

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA POVIJEST

Maja Mlakar

**ANALIZA ZADATAKA U UDŽBENICIMA I RADNIM BILJEŽNICAMA
POVIJESTI PREMA DIMENZIJAMA REVIDIRANE BLOOMOVE TAKSONOMIJE**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Snježana Koren

Zagreb, listopad 2016.

Sadržaj

1. UVOD	2
2. OSNOVNI POJMOVI.....	4
3. TEORIJSKA POLAZIŠTA.....	8
3.1. BLOOMOVA TAKSONOMIJA.....	8
3.2 REVIDIRANA BLOOMOVA TAKSONOMIJA I NASTAVA POVIJESTI.....	12
3.2.1 DIMENZIJA ZNANJA	13
3.2.2 DIMENZIJA KOGNITIVNIH PROCESA	19
4. ANALIZA ZADATAKA U UDŽBENICIMA I RADNIM BILJEŽNICAMA POVIJESTI	27
4.1. UDŽBENIK I RADNA BILJEŽNICA KAO NASTAVNO SREDSTVO	27
4.2. METODOLOGIJA I IZVORI	29
4.3. ANALIZA ZADATAKA U UDŽBENICIMA POVIJESTI ZA OSNOVNU ŠKOLU 31	
4.3.1. UDŽBENICI IZDAVAČKE KUĆE <i>ALFA</i>	31
4.3.2. UDŽBENICI IZDAVAČKE KUĆE <i>ŠKOLSKA KNJIGA</i>	35
4.3.3. UDŽBENICI IZDAVAČKE KUĆE <i>PROFIL</i>	38
4.4. ANALIZA RADNIH BILJEŽNICA POVIJESTI U OSNOVNOJ ŠKOLI	50
4.4.1 RADNE BILJEŽNICE ZA PETI RAZRED	50
4.4.2. RADNE BILJEŽNICE ZA ŠESTI RAZRED.....	56
4.4.3. RADNE BILJEŽNICE ZA SEDMI RAZRED.....	62
4.4.4. RADNE BILJEŽNICE ZA OSMI RAZRED	68
5. REZULTATI ANALIZE.....	75
5.1. UDŽBENICI.....	75
5.2. RADNE BILJEŽNICE	77
6. ZAKLJUČAK	80
BIBLIOGRAFIJA	82
SAŽETAK.....	86
SUMMARY	87
PRILOG	88

1. UVOD

U nastavi povijesti, ali i u obrazovanju općenito, mogu se čuti brojne kritike upućene na nastavu u čijem je fokusu upamćivanje i reprodukcija informacija. Površinski se prolazi kroz veliku količinu gradiva umjesto dubinske analize određenog problema. Previše je doslovnog učenja napamet, a premalo smislenog. Učenje definiramo kao proces kojim dolazi do trajnih promjena u ponašanju pojedinaca, a te promjene odnose se na stjecanje znanja, razvoj vještina te oblikovanje stavova i vrijednosti. Zbog te velike odgovornosti, ali ujedno i mogućnosti koje obrazovni sustav ima, umjesto da učenici samo slušaju, pamte i reproduciraju, trebalo bi se okrenuti istraživačkoj nastavi, projektima, vrednovanju i analiziranju. Želimo li to postići u nastavi povijesti, učenike treba uputiti kako da uspostavljaju veze i odnose među informacijama, kako da prošire svoje razmišljanje i dođu do novih ideja te zaključaka.¹ Kad učenici usvoje znanje, važno je da ga primjenjuju kako u sličnim, tako i u novonastalim situacijama jer će inače usvojene informacije izbljediti, neće doći do njihovog prelaska u dugoročno pamćenje, a o uspješnosti daljnjeg učenja ovisi prethodno usvojeno znanje.

Upravo je to bila motivacija za pisanje ovog rada gdje se analizom udžbenika i radnih bilježnica kao glavnih nastavnih sredstava željelo pokazati kako i koliko su oni usmjereni na učeničku aktivnost. Istražuje se koliko udžbenici i radne bilježnice povijesti usmjeravaju učenike na razmišljanje ili se zadaci i pitanja svode na puko memoriranje informacija bez razumijevanja. U tome nam pomaže klasifikacija obrazovanih ciljeva, a koristit će se najšire prihvaćena revidirana Bloomova taksonomija. Iako postoji više takvih taksonomija poput primjerice SOLO taksonomije ishoda učenja koju su predložili Biggs i Collis ili taksonomije obrazovanih ciljeva Roberta Marzana, u ovom je radu kao teorijsko polazište odabrana revidirana Bloomova taksonomija zbog toga što je ona najšire upotrebljavana taksonomija kako u Hrvatskoj, tako i u svijetu, najsustavnija i najdetaljnija te se sve više primjenjuje za klasifikaciju zadataka. Kako bi obrazovanje trebalo poticati učenike na korištenje viših kognitivnih procesa, odnosno odmaknuti se od procesa zapamćivanja, analizirat će se zadaci iz odabranih nastavnih tema te promatrati u kojoj mjeri korespondiraju s razinama revidirane Bloomove taksonomije. Provest će se kvalitativna i kvantitativna analiza, a uzet će se u obzir udžbenici i radne bilježnice triju izdavačkih kuća: Profil, Školska knjiga i Alfa. Razlozi

¹ Snježana, Koren, *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja*, Profil, Zagreb, 2014., 25.

odabira upravo udžbenika i radnih bilježnica upravo tih izdavačkih kuća su u tome što su neki od njih najzastupljeniji u školama, dok drugi izrijeком koriste revidiranu Bloomovu taksonomiju za osmišljavanje zadataka. Cilj je rada istražiti ima li razlika u pristupu kod različitih autora te korespondira li taj pristup sa suvremenim promišljanjima o nastavi povijesti.

Aktivno učenje trebalo bi biti imperativ današnjice kako bi se razvio učenički puni potencijal; da se izgrade u kreativne, sposobne i uspješne individue. Važno je usmjeriti se na budućnost, a ne voditi se kratkoročnim ciljevima pa bi naglasak trebao biti na trajnom usvajanju poželjnih obrazaca mišljenja, a ne na privremenom memoriranju radi bolje ocjene. Potrebno je stvoriti motivaciju i želju kod učenika za usvajanjem znanja, navesti ih da logički i kritički razmišljaju, uočavaju bitno, raščlanjuju, uspoređuju, povezuju s postojećim znanjem i da steknu visok stupanj samostalnosti. „Dijete u školu dolazi s prirodnom radoznalošću, ali škola, još uvijek nedovoljno prilagođena razvojnim potrebama djeteta i duhu humanističke psihologije i općenito znanstveno provjerenim principima ljudskoga razvoja, takvu radoznalost gasi i time ne vrši temeljnu funkciju oslobađanja ljudskih potencijala.“² Kako se njihov urođen istraživački duh ne bi ugasio, tome služe i dobro oblikovani udžbenici i radne bilježnice u kojima treba biti što više poticanja komunikacije, timskog rada, rasprava, izlaganja ideja, pristupanja informacija s više gledišta te učenja kako te informacije upotrijebiti, odnosno oni trebaju potaknuti traganje za novim oblicima i razinama znanja.

²Anela Nikčević-Milković, Aktivno učenje na visokoškolskoj razini, *Život i škola*, Vol 2., No. 12, 2004., 48.

2. OSNOVNI POJMOVI

Na samom početku važno je definirati temeljne pojmove koji će se koristiti u ovom radu: *nastava, učenje, obrazovanje, znanje, vještine, sposobnosti, nastavni plan i program, ciljevi, ishodi.*

Nastava je oblik organiziranog učenja u okviru neke ustanove kojemu je cilj odgoj i obrazovanje njenih sudionika.³ U nastavi su obuhvaćena tri glavna čimbenika: nastavnik, učenik i nastavni sadržaji. Nastavnik je kvalificirani stručnjak koji organizira efikasan proces odgoja i obrazovanja poučavanjem učenika, dok učenik stječe obrazovanje sistematskim poučavanjem nastavnika i samostalnim učenjem. Nastavnim se sadržajima određuje program obrazovanja koji je potrebno ostvariti.⁴ Ovdje je važno objasniti razliku između učenja i obrazovanja.

Učenje je proces kojim na osnovi aktivnosti, pojedinac stječe nove mogućnosti ponašanja, tj. mijenja ponašanje. Promjena ponašanja odnosi se i na prestanak nekog ponašanja.⁵ Različiti pristupi učenju slažu se da je ono „psihički proces koji dovodi do relativno trajnih, stečenih promjena u funkcioniranju pojedinca.“⁶ U Rječniku hrvatskog jezika nalazimo definiciju učenja kao fenomena spoznajne sposobnosti u kojoj se stječu, organiziraju i preoblikuju činjenice s krajnjim ciljem samostalnog stvaranja zaključaka i činjenica koje iz toga proizlaze.⁷ Učenje je prema J. Linhartu aktivnost kojom organizam mijenja svoje ponašanje kako pod utjecajem vanjskih uvjeta tako i rezultata vlastite aktivnosti, kako bi se uklonilo stanje početne neizvjesnosti.⁸ Mijenjanje ponašanja događa se na temelju aktivnosti različitih područja: senzornog, motornog i afektivnog.

Učenje je širi pojam od pojma obrazovanja jer se svako učenje, svjesno ili nesvjesno ne može nazvati odgojem ili obrazovanjem zato što mu nedostaje intencionalnost i organiziranost. Prema tome, obrazovanje se može definirati kao intencionalno, pedagoški

³ Filip Jelavić, *Didaktičke osnove nastave*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1995., 20.

⁴ Vladimir Poljak, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980., 18.

⁵ Vlado Andrić, Mira Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1985., 12.

⁶ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, IEP-VERN, Zagreb, 2014., 145.

⁷ Vladimir Anić, *Rječnik hrvatskog jezika*, Novi liber, Zagreb, 2000.

⁸ Vlado Andrić, Mira Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 11.

osmišljeno i sustavno organizirano učenje odnosno iskustvo pojedinca koje se očituje u porastu znanja i vještina te razvoju sposobnosti.⁹

Znanje se očituje kao sposobnost pojedinca da prepozna ili se dosjeti nečega s čime se već ranije sreo, odnosno što je učio, da reproducira taj sadržaj, da rješava probleme čije se rješenje temelji na ranije stečenom znanju ili iskustvu te da se snalazi u novim uvjetima i na drugačiji način.¹⁰ Prema V. Poljaku, „znanje je sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija u objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti.“¹¹ Poljak također definira pet stupnjeva znanja s obzirom na njegovu kvalitetu. To je znanje prisjećanja kao najniži stupanj, zatim znanje prepoznavanja. Slijedi znanje reprodukcije pa operativno znanje koje učenici primjenjuju u svakodnevnom radu u školi ili izvan nje. Naposljetku, tu je kreativno ili stvaralačko znanje kao najviši stupanj koji je zapravo ljudski ideal.¹²

Vještine se stječu vježbom i karakterizira ih naučen niz sustavno organiziranih operacija ili sklopova operacija koje pojedinac može dovoljno dobro i brzo izvesti s ciljem ostvarivanja zadatka. Prema F. Jelaviću, vještine mogu biti psihomotorne, misaono-verbalne, socijalne i senzorne.¹³ Za razliku od znanja i vještina, sposobnosti se ne stječu, već se razvijaju učenjem. One imaju važnu ulogu u procesu obrazovanja jer ljudska spoznaja počiva na velikom broju složenih misaonih operacija pa se tako konkretni materijal koji do nas dolazi preko naših osjetila obrađuje i prerađuje u spoznaje, znanja i iskustva. Naš mozak nije rođen s gotovim operacijama kojima obrađuje te podatke, već se oni formiraju tijekom života pa zbog toga nije svejedno na koji se način uči jer način učenja, osim znanja i vještina, razvija i sposobnosti, čija će viša razina utjecati na djelotvornost učenja i ponašanja.¹⁴

Posljednju komponentu didaktičkog trokuta čine nastavni sadržaji koji su propisani nastavnim planom i programom. Nastavni plan i program važan je dokument jer se na njemu temelji cjelokupni nastavni rad. Nastavni je plan školski dokument u kojem se u obliku tabele propisuju: odgojno-obrazovna područja, odnosno predmeti koji će se poučavati u određenoj školi, zatim redoslijed poučavanja predmeta po razredima ili semestrima te tjedni broj sati za

⁹ Filip Jelavić, *Didaktičke osnove nastave*, 15.

¹⁰ Isto, 16.

¹¹ Vladimir Poljak, *Didaktika*, 13.

¹² Isto, 14.

¹³ Filip Jelavić, *Didaktičke osnove nastave*, 18.

¹⁴ Isto, 17.- 18.

pojedino područje, odnosno nastavni predmet.¹⁵ Za razliku od njega, nastavni je program školski dokument kojim se propisuje opseg, dubina i redoslijed nastavnih sadržaja za konkretni nastavni predmet, tako da se može reći da je nastavni program konkretizacija nastavnog plana.¹⁶

Često se nastavni plan i program poistovjećuje s kurikulumom, no ta dva pojma nisu ista. Postoje brojne definicije kurikuluma. Matijević za njega kaže da je to „cjelovit tijek u kojemu se u logičkom slijedu i stalnoj dinamičkoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacije u vrlo raznolikim scenarijima i situacijama.“¹⁷ Od svih definicija mogu se uzeti zajednički elementi koji čine suvremeni kurikulum, a to su ciljevi učenja, zadaci učenja, sadržaji učenja, uvjeti, organizacija i tehnologija učenja i poučavanja te vrednovanje učenikovih postignuća.¹⁸ Dakle, umjesto popisa predmeta i broja sati te nastavnih sadržaja, naglasak je na ciljevima, zadacima i sadržajima koji trebaju biti operacionalizirani, realizirani i mjerljivi.¹⁹ Iako zvuči jasno, kurikulumom su uvedene brojne promjene i prijevori pa je tako on postao središnji predmet bavljenja pedagogije u posljednje vrijeme, naročito razvojem Nacionalnog okvirnog kurikuluma. U samom dokumentu iz 2011. navodi se da Nacionalni okvirni kurikulum služi kao temelj za izradbu predmetnih kurikuluma, ali i ostalih kurikulumskih dokumenata te pridonosi planiranju i organiziranju rada škola.²⁰

Strukturni elementi planiranja nastavnog sata uključuju: sadržaj nastavne jedinice, nastavne ciljeve (očekivane ishode) koji se u okviru teme žele postići, metode poučavanja i aktivnosti kojima će se tema obraditi, vrijeme namijenjeno pojedinoj aktivnosti, nastavna pomagala, način utvrđivanja gradiva te način praćenja i vrednovanja učeničkog postignuća.²¹ Kako su za ovaj rad važni nastavni ciljevi, odnosno očekivani ishodi, osvrnut ćemo se samo na taj element planiranja nastavnog sata. Ciljevi i ishodi su tvrdnje o postignućima – znanjima, vještinama, stavovima, vrijednostima koja očekujemo od učenika nakon završetka

¹⁵ Vladimir Poljak, *Didaktika*, 30.

¹⁶ Isto, 37.

¹⁷ Mijo Cindrić, Dubravka Miljković, Vladimir Strugar, *Didaktika i kurikulum*, IEP-D2, Zagreb, 2016., 79.

¹⁸ Isto, 80.

¹⁹ *Kurikulum, teorije, Metodologija, sadržaj, struktura*, ur. Vlatko Previšić, Školska knjiga, Zagreb, 2007., 157.

²⁰ Nacionalni okvirni kurikulum, dokument dostupan na stranici <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>

²¹ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 410.

procesa učenja i poučavanja.²² Za olakšano planiranje nastavnih sadržaja s ishodima učenja napravljene su taksonomije ciljeva za pojedina područja učenja.

²²Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 51.

3. TEORIJSKA POLAZIŠTA

3.1. BLOOMOVA TAKSONOMIJA

Revidirana Bloomova taksonomija nastavlja se na spoznaje Bloomove taksonomije, tako da je najprije potrebno objasniti njezin postanak i glavna obilježja. Pojam *taksonomija* dolazi od grčkih riječi *taxis* (red, poredak) i *nomos* (zakon). Jedna je od najpoznatijih klasifikacija obrazovnih ciljeva i ishoda te najkorištenijih teorijskih okvira za planiranje, pripremu i vrednovanje osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Njezin je autor američki psiholog Benjamin Bloom koji je svoju teoriju iznio u knjizi *Taxonomy of educational objectives: The classification of Educational Goals*, tiskanoj 1956. godine i prevedenoj u SFRJ 1970. godine. Cijela ideja o klasifikaciji nastala je na neslužbenom sastanku visokoškolskih ispitivača na Konvenciji Američke psihološke asocijacije u Bostonu 1948. godine.²³

Na samom početku Bloomove knjige susrećemo se s definicijom pojma *taksonomija*: „Taksonomija je klasifikacija, naročito životinja ili biljaka prema njihovim prirodnim odnosima.“²⁴ Naš poznati stručnjak na polju didaktike Vladimir Poljak preveo je pojam kao normativno sređivanje, odnosno kategoriziranje. Kad se smisao te riječi prebaci u područje nastave, to bi označavalo normativno sređivanje, pa i klasificiranje odgojnih i obrazovnih zadataka.²⁵

Prema Bloomovoj zamisli, taksonomija je trebala služiti kao zajednički jezik o ciljevima i načinima učenja te kriterijima ocjenjivanja kako bi olakšali komunikaciju među nastavnicima, ispitivačima te za razvoj kurikuluma.²⁶

Svrha je taksonomije pomoći nastavnicima u izradi nastavnih programa, u pronalasku odgojno-obrazovnih ciljeva na kognitivnom području, za lakše planiranje aktivnosti učenja i pripreme sredstava evaluacije. Na taksonomiju treba gledati kao na model za

²³ Benjamin S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, Knjiga I : Kognitivno područje, Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1970.,11.

²⁴Isto, 11.

²⁵ Vladimir Poljak, *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*, Školske novine, Zagreb, 1984., 76.

²⁶ Isto, 79.

analizu odgojnih rezultata u kognitivnom području pamćenja, mišljenja i rješavanja problema.²⁷

Glavni je cilj, prema tome, bio pronalazak teorijskog okvira za lakše razumijevanje među obrazovnim stručnjacima. Zaključeno je da se to može postići klasificiranjem ciljeva odgojnog procesa jer su oni osnova za izradu nastavnih planova i testova kojima se ispituje jesu li oni ostvareni. Plan je bio izraditi taksonomiju u tri glavna područja: kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom. Izvorna taksonomija služila je i za analizu kurikuluma i ispita kojima se ukazalo da postoji prevelik naglasak na zapamćivanju te da se istovremeno nedostatna pažnja posvećuje kompleksnijim kategorijama.

Već su u izvornoj taksonomiji određena tri glavna područja: kognitivno, afektivno i psihomotoričko. Bloom i njegovi suradnici izradili su taksonomiju za kognitivno područje 1956. godine. Tu su taksonomiju revidirali Bloomovi suradnici i učenici David Krathwohl i Lorin Anderson, uz suradnike, 2001. godine. Taksonomija za afektivno područje objavljena je 1964. godine i nije se mijenjala do danas, dok su za psihomotoričko područje taksonomiju objavili drugi autori (R. H. Dave 1970., E. J. Simpson 1972., A. Harrow 1972.).

ooo

Kognitivno područje obuhvaća pamćenje i reproduciranje znanja te mišljenje i rješavanje problema, kreativnost.²⁸ Veže se uz razvoj intelektualnih sposobnosti i vještina. Kognitivno područje odnosi se na spoznaju pojedinosti koje prije nismo znali, učenje rješenja problema, oblikovanje kriterija prema kojima procjenjujemo je li rješenje dobro ili loše.²⁹ Obuhvaća između ostalog razvoj složenih misaonih procesa poput rasuđivanja, mišljenja, uočavanja i rješavanja problema te kreativnog stvaranja.³⁰

U izvornoj taksonomiji, u kognitivno se područje ubrajalo šest glavnih kategorija: znanje (*Knowledge*), razumijevanje (*Comprehension*), primjena (*Application*), analiza (*Analysis*), sinteza (*Synthesis*) i evaluacija (*Evaluation*). Važno je napomenuti da su kategorije bile hijerarhijski poredane što znači da se odgojni ciljevi jedne kategorije nadograđuju i sadrže u sebi oblike ponašanja iz prethodnih kategorija.³¹ Dakle, takav poredak polazi od

²⁷ Benjamin S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, 11.

²⁸ Isto, 9.

²⁹ Vlado Andrilović, Mira Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 11.

³⁰ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 47.

³¹ Benjamin S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, 20.

jednostavnijeg prema složenijem, a samim time kategorije su poredane po težini, odnosno stupnjevima zahtjevnosti. Ovdje se nećemo dalje zadržavati na prikazu svake od tih kategorija budući da će one biti detaljno razrađene za revidiranu Bloomovu taksonomiju koja se u ovom radu koristi kao analitički alat. U nastavi povijesti, ovo područje ima veliku važnost jer je stjecanje znanja, rješavanje problema te razvoj mišljenja i intelektualnih sposobnosti značajno za uspješno učenje povijesti.³²

Taksonomija za afektivno područje razrađena je 1964. godine po uzoru na Bloomovu klasifikaciju kognitivnog područja. Objavljena je deset godina nakon taksonomije kognitivnog područja iako je rad na obje taksonomije započeo istodobno. No, taksonomiji kognitivnog područja dan je prioritet jer je za njom bila najveća potražnja. U afektivnom se području nalazi razvoj trajnih vrijednosnih sustava, stavova, emocija, međuljudskih odnosa i interpersonalnih vještina.³³ Dok su kognitivnim područjem obuhvaćeni obrazovni ciljevi, afektivnim područjem obuhvaćeni su emocionalni i osobni razvoj učenika.³⁴ Afektivno područje obuhvaća ciljeve vezane uz interese i stavove što čini velik problem jer takvi ciljevi nikad nisu vrlo precizni. Čovjek u ovom području stječe i mijenja stavove, interese, prosudbe, sklonosti, sustav vrednota. Ovdje ubrajamo i estetske preferencije i kriterije, pa se takvim učenjem razvija odnos privlačenja ili odbijanja ideja, predmeta, događaja ili ljudi.³⁵ Kroz to se područje odražavaju potrebe društva, odnosno potvrđuju se određeni vrijednosni sustavi, ali i zadovoljavaju se potrebe pojedinca koji stvara vlastiti sustav vrijednosti, stavova i vjerovanja pa na taj način djeluje na njegov unutarnji emotivni rast.³⁶

Kao i kod taksonomije kognitivnog područja, i u taksonomiji afektivnog područja prisutan je hijerarhijski obrazac. Osnovno je polazište tog obrasca stupanj internalizacije, tj. „stupanj usvajanja društveno vrijednih stavova i uvjerenja u vlastiti vrijednosni sustav.“³⁷ Internalizacija se još naziva i interiorizacija i temelji se na načelu pounutrenja koje je u osnovi procesa socijalizacije. Za socijalizaciju nije bitan samo sadržaj (vrijednosna usmjerenost) već i stupanj pounutrenja vrijednosti jer od njega zavisi njihovo djelovanje na ponašanje.³⁸ Učenici bi kroz taj obrazac trebali shvatiti da su ciljevi učenja prihvaćanje znanja i stručnosti

³² Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 76.

³³ Isto, 105.

³⁴ Marijana Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, Metodički priručnik za nastavnike povijesti, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., 56.

³⁵ Vlado Andrilović, Mira Čudina *Psihologija učenja i nastave*, 4.

³⁶ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 106.

³⁷ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 451.

³⁸ Nikola Pastulović, *Edukologija*, 535.

kako bi se takav sustav vrijednosti ustalio i kako bi se ostvarila motivacija za cjeloživotno učenje.

Tih razina pounutrenja, odnosno razina taksonomija ima pet: zamjećivanje ili prihvaćanje, reagiranje, vrednovanje, organiziranje i karakterizacija u skladu s vrijednostima. Unutar njih postoji ukupno 13 podrazina. Proces usvajanja započinje zamjećivanjem da neki fenomen postoji (moralna vrednota ili politički, društveni, religijski, etički, estetski stav). Iz toga proizlazi naše reagiranje na taj fenomen – hoćemo li ga prihvatiti ili odbaciti. To vodi zauzimanju stava prema tom fenomenu koji može biti pozitivan ili negativan. Slijedi sistematizacija stavova, budući da se čovjekov svjetonazor sastoji od mnoštva stavova i vrijednosti. To u konačnici vodi oblikovanju relativno trajnog vrijednosnog sustava i svjetonazora kao relativno trajnog i prepoznatljivog obilježja pojedinca.³⁹

Za nastavu povijesti ovo je područje važno jer je vrijednosna prosudba dio svakog proučavanja, poučavanja i učenja povijesti.⁴⁰ Osim za nastavu povijesti, važno je i za historijsku znanost jer se obje bave ljudskim djelima koja su povezana s emocijama, stavovima i vrijednostima, a sve prosudbe koje se donose o prošlim događanjima u sebi sadrže vrijednosni aspekt.⁴¹

Učenje koje je povezano s manipulativnim i motoričkim vještinama učenika i naglašava fizičke pokrete, tjelesnu aktivnost i djelovanje spada u psihomotoričko područje. Taksonomiju za psihomotoričko područje nije izradila izvorna skupina predvođena B. Bloomom već je početkom 1970-ih nekoliko različitih autora izradilo svoje taksonomije za to područje (R. H. Dave, E. Simpson, A. Harrow).⁴²

Psihomotoričko područje uključuje širok raspon tjelesnog izražavanja poput sviranja, slikanja, plesanja, govora na materinskom i stranim jezicima, pisanja, glume i slično. Može se podijeliti na aktivnosti koje su dio naše svakodnevice i obavljamo ih bez razmišljanja, dakle radimo ih nesvjesno pa se nazivaju još i refleksni pokreti. Za razliku od njih druga vrsta aktivnosti su one u koje treba uložiti napor i trud kako bi se njima ovladalo, odnosno tu

³⁹ Marijana Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, 54.

