prevladava mišljenje da je čitanje veoma složena djelatnost koja se sastoji od podvještina, a značajke koje utječu na sam proces čitanja mogu se proučavati i s aspekta čitatelja i s aspekta teksta. Koda (2012) pak proširuje Widdowsonovo pojašnjenje pa navodi da je čitanje složeni konstrukt koji uključuje višestruke obrade i jedinstven sklop umijeća koje svaka od tih radnji podrazumijeva. Visinko (2014: 265) ga definira na sljedeći način: „Čitanje je jezična, komunikacijska i stvaralačka djelatnost, a s gledišta ljudske jedinice, čitanje je doživljajno-spoznajni proces kojim je obuhvaćeno cijelo ljudsko biće“. U svojoj knjizi Davies (1995) uključuje afektivni aspekt koji je veoma važan tijekom čitanja jer znatno utječe na motivaciju pa smatra da nam iskustvo čitanja pruža priliku da istražimo svijet širi od našega i da se s njim povežemo. Ono proširuje naše društvene, kulturološke i akademske obzore, a na neki je način određeno i zapravo „potiče afektivne odgovore na tekst kako čitatelj ostvaruje međudjelovanje s piscem“ (Davies, 1995: 5). Iako ga Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ) (2005: 70) definira kao „vizualnu recepciju u kojoj čitatelj prima i obrađuje pisani tekst koji je proizveo jedan ili više pisaca“, čitanje se smatra složenom kognitivnom i jezičnom djelatnošću jer, da bismo umjeli čitati, moramo se koristiti različitim vještinama i biti sposobni „zamijetiti pisani tekst (vizualne vještine), prepoznati pismo (ortografske vještine), identificirati poruku (jezične vještine), razumjeti poruku (semantičke vještine), protumačiti poruku (kognitivne vještine)“ (ZEROJ, 2005: 92-93). Za uspješno razumijevanje čitanjem potrebno je ovladati jezikom na različitim razinama (fonološka, morfosintaktička, semantička), pri čemu čitateljevo izvanjezično znanje također igra važnu ulogu (Alderson, 2000; Alderson i Lukmani, 1989; Grabe, 2009; Koda, 2007; Šamo, 2006, 2014; Visinko, 2014; Wolf, 1993). Grabe (2014) čitanje jednostavno određuje kao složenu sposobnost da iz teksta izvučemo ili stvorimo značenje, no napominje da je to varljivo poimanje s obzirom da se čitanje sastoji od mnoštva ključnih sastavnica i podvještina koje surađuju u složenom i koordiniranom nizu procesa. Tako navodi da razumijevanje čitanjem uključuje brzo i učinkovito prepoznavanje riječi, stvaranje i uporabu velikoga broja riječi koje čitatelj prepoznaje, obradu rečenica kako bi stvorili značenje, uporabu strategija i raznih kognitivnih vještina (npr. fleksibilnost pri promjeni ciljeva, nadgledanje razumijevanja), tumačenje teksta u vezi s prethodnim znanjem, tumačenje i vrednovanje tekstova u odnosu na svrhu i cilj čitanja te tečnu obradu teksta kroz duži vremenski period (Grabe, 2014: 8). Uz toliku složenost samoga procesa čitanja, neki autori dodatno naglašavaju važnost razvoja pojedinca za razumijevanje poruke koja se prima čitanjem pa Kuvač-Levačić (2013) tvrdi da, iako je prema najkraćoj definiciji čitanje čovjekova sposobnost dešifriranja dogovorenoga sustava znakova i shvaćanja poruke koju oni nose, uvelike ovisi o

individualnome stupnju razvoja kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina. Razlike u uspješnosti čitanja leže u mnogim čimbenicima, između ostaloga, vrstama zadataka (ako govorimo o ispitivanju čitanja), ali ponajviše u individualnim razlikama u jezičnome znanju te općemu i specifičnome znanju (Cohen i Upton, 2006). Drugi, pak, autori naglašavaju važnost usvajanja vještine uspješnoga čitanja za opstanak pojedinca i u osobnome i u profesionalnome okruženju pa tako Kolić Vehovec (2013) čitanje određuje kao temeljnu generičku intelektualnu vještinu nužnu za uspješno djelovanje u suvremenome svijetu.

Iz navedenoga je jasno da se istraživanju čitanja može pristupiti s različitih aspekata, stoga će se u sljedećim potpoglavljima pokušati razjasniti osnovni pojmovi i teorijske postavke važne u istraživanju čitanja.

2.1. Čitanje kao djelatnost

Često se spominje kako čitanje nije linearno niti statično, već vrlo dinamičan i međudjelatan proces tijekom kojega čitatelj obrađuje informacije iz teksta i neprekidno oblikuje pretpostavke o njegovome smislu pa tijekom čitanja te pretpostavke potvrđuje ili pobija (Hedge, 2000 u Jelić, 2011). Petrović (1988) veoma sažeto čitanje opisuje kao „interakciju misli i jezika“ (Petrović, 1988: 36); čitanje je (po)praćeno mnogim procesima tijekom kojih se isprepliću čitateljevo pozadinsko znanje o temi, jezično znanje, dekodiranje samih simbola, što sve skupa, ako se uspješno provodi, dovodi do razumijevanja (pro)čitanaoga teksta. Stoga Rosandić (2013: 151) određuje čitanje kao „višestruko složenu djelatnost: tjelesnu, duhovnu, jezičnu, spoznajnu, komunikacijsku i stvaralačku“. Kada čitamo, prelazimo očima preko sustava znakova; doživljavamo ih, povezujemo, zaključujemo; tumačimo te znakove, riječi, strukturu rečenice; uspostavljamo kontakt s tekstem te naposljetku prerađujemo poruke i stvaramo vlastiti tekst. Slično tome, Visinko (2014) čitanje opisuje kao složenu vještinu i sposobnost jer obuhvaća i dekodiranje i razumijevanje teksta. Smatra da se razumijevanje odvija brže ako čitatelj ima više jezičnoga, čitateljskoga i životnoga iskustva. Također naglašava da je ono i komunikacijska i stvaralačka djelatnost, posebno u obrazovnome kontekstu jer je veoma često na osnovu pročitanaoga potrebno stvoriti novi tekst.

Šamo (2014: 6) u svojoj knjizi naglašava da se čitanje „analizira i kao perceptivni i kao kognitivni proces, kojeg nije moguće promatrati izvan društvenoga i kulturnoga konteksta u kojemu se događa“, stoga se često proučavanju čitanja pristupa s multidisciplinarnoga aspekta (Rosandić, 2005). Ta multidisciplinarnost vidljiva je u sljedećemu tabličnom prikazu.

Tablica 1 Prikaz multidisciplinarnoga pristupa čitanju

Djelatnost	Znanstvena disciplina
Prelaziti očima pisani ili tiskani sustav znakova	Fiziologija
Povezivati riječi, skupove riječi i rečenice	Jezikoslovlje, logika
Uspostavljati logične veze između riječi, skupova riječi i rečenica	Logika, jezikoslovlje
Razumijevati smisao rečenica i teksta	Psihologija, logika
Primati obavijesti i poruke iz teksta	Psihologija, logika
Aktivirati prije usvojene obavijesti	Psihologija
Prerađivati obavijesti	Kreatologija
Doživljavati poruke, emocionalno reagirati	Psihologija, teorija spoznaje
Aktualizirati poruke	Psihologija
Učiti	Psihologija, metodika
Koristiti obavijesti u praksi	Pragmatika, komunikologija
Stvarati nove poruke	Kreatologija

Izvor: Preuzeto iz Rosandić (2005: 175-176)

Iz tablice se jasno uočava složenost procesa čitanja, ali i ispreplitanje mnogih načina njegova istraživanja. Naravno, kada se govori o čitanju u obrazovnome procesu, moramo još uključiti znanstvene discipline kao što su didaktika, metodika i pedagogija, a u novije vrijeme zbog rastućega broja mrežnih izvora koji mijenjaju svrhu i pristup čitanju, ono sve češće postaje predmet istraživanja u informacijskim znanostima (Laszlo, 2013).

Čitanje je ponekad teško promatrati i proučavati jer predstavlja intimni proces koji uključuje pisca i čitatelja određenoga teksta koji su vremenski i prostorno udaljeni, a u tome procesu čitatelj pokušava pratiti poruku koju je pisac stvorio i odgovoriti na nju (Davies, 1995).

Zbog toga su istraživanja čitanja, i na materinskome³ i na inome⁴ jeziku također raznolika pa se tako proučavaju procesi čitanja, metode učenja i poučavanja čitanja, utvrđuju se formule i testovi čitljivosti, vještine i tehnike čitanja, teorijski modeli čitanja, čitalački indeksi i ljestvice, strategije čitanja, navike i kulturni obrasci čitanja, poteškoće u čitanju, svrhe i ciljevi čitanja, kao i povijest čitanja (Pšihistal, 2013).

Kad se govori o prirodi čitanja, nužno se raspravlja o njegovoj dvostrukoj usmjerenosti. Jedna se odnosi na razumijevanje teksta kao krajnji ishod čitanja (engl. *reading as a process*), a druga na samu obradu podataka koja dovodi do manje ili više uspješnoga razumijevanja (engl. *reading as a product*). Alderson (2000) čitanje opisuje kao međudjelovanje čitatelja i teksta, tj. kao jedan veoma dinamičan i promjenjiv proces tijekom kojega se događaju mnoge radnje, od samoga dešifriranja znakova, povezivanja smisla do razmišljanja o korisnosti ili zanimljivosti teksta. Šamo (2001) dodaje da je pristup čitanju kao procesu ujedno strateški jer strategije čitanja uključuju procesiranje teksta koje može biti određeno samim tekstom, svrhom čitanja i samim kontekstom u kojemu se čitanje odvija. Alderson (2000) naglašava kako proces čitanja može biti drugačiji za istoga čitatelja i isti tekst ako se taj proces odvija u drugome trenutku ili s drugačijom svrhom. Metode proučavanja čitanja kao procesa raznolike su, ali vrlo se često koriste istraživanja pokreta očiju tijekom čitanja i analiza pogrešaka (engl. *miscue analysis*) nastalih glasnim čitanjem. Introspekcija, kroz uporabu verbalnih protokola, također daje uvid u sam proces čitanja. Bez obzira koju metodu proučavanja koristili, čitanje kao proces teško je istraživati jer se najčešće radi o tihom i unutarnjem procesu, no saznanja koja su njima dobivena autorima pomažu pojasniti čitanje. S druge strane, Alderson navodi da, iako različiti čitatelji mogu različito prolaziti kroz čitanje, razumijevanje kojim se taj proces završava često je jednak.

³ Materinski jezik (engl. *mother tongue*) označava se kraticom J1, a osim toga pojma, u literaturi se spominju rodni jezik (engl. *native language*) i primarni jezik (engl. *primary language*) (Medved Krajnović, 2010). Jelaska (2005d) također navodi druge prijedloge bliskoznačnica kao što su prvi jezik (engl. *first language*) i prvotni jezik, no napominje da ovi pojmovi mogu biti višeznačni i treba razlikovati redosljedno promatrano prvi jezik kojime je osoba ovladavala i glavni jezik u komunikacijskome smislu. Osim toga, predlaže bliskoznačnice roditeljski jezik, obiteljski jezik (engl. *family language*). U ovome će se radu upotrebljavati pojam materinski jezik koji će se odnositi na jezik koji se kronološki usvajao prvi i komunikacijski se koristi kao glavni jezik, konkretno J1 ovdje podrazumijeva hrvatski jezik (posebno u dijelu istraživanja).

⁴ Ini jezik u ovome radu označava se kraticom J2, a obuhvaća i drugi (engl. *second language*) i strani jezik (engl. *foreign language*). Kao glavnu razliku među njima Jelaska (2005d) navodi da je drugi jezik onaj kojime pojedinac ovladava u prirodnoj sredini, obično nakon prvoga ili materinskoga jezika, dok je prototipni strani jezik onaj koji se uči u školi ili na tečajevima. Medved Krajnović (2010) koristi naziv ini jezik koji obuhvaća drugi, strani, ali i svaki sljedeći jezik kojim pojedinac ovladava te ga označava kraticom IJ.

Stoga se u proučavanju čitanja kao proizvoda uspoređuje krajnji rezultat s originalnim tekstom, pri čemu se mogu koristiti različite metode.

Proučava li se čitanje kao rezultat, onda nije važno kako smo do razumijevanja došli, već je bitna činjenica da smo uspješno došli do jednoga od različitih tumačenja teksta. Ovakva usmjerenost čitanja najčešće se istražuje testovima koji se fokusiraju na jedno tumačenje teksta te se istražuje povezanost rezultata testova i varijabli koje se želi istražiti. Najčešće su poteškoće kod ovakvoga pristupa istraživanja varijacije u samome rezultatu i metode koje se koriste za mjerenje tih rezultata. Tekst možemo razumjeti na različite načine s obzirom da njegovo tumačenje nastaje u međudjelovanju čitatelja i teksta pa se može postaviti pitanje kako odrediti koje je tumačenje točno. Osim toga, Alderson (2000) naglašava da nisu sve metode istraživanja primjenjive za sva tumačenja, stoga treba oprezno pristupiti njihovu odabiru ovisno o tome koji vid tumačenja želimo istraživati. S druge strane, Wallace (2001) čitanje dijeli na tri područja s obzirom na proučavanje: čitanje kao praksa (engl. *practice*), proizvod i proces. Slično kao Alderson, čitanju kao proizvodu pristupa s aspekta teksta i njegovih sastavnica, a čitanju kao procesu s aspekta čitatelja, njegove uključenosti u proces čitanja i strateško ponašanje koje primjenjuje. Dodaje čitanje kao praksu i istraživanja koja se temelje na uporabi čitanja u svakodnevnome životu, a ne isključivo u obrazovne svrhe. Može se zaključiti da se čitanju uistinu pristupa s različitih gledišta, i istraživanje svakoga od njih ima svojih nedostataka pa su tako različite teorije i modeli čitanja osmišljeni u odnosu na ono što autori nastoje više naglasiti, proces ili tumačenje, a neki od njih detaljnije će se pojasniti u sljedećemu poglavlju.

2.2. Pregled modela čitanja

Modeli čitanja nastali su, dakle, kako bi se pobliže razjasnili odnosi i međudjelovanja teksta i čitatelja. Davies (1995) navodi da se pojam model najčešće koristi kada predstavlja uobličenu teoriju koja uglavnom ima i vizualni prikaz procesa koji se odvijaju tijekom razumijevanja (ili nerazumijevanja) teksta. Kroz povijest nastali su mnogi modeli, a većina njih usredotočuje se na samo jedan vid čitanja. Postoje dva suprotna stajališta, prvi koji čitanje smatra nedjeljivom cjelinom (Alderson, 2000) i pristupa mu kao prirodnome procesu koji se razvija tijekom života, uči se kao cjelina i stoga ga treba proučavati kao cjelinu (Koda, 2007), a još se naziva holistički pristup (Koda, 2007; Šamo, 2014). S druge strane postoji segmentirani pristup koji smatra da se čitanje sastoji od različitih vještina koje se mogu proučavati zasebno

ili u suradnji (Alderson, 2000; Koda, 2007). U nastavku će biti predstavljeni neki od modela čitanja koji se najčešće grupiraju u vanjske, unutarnje i međudjelatne⁵.

2.2.1. Vanjski model

Vanjski model (engl. *bottom-up*) svoje ishodište ima u samome tekstu, tj. čitanje se promatra kao aktivnost mehaničkoga dekodiranja (Šamo, 2014). Čitanje se sagledava kao jasan linearni slijed obrade podataka, počevši od prepoznavanja slova i glasova, riječi, rečenica i naposljetku njihova značenja, odnosno može se reći da ovaj model ima izvorište u serijskome pristupu (Šamo, 2006). Veoma pojednostavljeno, Davies (1995) ovaj model prikazuje prema sljedećim fazama: a) gledamo tekst, b) prepoznamo grafeme i povezujemo ih s fonemima, c) prepoznamo riječi, d) riječi svrstavamo u gramatičke kategorije i rečenične strukture, e) rečenice dobivaju značenje, f) značenje vodi do razmišljanja. Svaka sastavnica odvija se neovisno od drugih te se sve nadovezuju na prethodne procese, no ne mogu djelovati obrnutim redoslijedom (npr. određivanje značenja ne dovodi do prepoznavanja grafema) (Alderson, 2000). Model je nastao pod utjecajem biheviorizma 1940-tih i 1950-tih godina (Alderson, 2000) jer se slova smatraju podražajima, a čitanje reakcijama, no prilično zanemaruje važnost znanja o svijetu i kulturološka znanja (Šamo, 2014). Ovaj jednostavan prikaz čitanja (engl. *Simple View of Reading*), koji je razvio Gough na osnovu istraživanja na odraslim ispitanicima (Gough i Tunmer, 1986), može se prikazati sljedećom formulom:

$$\text{Dekodiranje (D) x Razumijevanje (R) = Čitanje (Č)}$$

Važno je napomenuti da se razumijevanje odnosi na jezično razumijevanje kojim se tumače riječi i rečenice, a sve vrijednosti imaju raspon od 0 (ništavnost, engl. *nullity*) do 1 (savršenstvo, engl. *perfection*) (Gough i Tunmer, 1986). S obzirom da se dijelovi formule množe, a ne zbrajaju, autori jasno ističu da čitanje, tj. razumijevanje pročitano ne može postojati bez dekodiranja riječi, ali niti bez njihova razumijevanja.

Koda (2009) ovaj prikaz dodatno pojašnjava na način da se dekodiranje odnosi na fonološke i morfološke informacije koje dobivamo iz vizualnoga prikaza riječi, a razumijevanje

⁵ Šamo (2014) u svojoj knjizi spominje i druge nazive pa se tako za vanjski model koristi dolje-gore model, odozdo-prema-gore ili engleski naziv *outside-in-model*. Predlaže hrvatsku inačicu vanjski model jer podrazumijeva da je polazišna točka čitanja izvan čitatelja. Za unutarnji model spominje nazive gore-dolje, odozgo-prema-dolje model ili engleski naziv *inside-out-model*. S obzirom da je polazišna točka čitanja u ovome slučaju u samome čitatelju, predlaže naziv unutarnji model. Međudjelatni modeli u literaturi se često spominju i kao interaktivni modeli čitanja.

na stvaranje značenja toga teksta na osnovu navedenih podataka. Samim time smatra da je dekodiranje jedinstveno za proces čitanja, dok je razumijevanje sastavnica koja se također nalazi u drugim vještinama (npr. slušanje) te je najčešće razvijena prije samoga dekodiranja. Napominje da unatoč tome ne dolazi do razumijevanja sve dok se ne povežu grafički prikazi s riječima i podacima koje već posjedujemo u govornome jeziku. Kako bi se vještina dekodiranja razvila, potrebno je izlaganje vizualnim podacima, stoga se često smatra da je njezino razvijanje upravo ono što se smatra učenjem čitanja (Koda, 2009). S druge strane, samo dekodiranje neće nužno dovesti do razumijevanja jer je razumijevanje teksta odraz komunikacijskog međudjelovanja između namjera autora, sadržaja teksta, sposobnosti i ciljeva čitatelja te konteksta u kojemu se čitanje odvija (Kolić Vehovec, 2013). U psihologiji se za ovaj model koristi izraz teorija o čitalačkim podvještinama (Mikulec, 2016) koji podrazumijeva da se proces početnoga čitanja sastoji od niza zasebnih podvještina ili kognitivnih komponenti (prema ovome modelu to su podvještine dekodiranja i razumijevanja) kojima je potrebno ovladati u dovoljnoj mjeri da bi ih mogli međusobno povezati i koristiti na razini automatizma (Gough i Tunmer, 1986).

Glavna zamjerka ovome modelu može se naći u tome da na višim razinama tečnoga čitanja postoji mala vjerojatnost da čitatelj posvećuje jednaku pažnju svakome grafemu ili riječi u tekstu (Gough i Tunmer, 1986), tj. prevelika pozornost posvećuje se procesiranju na nižim razinama (Mikulec, 2016) te se često čitanje proučava kao pasivno primanje informacija. Također, ovaj model čitanja u fokus stavlja grafo-fonemska pravila koja u nekim jezicima mogu biti veoma složena, a slijed obrade podataka može znatno opterećivati radno pamćenje čitatelja (Davies, 1995). Stoga se potpuno suprotno, 1960-ih i 1970-ih, pod očitim okriljem kognitivne psihologije, čitanju počinje pristupati na razini psihičkih procesa, što rezultira razvojem unutarnjega modela čitanja.

2.2.2. Unutarnji model

Unutarnji model (engl. *top-down*) stavlja čitatelja, koji postaje aktivnim sudionikom čitanja, u središte proučavanja. Prema ovome modelu „čitanje započinje u svijesti čitatelja koji neznatnu pažnju poklanja podudarnosti između slova i glasova, ali je potpuno usmjeren izvorima podataka višega reda, među kojima osobito mjesto pripada pogađanju ili predviđanju“ (Šamo, 2014: 9). Slijed obrade podataka, prema Davies (1995), sada je potpuno suprotan pa se jednostavno prikazuje na sljedeći način: a) gledamo tekst, b) razmišljamo-stvaramo pretpostavke o značenju, c) sagledavamo rečenicu u cjelini radi provjere značenja, d) za daljnju

provjeru proučavamo riječi, e) u slučaju nesigurnosti proučavamo slova, f) vraćamo se na predviđanja o značenju. Kao što je vidljivo, ovaj model već u ranim fazama uključuje razmišljanje i stvaranje značenja, a pažnja se progresivno pridaje manjim sastavnicama čitanja.

Unutarnji model zasnovan je na **teoriji sheme** (Šamo, 2006). Mentalne strukture (engl. *schemata* ili *background knowledge*) informacije su pohranjene u pamćenju koje služe kao filtri za podatke koje primamo (Alderson, 2000), tj. one sačinjavaju naše spoznajno-iskustveno naslijeđe (Šamo, 2006). Te mentalne strukture daju okvir unutar kojega tumačimo svijet oko sebe, a samim time, tijekom čitanja, unutar tih okvira tumačimo tekst (Davies, 1995; ZEROJ, 2005). Drugim riječima, može se reći da razumijemo ono što znamo, a ono što znamo utječe na naše razumijevanje (Alderson, 2000; Šamo, 2006). Ako tekstualni podatci nisu usklađeni s aktiviranim shemama, odnosno načinom na koji se situacija interpretira i podatci provjeravaju, vraćamo se na prvi postupak (određivanje okvira) i revidiramo pretpostavke, odnosno pokušavamo pronaći prikladniju shemu koja bi objasnila prepoznate tekstualne signale. Složene mentalne strukture Carrell i Eisterhold (1983) dijele na one koje sadrže znanje o formi (engl. *formal schemata*) i znanje o sadržaju (engl. *content schemata*). Prvo se odnosi na pozadinsko znanje o formalnim retoričko-organizacijskim strukturama različitih vrsta tekstova (Carrell i Eisterhold, 1983), a Alderson (2000) to detaljnije dijeli na mentalne strukture koje obuhvaćaju znanje o jeziku i žanru teksta te metajezlično znanje. Drugo se odnosi pak na naše znanje o svijetu i samoj temi, odnosno problematici teksta koji čitamo (Carrell i Eisterhold, 1983). Alderson (2000) ovdje još pridružuje kulturološko znanje koje se povećava sa starosnom dobi čitatelja, a odnosi se na kulturološke norme koje pojedinci, pripadnici određene skupine, međusobno dijele.

U unutarnjemu modelu čitanja naglašavaju se aktivnost samoga čitatelja te pozadinsko znanje i iskustva na osnovu kojih se stvara značenje teksta, tj. naglasak je na višim razinama procesiranja teksta. Smith i Goodman smatraju se najutjecajnijim zagovornicima ovoga modela (Šamo, 2014). Čak je Goodmanovo istraživanje potpuno suprotno od Goughova jer je proučavao čitatelje početnike u kontekstu materinskoga jezika, što mu je poslužilo kao osnova za njegov model. Goodman (1967) koristi sintagmu psiholingvistička igra pogađanja (engl. *psycholinguistic guessing game*) kako bi ga opisao. Čitanje smatra cikličkim procesom uzimanja uzoraka (iz teksta), predviđanja, provjeravanja, to jest negiranja i potvrđivanja pretpostavki (Coady, 1979). Smatra da se vještina čitanja ne odnosi na preciznost, već na točnost pretpostavki koje stvaramo na osnovu boljih tehnika uočavanja uzoraka, većoj kontroli

nad jezičnim strukturama, proširenome iskustvu i povećanome konceptualnome razvoju (Goodman, 1967). Što netko tečnije čita, odabrat će manje grafema kako bi došao do značenja (Goodman, 1967), a više će koristiti svoje postojeće znanje o čitanju, jeziku i svijetu (Coady, 1979). Time se zanemaruju vizualni podatci iz samoga teksta, a prednost daje podacima pohranjenima u našem pamćenju (Davies, 1995; Šamo, 2014). Koda (2012) unutarnji model još naziva procesom utemeljenim na konceptima (engl. *conceptually driven process*) jer je čitatelj zaokupljen stvaranjem i potvrđivanjem niza pretpostavki o sadržaju teksta koji slijedi. Model se primjenjivao u nastavi i materinskoga i inoga jezika iako mu je jedna od kritika usmjerena na primjenu na čitanje inoga jezika s obzirom da su tijekom toga procesa više potrebni podatci o grafo-fonemskim i sintaktičkim obilježjima teksta (Eskey, 1988 u Davies, 1995), a sam model nije opterećen jezičnim obilježjima (Koda, 2012). Nadalje, u sklopu ovakvoga pristupa čitanje se sagledava kao jedinstveni koncept koji je univerzalan za različite jezike (Koda, 2012). Unutarnji model doveo je do novih ciljeva u čitanju, kao što su rekonstrukcija piščevih ideja sa značenjem u središnjoj ulozi, za razliku od vanjskoga modela koji je za cilj imao točno i precizno prepoznavanje riječi (Šamo, 2001) te u središte istraživanja stavio čitanje kao proizvod (Alderson, 2000).

2.2.3. Međudjelatni modeli

Kao što je iz rasprave o vanjskome i unutarnjemu modelu vidljivo, postoje ozbiljne zamjerke njihovoj primjeni u nastavnoj praksi, stoga su nastali međudjelatni modeli (engl. *interactive models*) koji u obzir uzimaju značajke prethodnih, tj. spajaju vizualne podatke iz vanjskoga modela (vještine prepoznavanja i dekodiranja slova, riječi i rečenica) sa znanjem (sociokulturna znanja, spoznaje o jezičnome registru, iskustveno znanje) koje čitatelj unosi u čitanje, a značajka su unutarnjega modela. Ti modeli nastojali su iskoristiti prednosti obaju modela, tj. bilo koja sastavnica procesa čitanja može biti u međudjelovanju s bilo kojom drugom njegovom sastavnicom, neovisno o hijerarhiji (Alderson, 2000). Smatra se da se procesi odvijaju paralelno, a ne kao serijski slijed događaja. Čitanju se u okviru ovih modela pristupa kao složenome, višeslojnome procesu u kojemu se svaka mentalna operacija sastoji od niza podvještina od kojih svaka može međudjelovati s nekom drugom i na nju utjecati, a sve kako bi čitatelj došao do uočavanja, razumijevanja i pohrane vizualnoga unosa (Koda, 2012). Kako su međudjelatni modeli čitanja brojni, Šamo (2014) sažima glavna pitanja kojima se bave, a to su: 1) automatsko prepoznavanje riječi neovisno o razumijevanju, 2) međudjelovanje između

znanja o svijetu i teksta, 3) uloga društvenih, kontekstualnih i političkih čimbenika u procesu konstrukcije značenja (Šamo, 2014: 10).

Prvi međudjelatni model predstavio je Rumelhart (1977), kasnije ga je nadgradio u suradnji s McClellandom, a naziva ga međudjelatnim-aktivacijskim modelom (engl. *Interactive-Activation Model*). U njega uvodi pojam paralelnoga, odnosno istovremenoga procesiranja informacija (McClelland, Rumelhart i Hinton, 1986) iz više izvora (npr. vizualne, ortografske, leksičke, semantičke, sintaktičke i shematske). Za Rumelharta čitanje započinje vizualnim prepoznavanjem grafičkoga unosa i njegovim unosom u takozvano vizualno informacijsko spremište (VIS, engl. *Visual Information Store*) u kojemu dolazi do preuzimanja određenih podataka koji se potom prenose u strukturni sintetizator. On ima istovremeni pristup ortografskome, leksičkome, semantičkome i sintaktičkome znanju te pronalazi moguća tumačenja grafičkoga unosa. Rumelhart (Rumelhart, Hinton i McClelland, 1986) dodatno pojašnjava da se tijekom ovoga procesa pretpostavke o unosu stalno potvrđuju ili odbacuju i zapravo se traži ono tumačenje koje čitatelju najbolje odgovara. Njegov model pretpostavlja da se informacije obrađuju međudjelovanjem velikoga broja jednostavnijih procesnih radnji, koje se nazivaju jedinicama, a svaka od njih šalje signale nekoj drugoj. Te jedinice mogu ujedno biti pretpostavke o slovima u pojedinome vizualnom unosu ili sintaktičkoj ulozi riječi u rečenici (McClelland i sur., 1986). Ističe se da pojedina slova percipiramo u odnosu na ona kojima su okružena, riječi prepoznajemo prema sintaksi i semantici rečenice, a dodatno je važna uloga konteksta u kojemu se niz pojavljuje (Šamo, 2014). Model je primjenjiv i kod čitanja na materinskome i na inome jeziku, a paralelno procesiranje omogućuje da se oslonimo na onu vrstu obrade koja nam je u određenome trenutku dostupnija (npr. čitatelji koji imaju lošije ortografsko znanje mogu se više osloniti na semantičko znanje itd.), a cijelo vrijeme provjeravamo svoje pretpostavke (Davies, 1995) i dolazimo do tumačenja teksta.

Sljedeći model koji će se ovdje pojasniti razvili su Kintsch i van Dijk 1978. godine, a zasniva se na razumijevanju koje se odvija na dvjema razinama koje autori nazivaju mikrostrukturama, tj. onima koje se odnose na lokalne razine razumijevanja, i makrostrukturama, tj. onima koje se bave razumijevanjem na globalnoj razini (Alderson, 2000; Kintsch i van Dijk, 1978; Šamo, 2014). Mikro- i makrostrukture zapravo su nizovi propozicija ili jedinica značenja (Šamo, 2006), a odnosi među njima reguliraju se makropravilima (engl. *macrorules*) (Kintsch i van Dijk, 1978). Autori ističu važnost diskursa i koherentnosti teksta. Mikrostrukture su propozicije sadržane u samome tekstu koje ga zapravo čine koherentnim.

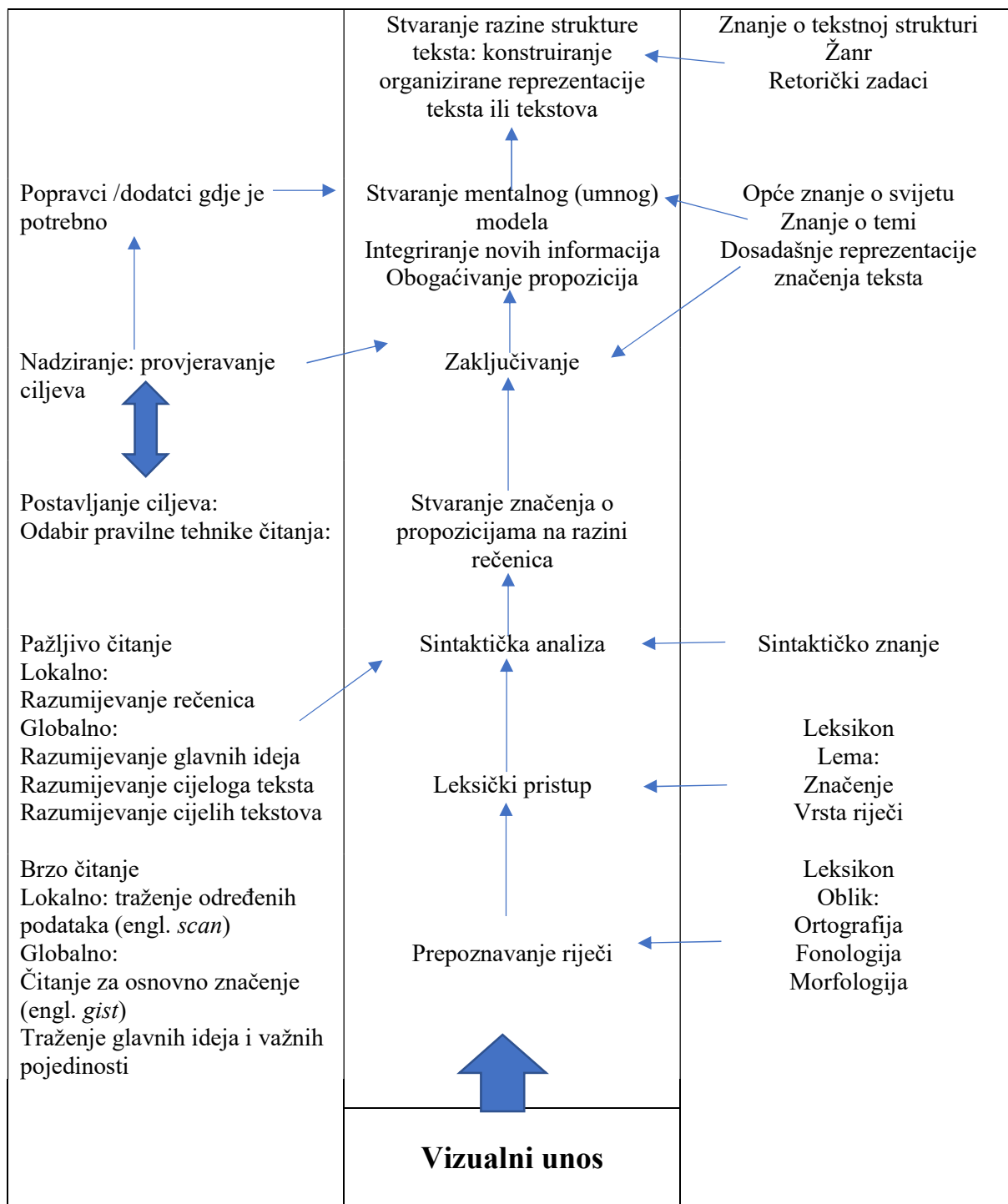
Čitatelj na osnovu svojega općeg znanja ili znanja o kontekstu može popuniti eventualne propuste ciklički provjeravajući njegovu koherentnost čitavo vrijeme. Takvo povezivanje propozicija nije dovoljno pa je potrebno ono na globalnoj razini, odnosno unutar teme diskursa, stoga makrostrukture uključuju prepoznavanje globalnih tema i njihovih suodnosa i tako povezuju tekst u jedinstvenu cjelinu. Određivanje same teme pod utjecajem je čitateljeva prethodnoga znanja, odnosno različiti izvori podataka mogu utjecati na korištenje makrostrukture (Kintsch i Rawson, 2005). Kao jedno od ograničenja ovoga modela sami autori navode činjenicu da se i unos (engl. *input*) i ostvaraj (engl. *output*) odnose samo na semantičku razinu razumijevanja (Kintsch i van Dijk, 1978).

U literaturi se često spominje model koji je Stanovich 1980. godine objavio u članku u kojemu opisuje razlike između dobrih i loših čitatelja na ortografskoj razini i na razini konteksta rečenice (Stanovich, 1980). Njegov model, uostalom kao drugi međudjelatni modeli, polazi od osnovne pretpostavke da značenje proizlazi iz podataka koji se simultano sintetiziraju iz različitih izvora znanja. Kompenzacijska pretpostavka navodi da će nedostatak u bilo kojemu izvoru znanja značiti da ćemo se više osloniti na druge izvore bez obzira na njihovu razinu u redosljedju obrade podataka. Stoga će prema ovome modelu lošiji čitatelj koji ima nedostatne vještine za analizu riječi taj nedostatak moći kompenzirati većim oslanjanjem na, primjerice, kontekstualne pokazatelje. Stanovicheva ideja zasniva se na teoriji da uspješniji čitatelji automatski prepoznaju riječi izvan konteksta, što ne zahtijeva njihov veliki kognitivni angažman te im oslobađa mentalni kapacitet za tumačenje i razumijevanje teksta. S druge strane, manje uspješni čitatelji koji slabije prepoznaju riječi, moraju koristiti kontekst, no to zahtijeva dodatni kognitivni napor i ostavlja manje kapaciteta za daljnje tumačenje i razumijevanje. To pokazuje da u trenutku kada procesiranje na jednoj razini nije dovoljno učinkovito, ono se može zamijeniti procesima neke druge razine, a upravo to će omogućiti daljnju obradu podataka.

U novije vrijeme teorijska se rješenja usredotočuju na različite vidove čitanja, pa tako možemo spomenuti primjerice model koji objedinjuje čitanje i pisanje (Pearson i Tierney, 1984) ili model verbalne učinkovitosti (Perfetti, 1985). Najnoviji smjer u kojemu se modeli razvijaju jest nova pismenost (engl. *New Literacy Approaches*) koju Gee (1999) opisuje kao interdisciplinarni pristup koji u obzir uzima društveno-kulturni kontekst u tumačenju jezika i čitanja. Smatra da, kada se bavimo bilo kojom jezičnom djelatnošću, tako i čitanjem, mi ju ne obavljamo unutar jezika samoga za sebe, npr. engleskoga, već unutar nekoga posebnog oblika

toga jezika koji je prilagođen i prikladan za određenu aktivnost i povezan s određenim društveno-kulturnim identitetom. Samim time čitatelj ima određenu motivaciju, cilj i svrhu čitanja unutar toga konteksta. Svaki takav pojedinačni oblik jezika autor naziva „društvenim jezikom“ (engl. *social language*) zbog toga što je svaki oblik prilagođen različitim društveno-kulturnim aktivnostima i identitetu. Modeli unutar paradigme nove pismenosti ne zasnivaju se na usvajanju pojedine vještine, već na sagledavanju pismenosti kao društvene djelatnosti (Street, 2003).

Zaključno će se prikazati model koji su osmislili Weir i Khalifa (2008), obuhvaća spoznaje o modelima čitanja, ali u obzir uzima i svrhu i tehnike čitanja o kojima će biti više riječi u sljedećemu poglavlju. Model (Slika 1) fokusira se na pristupu kognitivnoj obradi kao teorijskoj osnovi za procjenjivanje ispita čitanja, a posebice kognitivnih aspekata zadataka čitanja. Kognitivnu valjanost zadataka čitanja opisuju kao mjeru uporabe kognitivnih procesa uključenih u sve kontekste čitanja izvan samoga teksta kako bi bili što sličniji stvarnome čitanju u svakodnevnome životu. Iako naglašavaju individualne razlike, smatraju da također postoje generički procesi koje treba razmotriti kada se pripremaju zadatci za provjeravanje sposobnosti čitanja. U model uključuju sljedeće elemente: metakognitivne aktivnosti za nadgledanje čitanja, svrhu čitanja, tehnike čitanja, centralni dio za obradu i jezično predznanje.



Slika 1. Model čitanja prema Weir i Khalifa (2008: 4)

Izvor: izrada autorice prema Weir i Khalifa (2008)

Postavljanje ciljeva i nadgledanje čitanja prisutno je na svim razinama obrade podataka jer u susretu s tekstem donosimo odluke o tome koje procese i u kojoj mjeri primijeniti kako bi bili usklađeni s ciljevima. Globalno i lokalno čitanje odnose se na čitanje na mikro i makro

razini, odnosno globalno čitanje na makrostrukture s fokusom na odnosima među idejama sadržanim u propozicijama, koji mogu biti logički ili retorički. Lokalno se čitanje, pak, temelji na mikrostrukturama na razini rečenice i zahtijeva jezično znanje. U središtu modela nalazi se centar za obradu koji propisuje ponašanja dostupna kompetentnome čitatelju tijekom čitanja na materinskome jeziku, a povezana su s njegovim jezičnim znanjem prikazanim s desne strane modela i svrhom čitanja. Model objedinjuje najznačajnije stavke različitih pristupa čitanju, a autori naglašavaju njegovu važnost prilikom izrade testova za provjeravanje razumijevanja pročitanaoga kako bi se aktivirali kognitivni procesi uključeni u samo čitanje i izvan konteksta samoga testa.

Svi modeli, iako imaju nedostatke, daju određene smjernice i kriterije prema kojima možemo vrednovati i proučavati čitanje, objasniti ključne koncepte, stvarati pretpostavke o tome što se zbiva dok čitamo itd. Šamo (2014) navodi da ne postoji jedinstveni model koji je prilagodljiv različitim ciljevima i zadacima, ali su nam nesumnjivo potrebni jer nam daju okvir unutar kojega proučavamo različite slojeve čitanja.

2.3. Tehnike čitanja

Čitati možemo iz raznih razloga, kako bismo došli do potrebnih informacija, slijedili upute ili se naprosto opustili i uživali (ZEROJ, 2005). Tijekom obrazovnoga ciklusa čitanje se razvija od **početničkoga**, u kojemu se pažnja posvećuje dekodiranju slova i glasova, do automatiziranoga koje se odnosi na tehnike i vještine čitanja (Visinko, 2014). **Tečno čitanje** posljedica je automatizacije do koje dolazi nakon kratkoga zadržavanja pogleda i pažnje na određenoj riječi, a posebno je uočljiva kod riječi koje su nam poznate, tj. u našoj su svijesti već pohranjene kao vizualno-glasovna-značenjska cjelina (Čudina Obradović, 2014).

Također je potrebno spomenuti da još postoje razlike u brzini čitanja pa tako možemo govoriti o **brzome** ili **sporome** čitanju, posebno kada govorimo o čitanju na materinskome jeziku. Na početnim razinama čitanja nastoji se razviti brzina čitanja, no naglasak bi ipak trebao biti na razumijevanju. Čudina Obradović (2014) navodi istraživanja koja ukazuju na to da brzina čitanja pojedinačnih riječi pokazuje brzinu dekodiranja, dok brzina čitanja povezanoga teksta može biti i pokazatelj razumijevanja. Ako čitatelj ima nedovoljno razvijenu vještinu dekodiranja, odnosno brzinu prepoznavanja riječi, tada će prionuti sporome čitanju.

Rosandić (2005: 177) navodi četiri kriterija prema kojima se utvrđuje čitanje: psiholingvistički, spoznajni, komunikacijski i kriterij cilja. Prema psiholingvističkome

(jezičnome) kriteriju možemo razlikovati: čitanje naglas, čitanje u sebi, interpretativno i scensko čitanje. **Čitanje naglas** najčešće je prisutno u početnim stupnjevima čitanja i na materinskome i na inome jeziku, a koristi se da bi se vidjelo u kojoj mjeri pročitani tekst odgovara pisanome obliku, kako bi se razvila artikulacija i govorni sluh (Rosandić, 2005) te uočile određene poteškoće pri izgovoru (Davies, 1995). Ono spada u posebnu vrstu jezične djelatnosti tijekom koje prenosimo znakove iz pisanoga jezika u znakovni sustav govorenoga jezika, a naglasak se stavlja na čujnost, izražajnost, jasnoću i pravilnost (Rosandić, 2005). Podvrste čitanja naglas uključuju interpretativno čitanje, scenski govor i govor recitiranja. Interpretativno čitanje prvenstveno se odnosi na lirske, epske i dramske tekstove kod kojih možemo još spomenuti i čitanje po ulogama (Visinko, 2014).

Čitanje u sebi češći je oblik čitanja prisutan u svim aktivnostima te ga nije moguće direktno promatrati. Kada se čitanje u sebi provodi u obrazovnome kontekstu, provjerava se zadacima za razumijevanje teksta koji mogu biti različitih vrsta i imati različite svrhe. Rosandić (2005) navodi da se tehnika čitanja u sebi povećava vertikalno, odnosno prisutnija je tijekom viših stupnjeva obrazovanja, a i prevladava u izvannastavnim oblicima odgojno-obrazovne djelatnosti. Čitanje u sebi može biti: spontano (neusmjereno), usmjereno (čitanje sa zadatkom), izborno, čitanje sa zapisivanjem (s olovkom u ruci), stvaralačko, kritičko, spoznajno, analitičko, aktivno, površno, čitanje s preskakanjem (reducirano), ponovno, čitanje po vlastitome izboru, obvezatno, čitanje s otkrivanjem tematskih riječi, konotativno, denotativno, čitanje s razumijevanjem, imaginativno, anticipacijsko, pomno, međudjelatno (Rosandić, 2005).

Kako bi se razvilo umijeće čitanja tijekom obrazovnoga procesa, koriste se različite vježbe koje potiču razvoj spoznajnoga, analitičkoga, sintetičkoga, problemskoga, kritičkoga i stvaralačkoga čitanja (Visinko, 2014). **Analitičko i sintetičko** čitanje bave se samim tekstem pa tako u prvome raščlanjujemo tekst, a u drugome povezujemo raščlanjeno. **Problemiskim čitanjem** izdvajaju se problemi iz teksta. Visinko (2014) navodi da se kod **spoznajnoga, kritičkoga i stvaralačkoga čitanja** više oslanjamo na prethodno znanje i iskustvo te otkrivamo nove spoznaje u tekstu, stvaramo svoja kritička promišljanja o pročitanim i u govornome ili pisanome obliku odgovaramo na pročitani tekst stvaranjem vlastitoga. Spoznajno čitanje temelji se na različitim teorijskim određenjima pa tako možemo govoriti o intuitivnoj ili logičkoj spoznaji, a ovom tehnikom čitanja otkrivaju se razine teksta kao što su tematsko-idejna, kompozicijska, vrstovna i jezično-stilska razina (Rosandić, 2005). Kod kritičkoga čitanja ključno je procjenjivanje određenih elemenata književnoga teksta pomoću analize, sinteze i generalizacije. Tijekom čitanja selekcioniraju se ideje koje nastaju te ih procjenjujemo

s estetskoga, moralnoga i društvenoga gledišta. Tijekom stvaralačkoga čitanja, čitatelji primaju poruke iz teksta, procesiraju, aktualiziraju (dovode ih u osobni i društveni kontekst) i prenose u drugi oblik ili drugi medij (npr. u glazbeni ili likovni izričaj, pripovjedni tekst u dramski itd.) (ibid).

Za potrebe ovoga rada možda je najvažnije spomenuti čitanje s razumijevanjem i usmjerenom čitanje. **Čitanje s razumijevanjem** pojam je koji obuhvaća sve aktivnosti i vježbe koje se provode kako bismo razvili čitalačke sposobnosti i vještine (Visinko, 2014) te je veoma često tijekom obrazovanja. To je vrsta logičkoga čitanja usmjerenoga na usvajanje spoznaja o različitim elementima teksta, a provjerava se zadacima koji mogu biti reproduktivne ili produktivne vrste (Rosandić, 2005). Pojam **usmjerenoga čitanja** se, pak, koristi kada želimo opisati čitanje sa zadatkom, odnosno kada u tekstu tražimo, ispisujemo ili tumačimo neke podatke s određenim ciljem. Ono se provodi u različitim područjima, a ne samo u obrazovnome. Zadatci kojima se čitanje usmjerava mogu biti različitih vrsta, a njima se često provjerava sposobnost literarne percepcije (Rosandić, 2005).

Kako bi čitatelj uopće odlučio što želi ili mora čitati, pronašao određene informacije, često se primjenjuje tehnika **letimičnoga čitanja**⁶ (engl. *scanning*) tijekom koje se prolazi kratki sadržaj, naslovi itd. kako bi se dobio uvid u potencijalni materijal koji će se čitati (Chastain, 1988) ili traži određena informacija u tekstu (Davies, 1995). S druge strane, **brzo dijagonalno čitanje za upoznavanje s osnovnim sadržajem**⁷ (engl. *skimming*) primjenjuje se za potvrđivanje prvotnih pretpostavki ili, nemamo li dovoljno vremena, za pažljivo, dubinsko čitanje. Obje tehnike čitanja podrazumijevaju brzo, često površno prolaženje kroz tekst, stoga im je glavni cilj traženje određenih podataka u tekstu umjesto dubinskoga procesiranja teksta.

Prema kriteriju cilja, koje ZEROJ (2005: 46) naziva područjima, tj. „djelokrugom aktivnosti ili područjem interesa“, možemo govoriti o čitanju za osobne, obrazovne, profesionalne i opće (javne) svrhe (Visinko, 2014: 265). Čitanje u osobne svrhe, primjerice, uključuje čitanje beletristike, recepata, informativnih materijala, novina, pisama i sl., odvija se najčešće u slobodno vrijeme pojedinca, usmjereno je na dom, obitelj i prijatelje, a zadovoljava čitateljeve intelektualne i praktične interese. Obrazovno područje u funkciji je učenja, najčešće organiziranoga u sklopu neke obrazovne ustanove ili kao oblik neinstitucionalnoga

⁶ Prijevod preuzet od Pavičić Takač i Radišić (2007)

⁷ Ibid.

samoobrazovanja, a uključuje čitanje tekstova na ploči, računalu, u udžbenicima, rječnika, zadataka i sl. Čitanje u profesionalne svrhe odvija se u području u kojemu se pojedinac bavi svojom strukom ili poslom, a obuhvaća čitanje izvještaja, propisa, priručnika, poslovnih pisama i elektronske pošte, etiketa i deklaracija, posjetnica i sl. Davies govori o čitanju za osobne i obrazovne svrhe i, uz već spomenute primjere, navodi čitanje sa svrhom učenja jezika kojemu je glavni cilj učiti novi vokabular, prevesti tekst, pronaći korisne i učestale strukture (Davies, 1995: 134). Naposljetku, pojedinac može sudjelovati u raznim djelatnostima društva kao građanin ili član neke organizacije pa tada govorimo o javnome području koje uključuje čitanje javnih objava i natpisa, programa, prospekata, ugovora, propovjedi i ostaloga (Visinko, 2014; ZEROJ, 2005). Naravno, veoma se često područja ili ciljevi čitanja isprepliću, ovisno o kontekstu određene situacije.

Iako je do sada dosta rečeno o samome čitanju kao djelatnosti i sastavnicama koje čine proces čitanja, u nastavku će biti pojašnjeni koncepti čitanja na materinskome i inome jeziku.

2.4. Čitanje na materinskome jeziku

Usvajanje jezika, a samim time pojedinačnih jezičnih vještina kao što je čitanje, zahtijeva razvojne preduvjete (spoznajne, osjetilne, motoričke), dobre unutarnje uvjete (radno pamćenje, umni rječnik, slušnu obradu) i dobre vanjske uvjete (društvenu i kulturološku prihvatljivost, podršku okoline) (Jelaska, 2005f: 65). Za uspješno razumijevanje čitanjem potrebno je ovladati jezikom na različitim razinama (fonološka, morfosintaktička, semantička) (Petrović, 1988: 36), pri čemu čitateljevo izvanjezično znanje također igra važnu ulogu (Alderson, 2000; Alderson i Lukmani, 1989; Grabe, 2009; Koda, 2007; Šamo, 2006 2014; Visinko, 2014; Wolf, 1993). Uloga radnoga pamćenja veoma je velika u savladavanju vještine čitanja jer je ono važno za izgradnju mentalnih modela teksta, a mora se razlikovati od kratkoročnoga pamćenja koje je bitno za razumijevanje jer utječe na zadržavanje površinskih kodova, kao što su konkretne riječi i rečenice. Dok čitaju, osobe koje imaju veći raspon radnoga pamćenja mogu dulje održati i kombinirati jedinice značenja teksta (propozicije). Do učinkovitoga procesiranja dolazi kada se istodobno primjenjuju strategijska ponašanja i kada se povezuje sadržaj teksta s prijašnjim znanjem, što u konačnici podrazumijeva bolje razumijevanje (Rončević Zubković, 2011).

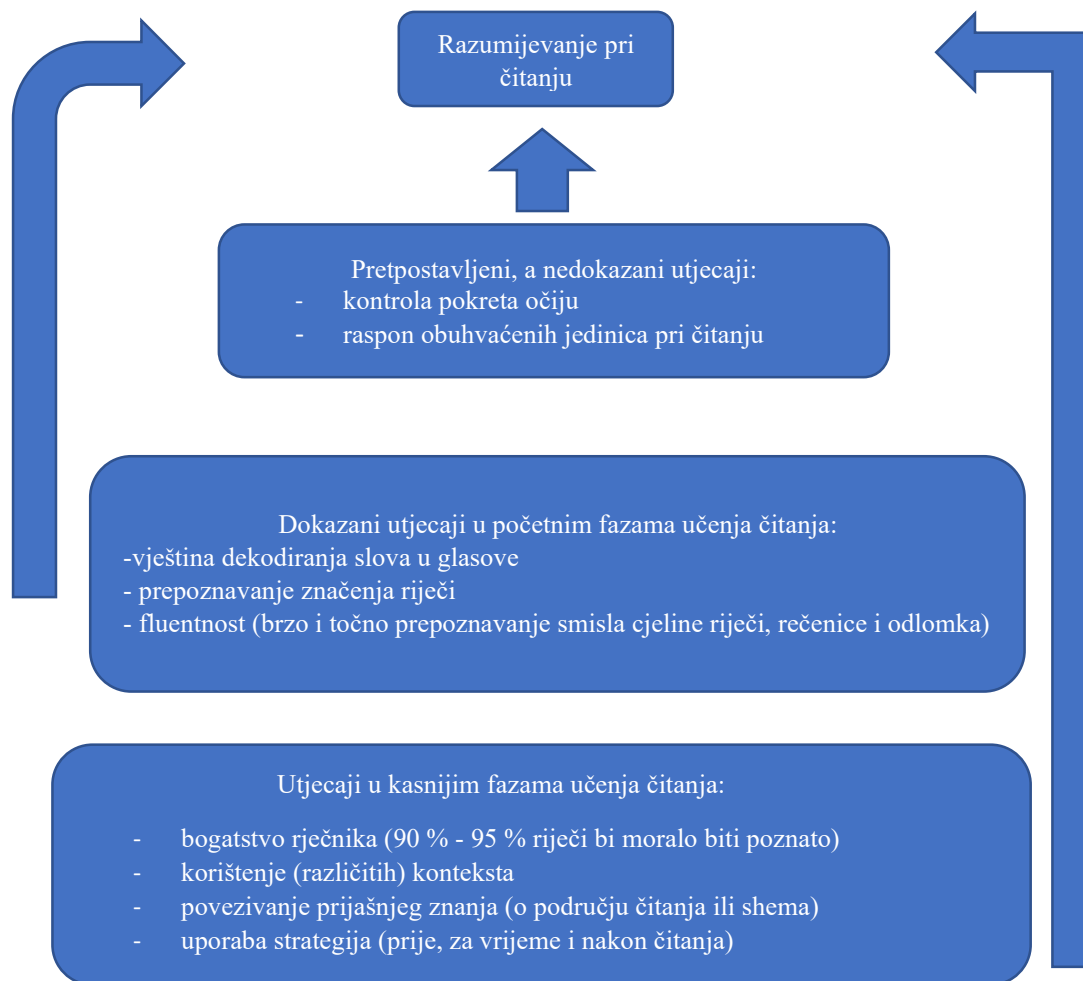
Čitanje na materinskome jeziku Grabe (1991) opisuje brzim jer čitatelj mora održati određenu brzinu protoka informacija kako bi mogao izvoditi zaključke; međudjelatnim jer on/ona istodobno kombinira podatke iz svoga pozadinskog znanja s onima koje prima putem teksta; i fleksibilnim jer primjenjuje veliki raspon strategija kako bi ono bilo uspješno. Također

smatra da se čitanje razvija postupno, ima svrhu koja može znatno utjecati na motivaciju čitatelja te da čitanjem postizemo usvajanje i razumijevanje novih znanja. Čitanje dijeli na podvještine i područja znanja koja primjenjujemo tijekom čitanja te ih sažima u sljedećih pet kategorija: 1. vještinu automatskoga prepoznavanja, 2. poznavanje vokabulara i struktura, 3. znanje o strukturama formalnoga diskursa, 4. znanje o temi i znanje o svijetu, 5. vještine i strategije sinteze i ocjenjivanja, 6. metakognitivno znanje i nadgledanje vještina. Vidljivo je da se čitanje odvija od niže do više razine razumijevanja gdje uporaba metakognitivnih strategija predstavlja kritičku razinu vještine čitanja.

S druge strane, Čudina-Obradović (2014) čitanju pristupa na drugačiji način te uzima u obzir njegov unutarnji i vanjski izvor. Unutarnji izvori odnose se na osobine čitatelja koje se mogu proučavati na biološkoj i spoznajnoj razini te na razini ponašanja. To podrazumijeva genetiku pojedinca, strukture i funkcije mozga (biološka razina), fonološku sposobnost koja uključuje sposobnost govora, svjesnost o fonemskome sustavu, imenovanje riječi, i sl. (spoznajna razina) te brzinu, točnost i tečnost čitanja (razina ponašanja). Vanjski izvori, pak, obuhvaćaju situacije i uvjete u kojima se čitanje događa kao i utjecaj i brigu okoline, prilike za učenje i metode koje se koriste pri poučavanju čitanja (Čudina Obradović, 2014: 14). Kada govorimo o razumijevanju napisanoga teksta, u obzir treba uzeti dva ključna pojma: prepoznavanje riječi i razumijevanje značenja riječi. Dakle, potrebno je dekodirati riječ, tj. prepoznati foneme od kojih se ona sastoji, razumjeti jezične razine (riječi, rečenice i tekst), tome pridružiti razumijevanje (Visinko, 2014). Jedan od preduvjeta za brže i tečnije čitanje jest postizanje automatskoga prepoznavanja riječi (Čudina Obradović, 2014), a do toga dolazi kada čitatelj nije svjestan samoga procesa niti ga svjesno kontrolira i koristi vrlo malo radnoga pamćenja (Grabe, 1991). U čitanje, kao u sve ostale djelatnosti, unosimo svoja prethodna znanja i to činimo svjesno, polusvjesno ili nesvjesno. Prethodna znanja sačinjena su od osobnih iskustava povezanih s onime što čitamo i poznavanja kulture kao što su običaji, ponašanja ili pojave, a povezani su s onim što čitamo. Kod čitanja na inome jeziku (prethodno) znanje posebno je važno jer unapređuje interkulturalni senzibilitet, utječe na učenje i pritom se uči o određenoj kulturi (Visinko, 2014: 96-97).

Rončević (2005) navodi da čitanje uključuje procese kao što su kontrola pokreta očiju, zatim procese na razini riječi, uključujući dekodiranje vizualnoga uzorka riječi i prizivanje njihova značenja iz pamćenja te procese na razini teksta s ciljem povezivanja semantičkih, sintaktičkih i referencijalnih odnosa između sukcesivnih riječi, fraza i rečenica u tekstu. Prema navedenoj pretpostavci, Čudina-Obradović (2014) to pojednostavljeno prikazuje shematskim

prikazom (Slika 2) u kojemu navodi pretpostavljane i dokazane utjecaje na razumijevanje pri čitanju:



Slika 2 Utjecaji na razumijevanje pri čitanju

Izvor: izrada autorice prema Čudina – Obradović (2014: 190) i Rončević (2005: 57)

Rončević (2005) pretpostavlja da čitatelji koji nisu vješti duže zadržavaju pogled na svakoj pojedinoj riječ, no neka istraživanja također pokazuju da se vješti čitatelji pri čitanju kompleksnoga teksta također duže fokusiraju i ponekad vraćaju na određene riječi ili fraze. Uz same fiksacije oka, važan je perceptivni opseg ili raspon koji podrazumijeva broj slova i riječi koje čitatelj procesira za vrijeme jedne fiksacije. Kao pokreti očiju, tako je i perceptivni raspon također određen težinom teksta, stoga je uloga tih dvaju utjecaja još uvijek nedovoljno dokazana. Dekodiranje riječi odnosi se na pretvaranje vizualnoga unosa u fonološki kod i

utvrđivanje sačinjava li određeni niz slova riječ ili ne. Ujedno se pronalaze informacije u dugoročnome pamćenju te se pristupa značenju i izgovoru riječi. Tečnost ili fluentnost čitanja podrazumijeva i brzinu i točnost pa je povezana s uspješnom vještinom čitanja. Bogatstvo rječnika, sposobnost prepoznavanja iste riječi u različitim kontekstima, pronalaženje odgovarajućih shema i njihovo uspoređivanje s mogućim tumačenjima teksta, uporaba raznovrsnih strategija čitanja kao i opće razumijevanje temeljeno na različitim kognitivnim procesima i mehanizmima itekako su nužni za uspješno čitanje i mogu ukazivati na znatne individualne razlike u razumijevanju pri čitanju.

2.5. Čitanje na inome jeziku

Iako procesi čitanja na materinskome i inome jeziku uključuju iste sastavnice kao što su fonološka obrada, prepoznavanje riječi, sintaktička obrada, prepoznavanje značenja teksta, stvaranje zaključaka i upotreba prethodnoga znanja, ipak postoji dosta razlika među njima kao što su one u stupnju jezičnoga znanja, izloženosti čitanju na određenome jeziku, prethodnome znanju te motivaciji za čitanje i sociokulturalnim očekivanjima (Grabe i Jiang, 2018). Dakle, možemo govoriti o čitanju kao univerzalnome procesu jer se čitatelji, bez obzira na jezik na kojemu čitaju, koriste istim mehanizmima pomoću kojih obrađuju podatke. Šamo (2014) navodi da svaki čitatelj upotrebljava vizualne procese kako bi prepoznao riječi, također provodi fonološku i sintaktičku obradu te na osnovu dobivenih informacija kojima pridodaje prethodno znanje tumači tekst. No nisu svi čitatelji jednako uspješni u čitanju na različitim jezicima. Grabe (2002) smatra da se čitanje na inome jeziku ne može promatrati kao jedinstvena vještina unatoč tome što se zasniva na većinom istim kognitivnim procesima. Pojašnjava da je pritom ključna svrha čitanja na inome jeziku jer aktiviramo različite kognitivne procese i to u različitim omjerima s obzirom na nju. Različite skupine učenika mogu naići na različite poteškoće pri čitanju na inome jeziku koje mogu proizlaziti iz njihovih karakteristika kao što su razlike u dobi, u razini znanja materinskoga jezika, porijeklu i znanju inoga jezika (Koda, 2007). Drugim riječima, tim se različitostima treba pristupati tako da se čitanje podijeli na sastavnice.

Neuspješno čitanje na inome jeziku (drugome ili stranome) otvara pitanje je li pritom riječ o problemu čitanja ili problemu nedostatnoga jezičnoga znanja ili umijeća. To pitanje postavio je Alderson 1984. godine, a od tada do danas provedena su mnoga istraživanja kojima se nastojalo pouzdano odgovoriti na njega. Zanima ga, dakle, proizlazi li neuspješno čitanje na inome jeziku iz problema nedostatnoga poznavanja jezičnih i gramatičkih obilježja inoga jezika ili također postoje neki drugi uzroci (Alderson, 1984), odnosno pita se je li sposobnost čitanja

prenosiva iz jednoga jezika u drugi (Šamo, 2014). Alderson (1984) znakovito navodi kako je problem čitanja na inome jeziku ujedno problem nedovoljnoga ovladavanja inim jezikom, ali i nedovoljnoga poznavanja strategija čitanja. Skloniji je pretpostavci da je to jezični problem i poziva se na pojam jezičnoga praga (engl. *language ceiling / language threshold*) koji čitatelj mora dostići kako bi uopće mogao uspješno čitati na inome jeziku. U svojoj knjizi iz 2000. godine Alderson dodatno potvrđuje pretpostavku da problem čitanja na inome jeziku više leži u nedovoljnome jezičnom znanju pa se jezični prag mora prijeći kako bi uopće došlo do prijenosa strategija čitanja iz materinskoga jezika na ini jezik. Grabe i Jiang (2018) navode da se s povećanjem stupnja jezičnoga znanja smanjuju ostale razlike u čitanju bez obzira na jezik, što dodatno potvrđuje Aldersonovu (2000) pretpostavku. Kako se povećava uspješnost (engl. *proficiency*) čitanja na inome jeziku, tako procesi čitanja na oba jezika postaju sve sličniji, a na to utječu veća količina iskustva u čitanju (engl. *reading practice*) i izloženost inojezičnim tekstovima, puno veće leksičko i socio-kulturološko znanje o inome jeziku, bolja tečnost i automatiziranost vještina čitanja na inome jeziku, uviđanje uspjeha u čitanju kao i voljnost čitanja na inome jeziku za različite svrhe (Grabe, 2014). Pojedini autori smatraju da se termin „problem“ treba izostaviti kada se govori o čitanju na inome jeziku pa tako Bernhardt (1991) predlaže da se inojezično čitanje promatra kao „nova i drugačija pismenost“ (Bernhardt, 1991: 32). Sagledava li se čitanje na inome jeziku na taj način, onda se ono ne može podijeliti na sastavnice koje se odnose na samu vještinu čitanja, u smislu strategija i jezičnih znanja. Čitanje na inome jeziku djelomično je ovisno o pismenosti na materinskom i ostalim jezičnim djelatnostima, ali ujedno funkcionira kao zaseban sustav nastao kao posljedica razvoja međujezika⁸ (engl. *interlanguage*).

Kada se govori o čitanju na inome jeziku, podrazumijeva se uporaba najmanje dvaju jezika te se nameće njihovo stalno međudjelovanje (Koda, 2007), što dodatno potvrđuje složenost čitanja i pretpostavlja određenu razinu jezičnoga znanja kako bi čitanje na inome jeziku uopće bilo moguće. Dok čita na materinskome jeziku, čitatelj pronalazi određene informacije u tekstu te ih povezuje s informacijama i očekivanjima koja već posjeduje. No pri inojezičnome čitanju vrlo se često nailazi na poteškoće zbog nedovoljnoga jezičnog znanja,

⁸ Međujezik kao pojam koristi Selinker već 1972. i opisuje ga kao sustavni jezik koji se razvija u skladu s korisnikovim napredovanjem u inome jeziku, a kojemu je početna točka potpuno nepoznavanje ciljnoga jezika, dok mu je krajnja točka poznavanje toga jezika na razini izvornoga govornika ili na razini koja je zadovoljavajuća za korisnika (Medved Krajnović, 2010: 24). Jednim dijelom razvija se na predvidiv način, no posjeduje i nepredvidivu promjenjivost koju mogu uzrokovati međujezično djelovanje jezičnih sustava, učenikova obilježja i kontekst ovladavanja jezikom (Medved Krajnović, 2010: 24). Autorica navodi da se umjesto pojma međujezik još koriste i pojmovi učenikov jezik (engl. *learner language*) i korisnikov jezik (engl. *user language*).

osobito prepoznatljivog na leksičkoj razini, te zbog ograničenja u svojstvenomu kulturološkom znanju (Grabe i Stoller, 2001; Wolf, 1993). Iako su procesi čitanja i na materinskome i inome jeziku relativno slični, Grabe (2014) naglašava šest ključnih razlika koje se većinom odnose na jezične izvore koje čitatelji (ne) unose u sam proces:

1. kada počinju čitati na inome jeziku, čitatelji imaju ograničeno temeljno znanje inoga jezika jer su im spoznaje o vokabularu, gramatici i diskursu slabije usvojene od istih u vezi s materinskim jezikom,
2. čitatelji na inome jeziku općenito imaju znatno manje iskustva s takvim čitanjem,
3. čitatelji će doživjeti inojezično čitanje na drugačiji način jer raspolažu iskustvom čitanja na različitim jezicima, a njihovi će kognitivni procesi uključivati dva jezična sustava,
4. osim do donekle različite kognitivne obrade, pritom će doći također do različitih vrsta jezičnoga prijenosa koji može uključiti interferenciju s materinskim ili potaknuti proces čitanja na inome jeziku,
5. čitatelji na inome jeziku oslanjaju se na različito pozadinsko znanje, a uporaba „znanja o svijetu“ često varira u iskustvima čitanja s obzirom na jezik,
6. kada čitaju na inome jeziku, nailaze na društvene i kulturološke pretpostavke koje im nisu poznate ili im ih je teško prihvatiti (Grabe, 2014: 11).

Kada se govori o čitanju na različitim jezicima, moraju se još spomenuti različiti ortografski sustavi. Stoga je pojam pravopisne jasnoće važan prilikom pojašnjavanja čitanja na inome jeziku. Čudina Obradović (2014) određuje pravopisnu jasnoću kao pojam koji se sastoji od pravopisne dosljednosti (još se naziva transparentnost, prozirnost, jasnoća) koja je vidljiva u dosljednoj povezanosti jednoga slova i jednoga glasa i slogovne strukture koja može biti jednostavna ili složena, a očituje se u zastupljenosti i redoslijedu samoglasnika i suglasnika u riječi (Čudina Obradović, 2014). Prema tome opisu, hrvatski jezik bi pripadao pravopisno potpuno jasnim jezicima koji imaju malu slogovnu složenost i veliku pravopisnu dosljednost, dok bi engleski jezik pripadao skupini pravopisno nejasnih jezika koje karakteriziraju velika slogovna složenost i mala pravopisna dosljednost. Naravno da je moguće da će već ta razlika u stupnju jasnoće uzrokovati poteškoće pri čitanju na engleskome jeziku. Osim toga, morfologija prevladava nad fonologijom u engleskome jeziku, stoga dolazi do promjena u izgovoru riječi, što lako postaje dodatna otegotna okolnost. Može se zaključiti da je lakše čitati, posebno na osnovi prepoznavanja riječi, na takozvanim transparentnim jezicima, no razlike u fonologiji,

ortografiji i morfologiji svakako utječu na brzinu i točnost čitanja, pogotovo ako je ta vještina na nižoj razini usvojenosti (Šamo, 2014). Koda (2007, 2012) ističe značaj fonološke transparentnosti i ostalih obilježja specifičnih za pojedini jezik kao ključne čimbenike za objašnjavanje razlika u usvajanju vještine čitanja. S druge strane naglašava važnost pretpostavke o centralnoj obradi (engl. *central processing hypothesis*), prema kojoj su razlike u kognitivnim čimbenicima, kao što su radno pamćenje i brzina dekodiranja, također bitne za usvajanje čitanja jer svaki od tih koncepata opisuje način na koji se kognitivne vještine prenose iz jednoga (J1) u drugi jezik (J2), što će biti detaljnije opisano u poglavlju o jezičnome prijenosu. Vještine potrebne za čitanje dijeli na jezično-specifične i jezično-nespecifične, smatrajući da se različito prenose i utječu na inojezično čitanje. One koje nisu jezično specifične, kada se razviju u jednome jeziku, trebale bi biti čitatelju dostupne i olakšati mu čitanje na inome jeziku bez obzira na materinski jezik, npr. razvije li se vještina raščlanjivanja riječi na materinskomu jeziku, onda bi trebala biti dostupna pri čitanju na inome i služiti kao osnova za daljnju fonološku svjesnost i razvijanje dekodiranja.

Prema Bernhardt (2009), ključne su sastavnice na kojima se zasniva čitanje na inome jeziku sljedeće: znanje o J1 pismenosti (engl. *first language literacy knowledge*), jezično znanje o J2 i znanje o svijetu. Prve se dvije neprestano isprepliću i oslanjaju na znanje o svijetu. Uspješno čitanje na inome jeziku zasniva se na čitateljevoj sposobnosti korištenja tih tri izvora znanja na način da kompenzira svoje nedostatke, npr. ponekad će mu jezično znanje o tvorbi riječi pomoći dekodirati samu riječ iako nema pozadinsko znanje o toj riječi ili temi. Prva sastavnica pomaže odrediti tekst jer osoba koja je pismena u jednome jeziku, na osnovu pretpostavki kako tekst može izgledati, prepoznaje što bi sačinjavalo tekst na bilo kojemu drugome jeziku. Tu su uključeni vizualni čimbenici, kao što su: veličina fonta, tipografija, podjela na ulomke itd. Te pretpostavke ne moraju uvijek biti točne, ali kod jezika koji su dosta srodni mogu znatno olakšati čitanje, a što su čitatelji pismeniji u materinskome jeziku, uspješnije će primjenjivati prethodno naučene strategije. Jezične specifičnosti uključuju gramatička obilježja (npr. morfološka i sintaktična), leksičko znanje, srodne riječi (engl. *cognates*) i jezičnu udaljenost (engl. *linguistic distance*). Obično se naglašava važnost leksičkoga nad morfosintaktičkim znanjem, a ključnu ulogu u tome imaju srodne riječi. To su riječi koje se povezuju uz druge riječi kroz posudbu ili izvedenice te pokazuju na već postojeće znanje određene riječi (npr. engl. *museum* i hrv. muzej). Treća sastavnica odnosi se na znanje o svijetu koje čitatelj posjeduje, tj. ako čitatelj ima znanja o određenoj temi, to mu može pomoći

u dekodiranju teških, manje učestalih ili tehničkih riječi. Ovoj sastavnici također pripisuje upotrebu strategija i motivaciju.

Koncepti jezičnoga praga i jezičnoga prijenosa veoma su važni kada se tumači proces čitanja na inome jeziku pa će u sljedećem poglavlju biti detaljno pojašnjeni.

3. JEZIČNI PRIJENOS I JEZIČNI PRAG

Tijekom procesa učenja inoga jezika dolazi do utjecaja materinskoga na ini jezik i obrnuto, kao i do utjecaja svih jezika kojima pojedinac ovladava ili je ovladao u određenoj mjeri. Među jezicima postoje i sličnosti i razlike, stoga taj utjecaj na ovladavanje jezicima može biti i pozitivan i negativan. Jezični prijenos (engl. *language transfer*) pripada procesima međujezičnoga djelovanja (engl. *crosslinguistic interaction*), odnosno takvo djelovanje možemo opisati kao međusobni višesmjerni utjecaj pojedinčevih jezika (Medved Krajnović, 2010: 7). Međusobni utjecaji jezika zanimljivo su područje istraživanja. K tome, oni utječu na čitanje na inome jeziku pa će se u ovome poglavlju pojasniti pojmovi i procesi vezani uz jezični prijenos, a utječu na razumijevanje čitanjem.

3.1. Relevantna istraživanja

Međujezično djelovanje možemo smatrati nadređenim pojmom koji obuhvaća različite jezične utjecaje od kojih je prijenos samo jedan od mnogih. Zainteresiranost za utjecaje i miješanja jezika, bilo u obliku posuđenica ili prebacivanja kôda⁹ (engl. *code-switching*) pojavila se još u XIX. stoljeću, no istraživanja jezičnoga prijenosa kao procesa pojavila su se s pojačanim istraživanjima dvojezičnosti, a kasnije i višejezičnosti.

3.1.1. Kontrastivna analiza

Jezični prijenos prvotno se proučavao u sklopu kontrastivne analize (engl. *contrastive analysis*) kada se nastojalo pojasniti ovladavanje inim jezicima polazeći od usporedbe materinskoga i ciljnoga jezika (engl. *target language*), odnosno jezika kojim se nastoji ovladati. Fries i Lado koristili su metode kontrastivne analize materinskoga i stranoga jezika u pedagoške svrhe, odnosno glavni cilj njihovih istraživanja bilo je pripremanje odgovarajućih nastavnih materijala za učenike različitih skupina s obzirom na njihov materinski jezik (Odlin, 1989: 16; Petrović, 1988: 101). Kontrastivna analiza temeljila se na postavkama da će sličnosti među jezicima dovesti do pozitivnoga prijenosa, odnosno da će slične strukture pospješiti ovladavanje ciljnim jezikom, dok će se strukture koje se u jezicima znatno razlikuju teže usvajati i dovesti do negativnoga prijenosa i otežanoga ovladavanja ciljnim jezikom (Jajić Novogradec, 2017:

⁹ Jelaska (2005a: 43) koristi i pojam *preključivanje* kojega tumači kao „prijelaz s jednoga jezika u drugi unutar jedne govorne situacije ili čak rečenice“.

48). Glavne zamjerke kontrastivnoj analizi pojavile su se 1970-ih, a najčešće su se odnosile na nedostatak empirijskih dokaza o tome da određene poteškoće u ovladavanju inim jezikom zaista proizlaze iz međujezičnih utjecaja, zatim da neke razlike među jezicima uopće ne vode do poteškoća u ovladavanju jezikom te da se pojavljuju i pogreške koje ne nastaju pod utjecajem materinskoga jezika (Odlin, 1989: 17).

3.1.2. Analiza pogrešaka

Nakon toga, istraživanja prijenosa nastavila su se analizom pogrešaka (engl. *error analysis*), u sklopu koje se fokus mijenja jer se nastoji, na osnovi jezične proizvodnje, tj. pogrešaka, utvrditi i objasniti jezične procese koji do tih pogrešaka dovode (Medved Krajnović, 2010: 22), kao i klasificirati vrste i uzroke pogrešaka (Odlin, 1989: 166). Pisane ili usmene površinske strukture oblici su u kojima je vidljiva jezična performansa, a pogodni su istraživačima kao pokazatelji odstupanja u odnosu na ono što se smatra pojmom idealnoga izvornoga govornika, stoga su takva odstupanja ili pogreške pogodne za analizu. Pogreške se mogu podijeliti u nekoliko skupina pa se tako može govoriti o (1) međujezičnim pogreškama (engl. *interlingual errors*), (2) unutarjezičnim pogreškama (engl. *intralingual errors*) u koje se ubrajaju pogreške preuopćavanja (engl. *overgeneralisation errors*) i pogreške pojednostavljivanja (engl. *simplification errors*), (3) razvojne pogreške (engl. *developmental errors*) te slučajne pogreške ili omaške (engl. *mistakes*) (Jajić Novogradec, 2017; Medved Krajnović, 2010; Odlin, 1989). Međujezične pogreške nastaju zbog utjecaja materinskoga jezika, no to može biti samo jedan od izvora pogrešaka (Jajić Novogradec, 2017: 50). Unutarjezične jezične pogreške povezane su s razinom ovladavanja jezikom i uporabom strategija, a obje vrste pogrešaka, i one preuopćavanja i pojednostavljivanja, nastaju jer nisu usvojene određene gramatičke strukture (Medved Krajnović, 2010: 23).

3.1.3. Međujezik

Kada se govori o međujezičnim utjecajima, uključujući također jezični prijenos, moraju se još spomenuti istraživanja međujezika (engl. *interlanguage*)¹⁰, koji se sustavno i samostalno razvija u skladu s napredovanjem u ovladavanju novim jezikom/jezicima iako sadrži nasumične pogreške (Gass i Selinker, 2008). Odnosi se na jezik koji Selinker 1972. godine naziva

¹⁰ Medved Krajnović navodi pojmove učenikov jezik (engl. *learner language*) i korisnikov jezik (engl. *user language*) koji se u novije vrijeme koriste kao istoznačnice za pojam međujezik iako se i taj pojam i dalje koristi u literaturi (Medved Krajnović, 2010: 25).

međujezikom, a proizvodi ga neizvorni govornik inoga jezika, mijenjajući ga s obzirom na unos jezičnoga znanja. Sastoji se od elemenata koji nisu svojstveni ni materinskome niti ciljnome jeziku, već učenik/korisnik sam stvara oblike svojstvene njegovome stvorenome sustavu (Jajić Novogradec, 2017). Međujezik je promjenjiviji od materinskoga jezika i na njega utječu mnoge vanjske varijable, a govornici se razlikuju po različitim oblicima te stvaraju vlastite hipoteze o onima koji su pravilni s obzirom na veću razinu znanja inoga jezika. Promjene u sustavu međujezika nisu nužno linearne prirode jer se radi o dinamičnome, reduciranome i nestabilnome sustavu. Varijable koje utječu na promjene u tome sustavu mogu biti lingvističke i sociokulturološke prirode, dodatno uključujući učenikova obilježja, kontekst ovladavanja jezikom i prirodu samoga jezičnoga zadatka u danome trenutku. Prema Medved Krajnović (2010), kao početnu točku međujezika uzimamo korisnikovo početničko znanje ciljnoga jezika, a kao krajnju točku onu u kojoj korisnik smatra da je ciljnim jezikom ovladao dovoljno za ispunjavanje svojih komunikacijskih potreba i stoga prestaje u njemu napredovati. Međujezik se izgrađuje uporabom komunikacijskih strategija kao i strategija učenja, preuopćavanjem pravila ciljnoga jezika i jezičnim prijenosom, a s obzirom na promjenjivost samoga sustava, može i napredovati i nazadovati. S obzirom da analiza pogrešaka nije mogla pouzdano potvrditi da sve pogreške proizlaze iz materinskoga jezika, proučavanje međujezika kao sustava bio je još korak dalje u istraživanju jezičnoga prijenosa i pogrešaka (Jelaska, 2005e).

Pregled početnih istraživanja jezičnoga prijenosa može se naći u Odlin (1989), novije smjerove istraživanja detaljnije opisuje Medved Krajnović (2010), dok sveobuhvatan pregled međujezičnih utjecaja, uključujući i jezični prijenos nalazimo u Jarvis i Pavlenko (2008).

3.2. Jezični prijenos

Pojam jezični prijenos najopćenitije se može opisati kao utjecaj jednoga jezika na drugi (Gass i Selinker, 2008: 152), a najčešće se određuje prema Odlinu (1989: 27) koji ga tumači kao utjecaj nastao zbog sličnosti ili razlika između materinskoga i bilo kojega drugoga jezika kojime je pojedinac prethodno (možda čak nesavršeno) ovladao. Petrović (1988: 122) ga pak opisuje kao „svjesno ili nesvjesno prenošenje jezičnih elemenata ili zakonitosti iz jednog jezika u drugi“. Jelaska (2005e) navodi da su govornikove jezične navike određene njegovim materinskim jezikom; ako su slične ili iste kao u inome jeziku, mogu biti povoljne i dovesti do pozitivnoga prijenosa, no ako su različite od onih u inome jeziku, njihov će utjecaj biti nepovoljan i uzrokovati negativni prijenos. Ipak, novija istraživanja pokazuju da materinski jezik nije nužno glavni izvor prijenosa jer svaki jezik kojega govornik koristi može utjecati na

jezik koji se usvaja (Bulić, 2020; Jajić Novogradec, 2017; Medved Krajnović, 2010; Odlin, 1989).

3.2.1. Vrste jezičnoga prijenosa

Kada govori o jezičnome prijenosu, Odlin (1989: 12-13) spominje dvije vrste: (1) prijenos posuđivanja (engl. *borrowing transfer*), kod kojega ini/drugi jezik ima utjecaj na prethodno naučeni jezik (materinski), i (2) osnovni prijenos (engl. *substratum transfer*) koji uključuje utjecaj izvornoga jezika (najčešće materinskoga) na usvajanje inoga jezika, bez obzira na to koliko jezika učenik/korisnik već poznaje. Prijenos nije posljedica stvaranja jezičnih navika, odnosno ne dovodi do nestajanja prijašnjih navika i ikakvih zamjena u materinskome jeziku; također ne može se reći da je on jednostavno međudjelovanje (engl. *interference*) iako je prisutno u određenoj mjeri; no ne može se ni opisati kao jednostavno oslanjanje na materinski jezik (engl. *falling back*), a sve to skupa ukazuje na složenost i zanimljivost samoga procesa.

Pišući o jezičnome prijenosu, Odlin (1989: 36), spominje sljedeće ishode: a) pozitivan prijenos; b) negativan prijenos koji se može očitovati u smanjenoj (engl. *underproduction*) ili pretjeranoj proizvodnji (engl. *overproduction*) jezičnih izričaja, pogreškama u proizvodnji (engl. *production errors*) i pogrešnim tumačenjem izričaja na jeziku cilju (engl. *misinterpretation*) te pri tome naglašava različitu duljinu usvajanja J2 (engl. *differing lengths of acquisition*).

Pozitivan prijenos može se očitovati u utjecaju jednoga jezika na drugi kroz njihove sličnosti, može ubrzavati sam proces ovladavanja ciljnim jezikom jer je učenicima potrebno manje vremena za razumijevanje pročitana teksta ako jezici imaju sličnosti npr. u ciljnome vokabularu (Petrović, 1988: 36). Gass i Selinker (2008: 520) navode da pozitivan prijenos nastaje kada prvi/materinski ili neki drugi jezik koji korisnik zna dovodi do uporabe ispravnih oblika u kontekstu ciljnoga jezika. Takva vrsta prijenosa prevladava tijekom početnih faza usvajanja jezika jer učenici često nadoknađuju nedostatak znanja ciljnoga jezika koristeći znanja jezika kojima su prethodno ovladali (Bulić, 2020). Što su jezici tipološki sličniji, veća je vjerojatnost da će doći do pozitivnoga prijenosa.

S druge strane, različitosti u gramatičkim i leksičkim sustavima dvaju jezika mogu dovesti do toga da materinski jezik negativno utječe na napredovanje u inome jeziku, što se uočava u pogreškama u govornoj i/ili pisanoj proizvodnji (Petrović, 1988: 101), odnosno u proizvodnji neispravnih jezičnih izričaja u novome jeziku (Gass i Selinker, 2008: 520).

Negativan prijenos puno je lakše uočiti nego onaj pozitivan, a vidljiv je u odmicanju od normi ciljnoga jezika. Kao što je ranije spomenuto, jedan od vidova negativnoga prijenosa jest smanjena proizvodnja jezičnih izričaja u ciljnome jeziku, što znači da učenici proizvode veoma malo ili uopće ne proizvode određene inojezične strukture (Odlin, 1989). Kada učenik uoči da je određena struktura na materinskome jeziku bitno drugačija od one na inome jeziku, bez obzira radi li se o razlikama na fonološkoj, ortografskoj ili sintaktičkoj razini, nastoji izbjegavati uporabu te strukture pa koristi strategiju izbjegavanja (engl. *avoidance*).

Pogreške u proizvodnji dijele se u tri skupine: (1) zamjenske riječi (engl. *substitution*), (2) kalkove¹¹ (engl. *calques*) i izmjene inojezičnih struktura (engl. *alteration of structures*). Pogreške zamjenskih riječi uključuju uporabu jezičnih oblika (engl. *forms*) materinskoga jezika u ciljnome jeziku, dok su kalkovi pogreške koje vrlo blisko odražavaju strukture materinskoga jezika, kao što su redosljed riječi ili doslovni prijevod. Vidljivo je da se pri takvim pogreškama jezični prijenos pojavljuje kao oslanjanje na određena, poznata pravila materinskoga jezika. Dobro je još spomenuti pogreške hiperkorekcije ili pretjeranoga ispravljanja (engl. *hypercorrections*), zapravo pretjerane reakcije na određene utjecaje materinskoga na ciljni jezik (npr. arapski govornici često griješe u engleskome jeziku pri uporabi *p* i *b* (npr. *blaying* umjesto *playing*) pa pretjeranim ispravljanjem koriste *p* i tamo gdje mu nije mjesto (npr. *hapit* umjesto *habit*) (Odlin, 1989).

Kako se jezični prijenos ostvaruje na svim razinama ovladavanja, iako njegov smjer i učestalost mogu znatno varirati (Letica i Mardešić, 2007: 309), vjerojatno je da će također doći do pogrešaka u razumijevanju kada zbog utjecaja materinskoga jezika učenici pogrešno tumače određene inojezične poruke. To se najčešće događa na fonološkoj razini, pri pogrešnoj interpretaciji fonema, ali moguće je također na razini redosljeda riječi, kao i zbog određenih kulturoloških pretpostavki (Odlin, 1989: 38). Vjeruje se da je jezični prijenos na leksičkoj razini najčešći ili barem najuočljiviji, a može se manifestirati kao prijenos oblika ili prijenos značenja (Letica i Mardešić, 2007: 309). Do prijenosa može također doći kada oblici riječi nisu slični, ali njihova značenja jesu. Takve leksičke sličnice (engl. *cognates*) mogu predstavljati prednost za razumijevanje pročitana teksta (Odlin, 1989: 79). U svome radu Jajić Novogradec (2017:

¹¹ Pojam *kalk* Turk (1993: 39) određuje kao „tvorenice prema stranome uzoru“, odnosno, u najširem značenju, kao svaki „oblik preslikavanja stranih tvorbenih elemenata elementima hrvatskoga jezika“ (Turk i Pavletić, 2002: 263), a osnovni pokazatelj kalka je „tvorbena sličnost i semantička podudarnost pretpostavljenog kalka i stranojezičnog elementa“ (ibid: 264)

75) problematizira određivanja sličnica s obzirom na kontekst istraživanja pa ih tako određuje kao riječi čiji su oblici ili značenja slični ili isti u različitim jezicima, ali i kao prijevodne ekvivalente koji su po obliku i značenju slični.

Jedna od poteškoća na semantičkoj razini u okviru jezičnoga prijenosa jest pojava takozvanih lažnih prijatelja¹² (engl. *false friends*). Radi se o riječima koje se slično pišu ili izgovaraju u dvama jezicima, no njihovo se značenje djelomično ili potpuno razlikuje (Petrović, 1988: 122), (npr. hrv. rumen (svjetlocrven) i slo. *rumen* (žut), hrv. eventualno (moguće) i engl. *eventually* (naposljetku), ili fran. *prévenir* (upozoriti) i engl. *prevent* (spriječiti)). Značenjske razlike među takvim parovima riječi mogu prouzročiti komunikacijske nesporazume. Polazi se od pretpostavke da jednakost izričaja ili sličnost između leksičkih jedinica polaznoga i ciljnoga jezika ujedno podrazumijeva njihovu jednakost ili sličnost u samome sadržaju (Lewis, 2015). S obzirom na iskustvo materinskoga ili polaznoga jezika, korisnik refleksno prepoznaje te donosi pogrešne zaključke o značenju riječi. Mogu se pojaviti u različitim oblicima (Odlin, 1989), podijeliti na potpune i djelomične lažne prijatelje (Lewis, 2015), a najčešće predstavljaju poteškoću kada se samo djelomično semantički podudaraju. U nekim slučajevima pojmovi mogu biti semantički slični, no razlike mogu postojati u gramatičkim ograničenjima jednoga jezika (npr. uporaba povratnih zamjenica) (Odlin, 1989), a ponekad lažni prijatelji mogu imati različito značenje u više od dva jezika (Lewis, 2015).

Sama sličnost ili različitost oblika i značenja nije jedini čimbenik u procesu prijenosa, već veliku ulogu u tome igra procjena svakoga korisnika s obzirom da subjektivni dojam vodi do međujezične identifikacije (npr. korištenje eufemizama, jakih oblika negacija). Tada prijenos može uključivati i leksik i sintaksu u kombinaciji sa sociokulturološkim i afektivnim čimbenicima (Odlin, 2002: 260). Fuster (2022) ističe postojanje namjernog i nenamjernog prijenosa te u svome istraživanju uočava da najčešće dolazi do nenamjernog prijenosa na morfološkoj razini, često zbog morfološke sličnosti među jezicima. Također kao zaključak istraživanja ističe moguću stratešku uporabu prijenosa ali samo u slučajevima kada postoji visoka razina metajezičnoga znanja i jezične svjesnosti.

¹² Lewis (2015: 1) navodi još nazive lažni parovi, nepravni prijatelji, lažna braća, međujezični homonimi, paronimi, lažne i nepravne srodnice koji se koriste u terminologiji na hrvatskome jeziku, dok se na engleskome jeziku također koriste nazivi *false pairs*, *false cognates*, *deceptive cognates*, *misleading words*, *trap words*, *confusing words* itd.

3.2.2. Jezične univerzalije

Prijenos se često pojavljuje u vezi s drugim procesima usvajanja koji mogu dodatno ukazivati na tipološke i univerzalne utjecaje. Utjecaj jezičnih univerzalija (engl. *language universal*) vidljiv je u učinku koji diskurs ima na slaganje glavnih rečeničnih dijelova, a važan faktor predstavlja također krutost (engl. *rigidity*) jezika, što je vidljivo u redosljedju subjekta, predikata i objekta u hrvatskome i ostalim slavenskim jezicima koji su puno fleksibilniji naspram engleskoga gdje je taj redosljed krući. Na sintaktičkoj razini može doći i do pozitivnoga i do negativnoga prijenosa pa tako Kovačević (2005) u svome istraživanju prijenosa iz slovenskoga na engleski jezik ističe razliku između fleksibilnih i nefleksibilnih jezika te utjecaj redosljeda riječi (slovenski jezik tolerira fleksibilni redosljed) na razumljivost iskaza na engleskome jeziku.

Drugi primjer vidljiv je na primjeru odnosnih rečenica kod kojih tipološki faktori uključuju raspon propozicija koje se mogu revitalizirati i primarni smjer grananja u kojemu jezik ima bitnu ulogu u stvaranju složene sintakse (Odlin 1989: 110). U slučaju negacija očituje se snažan tipološki utjecaj koji preferira predglagolske negacije (engl. *preverbal negation*) u ranijoj fazi sintaktičkoga razvoja, bez obzira koja se vrsta negacije preferira u materinskome i ciljnome jeziku (ibid.: 111).

Taylor je još 1975. utvrdio da se učenici nižih jezičnih sposobnosti više oslanjaju na prijenos (u Odlin, 1989). Njegov zaključak proizlazi iz istraživanja prijenosa iz španjolskoga na engleski jezik. Učenici na višoj razini znanja imaju bolje znanje o jeziku cilju i mogu izvoditi analogije na osnovi toga. Odlin (1989) naglašava da je kod takvih zaključaka potreban oprez u tvrdnji da postoji snažna povezanost prijenosa i razine znanja, jer većina takvih istraživanja govori o negativnome prijenosu, a čini se vrlo vjerojatnim da bi do pozitivnoga prijenosa došlo na višim razinama, kao i činjenica da je za neke pogreške u prijenosu potrebna određena razina znanja (npr. u slučaju odnosnih rečenica).

3.3. Relevantne pretpostavke

Kada je riječ o jezičnome prijenosu, može se također spomenuti prijenos strategija i vještina kao što je čitanje. Govoreći o tome, osvrnut ćemo se na Cumminsa i njegove dvije znamenite pretpostavke: o jezičnome pragu (engl. *language threshold hypothesis*) i jezičnoj međuovisnosti (engl. *linguistic interdependence hypothesis*).

3.3.1. Pretpostavka o jezičnome pragu

Prema ovoj pretpostavci (Cummins, 1979: 229), one značajke jezika koje mogu pozitivno utjecati na učenikov kognitivni razvoj neće biti učinkovite dok on/a ne postigne određeni inojezični kompetencijski minimum ili prag, odnosno nužno je steći određenu kontrolu nad inim jezikom kako bi se na njega mogle prenositi i vještine s materinskoga jezika (Cui, 2008: 2). Clarke je 1980. godine predstavio sličnu pretpostavku o kratkome spoju (engl. *short-circuit hypothesis*), na neki način preteču Cumminsu, prema kojoj će nedostatno znanje inoga jezika dovesti do takozvanoga kratkoga spoja ili onemogućiti onima koji uspješno čitaju na materinskome jeziku da isto tako čitaju na inome jeziku. Kod uporabe inoga jezika jezični prag često se povezuje s jezičnom kompetencijom (Lee i Schallert, 1997). Razina praga, prema Cumminsu (1979), nije jasno određena već varira prema učenikovome kognitivnome razvoju i prema vrsti situacije dvojezičnoga učenja, odnosno vremenu provedenome u poučavanju inoga jezika, kao i vrsti nužnih kognitivnih operacija na inome jeziku (Cummins, 1976). Pri proučavanju dvojezičnosti Cummins čak navodi postojanje dvaju pragova: nižega na kojemu će dvojezična kompetencija biti dovoljna da bi se izbjegao negativan prijenos i višega na kojemu je dvojezično znanje potrebno kako bi se ubrzao kognitivni razvoj. Na razinu jezičnoga praga utječe također vrsta zadatka: što je teži zadatak, to će biti potreban viši jezični prag (Alderson, 2000). Kao najčešće vrste pogrešaka koje učenici proizvode ako ne postignu određeni jezični prag Cummins navodi one u domeni vokabulara i sintaktičkih struktura koje su vidljive na nižim razinama učenja, dok su na višim razinama učenja pogreške teže uočljive, a na njih mogu utjecati međujezična interferencija, kulturološki konflikti, pogrešni jezični modeli i kraće vrijeme izloženosti inome jeziku (Cummins, 1976: 27). Yamashita (2001) smatra da je za prijenos vještine čitanja potrebno postići određenu razinu jezičnoga znanja na inome jeziku, odnosno da učenici/korisnici ne mogu čitati na nekome inome jeziku dok ne usvoje osnovna jezična znanja toga jezika. Razina jezičnoga praga nije jasna pa je tako različiti autori različito definiraju (Yamashita, 2001: 6). Za uspješno čitanje na inome jeziku više je potrebno jezično nego gramatičko znanje jer je prema provedenome istraživanju doprinos leksika za uspješno razumijevanje čitanjem 34 %, dok je gramatički doprinos 7 % (ibid.: 7). Cummins (2000) daje opširan pregled istraživanja vezanih uz pretpostavke o jezičnome pragu i jezičnoj međuovisnosti te zaključuje da je druga pretpostavka empirijski potvrđena provedenim istraživanjima, dok za istraživanja prve pretpostavke napominje nekoliko nedostataka. Dvije osnovne zamjerke provedenim istraživanjima su: (1) nedostatno određenje i operacionalizacija

jezične vrsnoće¹³ (engl. *language proficiency*) jer smatra da su, često, inojezična sposobnost i čitanje na inome jeziku pokazatelji istih konstrukata; te (2) neusklađenost provedenih istraživanja s onime na što se njegova pretpostavka prvotno odnosi, a to je utjecaj dvojezičnosti na kognitivni, jezični i akademski razvoj. Cui (2008) nadodaje da zapravo nema dogovora među istraživačima što jezična vrsnoća na inome jeziku uistinu jest i kako je kao konstrukt povezana sa znanjem o jeziku. Takakuwa (2005: 2223) smatra da je pretpostavka o jezičnome pragu nejasna zbog nedefiniranoga broja jezičnih pragova pa je u različitim istraživanjima nemoguće uspoređivati rezultate s obzirom da niža razina praga u jednome istraživanju može biti viša od više razine praga u drugome istraživanju. S druge, pak, strane tvrdi da se razina jezičnoga praga ne bi trebala sagledavati niti kao apsolutna vrijednost jer bi se u tome slučaju veoma teško testirala zato što bi bilo potrebno provoditi standardizirane testove za određivanje znanja obaju jezika (J1 i J2) (ibid.: 2225).

Yamashita (2001) predlaže model jezičnoga praga koji ima tri razine, a njime objašnjava doprinos i vještine čitanja na materinskome jeziku i jezičnoga znanja na inome jeziku. Pretpostavlja da postoje zajedničke kognitivne vještine na materinskome i inome jeziku, stoga će automatski doći do prijenosa vještine čitanja s jednoga jezika na drugi. Razine dijeli na: temeljnu, minimalnu i maksimalnu. Prije postizanja temeljne razine ne ostvaruje se sustavni odnos između jezičnoga znanja na inome jeziku i razumijevanja pročitanaoga na inome jeziku iako govornici mogu imati određeno jezično znanje. Kada postignu temeljnu razinu, tada inojezično znanje počinje doprinositi čitanju na inome jeziku, no još uvijek se vještina čitanja ne prenosi s materinskoga na ini jezik. Pri postizanju minimalne razine jezičnoga praga dolazi do toga prijenosa. Dok su korisnici/učenici tek neznatno iznad minimalne razine, utjecaj inojezičnoga znanja i dalje je važniji za razumijevanje od vještine čitanja na materinskome jeziku. Napredovanjem od minimalne prema maksimalnoj razini jezičnoga praga utjecaj inojezičnoga znanja na razumijevanje pročitanaoga teksta slabi, ali jača utjecaj vještine čitanja na materinskome jeziku. Kada korisnici/učenici postignu maksimalnu razinu jezičnoga praga, njihovo je inojezično znanje toliko razvijeno da im ne uzrokuje poteškoće kada čitaju na inome jeziku. Stoga se varijacije u razumijevanju čitanja na inome jeziku mogu pojasniti isključivo čitanjem na materinskome jeziku. Kao ograničenja ovoga modela Yamashita (2001) navodi činjenicu da je korisnicima/učenicima vrlo teško postići maksimalnu razinu jezičnoga praga,

¹³ Korišten je prijevod prema Jelaska i Cvikić (2008: 122)

kao i činjenicu da razina jezičnoga praga nije apsolutna, odnosno mijenja se ovisno o zadatku čitanja i vještini čitanja na materinskome jeziku.

3.3.2. Pretpostavka o jezičnoj međuovisnosti

Pretpostavka o jezičnoj međuovisnosti (Cummins, 1979) čini teorijski okvir u kojemu je naglasak na međuovisnosti socio-kulturalnih i jezičnih značajki, kao i značajki školskih programa kojima su izloženi dvojezični učenici. Jezik poučavanja i kompetencije na materinskome jeziku koje se razvijaju prije djetetova polaska u školu (Cummins, 1979: 233) međusobno su ovisni, odnosno visoki stupanj razvoja materinskoga jezika u početnoj fazi omogućava razvoj sličnih kompetencija na inome jeziku. S druge strane, slabije razvijene vještine na materinskome jeziku i intenzivna izloženost inome jeziku na početnome stupnju mogu omesti nastavak razvoja vještina na materinskome jeziku (Cummins, 1976, 1979). Ovisno o sociolingvističkoj situaciji, prema Cumminsu (2008: 69) može doći do pet vrsta prijenosa: (1) konceptualnih elemenata, (2) metakognitivnih i metajezičnih strategija, (3) pragmatičkih aspekata jezične uporabe, (4) određenih jezičnih elemenata i (5) fonološke svjesnosti. Na osnovu prethodnih istraživanja postoji univerzalna povezanost između poznavanja vokabulara i razumijevanja čitanjem jer bez poznavanja koncepta na koje se određena riječ odnosi nije moguće tečno razumjeti pročitano. Jezično znanje i vještine već usvojene na materinskome jeziku neophodni su za razvoj srodnih sposobnosti i vještina na inome jeziku, stoga se moraju dobro razviti na materinskome jeziku kako bi bile dostupne na inome jeziku (Cui, 2008). Drugim riječima, kada se strategije čitanja razvijaju na materinskome jeziku, postaju dostupne i na inome jeziku.

Chuang, Joshi i Dixon (2012) svojim su istraživanjem željeli provjeriti pretpostavku o jezičnoj međuovisnosti. Uspoređivali su rezultate na testu osnovnih kompetencija (engl. *Basic Competency Test*) na engleskome i mandarinskome jeziku kod učenika koji su institucijski učili engleski jezik tri godine. Njihovo istraživanje pokazalo je veoma jaku korelaciju u slučaju čitanja na materinskome i inome jeziku. Općeniti uspjeh u čitanju autori povezuju s različitim ortografskim sustavima, vjerojatno kroz prijenos strategija razumijevanja i zaključivanja. S obzirom da se radi o istraživanju među jezicima koji nisu slični, a potvrđen je prijenos vještina čitanja, smatraju da je prijenos vještine čitanja posebice moguć među jezicima koji su sličniji.

Iako na prijenos mogu utjecati individualne razlike, društveni i drugi čimbenici, Kim i Piper (2018) ističu i ulogu poučavanja jer smatraju kako isticanje metalingvističke svjesnosti, ukazivanje na poveznice i sličnosti među jezicima može pozitivno utjecati na prijenos.

Zaključno je moguće potvrditi prijenos u svim jezičnim podsustavima (fonologija, sintaksa, semantika...), u različitim kontekstima učenja i usvajanja jezika, a neovisno o dobi govornika nekoga jezika. Jezična udaljenost također je važan čimbenik u ostvarivanju jezičnoga prijenosa, dok leksičke sličnosti mogu biti olakotna okolnost i uzrokovati pozitivni prijenos.

4. TEKST I NJEGOVO RAZUMIJEVANJE

Razumijevanje tekstova važno je za obavljanje zadataka (ne samo jezičnih) bilo koje vrste, usvajanje novih informacija i provedbu različitih aktivnosti. Tekst također objedinjuje procese (jezične) proizvodnje i primanja poruka te omogućuje komunikaciju unatoč mogućoj razdvojenosti u vremenu i prostoru. Sam pojam može imati veoma široko značenje pa tekstem možemo obuhvatiti sve ono što se čita, od jednostavnih natpisa do književnih djela s kojima je taj pojam često sinoniman (Hrvatska enciklopedija, 2021). Proučavanje tekstova ima dugu povijest, još od retorike starih Grka i Rimljana, preko stilistike, suvremene lingvistike i znanosti o književnosti, do kulturne antropologije i sociologije (de Beaugrande i Dressler, 2010). U ovome radu, s obzirom na temu istraživanja, fokus je na tekstu u lingvističkome smislu, a posebno na njegovu uporabu u usvajanju inoga jezika.

U ovome poglavlju dat će se stoga određenje toga pojma, a nužno će se spomenuti vrste tekstova te njihova obilježja s naglaskom na koheziji i čitljivosti, dok će završno biti riječi o razumijevanju teksta na višoj i nižoj razini.

4.1. Pojam teksta

Tekst možemo definirati na različite načine, ovisno o polazištu određenja. Iako postoji skupina autora, primjerice Kanyó, Koch i Weinrich, koji tekst smatraju raznovrsnom cjelinom koju kao jedinicu nije moguće niti potrebno određivati, opisivati i obuhvaćati unutar nekoga jedinstvenog sustava (Glovacki-Bernardi, 1990: 20), ipak većina autora određuje ga kao jezičnu ili komunikacijsku jedinicu. Postoji tradicionalno tumačenje koje tekstu pristupa na razini uključenosti rečenice u veću cjelinu, a temelji se na sintaktičkim opisima (Badurina, 2008); razvio se u sklopu strukturalističke lingvistike, odnosno generativno-transformacijske gramatike (Glovacki Bernardi, 1990). Tekst kao jedinica jezika određen je s obzirom na to da se sastoji od koherentnoga slijeda rečenica, koji se shvaća potpuno gramatički te označava isključivo sintaktičko-semantičke odnose između rečenica, tj. odnose između jezičnih elemenata u uzastopnim rečenicama (ibid.). Drugi je pristup onaj tekstne lingvistike prema kojemu se tekst istražuje sa stajališta „cjelovitosti, dovršenosti i unutarnje povezanosti“ (Badurina, 2008: 55). Tekstna lingvistika razvijala se od 70-ih godina 20. stoljeća u sklopu lingvističke pragmatike i anglosaksonske teorije jezičnih činova, stoga je komunikacijski usmjerena (Glovacki Bernardi, 1990), a tekst smatra instrumentom komunikacije, odnosno djelovanja.

Sama riječi potječe iz latinskoga jezika, *textum* znači tkanje ili spajanje, no autori pristupaju različitim određenjima samoga pojma. Hrvatski enciklopedijski rječnik navodi da je tekst kao lingvistički pojam „organizacijska jedinica riječi viša od rečenice i povezana ukupnim smislom“ (Hrvatski enciklopedijski rječnik, sv.11, 2004: 20) te ga uspoređuje s jednim drugim pojmom, a to je diskurs. Hrvatska enciklopedija naime smatra da je tekst „naziv za najvišu razinu organizacije jezičnog iskaza“ te da je to „ograničen slijed jezičnih znakova koji je u sebi koherentan i koji kao cjelina ima prepoznatljivu komunikacijsku funkciju“¹⁴

Prema ZEROJ-u tekst je „bilo koji slijed ili diskurs (govoreni ili pisani) koji se odnosi na određeno područje i koji tijekom obavljanja nekog zadatka rezultira, kao potpora ili cilj, kao proizvod ili proces, jezičnom aktivnošću“ (ZEROJ, 2005: 10). Slično tekst određuju Halliday i Hasan (1976: 1) kada upozoravaju da se pojam tekst u lingvistici koristi kada se govori o bilo kojemu ulomku, govorenome ili pisanome, bilo koje dužine, koji tvori jedinstvenu cjelinu. Sinclair (1991: 175) također naglašava cjelovitost teksta te na isti način određuje i pisani i govoreni tekst s obzirom na to da je za njega tekst „kompletan i stalan dio jezika“ pa ne razlikuje diskurs od teksta, a slično stajalište ima Mackay (1979). Vidimo da u ovdje navedenim određenjima autori ne razlikuju tekst u govorenome i pisanome obliku, no neki autori ipak ističu bitne razlike između govorenoga i pisanoga teksta, kao što su one u leksiku, dužini i vrsti rečenica itd. (Petrović, 1988).

Drugi autori pak smatraju da je potrebno razlikovati pojmove tekst i diskurs, ne smatraju ih istoznačnicama jer je tekst za njih „jezična jedinica koja ne uključuje kontekst“ (Badurina, 2008: 56), dok diskurs sačinjava tekst u međudjelovanju sa sociološkim i psihološkim čimbenicima. Govoreći o toj dihotomiji, Badurina (2008: 57) navodi da tekst možemo odrediti kao jezičnu jedinicu, a diskurs kao komunikacijsku, no napominje da se značenje pojma tekst može protegnuti na oba značenja. Schrodtt (2001: 235) s druge strane ističe komunikacijsku ulogu teksta, određujući ga kao zbroj komunikacijskih signala unutar komunikativnog međudjelovanja.

Tekst se može smatrati osnovnom jedinicom značenja jezika koji za semantičku strukturu ima isto značenje kao što ga rečenica ima za leksičko-gramatičku strukturu, a slog za fonološku strukturu (Halliday i Hasan, 1976). Davies (1995) se u određivanju teksta usredotočuje samo na pisane tekstove, naglašava koherentnost te jasne granice početka i kraja

¹⁴ tekst. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 14. 10. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60685>>.

teksta, strukturu i teksturu, ali ujedno uvodi važnost pripisivanja teksta određenome autoru. Brinker (1985: 44) tekst pojmovno određuje kao „uređeni slijed propozicija, koje su na temelju tekstovnih baza, međusobno povezane kroz semantičke relacije“. Propozicije se odnose na idejne cjeline složenije od riječi (McNamara, Graesser, McCarthy i Cai, 2014: 15), tj. na osnovne jedinice značenja uređene raznim semantičkim odnosima, a one mogu uključivati: riječi, sintagme, rečenice i odlomke (Grabe, 2002: 53; Šamo, 2014: 11). Može se reći da su to semantičke strukture na lokalnoj razini (Segalowitz, Poulsen i Komoda, 1991: 17). Kako bi tekst ili diskurs smatrali koherentnom cjelinom, mora doći do određenoga preklapanja između propozicija u rečenicama koje slijede jedna za drugom ili na makrorazini unutar dužega teksta (Benjamin, 2012: 70).

Tekst je također moguće tumačiti kao “jedinicu informacije, koja je sustavno organizirana na svim razinama komunikacije i na kojoj se izmjenjuju informacije” kako ističu Pavlović i Šarić (2012: 33). Razina informacije koju tekst prenosi temelji se na neodvojivosti gramatičke i komunikacijske organizacije teksta. Kada se govori o gramatičkoj razini, tada u vidu treba imati sintaktičko-semantičke međurečenične odnose, odnosno tekstnu povezanost, dok se na tematskoj razini polazi od teme ili osnovne informacije, odnosno kognitivne povezanosti tekstnoga sadržaja za koju su bitni logičko-semantički odnosi.

Zapisane riječi i rečenice ne moraju biti istovjetne ukupnomu dojmu o tekstu, stoga se često može reći da isti tekst podrazumijeva različita čitanja. Tekst nema smisao sam po sebi, već ga dobiva u međudjelovanju znanja o tekstu i pohranjenoga općega znanja određenoga govornika (de Beaugrande i Dressler, 2010: 18). Kako bi tekst dobio svoj smisao, bitno je pojasniti tekstualnost koja ne ovisi samo o korištenim jezičnim strukturama, već također o njegovoj komunikacijskoj usmjerenosti (Glovacki Bernardi, 1990). Tekstualnost je pojmovno nadređena samome tekstu, čini temelj komunikacije, strukturno je sveobuhvatnija i realizira se u komunikacijskome činu. Stoga se tekst može još opisati kao komunikacijski događaj (engl. *occurrence*) koji mora ispunjavati sedam kriterija tekstualnosti. Ako neki od kriterija nije ispunjen, može se smatrati da tekst nije komunikativan, pa se naziva „ne-tekst“ (de Beaugrande i Dressler, 2010: 14). Kriteriji tekstualnosti koji funkcioniraju kao konstitutivna načela, prema Searlu (u de Beaugrande i Dressler, 2010), su sljedeći: kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i intertekstualnost. Svi su oni tekstom povezani s komunikacijom; ako su prisutni u tekstu, odredit će i potaknuti određeni oblik ponašanja.

Kohezija i koherencija¹⁵ na tekst su usmjereni pojmovi čije se operacije odnose izravno na tekstni materijal, dok se ostali kriteriji odnose na autora, odnosno korisnika, primatelja teksta i čimbenike vezane uz njegovo/njezino prethodno znanje. De Beaugrande i Dressler (2010), uz konstitutivna, uvode regulativna načela, a cilj im je kontrolirati komunikaciju tekstem pa govore o načelu: (1) efikasnosti koje se odnosi na uloženi stupanj napora pri uporabi nekoga teksta; (2) efektnosti koja opisuje jačinu dojma koji tekst ostavlja, kao i uvjete koji su povoljni za ostvarivanje određenoga cilja uz pomoć teksta; i (3) primjerenosti koja se bavi usklađenošću tekstnoga konteksta i načina odražavanja kriterija tekstualnosti. U nastavku je sažeti pregled kriterija tekstualnosti prema de Beaugrandeu i Dressleru (2010):

1. **Kohezija** opisuje način povezivanja sastavnica površinske strukture, odnosno riječi, na način kako ih čujemo i vidimo. Temeljni signali za raspoznavanje značenja i upotrebe jezika u površinskoj strukturi gramatički su odnosi, stoga su veoma važni njihov redoslijed i međuovisnost.

2. **Koherencija** se odnosi na funkcije koje omogućuju međusobnu dostupnost i relevantnost sastavnice svijeta teksta, odnosno pojmova i relacija (engl. *links*) koji su sadržani u osnovi površinske strukture teksta. Autori govore o važnosti kognitivnih sadržaja, tj. konstelaciji znanja koju je moguće aktivirati ili prizvati u svijest. Relacije su spona između koncepata koji se zajedno pojavljuju u svijetu teksta, no nisu uvijek eksplicitno navedene, a mogu izražavati kauzalnost, omogućavanje, razlog te se mogu svrstati u vremenu itd.

3. **Intencionalnost** jest stav (engl. *attitude*) autora s ciljem stvaranja teksta koji će biti kohezivan i koherentan te ispunjavati autorove namjere, kao što su širenje znanja ili postizanja određenoga cilja.

4. **Prihvatljivost** se tiče primatelja teksta i njegova stava, odnosno očekivanja kohezivnoga i koherentnoga teksta koji je za njega/nju koristan ili relevantan. Stav se odnosi na čimbenike, kao što su tekstna vrsta, socijalni ili kulturalni kontekst i poželjnost ciljeva.

5. **Informativnost** uključuje količinu očekivanoga ili neočekivanoga, poznatoga ili nepoznatog u ponuđenim elementima teksta. Govori o razlici u procesiranju iznimno informativnih i slabije informativnih poruka u vidu uloženoga napora i opterećenosti procesiranja tako da sama komunikacija može postati upitna.

¹⁵ Pojmovi kohezija i koherencija bit će detaljnije pojašnjeni u poglavlju 4.2.

6. **Situativnost** se povezuje s utjecajem situacije u kojoj se tekst pojavljuje i čimbenika koji neki tekst čine relevantnima za određenu komunikacijsku situaciju.

7. **Intertekstualnost** podrazumijeva čimbenike koji uključuju spoznaju (npr. tipični obrasci neke tekstne vrste) o nekome ranije prihvaćenom tekstu i njihovu primjenu na uporabu danoga teksta.

Kod već ranije spomenutoga kriterija intertekstualnosti navedeno je da je za njega potrebno znanje o obrascima koji se pojavljuju u određenoj vrsti tekstova koje kroz proces posredovanja primjenjujemo na novi tekst. Kod takvoga dugog posredovanja dolazi do razvoja tekstnih vrsta, odnosno „klasa tekstova u kojima se očekuju određene karakteristike za određene svrhe“ (de Beaugrande i Dressler, 2010: 203). Tekstne vrste spadaju u područje jezične tipologije, drugim riječima, uže područje tipologije koja uspoređuje jezike s obzirom na način oblikovanja teksta. Tekstne vrste definirane su prema njihovim funkcijama, tj. koliko pridonose interakciji (ibid.: 205) pa se tako govori o deskriptivnim, narativnim, argumentativnim, književnim, znanstvenim ili didaktičkim tekstovima. Tekstne vrste pomažu da bi se odredilo koliko je određeni tekst efikasan, efektivan i primjeren. Često granice među njima nisu potpuno jasne pa se određeni tekst zbog drugačijega načina prezentiranja može ponekad svrstati u drugu vrstu jer, kao što autori navode, „uvjeti komunikacije jednostavno su previše složeni da bi dopustili takve rigorozne kategorizacije.“ (ibid.: 208).

Tekstna vrsta ili žanr odnosi se na tekstnu kategoriju koja se može podijeliti na podkategorije. No, kako navode Graesser i sur. (2014), tekstovi imaju također svoju retoričku strukturu, što omogućuje raznolikiju organizaciju, pogotovo ako se izjednačavaju tekst i diskurs. Tako uz podjelu na odlomke postoji podjela teksta prema retoričkim okvirima, kao što su usporedba-kontrast, uzrok-posljedica, problem-rješenje itd. U svome radu prikazuju istraživanja zasnovana na uspoređivanju formalnosti tekstova s obzirom na njihovu vrstu, sintaksu, vokabular i situacijski model. Uočeno je da se mjera formalnosti povećava s apstraktnošću riječi, sintaktičkom složenošću, nekim vrstama kohezije, ali također s različitim tekstnim vrstama. Što je tekst informativniji (suprotan narativnome), mjera je formalnosti veća (ibid., 2014).

S obzirom na brojne funkcije koje imaju u svakodnevnom životu, tekstovi se razlikuju ne samo po obliku ili sadržaju, već i po vrsti medija koji se koristi za njihovo prenošenje. Danas, uz modernu tehnologiju, moguće je tekstove lako prenositi iz jednoga medija u drugi pa tako

se snimka glasa može dobiti kao krajnji pisani proizvod, ali je knjigu ujedno moguće dobiti kao audio proizvod.

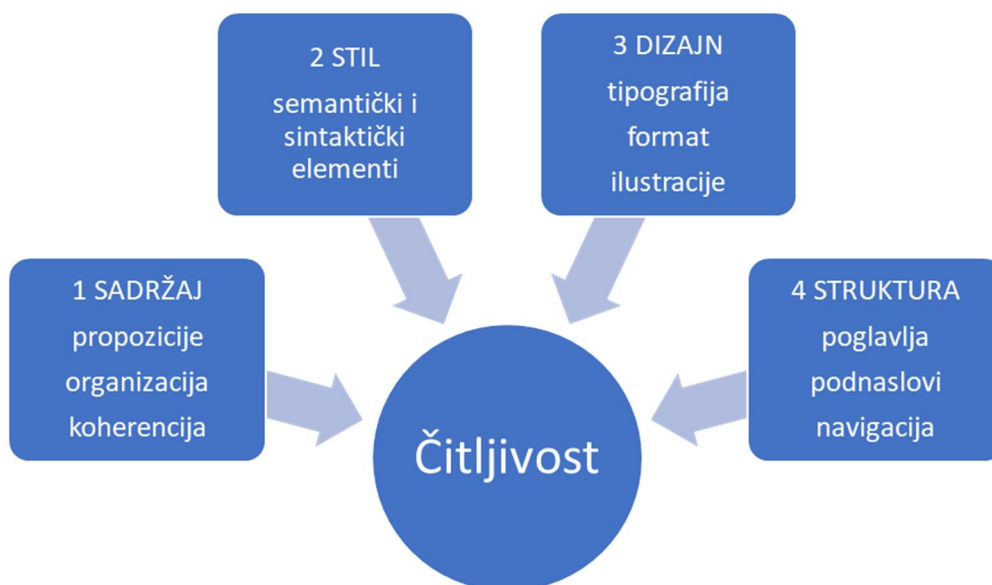
Kod ovladavanja inim jezikom tekstovi, i govoreni i pisani, neizbježan su dio nastave. Da bi učenik mogao čitati, mora koristiti vizualne, ortografske, jezične, semantičke i kognitivne vještine (ZEROJ, 2005: 93). Potrebno je stalno razvijati različite kompetencije i učenike izlagati različitim vrstama tekstova. Stoga se u ZEROJ-u (2005) govori o makrofunkcijama u okviru funkcionalne kompetencije unutar pragmatičkih kompetencija koja pak, uz jezičnu i sociolingvističku, pripada komunikacijskim jezičnim kompetencijama. Prema funkcionalnoj kompetenciji učenici inoga jezika moraju ovladati makrofunkcijama, što znači da moraju poznavati kategorije koje određuju funkcionalnu uporabu pisanoga teksta i/ili govorenoga diskursa. Neke su od tih kategorija: opis, naracija, komentar, argumentacija, interpretacija i sl. Uz poznavanje makrofunkcija i strukturiranja teksta, za ispunjavanje istih potrebno je također ovladavanje diskursnom kompetencijom koja se odnosi na slaganje rečenica koje stvaraju koherentnu cjelinu. Kao primjere vrsta, za govorene tekstove, ZEROJ (2005: 97) navodi: javne objave i govore, rituale (obrede), informativne emisije, telefonske razgovore, javne rasprave i diskusije itd., a za pisane: knjige, časopise, novine, udžbenike, brošure, formulare, rječnike, baze podataka itd.

Kada se govori o pisanim tekstovima u nastavi inoga jezika, najčešće se koriste dvije vrste s različitim ciljevima: oni koji služe prikazivanju pojedinačnih dijelova jezičnoga sustava (Petrović, 1988), a mogu se još nazvati didaktičkim tekstovima (de Beaugrande i Dressler, 2010) i oni sa svrhom uspostave i održavanja komunikacije između pisca i čitatelja. Prva vrsta obično se primjenjuje na početnoj inojezičnoj nastavi, no ne isključivo na toj razini. Takvi tekstovi često su pojednostavljeni, koriste se za uočavanje i ovladavanje morfo-sintaksom inoga jezika, kao i za uvježbavanje vještine čitanja, odnosno analizom i čitanjem takvih tekstova uči se neki jezik (Petrović, 1988: 35). Posebno su sastavljeni za uporabu u poučavanju jezika, a mogu biti raznih vrsta, od uputa i objašnjenja u udžbenicima; izoliranih rečenica za uvježbavanje određenoga sadržaja; preko tekstova koji omogućavaju kontekstualizirane primjere jezičnoga sadržaja koji se uči; do tekstova koji su napisani da bi se doimali autentičnima (npr. tekstovi za slušanje s razumijevanjem) (ZEROJ, 2005: 149). Iako je u nastavi inih jezika njihova svrha prenijeti informacije o jeziku, didaktički tekstovi također se mogu pronaći na višim stupnjevima učenja jer im je osnovni cilj prijenos znanja na one koji uče ili se specijaliziraju u određenome području (de Beaugrande i Dressler, 2010). Druga vrsta tekstova u nastavi inih jezika može se još nazvati autentičnima ili simulirano autentičnima (Petrović,

1988: 36), osnovna im je svrha komunikativna, a djelatnost čitanja takvih tekstova trebala bi biti slična čitanju na materinskome jeziku. Cook (1981) jednostavno opisuje autentične tekstove kao one koje je stvorio izvorni govornik za određenu svrhu, a koriste se u (ino)jezičnoj nastavi kako bi povećali motivaciju i zanimanje učenika za određeni jezik i njegovu kulturu. Autentični tekstovi mogu se odabrati, stupnjevati po težini i/ili urediti u skladu s učenikovim predznanjem, iskustvom, interesima i osobinama (ZEROJ, 2005) ili mogu biti neobrađeni autentični tekstovi na koje učenici nailaze u izravnome doticaju s jezikom (npr. dnevni tisak, časopisi, radio), a njihova namjera nije poučavanje jezika, već komunikacija.

4.2. Tekstna obilježja

Pri čitanju neminovno dolazi do međudjelovanja teksta s jednim ili više čitatelja, pri čemu čitatelj unosi svoja znanja i određene strategije, ali za taj su proces itekako važna obilježja teksta. Neka od njih, prema Aldersonu (2000: 61), obuhvaćaju: sadržaj teksta (engl. *text content*), vrstu teksta ili žanr, organizaciju teksta, strukturu rečenica, leksik (engl. *lexis*), tipografiju teksta, izgled (engl. *layout*), odnos verbalnoga i neverbalnoga dijela teksta te medij njegove prezentacije. DuBay (2004) pak tekstna obilježja prikazuje u odnosu na jednostavnost, zapravo čitljivost teksta (Slika 3), navodeći istraživanje što su ga proveli Gray i Leary 1935. godine.



Slika 3 Četiri osnovna elementa jednostavnosti čitanja, prema Gray i Leary (1935), u DuBay (2004: 18). Izrada autorice.

Vidljivo je da su u prikazani model uvrštene slične varijable iako nigdje nisu istaknute tekstne vrste ili žanrovi. U opisanome istraživanju, autori su otkrili 228 elemenata, neki od njih nisu mjerljivi, stoga su taj broj smanjili na 80, grupiravši ih u navedene četiri skupine. Otkrili su da najveći utjecaj na razumijevanje teksta ima sadržaj, potom stil, a naposljetku podjednako dizajn i struktura teksta (DuBay, 2004).

S obzirom da obilježja teksta imaju veliku ulogu u njegovu razumijevanju i čitljivosti, u nastavku rada bit će ukratko opisana.

4.2.1. Klasifikacija tekstnih obilježja

Kada se koriste tekstovi, bez obzira na cilj aktivnosti čitanja, uvijek djeluju dvije skupine čimbenika. Prva se odnosi na samoga čitatelja, koji unoseći svoje postojeće znanje, vještine i očekivanja utječe na rezultat čitanja (vidi Poglavlje 2), dok se druga odnosi na sam tekst, odnosno njegova tekstna obilježja (Alderson, 2000). Tekstna obilježja mogu se podijeliti na kvantitativna i kvalitativna. Kvantitativna su obilježja ona koja se mogu brojati, primjerice broj riječi ili slogova. Odnose se na složenost teksta; s obzirom da su mjerljiva, često se izračunavaju formulama ili indeksima čitljivosti (Solnyshkina, Harkova i Kiselnikov, 2014)¹⁶. Nužno je napomenuti da sagledavanje teksta isključivo kroz njegova kvantitativna obilježja ne može dati preciznu sliku njegove stvarne težine jer se u obzir ne uzima sadržaj teksta. S druge strane, kvalitativna su obilježja brojna, zahtijevaju pažljivu analizu teksta, a uključuju strukturu teksta, jezična obilježja, smisao i drugo.

Kada želimo analizirati ili vrednovati određeni tekst kako bismo vidjeli je li primjeren određenoj skupini čitatelja, trebamo uzeti u obzir mnoge čimbenike. ZEROJ (2005) ističe sljedeće: jezičnu složenost, vrstu teksta, strukturu diskursa, fizičku prezentaciju, duljinu teksta i relevantnost za čitatelja. Ona će biti ukratko opisana, zajedno s njihovim učinkom na proces čitanja.

Prema ZEROJ-u (2005: 167) jezična složenost podrazumijeva sintaksu. Ako je tekst veoma složen u tome pogledu, primjerice, sadrži više zavisnih surečenica (klauza) unutar jedne rečenice, anaforičke reference, dvostruke negacije i slično, tada sintaksa odvlači čitateljevu pažnju s drugih tekstnih obilježja, kao što je sadržaj. Poteškoće mogu uzrokovati strukture rečenica, idiomi, homonimi, sinonimi i slično (Alderson, 2000). Radi prilagođavanja tekstova

¹⁶ Više riječi o tome u 4.2.2.

određene stupnju znanja autori često pribjegavaju sintaktičkome pojednostavljivanju, posebice u slučaju autentičnih tekstova. No pojednostavljivanju treba pristupati s velikim oprezom jer se izostavljanjem nekih sintaktičkih struktura, primjerice skraćivanjem rečenica, uporabom učestalijih sinonima i sličnim postupcima tekst može učiniti težim za čitanje, iako će se možda na formulama za izračun čitljivosti pokazati lakšim (Davies, 1984: 196).

Sljedeće obilježje koje se navodi u ZEROJ-u jest vrsta teksta, odnosno poznavanje žanra i domene, kao i posjedovanje određenoga pozadinskoga znanja i sociokulturnoga sadržaja. Takva znanja pomažu čitatelju razumjeti oboje, strukturu teksta i njegov sadržaj. U tekstovima različitoga žanra informacije se organiziraju na drugačije načine, stoga je poznavanje značajki određenoga žanra i organizacijskih uzoraka važno za razumijevanje teksta (Dhanapala i Yamada, 2015). Osim toga, prepoznavanje strukture teksta s obzirom na njegov žanr omogućuje čitatelju razumjeti autorovu namjeru. Alderson (2000) spominje važnost teme i sadržaja teksta, kao i količine informacija, odnosno gustoće propozicija. U svome istraživanju Graesser i sur. (2014: 216) dolaze do rezultata da su informativni, odnosno obavijesni tekstovi obično o temama koje su slabije poznate čitateljima pa su time zahtjevniji za obradu. Sličnoga je stajališta Alderson (2000: 64) koji ih tumači zahtjevnijima zbog različitih odnosa između jedinica teksta. Vrijeme čitanja za takve vrste tekstova bilo je ujedno duže, a čitatelji su postigli slabije rezultate na testovima prisjećanja i razumijevanja. Može se reći da su tekstovi teži za čitanje što su čitatelju apstraktniji, dok će one koji su mu zanimljivi, zamislivi i konkretni lakše čitati i razumjeti (Alderson, 2000: 62).

Na zahtjevnost obrađivanja tekstnih podataka dodatno utječe struktura diskursa. Ona obuhvaća organizaciju i koherentnost teksta. Vremenske rečenice, eksplicitno iznesene informacije u tekstu i slično dovode do lakše obrade tekstnih podataka. Prema Urquhart (1984), tekstovi koji su organizirani prema slijedu događaja lakše se čitaju. U ovo obilježje ubrajaju se također kohezija i kohezivna sredstva (vidi Poglavlje 4.2.3.), jer su koherentniji tekstovi lakši za čitanje (Alderson, 2000).

Fizička prezentacija teksta obuhvaća razlike u pisanome i govorenome tekstu, ali i druge čimbenike koji mogu utjecati na obradu teksta, kao što su nečitak rukopis, buka itd. (ZEROJ, 2005). Kada se govori o pisanome tekstu i mediju njegove prezentacije, čitanje s papira općenito je brže, preciznije i manje zamorno u usporedbi sa čitanjem s računalnoga zaslona (Alderson,

2000), što je vidljivo na primjeru različitih testova, npr. TOEFL¹⁷, koji se provode u papirnome i računalnome obliku. Čitanje sa zaslona nije isto što i čitanje različitih internetskih stranica i tekstova koji su sve prisutniji, a odnose se na internetske tekstove. Si i Callan (2001) određivali su čitljivost internetskih stranica koje se koriste u obrazovne svrhe. Pokazalo se da formule čitljivosti, s obzirom da se zasnivaju na površinskim obilježjima teksta, a ne na samome sadržaju, pokazuju nekonzistentne podatke na takvim vrstama tekstova zbog njihovoga netradicionalnoga prikaza, drugačijega formatiranja, poreda i fragmentiranih rečenica. Tu valja uključiti još tipografska obilježja teksta te neverbalne informacije kao što su ilustracije, tablice i grafovi (Alderson, 2000).

Nadalje, jedan je od čimbenika duljina teksta. Naime, ako govorimo o dva teksta iste tematike od kojih je jedan duži, a drugi kraći, kraći će tekst uglavnom biti manje zahtjevan. Duži tekstovi više opterećuju radno pamćenje, zamorni su za čitatelja i traže više različitih obrada. Međutim, sama dužina teksta nije nužno pokazatelj njegove težine jer također postoje kratki tekstovi koji sadrže previše informacija i mogu biti zahtjevniji za obradu (ZEROJ, 2005).

Posljednje obilježje navedeno u ZEROJ-u (2005), relevantnost za čitatelja, nije isključivo vezano uz sam tekst, već objedinjuje čitatelja i njegovu/njezinu motivaciju kao jednoga od čimbenika. Općenito govoreći, što je veća motivacija čitatelja, to će mu biti lakše razumjeti tekst. Ovdje su važni čimbenici vokabular i tema. Učestaliji vokabular ili pak poznatija tema, iako specifičnoga vokabulara, mogu povećati samopouzdanje čitatelja, a time njihovu motivaciju za tekstnu obradu. Solnyskina i sur. (2014: 65) u svojem istraživanju navode da čitatelj može biti veoma uspješan u čitanju teksta koji mu je poznate strukture i temeljen na omiljenoj temi, a ujedno može imati poteškoća čitajući neki akademski tekst, iako oba teksta mogu biti na istoj razini određenoj formulama čitljivosti.

Brangan (2011, 2014) ističe da na razumijevanje teksta i sam proces čitanja, uz navedena obilježja, utječu kohezija teksta i čitljivost, što može olakšati ili otežati proces čitanja. S obzirom na istraživačka pitanja u ovoj disertaciji, o tim će tekstnim obilježjima biti više riječi u nastavku.

¹⁷ *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL)

4.2.2. Čitljivost

Na početku će se pokušati pojasniti odabir ovoga pojma kao prijevoda za engleski ekvivalent *readability*. Naime, u literaturi o tekstnim obilježjima nailazimo na pojmove čitkosti i čitljivosti teksta koji se u nekim slučajevima koriste kao istoznačnice pa tako Brangan (2014) govori o čitkosti i formulama čitkosti za kvantitativnu procjenu težine teksta, dok Mikulec (2016) u svojem radu o strategijama čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku koristi pojam čitljivost za istu vrstu analize. Neki od autora prevode engleski pojam *legibility*¹⁸ kao čitkost, a *readability* kao čitljivost (Čerepinko, Keček i Periša, 2017; Miljković, 1988; Šilić i Hadžić, 2018). Patekar (2015) nastoji utvrditi razlike u značenju pridjeva čitak i čitljiv kroz primjetno neusklađivanje norme i uzusa. Analizom korpusa, točnije pregledavanjem 18 rječnika, 12 jezičnih savjetnika i priručnika te 4 gramatike u vremenskome razdoblju od 1901. do 2015. (za rječnike) i od 1990. do 2014. (za jezične savjetnika) zaključuje da su obje riječi „jednako pravilne, a k tome i istoznačnice“ (Patekar, 2015: 351), no preporučuje, na načelu proširenosti i tradicijskome načelu, oblik čitljiv kao pravilniji. Napominje da bi se pridjev čitljiv trebao koristiti za opisivanje rukopisa, teksta i onoga što je lako razumljivo jer je jasno ili jednostavno. Na temelju navedenoga, u ovome radu koristit će se pojmovi čitljiv i čitljivost u vezi s prijevodima engleskoga ekvivalenta *readability*.

Postoje različita određenja pojma čitljivost, a navest ćemo neka od njih te nakon toga opisati pojavu i uporabu formula čitljivosti, odnosno neke od formula za procjenu težine teksta. Čitljivost se može opisati kao lakoća razumijevanja i shvaćanja teksta koja nastaje kao posljedica stila pisanja (DuBay, 2004; Šilić i Hadžić, 2018; Tillman i Hagberg, 2014), kao „razumljivost pisanoga teksta“ (Hewitt i Homan, 2004: 2) ili „jednostavnost čitanja riječi i rečenica“ (Du Bay, 2004: 3). McLaughlin (1969) čitljivost određuje kao razinu do koje neka skupina ljudi smatra da je određeni tekst nesavladiv i nerazumljiv, dok ju Dale i Chall (1949) tumače kao ukupan zbroj (uključujući sva međudjelovanja) svih elemenata pisanoga materijala i njihov utjecaj na uspjeh skupine čitatelja koji je vidljiv u razumijevanju, optimalnoj brzini čitanja i zainteresiranosti za tekst (DuBay, 2004: 3). U skladu s time, vidljivo je da čitljivost ujedno obuhvaća samo čitanje, kao i razumijevanje, odnosno uzima u obzir kako je tekst napisan i koje elemente sadrži, ali također ne zanemaruje čitalačke sposobnosti pojedinca. Čitljivost, posebice ako se koriste odgovarajuće formule za njezin izračun, moguće je također

¹⁸ U svojoj knjizi o čitljivosti DuBay (2004) navodi da se engleski pojam *legibility* odnosi na izgled i font teksta.

opisati u kontekstu inoga jezika kao razinu vještine čitanja ili obrazovanja, potrebne za razumijevanje teksta (Nedić, 2016: 9). Razumijevanje teksta obično se provjerava zadatcima za provjeru pročitano, no u slučaju inoga jezika ostaje nejasno ispituju li ti zadatci znanje jezika ili razumijevanje teksta. Cilj je formula čitljivosti izračunati broj ili raspon koji približno određuje razinu uspješnosti potrebnu da bi čitatelj razumio određeni pisani ulomak (Muir, 1978: 285), odnosno kako bi se procijenila težina teksta. Većina formula potječe s engleskoga govornoga područja, no mogu se također pronaći one za njemački, francuski, švedski i druge jezike (Brangan, 2011; Nedić, 2016). Tillman i Hagberg (2014) provodili su istraživanje pomoću istih tekstova na engleskome i švedskome jeziku, odnosno njihove prijevode. Ispitali su ih uz pomoć triju formula: *Coleman-Liau index* (Coleman-Liau pokazatelj, CLI), *Läsbarhetsindex* (pokazatelj čitljivosti, LIX) i *Automated Readability Index* (automatizirani pokazatelj čitljivosti, ARI) te su zaključili da LIX i ARI podjednako dobro određuju težinu teških i srednje teških tekstova u oba jezika, dok CLI pokazuje najveća odstupanja te je primjenjiv samo za lagane tekstove.

Ispitivanja čitljivosti te usporedbe formula i alata provode se godinama, ali su još uvijek zanimljivo istraživačko područje. Benjamin (2012) u radu u kojemu daje pregled različitih formula i alata, od tradicionalnih, preko onih zasnovanih na kognitivnoj znanosti, do onih temeljenih na statističkim modelima, s ciljem opisivanja učinkovitosti analize čitljivosti, ujedno praktične primjene takvih analiza, daje preporuke za buduća slična istraživanja. Naglašava potrebu za razvojem i uporabom alata za izračunavanje čitljivosti koji će se moći također primjenjivati za netradicionalne tekstove koji se pojavljuju u digitalnome okruženju. U Hrvatskoj se na formule i izračune čitljivosti referira Nedić (2016), analizirajući tekstove na engleskome jeziku u udžbenicima za osnovnu školu. Prilagodbu formula čitljivosti u Hrvatskoj istraživala je Brangan (2011) na primjerima zdravstvene komunikacije. Provodeći kontrastivnu analizu engleskoga i hrvatskoga jezika na prijevodima znanstvenih, znanstvenopopularnih, općih tekstova za javnost i jednostavnijih književnih tekstova, optimistično zaključuje da je postojeće formule za izračun čitljivosti (SMOG, Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid, ARI i Lix) moguće prilagoditi za tekstove na hrvatskome jeziku.

Težina razumijevanja teksta, kao i njezina procjena, nije važna samo u učenju inih jezika i obrazovanju općenito, već je bitna u mnogim područjima života, kao što su novinarstvo, bankarstvo, zakonodavstvo, zdravstvo itd. Na temelju razumijevanja pročitano čitatelj donosi odluke ili primjenjuje pročitano. Za procjenu težine teksta koristile su se varijable, kao što su dužina rečenice i težina vokabulara, još 1920-ih godina pa su one uključene u formule čitljivosti

koje su se počele primjenjivati kasnih 1940-ih i 1950-ih (DuBay, 2004). Prva istraživanja u području čitljivosti u 19. stoljeću proveo je Sherman pokušavajući prilagoditi težinu teksta određenoj razini čitalačke vještine. Istraživanjima je došao do dvaju zaključaka: prosječna dužina rečenice i prosječan broj slogova mogu odrediti težinu teksta, što je bila preteča tradicionalnih formula čitljivosti, te pojedini pisci pokazuju zamjetnu konzistentnost u prosječnoj dužini rečenica što je omogućilo istraživanja samo na uzorku tekstova (Brangan, 2014; DuBay, 2004; Wolf, 2013). Drugo istraživanje u 20-tim godinama prošloga stoljeća koje je u biti postavilo temelje za daljnji razvoj proučavanja čitljivosti, ono je što ga je proveo Thorndikea, uočavajući da su učestalije riječi u jeziku jednostavnije i poznatije (Brangan, 2014). Drugim riječima, što je riječ učestalija, to je čitatelj lakše obrađuje (Wolf, 2013). Većina formula osmišljena je u Ujedinjenoj Kraljevini i Sjedinjenim Američkim Državama, a neke od prvih nastale su za potrebe novinarstva te pisanje materijala za vojsku i zrakoplovstvo. Unatoč tome što istraživanja čitljivosti primjenom formula imaju protivnike, razvijeno ih je više od 200, a mnoge se još danas primjenjuju. U literaturi se spominje oko 40 češće korištenih formula koje međusobno dobro koreliraju (Brangan, 2011: 26), a neke od njih su: Flesch Reading Ease formula, Dale-Chall formula, Flesch Kincaid Grade Level Index, SMOG, FOG, Fry graf i dr.

Svaka od tih tradicionalnih formula izračunava čitljivost na drugačiji način, no zajednička im je značajka što se oslanjaju na mjerljive varijable, primjerice, dužinu rečenice i dužinu riječi. Većina tradicionalnih formula za izračunavanje čitljivosti nastala je pod utjecajem istraživanja Georgea Kingsleya Zipfa kojega su zanimale statističke pravilnosti u korpusima tekstova te je na osnovu načela najmanjega napora uobličio Zipfov zakon (1949). Prema njegovim istraživanjima utvrđen je univerzalan odnos između ranga riječi, odnosno njezina broja u poretku napravljenoj prema učestalosti riječi, i njezine frekvencije izražene brojem pojavljivanja te riječi u tekstu (Brangan, 2014: 41). Pokazalo se da su u engleskome jeziku najučestalije riječi one koje su najkraće, odnosno da je duljina riječi obrnuto razmjerna njezinoj učestalosti (Brangan, 2011; Hrvatska enciklopedija¹⁹) tako da je varijabla dužine riječi služila kao prediktor čitateljeva leksičkoga znanja (McNamara i sur., 2014). Može se reći da će tekstovi koji sadrže duže riječi i rečenice biti zahtjevniji za čitatelja – s obzirom na to da se duže riječi rjeđe pojavljuju u tekstu, čitatelju će biti potrebno više vremena kako bi ih protumačio (Just i Carpenter, 1980: 340).

¹⁹ Zipf, George Kingsley. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 16. 4. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=67267>>.

McLaughlin (1969) formule čitljivosti prepoznaje kao „matematičku jednadžbu dobivenu regresijskom analizom, a predstavlja procjenu težine, odnosno složenosti teksta u prvome redu za čitanje, ali i za razumijevanje.“ (u DuBay, 2004: 3). Rezultat većine formula izražava se brojem koji predstavlja težinu samoga teksta ili stupanj obrazovanja, najčešće određen prema američkome obrazovnome sustavu, a koji je potreban za razumijevanje teksta. Opisne ljestvice od npr. ‘vrlo lako’ do ‘vrlo teško’ korištene su kod nekih formula čitljivosti.

U ovome će radu ukratko biti opisane korištene formule čitljivosti Flesch Reading Ease i Flesch-Kincaid te indeks čitljivosti dobiven alatom Coh-Metrix.

Flesch se bavio istraživanjima u području obrazovanja odraslih, posebice tekstova za čitanje namijenjenih odraslima (DuBay, 2004) te je u sklopu doktorske disertacije *Marks of a Readable Style* (1943) objavio svoju prvu formulu čitljivosti. Korištene varijable bile su mu broj riječi u rečenici, afiksi i „osobne reference“ (engl. *personal reference*), kao što su osobne zamjenice i imena (DuBay, 2007: 96; Flesch, 1948: 221). Izdavači su brzo uvidjeli korist od primjenjivanja njegove formule jer se čitateljstvo povećalo za 40 do 60 %. Samo pet godina poslije, 1948. godine, Flesch objavljuje novu, proširenu formulu čitljivosti u dva dijela. Prvi dio nove formule naslovljen je *Reading Ease*, zasnovan je na varijablama broja slogova i broja rečenica na uzorku od 100 riječi, a drugi dio predviđa zanimanje ljudi za tekst, s varijablama broja zamjenica i vlastitih imena te broja osobnih rečenica kao što su citati, uzvici i nedovršene rečenice. Prvi dio formule našao je primjenu u mnogim segmentima rada s tekstem. Flesch (1948: 226) navodi da značaj formule leži u tome što je mjera broja riječi neposredno i mjera složenosti riječi, a ona je pak neposredno mjera apstraktnosti riječi. Isto tako, mjera dužine rečenica ujedno je mjera složenosti rečenice. Pokazatelj čitljivosti izračunava se uz pomoć sljedeće formule $RE = 206.835 - .846 wl - 1.015 sl$.²⁰, a predviđa težinu teksta za čitanje na ljestvici od 0 do 100 (Flesch, 1948: 225). Raspon od 0 do 100 postignut je umnožavanjem predviđenoga razreda američkoga obrazovnoga sustava s brojem 10 (Flesch, 1948: 225), gdje 0 označava težak, a 100 lagan tekst (DuBay, 2007: 97). Raspon na ljestvici prikazan je u sljedećoj tablici. Originalno su se rezultati pretvarali u stupnjeve obrazovanja i postotke odraslih Amerikanaca sposobnih čitati na toj razini.

²⁰ RE (engl. *Reading Ease*), *wl*. (engl. *word length*) - broj slogova na 100 riječi; *sl*. (engl. *sentence length*) - broj riječi u rečenici

Tablica 2 Rezultati na *Flesch Reading Ease* formuli čitljivosti

<i>Reading Ease</i> formula	Opis stila
0 do 30:	Veoma teško
30 do 40:	Teško
50 do 60:	Prilično teško
60 do 70:	Standardno
70 do 80:	Prilično lagano
80 do 90:	Lagano
90 do 100:	Veoma lagano

Mnoge su se formule čitljivosti kroz godine uporabe poboljšavale i preračunavale pa su Kincaid, Fishburne, Rogers i Chissom (1975), između ostalih, preračunavali Flesch Reading Ease formulu te ju testirali na tekstnim materijalima za mornaricu (DuBay, 2004). U primjeni se revidirana formula pokazala puno jednostavnijom od originalne, stoga je odobrena za procjenu čitljivosti tehničkih priručnika za američku vojsku. Revidirana formula poznata je kao Flesch-Kincaidova formula čitljivosti i računa se na sljedeći način: $GL = (.39 \times ASL) + (11.8 \times ASW) - 15.59$ ²¹ (Kincaid i sur., 1975: 14). S obzirom da je formula drugačije koncipirana, autori ističu prednosti kao što su svođenje konstanti na dvije decimale, veću preciznost i uporabu linearne jednadžbe koja direktno predviđa rezultat na određenom stupnju obrazovanja (Kincaid i sur., 1975). Izvorna *Flesch Reading Ease* formula koristila je tablicu za pretvorbu rezultata u predviđene stupnjeve obrazovanja (Tablica 2), no uporabom Flesch-Kincaidove formule taj korak u izračunu nije potreban, čime se štedi vrijeme i umanjuje mogućnost pogreške (Kincaid i sur., 1975: 19).

Uzevši u obzir značajke ovih dviju formula uočava se kako ih treba upotrebljavati kao grube pokazatelje za procjenu težine teksta umjesto pouzdati se u njih kao u točne matematičke vrijednosti (DuBay, 2004). S obzirom da većina formula koristi broj riječi i dužinu rečenice za izračunavanje čitljivosti, kao jedan od nedostataka navodi se kako povećanje uporabe

²¹ GL (engl. *grade level*); ASL (engl. *average sentence length*) - broj riječi podijeljen s brojem rečenica, ASW (engl. *average number of syllables per word*) – ukupan broj slogova u uzorku podijeljen s brojem riječi

kohezivnih sredstava povećava broj riječi, a time se rezultati čitljivosti pokazuju boljima (Dowell, Graeser i Cai, 2016: 9). Iako je povezanost formula čitljivosti s razinama određenima prema školskome sustavu privlačna za interpretaciju, kod ovih formula zamjetan je također nedostatak obuhvaćanja globalnijih/općenitijih razina značenja diskursa, kohezije i različitih tekstnih vrsta (Dowell i sur., 2016: 80). Osim toga, većina formula čitljivosti zasniva se na brojnim varijablama, a ne razmatraju varijable kao što su organizacija teksta i kohezivnost (Zakaluk i Samuels, 1996: 45). Još jedan od često spominjanih nedostataka klasičnih formula za izračunavanje čitljivosti jest u tome što su većinom uspješne u određivanju čitljivosti tekstova na materinskome jeziku, ali su slabi pokazatelji razumijevanja teksta, zanemarujući pritom značajke čitatelja, posebice čitatelja inoga jezika, ali također i tekstnih obilježja poput sintaktičke složenosti, retoričke organizacije i gustoće propozicija (Crossley i sur., 2011: 87).

Stoga su se znanstvenici sa Sveučilišta u Memphisu okrenuli stvaranju alata koji pri izračunu čitljivosti predviđa spektar značajki jezika i kohezije. McNamara i suradnici 2006. godine osmislili su računalni alat Coh-Metrix koji izračunava čitljivost teksta, ali dodatno uzima u obzir 108 pokazatelja kohezije, jezičnih i tekstnih osobitosti (Graeser i sur., 2014). Broj pokazatelja i određene mjere ovise o verziji alata koji se koristi, no svi analiziraju tekst na osnovu brojnih jezičnih i diskursnih obilježja (McNamara i sur., 2014). O samome alatu Coh-Metrix i pokazateljima koje koristi za obradu teksta više je pojašnjeno u sedmom poglavlju o istraživanju, a ovdje će se ukratko opisati samo pokazatelj čitljivosti koji alat koristi te pojedina dosad provedena istraživanja. Coh-Metrixom mogu se analizirati sve tekstne vrste, dostupne iz različitih izvora, pa čak transkribirane razgovore. Autori smatraju da su formule čitljivosti, korištene kroz povijest, jednodimenzionalne i strukturalističke te se zasnivaju na činjenici da čitatelj razumije određenu rečenicu ako razumije riječi u rečenici i može ju obraditi. S višom razinom čitljivosti povećava se broj riječi, a rečenice postaju dulje. Coh-Metrix mjera čitljivosti (engl. *Coh-Metrix L2 Readability Score*) koristi formulu koja predviđa čitljivost teksta posebice za čitatelje na inome jeziku, a u obzir uzima varijable koje bolje pokazuju psiholingvističke i kognitivne procese čitanja (Crossley i sur., 2011). Računa težinu teksta i na razini riječi i rečenice, ali u obzir uzima također kohezivne veze među rečenicama u tekstu. Formula za izračun je sljedeća:

$$\begin{aligned} & - 45:032 & + (52:230 \times \text{CRFCWO1}) \\ & & + (61:306 \times \text{SYNSTRUT}) \end{aligned}$$

$$+ (22:205 \times \text{WRDFRQmc})^{22}$$

Za izračun težine teksta koristi varijable preklapanja leksema, koje označavaju udio eksplicitnih leksema koji se preklapaju unutar rečenica (na lokalnoj razini); sintaktičku sličnost rečenica, koja mjeri ujednačenost i konzistentnost teksta na sintaktičkoj razini; i učestalost leksema, koja označava logaritamsku frekvenciju leksema (McNamara i sur., 2014). Prva istraživanja provedena su na korpusu akademskih tekstova, što autori navode kao nedostatak. Stoga je istraživanje prošireno pa su Crossley i sur. (2011) proveli dodatna istraživanja na korpusu novinskih članaka prilagođenih za učenje engleskoga kao inoga jezika. Tekstovi su pripremljeni za različite stupnjeve znanja te je ukupno korišteno 300 tekstova, 100 za svaku razinu – početnu (engl. *Elementary*), srednju (engl. *Intermediate*) i naprednu (engl. *Advanced*), s time da tekstovi na najvišem stupnju učenja nisu bili prilagođavani, tj. pojednostavljivani. Za pojednostavljivanje tekstova korišten je intuitivan pristup umjesto formula čitljivosti. Tekstovi su također analizirani pomoću formula *Flesch Reading Ease* i one koju su predložili Flesch i Kincaid. Rezultati su pokazali da su sve korištene formule uspjele klasificirati tekstove s obzirom na razine, no rezultati se ipak razlikuju pa je tako *Flesch-Reading Ease* formula klasificirala tekstove s 44 % uspješnosti, *Flesch-Kincaid* s 48 %, a *Coh-Metrix L2 Reading Index* s 59 % uspješnosti. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su klasične formule čitljivosti pokazale manju preciznost u određivanju težine teksta od *Coh-Metrix* formule za ini jezik zbog toga što je pristup intuitivnoga pojednostavljivanja teksta u skladu s kognitivnim procesima tijekom čitanja, a nova formula koristi pokazatelje koji su s time usklađeni (Crossley i sur., 2011: 97-98).

Istraživanja koja su koristila alat *Coh-Metrix* relativno su novija, jer je sam alat osmišljen i testiran između 2002. i 2011. godine. Većinom se bave analizom čitljivosti u odnosu na tekstna obilježja, a spomenut će se samo neka od njih.

Graesser i McNamara (2011) uspoređuju 100 znanstvenih i 100 narativnih tekstova iz TASA²³ baze u odnosu na 18 parametara *Coh-Metrix*a. U toj usporedbi čak se 15 parametara pokazalo statistički značajnim, dok uporaba *Flesch-Kincaid*ove formule čitljivosti nije pokazala

²² Oznake se koriste u alatu *Coh-Metrix* za označavanje pojedinih mjera i pokazatelja pa je tako *CRFCWO1* (engl. *content word overlap, mean*) – srednja vrijednost preklapanja leksema, *SYNSTRUT* (engl. *sentence syntax similarity, mean*) – srednja vrijednost za sintaktičku sličnost rečenica, *WRDFRQmc* (engl. *minimum frequency for content words, mean*) – srednja vrijednost za učestalost leksema

²³ Touchstone Applied Science Associates (TASA) korpus akademskih udžbenika

gotovo nikakve značajne razlike među tim vrstama, što potvrđuje njihovu hipotezu da tekstove treba analizirati primjenjujući brojne parametre za analizu diskursa na više razina.

Plakans i Bilki (2016) proveli su istraživanje koristeći alat Coh-Metrix kako bi vidjeli razlike u kohezivnosti tekstova (162 ulomaka) iz 27 udžbenika za početni, srednji i napredni stupanj učenja engleskoga kao inoga jezika u sustavu visokoga obrazovanja (54 ulomka za svaki pojedinačni stupanj). Tekstovi su podijeljeni s obzirom na to jesu li autentični, prilagođeni iz autentičnih materijala ili pisani posebno za udžbenik. Uspoređivali su ih na temelju 18 parametara. Rezultati su pokazali da se tekstovi najviše razlikuju u gramatičkoj koheziji te da se količina kohezivnih sredstava zanemarivo razlikuje u tekstovima s obzirom na stupanj učenja engleskoga kao inoga jezika.