⁴⁰ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 107.

⁴¹ Isto, 107.

⁴² Marijana Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, 55-56.

spadaju neke vještine poput sviranja instrumenata, plesa, komunikacije na stranim jezicima i ostalo.⁴³

Psihomotoričko područje u nastavi povijesti zastupljeno je u aktivnostima kao što su crtanje zemljovida ili modeliranja jer takvo što traži od učenika preciznu motoriku ili kod igrokaza gdje se tjelesna aktivnost pretvara u smisleno izražavanje. Ishodi učenja nikada ne iskazuju samo kognitivnu aktivnost učenika nego je u njih uključena i afektivna te psihomotorička komponenta, samo što jedna komponenta uvijek ima prioritet nad ostalima. Provjeravanje psihomotoričkog područja u nastavi povijesti rijetko se događa. Može se provjeravati spretnost u izražavanju (izvješćivanje, igra uloga, diskusije), ali takvo što ne pripada ciljevima provjere i ocjenjivanja za predmet povijesti – odnosno, u nastavi povijesti najčešće ocjenjujemo kognitivni, a ne psihomotorički aspekt takvih aktivnosti (npr. koliko su uspješno u igrokazu prikazani odnosi seniora i vazala, a ne dramsko izražavanje učenika).⁴⁴

3.2 REVIDIRANA BLOOMOVA TAKSONOMIJA I NASTAVA POVIJESTI

Pojam revidirane Bloomove taksonomije odnosi se na reviziju taksonomije za kognitivno područje koju je 2001. godine uradila skupina stručnjaka pod vodstvom Bloomovih suradnika i učenika Davida Krathwohla i Lorina Andersona. Svoje su spoznaje izložili u knjizi *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*.

U revidiranoj Bloomovoj taksonomiji za kognitivno područje izvršene su određene promjene u odnosu na izvornu taksonomiju. Sustavno je provedena dvodimenzionalnost (u izvornoj taksonomiji samo za prvu razinu *znanja*), što znači da se u cjelokupnom kognitivnom području prožimaju dvije dimenzije: *dimenzija znanja* i *dimenzija kognitivnih procesa*. Unutar dimenzije znanja postoje četiri kategorije: *činjenično*, *konceptualno*, *proceduralno* i, kao nova kategorija, *metakognitivno znanje*. Unutar dimenzije kognitivnih procesa zadržano je šest kategorija/razina, no nazivi su promijenjeni iz imenica u glagole kako bi se jasnije izrazili kognitivni procesi (*zapamtiti*, *razumjeti*, *primijeniti*, *analizirati*, *vrednovati*, *stvarati*). Redoslijed posljednjih dviju razina zamijenjen je – *sinteza* (peta razina) i *evaluacija* (šesta

⁴³ Vlado Andrilović, Mira Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 12; Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest*, 107; Mirjana Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, 56, 62.

⁴⁴ Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 109; Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, 65; Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, 17.

razina) u izvornoj taksonomiji postali su *vrednovati* (peta razina) i *stvarati* (šesta razina) u revidiranoj taksonomiji.⁴⁵

U revidiranoj taksonomiji svaki se ishod može smjestiti na dvije dimenzije pa je tako nastala dvodimenzionalna tablica koju nazivamo taksonomskom tablicom. Dimenzija znanja formira vertikalnu os dok kognitivna dimenzija leži na horizontalnoj osi. Međuprostor je obilježen ćelijama u koje se smještaju ishodi i zadaci. Moguće je smjestiti ishod u jednu ili više ćelija. Korištenjem taksonomske tablice mogu se analizirati ishodi i zadaci u nastavnoj jedinici, temi ili cjelini, a takva analiza može poslužiti kao pokazatelj vrsta znanja i kognitivnih procesa koji su uključeni. Može se primijetiti koje su kategorije zastupljene, a koje su izostavljene. Razina *zapamtiti* osnova je za razvoj svih ostalih razina. Teži se dosezanju razina 2 – 6 jer što je kompleksnija kategorija to će duže trajati njezin utjecaj na učenike. Taksonomska tablica može se koristiti i za klasifikaciju nastavnih aktivnosti i aktivnosti učenja da bi se postigli ciljevi kao i za pomoć nastavniku da bi se lakše odredilo koliko su ciljevi usvojeni od strane učenika.⁴⁶ Takva tablica pruža jasnu vizualnu predodžbu za određenu nastavnu jedinicu, temu ili cjelinu.

3.2.1 DIMENZIJA ZNANJA

Činjenično znanje

Činjenično znanje obuhvaća osnovne elemente koje stručnjaci koriste u komunikaciji unutar svojeg akademskog područja, njihovo razumijevanje i organiziranje.⁴⁷ Ono spada u relativno nizak stupanj apstrakcije. Takvo znanje sadrži osnovne elemente koje učenici moraju znati da bi se upoznali s određenim područjem ili ako unutar njega žele rješavati kakav problem. Postoji mnoštvo osnovnih elemenata pa je skoro nemoguće da ih učenici sve upamte jer i sami stručnjaci imaju poteškoća da budu u toku s novostima. Zbog toga je potrebna selekcija za potrebe nastave. Dva su podtipa činjeničnog znanja: poznavanje terminologije i poznavanje specifičnih detalja i elemenata. U prvi podtip spada znanje specifičnih verbalnih i neverbalnih oznaka i simbola (riječi, brojeva, znakova i slika). To je osnovni jezik svake discipline koji učenici moraju usvojiti ako žele shvatiti ili misliti o pojavama unutar tog područja. Neki od primjera su poznavanje temeljnih povijesnih pojmova, npr. demokracija, republika i drugo. Znanje specifičnih detalja i elemenata odnosi se na

⁴⁵ Kratwohl, „A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview“, 212; Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 76.

⁴⁶ David Kratwohl, *A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, 217.

⁴⁷ Lorin Anderson, David Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, 45.

poznavanje događaja, lokacija, ljudi, datuma, izvora informacija. Specifični se detalji razlikuju od terminologije jer ona generalno predstavlja konvenciju ili dogovor unutar polja, tzv. *common language*. Također uključuje znanje o određenim knjigama, zapisima i ostalim izvorima informacija. I u ovoj se podvrsti susrećemo s problemom brojnosti činjenica pa nastavnici moraju odlučiti što je osnovno, a što je od manje važnosti, uključujući i stupanj preciznosti kojim bi učenici trebali baratati.⁴⁸ Primjeri takvog znanja u nastavi povijesti su poznavanje važnih činjenica o određenoj kulturi ili društvu, poznavanje važnijih imena, mjesta i događaja kao npr. Napoleon Bonaparte, punski ratovi i drugo.

Konceptualno znanje

Konceptualno znanje uključuje znanje kategorija i klasifikacija te odnos među njima, kompleksnije i organiziranije oblike znanja. Tu spadaju sheme, mentalni modeli te implicitne i eksplicitne teorije. Dijeli se na tri podvrste: poznavanje klasifikacija i kategorija, poznavanje principa i generalizacija te poznavanje teorija, modela i struktura.⁴⁹

Prva podvrsta uključuje specifične kategorije, razrede, podjele i uređenja koja se koriste u različitim predmetima. Klasifikacije i kategorije su uglavnom rezultat dogovora i konvencija, dok znanje specifičnih detalja proizlazi iz opažanja, istraživanja i otkrića. Primjeri klasifikacija i kategorija u nastavi povijesti su npr. politička, vojna, ekonomska, socijalna, kulturna povijest, zatim velika povijesna razdoblja ili razdoblja geološkog vremena.⁵⁰ Drugi podtip je znanje principa i generalizacija. Obilježje stručnjaka na ovom području jest sposobnost da prepoznaju značajne uzorke (generalizacije) i aktiviraju relevantno znanje s malo kognitivnog napora. Takvo je znanje važno kod opisivanja, predviđanja, objašnjavanja ili određivanja najprikladnijeg i relevantnog smjera kojim treba krenuti što sve dovodi do toga da učenici imaju bolji uvid u predmet i bolje ga pamte. Primjeri u nastavi povijesti su kronologija, kauzalnost, kontinuitet i promjena, značenje prošlih događaja, uporaba povijesnih izvora, interpretacija, multiperspektivnost.⁵¹ Posljednja podvrsta konceptualnog znanja je poznavanje teorija, modela i struktura. Tu spadaju najapstraktnije formulacije, poznavanje paradigmi, epistemologija, teorija i modela koje različite discipline rabe za opisivanje, razumijevanje, objašnjavanje i predviđanje pojava. Stručnjaci u tom području osim poznavanja nabrojanih pojmova, znaju i njihove prednosti i nedostatke. Primjer za takvo

⁴⁸Isto, 45-47.

⁴⁹ Isto, 50-52.

⁵⁰ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 77.

⁵¹ Isto, 77.

znanje je poznavanje različitih teorija o nacionalizmu, teorije evolucije ili totalitarizma, poznavanje različitih pravaca u historiografiji, struktura parlamenta i drugo.⁵²

Proceduralno znanje

Proceduralno znanje je znanje o tome kako nešto napraviti. Često se koristi u obliku odlomaka ili koraka koje treba slijediti te se odnosi „na poznavanje izvođenja određenog misaonog postupka ili aktivnosti.“⁵³ Uključuje znanje vještina, algoritama, tehnika i metoda kolektivno poznatih kao procedure. Također uključuje poznavanje kriterija korištenih za određivanje kada koristiti različite procedure. Za razliku od metakognitivnog znanja koje uključuje znanje općenitih strategija iz različitih akademskih područja, proceduralno je znanje tijesno vezano za određenu znanstvenu disciplinu.

Proceduralno znanje ima također tri podvrste. Prva je poznavanje vještina i algoritama specifičnih za predmet, druga poznavanje tehnika i metoda specifičnih za predmet, a treća poznavanje kriterija za korištenje određenih procedura. Prva i druga podvrsta razlikuju se u tome što je u prvom slučaju rezultat prilično fiksna, dok je u drugom rezultat otvoreniji i nije ustaljen. To je znanje rezultat uglavnom rezultat konsenzusa, dogovora ili normi u tom području, a ne nekog otkrića. Često se odnosi na način kojim stručnjaci dolaze do rješenja i kako razmišljaju nego sam rezultat takve metode. Treća podvrsta odnosi se na kriterije, odnosno na odlučivanje kad ćemo koristiti određene procedure, što se često oslanja na znanje o njihovom prijašnjem korištenju, pa je takvo znanje uglavnom povijesnog ili enciklopedijskog tipa. Zbog toga bi učenici prije sudjelovanja u istraživanju trebali znati metode i tehnike koje su se koristile u sličnim istraživanjima.⁵⁴ Primjeri u nastavi povijesti za proceduralno znanje su poznavanje metoda prikupljanja i obrade podataka, znanje o metodama i procedurama za analizu izvora, poznavanje načina interpretacije podataka, poznavanje načina prezentacije rezultata istraživanja, provođenje različitih načina citiranja i drugo.⁵⁵

⁵² Isto, 77.

⁵³ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 177.

⁵⁴ Lorin Anderson, David Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, 53- 55.

⁵⁵ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 78.

Metakognitivno znanje

Metakognitivno znanje dodano je kao četvrta kategorija u dimenziji znanja u revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Ono se odnosi na znanje o spoznaji općenito kao i svijest o njoj te znanje o vlastitoj spoznaji. Autori objašnjavaju da su tu kategoriju odlučili dodati zbog posljednjih istraživanja o tome kako učeničko znanje o vlastitoj spoznaji i njegova kontrola imaju važnu ulogu u učenju. Radi se o pokušaju da učenici postanu odgovorniji za vlastita saznanja i razmišljanja jer kad porade na toj samosvijesti, oni postaju bolji u učenju. Prefiks *meta* dodan je da se naglasi kako je metakognicija „iznad“ odnosno da nadilazi samu spoznaju. Taj se termin koristi na mnogo različitih načina, ali najvažnija su dva aspekta: znanje o spoznaji i kontrola, praćenje i regulacija kognitivnih procesa. Metakognitivno znanje nema isti status kao i ostale tri vrste jer one se baziraju na znanstvenim postavkama, dok to nije slučaj sa znanjem o sebi koje se bazira na individualnoj samospoznaji i bazi znanja.⁵⁶

Takva ideja uključuje metakognitivno znanje, metakognitivnu svijest, samosvijest, samorefleksiju i samoregulaciju. Kod metakognitivnog znanja učenici aktiviraju važno znanje o vlastitim prednostima i slabostima kao i o motivaciji za određeni zadatak. Takve spoznaje omogućuju im da promijene svoj pristup prema zadatku ili način na koji se pripremaju za ispit što dovodi do boljih rezultata. Na spoznaju o mogućnostima vlastite spoznaje utječu razvojne promjene učenika, osobine zadatka i dostupnost pojedinih strategija.⁵⁷ Metakognitivna kontrola i samoregulativni procesi su kognitivni procesi koje učenici koriste za nadziranje, kontrolu i podešavanje spoznaje i učenja.⁵⁸ Čovjek je sposoban za autoregulaciju ponašanja kad mu vanjske povratne informacije više ne trebaju jer je razvio model ili repertoar ponašanja u skladu sa situacijom uz kontrolni mehanizam koji mu pokazuje može li ili zna li te koliko.⁵⁹ Prema Vizek Vidović i dr., učenici čije je učenje samoregulirano poznaju efikasne strategije učenja te kad i kako ih treba koristiti. Oni nisu potaknuti vanjskim čimbenicima kao što su ocjene ili pohvale, već im je motivacija samo učenje i spremni su raditi na dugotrajnom

⁵⁶ Paul R. Pintrich, „The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing“, *Theory into Practice*, Vol 41, No. 4, 2002., 219; Lorin Anderson, David R. Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York, 2001., 43.

⁵⁷ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, Dubravka, *Psihologija obrazovanja*, 178.

⁵⁸ Paul P. Pintrich, „The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing“, 220.

⁵⁹ Vlado Andrić, Mira Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 13.

zadatku sve dok ga ne dovrše. Takvi učenici postižu bolji školski uspjeh i vjerojatno će imati motivaciju za učenjem tijekom čitavog života.⁶⁰

Autori revidirane Bloomove taksonomije uključuju u kategoriju metakognitivnog znanja učeničko znanje o općim strategijama učenja i mišljenja (strategijsko znanje), zatim njihovo znanje o vrstama kognitivnih zadataka, znanje o tome kad i zašto rabiti određene strategije i pristupe učenju te, kao osobnu varijablu, znanje o sebi.⁶¹ Strategijsko znanje je znanje općih strategija učenja, mišljenja i rješavanja problema. Ono uključuje znanje o brojnim strategijama koje bi učenici mogli koristiti za zapamćivanje materijala, pronalaženje značenja u tekstu i razumijevanje onoga što su čuli u učionici ili što su pročitali u knjizi. Tih je strategija mnogo, no mogu se grupirati u tri osnovne kategorije: ponavljanje, razrađivanje (elaboriranje) i organiziranje.

Strategija ponavljanja odnosi se na doslovno ponavljanje riječi, pojmova ili informacija koje treba upamtiti te korištenje brojnih mnemotehničkih strategija za upamćivanje (npr. akronimi, pjesme, rime). Ponavljanje i učenje napamet nije najefikasnija metoda za smisleno učenje. U učenju napamet ne dolazi do razumijevanja tako da se znanje ne može koristiti dalje od doslovnog ponavljanja naučenih riječi niti u novim situacijama i u drugom kontekstu.⁶²

U tom je smislu razrađivanje (elaboriranje) i organiziranje puno bolje. Razrađivanje koristi brojne strategije kao što su sažimanje, parafraziranje ili izvlačenje bitnog iz teksta. Učenik je sposoban „svojim riječima“ objasniti neki pojam što je jedan od načina kako razlikovati smisleno učenje od učenja napamet.⁶³ Organizacijske strategije uključuju podcrtavanje, izradu mapa i vođenje bilježaka gdje učenici stvaraju veze između sadržaja te poznavanje strategija planiranja kao što je postavljanje ciljeva kod čitanja.⁶⁴ Sve to rezultira dubljom obradom podataka. Primjeri za takvo znanje jesu ponavljanje informacija kao jedan od načina njihova zadržavanja u kratkoročnom ili dugoročnom pamćenju, poznavanje brojnih mnemotehničkih strategija za upamćivanje (npr. akronimi, pjesme, rime).

⁶⁰ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 257.

⁶¹ Lorin W. Anderson, David R. Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, 56.

⁶² Isto, 72.

⁶³ *Poučavanje za učenje*, 25.

⁶⁴ Anderson, Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, 57; Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 174.

Neki autori smatraju da obično ponavljanje ne omogućuje dugoročno pamćenje jer će se tako informacija zadržati samo u kratkoročnom pamćenju, a tek integracijskim ponavljanjem ta se informacija dovodi iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje pa se privremeni trag pretvara u dugotrajni.⁶⁵ Ipak, oni tvrde da učenje napamet koje je manje djelotvorno može ponekad dovesti do dugotrajnih tragova, ali uz više utrošenog vremena i napora. Zapamćivanje ima određenu ulogu u obrazovanju, ali ona ne smije biti središnja.⁶⁶

Znanje o kognitivnim procesima znači da je osoba svjesna da postoje zadaci koji su više ili manje zahtjevni i koji zahtijevaju drukčiji kognitivni pristup. Uz ovaj pristup dobijemo odgovore na *što* i *kako*, dok je za izvrsnost u učenju važno razviti znanje o tome *kada* i *zašto* treba koristiti određene strategije jer nisu sve uvijek prikladne.⁶⁷ Primjeri za ovu podvrstu su znanje da zadaci prisjećanja zahtijevaju više memorije nego zadaci prepoznavanja, znanje da strategije poput sažetaka i parafraziranja mogu rezultirati većom razinom shvaćanja teksta.⁶⁸

Znanje o sebi uključuje znanje o vlastitim slabostima i prednostima.⁶⁹ Karakteristika stručnjaka jest ta da su oni svjesni kad nešto ne znaju i moraju se osloniti na neke opće strategije da bi našli prikladnu informaciju. Učenici pak mogu procijeniti vlastitu uvježbanost pri korištenju pojedinih pristupa.⁷⁰ Važno je uz takvo znanje imati i uvjerenja o vlastitoj motivaciji.⁷¹ To uključuje prosudbu o sposobnosti za izvedbu nekog zadatka (samoučinkovitost), cilj za izvršenje zadatka (učenje ili dobra ocjena) te interes i vrijednost koju nosi zadatak za njih.⁷² Prema Pintrichu, upravo preciznost znanja o sebi mogla biti jedan od najznačajnijih čimbenika za uspješno učenje. Učenici koji znaju više različitih strategija učenja, razmišljanja i rješavanja problema vjerojatno će se i više njima služiti.⁷³ Primjeri za

⁶⁵ Vlado Andrić, Mira Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 31.

⁶⁶ *Poučavanje za učenje*, 20.

⁶⁷ Paul P. Pintrich, „The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing“, 221.

⁶⁸ Lorin W. Anderson, David R. Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, 59.

⁶⁹ Isto, 59.

⁷⁰ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 178.

⁷¹ Postoje istraživanja koja povezuju učenička motivacijska uvjerenja s njihovim boljim uspjehom i učenjem. Osim što je motivacija od presudne važnosti za učenje, povezana je ne samo sa školskim uspjehom, nego i s pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom učenika, ali i učitelja. Vidi npr.: Vizek-Vidović i dr., *Psihologija obrazovanja*, 89, 207; Andrić, Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 151.

⁷² Paul P. Pintrich, „The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing“, 222.

⁷³ Isto, 222.

ovu podvrstu su znanje da je netko obrazovan na jednom području, ali ne nužno i na drugima, znanje o nečijem cilju za izvođenje određene zadaće ili osobnom interesu.⁷⁴

3.2.2 DIMENZIJA KOGNITIVNIH PROCESA

Dimenzija kognitivnih procesa uključuje misaone procese koje učenici koriste za dostizanje postavljenih ciljeva u nastavi.⁷⁵ Ti su procesi poredani od nižih prema višim po zahtjevnosti, pa tako pomažu i u određivanju zahtjevnosti ishoda te nastavnih aktivnosti i zadataka što će nam pomoći u istraživačkom dijelu ovog rada. Izvornih šest razina spomenuto je već u dijelu o Bloomovoj taksonomiji, a u revidiranoj Bloomovoj taksonomiji izmijenjen je poredak zadnjih dviju kategorija te su nazivi promijenjeni u glagolske oblike. To su sljedeće kategorije: *zapamtiti* (remember), *razumjeti* (understand), *primijeniti* (apply), *analizirati* (analyse), *vrednovati* (evaluate), *stvarati* (create).⁷⁶ Autori su na temelju originalne taksonomije i uz pomoć novih saznanja iz drugih klasifikacijskih sustava odabrali 19 kognitivnih procesa koji se uklapaju unutar navedenih šest kategorija.

Kako se dimenzija kognitivnih procesa vezuje uz dva važna cilja obrazovanja – retenciju i transfer? Retencija je mogućnost zapamćivanja informacija u više-manje istom stanju u kojemu je to znanje bilo prezentirano na satu. Transfer se odnosi na utjecaj prethodnih znanja i iskustava na uspješnost novog učenja u istom ili u srodnim područjima. Radi se o mogućnosti korištenja naučenog za rješavanje novih problema, odgovaranje na nova pitanja ili lakše učenje novog gradiva na satu.⁷⁷ U revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, za proces retencije uglavnom se veže prva razina – *zapamtiti*, dok se ostale razine vežu uz transfer (*razumjeti*, *primijeniti*, *analizirati*, *vrednovati* i *stvarati*). Dakle, retencija se fokusira na prošlost, a transfer na budućnost.⁷⁸ Iz toga se može zaključiti da učenički uspjeh u budućnosti ovisi o njegovoj sposobnosti prisjećanja naučenog, ali i primjene naučenog u

⁷⁴Lorin W. Anderson, David R. Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, 60.

⁷⁵ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 89.

⁷⁶ Isto, 91.

⁷⁷ Razlikuju se dvije vrste transfera. Specifični ili vertikalni transfer koji najviše dolazi do izražaja u predmetima kod kojih je naglašena hijerarhijska struktura pa je prenošenje znanja i vještina bitan uvjet učenja sljedećih „složenijih“ znanja i vještina. Drugi je opći ili lateralni transfer kod kojeg dolazi do prenošenja znanja i iskustava među susjednim predmetima, npr. iz matematike u fiziku. Prethodno znanje najčešće dovodi do ubrzanja učenja i tad se ono naziva pozitivan transfer, ali može doći i do ometanja što označava negativan transfer ili proaktivna inhibicija kad netočni pojmovi ili pogrešne asocijacije te neprikladne metode ometaju stjecanje novih znanja. Andrić, Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 50, 51.

⁷⁸Lorin W. Anderson, David R. Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, 63.

novim okolnostima, situacijama i problemima.⁷⁹ Zato je važno osmišljavati ishode i zadatke koji učenike potiču na korištenje viših razina kognitivnog područja revidirane Bloomove taksonomije.

Zapamtiti (Remember)

Kategorija *zapamtiti* uključuje prizivanje relevantnih znanja iz dugoročnog pamćenja. Na ovoj je razini pamćenje glavni psihološki proces: informacija se prvo usvaja, pamti, pa se kasnije reproducira ili prepoznaje.⁸⁰ Na ostalim razinama, upamćivanje informacija je samo dio složenijih procesa, no istovremeno i njihov preduvjet. U prvu kategoriju znanja spadaju dva kognitivna procesa: prepoznavanje i prisjećanje. Kod prepoznavanja učenik pretražuje dugoročno pamćenje zbog djelića informacije koji je identičan ili ekstremno sličan prezentiranom materijalu. (npr. prepoznati važnije datume u povijesti).⁸¹ Alternativni naziv za prepoznavanje je identificiranje. Kod prisjećanja učenik pretražuje dugoročno pamćenje u potrazi za informacijom i donosi tu informaciju u radnu memoriju gdje ona može biti procesuirana (npr. datume važnih povijesnih događaja).⁸² Učenik se prisjeća naučenog uz poticaj. Alternativni naziv je prizivanje ili dozivanje.

U nastavi povijesti, ova se razina odnosi na učeničko upamćivanje povijesnih podataka te njihovo nepromijenjeno reproduciranje ili prepoznavanje. Dakle, nije nužno da učenici razumiju gradivo, već je potrebno upamtiti podatke. Prema D. Trškan, najčešća pitanja za ovu razinu koja susrećemo u nastavi povijesti su *tko, što, gdje, kako, opiši, definiraj, nabroji* i slično.⁸³ Iako Trškan u svojoj knjizi koristi izvornu Bloomovu taksonomiju, njezini se primjeri mogu preslikati i na prvu razinu revidirane taksonomije.

Razumjeti (Understand)

Na drugoj razini revidirane Bloomove taksonomije (*razumjeti*) od učenika se očekuje da razumiju ono što im se govori, ono što su pročitali ili vidjeli te da se mogu dalje koristiti tim sadržajem i idejama. Učenici shvaćaju onda kad izgrade veze između novog znanja i postojećeg. Novo znanje je integrirano s postojećim shemama i kognitivnim obrascima. U nastavi povijesti ova se razina odnosi na učeničko pojašnjavanje povijesnih podataka, njihovo

⁷⁹ Poučavanje za učenje, 20.

⁸⁰ Benjamin S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, 49. Prema definiciji Andrilovića i Čudine, „pamćenje je zadržavanje onoga što je stečeno učenjem i korištenje toga poslije učenja.“ Andrilović, Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, 11.

⁸¹ Koren, Snježana, *Čemu nas uči povijest?*, 93.