Formule čitljivosti imaju široku uporabu u različitim segmentima rada s tekstom, između ostaloga, u nastavi jezika. Mogu pomoći u određivanju odgovarajuće težine teksta za nastavnu uporabu jer u nastavi inoga jezika koriste pojednostavljeni autentični ili tekstovi pisani za učenike inoga jezika (Crossley i sur., 2011: 85), no kritičari smatraju da se tome treba pristupiti veoma oprezno (Urquhart, 1984). Prema Daviesu (1984), pojednostavljivanje je funkcija jezika, a čitljivost je funkcija čitatelja, odnosno pojednostavljivanje ukazuje koje su promjene unesene u tekst, dok čitljivost pokazuje tko umije čitati takav tekst. Lingvistički nije jednostavno odrediti što je jednostavan tekst, no najčešće takav tekst uključuje skraćivanje teksta i smanjivanje broja kohezivnih obilježja. Čest problem u vezi s uporabom formula čitljivosti, posebno tradicionalnih, predstavlja pisanje „tekstova za formule“ (engl. *writing to the formulas*) jer autori i izdavači često pokušavaju „znanstveno“ proizvesti tekst za određenu razinu znanja (Benjamin, 2012: 64). U skladu s time, Nedić (2016: 26) navodi da je glavna zamjerka onih koji kritiziraju uporabu formula zanemarenost kohezije pri određivanju čitljivosti. Armbruster i suradnici (1985) smatraju da se formulama čitljivosti ne određuje točno odgovara li tekst nekoj razini obrazovanja jer ne uzimaju u obzir sva tekstna obilježja kao što su težina i poznavanje samoga sadržaja, organizacija ideja, izgled stranice (Nedić, 2016: 26), dok Urquhart (1984: 179) naglašava još važnost autorova stila pisanja, a Benjamin (2012: 64) dodaje ulogu leksika i gramatike.

Formule čitljivosti imaju svoje metodičko mjesto jer se njima može brzo odrediti prikladnost (ne)autentičnih tekstova za nastavu, ali Alderson (2000) upozorava kako treba biti oprezan jer napredak u čitanju ne označava prelazak s neautentičnih na autentične tekstove, već on treba pripremiti učenika za stvarne situacije, a samim time stvarne tekstove na koje će nailaziti. Treba ih pažljivo koristiti, čak sami njihovi autori navode da ih nije uputno

primjenjivati mehanički, kao točne matematičke vrijednosti, već kao grube pokazatelje za procjenjivanje težine teksta, a ujedno predstavljaju brzu, jednostavnu i jeftinu metodu za takve procjene (DuBay, 2004). Wolf (2013) je na uzorku 25 njemačkih i nizozemskih studenata testirao formulu *Flesch Reading Ease*, upotrebljavajući 25 tekstova sa zadacima višestrukoga izbora. Zaključuje pritom da uspješno rješavanje zadataka čitanja nije povezano s rezultatima dobivenima pomoću navedene formule čitljivosti, već zapravo s vještinom čitanja pojedinoga čitatelja. Time potvrđuje da dužina riječi i dužina rečenice, varijable koje su zastupljene u tradicionalnim formulama, nisu najtočniji pokazatelji težine teksta i uspješnosti čitanja (Wolf, 2013).

Formule čitljivosti mogu ukazati na pojedine dijelove teksta ili vrste tekstova koji bi učenicima pritom mogli stvarati poteškoće, ali također pomoći pri određivanju prikladne razine teksta za korištenje u udžbenicima (Umit i Burcu, 2012). S obzirom da je glavna zamjerka određivanju čitljivosti pomoću formula to što ne uvažavaju koheziju, u nastavku će biti više riječi upravo o tome tekstnome obilježju.

4.2.3. Kohezija

Tekst se često smatra semantičkom, ne gramatičkom, cjelinom, pa značenjske odnose unutar njega određuje semantički koncept kohezije. Uz taj se koncept nerijetko veže koncept koherencije. Oni su srodni, ali ih je ipak ponekad teško razlikovati. Prema Badurini (2008: 60) kohezija je objektivna i veže se uz odlike teksta, odnosno kohezivna sredstva, dok je koherencija subjektivna i odnosi se na ono što čitatelj prepoznaje u tekstu kako bi ga uspješno tumačio pomoću jezičnih i izvanjezičnih okolnosti. De Beaugrande i Dressler (2010: 102) smatraju da koherencija predstavlja kontinuitet smisla, odnosno uzajaman pristup i relevantnost koncepata ili pojmova, te relacija ili odnosa unutar određene konfiguracije, a taj kontinuitet ujedno ovisi o predznanju čitatelja. Kohezija, pak predstavlja veze među površinskim strukturama, odnosno riječima, a dodatno ovisi o konvencijama i gramatičkim strukturama (de Beaugrande i Dressler, 2010: 14). U tekstu postoje jasna obilježja, riječi, sintagme i rečenice; ona vode čitatelja kroz interpretaciju ideja u tekstu, povezivanje različitih ideja, ali također povezivanje ideja s jedinicama na globalnoj ili višoj razini, dok uspjeh toga procesa ovisi o znanju i vještinama koje čitatelj unosi u samo čitanje (Graesser, McNamara, Louwerse, i Cai, 2004). Drugim riječima, koherencija se određuje kao „kognitivna reprezentacija koja reflektira međudjelovanje među lingvističkim / diskurzivnim značajkama i znanja o svijetu“ (Dowell i sur., 2016: 2; Graesser i McNamara, 2011: 379). Može se reći da je koherencija „manje

opipljiv“ način povezivanja teksta, onaj koji nije otvoren i eksplicitan (Mikić Čolić i Trtanj, 2019: 257). Oba koncepta tekstu i svim njegovim dijelovima daju puno značenje (Badurina, 2008: 60) jer se o tekstu kao koherentnoj cjelini može govoriti tek onda kada čitatelj, koristeći svoja znanja o svijetu i svoju imaginarnost, na osnovu tekstnih značajki, može razotkriti smisao (Schrodt, 2001: 238). Kohezivnost teksta doprinosi njegovoj koherentnosti, no ne postoji vezani odnos tih dvaju koncepata (Badurina, 2008) jer može postojati koherentni tekst koji nije kohezivan. Štoviše, Granger i Tyson (1996: 26) smatraju da je nekoherentna poruka (ili tekst) uvijek nekoherentna, bez obzira na kohezivne veze koje se koriste, te da ta dva koncepta ne moraju biti povezana.

Kohezija je dio jezičnoga sustava koji je slojevit; može se podijeliti na semantički (značenja), leksikogramatički (oblici) i fonološko-ortografski (izrazi) sloj pa se tako sama kohezija proteže i kroz gramatički i kroz leksički sloj jezika. Halliday i Hasan (1976: 8) koheziju dijele na leksičku i gramatičku. Opisuju je kao semantički odnos između elementa u tekstu i nekoga drugog elementa koji je nužan za njegovu interpretaciju. Taj drugi element također je unutar teksta, ali njegova lokaciju u tekstu ni na koji način nije određena gramatičkim strukturama te može biti unutar rečenice i izvan nje i nije određen granicama rečenica. Autori potom naglašavaju da nije svaka vrsta povezanosti kohezija jer je za nju ključno to da jedan element mora biti interpretiran referiranjem na onaj drugi (ibid.: 11). Tipična kohezivna sredstva su, primjerice, uporaba zamjenica, ali i glagolskih oblika, ponavljanje rečeničnih struktura, komparacije, supstitucije i sličnoga (Badurina, 2008).

Iako kohezija može nadići okvir rečenične strukture i ukazivati na krajnje granice teksta (Badurina, 2008), a ostvaruje se u tekstu kao semantičkoj jedinici (Halliday i Hasan, 1976), još je uvijek najčešća podjela kohezivnih elemenata na gramatičke i leksičke. Prema Hallidayu i Hasan (1976), gramatička se kohezija dijeli na referentnu, supstitucijsku i elipse, dok se leksička kohezija dijeli na ponavljanja i kolokacije; konektivna (vezna) kohezija na granici je gramatičke i leksičke. Referenti, supstitucije i elipse gramatičke su kategorije jer uključuju zatvorene sustave, odnose se na prisustvo ili odsustvo određenoga elementa te na gramatičke kategorije lica, broja, proksimalnosti (blizine) i stupnja komparacije. Leksička je kohezija, s druge strane, otvoreniji sustav i obuhvaća odabir leksičkih jedinica koje su na neki način povezane s prethodno spomenutim elementima u tekstu. Vezna kohezija može spadati u obje skupine jer vezne elemente možemo promatrati kao gramatičku kategoriju, no oni mogu također uključivati leksičke elemente u obliku sintagmi ili izraza (Halliday i Hasan, 1976: 303-304). Isti autori (1976: 304) koheziju dalje dijele s obzirom na vrste kohezivnih veza, stoga navode

povezanost oblika, među kojima su supstitucija, elipsa i leksičke kolokacije; povezanost referenata, u koju spadaju referentna kohezija i leksičko ponavljanje; i semantičke poveznice kojima pripadaju vezna sredstva.

U tekstu se svaka od tih kategorija predstavlja različitim obilježjima – ponavljanjima, izostavljanjima, pojavljivanjima određenih riječi ili izraza – koji ukazuju da je za tumačenje određenoga elementa potreban neki drugi element. Tako se može govoriti o rekurenciji ili ponavljanju (de Beaugrande i Dressler, 2010; Halliday i Hasan, 1976; Salkie, 1995), to jest jednostavnome ponavljanju elemenata i obrazaca. Ona može uključivati ponavljanje (engl. *recurrence*) bitnih riječi ili samo dijela riječi u obliku izvedenice ili složenice te ponavljanje leksičkih obrazaca ili rečeničnih struktura (Truck-Biljan, 2015). Takvo ponavljanje struktura u novim elementima naziva se paralelizam (Badurina, 2008), a sadržaj koji se i dalje koristi samo u novoj, izmijenjenoj strukturi poznat je pod nazivom parafraza (de Beaugrande i Dressler, 2010). Supstitucija ili korištenje zamjenskih elemenata (engl. *substitution*) odnosi se na odnose unutar teksta, točnije odnose među jezičnim elementima, a ne značenja, podrazumijevajući zamjenu jednoga pojma drugome (Halliday i Hasan, 1976: 88). Tu su uporaba sinonima, antonima, hiperonima i hiponima te zamjenjivačkih glagola, priloga ili binarnih suprotnosti (Truck-Biljan, 2015). Valja spomenuti još koncept proformi koji se tiče zamjenjivačkih riječi (ibid.: 151), odnosno govorimo o procesu zamjenjivanja punoznačnih riječi onima koje su kraće i nepunoznačne (Badurina, 2008), kao što su: osobne, posvojne, upitne, odnosne i pokazne zamjenice, prilozi i pronominalni prilozi.

Referentna kohezija ima semantičko svojstvo određenosti ili specifičnosti koja se postiže referencijom na kontekst određene situacije i ne ovisi o gramatičkim obilježjima pojma na koji se odnosi, već pokazuje semantičke odnose. Reference u takvim odnosima mogu biti osobne (engl. *personal*) koje se prikazuju kroz funkciju u situaciji kroz kategoriju lica; pokazne (engl. *demonstrative*) koje se ostvaruju pomoću koncepta prostora kroz kategoriju proksimalnosti ili blizine; te usporedne (engl. *comparative*) koje su indirektno reference ostvarene kroz identitet ili sličnosti (Halliday i Hasan, 1976). Kada se govori o prirodi referentne kohezije, bitno je još naglasiti važnost smjera u kojemu nastaju. Ako se zamjenički element referira na prije spomenuti jezični element, govorimo o anafori; ako se zamjenički element pojavljuje prije jezičnoga elementa na koji se odnosi, govorimo o katafori. K tome treba spomenuti egzoforu koja nije koreferencija jer se ne odnosi na elemente unutar teksta, već je samo zamjenjivački element prisutan u tekstu, a može se odnositi na određeni izraz u radnome pamćenju čitatelja, iako je taj argument donekle sporan (de Beaugrande i Dressler,

2010: 188). Truck-Biljan (2015: 152) navodi također metakomunikacijske poveznice ili tekstni metadiskurs, kod kojih se autor poziva na vlastiti tekst, govori o tekstu u tekstu, a potrebne su kada se spominje nešto što izlazi iz okvira prethodne rečenica, ali je navedeno prije ili će tek uslijediti.

Kada se govori o elipsi, Halliday i Hasan (1976) je smatraju jednim vidom substitucije, no mehanizmi uključeni u te procese dosta se razlikuju. U slučaju elipse u pitanju je izostavljanje neke riječi, određenoga elementa ili sintagme u tekstu, a može se odnositi na izostavljanje imenice, glagola ili klauze (Salkie, 1995). Na mjestima gdje dolazi do elipse sama struktura nagovještava da je nužno dopuniti neki element, stoga se može reći da je ona, u stvari, zamjenjivanje nultim elementom.

Vezna sredstva odnose se na riječi ili sintagme koje ukazuju na povezanost između dijelova teksta (Salkie, 1995), nisu kohezivna sama po sebi već indirektno jer u sebi nose određeno značenje koje pretpostavlja prisustvo drugih komponenti u tekstu (Halliday i Hasan, 1976). U vezna se sredstva mogu uvrstiti veznici, prilozi i određeni izrazi (Truck-Biljan, 2015). Prema de Beaugrandeu i Dressleru (2010), odnosi na koje ta sredstva potencijalno upućuju mogu biti: konjukcijski, disjukcijski, kontrajunkcijski i subordinantni. Konjukcijski odnosi povezuju jezične elemente jednakoga statusa unutar teksta; disjunkcija povezuje jezične elemente alternativnoga statusa; kontrajunkcija povezuje tekstne elemente jednakoga statusa, ali u nespojivim odnosima; subordinacija povezuje elemente koji su podređeni jedan drugome.

Kohezija se proučava u sklopu istraživanja procesa čitanja i pisanja. Proučavanjem kohezije u nas, ali u svezi s vještinom pisanja, bavile su se Bagarić Medve i Pavičić Takač (2013) te Truck-Biljan (2015). Koristan pregled teorija koje problematiziraju koheziju i koherenciju s posebnim naglaskom na primjerima njihova istraživanja u hrvatskome kao inome jeziku dostupan je u Mikić Čolić i Trtanj (2019).

Freebody i Anderson (1981) istraživali su koheziju kroz ispitivanje čitanja na uzorku 84 učenika koji su, nakon rada s tekstem, trebali riješiti zadatak višestrukoga izbora, napisati sažetak teksta i odgovoriti na trinaest tvrdnji koje se odnose na (ne)važne propozicije u tekstu. Tekstovi koje su čitali bili su modificirani na način da su napravljene dvije inačice, s istim sadržajem, ali visokim i niskim stupnjem kohezije. Rezultati su pokazali da ne postoji povezanost između težine vokabulara i kohezije teksta te da su učenici postizali bolje rezultate u tekstovima s njima lakšim (poznatijim) vokabularom bez obzira na stupanj kohezije.

McNamara, Louwerse, McCarthy i Graesser (2010) proveli su istraživanje računalnih tehnika kojima se analiziraju dva čimbenika: tekst s obzirom na više varijabli kohezije i sama težina teksta. Uspoređivali su standardnu formulu čitljivosti (Flesch-Kincaid Grade Level index) s alatom Coh-Metrixom na primjeru 19 parova tekstova iz prethodnih istraživanja iz psihologije koji su izmijenjeni tako da se za svaki tekst dobila verzija s jače i slabije kohezivnim tekstom. Prema rezultatima 29 od 38 tekstova je pravilno klasificirano s obzirom na koheziju, dok je multivarijantna analiza ukazala na pet (5) varijabli kod kojih se razlike u kohezivnosti teksta najbolje vide. Za razliku od alata Coh-Metrix, standardna formula čitljivosti pretpostavila je da će se slabije kohezivni tekstovi lakše čitati s obzirom da se dodavanjem kohezivnih sredstava povećava broj riječi u tekstu, a standardne formule čitljivosti obično se temelje upravo na toj varijabli.

Biler (2018) istražuje čitanje na inome jeziku i traži odgovore na pitanje utječe li kohezija na čitanje. U tome je istraživanju sudjelovalo 98 ispitanika, od kojih je jedan dio izvornih govornika engleskoga jezika i drugi dio sudionika različitih nacionalnosti kojima je engleski ini jezik. Na početku je testom određen raspon vokabulara na osnovu kojega su podijeljeni u dvije skupine, više i niže razine uspješnosti. Za test čitanja dodijeljeno im je 48 kratkih ulomaka različite tematike, u kojima su ciljne riječi imenice, sve unutar 2000 najučestalijih riječi u engleskome jeziku, s različitim razinama preklapanja, od doslovnoga ponavljanja do situacija u kojima se riječi uopće ne preklapaju. Uz svaki ulomak odgovarali su na pitanja o razumijevanju teksta. Za vrijeme čitanja i odgovaranja pratili su se pokreti očiju, a čitatelji kojima je engleski ini jezik imali su više vremena za čitanje. Rezultati pokazuju da gramatička i jezična složenost utječu na razumijevanje teksta, no značajni utjecaj ima također preklapanje ciljnih riječi. Kod sudionika kojima je engleski ini jezik tekstovi s većom leksičkom složenošću zahtijevali su i više takvih kohezivnih sredstava. Slično se pokazalo kod skupine niže razine uspješnosti bez obzira na jezik. Autorica zaključuje da kohezija pomaže čitateljima povezati informacije i razumjeti tekst te da je za razumijevanje čitanja na inome jeziku potrebno više od leksičke i gramatičke kompetencije.

Tekstovi s visokim stupnjem kohezije sadrže riječi i ideje koje se isprepliću u rečenicama i čitavome tekstu te tvore poveznice među idejama, dok se tekstovi s niskim stupnjem kohezije teže obrađuju jer imaju manje idejnih poveznica (Graesser i sur., 2004; Solnyshkina i sur., 2014). Tekstu, koji predstavlja semantičku cjelinu, kohezija omogućava kontinuitet koji se postiže na cjelinama gramatičke razine (koriste se gramatičke strukture) – kroz rečenicu, klauzu itd. No kohezija je leksičko-gramatička kategorija, stoga se postiže

odabirom struktura i leksičkih jedinica u strukturnim ulogama (Halliday i Hasan, 1976: 303). Može ujedno pokazati zašto se neki tekst tumači na određeni način. Više o interpretaciji i razinama razumijevanja teksta slijedi u nastavku.

4.3. Razumijevanje teksta

Razumijevanje teksta puno je više od samoga uočavanja i dekodiranja riječi. Kako bismo razumjeli tekst tijekom čitanja, sudjelujemo u dvjema vrstama procesa: na nižoj i višoj razini (Alderson, 2000; Grabe, 2002; Grabe i Stoller, 2014; Jelić, 2009; Šamo, 2014). Uporaba navedenih pojmova za određivanje razina procesiranja nikako ne odražava razliku u kvaliteti procesiranja s obzirom da se na objema razinama odvijaju složeni procesi. U literaturi se također koriste pojmovi lokalno i globalno razumijevanje teksta (Alderson, 2000: 87; Šamo, 2014: 28). Obje razine podrazumijevaju uporabu vještina koje mogu postati automatskima „što čini bitan preduvjet za uspješno, tečno čitanje“ (Šamo, 2014: 28). Češće se procesi čitanja na nižoj razini smatraju nužno automatskim jer obuhvaćaju prepoznavanje riječi, sintaktičku analizu rečenice, oblikovanje semantičkih propozicija i aktivaciju radnoga pamćenja (Jelić, 2009), no do te automatizacije treba doći vježbom, a neovladavanje njima može dovesti do sporoga čitanja ili velikoga napora i opterećenja radnoga pamćenja (Segalowitz i sur., 1991). Kod čitanja na inome jeziku poteškoće pri ovladavanju procesa na nižoj razini još su uočljivije. Proces čitanja koji se odvijaju na višoj razini zahtijevaju „znanje čitatelja o svijetu i njegove vještine zaključivanja na temelju pročitanoga“ (Jelić, 2009: 897). Tijekom procesa čitanja, aktivirane su obje razine, a u pojedinim trenucima može doći do njihova međudjelovanja (Šamo, 2014).

Kada govorimo o procesima niže razine razumijevanja koji se isprepliću na razini propozicija, mislimo na mikrostrukturu teksta (Kintsch i Rawson, 2005: 210). Mikrostrukture nastaju stvaranjem propozicijskih cjelina prema leksiku i sintaktičkim odnosima unutar teksta te analizom kohezivnih obilježja na lingvističkoj razini. S druge strane, makrostrukture uključuju prepoznavanje globalnih tema i njihove suodnose te obilježavaju diskurs u cjelini (Kintsch i van Dijk, 1978). Druge pojmove, mikrosintaktički i makrosintaktički, koristi Glovacki Bernardi (1990: 37) pa tako argumentacijske odnose kao osnove teksta naziva makrosintaktičkim fenomenom, dok slijed rečenica pronominalno vezan naziva mikrosintaktičkim fenomenom.

Razumijevanje se poboljšava kako čitatelj stvara više predodžbenih razina i uspijeva više zaključivati na svakoj od tih razini (Graesser, Singer i Trabasso, 1994), stoga u nastavku slijedi detaljniji prikaz procesa obrade na nižoj i višoj razini razumijevanja.

4.3.1. Niža razina razumijevanja

Procesi na nižoj razini razumijevanja teksta odvijaju se na lokalnoj razini riječi i rečenice (Šamo, 2014). Uključuju procese kao što su: vizualno prepoznavanje značajki slova i identifikaciju slova, stvaranje poveznica između grafema i fonema, korištenje ortografskih redundancija kao što su pravilnosti u slijedu slova, povezivanje riječi s njihovim semantičkim predodžbama, prepoznavanje osnovnih sintaktičkih struktura u dijelu teksta koji se čita i stvaranje propozicija (Segalowitz i sur., 1991). Procesi razumijevanja niže razine mogu se u pravilu odvijati izolirano od procesa više razine, stoga se govori da su automatizirani. Takav modularan način obrade, u kojemu procesi niže razine ne opterećuju čitateljevo radno pamćenje, omogućuje da se drugi mehanizmi nesmetano odvijaju te povećava učinkovitost obrade (ibid.). No sama primjena procesa niže razine ne dovodi do razumijevanja pročitanoaga; ako čitatelj samo dekodira riječi, a ne razumije poruku teksta, može se reći da tada nije došlo do razumijevanja teksta, već je čitatelj samo uočio riječi (Grabe, 2002; Shea i Ceprano, 2017). Unatoč tome Grabe (2002) navodi da ne može doći do razumijevanja pročitanoaga bez dobrog prepoznavanja riječi i pristupa leksiku, što se u velikoj mjeri realiziraju kao automatizirane radnje u slučaju tečnih čitatelja. Sličnoga su stava Graesser i suradnici (2014) kada navode da procesi niže razine uključuju fonologiju, morfologiju, dekodiranje riječi te, u određenoj mjeri, poznavanje vokabulara, no bez usavršavanja tih procesa ne može doći do usavršavanja vještina potrebnih za razumijevanje pročitanoaga na višoj razini. Kako bi čitatelji došli do semantičkoga sadržaja riječi i rečenica, odnosno propozicijskih značenja, potrebno je poznavati sintaktičke oblike i značenja riječi. Za procese na nižoj razini važne su i semantika i sintaksa klauze²⁴, a najviše znanje o redosljedju riječi, određivanju subjekta, suodnose među sintagmama itd. Osnovni podatci o značenju riječi zajedno s podacima o sintaksi dovode do stvaranja propozicija. Šamo (2014) navodi da sintaktičke informacije obuhvaćaju kategorije riječi, glagolske strukture, red riječi ili vrste rečenica i puno pridonose razumijevanju teksta. Čitatelji trebaju imati dostatno znanje o strukturama jezika na kojemu čitaju kako bi mogli odrediti koje

²⁴ Klauzu možemo odrediti kao „gramatički zavisnu rečenicu odnosno podvrstu rečenice koja sadrži subjekt i predikat (ili riječ koja uključuje nadomjestak predikata), klauzula ili surečenica“ (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2004)

riječi su najbitnije u rečenici, što očekivati iza određenih rečeničnih znakova i sl. (Saville-Troike, 1979). Kad govori o sintaktičkome znanju potrebnome za razumijevanje teksta, Berman (1984) navodi važnost sintaktičkoga znanja na razini propozicija, a ne nužno cijele rečenice, te čitatelji moraju moći manipulirati različitim dijelovima rečenica.

Uz sintaktičko znanje na procesima niže razine nužno je dodatno spomenuti leksičko znanje jer je ono doista bitno za razumijevanje. Prema Perfetti, Landi i Oakhill (2005), leksičko znanje, točnije poznavanje riječi, štoviše, ključno je za razumijevanje. To znanje dolazi iz različitih izvora i nadopunjuje se. Saville-Troike (1979) govori o važnosti prepoznavanja riječi, poznavanju tvorbenih morfema, predviđanja značenja nepoznatih riječi i prepoznavanja prenesenih značenja. Slična znanja također su potrebna na razini frazema.

4.3.2. Viša razina razumijevanja

Procesi više razine razumijevanja odnose se na spajanje informacija iz klauza i rečenica u tekstni model. Središte je pozornosti na nadrečeničnome jedinstvu, odnosno složenome sintaktičkome jedinstvu koji predstavlja najsloženiju razinu sintakse u kojemu rečenica dobiva svoj puni smisao. U toj cjelini rečenice su združene u struktorno, smisaono, ritmo-melodijsko i stilističko jedinstvo (Silić, 1984). U tome jedinstvu kreće se od rečenice prema tekstu i diskursu, a komunikativne i stilske zadaće uvjetuju prijelaz misli iz jedne rečenice u drugu. Šamo (2014: 32) ističe nepostojanje jedinstvenoga pristupa kada se govori o obradi podataka na višoj razini u vidu procesa koji su uključeni te navodi neke od njih: stvaranje predodžbe o tekstu, donošenje odluka kako će se tekst tumačiti, zaključivanje, usmjeravanje pažnje i uporabu strategija tijekom, ali i prije i poslije čitanja.

S druge strane, Davies (1995: 171) procese za razumijevanje na višoj razini svrstava u one za traženje značenja i one za kritičko razmišljanje. Procesi su brojni i uključuju sljedeće: interpretaciju rečenice, integraciju tekstnih podataka i rješavanje nejasnoća u tekstu, povezivanje riječi s njihovim koreferentima, povezivanje propozicija kroz rečenice, poznavanje određenih struktura u diskursu, stvaranje ili nadogradnju shema ili predodžbi teksta kao cjeline i povezivanje tekstnih podataka s prethodnim znanjem (Graesser i sur., 2014; Segalowitz i sur., 1991). Perfetti i suradnici (2005) procese više razine razumijevanja dijele u tri skupine: (1) osjetljivost na strukturu priče, (2) stvaranje zaključaka i (3) nadziranje razumijevanja. Prvoj skupini pripadaju procesi povezivanja prethodnoga znanja o vrstama tekstova, njihovim jezičnim obilježjima, izgledu i slično, u kojima čitatelj može biti uspješan samo ako ima dovoljno iskustva i znanja o čitanju. Nadziranje omogućuje čitatelju da provjerava svoje

razumijevanje i popravi problematične dijelove, a posljednja skupina uključuje pronalaženje relevantnoga znanja u radnome pamćenju, pohranjivanje tekstnih informacija potrebnih za zaključivanje te, u konačnici, samo stvaranje zaključaka. Čitatelj predviđa, stvara poveznice s ranije pročitanim tekstovima i znanjem o svijetu, prepoznaje glavne teme teksta, nadzire svoje čitanje i primjenjuje strategije kako bi si proces čitanja i razumijevanja olakšao (Shea i Ceprano, 2017). Takvi procesi zahtijevaju više vremena, strateški pristup te su kognitivno zahtjevniji (Graesser i sur., 2014: 213). Na višoj razini razumijevanja čitatelj mora interpretirati tekst u skladu sa svojim ciljevima, stavovima i pozadinskim znanjem, tj. stvarati situacijski model interpretacije (Grabe, 2002). Situacijski model teksta uključuje tekstni model u suodnosu sa stavovima čitatelja prema tekstu, prethodnim iskustvima sa čitanjem sličnih tekstova, motivacijom za čitanje i evaluacijom samoga teksta ((ne)slaganje s tekstom, argumenti koji idu u prilog čitateljevim stavovima, iznenađujuće informacije itd.) kao i namjerama autora. Proces na višoj razini zahtijevaju neprestane reference na informacije koje nastaju tijekom drugih istovremenih procesa, što prilično opterećuje čitateljeve resurse (Segalowitz i sur., 1991).

Kada govori o razumijevanju pročitanaoga teksta (Alderson, 2000) podrazumijeva tri razine: (1) doslovno shvaćanje teksta, (2) razumijevanje značenja koja nisu izravno navedena u tekstu i (3) razumijevanje glavnih implikacija (dubljih značenja) teksta. Koristi se također Grayevom klasifikacijom (1960) te razumijevanje dijeli na čitanje redaka (engl. *reading the lines*) ili razumijevanje doslovnoga značenja teksta, čitanje između redaka (engl. *reading between the lines*) ili zaključivanje o (manje ili više skrivenome) značenju teksta, i čitanje iznad redaka (engl. *reading beyond the lines*) ili kritičku procjenu teksta. Te razine razumijevanja hijerahijski su poredane od najjednostavnije do najzahtjevnije, no razlike među njima nije uvijek jednostavno odrediti. Naglašava da pri usvajanju vještine čitanja, samim time razine razumijevanja pročitanaoga, ne postoje znanstveni dokazi da se one usvajaju istim redosljedom od doslovnoga značenja do kritičke evaluacije (Alderson, 2000: 8). Mackay (1979: 80) slično tvrdi kako su za razumijevanje teksta čitatelju potrebne vještine da bi iz teksta izvukao doslovno značenje, odredio glavne ideje teksta ili detalje koji potkrjepljuju određene činjenice te odnose među idejama ili činjenicama, kao i prepoznao duže smislene cjeline teksta (engl. *thought units*) ili informacijske cjeline (engl. *units of information*) koje su nužne za razvoj informacije. Kako bi čitatelj uspješno pokazao da posjeduje te vještine, nužno mu je poznavanje jezičnoga sustava na kojemu čita, ali i operativno znanje kako se u tome sustavu prenosi značenje.

Razumijevanje teksta veoma je složen proces koji koristi različite vrste podataka, kao i brojne mehanizme. Mnoga istraživanja provedena su kako bi se svaki od njih opisao, no ne

može se reći da je razumijevanje naprosto zbir aktivnosti unutar tih procesa, već do njega dolazi njihovim međudjelovanjem kao jednoga (jedinstvenoga) sustava (Kintsch i Rawson, 2005: 226). Kako bi se u nastavnome procesu provjerilo razumijevanje pročitana teksta, izrađuju se zadatci za provjeravanje razumijevanja, a o njima će biti više riječi u Poglavlju 6.

5. ČITANJE U NASTAVI

U odgojno-obrazovnome procesu poučavanje stranih jezika jedna je od sastavnica. Znanje stranih jezika, engleskoga u ovome slučaju, daje mogućnost učenicima da prošire komunikaciju u vremenu i prostoru, a samim time im omogućuje bolje razumijevanje i djelovanje u svome okruženju na razne načine. U ovome poglavlju analizirani su temeljni nastavni dokumenti u RH s osvrtom na spominjanje teksta i čitanja u nastavi stranih jezika.

5.1. Temeljni nastavni dokumenti u RH

Prema pojašnjenju Državnoga zavoda za statistiku Republike Hrvatske, srednje obrazovanje, koje nije obvezatno, traje od 1 do 5 godina, „a omogućuje stjecanje znanja i vještina potrebnih za uključivanje na tržište rada ili za nastavak školovanja“ (Gojević i Tomić, 2020)²⁵. Temeljni dokumenti koji se bave poučavanjem stranih jezika važni za razdoblje analizirano u ovome radu su sljedeći: (1) Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK)²⁶ iz 2010. godine, (2) Nastavni program za gimnazije (1994) (NPG) i (3) Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama (1997) (ONP), (4) Zajednički europski referentni okvir za jezike – učenje, poučavanje, vrednovanje (2005) (ZEROJ) i (5) Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017. (IK). NPG, NOK i IK javno su dostupni na internetskim stranicama Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja²⁷. Metodod analize uvida u sadržaj, spomenuti su dokumenti pregledani te je napravljena njihova pojedinačna i usporedna analiza. Dokumenti su analizirani imajući u vidu težište na to kako se čitanje i tekst/tekstovi u nastavi stranih jezika spominju u njima.

Nastavni program za gimnazije objavljen je u Glasniku Ministarstva kulture i prosvjete 1994. godine, a trenutačno je dostupan na internetskim stranicama NCVVO-a. Nastavni program korišten je do 2019. godine kada se Odlukom Ministarstva znanosti i obrazovanja stavlja van snage (NN 66/2019). Nastavni program za gimnazije zasebno opisuje učenje

²⁵ https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/08-01-03_01_2020.htm

²⁶ https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

²⁷ <https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole/>

engleskoga kao 1. i 2. stranoga jezika, ali i kao izbornoga predmeta. Treba uzeti u obzir da broj sati stranih jezika u različitim gimnazijskim programima nije isti pa se tako u jezičnim gimnazijama prvi strani jezik uči po četiri sata tjedno sve četiri godine s mogućnošću povećanja u trećemu i četvrtome razredu. U općim, klasičnim i prirodoslovno-matematičkim usmjerenjima prvi strani jezik uči se po tri školska sata u sva četiri razreda. U kontekstu istraživanja broj sati nastave stranih jezika bitan je jer ispite državne mature polažu učenici gimnazijskih i strukovnih programa koji su tijekom školovanja bili izloženi tome jeziku u nastavi u veoma različitoj mjeri. NPG kao osnovni cilj učenja stranih jezika navodi osposobljavanje učenika u govorenoj i pisanoj komunikaciji stranoga jezika kako bi mogli samostalno primjenjivati izvore znanja za olakšavanje nastavka školovanja, ali i u općim i profesionalnim životnim uvjetima (Nastavni programi za gimnazije, 1994: 22). Svi nastavni programi imaju iste sastavnice: Zadaće i Sadržaje. Pod Zadaćama opisuju se očekivani obrazovni ishodi, a Sadržaji se dijele na Jezične vještine koje opisuju razvoj osnovnih vještina (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje i prevođenje) i Jezične sadržaje koji navode teme, komunikacijske obrasce, fonološke i ortografske osobine, vokabular i gramatiku koja se treba obraditi u svakome pojedinom razredu.

Učenje engleskoga kao prvoga stranog jezika u gimnazijskim i programima strukovnih škola zapravo je nastavak učenja toga jezika na temeljima predznanja koje učenici donose iz osnovne škole. S obzirom na to, NPG propisuje da se tijekom početka nastave u prvome razredu srednje škole dio vremena posveti sistematizaciji osnovnoškolskoga sadržaja s ciljem mogućega izjednačavanja različitoga predznanja i stvaranja podloge za daljnje razvijanje jezičnih vještina.

S obzirom na godinu objavljivanja NPG-a, važno je istaknuti da se tih godina prvi strani jezik u osnovnoj školi počinjao učiti u četvrtome razredu, a drugi strani jezik u petome razredu, zbog čega se u NPG-u spominje npr. peta ili šesta godina učenja jezika na srednjoškolskoj razini. U Republici Hrvatskoj rano učenje prvoga stranoga jezika od prvoga razreda osnovne škole uvedeno je 2002./2003. školske godine (Mihaljević Djigunović, 2013: 478).

U sljedećem dijelu dat će se kratki pregled dijelova NPG-a u kojima se spominju čitanje, tekstovi i razvijanje vještine čitanja.

5.1.1. Nastavni program za gimnazije za engleski kao 1. strani jezik ²⁸

NPG (1994) propisuje da učenike treba osposobiti da razumiju, govore, čitaju i pišu sve složenije sadržaje na stranome jeziku te ih upoznati i sa suvremenim i sa standardnim jezikom, a pritom ih također izlagati ostalim jezičnim stilovima kako bi globalno mogli prenijeti i prevesti sadržaj govorne, pisane ili slikovne cjeline na stranome jeziku.

U prvome razredu gimnazijskih programa propisuju se sadržaji kojima učenici trebaju ovladati u sklopu razvijanja vještina čitanja pa se tako od njih očekuje da mogu čitati i razumjeti jednostavni izvorni tekst (npr. novinski članci, upute, književni tekstovi) koji su na primjerenoj lingvističkoj razini, ali i tematski bliski učenicima. Uz to se očekuje da mogu čitati i razumjeti upute u priručnicima u kojima su sadržane informacije o samome jeziku, čitati natuknice u dvojezičnim i jednojezičnim rječnicima te prevesti riječ na osnovu opisa ili riječi u jednojezičnome rječniku.

U drugome razredu, odnosno tijekom šeste ili sedme godine učenja engleskoga jezika, učenici trebaju razvijati vještine gruboga i finoga razumijevanja teksta te umjeti tiho čitati kako bi dolazili do informacija na različitim razinama teksta. Od njih se očekuje služenje udžbenikom i jednostavnijim izvornim materijalima koje mogu korektno i smisleno čitati. Na toj razini obrazovanja učenici trebaju riječi uspješno i ispravno izgovarati i pravilno ih intonirati, što ukazuje na zastupljenost glasnoća čitanja unatoč visokome stupnju učenja jezika.

U trećemu razredu gimnazije od učenika koji nastavljaju učiti engleski kao prvi strani jezik očekuje se pravilno, smisleno i tečno čitanje izvornih materijala koji po težini odgovaraju tekstovima zastupljenima u udžbeniku. Kod opisa tihoga čitanja usmjerenoga na pronalaženje informacija, uz grubo i fino razumijevanje, uvodi se još selektivna razina razumijevanja (NPG, 1994: 25).

Što se tiče završne razine srednjoškolskoga obrazovanja, NPG najopširnije opisuje sadržaje i vještine te spominje različite vrste tekstova pa se tako navode izvorni neknjiževni tekstovi, didaktizirani tekstovi i dulji književni tekstovi (lektira). Od izvornih materijala spominje se neknjiževni tekst u kojemu uz postavljene zadatke treba pronaći određene podatke. Za lektiru se preporučuju dulji tekstovi koje je potrebno čitati s razumijevanjem. Naglasak se

²⁸ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf

ne stavlja samo na didaktizirane tekstove, već je uz njih potrebno čitati i razumjeti različite vrste izvornih tekstova, kao što su: članci iz novina, pisma, uporabni tekstovi itd. Na ovoj razini uvodi se također pojam pojačanoga čitanja, tj. pronalaženje detaljnih informacija u kraćim tekstovima (NPG, 1994: 26). Po prvi se puta navode i pojedine strategije koje se mogu koristiti za uspješnije čitanje, a preporučuje se da učenici samostalno traže informacije, podcrtavaju i obilježavaju značajna mjesta te utvrđuju ključne pojmove u tekstovima. Osim toga, pridaje se pažnja ustroju teksta, njegovoj podjeli na odlomke, kao i davanju naslova tim odlomcima.

NPG za učenje engleskoga kao prvoga stranog jezika u gimnazijama zalaže se za poticanje kognitivnoga razvoja tijekom složenih misaonih procesa, stoga se učenici motiviraju na analiziranje, uspoređivanje, klasificiranje i kritičko razmišljanje. Također, ističe se uspoređivanje kultura, uočavanje sličnosti i razlika, a kao temelj za takve analize služe različite vrste tekstova u kojima su predstavljene raznolike teme.

Tijekom gimnazijskoga obrazovanja postoje mnoge zadaće koje bi učenici trebali naučiti kako rješavati, a ovdje se spominju samo one koje se vežu uz čitanje i korištenje tekstova. Jedna od glavnih zadaća razvijanje je svih jezičnih vještina kako bi se učenici mogli i receptivno i produktivno služiti jezikom u pisanim i govornim kontekstima sa stranim govornicima. Kako bi to mogli činiti, moraju usvojiti određeni lingvistički i sociolingvistički inventar koji uključuje vokabular, strukture, komunikacijske uzorke itd. Trebaju razumjeti pisani tekst s određenim brojem nepoznatih riječi, prevesti kraći tekst s hrvatskoga na engleski jezik i obrnuto, a posebno se potiču na samostalno učenje jezika i nastoji ih se osposobiti da samostalno primjenjuju raznolike izvore znanja kao što su stručna literatura, enciklopedije, časopisi i sl. kako bi se nastavili usavršavati.

5.1.2. Nastavni program za gimnazije za engleski kao 2. strani jezik²⁹

Kod poučavanja engleskoga kao drugoga stranog jezika osnovni je cilj osposobiti učenike da mogu razumjeti lakše pisane i zvučne tekstove te se elementarno govorno i pismeno izraziti, odnosno nastaviti učiti taj jezik.

Tijekom prve godine učenja u prvome gimnazijskom razredu učenici razvijaju sve jezične vještine. Na ovome stupnju razvijanja vještine čitanja od njih se očekuje da mogu odgovoriti na pitanja vezana uz pročitani tekst, ispravno izgovarati riječi i koristiti pravilnu

²⁹ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/2-strani.pdf

intonaciju rečenice pri glasnome čitanju te uspješno rješavati zadaće uz tekstove i time pokazati njihovo razumijevanje.

Na sljedećemu stupnju učenja pretpostavlja se da će učenici uspješno razumjeti upute u udžbenicima i priručnicima napisane na engleskome jeziku, kao i rješavati zadatke čiji je glavni cilj provjeriti sadržaje i poruke pročitanih tekstova, čime će dokazati njihovo razumijevanje.

U trećemu razredu (treća godina učenja engleskoga jezika) učenici bez većih poteškoća uspijevaju čitati tekstove koji se nalaze u udžbenicima te kraće odlomke književnih tekstova koji su lakši, odnosno primjerene jezične razine za stupanj njihova učenja, koje mogu prepričati.

Na zadnjemu stupnju srednjoškolskoga učenja engleskoga kao drugoga stranog jezika učenici trebaju čitati njima dostupne tekstove pod uvjetom da su na primjerenom jezičnom razini; čitati i razumjeti i kraće i jednostavnije izvorne tekstove, kao što su: vozni redovi, tablice, novinski članci itd. (NPG, 1994: 41).

U Programu se navodi da se u učenju jezika koristi spoznajno-komunikacijski pristup kako bi se putem analize, sinteze, interpretacije, reprodukcije i produkcije pri obradi jezičnoga materijala razvile spoznajne i stvaralačke sposobnosti pojedinca. Pri učenju drugoga stranoga jezika naglasak je na osamostaljivanju učenika i njegovu poticanju na samostalno služenje tekstem za dobivanje potrebnih informacija (NPG, 1994: 38).

5.1.3. Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama³⁰

Srednjoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj veoma je kompleksno s obzirom na brojna usmjerenja gimnazijskih, strukovnih i umjetničkih škola pa tako nastavni programi propisuju različite zadaće i ciljeve s obzirom na pojedino zanimanje.

Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, u posebnome izdanju br. 11/1997 (ONP, 1997) ujedno propisuje Okvirne nastavne programe općeobrazovnih predmeta u strukovnim školama, među kojima su oni stranih jezika. Dokument daje veoma opće smjernice za organiziranje nastave, a ovisno o struci razlikuju se okvirni programi učenja stranoga jezika. Zajedničko im je da svi opisuju opći cilj učenja stranoga jezika, radne materijale, nastavne zadaće, jezične funkcije i jezične vještine. U nastavku se daje kratki prikaz

³⁰ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/okvirni-program.pdf

ONP-a za tehničke programe koji imaju 70 sati nastave godišnje u četverogodišnjim programima, odnosno za ekonomske programe sa 105 sati godišnje u četverogodišnjim programima.

5.1.3.1 Okvirni program za strukovne škole - tehnička zanimanja – četverogodišnje obrazovanje, predmet: Engleski jezik³¹

S obzirom na mali broj sati godišnje kao i na učenike koji često dolaze sa slabim i različitim predznanjem, nastavne sadržaje na početku je potrebno dobro sistematizirati, utvrditi osnovne lingvističke konstrukte i upoznavati učenike s jezikom struke, što čini poučavanje prema takvim programima veoma zahtjevnim. Okvirni program sadrži sljedeće cjeline: uvod, ciljeve nastave, nastavne zadaće, teme, jezične vještine, propisane sadržaje, radne materijale, literaturu i ocjenjivanje. Stranome jeziku pristupa se kao nečemu nužnome za zanimanja kojima će se učenici kasnije baviti, stoga ih se nastoji poučiti da mogu razumjeti upute, kataloge i brošure, usvojiti vokabular specifičan za njihovu struku i prevesti lakše tekstove iz područja tehničke struke; izraziti svoje stavove i razumjeti jezične poruke; komunicirati koristeći ispravne gramatičke sadržaje i usvojiti formalne oblike komunikacije u pisanome obliku (ONP, 1997: 69). Program navodi razvijanje jezičnih funkcija tijekom cijeloga vremena srednjoškolskoga obrazovanja, koje nisu nužno vezane uz pojedini stupanj učenja. Učenici razvijaju receptivne (kao slušatelji ili čitatelji) i produktivne (govore i pišu jezik u različitim situacijama) jezične vještine. U razvoju jezične vještine čitanja naglasak se stavlja na tiho čitanje s razumijevanjem kako bismo doznali određene informacije (npr. čitanje novinskih članaka, oglasa, reklama), praćenje uputa i služenje rječnikom, služenje izvornim materijalima uz korektno i smisljeno čitanje, a naposljetku se naglašava vještina usmenoga i pismenoga prevođenja, pri čemu se očekuje da učenici kritički tome pristupaju i koriste se još kontrastivnom analizom (ONP, 1997: 71). Rad s izvornim materijalima dodatno je naglašen jer veliki nedostatak rada u strukovnim programima ogleda se u manjku nastavnih materijala, stoga nastavnici koriste razne izvore iz područja struke kako bi didaktički i metodički prilagodili tekstove potrebama svojih učenika.

³¹ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/engleski-t.pdf

5.1.3.2 Okvirni program stranih jezika za srednje strukovne četverogodišnje škole – ekonomska struka³²

Učenje stranih jezika u srednjim školama ekonomske struke, kao u gimnazijskim programima, dijeli se na učenje prvoga i drugoga stranoga jezika. Okvirni program govori o sistematizaciji i nadogradnji općega jezika, ali i postupnome uvođenju jezika struke uz pomoć tekstova koji su specifični za pojedino zanimanje, no bez dubljega ulaženja u specifična obilježja stručnoga jezika. Okvirni program opisuje ciljeve, zadaće, teme (opće i stručne sadržaje), funkcije nastave, vještine, jezične sadržaje, radne uvjete i materijale. Kao u ostalim analiziranim dokumentima, ovdje je također naglašena komunikacijska kompetencija, zajedno s komunikacijskim i funkcionalnim usmjerenjem nastave. Tijekom nastave učenike se potiče na samostalno učenje jezika i osposobljava ih se za samostalno primjenjivanje raznolikih izvora znanja kako bi se dalje mogli usavršavati čitanjem stručne literature i časopisa, enciklopedija, medijskih obavijesti itd. Kod razvoja jezične vještine čitanja i dalje se ističe glasno čitanje (pravilan izgovor novih glasova i intoniranje rečenice), zatim tiho čitanje za potrebe traženja informacija (očekuje se grubo, fino i selektivno razumijevanje), kao i pojačano čitanje za traženje detaljnih informacija unutar kratkoga teksta (ONP, 1997: 86). Od učenika se očekuje da se samostalno služe udžbenicima i priručnicima te jednojezičnim i dvojezičnim rječnicima. Analiza organizacijske strukture teksta, rješavanje zadataka za razumijevanje teksta, kao i čitanje kraćih i jednostavnijih izvornih tekstova također su opisani ovim okvirnim programom.

Zanimljivo je da se u njemu navodi multimedijски pristup koji treba prilagoditi ne samo danoj situaciji, već također psihofizičkom razvoju učenika kako bi se najviše potaknula njegova komunikacijska sposobnost. Spominje se pritom primjena višeizvornosti (npr. pisani tekst, zvučni model i slikovni prikaz) kako bi se potaknulo razumijevanje, a sa što manjom uporabom materinskoga jezika u nastavi (ONP, 1997: 90).

Kod učenja engleskoga kao drugoga stranog jezika razlikuju se jezične vještine koje učenici trebaju razviti jer je riječ o njegovome učenju na početnoj razini. Tako u prvoj godini učenja oni trebaju vježbati glasno čitanje, pravilan izgovor i intonaciju, rješavati zadatke uz pročitani tekst te odgovarati na pitanja o tekstu, čime se provjerava razumijevanje pročitanaoga. Na sljedećoj razini najveća je pozornost na razumijevanju uputa u radnim materijalima te

³² http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/engleski-e.pdf

sadržaja i poruke teksta. U trećemu razredu očekuje se tečno čitanje tekstova koji se nalaze u udžbenicima kao i kraćih odlomaka književnih tekstova koji su primjereni znanju učenika, a razumijevanje se provjerava prepričavanjem. Na posljednjoj razini srednjoškolskoga učenja engleskoga kao drugoga stranog jezika uvode se izvorni tekstovi (npr. članci iz novina, sheme itd.) koji su kraći i primjerene jezične zahtjevnosti za tu razinu znanja.

5.1.4. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010)³³

U školskoj godini 2010. objavljen je Nacionalni okvirni kurikulum koji opisuje temeljnih osam kompetencija, prema zahtjevima Europske unije, čiji je član Hrvatska postala 2011. godine. Te su kompetencije nužne kako bi se lakše odgovorilo na izazove svjetskoga tržišta, ali i razvoja društva znanja, a one obuhvaćaju: komunikaciju na materinskome jeziku; komunikaciju na stranim jezicima; matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji; digitalnu kompetenciju; učiti kako učiti; socijalnu i građansku kompetenciju; inicijativnost i poduzetnost; kulturnu svijest i izražavanje. O komunikaciji na stranim jezicima biti će riječi u nastavku. NOK je definira na sljedeći način: „Ova kompetencija odnosi se na osposobljenost za razumijevanje, usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica na stranomu jeziku u nizu različitih kulturnih i društvenih situacija. Značajna je sastavnica ove kompetencije razvijanje vještina međukulturalnoga razumijevanja.“ (NOK, 2010: 12).

Prema NOK-u obrazovanje se provodi u četiri odgojno-obrazovna ciklusa (I. Ciklus – 1., 2., 3., i 4. razred osnovne škole; II. Ciklus – 5. i 6. razred osnovne škole; III. Ciklus – 7. i 8. razred osnovne škole), a srednjoškolsko obrazovanje pripada četvrtome ciklusu. Poučavanje općeobrazovnih predmeta obuhvaća prve i druge razrede strukovnih i umjetničkih škola te cjelokupno obrazovanje prema gimnazijskim programima. Za potrebe ovoga rada izdvojit će se samo čitanje tijekom četvrtoga odgojno-obrazovnog ciklusa kao jedna od jezičnih vještina koja se razvija unutar komunikacije na stranim jezicima. Na kraju četvrtoga obrazovnog ciklusa očekuje se da učenici strukovnih škola imaju kompetencije na prvome stranom jeziku na razini

³³ http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

A2+ prema ZEROJ-u (NOK, 2010: 64), a učenici gimnazijskih programa na razini B1+ također prema ZEROJ-u (NOK, 2010: 69).

NOK propisuje učenička postignuća prema obrazovnim ciklusima pa se tako u četvrtome ciklusu za strukovne škole (1. i 2. razred) u kontekstu čitanja spominje pripremanje za čitanje, primjena strategijskoga ponašanja, razumijevanje različitih vrsta tekstova, čitanje s razumijevanjem i zadovoljstvom te čitanje radi upoznavanja i poštivanja vlastite i ostalih kultura (NOK, 2010: 66). U fazi priprema za čitanje kod učenika se nastoji općenito izgraditi pozitivan odnos prema jeziku koji se poučava, razviti samopouzdanje, interes i motivaciju za jezik struke. Pažnja se posvećuje razlici grafema i fonema, što je posebno važno u engleskome jeziku, ovladava se pravopisnim pravilima i rečeničnom intonacijom. Za razliku od nastavnih programa, NOK veliki naglasak stavlja na uporabu strategija prilikom čitanja pa se tako spominju kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije, kao i strategije suradničkoga i individualnoga učenja. Potiče se ujedno samostalnost učenika u obliku samoprocjene i međusobne procjene. Čitanje se nastoji prikazati kao nešto zanimljivo što potiče zadovoljstvo, a u četvrtome ciklusu obrazovanja u strukovnim školama očekuje se da učenici čitaju na globalnoj, selektivnoj, detaljnoj i kritičkoj razini, koriste složenije izvorne i didaktičke tekstove koji ih interesiraju, ali također da samostalno čitaju kraće književne i neknjiževne, izvorne i didaktičke tekstove, uključujući također tekstove stručne tematike. Tekstove trebaju povezivati s vlastitim iskustvom i znanjem o svijetu te sa svojim budućim zanimanjem. Moraju moći uvidjeti karakteristike različitih tekstnih vrsta, ali kroz tekstove ujedno upoznavati vlastitu i stranu kulturu, usvojiti sociokulturna orijentacijska znanja i humanističke vrijednosti.

Četvrti ciklus u gimnazijskim programima obuhvaća sve četiri godine učenja jezika, a čitanje se proteže kroz cijeli taj ciklus. U tome slučaju učenička postignuća ne razlikuju se znatno od onih koja vrijede za strukovne škole. Osim već spomenutih postignuća u prethodnome odlomku, za one koji pohađaju gimnazijske programe očekuje se sigurno vladanje pravopisnim i intonacijskim pravilima, razlikovanje karakteristika književnih i neknjiževnih tekstova, samostalni odabir književnih i neknjiževnih, izvornih i didaktičkih tekstove u prozi ili stihovima, a teme tekstova protežu se od osobnih preko općih do stručnih interesa (NOK, 2010: 71).

U NOK-u, za razliku od nastavnih programa, spominje se državna matura opisana kao „stalni sustav vanjskoga praćenja ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja“, a kao njezin cilj navode se mjerljivost i usporedivost znanja, vještina, sposobnosti, stavova i vrijednosti koje je učenik stekao tijekom školovanja (NOK, 2010: 209).

5.1.5. Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje

Zajednički europski referentni okvir za učenje, poučavanje i vrednovanje jezika (ZEROJ) projekt je započeo 1971. godine u kojemu su sudjelovali predstavnici nastavničke profesije iz Europe i izvan nje. Pridonosi postizanju općih ciljeva Vijeća Europe koji su navedeni u Preporukama R (82) 18 i R (98) 6 Odbora ministara (ZEROJ, 2005: 2).

U Europi se koristi kao temelj za izradu nastavnih planova za jezike, programskih smjernica, ispita, udžbenika i slično, a ujedno uključuje kulturološki kontekst unutar kojega jezik djeluje. Stupnjevi jezične kompetencije definirani su ZEROJ-em, što otvara mogućnosti za praćenje učenikova napretka prvo u pojedinoj fazi učenja, a potom tijekom cijeloga života (ZEROJ, 2005: 1). Ti referentni stupnjevi odražavaju vertikalnu dimenziju učenikova napretka, no ZEROJ navodi da je također moguće napredovati širenjem opsega komunikacijskih aktivnosti, što bi pripadalo pod horizontalni napredak. Učenje jezika kontinuirano je i individualni proces. Postoje tri glavna stupnja: temeljni korisnik (A), samostalni korisnik (B) i iskusni korisnik (C). Detaljnije se dijele na sljedeće stupnjeve:

- pripremni stupanj (engl. *Breakthrough*) koji odgovara razini A1;
- temeljni stupanj (engl. *Waystage*) koji odgovara razini A2;
- prijelazni stupanj (engl. *Threshold*) koji odgovara razini B1;
- samostalni stupanj (engl. *Vantage*) koji odgovara razini B2;
- napredni stupanj (engl. *Effective Operational Proficiency*) koji odgovara razini C1; i
- vrsni stupanj (engl. *Mastery*) koji odgovara razini C2.

S obzirom da je napredak veoma individualan, a često i dugotrajan proces, postoje također međustupnjevi, kao što su: jak temeljni stupanj (A2+), jak prijelazni stupanj (B1+) i jak samostalni stupanj (B2+), a „svaki stupanj pretpostavlja stupnjeve ispod sebe odnosno očekuje se da učenik koji ima određeni stupanj znanja inoga jezika može činiti sve što je navedeno na prethodnom stupnju“ (ZEROJ, 2005: 35-36).

Korisnici i učenici nekoga jezika smatraju se aktivnim sudionicima društvenoga života. Svaki oblik učenja i korištenja jezika ZEROJ opisuje na sljedeći način:

„Korištenje jezika, uključujući i njegovo učenje, podrazumijeva aktivnosti što ih obavljaju osobe koje, kao pojedinci i kao aktivni sudionici u društvenome životu,

razvijaju cijeli niz općih kompetencija te, posebno, komunikacijskih jezičnih kompetencija. Oni te kompetencije kojima raspolažu koriste u raznim kontekstima, uz različite uvjete i različita ograničenja kako bi se upustili u jezične aktivnosti koje uključuju jezične procese da bi proizveli i/ili primili tekstove vezane uz teme iz određenog područja, aktivirajući one strategije koje im se čine najpogodnijima za obavljanje postavljenih zadataka. Sudionici nadziru te aktivnosti i to vodi učvršćivanju ili modificiranju korištenih kompetencija.“ (ZEROJ, 2005: 9).

Učenje i uporaba jezika aktivni su procesi za koje su potrebne određene kompetencije, odnosno određena znanja i vještine koje će omogućiti djelovanje. Za uporabu jezika potrebna su lingvistička znanja i vještine, stoga ZEROJ (2005: 111) naglašava važnost komunikacijske jezične kompetencije koja se sastoji od jezične, sociolingvističke i pragmatične kompetencije. Ne koristi se jedan model kojime se opisuje jezični sustav, već se kodificira praksa povezujući oblik i značenje pa se ZEROJ usredotočuje na određivanje i klasifikaciju glavnih sastavnica pojedine kompetencije.

Jezična kompetencija uključuje „leksičko, fonološko, sintaktičko znanje i vještine te druge dimenzije jezika kao sustava, neovisno o sociolingvističkoj vrijednosti njegovih varijanti i pragmatičnoj funkciji njegove realizacije“ (ZEROJ, 2005: 13), a njezine glavne sastavnice su: leksička, gramatička, semantička, fonološka, ortografska i ortoepska kompetencija (ZEROJ, 2005: 112).

Sociolingvistička kompetencija snažno utječe na sve oblike komunikacije, posebice među predstavnicima različitih kultura, zbog velike osjetljivosti na društvene norme (ZEROJ, 2005: 13). Sastoji se od sljedećega: jezičnih elemenata koji određuju društvene odnose, pravila pristojnoga ponašanja, izraza narodne mudrosti, razlika u registru, te dijalekata i naglasaka.

Pragmatična kompetencija odnosi se na usvajanje diskursa, koheziju i koherentnost, određivanje tekstnih vrsta i oblika, tj. „odnosi se na funkcionalno korištenje jezičnih resursa (proizvodnju jezičnih funkcija, govorne činove) oslanjajući se na scenarije interaktivnih razmjena“ (ZEROJ, 2005: 13). Temelji se na korisnikovome poznavanju načela prema kojima su poruke: (a) organizirane, strukturirane i prilagođene kontekstu; (b) korištene za obavljanje komunikacijskih funkcija; (c) nizane u skladu s interakcijskim i transakcijskim shemama, odnosno njezine glavne sastavnice su diskursna i funkcionalna kompetencija te kompetencija planiranja (ZEROJ, 2005: 126).

U tome kontekstu tekst se opisuje kao „bilo koji slijed ili diskurs (govoreni ili pisani) koji se odnosi na određeno područje i koji tijekom obavljanja nekog zadatka rezultira, kao potpora ili cilj, kao proizvod ili proces, jezičnom aktivnošću.“ (ZEROJ, 2005: 10). ZEROJ navodi da je za obavljanje zadataka (bilo koje vrste, ne samo jezičnih zadataka) potrebna obrada govornih i pisanih tekstova. Ta obrada može biti recepcija, produkcija, međudjelovanje ili posredovanje. Odnos koji će nastati među strategijama, zadacima i tekstovima ovisi o prirodi samoga zadatka.

Za razliku od NPG-a i NOK-a koji specificiraju jezične vještine, ZEROJ ih dijeli na jezične aktivnosti koje obuhvaćaju recepciju, produkciju, međudjelovanje i posredovanje. U receptivne aktivnosti i strategije pripadaju slušanje i čitanje, a naglasak će se ovdje staviti na čitanje s obzirom na temu ovoga rada. ZEROJ definira čitanje kao „vizualnu recepciju u kojoj korisnik (čitatelj) prima i obrađuje pisani tekst koji je proizveo jedan ili više pisaca“ (ZEROJ, 2005: 70). Kao primjeri aktivnosti čitanja navode se: čitanje radi općega snalaženja, čitanje za informaciju, npr. korištenje priručnika i pomoćne literature, čitanje i praćenje uputa, čitanje iz zadovoljstva. Korisnik jezika može čitati: da bi općenito shvatio o čemu je riječ, pronašao specifičnu informaciju, detaljno razumio tekst, shvatio implicitno značenje.

Prema ZEROJ-u „tekst je bilo koja diskurzivna cjelina, bilo govorena, bilo pisana, koju korisnici primaju, proizvode ili razmjenjuju“ (ZEROJ, 2005: 95). Iz toga proizlazi da ne postoji jezični komunikacijski čin bez uporabe tekst u smislu u kojemu ga ZEROJ definira, bez obzira radi li se o tekstu kao gotovome proizvodu, cilju ili proizvodu u fazi obrade. Za različite svrhe koje želimo tekstovima postići koristimo različite medije, kao što su rukopisi, tisak, televizija, telefon, radioemisije, računala itd.

U ZEROJ-u su sami tekstovi navedeni nekoliko puta, s obzirom na područja djelovanja (javno, osobno, profesionalno, obrazovno) u kojima se jezične aktivnosti kontekstualiziraju, medije i ulogu teksta pri učenju i poučavanju. Prema vanjskome kontekstu korištenja jezika, uz gore navedena područja vežu se određene vrste tekstova, kao što su: (a) osobno područje (teletekst, garancije, recepti, upute, romani, časopisi, novine, reklamne poruke, brošure, osobna pisma, emitirani i snimljeni govoreni tekstovi), (b) javno područje (javne objave i natpisi, etikete i pakiranja, prospekti, grafiti, ulaznice, rasporedi, najave, propisi, programi, ugovori, jelovnici, svete knjige, propovjedi, crkvene pjesme), (c) profesionalno područje (poslovno pismo, izvještaj, sigurnosna upozorenja, priručnici, propisi, reklamni materijal, etiketiranje i pakiranje, opis posla, oznake, posjetnice) i (d) obrazovno područje (autentični tekstovi, udžbenici, lektira, stručna literatura, tekst na ploči, tekst na grafoskopu, tekst na računalu,

videotekst, zadatci za vježbu, članci iz novina, sažeci, rječnici). Tekstovi i aktivnosti neprestano su povezani jer, prema ZEROJ-u, tekst je u središtu svake jezične komunikacije s obzirom da je rezultat jezične produkcije (ZEROJ, 2005: 100) i aktivnosti od teksta k tekstu pojavljuju se u svakodnevnom korištenju jezika. Naglašena je važnost uporabe tekstova u procesu učenja i poučavanja inoga (stranoga) jezika, kao i tijekom testiranja.

Za učenike koji pristupaju ispitima državne mature ključan dokument je također Ispitni katalog (IK) za engleski jezik koji se objavljuje za svaku školsku godinu (više u Poglavlju 7.), a propisuje što se u ispitima, s obzirom na određenu jezičnu vještinu, ispituje.

U sljedećoj tablici usporedno su prikazani neki od ishoda, zadaća i kompetencija prema IK-u za državnu maturu, NPG-u za engleski jezik kao prvi strani jezik u gimnazijama te NOK-u. U IK za školske godine 2010./2011. do 2016./2017. nema razlika u poglavljinama u kojima se navode obrazovni ishodi i ispitivanju vještine čitanja na stranome jeziku, pa su u tablicu uvršteni podaci iz posljednjega kataloga korištenog u razdoblju korištenom u istraživačkome dijelu. NPG za engleski kao prvi strani jezik u gimnazijama korišten je zbog toga što IK navodi da se vještina čitanja na višoj razini ispituje na osnovu propisanih zadaća i jezičnih vještina navedenih u tome NPG-u (Ispitni katalog za školsku godinu 2016./2017.: 6). Iz istoga razloga u tablicu su uvršteni podaci iz četvrtoga ciklusa za gimnazije prema NOK-u.

Tablica 3 Usporedna analiza vještine čitanja u IK-u 2016./2017., NPG-u i NOK-u

IK (2016./2017.: 6-7)	NPG (1994: 26)	NOK (2010: 70 -71)
<p>Obrazovni ishodi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prilično samostalno čitati razne tekstne vrste prilagođavajući način i brzinu čitanja tekstu i svrsi čitanja - izvući informacije, ideje i mišljenja iz stručnih izvora unutar vlastitoga područja interesa - razumjeti članke i izvještaje koji se bave 	<p>Zadaće:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razumijevanje pisanoga teksta s određenim brojem nepoznatih riječi - čitanje djela (lektira) poznatih autora iz engleskoga jezičnog područja iz različitih vremenskih razdoblja - sposobnost traženja, organiziranja i primjene informacija dobivenih 	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> - primjenjivati širok spektar kognitivnih, metakognitivnih i društveno-afektivnih strategija za planiranje i upravljanje čitanjem - rabiti dvojezične i jednojezične rječnike te se služiti različitim izvorima pisanih tekstova, uključujući i elektroničke medije i obrazovne programe

<p>aktualnim problemima i u kojima autor teksta izražava određena shvaćanja i gledišta</p> <p>- razumjeti stručne članke i izvan područja vlastitoga interesa, a uz poteškoće samo one u kojima se pojavljuju rjeđe korišteni izrazi i pojmovi</p> <p>Što se ispituje:</p> <p>- općenito razumjeti o čemu je riječ (uočiti osnovni smisao)</p> <p>- pronaći specifične informacije</p> <p>- detaljno razumjeti tekst kako bi shvatio implicitno značenje i sl.</p> <p>- razumjeti određene leksičke i/ili strukturalne obrasce</p> <p>- prikladno i točno upotrijebiti i određene leksičke i/ili strukturalne obrasce</p>	<p>pomoću raznih izvora (tekst, udžbenik, rječnik, priručnik itd.)</p> <p>Jezične vještine:</p> <p>- u izvornome neknjiževnom tekstu pronaći određene informacije prema postavljenim zadaćama</p> <p>- iz kratkoga teksta izvaditi detaljne informacije (pojačano čitanje)</p> <p>- uz didaktizirane tekstove čitati i razumijeti izvorne tekstove (novinske članke, pisma, uporabni tekstovi itd.)</p> <p>- čitanje i razumijevanje duljih književnih tekstova (lektira)</p> <p>- samostalno vađenje informacija iz teksta, podcrtavanje i obilježavanje značajnih mjesta u tekstu i</p>	<p>- utvrditi i prepoznati ključne ideje teksta te utvrditi tijek argumentacije</p> <p>- primijeniti različite strategije suradničkoga i individualnoga učenja te oblike samoprocjene i međusobne procjene</p> <p>- globalno, selektivno i detaljno razumjeti složenije izvorne i didaktičke tekstove o temama od osobnoga, općega i stručnoga interesa</p> <p>- kritički procijeniti sadržaj teksta i namjere autora te tumačiti dobivene informacije i na temelju njih samostalno zaključivati</p> <p>- razlikovati značajke širokoga spektra književnih i neknjiževnih tekstnih vrsta.</p> <p>- povezati tekst s vlastitim iskustvom i znanjem o svijetu</p>
---	---	---

	utvrđivanje ključnih pojmova - uočavanje ustroja teksta, podjela teksta u odlomke i davanje naslova odlomcima	
--	---	--

Iz tablice je vidljivo da su ishodi, zadaće i kompetencije usklađeni u ova tri dokumenta ključna za polaganje ispita državne mature. Iz NOK-a su preuzeti dijelovi koji se odnose na strateški pristup čitanju i razumijevanje različitih vrsta tekstova. Razvidno je da sva tri dokumenta navode razumijevanje tekstova unatoč određenome broju nepoznatih riječi, no NOK spominje uporabu rječnika kao jednu od mogućih strategija, što naravno na ispitu nije moguće. U svim se dokumentima spominju opće razumijevanje tekstova i izvlačenje određenih, specifičnih informacija iz tekstova te čitanje i snalaženje u različitim vrstama tekstova i iz različitih područja interesa. U skladu s time, u tablici za samoprocjenu razumijevanja, ZEROJ (nije u Tablici 3) za vještinu čitanja na razini B2 navodi da učenici „mogu čitati članke i izvještaje koji obrađuju suvremene probleme u kojima pisac zauzima određena stajališta ili izražava određena mišljenja.“ (ZEROJ, 2005: 27). Strateški pristup vješтини čitanja spominje se u NOK-u (gdje je upravo tako nazvan), ali također u NPG-u u kojemu se pod vještinama spominju određene strategije (npr. označavanje dijelova teksta, davanje naziva odlomcima itd.).

Zahvaljujući ovoj sažetoj analizi ključnih dokumenata jasno je da je čitanje vještina neophodna za ovladavanje stranim jezikom, koja obuhvaća različite sastavnice (više u Poglavlju 2.), no u ovome dijelu rada u žarištu zanimanja bile su kompetencije i ishodi čitanja te neke od tih sastavnica nisu opisane. O samome ispitivanju čitanja, posebice standardiziranim testovima i vrstama zadataka za ispitivanje čitanja, bit će više riječi u sljedećemu poglavlju.

6. ISPITIVANJE DJELATNOSTI ČITANJA

Tijekom obrazovanja, ali i izvan samoga obrazovnoga sustava, podvrgnuti smo stalnim provjerama znanja i umijeća, ispitivanju i testiranju općenito. Različite vrste provjera znanja, odnosno sustava ocjenjivanja proučava znanost pod nazivom dokimologija (Kolar Billege, 2020), to jest možemo je promatrati kao ispitivanje ispitivanja (Trstenjak, 2017). Jedan njezin dio predstavlja školska dokimologija koja problematizira procjenjivanja i ispitivanja tijekom odgojno-obrazovnoga procesa kako bi se utvrdila postignuća učenika, ali također metode i postupci takvih evaluacija.

Kroz povijest jezičnoga testiranja mogu se jasno vidjeti razlike u odnosu na tradicionalno ili predznanstveno razdoblje, psihometrijsko-strukturalno ili znanstveno razdoblje i integrativno-sociolingvističko te razdoblje komunikacijskoga jezičnog ispitivanja (Bagarić Medve, 2011). U prvome razdoblju temelj ispitivanja su bili prijevodi i provjere gramatičkoga znanja, a pod utjecajem biheviorizma i strukturalizma dolazi do drugoga razdoblja u kojemu se psihometrijskim metodama provjeravaju pojedinačni elementi jezičnoga znanja. Promjene u pristupu jezičnim provjerama uočavaju se 1970-ih kada se primjenjuju testovi integracije, posebice *cloze test*, i kada se jezične vještine procjenjuju cjelovito. Tijekom 1980-ih i 1990-ih dolazi do razvoja različitih podpodručja unutar testiranja i provjeravanja, kao što su provjere temeljene na određenim standardima, kriterijima (engl. *criterion-referenced measures*), etičnosti, kvalitativnim pristupima, ispitivanju međukulturne pragmatike i jezika za specifičnu uporabu itd. (Bachman, 2000). Značajne promjene u načinima ispitivanja dovele su do „humanijega“ pristupa, čija osnovna svrha nije otkriti ono što ispitanik ne zna, već ono što zapravo zna i umije (McNamara, 2000). U novije vrijeme, s velikim naglaskom na komunikacijsku jezičnu kompetenciju i funkcionalnu uporabu jezika, primjenjuju se komunikacijski ispiti kojima se procjenjuje kvaliteta nečije jezične izvedbe ili proizvodnje.

6.1. Vrednovanje³⁴ i ispitivanje

U slučaju poučavanja i usvajanja inoga jezika cilj provjere jezičnoga znanja i umijeća korištenja jezikom može biti različit. Takve provjere sastavni su dio nastavnoga procesa, a

³⁴ U literaturi se nailazi na pojmove vrednovanje i vrjednovanje. Iako Jelaska i Cvikić (2008: 116) pojašnjavaju da je u hrvatskome jeziku ispravnije korištenje pojma vrjednovanje zbog njegova stabla riječi (vrijedno, vrijednost itd.) u ovome radu koristit će se fonološka inačica vrednovanje iz razloga što se veliki dio rada odnosi na ZEROJ

moгу služiti određivanju uspješnosti nastave u odnosu na nastavni plan i program, kao i ciljevima postavljenim za određenu razinu učenja (Petrović, 1988). Njima se dobiva povratna informacija koja je potencijalno korisna i učenicima – motivira ih za učenje, i nastavnicima – daje im smjernice za daljnju nastavu. Drugim riječima, izvor je informacija potrebnih za donošenje odluka u kontekstu obrazovnih programa i pokazatelj sposobnosti i umijeća u istraživanju, usvojenosti i poučavanju jezika (Bachman, 1990: 54). Predstavlja možda najčešći oblik provjere znanja tijekom nastavnoga procesa, provodi ga sam nastavnik zadužen za poučavanje određene skupine učenika, služi za utvrđivanje ocjena tijekom nastave, a proizlazi iz mjerenja i vrednovanja znanja pojedinih učenika. Osim toga, koristan je da bi se utvrdio stupanj usvojenosti nekoga nastavnoga gradiva. Takvu vrstu vrednovanja još nazivamo formativnim vrednovanjem (Brindley, 2001), a njime se može unaprijediti nastavni kurikulum i optimizirati uspjeh učenika (Genesee, 2001).

Cilj provjere može također biti utvrđivanje nečije cjelovite jezične kompetencije za potrebe upisa na studij, zaposlenja, dobivanja dozvole i sl. Takve provjere znanja obično ne provode nastavnici koji su poučavali određenu skupinu učenika jer one nisu dio nastave; složenije su i obuhvaćaju razne vidove jezika koji se provjeravaju drukčijim vrstama zadataka. Njihov je cilj dobiti jasnu sliku o znanju ispitanika, stoga moraju biti pažljivo pripremljene (Petrović, 1988). Naziva ih se također sumativnim vrednovanjem, a korisne su kada se nastoji dobiti podatke o ishodima nastavnoga programa (Brindley, 2001); obično je riječ o vrednovanju visokoga rizika (Genesee, 2001).

Čitanjem literature na engleskome jeziku nailazi se na različite pojmove koji se koriste u kontekstu provjeravanja jezičnoga znanja i sposobnosti. Bachman (1990), primjerice, naglašava da se *measurement*, *test* i *evaluation* često koriste kao istoznačnice, a mogu im se pridodati *examination*, *assessment* i *appraisal*. U hrvatskome jeziku također dolazi do terminološke zbrke, stoga u kontekstu provjeravanja znanja treba pojasniti pojmove koji se često spominju, štoviše ponekad isprepliću, a to su: vrednovanje, procjenjivanje, ispitivanje i ocjenjivanje.

Nacionalni okvirni kurikulum (2010: 206) vrednovanje sagledava kao praćenje učeničkih postignuća zasnovano na holističkome pristupu, dok ocjenjivanje predstavlja kvalitativnu i kvantitativnu procjenu nečijih (učenikovih) postignuća i zalaganja. U Pravilniku

koji koristi pojam vrednovanje kao i na Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), osim pri izravnom navođenju ako je u originalnome tekstu korištena druga inačica.

o polaganju državne mature (2012) spominju se provjera i ocjenjivanje znanja kao pojmovi. Vrednovati se ne mora samo znanje, već i metode, odnosno učinkovitost nastave pa ZEROJ (2005: 179) koristi pojam vrednovanja u smislu vrednovanja korisnikovih sposobnosti, a evaluaciju kao širi pojam jer je svako vrednovanje jedan oblik evaluacije. U obrazovnome procesu, Mrkonjić i Vlahović (2008: 29) navode da se vrednovanje odnosi na razvoj i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnoga programa te se smatra nadređenim u odnosu na pojmove ispitivanje i ocjenjivanje. Spomenute autorice ispitivanje opisuju kao dio odgojno-obrazovnoga procesa čije su sastavnice provjeravanje i ocjenjivanje učenika. Provodi se radi utvrđivanja učenikove razine usvajanja nastavnih sadržaja, razvojnoga stupnja i kvalitete psihofizičkih sposobnosti, vještina i navika. Ispitivanjem se kontrolira (učenički uspjeh, rad obrazovne institucije) i dijagnosticira, a sve sa svrhom određivanja opsega znanja.

Ocjenjivanjem se pak izražava razina usvojenih znanja, sposobnosti, vještina i navika (Mrkonjić i Vlahović, 2008), odnosno stupanj realizacije zadatka izražava se ocjenom. Subjektivnost i pristranost najizraženije su upravo kod ocjenjivanja zbog često nedostatno određenih kriterija unutar nastavnoga programa.

Jelaska i Cvikić (2008) problematiziraju uporabu engleskih pojmova *assessment* (procjenjivanje) i *evaluation* (vrjednovanje) te njihovih hrvatskih prevedenica. Razlikuju i predlažu uporabu pojmova kao što su procjenjivanje, provjeravanje i vrjednovanje. Procjenjivanje se odnosi na „davanje suda o jezičnome znanju i umijeću“ (ibid.: 124), ali ne na temelju unaprijed određenih očekivanja, već se procjenjuje što u danome trenutku ispitanik/učenik/korisnik zna i umije, a tu su pismeni i usmeni ispiti kao standardizirani oblici procjenjivanja. Provjeravanje je slično procjenjivanju, ali prosudbu o nečijemu znanju ili umijeću donosimo na temelju očekivanih postignuća, što je vidljivo kada se provjeravaju ishodi poučavanja, obično na kraju neke nastavne jedinice. Vrednovanje je, prema autoricama, „davanje suda i o korisnikovome znanju i jezičnome umijeću, ali i o uspješnosti programa koji je završio“ (ibid.: 124). Ne odnosi se samo na ispitanika, već i na sve okolnosti procjenjivanja. Byram (2004: 47) smatra da se procjenjivanje koristi za sve metode ispitivanja (engl. *testing*) i procjenjivanja (engl. *assessment*), iako postoje preferencije da se pojam ispitivanje odnosi na formalne i standardizirane testove, što će biti slučaj u ovome radu.

Prilikom vrednovanja naučenoga postoji unutarnje, hibridno i vanjsko vrednovanje³⁵ s obzirom na planiranje i provedbu. Tako unutarnje vrednovanje osmišljava, planira i provodi nastavnik, hibridno vrednovanje osmišljava i planira ispitni centar (tj. relevantna vanjska institucija koja nije u neposrednoj vezi s odgojno-obrazovnim procesima unutar škole), a nastavnik ga provodi, dok vanjsko vrednovanje, o kojemu će najviše biti riječi u nastavku u potpoglavlju Standardizirani ispiti, osmišljava, planira i provodi ispitni centar (Smjernice za vrednovanje procesa, 2020: 32).

Unutar svakoga oblika vrednovanja onoga što je naučeno, bilo čitanja ili nekoga drugoga jezičnoga umijeća, mogu se primjenjivati različite metode, vrste zadataka, tehnike ili formati. Iako te riječi nisu sinonimi, u literaturi se uglavnom naizmjenično koriste (Alderson, 2000; Šamo, 2014). Za provjeravanje čitanja, ali i ostalih jezičnih umijeća, ne postoji najbolja metoda. Kao što je ranije navedeno, čitanje je veoma složen proces, a i svrhe i ciljevi provjera mogu se razlikovati, stoga je teško očekivati da bi se uporabom samo jedne metode moglo ispitati sve ono što želimo.

Kod vrednovanja treba uzeti u obzir njegovu svrhu, namjenu, predmet, vrednovatelje, pristupe, kriterije, metode kojima se prikupljaju podatci i vrste vrednovanih podataka (Bachman, 1990; Byram, 2004; Jelaska i Cvikić, 2008; Mrkonjić i Vlahović, 2008). Drugim riječima, pri odabiru metoda vrednovanja treba se voditi sljedećim: *Što se ispituje? Kako se ispituje*, tj. kojim načinima će se odabrati i analizirati pojavnosti koje se žele istražiti, *Tko se ispituje i zašto?* (Norris i Ortega, 2012: 573).

Za procjenjivanje ili vrednovanje jezičnih vještina koristimo testove ili ispite. Bachman (1990: 21) test opisuje kao mjerni instrument osmišljen kako bi potaknuo određena ponašanja pojedinca te kvantificira karakteristike pojedinaca prema eksplicitnim postupcima. Davidson i Bachman (1990), pak, razlikuju ispit od testa navodeći da se ispit veže uz tijek učenja i odnosi se i na samo mjerenje i na nastavni plan koji je doveo do toga, a testove smatraju nekom vrstom certifikata koji potvrđuje određenu razinu uspješnosti. Truck-Biljan (2015) ispit opisuje kao metodu mjerenja pojedinčeve sposobnosti, znanja ili izvedbe u određenome području. Svrhu

³⁵ Prema dokumentu Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju Ministarstva odgoja i obrazovanja (2020) dostupnom na <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Smjernice/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20ucenja%20i%20ostvarenosti%20ishoda%20u%20osnovnoskolskome%20i%20srednjoskolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf>

jezičnoga testa moguće je sagledati kao „zamrzavanje” jezičnoga znanja na onome stupnju za koji je test namijenjen (ili nižem) — ovisno o postignutom rezultatu (Ferbežar i Požgaj-Hadži, 2008: 167). Jezične ispite Bachman (1990) dijeli imajući u vidu sljedećih pet obilježja: uporabu/svrhu, sadržaj na kojemu se oni temelje, referentni okvir za tumačenje rezultata, način bodovanja i metode ispitivanja. Ispite najčešće određujemo prema metodi (načinu korištenoga testiranja) i svrsi testiranja.

S obzirom na metode, odnosno način testiranja, može se govoriti o ispitima pomoću papira i olovke (engl. *paper-and-pencil language test*) – standardni oblik ispita kojime se procjenjuju jezični elementi ili receptivne vještine čitanja i slušanja na osnovu objektivnih vrsta zadataka – te ispitima performansi ili uporabe, to jest proizvodno usmjerenim ispitima (engl. *performance test*) kojima se najčešće ispituju proizvodne vještine govorenja i pisanja u sklopu komunikacijskoga čina kojega procjenjuju za to posebice obučeni ispitivači (McNamara, 2000).

Mikulec (2016: 75-76) daje sažet pregled različitih vrsta testova prema nizu kriterija pa ih tako dijeli na testove znanja, testove postignuća, dijagnostičke i razredbene testove (podjela s obzirom na vrstu informacija do kojih se želi doći); izravne i neizravne načine testiranja (podjela s obzirom na način testiranja); testove u kojima se odnos rezultata svakoga ispitanika određuje prema rezultatima ostalih (engl. *norm-referenced tests*) i testove kod kojih se rezultat ispitanika mjeri prema jasnim kriterijima (engl. *criterion-referenced tests*), tj. ishodima koje taj ispitanik treba zadovoljiti (podjela s obzirom na način interpretiranja njihovih rezultata); te na testove objektivnoga i subjektivnoga ocjenjivanja (podjela s obzirom na metodu ocjenjivanja).

S obzirom na istraživanje provedeno u ovome doktorskome radu nužno je detaljnije pojasniti podjelu vrednovanja s obzirom na referentni okvir za interpretaciju rezultata. Ispiti kod kojih se rezultat ispitanika određuje prema rezultatima ostalih ispitanika, obično velike skupine koja ima neka zajednička obilježja, omogućuju ispitivačima „normativne“ interpretacije rezultata. Drugim riječima, rezultat pojedinoga ispitanika uspoređuje se s uspjehom čitave skupine, odnosno norme. Cilj im je razlikovati pojedine ispitanike, što znači da će se pojedine čestice ili dijelovi ispita odabrati prema tome koliko dobro razlikuju pojedince koji su na testu bili veoma uspješni od onih koji su ga riješili veoma loše. Ako su ispiti dobro strukturirani, postignuti bi rezultati trebali biti u obliku „zvonaste“ krivulje, tj. prikazivati normalnu distribuciju. Ispiti kod kojih se uspjeh ispitanika mjeri prema unaprijed poznatim kriterijima ili ishodima, tumače rezultate u odnosu na određene razine vještina ili domene sadržaja. Za razliku od prve vrste, čestice i dijelovi ovih ispita odabiru se prema tome koliko su prikladni za određene razine ili domene sadržaja, a njihovi rezultati ukazuju na usvojenost

sadržaja ili razinu vještina. Bachman (1990) naglašava kako ta dva okvira za izradu ispita nisu nužno međusobno isključiva.

Vrste odluka proizašle iz rezultata ispita još su jedan od kriterija koje Bachman (1990) smatra važnima pa jezične ispite još dijeli upravo na osnovu vrsta odluka koje se donose: kao što su podjela s obzirom na odluke o upisima (npr. prijamni ispiti, engl. *entrance exams*), podjela s obzirom na utvrđivanje određene razine ili određenoga područja poučavanja (npr. razredbeni ispiti (engl. *placement tests*), dijagnostički ispiti (engl. *diagnostic tests*) i ispiti postignuća (engl. *achievement tests*), podjela s obzirom na odluke o tome kako bi ispitanik trebao napredovati kroz program ili koliko dobro ispunjavaju ciljeve/ishode programa (engl. *attainment* i *mastery tests*). Razredbeni ispiti daju nam informacije pomoću kojih ispitanike svrstavamo u nastavni program koji je za njih najbolji s obzirom na njihovo jezično umijeće, a dijagnostički ispiti koriste se za određivanje jezičnih prednosti i nedostataka kako bi se odredio daljnji tijek poučavanja. Ponekad se i ispiti znanja koriste u tu svrhu (Hughes, 1989). Ispiti postignuća mjere razinu uspjeha pojedinca ili skupine u ispunjavanju ishoda nastave. Mogu se provoditi na kraju obrazovnoga ciklusa ili tijekom poučavanja kako bi se mjerio napredak, a temelje se ili na nastavnome planu ili na ishodima poučavanja. Sadržaj jezičnoga vrednovanja može se zasnivati na teoriji jezičnoga umijeća ili na određenome području znanja kako je navedeno nastavnim planom. Tako se ispiti postignuća sadržajno oslanjaju na određeni nastavni plan, dok se opći ispiti znanja (engl. *proficiency tests*) zasnivaju na određenoj teorijskoj podlozi. Ispiti znanja mjere ispitanikovo jezično umijeće bez obzira je li on/ona imao ikakvu jezičnu poduku, stoga se zasnivaju na specifikacijama onoga što ispitanik treba umjeti s jezikom, a ne na sadržaju ili ishodima nastave jezika (Hughes, 1989). Bachman (1990) smatra da se ponekad može postići veća učinkovitost provjere ako se osmisle ispiti koji imaju više svrha.

Tijekom prevlasti strukturalističkoga pristupa uvode se psihometrijski postupci za vrednovanje jezičnoga znanja u obliku preciznih ispita objektivnoga tipa. Njima se nastojala provjeriti usvojenost pojedinačnih jezičnih pojava i elemenata, odnosno odvojeno se provjeravala usvojenost fonoloških, morfoloških, leksičkih i sintaktičkih jedinica, zasebno u okviru svake jezične vještine (Petrović, 1988). Takav način provjere znanja naziva se testiranje izoliranim zadacima (engl. *discrete point tests*) (Mikulec, 2016: 78) kojima se vrednuje svaki jezični element pojedinačno (Hughes, 1989: 16). Često se sastoje od kraćega stimulusa iza kojega slijedi izbor točnoga među ponuđenim odgovorima ili mjesto u koje se upisuje kratki odgovor (Chastain, 1988). Prema strukturalističkome pristupu svaki zadatak provjerava jednu jezičnu komponentu, odnosno određeni aspekti znanja provjeravaju se odvojeno od ostalih jer

se jezične strukture smatraju neovisnima o znanju jezika i njegovoj stvarnoj uporabi (Farhady, 1979; McNamara, 2000; Mikulec, 2016). U takvome načinu, kojime se ispituje pojedina jezična djelatnost, ujedno je osnovna zamjerka ispitima objektivnoga tipa s obzirom da su segmenti koji se provjeravaju odvojeni od komunikacijskih situacija.

Na konferenciji o testiranju u jezičnoj nastavi, održanoj u Washingtonu 1981. godine, predloženi su integrativni ispiti (engl. *integrative testing*) usmjereni na komunikacijsku vrijednost iskaza, umjesto na ispravnost pojedinačnih jezičnih oblika. Njima se provjerava sposobnost istovremene upotrebe više jezičnih pojava u sklopu više jezičnih vještina (Petrović, 1988: 83). Takav pristup testiranju naziva se još holističkim ili globalnim (Mikulec, 2016: 85), a njime se vrednuje sveukupna jezična sposobnost ispitanika, odnosno zahtijeva se povezivanje nizova jezičnih elemenata s izvanjezičnim kontekstom kako bi se uspješno riješio neki zadatak (Hughes, 1989; Petrović, 1988) te se smatra da se njima procjenjuju vještine koje se koriste u normalnoj komunikaciji (Farhady, 1979). S obzirom na to da se ovim pristupom jezik sagledava kao cjelina, a kao takav se sustavno i usvaja, smatra se da je ovaj pristup pragmatičniji. Pokazalo se kako integrativni ispiti ne procjenjuju uvijek komunikacijske vještine, stoga Oller (1978) uvodi pojam pragmatičkih ispita koji moraju zadovoljavati dva uvjeta, kontekst i vremensko ograničenje, a u njima ispitanik prenosi jezične elemente u izvanjezični kontekst pomoću pragmatičkoga mapiranja (Farhady, 1979). Integrativni ispiti širi su pojam od pragmatičkih ispita i ne moraju uvijek biti pragmatični, no zanimljivo je znati da su pragmatički ispiti uvijek integrativni. Kao tipične primjere pragmatičkih ispita Oller navodi diktat i *cloze test*, ali i prepoznavanje značenja parafraza na osnovi višestrukoga izbora, izbor najboljega odgovora na postavljeno pitanje unutar diskursa, govorni intervju, vođeni i slobodni pisani sastav, prijevod (Petrović, 1988: 84). Jednako tako se čitanje također procjenjuje analitičkim ili integrativnim pristupom, ovisno o tome što se želi vrednovati. Samo jedan vid sposobnosti čitanja ili jezika procjenjuje se analitičkim pristupom. Opća čitateljeva sposobnost razumijevanja teksta ispituje se integrativnim pristupom (Alderson, 2000; Farhady, 1979).

U današnje vrijeme većina vrednovanja koja se provode u sklopu obrazovnoga sustava, a čiji je cilj odrediti razlike među ispitanicima ili svladavanje ishoda učenja, provode se u obliku izoliranih zadataka ili odabranoga odgovora (engl. *selected-response items*) ili ograničenoga-konstruiranoga odgovora (engl. *constrained-constructed response*) (npr. zadatak dopunjavanja) iako se ponekad mogu pronaći i zadatci slobodnije, komunikacijski usmjerene jezične proizvodnje (Norris i Ortega, 2012). Kao najčešći pristup bodovanju koristi se omjer točnih zadataka u odnosu na ukupan broj bodova.

Ispiti državne mature koji se koriste za analizu u ovome radu pripadaju standardiziranome vrednovanju, stoga će u sljedećim poglavljima biti očekivano pojašnjeni pojmovi vanjskoga vrednovanja i standardiziranih ispita, kao i vrste zadataka koje se koriste za ispitivanje čitanja s posebnim osvrtom na one vrste koje se koriste u ispitu *Čitanja* na engleskome jeziku. U prvome dijelu kratko će se pojasniti pojmovi vanjskoga vrednovanja, standardiziranih ispita i njihovih obilježja, a u drugome će se dijelu prikazati obilježja različitih vrsta zadataka koje se primjenjuju za ispitivanje čitanja na inome jeziku, posebice zadatci višestrukoga izbora, zadatci dopunjavanja i zadatci povezivanja.

6.2. Standardizirano vrednovanje

Standardizirano vrednovanje utječe na mnoge dionike – nastavnike, učenike, obrazovne institucije i nadležna tijela uključena u nastavni proces, stoga se koncept standardiziranoga vrednovanja temelji na ideji jasnoga uspostavljanja zajedničkih kriterija za izradu, provedbu, analizu i procjenu takvih vrsta ispita koje bi svi uključeni dionici dijelili. To ujedno omogućuje razmjenu ispita i usporedbu rezultata istraživanja provedenih u različitim obrazovnim kontekstima, što pogoduje razvoju istraživanja inih jezika i njihova poučavanja (Groot, 1990). Ferbežar i Požgaj-Hadžić (2008: 168) pojednostavljaju opis standardiziranoga ispita i navode kako je riječ o „standardiziranome postupku koji izaziva određenu aktivnost, a ona odražava stupanj mjerene kompetencije (u našem slučaju jezične) koji bi test trebao barem približno objektivno izmjeriti, i to tako da se pokažu razlike između osoba koje testiramo“.

U procesu razvoja ispita, također onih za provjeru jezičnih vještina, najčešće se spominje model kojega su predložili Bachman i Palmer (1996), a čine ga tri temeljne sastavnice: dizajn, operacionalizacija i provedba. Tijekom pripremne faze dizajniranja ispita određuje se njegova svrha, opisuju domene ciljnoga jezika i vrste zadataka te obilježja ispitanika, utvrđuje se konstrukt ispita, plan procjene njegove korisnosti, primjene i upravljanja. U sljedećoj fazi operacionalizacije ispitivači sastavljaju ispit i specifikacije za svaki zadatak (npr. svrha, konstrukt, vrijeme potrebno za rješavanje, upute za rješavanje, način bodovanja itd.), dok se u posljednjoj fazi provodi prikupljanje povratnih informacija, analiziraju se i pohranjuju ispiti te se objavljuju rezultati. Alderson (2000) smatra da je navedeni model veoma koristan, no da podrazumijeva znatna preklapanja unutar svake faze razvoja ispita kao i među njima. Alternativno predlaže model kojega su osmislili Alderson, Clapham i Wall (1995) sa sljedećim razvojnim fazama: utvrđivanje svrhe ispita, razrada ispitnih specifikacija, davanje smjernica za obuku sastavljača ispitnih zadataka i nadgledanje njihova rada, provođenje pred-testiranja,

analiza rezultata i revizija ispita, obuka ispitivača i administratora, nadgledanje pouzdanosti ispitivača, određivanje ocjena i pragova prolaznosti, utvrđivanje valjanosti ispita, izvještavanje nakon provedbe ispita, daljnje razvijanje i poboljšavanje ispita. Središnjim dijelom ovoga modela predlagači smatraju razvoj ispitnih specifikacija koje su detaljno pojašnjene s obzirom na to da se odnose na različite dionike (sastavljače zadataka, ispitivače i ocjenjivače ispita, nastavnike i ispitanike). Alderson (2000) navodi da su oba navedena modela linearna, no u stvarnoj primjeni to su zapravo ciklički procesi u svim fazama razvoja.

Tri su temeljna pojma u vrednovanju: valjanost, pouzdanost i izvedivost (ZEROJ, 2005: 179). Valjanost pokazuje da ono što se ocjenjuje uistinu jest ono što je potrebno vrednovati, tj. određeno umijeće u određenome kontekstu, te da su dobiveni podatci točne predodžbe o ispitivanim vještinama i umijećima. Ukazuje na razmjer usklađenosti mjera koje se donose s obzirom na rezultate testova vezano uz njihovu smislenost, prikladnost i korisnost, odnosno odnosi se na ono što mjerimo.

Pouzdanost je tehnička mjera prema kojoj se isto rangiranje kandidata može dobiti primjenjujući dvije odvojene primjene vrednovanja. Ispiti koji su pouzdani oni su kod kojih nema pogrešaka pri mjerenju, tj. vrednovanju. Stoga se može reći da se pouzdanost odnosi na konzistentnost i vrednovanja kroz vrijeme, neovisno o formatu ispita, ispitivačima i ostalim obilježjima konteksta vrednovanja (Bachman, 1990: 24). Ispit se može smatrati pouzdanim „kada ista osoba daje jednak odgovor na isto pitanje (uz pretpostavku da se u tom vremenu njezina kompetencija koju testiramo ne mijenja) i da se njezin odgovor uvijek ocjenjuje jednako – bez obzira na to tko (i što) boduje, odnosno ocjenjuje test“ (Ferbežar i Požgaj-Hadži, 2008: 168). Kako ova značajka ukazuje na stabilnost tijekom vremena, tako može ukazati na čimbenike koji utječu na razlike u rezultatima mjerenja, odnosno ukazuje na to jesu li razlike proizašle iz slučajnih čimbenika unutar samoga testa (npr. ako nije dobro konstruiran ili ima nedovoljan broj čestica) ili čimbenika koji nisu vezani uz sam test (npr. varanje na ispitu, slabiji uspjeh zbog trenutnoga neraspoloženja itd.) (Groot, 1990).

Prema Bachmanu (1990: 25) pouzdanost je obilježje samih rezultata testova, a valjanost je obilježje interpretacije i uporabe testova. Niti jedna od njih nije apsolutna i teško je u praksi postići savršenu mjeru vrednovanja lišenu svake pogreške, stoga će prikladnost uporabe rezultata dodatno ovisiti o drugim čimbenicima osim samoga testa.

Treća značajka vrednovanja odnosi se na njegovu kvantifikaciju, odnosno pretvaranje rezultata u brojčane vrijednosti koje moraju biti usklađene s jasnim pravilima i procedurama. Procesi promatranja i kvantifikacija (obrojčavanja) mogu ograničavati tumačenje rezultata zbog toga što se radi o mjerenju mentalnih/kognitivnih sposobnosti koje je indirektno, neprecizno, subjektivno i relativno. U većini slučajeva kada se upotrebljavaju jezični ispiti zanima nas mjerenje ispitanikovih kompetencija ili umijeća, a ne njihova izvedba/uspjeh u određenoj situaciji. Nismo zainteresirani za rezultat određenoga ispita u određenome trenutku, već za ispitanikovu sposobnost uporabe jezika u različitim kontekstima i u različito vrijeme. Stoga, iako se naše mjerenje/procjenjivanje zasniva na jednome ili više pojedinačnih opažanja izvedbe, mi ih interpretiramo kao pokazatelje dugoročnije sposobnosti ili kompetencije.

Cilj psihometrijskih analiza nakon provedbe standardiziranoga ispita jest utvrditi odgovara li ispit načelima ispitivanja, odnosno utvrditi ispituje li se ispitnim zadacima ono što se želi ispitati, u kojoj su mjeri primijenjeni zadatci teški, u kojoj mjeri razlikuju slabije od boljih ispitanika, te jesu li usklađeni s kontekstom ispitivanja (Bagarić Medve, 2011: 336).

Ispiti DM-a spadaju u „vanjsko vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda“ (Smjernice za vrednovanje procesa, 2020: 39) te su kao takvi oblik „standardiziranoga vrednovanja koji se planiraju i pripremaju izvan škola, najčešće u ispitnome centru“ (ibid.: 40). U slučaju DM-a ispitni je centar koji provodi ispitivanje Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Ispiti DM-a procjenjuju postignuća učenika na kraju srednjoškolskoga obrazovnog razdoblja, a uz to što imaju selekcijsku svrhu, služe i za osiguravanje kvalitete u odgojno-obrazovnome sustavu i prate ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda (ibid.: 40)

Vanjski ispiti visokoga rizika ne smiju dominirati nad obrazovnom praksom, već trebaju biti usklađeni s ciljevima kurikuluma i u potpunosti ih podupirati. Podatci prikupljeni vanjskim vrednovanjem ostvarenosti ishoda upotrebljavaju se u procesima samovrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova kako bi se unaprijedila kvaliteta njihova rada (ibid.: 17).

U nastavku bit će spomenuti neki od standardiziranih ispita koji se koriste u jezičnome vrednovanju, kao i neka od provedenih istraživanja koja imaju standardizirane ispite za građu.

6.2.1. Vrste standardiziranih ispita

Pri spomenu standardizirane vrste obično se prisjećamo ispita kojima se stječu međunarodni certifikati o znanju određenoga jezika. Za engleski jezik to su, primjerice, TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), PET (*Preliminary English Test*), FCE (*First Certificate in English*), IELTS (*The International English Language Testing System*) itd.

FCE, osmišljen na Sveučilištu Cambridge, jedan je od najčešće korištenih ispita za engleski kao strani jezik na području Velike Britanije. Njegova je sastavnica također provjera sposobnosti čitanja. U IELTS-u čitanje se ispituje odvojeno od jezične kompetencije te se usmjerava na ispitivanje vještina učinkovitoga traženja podataka u tekstu. Američki TOEFL ispiti često se smatraju prototipnim primjerom psihometrijsko-strukturalističkoga ispita jer se vještine ispituju izoliranim zadacima. Njihov osnovni dio čine zadatci višestrukoga izbora kojima se određeni jezični zadatak provjerava s više čestica (Davidson i Bachman, 1990). S obzirom na to da svaki od navedenih primjera standardiziranih ispita mjeri različite aspekte jezičnoga umijeća, razlike u samome sadržaju ispita trebale bi također biti vidljive u izvedbi ispita.

S obzirom na raširenu uporabu navedenih standardiziranih ispita provedena su i mnoga istraživanja s fokusom na standardiziranome ispitivanju. U ovome dijelu spomenut će se neka od istraživanja čitanja pomoću standardiziranih ispita koja su povezana uz ovaj rad.

Jedno od njih proveli su Weir i Khalifa (2008), primjenjujući svoj model čitanja i uz to povezanih kognitivnih procesa, na primjeru ispita *Main Suite General English Examinations*. Prikazuju primjere na samo dva standardizirana ispita, a to su *Preliminary English Test* (PET) na B1 razini (danas pod imenom *B1 Preliminary*) i *First Certificate in English* (FCE) na B2 razini prema ZEROJ-u. Cilj istraživanja bio je prikazati raznolikost i složenost vrsta čitanja potrebnih na B1 i B2 razini, razumijevanje sveukupnih kognitivnih procesa koje podrazumijevaju spomenute razine, kognitivne zahtjeve koje nameće složenost tekstova u dvama navedenim ispitima te pokazati sličice li kognitivni procesi koje PET i FCE zahtijevaju onima kroz koje bi čitatelj prolazio u kontekstu bez ispitivanja. Prema njihovim analizama, u oba ispita potrebno je primijeniti međurečenično i razumijevanje letimičnoga čitanja, dok uopće ne sadrže zadatke za opće razumijevanje tekstova i brzo dijagonalno čitanje, osim čitanja za razumijevanje osnovnoga značenja (engl. *scim for gist*). Razumijevanje značenja propozicija na razini nezavisnih i zavisnih rečenica prisutno je samo u PET ispitima, dok je čitanje radi traženja informacija samo djelomično prisutno u FCE ispitima. S druge strane, opće razumijevanje

cijeloga teksta djelomično je potrebno za FCE ispit, a u PET ispitima uopće ne postoji. Analizom zadataka došli su do zaključaka da je u PET ispitima (B1 razina) vokabular poznat i strukture su jednostavne, opterećenje propozicijama je slabo, a odnosi među rečenicama jednostavni. Nasuprot tome, u FCE ispitima (B2 razina) kognitivno je opterećenje veće jer se koristi veći raspon vokabulara, s nekim manje poznatim ili nepoznatim riječima, strukture rečenica i propozicijski sadržaj su složeniji, a i sami tekstovi su duži. Uspoređujući rezultate svojih analiza sa ZEROJ-em, Weir i Khalifa zaključuju da su kognitivni zahtjevi pravilno stupnjevani, prema zahtjevima zadataka i vrstama procesiranja informacija, te da su kognitivni procesi slični onima koje bi čitatelji također primjenjivali u situacijama čitanja izvan konteksta ispitivanja.

Vidaković, Elliott i Sladden (2015) analizirali su testove čitanja *The First Certificate in English* (FCE) i *Certificate in Advanced English* (CAE) *Reading* kako bi utvrdili jesu li i koliko prikladni za pristupnike koji žele nastaviti obrazovanje u engleskome govornom području. Test čitanja (engl. *Reading Paper*) i test uporabe engleskoga jezika (engl. *Use of English*) za tu su svrhu objedinjeni, što je zahtijevalo skraćivanje i prilagođavanje ispitnih zadataka. Kao razlog tome navode činjenicu da „leksičko i gramatičko znanje omogućuje i korelira s vještinom čitanja“ (Vidaković i sur., 2015: 9). Prvo je provedeno pilot istraživanje u kojemu su pristupnici rješavali skraćene verzije tih ispitnih dijelova pa je tako FCE ispit rješavalo 317 pristupnika u petnaest centara koji su dobili tri skraćena zadatka čitanja (ukupno 22 čestice): 1) zadatak višestrukoga izbora sa četiri ponuđena odgovora (6 čestica), 2) zadatak povezivanja u kojemu je prazninama trebalo pridružiti rečenice izostavljene iz teksta (6 čestica) i 3) zadatak višestrukoga povezivanja (10 čestica). Rezultati su pokazali da su statistička svojstva u smislu indeksa težine i diskriminativnosti u skladu s cjelokupnim ispitom. Istovjetno pilot istraživanje provedeno je za CAE ispit na 137 ispitanika u četrnaest centara koji su također dobili tri testa čitanja od ukupno 23 čestice. Također se pokazalo da se skraćeni zadatci statistički uklapaju u ispit. Prilikom objedinjavanja ispita kod CAE-a je uočeno da postoje preklapanja zadataka višestrukoga izbora na način da imaju isti fokus i format te da ispituju istu podvještinu čitanja. Zbog toga su proveli kvantitativne i kvalitativne analize kako bi konstruirali jedan zadatak višestrukoga izbora koji bi objedinjavao više tekstova (engl. *cross-test multiple matching task*). Analize su provedene u trima fazama: prvo su odabrani tekstovi o istoj temi i konstruirani zadatci koje su procjenjivači pregledali i ocijenili prikladnim za ispitivanje tražene podvještine čitanja; nakon toga dvije vrste zadataka i dvije varijante prilagođenih tekstova rješavalo je 150 pokusnih pristupnika te je na osnovu njihovih rezultata odabrana najbolja verzija i tekstova i zadataka, a u posljednjoj fazi izrađeno je i kvantitativno analizirano 27 takvih

tekstova i zadataka kako bi bili u skladu s testiranom inačicom ispita. Nakon objedinjavanja tih dvaju dijelova ispita smatraju da je još uvijek moguće jasno odrediti koja vrsta zadataka ispituje uporabu jezika, a koja samo razumijevanje čitanja, što je vidljivo u samome fokusu zadatka, kao i vrsti i razini kognitivnih procesa koji se aktiviraju prilikom njihova rješavanja.

Neka od istraživanja bave se samo pojedinom vrstom zadatka pa tako Hughes (2008) raznim metodama analizira zadatke povezivanja (ubacivanja rečenica u tekst) u FCE ispitima. Ti zadatci ispituju pristupnikovo znanje o tekstnim strukturama. U ispitu se koristi prilagođeni tekst novinskoga članka tako što ga se uspoređuje s originalnim tekstom kako bi se odgovorilo na pitanja: 1) koje su sličnosti između diskursnih oznaka prilagođenoga i originalnoga teksta te u kojoj mjeri one utječu na uspjeh pristupnika, samim time na valjanost onoga što se ispituje i 2) koje diskursne oznake pristupnici mogu koristiti pri rješavanju zadatka i jesu li rečenice izostavljene iz teksta prikladne za ispitivanje sposobnosti prepoznavanja diskursnih oznaka. U analizi obaju tekstova koristio se Friesovim modelom tematske organizacije teksta, organizacijom tekstnih uzoraka koju su predložili Hoey, Winter i Hoey (engl. *SPRE pattern – Situation, Problem, Response, Evaluation*) te podjelom kohezijskih sredstava prema Halladayu (Hughes, 2008: 27). Zaključuje da je prilagođeni tekst zadržao tematsku strukturu originalnoga teksta, što pristupnicima omogućuje razumijevanje teksta i izvršavanje zadatka te da sadrži jasne uzorke i signale kojima se pristupnici služe za povezivanje rečenica s točnim mjestom u tekstu. Pristupnici također mogu posegnuti za rasponom kohezivnih sredstava za uspješno rješavanje zadatka, što ujedno ispituje njihove poznavanje diskursnih oznaka. Međutim, navodi i nedostatke koje predlaže za daljnje istraživanje, kao što je negativan učinak što ga prilagođene rečenice ponekad imaju na tematsku organizaciju ili strukturu teksta. Također smatra kako su izostavljene rečenice uvijek snažno povezane kohezivnim sredstvima, posebice pronominalnim referencama, što nije uvijek slučaj u originalnome tekstu – izvorniku. Spomenuto navodi na zaključak da se pri izradi ove vrste zadatka kohezija više naglašava, odnosno učestalija je od ostalih oblika tekstne organizacije.

Cseresznyés (2008) isto istražuje samo jednu vrstu, zadatke povezivanja, koji se koriste na ispitu Čitanja na stranome jeziku u sklopu državne mature u Mađarskoj. Koristeći usmena izvješća i analizu čestica autorica je nastojala dobiti odgovore o vještinama, znanjima i procesima koje ispitanici najčešće koriste kada rješavaju takve zadatke te vidjeti jesu li karakteristike čestica povezane s empirijskom težinom čestica. Istraživanje je pokazalo da se karakteristike čestica razlikuju unutar zadatka, dok se podacima dobivenim pomoću usmenih izvješća utvrdilo da se ispitanici znatno razlikuju po tome kako rješavaju zadatke.

Uspoređivanjem podataka dobivenih istraživanjem utvrđeno je petnaest varijabli koje česticu mogu učiniti težom ili lakšom za rješavanje, no to ne znači da će svim ispitanicima pojedina čestica biti jednako teška za rješavanje. Zaključuje da težina nije zasebna kvaliteta već nastaje međudjelovanjem značajki zadatka i pojedinoga ispitanika.

Istraživanja i analize standardiziranih ispita provode se često, s ciljem unaprjeđivanja samih ispita, procesa bodovanja, ali i sagledavanje učinaka koje takvi ispiti imaju na različite dionike. Grabe i Jiang (2014) zaključuju da su istraživanja ispita TOEFL, IELTS i ESOL (KET, PET, FCE, CAE i CPE)³⁶ pridonijela promjenama u ispitima čitanja jer se kod svih navedenih primjećuju duži tekstovi, naglasak na organizaciji diskursa i vještini čitanja radi učenja ili procjenjivanja teksta, iako još uvijek, zbog raznih čimbenika, nisu uključeni svi segmenti vještine čitanja. U nastavku će se opisati glavna obilježja standardiziranih ispita.

6.2.2. Obilježja standardiziranih ispita

Ispiti DM-a, koji će se u ovome radu koristiti kao građa, oblik su standardiziranoga vrednovanja jezičnoga znanja u kojemu svi pristupnici odgovaraju na ista pitanja i ocjenjuju se na ujednačen način (Eurydice Report, 2015). Alderson (2000) prepoznaje takve ispite još u odnosu na formalnost provedbe, pouzdanost, veliki učinak na pristupnike, određenu vremensku provedbu, heterogenu populaciju ispitanika i njihovo rangiranje prema istoj bodovnoj ljestvici.

Sam naziv ove vrste ispitivanja podrazumijeva uporabu određenih standarda tijekom cijeloga sustavnog i planskog procesa razvoja i provedbe ispita. Ti su standardi po svojoj prirodi dvojaki jer se odnose i na sadržaj ispitivanja i na metodologiju ispitivanja (Bagarić Medve, 2011: 322). Sadržaj ispitivanja odnosi se na operacionalizaciju jezičnoga umijeća ili teorijskoga modela komunikacijske kompetencije. Njegova standardiziranost vidljiva je kao niz određenih jezičnih kompetencija, znanja i sposobnosti ili se provodi pomoću bihevioralnih ljestvica jezičnoga umijeća koje se mogu pronaći u dokumentima poput ZEROJ-a (2005). Instrumenti

³⁶ ESOL je kratica za *English for Speakers of Other Languages*, a povezana je s *Cambridge English Qualifications* koja provodi međunarodno priznate standardizirane ispite različitih svrha. KET je *Cambridge English Key* ispit, danas pod nazivom *A2 Key*; PET je *Cambridge English Preliminary* ispit, danas pod nazivom *B1 Preliminary*; FCE je *First Certificate in English* ispit, danas pod nazivom *B2 First*; CAE je *Cambridge English Advanced* ispit, danas pod nazivom *C1 Advanced*; CPE je *Cambridge English Proficiency* ispit, danas pod nazivom *C2 Proficiency*. Proces izmjene naziva i usklađivanja sa ZEROJ-em započeo je 2017. a više o tome može se pronaći na <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications>.

koji se koriste pri ovoj vrsti procjenjivanja znanja metrijski su provjereni te se za ocjenjivanje i tumačenje rezultata koriste unaprijed pripremljeni okviri.

Kada se govori o standardizaciji vrednovanja ističe se kako postoje mnogi aspekti koji se mogu standardizirati, od procedura, sadržaja, terminologije, namjera, mjerila, oblika ispita, čak do administrativnih poslova (Groot, 1990; Truck-Biljan, 2015). Komunikacijska kompetencija koja prevladava u nastavi inih jezika veže se uz standardizaciju sadržaja, a referentnim dokumentom za određivanje standarda jezičnoga umijeća smatra se Zajednički europski referentni okvir za jezike (više u poglavlju 5.1.5)

Kod standardiziranih ispita govori se o ispitima kod kojih je poznat stupanj težine, odnosno poznata je razina potrebnoga znanja, koji su pilotirani i analizirani, čiji su rezultati usporedivi s rezultatima ostalih ispitanika (Alderson i Banerjee, 2001). Neke prednosti standardiziranoga ispitivanja kao mjernoga instrumenta koje se ističu u usporedbi s ostalim vrstama vrednovanja njihova su pripremljenost, provjerenost, pouzdanost, objektivnost i valjanost, kao i mogućnost istovremene primjene na velikim skupinama ispitanika i to više puta te dobar povratni učinak koji mogu imati na nastavnu praksu (Bagarić Medve, 2011). Kao potencijalni nedostaci ističu se njihova prevelika ujednačenost i namijenjenost nekom općenitom ispitaniku (Truck-Biljan, 2015), izazivanje stresa i povećane razine anksioznosti za ispitanike, moguća pojavnost poučavanja za ispit što posljedično može imati negativni povratni učinak na proces poučavanja, nedostatak ispitivanja kognitivnih vještina više razine (Herman i Golan, 1991), kao i njihova uporaba u svrhe za koje nisu namijenjeni (Bagarić Medve, 2011).

U hrvatskome kontekstu, Ministarstvo odgoja i obrazovanja u Smjernicama za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2020) detaljno navodi glavna obilježja vanjskih vrednovanja u obliku standardiziranih postupaka. Smjernice se odnose na razvoj, primjenu i ocjenjivanje ispita, kao i na njihovu analizu i interpretaciju kako bi se postiglo transparentno, pouzdano i objektivno procjenjivanje ispitanikovih postignuća. Smjernice se uglavnom odnose na ispite državne mature koji se kao oblik vanjskoga vrednovanja provode na kraju srednjoškolskoga obrazovanja u gimnazijskim, strukovnim i umjetničkim programima, a uvjet su za nastavak obrazovanja na visokoškolskim institucijama. Svrha standardizacije osigurati je usporedivost rezultata ispitanika koji pišu ispite u različitim rokovima, bez obzira na prostornu i vremensku udaljenost.

Kao obilježja standardizacije ove vrste vanjskoga vrednovanja, koje se ujedno smatraju i prednostima u usporedbi s unutarnjim vrednovanjem, navode se³⁷ :

- važnost izrade ispita i ispitnih zadataka prema unaprijed utvrđenim procedurama i metodološkim smjernicama, što omogućava kvalitetu i standardiziranost ispitnoga materijala,
- odgojno-obrazovni ishodi propisani su prema ispitnim specifikacijama, a njihova ostvarenost provjerava se ispitima,
- ispiti se provode jednako u svim školama, pišu se u isto vrijeme i pod jednakim uvjetima,
- ispitanici su upoznati s kriterijima vrednovanja ispita koji se ocjenjuju, ovisno o vrsti zadatka, temeljem ključeva za odgovore ili rubrika,
- ostvarene ocjene ili razine postignuća zasnivaju se na broju bodova ili postotku riješenosti postignutih u odnosu na utvrđene pragove za ocjene ili razine postignuća za čije određivanje je provedena posebna procedura.

Isti dokument dodatno navodi poteškoće koje provedba ove vrste vrednovanja može uzrokovati te savjetuje na što treba obratiti pažnju tijekom cijeloga procesa, od razvoja do provedbe vrednovanja. Navodi se pritom sljedeće:

- valjanost rezultata vrednovanja umanjena je zbog ispitivanja ograničenoga broja ishoda propisanih kurikulumom (sam način vrednovanja putem papir-olovka ispitivanja isključuje vrednovanje određenih ispitanikovih izvedbi i aktivnosti),
- ograničeno je vrednovanje razine razvijenosti pojedinih kompetencija kao što su komunikacija ili kreativno mišljenje zbog toga što su zadatci većinom objektivnoga tipa s ponuđenim odgovorima,
- ispit nije nužno prikladan za sve učenike s obzirom na različitost završenih srednjoškolskih programa,
- uporaba rezultata istoga ispita u različite svrhe (npr. certifikacija i selekcija) nije prikladna,

³⁷ Prema dokumentu Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2020: 39-40)

- provedba ovih ispita može imati negativan povratni utjecaj na učenje i poučavanje na način da se kurikulumi prilagođavaju ispitima tako da se sužavaju ili iskrivljuju prema strukturi ili drugim karakteristikama ispita (veća zastupljenost pojedinih područja, koncepata ili ishoda učenja, naglasak na određene vrste zadataka ili problema i sl.),
- sam proces razvoja i provedbe ispita dugotrajan je, organizacijski složen i financijski zahtjevan,
- rezultat postignut vanjskim vrednovanjem uvjet je za nastavak obrazovanja što izaziva stres i tjeskobu kod učenika.

Kod većine standardiziranih ispita, a posebice u hrvatskome kontekstu, prevladavaju pisani oblici procjene pomoću zadataka višestrukoga izbora, dopunjavanja ili alternativnoga izbora. Ispitivanje pomoću tih vrsta zadataka praktično je i u provedbi ispita i u analizi rezultata te omogućuje visoku razinu objektivnosti.

Smjernice za organizaciju i provođenje vanjskoga vrednovanja, nadasve ispita državne mature u Republici Hrvatskoj, u skladu su s općim teorijskim postavkama i obilježjima standardiziranoga vrednovanja koje može imati dalekosežne posljedice na sve dionike procesa vrednovanja što ga svrstava u ispite visokoga rizika.

Truck-Biljan (2015: 32) posebno naglašava potencijalnu opasnost kod koje standardizirano jezično ispitivanje u sklopu poučavanja za komunikacijsku kompetenciju (različito od dotadašnjega obrazovnog procesa) može dovesti do poučavanja za ispit. U tome slučaju poučavanje se temelji na nastojanju postizanja dobrih rezultata na određenome području jezičnih vještina koje su obuhvaćene ispitom, što proces poučavanja udaljava od postizanja komunikacijske kompetencije.

U slučaju DM-a, izrada samih ispita, zadataka i čestica, detaljno je pojašnjena u Priručniku za stručne radne skupine koje izrađuju ispite državne mature (2017), a istaknut ćemo samo neke. Naglašeno je da zadatci na DM-u ne služe ispitivanju inteligencije, stavova niti općega znanja, kao i to da zadatci ne smiju biti ni na koji način pristrani (vjerski, rodno, nacionalno itd.). Osim toga, važno je napomenuti da, pri izradi zadataka, odgovori jedne čestice kao osnovnoga elementa zadatka koji se boduje, ne smiju utjecati na odgovore u drugim česticama. Tekstovi ili ostali polazni sadržaji moraju ispitanicima biti temelj za pronalazak točnih odgovora na čestice. Cilj je ovakvih detaljnih smjernica povećati kvalitetu zadataka i ispitnih materijala, a samim time i kvalitetu ispita.

Spomenuta obilježja standardiziranih ispita, kao i upute za izradu ispita, također bitno utječu na vrstu zadataka koja se u njima koriste (Grabe, 2009), o čemu se detaljnije raspravlja u nastavku.

6.3. Vrste zadataka za ispitivanje čitanja

Razumijevanje čitanja teško je procjenjivati s obzirom da se radi o procesima koji su nevidljivi te se ne mogu izravno mjeriti. Međutim, možemo ih istraživati pomoću uspješnosti čitatelja na zadacima razumijevanja koje rješavaju nakon čitanja te iz toga zaključiti koji se mehanizmi procesa razumijevanja aktiviraju tijekom čitanja (Wolf, 1993). Hughes (1989) spominje kako je slušanje i čitanje teško ispitivati jer se radi o vještinama primanja (za razliku od govorenja i pisanja), stoga ispitivači trebaju osmisliti zadatke koji će rezultirati ponašanjima što pokazuju njihovo uspješno rješavanje. Na uspješno rješavanje zadataka za provjeru razumijevanja čitanjem utječu tekstna obilježja i razumijevanje sadržaja, ali također su veoma važna obilježja samih zadataka. Posebno je to vidljivo kod ispitanika koji se razlikuju prema vještinama, jezičnome umijeću i iskustvenome pozadinskom znanju (Davey, 1987).

Raznovrsnost zadataka potrebna je kako bi se ispitom sveobuhvatno procijenilo određeno jezično umijeće i sposobnosti s obzirom da različiti zadatci, uz to što se razlikuju po svojoj težini, imaju fokus na mjerenje različitih aspekata jezičnoga znanja. Osnovna podjela na zadatke zatvorenoga i otvorenoga tipa primjenjiva je ujedno pri vrednovanju čitanja. Zadatci zatvorenoga tipa obuhvaćaju primjerice zadatke dvočlanoga izbora, zadatke spajanja i zadatke višestrukoga izbora, dok su zadatci otvorenoga tipa eseji, kratki odgovori, pisano prepričavanje, *cloze test* i dopunjavanje (Noor, 2021; Powell i Gillespie, 1990).

Zadatci zatvorenoga tipa traže od ispitanika da učinkovito analiziraju i pitanje i tekstni predložak te se na osnovu tekstnih podataka i vlastitih kriterija za odabir točnoga odgovora odluče za najprihvatljiviji. U zadacima otvorenoga tipa ispitanici oblikuju svoje odgovore te se od njih traži ne samo prisjećanje, već i organizacija i primjena jezičnoga znanja. Njihov raspon može ići od veoma strukturiranih, u kojima odgovor može biti jedna riječ ili sintagma (npr. *cloze test*), do veoma nestrukturiranih (npr. pisanje sažetaka). Kod zadataka otvorenoga tipa, za razliku od onih zatvorenoga tipa, nema ključeva koji mogu olakšati ili potaknuti prisjećanje (Wolf, 1993). Kod zadataka zatvorenoga tipa ispitanik prepoznaje i odabire točan među ponuđenima odgovorima. Oni ne oduzimaju puno vremena pri rješavanju, jednoobrazni su te se brzo i lako analiziraju. Međutim, nedostaci su im vidljivi u vremenu potrebnome za

njihovo sastavljanje, što je teže nego kod zadataka otvorenoga tipa, sužavanju izbora mogućih odgovora i pružanju manje podataka o poznavanju teme (Brown, 2013; Mikulec, 2016).

Neke su od prednosti zadataka otvorenoga tipa: veća fleksibilnost pri odgovaranju na pitanja za ispitanike, što i ispitivačima omogućuje uvid u više podataka o temi koja se ispituje. S druge su strane zadatci otvorenoga tipa vremenski zahtjevni, kako za ispitanike jer im oduzimaju dosta vremena za odgovore pa ih nerijetko i preskaču u rješavanju ispita, tako i za ispitivače jer njihovo ispravljanje (kodiranje, analiza i tumačenje) može biti dugotrajno (Brown, 2013; Mikulec, 2016). Također može biti teško odrediti jesu li eventualne pogreške u odgovorima rezultat neučinkovitoga kodiranja, prisjećanja ili pisane proizvodnje. Ispitanici sa slabo razvijenim strategijama pisanja neće moći učinkovito pokazati razumijevanje pročitanaoga teksta zbog loše organiziranoga, prekratkoga ili neprikladno napisanoga odgovora (Davey, 1987).

Ovisno o tome što ispitivanjem želimo postići, koristimo određene vrste zadataka. Primjerice, zadatcima zatvorenoga tipa možemo provjeriti je li usvojeno određeno gradivo ili je potrebno neke dijelove dodatno pojasniti, dok su zadatci otvorenoga tipa primjenjivi želimo li ispitati originalnost, sintezu ideja ili rješavanje problema.

Vrsta zadataka kojima se provjerava razumijevanje pročitanaoga teksta može utjecati na rezultate ispitivanja jer su za različite vrste zadataka potrebne drugačije strategije kako bi ih riješili. Što su složenije jezične vještine potrebne za rješavanje zadatka, to je i veći učinak na sposobnost ispitanika da izvrši zadatak (Wolf, 1993). Neke vrste zadataka čak mjere strategije ili procese koji nisu sastavnice samoga razumijevanja čitanjem.

Objektivne i subjektivne ispite razlikujemo prema proceduri bodovanja/ocjenjivanja koja se primjenjuje. Kod objektivnoga vrednovanja ispitivač ne donosi svoj sud o odgovorima jer su sastavljači ispita unaprijed donijeli odluke o tome koji se odgovori vrednuju kao točni. Najčešće takvi odgovori traže od ispitanika odabir točnoga odgovora (npr. zadatci višestrukoga izbora, zadatci povezivanja) ili ograničenu količinu pisanja (jedna ili nekoliko riječi u npr. *cloze* testu, zadatcima povezivanja) (Corrigan i Crump, 2015). Kod subjektivnoga načina vrednovanja ispitivači donose procjene na osnovu vlastite subjektivne interpretacije bodovnih kriterija (Bachman, 1990). Ne postoje točni i netočni odgovori, već ocjenjivač procjenjuje koliko je dobro ispitanik izvršio zadatak, pri čemu se za bodovanje često koriste skale za procjenu (Alderson i sur., 1995).

Kao što je već navedeno, za provjeravanje razumijevanja pročitanoa koriste se različite vrste zadataka. „Dobar“ zadatak čitanja, kako ga naziva Nunan (1999), treba uključiti ispitanika u izravnu analizu teksta, a ne ga navoditi na indirektno odgovaranje. Pri njihovoj izradi može doći do nenamjernih pogrešaka koje mogu biti intelektualne ili jezične prirode, ali i kombinacija njih obje. Munby (1979: 146) dijeli te pogreške na sljedećih dvanaest područja: 1. pogrešno razumijevanje smisla, 2. pogrešno zaključivanje, 3. iščitavanje iz teksta više od onoga što je navedeno, direktno ili implicirano, 4. stvaranje pretpostavki (obično zasnovanih na vlastitome mišljenju), 5. pogrešno korišteni estetski odgovori (tj. nasjedanje na „uočljivu“ sintagmu), 6. pogrešno razumijevanje tona (ili emotivne razine) teksta, 7. nerazumijevanje figurativnih izraza, 8. nemogućnost praćenja odnosa tijekom misli, 9. nemogućnost razlikovanja glavne ideje od sporednih detalja, 10. neprepoznavanje učinka modifikatora, 11. neuviđanje gramatičkih odnosa među riječima ili skupinama riječi, 12. neshvaćanje gramatičkoga značenja riječi. Navedene pogreške često se pronalaze u zadacima višestrukoga izbora, ali i u ostalim vrstama zadataka zatvorenoga tipa, stoga ih treba uzeti u obzir pri izradi ometača (engl. *distractor*) ili određivanja praznina.

Svi zadatci kojima se provjerava čitanje u ispitima DM-a u skupini su zadatak koji se mogu objektivno mjeriti jer minimalno zahtijevaju pisanje ili odabir točnoga odgovora (Corrigan i Crump, 2015). Povijest potvrđuje dugotrajnu uporabu zadatak tipa *cloze*, pitanja višestrukoga izbora, kratkih odgovora, točno/netočno zadatak i pitanja za provjeru znanja, dok se u novijim istraživanjima koriste i usmena izvješća, zadatci za dosjećanje, sažimanje, uređivanje teksta, kao i zadatci sa čitateljem u središtu zanimanja (Šamo, 2014). Detaljne klasifikacije zadatak kojima se provjerava čitanje u literaturi su dali mnogi autori (Alderson, 2000; Alderson i sur., 1995; Grabe, 2009; Hughes 1989), a u nastavku će se ukratko opisati tri vrste koje se primjenjuju na DM.

6.3.1. Zadaci višestrukoga izbora

Pitanja višestrukoga izbora veoma su česta vrsta zadatak i na nacionalnoj i internacionalnoj razini (Alderson, 2000; Medved Krajnović, 1999) jer se primjenjuju brzo i učinkovito (Šamo, 2014). Međutim, njihova kvalitetna priprema oduzima puno vremena, nisu autentični, a ponuđeni odgovori mogu usmjeravati čitatelje na odabir određenoga rješenja te je katkada teško razlučiti je li neuspješno rješavanje takve vrste zadatka proizašlo iz nerazumijevanja teksta ili loše pripremljenih pitanja.

Ova vrsta zadatka spada u zadatke objektivnoga vrednovanja pa su često korišteni u standardiziranim ispitima jezičnoga umijeća. Nastali su kao reakcija na da/ne pitanja (pitanja koja zahtijevaju kratke odgovore) (Šamo, 2014). Razlozi popularnosti zadataka višestrukoga izbora mogu se naći i u tome što su jednostavni za bodovanje jer najčešće imaju po jedan točan odgovor (Petrović, 1988: 83), ali također u činjenici da su ispitanici upoznati s načinom rješavanja zadatka (Wolf, 1993: 474). Smatra se da je njihova primjena i ekonomična zbog jednostavnoga načina bodovanja jer je ispravljanje prilično mehaničko i jednostavno, no tu valja uračunati vrijeme potrebno za dobru izradu zadatka, provjeravanje valjanosti i pouzdanosti zadatka, ali i kasnije kada se sređuju rezultati dobiveni provjerom znanja. Samo bodovanje je objektivno, iako može postojati doza subjektivnosti u samome odabiru pitanja i načinu njihova postavljanja (Šamo, 2014). Njihovom primjenom ispitivači mogu donekle kontrolirati raspon mogućih odgovora o razumijevanju pročitanoga i na neki način mogu usmjeravati procesiranje tijekom odgovaranja na pitanja. Ometači koji se koriste mogu ispitanicima ponuditi odgovore kojih se inače možda ne bi dosjetili (Alderson, 2000: 211), što može dovesti do lažne procjene njihova razumijevanja. Sastavljači zadatka mogu razumjeti zadatak i što se njime ispituje na drugačiji način nego što ga mogu razumjeti ispitanici (Medved Krajnović, 1999). Postoji mogućnost pogađanja točnoga odgovora, odnosno dolaska do točnoga odgovora drugačijim procesiranjem od onoga koji je sastavljač pitanja imao na umu. Hughes (1989) k tome navodi da zadatci višestrukoga izbora mogu ispitivati samo znanje na razini prepoznavanja i da ne daju jasnu sliku o ispitanikovom umijeću. Alderson (2000: 211) navodi kako se sposobnost rješavanja zadataka višestrukoga izbora može smatrati i zasebnom vještinom umjesto vještinom čitanja te da se učenike može poučiti strategijama rješavanja takvih zadataka pomoću eliminacije nemogućih ometača ili analizom različitih oblika riječi ili strukture samoga pitanja.

Jedna je od kritika ove vrste zadatka u tome što za njihovo rješavanje nije nužna povezanost uz odlomak (engl. *passage dependancy*) (Wolf, 1993). Šamo (2014) također preispituje pouzdanost takve vrste zadatka jer je upitna njegova autentičnost, odnosno nije realna situacija da pri čitanju nekoga teksta imamo nekoliko mogućnosti odgovora. Kao još jedan nedostatak Munby (1979) navodi da su ponekad upotrijebljena prejednostavna pitanja koja ne potiču učenike na razmišljanje. To nije točno za cijeli sustav višestrukoga izbora, već može biti primjenjivo samo za pojedine čestice. Moguće je ometače učiniti toliko sličnima da ispitanik mora veoma pažljivo razmotriti svaku alternativu prije donošenja odluke. Ponekad je moguće imati i više točnih odgovora. Odgovor nikada ne bi trebao biti toliko očit da ometači

нити не привuku pažnju ispitanika. Svako pitanje trebalo bi imati barem jedan ometač (preporučljivo je dva) koja će ispitaniku dati misliti, a u svakome slučaju moraju biti dovoljno vjerojatni da svakoga od njih izabere barem pokoji ispitanik jer u suprotnom ne ispunjavaju svoju svrhu (Ferbežar i Požgaj-Hadži, 2008). Davey (1987) naglašava da ispitanici moraju odrediti točan odgovor na osnovu podataka iz teksta, svoga pozadinskoga znanja i vještina logičkoga zaključivanja. U slučaju da im niti jedan od ponuđenih odgovora ne djeluje kao točan, ispitanici trebaju koristiti učinkovite strategije pogađanja zasnovane na njihovome iskustvu i razumijevanju različitih pristupa rješavanju zadataka. Takvi dodatni naponi tijekom procesiranja zahtijevaju uporabu strategija koje ne koriste svi ispitanici nužno na dobar način, što posljedično može utjecati na njihove rezultate.

6.3.2. Zadatci dopunjavanja

Zadatak dopunjavanja podrazumijeva izostavljanje pojedinih riječi, a njime se, osim razumijevanja, može provjeravati gramatičko i leksičko znanje. Vrlo je čest oblik vježbi u nastavi stranoga jezika, provodi se čitanjem teksta uz dodavanje izostavljenih riječi (Petrović, 1988). Iako su veoma slični popularnome *cloze* testu, u ovoj vrsti zadataka ispitivač ima veću kontrolu nad onime što želi ispitati. Hughes (2008) navodi da zadatci dopunjavanja imaju jasnu strukturu i kohezivna sredstva kojima se čitatelji služe kako bi pravilno riješili zadatak.

Zadatak dopunjavanja proizašao je iz zadatka vrste *cloze* koji je bio često korišten za provjeravanje razumijevanja teksta, prvo na materinskome, a kasnije i na inome jeziku. *Cloze*-postupak ili *cloze* test kao neologizam se prvi puta pojavio 1953. god. u SAD u radu W. Taylora koji ga je koristio za određivanje čitljivosti (Brown, 2002), naziv dobiva prema terminu „*closure*“ iz gestalt-psihologije, a opisuje percepciju nepotpunih oblika ili situacija kao da su potpune, na način da zanemarujemo dijelove koji nedostaju (Petrović, 1988: 41). Kod tipičnoga *cloze* testa u originalnome obliku iz teksta se izostavlja svaka peta riječ (kasnije svaka šesta ili sedma) i zamjenjuje se crticom standardne dužine od 15 do 17 slovnih mjesta. Danas se u zadatku vrste *cloze* iz teksta izostavlja svaka n-ta riječ, s time da je n broj između 5 i 12, a jedna do dvije rečenice na početku i na kraju teksta obično ostaju neizmijenjene kako bi omogućile određeni kontekst za rješavanje zadatka (Alderson, 2000). Prema strogim pravilima izrade takvoga zadatka u tekstu treba biti 50 izostavljenih riječi, što utječe i na dužinu teksta, te se treba pridržavati izostavljanja riječi prema pravilima, što ponekad znači i izostavljanje vlastitih imena. Slobodnijim pristupom izostavlja se riječ koja prethodi ili slijedi vlastitome imenu (Petrović, 1988: 41).

Modifikacijama zadatka vrste *cloze* nastali su zadatci dopunjavanja, a u njima ispitivač ima veću kontrolu nad riječima koje će biti izostavljene iz teksta jer sam određuje koje će to biti riječi bez korištenja formule, odnosno bez obzira koje su po redu. Nastoji se ostaviti pet ili šest riječi među prazninama kako bi ostalo dovoljno konteksta za popunjavanje praznina. Prema Aldersonu (2000), zadatci dopunjavanja i zadatci vrste *cloze* ne mjere iste stvari. S obzirom na izostanak kontrole nad određivanjem praznina jer se riječi izostavljaju s obzirom na odabranu prvu riječ, teško je odrediti što takav tekst mjeri. U zadatku dopunjavanja pak ispitivač ima mogućnost ukloniti samo gramateme ili samo lekseme, fokusirati se na određene sintagme čije razumijevanje i znanje želi provjeriti. Primjerice, želi li se provjeriti razumijevanje teksta, mogu se ukloniti riječi nužne za koherenciju teksta ili one koje su ključne za glavne ideje teksta. U nastavi stranih jezika često su korišteni za uvježbavanje onih riječi koje je moguće lako odrediti na osnovi jezičnoga znanja, zahvaljujući gramatičkim označiteljima koji su u tekstu (npr. pomoćni glagoli, prilozi, prijedlozi, članovi) (Abraham i Chapelle, 1992; Petrović, 1988).

Ipak, kod pripreme takvog zadatka valja biti oprezan jer, kao i kod zadataka višestrukoga izbora, može doći do subjektivne procjene ispitivača o tome koje riječi su ključne za razumijevanje teksta. Alderson (2000: 210) zagovara pred-test kao metodu kojom se subjektivnost može izbjeći, s time da treba provesti detaljnu analizu svih odgovora kako bi se dobio uvid u ono što su ispitanici razumjeli prilikom čitanja i rješavanja zadatka. Zadatci dopunjavanja korisni su instrumenti za vrednovanje kompetencija inoga jezika, no predmet su rasprava o tome što se njima točno mjeri, jesu li valjana mjera razumijevanja čitanjem, opće jezične uspješnosti ili pak leksičkoga znanja (Groot, 1990).

Noor (2021) navodi da se zadatci dopunjavanja mogu uspješno koristiti za ispitivanje razumijevanja čitanjem jer ispituju znanje na razini teksta, a mogu poslužiti i za razlikovanje vještih od manje vještih čitatelja. Šamo (2014: 61), s druge strane, preporučuje da se uz zadatak dopunjavanja, ako se koristi za provjeravanje čitanja, primijeni još neka tehnika provjere jer sam zadatak može vrednovati nečiju sposobnost prepoznavanja vrsta riječi koje nedostaju ili nečije leksičko vs. gramatičko znanje. Kao prednost zadataka dopunjavanja ističe provjeravanje mikrojezične razine čitanja koja se očituje u razumijevanju rečenične sintakse, kohezije i koherencije teksta te morfologije, odnosno tvorbe riječi. Sve navedene značajke važne su za provjeru umijeća čitanja na inome jeziku s obzirom na važnu ulogu gramatičkoga znanja u sveukupnome znanju jezika. Zadatcima dopunjavanja provjerava se lokalno razumijevanje teksta (niža razina obrade) jer se podatci iz teksta tijekom rješavanja obrađuju prema vanjskome modelu u kojemu dekodiranje riječi i nepodređenih sastavnica igra važnu ulogu. Brown (2013:

22) napominje kako *cloze test*, kao i zadatak dopunjavanja, ne ispituje nužno znanje na rečeničnoj razini, kao što ne mora nužno niti ispitivati razumijevanje na višoj razini. Istovremeno može ispitivati znanje unutar i izvan rečenica, ovisno o težini tekstnoga predloška i jezičnome umijeću ispitanika. Ispitanici često pri rješavanju zadataka dopunjavanja moraju izići iz mikrojezičnoga okruženja, tj. riječi kojima su okružene praznine u tekstu i moraju se služiti makrojezičnim kontekstom, tj. cijelim odlomkom ili tekstom kako bi došli do točnoga rješenja (Medved Krajnović, 1999). Valja također uzeti u obzir razne čimbenike koji mogu utjecati na uspješnost rješavanja zadatka dopunjavanja kao primjerice dužina praznine, promjena učestalosti izostavljenih riječi, težina teksta, bliskost teme i poznavanje ključnih riječi, vrši li se vrednovanje znanja ispitanika kojima je to materinski ili ini jezik te način vrednovanja rješenja (Mikulec, 2016: 90).

Zadatci dopunjavanja, kao i *cloze testovi* ili diktati, iako traže jezičnu proizvodnju, mogu biti objektivno bodovani ako se ispitivačima omogući ključ s odgovorima u kojima je jasno naznačeno koje su nadopisane riječi prihvatljive. U vezi s time ističu se dva moguća načina bodovanja: onih riječi koje su u potpunosti točne (potpuno istovjetne izostavljenoj riječi) ili onih riječi koje se smatraju kontekstualno prihvatljivima (Brown, 2002; Mikulec, 2016). Prvi je način bodovanja praktičniji, ekonomičniji i objektivniji. Pri bodovanju kontekstualno prihvatljivih riječi Litz i Smith (2006) navode da se prihvaćaju rješenja koja značenjski odgovaraju izostavljenoj riječi, istoznačnice, ali i one koje nisu direktne istoznačnice, no gramatički su i leksički prihvatljive u zadanome kontekstu. Smatraju takvo vrednovanje pravednijim, ali kako bi se izbjegla subjektivnost pri bodovanju, poželjno je imati više ispitivača i unaprijed odrediti prihvatljive odgovore.

6.3.3. Zadaci povezivanja

Zadatci povezivanja spajaju dva različita poticaja, npr. naslove s ulomcima (Alderson, 2000:215), objektivni su, a po svome učinku slični su zadacima višestrukoga izbora. U novije vrijeme zadaci povezivanja jedni su od češće korištenih u testovima čitanja na inome jeziku, njima se mogu provjeravati leksik, gramatičke strukture, poznavanje organizacijske strukture teksta, kohezivnih obilježja itd. Oni mogu varirati od povezivanja pojedinačnih riječi, podnaslova s ulomcima, rečenica ili klauza s prazninama u tekstu do povezivanja tekstova s pitanjima itd.

Ponuđena rješenja služe kao međusobni ometači pa ih je nužno imati više nego što je potrebno u zadatku. Njihovi nedostaci slični su onima zadataka višestrukoga izbora. Dobre zadatke povezivanja teško je konstruirati jer se njima može provjeravati samo povezivanje i potrebno je tražiti odgovore u tekstu, stoga su mogućnosti pogađanja manje nego kod zadataka višestrukoga izbora (Powell i Gillespie, 1990). Prednost je uporabe zadataka povezivanja u tome što mogu ispitivati više sadržaja u jednome zadatku, ali mogu također provjeravati samo razumijevanje. Kao njihov nedostatak navodi se postojanje međuovisnosti u davanju odgovora, tj. svaki odgovor isključuje onaj drugi³⁸.

U ispitima Čitanja na engleskome jeziku u sklopu DM-a koriste se dva zadatka povezivanja. U prvome se ispituje razumijevanje specifičnih informacija, a ispitanici povezuju različite tekstove s postavljenim pitanjima ili tvrdnjama na način da upisuju podnaslov određenoga kraćega teksta kao odgovor na pitanje. Ispituje se sposobnost traženja specifičnih informacija u nekoliko kraćih tekstova. Pripada zadatcima povezivanja u kojima ispitanici povezuju dijelove teksta s obzirom na ključne informacije u njima. Upotrebljava se za provjeru razumijevanja pisanih tekstova i smatra se prilično autentičnim. Međutim, zadatak je pravilno pripremljen samo ako su moguća povezivanja posve nedvosmisljena i jasna (Ferbežar i Požgaj-Hadži, 2008).

U drugome zadatku povezivanja ispituje se detaljno razumijevanje teksta (s naglaskom na koherenciju i koheziju) tako da se izostavljene rečenice, kojih je ponuđeno više, povezuju s prazninama u tekstu. Njime se pažnja stavlja i na poznavanje strukture teksta te referenciju unutar teksta. Rečenice koje su izostavljene iz teksta ispitanicima su ponuđene nakon teksta, ispremiješanim redoslijedom i obično s jednom rečenicom viška koja ne odgovara niti jednoj praznini u tekstu kako bi se smanjila mogućnost pogađanja.

U svome je doktoratu Cseresznyés (2008) analizirala zadatke povezivanja i razvila je pritom sljedeće kriterije za određivanje obilježja njihovih čestica koja mogu rješavanje učiniti jednostavnijim ili zahtjevnijim. Kao prvi kriterij navodi leksičko preklapanje, što znači da su riječi u tekstu i u zadatku (rečenici koja se ubacuje u tekst, tvrdnji, podnaslovu itd.), odnosno točnome rješenju iste, pri čemu se ispitanik može koristiti strategijom povezivanja riječi, ili se one uopće ne podudaraju. Iste se riječi također mogu nalaziti u netočnim odgovorima i u tekstu,

³⁸ Smjernice za korištenje i izradu ispitnih zadataka državne mature (2019) Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/04/NCVVO_Smjernice-za-izradu-ispitnih-zadataka_PRVI-DIO_04_2020.pdf

što onda služi kao ometač pri rješavanju, a važno je i jesu li ključne riječi učestale u jeziku ili nisu. Nadalje, autorica ističe ulogu konteksta u kojemu se nalaze podatci potrebni za rješavanje zadatka te upozorava na to koliko ih je jednostavno ili teško pronaći, treba li ispitanik čitati više odlomaka ili duže rečenice kako bi došao do točnoga odgovora. Također je često pri rješavanju zadataka povezivanja potrebno koristiti semantičko i sintaktičko znanje inoga jezika kako bi se isključili potencijalno netočni odgovori (u slučaju više naizgled semantički ili sintaktički točnih odgovora), što je posebno uočljivo kod zadataka povezivanja rečenica s prazninama u tekstu.

Pri rješavanju prve vrste zadatka povezivanja korištenoga u ispitima Čitanja Engleskoga jezika na DM-u koji podrazumijeva čitanje više kraćih tekstova, često je korištena strategija korištenje ključnih riječi te njihovo povezivanje iz teksta i zadatka. Čitatelji obično traže riječi koje su iste ili slične. U drugoj korištenoj vrsti zadatka povezivanja, u kojemu se rečenice povezuju s prazninama u tekstu, veliku ulogu pri rješavanju ima znanje gramatičkih struktura i znanje o strukturama rečenica koje su izostavljene iz teksta. Pri tome ispitanici često moraju procesirati dugačke i složenije rečenice, kao i čitati i povezivati ideje iz većih ulomaka teksta.

Jedan od nedostataka zadataka povezivanja jest taj da ispitanici, kada se susretnu s poteškoćama u razumijevanju, imaju mogućnost eliminiranja odgovora koji nisu mogući te pogađanja točnoga odgovora (Cseresznyés, 2008).

6.3.4. Ostale vrste zadataka

Čitanje na inome jeziku ispituje se također drugim vrstama zadataka, ovisno o tome što točno želimo vrednovati s obzirom na složenost spomenute jezične vještine.

Jedna je od vrsta zadataka za provjeravanje čitanja točno/netočno čija se prednost ogleda u brzini bodovanja i sastavljanja, uključivanju velikoga broja čestica i provjeravanju činjeničnoga znanja. No teško je sastaviti dobar točno/netočno zadatak; osim toga, na neke čestice nije moguće odgovoriti na taj način jer postoje razine „točnosti“. Ispitanici također imaju veliku mogućnost pogoditi točan odgovor s obzirom da postoje samo dvije inačice odgovora. Kako bi se to izbjeglo, u nekim se ispitima nudi treća mogućnost odgovora tako da se primjerice ne spominje u tekstu.

Zadatci slaganja teksta uključuju izmiješane dijelove rečenica, odlomaka ili teksta koje je potrebno složiti prema točnome redosljedju. Alderson (2000) smatra da ih je teško pripremiti

s obzirom na prihvatljivost odgovora koji imaju drugačiji redoslijed od originalnoga teksta. Osim toga, nužno je biti oprezan pri njihovome bodovanju jer može doći do djelomično točnih odgovora (ispitanik je točno poredao četiri od sedam dijelova i sl.).

Hughes (1989) slično tome navodi zadatke određivanja redoslijeda u kojima ispitanici nakon čitanja teksta trebaju glavne događaje, teme ili argumente u njemu poredati točnim redoslijedom. Iako u tome slučaju također postoji određena mogućnost pogađanja, ona je ipak manja nego u slučaju zadataka višestrukoga izbora.

Čitanje se može vrednovati još pomoću zadataka uređivanja kada ispitanici dobiju tekst s pogreškama koje ispravljaju. Obično se dodaje jedna riječ po klauzi (Madsen, 1983). Vrsta pogreške može odrediti ispituje li se više jezično znanje ili sposobnost čitanja. Ovakvi zadatci ponekad se dodatno nazivaju negativnim *cloze* testom (engl. *cloze-elide test*) zbog toga što tekst, umjesto izostavljenih riječi, sadrži višak umetnutih riječi koje je potrebno iz teksta ukloniti (Šamo, 2014). Objektivno i brzo se ocjenjuje, a od ispitanika zahtijeva usredotočenost na detaljno čitanje, što može biti vremenski zahtjevno.

Pitanja za provjeru razumijevanja ona su koja uključuju pisane odgovore i u kojima odgovor nije ponuđen, ali je dostupan u tekstu. Mogu biti subjektivna ili objektivna; ako su subjektivna, nastavnik ili ispitivač odlučuje o točnosti i vrijednosti odgovora. Ispitivanje pomoću kratkih odgovora dobra je alternativa zadacima višestrukoga izbora jer smanjuje mogućnost pogađanja, a ne zahtijeva pretjeranu jezičnu proizvodnju. U tome slučaju ispitanici odgovaraju s nekoliko riječi, a odgovori su ponuđeni u tekstu. Munby (1979: 157) navodi i proširenu verziju takvih pitanja u kojima odgovor zahtijeva integraciju informacija prikupljenih u tekstu s ispitanikovim vlastitim znanjem i/ili iskustvom (engl. „*projective*“ *questioning*), što primjerice može biti u obliku pitanja ispitanicima da daju svoje mišljenje o tekstu, postavljaju sebe u situaciju iz teksta i slično, a ocjenjuju se subjektivno.

Kako bi se umanjio utjecaj pisanja na zadatke razumijevanja čitanjem, moguće je primijeniti zadatke prijenosa podataka u kojima ispitanici podatke iz teksta prenose u neverbalni oblik, primjerice, označavanje grafikona, uvrštavanje podataka u tablice i sl. (Šamo, 2014).

Da bi se stekao kratki uvid u glavnu ideju teksta, mogu se također koristiti pitanja za sažimanje (engl. *summary questions*) koja ne moraju biti vrlo formalna; obično se zadaju na kraju, nakon drugih vrsta zadataka.

U sklopu modernih smjernica komunikacijskoga jezičnog ispitivanja izrađuju se autentični zadatci koji su osmišljeni za određenu ciljnu jezičnu uporabu. Najčešće su to poluotvorene i otvorene vrste zadataka kao što su prošireni odgovori, intervjui, rasprave, pričanje priča, vođeni sastavci, odgovori na pisma, eseji i sl. (Bagarić Medve, 2011). Često takvi zadatci kombiniraju vrednovanje više jezičnih vještina, npr. kombinacija slušanja ili čitanja s usmenom i pisanom jezičnom proizvodnjom. Norris i Ortega (2012: 580) u tu skupinu dodaju još zadatke koji uključuju dijeljenje informacija ili rješavanje problema, zadatke pričanja priče potaknute slikama ili isječcima iz nijemih filmova, igranje uloga i dr.

Eseji i prepričavanje u pisanome obliku zahtijevaju primjenu znanja i više razine razumijevanja pročitana, iako je u potonjem slučaju nužno i određeno prisjećanje (Powell i Gillespie, 1990). Međutim, obje vrste zadataka ovise o ispitanikovoju vještini pisanja, što nekima može biti prednost, a drugima nedostatak. Iako u manjoj mjeri, vještina pisanja potrebna je također pri rješavanju *cloze* zadataka, zadataka dopunjavanja i zadataka s kratkim odgovorima.

Intervjui i pisanje sastavaka slični su primjeri jezične proizvodnje pomoću kojih se ispituje razumijevanje. Njihovo bodovanje često je subjektivno (Bachman, 1990: 76), posebice kada se ne razvijaju precizan ključ ili rubrike. Njihova uporaba može biti problematična zbog toga što ispitanik katkada razumije tekst, no ne umije prikladno izraziti svoje ideje zbog nedostatka jezičnoga znanja (Alderson, 2000: 236).

Zadatci sažimanja teksta uzrokuju slične poteškoće pri bodovanju. Ispitanik treba nakon čitanja nekog teksta sažeto zapisati njegove glavne ideje pa se postavlja pitanje boduje li se kvaliteta sažetka ili broj zapisanih ideja (Alderson, 2000; Šamo, 2014). Kao pomoć pri bodovanju može se koristiti sličan zadatak nedovršenih sažetaka (Alderson, 2000; Hughes, 1989; Šamo, 2014) u kojemu je ispitanicima nakon čitanja ponuđen sažetak teksta s izbrisanim ključnim riječima koje je potrebno nadopisati bez izravnoga uvida u tekst.

Usmena izvješća primjenjuju se kako bi se stekao uvid u procese rješavanja pojedinih zadataka i kako bi ih se povezalo s postignutim rezultatima. U središtu su im kognitivni procesi i individualne karakteristike ispitanika, što se smatra njihovom prednošću, dok se njihovim nedostatkom smatra naknadno prikupljanje podataka (Šamo, 2014).

Iako je ovo sažet pregled vrsta zadataka kojima je moguće provjeravati razumijevanje pročitana teksta, očito je ipak kako format korištenoga zadatka može dosta utjecati na rezultate. Groot (1990) stoga predlaže mjerenje iste jezične vještine kroz različite formate zadataka. Neke vrste zadataka, po svome dizajnu, mogu mjeriti stratešku kompetenciju.

Primjerice, u ispitima kojima provjeravamo razumijevanje čitanjem često se koriste pitanja koja zahtijevaju interferenciju. Kako bi se točno odgovorilo na ta pitanja, potrebna je strateška kompetencija jer ispitanik mora prepoznati koje su informacije van samoga diskursa važne za odgovor na pitanje te ih mora potražiti u svome pamćenju (Bachman, 1990: 105). Ulogu tu ima i sam način bodovanja jer u slučaju da se bodovanje provodi samo na osnovi praktičnoga učinka jezične izvedbe, potencijalni doprinos strateške kompetencije može biti visok. Ispitanici trebaju imati razvijen unutarnji kriterij za uspješno razumijevanje teksta, aktivno nadgledati razumijevanje odlomka i znati kada i zbog čega trebaju primijeniti određene strategije radi poteškoća u razumijevanju (Davey, 1987).

Kako prilično rijetko postoji jedna ispravna interpretacija teksta, tako ne postoji niti jedan idealan ispit/test kojime se vrednuje razumijevanje. Wolf (1993) smatra kako razumijevanje pročitanaoga varira u skladu s međusobnim djelovanjem sastavnica izvan teksta, kao što su jezično umijeće, pozadinsko znanje, zanimanje za temu i motivacija za čitanjem, s tekstnim sastavnicama, kao što je tema, retorička organizacija i težina teksta. Autorica navodi kako bi različite vrste zadataka, ako uistinu ispituju razumijevanje, trebale dati iste ili podjednake rezultate. Međutim, njezino istraživanje pokazuje kako to nije slučaj jer pojedini zadatci mogu utjecati na to kako ispitanici pristupaju tekstu i kako rekonstruiraju njegovo značenje. Zadatci koji zahtijevaju konstrukciju odgovora nisu se pokazali usporedivima sa zadacima u kojima se tražilo prepoznavanje i odabir odgovora.