⁸² Isto, 93.

⁸³ Danijela Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2005., 15.

tumačenje ili kratko prepričavanje svojim riječima. Prema Trškan, najčešća su pitanja u ovoj kategoriji *zašto, pojasni, objasni, protumači* i slično.⁸⁴

U ovu razinu spadaju sljedeći kognitivni procesi: interpretiranje, navođenje primjera, klasificiranje, sažimanje, zaključivanje, uspoređivanje i objašnjavanje. Interpretiranje se događa kad je učenik u mogućnosti pretvoriti informaciju iz jednog oblika u drugi, a to uključuje pretvaranje riječi u neku drugu riječ (parafraziranje), slike u riječi, riječi u slike, brojeve u riječi i obrnuto, glazbene note u tonove i drugo. Alternativni nazivi su prevođenje, parafraziranje, prikazivanje i objašnjavanje.

Navođenje primjera jest kognitivni proces u kojemu učenik daje konkretne primjere nekog koncepta ili principa (npr. navesti novi primjer za pojedini umjetnički stil ili pravac koji nije naveden u udžbeniku).⁸⁵ Alternativni nazivi su ilustriranje ili prikazivanje apstrakcije pomoću konkretnog primjera.⁸⁶

Klasificiranjem učenik prepoznaje da nešto pripada određenoj kategoriji. Komplementaran je proces navođenju primjera jer ono počinje s općim principima i traži od učenika da nađe konkretan primjer, dok klasificiranje počinje s konkretnim primjerom i traži od učenika da nađe općeniti koncept ili princip. Alternativni nazivi za klasificiranje su kategoriziranje ili uključivanje nekoga ili nečega u skupinu.

Prilikom sažimanja učenici rezimiraju prezentirane informacije tako što određuju ključne točke ili apstrahiraju glavnu temu (npr. pišu kratak rezime događaja prikazanih u dokumentarnom filmu o Prvom svjetskom ratu).⁸⁷

Zaključivanje uključuje pronalaženje uzorka na temelju nekoliko primjera (npr. učenik treba *zaključiti* kakve političke promjene donose velike ekonomske krize u 20. stoljeću na primjeru Italije, Njemačke, Španjolske i SFR Jugoslavije)⁸⁸ Do zaključivanja dolazi kad je učenik sposoban apstrahirati koncept ili princip koji vrijedi za skup primjera tako što dešifrira važne značajke za svaki od primjera i primijeti njihov međusobni odnos. Alternativni nazivi su ekstrapoliranje, interpoliranje, predviđanje i odlučivanje.

⁸⁴ Danijela Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, 15.

⁸⁵ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 94.

⁸⁶ Isto, 94.

⁸⁷ Isto, 94.

⁸⁸ http://www.azoo.hr/images/izdanja/nastava_povijesti/07.html , zadnji pristup 30. 10. 2016.

Uspoređivanje uključuje otkrivanje sličnosti između dvaju ili više predmeta, događaja, ideja, problema ili situacija, npr. uspoređivanje aktualnog političkog skandala s nekim povijesnim političkim skandalom.⁸⁹ Alternativni nazivi za uspoređivanje su suprotstavljanje, spajanje ili podudaranje i mapiranje.

Objašnjavanje je zadnji kognitivni proces koji spada u kategoriju razumjeti. Do njega dolazi kad je učenik npr. sposoban stvoriti i koristiti model uzroka i posljedica nekog sistema (npr. objasniti uzroke važnih događaja u Francuskoj u 18. stoljeću).⁹⁰ Može se bazirati na teorijskoj podlozi ili na nekom istraživanju te iskustvu. Alternativni naziv je konstruiranje modela.

Primijeniti (Apply)

Na trećoj razini (*primijeniti*) učenik mora koristiti procedure za izvedbu vježbe ili rješavanje problema. Kognitivni proces *primijeniti* blisko je povezan s drugom razinom jer se smatra da će učenik znati primijeniti naučeno samo ako to doista razumije. Povezan je i s proceduralnim znanjem. Primjena se u nastavi povijesti odnosi na učeničko korištenje povijesnim podacima pri rješavanju novih problema u novim situacijama. Najčešći zadaci u ovoj kategoriji su: „Pojasni pomoću primjera. Kako bi mogao ovu definiciju primijeniti na...? Kako bi primijenio u svakodnevnom životu?”⁹¹

Ova se kategorija dijeli na dvije podvrste: izvršavanje i implementiranje. Izvršavanje znači da je učenik upoznat s procedurom, a zadatak je samo izvršavanje vježbe. Drugi naziv za izvršavanje je provođenje. Primjer za to je kad učenik treba izračunati trajanje vladavine određenog vladara. Kod implementiranja učenik ne zna proceduru: zadatak je problem, a učenik mora otkriti koju će proceduru rabiti za njegovo rješavanje. Alternativni naziv za implementiranje je korištenje ili uporaba. Primjer za to je kad učenik treba *izabrati* najefikasnije metode prikupljanja, sređivanja i obrade, kao i interpretacije podataka (koje je već ranije naučio) prilikom izvođenja istraživačkog rada o konkretnom istraživačkom pitanju.⁹²

Implementiranje je povezano s drugim kognitivnim procesima, kao što je shvaćanje ili stvaranje. Kako učenik nije upoznat s procedurama potrebnim za rješavanje problema, ne

⁸⁹ Lorin W. Anderson, David R. Kratwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, 75.

⁹⁰ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 94.

⁹¹ Danijela Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, 16.

⁹² http://www.azoo.hr/images/izdanja/nastava_povijesti/07.html, zadnji pristup 30.10. 2016.

može odmah znati hoće li izabrati ispravnu i često se tijekom samog procesa mora izmijeniti tako da ponekad nema samo jednog točnog odabira i načina rješavanja.

Analizirati (Analyse)

Ova razina uključuje rastavljanje materijala na njegove sastavne dijelove i otkrivanje kako su ti dijelovi međusobno povezani i u kakvom su odnosu prema cjelini. To je „osposobljenost za raščlambu gradiva u sastavne (konstitutivne) elemente jasnom eksplikacijom odnosa među njima.“⁹³ Najčešća pitanja u nastavi povijesti počinju ovako: „raščlani, analiziraj, usporedi (tj. utvrdi i objasni sličnosti i razlike), koje su posljedice, koje su prednosti i nedostaci, kako A utječe na B i slično.“⁹⁴

Ta razina uključuje kognitivne procese diferenciranja (određivanja važnih dijelova poruke), organiziranja (načina na koji su dijelovi poruke organizirani) i pripisivanja (shvaćanje temeljne svrhe poruke). Kod diferenciranja učenik razlikuje važne dijelove od nevažnih u prezentiranom materijalu, kao na primjer u problemskim matematičkim zadacima razlikuje irelevantne od relevantnih podataka ili značajne podatke od onih manje značajnih u povijesti.⁹⁵ Alternativni nazivi su razlikovanje, isticanje, fokusiranje ili odabiranje.

Organiziranje uključuje odlučivanje kako se određeni elementi uklapaju u strukturu ili funkcioniraju unutar nje. Primjer je raščlamba dokaza u povijesnoj naraciji na one koji podupiru određeno objašnjenje i one koji mu se protive.⁹⁶ Alternativni nazivi su usklađivanje, integriranje, ocrtavanje/skiciranje, raščlanjivanje i strukturiranje.

Do trećeg kognitivnog procesa, pripisivanja, dolazi kad je učenik sposoban prepoznati i utvrditi određeno stajalište, pristranost, vrijednost ili namjeru koja se krije iza neke komunikacije (npr. odrediti politička gledišta autora u nekom eseju ili teorijske perspektive autora u eseju o nekoj kontroverznoj temi).⁹⁷ Alternativni naziv za pripisivanje je dekonstruiranje.

Vrednovati (Evaluate)

Vrednovanje se definira kao prosuđivanje temeljeno na nekom kriteriju ili standardu. Najčešći kriteriji su kvaliteta, djelotvornost, učinkovitost i konzistentnost, dok standardi mogu

⁹³ Nikola Pastulović, *Edukologija*, 535.

⁹⁴ Danijela Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, 16.

⁹⁵ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 96.

⁹⁶ Isto, 96.

⁹⁷ Isto, 96.

biti kvantitativni ili kvalitativni. Kriterije mogu odrediti učenici ili netko drugi. U nastavi povijesti na ovoj razini susrećemo neka od sljedećih pitanja: procijeni sa stajališta, ocijeni (vrednuj) i slično.⁹⁸

U ovu su kategoriju uključeni kognitivni procesi provjeravanja i kritiziranja. Provjeravanje se odnosi na traženje nepravilnosti ili nedosljednosti u nekom procesu ili proizvodu, odnosno odlučuje se o tome koliko dobro funkcionira određeni plan. Npr. učenici odlučuju slijedi li zaključak iz premisa ili sadrži li prezentirani materijal dijelove koji su međusobno kontradiktorni. Alternativni nazivi za provjeravanje su koordiniranje, detektiranje ili otkrivanje, praćenje ili nadgledanje, testiranje ili ispitivanje.

Kritiziranje uključuje prosudbu proizvoda ili djelovanja na temelju vanjskih kriterija ili standarda. Učenici bilježe pozitivne i negativne značajke i donose prosudbu barem djelomično temeljenu na njima. Alternativni naziv je prosuđivanje. Uključuje i odlučivanje procedure za rješavanje nekog problema, kao npr. prosudba dviju metoda kako bi izabrali bolju za rješavanje nekog problema.⁹⁹

Ovaj je kognitivni proces u središtu kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje je sposobnost procjenjivanja i analiziranja. Podrazumijeva efikasnu komunikaciju i sposobnost rješavanja problema. Osobe koje su naučile kritički razmišljati imaju sposobnost postavljanja ključnih pitanja i problema pritom ih formulirajući na jasan i precizan način, skupljaju relevantne informacije i koriste apstraktno znanje za njihovu efektivnu interpretaciju, otvorenog su uma za alternativne sustave razmišljanja i dobri su u komunikaciji s drugima kako bi došli do rješenja kompleksnih problema.¹⁰⁰ Kritičko mišljenje od učenika zahtijeva „da se usredotoče na bitne informacija i zanemare nebitne, da pregledavaju, uspoređuju i odabiru informacije u skladu sa zadanim ciljem ili s određenom svrhom, da na sustavan način prikazuju ono što su odabrali (primjerice, koristeći se modelom) te da to povezuju s prethodno stečenim znanjem, da procjenjuju modele s obzirom na raspoložive i tražene dokaze, da dedukcijom dođu do procjene točnosti i valjanosti modela i zaključaka, da ispituju koliko je određena informacija u skladu s trenutnim uvjerenjima, teorijama i dominantnim gledištima te da novo znanje kodiraju, simboliziraju i integriraju u već postojeće znanje i okvire te ga prema potrebi prilagođuju novim sadržajima“.¹⁰¹ Važno je da se učenike nauči kako treba

⁹⁸ Danijela Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, 16.

⁹⁹ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 97.

¹⁰⁰ https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf, zadnji pristup 30.10. 2016.

¹⁰¹ *Poučavanje za učenje*, 45.

obrađivati informacije jer što imamo više informacija na raspolaganju, to su nam potrebnije vještine kritičkog mišljenja poput analize i vrednovanja koje nam pomažu da razlikujemo „korisne“ od „beskorisnih“ informacija, „dobre“ od loših savjeta“ te „izvediva“ rješenja problema od „neizvedivih“.¹⁰²

Stvarati (Create)

Posljednji je kognitivni proces stvarati u kojem se zajedno povezuju elementi da bi stvorili koherentnu i funkcionalnu cjelinu. Obrnuto od analize kod koje se neka cjelina raščlanjivala u jednostavnije dijelove, ovdje je naglasak na služenju tim elementima te njihovom kombiniranju kako bi se dobila neka nova struktura.¹⁰³ Učenici stvaraju nove proizvode pomoću mentalnog reorganiziranja nekih elemenata ili dijelova u nove obrasce ili strukture uglavnom na temelju postojećeg znanja. Ovo je razina na kojoj najviše do izražaja dolazi učenička kreativnost i sposobnost stvaranja, no u zadanim okvirima. Iako se glagol *stvarati* veže uz originalnost i kreativnost, nastavnici su ti koji u ovom slučaju moraju odrediti što je originalno ili jedinstveno.

U nastavi povijesti ova se razina odnosi na povezivanje elemenata nastavnog gradiva u cjelinu, povezivanja, misaonog reorganiziranja i uopćavanja nastavnog gradiva te sastavljanja izvještaja, sažetaka i referata. Najčešća su pitanja: „interpretiraj..., objasni..., što bi se dogodilo kada ili ako bi bilo..., kako je nešto povezano s onim što već znamo, kako bi drugačije objasnio..., koje je rješenje problema... itd.“¹⁰⁴

Dok ostale razine uključuje rad sa zadanim elementima koji su dio cjeline, na posljednjoj, šestoj, razini učenici moraju izvući dijelove iz različitih izvora i spojiti iz zajedno u novu strukturu ili obrazac koji poznaju otprije. Stvaranje rezultira novim proizvodom koji je uvijek više od samog početnog učeničkog materijala. Zahtjeva aspekte svih ranijih kognitivnih procesa do neke mjere, ali ne nužno i istim redoslijedom kako su poredani u taksonomskoj tablici. Kreativni proces može se razlomiti na tri faze: prezentacija problema, planiranje rješenja i izvršavanje problema. Zato se ova kategorija dijeli na tri podvrste kognitivnih procesa, a to su: generiranje, planiranje i proizvođenje. Generiranje uključuje izlaganje problema i oblikovanje alternativnih hipoteza temeljenih na određenim kriterijima. Ovaj se kognitivni proces nalazi u središtu kreativnog mišljenja. Jedna od brojnih definicija

¹⁰² Poučavanje za učenje, 21.

¹⁰³ Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, 114. Vidi također: Jelavić, *Didaktičke osnove nastave*, 95.

¹⁰⁴ Danijela Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, 16.

kreativnosti jest ona koja je opisuje kao mentalni proces kojim osoba stvara nove ideje ili produkte ili kombinira postojeće ideje i produkte na način koji je nov za nju (Gallagher, 1986.).¹⁰⁵ Alternativni naziv je postavljanje hipoteze.

Planiranje uključuje osmišljavanje metode za rješavanje problema, npr. planiranje istraživanja o nekoj povijesnoj temi.¹⁰⁶ Alternativni naziv je dizajniranje. Proizvođenje se odnosi na izum ili stvaranje nekog proizvoda (npr. oblikovati originalnu interpretaciju temeljenu na analizi povijesnih izvora ili napisati originalni esej).¹⁰⁷ Alternativni naziv je konstruiranje.

¹⁰⁵ Vlasta Vizek-Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović-Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, 80.

¹⁰⁶ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 98.

¹⁰⁷ Isto, 98.

4. ANALIZA ZADATAKA U UDŽBENICIMA I RADNIM BILJEŽNICAMA POVIJESTI

4.1. UDŽBENIK I RADNA BILJEŽNICA KAO NASTAVNO SREDSTVO

Nastavna su sredstva „didaktički oblikovana izvorna stvarnost.“¹⁰⁸ Ona su baza za razvijanje radne sposobnosti. Različiti autori nude različite kategorizacije nastavnih sredstava. Prema Poljaku, primjerice, nastavna sredstva dijele se u nekoliko skupina: vizualna nastavna sredstva, auditivna, audio-vizualna i tekstualna nastavna sredstva. Vizualna sredstva osnivaju se na tzv. video-komponenti i mogu biti trodimenzionalna (globus) i dvodimenzionalna (fotografija) ili statična (maketa) i dinamična (film) s obzirom na njihovu didaktičku funkciju. Auditivna se za razliku od navedenih vizualnih sredstava osnivaju na audio-komponenti i služe kao slušni izvor znanja. Audio-vizualna sadrže obje komponente, i audio i vizualnu, npr. televizijske emisije. U zadnju skupinu ubraja se raznovrsni tekstualni materijal koji se koristi u nastavi, a tu spadaju udžbenici, priručnici, programirani tekstovi, članci, zbornici, pravopisi, rječnici, leksikoni, enciklopedije, književna djela, povijesni tekstovi i brojni drugi. Drugim riječima tu spada sve ono što se odnosi na pisanu riječ ili tekst te služi za učenje u cjelini ili samo u dijelovima.¹⁰⁹ Tekstualna sredstva također su i vizualna sredstva, ali zbog važne uloge odvaja se u zasebnu podskupinu.¹¹⁰

U novijoj didaktičkoj literaturi nastavna sredstva zamjenjuje pojam medij ili nastavni medij, a u kolokvijalnom jeziku označava „sredstvo prenošenja informacija“.¹¹¹ Postoje brojne definicije medija različitih autora, tako da je na kraju medij sve što vidimo, odnosno sve što nas okružuje. Nećemo se previše baviti svim kategorijama i podjelama medija jer u ovom radu vrši se analiza udžbenika i radnih bilježnica koje spadaju u tekstualna nastavna sredstva ili tekstualne medije (odnosno prema nekim autorima, podvrsta su vizualnih sredstava). U školi današnjice, ali i u budućnosti oni će ostati nezamjenjivi za usmjeravanje aktivnosti učenika. Zajedničke karakteristike tekstualnih medija su: visoka pouzdanost u vezi sa čuvanjem obrazovnih poruka te da se one sačuvaju na duže razdoblje (npr. učenik može više puta gledati ilustracije u udžbeniku ili se vratiti na prethodne stranice te proučavati sadržaje kada i koliko želi), omogućavanje širem krugu korisnika da se na bilo kojem mjestu koriste takvim izvorom znanja te mogućnost prezentiranja povratnih informacija o izvršenim

¹⁰⁸Vladimir Poljak, *Didaktika*, 55.

¹⁰⁹Isto, 55.-58.

¹¹⁰*Poučavanje za učenje*, 135.

¹¹¹Ladislav Bogнар, Milan Matijević, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 2002., 326.

aktivnostima. Osim toga, tekstualni mediji mogu se koristiti kao dopuna svim drugim medijima i načinima komuniciranja.¹¹²

Poljak navodi da je udžbenik osnovna školska knjiga, za razliku od ostalih knjiga kao dopunske i pomoćne literature koja se koristi tijekom školovanja. On je pisan na osnovi propisanog nastavnog plana i programa, dok ostala stručna, znanstvena i umjetnička literatura to nije. Poljak tvrdi da učenici gotovo svakodnevno koriste udžbenik radi obrazovanja, odnosno samoobrazovanja, a ostalu literaturu poučavaju povremeno i privremeno te po svojoj osnovnoj namjeni udžbenik bi trebao biti didaktički oblikovan radi racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja što ostala literatura nije i ne treba biti.¹¹³ Anić u rječniku navodi da je udžbenik „školska, gimnazijska ili fakultetska knjiga iz koje se uči nastavni predmet“.¹¹⁴ No, Puger prema Nemeth- Jajić ističe da je važno razlikovati udžbenik i školsku knjigu jer je udžbenik knjiga koja iznosi esencijalne pojmove dane discipline na nekom određenom stupnju i odgovara nastavnom programu te je namijenjen određenom razredu, dok ima školskih knjiga koje nisu udžbenici poput rječnika ili atlasa.¹¹⁵ Šonje u rječniku naglašava da je to „knjiga koja metodički izlaže nastavno gradivo prema državnom programu za određeni razred određene škole“.¹¹⁶ U udžbeniku se ogleda shvaćanje nastave određenog predmeta, njezine svrhe i ciljeva, a u njemu su zastupljeni didaktički, metodički i pedagoški pristupi.¹¹⁷

Baš kao i nastava, udžbenik bi trebao biti usmjeren na učenike. To bi se učenje trebalo omogućiti činjenjem ili djelovanjem koje je izravno povezano sa stajalištem da se znanje i sposobnosti ne mogu dati učenicima, nego ih oni stječu pomoću vlastite aktivnosti, a to se može provjeriti pomoću analize zastupljenih pitanja i zadataka. Poljak smatra da treba polaziti od pretpostavke da učenici stječu, usvajaju i formiraju obrazovanje, odnosno znanja i sposobnosti te ga izgrađuju svojom vlastitom aktivnošću. Po tom bi načelu autori u udžbenik trebali ugraditi što brojnije i raznovrsnije aktivnosti iz različitih područja kako se ne bi svodilo sve samo na čitanje teksta već i na određene aktivnosti nužne da bi njihovo učenje bilo efikasnije.¹¹⁸

¹¹² Isto, 333.

¹¹³ Vladimir Poljak, *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980. , 29.

¹¹⁴ Vjekoslav Anić, *Rječnik hrvatskog jezika*, Novi liber, Zagreb, 2000.

¹¹⁵ Nemeth-Jajić, *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*, Redak, Split, 2007., 9.

¹¹⁶ *Rječnik hrvatskog jezika*, ur. Šonje, Leksikografski zavod Miroslav Krleža : Školska knjiga, 2000.

¹¹⁷ Nemeth-Jajić, *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*, 16.

¹¹⁸ Vladimir Poljak, *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*, 31.

Udžbenik bi svojim sadržajem trebao promijeniti način na koji učenik uči te zaokupiti pozornost učenika, omogućiti mu aktivnost, podržati tu aktivnost te mu osigurati praćenje procesa spoznavanja i rezultata različitih procesa.¹¹⁹ Isto vrijedi i za radne bilježnice gdje bi trebalo biti još lakše oblikovati učeničku aktivnost budući da one služe isključivo za vježbanje i ponavljanje već naučenog gradiva.

Već se spominjala važnost razvijanja kognitivnih vještina učenika na višim razinama, a upravo je jedno od njih i kritičko mišljenje te stvaralačke mogućnosti, a „strukturni element kojem je ta mogućnost najočitija su pitanja i zadatci“.¹²⁰ Važno je da oni potiču na raznovrsne aktivnosti, da budu dovoljno izazovni i tako motivirajuće djeluju na učenike jer kad udžbenik i radna bilježnica potiču učenje otkrivanjem i rješavanje problema, samostalno dolaženje do zaključka, iskušavanje naučenog u novim situacijama, tad potiče kritičko mišljenje i učeničko stvaralaštvo kao najviše razine kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Poljak je zadatke za ponavljanje, koji su osnovna analizirana jedinica u ovom radu, podijelio u dvije skupine. Jedno je reproduktivno ponavljanje koje znači doslovno reproduciranje izloženog nastavnog sadržaja, a drugo je produktivno ponavljanje koje se odnosi na to da se sadržaji ponavljaju s novog stajališta, da se proširuju, produbljuju i preinačuju. Poljak ističe da za primjenu produktivnog ponavljanja treba učenike uputiti na takav rad i ako nema izravnog upozorenja u udžbenicima što trebaju raditi, učenici će svoje učenje svesti na čitanje teksta i mehaničko memoriranje kod kojeg je rezultat rada veoma slab.¹²¹ S tim se mogu povezati niže i više razine kognitivnih procesa revidirane Bloomove taksonomije gdje se zadaci na najnižoj razini zapamćivanja odnose na puklo reproduciranje sadržaja i takvih bi zadataka trebalo biti što manje u udžbenicima i radnim bilježnicama.

4.2. METODOLOGIJA I IZVORI

U nastavku rada analizirat će se pitanja i zadaci u odabranim udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti koji su odobreni od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za školsku godinu 2015./2016. Analiza će se vršiti prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, kao najšire prihvaćenoj klasifikaciji obrazovnih ciljeva. Kao što je već spomenuto, tamo se kognitivni procesi dijele u šest razina: zapamtiti, razumjeti, primijeniti, analizirati, vrednovati

¹¹⁹ Nemeth-Jajić, *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*, 18.

¹²⁰ Isto, 33.-34.

¹²¹ Vladimir Poljak, *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*, 46.-47.

i stvarati. Kod stvaranja udžbenika i radnih bilježnica trebalo bi težiti da zadaci što više potiču učenike na korištenje viših misaonih procesa.

Analizirani su udžbenici povijesti za osnovnu školu izdavačkih kuća Profil, Školska knjiga i Alfa. Kako u Profilovim udžbenicima postoje pitanja nakon svake nastavne teme koja su podijeljena u šest kategorija prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, ti su se udžbenici detaljno analizirali. To znači da je uzeta jedna nastavna tema iz udžbenika za svaki razred od petog do osmog gdje su se pitanja kvalitativno obradila. Cilj je istražiti koliko ta pitanja zaista korespondiraju s navedenom taksonomijom, osobito s razinama kognitivnih procesa. Radi se o sljedećim udžbenicima i autorima: *Vremeplov 5* Duše Šarunić, *Vremeplov 6* Šime Labora i suradnika, *Vremeplov 7* Damira Agičića te *Vremeplov 8* Vesne Đurić. Udžbenici Školske knjige i Alfe ne sadrže pitanja koja su izričito raspoređena po takvom sistemu pa su tamo zabilježena opća zapažanja kod primjera različitih vrsta pitanja i elemenata od kojih se udžbenici sastoje. Radi se o sljedećim udžbenicima: *Tragom prošlosti 5* Sonje Bančić, Sanje Cerovski i Štefice Paladino, *Tragom prošlosti 6* Željka Brdala i Margite Madunić, *Tragom prošlosti 7* Krešimira Erdelje i Igora Stojakovića, *Tragom prošlosti 8* Krešimira Erdelje i Igora Stojakovića te *Povijest 5* Stjepana Bekavca, *Povijest 6* Ante Birina i Tihomira Šarlije, *Povijest 7* Miroslava Akandže i Stjepana Bekavca i *Povijest 8* Stjepana Bekavca i Maria Jareba.