Iz svega navedenoga u ovome poglavlju vidljivo je kako je ispitivanje inoga jezika pomoću različitih vrsta testova/ispita i zadataka zapravo procjenjivanje specifičnih oblika uporabe toga jezika. Osim kriterija za stvaranje valjanih procjena, ispita i zadataka, navedenih u prethodnim potpoglavljima, na uspješno rješavanje ispita također utječu strategije kojima se ispitanici koriste pri rješavanju zadatka, kao i njihova upoznatost s formatom zadatka. Bachman (1990) smatra kako uspjeh postignut na jezičnim ispitima predstavlja skup različitih čimbenika: jezičnih komunikacijskih vještina, formata i obilježja zadataka, individualnih karakteristika koje uključuju i kognitivni stil i znanje o određenome tematskom području, ali i o nasumičnim čimbenicima kao što su mentalna budnost i emotivno stanje ispitanika, promjene okoline u kojima se provodi vrednovanje itd. Za vrednovanje visokoga rizika, kao što je DM, važno je upotrijebiti različite vrste zadataka koji su ispitanicima poznati kako bi se izbjegli utjecaji nekih od navedenih čimbenika.

7. ISTRAŽIVANJE

U sljedećemu dijelu detaljno je prikazano istraživanje tako da se opisuje sam kontekst njegove provedbe, navodi glavni cilj, ističu ključna istraživačka pitanja i s njima povezane hipoteze, pojašnjavaju instrumenti kojima su prikupljeni podaci, opisuju kvantitativne i kvalitativne metode korištene za njihovu obradu te se analiziraju i tumače dobiveni rezultati.

7.1. Kontekst istraživanja

Ispit *Čitanja* iz Engleskoga jezika na državnoj maturi odabran je kao građa za ovo istraživanje zbog karakteristika koje bi kao standardizirani ispit visokoga rizika trebao imati, no rezultati postignuti na provedenim ispitima DM-a ukazuju na važnost vrste zadataka, ali i tekstnih obilježja u predlošcima kojima se ispituje čitanje. Slijedi detaljniji prikaz zakonskoga okvira za provođenje DM-a, strukture ispita na DM-a, ispita *Čitanja* iz Engleskoga jezika te promjena u ispitu nastalih tijekom analiziranoga razdoblja.

7.1.1. Državna matura u Republici Hrvatskoj

Uvjeti i zakonski temelji za uvođenje ispita DM-a u obrazovni sustav Republike Hrvatske postavljeni su 2008. godine kada je Hrvatski sabor usvojio Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08). Taj zakon propisuje da: „srednje obrazovanje učenika u gimnazijskim programima obrazovanja završava polaganjem državne mature“, dok učenici u strukovnim i umjetničkim programima obrazovanja koji traju najmanje četiri godine „mogu polagati i ispite državne mature“ (čl. 82, st. 1 i 3). Isti zakon također propisuje da „državnu maturu provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (u daljnjemu tekstu NCVVO) u suradnji sa školama“ (čl. 82, st. 6). DM je skup ispita koji se pod jednakim uvjetima i kriterijima provodi za sve učenike u isto vrijeme i omogućuje dobivanje usporedivih rezultata učenika na nacionalnoj razini (Primorac i sur., 2009: 13). Provedba DM-a započela je školske godine 2009./2010. kao obvezni ispit za završetak školovanja učenika u gimnazijskim programima te kao mogućnost za učenike četverogodišnjih strukovnih i petogodišnjih medicinskih škola koji žele nastaviti školovanje na visokoškolskim ustanovama. Kao priprema za provedbu DM-a održana je probna matura školske godine 2008./2009. te nacionalni ispiti za učenike trećih razreda četverogodišnjih srednjih škola koji

su se provodili od 10. travnja do 3. lipnja 2008. god. Također su se, uz DM, školske godine 2009./2010. provodili ispiti probnog DM-a za učenike tadašnjih trećih razreda. U provedbi nacionalnih ispita sudjelovale su 364 ustanove srednjoškolskoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Svi učenici pristupili su ispitima iz obveznih predmeta (hrvatski jezik, matematika, strani jezik), a gimnazijski učenici trećih razreda dodatno su polagali nacionalni ispit iz izbornoga predmeta (Francetić, 2009). Nakon nacionalnih ispita počelo je provođenje probnog DM-a kao obveznog za učenike trećih razreda gimnazija i kao mogućnost za učenike trećih razreda četverogodišnjih strukovnih škola. Probni DM provodio se od 31. ožujka do 22. svibnja 2009. god. (Sirovatka, 2009).

Od školske godine 2009./2010. počinje se provoditi DM čiji je cilj „provjera i vrednovanje postignutih znanja i sposobnosti učenika stečenih obrazovanjem prema propisanim općeobrazovnim nastavnim planovima i programima“ (Primorac i sur., 2009: 14). Ispiti DM-a ispiti su iz općeobrazovnih predmeta, obvezni ispiti obuhvaćaju hrvatski jezik, matematiku i strani jezik, a mogu se polagati na nižoj (B) ili višoj (A) razini koje su propisane ispitnim katalozima. Učenik bira razinu na kojoj želi polagati ispite ovisno o zahtjevima visokoškolske ustanove, tj. studijskoga programa u sklopu kojega želi nastaviti obrazovanje. Učenici koji se školuju na jeziku i pismu nacionalnih manjina obvezni su položiti još ispit iz materinskoga jezika nacionalne manjine na kojemu se školuju. Na samome početku provedbe DM-a broj izbornih predmeta koje učenici žele polagati nije bio ograničen (Primorac i sur., 2009: 15), no Pravilnikom o polaganju državne mature (NN 1/13), po kojemu se DM i danas provodi, broj izbornih predmeta ograničen je na šest.

Sadržaji i struktura pojedinih ispita DM-a, način provjere i ocjenjivanja propisani su Ispitnim katalozima koji se objavljuju svake školske godine, a izrađuje ih NCVVO u suradnji s Ministarstvom znanosti i obrazovanja prema nastavnim planovima i programima određenih općeobrazovnih predmeta. Smatra se da je DM uspješno položen ako učenik položi ispite obveznog dijela (Pravilnik o polaganju državne mature NN 1/13).

Dakle, kao temeljni dokument ispita DM-a navode se Ispitni katalozi za pojedini predmet, a oni se objavljuju svake školske godine. U njima se navode i objašnjavaju sadržaji, kriteriji te načini ispitivanja i vrednovanja također za ispit iz Engleskoga jezika i na višoj i na osnovnoj, nižoj razini za tu školsku godinu (Ispitni katalog 2016./2017.). Osim toga, pristupnicima je na raspolaganju Vodič kroz ispite državne mature dostupan na internetskoj stranici NCVVO-a. Uz vremenik polaganja ispita za pojedinu školsku godinu ukratko sadrži opis strukture i zahtjeva obveznih i izbornih predmeta.

7.1.2. Ispiti iz Engleskoga jezika

Prema Ispitnome katalogu za školsku godinu 2016./2017., ispit DM iz Engleskoga jezika može se polagati na dvjema razinama, osnovnoj (B) ili višoj (A). Oba ispita sastoje se od istih cjelina (*Čitanje*, *Pisanje* i *Slušanje*) kojima se vrednuje komunikacijska jezična kompetencija u čitanju, pisanju i slušanju. Osnovna razina ispita u skladu je s nastavnim planom i programom Engleskoga jezika za četverogodišnje strukovne škole koje imaju najmanju satnicu, a prema Zajedničkome europskom referentnom okviru za jezike (2005) odgovarala bi A2 razini, dok je viša razina ispita usklađena s nastavnim planom i programom za učenike gimnazijskih programa te odgovara B2 razini (Ispitni katalog 2016./2017.).

Ispitni katalozi za predmet Engleski jezik objavljuju se svake školske godine te pristupnicima pojašnjavaju obrazovne ishode pojedinih područja ispitivanja, strukturu i tehnička obilježja ispita, vrste zadataka i njihovo bodovanje te savjetuju kako se pripremiti za maturu.

S obzirom da se u ovoj disertaciji problematizira viša razina ispita DM iz Engleskoga jezika, u nastavku će se pojasniti samo ispit te razine, a detaljnije ispitna cjelina *Čitanje*.

7.1.2.1 Viša razina ispita iz Engleskoga jezika

Ispitni katalog za DM školske godine 2016./2017. za višu razinu ispita iz Engleskoga jezika navodi da se njime provjerava komunikacijska jezična kompetencija u čitanju, slušanju i pisanju prema nastavnome planu i programu iz Engleskoga jezika za gimnazije (Ispitni katalog 2016./2017.: 6). Sastoji se od triju ispitnih cjelina, a ukupno nosi 85 bodova, od čega *Čitanje* 40, *Slušanje* 25 i *Pisanje* 20 bodova.

Ispitna cjelina *Slušanje* bavi se temama na koje učenici nailaze u osobnome, društvenome ili obrazovnome području. Tekstovi su prezentirani na standardnome govornom jeziku, a njihove vrste obuhvaćaju: razgovore i rasprave; predavanja, izlaganja i izvještaje; obavijesti i poruke konkretnoga ili apstraktnoga sadržaja. Od učenika se očekuje da ih razumiju kada su izrečeni uživo ili putem medija, unatoč buci u pozadini; shvate glavne misli tematski i jezično zahtjevnoga govora ako je izražen standardnim jezikom; razumiju obavijesti i poruke

konkretnoga ili apstraktnoga sadržaja ako su izrečene standardnim jezikom i uobičajenom brzinom, kao i bit predavanja, izlaganja, izvještaja i drugih oblika sadržajno i jezično složenih, ali dobro strukturiranih akademskih ili stručnih nastupa; s relativnom lakoćom prate živu raspravu između izvornih govornika; razumiju snimke na standardnome jeziku koje su uobičajene u društvenome ili akademskome životu te, osim sadržaja, prepoznaju gledišta i mišljenja govornika (Ispitni katalog 2016./2017.: 7).

U ispitnoj cjelini *Pisanje* na višoj razini provjerava se pisana produkcija na način da se od učenika očekuje da napišu sastavak u kojemu će sustavno razviti određenu temu, navodeći razloge za i protiv nekoga gledišta ili objašnjavajući prednosti i nedostatke različitih rješenja naglašavajući bitne argumente i navodeći pojedinosti koje podržavaju iznesena shvaćanja uz uporabu relativno širokoga raspona vokabulara i uz manje nesustavne gramatičke pogrješke (Ispitni katalog 2016./2017.: 8). Očekuje se da pristupnik piše jasne opširne tekstove o različitim temama iz vlastitoga područja interesa, sintetizirajući i vrednujući informacije i argumente iz nekoliko izvora; napiše sastavak ili izvještaj u kojemu sustavno razvija neku temu, navodi bitne argumente i pojedinosti kojima podržava iznesena shvaćanja, objašnjava razloge za i protiv nekoga gledišta te navodi prednosti i nedostatke različitih rješenja i slično; piše duže tekstove u kojima izražava osjećaje, opisuje razne stvarne ili izmišljene događaje, vlastite doživljaje i iskustva, izriče pretpostavke i mišljenja te daje komentare, kritičke osvrtne i slično. Kako bi to uspješno postigao, očekuje se da ima dovoljno bogat vokabular za pisanje o temama iz područja vlastitoga interesa i o većini općih tema; mijenja formulaciju da bi izbjegao često ponavljanje iako nedostatci u vokabularu mogu dovesti do parafraziranja; prikladno upotrebljava vokabular premda ponekad može doći do zamjene ili pogrješnoga izbora riječi, no bez većih poteškoća ili zastoja u komunikaciji; pravilno upotrebljava gramatičke strukture iako se mogu pojaviti povremeni previdi ili sporadične pogrješke te manje netočnosti u strukturi rečenice, ali to se rijetko događa; dobro oblikuje razne tekstne vrste upotrebljavajući niz različitih konektora i druga sredstva za povezivanje teksta (Ispitni katalog 2016./2017.: 8).

Uzimajući u obzir temu ove disertacije, ispitna cjelina *Čitanje* detaljnije će se opisati kako bi se što bolje odredio kontekst istraživanja, s obzirom da se provodi upravo na tekstovima preuzetim iz te cjeline.

7.1.2.2 Čitanje na višoj razini ispita iz Engleskoga jezika

Ova ispitna cjelina ispituje vještinu razumijevanja pročitanoga teksta pa se od pristupnika očekuje da umije: „*prilično samostalno čitati razne tekstne vrste prilagođavajući način i brzinu čitanja tekstu i svrsi čitanja; izvući informacije, ideje i mišljenja iz stručnih izvora unutar vlastitoga područja interesa; razumjeti članke i izvještaje koji se bave aktualnim problemima i u kojima autor teksta izražava određena shvaćanja i gledišta; razumjeti stručne članke i izvan područja vlastitoga interesa, a uz poteškoće samo one u kojima se pojavljuju rjeđe korišteni izrazi i pojmovi.*“ (Ispitni katalog 2016./2017.: 6-7). Cjelina se sastoji od pet zadataka različitih vrsta, a svaki od njih ispituje određenu podvještinu čitanja te obuhvaća određeni broj podzadataka, odnosno čestica. Struktura je prikazana u Tablici 4 .

Tablica 4 Struktura ispitne cjeline Čitanje

	Vrsta zadataka	Ispitivane podvještine	Vrste tekstova	Broj podzadataka /čestica (bodovi)
Zadatak 1.	zadatci povezivanja	razumijevanje specifičnih informacija	članak od 550 do 600 riječi	12
Zadatak 2.	zadatci višestrukoga izbora ³⁹	razumijevanje osnovnoga smisla, specifičnih informacija i implicitnoga značenja	članak od 550 do 600 riječi	6
Zadatak 3.	zadatci povezivanja	detaljno razumijevanje teksta (kohezija i koherencija)	članak od 550 do 600 riječi	6

³⁹ Zadatci višestrukoga izbora sastoje se od četiri ponuđena odgovora

Zadatak 4.	zadatci višestrukoga izbora ⁴⁰	detaljno razumijevanje teksta (leksički i/ili strukturnih obrasci)	članak od 220 do 250 riječi	8
Zadatak 5.	zadatci dopunjavanja	uporaba prikladnih i točnih leksičkih i/ili strukturnih obrazaca	članak od 200 do 230 riječi	8

Izvor: Preuzeto iz Ispitnoga kataloga za Engleski jezik 2016./2017.: 9

Dužina tekstova koji se koriste u ovoj cjelini neznatno je varirala kroz godine provedbe DM-a, što je prikazano u sljedećoj tablici.

Tablica 5 Dužina tekstova i napomene iz Ispitnih kataloga za Engleski jezik analiziranih po školskim godinama

	zadatci povezivanja	zadatci višestrukoga izbora	zadatci povezivanja	zadatci višestrukoga izbora	zadatci dopunjavanja	Napomena o tekstovima
2010./2011.	500-600	500-600	500-600	160-200	160-200	Bez napomene
2011./2012.	500-600	500-600	500-600	200-250	180-220	sadrže 1950-2250 riječi
2012./2013.	500-600	500-600	500-600	200-250	180-220	sadrže 1950-2250 riječi
2013./2014.	550-600	550-600	550-600	220-250	200-230	sadrže 2100-2250 riječi

⁴⁰ Zadatci višestrukoga izbora sastoje se od četiri ponuđena odgovora

2014./2015.	550-600	550-600	550-600	220-250	200-230	sadrže 2100-2250 riječi
2015./2016.	550-600	550-600	550-600	220-250	200-230	sadrže 2100-2250 riječi
2016./2017.	550-600	550-600	550-600	220-250	200-230	sadrže 2100-2250 riječi

Izvor: Izrada autorice prema Ispitnim katalozima za Engleski jezik od školske godine 2010./2011. do školske godine 2016./2017.

Kao što je iz Tablice 5 vidljivo, kod prva tri zadatka gornja granica dužine teksta nije se mijenjala, već se samo povećavala donja granica, što pridonosi ujednačenosti korištenih tekstova. Kod posljednja dva zadatka vidljivo je da se kroz godine provedbe dužina tekstova povećavala, no ustalila se od školske godine 2013./2014. Broj zadataka i bodovi nisu se mijenjali kroz godine provedbe. U školskoj godini 2016./2017. u objavi u kojoj su sažete izmjene u Ispitnim katalozima nalazi se sljedeća napomena o samoj provedbi ispita: „Promijenjen je redosljed pisanja ispitnih cjelina u *Čitanje*, *Slušanje* i *Pisanje* i one se više ne moraju provoditi odvojeno (sa stankom od 15 minuta)⁴¹. U istome dokumentu dodana je napomena da sastavak može biti duži od 250 riječi i da napisani tekst nije dopušteno brisati, a trajanje ispita, vrste i broj zadataka te broj bodova ostali su isti.

Kroz sve naraštaje provedbe DM-a ispit iz cjeline *Čitanje* piše se 70 minuta. U zadatcima zatvorenoga tipa pristupnici točne odgovore označavaju znakom X na listu za odgovore, a u zadatcima otvorenoga tipa (zadatci dopunjavanja) upisuju traženi sadržaj na predviđeno mjesto koje je naznačeno u uputi. Kod zadataka zatvorenoga tipa priznaje se samo jedan točan odgovor, a kod zadataka otvorenoga tipa samo ispravno napisani odgovori. Svaka točno riješena čestica unutar pojedinoga zadatka boduje se jednim bodom, što ukupno iznosi 40 bodova. Svaka ispitna knjižica na početku sadrži upute koje su napisane na hrvatskome

⁴¹ Izvor: <https://mk0nevvow8xj1dauw2r.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2016/09/Promjene-u-ispitnim-katalozima-za-dr%C5%BEavnu-maturu-2017.-god.pdf>

jeziku, a odnose se na trajanje ispita, način rješavanja zadataka i bodovanje. Svaka ispitna knjižica označena je posebnom oznakom.⁴²

Ispitni katalog za Engleski jezik pristupnicima nudi još općenite savjete kako biti uspješniji u rješavanju zadataka ovoga dijela ispita pa se tako navodi da su „značenje i poruka teksta jednako važni kao i jezične strukture koje se nalaze u tekstu“ (Ispitni katalog 2016./2017.: 21). Sposobnost predviđanja spominje se kao bitan čimbenik pri razumijevanju pročitana teksta jer pristupnicima omogućuje razumjeti o čemu je riječ i prije samoga čitanja teksta, a potiče ih se na što više čitanja i izlaganja različitim vrstama tekstova, kao i na to da odgovaraju na sadržaj teksta. Tijekom procesa poučavanja potrebno je pristupnike upoznavati s vrstama zadataka, kao i s organizacijom i strukturom teksta (odlomci, elementi kohezije i koherencije, struktura odlomka). Osim toga, znanje o postupcima za uspješno rješavanje tih vrsta zadataka, kao na primjer, uvježbavanje razumijevanja nepoznatih riječi pomoću konteksta, tvorbe riječi (prefiksi i sufixi) i slično pomaže u uspješnijem rješavanju zadataka, kao i samome razumijevanju teksta. Ispitni katalog također prikazuje konkretne strategije za rješavanje pojedinoga zadatka u sklopu cjeline *Čitanje*. Pri rješavanju zadataka višestrukoga izbora trebalo bi, nakon izbora određenoga odgovora u tekstu, pronaći odgovarajuće argumente. Kako bi bili uspješni u rješavanju zadataka povezivanja, pristupnicima se savjetuje pažljivo čitanje natuknica (engl. *prompts*) i traženje ključnih riječi ili sintagmi u tekstu koje povezuju natuknice i tekst/tekstove. Za zadatke dopunjavanja potrebno je pročitati tekst i obratiti pozornost na rečenice/riječi ispred i iza praznine te onda odlučiti koja riječ smisleno i gramatički najbolje popunjava prazninu u tekstu. Ispitni katalog (2016./2017.: 22) naglašava da za uspješnost u ispitnoj cjelini *Čitanje* nije potrebno razumjeti sve riječi i gramatičke strukture, već samo ključne riječi, te odvojiti bitne od nebitnih informacija.

DM provodi se u ljetnim i jesenskim rokovima (zimski ispitni rok provodio se školskih godina 2010./2011. i 2011./2012.) U ljetnim rokovima DM-u pristupa najveći broj učenika, stoga su za analizu odabrani ispiti upravo s tih rokova. Broj pristupnika na ispitu iz Engleskoga jezika u analiziranome razdoblju prikazan je u sljedećoj tablici.

⁴² Službene oznake ispitnih knjižica za analizirano razdoblje koje koristi NCVVO su: za šk.god. 2010./2011. ENG A IK-1 D-S005, za šk.god. 2011./2012. ENG A IK-1 D-S010, za šk.god. 2012./2013. ENG A IK-1 D-S012, za šk.god. 2013./2014. ENG A IK-1 D-S019, za šk.god. 2014./2015. ENG A IK-1 D-S030, za šk.god. 2015./2016. ENG A IK-1 D-S033, za šk.god. 2016./2017. ENG A IK-1 D-S037.

Tablica 6 Broj prijavljenih pristupnika u analiziranim godinama

Školska godina	Broj pristupnika
2010./2011.	13 181
2011./2012.	15 324
2012./2013.	15 853
2013./2014.	18 375
2014./2015.	20 349
2015./2016.	19 285
2016./2017.	19 138

Izvor: Izrada autorice prema dokumentima NCVVO-a⁴³

Vidljivo je da ispitu više razine pristupa veliki broj učenika završnih razreda, iako su im također pribrojani pristupnici koji DM polažu izvan redovnoga sustava obrazovanja, a sačinjavaju mali postotak ukupnoga broja pristupnika. U svakom naraštaju većinu pristupnika sačinjavaju učenici i učenice koji pohađaju gimnazijski program. Potrebno je napomenuti da broj prijavljenih pristupnika nije nužno i broj onih koji su polagali DM te godine jer u svakome naraštaju dolazi do smanjivanja broja malog dijela pristupnika.

⁴³ Podatci preuzeti iz:

Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature šk. god. 2010./2011. (Autori izvješća: Šabić, J., Ćurković, N., Tretinjak, I.)

Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature šk. god. 2011./2012. (Autori izvješća: Šabić, J., Tretinjak, I., Lankaš, T.)

Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature šk. god. 2012./2013. (Autori izvješća: Ćurković, N., Tretinjak, I., Lankaš, T.)

Prikaz rezultata ispita državne mature ljetni rok, šk. god. 2013./2014.

Prikaz rezultata ispita državne mature ljetni rok, šk. god. 2014./2015.

Izvještaj o provedbi i rezultatima državne mature šk. god. 2015./2016. (Urednici: Tretinjak, I., Fulgosi, S., Ćurković, N.)

Izvještaj o provedbi i rezultatima državne mature šk. god. 2016./2017. (Urednici: Tretinjak, I., Ćurković, N., Fulgosi, S.)

7.2. Cilj istraživanja

Polazeći od najvažnijih suvremenih teorijskih spoznaja o čitanju na stranome jeziku kao višeslojnome procesu obrade podataka, cilj je analizirati ispite *Čitanja* na Engleskome jeziku (viša razina) u sklopu provjere učeničkoga znanja na DM-u s osobitim osvrtom na vrste zadataka i tekstna obilježja, posebno koheziju, kao ključne varijable koje mogu bitno utjecati na uspješno razumijevanje teksta čitanjem. Da bi postavljeni cilj bio postignut, analiziran je uspjeh u odnosu na zadatak, što vodi k detaljnoj analizi zadatka dopunjavanja te u obzir uzima upravo tu konstelaciju čimbenika s obzirom na pitanje je li to jezični problem ili problem čitanja. Zatim je fokus stavljen na kohezivnost i tekst kao drugu konstelaciju čimbenika jer su diskursne oznake povezane s jezičnim znanjem. Pokušalo se pritom utvrditi koji su razlozi slabijega uspjeha postignutoga na pojedinim zadacima, ukazati na važnost pravilnoga odabira zadataka kojima se ispituje razumijevanje teksta i utvrditi utjecaj tekstnih obilježja na njegovo razumijevanje.

Osnovni cilj istraživanja u ovome slučaju je, dakle, steći uvid u važnost pravilnoga odabira zadataka i tekstnih predložaka za provjeru određenih sastavnica čitanja. Znanstveno će se pritom nastojati dokazati nužnost ujednačavanja tekstnih obilježja predložaka korištenih u standardiziranim testovima te utvrditi neodvojivost jezičnoga znanja, umijeća čitanja, vrste zadataka i tekstnih obilježja.

7.3. Istraživačka pitanja i hipoteze

S obzirom na istraženu literaturu, postojeće teorijske okvire, ranija istraživanja te definiran glavni cilj, osmišljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Koja vrsta zadataka uzrokuje najmanje, a koja najviše poteškoća pri razumijevanju teksta?
- 2) Provjerava li se zadacima dopunjavanja više jezično znanje ili razumijevanje teksta?
- 3) Kako obilježja teksta utječu na razumijevanje čitanjem?

Iz navedenih istraživačkih pitanja proizlaze sljedeće hipoteze:

H1a) Zadaci povezivanja koji zahtijevaju razumijevanje specifičnih informacija uzrokuju najmanje poteškoća.

H1b) Zadatci dopunjavanja koji zahtijevaju uporabu prikladnih i točnih leksičkih ili strukturnih obrazaca uzrokuju najviše poteškoća.

H2a) Zadatci dopunjavanja više pokazuju nedostatak jezičnoga znanja nego nerazumijevanje teksta.

H2b) Nedostatak jezičnoga znanja najčešće se prepoznaje po semantičkim pogreškama.

H2c) Nedostatak jezičnoga znanja također je itekako prepoznatljiv na morfosintaktičkoj i ortografskoj razini.

H3a) Kohezivniji su tekstovi razumljiviji.

H3b) Poznavanje kohezivnih oznaka povezano je s uspješnijim razumijevanjem teksta.

Slijedi detaljan opis metodologije istraživanja, prikaz i interpretacija dobivenih rezultata, rasprava na temelju njih te razmatranje znanstvenih i pragmatičnih implikacija istraživanja.

7.4. Metodologija istraživanja

Ovo poglavlje opisuje detalje istraživanja koji se odnose na podatke, način njihova prikupljanja kao i njihove obrade te detaljno opisuje instrument korišten u ovome istraživanju.

7.4.1. Prikupljanje i obrada podataka

Građa korištena za pisanje ove disertacije obuhvaćala je ispite *Čitanja* iz Engleskoga jezika više razine DM-a od školske godine 2010./2011. do školske godine 2016./2017., a za njezinu analizu primijenjena je metoda slučaja.

Provedene su analize zadataka čitanja na engleskome jeziku u navedenome razdoblju. Oni su najprije kvalitativno analizirani kako bi se utvrdilo jesu li u skladu s ispitnim knjižicama i obrazovnim ishodima navedenima u ispitnome katalogu te jesu li teme tekstnih predložaka kojima se sastavljači koriste u ispitima čitanja u skladu s nastavnim programima za gimnazije. Svrha je ovoga dijela istraživanja bila odrediti kontekst pripreme i provedbe ispita.

Sljedeća faza obuhvaćala je vrednovanje čitanja kao složene jezične vještine koju čine različite sastavnice pa su tako i zadatci čitanja raznoliki, stoga ovo istraživanje također

uključuje raznovrsne metode pristupa konceptu čitanja. Spomenuti dio istraživanja najprije obuhvaća rad na podacima o uspješnosti ili prosječnoj riješenosti zadataka koji su dobiveni od NCVVO-a, a obrađuju se metodama deskriptivne statistike. S obzirom da deskriptivna statistika omogućava sažet pregled kako bismo dobili bolji uvid u podatke s kojima radimo (Mackey i Gass, 2005: 250), njezina je svrha ovdje organizirati i opisati podatke kako bismo jasnije istaknuli njihove glavne značajke. Pritom je prikazan postotak riješenosti (indeks lakoće i indeks diskriminativnosti) svake čestice i ukupnoga zadatka na pojedinome ispitnom roku, zatim razlike u postotku riješenosti na pojedinoj vrsti zadatka i ukupnome ispitu čitanja među naraštajima tijekom navedenoga razdoblja. Analizirana je ujedno uspješnost rješavanja toga dijela DM-a u sedam naraštaja s obzirom na vrstu zadatka i bodovne pragove na ukupnome broju pristupnika. Ove analize služe kao temelj za daljnju dubinsku kvalitativnu analizu.

Kako bi se utvrdila važnost postojanja jezičnoga praga za uspješnije rješavanje zadataka čitanja, provedena je analiza pogrešaka na zadacima dopunjavanja koji podrazumijevaju uporabu prikladnih i točnih leksičkih i/ili strukturnih obrazaca. Deskriptivna statistika za tu je vrstu zadatka pokazala najniže ostvarene rezultate tijekom analiziranoga razdoblje (Slika 1 - Slika 7 u Prilogu 3). U njima se jednom riječju dopunjava tekst i tako čitanje povezuje s pisanjem, što vjerojatno uzrokuje najviše poteškoća jer ujedno podrazumijeva jezičnu proizvodnju. Analiza pogrešaka provedena je na uzorku od 70 pristupnika po godini provedbe DM-a (ukupno 490). Materijali za analizu prikupljeni su u NCVVO-u koristeći metodu slučajnoga uzorkovanja, a ona se koristi kada nije moguće obuhvatiti cijelu populaciju (Mackey i Gass, 2005: 119) pa se istraživanje provodi na uzorku. Jednostavno slučajno uzorkovanje podrazumijeva da svaki ispitanik (u ovome slučaju pristupnik na ispitu iz Engleskoga jezika više razine na DM-a) ima jednake i neovisne mogućnosti da bude izabran za istraživanje (Mackey i Gass, 2005: 120; Hatch i Lazarson, 1991: 43), odnosno prema Petz (1997: 129): „*svaki individuum populacije ima jednaku vjerojatnost da bude izabran u uzorak.*“ S obzirom da je identitet pristupnika šifriran i stoga nepoznat istraživaču, ovdje nije bilo moguće provoditi nikakve klasifikacije pa je slučajno uzorkovanje bila prikladna metoda. Uz rješenja ove vrste zadatka za svakoga ispitanika, NCVVO je omogućio također uvid u rezultat na ukupnome ispitu iz Engleskoga jezika. Budući da su zadatci uzorka dostupni u obliku slika, svi podatci prepisivani su u tablice, klasificirani prema točnim odgovorima i povezani s postignutim uspjehom na ukupnome ispitu. Dva pristupnika izuzeta su iz uzorka s obzirom na to da su omaškom na slikama pogrešni zadatci ispita *Čitanja*, a kod jednoga nisu bile odgovarajuće šifre

za zadatak i ukupan broj bodova, stoga je također izuzet iz uzorka pa je ukupan broj analiziranih zadataka bio 487.

Peti zadatak u ispitnoj knjižici *Čitanje* jest zadatak dopunjavanja, a podvještine koje se njime ispituju su „uporaba prikladnih i točnih leksičkih i /ili strukturalnih obrazaca.“ (Ispitna knjižica, 2017: 20). Od pristupnika se zahtijeva da jednom riječju popune prazna mjesta u tekstu, a točne odgovore upisuju na predviđeno mjesto, kako stoji u uputi.⁴⁴ Ocjenjivači popunjavaju naznačena mjesta bodovima.

Na ispitima DM-a taj je zadatak bodovan kao binarni, odnosno jednim bodom se priznaje u potpunosti točan odgovor, dok se 0 bodova dodjeljuje netočnim odgovorima ili kada odgovor nije upisan (Ispitni katalog, 2016/2017: 20).

S obzirom da je taj zadatak dio ispita *Čitanja*, željelo se vidjeti bi li njegova riješenost bila znatno drugačija ako bi se u obzir uzimali odgovori koji su semantički točni, što ujedno potvrđuje razumijevanje pročitanaog teksta, no nisu sintaktički ili ortografski točni, čime se potvrđuje važnost jezičnoga praga.

U tu svrhu spomenuti uzorak zadataka također je ponovno bodovan na način da su uvedene dodatne kategorije koje omogućavaju detaljniji uvid u rezultate kako bi se vidjelo postoje li razlike te potvrdila važnost jezičnoga znanja za razumijevanje teksta. Kategorije ponovnoga bodovanja su sljedeće:

Semantički, sintaktički i ortografski točan odgovor – 2 boda

Semantički točan, ali sintaktički i/ili ortografski netočan odgovor – 1 bod

Semantički, sintaktički i ortografski netočan odgovor – 0 bodova

Prazno mjesto umjesto odgovora – 0 bodova

Posljednjim dijelom istraživanja utvrđeno je koja su obilježja tekstnih predložaka u ispitnim cjelinama *Čitanja* i koliko ona utječu na razumljivost tekstova. Stoga je na uzorku od ukupno 35 ispitnih tekstova (pet tekstova u svakoj od sedam godina provedbe DM-a) provedena analiza koja se temelji na utvrđivanju obilježja tekstova, posebno njihove kohezije, za što se

⁴⁴ U ispitnoj cjelini *Čitanje* (u svim analiziranim naraštajima) zadatak glasi (preuzeto iz ENG A IK-1 D-S033, str. 15):

Task 5, Questions 33-40: Read and complete the text below. Fill each space (33-40) with one word. Write your answer only here in this exam booklet. There is an example at the beginning (0).

koristio računalni alat Cox-Metrix (McNamara i sur., 2013). Rezultati pritom dobiveni omogućili su uspoređivanje tekstova te pokazali koja obilježja imaju najveći učinak na čitljivost teksta. Za petu vrstu zadatka izračunate su također korelacije rezultata tekstnih obilježja i indeksa čitljivosti kako bi se pokušala utvrditi moguća povezanost upravo tih varijabli.

7.4.2. Opis alata Coh-Metrix

Coh-Metrix predstavlja alat za obradu teksta na osnovi brojnih pokazatelja kohezije, jezika i čitljivosti. Njegova primjena omogućuje procjenu velikoga broja tekstnih obilježja koji ukazuju na kohezivne odnose i jezično znanje, zajedno s obilježjima jezika i diskursa. Osnova ovoga alata jest višeslojni pogled na diskurs kao i mnoge psihološke teorije razumijevanja teksta i učenja (Dowell i sur., 2016: 74). Osmislio ga je tim znanstvenika pod vodstvom Danielle S. McNamara s Instituta za inteligentne sustave (engl. *Institute for Intelligent Systems*) Sveučilišta u Memphisu. Njime se mogu analizirati tekstovi različitih vrsta, uključujući također transkripte razgovornih tekstova/usmenih diskursa (engl. *oral discourse*) kroz različite module, od tradicionalnih mjera kao što su dužina riječi/rečenice i formule čitljivosti do obilježja računalne lingvistike (engl. *computational linguistic features*), sintaktičkih analizatora (engl. *syntactic parsers*) i latentne semantičke analize (engl. *latent semantic analysis*). Norme za navedene pokazatelje određene su analizom velikih korpusa tekstova koje je prikupila tvrtka TASA (engl. *Touchstone Applied Science Associates, Inc.*)⁴⁵, a koja se od 1976. godine bavi osmišljavanjem, provedbom i analizom ispitivanja, između ostaloga, čitanja na engleskome jeziku (vidi na questarai.com, 2017.). Kako bi se mogli analizirati, tekstovi moraju biti dužine otprilike 100 do 1000 riječi i napisani standardnim engleskim jezikom te „čisti“, odnosno bez zatipaka, simbola, fotografija i sličnoga.

Prema uputama za rad s alatom Coh-Metrix, tekstovi, odnosno predlošci korišteni u ispitima *Čitanja* za više razine provjere znanja iz Engleskoga jezika od školske godine 2010./2011. do školske godine 2016./2017. pripremljeni su za analizu. Pretipkani su i dopunjeni točnim rješenjima da bi bili cjeloviti. S obzirom na to da je prva vrsta zadatka (zadatak povezivanja) zahtijevala traženje specifičnih informacija, a sastavljena je od šest nepovezanih ulomaka prikazanih kao odgovor na određeno pitanje te im je zajednička jedino glavna tema, ulomci su analizirani pojedinačno. Iz istoga je razloga ukupan broj pojedinačno analiziranih

⁴⁵ više u McNamara, Graesser, McCarthy i Cai, 2014 i na <http://www.questarai.com/company/history/>

tekstova veći od planiranoga. Analize su provedene na ukupnome uzorku od 70 tekstnih predložaka.

Na osnovi dostupne literature odabrani su parametri za daljnju analizu, a Coh-Matrix ih dijeli u sljedeće skupine:

(a) deskriptivni parametri: broj rečenica, broj riječi, broj riječi u rečenici (izraženi aritmetičkom sredinom i standardnom devijacijom),

(b) rezultati jednostavnosti teksta dobiveni metodom glavnih komponenti (engl. *Text Easability Principal Component Scores*): skupina parametara koji su izračunati analizom glavnih komponenti na TASA korpusu, a cilj je takve analize smanjiti veliki korpus na manje komponenti (u Coh-Matrix-u izlučeno je 8 glavnih komponenti koje tekst analiziraju na različitim razinama jezika i diskursa (McNamara i sur., 2014: 84). Za razliku od tradicionalnih formula čitljivosti, izraženi su u z-vrijednostima, a za analizu su odabrani: sintaktička jednostavnost, konkretnost riječi, referentna kohezija, dubinska kohezija, glagolska kohezija i konektivnost.

(c) referentna kohezija: analizira preklapanje leksema i njihovu koreferentnost pa se može proučavati na lokalnoj i globalnoj razini; rezultati su izraženi kao aritmetička sredina i kao standardna devijacija preklapanja leksema,

(d) latentna semantička analiza: mjeri semantičko preklapanje između rečenica i ulomaka (izražena aritmetičkom sredinom i standardnom devijacijom),

(e) leksička raznolikost: analizira raznolikost jedinstvenih riječi (engl. *type*) koje se pojavljuju u tekstu u odnosu na ukupan broj riječi (engl. *tokens*),

(f) vezna sredstva: povezuju ideje i rečenice i daju informaciju o organizaciji teksta: pojavnost svih veznika, pojavnost uzročnih veznika,

(g) sintaktička složenost: bavi se vrstama riječi i grupira ih u sintagme: broj riječi prije glavnoga glagola (izraženi aritmetičkom sredinom), broj modifikatora po imenskoj skupini (izraženi aritmetičkom sredinom),

(h) informacije o vokabularu; sintaktičke kategorije podijeljene na gramateme i lekseme: pojava zamjenica, poznatost leksema, konkretnost leksema, polisemija, hiperonimija za glagole i imenice,

(i) formule čitljivosti: računaju koliko je pojedini tekst čitljiv: Flesch indeks čitljivosti (engl. *Flesch Reading Ease*), Flesch-Kincaid indeks čitljivosti (engl. *Flesch-Kincaid Grade level*), Coh-Metrix indeks čitljivosti na stranome jeziku (engl. *Coh-Metrix L2 Readability*).

Kao što je vidljivo, vrijednosti pokazatelja se razlikuju, stoga su neki izraženi aritmetičkom sredinom (M), standardnom devijacijom ili standardnim odstupanjem (SD) i z-vrijednošću (z). Možda je ovdje korisno podsjetiti da aritmetička sredina predstavlja zbroj svih rezultata podijeljenih brojem rezultata (Petz, 1997: 45), standardna devijacija mjeru varijabiliteta koja se računa uz aritmetičku sredinu te je drugi korijen iz „prosječne“ (N-1) sume kvadriranih odstupanja (Petz, 1997: 61), dok z-vrijednost omogućava da se točno utvrdi koliki postotak rezultata je ispod i iznad rezultata koji je u središtu konkretnoga zanimanja, a izračunava se kao odstupanje pojedinoga rezultata u terminima standardne devijacije, odnosno z-vrijednost predstavlja koliko je standardnih devijacija neki rezultat manji ili veći od pripadajuće aritmetičke sredine.

8. REZULTATI I RASPRAVA

Ovo poglavlje odnosi se na interpretaciju rezultata provedenoga istraživanja s osvrtom na postavljene hipoteze. Također, dobiveni rezultati kao i zaključci povezat će se s podacima prisutnima u znanstvenoj literaturi.

8.1. Tematska analiza tekstova u ispitnoj cjelini *Čitanje*

Svi tekstovi korišteni u ispitnim cjelinama *Čitanje* na ljetnim rokovima uspoređeni su s NPG-om, ZEROJ-em i Ispitnim katalozima s obzirom na njihove teme koje su propisane nastavnim planom i programom. Očekivano je da su tekstni predlošci u skladu s navedenim dokumentima. Provedena je kvalitativna analiza, pokazujući da su teme tekstova povezane s temama iz NP-a i domenama koje se spominju u ZEROJ-u. Ispitni katalozi detaljno ne propisuju teme u tekstovima korištenim na ispitima DM-a, već se navodi da su one „prema nastavnome planu i programu iz Engleskoga jezika za gimnazije te prema B2 razini ZEROJ-a“ (Ispitni katalog 2016/2017: 6) i da su teme za ispit *Čitanja* i *Slušanja* one „koje se obično susreću u osobnome, društvenome ili obrazovnome području i iznesene su na standardnome jeziku“ (Ispitni katalog 2016/2017: 7)⁴⁶. Popis tekstova i njihovo razvrstavanje prema temama navedenim u NPG-u i područjima iz ZEROJ-a prikazan je u Tablici 7.

Tablica 7 Analiza tekstova u ispitnim cjelinama *Čitanje* prema temi i području

Tema (prema NPG-u)	Tekst	Područje
Teme iz kulture i civilizacije zemalja engleskoga govornog područja	<i>Left-side driving</i> (2010./2011.)	javno
	<i>The history of baseball</i> (2010./2011.)	javno / obrazovno
	<i>Rainy days</i> (2013./2014.)	osobno / javno
	<i>Banning proms?</i> (2014./2015.)	osobno / javno

⁴⁶ Više u poglavlju 5.1.

	<i>Going underground</i> (2015./2016.)	javno / osobno
	<i>High school reunion</i> (2016./2017.)	osobno
Gradovi i regije UK-a, SAD-a, Australije i Kanade	/	
Škola i učenje	<i>Learning languages</i> (2010./2011.)	obrazovno
	<i>Dropping great poets for „easy“ verse</i> (2012./2013.)	obrazovno / javno
	<i>Jimmy Stuart – Former prisoner</i> (2012./2013.)	osobno /javno
	<i>Language death</i> (2013./2014.)	obrazovno / javno
	<i>Armenia makes chess compulsory in schools</i> (2014./2015.)	obrazovno
	<i>What is the origin of the 7-day week?</i> (2015./2016.)	javno / obrazovno
Slobodno vrijeme	<i>Protest Punk</i> (2010./2011.)	osobno / javno
	<i>Giving to charity</i> (2011./2012.)	osobno / obrazovno
	<i>Holiday experience</i> (2013./2014.)	osobno
	<i>Lighthouses – from navigation aids to holiday homes</i> (2011./2012.)	javno
	<i>Get stuffed in Hong Kong</i> (2014./2015.)	javno / osobno
	<i>Midnight ban on gamers</i> (2014./2015.)	javno / obrazovno
Sport, rekreacija i ekologija	<i>Sport instructors</i> (2011./2012.)	osobno
	<i>Getting to the top and back</i> (2011./2012.)	osobno

	<i>Overcoming my fear of aligators</i> (2012./2013.)	osobno
	<i>Bradley Wiele – champion cyclist</i> (2013./2014.)	javno / obrazovno
	<i>Extreme sports</i> (2015./2016.)	osobno / obrazovno
	<i>Trekking to the North Pole</i> (2015./2016.)	javno / osobno / obrazovno
Stanovanje	<i>Everybody needs good neighbours</i> (2010./2011.)	osobno
	<i>Student accommodation</i> (2012./2013.)	osobno
	<i>Department of Philantrophy</i> (2013./2014.)	osobno / javno / obrazovno
Posao (zapošljavanje)	<i>The Hunted</i> (2016./2017.)	obrazovno / javno
Reklama i njezin utjecaj na življenje	/	
Tradicionalni blagdani	/	
Suvremena tehnologija (NPG 2. strani jezik)	<i>Reaching for the stars</i> (2011./2012.)	javno
	<i>Why email no longer rules?</i> (2014./2015.)	obrazovno
	<i>Fireballs over Chelyabinsk</i> (2016./2017.)	javno
Zdrav i sretan život (NPG 2. strani jezik)	<i>How to become self-confident?</i> (2012./2013.)	obrazovno / osobno
	<i>Hay fever</i> (2015./2016.)	osobno / javno
	<i>Live your life</i> (2016./2017.)	osobno / javno
	<i>Clock changes leaves teenagers more sleepy</i> (2016./2017.)	javno / obrazovno

Izvor: izrada autorice

U Tablici 7 vidi se da tekstovi koji se bave temama tradicionalnih blagdana, reklamama te pojedinim gradovima ili regijama u zemljama engleskoga govornog područja nisu bili

zastupljeni u ispitnim cjelinama *Čitanje* tijekom analiziranoga razdoblja. Nužno je napomenuti kako mnogi tekstovi mogu biti svrstani pod različite teme, stoga se ova klasifikacija zasniva na glavnoj temi koja se provlači kroz tekst. Većina tekstova pripada različitim područjima, tj. ukazuju na „djelokrug aktivnosti ili područja interesa“ (ZEROJ, 2005: 46), što je očekivano jer ista situacija može uključivati više područja (vidi Poglavlje 2). Tekstovi su uglavnom iz osobnoga područja, jer se u njima navode osobna iskustva, no teme koje se protežu kroz tekstove također su iz javnoga i obrazovnoga područja.

S obzirom da se NPG za engleski kao prvi i drugi strani jezik donekle razlikuju, za potrebe ove analize korištena su oba NPG-a kako bi se teme što lakše klasificirale. Zadnje dvije teme, suvremena tehnologija te zdrav i sretan život, navode se samo u NPG-u za engleski kao drugi strani jezik. Sve ostale teme mogu se naći u oba dokumenta.

Najviše tekstova tematski je vezano uz slobodno vrijeme, sportove, obrazovanje te kulturu i civilizaciju zemalja iz engleskoga govornog područja. Tema (britanske i američke) kulture i civilizacije provlači se kroz šest tekstova i to u svim školskim godinama osim 2011./2012. i 2012./2013. Tekstovi spomenute tematike ističu sljedeće: vožnju lijevom stranom, kišovito vrijeme kao jednu od čestih predrasuda o Velikoj Britaniji, podzemnu željeznicu, baseball, maturalne večeri i obljetnice. Obrazovanje, učenje i škola glavne su teme koje se provlače kroz šest tekstova, no izostale su školske godine 2011./2012. i 2016./2017. U njima se obrađuje sljedeće: učenje jezika, jezične promjene, poezija u nastavi, šah kao obvezni predmet u školi te obrazovanje potrebno za uspjeh u životu. Sport i rekreacija zastupljeni su također u šest tekstova, ali ne školskih godina 2010./2011., 2014./2015. i 2016./2017. Jedan od tih tekstova odnosi se na predstavljanje poznatoga sportaša, dok se ostali temelje na osobnim iskustvima pa su pisani u prvome licu. Teme zdravlja, zdravoga i sretnoga života nalaze se u četiri teksta, od čega su dva zabilježena u školskoj godini 2016./2017. U njima se navode utjecaj pomicanja sata na zdravlje, alergije, ostvarivanje snova i postizanje samopouzdanja. Stanovanje se spominje u tri teksta o susjedskim odnosima i studentskome smještaju. Suvremena tehnologija ima raspon tema od povijesti elektroničkih poruka do istraživanja svemira i vatrenih lopti, a zastupljena je također u tri teksta. Samo jedan tekst razmatra temu posla, ali i očuvanja prirode. Za razumijevanje pročitana, posebno za opće razumijevanje, bitan je naslov koji često sadrži ključne riječi koje se pojavljuju u tekstu (Berman, 1979) te olakšava prizivanje poznatoga znanja o toj temi i priprema čitatelja za glavne ideje u tekstu.

Tekstovi su većinom pisani u prvome licu jednine i prikazuju nečije viđenje određene teme ili osobno iskustvo. Često se prikazuju i pozitivne i negativne strane glavne teme u tekstu. Tablica 7 pokazuje da su najraznolikije teme bile evidentne u ispitu školske godine 2013./2014.,

kada je svaki od pet predložaka imao drugačiju tematiku, dok se u ostalim školskim godinama događalo da po dva tekstna predloška budu iste tematike.

Ne vidi se poveznica uspješnosti rješavanja pojedine vrste zadataka i same teme određenoga zadatka. Najbolje riješeni, kao i najlošije riješeni zadatci u različitim naraštajima imaju raznolike tekstne predloške.

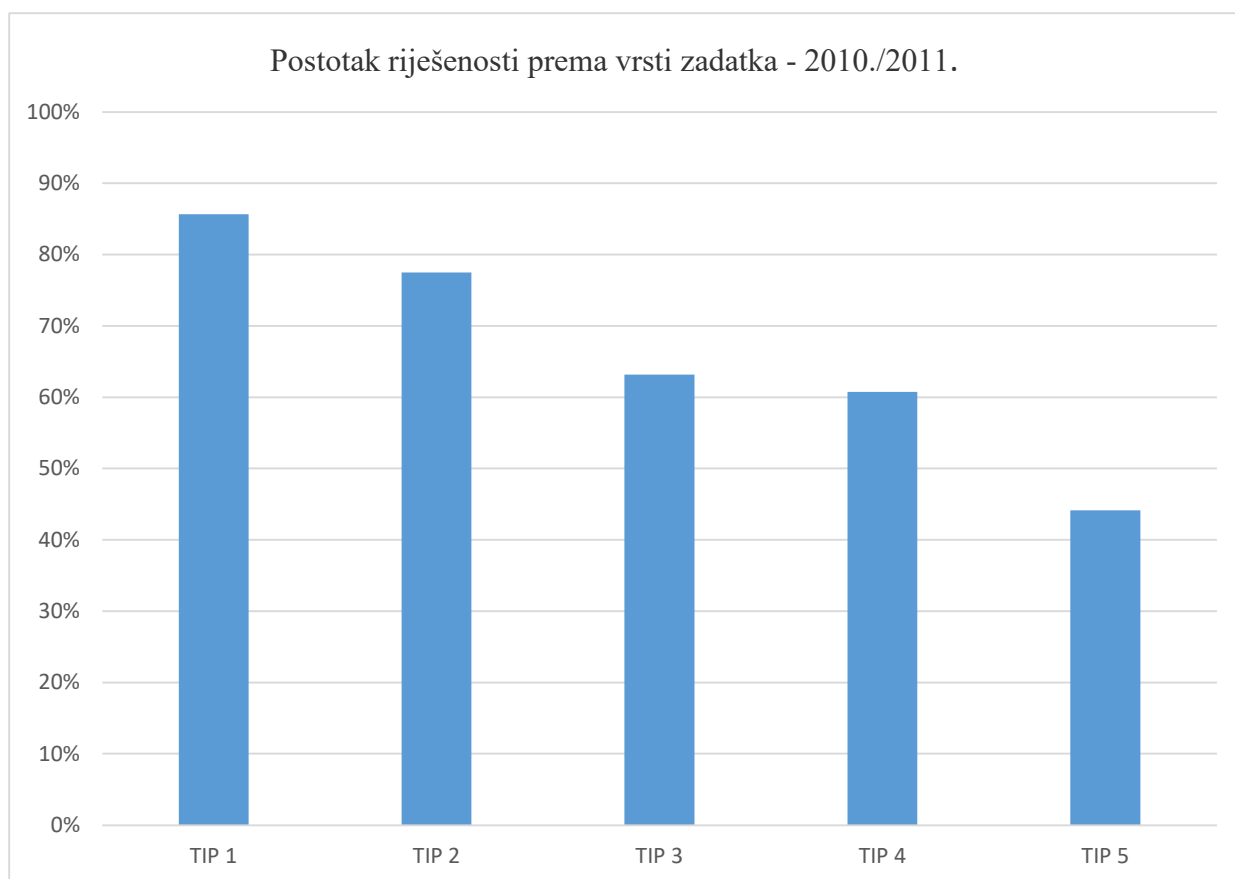
Kao što se očekivalo, svi tekstni predlošci tematski su usklađeni s NPG-om za Engleski jezik i ZEROJ-em pa bi trebali biti bliski pristupnicima.

8.2. Analiza riješenosti ispitne cjeline *Čitanje*

Kako bi se dobio odgovor na prvo istraživačko pitanje, analizirana je riješenost pojedine vrste zadataka za sva razdoblja. Podatci se logično odnose samo na ispitnu cjelinu *Čitanje*. Analiza se zasniva na sekundarnim podacima na osnovi isporučenih podataka koje je omogućio NCVVO. Na temelju pisanoga zahtjeva iz 2016. godine istraživačici je omogućen uvid u podatke o ukupnoj riješenosti navedene ispitne cjeline na ljetnim ispitnim rokovima za naraštaje od školske godine 2010./2011. do 2016./2017. Podatci su dostavljeni na USB memoriji te se s njima postupalo u skladu s potpisanim Sporazumom o davanju na korištenje i načinu korištenja podataka⁴⁷, uz bitnu napomenu da su isti korišteni samo za potrebe ovoga istraživanja. Dobiveni podatci za svaku česticu, ukupno njih 40, u ovoj ispitnoj cjelini sadrže aritmetičku sredinu, odnosno indeks lakoće, standardnu devijaciju i koeficijent diskriminativnosti. Oni su obrađeni za potrebe ovoga istraživanja tako što su čestice grupirane prema vrstama zadataka, npr. prvi zadatak sadrži 12 podzadataka ili čestica, drugi zadatak sadrži šest podzadataka ili čestica itd. (vidi Tablicu 4), kako bi se dobio uvid u riješenost pojedine vrste zadatka. Zatim je izračunata prosječna uspješnost učenikâ po tipu zadatka za svaki analizirani naraštaj. U nastavku je grafički i opisno prikazan uspjeh zabilježen na pojedinoj vrsti zadatka za svaki analizirani naraštaj pristupnika.

U školskoj godini 2010./2011. pristupnici su ovako riješili ispit *Čitanja*.

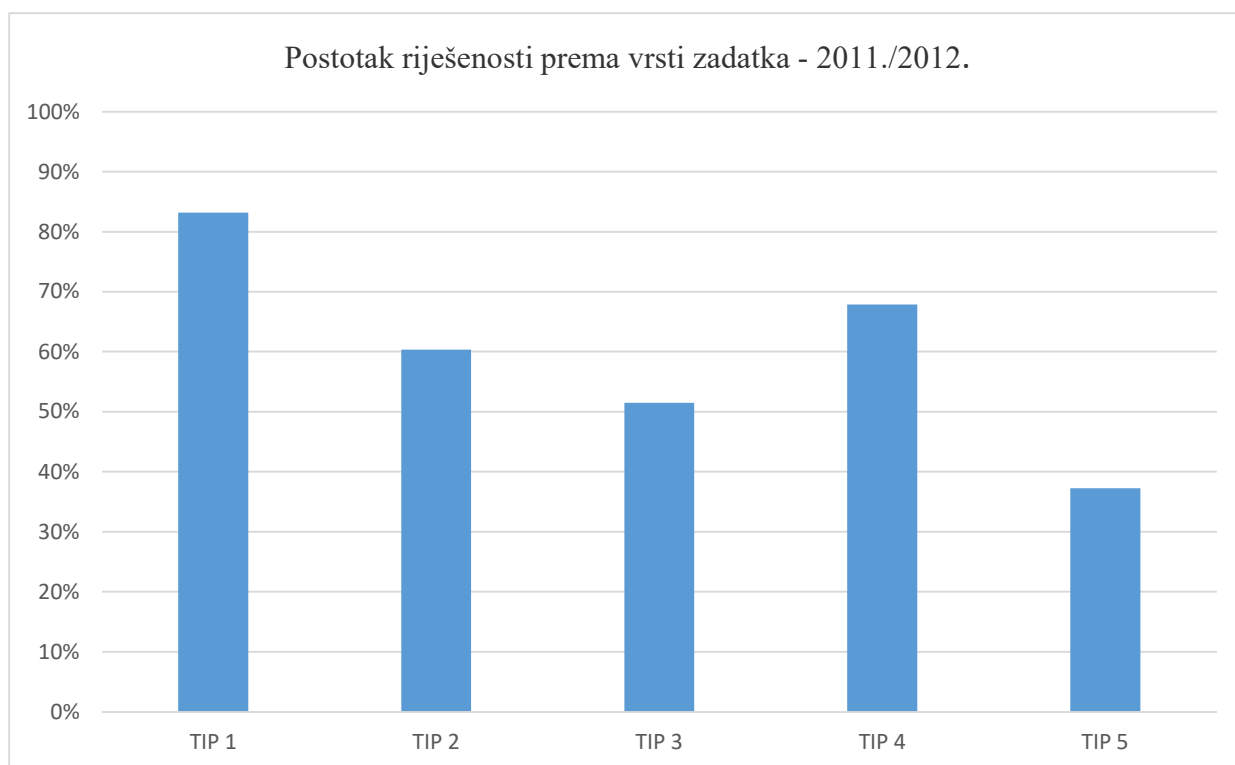
⁴⁷ Sporazum o davanju na korištenje i načinu korištenja podataka, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, KLASA: 602-04/18-01/10, UR. BROJ: 437/1-18-1 od 21.12.2018.



Slika 4 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2010./2011.

Iz gornjega grafičkoga prikaza može se iščitati da su u toj školskoj godini svi, osim posljednjega zadatka dopunjavanja, riješeni s više od 60 % točnosti, uz napomenu da je najuspješnije riješeni zadatak povezivanja zabilježio čak 86 % točnih odgovora. Uspješnost rješavanja smanjuje se sa svakim narednim zadatkom, a posljednji zadatak dopunjavanja riješen je s 44 % uspješnosti. Ako se sagledaju ukupni postotci za ispit *Čitanja*, zaključak je da je cjelokupni ispit riješen 68 % uspješno.

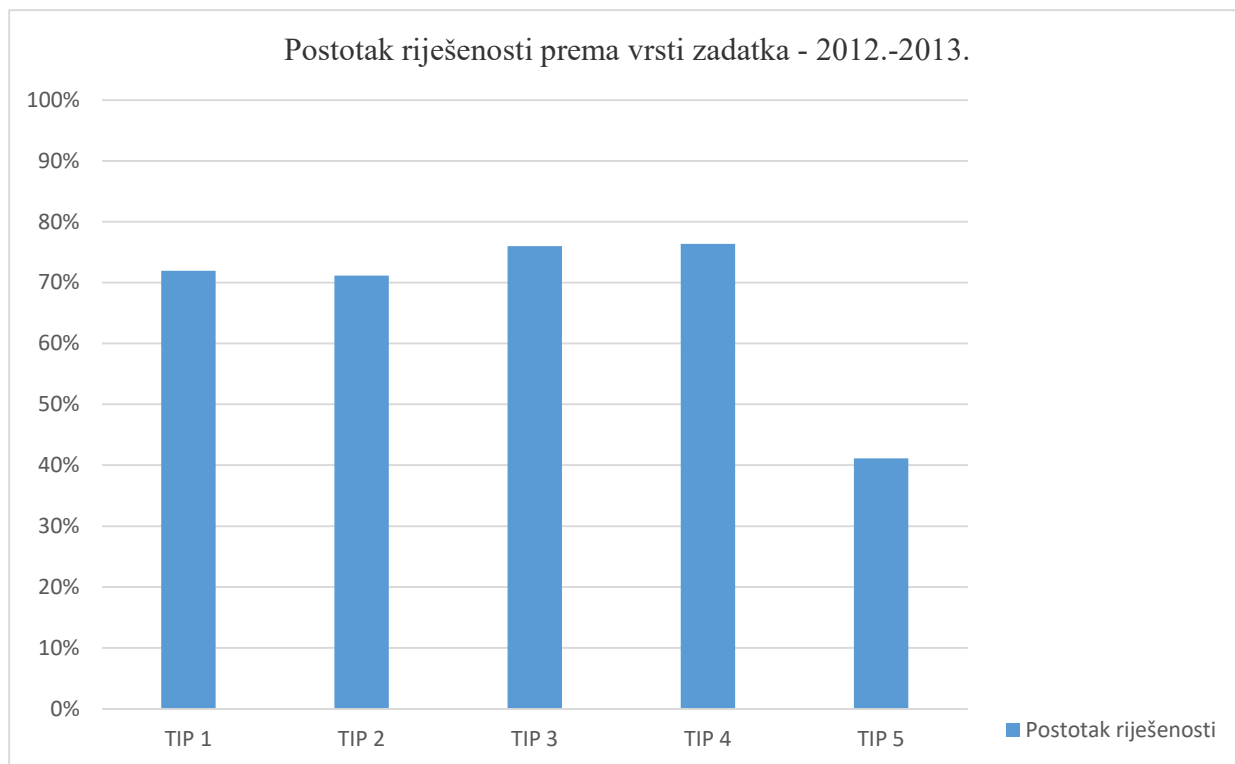
Sljedeći grafički prikaz pokazuje postotak uspješnosti prema pojedinoj vrsti zadatka za školsku godinu 2011./2012.



Slika 5 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2011./2012.

U ovoj školskoj godini najbolje je također riješen prvi zadatak povezivanja (83 %), a najlošije posljednji zadatak dopunjavanja (37 %). Zanimljivo je da je treći zadatak povezivanja riješen s nešto više od polovičnoga uspjeha (52 %) s obzirom na to da se sastoji od samo šest čestica, što znači da su pristupnici u prosjeku ponudili tri točna rješenja. U školskoj godini 2011./2012. svim je pristupnicima na 24. čestici ispita dodijeljen po jedan bod zbog pogreške. S obzirom da ta čestica spada u treći zadatak, može se zaključiti da su pristupnici čak postigli i lošije rezultate (manje od 52 %) na tome zadatku jer je svima dodijeljen jedan bod bez obzira jesu li ponudili točan odgovor ili ostavili taj odgovor prazan, odnosno u prosjeku su dali samo dva točna odgovora. Ukupna riješenost ispita *Čitanja* ovdje je bila 63 %.

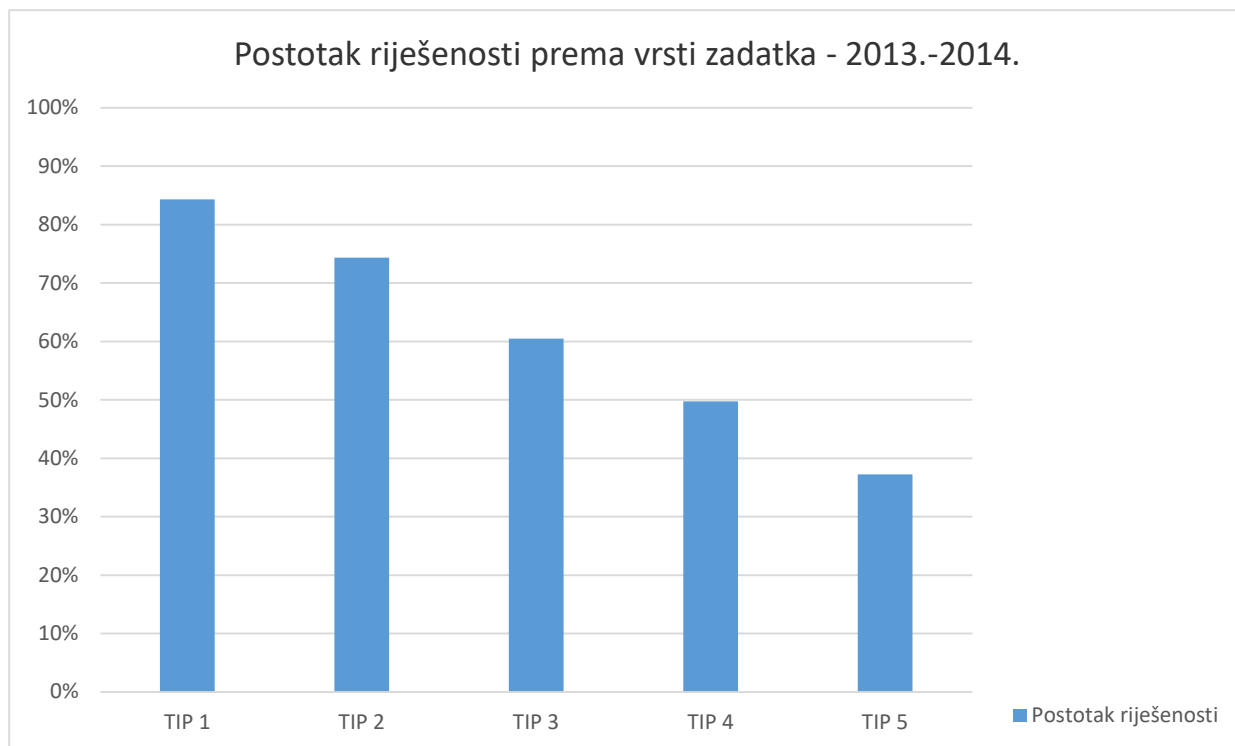
Rezultati ispita *Čitanja* zabilježeni školske godine 2012./2013. su na sljedećemu grafičkom prikazu.



Slika 6. Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2012./2013.

Vidljivo je da ove školske godine niti jedan zadatak nije riješen vrlo uspješno (više od 80 %). Najuspješnije su riješeni treći zadatak povezivanja i četvrti zadatak višestrukoga izbora (oba 76 %), dok je još uvijek najslabije riješen peti zadatak dopunjavanja (41 %). Ukupna riješenost ispita *Čitanja* školske godine 2012./2013. iznosila je 67 %.

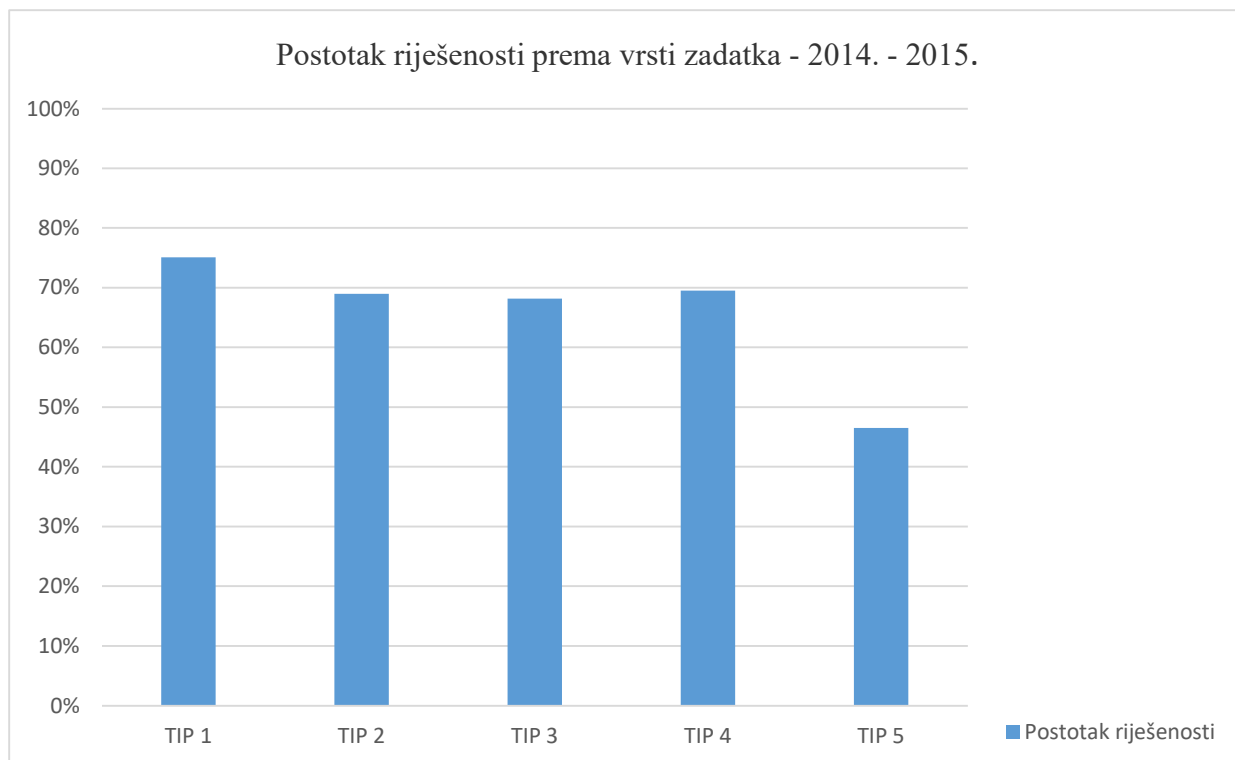
Nakon godinu dana riješenost ispita *Čitanja* bila je sljedeća:



Slika 7 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2013./2014.

Dakle, najuspješnije je riješen prvi zadatak povezivanja (84 %), a najslabije peti zadatak dopunjavanja (37 %). Zanimljivo je da je u ovoj školskoj godini četvrti zadatak višestrukoga izbora uspješno riješilo samo 50 % pristupnika. Ukupna riješenost ispita *Čitanja* tada je iznosila 63 %.

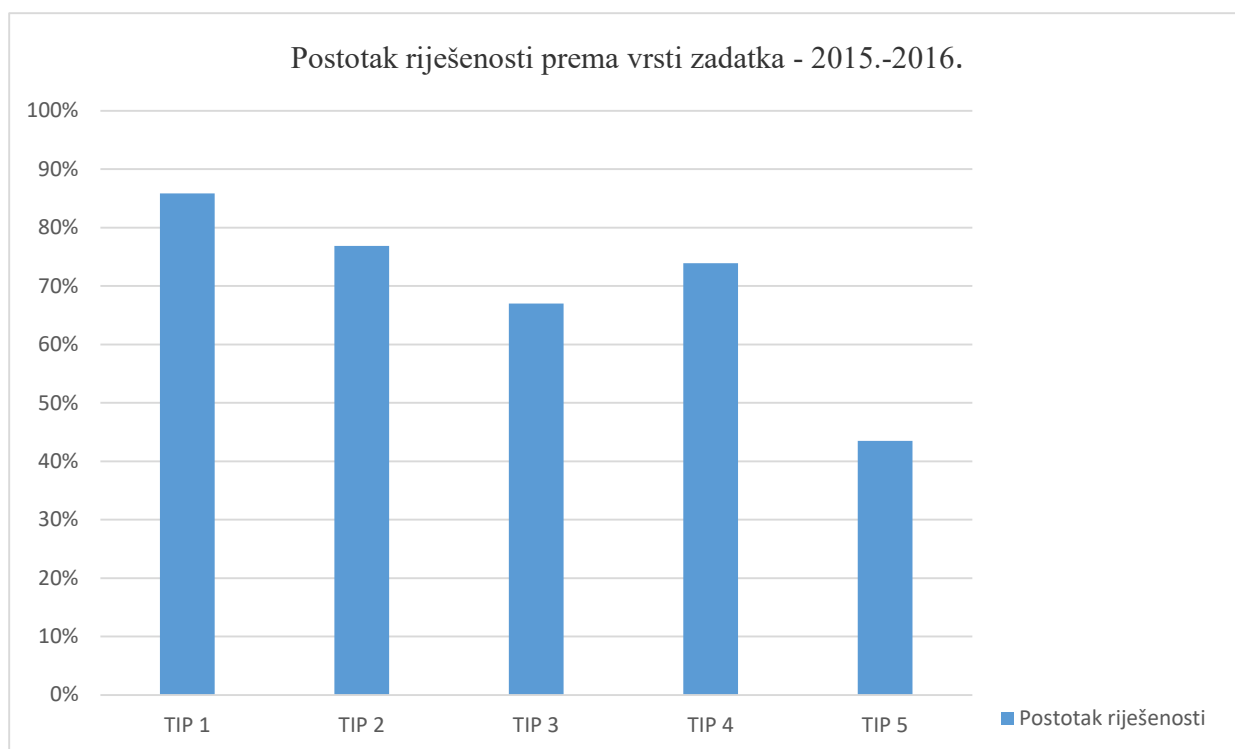
Sljedeći grafički prikaz pokazuje uspješnost u rješavanju ispitne cjeline *Čitanje* u školskoj godini 2014./2015.



Slika 8 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2014./2015.

Prvi zadatak riješen je tada 75 %, dok su sljedeća tri zadatka riješena jednako, oko 70 %; samo je posljednji zadatak dopunjavanja zabilježio 47 %, što je ujedno najbolji postotak riješenosti u analiziranome razdoblju. Ukupna riješenost ispitne cjeline *Čitanje* školske godine 2014./2015. bila je 66 %.

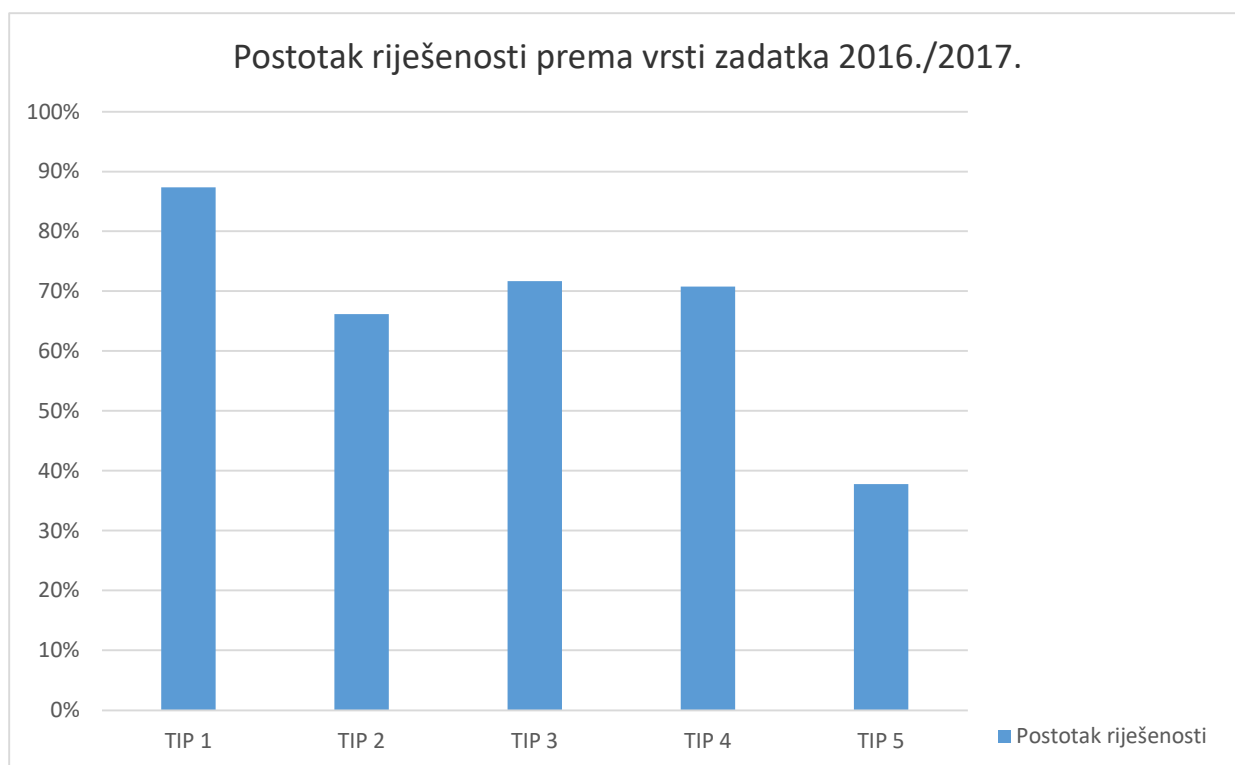
U predposljednjemu analiziranom naraštaju uspješnost rješavanja prikazana je u sljedećoj tablici.



Slika 9 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2015./2016.

Kao što je vidljivo na grafičkome prikazu, već je ove školske godine prvi zadatak povezivanja riješen uspješnije, odnosno 86 % pristupnika ga je točno riješilo, dok je posljednji zadatak dopunjavanja riješen nešto slabije, bilježeći 44 % uspješnosti. Ukupna riješenost dijela ispita o čitanju školske godine 2015./2016. iznosila je 71 %.

Posljednji analizirani naraštaj jest onaj iz školske godine 2016./2017. Njihovi rezultati riješenosti prikazani su na sljedećemu grafičkom prikazu:

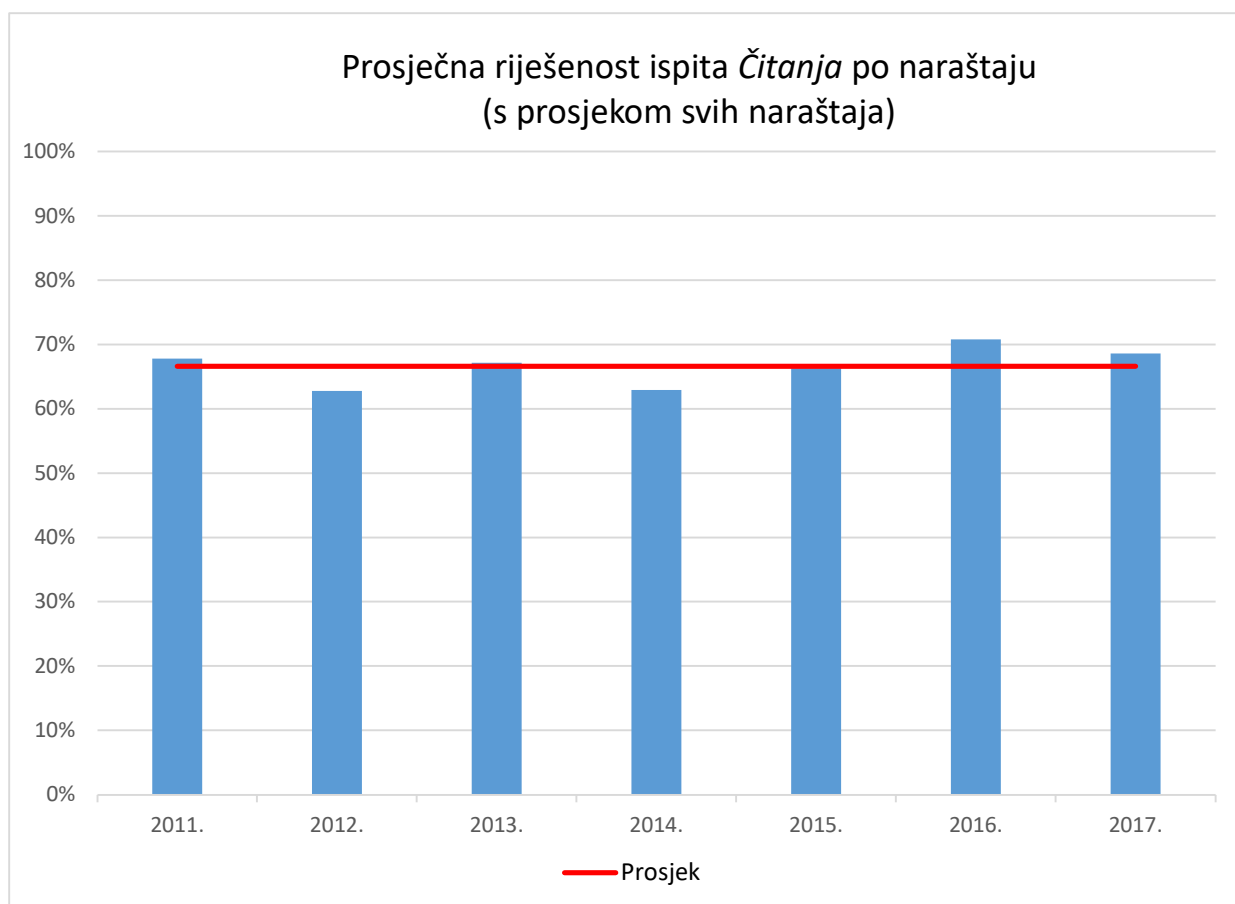


Slika 10 Postotak riješenosti prema vrsti zadatka školske godine 2016./2017.

U posljednjemu analiziranom razdoblju uočava se najveća uspješnost prema postotku riješenosti prvoga zadatka povezivanja, kojeg je čak 87 % pristupnika uspješno riješilo. Treći (72%) i četvrti (71%) zadatak veoma su ujednačeni u odnosu na postotak riješenosti. Kao u svim prethodnim ispitima, zadatak dopunjavanja je uvjerljivo najslabije riješen – tek 38 % pristupnika bilo je pritom uspješno.

8.2.1. Rasprava i zaključak analize riješenosti prema vrsti zadatka kroz analizirane naraštaje

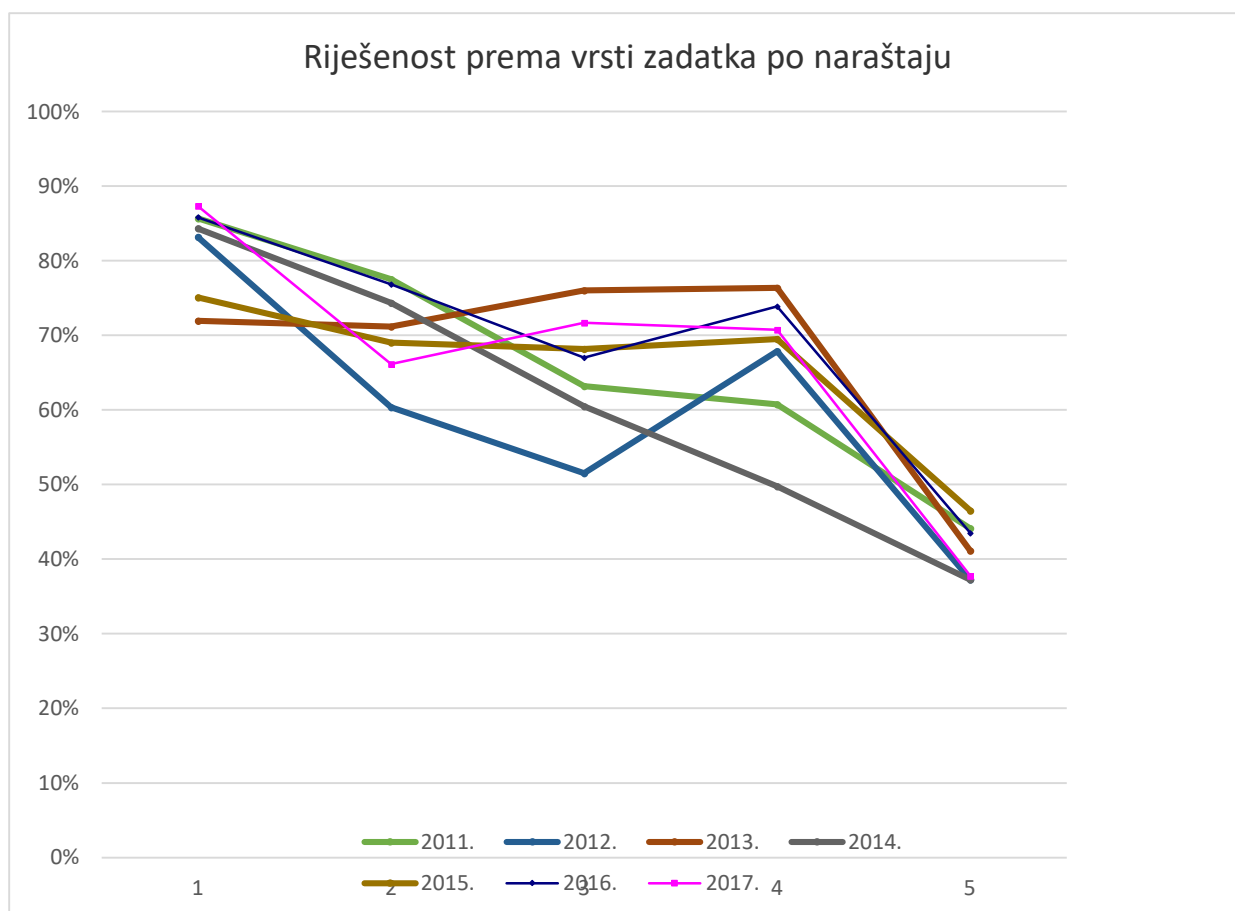
U nastavku su tablično i grafički prikazani usporedni podatci za sve analizirane školske godine po vrsti zadatka kao i ukupna riješenost ispita kako bi se lakše uočile eventualne razlike među naraštajima u rješavanju pojedine vrste zadatka i dobio odgovor na prvo istraživačko pitanje. Sljedeća slika stoga prikazuje usporedne rezultate u odnosu na prosječnu riješenost za ispitnu cjelinu *Čitanje* po naraštaju prema izračunatom prosjeku svih naraštaja.



Slika 11 Usporedni prikaz ukupne riješenosti po analiziranim naraštajima

Prosječno su pristupnici riješili ispite sa 67 % uspješnosti. Mala odstupanja vidljiva su u naraštaju školske godine 2011./2012. kada su ispit riješili ispod prosjeka (63 %), jednako kao školske godine 2013./2014. Iznad prosjeka, čak 71 % ispita, pristupnici su zabilježili školske godine 2015./2016. Prosječna riješenost ispita po naraštaju ne pokazuje znatne promjene tijekom godina.

Razlike u riješenosti vidljive su također prema pojedinoj vrsti zadatka, što je prikazano u Tablici 1 (vidi Prilog 1) i grafički na sljedećoj slici.



Slika 12 Prikaz riješenosti prema vrsti zadatka po naraštaju

Navedene analize daju odgovor na prvo istraživačko pitanje: *Koja vrsta zadataka uzrokuje najmanje, a koja najviše poteškoća pri razumijevanju teksta?* Iz usporednih prikaza jasno je kako se ukupna riješenost ispita proteže od najnižih 63 % (školskih godina 2011./2012. i 2013./2014.) do najviših 71 % (školske godine 2015./2016.). Prosječno su pristupnici ovaj dio ispita DM rješavali sa 67 % uspješnosti, odnosno prosječno su točno odgovorili na 26,64 čestice (Tablica 1 u Prilogu 1).

Najuočljivija odstupanja u svim analiziranim ispitima uočena su u slučaju riješenosti prvoga zadatka kojim se ispituje podvještina razumijevanja specifičnih informacija, te petoga zadatka kojim se ispituje podvještina uporabe prikladnih i točnih leksičkih i/ili strukturnih obrazaca. Prvi zadatak povezivanja ujedno nosi i najviše bodova jer sadrži dvanaest čestica. Najlošije rezultate u toj vrsti zadatka pristupnici su postigli školske godine 2012./2013. kada su uspješno riješili manje od devet čestica, a najbolje rezultate su postigli školske godine 2016./2017. kada su prosječno rješavali skoro jedanaest čestica. U dvije školske godine (2011./2012. i 2013./2014.) pristupnici su u petome zadatku dopunjavanja prosječno točno

riješili manje od tri čestice (od ukupnih osam), a najuspješniji su bili školske godine 2014./2015. kada su u prosjeku rješavali manje od četiri čestice. U prvoj vrsti zadatka uočena je najveća uspješnost u rješavanju jer u većini naraštaja prelazi 80 %. Nasuprot tome, peti zadatak, uvjerljivo najslabije riješen, nijedne školske godine ne prelazi uspješnost od 50 %. Navedeni podatci stoga potvrđuju prvu hipotezu, prema kojoj:

H1a) zadatci povezivanja koji zahtijevaju razumijevanje specifičnih informacija uzrokuju najmanje poteškoća, a

H1b) zadatci dopunjavanja koji zahtijevaju uporabu prikladnih i točnih leksičkih ili strukturnih obrazaca uzrokuju najviše poteškoća.

Dobiveni rezultati bili su očekivani s obzirom na to da je zadatak dopunjavanja ovdje jedina vrsta koja podrazumijeva jezičnu proizvodnju te u biti zahtijeva korištenje sveukupnoga znanja engleskoga jezika. Njegov je fokus na leksičkome i gramatičkome znanju, no Vidaković, Elliot i Sladden (2015: 9) tvrde kako također zahtijeva razumijevanje pročitanaoga teksta. Možemo reći da je jezično znanje uklopljeno u širi konstrukt čitanja. Zadatcima dopunjavanja možemo također ispitivati cjelokupno razumijevanje teksta ako se izostave riječi koje su neophodne za prijenos glavne ideje ili one riječi koje su važne za koherentnost teksta. Problem kod takve vrste zadatka proizlazi iz toga što sastavljači ispitnih zadataka nerijetko subjektivno smatraju da su izostavljene riječi upravo one koje su važne za osnovno razumijevanje teksta (Alderson, 2000). S druge strane, zadatci povezivanja su u svojoj osnovi zadatci višestrukoga izbora (ibid.: 218) u kojem svaki ponuđeni odgovor ima ulogu ometača za druge odgovore. I zadatci višestrukoga izbora i zadatci povezivanja zahtijevaju odabir točnoga odgovora, dok zadatci popunjavanja podrazumijevaju minimalnu količinu pisanja (Corrigan i Crump, 2015).

Česta zamjerka pri rješavanju zadataka višestrukoga izbora jest ta da oni ne ovise uvijek o cijelome ulomku, već je za njihovo uspješno rješavanje dovoljno usredotočiti se na nekoliko ključnih riječi (Wolf, 1993). Istraživanja čitanja u kojima se uspoređuju različite vrste zadataka otkrivaju da su zadatci višestrukoga izbora obično bolje riješeni od zadataka popunjavanja, a posebice od pitanja otvorenoga tipa (Feng, 2009; Shohamy, 1984; Wolf, 1993). Wolf (1993) je u svome istraživanju provedenome na dvjema skupinama ispitanika došla do zaključka kako vrsta zadataka koja se koristi za provjeru razumijevanja čitanjem utječe na rezultate ispitivanja. Razlozi za to pronalaze se u činjenici da su za rješavanje pojedine vrste zadataka nužne različite jezične vještine, a što su te jezične vještine složenije, veći je učinak na ispitanikove sposobnosti za točno rješavanje zadatka.

Osim toga, za različite vrste zadataka koriste se različite razine čitanja, viša i niža (Vidaković i sur., 2015) pa tako zadatci višestrukoga izbora i zadatci popunjavanja potiču razumijevanje na nižoj razini, odnosno na razini razumijevanja riječi, sintagme ili rečenice s fokusom na pojedinačnim podatkovnim jedinicama. Suprotno tome, zadatci povezivanja u kojima tekstovi služe kao mogući odgovori proširuju fokus zadatka te potiču čitanje i razumijevanje kroz cijeli tekst. Zadatci višestrukoga izbora mogu provjeravati razumijevanje cjelovitoga teksta, no Feng (2009) smatra da se njima ispituje znanje na razini prepoznavanja. U provedenom istraživanju razumijevanja čitanjem pomoću triju različitih vrsta zadataka utvrđuje se kako zadatci dopunjavanja izazivaju najviše poteškoća ispitanicima, dok su zadatci višestrukoga izbora lakši. Navodi ujedno kako ispitanici s većom razinom jezičnoga znanja mogu postići bolje rezultate rješavajući zadatke višestrukoga izbora zahvaljujući pogađanju ili eliminaciji određenih odgovora. Također se pokazuje da različite vrste zadataka imaju utjecaj na rezultate ispitivanja razumijevanja čitanjem, i to u slučaju ispitanika i s nižom i višom razinom znanja. Čimbenik koji je ovdje vrijedno spomenuti jest također razina poznavanja vrste zadatka kojega ispitanici rješavaju. Ako nisu dovoljno upoznati s vrstom zadatka, više vremena posvećuju zadatku umjesto čitanju i razumijevanju teksta (Rujevčan i Mikulec Rogić, 2016).

Zadatci za provjeru razumijevanja čitanjem koji od ispitanika traže razumijevanje glavne ideje teksta, detalja u tekstu, organizacije, stava ili mišljenja autora imaju znatno širi fokus zadatka i odnose se na duže odlomke. Time se provjerava čitanje i razumijevanje na razini višoj od rečenice, kroz odlomke, tekst ili čak više tekstova te možemo reći da provjeravaju višu razinu razumijevanja čitanjem. U slučaju analiziranih ispita *Čitanja* toj vrsti pripadaju svi osim posljednjega zadatka dopunjavanja (Tablica 4). S druge strane, zadatci dopunjavanja više se fokusiraju na provjeravanje uporabe engleskoga jezika (engl. *Use of English*) jer se njima ispituje uporaba vokabulara, sintagmi ili gramatičkih struktura. Naravno, takvom se vrstom zadataka također provjerava razumijevanje čitanja, no ono je niže razine, to jest obuhvaća riječi, sintagme ili rečenice jer je sam fokus zadatka uži. Zadatke za razumijevanje čitanjem moguće je razlučiti od zadataka za provjeru uporabe jezika prema njihovom fokusu, formatu /obliku i kognitivnim procesima koji se aktiviraju tijekom čitanja (Vidaković i sur., 2015: 11). Zbog navedenoga i učinkovitosti ispita objedinjeni su zadatci za razumijevanje čitanjem i uporabu jezika, kao što je to, primjerice, učinjeno u ispitima *The First Certificate in English* i *Certificate in Advanced English* (Cambridge University Press). Leksičko i gramatičko znanje omogućuje razumijevanje pročitana teksta, a svi navedeni zadatci potiču različite vrste kognitivnih procesa, ali i različite vrste čitanja. Dobri ispiti za provjeru razumijevanja čitanjem

pretpostavljaju uporabu različitih vrsta zadataka s obzirom na to da se njima mjere različiti aspekti procesa čitanja kako bi se izbjegla mogućnost da primjena samo jedne određene vrste zadatka utječe na rezultate.

8.3. Analiza zadataka dopunjavanja

Kako bi se dobio odgovor na drugo istraživačko pitanje *Provjerava li se zadatcima dopunjavanja više jezično znanje čitatelja ili njihovo razumijevanje teksta*, provedena je analiza na uzorku od 70 primjera riješenih zadataka na svim analiziranim ljetnim rokovima, što ukupno čini 490 ispita. Primjeri zadataka dobiveni su na temelju službenoga zahtjeva upućenoga u pisanome obliku NCVVO-u u lipnju 2016. godine. NCVVO je tada odobrio pristup digitalnoj arhivi slika uradaka (skenirani zadatci s učeničkim rješenjima, tj. dopisanim traženim riječima). Također su za svakoga pristupnika dobiveni ukupni bodovi na ispitu više razine. Bodovi i slike šifrirani su tako da je zajamčena tajnost identiteta svakoga pristupnika, no upravo zbog tajnosti podataka nažalost nije bilo moguće odrediti kojega su spola, iz kojih gradova i škola, što je ujedno onemogućilo neke dodatne analize. Zatraženo je pritom da se primjeri ispita prikupe slučajnim uzorkovanjem.

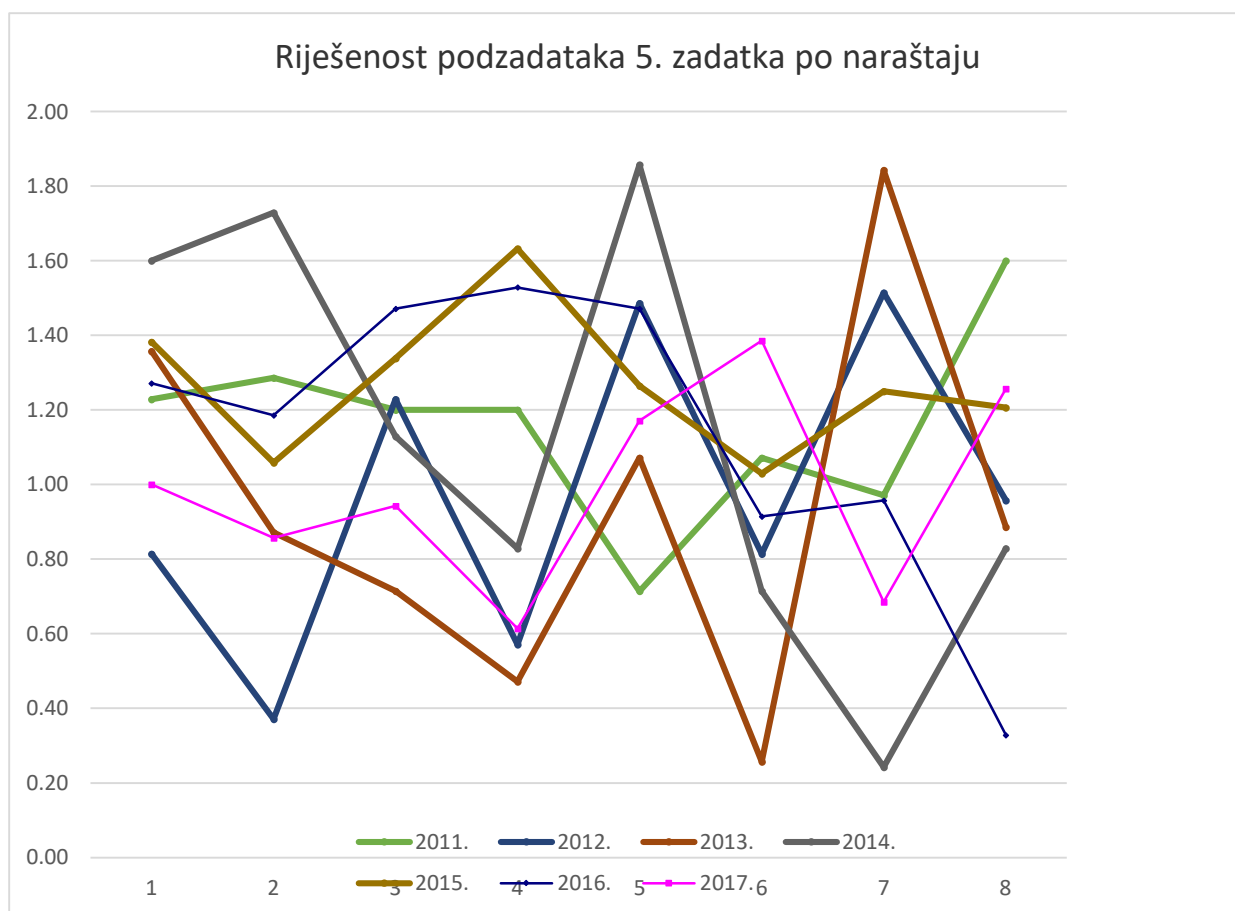
Peti zadatak u ispitu *Čitanja* koji se u Ispitnim katalogima opisuje kao zadatak dopunjavanja, a ispituje podvještinu uporabe prikladnih i točnih leksičkih i/ili strukturnih obrazaca (Ispitni katalog 2016./2017.), obuhvaća tekst od 200 do 230 riječi. Do školske godine 2013./2014. bio je kraći, sadržavao je između 160 i 200 riječi (vidi Tablicu 5 u 7.1.2.2). Kao što je već navedeno, taj je zadatak bodovan kao binarni.

Namjera je bila utvrditi ispituje li takva vrsta zadatka razumijevanje čitanjem ili jezično znanje, odnosno potvrditi pretpostavku o jezičnome pragu s obzirom na to da predstavlja jedini zadatak u ispitnoj cjelini *Čitanje* koji zahtijeva jezičnu proizvodnju.

Prije početka analize podatci su pripremljeni za daljnju obradu. Prepisivani su sa svake slike u tablice za cijeli naraštaj te povezani s brojem bodova koje je svaki pristupnik ostvario na cjelokupnome ispitu. U tablicama su također navedeni točni odgovori prema ključevima za ispravljanje, inače javno dostupni na internetskoj stranici NCVVO-a. Tijekom ove faze obrade podataka uočeno je da tri ispitna zadatka ne mogu biti analizirana (dva iz uzorka školske godine 2014./2015. i jedan iz uzorka školske godini 2016./2017.). Na kraju je analiziran uzorak od ukupno 487 ispitnih zadataka kroz sedam naraštaja DM-a.

Izračunate su korelacije rezultata u podzadacima petoga zadatka, ukupnoga broja bodova u petome zadatku i ukupnoga broja bodova ostvarenih na DM-u po naraštajima (tablice 1-6 u Prilogu 5). Te su korelacije u osnovi istovjetne koeficijentu diskriminativnosti koji je na cjelokupnim naraštajima maturanata izračunao NCVVO. „Koeficijenti diskriminativnosti daju informaciju o tome koliko je uradak učenika na pojedinom zadatku povezan s uratkom učenika na ostatku ispita. Dakle, cilj je zadatka da je na temelju prosječnog uratka u njemu moguće razlikovati skupine učenika s obzirom na ukupni uradak u ispitu, odnosno da je s pomoću pojedinog zadatka moguće razlikovati bolje i lošije učenike. Što je povezanost viša, zadatak je diskriminativniji, odnosno bolje razlikuje lošije od boljih učenika.“ (NCVVO, Statistička i psihometrijska analiza DM, 2011./2012.: 58). Korelacije dobivene na uzorku u ovome istraživanju pokazale su se veoma visokima. Relativno su jednake i nema nekih značajnosti. Osim toga, u skladu su s indeksima diskriminativnosti (prema izračunu NCVVO-a) za cijeli naraštaj, što ide u prilog tome da se odabrani uzorak ne razlikuje značajno od ukupne populacije pristupnika, odnosno, argument je zaključku kako je ovdje odabrani uzorak bio reprezentativan.

Odgovori su potom uspoređeni s točnim odgovorima pa je izračunato koliko su pristupnici bili uspješni pri rješavanju pojedine čestice.



Slika 13 Riješenost zadatka dopunjavanja po česticama prema naraštaju

Slika 13 pokazuje usporedbu rezultata uspješne riješenosti pojedine čestice unutar petoga zadatka dopunjavanja kada je bodovan binarnim načinom točno/netočno. Prikazano je da nema pravilnosti u uspješnosti riješenih čestica među različitim naraštajima pristupnika te da svaki zadatak treba gledati zasebno. Stoga se može protumačiti kako se tekstovi korišteni u ovoj vrsti zadatka također razlikuju tematski kroz analizirana razdoblja, dok su čestice, odnosno tražene riječi, veoma raznolike i po vrsti i po težini. Detaljnija analiza čestica i pogrešaka slijedi u nastavku teksta.

U svim analiziranim školskim godinama pristupnici su postizali od 0 do 8 točnih bodova. Prema pojedinoj školskoj godini rezultati su sljedeći:

Tablica 8 Broj učenika koji su postigli određeni broj bodova u petome zadatku u pojedinoj školskoj godini

Školska godina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	Ukupan br. učenika
2010./2011.	5	8	12	7	12	9	10	4	3	70
2011./2012.	10	8	15	8	7	9	5	4	4	70
2012./2013.	4	8	12	18	8	11	5	4	0	70
2013./2014.	2	4	8	23	16	12	3	0	2	70
2014./2015.	2	8	9	5	15	7	12	5	5	68
2015./2016.	4	6	7	12	11	18	8	3	1	70
2016./2017.	12	9	7	11	8	7	11	2	2	69
ukupno	39	51	70	84	77	73	54	22	17	487

Vidljivo je da nitko od pristupnika iz uzorka u školskoj godini 2012./2013. nije točno riješio navedeni zadatak, a od sveukupno 487 analiziranih uradaka, samo ga je 17 pristupnika (3 %) u potpunosti točno riješilo kroz analizirano razdoblje. Najviše pristupnika ostvarivalo je od dva do pet točnih odgovora, a u ovome uzorku čak 9 % pristupnika nije ništa riješilo točno ili su ostavili zadatak neriješen.

Svi odgovori, točni i netočni, pregledani su te su na osnovu toga osmišljene kategorije kako je prije navedeno; a odgovori su razvrstani prema novim kategorijama. Kako bi se osigurala objektivnost, u ovome dijelu istraživanja sudjelovala su još tri procjenjivača. Svi su oni nastavnici engleskoga jezika s iskustvom rada u srednjim školama i na visokoškolskoj razini obrazovanja. Objašnjen im je cilj istraživanja i zbog čega se pristupa ponovnome bodovanju zadatka. Zamoljeni su da pregledaju odgovore te označe one koji bi, prema njihovoj procjeni, bili priznati kao semantički točni, ali sintaktički i ortografski netočni, odnosno one za koje smatraju da su u potpunosti (semantički, sintaktički i ortografski) netočni. Za potpuno točne odgovore i prazna mjesta njihova procjena nije bila potrebna s obzirom na to da praznine ne mogu biti bodovane, a potpuno točni odgovori bodovani su kao takvi od strane NCVVO-a. Svi procjenjivači dobili su odgovore koji su bili prepisani u tablice prema pojedinoj godini provedbe DM-a tako da nisu imali uvid u originalne ispite i na taj način se dodatno sačuvala tajnost osobnih podataka pristupnika. Svaki je ispitivač procijenio svaki odgovor, što je

omogućilo procjenu pouzdanosti u ovome dijelu provedbe istraživanja. Njihove su procjene prikupljene te se pristupilo objedinjavanju podataka i procjeni pouzdanosti procjenjivača (engl. *inter-rater reliability*), koja je važna kako bi se utvrdilo da se pri procjeni podataka pristupalo na isti način. Prema Mackey i Gass (2005: 129), to je mjera koja se koristi kako bi se vidjelo jesu li različiti procjenjivači primjenjivali iste kriterije pri procjeni podataka. S obzirom na to da su dobivene procjene visoke, može se tvrditi da su kriteriji ujednačeni.

Najprije se utvrđivalo postoji li razlika u strogosti procjenjivača. Primjenom analize varijance za ponovljena mjerenja (engl. *Repeated Measures ANOVA*) nastojalo se vidjeti postoji li među procjenjivačima statistički značajna razlika između broja prosječnih bodova koje su davali primjenjujući alternativno bodovanje. Rezultati su prikazani u sljedećoj tablici:

Tablica 9 Prosječan broj bodova prema procjenjivačima

	M	SD	N
Procjenjivač 1	8,66	3,979	487
Procjenjivač 2	9,30	3,516	487
Procjenjivač 3	8,88	3,842	487
Procjenjivač 4	8,65	3,933	487

Uzevši u obzir da su svi procjenjivači ocjenjivali iste odgovore, eventualne razlike u broju bodova dodijeljenih odgovorima moguće je pripisati isključivo razlici u kriterijima ocjenjivanja. Dakle, ako je jedan procjenjivač istim pristupnicima u prosjeku dodijelio manje bodova od drugoga procjenjivača, onda je ovaj prvi u odnosu na drugoga bio stroži. Analiza pokazuje da postoji statistički značajna razlika u prosječnome broju bodova koje su procjenjivači dodijelili i to tako da se svi oni međusobno razlikuju, osim procjenjivača 1 i procjenjivača 4 koji su se pokazali kao „najstroži“, dok je procjenjivač 2 dodjeljivao najviše bodova pristupnicima („najblaži“).

Statistički značajne razlike dodatno su potvrđene Friedmanovim testom. Dakle, može se zaključiti da među procjenjivačima postoji određena razlika u strogoći ocjenjivanja. No, pogleda li se kolika je ta razlika, u dodijeljenim se alternativnim bodovima uočava raspon od samo 0,65 bodova između procjenjivača s najnižim i procjenjivača s najvišim prosjekom dodijeljenih bodova, što čini razliku od oko 7 %. Stoga se može reći da se procjenjivači između sebe tek neznatno razlikuju u prosječnim procjenama.

Nadalje je provjerena konzistentnost procjena, pri čemu je korišten interklasni koeficijent korelacije (engl. *interclass correlation ICC*), na osnovi kojega se promatra stupanj slaganja procjenjivača. Dobiveni interklasni koeficijent, izračunat metodom apsolutnoga slaganja (engl. *absolute agreement*) od 0,958 za pouzdanost pojedinoga procjenjivača (engl. *single measures*), odnosno 0,989 za pouzdanost prosječnih ocjena (engl. *average measures*), ukazuje na vrlo visoku konzistentnost procjenjivača.

Pouzdanost pojedinoga procjenjivača odnosi se na prosječnu pouzdanost jednoga od četiri procjenjivača, tj. kada bi u procjenjivanju sudjelovao samo jedan od njih, njegova pouzdanost bila bi 0,958. Pouzdanost prosječnih ocjena predstavlja procjenu pouzdanosti *prosječna ocjena svih procjenjivača*, tj. kada bi bila angažirana sva četiri procjenjivača tako da se svakome pristupniku uprosječne ocjene četiriju procjenjivača, tako dobivene procjene bile bi pouzdane 0,989. Ukupno uzevši, može se tvrditi da je pouzdanost procjenjivača u ovome istraživanju vrlo visoka (maksimalna pouzdanost je 1), to jest, neznatno se razlikuju u procjenama, stoga se njihove ocjene mogu smatrati relevantnima.

U Tablici 10 usporedno su prikazani semantički, sintaktički i ortografski točni odgovori kojima je NCVVO dodjeljivao po 1 bod (3. stupac) te alternativno bodovanje zasnovano na procjenama prema kojima bi se za razumijevanje čitanjem priznavali i odgovori koji semantički odgovaraju tekstu, no nisu nužno sintaktički i ortografski točni (4. stupac). Prikazuju se odgovori za svaku česticu unutar zadatka s obzirom na ukupan broj odgovora u uzorku za pojedinu školsku godinu.

Tablica 10 Usporedni prikaz binarnoga i alternativnoga bodovanja zadatka dopunjavanja

Šk. god.	Čestica	Broj semantički i sintaktički točnih odgovora (NCVVO binarno bodovanje)	Broj semantički točnih odgovora (alternativno bodovanje)
2010./2011. N = 70	1 according	38	48 (10)
	2 which	26	64 (38)
	3 took	41	43 (2)
	4 to / against	25	59 (34)
	5 itself	9	41 (32)

	6 ever	36	39 (3)
	7 did	29	39 (10)
	8 no	55	57 (2)
2011./2012. N = 70	1 its	21	36 (15)
	2 ahead	8	18 (10)
	3 which	36	50 (14)
	4 except / save	17	23 (6)
	5 number	40	64 (24)
	6 turn	25	32 (7)
	7 there	47	59 (12)
	8 instead	31	36 (5)
2012./2013. N = 70	1 everyone / everybody	46	49 (3)
	2 in	28	33 (5)
	3 out / together	21	29 (8)
	4 having	7	26 (19)
	5 from	37	38 (1)
	6 under	0	18 (18)
	7 it	64	65 (1)
	8 out	29	33 (4)
2013./2014. N = 70	1 but	54	58 (4)
	2 with	59	62 (3)
	3 being	31	48 (17)
	4 so	7	51 (44)
	5 be	64	66 (2)
	6 which	18	32 (14)
	7 further	6	11 (5)
	8 on	8	50 (42)

2014./2015. N = 68	1 to	47	47 (0)
	2 in / among / amongst	26	46 (20)
	3 which	39	52 (13)
	4 Korea's / the / its	49	62 (13)
	5 by	35	51 (16)
	6 if / whether	24	46 (22)
	7 from	36	49 (13)
	8 on	32	50 (18)
2015./2016. N = 70	1 as	43	46 (3)
	2 for	33	50 (17)
	3 for	46	57 (11)
	4 on	46	61 (15)
	5 known	51	52 (1)
	6 well	32	32 (0)
	7 having	5	62 (57)
	8 least	11	12 (1)
2016./2017. N = 69	1 on	18	52 (34)
	2 little	20	40 (20)
	3 what	21	45 (24)
	4 according	20	23 (3)
	5 at	31	51 (20)
	6 could	45	52 (7)
	7 off	23	25 (2)
	8 not	44	44 (0)

Razlike u rezultatima, vidljive u Tablici 10, ukazuju na znatan utjecaj jezičnoga znanja na postizanje potpune točnosti. Mnoga ponuđena rješenja pokazuju da pristupnici razumiju tekst i da u kontekstu razumijevanja pročitana ne bi imali poteškoća jer su ponudili odgovore koji semantički ispravno upotpunjuju tekst. Kod nekih je čestica vidljivo da bi semantički točnih

odgovora moglo biti čak i duplo više, što ukazuje na znatno razumijevanje pročitana teksta. Može se zaključiti da zadatak dopunjavanja, umjesto poteškoća u razumijevanju teksta, više pokazuje nedostatak jezičnoga znanja s obzirom na to da, prema Vidaković i sur. (2015: 9), testira sposobnost kandidata da koriste riječi, sintagme i gramatiku, čime se potvrđuje hipoteza H2 A, a ona podrazumijeva upravo to.

Ova vrsta analize ukazuje na to da su neki pristupnici razumjeli pročitani tekst, no njihova rješenja u sustavu binarnoga bodovanja nisu priznata kao točna zbog toga što nisu potpuno sintaktički, semantički ili ortografski prihvatljiva. Rezultati postignuti ovdje primijenjenim alternativnim bodovanjem grafički su prikazani na slikama broj 1 - 7 u Prilogu 3, a one pak pokazuju moguću riješenost primjenom alternativnoga bodovanja u pojedinoj školskoj godini.

U nastavku su istaknute čestice kod kojih bi razlika u rezultatima bila najveća ako bi se promatrala samo semantička primjerenost teksta, a potom su analizirane ortografske i morfosintaktičke pogreške.

Dakle, najveća je razlika u bodovanju moguća za školske godine 2010./2011. i 2013./2014., gdje bi alternativnim bodovanjem pristupnicima bio dodijeljen po 131 bod za semantički točne, no ortografski i morfosintaktički netočne odgovore. Najmanja razlika bila bi zabilježena školske godine 2012./2013. (Slika 3 u Prilogu 3) jer je alternativnim bodovanjem rezultat povećan za samo 59 bodova. Najviše semantički, ortografski i morfosintaktički točnih odgovora bilo bi školske godine 2014./2015. (288), (Slika 5 u Prilogu 3), a najmanje školske godine 2016./2017. (222) (Slika 7 u Prilogu 3).

Ovi rezultati idu u prilog pretpostavci o jezičnome pragu prema kojoj pristupnici moraju imati određeni stupanj jezičnoga znanja, a on pak može varirati (Grabe, 2002), kako bi u potpunosti točno riješili ovakve zadatke. Vidljivo je da su same vještine čitanja dostatno razvijene i čak prenesene u strani jezik, no nedostatak jezičnoga znanja nije omogućio potpuno točne odgovore.

Kako bi se uočile pogreške na semantičkoj razini, istaknute su rečenice u kojima bi se očitovala najveća razlika u rezultatima binarnoga i alternativnoga bodovanja te su također prikazani odgovori pristupnika koje procjenjivači smatraju prihvatljivim.

Prve analizirane školske godine 2010./2011. semantičke pogreške vidljive su u sljedećim rečenicama:

Čestica 2

In 1845, Cartwright made a comprehensive list of rules many of ___ are still used today.

Traženi je odgovor *which*, no veliki broj pristupnika iz uzorka odgovorio je *them* (35) / *these* (1) / *tham* (1) / *those* (1). Ovaj primjer ukazuje na postmodifikaciju imenske sintagme pomoću neodređene zamjenice koja ujedno može funkcionirati kao determinator. Prema Filipoviću (1993: 63) *which* se može koristiti kao zamjenica, najčešće u zavisnoj rečenici koja se ne odvaja zarezima. Struktura korištena u ovoj rečenici predstavlja jedan od primjera takozvane „*of*-frazе“ u kojoj su zamjenica i determinant spojeni u konstrukciju pomoću *of* tako da posljednji dio čini osobna zamjenica ili imenica kojoj prethodi određeni determinant (Greenbaum i Quirk, 2003: 125). Može se pretpostaviti da je kod pristupnika koji su napisali/odgovorili *them* došlo do negativnoga prijenosa hrvatske sintagme „mnogi od njih“ koju su doslovno preveli. No, u engleskome jeziku *many of them* koristilo bi se pri započinjanju nove rečenice, dok *many of which* pripada zavisnim rečenicama (ne odvajaju se zarezom).

Čestica 4

The first recorded baseball game ___ place a year later, when Cartwright's Knickerbocker Base Ball Club lost ___ New York Base Ball Club.

Poteškoće je ispitanicima zadavao drugi dio rečenice u kojemu se očekivalo *to / against*, no čak 34 pristupnika ponudilo je rješenje *from*. Prijevod izraza „izgubiti od“ u Bujasovome rječniku je *lose to* (Bujas, 1999: 454), Oxford Advanced Learner’s rječnik (2005: 911) izraz pojašnjava *to be defeated, not to win*, pa se može reći da je ovdje također riječ o negativnome prijenosu s prvoga na drugi jezik.

Čestica 5

In its first year, the league supported ___ by charging a small admission fee to its fans.

Očekivani odgovor u ovoj čestici je *itself*, no neki od ponuđenih su *them* (19) / *teams* (3) / *players* (3) / *clubs* (6) / *club* (1). Povratne zamjenice (engl. *reflexive pronouns*) koriste se kada objekt ili dopuna (engl. *complement*) i subjekt imaju isti referent (Eastwood, 1994: 239), odnosno koriste se s glagolom kako bi se označilo da su subjekt i objekt isto lice (Filipović, 1993: 56). U ovome primjeru pristupnici koji su napisali gore spomenute pogrešne odgovore nisu uočili da riječ *league* predstavlja organizacijsku jedinicu sastavljenu od različitih klubova, timova i igrača, ali ipak je očito razumijevanje toga pojma i samoga načina funkcioniranja lige u sportu. Povratne zamjenice uvijek odgovaraju imenici ili drugoj zamjenici, slažući se s njom u rodu, broju i licu (Greenbaum i Quirk, 2003: 116). Neki prijelazni glagoli određuju da su subjekt i objekt rečenice koreferentni⁴⁸ (Greenbaum i Quirk, 2003: 116), a *support* je takav glagol, što je bio još jedan ključ, uz riječ *league*, što su neki pristupnici propustili uočiti pri rješavanju zadatka.

Sljedeće školske godine 2011./2012. zanimljivo je istaknuti rečenice:

Čestica 1

Mankind has always been attracted to the mysteries of space. Last century, this attraction grew into a space race between the former Soviet Union and the United States, which reached ___ culmination in the moon landing in 1969.

⁴⁸ Koreferentno upućuje na međusobne odnose, tj. pojmovi se odnose jedan na drugoga

U ovome slučaju, s obzirom da je traženi odgovor *its*, bilo je ortografskih pogrešaka koje su navedene i opisane u nastavku, no 11 pristupnika ponudilo je odgovor *the*, a jedan od njih *top*. Rješenje *its* odnosi se na riječ *attraction* te funkcionira kao anafora, što znači da upućuje na ono što je prethodilo (Glovacki Bernardi i sur., 2007: 19). *The (culmination)* može se smatrati semantički točnim jer određeni član specificira i pokazuje da se rješenje odnosi samo na taj vrhunac određen kontekstom te možemo reći da je ovdje također riječ o situacijskoj referenci.

Čestica 3

Collaboration between scientists and private companies has opened up the opportunity for commercial space flights, ___ will be technically feasible within five years.

Pristupnici su pri pisanju ovoga rješenja pravili i pogreške koristeći druge riječi, pa su umjesto točnoga odgovora *which* unosili *that* (8) i *these* (1), ali i ortografske pogreške *wich* (5). Prema Eastwoodu (1994: 365) i Filipoviću (1993: 63) *which* se može odnositi na cijelu zavisnu rečenicu, tj. klauzu (engl. *clause*), a ne samo na imenicu, pri čemu označava dodatnu zavisnu rečenicu. Uobičajeno se upotrebljava zarez ispred *which*, stoga bi to bilo najbolje rješenje u zadanoj rečenici. Pristupnici koji su predložili rješenje *that* očito znaju da se *that* i *which* kao odnosne zamjenice mogu koristiti istoznačno u pojedinim slučajevima, no to ipak nije moguće u ovoj rečenici. Pristupnik koji je napisao odgovor *these* očito se anaforički referira samo na imenicu *flights*, no da bi to bilo točno rješenje zavisna rečenica bi trebala biti nova samostalna rečenica.

Čestica 5

However, a large ___ of deposits of \$20,000 a seat have already been made.

Očekivalo se da će pristupnici upisati točan odgovor *number*, no ovaj primjer ipak ukazuje na mogućnost tvrdnje kako je u njih semantička razina razumijevanja prisutna. Neki od odgovora su *amount* (16) / *amounth* (1) / *amounts* (2) / *money* (2) / *sum* (1) / *sume* (1) / *part* (1). Za rješavanje ovoga pitanja važno je gramatičko znanje, točnije razlikovanje brojivih i nebrojivih imenica u engleskome jeziku. Pristupnici su trebali prepoznati *investments* kao brojivu imenicu

te, koristeći gramatičko znanje, zaključiti da brojive imenice zahtijevaju sintagmu *a number of*, a nebrojive sintagmu *amount of*. Ono što je u navedenim odgovorima uočljivo jest njihova vezanost uz novac i financije, što ponovno ukazuje na semantičko razumijevanje rečenice. Osim toga, potrebno je obratiti pažnju na negativan prijenos u slučaju tražene riječi. Njezino je prvo značenje prema Hrvatskome jezičnom portalu⁴⁹ „matematički broj koji se dobiva zbrajanjem pribrojnika“, dok u razgovornome jeziku „suma“ označava određeni iznos novca. Pristupnici iz uzorka školske godine 2012./2013. najviše su se razlikovali u navedenim primjerima:

Čestica 4

So, is it surprising that they don't dare teach it, ___ learned very little about it themselves?

Iako je u ponuđenim odgovorima bilo ortografskih i morfosintaktičkih pogrešaka jer je tražen oblik *having*, petnaest pristupnika napisalo je *when*, a dvoje *since*. Struktura gerunda ili glagolske imenice (oblik *-ing*) ovdje funkcionira kao dio zavisne rečenice u kojoj subjekt nije eksplicitno naveden, već se referira na subjekt u nadređenoj rečenici. Greenbaum i Quirk (2003: 327) navode pretpostavku da je u takvim rečenicama subjekt istovjetan subjektu nadređene rečenice, u ovome slučaju to je *they*. Navedeni primjeri netočnih odgovora također pokazuju da pristupnici razumiju rečenicu jer *when* i *since* mogu funkcionirati u rečenici ako joj se doda subjekt (npr. *...when / since they learned very little...*).

Čestica 6

However, a reform of the national curriculum is ___ way, in which the methods of teaching poetry will be taken into consideration.

Značajan broj pristupnika ovdje je odgovorio *on* iako je ispravno rješenje *under*, što ponovno ukazuje na negativni prijenos hrvatskoga izraza „na putu“, koji su pristupnici doslovno preveli zbog nedovoljnoga poznavanja engleskih struktura.

⁴⁹ http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=d1phUBg%3D

U školskoj godini 2013./2014. najveći utjecaj na promjenu rezultata imaju čestice 4 i 8 u navedenom zadatku s obzirom da su procjenjivači upravo u njihovu slučaju priznali kao semantički točna (1 bod) i druga rješenja na koja su većinom naišli. To su sljedeće rečenice i alternativna rješenja:

Čestica 4

By some counts, only 600 of the 6,000 or ___ languages in the world are “safe” from the threat of extinction.

So je rješenje koje se priznavalo točnim, a napisalo ga je samo sedam pristupnika, za što su prema kriterijima NCVVO-a dobili 1 bod, dok su pri alternativnome bodovanju dobili 2 boda. No procjenjivači su u potonjem bodovanju rješenja kao što su *less* (N=24) i *more* (N=20) priznavali semantički točnim. *Less* i *more* se koriste također za izražavanje količine, a kako u ostatku teksta nije naveden točan broj, pristupnici su zaključili da je potrebno koristiti riječi koje označavaju neodređenu količinu.

Čestica 8

*David Crystal is a leading authority ___ language, and author of many books, including most recently *Language and the Internet* (Cambridge, 2001).*

Točan odgovor je *on* jer je u pitanju konstrukcija *authority on something*, a to je prepoznalo osam pristupnika, za što im je dodijeljen 1 bod u binarnome bodovanju NCVVO-a, odnosno 2 boda u alternativnome bodovanju. Procjenjivači su se usuglasili da su i odgovori kao *for* zabilježeni kod dvadeset i tri pristupnika, *in* kod njih sedamnaest, *considering* i *concerning* kod po jednoga od njih također semantički ispravni i pokazuju razumijevanje pročitanoga teksta pa im je pri alternativnome bodovanju dodijeljen po jedan bod.

U školskoj godini 2014./2015. ispitanici unutar ovoga uzorka ostavljali su najmanje praznina u tekstu, sveukupno u ovome tipu zadatka bilo je tek sedam neriješenih čestica.

Čestica 2

This has fuelled heated anger ___ younger gamers.

Kao točno rješenje priznavala su se tri odgovora *in / among / amongst*, međutim, pristupnici su ponudili još *between* (3), *with* (3) i *of* (12), što su procjenjivači bodovali s 1 bodom kao semantički točne. *Among/amongst* se koristi za opisivanje događaja unutar skupine ljudi ili stvari (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, 2008: 45). Pretpostavlja se da dio pristupnika koji je predložio *between* smatra *among* i *between* istoznačnicama, no rječničko pojašnjenje razlikuje ih na način da se *between* koristi za dvije stvari ili dvoje ljudi koji su jasno razdvojeni, dok se *among/amongst* koristi za pripadanje skupini ili masi⁵⁰. Uporabom *of* pristupnici su izrazili pripadnost, vjerojatno želeći naglasiti čija je ljutnja, tj. kome pripada (tko je ljut).

Čestica 6

However, internet users have flooded the government's website with postings, calling the new measure "a waste of money", "idiotic" and "useless", and questioning ___ it will prevent young gamers from playing into the late hours.

Traženi odgovori su *if* ili *whether*. Samo sedam pristupnika predložilo je rješenje *whether*, od čega su četiri bila točno napisana, dok ih je dvadeset napisalo *if*, što se može pojasniti češćom uporabom *if* u engleskome jeziku. Unatoč nekim ortografski netočnim rješenjima, za ovu česticu navedeni su također drugi semantički prihvatljivi odgovori, kao što su *how* (18) i *when* (1). Svi odgovori semantički se razlikuju, no u kontekstu u kojemu se pojavljuje zadana čestica oni nisu netočni. *If/whether* izražava sumnju u sprječavanje igranja, *how* propitkuje načine na koje će se to dogoditi, dok je *when* najizravniji te značenjski izražava sigurnost u sprječavanje igranja.

Čestica 8

⁵⁰ <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/between-or-among>

“The bottom line is that, ___ the parents’ point of view, it violates their right to educate their children”, said Lee Byung-chan, the lawyer who filed the petition ___ behalf of a group of parents.

Zadnji dio rečenice u kojemu se tražio ispravan odgovor *on* pristupnici su dopunjavali odgovorima *in* (5) i *for* (13). Izraz *on behalf of somebody* čest je u engleskome jeziku i znači da nekoga predstavljamo. Hrvatski ekvivalent je „u nečije ime“ zbog kojega je vjerojatno kod dijela pristupnika došlo do negativnoga prijenosa i uporabe *in*. Što se tiče *for*, može se pretpostaviti da su pristupnici razmišljali o glagolu *file*, te koristili pravni izraz *file for something* koji se odnosi na službeni zahtjev za nečim. Oba rješenja ukazuju na razumijevanje rečenice, no uslijed nedostatnoga znanja jezičnih struktura ti odgovori nisu potpuno točni.

U sljedećemu analiziranom razdoblju, školske godine 2015./2016., najveće razlike u bodovanju vidljive su u drugoj i četvrtoj čestici kako slijedi.

Čestica 2

The only thing we seem to know ___ certain about the origin of the 7-day week is that we know very little.

Iako je točno *for*, petnaest pristupnika odgovorilo je *is*, a samo dvoje *as*. Uporaba *is* navodi na zaključak da su pristupnici to povezali s izrazom *it is certain* te nepravilno koristili u rečenici s obzirom na to da već postoji glagol *seem*. U ovome slučaju radi se o izrazu *to know for certain* koji određeni dio pristupnika nije prepoznao.

Čestica 4

The first pages of the Bible explain how God created the world in six days and rested ___ the seventh.

Očekivani je odgovor *on*, no petnaest pristupnika dalo je drugačija, semantički točna rješenja *in* (7), *at* (6) / *during* (2). Uz dane u tjednu koristi se *on*, a da bi se to u ovoj rečenici prepoznalo, pristupnici su morali uočiti referencu (anaforu) u kojoj se *seventh* odnosi na *seventh day*. *During* je vjerojatno primjer negativnoga prijenosa prijevoda „tijekom dana“.

U posljednjemu analiziranom razdoblju školske godine 2016./2017. razlike u bodovanju najvidljivije su u sljedećim primjerima:

Čestica 1

Small pieces of space debris (usually parts of comets or asteroids) that are ___ a collision course with the Earth are called meteoroids.

Trebalo je napisati odgovor *on*, ali njih trideset i dvoje napisalo je *in*, odnosno dvoje *at*. Riječ kojom su se pristupnici trebali ovdje voditi jest *course* uz koju se koristi prepozicija (prijedlog) *on*. Može se pretpostaviti da je dio njih kao ključnu riječ prepoznao *collision* te pokušao konstruirati izraz *in a collision*. Mali broj onih koji su predložili *at* kao rješenje što su ga procjenjivači smatrali semantički ispravnim vjerojatno je razmišljao o uporabi prijedloga *at* koji označava preciznu poziciju ili određeno mjesto, a *collision course* mjesto na kojemu se događa taj sudar.

Čestica 2

Most of them do very ___ damage.

Traženi odgovor je *little*, a semantički točni su *small* (16), *low* (3) i *few* (1). *Damage* je nebrojiva imenica u engleskome jeziku, što je jedan od ključeva za točan odgovor, no navedeni netočni odgovori semantički također odgovaraju rečenici jer se svi odnose na izražavanje male količine (*small, low, few*), što dalje ide u prilog tome da su pristupnici razumjeli pročitano. U ovoj rečenici *little* se odnosi na količinu, a ne na veličinu pa *small* nije gramatički točno.

Čestica 3

People heading to work in Chelyabinsk, a city 1,500 km east of Moscow, heard ___ sounded like an explosion, saw a bright light and then felt the sonic boom, ___ to a Reuters correspondent.

Razlike su se pokazale u prvome dijelu rečenice jer se očekivao *what*, dok su pristupnici davali odgovore kao što su *something* (18), *something that* (1) i *noise* (5).

Eastwood (1994: 365) navodi da se *what* ne veže uz pojedinu imenicu, već se koristi u značenju „stvari koje” (engl. *the thing(s) that*), dok Filipović (1993: 64) to pojašnjava na sličan način tvrdeći da se *what* kao odnosna zamjenica koristi kada antecent nije izražen u rečenici, a sama riječ ga uključuje te znači “ono što/koje”, “stvar koja” (engl. *that which, the thing which*). Pristupnici, zbog nedostatka gramatičkoga znanja, to nisu prepoznali, ali su dobro prepoznali referencu na određene „stvari” pa su u rečenicu upisivali *something* ili *something that*, što opet ukazuje na semantičko razumijevanje pročitano. Također, ponuđena riječ *noise* ukazuje na semantičko razumijevanje jer su povezani značenje riječi *heard, sounded* i *explosion*.

Čestica 5

The fireball, travelling ___ a speed of 30 km per second, had blazed across the horizon.

Očekivani odgovor je *at*, ali čak je devetnaest ispitanika upisalo *with*, dok je samo jedan predložio *around*. Kao u prethodno navedenim primjerima, ovdje se također radi o ustaljenome izrazu *at a speed of* koji neki pristupnici nisu prepoznali. Može se zaključiti da oni koji su koristili *with* u navedenome izrazu razmišljaju o *with* u smislu iskazivanja određenoga načina korištenja nečega, ali može se također govoriti o prijenosu s hrvatskoga jezika u kojemu su vjerojatno izraz „putovati brzinom od...” smatrali izrazom posvojnosti. *Around* je prihvaćen kao semantički točan jer ukazuje na približnu brzinu.

Pogleda li se uspješnost rješavanja ove vrste zadatka kroz različite godine provedbe DM-a, primjetno je da je u analiziranome uzorku najviše točnih odgovora zabilježeno na ispitu školske godine 2014./2015., dok ih je najmanje bilo u školskoj godini 2016./2017. Što se tiče nedopunjenih mjesta, odnosno dijelova zadatka koji su ostavljeni prazni, najviše (29) takvih slučajeva zabilježeno je u školskoj godini 2011./2012., a najmanje (7) u školskoj godini 2014./2015.

Primjerima u kojima su pokazane razlike u binarnome i alternativnome bodovanju potvrđuje se hipoteza H2 b), prema kojoj se nedostatak jezičnoga znanja najčešće prepoznaje po semantičkim pogreškama.

Analizom su također uočene različite vrste mogućih pogrešaka te su u nastavku klasificirane. Naravno, najjasnije su i najvidljivije one ortografske, a opisane su u nastavku. U analiziranome uzorku ortografske pogreške nisu zabilježene školskih godina 2012./2013., 2015./2016. i 2016./2017. (Tablica 1 u Prilogu 2). Školske godine 2012./2013. tražene riječi obuhvaćale su: *everyone/everybody, in, out/together, having, from, under, it, out*. Vidljivo je da su to većinom prijedlozi koji obično nisu problematični u smislu pravopisa. Pristupnici u školskoj godini 2015./2016. također su trebali dopunjavati tekst uglavnom prijedlozima, a traženi su: *as, for, for, on, known, well, having, least*. Posljednje analizirane školske godine 2016./2017. traženi su *on, little, what, according, at, could, off, not*, dakle riječi raznih vrsta (prijedlog, pridjev, zamjenica, glagol, prilog, negacija). Zanimljivo je da se te posljednje školske godine u jednoj od čestica očekivala riječ *according* i tada su je svi pristupnici koji su ju ponudili kao odgovor točno napisali (njih 20), za razliku od prve analizirane školske godine 2010./2011. kada je osam pristupnika pogrešno napisalo tu istu riječ. Tablica 1 (vidi Prilog 2) također ukazuje na to da pristupnici često pogrešno pišu *which*, što se u ovoj vrsti zadatka tražilo tri godine zaredom (2011./2012., 2013./2014., 2014./2015.), no njihove pogreške se dosta razlikuju: *wich* (5), *witch* (1), *wihch* (1). Osim toga, u česticama u kojima je bilo potrebno upisati *its* školske godine 2011./2012. i 2014./2015. uočava se da mali broj pristupnika ima ortografskih poteškoća, pa piše *ites* (2), *its'* (2) i *it's* (2), što se može smatrati ujedno morfosintaktičkom pogreškom s obzirom na to da tada umjesto posvojnoga pridjeva dobivamo zamjenicu i skraćeni oblik glagola. Eastwood (1994: 214) pojašnjava da je *its* determinator i posvojni pridjev, dok je *it's* skraćeni oblik za *it is* ili *it has*, odnosno zamjenica i glagol. Školske godine 2013./2014. jedna od traženih čestica bila je *being* kod koje je došlo do ortografskih pogrešaka pa su ponuđeni odgovori bili *beeing* (3) i *beining* (1).

U analiziranome uzorku ispita 7 % pogrešaka su bile ortografskoga tipa, iz čega se jasno vidi da pristupnici razumiju tekst, znaju točno rješenje tj. traženu sintagmu, prepoznaju određene sintagme, no imaju poteškoća u samome pisanju. Potrebno je napomenuti da se velika i mala početna slova, kao i pisanje velikim tiskanim slovima, nisu računala kao pogreške s obzirom na to da su pristupnici rješenja pisali na odgovarajuća mjesta izvan samoga teksta, niti se u uputama navodi potreba za time.

U svim analiziranim zadacima uočeno je da je kod čestica koje su zahtijevale glagol kao točno rješenje dolazilo do korištenja pravoga glagola, no u pogrešnome obliku, odnosno glagolskome vremenu. Primjeri takvih morfosintaktičkih pogrešaka prikazani su u nastavku.

Morfosintaktičke pogreške nisu se pojavile u školskim godinama 2011./2012., 2014./2015. i 2016./2017. (Tablica 2 u Prilogu 2). U prvoj od navedenih školskih godina jedna je čestica zahtijevala glagol *turn* kao dio sintagme *turn out to be*, no jedina pogreška bila je u pogrešnome načinu pisanja, što je ujedno prikazano u Tablici 1 (Prilog 2). Zadatak dopunjavanja u sljedećoj školskoj godini nije podrazumijevao niti jedan glagol kao ni godinu dana poslije.

U školskoj godini 2013./2014. morfosintaktička pogreška vidljiva je u sljedećoj rečenici:

Čestica 3

A leading commentator and popular writer dealing with language issues, David Cristal asks the fundamental question, "Why is language death so important?", reviews the reason for the current crisis, and investigates what is ___ done to reduce its impact."

Ovdje je bilo potrebno *being*, ali troje ispitanika upisalo je *been*, a dvoje *going to be*. Odgovor *going to be* morfosintaktički je točan, no ne zadovoljava pravila rješavanja ovoga zadatka koji je bilo potrebno dopuniti samo jednom riječju.

Zanimljivo je pogledati školsku godinu 2015./2016. i to česticu s traženim odgovorom *having* kao dio sintagme *having been broken* u sljedećemu primjeru.

Čestica 7

There is no record of the 7-day week cycle ever ___ been broken despite calendar changes and reforms throughout the ages.

Veliki broj pristupnika, njih 50 od ukupno 70, upotrijebio je semantički točan glagol *to have*, no u pogrešnome obliku. Također, pogrešno su to prepoznali kao neki od oblika glagolskoga vremena *Present Perfect* (34 pristupnika, 17 *have* i 17 *has*) ili *Past Perfect* (16 pristupnika), vjerojatno zbog prošloga participa *been* koji slijedi nakon praznoga mjesta za tu česticu, no može se ipak zaključiti da su pristupnici razumjeli pročitane rečenice, ali im je nedostajalo jezično/gramatičko znanje za točan odgovor.

Glagol *to have* manjemu je broju pristupnika također uzrokovao poteškoće u školskoj godini 2012./2013. kada je isto trebalo napisati oblik *having*.

Čestica 4

So, is it surprising that they don't dare teach it, ___ learned very little about it themselves?

Ovaj primjer dodatno je prethodno pojašnjen kada se govorilo o semantičkim pogreškama, s obzirom na to da je to jedna od čestica koja je uzrokovala semantičke poteškoće. Još se jedan primjer morfosintaktičkih pogrešaka nalazi u sedmoj čestici školske godine 2010./2011.

Čestica 7

The league grew and so ___ the expenses of playing.

Traženi odgovor je *did*, no pristupnici su također odgovorili *does* (2) i *didn't* (1), što ponovno ukazuje na razumijevanje teksta na semantičkoj razini, no otkriva kako je nedovoljno znanje morfosintakse dovelo do pogrešnih rješenja. Uporaba točnoga glagola, no u pogrešnome obliku, u svim analiziranim školskim godinama čini 13 % sveukupnih pogrešaka.

Opisane klasifikacije pokazuju da je nedostatak jezičnoga znanja pristupnika itekako prepoznatljiv na morfosintaktičkoj i ortografskoj razini, čime se eksplicitno potvrđuje hipoteza H2c.

8.3.1. Rasprava i zaključak analize riješenosti zadatka dopunjavanja

Iz analize riješenosti zadatka dopunjavanja u kojemu se od pristupnika traži razumijevanje pročitana teksta, kao i jezična proizvodnja, proizlazi odgovor na drugo istraživačko pitanje:

Provjerava li se zadatcima dopunjavanja više jezično znanje ili razumijevanje teksta?

Brojne pogreške na semantičkoj, morfosintaktičkoj i ortografskoj razini pokazuju kako pristupnici razumiju pročitano, no zbog nedovoljnoga jezičnoga znanja nisu u mogućnosti proizvesti potpuno točan odgovor, čime se potvrđuju sljedeće (pod)hipoteze:

H2a) Zadatci dopunjavanja više pokazuju nedostatak jezičnoga znanja nego nerazumijevanje teksta.

H2b) Nedostatak jezičnoga znanja najčešće se prepoznaje po semantičkim pogreškama.

H2c) Nedostatak jezičnoga znanja također je bitno prepoznatljiv na morfosintaktičkoj i ortografskoj razini.

Znanje o riječima uključuje visoku razinu znanja o brojnim značajkama riječi i svih načina na koje se riječi međusobno povezuju. Tu značajku Laufer i Nation (2012) nazivaju značajkom kvalitete. Postoji i značajka kvantitete koja se odnosi na vokabular kao otvoreni sustav, za razliku od gramatike koja je sustav relativno ograničenih pravila. Treća značajka uočljiva pri usvajanju vokabulara (leksičkoga znanja) jest okolišna ili situacijska (engl. *environmental or situational*), a ona se odnosi na to da učenici često ne dobivaju snažniju gramatičku potporu za riječi koje su manje učestale jer bi to podrazumijevalo veliku količinu unosa.

Bennett (2006: 14) ističe da se znanje o pojedinoj riječi može opisati pomoću tri elementa: oblika, značenja i uporabe. Za pravilnu uporabu riječi potrebno je znati odgovarajuće gramatičke funkcije, ustaljene kolokacije, primjerenost u određenome kontekstu, kao i učestalost njezine uporabe. Nation (2001) detaljnije navodi da je potrebno znati njezin: 1) oblik: govoreni (kako zvuči, tj. zvučna slika riječi) i pisani (kako se piše, tj. pravopisna slika riječi); 2) značenje: oblik i značenje (što određeni oblik znači), koncepte i referente (koji su koncepti uključeni), asocijacije (koje riječi nam padnu napamet kada čujemo određeni oblik) i 3) uporabu: gramatičke funkcije (u kojim oblicima se riječ pojavljuje), kolokacije (koje riječi se pojavljuju uz tu riječ), uporabna ograničenja (npr. registar, tj. u kojim kontekstima očekujemo čuti riječ). To znanje povezano je i sa sintaktičkim i sa semantičkim odnosima s ostalim riječima u jeziku, uključujući također kolokacije, antonime, sinonime i hiponime. Nassayi (2005: 391) smatra da postoje tri vrste semantičkih odnosa povezanih s ciljnom riječi: (1) paradigmatski (npr. riječi sličnoga značenja, engl. *enable* i *allow*), (2) sintagmatski (npr. dvije riječi su značenjski povezane i zajednički se pojavljuju u sličnim kontekstima, npr. *income* i *tax*), te (3) analitički (npr. riječ predstavlja dio značenja druge riječi, npr. engl. *team* i *together*).

Pojedini autori, kada govore o leksičkome znanju, ističu razliku između širine i dubine vokabulara (Hasan i Shabdin, 2016; Koda, 2012; Laufer i Nation, 2012; Nassayi, 2005; Nation, 2001). Širina vokabulara odnosi se na ukupan broj riječi nekoga jezika koje korisnici znaju, dok dubina vokabulara uključuje znanje o pisanim i govorenim oblicima, morfologiji, značenjima riječi, kolokacijama, konotativnome i asocijativnome značenju te ograničenjima u

uporabi riječi (Laufer i Nation, 2012: 165). Mnoga istraživanja pokazuju da je dubina vokabulara bolji pokazatelj razumijevanja čitanjem na inome jeziku od širine vokabulara (Laufer i Nation, 2012; Nassayi, 2005; Nation, 2001), ali ju je teže ispitati. Hasan i Shabdin (2016) opisuju različite dimenzije dubine leksičkoga znanja, uključujući paradigmatičke, sintagmatske i analitičke odnose te morfološko znanje i kako spomenute dimenzije utječu na razumijevanje čitanjem. Leksičko je znanje, smatra Nassay (2005: 389), najpovezanije s ispitanikovim umijećem čitanja i razumijevanja teksta pa je najbolji pokazatelj razumijevanja pročitanoga i sposobnosti prikupljanja novih informacija iz teksta.

Sve navedeno većinom ukazuje na receptivno znanje o riječi, ali postoji također produktivno znanje, a ono uključuje razne vidove izgovora, pravopisa, nijanse značenja (nasuprot općemu značenju riječi), gramatička ograničenja (npr. upotrebljava li se uz glagol direktan objekt), a ova vrsta zadatka zahtijeva upravo produktivno znanje, što ga čini težim u usporedbi s drugim vrstama zadataka korištenima u ispitu *Čitanja*.

Kroll, Van Hell, Tokowicz i Green (2011, u Bogunović i Ćoso, 2019) upućuju na razlike između jezičnoga razumijevanja i jezične proizvodnje, pri čemu naglašavaju kako dvojezični govornici s nižom razinom znanja drugoga jezika općenito imaju poteškoća pri leksikalizaciji pojmova iz drugoga jezika. Teichroew (1982, u Gass i Selinker, 2008) navodi da leksičko znanje treba sagledavati kao kontinuum u kojemu je početna razina prepoznavanje riječi, a završna razina obuhvaća značenjske raspone i kolokacije.

Leksička značenja pohranjena su u našem mentalnom leksikonu koji možemo opisati kao skladište jezika koje osoba poznaje (Cergol Kovačević, 2012: 156), dok se semantika rečenice sastavlja ovisno o svim riječima u rečenici i uzimajući u obzir njihov redoslijed (Slabakova, 2012: 127). Gramatičko značenje važno je i kod interpretacije rečenice, a većinom se očituje u morfologiji (npr. *-ed* za *Past Simple* glagolsko vrijeme) pa tako rečenice mogu sadržavati iste leksičke elemente, ali njihovo značenje može biti različito. Slabakova je u istraživanju provedenom 2003. godine proučavala razliku između infinitiva i gerunda. Infinitiv se odnosi na svršen događaj (*I saw him eat a cake.*), dok se gerund odnosi na sam proces, a ne nužno na svršenu radnju (*I saw him eating a cake.*). Navodi da zadatci dopunjavanja govore mnogo o gramatici koju pojedinac posjeduje, ali također o tumačenju jezičnih iskaza. Učenici često ne koriste metalingvističko znanje što su ga stekli tijekom obrazovanja, već se oslanjaju na jezičnu kompetenciju (Slabakova, 2012:133). U gore navedenim primjerima rečenica vidljivo je da je upravo korištenje gerunda bilo problematično (npr. *having learned*). U potrazi

za (gramatičkim) značenjem inoga jezika učenici mogu naići na potpuno preklapanje sintaktičkih i konceptualnih struktura u materinskome i inome jeziku, ali također mogu naići na razlike koje su rezultat isključivo sintaktičkih obilježja. Pojašnjava da sintaktičke strukture nisu toliko zahtjevne za učenike, ali veliki im izazov predstavlja upravo taj odnos između sintakse i semantike. Potrebno je stoga otkriti koji se morfološki oblici odnose na koja značenja ciljnoga jezika jer ne postoji korespondencija jedan-na-jedan u sintaktičko-semantičkom slaganju.

Leksičke poteškoće vidljive su kod pojedinačnih riječi, ali isto tako kod višesložnih izraza pa tako oni koji nemaju poteškoća u odabiru pojedinačnih riječi ili gramatičkoj uporabi mogu zvučati čudno zbog neodgovarajuće uporabe izraza sastavljenih od više riječi, odnosno kolokacija. Sadeghi (2009) opisuje kolokacije kao relativno novi koncept kojega je Firth 1975. godine uveo u lingvistiku (u Hasan i Shadbin, 2006), a pripadaju pod sintagmatske odnose. Nation (2001) ih opisuje kao skupinu riječi koje se zajednički koriste i prepoznate su u vokabularu nekoga jezika; poteškoće s kolokacijama mogu se okarakterizirati i kao intralingvalne (unutarjezične) i interlingvalne (međujezične), a mnoge se pogreške mogu povezati s materinskim jezikom (Laufer i Nation, 2012), što je upravo vidljivo u nekim slučajevima u našoj analizi. Naime, rezultati na pojedinim primjerima zadataka dopunjavanja zapravo odražavaju primjenu leksičkih informacija i jezičnih pravila materinskoga (hrvatskoga) jezika. Kod učenika je također često primjetna nedovoljna uporaba učestalih kolokacija, a istovremeno pretjerana uporaba određenih kolokacija. U slučaju tih višerječnih izraza Laufer i Nation (2012) postavljaju staro zagonetno pitanje gdje završava vokabular, a započinje gramatika.

Lardier (2012: 112) govori o usvajanju gramatike (morfologije i sintakse) kao o središtu istraživanja inojezičnoga razvoja. U literaturi postoje različita stajališta o odnosu morfologije i sintakse u kojima se morfologiju smatra jezično-specifičnim realizacijama funkcionalnih značajki (npr. -ed, -s, *the*), a sintaksu znanjem o samim apstraktnim značajkama (*past, definite, plural*). Na početku učenja i usvajanja učenici pretpostavljaju da ini jezik uključuje sve funkcionalne projekcije i povezane značajke kao i njihov materinski jezik, što se zasniva na pretpostavci o potpunome prijenosu (engl. *Full Transfer / Full Access*) koju su postavili Schwartz i Sprouse 1996. godine. Svaki puta kada dolazi do neslaganja između reprezentacija na materinskome i inome jeziku, gramatika se međujezika prilagođava i restrukturira. Produktivna uporaba funkcionalnih elemenata (npr. padeža (engl. *case*), slaganja ili sklanjanja

(engl. *agreement*), označavanja svršenih glagolskih vremena, pomoćnih glagola, determinanta, itd.) ukazuje na to da su odgovarajuće sintaktičke kategorije usvojene.

Gramatemi, kao i leksemi, trebali bi biti uključeni u testove razumijevanja čitanjem. Testovi bi trebali potaknuti čitateljevo razumijevanje kohezivnih odnosa među dijelovima teksta, kao i razumjeti svaku komponentu pojedinačno. Imajući to u vidu nužno je istaknuti kako dekodiranje ili interpretiranje gramatema nije manje važna leksička vještina od dekodiranja ili interpretacije leksema, dok je pomoć u tumačenju međudjelovanja tih dviju vrsta riječi neophodna za učinkovito razumijevanje teksta (Sim i Bensoussan, 1979). Bogunović i Čoso (2019) smatraju da se riječi brže prepoznaju ako među njima postoje neke semantičke veze, a veliku ulogu u tome igra učestalost riječi, što su pokazali rezultati njihova istraživanja.

Zadatci dopunjavanja ove vrste proizašli su iz *cloze* testova s tom razlikom da je odabir riječi koje će se iz teksta izostaviti odluka ispitivača, a ne izostavljaju se prema n-riječi kao što je slučaj u originalnim *cloze* testovima. Težina dopunjavanja ujedno ovisi o tome koja je riječ izostavljena, leksem ili gramatem, jer su za njihovo predviđanje potrebni različiti procesi koji obrađuju semantičke i sintaktičke podatke (Abraham i Chapelle, 1992). Potrebni su psiholingvistički procesi koji dovode do razumijevanja teksta, ali i dosjećanja vokabulara iz dugoročnoga pamćenja (ili iz ostalih dijelova teksta) na osnovu semantičkih i sintaktičkih ključeva (engl. *clues*). Abraham i Chapelle (1992) navode da istraživanja pokazuju kako se bolji rezultati postižu kada je izostavljena riječ gramatem, što pojašnjavaju činjenicom da gramatemi pripadaju zatvorenijem sustavu i stoga ih je lakše predvidjeti. Dodaju kako se pokazalo da čestice u kojima je samo jedan točan odgovor moguće zadaju više poteškoća pri dopunjavanju; isto vrijedi za one čestice u kojima se traže riječi koje sadrže morfeme za sklanjanje naspram osnovnih oblika. Unutarnja (engl. *intrinsic*) obilježja koja mogu utjecati na rješavanje ove vrste zadatka prikazana su u Tablici 11.

Tablica 11 Predviđena težina čestice na osnovu unutarnjih obilježja

unutarnja obilježja	najlakše	predviđanja ↔	najteže
<i>Sadržaj poticaja (stimulus content)</i>			
1 mjesto kontekstualnog traga	najbliže pojmu	↔	najdalje od pojma
2 broj slogova u rečenici koja sadrži pojam	nekoliko	↔	mного
3 broj pojavljivanja točnog odgovora u rečenici	često	↔	bez pojavljivanja
<i>Kognitivni procesi</i>			
4 leksemi vs. gramatemi	gramatem	↔	leksem
5 dužina riječi koje se potrebno prisjetiti	kratka	↔	dugačka
6 broj mogućih odgovora	više od jednoga	↔	samo jedan
7 broj mogućih oblika kojih se treba prisjetiti	samo jedan	↔	više od jednoga
<i>Potreban odgovor</i>			
8 vrsta odgovora	odabran	↔	konstruiran

Izvor: izrada autorice prema Abraham i Chappelle, 1992: 470

Prvi čimbenik odnosi se na vidljiva obilježja samoga pojma, a s obzirom da je pojam zapravo praznina, sadržaj se smatra obilježjem teksta u kojemu se pojavljuje. Sljedeće obilježje odnosi se na osnovne kognitivne procese koji su potrebni za izvođenje zadatka. Posljednje je obilježje sama priroda odgovora koji se traži. Naravno, uz unutarnja obilježja teksta, za rješavanje ove vrste zadatka potrebna su i vanjska (engl. *extrinsic*) obilježja, znanja, jezična i znanja o svijetu te strategije koje čitatelj unosi u proces čitanja i rješavanja zadatka.

Bachman (1985) u svom istraživanju na 910 ispitanika polazi od pretpostavke da se ovakvom vrstom zadatka mogu ispitivati znanja na razini višoj od one rečenične ako se izostave određene vrste riječi s obzirom na to da ne nose sve riječi unutar teksta istu količinu informacije. Razlikuje tri vrste izostavljenih riječi: 1. sintaktičke (ovise samo o strukturi na

razini klauze), 2. kohezivne (ovise o kohezivnim strukturama među klauzama/surečenicama i rečenicama, te 3. strategijske (ovise o dalekosežnim uzorcima koherencije).

Slično razmišljanje imaju Bensoussan i Ramraz (1984) koje zanima ispituju li čestice znanje na mikro-razini (sintagme ili klauze) ili općenitije razumijevanje na makro-razini (između rečenica ili odlomaka, diskurs). Čestice koje ispituju znanje na mikro-razini provjeravaju razumijevanje riječi ili kolokacija u kojima su ključ(evi) u neposrednoj blizini zadane praznine. Na makro-razini, pak, čestice ispituju opće razumijevanje većih tekstnih cjelina kao što je razumijevanje gramatema koji ukazuju na kontrast, glavne ideje odlomka, ključnih koncepata, mišljenje pisca itd.

Schwartz i Sprouse smatraju da se iz materinskoga u ini jezik prenosi znanje o apstraktnim morfosintaktičkim kategorijama, dok Vainikka i Young-Scholten vjeruju da se znanje o apstraktnim gramatičkim svojstvima može usvojiti samo preko stvarnih morfema inoga jezika (u Slabakova, 2012). Niti jedan od tih pristupa ne spominje prijenos morfema. Neusklađenost u strukturama rezultat je prilično složene sintakse koja proizlazi iz korištenja manje učestalih konstrukcija/struktura.

Izazove za učenje nekoga jezika nalazimo u sintaktičko-semantičkoj analizi. Nužno je otkriti koje se morfološke forme povezuju s kojim značenjima (taj se proces naziva mapiranje) u ciljnome jeziku jer u tome sintaktičko-semantičkom mapiranju ne postoji korespondencija jedan-na-jedan.