Također će se analizirati radne bilježnice povijesti za osnovnu školu izdavačkih kuća Alfa, Profil te Školska knjiga. Navedeni su udžbenici i radne bilježnice odobreni od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za školsku godinu 2015./2016. Radi se o ukupno dvanaest radnih bilježnica: *Vremeplov 5*, *Vremeplov 6*, *Vremeplov 7* te *Vremeplov 8* izdavačke kuće Profil, *Tragom prošlosti 5*, *Tragom prošlosti 6*, *Tragom prošlosti 7* te *Tragom prošlosti 8* izdavačke kuće Školska knjiga te *Povijest 5*, *Povijest 6*, *Povijest 7* i *Povijest 8* izdavačke kuće Alfa. Uzete su tri različite izdavačke kuće kako bi se osim zastupljenosti razina kognitivnih procesa vidjelo i koliko ima razlika među njima u pristupu te korespondira li taj pristup sa suvremenim promišljanjima o nastavi. Istraživanje će se provesti analizom sadržaja te komparacijom, a radi se o deskriptivnom postupku. Osnovna jedinica analize bila su pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama. U Profilovim udžbenicima gdje je provedena detaljna analiza to se odnosi na pitanja iz odjeljka *Sinteza i ponavljanje*. U radnim bilježnicama analiza se vršila na zadacima iz odabrane nastavne jedinice.

Tako se u petom razredu analizirala nastavna tema *Stari Rim*, u šestom *Osmansko Carstvo i Europa*, u sedmom razredu *Europa u promjenama: od Francuske revolucije do Bečkog kongresa(1789. -1815.)*, te u osmom *Drugi svjetski rat*. Uzete su one nastavne teme koje su najopširnije jer nude najviše mogućnosti za oblikovanje raznovrsnih zadataka na svim razinama. Kod analize radnih bilježnica analizirane su iste nastavne teme, ali zbog velike količine pitanja izbor se suzio na samo jednu jedinicu iz navedene teme. Izuzetak su radne bilježnice izdavačke kuće Alfa u kojima ne postoji podjela nastavnih tema na nastavne jedinice. Tamo su se analizirali svi zadaci jer je riječ o malom broju ili su se uzeli u obzir samo oni koji sadržajno odgovaraju analiziranom gradivu u drugim radnim bilježnicama.

Smatra se da će postotak zadataka na nižim razinama biti veći u nižim razredima, dok bi se u višim razredima trebao povećavati udio zadataka na višim razinama jer s prelaskom u viši razred rastu i kognitivne mogućnosti učenika pa bi se od njih trebalo zahtijevati više. No, neka dosadašnja istraživanja pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama prirode i društva pokazala su da razine obrazovnih postignuća nisu ravnomjerno zastupljene već da dominiraju kompetencije koje omogućuju stjecanje znanja u odnosu na stjecanje sposobnosti, vještina i stavova.¹²² Polazišna je postavka da će se isto potvrditi i u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti.

4.3. ANALIZA ZADATAKA U UDŽBENICIMA POVIJESTI ZA OSNOVNU ŠKOLU

4.3.1. UDŽBENICI IZDAVAČKE KUĆE ALFA

Udžbenik *Povijest 5* autora Stjepana Bekavca sastoji se od ukupno 11 nastavnih tema. Na početku svake nastavne teme autor daje kratak uvod u gradivo s kojim će se učenici susresti. Tako se npr. uz prapovijesno doba spominje trajanje tog razdoblja i kako se ono dijeli, a kasnije su ta doba (starije i mlađe kameno) opisani u nastavnim temama.¹²³

Nakon naslova nastavne jedinice, slijedi podnaslov poglavlja ispod kojeg stoji tekst, a nakon teksta svakog poglavlja dolaze pitanja. Većina se pitanja odnosi na činjenično znanje i na prvoj su razini revidirane Bloomove taksonomije. Uglavnom se traži samo ono što se spominje u tekstu iznad tako da učenici doslovno reproduciraju zapisane informacije iz udžbenika pa pitanja ne služe kao poticaj učenicima za aktivnost ili razmišljanje. Npr. uz

¹²² Borić, E., Škugor, A., *Analiza pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama prirode i društva prema obrazovnim postignućima*, Napredak, Vol.154. No.1-2 Siječanj 2013., 216.

¹²³ Stjepan Bekavac, *Povijest 5*, 14.

nastavnu jedinicu *Ustroj rimske republike – Državno uređenje u doba Rimske Republike*¹²⁴ postavljena su pitanja tko je upravljao Rimom nakon oslobađanja od etruščanske vlasti, kako je Rim postao Republikom te tko je mogao obnašati državničke poslove. Osim što se sva pitanja odnose na činjenično znanje na razini zapamćivanja, traženi su odgovori doslovno podebljani u tekstu tako da se na njih može odgovoriti čak i bez čitanja s razumijevanjem, već samo letimičnim pregledom teksta. Čak i kad se pitanja odnose na drugu razinu, kao npr. u zadatku gdje učenici trebaju objasniti izreku „guske su spasile Rim“¹²⁵, traženi se odgovor izričito objašnjava u tekstu pa se opet svodi na puko prepisivanje.

Slike koje se nalaze u knjizi su ilustrativne i ispod njih se ne nalaze nikakva pitanja što bi učenike potaklo na razmišljanje, već samo kratak opis onoga što se na slici nalazi. Tako je npr. u nastavnoj jedinici *Augustovo doba*¹²⁶ prikazan August i ispod je zabilježeno da je to rimski imperator. Ponegdje postoji opširniji opis kao npr. uz poglavlje *Dioklecijanovo doba*¹²⁷ gdje se nalazi rekonstrukcija Dioklecijanove carske palače. Uz ilustraciju je zabilježeno da je palača bila podignuta kao utvrđena vila, a Dioklecijan je u njoj proboravio posljednje godine svoga života nakon dobrovoljnog silaska s vlasti.

Osim toga, u knjizi nalazimo element *Izvori* koji se odnosi na pisane izvore, ali ispod njih nema nikakvih pitanja, dakle oni su zapravo samo dio gradiva i ne služe drugoj svrsi osim novih informacija ili ilustracije izrečenog u tekstu. Primjer takvog izvora je odlomak *Aleksandar kroti Bukefala* iz djela *Aleksandrija – grad zapadne misli* Theodora Vrettosa.¹²⁸ Na kraju svake nastavne teme nalazi se *Sažetak* gdje se ispisuju najvažniji pojmovi, poput *Čovjek u pradávná vremena*¹²⁹ gdje se uz starije kameno doba spominje lov i skupljanje plodova te skitalački način života, zatim otkriće vatre, pripitomljavanje životinja, pa mlađe kameno doba uz koje stoje natuknice ratarstvo i stočarstvo te sjedilački način život, dok je zadnja odvojena natuknica umjetnost u špiljama.

Na kraju svake nastavne teme nalazi se odjeljak *Razmisli*, pa se tako uz prvu temu *Što je povijest*¹³⁰ nalaze pitanja učenicima gdje trebaju odgovoriti zašto je potrebno učiti povijest i objasniti tvrdnju da je povijest je učiteljica života. Odgovor na to pitanje nude sami autori u tekstu gdje je zabilježeno da je povijest učiteljica života koja nam omogućava da spoznavajući

¹²⁴ Isto, 101.

¹²⁵ Isto, 105.

¹²⁶ Isto, 119.

¹²⁷ Isto, 128.

¹²⁸ Isto, 82.

¹²⁹ Isto, 19.

¹³⁰ Isto, 13.

tude pogreške sami ne griješimo te nam učenje povijesti pomaže da lakše razumijemo događaje u sadašnjosti.

Ponegdje nalazimo i karte kao npr. uz nastavnu jedinicu *Asirska i babilonska država u prvoj polovini 2. tisućljeća pr. Kr.*¹³¹ pa su različitim bojama odvojene asirska i babilonska država. Ispod karte ne nalaze se pitanja za analizu.

Istu situaciju nalazimo i u ostalim udžbenicima izdavačke kuće Alfa od šestog do osmog razreda, samo što se razlikuju u grafičkom oblikovanju. U udžbeniku za šesti razred također se uz tekst nalaze pitanja koja se odnose na prepisivanje iz teksta i većina se odnosi na razinu zapamćivanja. Čak i zadatak koji bi se inače odnosio na treću razinu primjene u kojem učenici trebaju pokazati na zemljovidu slavensku prapostrojbinu i glavne pravce njihove seobe, ostaje na razini reproduciranja jer je zapravo već riješen u udžbeniku. Zabilježeni su pravci različitim bojama, dok je isto tako naznačena i njihova polazišna točka, a ispod karte piše da se radi o pradomovini Slavena i njihovim seobama.¹³²

Na kraju svake nastavne jedinice nalazi se dio pod naslovom *Upamti* koji je ekvivalent dijelu pod naslovom *Sažetak* u udžbeniku za peti razred. U njemu se ispisuju najvažnije činjenice koje bi učenici trebali zapamtiti nakon određene nastavne teme. Npr. uz nastavnu jedinicu *Renesansa*¹³³ zabilježene su sljedeće natuknice: XV.-XVI. stoljeće, pretežu svjetovne teme, graditeljstvo-kupola, ljetnikovci, slikarstvo-dubina, portret (Mona Lisa), kiparstvo – idealne proporcije tijela, Michelangelo. Kao mali podnaslov stoji *Renesansna umjetnost u Hrvatskoj* gdje su navedene natuknice: katedrala sv. Jakova – Juraj Dalmatinac; bez vezivnog sredstva, utori, Sorkočevićev ljetnikovac, Karlovac. Ovakav bi koncept sažetaka učenici trebali sami uraditi kako bi razvijali metakognitivno znanje, dok na ovaj način to autori rade za njih i to s vrlo jednostavnim i šturim natuknicama što ponovno učenicima ostavlja mogućnost reprodukcije činjeničnog znanja.

Pisanih izvora u ovom udžbeniku nema kao što je to bilo u petom razredu. Ponegdje su stavljeni neki slikovni izvori, ali s vrlo šturim podacima. Primjerice, uz minijaturu Karla I. zapisano je samo da je nastala sredinom XIV. stoljeća.¹³⁴ Ne postoji nikakav pisani izvor koji bi se trebao analizirati ni išta drugo gdje bi učenici trebali upotrijebiti više razine kognitivnih procesa prema Bloomovoj taksonomiji.

¹³¹ Isto, 30.

¹³² Ante Birin, Tomislav Šarlija, *Povijest* 6, 9.

¹³³ Isto, 101.

¹³⁴ Isto, 83.

U sedmom razredu nalaze se otprilike dva do tri izvora po nastavnoj temi (u udžbeniku ima ukupno 11 tema). Ni uz jedan izvor učenicima se ne postavljaju pitanja već se radi samo o tekstu koji npr. donosi prvih 11 odrednica iz Deklaracije o pravima čovjeka¹³⁵ i građanina ili pripovijest o giljotini ili marseljezi.¹³⁶ Kraj svakog izvora stavljena je ilustracija. Većina pitanja iza teksta poglavlja također se odnosi na prepisivanje podataka, čak i onda kada naizgled upućuju na razmišljanje. Primjerice, na pitanje kako su Francuzi opravdavali osvajanja europskih država može se odgovoriti prepisivanjem rečenice iz poglavlja u kojoj je navedeno da su Francuzi svoja osvajanja po Europi branili obrazloženjem kako zapravo oslobađaju europske narode od apsolutističkih vladara i na taj način šire vrijednosti Francuske revolucije.¹³⁷ Sličan je primjer gdje učenici trebaju objasniti okolnosti pod kojima Francuzi ukidaju Dubrovačku republiku, a u tekstu iznad taj je dio zadebljan i ponovno se radi samo o prepisivanju.¹³⁸

U sedmom se razredu sažetak gradiva nalazi iza svake nastavne teme, a ne kao do sad iza svake nastavne jedinice, a sukladno tome u udžbeniku stoji naslov *Ponavljanje teme*. Nakon odjeljka *Ponavljanje teme* nalazi se odjeljak *Razmisli*. Tamo se nalazi npr. pitanje u kojem učenici trebaju odgovoriti kako se zvala država koja je nastala 1102. godine, a koja je bila personalna unija kao i Austro-Ugarska Monarhija.¹³⁹ Od učenika se traži da se prisjete naučenog gradiva, ali svejedno se radi o prvoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.

U osmom se razredu nalazi manje izvora nego u sedmom, ali ovo je jedini udžbenik u kojemu nalazimo pitanja ispod tog elementa. Tako se uz povijesni izvor o 14 točaka Thomasa Woodrowa Wilsona¹⁴⁰ postavlja učenicima pitanje što misle, koja je točka bila najvažnija za Hrvate. Izuzev toga, pitanja ispod teksta i dalje su većinom činjenična, na prvoj razini upamćivanja, pa tako učenici trebaju npr. odgovoriti gdje je potpisana kapitulacija, a gdje mirovni ugovor s Njemačkom, navesti pod kakvim je uvjetima Njemačka sklopila mir, kada su i gdje počeli mirovni pregovori, tko su bila velika četvorica i između koga su izbila najveća neslaganja.¹⁴¹ Jedino pitanje u kojem se traži objašnjavanje odnosi se na pitanje zašto su izbila spomenuta neslaganja. Ovdje također nalazimo pitanja u kojima se na prvi pogled traži da

¹³⁵ Miroslav Akandža, Stjepan Bekavac, *Povijest* 7, 33.

¹³⁶ Isto, 34-35.

¹³⁷ Isto, 35.

¹³⁸ Isto, 41.

¹³⁹ Isto, 123.

¹⁴⁰ Stjepan Bekavac, Mario Jareb, *Povijest* 8,8.

¹⁴¹ Isto, 11.

učenici nešto objasne, no zapravo su ona već odgovorena u tekstu. Primjerice, učenike se pita zašto je Svetozar Pribičević požurivao ujedinjenje sa Srbijom, a u tekstu kao odgovor piše da se kao razlog za žurbu navodi okupacija hrvatskih područja koju je Italija provodila temeljem tajnog Londonskog ugovora, kao i teško unutarnje stanje u državi te se tvrdi da će se Država SHS u zajednici sa Srbijom lakše suprotstaviti talijanskim presezanjima.¹⁴²

Ispod slika donosi se kratak opis, primjerice koja se ličnost nalazi na njima ili se ukratko opisuje neki prikazani događaj. *Sažetak* se nalazi nakon svake nastavne teme, a ispod toga lenta vremena i pitanje za razmišljanje, kao npr. uz nastavnu temu o Drugom svjetskom ratu učenici trebaju razmisliti o posljedicama tog rata s obzirom na ogroman broj poginulih.¹⁴³ U tom se odjeljku mogu naći pitanja koja potiču učenike da odgovaraju na pitanja s razumijevanjem, a ne da samo reproduciraju činjenično znanje.

4.3.2. UDŽBENICI IZDAVAČKE KUĆE ŠKOLSKA KNJIGA

U udžbenicima Školske knjige za povijest u osnovnoj školi na početku nalazimo upute za uporabu udžbenika. Na početku svake nastavne teme nalaze se pojmovi o kojima će učenici učiti u tom poglavlju. Odmah do toga stoje novi pojmovi s kojima će se susresti. Na istoj stranici, nalazi se slika s objašnjenjem, a ponekad i sa zadatkom, a vezuje se uz tu nastavnu temu. U sklopu nove nastavne teme nalazi se preklopna stranica koja se može otvoriti, a unutra se pri dnu nalazi lenta vremena s razdobljima koja obrađuje ta nastavna tema. Iznad su smještene slike koje opisuju neke od pojmova s kojima će se učenici susresti, a sadrže i kratko objašnjenje o tome što se na njima nalazi. Neke slike imaju i pitanja za učenike.

Tako se u prvoj nastavnoj temi *Učimo povijest*¹⁴⁴ spominje da će učenici u tom poglavlju učiti o povijesnim znanostima, povijesnim izvorima te povijesnim razdobljima. Novi pojmovi koje će spomenuti su povijest, povijesni izvori, arhiv, muzej, crta/lenta vremena, povijesna razdoblja te povijesne karte. Prva slika koja se nalazi ispod toga jest slika Herodota, uz koju stoji kratak opis o tome tko je on bio, gdje je rođen, zašto se smatra ocem povijesti i gdje je bilježio povijesne događaje. Na lenti vremena nalazi se prapovijest iznad

¹⁴² Isto, 44.

¹⁴³ Isto, 109.

¹⁴⁴ Sonja Bančić i sur., *Tragom prošlosti* 5, 10.

koje je smještena slika i opis splava, a od učenika se traži da opišu splav, a postavlja im se pitanje bi li oni mogli upravljati njime.¹⁴⁵ Sljedeće na lenti vremena je 3. st. pr. Kr., a uz to je stavljena slika trireme (rekonstrukcija), te se objašnjava što je to, a od učenika se traži da pitaju nastavnika što znači sam naziv trirema. Nakon toga odmah se smješta 20. stoljeće gdje je stavljena slika luksuznog broda za krstarenje, odnosno kruzeri. Objašnjava se po čemu su oni poznati, a učenike se pita jesu li ikada putovali nekamo većim brodom. Zadnje na lenti vremena je trenutno 21. stoljeće, a autori su uz to smjestili sliku svemirske letjelice iz tog stoljeća. Sa strane još nalazimo sliku jedrenjaka iz 15. st., odnosno karavele. Dakle, ovdje su autori ukratko izložili ono što smatraju najvažnijim za ovu temu te što učenicima služi kao uvod u materiju koju će učiti. Na preklopnoj stranici nalazi se preko cijele stranice slika povijesnog zemljovida, za koji autori kažu da je jedan od povijesnih izvora i uz svaku nastavnu temu nalazi na preklopnoj stranici nalazi se drugačija slika koja je povezana s im gradivom.

Nakon tog izdvojenog uvodnog dijela nastavne teme slijede nastavne jedinice koje spadaju u određenu temu. Ispod naslova svake nastavne jedinice najprije se nalaze slike s opisom ili nekim pitanjem za koje autori u uputama navode da se radi o motivacijskom pitanju i/ili slici za pripremu pri otvaranju nove nastavne jedinice. Ispod slijedi glavni tekst, a uz njega u nastavnim jedinicama može se naći lenta vremena, geografska ili povijesna karta, ilustracije za koje autori navode da se radi o rekonstrukciji povijesne građevine ili prakse s legendom uz dodatno objašnjenje i postavljena pitanja. Osim toga, postoji i poseban odjeljak s pisanim izvorom koji osim teksta sadrži i zadatke za rad na tom tekstu. Pitanja se uglavnom odnose na činjenice iz teksta. Npr. uz nastavnu jedinicu *Grčki gradovi države* nalazi se izvor o kolonizaciji otoka Hvara gdje se odgovori za sva pitanja nalaze odmah u tekstu pa se tako učenike pita s kojeg grčkog otoka kolonisti dolaze na otok Hvar, kako se naziva njihov polis, kojem su grčkom plemenu pripadali, kako su nazivali svoju koloniju na Jadranu i što su još osim imena prenijeli u novu domovinu iz matične zemlje.¹⁴⁶ Može se primijetiti da nema pitanja koja bi se odnosila na drugu razinu prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, već se sve odnosi na razinu zapamćivanja. Ponegdje se nalaze pitanja uz izvor koja od učenika ne traže samo reprodukciju već moraju dati neko svoje mišljenje, kao npr. uz nastavnu jedinicu *Troja* nalazi se izvor o grčkom mitu koji govori o Trojanskom ratu pa se učenike pita što misle o Parisovoj odluci.¹⁴⁷ Kraj teksta se nalazi velik broj pitanja, ali na većinu njih učenici

¹⁴⁵ Isto, 11.

¹⁴⁶ Isto, 84.

¹⁴⁷ Isto, 80.

nalaze odgovor odmah u samom tekstu, dok ima i pitanja na koja trebaju odgovoriti s razumijevanjem. Uglavnom se sva pitanja odnose na činjenično znanje i eventualno poneka na konceptualno, dok drugih kategorija znanja nema.

Na kraju svake nastavne jedinice nalazi se element *Važno* u kojem je napisan kratki sažetak s najvažnijim sadržajem iz te jedinice koji je oblikovan u natuknice. Također nalazimo element *Istražuj s Klio* gdje se nalaze pitanja za učenike koja se odnose na gradivo koje su učili, ali ne traži od njih doslovnu reprodukciju ili prepisivanje iz teksta već se radi o zadacima koji traže razumijevanje i povezivanje. U nekim se pitanjima traži korištenje interneta ili tv-a. Učenici trebaju izraditi plakate, prezentacije ili sažetak teksta koji su pročitali. Također se radi na povezivanju udžbenika s korištenjem drugih nastavnih sredstva koja su danas učenicima dio svakodnevice. Tako se npr. uz *Uspon Makedonije* učenike pita što misle je li Aleksandar imao pravo tražiti od svojih vojnika da nakon osvajanja Perzije nastave vojni pohod te oni moraju objasniti svoj odgovor. Pita ih se i što misle o ideji stapanja kultura. Sljedeće se pitanje odnosi na igrani film Aleksandar Veliki s Colinom Farrellom u glavnoj ulozi. Ako su ga učenici pogledali pita ih se za dojmove, a ako nisu, autori ih upućuju da izdvoje vrijeme za taj film i pokušaju razabrati u kojim je situacijama Aleksandar prikazan objektivno, a u kojima subjektivno.¹⁴⁸ Korištenje interneta nalazimo npr. u nastavnoj jedinici o posljednjim velikim carevima u Rimu, pa se od učenika traži da na internetu ili literaturi pronađu podatke, fotografije ili slike koje govore o Dioklecijanovoj palači te da od prikupljenih materijala naprave plakat koji će predložiti ostalim učenicima u razredu. Osim toga, trebaju uz pomoć interneta ili literature saznati kakav je bio odnos cara Dioklecijana prema kršćanima te zabilježiti činjenice koje im se čine najvažnije ili najzanimljivije, a njih će uobličiti u sastavak koji će pročitati u razredu.

Na kraju udžbenika nalaze se usporedne vremenske lente, u petom razredu to su usporedna lenta razvoja antičkih civilizacija Grčke i Rima te lenta u kojoj su označeni povijesni događaji i najvažnija postignuća. Uz usporedne se lente nalazi i zadatak za učenike gdje trebaju usporediti stupanj razvoja civilizacija prvih pisama (Afrika i Azija) i istodobni razvoj ljudi u Europi te ih se pita što zamjećuju, koja je regija razvijenija i kako to objašnjavaju.¹⁴⁹ Nakon toga, na samom kraju nalazi se pojmovnik.

¹⁴⁸ Isto, 113.

¹⁴⁹ Isto, 182-185.

U šestom razredu nalazimo isti raspored elemenata unutar nastavnih tema i jedinica. Na početku autori nude upute za uporabu udžbenika i jedina je razlika u tome što osim već nabrojanih elemenata spominju i izvornu ilustraciju kao povijesni izvor, zatim povijesni izvor s pitanjima za analizu nakon čitanja te objašnjavaju da na kraju svake nastavne jedinice *Klio postavlja pitanja* koja zahtijevaju više razmišljanja i kreativan rad. Sve se to nalazi i u udžbeniku za peti razred, samo nije tako imenovano ili navedeno na početku. Novost je što se prije same obrade gradiva i podjele po nastavnim temama nalazi poglavlje *Srednji vijek: daleko i blizu* u kojem se nalazi tekst s najvažnijim informacijama za to razdoblje, nekoliko ilustracija kao npr. srednjovjekovne knjige i njihovim kratkim opisom te fotografija npr. iz Međunarodnog viteškog turnira u Svetoj Heleni.¹⁵⁰ Uz to, nalazi se lenta vremena s podjelom na rani, razvijeni i kasni srednji vijek te novi vijek. Na kraju udžbenika ne nalazimo usporedne lente kao u petom razredu, već samo pojmovnik.

Što se tiče pitanja uz tekst, ona se i ovdje uglavnom odnose na reprodukciju podataka i odgovori se doslovno mogu naći u samom tekstu. Pitanja koja su na višoj razini nalazimo u odjeljku *Istražuj s Klio* kao npr. uz nastavnu jedinicu *Obrazovanje i graditeljstvo* u poglavlju o procvatu graditeljstva učenici trebaju ocijeniti važnost samostanskih škola i knjižnica za razvoj obrazovanja te otkriti postoje li i danas vjerske škole.¹⁵¹ U šestom se razredu može naći više pitanja uz izvor koja se odnose na neke više razine prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Postoje pitanja koja se odnose na afektivnu domenu, kao npr. izvor iz Kur'ana o dužnostima muslimanskog vjernika gdje učenici trebaju odgovoriti koje se ljudske vrline posebno ističu kao pozitivne u islamu, zatim se trebaju prisjetiti iz petog razreda što su učili u kršćanstvu i zamijetiti ima li nekih sličnosti u odnosu muslimana i kršćana prema siromašnima i potrebitima.¹⁵² Ili npr. izvor koji donosi dio iz *Bajke iz tisuću i jedne noći* pa im se postavlja pitanje što misle o postupcima kralja Šahrijara i čini li im se priča o Šeherezadi vjerodostojna.¹⁵³ U sedmom i osmom razredu također nalazimo iste elemente u udžbeniku.

4.3.3. UDŽBENICI IZDAVAČKE KUĆE *PROFIL*

Analizirani su udžbenici povijesti za osnovnu školu: *Vremeplov 5*, *Vremeplov 6*, *Vremeplov 7* te *Vremeplov 8*. Svaki je udžbenik koncipiran na način da su na samom početku navedene upute kako se njime koristiti i tamo su napisane njegove osnovne sastavnice. Svaka

¹⁵⁰ Željko Brdal i sur., *Tragom prošlosti 6*, 8-11.

¹⁵¹ Isto, 96.

¹⁵² Isto, 62.

¹⁵³ Isto, 68.

tema ima svoj uvod ispod čijeg naslova stoji tekst koji najavljuje glavne teme, događaje i problematiku određenog razdoblja. Kraj toga smješteni su ključni pojmovi određene teme. Ispod naslova i opisanog teksta nalaze se ilustrativni izvori, a nešto niže lenta vremena s istaknutim godinama, a autori tvrde da ona služi kako bi se poboljšala vještina kronološkog mišljenja. Na samom dnu stranice uvoda u nastavnu temu nalaze se ostali pisani i slikovni izvori važni za svaku temu.

Nakon toga slijede nastavne jedinice kod kojih odmah ispod naslova s lijeve strane nalazimo izdvojeni dio s fotografijom određenog događaja, osobe ili predmeta te pitanjima za učenike koji služi kao svojevrsni motivacijski uvod, ali i za prisjećanje prošlog gradiva, odnosno njegovo povezivanje. Iznad svake nastavne jedinice izdvojen je naziv veće nastavne teme kojoj ona pripada. U svakoj nastavnoj jedinici postoji istaknuto problemsko pitanje za učenike koje je u knjizi nazvano točkom razmišljanja. Uz osnovni tekst koji je podijeljen u kratke odlomke nalazimo različite slikovne izvore s njihovim objašnjenjima, ali i pitanjima za učenike. U udžbeniku tvrde da oni služe kao poveznica prošlosti sa suvremenim svijetom. U osnovnom tekstu podebljani su ključni pojmovi i važne činjenice. U sklopu nastavne jedinice nalazi se povijesni izvor koji je grafički istaknut, metodički obrađen i sadrži uvodni tekst s opisom i pitanja za kritičku analizu izvora. Na isti je način istaknut element *civilizacijsko postignuće (cum grano salis)* gdje se nalaze međupredmetne i izborne teme izuzev udžbenika za peti razred. Učenici se mogu koristiti i povijesnom kartom kraj koje se također nalaze pitanja za analizu, a u udžbeniku je navedeno da će se tako kod učenika, osim čitalačke pismenosti, potaknuti razvoj i kartografske pismenosti.

Na kraju nastavne jedinice izdvojene su najvažnije informacije koje su se spominjale u tekstu i taj je dio nazvan „*Zapamti*“ prema prvoj, ujedno i najnižoj razini kognitivnog procesa. Kraj tog se dijela nalazi mali rječnik gdje su objašnjeni novi pojmovi s kojima su se učenici susreli u tekstu. Ispod opisanog, smještena su pitanja za ponavljanje koja, kako tvrde autori, služe kao poticaj za aktivno učenje i razvijanje sposobnosti povezivanja i zaključivanja. Svaka nastavna tema na kraju sadrži dio koji se naziva *Sinteza i ponavljanje* gdje su navedena pitanja prema razinama kognitivnog područja revidirane Bloomove taksonomije. Te su razine naslovljene: prisjeti se, objasni, primijeni, analiziraj, procijeni i kreiraj. U udžbeniku je istaknuto da problemska pitanja služe poticanju aktivnog učenja i razvijanja sposobnosti povezivanja i zaključivanja. Dije se na zadatke za samostalni rad prema ishodima učenja, a neka od njih razvijaju suradničko učenje, projektni i timski rad. Na sljedećoj stranici, ujedno i posljednjoj za određenu nastavnu temu izdvojena su dva dijela u

kojoj su smješteni ishodi učenja. Prvi dio naziva se *Sada znam*, a drugi *Sada mogu* i ispod svake navedeni su ishodi s onim za što su učenici sad sposobni nakon određene teme. Navedeno je kako taj dio služi za razvijanje vještina povijesnog mišljenja i kompetencija, te se odnosi na nastavu povijesti koja je usmjerena na ishode učenja.

UDŽBENIK VREMEPLOV 5

Duša Šarunić i Darko Benčić autori su udžbenika *Vremeplov 5* namijenjenog učenicima povijesti petog razreda osnovne škole. Udžbenik se sastoji od ukupno 206 stranica. Analizirana nastavna tema odnosi se na *Stari Rim*¹⁵⁴ jer je najopširnija, pa se ujedno nudi i najviše mogućnosti u stvaranju pitanja i njihovom klasificiranju prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.

U prvoj skupini koja se naziva *Prisjeti se* od učenika se traži da nabroje najvažnije karakteristike i obilježja rimske civilizacije staroga vijeka. Pitanje je dobro oblikovano, korišten je glagol *nabrojati* koji spada u prvu skupinu i odnosi se na dosjećanje naučenih informacija. Drugo se pitanje odnosi na razdoblja koja su karakteristična za starovjekovnu rimsku povijest, a ono bi bilo pravilno da je korišten aktivni glagol *nabroji* (Koja su razdoblja karakteristična za starovjekovnu rimsku povijest.). Posljednje pitanje iz prve skupine od učenika traži da označe na crti vremena najvažnija zbivanja, velika razdoblja rimske povijesti te ratove i razdoblja u kojima su živjele istaknute povijesne ličnosti. Takvo je pitanje preopširno, previše se informacija traži od učenika pa se gubi preglednost crte vremena, a njezin je smisao da se sažeto i jasno prezentiraju informacije kao pomoć u učenju i lakšem zapamćivanju. No, kad bismo gledali samo dosegnutu razinu misaonih procesa, tada se radi o razini zapamćivanja u kategoriji činjeničnog znanja, te o razini primjene u kategoriji proceduralnog znanja.

U drugoj skupini *Objasni* koriste se dva aktivna glagola *opiši* i *obrazloži* uzroke i posljedice rimskih osvajanja. To je pitanje ispravno i dobro smješteno u odgovarajuću skupinu, iako dva glagola nisu potrebna. Nakon toga učenike se pita kakve su se sve promjene dogodile u Rimu nakon velikih osvajanja? U pitanju nedostaje aktivni glagol – ako se od učenika traži objašnjavanje tih promjena tad je ono smješteno u odgovarajuću skupinu, no ako se radi samo o nabranju promjena tad se dobiva dosjećanje informacija pa se pitanje odnosi na prvu razinu. Zbog toga je potrebno koristiti pravilan aktivni glagol koji služi kao smjernica učenicima i preciznije ih upućuje što se točno traži od njih. U posljednjem pitanju u skupini

¹⁵⁴ Duša Šarunić, Darko Benčić, *Vremeplov 5*, 200.

Objasni – kako je bila opremljena rimska vojska – također nedostaje aktivni glagol. Ako se radi samo o nabranjanju dijelova opreme tada to pitanje ne može biti objašnjavanje, ali ako se od njih traži opisivanje opreme i objašnjavanje njezine svrhe učenici bi mogli koristiti višu razinu od same reprodukcije naučenih činjenica.

U skupini *Primijeni* učenici trebaju prikazati, razvrstati i obrazložiti uzroke i posljedice građanskih ratova u Starom Rimu te objasniti kakav je oblik vladavine trijumvirat. U trećoj skupini pitanja autori stalno ponavljaju obrazac aktivnih glagola *prikaži*, *razvrstaj*, *obrazloži* iako su u navedenom primjeru ti glagoli nepovezani sa sadržajem pitanja koje slijedi i poprilično neprecizni. Nije pojašnjeno kako učenici trebaju prikazati te razvrstati ono što se traži od njih, a glagol *obrazloži* ne spada u treću skupinu. Takav se obrazac za ovu skupinu pitanja ponavlja u cijelom udžbeniku. Uzroci i posljedice pripadaju konceptualnom znanju, no njihovo objašnjavanje ne spada na treću, već na drugu razinu, isto kao i objašnjavanje trijumvirata kao oblika vladavine. Kad ne bi postojao glagol *objasni* već *definiraj* trijumvirat ili *navedi* što je trijumvirat tad bi to bila reprodukcija činjenica; uz to, postoji velika vjerojatnost da će učenici, odgovarajući na to pitanje, samo ponuditi definiciju pojma koja postoji u udžbeniku. U posljednjem pitanju učenike se pita što misle zašto nijedan od trijumvira nije samostalno zavladao. Od učenika se tako očekuje da ponude neki svoj zaključak, što ponovo nije treća razina, a ujedno nedostaje i aktivni glagol.

U četvrtoj skupini *Analiziraj* od učenika se traži da analiziraju i prouče glavna obilježja Augustove vladavine, ali nije objašnjeno što zapravo trebaju analizirati proučavajući ta obilježja, tako da je ovo pitanje preopćenito i nedovoljno jasno. Osim toga, glagol *prouči* nije mjerljiv. U pitanju kako je došlo do Augustova uspona na vlast nedostaje aktivni glagol, a također nije na razini analize već eventualno na razini objašnjavanja, odnosno opisivanja. Postoji i mogućnost da će učenici samo reproducirati naučene informacije bez razumijevanja kao što je slučaj i sa sljedećim pitanjem („Što je to omogućilo uspostavu „rimskog mira“?“). Posljednje pitanje iz ove kategorije također nije dobro oblikovano za tu razinu jer da bismo mogli odgovoriti zašto razdoblje Augustove vladavine nazivamo zlatnim dobom Rima dotičemo se razine razumijevanja, a ne i razine analiziranja. Ovdje nedostaje aktivni glagol koji bi mogao glasiti *objasni* ili čak *navedi*, što nam ujedno govori u koje bi se razine moglo smjestiti to pitanje.

U kategoriji *Procijeni* od učenika se traži da procijene i prodiskutiraju položaj žene u Ateni u Periklovo doba. Iako se koristi glagol *procijeni*, vjerojatnije je da će na ovako

neprecizno postavljeno pitanje učenici samo opisati kakav je bio položaj žena, a ne primjerice argumentirano procijeniti valjanost ideje ili stava o takvom položaju žena. Ujedno je i glagol *prodiskutiraj* nepotrebno napisan jer nije jasno s kim bi učenici trebali prodiskutirati o tome, s drugim učenicima u skupini, u paru, s nastavnikom i sl. U sljedećem pitanju od učenika se traži da osmisle i opišu svoju svakodnevicu. Već nam i korišteni aktivni glagoli ukazuju na to da se radi o drugoj razini, a ne razini procjene. Nakon toga, od učenika se traži da procijene razliku položaja žena u Ateni u odnosu na položaj žena u Sparti. U ovako oblikovanom pitanju prikladniji bi bio glagol *usporedi*, što ponovno nije razina procjene jer usporedba i razlikovanje spadaju u drugu razinu. U pitanju „Što nam to govori o atenskoj demokraciji?“ nedostaje aktivni glagol, a ujedno se radi o izvođenju zaključka na temelju prethodnog pitanja, što je također razina razumijevanja. U posljednjem pitanju učenike se pita kako su se u Ateni obrazovali dječaci, a kako žene. Ponovo nedostaje aktivni glagol, a u ovom slučaju moguće je koristiti i glagole poput *navedi*, *opiši* ili *objasni*. No, nijedan od tih glagola ne upućuje na razinu procjene jer se radi o ponavljanju i reproduciranju, ili u najboljem slučaju objašnjavanju, naučenih informacija.

Posljednja je kategorija *Kreiraj* u kojoj se traži da učenici zamisle da su oni žene iz patricijske obitelji koje žive u doba cara Dioklecijana te da opišu kako izgleda svakodnevica rimskih žena, supruga i djece te kako se stjecalo obrazovanje u Rimskom Carstvu. Ništa od navedenog ne dotiče najvišu razinu stvaranja revidirane Bloomove taksonomije, jer se odgovor na to pitanje u osnovi svodi na opis svakodnevica rimskih žena. Kad učenici zamisle da su žene iz patricijske obitelji, taj proces ostaje u njihovoj glavi jer ostatak pitanja nema veze s tim i nakon toga ne slijedi nikakva povezana aktivnost. Opisivanje svakodnevica jest druga razina revidirane Bloomove taksonomije, kao i odgovor na posljednje pitanje (Kako se stjecalo obrazovanje u Rimskom Carstvu?) koje može biti i razina dosjećanja. Uz to, u tom pitanju nedostaje aktivni glagol. U cijelom pitanju ne potiče se kreativno mišljenje koje bi trebalo biti centralno u ovoj kategoriji već sve ostaje prvim dvjema razinama revidirane Bloomove taksonomije.

UDŽBENIK VREMEPLOV 6

Udžbenik povijesti za šesti razred osnovne škole napisala je skupina autora koja se sastoji od Šime Labora, Snježane Vinarić, Jelene Šilje Capor, Manuele Kujundžić te Tina

Pongraca. Ukupno ga čine 224 stranice. Analizirana je nastavna tema *Osmansko carstvo i Europa*¹⁵⁵.

U prvoj skupini pitanja *Prisjeti se* učenici trebaju nabrojati najvažnije sultane Osmanskog carstva, uključujući rodonačelnika njihove vladarske dinastije, te na crti vremena označiti doba njihova vladanja. Oba su pitanja smještena u odgovarajuću kategoriju i korišteni su mjerljivi aktivni glagoli *nabroji* i *označi*. Takvi zadaci kod učenika pobuđuju prisjećanje naučenih informacija i njihovu reprodukciju, a crta vremena ujedno pomaže kod sistematiziranja tih informacija i služe kao dobra priprema za više razine kognitivnih procesa.

Druga je skupina *Objasni* u kojoj učenici trebaju opisati i obrazložiti nastanak Osmanskog Carstva. Oba korištena aktivna glagola su primjerena za kategoriju razumijevanja, dok potpitanjima oni nedostaju. (Opiši i obrazloži nastanak Osmanskog Carstva. Zašto su Osmanlije uspjeli tako brzo osvojiti toliko krajeva jugoistočne Europe? Kakav je ustroj Osmanskoga Carstva? Kako su uspjeli osvojiti Carigrad i srušiti Bizant?) No, ako je zamišljeno da se potpitanja nadovezuju na „glavno“ pitanje tad se odnose na objašnjavanje pa su dobro smješteni. Izuzetak je pitanje u kojem se traži ustroj Osmanskog Carstva jer se tamo radi o nabranju tako da spada u prvu kategoriju. Kod pitanja zašto su Osmanlije uspjeli tako brzo osvojiti toliko krajeva jugoistočne Europe učenici trebaju objašnjavanjem izvući neke zaključke, a u posljednjem pitanju trebaju opisati, odnosno ispričati svojim riječima kako su Osmanlije uspjeli osvojiti Carigrad i srušiti Bizant.

U trećoj se skupini *Primijeni* ponovno koristi ustaljen obrazac korištenih glagola, a to su *prikaži*, *razvrstaj* i *obrazloži* osmanski feudalni sistem. U tako postavljenom pitanju nije naznačeno kako to učenici trebaju prikazati i razvrstati osmanski feudalni sistem, eventualno mogu obrazložiti, odnosno u ovom slučaju više opisati kako on funkcionira, ali najvjerojatnije je da će se raditi o samom nabranju čimbenika od kojih se taj sustav sastoji. U pitanju gdje učenici trebaju odgovoriti koje su njegove specifičnosti, a koje sličnosti s europskim feudalizmom nedostaje aktivni glagol, a ujedno se radi o uspoređivanju sličnosti i razlika tako da se odnosi na drugu razinu. Ovako postavljeno pitanje zahtjevno je za učenike 6. razreda jer zahtijeva puno znanja i još sposobnost uočavanja sličnosti i razlika. Na pitanje što se dogodilo s osmanskim feudalnim sustavom može se očekivati reprodukcija naučenih informacija na razini dosjećanja. Pitanju nedostaje aktivni glagol koji bi u ovom slučaju mogao biti *navedi*.

¹⁵⁵ Šime Labor i sur., *Vremeplov* 6, 172.

U četvrtoj skupini *Analiziraj* učenici trebaju analizirati razloge osnivanja Vojne krajine. U ovako postavljenom pitanju nije jasno na koji način i što zapravo učenici trebaju analizirati. Da bi rješavanje zadatka doista bilo na četvrtoj razini, učenici bi, primjerice, trebali naći neku međusobnu poveznicu tih razloga, vidjeti odnos prema ukupnoj strukturi, raščlaniti i slično. Potpitanjima koja slijede nakon toga nedostaje aktivni glagol. Potpitanja se odnose na uređenost Vojne krajine, zatim kakav su odnos susjedne države imale prema njoj i zašto. U posljednjem se pitanju traži da učenici obrazlože svoj odgovor. Ta pitanja pripadaju prvoj skupini jer učenici prizivaju informacije iz dugoročnog pamćenja, nema konstruiranih značenja, povezivanja i objašnjavanja izuzev posljednjeg pitanja gdje se traži objašnjavanje. No, to se pitanje ponavlja dva puta jer ako su učenici već jednom odgovorili na pitanje zašto, oni su došli do nekog zaključka, pa nema potrebe za dodatnim pitanjem gdje ponovno trebaju obrazložiti svoj odgovor.

Peta je kategorija *Procijeni* i tu se traži od učenika da procijene i rasprave u razredu o odlukama Cetinskog sabora i njihovim posljedicama. U ovako oblikovanom zadatku nedostaju jasne upute o tome kako i što bi učenici točno trebali procijeniti o odlukama Cetinskog sabora te koji su kriteriji za takvu prosudbu. Na pitanje jesu li hrvatski plemići trebali vjerovati Ferdinandovim obećanjima učenici mogu odgovoriti s *da* ili *ne* što dovodi do zatvorenosti pitanja, a ujedno nedostaje aktivni glagol. Isto nedostaje i u trećem potpitanju koje od učenika traži da razmisle koju je najveću grešku napravio Zapolja u borbi za prijestolje. Radi se o drugoj razini ukoliko učenici na temelju stečenog znanja mogu doći do zaključka o Zapoljinoj grešci, no ako je ta greška izrijekom spomenuta u udžbeniku ili izlaganju učitelja, tad učenici neće trebati koristiti razumijevanje već će doslovno reproducirati dobivenu informaciju.

U posljednjoj kategoriji, *Kreiraj*, od učenika se traži da zamisle i opišu život seljaka katolika u Osmanskom Carstvu. Opisivanje pripada drugoj razini, a ujedno je i pitanje imaju li učenici dovoljno znanja za takav zadatak ili će svoj odgovor temeljiti na vlastitoj imaginaciji. Zatim učenici ponovno trebaju zamisliti da su seljaci, ali u bosanskom selu u Osmanskom Carstvu te opisati vlastitu svakodnevicu prema navedenim točkama, odnosno potpitanjima: čime se bave, kakva im je obitelj te kakav im je odnos prema Osmanlijama, a kakav je odnos Osmanlijama prema njima kao seljacima. Iako je ovakav zadatak zamišljen tako da učenici stvore svoju priču, odnosno da ih se potakne na kreativnost, on ne ostvaruje zamišljeno jer njima je za odgovaranje na ova pitanja dovoljno znanje i njegova reprodukcija te opisivanje i objašnjavanje. Može se pretpostaviti će naučeno zapravo samo pretvoriti u prvo lice.

UDŽBENIK VREMEPLOV 7

Damir Agičić autor je udžbenika povijesti za sedmi razred osnovne škole – *Vremeplov 7*. Udžbenik ukupno ima 208 stranica s pojmovnikom i kazalom. U sklopu druge nastavne teme *Europa u promjenama*¹⁵⁶ nalazi se i gradivo za obradu građanskog odgoja o političkim strankama i izborima, a ujedno je *Sinteza i ponavljanje* iz te nastavne teme uzeta za analizu.

U prvom kategoriji *Prisjeti se* od učenika se traži da nabroje uzroke i posljedice Francuske revolucije. Upotrijebljen je glagol nabrojati koji odgovara toj razini. Ovdje se radi o konceptualnoj razini, ali nakon toga se od učenika zahtijeva poznavanje koncepta uzroka i posljedica što bi spadalo u višu kategoriju objašnjavanja. Zatim bi učenici trebali prikazati tijek Francuske revolucije na lenti vremena što bi odgovaralo prvoj razini u onom dijelu u kojemu im je za to potrebno poznavanje datuma i pripadajućih događaja. Zadnje pitanje iz te kategorije odnosi se na promjene koje su se dogodile u Francuskoj uvođenjem ustavne monarhije, a koje su nastale uvođenjem Republike. Odmah primjećujemo da pitanju nedostaje aktivni glagol, koji u ovom slučaju može biti *navedi* ili *nabroji*, ali i *objasni* ili *opiši* promjene. U tom slučaju, takvo bi se pitanje bolje uklopilo u drugu razinu objašnjavanja.

Sljedeća je kategorija *Objasni* i ona se sastoji od jednog glavnog pitanja i četiri potpitanja. (Opiši i obrazloži na koji je način Napoleon došao na vlast. Kako su tekla njegova osvajanja i promjene koje je potaknuo? Kakve su se promjene dogodile u zemljama kojima je vladao Napoleon? U čemu je značaj Građanskog zakonika? Kako su Napoleonova osvajanja utjecala na širenje ideja Francuske revolucije?) Glavnim pitanjem traži se od učenika da opišu i obrazlože na koji je način Napoleon došao na vlast. Nakon toga potpitanja ne sadrže aktivni glagol, a neka nisu ni smještena u odgovarajuću kategoriju. Prvo potpitanje odnosi se na tijek Napoleonova osvajanja i promjene koje je potaknuo. Za sam tijek osvajanja učenici moraju znati godine i odgovarajuće događaje što se odnosi na prvu razinu kognitivnih procesa, tj. dosjećanja. Isto je i kod tijeka promjena koja je potaknuo, ali ovdje nedostaje adekvatni glagol koji bi jasnije odredio što se traži od učenika. Zatim se pita kakve su se promjene dogodile u zemljama u kojima je Napoleon vladao i u ovom slučaju u obzir bi mogli uzeti različite glagole, npr. *navedi*, *objasni*, *opiši*, *analiziraj* itd., pa je nemoguće odrediti koju su razinu autori zamislili. Pitanju u čemu se nalazi značaj Građanskog zakonika ponovo nedostaje aktivni glagol (npr. *objasni*), kao i posljednjem pitanju o utjecaju Napoleonovih osvajanja na širenje ideja Francuske revolucije.

¹⁵⁶ Damir Agičić, *Vremeplov 7*, 64.

Treća je skupina *Primijeni* gdje se, kao i u ostalim udžbenicima, ponavljaju glagoli *pokaži*, *razvrstaj* i *obrazloži* koji nisu dobro povezani s ostatkom pitanja. Zadatak glasi: „Pokaži, razvrstaj i obrazloži najvažnije odredbe o odnosima i obitelji.“ Nejasno je što i kako učenici trebaju pokazati, što i kako razvrstati i po kojim kriterijima, a čak ni obrazlaganje u ovom pitanju nema smisla jer su odredbe koncipirane na doslovan i jasan način. Potpitanja ispod odredbi ponovno nemaju aktivne glagole. Prvo se potpitanje odnosi na razinu dosjećanja. Od učenika se traži da navedu kakvi su odnosi, prema zakoniku, trebali vladati između supružnika, a kakvi između roditelja i djece. Odgovor na to pitanje učenici mogu prepoznati iz teksta i ponovno ga reproducirati u izvornom obliku bez da su ga razumjeli. Drugo potpitanje dobro je smješteno u kategoriju primjene jer učenici trebaju primijeniti svoje znanje o društvenim odnosima u to doba. Treće pitanje traži usporedbu tadašnjih obiteljskih odnosa s današnjim, pa se takvo pitanje odnosi na drugu razinu razumijevanja.

Četvrta kategorija *Analiziraj* traži od učenika da analiziraju članke *Deklaracije o pravima čovjeka i građanina* i usporede navedena načela s praksom u demokratskim državama. Pitanju nedostaju upute i jasno objašnjenje kako i po kojim kriterijima učenici trebaju analizirati članke. Također usporedba koja se traži (između prošlosti i sadašnjosti) ne spada u kategoriju analize, niti je dobro definirano s kojim točno demokratskim državama treba usporediti načela kad nemaju svi ista pravila, odnosno zakone. Nakon toga učenike se pita što mogu zaključiti na temelju te usporedbe, što je također druga razina jer oni dolaze do zaključaka iz pročitanih informacija. Pitanje je uz to neprecizno postavljeno jer nije jasno o čemu točno učenici trebaju zaključivati. Na pitanje zbog čega se *Deklaracija o pravima čovjeka i građanina* smatra toliko značajnom za čovječanstvo, odgovor može biti isti kao i na prethodno pitanje.

Peta kategorija *Procijeni* traži od učenika da procijene i prodiskutiraju na koji su način Napoleonova osvajanja i kasnije francuska uprava utjecali na društvene i političke prilike u Hrvatskoj. Ovdje je nejasno je li to prvo pitanje samo uvod ili smjernica za potpitanja koja slijede, pa treba samo na njih odgovoriti. Potpitanjima nedostaju aktivni glagoli. Kod potpitanja kako se širila francuska vlast u hrvatskim krajevima moguće je koristiti aktivni glagol *objasni* ili *opiši* i to spada u drugu razinu. Sljedeće potpitanje traži područja Hrvatske i Slovenije koja su bila uključena u sastav Ilirskih pokrajina i tome možemo pridodati aktivni glagol *nabroji* jer ono spada u prvu skupinu. Ista je stvar s posljednjim potpitanjem u kojem se traže promjene koje su u hrvatskim zemljama značile napredak, a koje su imale negativan

učinak pa ovdje također možemo upotrijebiti glagol *nabroji* ili *navedi*. Pitanje glasi: „Koje su promjene u hrvatskim zemljama značile napredak? Koje su imale negativni učinak?“

Posljednja je kategorija *Kreiraj* u kojoj učenici trebaju zamisliti i kreirati novine koje su izlazile u Francuskoj 1789. godine. Trebaju osmisliti vijesti i novinske članke koje su čitali ondašnji Parižani, od pada Bastille do uspona Napoleona te pokušati formulirati i napisati članke koje je o revolucionarnim zbivanjima u Francuskoj čitala publika, primjerice u Beču i Londonu. Takav zadatak potiče kreativnost pa je on stvaralačko usmjeren, ali je dosta opsežan, a novine bi se trebale ograničiti brojem članaka ili riječi te bi trebalo dati više smjernica i kriterija. U ovom slučaju novine su proizvod, ali važno je da one ne budu sastavljene od prepisanih podataka iz bilježnice ili udžbenika i da tako postanu samo reprodukcija, već da se reorganiziraju naučeni elementi u neki novi obrazac, da se pobude i iznesu vlastite ideje i stajalište. Ovakav zadatak od učenika traži puno znanja kako bi mogli dobro oblikovati tražene povijesne informacije u novinama.