Gass i Selinker (2008: 457) navode primjer istraživanja izvornih govornika engleskoga jezika koji su učili francuski jezik i obrnuto, a proveo ga je Adjemian 1983. godine, te zaključuju da učenici inoga jezika imaju sklonost prenositi leksičke uzorke iz materinskoga u ini jezik, a upravo su takvi primjeri vidljivi i u ovdje analiziranim rečenicama. Materinski jezik ima važnu ulogu u svim segmentima učenja inoga jezika pa ni vokabular nije iznimka. Ringbom i Jarvis (2009) kod jezičnoga prijenosa naglašavaju ulogu stvarne i pretpostavljene sličnosti između dvaju jezika. Pretpostavljene sličnosti imaju veći utjecaj na usvajanje jezika, one nisu stalne, već se percepcija o njima mijenja s usvajanjem jezika i stjecanjem boljega znanja. Možemo govoriti o formalnim ili sličnostima na razini oblika, kao što su one u fonologiji, morfologiji, izgovoru i sličnom (npr. hrv. *suma* i engl. *sum* u primjerima iz analize). Do prijenosa može doći na trima razinama kada se iz jednoga jezika u drugi prenosi: (1) pojam (engl. *item transfer*), (2) sustav ili procedura (engl. *system or procedural transfer*) i (3) sve (engl. *overall transfer*). Pri rješavanju zadatka dopunjavanja najveći utjecaj primjetan je u prijenosu pojedinačnoga pojma, tj. individualnoga oblika, ali i kod proceduralnoga ili prijenosa

sustava pravila za organiziranje paradigmatičkih ili sintagmatskih oblika i značenja koja im se pripisuju.

Prema Docherty (2015), ovaj tip zadatka najčešće se oslanja na gramatičko znanje, ali može uključivati i lekseme kao sastavnice ustaljenih sintagmi, dok neki dijelovi mogu također zalaziti u tekstnu koheziju. Zadatak dopunjavanja naziva se „*open cloze*“ i čak „*rational cloze*“ jer riječi koje je potrebno dopisati u tekst nisu izostavljene prema određenim intervalima, već nedostaju određene vrste riječi kako bi se provjerilo morfosintaktičko i pravopisno znanje (Docherty, 2015: 17). Osim toga, ova vrsta zadatka veoma uskoga fokusa najčešće provjerava leksičko i gramatičko znanje (riječi i sintagme), dok se razumijevanje teksta potrebno za rješavanje zadatka odvija na razini riječi, sintagme ili rečenice (Vidaković i sur., 2015: 9).

Kao što je vidljivo iz dosadašnjih istraživanja, kao i iz analiziranih ispita *Čitanja*, zadatak dopunjavanja, iako ispituje čitanje, veći naglasak stavlja na ispitivanje jezičnoga znanja. Dobiveni rezultati ujedno ukazuju na značaj Cumminsove pretpostavke o jezičnome pragu jer je većina pogrešaka, posebice morfoloških i ortografskih, nastala zbog nedostatka jezičnoga znanja, a ne nužno zbog loše razvijene vještine čitanja na inome jeziku. Nedostatno jezično znanje u ovoj vrsti zadatka ograničava učenika u samome čitanju jer, iako razumije tekst, ne uspijeva navesti sasvim točan odgovor. Navedeno se otkriva u analizi bodovanja pogrešaka kada su procjenjivači brojne odgovore smatrali prihvatljivima ako bi se procjenjivalo isključivo razumijevanje pročitanaog teksta.

8.4. Analiza tekstnih obilježja i kohezije

Posljednji dio istraživanja bavi se tekstnim obilježjima, odnosno kohezijom teksta i njenim utjecajem na razumijevanje čitanjem. Kako bi se dobio odgovor na treće istraživačko pitanje o tome *kako obilježja teksta utječu na njegovo razumijevanje čitanjem*, analizirano je 35 tekstova korištenih tijekom sedam analiziranih godina provedbe DM-a. Kao instrument za analizu poslužio je računalni alat Coh-Metrix. Svi su tekstovi prepisani i dopunjeni odgovorima koje NCVVO priznaje kao ispravne, a uz pomoć alata Coh-Metrix provedena je analiza koja pokazuje 106 parametara u vezi s tekstnim obilježjima. Odabrani su parametri prema kojima su tekstovi dalje dubinski analizirani. Nakon toga izračunate su korelacije prosječne riješenosti teksta i njegove čitljivosti.

8.4.1. Rezultati analize tekstova alatom Coh-Metrix

Sveukupno su provedene analize na temelju 27 parametara. Izračunate su korelacije kako bi se vidjelo koji parametri, odnosno obilježja teksta najviše koreliraju s formulama čitljivosti, odnosno indeksima dobivenim izračunima. Indeksi čitljivosti dobiveni alatom Coh-Metrix su sljedeći: Flesch indeks čitljivosti, Flesch-Kincaid indeks čitljivosti i Cox-Metrix indeks J2 čitljivosti. Prva dva računaju se uz pomoć formula koje uključuju dužinu rečenica i dužinu riječi, a Coh-Metrix indeks J2 čitljivosti predviđa čitljivost inojezičnoga teksta (J2) na razini rečenice i riječi, ali u obzir uzima i koheziju među rečenicama unutar teksta (više u Poglavlju 4).

Odabrani postupak predstavlja korelacijsko istraživanje jer se ovdje ne manipulira varijablama, već se pokušava odrediti odnos između varijabli bez utvrđivanja uzroka (Mackey i Gass, 2005: 284), odnosno može se reći da „dviije pojave (varijable) pokazuju neku međusobnu zavisnost, povezanost, odnosno asocijaciju“ (Petz, 1997: 181), a proučava se linearna povezanost varijabli. Ovdje valja napomenuti da korelacije ukazuju na statističku povezanost između parametara, a ne na uzročno-posljedičnu povezanost (Kožuh i Maksimović, 2011: 105).

Deskriptivni parametri pokazuju jesu li tekstovi ujednačeni i u gotovo svim analiziranim slučajevima vidi se njihova ujednačenost za pojedini zadatak kroz analizirane naraštaje.

U prvoj vrsti zadataka povezivanja s ciljem razumijevanje specifičnih informacija vidljivo je da su ulomci unutar zadatka ujednačeni te da u svim analiziranim ispitima imaju oko 96 riječi, a rečenice prosječno 11 riječi. Zadatci višestrukoga izbora kao druga vrsta zadataka sadrže prosječno oko 580 riječi, odnosno oko 18 riječi u rečenici. Treća vrsta zadataka povezivanja za detaljno razumijevanje teksta obuhvaća oko 560 riječi, dok je u rečenicama prosječno 15 riječi. Zadatci višestrukoga izbora za detaljno razumijevanje leksičkih i/ili strukturalnih obrazaca kao četvrta vrsta prosječno imaju oko 218 riječi i 14 riječi u rečenici. Posljednja vrsta zadataka dopunjavanja sadrži oko 210 riječi, a 14 riječi po rečenici.

Korelacije između odabranih pokazatelja i formula čitljivosti prikazane su u sljedećoj tablici:

Tablica 12 Korelacije Coh-Metrix parametara svih tekstova s indeksima čitljivosti

Parametri	Flesch indeks čitljivosti	Flesch-Kincaid indeks čitljivosti	Coh-Metrix indeks J2 čitljivosti	
Broj rečenica (engl. <i>number of sentences</i>)	r p	-0,189 0,117	0,065 0,596	-0,332** 0,005
Broj riječi (engl. <i>number of words</i>)	r p	-0,301* 0,011	0,233 0,052	-0,359** 0,002
Dužina rečenica, broj riječi, (M) (engl. <i>sentence length, number of words</i>)	r p	-0,314** 0,008	0,682** 0,000	0,172 0,154
Dužina rečenica, broj riječi, (SD) (engl. <i>sentence length, number of words</i>)	r p	-0,263* 0,028	0,428** 0,000	-0,011 0,927
Sintaktička jednostavnost (z) (engl. <i>syntactic simplicity</i>)	r p	-0,148 0,223	-0,190 0,116	-0,575** 0,000
Konkretnost riječi (z) (engl. <i>word concreteness</i>)	r p	-0,013 0,916	0,215 0,074	-0,028 0,817
Referentna kohezija, (z) (engl. <i>referential cohesion</i>)	r p	0,326** 0,006	-0,018 0,885	0,725** 0,000
Dubinska kohezija, (z) (engl. <i>deep cohesion</i>)	r p	0,079 0,515	0,055 0,649	0,228 0,058
Glagolska kohezija, (z) (engl. <i>verb cohesion</i>)	r p	0,203 0,093	-0,025 0,838	0,547** 0,000
Konektivnost (z) (engl. <i>connectivity</i>)	r p	0,036 0,765	-0,144 0,233	-0,046 0,706
Preklapanje leksema, sve rečenice (M) (engl. <i>content word overlap, all sentences</i>)	r p	0,344** 0,004	-0,077 0,525	0,750** 0,000
Preklapanje leksema, sve rečenice, (SD) (engl. <i>content word overlap, all sentences</i>)	r p	0,238* 0,047	-0,181 0,135	0,379** 0,001
LSA preklapanje, sve rečenice	u r	-0,442**	0,541**	-0,192

Parametri	Flesch indeks čitljivosti	Flesch-Kincaid indeks čitljivosti	Coh-Metrix indeks J2 čitljivosti
odlomku (M) (engl. <i>LSA overlap, all sentences in paragraph</i>) p	0,000	0,000	0,111
LSA preklapanje, sve rečenice u r odlomku (SD) (engl. <i>LSA overlap, all sentences in paragraph</i>) p	-0,212 0,078	0,201 0,096	-0,268* 0,025
Leksička raznolikost, sve riječi (engl. <i>r lexical diversity, omjer vrsta – pojava</i>) p	0,269* 0,024	-0,268* 0,025	0,200 0,096
Pojavnost svih veznika (engl. <i>all r connectives incidence</i>) p	0,099 0,413	0,057 0,636	0,147 0,225
Pojavnost uzročnih veznika (engl. <i>r causal connectives incidence</i>) p	0,052 0,669	0,034 0,779	0,251* 0,036
Broj riječi prije glavnoga glagola (M) r (engl. <i>left embeddedness, words before main verb</i>) p	-0,149 0,217	0,284* 0,017	0,045 0,712
Broj modifikatora u imenskoj skupini r (M) (engl. <i>number of modifiers per noun phrase</i>) p	-0,578** 0,000	0,596** 0,000	-0,267* 0,026
Pojavnost zamjenica (engl. <i>pronoun r incidence</i>) p	0,725** 0,000	-0,672** 0,000	0,547** 0,000
Poznatost leksema (M) (engl. <i>r familiarity for content words</i>) p	0,588** 0,000	-0,410** 0,000	0,652** 0,000
Konkretnost leksema (M) (engl. <i>r concreteness for content words</i>) p	-0,187 0,122	0,265* 0,027	-0,229 0,057
Polisemija leksema (M) (engl. <i>polysemy r for content words</i>) p	0,372** 0,002	-0,187 0,121	0,398** 0,001
Hiperonimija za imenice i glagole (M) r	-0,639**	0,560**	-0,591**

Parametri		Flesch indeks čitljivosti	Flesch-Kincaid indeks čitljivosti	Coh-Metrix indeks J2 čitljivosti
(engl. <i>hypernymy for nouns and verbs</i>)	p	0,000	0,000	0,000
Flesch indeks čitljivosti	r	1	-0,908**	0,568**
	p		0,000	0,000
Flesch-Kincaid indeks čitljivosti	r	-0,908**	1	-0,361**
	p	0,000		0,002
Coh-Metrix indeks J2 čitljivosti	r	0,568**	-0,361**	1
	p	0,000	0,002	

** Korelacija je značajna na razini od $p < 0,01$

* Korelacija je značajna na razini od $p < 0,05$

N=70

Kao što je razvidno iz Tablice 12, u slučaju sljedećih četiriju parametara korelacije nisu pokazale statistički značajnu povezanost s formulama čitljivosti: konkretnosti riječi, dubinske kohezije, konektivnosti i pojavnosti svih veznika.

Parametri kod kojih se pokazala statistički značajna korelacija sa svim trima indeksima čitljivosti jesu: broj modifikatora u imenskoj skupini, pojava zamjenica, poznatost leksema, hiperonimija za glagole i imenice.

8.4.2. Rasprava i zaključak analize tekstova alatom Coh-Metrix

U nastavku teksta pokušat će se pojasniti rezultati dobiveni provedenom analizom. Podijelit će se prema proučavanim parametrima.

8.4.2.1 Broj modifikatora u imenskoj skupini

Broj modifikatora u imenskoj skupini⁵¹ pokazuje statistički značajnu negativnu korelaciju srednje veličine s Flesch indeksom čitljivosti ($r = -0,578$, $p < 0,001$) i Coh-Metrix indeksom J2 čitljivosti ($r = -0,267$, $p < 0,05$) te umjereno pozitivnu korelaciju s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti ($r = 0,596$, $p < 0,001$). Sintaktička složenost izražena je brojem riječi koji modificiraju imensku skupinu, a rezultati pokazuju da veći broj modifikatora u imenskim skupinama ukazuje na težu čitljivost teksta. Srednja vrijednost modifikatora po imenskoj skupini pokazatelj je složenosti referentnih izraza (Graesser i McNamara, 2011). Imenska skupina je skupina riječi sačinjena od glavne imenice i svih riječi koje ju modificiraju (Crystal, 2004 u Swierzbin, 2014). Glavna imenica koja se još naziva glava (Belaj i Kuna, 2013) ili upravni član (Marković, 2008) čini srž imenske skupine; može biti samostalna, a može također imati determinante i modifikatore⁵² koji joj prethode (premodifikatori) ili dolaze nakon nje (postmodifikatori) (Swierzbin, 2014). Coh-Metrix u ovome parametru u obzir uzima determinante, pridjeve i imenice kao modifikatore, ali ne odnosne rečenice ili prijedložne fraze (Kyle, 2016). U Akbarievom (2014) istraživanju čitanja studenata od 18–20 godina, tijekom kojega se pokušalo utvrditi koji problemi najčešće uzrokuju nerazumijevanje pročitanaoga teksta, na prvome mjestu zabilježeno je ono na razini različitih vrsta sintagmi i utvrđivanja glavne imenice. Dowell i sur. (2016: 78) navode da tekstovi koji nisu sintaktički jednostavni (ujedno uključuje veći broj modifikatora u imenskim skupinama i veći broj riječi prije glavnoga glagola te veći broj riječi u rečenici i nepoznate sintaktičke strukture) opterećuju radno pamćenje i pritom utječu na čitljivost teksta. Višestruke imenske skupine u svakoj rečenici zahtijevaju od čitatelja da upamti više izraza, što istovremeno može tekst učiniti zanimljivijim (Pitler i Nenkova, 2008).

Složene imenske skupine teže su čitljive od jednostavnih imenskih skupina, kao što su rečenice s gustoćom slabije funkcionalnih riječi teže čitljive od rečenica s gustoćom visokofunkcionalnih riječi (Schneider, 2013: 19). Složene imenske skupine definiramo kao

⁵¹ Koriste se i nazivi imenička ili imenska fraza, imenska riječ, a detaljnu raščlambu i usporednu analizu nazivlja na engleskome i hrvatskome jeziku dala je Polić (2019).

⁵² Autori naglašavaju razliku u uporabi pojma modifikator u kontekstu kognitivne i generativne gramatike. Kada pojam upotrebljavamo u kontekstu kognitivne gramatike, što je i ovdje slučaj, odnosi se na „strukturne (sintaktičke) aspekte imenske sintagme“ te se kao funkcionalna kategorija odnosi na adjektivne i neadjektivne attribute apozitivnog i neapozitivnog tipa, kao i na „kvantifikatorske i determinatorske pridjevne zamjenice“ (Belaj i Kuna, 2013: 317).

sintagme u kojima je imenica glava koju modificiraju leksički izrazi koji se nalaze ispred ili iza nje te pridonose gramatičkoj složenosti i leksičkoj gustoći. Barker (1997) navodi da se imenska skupina sastoji od priloga pojačavanja (engl. *intensifier*), determinanta, atributa, predmodifikatora imenske glave, imenske glave, postmodifikatora imenske glave, broja i postmodifikatora imenske skupine (upravo tim redoslijedom). Tipično, samo atributi, predmodifikatori imenske glave i postmodifikatori imenskih skupina sadrže elemente u odnosima modifikatora imenica. Prilog pojačavanja je prilog koji se može pojaviti kao prvi element imenske skupine, a može imati više sintaktičkih uloga kao što su modifikacija pridjeva, zamjenice, predmodifikatora ili broja.

Imeničke predmodifikacije znatno su češće u engleskome nego u hrvatskome jeziku, i to nominalna predmodifikacija (predmodifikacija imenice drugom imenicom), koja je češća u pisanim tekstovima kao i u engleskome kao jeziku struke (Polić, 2019). U engleskome jeziku imenske skupine možemo podijeliti prema stupnju složenosti od najjednostavnijih (dva člana) do veoma složenih (šest i više članova). Također, u engleskome jeziku glava imenske skupine nalazi se na krajnje desnoj poziciji, a modifikatori joj uvijek prethode. Međutim, u hrvatskome jeziku to nije slučaj jer, prema Marković (2008: 125) „u hrvatskim apozitivnim sintagmama desna imenica modificira lijevu”. U Privenovu (2020) istraživanju kao najzahtjevnije skupine pokazale su se vrste kombiniranih sintagmi i postmodifikacijskih sintagmi (prva vrsta sintagmi je čak bila zahtjevnija). Juffs (2002) smatra da broj imenskih skupina i prijedložnih fraza koje su dozvoljene u rečenici, kao i njihovo mjesto u rečenici, može djelomično biti vidljivo iz semantičke reprezentacije glavnoga glagola. (npr. engl. *put* mora uzrokovati da nešto bude na određenome mjestu, stoga mora imati imenicu koja se pomiče i mjesto na koje se pomiče).

Potrebno je dodati kako u imenskim skupinama postoje također postmodifikacije koje se iskazuju prijedložnim frazama i odnosnim zavisnim rečenicama. Odnosne rečenice, također obuhvaćene analiziranim tekstovima, koriste se kako bi se pojasnio neki pojam, a tvore leksičku gustoću teksta. Jedan su od najučinkovitijih načina postizanja gustoće i učinkovitosti u prijenosu informacija jer omogućavaju gomilanje informacija u rečenici bez potrebe za proizvodnjom brojnih rečenica za prenošenje iste količine informacija (Pratama i Syahbana, 2018).

Kada se sagledava težina teksta, u obzir treba dodatno uzeti dužinu leksičkih lanaca za koje Feng i sur. (2009) navode da mogu biti povezani odnosima sinonimije i hiponimije te ukazivati na koncepte unutar teksta. Takvi lanci imaju i dužinu tj. broj imenskih skupina koje su uključene i raspon, tj. broj riječi od prve imenske skupine na početku lanca do posljednje

imenske skupine u lancu. Upravo te značajke mogu otežati čitanje teksta jer je ono ovisno o broju koncepata koje čitatelj treba pamtitu tijekom čitanja teksta. U svome istraživanju Polić (2019: 242) uočava da ispitanici ipak imaju manje poteškoća u razumijevanju i raščlanjivanju predmodifikacija kod kraćih imenskih skupina (dvo- i tročlanih) u odnosu na četvero- i višesložne skupine.

8.4.2.2 Pojavnost zamjenica

Pojavnost zamjenica, koju alat Coh-Metrix računa na osnovi učestalosti njihove pojave na 1000 riječi teksta, pokazuje izrazitu pozitivnu povezanost s Flesch indeksom čitljivosti ($r = 0,725$, $p < 0,001$) i umjerenu pozitivnu korelaciju s Coh-Metrix indeksom J2 čitljivosti ($r = 0,547$, $p < 0,001$), dok postoji umjerena korelacija u negativnome smjeru s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti ($r = -0,672$, $p < 0,001$). Može se konstatirati da je veći broj zamjenica povezan s većom čitljivošću teksta. Zamjenice utječu na koherenciju i koheziju teksta jer je za njihovo razumijevanje potrebno utvrditi referenciju. Ako čitatelj to ne uspije učiniti, može pogrešno interpretirati tekst (McNamara i sur., 2014). Zamjenice i članovi ključni su elementi koherencije i kohezije, a odnosne zamjenice u engleskome jeziku najčešće moraju imati koreferenta u istoj klauzi (1) i mogu koreferirati s objektom (2). Takva koreferenca naziva se obvezujućom (engl. *binding*), a vidljiva je u sljedećim primjerima.

(1) *John noticed that Peter gave himself a raise.*

(2) *John noticed that Peter gave Fred a book about himself.*⁵³

Većina zamjenica koristi se anaforički. Član *the* također se može tumačiti kao nešto što se odnosi na već prije spomenuti pojam u tekstu (Mackay i Mountford, 1979).

Anaforički lanci sastoje se od dva elementa: anafore (engl. *anaphor*) (izraz semantički povezan s diskursnim elementom koji je ranije uveden u tekstu) i antecenda (engl. *antecedent*) (izraz na koji se referira ili je njime povezan). Može se reći da u takvom odnosu razumijevanje drugoga jezičnoga elementa ovisi o tumačenju prvoga elementa ili antecenda (Badurina, 2011: 58). Referentni izrazi koji uvode nove elemente vlastita su imena te neodređene ili određene imenske sintagme. Anafore koje se referiraju na već poznate elemente obično su osobne zamjenice, refleksivne zamjenice, posvojni determinanti i pokazne zamjenice. Uporaba anafore ili referentnih lanaca pojačava prisutnost istoga izraza u tekstu.

⁵³ Preuzeto od Todirascu, François, Gala, Fairon, Ligozat, et al. (2013)

Uporaba zamjenica za izražavanje referencije poželjnija je od uporabe određenih imenskih skupina u posebno istaknutim jedinicama (Pitler i Nenkova, 2008). Bormouth (1969) je među prvima pokazao zanimanje za zamjenice korištene za iskazivanje različitih vrsta anafore. Smatra da anafore sa zamjenicama omogućavaju da se složeni koncept modificira, izjednači s kratkim oblikom (zamjenicom), stoga se poslije može referirati na složeni koncept samo tim kratkim oblikom. Za razumijevanje teksta potrebno je znati kako odrediti različite anaforičke odnose i pravilno povezati anaforičke izraze s njihovim antecendom. Riječi kao što su *this, that, these, it, them* najčešće se odnose na prethodno spomenutu riječ, sintagmu, zavisnu rečenicu ili surečenicu, rečenicu ili dio teksta. Odabir pogrešnoga referenta može dovesti do pogrešne interpretacije (Mackay i Mountford, 1979).

8.4.2.3 Poznatost leksema

Poznatost leksema opisuje koliko je neka riječ poznata odraslome korisniku jezika, a za to alat upotrebljava procjene iz psiholingvističke baze Medicinskoga istraživačkog vijeća (engl. *Medical Research Council, MRC*) (Coltheart, 1981 u McNamara i sur., 2014: 2) na ljestvici od 1 do 7, gdje se 1 dodjeljuje riječima koje procjenjivači nisu nikada vidjeli, a 7 onima koje viđaju gotovo svakodnevno pa se te procjene množe sa 100 (McNamara i sur., 2014: 74). Cox-Metrix pokazuje prosječne procjene za lekseme u tekstu. Ovaj pokazatelj također ima umjerenu pozitivnu korelaciju s Flesch indeksom čitljivosti ($r = 0,588$, $p < 0,001$) i Coh-Metrix indeksom J2 čitljivosti ($r = 0,652$, $p < 0,001$), a negativnu korelaciju s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti ($r = -0,410$, $p < 0,001$). Takvi rezultati ukazuju na to da je tekst čitljiviji kada je većina leksema u njemu poznata jer su „rečenice koje sadrže lekseme poznatije čitatelju one koje se brže obrađuju“ (McNamara i sur., 2014: 74). Osim toga, poznatost leksema smanjuje kada se u tekst dodaju diskursne oznake, što rezultira većom sintaktičkom složenošću teksta.

Schneider (2013) u svome radu o značajkama formula za određivanje čitljivosti navodi da čitatelji lakše prepoznaju riječi s višom učestalošću nego one s nižom, a samu učestalost određuje time koliko često se neka riječ pojavljuje u jeziku ili korpusu. Također naglašava da sama dužina riječi nije dokaz njezine poznatosti, tj. učestalosti pa se ne možemo voditi pretpostavkom da su duže rečenice s „velikim“ riječima općenito teže za čitanje. Laufer i Nation (2012) ističu razliku između učestalih i korisnih riječi te navode da neke riječi mogu biti korisne učenicima, iako nisu najučestalije u jeziku, ako su specifične za njihove potrebe. Navode također važnost razlikovanja laganih i teških riječi u odnosu na mogućnost njihova

usvajanja. Stoga su sličnice lakše za usvajanje. Nadalje, intralingvalne poveznice mogu olakšati usvajanje riječi jer novu riječ povezujemo s već postojećom u inome jeziku. Kada se sagledava parametar učestalosti riječi kao jedan od onih koji olakšavaju čitljivost teksta, u obzir treba uzeti promjenjivost jezika, a samim time i njegova leksikona. Bailin i Graftstein (2016) smatraju da je predložena povezanost čitljivosti s popisom učestalih riječi itekako uvjetovana stabilnošću riječi u jeziku. Taj preduvjet čini se nemogućim jer različite socio-kulturne skupine nemaju identičan osnovni vokabular (engl. *core vocabulary*), a brze kulturne promjene utječu na to da neke riječi zastarijevaju dok nove ulaze u jezik. Leksičko znanje, uključujući ujedno učestale riječi, može varirati s obzirom na vrijeme, lokaciju, interese, pripadnost određenoj društvenoj ili etničkoj skupini pa je nezahvalno govoriti o nekome zajedničkome vokabularu. Pitler i Nenkova (2008) još navode da su češće riječi jednostavnije/laganije pa su neki pokazatelji mjerili i izražavali čitljivost postotkom riječi koje nisu među prvih N najučestalijih riječi u jeziku.

Bailin i Grafstein (2016: 97), pak, smatraju da je poznatost riječi, tj. stupanj znanja koje čitatelj ima o značenju neke riječi ili s njom povezanih riječi, iz čega je moguće izvesti značenje riječi, povezana s jezičnim i nejezičnim znanjem koje čitatelj unosi u tekst. Kada govore o poznatosti riječi, navode dva pristupa: pristup učestalosti koji poznatost opisuje kao učestalost kojom se riječ pojavljuje u određenome korpusu te pristup znanju u kojemu se poznatost riječi opisuje znanjem koje određena skupina ispitanika ima o pojedinim riječima. Oba pristupa za polazište uzimaju određeni stupanj homogenosti, što autori smatraju pogrešnim jer odabir reprezentativnoga uzorka u kojemu će se analizirati učestalost riječi može biti problematičan s obzirom na to da teško može obuhvatiti sve govornike nekoga jezika. Osim toga, tvorba riječi koja pomoću značenjskih afiksa dovodi do novih riječi na sustavan i predvidljiv način može olakšati razumijevanje, što znači da se i od složenijih riječi može doći do značenja onih jednostavnijih. Kada se govori o učestalosti, zapaža se kako su morfološki složenije riječi nerijetko manje učestale od morfološki jednostavnijih. Činjenica da mogu biti razumljive zbog znanja o tvorbi riječi, a ne nužno učestale, prema Bailin i Grafstein, mijenja pretpostavku o tome da su učestale riječi nužno i najrazumljivije. Poteškoće s razumijevanjem neke riječi mogu se još tumačiti kao međudjelovanje načina na koji se riječ koristi u tekstu i čitateljeva znanja o riječi, kako onoga koje čitatelj može zaključiti iz samoga teksta, tako i onoga pozadinskoga znanja koje unosi u tekst.

8.4.2.4 Hiperonimija za glagole i imenice

Pokazatelj hiperonimije za glagole i imenice pokazuje umjerene negativne korelacije s Flesch indeksom čitljivosti ($r = -0,639$, $p < 0,001$) i Coh-Metrix indeksom J2 čitljivosti ($r = -0,591$, $p < 0,001$), a umjereno pozitivno korelira s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti ($r = 0,560$, $p < 0,001$). Za procjenu hiperonimije Coh-Metrix koristi WordNet bazu podataka koja hiperonimiju računa prema broju razina u konceptualnoj taksonomijskoj hijerarhiji iznad određene riječi. Riječi koje imaju manje takvih razina su apstraktnije (McNamara i sur., 2014: 44). WordNet predstavlja semantičku mrežu značenjski povezanih riječi, u obliku usmjerenoga acikličkog grafa (graf ne sadrži ciklus) (Fellbaum, 2012) koja omogućuje najbolju online bazu podataka otvorenoga pristupa za proučavanje leksičkih odnosa u kojoj su različita značenja riječi međusobno povezana u hijerarhijske strukture pomoću konceptualno-semantičkih odnosa (Lin, Su, Lai, Li-Chin i Hsieh, 2009). Smatra se da se imenice osnovne razine mogu odrediti omjerom između tvorbe složenica (npr. engl. *chair - armchair*) i razlike u dužini (engl. *length difference*). WordNet povezuje riječi na osnovu konceptualno-semantičkih i leksičkih odnosa pa se tako hiperonimijski i hiponimijski mogu sagledavati kao hijerarhijski odnosi među konceptualnim kategorijama (Juffs, 2002). Hiperonimi i hiponimi u WordNetu relativne su kategorije jer teoretski svaka riječ može imati i hiperonim i hiponim.

McNamara i sur. (2002) mišljenja su da je riječ razumljivija, odnosno konkretnija ako ima više hiperonima, dok riječi s manje hiperonima smatraju apstraktnijima, samim time i teže razumljivima. Lin i sur. (2009) pak nude mišljenje suprotno njihovome te navode da osnovna razina riječi visoko korelira s razinama čitljivosti teksta jer je osnovnu razinu riječi lakše razumijeti nego njezine više ili niže razine te da hijerarhijski odnosi WordNeta nisu poput ljestvi. Smatraju da se trebamo voditi prototipnom riječi u našim mentalnim leksikonima bez obzira na njezinu poziciju u hiperonimskoj i hiponimskoj hijerarhiji. Ujedno dodaju kako svaka akademska i stručna disciplina ima svoj niz riječi osnovne razine.

S obzirom da su u ovome istraživanju tekstovi analizirani pomoću alata Coh-Metrix, nužno je pojasniti da alat računa srednju razinu iznad riječi (za imenice, glagole i pridjeve). Riječ na dnu ontološkoga drveta prepoznaje kao najkonkretniju, a samim time što se općenito smatra da ono što je konkretno jest ujedno jednostavnije, takve riječi alat određuje kao konceptualno najjednostavnije.

Mackay (1979) dijeli kohezivna obilježja teksta na ona koja označavaju leksičke, sintaktičke i logičke odnose. Ona obilježja koja ukazuju na leksičke odnose vidljiva su u samome vokabularu, primjerice hiponimija ili sinonimija. Jasno je stoga da poteškoće u usvajanju

vokabulara nisu samo stvar nepoznavanja značenja riječi, već i odnosa unutar leksika u danome tekstu (npr. kod hiponimije se u tekstu prvo spominje specifičan pojam, a potom općenitiji, obrnut redoslijed je neprihvatljiv i nerazumljiv). Druga skupina obuhvaća sintaktičke odnose među rečenicama. Najočitiiji su oni koji ukazuju na anaforičku referencu. Uporaba pronominala i pokaznih zamjenica, što se i u ovome istraživanju pokazalo kao čimbenik koji korelira s čitljivošću, samo su neki od načina uporabe anaforičkih referenci. Ostali su: usporedba – kada nađemo riječi koje označavaju sličnost ili razliku, potrebno je vratiti se na prethodni dio teksta i pronaći osnovu za tu usporedbu, imenska i glagolska supstitucija, uporaba riječi za sažimanje - riječi za sažimanje dijela teksta (engl. *process, case, affair, problem, idea, business*).

Nadalje, iz Tablice 12 (u 8.4.1) razvidno je kako sva tri parametra čitljivosti međusobno obrnuto koreliraju, odnosno Flesch indeks čitljivosti i Coh-Metrix indeks J2 čitljivosti međusobno koreliraju pozitivno, a oba s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti koreliraju negativno. Izrazito je visoka korelacija između Flesch indeksa čitljivosti i Flesch-Kincaid indeksa čitljivosti ($r = -0,908$, $p < 0,001$), dok veličina vrijednosti korelacije Coh-Metrix indeksa J2 čitljivosti s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti upućuje na korelaciju male veličine koja je ipak statistički značajna ($r = -0,361$, $p < 0,01$), a umjerene veličine s Flesch indeksom čitljivosti ($r = 0,568$, $p < 0,001$). Dakle, Flesch indeks čitljivosti i Flesch-Kincaid indeks čitljivosti veoma su slični, samo obrnuti, i mjere čitljivost na sličan način, dok se u odnosu na Coh-Metrix indeks J2 čitljivosti pokazuju različitima. Moguće je također primijetiti dosljednost u svim parametrima Flesch indeksa čitljivosti i Flesch-Kincaid indeksa čitljivosti jer najčešće obrnuto koreliraju, što je i razumljivo; uporabom Flesch indeksa čitljivosti većim rezultatom ukazujemo na lakšu čitljivost teksta, dok se kod Flesch-Kincaid indeksa čitljivosti viši stupanj odnosi na tekstove koji su teže čitljivi.

Kada se sagledaju svi parametri koji su analizirani na ovome korpusu, može se zaključiti da su rezultati djelomično očekivani s obzirom na to da se pokazala povezanost čitljivosti teksta s hiperonimijom, poznatosti riječi, pojavnosti zamjenica i brojem modifikatora u imenskoj skupini. Osim toga, razvidno je da broj rečenica nije povezan s čitljivošću jer se pokazala negativna korelacija samo s Coh-Metrix indeksom čitljivosti, no dužina rečenica, kao i broj riječi, jesu. Veći broj riječi u imenskoj skupini koji pozitivno korelira sa sva tri indeksa čitljivosti, kao i broj riječi prije glavnoga glagola koji pozitivno korelira s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti, povećavaju dužinu rečenice, a samim time čitljivost teksta. Parametri koji se uopće nisu pokazali povezani sa čitljivošću teksta su konkretnost riječi, dubinska kohezija,

konektivnost i pojavnost svih veznika. Dobiveni rezultati ukazuju na obilježja teksta koja su najviše povezana s njegovom čitljivošću, a time i razumijevanjem.

8.4.2.5 Kvalitativna analiza tekstova

Na osnovu rezultata dobivenih Coh-Metrixom provedena je kvalitativna analiza onih tekstova pri čijem su se čitanju pokazali najznačajniji rezultati. Valja napomenuti da su, zbog drugačije strukture prve vrste zadatka sastavljenog od šest različitih iako tematski sličnih kratkih tekstova (promatramo li ga kao cjelinu), rezultati vezani uz koheziju teksta slabiji nego u slučaju zadataka temeljenih na jednome cjelovitome tekstu. S obzirom na broj modifikatora u imenskoj skupini, očito je da ih je u tekstovima prve vrste zadataka povezivanja najviše bilo u školskoj godini 2013./2014.

U drugoj vrsti zadataka višestrukoga izbora najviše predmodifikatora, prema Coh-Metrixu u imenskoj skupini, ima tekst *Armenia makes chess compulsory in schools* uključen u ispit školske godine 2014./2015. Najčešće su to imenske skupine od četiri ili pet riječi (uključujući i glavu), kao što su *an obsessive chess-playing country, World Chess Federation's rankings, executive director of the US Foundation for Chess, a true hard-core curriculum that's mandatory*. U istome tekstu vidljiv je i drugi parametar koji se pokazao statistički značajnim, a to je pojava zamjenica. U ovome tekstu to je na vrlo niskoj razini. Pojavljuju se osobne zamjenice za subjekte i objekte te odnosne i pokazne zamjenice (*their, who, his, these, it, we...*). Za razliku od ovoga teksta, ista vrsta zadataka u školskoj godini 2012./2013. u tekstu *Jimmy Stuart – Former Prisoner* ukazuje na obrnutu situaciju, odnosno na manji broj predmodifikatora u imenskoj skupini, a veću pojava zamjenica u tekstu. Imenske predmodificirane skupine sastoje se većinom od dva ili tri člana (uključujući i glavu), primjerice, *small misdemeanors, a second chance, a bitter disappointment* te nalazimo dva primjera četveročlanih skupina: *the highest unemployment rate, a successful academic career*. Na analiza pokazuje kako tekst sadrži veliki broj imenskih skupina s kombiniranim modifikacijama, npr. *The neighbourhood where I grew up is one of the most deprived in Western Europe...* u kojoj vidimo strukturu Nmod + CIMod + AMod. Osim toga, kroz cijeli tekst protežu se složene rečenice koje se sastoje od višestrukih klauza pa se može pretpostaviti da to opterećuje radno pamćenje i može otežati razumijevanje. Rečenice koje sadrže klauze ili sintagme unutar drugih klauza ili sintagmi istoga ranga primjer su gramatičke složenosti teksta, što ih čini puno težima za razumijevanje, a nisu nužno duže od nekoliko nezavisnih

koordiniranih struktura. Međutim, Bailin i Grafstein (2016) ističu da sintaktička složenost ponekad može pridonijeti razumijevanju teksta, stoga može utjecati na lakšu čitljivost.

Kada se pogleda pojavnost zamjenica, uočava se da tekst obiluje zamjenicama, najčešće osobnim u funkciji subjekta ili objekta (*I, we, it, me*), ali u njemu također ima neodređenih (*everyone, anyone, everything...*) i odnosnih (*which, that, who*) zamjenica. Budući da je tekst pisan u prvome licu i tema mu je osobno iskustvo bivšega zatvorenika, ne čudi nas velika pojavnost osobnih zamjenica.

U cijelome ispitu u školskoj godini 2012./2013. vidljivo je da tekstovi korišteni u drugoj, trećoj, četvrtoj i petoj vrsti zadataka imaju najmanji broj predmodifikatora u imenskoj skupini, u usporedbi s ispitima provedenima drugih školskih godina. Ako se bolje pogledaju imenske skupine, može se uočiti da se u svim navedenim tekstovima radi o predmodifikacijama koje su najčešće tročlane i sastoje se od određenoga ili neodređenoga člana, pridjeva i imenice, npr. *a petrified kid, a nature reserve, the self-help websites, a social activist, the national curriculum* itd. Česte su kombinacije posvojnoga pridjeva i imenice, primjerice *my salvation, our exploration, your successes* itd. Međutim, u tekstu korištenom u četvrtoj vrsti zadatka nalaze se također dvije imenske skupine s velikim brojem predmodifikatora (*a Grand Slam men's singles championship*), koja je ujedno dio složene kombinirane imenske skupine s postmodifikacijom (*the first African American winner of a Grand Slam men's singles championship*). Nadalje, iste školske godine u istim vrstama zadataka primijećena je također najviša razina pojavnosti zamjenica: osobnih, odnosnih i povratnih. Veliki broj zamjenica može se pojasniti time da većina tekstova govori o osobnome iskustvu (druga vrsta zadatka *Jimmy Stuart – former prisoner*, treća vrsta zadatka *Overcoming my fear of aligators*) ili daju savjete kao u tekstu četvrte vrste zadataka *How to become self-confident*.

U petoj vrsti zadatka *Dropping great poets for 'easy' verse* uočena je, uz osobne zamjenice, velika pojavnost odnosnih (*what, who, which*), povratnih (*himself, themselves*) i neodređenih (*anything, everything*) zamjenica. Primjer rečenice s velikim brojem različitih vrsta zamjenica jest sljedeći:

So, is it surprising that they don't dare teach it, having learned very little about it themselves?

Rečenica sadrži pet zamjenica, od čega su četiri osobne (*it* kao subjekt i objekt, *they* kao subjekt) i jedna povratna (*themselves*). Za njezino tumačenje potrebno je dobro razumjeti kohezivne odnose, to jest anaforične odnose unutar rečenice i teksta s obzirom na to da se sve zamjenice odnose na nešto prije spomenuto. *Themselves* se veže uz *they*, koji se pak anaforički

veže uz imensku skupinu *most teachers* u prethodnoj rečenici. Uporaba zamjenice *it* u ovome primjeru ujedno prikazuje njezine različite funkcije u rečenici. Prva uporaba *it* ima funkciju neodređenoga subjekta, dok su ostale dvije objekti rečenice s anaforičkom povezanošću s prethodnom rečenicom, odnosno *it* je referenca na *classical English poetry*.

Iako rezultati Coh-Metrix analize pokazuju veliku korelaciju upravo tih parametara s čitljivošću teksta, ispit korišten u školskoj godini 2012./2013. nije najbolje riješen.

Promatraju li se najbolje riješene vrste zadataka u pojedinoj školskoj godini (vidi Tablicu 1 u Prilogu 1), možemo se osvrnuti na sljedeće značajke kvalitativne analize. Četvrta vrsta zadatka, čitanje za traženje specifične informacije, najbolje je riješen u školskoj godini 2012./2013. Iako Coh-Metrix nije pokazao značajne korelacije s parametrima čitljivosti na pojedinome tekstu, prema ukupnoj analizi tim alatom, vidljivo je da je u tome tekstu, u usporedbi s drugim tekstovima iz iste vrste zadatka u drugim naraštajima, zabilježen najmanji broj modifikatora u imenskoj skupini, niska razina hiperonimije i najviša pojavnost zamjenica. Najmanji broj modifikatora u imenskoj skupini odnosi se na predmodifikacijske skupine koje su najčešće dvo- ili tročlane, osim dviju dužih već spomenutih. Iako ovaj dio rada problematizira obilježja teksta, nužno je napomenuti da se radi o zadatku višestrukoga izbora u kojemu su pristupnici za svaku česticu odabrali jednu riječ koja nedostaje. U ovome tekstu većinu riječi koje je bilo potrebno odabrati čine leksemi (npr. ponuđeni odgovori u jednoj od čestica su *secret, key, idea, way*), a gramatemi koje je bilo potrebno odabrati su najčešće dijelovi sintagmi ili ustaljenih izraza (npr. *other people's opinion*), što je moglo pridonijeti boljoj riješenosti zadatka.

Međutim, druga vrsta zadataka najbolje je riješena u školskoj godini 2010./2011. iako te iste godine niti jedan od pokazatelja visoke korelacije s parametrima čitljivosti, prema alatu Coh-Metrix, ne pokazuje korelaciju za sam tekst. U njemu je uočljiva velika pojavnost zamjenica te uporaba diskursnih oznaka (*naturally, initially, although, however, one of the results, as a result, by then, nowadays, by now, on the contrary...*) koje ukazuju na uzročne odnose, vremenski slijed, usporedbu i nabranje. Osim toga, rečenične strukture u korištenome tekstu su jednostavne, a rečenice su najkraće u usporedbi s tekstovima iz iste vrste zadatka kroz naraštaje (prosječno šest riječi po rečenici). Ovaj tekst, u usporedbi s drugima u istoj vrsti zadatka, bilježi također najmanju srednju vrijednost riječi prije glavnoga glagola (npr. *it was, we got, some critics say...*). Prema alatu Coh-Metrix, taj parametar pokazao je umjerenu pozitivnu korelaciju s Flesch-Kincaid indeksom čitljivosti ($r = 0,284^*$, $p 0,017$). Isto je

razvidno u petoj vrsti zadatka koji je najbolje riješen u školskoj godini 2014./2015. te prosječno sadrži dvije riječi ispred glavnoga glagola. Analiza ukazuje na to da tekst *Midnight ban on gamers* obuhvaća složene rečenice, ali ne sadrži dugačke predmodifikacije imenskih skupina iako ima priličan broj zamjenica s funkcijom anaforičkih referenci, što je vidljivo u sljedećemu primjeru:

*As South Korea, **which** has one of the world's richest online gaming cultures, tries to battle gaming addiction that has led to serious consequences, **it** struggles to find effective means to selectively help **those** in need.*

Which i *it* su reference na *South Korea*, a istovremeno funkcioniraju unutar zavisnih rečenica, dok je *those* referenca na sintagmu *addicted gamers* spominjanu na početku teksta.

Sveukupno gledano, u cjelini je najbolje riješen ispit *Čitanje* u školskoj godini 2015./2016., a u tekstovima korištenima u različitim vrstama zadataka uočava se mali broj predmodifikatora u imenskoj skupini u sklopu prve vrste zadatka, kao i velika pojavnost zamjenica u istome zadatku. U petoj vrsti zadatka vidljiva je niska stopa hiperonimije.

S druge strane, zadatci koji su najlošije riješeni, odnosno koji bilježe najveća odstupanja u rješavanju jesu oni treće vrste korišteni u školskoj godini 2011./2012. i četvrte vrste korišteni u školskoj godini 2013./2014. Ni u jednom od ta dva slučaja analiza alatom Coh-Metrix ne pokazuje značajne korelacije, no uočljiva je manja pojavnost zamjenica i viša hiperonimija.

Treći zadatak korišten u školskoj godini 2011./2012. *Getting to the top and back* podrazumijeva povezivanje, a ispituje koheziju i koherenciju teksta; riješen je s 52 % uspješnosti te sadrži učestale anaforičke i kataforičke reference, što je vidljivo u sljedećemu primjeru:

*When you see photos of people on a mountain peak, you can be sure that **they** probably wouldn't have been able to get **there** without a detailed plan. However, **they** can ruin the best of plans. Therefore, at every stage in the planning process, you need to focus not just on the details of the plan but particularly on the people who will carry it out.*

Podvučena rečenica jedna je od rečenica traženih za dopunu u tekstu. Vidljivo je da sadrži diskursnu oznaku *however* koju je značenjski potrebno povezati s ostatkom teksta. Sve

rečenice iz primjera također započinju diskursnom oznakom (*when, however, therefore*). Zamjenica *they* u dodanoj se rečenici odnosi na *people*, a može funkcionirati kao anaforička referenca na *people* iz imenske skupine *photos of people* i na zamjenicu *they* u prethodnoj rečenici, pod uvjetom da su ispitanici ispravno zaključili kako se prvo spomenuti *they* odnosi na *people* a ne na *photos*; ali može se i kataforički povezati s *people* u posljednjoj rečenici. Primjer sadrži i objektnu zavisnu rečenicu (...*that they probably wouldn't have been able to get there...*) koje su inače teže razumljive od subjektivnih zavisnih rečenica, kao i negaciju *not* (...*you need to focus not just on the details of the plan but...*), a koja se također pokazala teže razumljivom od negacije koju većemo izravno uz glagol (Berman, 1979). U tekstu ima još primjera objektnih zavisnih rečenica, kao što su *After all, there's no point in following a plan that's leading to failure.* ili *The greater the detail, the lower the possibility that something is left out, which might make the difference between life and death.* Tekst je bogat veznicima i diskursnim oznakama, najčešće na početku rečenica (*however, when, basically, therefore, after all...*).

U školskoj godini 2013./2014. četvrta vrsta zadatka višestrukoga izbora koji provjerava detaljnije razumijevanje leksičkih ili sintaktičkih obrazaca riješen je s 50 % uspješnosti. Analiza alatom Coh-Metrix ne pokazuje nikakva statistički značajna odstupanja u tekstu *Rainy Days*, a kvalitativna analiza ukazuje na malu pojavnost zamjenica, od čega je vrlo česta uporaba *it* kao praznoga pro-subjekta rečenice (*it does not rain every day in England..., it is always advisable..., it can be sunny one day..., it helps... itd.*), što nije u tolikoj mjeri slučaj u zadacima te vrste u drugim naraštajima, a može dovesti do nejasnoća. Tekst također sadrži riječi *latitude, precipitation, landlocked, temperate, current* koje su apstraktnije i, prema WordNetu, nemaju veliki broj konceptualnih razina. Sama tema teksta može utjecati na razumijevanje ako pristupnici nemaju pozadinsko znanje koje uključuje i geografiju i meteorologiju. Za razliku od iste vrste zadatka, najbolje riješenoga u školskoj godini 2012./2013., u ovome primjeru većinu riječi koje su pristupnici trebali odabrati čine gramatemi ili riječi u kojima su razlike u značenju proizlazile iz njihove morfološke strukture i vrste riječi (npr. riječi ponuđene u jednoj čestici su: *variety, various, varied, variant*).

Koheziju kao tekstno obilježje moguće je prikazati eksplicitnim gramatičkim vezama (diskursnim i leksičkim vezama koje pokazuju kako su iskazi ili veći dijelovi teksta povezani jedni s drugima (Todorascu, François, Bernhard, Gala i Ligozat, 2016)). Važna je uporaba anaforičkih lanaca ili koreferentnih lanaca, kao i leksičkih lanaca (nizovi izraza povezanih hiperonimskim ili hiponimskim vezama ili izrazima iz iste domene (npr. *patient-disease-*

treatment). Anaforički ili koreferentni lanci izričaji su povezani sa složenim morfosintaktičkim i semantičkim ograničenja, dok se leksički lanci sastoje od povezanih riječi ili izraza povezanih ontološkim vezama (sinonimija, hiperonimija, hiponimija) ili onima vezanima uz istu domenu (*naval reserve officer*) te nam mogu služiti kao učinkoviti mehanizmi za otkrivanje glavne domene ili teme teksta. S druge strane, sintaktički oblici leksičkoga pojma koji se spominje prvi puta razlikuju se od kasnijih oblika u tekstu i mogu se iskoristiti za poboljšanje i predviđanje tekstne koherencije (Pitler i Nenkova, 2008). Sintaktička nejasnoća može dovesti do poteškoća u procesiranju i razumijevanju, a nastaje na jedan od sljedećih načina: ili je jedna sastavnica nejasna u odnosu na sintaktičku kategoriju ili je nejasno s kojom sastavnicom je sintaktička kategorija povezana (npr. *Flying planes can be dangerous* (constituent ambiguity) ili *Jack saw the man with his glasses* (structural ambiguity) (Bailin i Grafstein, 2016). Kod rješavanja takvih nejasnoća od pomoći može biti kontekst. Kada su gramatički odnosi prikazani pomoću morfologiju, vezane riječi mogu dovesti do iste vrste nejasnoća pri razumijevanju kao kod sintaktičke nejasnoće.

U istraživanju članaka iz poslovnih novina *Wall Street Journal* Pitler i Nenkova (2008) analizirale su čimbenike čitljivosti, uključujući rječnik, sintaksu, koheziju, koherentnost iskaza i diskursa. Pokazale su kako prosječan broj glagolskih skupina u svakoj rečenici, broj riječi u članku i učestalost vokabulara i diskursnih odnosa visoko koreliraju s prosudbom čitatelja o tome koliko je dobro tekst napisan. Berman (1979) navodi kako je svrha poučavanja čitanja dostići točku u kojoj će čitatelj razumjeti i značenje riječi i prirodu odnosa koje riječi imaju s tekstom s obzirom na to da sintaktičko dekodiranje nije izolirano od semantičkih čimbenika. Čitatelj raščlanjuje rečenice na glavne sastavnice i pomoću jezičnoga dekodiranja izvlači semantičku srž jezičnoga materijala pred sobom. Kako bi spoznao osnovno značenje propozicija u rečenici, potrebno je da umješno manipulira sljedećim međusobno povezanim dijelovima: rečeničnim (prepoznavati dijelove rečenice i kako su hijerarhijski povezani); strukturnim (gramatemima i afiksima koji su pokazatelji gramatičkih odnosa i ustroja) te retoričkim, odnosno zavisnostima (odnosima među nepovezanim elementima). Neke su nejasnoće moguće zbog toga što u engleskome jeziku jedan gramatem može imati nekoliko funkcija i njegovo pojavljivanje ne mora čitatelju osigurati da točno predvidi koja vrsta informacija može uslijediti. Primjerice, *that* može funkcionirati kao odnosni, ali i pokazatelj imenske zavisne rečenice, *one* kao pronominalna zamjena i pokazatelj količine, *it* kao osobna anaforička zamjenica i kao prazni pro-subjekt, *since* služiti za određivanje vremenske rečenice ili uzročne zavisne rečenice i sl. Dakle, svakoj se riječi u rečenici dodjeljuje jedna

morfosintaktička kategorija iako postoje riječi koje mogu imati više značenja, a samim time i više funkcija u rečenici (Vučković, 2009). Ako se čitatelj strateški fokusira samo na jednu (očekivanu) funkciju takvih gramatema, rečenica u kojoj imaju funkciju drugačiju od očekivane može izazvati poteškoća u razumijevanju.

Potrebno je prepoznati osnovne dijelove glavne i zavisne rečenice, njihove predikate i argumente u vidu propozicija, površinsku sintaksu, nizove subjekt – glagol – objekt (engl. *N-V-N*) i semantičke odnose vršitelj-radnja-trpitelj (engl. *actor-action-patient*). Svako odstupanja od očekivanog redosljeda sintaktičkih i semantičkih odnosa (npr. pasivne rečenične konstrukcije) ili inverzija priložne i glavne rečenice mogu otežati razumijevanje. Tekstovi su manje ili više transparentni (engl. *opaque*), a određena kohezivna sredstva, kao što su supstitucija ili izostavljanje npr. odnosnih zamjenica, potencijalno utječu na to. Osim toga, tekstovi se teže čitaju ako sadrže više modifikacija ili sporednih dijelova (Berman, 1979), koji ne moraju nužno biti povezani s dužinom teksta, već s količinom informacija jer više opterećuju čitateljevo radno pamćenje.

U literaturi o koheziji kao važan se čimbenik spominju veznici i diskursne oznake. Kada se govori o diskursnim oznakama, nužno je napomenuti njihove različite nazive (diskursne čestice, konektori, upućivački izrazi, pragmatičke oznake, diskursni operateri itd.) o kojima u nas iscrpno piše Vickov (2010). U istraživanju s dvjema skupinama studenata u Maleziji (većinom obrazovani na engleskome, odnosno materinskome jeziku) Cooper (1984) je zaključio kako je raskorak u njihovu razumijevanju u tome što skupina slabije izložena engleskome jeziku nije bila upoznata s tipičnim uzorcima retoričke organizacije i argumentacije u tekstovima na engleskome jeziku. Test gramatičke i leksičke kohezije pokazao je da su značajke po kojima se najviše razlikuju leksička kohezija (posebno hiponimija) i kataforička referenca, no obje skupine imale su poteškoća sa sinonimima. Gramatička kohezija koja se postiže anaforičkom referencom, supstitucijom i elipsom nisu predstavljale poteškoće niti jednoj skupini. Njihova je glavna razlika u jačoj leksičkoj kompetenciji, ne samo u bogatijem vokabularu, nego i u većem znanju o leksičkim odnosima. Skupina slabije izložena engleskome jeziku obilježena je manje opsežnim vokabularom i njima su najveći problem bile diskursne oznake (*despite, nevertheless, consequently*). Takve vrste riječi veoma su bitne jer ne samo da signaliziraju odnose između onoga što će uslijediti u tekstu s onim što je navedeno prije (*similarly, in contrast, nevertheless* označavaju odnose usporedbe i kontrasta), već se često i koriste kako bi pokazali što će pisac učiniti ili je učinio (kako bi se opisala funkcija nečega ili pokazao kontrast). Ako čitatelj ne razumije svrhu takvih riječi u povezivanju i

organiziranju značenja iznad razine rečenice, čitanje mu je itekako otežano (Mackay, 1979). Logički odnosi između rečenica ili dijelova teksta označeni su uporabom logičkih veznika. Upućuju nas na to kako interpretirati tekst koji slijedi (kao opasku, pojačanje, zaključak ili drugi komunikacijski čin). Riječi i sintagme mogu se parafrazirati u svrhu pojašnjenja ili sažimanja onoga što je prethodno navedeno. To se može označiti ovako: *i.e., this is, this is to say, or..., in other words, in short, otherwise known as*. Međurečenični veznici odnose se na način na koji su rečenice i rečenične skupine povezane u diskursne cjeline. Komunikacijska vrijednost tih cjelina može se eksplicitno označiti pomoću veznika, ali može funkcionirati i bez njih. Veznici mogu označavati različite međurečenične odnose, kao što su: nabranjanja, vremenski slijed, sličnosti, logičan slijed, ilustracije, pojašnjenja, kontrasti itd.; njihov je učinak veći na lokalnoj razini. U istraživanju utjecaja diskursnih oznaka, posebice veznika, na čitljivost teksta Kleijn i sur. (2019) zaključuju kako oni mogu i pomoći i odmoći pri razumijevanju pročitanaoga, ovisno o kohezijskim odnosima na koje ukazuju, ali također o težini samoga teksta. Ako se diskursna oznaka ili veznik pojavi u prvoj rečenici odlomka, smatra se veznikom toga odlomka (Pierce, 1979). Njime se pokazuje kontinuitet od jednoga odlomka do drugoga, ali taj kontinuitet može ovisiti i o drugim čimbenicima. Za veznike te vrste često se u engleskome jeziku koriste *also, however, for example, consequently, then, in this case*. Najčešće ukazuju na nastavak ideje, iako mogu pokazati i promjenu u idejama. *On the other hand* i *nevertheless* mogu se koristiti na oba načina, stoga su za njihovo razumijevanje u tekstu, kao i razumijevanje očekivane informacije koja slijedi, potrebni dodatni ključevi. Diskursne oznake dobro upućuju na razvijanje ideja, ali nisu baš uvijek pouzdane; za razumijevanje teksta pouzdanije je koncentrirati se na prijelazne rečenice između odlomaka. One ukazuju na nastavak iste ideje ili promjenu ideja, a uvijek su na početku ili kraju odlomka. Prijelazne rečenice mogu uključivati još veznik koji daje dodatne ključeve, ali veznik ne treba promatrati izolirano, već u kontekstu prijelazne rečenice.

Treba naglasiti važnost poznavanja engleskih struktura te interpunkcijskih znakova. One mogu pomoći u odgonetavanju značenja pa čitatelja pripremaju za određene vrste informacija koje slijede nakon zareza, crtice, dvotočke ili točke sa zarezom, kao nakon logičkih veznika kao što su *but, if...then, therefore*. Stoga je potrebno razumjeti kako su logički veznici povezani s dijelovima rečenice. Znanje o referenciji, jednakosti i veznicima čini gramatičku koheziju teksta, a znanje o veznicima i ekspozicijskim tehnikama i retoričkim činovima čini retoričku koherenciju diskursa (Mackay i Mountford, 1979). Osim toga, važna je razlika između značajki tekstne kohezije, tj. gramatičkih načina pomoću kojih su inače strukturalno

neovisne rečenice povezane tako da to utječe na njihovu interpretaciju, i diskursnih oznaka, tj. onih riječi, sintagmi i rečenica koje označavaju određeni dio diskursa kao bitan ili nebitan ili kao primjere, ispravke, reformulacije i ponavljanja.

Razumijevanje čitanjem smatra se vještinom u kojoj čitatelji razumiju i lekseme (imenice, glagole, pridjeve i priloge) i gramateme (prijedloge, zamjenice, veznike i pomoćne glagole). U tekstu leksemi nose poruke ili ideje, dok gramatemi kohezivno povezuju te ideje u veći kontekst. Sposobnost tumačenja sintaktičkih i leksičkih obilježja čitatelju omogućava razumijevanje teksta. Čitanje uključuje uporabu sintaktičkih informacija potrebnih za određivanje značenja, a takve je riječi potrebno procesirati prije u skupinama nego kao pojedinačne leksičke izraze (Saville-Troike, 1979). Važno je prepoznavanje funkcionalnih riječi ili gramatema koje označavaju elemente rečenice: one koji označavaju imenice kao što su *a, the, any i few*; glagole kao što su *is, have, had*; oni koji označavaju fraze *up, down, below*; klauze kao što su *if, because, when*; te oni što označavaju pitanja kao što su *who, what, why*. Gramatička analiza osnovnih rečeničnih dijelova pomaže čitatelju otkriti kako je određeni element prepoznat kao subjekt, kako se povezuje s ostalim dijelovima rečenice i na kojem mjestu se uobičajeno pojavljuje u rečenici. Sintaktičkom strukturom rečenice opisujemo način međusobnoga povezivanja riječi u rečenici, njihova grupiranja u skupine, kao i veze među tim skupinama, koje riječi su od veće važnosti u rečenici, kao i koje riječi opisuju druge riječi (Vučković, 2009). Unutar oblika riječi postoje sufiksi, odnosno morfemski ključevi koji signaliziraju dio značenja (npr. sufiksi za množinu i posvojne odnose, komparativne oblike i derivacijske afikse itd.). Prepoznavanje gramatičkih značajki pomaže razumjeti svrhu riječi u određenome kontekstu. Harrington (2002) naglašava važnost sintaktičkoga znanja koje se sastoji od autonomne gramatičke vještine te razlikuje mehanizme odgovorne za leksičku obradu (prepoznavanje riječi i pristup leksiku) i sintaktičku obradu.

S obzirom na prikazane rezultate i raspravu možemo reći da su posljednje dvije podhipoteze:

H 3a) Kohezivniji su tekstovi razumljiviji

H 3b) Poznavanje kohezivnih oznaka povezano je s uspješnijim razumijevanjem teksta

djelomično potvrđene. Istraživanje Coh-Metrixom istaknulo je sljedeće parametre: broj modifikatora u imenskoj sintagmi, pojavnost zamjenica, poznatost leksema, hiperonimiju za glagole i imenice, koji pokazuju najviše korelacije s indeksima formula čitljivosti. Kvalitativna analiza tekstova, međutim, ukazuje na to da su i značajke kao što su složenost rečenica u vidu višestrukih klauza te učestalost i uporaba diskursnih oznaka povezane s (ne)razumijevanjem teksta.

Drugi dio ove hipoteze (H 3b) potvrđuje bolju čitljivost tekstova koji sadrže manji broj predmodifikatora u imenskoj skupini, veću pojavnost zamjenica i diskursne oznake kojima se signalizira slijednost teksta. S druge strane, u tekstovima na kojima su se zasnivali najlošije riješeni ispiti uočeno je sljedeće: guste anaforičke i kataforičke reference, sintaktička složenost, učestala uporaba diskursnih oznaka i leksema koji nisu učestali ili su specifični za određeno područje.

Polazeći od rezultata, jasno je kako korelacije dobivene računalnim alatom nisu nužno dobar pokazatelj čitljivosti teksta jer se različite formule i alati temelje na površinskom razvrstavanju elemenata u tekstu. Literatura dokazuje da učinkovitost varijabli na osnovama koherencije i kohezije za čitljivost nije konzistentna. Objašnjenje tih varijacija može biti u činjenici da se većina istraživanja zasniva na automatskom pristupu koherenciji i koheziji koji je itekako teško automatizirati (Todirascu i sur., 2013). Čitatelji i alati ne „razumiju“ nužno rečenice na isti način. Bailin i Grafstein (2016), kao jednu od kritika klasičnih formula čitljivosti, navode kako pripisivanje tekstova određenim obrazovnim razinama nije uvijek dobar pokazatelj njihove čitljivosti za određenu skupinu čitatelja jer standardno znanje koje se stječe školovanjem nije nužno jedina vrsta znanja koja utječe na čitljivost (tekstovi mogu također biti kulturološki specifični, specifični za određenu granu/područje, određenoga žanra itd.). Iako alat Coh-Metrix predstavlja odmak od klasičnih formula za izračun čitljivosti jer nastoji sagledati jezične značajke koje su složenije od onih korištenih u formulama čitljivosti (dužina rečenice, dužina riječi i poznatost vokabulara) pa u obzir uzima čak i pojedine tekstne značajke iznad razine rečenice, Bailin i Grafstein (2016) smatraju da se alat ipak previše oslanja na formalistička obilježja koherencije, a ne uzima u obzir slijednost (engl. *sequence*) koja znatno može utjecati na čitljivost. Smatraju da je slijed onoga što je napisano ili izgovoreno često ključan za razumijevanje teksta. Nadalje, određene strukture mogu predstavljati poteškoće pri razumijevanju rečenica u kojima se nalaze, no njihov učinak može nadilaziti samu rečenicu. Pročitana rečenica s problematičnim strukturama postaje dio čitateljeva konteksta za ostatak teksta, što može uzrokovati poteškoće u razumijevanju; ako ne

razumijemo jedan dio teksta, teško ćemo razumjeti ono što slijedi jer često su kontekstni ključevi ono što nam omogućuje daljnje razumijevanje.

Iako istraživanja potvrđuju kako koherentniji niz rečenica pridonosi boljemu razumijevanju teksta, Todorascu i sur. (2013) navode da kohezivne oznake nisu obvezni elementi za koherentnost teksta, iako pridonose njegovu cjelokupnom tumačenju. Bailin i Grafstein (2016: 160) tvrde kako veznici mogu pomoći u stvaranju koherentno-konceptnoga modela teksta, no ograđuju se od pretpostavke prema kojoj se tekstna koherentnost može mehanički mjeriti prebrojavanjem veznika.

Čitljivost je u velikoj mjeri pod utjecajem znanja koje čitatelj unosi u sam proces čitanja (Bailin i Grafstein, 2016: 192). Vidljiva je važnost međudjelovanja teksta s pozadinskim znanjem i pretpostavkama što ih stvara čitatelj. To međudjelovanje možemo smatrati konceptualnim povezivanjem rečenica, ulomaka, dijelova i poglavlja, tj. bilo kojeg segmenta koji konceptualno možemo identificirati s drugim takvim segmentom. Čimbenici na lokalnoj razini, kao što su sintaksa i reference riječi i sintagmi, mogu utjecati na opće razumijevanje teksta pa tako čitateljevo razumijevanje same prirode teksta može također utjecati na razumijevanje nekih čimbenika na lokalnoj razini, kao što su reference riječi i sintagmi.

Iako su u ovome radu pojedinačno analizirane sintaktičke, semantičke i tekstne značajke, one ne funkcioniraju kao nužno zasebne jezične jedinice, već njihovo razumijevanje često ovisi o njihovu međudjelovanju. U jezičnim testovima kojima se provjerava čitanje obično ne postoji poseban zadatak kojim se provjerava znanje sintakse. Tamo gdje su sintaksa i razumijevanje odvojeni, uvijek postoji sumnja da su pojedini aspekti samoga testa mogli uzrokovati dodatne poteškoće. U kontekstu ovakvih ispitivanja vrsta zadatka kojim se provjerava razumijevanje pročitana može znatno utjecati na rezultate, što nužno ne znači da su čitatelji neki tekst razumjeli bolje od ostalih. Važno je napomenuti da razumijevanje treba promatrati također u kontekstu uporabe, odnosno svrhe čitanja.

9. ZAKLJUČAK

U zaključnome dijelu rada sažet će se dobiveni rezultati, prikazat će se ograničenja istraživanja i njegove praktične implikacije te dati smjernice za buduća istraživanja.

9.1. Osvrt na hipoteze

U ovome je doktorskome radu opisano istraživanje čitanja na engleskome jeziku u odnosu na vrste zadataka i koheziju teksta. U teorijskome dijelu prikazani su osnovni koncepti korišteni u ovome radu, a koji se odnose na čitanje na materinskome i na inome jeziku, potom jezični prijenos i jezični prag, tekst i njegova uporaba u nastavi te naposljetku tehnike ispitivanja čitanja. Građa za potrebe istraživačkoga dijela temeljila se na ispitima čitanja provedenim u ljetnome ispitnome roku, odnosno rezultatima ostvarenim u pojedinim zadacima više razine. Glavni cilj ovoga rada bio je analizirati ispite čitanja na engleskome jeziku te utvrditi razloge različitog uspjeha na pojedinim vrstama zadataka, kao i odrediti ključne varijable koje utječu na razumijevanje teksta čitanjem.

Na početku istraživanja analiza tekstnih predložaka na provedenim ispitima pokazala je da su svi oni u skladu s temeljnim dokumentima za provedbu nastave engleskoga jezika u nas te da pripadaju temama koje bi ispitanicima na toj razini obrazovanja trebale biti poznate. Neupitno je da pozadinsko znanje koje unose u tekst utječe na način na koji ga procesiraju i razumiju, no nije uočena povezanost između uspješne riješenosti i same teme teksta.

Analiza riješenosti zadataka kroz naraštaje imala je za cilj pokazati postoje li razlike u uspješnosti rješavanja zadataka s obzirom na njihovu vrstu, pri čemu se nisu pokazala značajna odstupanja kroz analizirano razdoblje (od školske godine 2010./2011. do 2016./2017.), osim onih manjih i u pozitivnome i u negativnome smjeru, koja su vidljiva u slučaju dviju školskih godina. Pozitivna odstupanja su tako uočena u zadatku povezivanja kojime se ispituje razumijevanje specifičnih informacija u tekstu, čime je potvrđena prva (pod)hipoteza H1a. Odstupanja u negativnome smjeru koja ukazuju na slabiju riješenost uočena su, međutim, u zadatku dopunjavanja, čime je potvrđena (pod)hipoteza H1b. Dakle, pokazalo se da je zadatak povezivanja kojime se ispituje razumijevanje specifičnih informacija u tekstu ispitanicima bio najlakši za rješavanje (oko 80 % točne riješenosti), dok je zadatak dopunjavanja koji podrazumijeva uporabu prikladnih i točnih leksičkih ili strukturnih obrazaca ispitanicima bio najzahtjevniji (manje od 50 % točne riješenosti).

Jasno je da vrsta zadataka korištenih za ispitivanje čitanja razumijevanjem ima veliku ulogu u načinu na koji čitatelj pristupa tekstu te da može i pozitivno i negativno utjecati na postignuti rezultat. U ovome istraživanju pokazalo se također da su najslabiji rezultati zabilježeni u zadacima koji zahtijevaju jezičnu proizvodnju i koji povezuju čitanje i pisanje.

Korištenje raznih vrsta zadataka za ispitivanje čitanja smatramo pozitivnim jer različite metode mjere različite vidove čitanja kao procesa ili proizvoda i bilo koja od njih ograničena je onime što nam dozvoljava da mjerimo, promatramo i opišemo. Alderson (2000: 270) naglašava opasnost od korištenja samo jedne metode za provjeru znanja, a time i rizik od pristranosti za procjenjivanje čitanja. Treba napomenuti kako će bilo koja metoda zasebno biti nesavršena jer je čitanje privatni proces, stoga je svaka od metoda ograničena onime što nam može prikazati od te privatne aktivnosti.

Analizom pogrešaka, provedenom na 487 zadataka dopunjavanja koji od ispitanika traže jezičnu proizvodnju, pokazuje se važnost inojezičnoga znanja za razumijevanje pročitanoga. Analizirane pogreške na svim razinama pojavljivanja, semantičkoj, morfosintaktičkoj i ortografskoj, ukazuju na postignuto razumijevanje teksta, no nedovoljno jezično znanje ispitanicima onemogućava točan odgovor. Time se potvrđuje skupina (pod)hipoteza H2a, H2b i H2c prema kojima rješenja zadatka dopunjavanja više pokazuju nedostatan jezično znanje, a ne nužno nedovoljno razumijevanje pročitanoga, a taj nedostatak jezičnoga znanja očituje se u semantičkim pogreškama kao i na razini morfosintakse i ortografije. Mnoga istraživanja ukazuju na veći utjecaj inojezičnoga znanja na oblikovanje vještina inojezičnoga čitanja, čime se ističe važnost jezičnoga praga. Znanje o jeziku, poznavanje leksika (leksičko znanje), struktura rečenice (sintaktičko znanje), kao i znanje o organizaciji teksta (retoričko znanje) utječu na uspješnost razumijevanja čitanjem, stoga se može zaključiti da zadatci ograničenoga-konstruiranoga odgovora na J2 mogu prikriti razumijevanje jer njihovo dopunjavanje iziskuje jezične vještine proizvodnje koje nisu uključene u samo razumijevanje.

Ovdje je nužno također spomenuti pitanje bodovanja te vrste zadatka jer je ovo istraživanje pokazalo da bi bilo pravednije bodovati kontekstualno prihvatljive riječi ako nam je cilj ispitivati isključivo razumijevanje teksta.

Analizom 35 tekstova korištenih u ispitima DM-a, pomoću računalnoga alata Coh-Metrix utvrđena su tekstna obilježja i njihov utjecaj na razumijevanje tekstova. Korelacijama rezultata tekstnih obilježja i indeksa čitljivosti pokušala se utvrditi moguća povezanost tih

varijabli. Primjena alata Coh-Metrix ukazala je na važnost sljedećega: broja modifikatora u imenskoj sintagmi, pojavnosti zamjenica, poznatost leksema te hiperonimiju za glagole i imenice, a najviše su se istaknule korelacije s indeksima formula čitljivosti. Međutim, (pod)hipoteze H3a i H3b samo su djelomične potvrđene jer se kvalitativnom analizom tekstova pokazalo kako su i obilježja poput složenosti rečenica (npr. višestruke klauze), uporabe manje učestalih leksema, gustih anaforičkih i kataforičkih referenci te učestalosti i uporabe diskursnih oznaka povezane s manje ili više uspješnim razumijevanjem teksta. Iako se pokazalo da je alat Cox-Metrix napredniji od klasičnih formula za izračun čitljivosti ipak provedene analize treba sagledavati u kontekstu određenoga ispitivanja.

9.2. Ograničenja istraživanja, njegove implikacije i smjernice za daljnja istraživanja

Vidljivo je da su ispiti DM-a kao oblik vanjskoga vrednovanja dobar izvor informacija za sve dionike u njihovome provođenju, ali i za one koji istražuju određena područja koja se maturom vrednuju. Rezultati zabilježeni na DM-u, ali također sve popratne informacije, trebaju služiti za unaprjeđivanje kvalitete nastave u srednjim školama, ali i samoga procesa vrednovanja.

Iako je ovo istraživanje bilo usmjereno na tekst, vrste zadataka i tekstna obilježja, kao jedno od ograničenja ipak valja navesti nemogućnost uvida u dodatne podatke o ispitanicima. Podatci o njihovu spolu, školi iz koje dolaze i broju sati učenja inoga jezika dali bi potpuniju sliku o istraživačkome problemu. Rezultati ovoga istraživanja, međutim, mogu olakšati nastavnicima na svim razinama obrazovanja odrediti kojim obilježjima poučavanja djelatnosti čitanja i razumijevanja teksta mogu posvetiti dodatnu pažnju s obzirom na poteškoće koje njihovi učenici eventualno pokazuju. Također, osviještenost o razinama čitljivosti pojedinih tekstova i sredstvima kojima se može utjecati na te razine može olakšati odabir tekstova prikladnih za određenu razinu znanja. Upoznavanje s različitim vrstama zadataka i onim što se njima ispituje može dati korisne informacije nastavnicima, ispitivačima i učenicima jer se problemu ispitivanja čitanja prilazi iz drugoga kuta kako bi se bolje razumjeli sama priroda čitanja i učinci ispita čitanja. Također, istraživanje može potaknuti nastavnike na uporabu alata kao što je Coh-Metrix za lakše određivanje razine teksta potrebne za poticanje jezičnoga razvoja. S obzirom na to da se u nastavi potiče korištenje autentičnih tekstova, kojima se često

teško određuje težina, alat korišten u ovome istraživanju može pomoći nastavnicima u tome da obrate pažnju još na kohezivna sredstva, ne samo na leksičke i gramatičke značajke teksta.

Zanimljivo bi bilo provesti slično istraživanje pomoću fokus skupina ili verbalnih protokola radi dobivanja više informacija o razlozima odabira određenih odgovora. Osim toga, moglo bi se razmotriti dodatno proučavanje tekstnih obilježja pomoću alata Coh-Metrix u kojemu bi bilo zanimljivo usporedno analizirati neki autentični tekst i tekst u kojemu su dodatno pojačana kohezivna sredstva. Slične bi analize bile korisne na uzorku tekstova koji se uobičajeno koriste u nastavi kako bi se vidjelo povećava li se progresivno razina čitljivosti kroz razrede. Naposljetku, imajući u vidu velike promjene u načinu održavanja nastave posljednjih godina zbog vanjskih okolnosti i sve većem prelasku na rad pomoću digitalne tehnologije, mogla bi se također istražiti obilježja testova čitanja primjenom novih tehnologija.

LITERATURA

Abraham, R. G. i Chapelle, C. A., 1992. The Meaning of Cloze Test Scores: An Item Difficulty Perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), str. 468-479.

Akhbari, Z., 2014. The Role of Grammar in Second Language Reading Comprehension: Iranian ESP Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, str. 122 – 126.

Alderson, C. J., 1984. Reading: a reading problem or a language problem?. U: C. J. Alderson i U. A. H., ur. *Reading in a Foreign Language*. Essex: Longman Group Limited, str. 1-28.

Alderson, C. J., 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, C. J. i Banerjee, J., 2001. Language Testing and Assessment (Part I). *Language Teaching*, Svezak 34, str. 213-236.

Alderson, C. J., Clapham, C. i Diane, W., 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. C. i Urquhart, A. H., 1984. Introduction: What is reading?. U: J. C. Alderson i A. H. Urquhart, ur. *Reading in a Foreign Language*. London; New York: Longman.

Alderson, J. i Lukmani, Y., 1989. Cognition and Reading: Cognitive Levels Embodied in Test Questions. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), str. 253-270.

Bachman, L. F., 1985. Performance on Cloze Tests with Fixed-Ratio and Rational Deletions. *TESOL Quarterly*, 19(3), str. 535-556.

Bachman, L. F., 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F., 2000. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), str. 1-42.

Bachman, L. F. i Palmer, A. S., 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Badurina, L., 2008. *Između redaka (Studije o tekstu i diskursu)*. Rijeka: Hrvatska sveučilišna naklada.

Badurina, L., 2011. Od sintakse prema suprasintaksi i dalje. Zagreb, *Sintaksa hrvatskoga jezika - Književnost i kultura osamdesetih*. Zbornik radova 39. seminara Zagrebačke slavističke škole

- Bagarić Medve, V., 2011. Jezično ispitivanje danas. *Strani jezici*, 40(4), str. 319-342.
- Bagarić Medve, V. i Pavičić Takač, V., 2013. The influence of cohesion and coherence on text quality: a cross-linguistic study of foreign language learners' written production. U: E. Piechurska-Kuciel i E. Szymanska-Czaplak, ur. *Lagnuage in Cognition and Affect*. Berlin: Springer, str. 111-131.
- Bailin, A. i Grafstein, A., 2016. *Readability: Text and Context*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barker, K., 1997. *Noun Modifier Relationship Analysis in the TANKA System*, Citeseer: University of Ottawa.
- Belaj, B. i Kuna, B., 2013. O kognitivnim i temljinim položajima modifikatora, determinatora i kvantifikatora u imenskoj sintagmi. *Rasprave, časopis za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 39(2), pp. 311-344.
- Benjamin, R. G., 2012. Reconstructing Readability: Recent Developments and Recommendations in the Analysis of Text Difficulty. *Educational Psychology Review*, Svezak 24, str. 63-88.
- Bennett, P., 2006. *An evaluation of vocabulary teaching in an intensive study programme*, doktorska disertacija. Birmingham: School of Humanities of the University of Birmingham.
- Bensoussan, M. i Ramraz, R., 1984. Testing EFL Reading Using a Multiple-Choice Rational Cloze. *The Modern Language Journal*, 68(3), str. 230-239.
- Berman, R., 1979. Analytic Syntax: A Technique for Advanced Level Reading. U: R. Mackay, B. Barkman i R. R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc., str. 178-186.
- Berman, R. A., 1984. Syntactic components of the foreign language reading process. U: C. J. Alderson i A. H. Urquhart, ur. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, str. 139-157.
- Bernhardt, E., 1991. A Psycholinguistic perspective on second language literacy. U: J. H. Hulstijn i J. F. Matter, ur. *Reading in two languages*. Alblasterdam: Haveka, B.V., str. 31-45.
- Bernhardt, E., 2009. Increasing Reading Ostrortunities for English Language Learners. U: E. H. Hiebert, ur. *Reading more, reading better*. New York: Guilford Press, str. 190-210.