UDŽBENIK *VREMEPLOV 8*

Vesna Đurić autorica je udžbenika *Vremeplov 8* namijenjenog učenicima povijesti osmog razreda osnovne škole. Udžbenik se sastoji od ukupno 262 stranice. Analizirana je nastavna tema *Drugi svjetski rat*.¹⁵⁷

U prvoj kategoriji *Prisjeti se* od učenika se traži da nabroje ključne događaje iz 1930-ih koji su doveli do izbijanja Drugog svjetskog rata te da na crti vremena označe te događaje i usporede zbivanja na hrvatskim prostorima u tom razdoblju sa zbivanjima u Europi, odnosno svijetu. Postavljaju se i potpitanja o tome koji su bili uzroci, a što je bio povod izbijanja rata te kada je započeo rat na tlu Jugoslavije. Iako prvo pitanje sadrži dobar aktivni glagol koji spada u prvu kategoriju (*nabroji*), učenicima se ostavlja previše mogućnosti nabrojanja ključnih događaja. Pitanje je postavljeno preopširno i zbog toga se ne radi o samom prisjećanju naučenih informacija, osobito u dijelu koji se odnosi na usporedbu sa zbivanjima na hrvatskom prostoru. Sljedeće pitanje uključuje crtanje lente vremena što spada u odgovarajuću kategoriju što se tiče činjeničnog znanja, ali ovdje se potiče i korištenje proceduralnog znanja. Dodavanjem glagola *usporedi* koji spada u drugu kategoriju, od učenika se traži viša razine kognitivnih sposobnosti zbog povezivanja informacija. Potpitanja koja se nadovezuju za to drugo pitanje nemaju aktivni glagol tako da nisu dobro oblikovana, a uz to traži se poznavanje koncepta uzroka i povoda što se odnosi na konceptualno znanje. U

¹⁵⁷ Vesna Đurić, *Vremeplov 8*, 168.

posljednjem potpitanju traži se godina početka rata na tlu Jugoslavije, ali i tamo nedostaje aktivni glagol te lente vremena. Ta pitanja glase: „Koji su bili uzroci, a što je bio povod izbijanja rata? Kada je započeo rat na tlu Jugoslavije?“

Sljedeća je kategorija *Objasni* u kojoj se od učenika zahtijeva da opišu i obrazlože prilike u Hrvatskoj za vrijeme Drugog svjetskog rata. Pitanje sadrži dobre aktivne glagole, ali opet se nakon njih traže informacije koje nisu jasno definirane, daju mogućnosti preopširnih odgovora koji neće kod učenika imati određenu svrhu već će ih preplaviti količina informacija. Bilo bi bolje da se u pitanju opredijelilo samo za jednu kategoriju traženih prilika, npr. ekonomske prilike ili društvene prilike. Sljedećem pitanju nedostaje aktivni glagol jer se učenike pita koje su vojske ratovale na području Hrvatske za vrijeme Drugog svjetskog rata. Ovdje bi odgovarao glagol *nabroji* ili *navedi* što nam odmah govori o tome da se radi o prvoj kategoriji, a upravo se taj glagol nalazi u pitanju koje se nadovezuje za potonje, a traži nabrojavanje njihovih ciljeva. Sljedeće pitanje glasi „Što znaš o zločinima koje su te vojske počinile?“. I tom pitanju nedostaje adekvatni glagol koji bi jasnije odredio što se točno očekuje od učenika. Zatim se od njih traži da u tablicu upišu odgovore, a ona se sastoji od tri stupca od kojih se jedan odnosi na naziv vojske, drugi na ciljeve i treći na zločine. To znači da se ponavlja sve već rečeno, samo u drugačijem obliku, ujedno i preglednijem, pa se autorica trebala odlučiti samo za jednu verziju kako ne bi došlo do nepotrebnog ponavljanja jer bi učenici mogli izgubiti motivaciju.

Treća kategorija *Primijeni* započinje standardnim ponavljanjem obrasca pitanja s glagolima *prikaži*, *razvrstaj* i *obrazloži*, a ovoga puta nadovezuju se na pitanje kada su se i zašto održavale konferencije „velike trojice“ i nakon toga stoji nedovršeno pitanje „i njihovim odlukama ...“ koje je očito tiskarska greška. Navedena pitanja *kada* i *zašto* spadaju u prvu kategoriju, a kako nema nove situacije gdje učenik treba upotrebljavati informacije na nov način možemo zaključiti da se ovdje radi o razini dosjećanja. Potpitanje kako su konferencije utjecale na ishod rata odnosi se na razinu razumijevanja. Možemo primijetiti da su nabrojani aktivni glagoli *prikaži*, *razvrstaj* i *obrazloži* ovdje samo nagomilani, ali nisu povezani s ostatkom pitanja, nemaju nikakve svrhe za učenike jer nije jasno kako bi oni to trebali prikazati, gdje i što trebaju razvrstati, a također nemaju ni što obrazložiti kad se od njih uglavnom traži samo puko iznošenje informacija.

U četvrtoj kategoriji *Analiziraj* traži se od učenika da analiziraju tekst te da procijene važnost očuvanja sjećanja na strahote Holokausta, no nedostaju smjernice kako i što se treba

analizirati, što je važno da bi oni to mogli napraviti. Ispod toga nalazi se tekst koji govori o datumu kad se obilježava dan Holokausta i što se dogodilo tog dana, koliko je ljudi ubijeno tijekom gušenja ustanka i od koje godine se u Hrvatskoj obilježava dan sjećanja na Holokaust, odnosno da je tad bio 1945. godine oslobođen logor Auschwitz. Pitanja ispod teksta odnose se na dohvaćanje informacija pa se od njih traži da znaju što je Holokaust (iako nedostaje aktivni glagol *definiraj*). Zatim se traži da znaju u spomen na koji se događaj Dan holokausta obilježava 20. travnja gdje a nedostaje glagol *imenuj*. Osim toga traži se što je Auschwitz gdje bi odgovarali glagoli *navedi* ili *definiraj*. Posljednje učenici trebaju navesti i sve što znaju o progonima ljudi po ideološkim, političkim, nacionalnim, vjerskim i rasnim osnovama. Ovdje se radi o drugoj kategoriji i nedostaje upotreba aktivnog glagola (npr. *ispričaj*, *izvijesti*, *opiši*). U ovoj se kategoriji ponavljaju već naučene informacije, eventualno je moguća interpretacija naučenog sadržaja.

Peta kategorija *Procijeni* započinje kratkim tekstom u kojem se govori o materijalnim razaranjima i broju civilnih žrtava koji su u Drugom svjetskom ratu bili veći iako se ne objašnjava u odnosu na što su bili veći. Zatim se od učenika traži da istraže na koje je sve načine totalni rat utjecao na civilno stanovništvo, a bez obzira na korišteni aktivni glagol *istraži* koji se može koristiti u ovoj kategoriji ne znamo hoće li učenici zapravo učenici argumentirano obrazložiti svoj odgovor ili će samo odgovoriti na postavljeno pitanje, što sužava mogućnost viših kognitivnih procesa procjene ili otkrića jer se odnosi više na prisjećanje već pohranjenih informacija. Slično je s nastavkom pitanja gdje se traži da procijene kakve su sve posljedice imale promjene u načinu ratovanja. U ovako postavljenom pitanju od učenika se zapravo ne traži procjena tih posljedica već informacija o poznavanju posljedica koja postoji u udžbeniku. Umjesto aktiviranja viših razina kognitivnih procesa, od učenika će se tako dobiti nabrojanje tih posljedica, a drugačiji ishod dobio bi se kad bi učenici trebali izvesti neku procjenu na temelju usporedbe. Iako su izabrani aktivni glagoli za svaku kategoriju primjereni, oni se ne povezuju dobro s ostatkom pitanja pa zbog toga pitanja uglavnom ne spadaju u navedenu kategoriju.

Posljednja je kategorija *Kreiraj* u kojoj učenici trebaju zamisliti da su Židovi u logoru te istražiti kakva je bila njihova svakodnevnica i kako su stradavali. Možemo si postaviti pitanje zašto bi uopće od učenika zahtijevali takvo uživljavanje koje ih to neće potaknuti na razvijanje kreativnosti, već će od njih zahtijevati da se užive u određeno stanje koje u tim

godinama teško mogu razumjeti i upitno je trebaju li uopće.¹⁵⁸ Nakon toga postavlja se pitanje što je genocid kojemu nedostaje aktivni glagol (npr. *definiraj*). Zatim se postavlja pitanje kako su nacisti i fašisti provodili politiku genocida što može biti i druga razina kad bi se koristio glagol objasni. Posljednje pitanje nadovezuje se na provođenje politike genocida nacista i fašista, a od učenika se traži da navedu primjer iz Hrvatske. To može biti dosjećanje ili druga kategorija ako bismo u obzir uzeli aktivne glagole poput *ispričaj svojim riječima* ili *izvijesti, opiši*.

4.4. ANALIZA RADNIH BILJEŽNICA POVIJESTI U OSNOVNOJ ŠKOLI

4.4.1 RADNE BILJEŽNICE ZA PETI RAZRED

S obzirom na to da se analiza pitanja i zadataka u udžbenicima za peti razred vršila na najvećoj nastavnoj temi *Stari Rim*, isto će se uraditi i ovdje, ali paralelno kod sva tri izdavača, s time da će se zbog količine gradiva izdvojiti samo jedna posebna nastavna jedinica koje će se detaljno obraditi. Odabrana je nastavna jedinica *Rim u doba cara Augusta* u Profilovoj radnoj bilježnici *Vremeplov 5*, odnosno *August – zlatno doba Rima* u radnoj bilježnici Školske knjige *Tragom prošlosti 5* te *Augustovo doba* u Alfinoj radnoj bilježnici *Povijest 5*. Izabrane su one nastavne jedinice koje se najviše podudaraju po sadržaju u sva tri udžbenika kako bi se analiza radila na sličnom uzorku. Metoda analize zadataka u radnim bilježnicama jest deskriptivna i kvantitativna. Rezultati kvantitativne analize predstavljeni su u tablicama. Napravljena je jedna tablica za svaki razred tako da se u njoj prikaže koje su razine kognitivnih procesa zastupljene u radnim bilježnicama različitih izdavačkih kuća, ali i ukupni broj za određeni razred. Pobrojani su svi zadaci određene razine i zatim se izračunao ukupni postotak za taj razred i izdavačku kuću. Razine koje ne nalazimo u radnim bilježnicama, u tablici su ostavljene prazne. Velika većina pitanja pripada činjeničnom znanju, a posebno će se naglasiti tamo gdje pitanja odstupaju od tog pravila.

Autori *Vremeplova 5*, radne bilježnice iz povijesti za peti razred osnovne škole su Duša Šarunić i Darko Benčić. Radna se bilježnica sastoji od 124 stranice, a sadržajno slijedi gradivo iz udžbenika. Nastavna tema *Stari Rim* ima 14 nastavnih jedinica koje u prosjeku

¹⁵⁸ <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=6584&sec=2107>, zadnji pristup 30. 10. 2016.

U uputama kako poučavati holokaust u školama ne preporuča se poistovjećivanje s događajima vezanim za holokaust jer nemoguće je doista zamisliti kako je to biti u okolnostima koje su daleko od naših životnim iskustava, pa se bilo kakvo uživljavanje učenika kao aktivnih sudionika holokausta smatra neumjesnim i pedagoški promašenim, str 11.

sadrže desetak pitanja. Uglavnom su to zadaci višestrukog odabira, alternativnog izbora, dopunjavanja te kratkih odgovora. Ima i zadataka u kojima se traži precrtavanje traženog ili izbacivanje uljeza. Ponegdje se nalazi i označavanje traženog na slijepoj karti ili crti vremena te popunjavanje tablice ili ilustracije koje učenici trebaju prepoznati i opisati. U sklopu nastavne jedinice *Svakodnevni život u doba Carstva* nalazi se istaknuti element *Projektni zadatak* koji učenicima nudi mogućnost da uz pomoć nastavnika pokrenu projekt *Rim na hrvatskom povijesnom prostoru* koji mogu organizirati u nekoliko etapa: proučavanje rimske vojske, rimske umjetnosti i načina života u rimskim gradovima. U sklopu tih etapa mogu od gline izraditi rimski vojni logor te oblikovati rimske vojnike, kao i razviti tehniku portretiranja izrađujući glinene kovanice odnosno replike rimskog novca. Također, jedna od etapa koja im se nudi jest posjet Arheološkom parku Andautonija koji se potom u daljnjem tekstu ukratko opisuje u najvažnijim crticama. Takav projektni zadatak služi za aktivaciju psihomotoričkog područja jer takvo što traži od učenika preciznu motoriku. Drugi istaknuti element jest *Povijesni izvor* koji je u pravilu pisani izvor i ispod njega nalaze se pitanja koja se na njega nadovezuju.

Nastavna jedinica *Rim u doba cara Augusta* sadrži 13 pitanja. U prvom pitanju učenici trebaju zaokružiti slova ispred točnog odgovora, odnosno to je zadatak s višestrukim odgovorom i on se dijeli na dva potpitanja. U prvom potpitanju se traži da učenici odrede što je bio Oktavijan, a ponuđeni odgovori su augustus, princeps, tiranin i Ahejac. U drugom potpitanju traži se naziv prvog razdoblja Carstva, a mogući su odgovori dominat, principat te trijumvirat. Takvo pitanje spada u prvu razinu kognitivnih procesa revidirane Bloomove taksonomije, odnosno razina dosjećanja. U tablici (str. 55) ovaj se zadatak bilježi kao dva zadatka na prvoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.

Drugo pitanje je zadatak s kratkim odgovorom, a traži se odgovor na pitanje kada je i kako Rimski Republikan postala Carstvo. To je pitanje također na prvoj razini jer se radi o poznavanju godina i reproduciranju naučenih informacija. Ovaj će se zadatak također bilježiti kao dva pitanja na prvoj razini jer se u nekim zadacima radi o odvojenim pitanjima na drugačijim razinama. Primjer za to je treće pitanje gdje se traži navođenje titula koje je imao prvi rimski car te objašnjenje o tome što nam one govore o njegovoj vlasti. Traženi će odgovori biti prve i druge razine jer titule spadaju u nabranje, odnosno razinu upamćivanja i reproduciranja informacija, dok u drugom dijelu pitanja učenici koriste objašnjavanje. Četvrto pitanje također dotiče drugu razinu jer se traži od učenika da objasne pojam *rimski mir*. Peto pitanje traži definiciju limesa, a to spada u poznavanje terminologije, odnosno dotiče prvu

razinu zapamćivanja. U šestom pitanju učenici trebaju na crti vremena označiti vrijeme trajanja principata i obojiti ga u crveno, zatim označiti godinu početka kršćanske ere te naznačiti vrijeme trajanja vladavine Augusta. Sve navedeno spada u poznavanje datuma, odnosno također spada u prvu razinu prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji jer učenici doživaju informacije iz dugoročnog pamćenja i reproduciraju ga na lenti vremena. No, ovdje se osim činjeničnog znanja potiče i konceptualno te proceduralno znanje, jer učenicima je potrebno poznavanje koncepata vremena (npr. kršćanska era) kako bi mogli označiti traženo na lenti, a također i određena procedura kod bilježenja i izrade lente vremena.

U sedmom pitanju, učenici uz pomoć asocijacija trebaju doći do zaključka o kojoj se osobi radi. Ponuđeni pojmovi asocijacije su: princeps, pučki tribun, prokonzul, imperator. Iako su nabrojene titule koje su se tražile već u trećem zadatku ove nastavne jedinice, pa se ovo pitanje ponavlja samo u drugom obliku, ovaj zadatak dotiče treću razinu jer učenici moraju s razumijevanjem poznavati tražene pojmove, dakle imati određeno znanje i primijeniti ga da bi riješili asocijaciju te došli do konačnog ishoda. Također se radi o proceduralnom znanju jer za rješavanje zadataka s asocijacijama potrebno je poznavati postupak kako doći do konačnog rješenja. Osmo je pitanje zadatak s dopunjavanjem i traži od učenika da nadopune što je to principat, o čemu govori Vergilijev spjev Eneida, tko je bio mecena, a što danas smatramo pod tim pojmom, kako se nazivala carska garda koju je osnovao Oktavijan i kako je rimski car podijelio provincije. Sve što se traži u ovako oblikovanom zadatku odnosi se na zapamćivanje podataka, dakle na prvu razinu kognitivnih procesa. Iako ima nekoliko manjih rečenica u ovom zadatku kojima nedostaju određene riječi, oni su svi zabilježeni kao jedno pitanje na prvoj razini. Razlog je tome što se ne radi o posebnim zadacima kod kojih postoji mogućnost da će se razlikovati u dostignutim razinama kognitivnih procesa već je princip rješavanja isti. U devetom zadatku prikazane su slike na kojima učenici moraju prepoznati što one prikazuju, a radi se o građevinama. Radi se o prepoznavanju i odnosi se na prvu razinu revidirane Bloomove taksonomije. Deseti je zadatak alternativnih odgovora, odnosno pitanja na koja učenici odgovaraju s točno ili netočno. Tako učenici trebaju znati je li August bio prvi rimski car, jesu li najpoznatiji rimski pjesnici u doba Augusta bili Vergilije i Horacije, te zove li se trijumfalni luk slavoluk. Oba se zadatka odnose na prepoznavanje i prisjećanje. Jedanaesto pitanje također se koristi tehnikom točnog i netočnog, ali za razliku od prijašnjeg zadatka gdje su učenici mogli samo odrediti je li tvrdnja točna ili nije, ovdje trebaju podcrtati netočne tvrdnje i napisati točne u tablicu koja se nalazi ispod teksta. Tablica se sastoji od dvije kolone, u prvoj se traži da se netočne tvrdnje osim

podcrtavanja i prepisu, a zatim se rečenica treba ispraviti da bude točna u desnoj koloni. Iako učenici ovdje nemaju 50% šansi da pogode odgovor kao u prethodnom zadatku jer ukoliko je tvrdnja netočna, ipak moraju znati napisati i pravilnu verziju. Bez obzira na to, ovaj se ovaj zadatak odnosi na prvu razinu kognitivnih procesa jer učenici reproduciraju informacije u približno onakvom obliku u kojem su naučene, a pogotovo zato što su rečenice koje se nalaze u udžbeniku identično oblikovane. Tako se može raditi o doslovnom prepisivanju pa informacije ne moraju biti spremljene ni u dugoročno pamćenje. Sljedeća dva pitanja također ne dotiču više razine kognitivnih procesa. Dvanaesto pitanje od učenika traži da navedu kako je izgledalo Rimsko Carstvo nakon Oktavijanove smrti, što dotiče prvu razinu kao i sljedeće trinaesto pitanje, ujedno i posljednje. Ono se sastoji od dva potpitanja. Prvo učenike pita kada i gdje se rodio Isus Krist, što se odnosi na čisto poznavanje osnovnih informacija, odnosno njihovo dosjećanje i reproduciranje. Drugo potpitanje traži od učenika da objasne u čemu je bila njegova važnost. Ovdje učenici na temelju informacija koje posjeduju o Isusu Kristu dolaze do zaključka o njegovom značaju pa se to zadnje pitanje odnosi na drugu razinu revidirane Bloomove taksonomije, odnosno spada u kategoriju objašnjavanja.

Školska knjiga izdavač je radne bilježnice za povijest u petom razredu osnovne škole *Tragom prošlosti 5*, autorica Sonje Bančić, Sanje Cerovski i Štefice Paladino. Sadržajno nastavne teme prate udžbenik, a sastoje se još od manjih jedinica. Kao što je već navedeno analizirat će se nastavna jedinica *August – zlatno doba Rima* koja spada u temu *Republika i Carstvo*.

U prvom se pitanju traži od učenika da napišu zašto se razdoblje vladavine cara Augusta naziva zlatnim dobom Rima. Takav zadatak spada u drugu kategoriju revidirane Bloomove taksonomije i od učenika traži da povežu naučene informacije i koriste razumijevanje kako bi došli do novih zaključaka. Sljedeće pitanje rješava se uz pomoć udžbenika, a zadatak je popuniti tablicu unošenjem podataka o gospodarstvu, vojsci i graditeljstvu u Augustovo vrijeme. Ta su tri pojma smještena u tri kolone, a iznad njih stoji naslov *Rimski mir*. Sam zadatak traži korištenje udžbenika pa se tako radi o prepisivanju podataka, ne koristi se razumijevanje već sama reprodukcija pa ovaj se zadatak također odnosi na prvu razinu. Treće pitanje traži od učenika da objasne pojam limes, a objašnjavanje je druga razina. Četvrti zadatak sadrži tekst i pitanja koja se nadovezuju na njega. Tekst govori o središtu političkog i javnog života u vrijeme cara Augusta, odnosno o forumu kojeg je car August dao obnoviti i uz to je dao sagraditi brojne nove građevine. Tekst opisuje i kako je izgledao život na forumu. Pitanja traže nabranje zgrada rimskog Foruma koja se spominju

u tekstu te kako se zabavljao običan puk. Oba pitanja dotiču samo prvu razinu revidirane Bloomova taksonomije jer se traži reprodukcija pročitanih informacija. Peto je pitanje isto oblikovano, objašnjava se da je Forum bio mjesto gdje se odvijao politički dio javnog života, a terme su bile središte kulture, zabave odmora, sporta, liječništva i uopće društvenog života. Zatim se donosi pisani izvor i ispod njega tri pitanja. Prvo pitanje traži da se navedu pogodnosti koje su terme nudile posjetiteljima, drugo traži definiciju hipokaustike, a treće pita za što su služiti akvedukti. Sva tri pitanja odnose se na prvu razinu kognitivnih procesa jer se kao i u prethodnom pitanju reproduciraju pročitane informacije, s time da one čak nisu nužno ni usvojene u dugoročno pamćenje već se radi o prepisivanju iz teksta. Šesto, posljednje pitanje jest zadatak s dopunjavanjem. Preuzete su rečenice iz udžbenika i nedostaje jedna riječ koja se treba dopisati kako bi rečenica bila cjelovita. Tako se traži koga je sve Augustova obnova privukla u Rim uz brojne graditelje i kipare iz cijeloga svijeta, koji su rimski pjesnici djelovali u njegovo vrijeme, a zadnji čije ime treba dopisati napisao je veliki ep Eneidu.

Kao i u analiziranoj nastavnoj jedinici i ostale nastavne jedinice imaju u prosjeku šest pitanja po nastavnoj jedinici. Radi se uglavnom o zadacima višestrukih odgovora, alternativnih odgovora, kratkih odgovora, dopunjavanja i povezivanja. Osim toga, ima i zadataka u kojima se traži upisivanje pojmova na zemljopisne karte ili ucrtavanje traženog, upisivanje na lente vremena te popunjavanje tablica. Ponegdje se traže psihomotoričke sposobnosti, pa tako npr. postoji zadatak gdje učenici trebaju obojiti crtež legionara i nacrtati dijelove vojne opreme koja nedostaje, a kako se kod potonjeg traži i određeno znanje može se primijetiti kako je psihomotorička domena uvijek povezana s kognitivnom sferom. U radnoj bilježnici nalaze se i dvije osmosmjerke. Uz to u određenim nastavnim jedinicama postoje pisani izvori ispod kojih se nalaze pitanja kao što se vidjelo u analiziranoj nastavnoj jedinici.

Stjepan Bekavac, Marija Bradvica i Abelina Finek autori su *Povijesti 5*, radne bilježnice za 5. razred osnovne škole. Analizirana nastavna jedinica je *Augustovo doba (31. g. pr. Kr. – 14. g.)* započinje zadatkom s kratkim odgovorom, odnosno traži se ime osobe koja se istaknula kao pobjednik u bitki kod Akcija 31. g. prije Krista. Ovo se pitanje odnosi na poznavanje osnovnih činjenica tako da spada u prvu razinu revidirane Bloomove taksonomije. Sljedeće pitanje traži od učenika da nabroje koje je titule nosio Oktavijan, a ono je grafički uređeno kao mentalna mapa: Oktavijanovo ime smješteno je u sredinu i povučeno je šest strelica, od kojih je ispod jedne navedena titula imperatora. Grafički je lijepo uređeno jer će učenici povezivanjem vizualnog i tekstualnog sigurno lakše zapamtiti pojmove, ali svejedno zadatak se odnosi na prvu razinu i radi se o nabranjanju. Treći zadatak traži od učenika da

izračunaju koliko je dugo vladao August. Takav zadatak odnosi se na treću razinu kognitivnih procesa odnosno primjenu jer učenici primjenjuju određenu proceduru u poznatom zadatku. U ovom slučaju moraju oduzeti dva cijela višeznamenkasta broja, no radi se o matematičkoj radnji oduzimanja na razini nižih razreda osnovne škole. Dakle, radi se o zadatku kod kojeg se primjenjuje proceduralno znanje. Sljedeće pitanje traži od učenika naziv Augustova oblika vladavine. To se odnosi na reprodukciju naučenih informacija pa se radi o prvoj razini. Peto pitanje od učenika traži da izvuku neki zaključak iz naučenih informacija kako bi mogli objasniti zašto je August osnovao pretorijance pa se taj zadatak smješta u drugu razinu, odnosno koristi se kognitivni proces razumijevanja. Šesto je pitanje napisano u obliku zadatka alternativnih odgovora, a učenici trebaju utvrditi točnost tvrdnji o caru Augustu. Tvrdnje su da je August rimskim veteranima dodjeljivao zemlju, zatim kako je razdoblje njegove vladavine donijelo nemir i nazadak države, kako nije gradio nove hramove, a stare je zapustio te da je uveo stalnu vojsku i smanjio broj legija. Sve su to činjenične tvrdnje koje se odnose na osnovno znanje, učenici trebaju reproducirati informacije koje se nalaze u njihovom dugoročnom pamćenju, ne koristi se viši kognitivni proces razumijevanja tako da se radi o prvoj razini. U sedmom zadatku učenici trebaju riješiti rebus i zatim dobivenom pojmu objasniti značenje. Ovdje se radi o dvije razine kognitivnih procesa. Za rješavanje rebusa učenici koriste razinu primjene jer se radi o poznatom zadatku jer pretpostavljamo da su se već susreli s njim u nižim razredima, ali s novim informacijama gdje moraju primijeniti određenu proceduru. Takav tip zadatka uključuje proceduralno znanje. Dobiveni pojam odnosi se na limes, a objašnjavanje njegova značenja spada u prvu razinu jer se zapravo radi o njegovom definiranju, tako da učenici reproduciraju informaciju u obliku u kojem su je naučili. Osmi je zadatak povezivanja imena i pojmova. S lijeve strane nalaze se imena poznatih Rimljana ili rimskih djela te građevina, a s desne strane nalaze se objašnjenja tih pojmova. To je zadatak prepoznavanja tako da se ponovno radi o najnižoj razini revidirane Bloomove taksonomije. Posljednje pitanje sadrži ilustraciju Rimskog Carstva, a od učenika se traži da uz pomoć slike opišu procvat Rimskog Carstva u 1. i 2. stoljeću poslije Krista. Ovako oblikovan zadatak pruže brojne mogućnosti i teško je odrediti razinu kognitivne aktivnosti koju će učenici koristiti jer oni mogu samo opisivati stanje Rimskog Carstva na temelju naučenih informacija bez razumijevanja tako da se može raditi o samoj reprodukciji, ali s obzirom da se radi o slici koju mogu opisivati na drugačije načine od onih koje su usvojili na satu obrađivanja, taj zadatak uvelike ovisi i o učeničkim odgovorima. Zbog toga ovaj zadatak nije uvršten u tablicu.

U ovoj radnoj bilježnici broj zadataka po nastavnoj jedinici varira od pet zadataka, pa do trinaest. Osim već navedenih vrsta zadataka, mogu se pronaći zadaci dopunjavanja, križaljke, osmosmjerke, premetaljke, labirint, zadaci višestrukog odabira, lente vremena, zadaci koji zahtijevaju crtanje, poput crtanja oružja kojim su se ljudi koristili u starijem kamenom dobu, popunjavanje tablica i povijesnih zemljovida te zadaci redanja.

Tablica 1. Rezultati analiziranih radnih bilježnica petog razreda povijesti za osnovnu školu

Radne bilježnice za 5. razred				
Razine	Profil	Školska knjiga	Alfa	Σ
1	13 (76,5 %)	7 (77,8 %)	5 (55,6 %)	25 (71,4 %)
2	3 (17,6 %)	2 (22,2 %)	2 (22,2 %)	7 (20 %)
3	1 (5,9 %)		2 (22,2 %)	3 (8,6 %)
4				
5				
6				
	17	9	9	35

4.4.2. RADNE BILJEŽNICE ZA ŠESTI RAZRED

Analizirana nastavna tema u udžbenicima za šesti razred bila je *Osmansko carstvo i Europa*, pa će se isto vršiti na radnim bilježnicama izdavačkih kuća Profil, Školska knjiga i Alfa. Kao i u radnim bilježnicama za peti razred, tako će se i ovdje zbog količine gradiva izdvojiti samo jedna posebna nastavna jedinica koje će biti detaljno obrađena radnim bilježnicama sva ti izdavača. To je *Uspon Osmanskog Carstva* u radnoj bilježnici *Vremeplov 6* (Profil), odnosno *Postanak Osmanskog Carstva* u *Tragom prošlosti 6* (Školska knjiga). Alfina radna bilježnica *Povijest 6* nema posebne nastavne jedinice već su sve objedinjene u jednu koja se naziva *Osmansko Carstvo i Europa* tako da će se tamo analizirati sve, a to je moguće zbog malog broja pitanja.

Autori radne bilježnice *Vremeplov 6* su Šime Labor, Snježana Vinarić, Jelena Šilje Capor, Manuela Kujundžić te Tin Pongrac. Radna se bilježnica sastoji od 141 stranice i sadržajno prati udžbenik. Analizirana nastavna tema *Osmansko carstvo i Europa* sastoji se od manjih nastavnih jedinica: *Uspon Osmanskog Carstva, Borbe Hrvata s Osmanlijama u 15. stoljeću, Izbor Habsburgovaca za hrvatske kraljeve, Doba najveće osmanske opasnosti, Život na osvojenom području – Bosanski pašaluk, Vojna krajina te Oslobođenje hrvatskih zemalja od Osmanlija.*

Vrste zadataka koje se nalaze u ovoj radnoj bilježnici iste su kao i u prethodno analiziranoj za peti razred istog izdavača. Prvi zadatak u *Vremeplovu 6* jest zadatak s višestrukim odgovorom. Traži se ime osobe koja je ujedinila turska plemena, a učenici trebaju zaokružiti slovo ispred točnog odgovora. Takav zadatak odnosi se na prepoznavanje informacija pa se radi o prvoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Sljedeći je zadatak redanja gdje učenici trebaju brojevima od 1 do 4, počevši od najranijeg, kronološki poredati sljedeće događaje: bitka na Kosovu, Osmanlije osvajaju Carigrad, bitka na rijeci Marici te bitka kod Nikopolja. Ti su događaji napisani jedan ispod drugog, a ispred njih stoji prazna crta gdje će učenici upisati odgovarajuće brojeve. I ovaj zadatak spada u prvu skupinu dosjećanja jer učenici prizivaju informacije iz dugoročnog pamćenja. U ovom slučaju radi se o poznavanju godina, što pripada činjeničnom znanju. Treći je zadatak dopunjavanje rečenica. U prvoj rečenici učenici trebaju dopisati koja je vjera proširena ujedinjenjem turskih plemena, a u drugoj što je osvojio sultan Mehmed II. 1453. godine. Oba se pitanja odnose na prvu razinu dosjećanja, radi se o reprodukciji naučenih informacija. U četvrtom pitanju učenici ponovno trebaju zaokružiti slovo ispred točnog odgovora i odrediti koga su Osmanlije porazile u bitki kod Nikopolja. U petom pitanju radi se o dopunjavanju rečenica, pa učenici trebaju dopisati tko se nalazio na čelu Osmanskog Carstva i kako je teritorijalno bilo podijeljeno Osmansko Carstvo. Šesti je zadatak povezivanja. Učenici trebaju povezati pojmove koji su navedeni s lijeve strane s odgovarajućim objašnjenjem koje stoji s desne strane. Traženi pojmovi su janjičari, spahije, akindžije, raja i timar. S desne strane postoji samo četiri objašnjenja tako da učenici moraju odrediti i koji je od pojmova višak. Svi navedeni zadaci odnose se na reprodukciju znanja, dakle spadaju u prvu razinu kognitivnih procesa. U sedmom zadatku učenici trebaju navesti razloge zbog kojih je timarski sustav Osmanskog Carstva bio učinkovitiji od feudalizma europskih zemalja. S obzirom na to da se radi o uspoređivanju dvaju sustava, učenici trebaju razlikovati njihove značajke pa se radi o drugoj razini shvatiti, odnosno razumjeti. To je jedini

zadatak koji je dotaknuo razinu kognitivnih procesa višu od razine zapamćivanja. Također zadatak zahtijeva i određeno konceptualno razumijevanje jer se dotiče uzroka kao i razumijevanja društvenih sustava. Osmi je zadatak alternativnog izbora, odnosno učenici trebaju zaokružiti slovo T ako je tvrdnja točna, a slovo N ako je netočna. Učenici trebaju odrediti valjanost tvrdnje da je osvajanjem Carigrada 1453. prestalo postojati Bizantsko Carstvo, zatim da je sultan Osman poznat pod nazivom Osvajač, da je položaj kršćanske i muslimanske raje u Osmanskom Carstvu je bio isti te da su kršćanima u Osmanskom Carstvu bile dostupne sve državne službe. Zadatak se odnosi na razinu dosjećanja, a kod takve vrste zadataka uvijek postoji i mogućnost pogađanja odgovora. U devetom se pitanju traži definicija harača i tko ga je plaćao. Dakle, radi se o reprodukciji naučenih informacija. Deseti je zadatak izdvojeni element u kojem se nalazi pisani izvor. Učenici trebaju pročitati tekst i odgovoriti na pitanja o razlozima brzih osmanskih uspjeha i kakvim su načinom života Osmanlije navikli živjeti. Zapravo, traženi se odgovori doslovno nalaze u tekstu pa se mogu samo prepisati na prazne crte koje stoje ispod njega. Čak se ne mora nužno ni raditi o čitanju s razumijevanjem niti će učenici na taj način spremili pročitane informacije u dugoročno pamćenje. Možemo zaključiti da je od deset pitanja u ovoj nastavnoj jedinici samo jedno dostiglo drugu razinu kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Sva ostala pitanja dosežu najnižu razinu zapamćivanja koja u učenicima ne potiče ništa više osim reproduciranja naučenih informacija.

Tragom prošlosti 6 radna je bilježnica za povijest u šestom razredu osnovne škole autora Željka Brdala i Margite Madunić. Izdavač je Školska knjiga. Analizirat će se tema *Osmansko Carstvo prema Hrvatskoj i Europi*, točnije nastavna jedinica *Postanak Osmanskog Carstva*. Ta nastavna jedinica ima samo četiri pitanja, kao i većina njih. Uglavnom se broj pitanja kreće od četiri do šest, rijetke imaju sedam ili više zadataka.

Prvi je zadatak dopunjavanja: učenici trebaju na prazne crte upisati tražene pojmove. Tako se traži godina kad je počela povijest Osmanskog Carstva, mjesto i ime vladara koji je ujedinio turska plemena. Drugi je zadatak s kratkim odgovorima i sadrži dva pitanja. U prvom se traži osoba koja je imala apsolutnu vlast u Osmanskom Carstvu, a u drugom učenici trebaju odgovoriti kako se dijelilo stanovništvo Osmanskog Carstva. Sljedeće je pitanje istog oblika, a od učenika traži definiciju janjičara. Posljednje po redu, četvrto pitanje, zadatak je s višestrukim odgovorima. Učenici trebaju zaokružiti slovo ispred točnog odgovora, a traži se sultan koji je 1453. godine osvojio Carigrad. Ponuđeni su odgovori Sulejman Veličanstveni, Osman i Mehmed II. Sva pitanja odnose se na najnižu razinu misaonih procesa prema

revidiranoj Bloomovoj taksonomiji i činjenično znanje. Kod učenika se ne potiče ništa osim reprodukcije naučenih informacija. Od njih se traži znanje važnih godina, imena sultana te definicije pojmova vezanih za terminologiju koja se koristila u tadašnje vrijeme u Osmanskom Carstvu što se sve odnosi na dozivanje, odnosno prisjećanje informacija iz dugoročnog pamćenja.

Osim analizirane nastavne jedinice, u toj se temi nalaze još i nastavne jedinice *Hrvatska i Ugarska pod osmanlijskim napadima; Borba za hrvatsko – ugarska prijestolje i daljnja osmanlijska osvajanja Hrvatske* te *Život pod Osmanlijama i njihovo slabljenje*. Zadaci su slični kao i u prethodno analiziranoj radnoj bilježnici istog izdavača za peti razred. Uglavnom se radi o dopunjavanju rečenica, pitanjima s kratkim odgovorom, zadacima povezivanja, zadacima alternativnog izbora, a nalazi se i pisani tekst u kojem učenici trebaju podcrtati netočne činjenice. Svi zadaci ne dotiču višu razinu od prve razine zapamćivanja, osim dva zadatka u kojim se nalazi rebus u kojem učenici koriste razinu primjene u kategoriji proceduralnog znanja. U prvom se rebusu traži ime hrvatsko-ugarskog vladara Matije Korvina, a u drugom sustav utvrda organiziranog radi obrane od osmanlijskih napada, odnosno rješenje je Vojna krajina. Učenici u rebusu rade s novim informacijama i koriste određenu poznatu proceduru pa je zbog toga to treća razina kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, ali osim toga, sva su pitanja najniže razine.

Ante Birin i Tomislav Šarlija autori su *Povijesti 6*, radne bilježnice za 6. razred osnovne škole. Izdavačka kuća je Alfa. Nastavne teme nisu podijeljene na nastavne jedinice tako da analizirana nastavna tema *Osmansko Carstvo i Europa* sadrži sedamnaest pitanja.

U prvom se pitanju nalazi zemljovid ispod kojeg je učenicima postavljeno pet zadataka. Na zemljovidu je prikazan prvobitni osmanlijski teritorij i Osmansko Carstvo nakon zauzimanja Bosne, a učenicima se postavlja pitanje gdje se nalazio prvobitni osmanlijski teritorij, zatim do koje se rijeke prostirao osmanlijski teritorij na istoku. Potom trebaju nabrojati mora na čijim se obalama prostirala osmanlijska država, odgovoriti na kojoj se rijeci odigrala velika bitka između osmanlijske i kršćanske vojske 1396. godine i zatim upisati na zemljovidu upisati sljedeće geografske pojmove: Carigrad, Galipolje, Beograd, Jajce, Dunav. Ovaj zadatak spada u treću razinu primjene jer učenici moraju primijeniti proceduru traženja i snalaženja na zemljopisnoj karti. Jedino što im olakšava ovaj zadatak su bijele praznine gdje se pojmovi trebaju smjestiti. Drugi je zadatak redanja u kojem učenici trebaju kronološki poredati događaje tako da na prazne crte upišu odgovarajuće redne brojeve. Radi se o bitki

kod Nikopolja, padu Carigrada i bitki na Kosovu polju. Zadatak se odnosi na poznavanje godina, odnosno važnih povijesnih datuma tako da se radi o razini zapamćivanja. U sljedećem se zadatku nalazi pisani povijesni izvor kojeg učenici trebaju pročitati i odgovoriti na pitanja koja se nalaze ispod njega. Izvor je ulomak iz djela Kronika, autora Georgija Francesa, dvorjanika na dvoru bizantskog cara. Postavlja se pitanje o zauzimanju kojeg grada se govori u navedenom dokumentu, zatim koji je datum zauzimanja grada i kako su se Turci Osmanlije ponašali nakon zauzimanja grada. Na sva pitanja, učenici mogu pronaći odgovor koji se nalazi u tekstu, od njih se ne traži razina razumijevanja već razina zapamćivanja. Četvrti se zadatak odnosi na bitku na Krbavskom polju. Zadatak je oblikovan poput tablice tako da se s lijeve strane nalaze pojmovi na koje učenici moraju naći odgovor i napisati ga s desne strane na prazne crte. Tako se od njih traži godine bitke, uzroci, ishod i posljedice. U zadatku se dotiče prva razina, ali se uz činjenično ovdje javlja i konceptualno znanje jer učenici trebaju razumjeti koncept uzroka i posljedica. U petom zadatku nalazi se pisani povijesni izvor iz zaključaka Sabora u Cetinu 1527. godine ispod kojeg se nalaze pitanja na koja učenici moraju odgovoriti. Od njih se traži da znaju s koliko će vojnika kralj braniti Hrvatsku, je li kralj predvidio dodatne snage za obranu Hrvatske te što je Ferdinand obećao hrvatskim staležima. Svi se odgovori daju lako iščitati iz teksta tako da osim razine zapamćivanja ovdje nema korištenja drugih misaonih procesa. Šesto je pitanje pak isto kao četvrto, samo se radi o bitki kod Siska, a traži se godina bitke, sudionici, ishod i značenje. Koncept sedmog i devetog zadatka ponavlja se kao u prvom. Dakle, učenici trebaju promotriti zemljovid i odgovoriti na pitanja koja se nalaze ispod. Na zemljovidu u sedmom zadatku prikazani su Slavonska krajina, Banska krajina, Hrvatska krajina i Banska Hrvatska, a učenici trebaju odgovoriti između kojih se država nalazila Vojna krajina, zatim u sastavu koje je Krajine bila Lika, koja se Krajina nalazila južno od Kupe, u kojoj se Krajini nalazio Ivanić i upisati u zemljovid gradove: Varaždin, Karlovac i Ivanić. U devetom se zadatku traži od učenika da nabroje koji su dijelovi Hrvatske ulazili u sastav Bosanskog pašaluka, zatim da nabroje priobalna područja Hrvatske koja su ulazila u sastav potonjeg te koje su rijeke činile njegovu sjevernu granicu. Nakon toga također moraju upisati na zemljovidu pojmove: Pakrac, Cernik, Bihać, Banja Luka, Sarajevo i Mostar. I ovdje se od učenika traži da na kartu upišu geografske pojmove što spada u razinu primjene. U osmom i desetom zadatku učenici trebaju odrediti točnost, odnosno netočnost tvrdnji, dakle radi se o zadacima alternativnog izbora. Tvrdnje u osmom zadatku su da je sjedište Hrvatske krajine bilo u Zagrebu, da su zapovjedne položaje u krajinama držali hrvatski časnici, da se vojno područje između Karlovca i Ivanića naziva Banska krajina, da su u opustošena područja naseljavani Vlasi kao vojnici-graničari te da se

Vlasima bila zajamčena osobna sloboda i samouprava. U desetom zadatku tvrdnje kojima učenici moraju odrediti ispravnost su da je sjedište Bosanskog pašaluka bilo u Bihaću, da su Turci Osmanlije poreznim olakšicama poticali prelazak na islam, da su se osmanlijske vlasti na jednaki način odnosile prema Katoličkoj i prema Pravoslavnoj Crkvi, da su franjevci jedini od katoličkih svećenika mogli sudjelovati pod osmanlijskom vlašću te da se trgovački dio islamskog grada naziva mahala. Oba se zadatka odnose na najnižu razinu zapamćivanja jer se ovdje radi o prepoznavanju, tj. učenici lociraju znanje u dugoročnom pamćenju koje je u skladu s prezentiranim materijalom. U jedanaestom zadatku učenici trebaju među navedenim pojmovima pronaći i izbaciti uljeza te objasniti zašto ne pripada tom nizu. Radi se o sljedećim pojmovima: Kraljeva Sutjeska, Višegrad, Fojnica i Kreševo. U tom je zadatku zastupljena druga razina razumjeti. U dvanaestom se zadatku ponovno nalazi pisani izvor i ispod tog kratkog teksta nalazi se samo jedno pitanje. Učenici trebaju napisati nazive obveza raje koje se spominju u tekstu. Dakle, ponovno se radi o prvoj razini kognitivnih procesa jer se ne koristi razumijevanje već se doslovno reproduciraju informacije iz prezentiranog materijala. Trinaesti zadatak isti je kao osmi i deseti. Radi se o zadacima alternativnog izbora gdje se određuje ispravnost tvrdnji. Učenici trebaju zaokružiti da ili ne i izjasniti se je li prestanak osvajanja uzrokovao pad osmanlijske moći, je li se zbog opadanja osmanlijske moći popravio položaj seljaka u Osmanskom Carstvu, je su li se velika zemljopisna otkrića negativno odrazila na osmanlijsko gospodarstvo te slabe li istovremeno s osmanlijskim slabljenjem i europske države. U četrnaestom zadatku nalazi se niz riječi pomoću kojih bi učenici trebali opisati u bilježnicu zbivanja u Velikom ratu. Te su riječi: opsada Beča, Sveta liga, Panonija i Srijemski Karlovci. Ovaj se zadatak odnosi na drugu razinu razumijevanja jer učenici trebaju koristiti i proces razumijevanja osim same reprodukcije informacija. Petnaesto je pitanje oblikovano isto kao i jedanaesto. Između nabrojanih riječi (Poljska, Francuska, Habsburška Monarhija, Venecija) učenici trebaju izbaciti uljeza i objasniti zašto ne pripada nizu. Šesnaesti zadatak sadrži zemljovid koji prikazuje Hrvatsku početkom XVII. stoljeća te je označen teritorij koji je priključen 1699. i 1718. godine. Učenici moraju odgovoriti na pitanje koje je teritorije Hrvatska obuhvaćala prije Velikog rata, a koji su dijelovi Hrvatske oslobođeni u Velikom ratu. Zatim trebaju na zemljovid upisati sljedeće gradove: Viroviticu, Daruvar, Brod, Osijek, Ilok, Vukovar, Udbinu i Obrovac. Zadatak je istog koncepta kao i sedmi te deveti pa su razine kognitivnih procesa također kao što je opisano u tim zadacima. Posljednje sedamnaesto pitanje sadrži povijesni izvor koji učenici trebaju pročitati i zatim pričati s ostalima u razredu o tome te odgovoriti na pitanje ispod teksta o čemu on zapravo govori.

Radi se o drugoj razini misaonih procesa jer učenici moraju dati svoju interpretaciju pročitanoj i opisati događaje koji su prezentirani.

Tablica 2. Rezultati analiziranih radnih bilježnica šestog razreda povijesti za osnovnu školu

Radne bilježnice za 6. razred				
Razine	Profil	Školska knjiga	Alfa	Σ
1	11 (91,7 %)	5 (100 %)	13 (62 %)	29 (76,3 %)
2	1 (8,3 %)		4 (19 %)	5 (13,2 %)
3			4 (19 %)	4 (10,5 %)
4				
5				
6				
	12	5	21	38

4.4.3. RADNE BILJEŽNICE ZA SEDMI RAZRED

Damir Agičić autor je *Vremeplova 7*, radne bilježnice iz povijesti za sedmi razred osnovne škole čiji je izdavač Profil. Radna se bilježnica sastoji od devedeset i šest stranica i sadržajno prati nastavne jedinice iz udžbenika. Analizirana nastavna tema u udžbeniku bila je *Europa u promjenama: od Francuske Revolucije do Bečkoga kongresa (1789. – 1815.)*, pa će se na istoj izvršiti i analiza prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji u radnoj bilježnici, ali će se izdvojiti jedna posebna nastavna jedinica kako bi se detaljno razradio svaki zadatak. Manje nastavne jedinice iz te nastavne teme su: *Francuska revolucija – uzroci i početak revolucije*; *Francuska revolucija – ustav, rat, jakobinska diktatura*; *Europa u razdoblju Napoleonovih ratova*; *Hrvatske zemlje u Napoleonovo doba*; *Bečki kongres i nove doktrine – konzervatizam, liberalizam, socijalizam te Društveni i kulturni život u Europi u prvoj polovici 19. stoljeća*. Izbrana nastavna jedinica za analizu je *Francuska revolucija – uzroci i početak revolucije*.

Prvi je zadatak s kratkim odgovorom, a učenicima se postavlja pitanje što je glavno obilježje apsolutističke monarhije. Radi se o prvoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji jer učenici reproduciraju informaciju koju doživaju iz dugoročnog pamćenja. Sljedeći zadatak sastoji se od četiri pitanja. Učenici trebaju nabrojati koji su staleži postojali u Francuskoj, zatim koji su staleži imali puna politička prava te koji je stalež bio najbrojniji i nakon toga trebaju shematski nacrtati prikaz staleškog uređenja u Francuskoj. Prva se tri pitanja odnose na poznavanje faktografije tako da se radi o najnižoj razini zapamćivanja. Zadatak u kojem učenici trebaju izraditi shematski prikaz odnosio bi se na razinu primjene kad taj prikaz ne bi već postojao u radnoj bilježnici. Oni zapravo samo trebaju upisati nazive staleža koje poznaju i rasporediti ih u piramidu koja je nacrtana u radnoj bilježnici. Na taj način ne potiče se stvaranje novog proizvoda već se eventualno radi o drugoj razini zato što učenici trebaju znati s razumijevanjem koji staleži postoje i kakav je njihov međusobni odnos da bi ih pravilno mogli poredati i smjestiti na odgovarajuću poziciju u staleškoj piramidi. Treći je zadatak dopunjavanja. U radnoj bilježnici piše da učenici trebaju pročitati štivo u udžbeniku i dopuniti rečenice. Iz rečenica su maknuti ključni pojmovi i zamijenjeni su praznim crtama. Učenici trebaju napisati koji je kralj u takvoj situaciji bio prisiljen sazvati skupštinu staleža i što će se tamo novog odobriti. Zatim trebaju napisati koji je francuski stalež zapravo bila ta skupština, a on se objašnjava kao onaj koji se već jako dugo vremena uopće nije sastajao. Trebaju dopuniti gdje je zasjedanje počelo 1789. godine i u kojem kraljevskom dvorcu. Sami autori naglasili su da su rečenice preuzete iz štiva u udžbeniku tako da se ovdje ne može raditi o nekoj višoj razini jer učenici doslovno mogu samo prepisati tražene podatke koji nedostaju u tekstu pa ovdje nema razine razumijevanja već se radi o razini reprodukcije informacija u izvornom obliku. U četvrtom zadatku učenici trebaju objasniti suštinu problema povezanog s načinom glasovanja na skupštini Generalnih staleža. U ovom zadatku učenici postižu drugu razinu misaonih procesa zato što trebaju pojasniti problem na temelju informacija koje posjeduju. Isti je slučaj s petim zadatkom gdje učenici trebaju odgovoriti zašto je došlo do napada građana na utvrdu Bastille. Također moraju s razumijevanjem pojasniti navedeni događaj i osim toga izvući neke zaključke pa se radi o razini razumijevanja. U šestom pitanju traže se dva važna akta koja su prihvaćena u Francuskoj u kolovozu 1789. godine. Radi se o nabranjanju, odnosno o reprodukciji naučenih informacija tako da ovdje učenici dosežu samo prvu razinu zapamćivanja. U sedmom zadatku trebaju kronološkim redom od jedan do četiri poredati sljedeće događaje: srušena Bastilla, postanak Narodne skupštine, prihvaćena *Deklaracija o pravima čovjeka i građanina* te zasjedanje Generalnih staleža. Da bi učenici mogli točno riješiti taj zadatak potrebno je

poznavanje važnih povijesnih događaja, a takvo poznavanje odnosi se na prvu razinu zapamćivanja ili dosjećanja jer učenici dozivaju relevantno znanje iz dugoročnog pamćenja i zatim ga reproduciraju. Posljednji osmi zadatak sadrži povijesni pisani izvor o Dubrovačkoj Republici koja je imala svoga diplomatskog predstavnika u Parizu koji je redovito izvještavao svoju vladu o zbivanjima u Francuskoj 1789. i kasnije te je opisao pad Bastille koji se naveden u tom izvoru. Uz tekst nalazi se slika pada Bastille, a ispod su napisani zadaci za učenike. Oni trebaju usporediti onovremenu sliku napada na Bastillu i izvješće dubrovačkog diplomata o njezinom padu. Zatim ih se pita mogu li na slici uočiti neke događaje koji se spominju u tekstu te kako su bili naoružani pariški građani i da objasne zašto se odmah nakon tog događaja promijenio poredak. U ovom se zadatku učenike potiče na korištenje razine analize kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji jer oni moraju usporediti sliku s tekstom, odnosno naći razlike i sličnosti te uočiti odnos između prikazanih događaja u pisanom i slikovnom obliku. Oni na temelju pročitanih informacija trebaju izvući logičan zaključak pa ovdje dosežu razinu razumijevanja. Za druga dva pitanja koriste samo prvu razinu jer da bi odgovorili na pitanje kako su naoružani pariški građani dovoljno im je naći potrebnu informaciju u tekstu i prepisati je pa se radi o reprodukciji u izvornom obliku. Na pitanje mogu li na slici uočiti neke događaje koji se spominju u tekstu učenici mogu jednostavno odgovoriti s da ili ne, odnosno mogu ili ne mogu. Zbog toga zadatak nije dobro postavljen jer zatvoreni tip pitanja onemogućava daljnje objašnjavanje i ne potiče na razmišljanje. No svejedno, ima tendenciju poticanja analize teksta i slike. Kad bi se pitanje preoblikovalo, imalo bi potencijal za ostvarivanje više razine kognitivnih procesa.