Biler, A., 2018. *The Role of Cohesion in Second Language Reading Comprehension*. Doktorska disertacija. Columbia: University of South Carolina.

Bogunović, I. i Čoso, B., 2019. Leksički pristup hrvatskih govornika engleskom s različitim razinama leksičkog znanja. *Suvremena lingvistika*, Svezak 87, str. 1-22.

Bormuth, J. R., 1969. *Development of Readability Analysis*, Chicago: Chicago University, Illinois

Brangan, S., 2011. *Razvoj formula čitkosti za zdravstvenu komunikaciju na hrvatskom jeziku*. Doktorska disertacija. Zagreb: Škola narodnog zdravlja "Andrija Štampar" Medicinskog fakulteta, Sveučilište u Zagrebu.

Brangan, S., 2014. Kvantitativna procjena težine teksta na hrvatskom jeziku. *Rasprave - časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 40(1), str. 35-58.

Brindley, G., 2001. Assessment. U: R. Carter i D. Nunan, ur. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 137-143.

Brinker, K., 1985. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Brown, J. D., 2002. Do Cloze Tests Work? Or is it just an Illusion?. *Second Language Studies*, 21(1), str. 79-125.

Brown, J. D., 2013. My Twenty-five Years of Cloze-Testing Research: So What?. *International Journal of Language Studies*, 7(1), str. 1-32.

Bujas, Ž., 1999. *Veliki hrvatsko-engleski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Bulić, M., 2020. Negativni jezični prijenos na morfosintaktičkoj razini u učenju srodnih jezika: talijanskog (J2) i španjolskog jezika (J3). *Strani jezici*, 49(2), str. 199-212.

Byram, M., 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press.

Cambridge Dictionary. [Mrežno] Dostupno na: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/between-or-among> [Pokušaj pristupa 2. prosinac 2020.].

Carrell, P. L. i Eisterhold, J. C., 1983. Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), str. 553 - 573.

Cergol Kovačević, K., 2012. Visual Cognate Processing in Croatian Speakers of Global English. *Suvremena lingvistika*, 38(4), str. 155-173.

Chastain, K., 1988. *Developing Second-Language Skills Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Inc..

Chuang, H.- K., Joshi, M. R. i Dixon, Q. L., 2012. Cross-language transfer of reading ability: Evidence from Taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44(I), str. 97-119.

Clarke, M. A., 1980. The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, Svezak 64, str. 203-209.

Coady, J., 1979. A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. U: R. Mackay, B. Barkman i R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language - Hypotheses, Organization and Practice*. Massachusetts: Newbury House Publisher Inc., str. 5-12.

Cohen, A. D. i Upton, T. A., 2006. *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*, Indianapolis: ETS, TOEFL.

Cook, V., 1981. Using Authentic Materials in the Classroom. *Modern Language Teacher*, 9(14). [Mrežno] Dostupno na: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/AuthMat81.htm> [Pokušaj pristupa 10. veljače 2020.]

Cooper, M., 1984. Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. U: C. J. Alderson i A. H. Urquhart, ur. *Reading in a Foreign Language*. London i New York: Longman, str. 122-139.

Corrigan, M. i Crump, P., 2015. Item Analysis. *Cambridge English Research Notes*, Svezak 59, str. 4-10.

Crossley, S. A., Allen, D. B. i McNamara, D. S., 2011. Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), str. 84-101.

Cseresznyés, M., 2008. *Exploring Task Difficulty in EFL Reading Assessment: The Case of Multiple Matching Task*. Doktorska disertacija. Pécs: University of Pécs.

- Cui, Y., 2008. L2 proficiency and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold hypothesis. *Language and Literacy Conference Proceeding*. str. 1-8
- Cummins, J., 1976. *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*, Toronto: Ontario Institution for Studies in Education.
- Cummins, J., 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), str. 222-251.
- Cummins, J., 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J., 2008. Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. U: N. H. Hornberger, ur. *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA, str. 1528-1538.
- Čerepinko, D., Keček, D. i Periša, M., 2017. Čitkost i čitljivost teksta na iPadu i usporedba s čitanjem s papira i zastorom računala. *Tehnički vijesnik*, 24(4), str. 1197-1201.
- Čudina Obradović, M., 2014. *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ćurković, N., Tretinjak, I. i T., L., 2013. *Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature šk. god. 2012. / 2013.*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Davey, B., 1987. Postpassage questions: task and reader effects on comprehension and metacomprehension processes. *Journal of Reading Behavior*, XIX(3), str. 261-283.
- Davidson, F. i Bachman, L., 1990. The Cambridge TOEFL Comparability Study: An example of Cross-National Comparison of Language Tests. U: J. H. A. L. De Jong, ur. *Standardization in Language Testing*. AILA Review 7, str. 24-46.
- Davies, A., 1984. Simple, simplified and simplification: what is authentic?. U: C. J. Alderson i A. H. Urquhart, ur. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, str. 181-196.
- Davies, F., 1995. *Introducing reading*. London: Penguin English.
- de Beaugrande, R.-A. i Dressler, W. U., 2010. *Uvod u lingvistiku teksta*. Rijeka: Disput d.o.o. za izdavačku djelatnost i Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

- Dhanapala, K. V. i Yamada, J., 2015. Reading Processing Skills among EFL Learners in Different Proficiency Levels. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), str. 25-40.
- Docherty, C., 2015. Revising the Use of English component in FCE and CAE. *Cambridge English: Research Notes*, Svezak 62, str. 15-21.
- Dowell, N. M. M., Graesser, A. i Cai, Z., 2016. Language and Discourse Analysis with Coh-Metrix: Applications from Educational Material to Learning Environments at Scale. *Journal of Learning Analytics*, 3(3), str. 72-95.
- DuBay, W. H., 2004. *The Principles of Readability*. Costa Mesa, California: Impact Information.
- DuBay, W. H., 2007. 1948 - The Flesch Formulas. U: W. H. DuBay, ur. *The Classic Readability Studies*. Costa Mesa: Impact Information, str. 96-99.
- Eastwood, J., 1994. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Engleski jezik – viša razina, provedeni ispiti državne mature na ljetnim ispitnim rokovima od školske godine 2010./2011. do 2016./2017. [Mrežno] Dostupno na: <https://www.ncvvo.hr/kategorija/drzavna-matura/provedeni-ispiti/> [Pokušaj pristupa 10. siječanj 2017.]
- Eskey, D. E., 1979. A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of English as a Foreign Language. U: R. Mackay, B. Barkman i R. R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., str. 66-78.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farhady, H., 1979. The Disjunctive Fallacy between Discrete-Point and Integrative Tests. *TESOL Quarterly*, 13(3), str. 347-359.
- Fellbaum, C., 2012. WordNet. U: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: John Wiley i Sons.
- Feng, L., 2009. The Effect of Three Test Methods on Reading Comprehension: An Experiment. *Asian Social Science*, 5(6), str. 147-153.

- Feng, L., Elhadad, N. i Huenerfauth, M., 2009. Cognitively motivated features for Readability Assessment. Athens, Greece, *12th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*.
- Ferbežar, I. i Požgaj-Hadži, V., 2008. Kako izraditi jezični test. *Lahor*, Svezak 6, str. 165-182.
- Filipović, R., 1993. *An Outline of English Grammar*. Zagreb: Školska knjiga.
- Flesch, R., 1948. A New Readability Yardstick. *Journal of Applied Linguistics*, 32(3), str. 221-233.
- Francetić, V., 2009. *Godišnje izvješće o organizaciji i provedbi nacionalnih ispita u trećim razredima gimnazijskih i četverogodišnjih strukovnih škola školska godina 2007. / 2008.*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Freebody, P. i Anderson, R. C., 1981. *Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension*, Champaign, Illinois: Centre for the study of reading.
- Fuster, C., 2022. Lexical transfer as a resource in pedagogical translanguaging. *International Journal of Multilingualism*. [Mrežno] Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2022.2048836> [Pokušaj pristupa 21. prosinac 2022.].
- Gass, S. M. i Selinker, L., 2008. *Second Language Acquisition*. Treće izdanje. New York and London: Routledge.
- Gee, J. P., 1999. Critical Issues: Reading and the New Literacy Studies: Reframing the National Academy of Sciences Report on Reading. *JLR*, 31(3), str. 355-374.
- Genesee, F., 2001. Evaluation. U: R. Carter i D. Nunan, ur. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 144-150.
- Glovacki Bernardi, Z., 1990. *O tekstu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Glovacki Bernardi, Z. i sur., 2007. *Uvod u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gojević, M. i Tomić, M., 2020. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. [Mrežno] Dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/08-01-03_01_2020.htm [Pokušaj pristupa 10. siječanj 2021.].

- Goodman, K. S., 1967. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, Svezak 6, str. 126-135.
- Gough, P. D. i Tunmer, W. E., 1986. Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), str. 6-10.
- Grabe, W., 1991. Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL*, 25(3), str. 8-39.
- Grabe, W., 2002. Reading in a second language. U: R. B. Kaplan, ur. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, str. 49-59.
- Grabe, W., 2009. Teaching and Testing Reading. U: M. H. Long i C. J. Doughty, ur. *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, str. 441-463.
- Grabe, W., 2014. Key Issues in L2 Reading Development, *Proceedings of the 4th CELC Symposium for English Language Teachers*. Singapore, National University of Singapore.
- Grabe, W. i Jiang, X., 2014. Assessing Reading. U: A. J. Kunnan, ur. *The Companion to Language Assessment*. Chichester: John Wiley and Sons Inc., str. 185-201.
- Grabe, W. i Jiang, X., 2018. First Language and Second Language Reading. U: J. I. Liontas i M. DelliCarpini ur., *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. [Mrežno] Dostupno na: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0476> [Pokušaj pristupa 14. ožujak 2021.]
- Grabe, W. i Stoller, F., 2001. Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. U: M. Celce-Murcia, ur. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston MA: Heinle i Heinle Inc., str. 187-203.
- Grabe, W. i Stoller, F. L., 2014. Teaching Reading for Academic Purposes. U: M. Celce-Murcia, D. Brinton i M. A. Snow, ur. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4th edition. Boston: National Geographic Learning, str. 189-205.
- Graesser, A. C., McNamara Danielle S., Louwerse. M. i Zhiqiang, C., 2004. Coh-Metirx: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(2), str. 193-202.
- Graesser, A. C. i McNamara, D. S., 2011. Computational Analyses of Multilevel Discourse Comprehension. *Topics in Cognitive Science*, Svezak 3, str. 371-398.

- Graesser, A. C., Singer, M. i Trabasso, T., 1994. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), str. 371-395.
- Graesser, A., McNamara, D. S., Cai, Z., Conley, M., Li, H. i Pennebaker, J. 2014. Coh-Metrix measures text characteristics at multiple levels of language and discourse. *The Elementary School Journal*, 115(2), str. 210-229.
- Granger, S. i Tyson, S., 1996. Connector Usage in the English Essay Writing of Native and Non-Native EFL Speakers of English. *World Englishes*, 15(1), str. 17-27.
- Greenbaum, S. i Quirk, R., 2003. *A Student's Grammar of the English Language*. 17 ur. Harlow: Pearson Education Limited.
- Groot, P. J. M., 1990. Language Testing in Research and Education: The Need for Standards. U: J. H. A. L. De Jong, ur. *Standardization in Language Testing*.: AILA Review 7, str. 6-24.
- Halliday, M. i Hasan, R., 1976. *Cohesion in English*. London: Longman Group Ltd.
- Harrington, M., 2002. Cognitive Perspectives on Second Language Acquisition. U: R. E. Kaplan, ur. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, str. 124-140.
- Hasan, K. i Shabdin, A. A., 2016. Conceptualization of Depth of Vocabulary Knowledge with Academic Reading Comprehension. *PASSA*, Svezak 51, str. 235-268.
- Hatch, E. i Lazarton, A., 1991. *The Research Manual-Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle Publisher.
- Heitler, D., 2005. *Teaching with Authentic Materials*. Pearson Longman.
- Herman, J. L. i Golan, S., 1991. *Effects of Standardized Testing on Teachers and Learning - Another Look*, Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), UCLA Graduate School of Education.
- Hewitt, M. A. i Homan, S. P., 2004. Readability levels of standardised test items and student performance: the forgotten validity variable. *Reading Research and Instruction*, 43(2), str. 1-16.
- Hrvatska enciklopedija. 2021. Leksikografski zavod Miroslava Krleže [Mrežno] dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60685> [Pokušaj pristupa 12. veljače 2021.].
- Hrvatski enciklopedijski rječnik.sv.11. Zagreb: EPH d.o.o. i Novi Liber d.o.o. 2004.

Hrvatski jezični portal. [Mrežno] Dostupno na: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=d1phUBg%3D [Pokušaj pristupa 6. studeni 2020.]

Hughes, A., 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, G., 2008. Text organisation features in an FCE Reading gastred sentence task. *Cambridge ESOL: Research Notes* 31, str. 26-31.

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2010./2011. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_10-11/Obvezni/IK-eng.pdf [Pokušaj pristupa 11. prosinac 2018.]

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2011./2012. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_11-12/Obvezni/IK-eng.pdf [Pokušaj pristupa 11. prosinac 2018.]

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2012./2013. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_12-13/Hrvatski/IK-eng.pdf [Pokušaj pristupa 11. prosinac 2018.]

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2013./2014. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_13-14/Hrvatski/IK-eng.pdf [Pokušaj pristupa 11. prosinac 2018.]

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2014./2015. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_14-15/Hrvatski/IK-eng.pdf [Pokušaj pristupa 11. prosinac 2018.]

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2015./2016. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_15-16/Hrvatski/ENG_IK_16.pdf [Pokušaj pristupa 11. prosinac 2018.]

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017. [Mrežno] Dostupno na: <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/09/ENGLESKI-2017.pdf> [Pokušaj pristupa 11. prosinac 2018.]

Jajić Novogradec, M., 2017. *Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom - uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja*; doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Jarvis, S. i Pavlenko, A., 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge
- Jelaska, Z., 2005 (a). Dvojezičnost i višejezičnost. U: Z. Jelaska, ur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 38-49.
- Jelaska, Z., 2005 (b). Jezik, komunikacija i sposobnost. *Jezik*, Svezak 52, str. 128-138.
- Jelaska, Z., 2005 (c). Jezik – znanje ili sposobnost. U Z. Jelaska, ur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 11-24.
- Jelaska, Z., 2005 (d). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U: Z. i. s. Jelaska, ur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 24-37.
- Jelaska, Z., 2005 (e). Ovladavanje drugim jezikom. U: J. Zrinka, ur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 88-107.
- Jelaska, Z., 2005 (f). Usvajanje materinskoga jezika. U: J. Zrinka, ur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 64-88.
- Jelaska, Z. i Cvikić, L., 2008. Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *Lahor*, Svezak 5, str. 115-125.
- Jelić, A. B., 2009. Čitanje, usvajanje vokabulara i strateško ponašanje učenika stranog jezika. *Društvena istraživanja Zagreb*, 18(4-5), str. 895-911.
- Jelić, A. B., 2011. Vještina čitanja u europskom jezičnom portfoliju. U: I. Vodopija i D. Smajić, ur. *Dijete i jezik danas - Dijete i tekst*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet, str. 251-267.
- Juffs, A., 2002. Formal Linguistics Perspective on Second Language Acquisition. U: R. B. Kaplan, ur. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, str. 87-103.
- Just, M. A. i Carpenter, P. A., 1980. A Theory of Reading: from Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, 87(4), str. 329-354.
- Kim Grace, Y.-S. i Piper, B., 2018. Cross-language transfer of reading skills: an empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Reading and Writing* (32), str. 839–871.

- Kincaid, J. P., Fishburne, R. P. J., Rogers, R. L. i Chissom, B. S., 1975. *Derivation Of New Readability Formulas (Automated Readability Index, Fog Count And Flesch Reading Ease Formula) For Navy Enlisted Personnel*, Millington, TN: Institute for Simulation and Training.
- Kintsch, W. i Rawson, K. A., 2005. Comprehension. U: M. J. Snowling i C. Hulme, ur. *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. The science of reading: A handbook*. New Jersey: Blackwell Publishing, str. 209-226.
- Kintsch, W. i van Dijk, T. A., 1978. Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), str. 363-394.
- Kleijn, S., L.W., M. P. H. i Sanders, T. J. M., 2019. Comprehension Effects of Connectives Across Texts, Readers, and Coherence Relations. *Discourse Processes*, 56(5-6), str. 447-464.
- Koda, K., 2007. Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, Svezak 57, str. 1-44.
- Koda, K., 2009. Learning to Read in New Writing Systems. U: M. H. Long i C. J. Doughty, ur. *The Handbook of Language Teaching*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd., str. 463-485.
- Koda, K., 2012. Development of second language reading skills: cross-linguistic perspectives. U: S. M. Gass i A. Mackey, ur. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London i New York: Routledge Taylor and Francis Group, str. 303-319.
- Kolar Billege, M., 2020. *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku-metodički pristup*. Zagreb: biblioteka Magister, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Kolić Vehovec, S., 2013. Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U: M. Mićanović, ur. *Čitanje za školu i život*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 23-33.
- Kovačević, M., 2005. Transfer materinskoga jezika u učenju stranoga jezika: slovensko-engleski slučaj. *Strani jezici*, 34(3), str. 235-243.
- Kožuh, B. i Maksimović, J., 2011. *Deskriptivna statistika u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.
- Kuvač-Levačić, K., 2013. Razvoj i vrste čitanja: tipologija čitatelja s obzirom na čitanje "neknjiževnih" tekstova. U: M. Mićanović, ur. *Čitanje za školu i život*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 13-23.

- Kyle, K., 2016. *Measuring Syntactic Development in L2 Writing: Fine Grained Indices of Syntactic Complexity and Usage-based Indices of Syntactic Sophistication*, doktorska disertacija. Atlanta: Georgia State University.
- Lardier, D., 2012. Linguistic approaches to second language morphosyntax. U: S. M. Gass i A. Mackey, ur. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London i New York: Routledge Taylor i Francis Group, str. 106-127.
- Laszlo, M., 2013. Informacijsko čitanje u nastavi jezika i književnosti. U: M. Mićanović, ur. *Čitanje za školu i život*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 56-70.
- Laufer, B. i Nation, I. S. P., 2012. Vocabulary. U: S. M. Gass i A. Mackey, ur. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, str. 163-176.
- Lee, Y.-W. i Schallert, D. L., 1997. The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *TESOL Quarterly*, 31(4), str. 713-739.
- Letica, S. i Mardešić, S., 2007. Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Production. U: J. Horvath i M. Nikolov, ur. *UPRT 2007: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pesc: Lingua Franca Csoport, str. 306-318.
- Lewis, K., 2015. Sprijateljite se s lažnim prijateljima. *Hrvatski jezik*, Svezak 2, str. 1-4.
- Lin, S.-Y. i dr., 2009. Assessing Text Readability Using Hierarchical Lexical Relations Retrieved from WordNet. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, 14(1), str. 45-84.
- Litz, D. R. i Smith, A. K., 2006. Semantically Acceptable Scoring Procedures (SEMAC) Versus Exact Replacement Scoring Methods (ERS) For 'Cloze' Tests: A Case Study. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(1), str. 1-28.
- Mackay, R., 1979. Teaching the Information-Gathering Skills. U: R. Mackay, B. Barkman i R. R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., str. 79-91.
- Mackay, R. i Mountford, A., 1979. Reading for Information. U: R. Mackay, B. Barkman i R. R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., str. 106-141.

- Mackey, A. i Gass, S. M., 2005. *Second Language Research Methodology and Design*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Madsen, H. S., 1983. *Techniques in Testing*. New York: Oxford University Press.
- Marković, I., 2008. Hrvatska apozitivna sintagma i sintaksa imena. *Folia Onomastica Croatica*, Svezak 17, str. 119-137.
- Matoic, I. i Tretinjak, I., 2017. *Priručnik za stručne radne skupine koje izrađuju ispite državne mature s primjerima zadataka iz ispita na državnoj maturi*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- McClelland, J., Rumelhart, D. i Hinton, G., 1986. The Appeal of Parallel Distributed Processing. U: D. Rumelhart i J. L. McClelland, ur. *Parallel Distributed Processing Explorations in the Microstructure of Cognition: Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press, str. 3-44.
- McNamara, D. S., Graesser, A. D., McCarthy, P. M. i Cai, Z., 2014. *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. New York: Cambridge University Press.
- McNamara, D. S., Louwse, M. M., McCarthy, P. M. i Graesser, A. C., 2010. Coh-Metrix: Capturing Linguistic Features of Cohesion. *Discourse Processes*, 47(4), str. 292-330.
- McNamara, T., 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Medved Krajnović, M., 1999. Učeničke strategije i testovi stranih jezika. *Strani jezici*, XXVIII(3-4), str. 149-155.
- Medved Krajnović, M., 2010. *Od jednojezičnosti do višejezičnosti - Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
- Mihaljević Djigunović, J., 2013. Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51(197 (3)), str. 471-491.
- Mikić Čolić, A. i Trtanj, I., 2019. O koheziji i koherenciji teksta. *Suvremena lingvistika*, 45(88), str. 247-264.
- Mikulec, A., 2016. *Strategije čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Miljković, D., 1988. Čitkost i čitljivost utječu na efikasnost čitanja. *Inovacije u nastavi*, Svezak 3, str. 214-218.

- Mrkonjić, A. i Vlahović, J., 2008. Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, Svezak 5, str. 27-37.
- Muir, S., 1978. Clearing the air of FOG and SMOG. *Reading Horizons*, 18(4), str. 285-288.
- Munby, J., 1979. Teaching Intensive Reading Skills. U: R. Mackay, B. Barkman i R. R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Massachusetts: Newbury House Publishers Inc., str. 142-159.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, *Sporazum o davanju na korištenje i načinu korištenja podataka*, KLASA: 602-04/18-01/10, UR. BROJ: 437/1-18-1 od 21.12.2018.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. [Mrežno] Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf [Pokušaj pristupa 5. studeni 2020.].
- Nassayi, H., 2005. The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learner's Lexical Inferencing Strategy Use and Success. *Canadian Modern Language Review -The Modern Language Journal*, 90(iii), str. 387-401.
- Nastavni programi za gimnazije. 1994. Ministarstvo kulture i prosvjete Republike Hrvatske. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf [Pokušaj pristupa 15. svibanj 2018.].
- Nation, I. S. P., 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nedić, T., 2016. *Analiza težine tekstova za čitanje u hrvatskim udžbenicima za engleski jezik za osnovnu školu*, diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Noor, S., 2021. Integrating reading and writing in testing reading comprehension of the Afghan EFL language learners. *Cogent Education*, 8(1), str. 1-24.
- Norris, J. M. i Ortega, L., 2012. Assessing learner knowledge. U: S. M. Gass i A. Mackey, ur. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group, str. 573-590.
- Nunan, D., 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle i Heinle Publishers.
- Odlin, T., 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T., 2002. Language transfer and cross-linguistic studies: relativism, universalism, and the native language. U: R. B. Kaplan, ur. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, str. 253-261.

Odluka o donošenju nastavnog plana za gimnazijske programe, 2019. Narodne novine 66/2019.

Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama – Okvirni nastavni program iz stranih jezika za srednje strukovne trogodišnje i četverogodišnje škole. 1997. Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske. [Mrežno] Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/okvirni-program.pdf [Pokušaj pristupa 14. prosinac 2020.].

Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama - Okvirni program stranih jezika za srednje strukovne četverogodišnje škole (ekonomska struka). 1997. Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske [Mrežno] Dostupni na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/strukovne/engleski-e.pdf [Pokušaj pristupa 10. prosinac 2020.].

Oxford Advanced Learner's Dictionary. 7th ur. Oxford: Oxford University Press. 2005.

Patekar, J., 2015. U potrazi za značenjem: čitak i čitljiv u normi i uporabi. *Jezikoslovlje*, 16(2-3), str. 337-356.

Pavičić Takač, V. i Radišić, M., 2007. Istraživanje strategija čitanja mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika: izrada instrumenta. *Život i škola*, Svezak 17, str. 70-78.

Pavlović, B. i Šarić, A., 2012. Tekstualna komunikacija. *Život i škola*, 28(2), str. 32-44.

Pearson, P. D. i Tierney, R. J., 1984. On becoming a thoughtful reader: Learning to read like a writer. U: A. Purves i O. Niles, ur. *Reading in the Secondary School*, str. 144-193. Chicago: National Society for the Study of Education. Dostupno na: https://www.academia.edu/36580009/Pearson_P_D_and_Tierney_R_J_1984_On_becoming_a_thoughtful_reader_Learning_to_read_like_a_writer_In_A_Purves_and_O_Niles_Eds_Reading_in_the_Secondary_School_pp_144_193_Chicago_National_Society_for_the_Study_of_Education [Pokušaj pristupa 9. prosinac 2020.].

Perfetti, C. A., 1985. *Reading ability*. Oxford University Press.

- Perfetti, C. A., Landi, N. i Oakhill, J., 2005. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. U: M. J. Snowling i C. Hulme, ur. *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, str. 227-253.
- Petrović, E., 1988. *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B., 1997. *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pierce, M. E., 1979. Teaching the Use of Formal Redundancy in Reading for Ideas. U: R. Mackay, B. Barkman i R. R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., str. 159-176.
- Pitler, E. i Nenkova, A., 2008. Revisiting Readability: A Unified Framework for Predicting Text Quality. Honolulu, *Proceedings of the 2008 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*.
- Plakans, L. i Bilki, Z., 2016. Cohesion features in ESL reading: Comparing beginning, intermediate and advanced textbooks. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), str. 79-100.
- Polić, T., 2019. *Predmodifikacija imenica u višerječnim nazivima u nastavi engleskoga jezika prometnih struka*, doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Powell, J. L. i Gillespie, C., 1990. *Assessment: All Tests are not Created Equally*, Sarasota, Florida: Annual Meeting of the American Reading Forum.
- Pratama, M. R. A. i Syahbana, A., 2018. Investigating readability of texts from the perspective of discourse analysis. *OKARA: Journal Bahasa dan Sastra*, 12(2), str. 167-177.
- Pravilnik o polaganju državne mature. 2012. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Narodne novine 1/13.
- Prikaz rezultata ispita državne mature ljetni rok šk.god. 2013./2014. 2014. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.
- Prikaz rezultata ispita državne mature ljetni rok školske godine 2014./2015. 2015. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.
- Primorac, D., Vican, D., Milanović Litre, I., Vričko M. i Bošnjak, I., 2009. *Državna matura 2009*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa; Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja; Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Zagreb.

Priven, D., 2020. "All These Nouns Together Just Don't Make Sense!": An Investigation of EAP Students' Challenges with Complex Noun Phrases in First-Year College-Level Textbooks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23(1), str. 93-116.

Promjene u ispitnim katalozima za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017. [Mrežno] Dostupno na: <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/09/Promjene-u-ispitnim-katalozima-za-dr%20%BEavnu-maturu-2017.-god.pdf> [Pokušaj pristupa 23. kolovoz 2018.]

Pšihistal, R., 2013. O književnosti kroz dimenziju čitanja / hranjenja. U: M. Mićanović, ur. *Čitanje za školu i život*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 42-56.

Questar Assessment Inc. 2017. [Mrežno] Dostupno na: <http://www.questarai.com/company/history/> [Pokušaj pristupa 10. prosinac 2020.].

Ringbom, H. i Jarvis, S., 2009. The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. U: M. H. Long i C. Doughty, ur. *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Blackwell Publishing Ltd, str. 106-119.

Rončević Zubković, B., 2011. Vještina čitanja u ranoj adolescenciji: profili učenika. *Društvena istraživanja*, Svezak 1, str. 189-210.

Rončević, B., 2005. Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, 14(2), str. 55-77.

Rosandić, D., 2005. *Metodika književnoga odgoja (Temeljci metodičkknjiževne enciklopedije)*. Zagreb: Školska knjiga.

Rosandić, D., 2013. *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije – S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Rujevčan, D. i Mikulec Rogić, M., 2016. The Importance of Texts and Types of Tasks in Developing Reading Skills. Zagreb, *Eighth International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures*, Filozofski fakultet.

Rumelhart, D., Hinton, G. i McClelland, J., 1986. A General Framework for Parallel Distributed Processing. U: D. Rumelhart, J. McClelland i P. Research, ur. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the microstructure of cognition: Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press, str. 45-76.

Sadeghi, K., 2009. Collocational Differences Between L1 and L2: Implications for EFL Learners and Teachers. *TESL Canada Journal*, 26(2), 100–124.

Salkie, R., 1995. *Text and Discourse Analysis*. London and New York : Routledge.

Saville-Troike, M., 1979. Reading and the Audio-Lingual Method. U: R. Mackay, B. Barkman i R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., str. 24-36.

Schneider, M., 2013. *Analysis of Features Composing an Automated Text Readability Formula*, diplomski rad. Tennessee: East Tennessee State University.

Schrodt, R., 2001. Tekstna lingvistika. U: Z. Glovacki Bernardi, ur. *Uvod u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga, str. 235-248.

Segalowitz, N., Poulsen, C. i Komoda, M., 1991. Lower level components of reading skill in higher level bilinguals: implications for reading instructions. U: J. Hulstijn i J. Matter, ur. *AILA Review* 8. Alblasterdam: Haveka V.B., str. 15-31.

Shea, M. i Ceprano, M., 2017. Reading with understanding: A global expectation. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1), str. 48-68.

Shohamy, E., 1984. Does the Testing Method Make a Difference? The Case of Reading Comprehension. *Language Testing*, Svezak 1, str. 147-170.

Si, L. i Callan, J., 2001. A Statistical Model for Scientific Readability. *CIKM'01: Proceedings of the Tenth International Conference on Information and Knowledge Management*, 5-10 November, str. 574-576.

Silić, J., 1984. *Od rečenice do teksta (Teoretsko-metodološke pretpostavke nadrečeničnog jedinstva)*. Zagreb: Sveučilišna naknada Liber.

Sim, D. i Bensoussan, M., 1979. Control of Contextualized Function and Content Words as it Affects EFL Reading Comprehension Test Scores. U: R. Mackay, B. Barkman i R. R. Jordan, ur. *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., str. 36-45.

Sinclair, J., 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sirovatka, G., 2009. *Vodič kroz ispite probne državne mature za učenike trećih razreda gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Slabakova, R., 2012. L2 Semantics. U: S. M. Gass i M. Alison, ur. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge Taylor i Francis Group, str. 127-146.

Smjernice za vrednovanje procesa učenja i ostvarenosti ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju. 2020. Ministarstvo znanosti i obrazovanja [Mrežno] dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Smjernice/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesu%20ucenja%20i%20ostvarenosti%20ishoda%20u%20osnovnoskolskome%20i%20srednjoskolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf> [Pokušaj pristupa 28. kolovoz 2021.].

Solnyskina, M. I., V. H. E. i Kiselnikov, A. S., 2014. Comparative Coh-Metrix Analysis of Reading Comprehension Texts: Unified (Russian) State Exam in English vs Cambridge First Certificate in English. *English Language Teaching*, 7(12), str. 65-76.

Stanovich, K. E., 1980. Toward an Interactive -Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), str. 32-71.

Street, B., 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), str. 77-91.

Swierzbina, B., 2014. What's in a Noun Phrase? Judging the Difficulty of a Reading Text by Understanding the Complexity of Noun Phrases. *MinneTESOL Journal*, 30(1)

Šabić, J., Ćurković, N. i Tretinjak, I., 2011. *Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature šk.god. 2010./2011.*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Šabić, J., Tretinjak, I. i Lankaš, T., 2012. *Statistička i psihometrijska analiza ispita državne mature šk. god. 2011./2012.*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Šamo, R., 2001. Reading: Some Theoretical Issues and Their Pedagogical Implications. U: Y. Vrhovac, ur. *Children and Foreign Languages*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 125-137.

Šamo, R., 2001. The Development of Strategic Readers. U: Y. Vrhovac, ur. *Children and Foreign Languages*. Zagreb: Filozofski fakultet, str. 139-147.

Šamo, R., 2006. Jezično i iskustveno znanje učenika u zadacima čitanja na engleskom kao stranom jeziku. *Metodički ogledi*, 13(1), str. 31-48.

Šamo, R., 2014. *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Šilić, A. i Hadžić, S., 2018. Novi analitički modeli za utvrđivanje standarda razumljivosti medijskog teksta u medijima masovnog komuniciranja. *In Medias Res časopis filozofije medija*, 7(12), str. 1947-1969.

Takakuwa, M., 2005. Lessons from a Paradoxical Hypothesis: A Methodological Critique of the Threshold Hypothesis. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA, Cascadilla Press. str. 2222-2232.

Tillman, R. i Hagberg, L., 2014. *Readability Algorithms Compatibility on Multiple Languages*, Stockholm: School of Computer Science - Kungliga Tekniska Högskolan.

Todirascu, A., François, T., Bernhard, D., Gala, N. i Ligozat, A., 2016. Are Cohesive Features Relevant for Text Readability Evaluation?. Osaka, Japan, *26th International Conference on Computational Linguistics*. str. 987-997.

Todirascu, A., François, T., Gala, N., Fairon, C., Ligozat, A. i Bernhard, D., 2013. Coherence and Cohesion for Assessment of Text Readability. Marseille, France, *Proceedings of 10th International Workshop on Natural Language Processing and Cognitive Science (NLPCS 2013)*. str. 11-19.

Tretinjak, I., Ćurković, N. i Fulgosi, S., 2017. *Izvještaj o provedbi i rezultatima državne mature šk. god. 2016./2017.*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Tretinjak, I., Fulgosi, S. i Ćurković, N., 2016. *Izješće o provedbi i rezultatima državne mature šk. god. 2015./2016.*, Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Trstenjak, J., 2017. *Vrednovanje obrazovnih postignuća učenika u višim razredima osnovne škole*, diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

- Truck-Biljan, N., 2015. *Povratni učinak standardiziranoga jezičnoga ispitivanja na pisani izričaj u stranome jeziku*, doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Turk, M., 1993. Leksički i semantički kalkovi u hrvatskome jeziku. *Fluminensia*, 5(1-2), str. 39-48.
- Turk, M. i Pavletić, H., 2002. Kalkovi u hrvatskim dvojezičnim i višejezičnim rječnicima. *Filologija*, Svezak 38-39, str. 263-273.
- Umit, I. i Burcu, S. S., 2012. Comparing different readability formulas on the examples of science-technology and social science textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Studies*, Svezak 46, str. 178-182.
- Urquhart, A. H., 1984. The effect of rhetorical ordering on readability. U: C. J. Alderson i A. H. Urquhart, ur. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, str. 160-180.
- Vickov, G., 2010. Terminološka previranja u teorijskom određivanju diskursnih oznaka. *Fluminensia*, 22(2), str. 95-100.
- Vidaković, I., Elliott, M. i Sladden, J., 2015. Revising FCE and CAE Reading Tests. *Cambridge English: Research Notes* 62, November, str. 8-15.
- Visinko, K., 2014. *Čitanje - poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vučković, K., 2009. *Model parsera za hrvatski jezik*, doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Wallace, C., 2001. Reading. U: R. Carter i D. Nunan, ur. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 21-28.
- Weir, C. i Khalifa, H., 2008. Applying a cognitive processing model to Main Suite Reading papers. *Cambridge ESOL: Research Notes* 31, str. 11-16.
- Wolf, D. F., 1993. A Comparison of Assessment Tasks Used to Measure FL Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 77(4), str. 473-489.
- Wolf, R. A., 2013. *The Flesch Readability Formula: Still alive or still life?*. Enschede: University of Twente.

Yamashita, J., 2001. Transfer of L2 reading ability to L2 reading: An elaboration of the linguistic threshold. *Studies in Language and Culture*, 23(1), str. 189-200.

Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje. 2005. Vijeće Europe. Zagreb: Školska knjiga.

Zakaluk, B. L. i Samuels, S. J., 1996. Issues related to text comprehensibility: the future of readability. *Revue québécoise de linguistique*, 5(1), str. 41-59.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. 2008. Zagreb: Narodne novine 87/2008.

PRILOZI

Prilog 1 Riješenost ispita čitanja kroz analizirane naraštaje

Tablica 1 Usporedni prikaz riješenosti pojedine vrste zadatka prema godinama provedbe DM

	2010./11.	2011./12.	2012./13.	2013./14.	2014./15.	2015./16.	2016./17.
1.zad.	86 %	83 %	72 %	84 %	75 %	86 %	87 %
2.zad.	78 %	60 %	71 %	74 %	69 %	77 %	66 %
3.zad.	63 %	52 %	76 %	61 %	68 %	67 %	72 %
4.zad.	61 %	68 %	76 %	50 %	70 %	74 %	71 %
5.zad.	44 %	37 %	41 %	37 %	47 %	44 %	38 %
ukupno	68 %	63 %	67 %	63 %	66 %	71 %	69 %

Prilog 2 Prikaz ortografskih i morfosintaktičkih pogrešaka

Tablica 1 Prikaz ortografskih pogrešaka u analiziranome uzorku

Šk.god.	Točno rješenje	Ortografski pogrešno	N
2010./2011.	according	acording	8
2011./2012.	its	It's	2
		Its'	1
	which	wich	5
	except	expet	1
		exepct	1
	turn	tourn	1
	instead	insted	1
2012./2013.			/
2013./2014.	with	whit	1
	being	beeing	3
		beining	1
	which	wihch	1
2014./2015.	among/amongst	amongs	1
	which	witch	1
	its	Its'	1

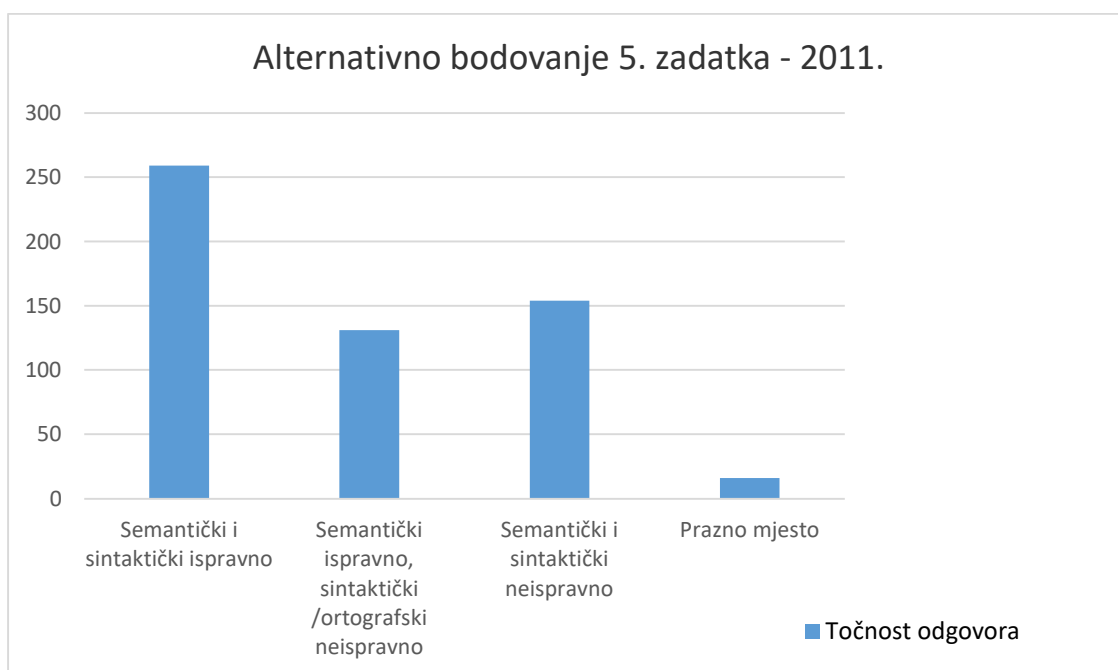
		ites	2
	whether	wheather	1
		wether	2
2015./2016.			/
2016./2017.			/
ukupno			35

Legenda: N = broj pristupnika koji su učinili pogrešku

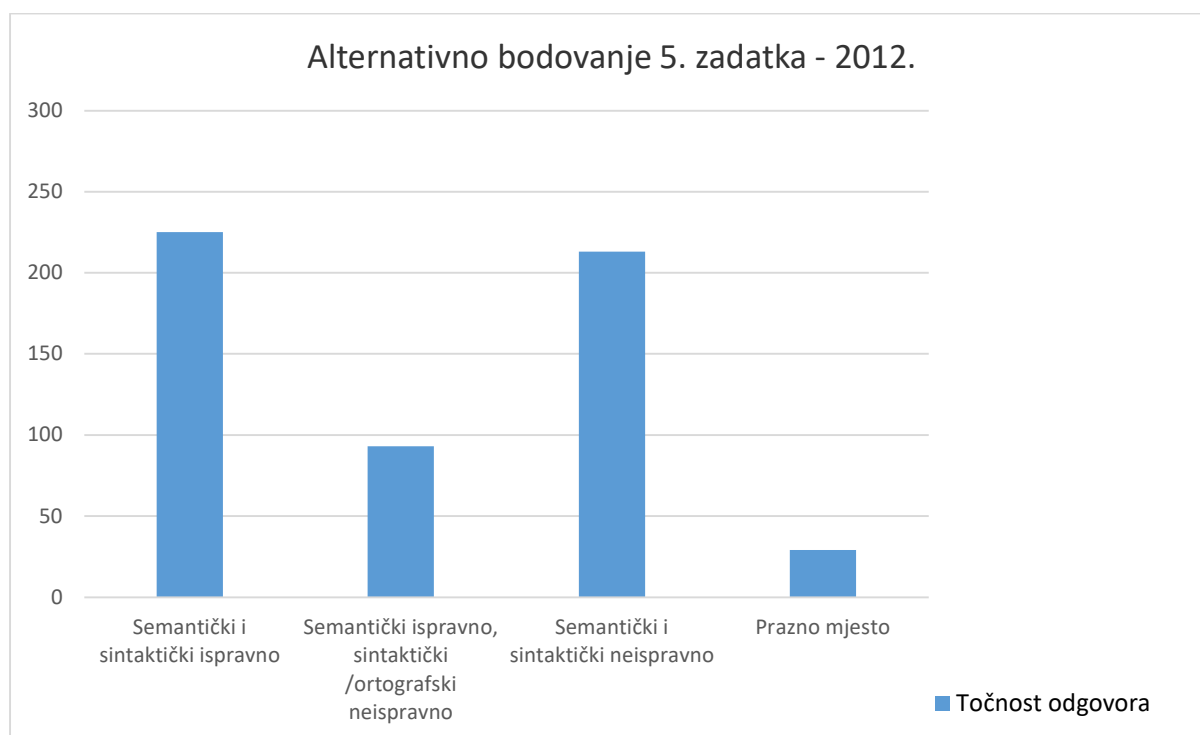
Tablica 2 Prikaz morfosintaktičkih pogrešaka u analiziranome uzorku

Šk.god.	Točno rješenje	Pogrešan oblik glagola	N
2010./2011.	took	takes	1
		had taken	1
	did	does	2
		didn't	1
2011./2012.			/
2012./2013.	having	have	1
		had	1
		haven't they	1
2013./2014.	being	been	3
		going to be	2
2014./2015.			/
2015./2016.	known	knowed	1
	having	have	17
		has	17
		had	16
2016./2017.			/
ukupno			64

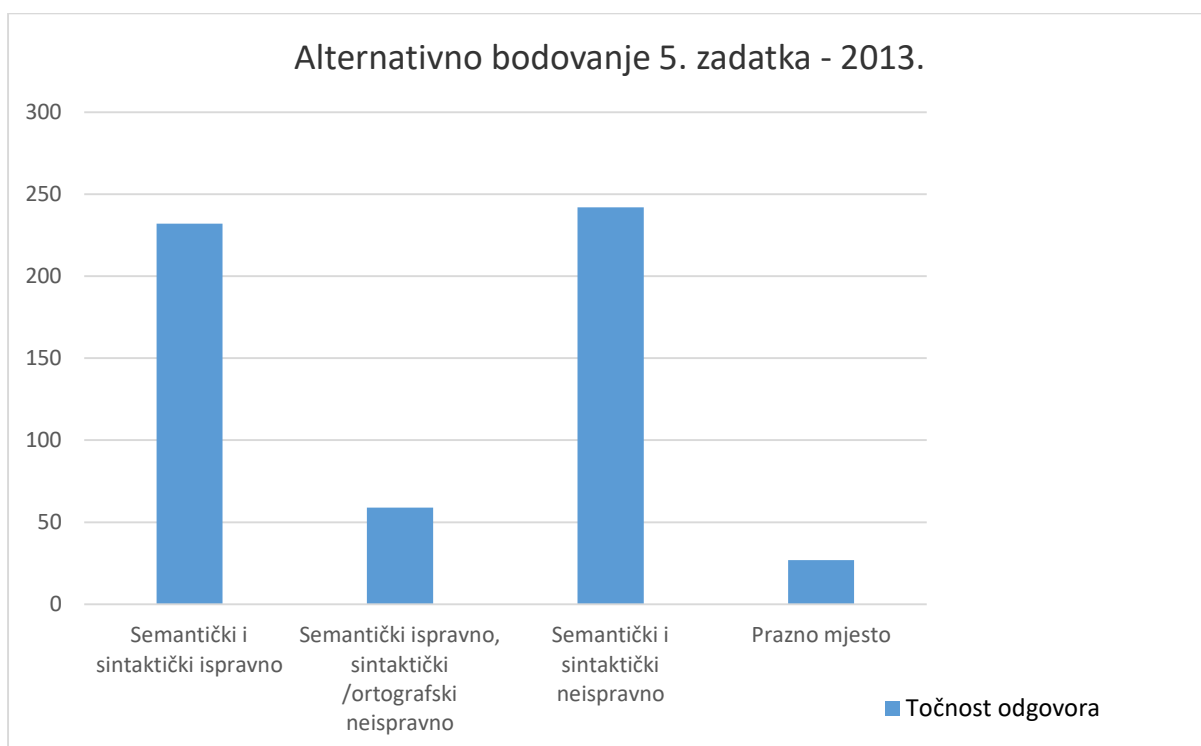
Prilog 3 Grafički prikazi alternativnoga bodovanja zadatka dopunjavanja



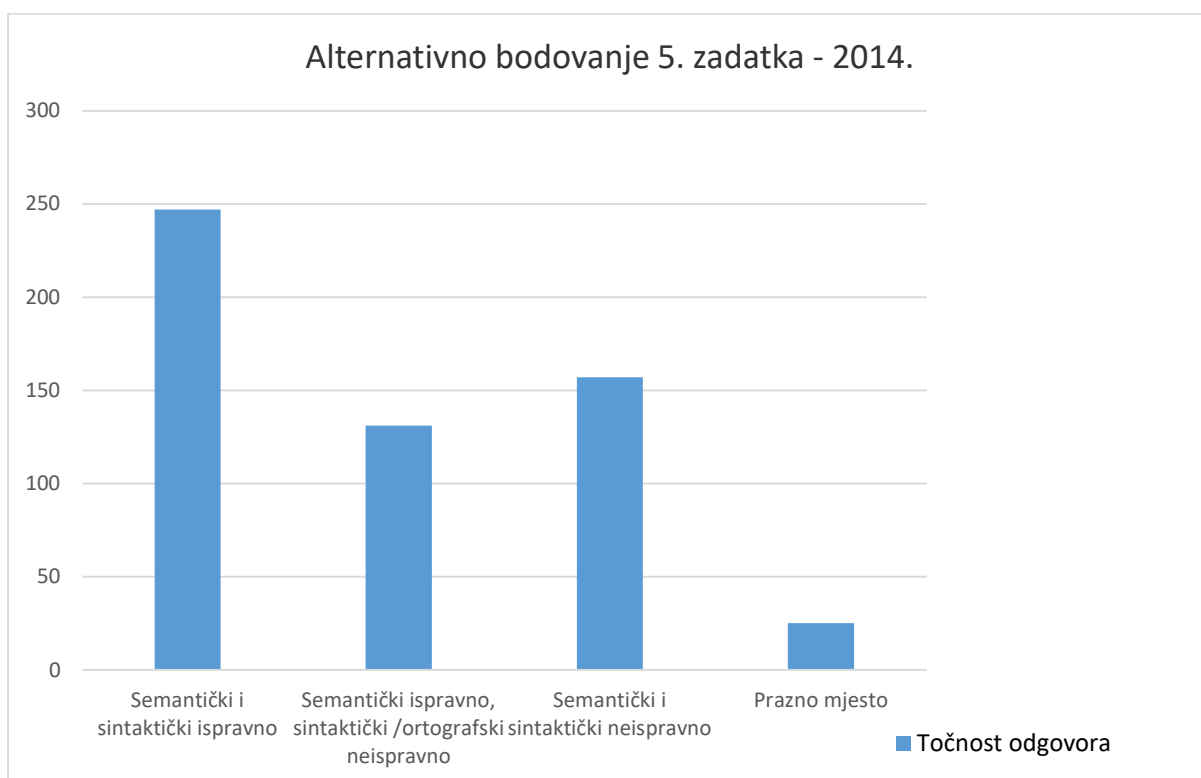
Slika 1 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2010./2011.



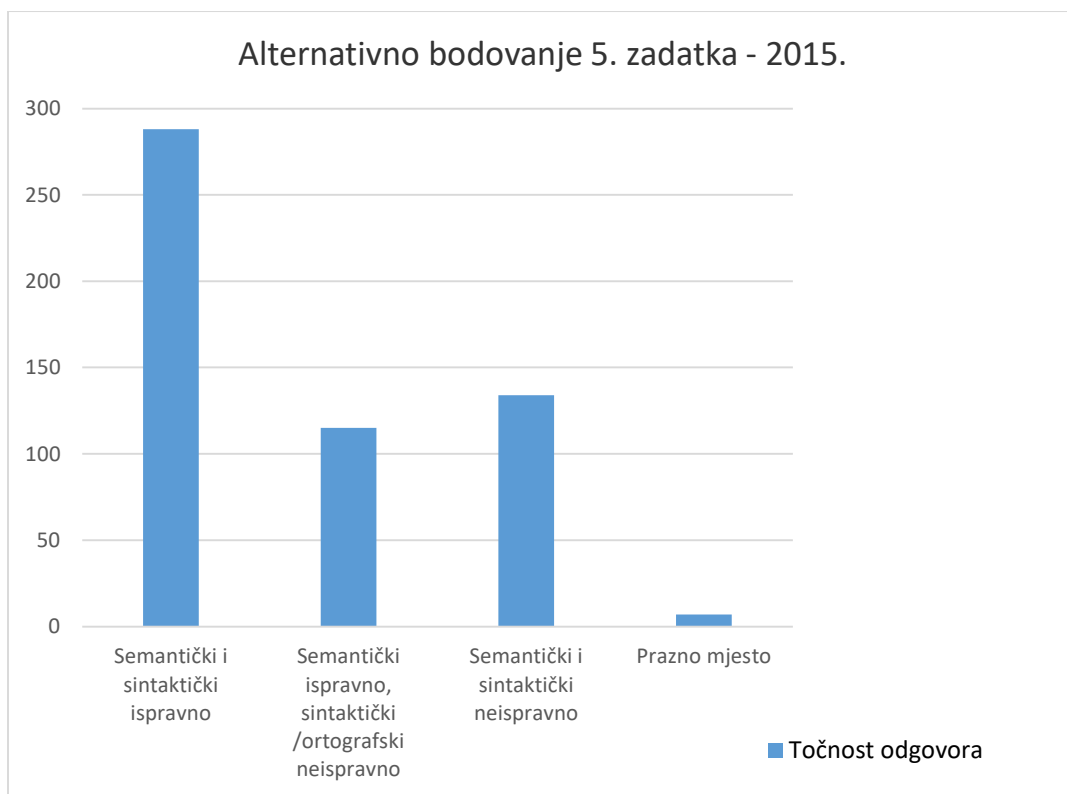
Slika 2 Uspjeh na alternativnome bodovanju 2011./2012.



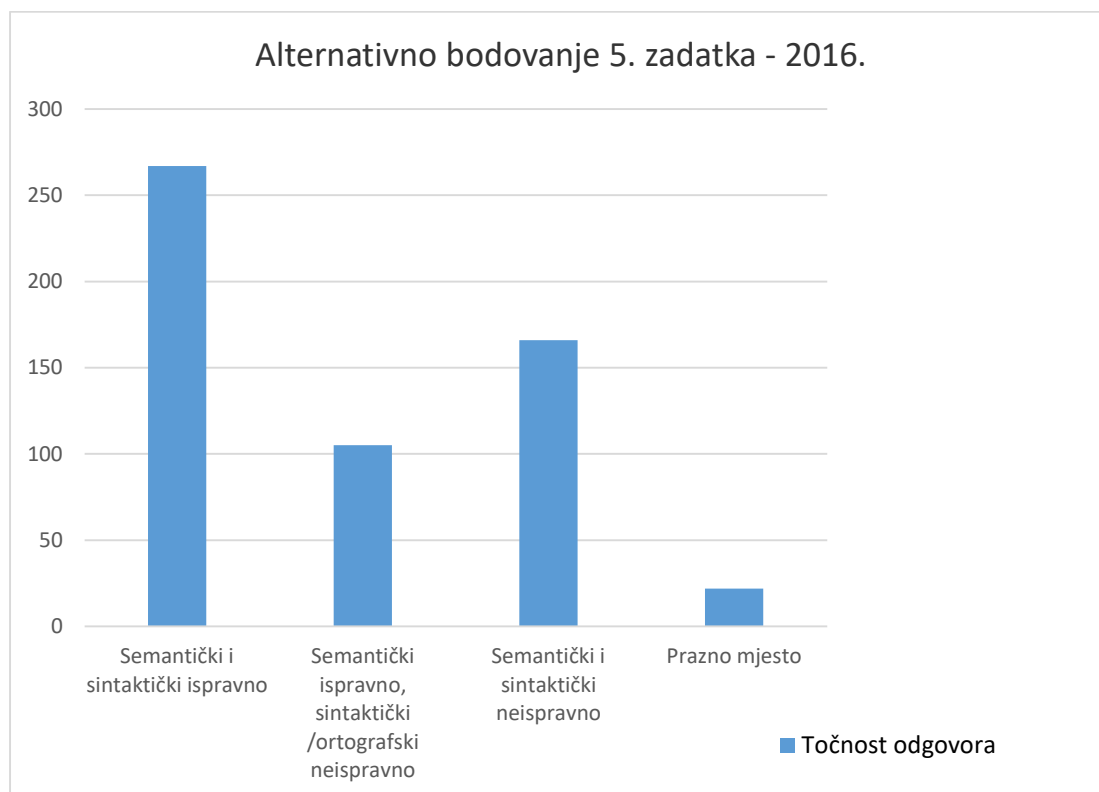
Slika 3 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2012./2013.



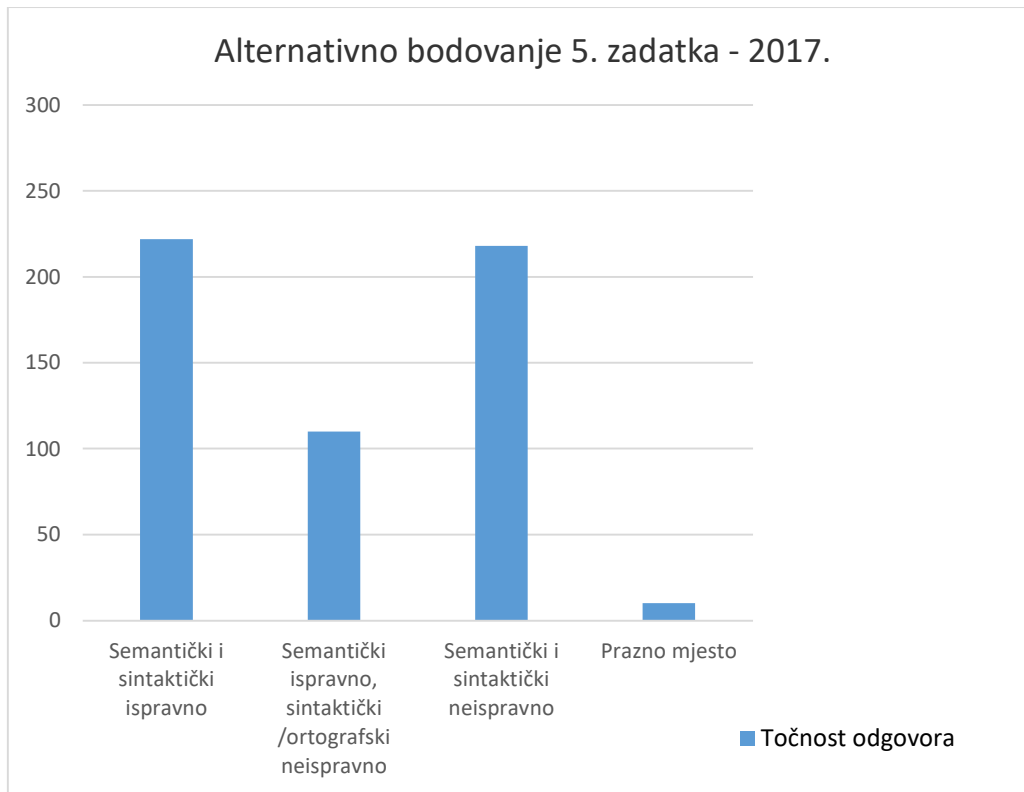
Slika 4 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2013./2014



Slika 5 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2014./2015.



Slika 6 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2015./2016.



Slika 7 Uspjeh pri alternativnome bodovanju 2016./2017.

Prilog 4 Korelacije rezultata u podzadacima 5. zadatka, ukupnoga broja bodova u 5. zadatku i ukupnoga broja bodova na maturi po naraštajima

Radna Tablica 1 naraštaj 2011.

		Correlations ^{a,b}									
		Z5_1	Z5_2	Z5_3	Z5_4	Z5_5	Z5_6	Z5_7	Z5_8	Z5	bodovi
Z5_1	Pearson Correlation	1	0,468**	0,451**	0,265*	0,181	0,256*	0,073	0,252*	0,643**	0,478**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,027	0,133	0,033	0,547	0,036	0,000	0,000
Z5_2	Pearson Correlation	0,468**	1	0,586**	0,229	0,323**	0,274*	0,254*	0,278*	0,734**	0,642**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,056	0,006	0,022	0,034	0,020	0,000	0,000
Z5_3	Pearson Correlation	0,451**	0,586**	1	0,324**	0,236*	0,111	0,295*	0,440**	0,743**	0,653**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,006	0,049	0,360	0,013	0,000	0,000	0,000
Z5_4	Pearson Correlation	0,265*	0,229	0,324**	1	0,159	0,009	0,160	0,264*	0,517**	0,302*
	Sig. (2-tailed)	0,027	0,056	0,006		0,188	0,944	0,186	0,027	0,000	0,011
Z5_5	Pearson Correlation	0,181	0,323**	0,236*	0,159	1	0,117	0,197	0,209	0,466**	0,423**
	Sig. (2-tailed)	0,133	0,006	0,049	0,188		0,334	0,102	0,082	0,000	0,000
Z5_6	Pearson Correlation	0,256*	0,274*	0,111	0,009	0,117	1	0,179	0,016	0,437**	0,364**
	Sig. (2-tailed)	0,033	0,022	0,360	0,944	0,334		0,138	0,898	0,000	0,002
Z5_7	Pearson Correlation	0,073	0,254*	0,295*	0,160	0,197	0,179	1	0,389**	0,547**	0,416**
	Sig. (2-tailed)	0,547	0,034	0,013	0,186	0,102	0,138		0,001	0,000	0,000
Z5_8	Pearson Correlation	0,252*	0,278*	0,440**	0,264*	0,209	0,016	0,389**	1	0,592**	0,481**
	Sig. (2-tailed)	0,036	0,020	0,000	0,027	0,082	0,898	0,001		0,000	0,000
Z5	Pearson Correlation	0,643**	0,734**	0,743**	0,517**	0,466**	0,437**	0,547**	0,592**	1	0,800**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
bodovi	Pearson Correlation	0,478**	0,642**	0,653**	0,302*	0,423**	0,364**	0,416**	0,481**	0,800**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,011	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. naraštaj = 2011

b. Listwise N=70

Radna Tablica 2 naraštaj 2012.

Correlations^{a0,b}

	Z5_1	Z5_2	Z5_3	Z5_4	Z5_5	Z5_6	Z5_7	Z5_8	Z5	bodovi
Z5_1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1 0,157	0,137 0,257	0,356** 0,002	0,378** 0,001	0,488** 0,000	0,325** 0,006	0,546** 0,000	0,671** 0,000	0,583** 0,000
Z5_2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,157 0,195	1 0,003	0,349** 0,007	0,320** 0,749	0,039 0,001	0,388** 0,036	0,251* 0,065	0,222 0,000	0,484** 0,343** 0,004
Z5_3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,137 0,257	0,349** 0,003	1 0,003	0,350** 0,100	0,198 0,000	0,426** 0,003	0,355** 0,003	0,349** 0,000	0,624** 0,428** 0,000
Z5_4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,356** 0,002	0,320** 0,007	0,350** 0,003	1 0,015	0,289* 0,000	0,482** 0,129	0,183 0,000	0,434** 0,000	0,658** 0,527** 0,000
Z5_5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,378** 0,001	0,039 0,749	0,198 0,100	0,289* 0,015	1 0,176	0,164 0,277	0,132 0,010	0,307** 0,509**	0,509** 0,349** 0,003
Z5_6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,488** 0,000	0,388** 0,001	0,426** 0,000	0,482** 0,000	0,164 0,176	1 0,005	0,331** 0,000	0,656** 0,770**	0,770** 0,642** 0,000
Z5_7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,325** 0,006	0,251* 0,036	0,355** 0,003	0,183 0,129	0,132 0,277	0,331** 0,005	1 0,000	0,440** 0,595**	0,595** 0,438** 0,000
Z5_8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,546** 0,000	0,222 0,065	0,349** 0,003	0,434** 0,000	0,307** 0,010	0,656** 0,000	0,440** 0,000	1 0,788**	0,788** 0,613** 0,000
Z5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,671** 0,000	0,484** 0,000	0,624** 0,000	0,658** 0,000	0,509** 0,000	0,770** 0,000	0,595** 0,000	0,788** 0,000	1 0,770** 0,000
bodovi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,583** 0,000	0,343** 0,004	0,428** 0,000	0,527** 0,000	0,349** 0,003	0,642** 0,000	0,438** 0,000	0,613** 0,770**	0,770** 1

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. naraštaj = 2012

b. Listwise N=70

Radna Tablica 3 naraštaj 2013.

		Correlations ^{b0,c}									
		Z5_1	Z5_2	Z5_3	Z5_4	Z5_5	Z5_6	Z5_7	Z5_8	Z5	bodovi
Z5_1	Pearson Correlation	1	0,304*	0,228	0,149	0,132	. ^a	0,198	0,203	0,545**	0,474**
	Sig. (2-tailed)		0,010	0,058	0,218	0,275	.	0,101	0,092	0,000	0,000
Z5_2	Pearson Correlation	0,304*	1	0,547**	0,311**	0,187	. ^a	0,146	0,379**	0,710**	0,593**
	Sig. (2-tailed)	0,010		0,000	0,009	0,121	.	0,228	0,001	0,000	0,000
Z5_3	Pearson Correlation	0,228	0,547**	1	0,301*	0,181	. ^a	0,089	0,399**	0,676**	0,488**
	Sig. (2-tailed)	0,058	0,000		0,011	0,134	.	0,463	0,001	0,000	0,000
Z5_4	Pearson Correlation	0,149	0,311**	0,301*	1	0,219	. ^a	0,102	0,396**	0,544**	0,369**
	Sig. (2-tailed)	0,218	0,009	0,011		0,068	.	0,400	0,001	0,000	0,002
Z5_5	Pearson Correlation	0,132	0,187	0,181	0,219	1	. ^a	0,324**	0,329**	0,577**	0,317**
	Sig. (2-tailed)	0,275	0,121	0,134	0,068		.	0,006	0,005	0,000	0,007
Z5_6	Pearson Correlation	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a	. ^a
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Z5_7	Pearson Correlation	0,198	0,146	0,089	0,102	0,324**	. ^a	1	0,154	0,412**	0,326**
	Sig. (2-tailed)	0,101	0,228	0,463	0,400	0,006	.		0,203	0,000	0,006
Z5_8	Pearson Correlation	0,203	0,379**	0,399**	0,396**	0,329**	. ^a	0,154	1	0,702**	0,624**
	Sig. (2-tailed)	0,092	0,001	0,001	0,001	0,005	.	0,203		0,000	0,000
Z5	Pearson Correlation	0,545**	0,710**	0,676**	0,544**	0,577**	. ^a	0,412**	0,702**	1	0,769**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000		0,000
bodovi	Pearson Correlation	0,474**	0,593**	0,488**	0,369**	0,317**	. ^a	0,326**	0,624**	0,769**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,002	0,007	.	0,006	0,000	0,000	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

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

b. naraštaj = 2013

c. Listwise N=70

Z5_6 niti jedan pristupnik iz uzorka nije točno riješio podzadatak /česticu

Radna Tablica 4 naraštaj 2014.

Correlations^{a0,b}

	Z5_1	Z5_2	Z5_3	Z5_4	Z5_5	Z5_6	Z5_7	Z5_8	Z5	bodovi	
Z5_1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1 0,006	0,326** 0,238	0,143 0,709	-0,045 0,007	0,319** 0,173	0,165 0,711	0,045 0,466	0,089 0,000	0,522** 0,000	0,385** 0,001
Z5_2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,326** 0,006	1 0,059	0,227 0,914	0,013 0,221	0,148 0,174	0,164 0,275	0,132 0,794	0,032 0,000	0,509** 0,000	0,279* 0,019
Z5_3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,143 0,238	0,227 0,059	1 0,478	0,086 0,159	0,170 0,027	0,265* 0,045	0,241* 0,065	0,222 0,000	0,633** 0,000	0,537** 0,000
Z5_4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,045 0,709	0,013 0,914	0,086 0,478	1 0,400	0,102 0,046	0,240* 0,047	0,238* 0,000	0,479** 0,000	0,446** 0,000	0,286* 0,016
Z5_5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,319** 0,007	0,148 0,221	0,170 0,159	0,102 0,400	1 0,602	0,063 0,440	0,094 0,365	0,110 0,000	0,440** 0,000	0,287* 0,016
Z5_6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,165 0,173	0,164 0,174	0,265* 0,027	0,240* 0,046	0,063 0,602	1 0,016	0,287* 0,425	0,097 0,000	0,588** 0,000	0,498** 0,000
Z5_7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,045 0,711	0,132 0,275	0,241* 0,045	0,238* 0,047	0,094 0,440	0,287* 0,016	1 0,080	0,211 0,000	0,495** 0,000	0,353** 0,003
Z5_8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,089 0,466	0,032 0,794	0,222 0,065	0,479** 0,000	0,110 0,365	0,097 0,425	0,211 0,080	1 0,000	0,493** 0,000	0,342** 0,004
Z5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,522** 0,000	0,509** 0,000	0,633** 0,000	0,446** 0,000	0,440** 0,000	0,588** 0,000	0,495** 0,000	0,493** 0,000	1 0,000	0,734** 0,000
bodovi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,385** 0,001	0,279* 0,019	0,537** 0,000	0,286* 0,016	0,287* 0,016	0,498** 0,000	0,353** 0,003	0,342** 0,004	0,734** 0,000	1

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. naraštaj = 2014

b. Listwise N=70

Radna Tablica 5 naraštaj 2015.

		Correlations ^{a0,b}									
		Z5_1	Z5_2	Z5_3	Z5_4	Z5_5	Z5_6	Z5_7	Z5_8	Z5	bodovi
Z5_1	Pearson Correlation	1	0,395**	0,325**	0,407**	0,115	0,292*	0,199	0,375**	0,677**	0,612**
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,007	0,001	0,350	0,016	0,104	0,002	0,000	0,000
Z5_2	Pearson Correlation	0,395**	1	0,250*	0,309*	0,158	0,289*	0,317**	0,228	0,650**	0,447**
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,040	0,010	0,197	0,017	0,008	0,061	0,000	0,000
Z5_3	Pearson Correlation	0,325**	0,250*	1	0,161	0,115	0,165	0,021	0,158	0,487**	0,409**
	Sig. (2-tailed)	0,007	0,040		0,189	0,352	0,179	0,865	0,199	0,000	0,001
Z5_4	Pearson Correlation	0,407**	0,309*	0,161	1	0,084	0,275*	0,232	0,285*	0,596**	0,434**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,010	0,189		0,498	0,023	0,057	0,018	0,000	0,000
Z5_5	Pearson Correlation	0,115	0,158	0,115	0,084	1	0,175	0,028	0,444**	0,477**	0,264*
	Sig. (2-tailed)	0,350	0,197	0,352	0,498		0,154	0,822	0,000	0,000	0,029
Z5_6	Pearson Correlation	0,292*	0,289*	0,165	0,275*	0,175	1	0,156	0,103	0,529**	0,330**
	Sig. (2-tailed)	0,016	0,017	0,179	0,023	0,154		0,204	0,405	0,000	0,006
Z5_7	Pearson Correlation	0,199	0,317**	0,021	0,232	0,028	0,156	1	0,240*	0,489**	0,455**
	Sig. (2-tailed)	0,104	0,008	0,865	0,057	0,822	0,204		0,049	0,000	0,000
Z5_8	Pearson Correlation	0,375**	0,228	0,158	0,285*	0,444**	0,103	0,240*	1	0,633**	0,379**
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,061	0,199	0,018	0,000	0,405	0,049		0,000	0,001
Z5	Pearson Correlation	0,677**	0,650**	0,487**	0,596**	0,477**	0,529**	0,489**	0,633**	1	0,733**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
bodovi	Pearson Correlation	0,612**	0,447**	0,409**	0,434**	0,264*	0,330**	0,455**	0,379**	0,733**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001	0,000	0,029	0,006	0,000	0,001	0,000	

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. naraštaj = 2015

b. Listwise N=68

Radna Tablica 6 naraštaj 2016.

Correlations^{a,b}

	Z5_1	Z5_2	Z5_3	Z5_4	Z5_5	Z5_6	Z5_7	Z5_8	Z5	bodovi	
Z5_1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1 0,020	0,278* 0,014	0,293* 0,014	0,293* 0,043	0,242* 0,515	0,079 0,383	0,106 0,134	0,181 0,000	0,607** 0,000	0,550** 0,000
Z5_2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,278* 0,020	1 0,514	0,079 0,001	0,381** 0,299	0,126 0,365	0,110 0,130	0,183 0,904	-0,015 0,000	0,533** 0,000	0,493** 0,000
Z5_3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,293* 0,014	0,079 0,514	1 0,046	0,239* 0,049	0,236* 0,012	0,300* 0,096	0,200 0,600	0,064 0,000	0,584** 0,000	0,472** 0,000
Z5_4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,293* 0,014	0,381** 0,001	0,239* 0,046	1 0,408	0,101 0,326	0,119 0,492	0,083 0,226	0,146 0,000	0,584** 0,000	0,424** 0,000
Z5_5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,242* 0,043	0,126 0,299	0,236* 0,049	0,101 0,408	1 0,048	0,238* 0,161	0,169 0,147	0,175 0,000	0,536** 0,000	0,401** 0,001
Z5_6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,079 0,515	0,110 0,365	0,300* 0,012	0,119 0,326	0,238* 0,048	1 0,011	0,302* 0,051	0,234 0,000	0,562** 0,000	0,439** 0,000
Z5_7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,106 0,383	0,183 0,130	0,200 0,096	0,083 0,492	0,169 0,161	0,302* 0,011	1 0,788	0,033 0,000	0,410** 0,000	0,324** 0,006
Z5_8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,181 0,134	-0,015 0,904	0,064 0,600	0,146 0,226	0,175 0,147	0,234 0,051	0,033 0,788	1 0,001	0,397** 0,001	0,300* 0,012
Z5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,607** 0,000	0,533** 0,000	0,584** 0,000	0,584** 0,000	0,536** 0,000	0,562** 0,000	0,410** 0,000	0,397** 0,001	1 0,001	0,811** 0,000
bodovi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,550** 0,000	0,493** 0,000	0,472** 0,000	0,424** 0,000	0,401** 0,001	0,439** 0,000	0,324** 0,006	0,300* 0,012	0,811** 0,000	1 0,000

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

a. naraštaj = 2016

b. Listwise N=70

Radna Tablica 7 naraštaj 2017.

Correlations^{a,b}

	Z5_1	Z5_2	Z5_3	Z5_4	Z5_5	Z5_6	Z5_7	Z5_8	Z5	bodovi	
Z5_1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1 0,043	0,246* 0,067	0,224 0,878	0,019 0,677	0,052 0,248	0,142 0,139	0,181 0,044	0,245* 0,000	0,419** 0,000	0,258* 0,033
Z5_2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,246* 0,043	1 0,000	0,461** 0,316	0,124 0,117	0,192 0,007	0,323** 0,001	0,410** 0,017	0,288* 0,000	0,617** 0,000	0,477** 0,000
Z5_3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,224 0,067	0,461** 0,000	1 0,044	0,245* 0,000	0,422** 0,000	0,342** 0,004	0,450** 0,000	0,441** 0,000	0,734** 0,000	0,583** 0,000
Z5_4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,019 0,878	0,124 0,316	0,245* 0,044	1 0,007	0,325** 0,130	0,186 0,934	-0,010 0,003	0,355** 0,000	0,458** 0,000	0,374** 0,002
Z5_5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,052 0,677	0,192 0,117	0,422** 0,000	0,325** 0,007	1 0,007	0,326** 0,007	0,230 0,059	0,434** 0,000	0,623** 0,000	0,432** 0,000
Z5_6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,142 0,248	0,323** 0,007	0,342** 0,004	0,186 0,130	0,326** 0,007	1 0,001	0,379** 0,000	0,559** 0,000	0,675** 0,000	0,576** 0,000
Z5_7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,181 0,139	0,410** 0,001	0,450** 0,000	-0,010 0,934	0,230 0,059	0,379** 0,001	1 0,018	0,285* 0,000	0,601** 0,000	0,457** 0,000
Z5_8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,245* 0,044	0,288* 0,017	0,441** 0,000	0,355** 0,003	0,434** 0,000	0,559** 0,000	0,285* 0,018	1 0,000	0,747** 0,000	0,625** 0,000
Z5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,419** 0,000	0,617** 0,000	0,734** 0,000	0,458** 0,000	0,623** 0,000	0,675** 0,000	0,601** 0,000	0,747** 0,000	1 0,000	0,777** 0,000
bodovi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,258* 0,033	0,477** 0,000	0,583** 0,000	0,374** 0,002	0,432** 0,000	0,576** 0,000	0,457** 0,000	0,625** 0,000	0,777** 0,000	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

a. naraštaj = 2017

b. Listwise N=68

ŽIVOTOPIS

Davorka Rujevčan rođena je 17. lipnja 1980. godine u Karlovcu. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomirala je 2004. godine Engleski jezik i književnost i Ukrajinski jezik i književnost. Na istom fakultetu 2012./2013. upisuje poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktike.

Radila je kao nastavnica u školi stranih jezika, Srednjoj školi Slunj te na Veleučilištu u Karlovcu gdje je i danas zaposlena i izvodi nastavu engleskoga jezika struke na stručnim i specijalističkim studijskim programima.

Sudjeluje u radu stručnih i profesionalnih udruga: Hrvatskog udruženja profesora engleskog jezika, Hrvatskog društva za primjenjenu lingvistiku i Udruge nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama.

Redovito sudjeluje na domaćim i stranim konferencijama i usavršavanjima. Autorica i suautorica je stručnih i znanstvenih radova iz područja nastave jezika struke, čitanja i usvajanja vokabulara.

Popis odabranih radova:

- 1) Rujevčan, D., Cibulka, M., Mikulec Rogić, M., 2021. The Role of Authentic Texts in LSP. U: B. Kovacs; A. Kocsis; N. Kecskés, ur. *A Tudomanány és a Művészet Mint az Élet Megújulásának Iránytűje Bakonyine*. Baja. Mađarska: Eötvös József Főiskola, str. 46-46
- 2) Rujevčan, D., Mikša, I., 2018. Čitljivost autentičnih tekstova. U: D. Omrčen, A. Krakić, ur. *Od teorije do prakse u jeziku struke*. Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama, str. 237-249
- 3) Rujevčan, D., Mikulec Rogić, M., 2016. The Importance of Texts and Types of Tasks in Developing Reading Skills. U: T. Kužić; D. Pleše; A. Plićanić Mesić, ur. *Proceedings of the Eight International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures*. Zagreb: Filozofski fakultet, str. 194-201
- 4) Sobo, K., Rujevčan, D., Filipan-Žignić, B., 2013. Comparative analysis of early foreign language curricula in some countries of Europe and the U.S. U: A. Akbarov, ur. *Applying Intercultural Linguistic Competence to Foreign Language Teaching and Learning*. Sarajevo: International Burch University, str. 446-458