Od ostalih zadataka u drugim nastavnim jedinicama uglavnom se ponavlja isti tip kao i kod drugih autora u prošlim radnim bilježnicama istog izdavača. Radi se o pitanjima alternativnog odgovora, zadacima s kratkim odgovorom, zadacima kronološkog redanja, zadacima s povijesnim izvorom ili ilustracijom ispod kojih se nalaze pitanja na koja učenici trebaju dati kratke odgovore, zadacima zaokruživanja, dopunjavanja tablice, označavanja na zemljovidu, dopunjavanja rečenica, zadacima višestrukog odabira. Osim navedenog postoje i zadaci sa slikom neke osobe koju učenici trebaju prepoznati i napisati što sve znaju o njoj ili slika nekog događaja koji učenici trebaju opisati. Uglavnom svaka nastavna jedinica ima od sedam do deset pitanja.

Sljedeća je analizirana radna bilježnica za povijest *Tragom prošlosti 7* autora Krešimira Erdelje i Igora Stojakovića, izdavačke kuće Školska knjiga. Analizirat će se nastavna jedinica *Francuska uoči revolucije/ Početak revolucije*.

U prvom zadatku učenici trebaju dopuniti shemu koja prikazuje francusko društvo u XVII. i XVIII. stoljeću te upisati tko je pripadao prvome, tko drugome, a tko trećemu staležu. Shema nije napravljena u obliku piramide kao u *Vremeplovu 7* već se radi o tablici s tri stupca od kojih svaki ima naslov nabrojanih staleža, a kraj toga se nalazi ilustracija u obliku piramide. U njoj se nalaze samo dva grafički odvojena staleža, pa je tako prvi obojen plavo i tamo su nacrtani plemići i svećenstvo, a drugi je zelene boje i unutra se nalazi građanstvo i seljaci. Ovakva bi ilustracija mogla zbuniti učenike, ali svakako ovaj zadatak potiče samo prvu razinu kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji jer se radi o razini zapamćivanja i učenici reproduciraju naučene informacije u izvornom obliku. U drugom zadatku trebaju poredati događaje kronološkim redom, a radi se o padu Bastille, sazivanju Skupštine državnih staleža, Ustavotvornoj skupštini, Deklaraciji o pravima čovjeka i Narodnoj skupštini. Isto kao i u prethodno analiziranoj radnoj bilježnici radi se o prvoj razini zapamćivanja ili dosjećanja jer učenici dozivaju relevantno znanje iz dugoročnog pamćenja i zatim ga reproduciraju, a u ovom slučaju potrebno im je poznavanje datuma važnih povijesnih događaja. U trećem zadatku nalazi se tablica s tri stupca. U prvom stupcu učenici trebaju napisati uzrok, u drugom je stupcu već napisan događaj, a u trećem stupcu trebaju dopuniti posljedicu. Radi se o sljedećim događajima: Luj XVI. saziva Skupštinu državnih staleža i pad Bastille. S obzirom da se radi o tome da učenici trebaju uočiti uzročno-posljedične veze u navedenim događajima radi se o konceptualnom znanju, ali ovaj zadatak dotiče prvu razinu kognitivnih procesa. Nakon toga zadatka smještena je ilustracija napada na Bastillu, ali osim nje ne postoje nikakva pitanja niti je ijedan od zadataka vezan uz analizu te ilustracije pa se može zaključiti kako je ovdje smještena samo iz grafičkih razloga. U četvrtom zadatku učenici trebaju odgovoriti kakve su promjene u načinu glasanja zahtijevali pripadnici trećeg staleža. Da bi točno mogli odgovoriti na to pitanje potrebna im je samo prva razina zapamćivanja jer se radi o reprodukciji naučenih informacija. Posljednje pitanje učenicima donosi tekst nakon kojeg se nalaze pitanja na koja trebaju odgovoriti. Radi se o francuskom revolucionaru Françoisu Babeufu koji je iznio program kojim je namjeravao riješiti društvene probleme. Učenicima se postavlja pitanje slažu li se s njegovim prijedlozima. Zatim trebaju razmisliti poštuje li se Babeufovim prijedlozima osobnost pojedinca i taj je odgovor potrebno objasniti. Kad se učenike pita slažu li se s tim prijedlozima, oni zapravo moraju odrediti valjanost tih ideja, procijeniti jesu li one dobre ili loše i tako kritički zauzeti svoj stav te argumentirano objasniti zašto je to tako. U tom slučaju dotiče se razina procjene jer postoji problem za koji je ponuđeno rješenje koje se zatim prosuđuje na temelju nekih kriterija. Učenici moraju ponuditi svoje stajalište. U drugom dijelu zadatka gdje objašnjavaju svoj

odgovor o poštovanju osobnosti pojedinca također su morali procijeniti tu ideju i zatim objasniti svoje stajalište što se također nadovezuje na prvo pitanje pa se radi o istoj razini prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.

U ovoj se radnoj bilježnici može naći nekoliko takvih zadataka koji potiču učenika na višu razinu kognitivnih procesa. Navest će se samo nekoliko primjera. Jedan od takvih je zadatak gdje učenici trebaju navesti dobre i loše strane vladavine prosvijećenih apsolutista ili da razmisle i opišu kako bi se oni ponašali da su se zatekli u Sjevernoj Americi u doba rata za vrijeme neovisnosti ili bi li oni podržali francusku vlast ili bi joj se protivili da su u to doba živjeli u Ilirskim pokrajinama te da objasne zašto. Trebalo bi biti više ovakvih zadataka gdje učenici neće samo iznositi naučene informacije i doslovno reproducirati tekst iz udžbenika ili bilježnice već moraju razmisliti i kritički te argumentirano objasniti valjanost nekih ideja, iznijeti svoje mišljenje i zauzeti stav o tome. Osim već navedenih vrsta zadataka u radnoj bilježnici se nalaze i zadaci višestrukog odabira, povezivanja i dopunjavanja, zadaci u kojima se traži precrtavanje netočnih rečenica u tekstu, ispunjavanje tablica, označavanje na zemljovidu, opisivanje ilustracija ili prepoznavanje osoba sa slike te navođenje poznatih informacija o njima. Od nešto kreativnijih zadataka koji se razlikuju od ostalih radnih bilježnica mogu se naći rebusi te nekoliko premetaljki iz koje učenici trebaju pronaći imena poznatih ličnosti.

Stjepan Bekavac i Darko Finek autori su *Povijesti 7*, radne bilježnice za sedmi razred osnovne škole izdavačke kuće Alfa. S obzirom na to da ova radna bilježnica nema manje nastavne jedinice u svakoj nastavnoj temi, ne može se uzeti samo početak Francuske revolucije kao što se uzelo za prethodne dvije analize već će se analizirati cijela nastavna tema koja ukupno ima svega trinaest pitanja pa je zbog manje količine pitanja moguća detaljna analiza.

Prvi zadatak isti je kao i u prethodne dvije radne bilježnice. Učenici trebaju upisati tko je pripadao prvom, tko drugom, a tko trećem staležu francuskog društva 18. stoljeća. Grafički je ovaj zadatak sličniji radnoj bilježnici *Tragom prošlosti 7* jer ispod naziva staleža postoje prazne crte gdje učenici trebaju upisati pripadnike traženih staleža. Sljedeći je zadatak isti kao u radnoj bilježnici *Tragom prošlosti* samo se radi o drugom događaju. Učenici trebaju uočiti uzročno-posljedične veze, a radi se o proglašavanju bankrota u Francuskoj. Kao što je rečeno za prijašnje zadatke, tako i ovdje prvi potiče najnižu razinu kognitivnih procesa i činjenično znanje, dok se drugi zadatak odnosi na konceptualno znanje. U trećem se zadatku nalazi

ilustracija napada na Bastillu i učenici trebaju opisati taj događaj. Prvo je potrebno da prepoznaju o kojem se događaju radi i nakon toga slijedi opisivanje pomoću slike pa se radi o razini razumijevanja. U četvrtom zadatku potrebno je kronološkim redom poredati sljedeće događaje: Narodna skupština, Deklaracija o pravima čovjeka, Ustavotvorna skupština, sazivanje Generalnih staleža i pad Bastille. Zadatak je identičan kao i u prethodnim radnim bilježnicama pa se ovdje također radi o razini zapamćivanja. Peti je zadatak dopunjavanja rečenica. Učenici trebaju dopuniti koja načela definira *Deklaracija o pravima čovjeka i građanina* kao temeljna načela na kojima treba počivati cjelokupno društveno uređenje. Ovdje se također radi o prvoj razini jer učenici reproduciraju informacije u izvornom obliku. Šesti je zadatak alternativnog izbora. Učenici trebaju zaokružiti je li tvrdnja točna ili netočna i tako odrediti je li francuski ustav donesen 1789. godine, zatim je li kralj prema francuskom ustavu postao službenik naroda, a njegova je vlast bila ograničena, je li Francuska ustavom proglašena apsolutističkom monarhijom, je li ukinuta podjela građana po staležima te je li francuski ustav potvrdio ravnopravnost građana pred zakonom izraženom u Deklaraciji, ali puna ravnopravnost ipak nije ostvarena. Za utvrđivanje istinitosti tih tvrdnji učenicima je dovoljna aktivacija prve razine misaonih procesa jer se radi o jednostavnim tvrdnjama i sve što učenici trebaju je dohvatiti te informacije iz svoje memorije. U sedmom zadatku nalazi se rebus gdje učenici koriste razinu primjene, a rješenje je marseljeza. Osmi zadatak od učenika traži da popune infografiku potrebnim podacima. Zapravo se radi o tri pitanja o jakobincima koja su samo grafički drugačije raspoređena, pa tako učenici trebaju odgovoriti po čemu su oni dobili ime, koga su predstavljali i tko im je bio vođa. Sva se pitanja odnose na najnižu razinu zapamćivanja. U devetom zadatku učenici imaju još jedan rebus za riješiti pa je to kao i prijašnji rebus na razini primjene. Rješenje koje će dobiti jest Napoleon. U desetom zadatku učenici trebaju kronološki poredati događaje. Radi se o francuskom osvajanju Dalmacije, zatim o njihovom ukidanju Mletačke Republike te ukidanju Dubrovačke Republike. Takav zadatak od njih traži poznavanje datuma tih povijesnih događaja, a to aktivira razinu dosjećanja. U jedanaestom zadatku učenici trebaju riješiti premetaljku. Ukupno ima sedam pojmova čija su slova izmiješana, a kao pomoć u rješavanju ispod se nalazi objašnjenje svakog pojma. Zatim riješene pojmove trebaju unijeti u križaljku kako bi dobili prezime francuskog maršala. Ispod križaljke nalazi se i pitanje povezano na dobiveni pojam, a traži se godine od kad je on jedini upravitelj hrvatskih zemalja pod francuskom vlašću. Ovdje se kao i kod rješavanja rebusa radi o razini primjene, dok je za odgovaranja na pitanje dovoljna najniža razina zapamćivanja jer se radi o poznavanju povijesnih datuma. Dvanaesti zadatak donosi izjavu austrijskog cara povodom njegova posjeta Dalmaciji koju je objavio maršal

August Marmont u svojim Memoarima. Učenicima je zadatak da komentiraju izjavu. Iako se ne daje previše smjernica što bi točno učenici trebali komentirati kod te izjave, pretpostavka je da za odgovor na to pitanje moraju pročitati tekst s razumijevanjem. Na taj bi način shvatili što je s navedenom izjavom car želio reći pa je zbog toga ovdje potrebna aktivacija druge razine kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji jer učenici trebaju izvući neki zaključak na temelju pročitanog. Svejedno ovakvi nepotpuni zadaci mogu zbuniti učenike i ne može se sa sigurnošću utvrditi o kojoj bi se razini radilo, tako da taj zadatak nije zabilježen u tablici. Posljednji je zadatak osmosmjerka, a neprecrtana slova daju naziv vlade koja je preuzela vlast nakon Robespierreove smrti. Iako su ovakvi zadaci poput rebusa i osmosmjerki na trećoj razini primjene, oni su ovdje u svrhu razbibrige, a ne poticanja viših kognitivnih procesa u svrhu razvijanja povijesnog mišljenja.

Tablica 3. Rezultati analiziranih radnih bilježnica sedmog razreda povijesti za osnovnu školu

Radne bilježnice za 7. razred				
Razine	Profil	Školska knjiga	Alfa	Σ
1	8 (61,5 %)	4 (66,6 %)	9 (69,2 %)	21 (65,6 %)
2	3 (23,1 %)	1 (16,7 %)		4 (12,5 %)
3			4 (30,8 %)	4 (12,5 %)
4	2 (15,4 %)			2 (6,3 %)
5		1 (16,7 %)		1 (3,1 %)
6				
	13	6	13	32

4.4.4. RADNE BILJEŽNICE ZA OSMI RAZRED

Vesna Đurić autorica je *Vremeplova 8*, radne bilježnice iz povijesti za osmi razred osnovne škole izdavačke kuće Profil. Na 122 stranice raspodijeljeno je osam nastavnih tema koje prate sadržaj udžbenika. Nastavna tema *Drugi svjetski rat* podijeljena je na sljedeće nastavne jedinice: *Početak Drugoga svjetskog rata*; *Početak rata u Hrvatskoj*; *Ratni događaji*

u Europi i svijetu 1941.-1943.; Antifašistički otpor u Hrvatskoj; Novi ratni uspjesi antifašističkih saveznika; Nastanak Federalne Države Hrvatske; Pobjeda udruženih antifašističkih snaga; Završetak rata u Hrvatskoj te Svijet nakon uspostave mira. Analiza zadataka vršit će se na nastavnoj jedinici Početak Drugog svjetskog rata.

U prvom zadatku učenici trebaju dopuniti tablicu o kršenju versajskog poretka od strane Njemačke i Italije. Tablica ima dva retka i u jednoj je upisana 1935. godina, a u drugom 1936. Drugo potpitanje u tom zadatku pita učenike kako su Velika Britanija i Francuska reagirale na kršenje versajskog poretka. Oba zadatka odnose se na reprodukciju informacija u izvornom obliku, dakle radi se o prvoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. U drugom zadatku nalazi se pisani povijesni izvor iz knjige Bogdana Krizmana *Drugi svjetski rat u memoarima Winstona Churchilla* o tome što je Hitler rekao uoči Anschlusa. Ispod teksta nalaze se pitanja u kojima učenici trebaju odrediti što je to Anschluss i zatim protumačiti Hitlerove stavove o držanju Velike Britanije i Francuske. Prvo pitanje odnosi se na prvu razinu zapamćivanja jer se radi o poznavanju definicije, dok se drugo pitanje odnosi na drugu razinu razumijevanja jer učenici trebaju pročitati tekst s razumijevanjem i zatim dati svoju interpretaciju tog teksta, objasniti kako su oni shvatiti Hitlerove izjave, a u tome im nije dovoljna samo reprodukcija prezentiranih informacija već nastaje nova konstrukcija značenja na temelju pročitanog teksta. U trećem pitanju učenici trebaju odgovoriti na pitanje kakve su bile posljedice Minhenskog sporazuma. Zadatak dotiče drugu razinu razumijevanja jer učenici moraju koristiti znanje i razumijevanje kako bi mogli opisati tražene posljedice pa se tako dotiče i korištenje konceptualnog znanja. Četvrti je zadatak s ilustracijom, točnije u ovom slučaju karikaturom i sadrži dva potpitanja. U prvom potpitanju učenici trebaju prepoznati koje se osobe nalaze na karikaturi i kakav su sporazum sklopile 1939. godine. Drugo potpitanje je zadatak dopunjavanja pa se traži datum kad je započeo Drugi svjetski rat i koga je tad Njemačka napala. Za prepoznavanje osoba na karikaturi učenici moraju koristiti misaone procese na prvoj razini, isto kao i kod poznavanje datuma. U petom zadatku nalazi se povijesni pisani izvor o planu napada na Poljsku koji je opisao C. L. Sulzberger u knjizi *Drugi svjetski rat*. Ispod teksta nalaze se pitanja u kojima učenici trebaju usporediti snagu njemačke i poljske vojske i odgovoriti što su učinili članovi poljske vlade kad su vidjeli da će Njemačka zauzeti Poljsku. Kod usporedbe dviju vojski učenici aktiviraju drugu razinu misaonih procesa, a to je razina razumijevanja. Oni moraju uočiti razlike i sličnosti, primijetiti odnose među njima što je nemoguće bez razumijevanja, za razliku od drugog potpitanja iz zadatka u kojem je dovoljno reproducirati informacije u

izvornom obliku kako su prezentirane u tekstu pa se tamo dotiče samo razina zapamćivanja. Šesti zadatak također ima dva potpitanja. U prvom dijelu učenici trebaju kronološkim poredati napade Njemačke na zemlje zapadne Europe 1940. godine, a radi se o sljedećim zemljama: Francuskoj, Danskoj, Velikoj Britaniji, zemljama Beneluxa te Norveškoj. Drugi dio šestog pitanja je zadatak dopunjavanja u kojem se traži naziv vojno-političkog saveza koji su Njemačka, Italija i Japan sklopili 1940. godine. Oba zadatka dotiču samo najnižu razinu zapamćivanja jer se traži poznavanje datuma traženih događaja i naziv saveza, odnosno terminologija što je sve samo prizivanje naučenih informacija iz dugoročnog pamćenja. U sedmom zadatku nalazi se zemljovid na kojem učenici trebaju obojiti crvenom bojom Rajnsku oblast, plavom bojom Austriju, žutom bojom Sudete, narančastom bojom Češku i zelenom bojom trebaju zaokružiti Gdansk. Ovo je zadatak primjene u kojem učenici razvijaju svoje snalaženje na zemljopisnoj karti.

Krešimir Erdelja i Igor Stojaković autori su radne bilježnice za povijest u osmom razredu osnovne škole *Tragom prošlosti 8*, izdavačke kuće Školska knjiga. Iz nastavne teme Drugi svjetski rat analizirat će se nastavna jedinica *Politika popuštanja i početak rata*. Osim navedene nastavne jedinice, u tu nastavnu temu spadaju: *Prve ratne godine, Napada na Jugoslaviju/ Nastanak NDH, SAD i SSSR ulaze u rat, Totalni rat i stradanje civilnog stanovništva/Doba preokreta, Partizanski pokret otpora/ Četnički kolaboracionistički pokret; Kraj rata u Europi te Kraj rata na Pacifiku/ Posljedice rata*.

U prvom zadatku od učenika se traži da odgovore što znači pojam totalni rat. Od njih se traži poznavanje terminologije što od njih zahtijeva dohvaćanje informacija iz dugoročnog pamćenja. Stoga se radi se o prvoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Drugi je zadatak dopunjavanja u kojem učenici trebaju napisati koja je od europskih sila prva narušila mir 1935. godine i koga je napala. Ovdje se također radi o reprodukciji naučenih informacija tako da se zadatak odnosi na prvu razinu. U trećem zadatku učenici trebaju odgovoriti na pitanje koje je sve odredbe Versajskog mirovnog ugovora Njemačka prekršila do kraja 1938. godine. Kao i u prethodnom zadatku učenicima je potrebna razina zapamćivanja da bi mogli odgovoriti na ovo pitanje. U četvrtom zadatku od učenika se traži da odgovore na pitanje što je bilo uzrokom politike popuštanja. Također se radi o prvoj razini, ali za razliku od prethodnog činjeničnog znanja, ovdje se koristi konceptualno. U petom zadatku učenici trebaju na praznu zemljopisnu kartu crvenom bojom označiti područja koja je prije izbijanja Drugoga svjetskoga rata pripojila nacistička Njemačka, zatim plavom bojom obojiti državu koju je Njemačka napala 1939. godine i tako započela Drugi svjetski rat,

a zelenom bojom označiti Danzig i tzv. poljski koridor. U ovom zadatku učenici dosežu razinu primjene jer primjenjuju proces bojanja zemljopisnih područja koja prvo moraju prepoznati iz zadatka i na taj način uz ponavljanje važnih informacija vježbaju i snalaženje na karti. U šestom zadatku od učenika se traži da isprave netočnosti u tekstu. Iako nije točno navedeno na koji način bi trebali ispraviti, pretpostavlja se da će precrtati netočne informacije i zatim dopisati točne podatke jer je ispod svake rečenice ostavljeno dovoljno prostora gdje učenici mogu napisati novu ispravljenu verziju rečenice. Rečenice koje učenici moraju ispraviti tvrde da je ujesen 1936. održana konferencija u Munchenu, zatim da su konferenciji uz Hitlera, nazočili Mussolini, Staljin i Chamberlain te da su oni sklopili tzv. Minhenski sporazum kojim je odlučeno da Austrija mora predati Sudete Njemačkoj, uz Hitlerova jamstva da neće zahtijevati daljnje teritorijalno širenje Njemačke. U takvom zadatku radi se o dostizanju druge razine misaonih procesa jer za prepoznavanje pogrešnih činjenica i bilježenje ispravnih, potrebna je razina razumijevanja. Sedmo je pitanje ponovno zadatak s kratkim odgovorom i od učenika se traži da napišu zašto je Njemačkoj bio izuzetno važan sporazum o nenapadanju sa SSSR-om iz 1939. godine i zašto je on bio iznenađenje za većinu promatrača. Da bi učenici mogli odgovoriti na ovo pitanje potrebna im je druga razina misaonih procesa, odnosno razina razumijevanja jer od njih se traži da na temelju usvojenih informacija dođu do logičnog zaključka. Osmi je zadatak dopunjavanja u kojem se traže osnovne informacije o početku Drugog svjetskog rata, odnosno godina početka te koja je država odgovorna za napad i na koga. Radi se o reproduciranju informacija, dakle o najnižoj razini zapamćivanja. U devetom zadatku učenici trebaju kronološki poredati sljedeće događaje: Anschluss, napad na Poljsku, ulazak njemačke vojske u Porajnje (Rheinland), Minhenski sporazum, napad Italije na Abesiniju te Njemačka okupacija Češke. Isto kao u prethodnom zadatku, radi se o prvoj razini zapamćivanja jer učenicima je potrebno poznavanje važnih datuma u povijesti, odnosno u ovom slučaju datuma vezanih za Drugi svjetski rat. U posljednjem zadatku napisane su tri tvrdnje. Učenici moraju odrediti jesu li one točne i u slučaju da neku tvrdnju smatraju neistinitom ispod nje trebaju obrazložiti zašto. Prva tvrdnja odnosi se na to je li sporazum o nenapadanju između Njemačke i SSSR-a imao i tajni dio kojim su te dvije države dogovorile zajednički napada na Veliku Britaniju, zatim je li Njemački napad na Poljsku započeo bez objave rata i je li poljska konjica nanosila teške gubitke njemačkim jedinicama. Za određenje istinitosti ovih tvrdnji učenicima je dovoljno dosjećanje potrebnih informacija. No, u drugom dijelu zadatka učenici trebaju objasniti zašto misle tako i navesti ispravnu tvrdnju tako da im je za to potrebna druga razina razumijevanja. U tom slučaju radi se o objašnjavanju za koje im je uz osnovno znanje potrebno i razumijevanje.

Stjepan Bekavac i Mario Jareb autori su radne bilježnice *Povijest 8* za osmi razred osnovne škole, izdavačke kuće Alfa. Analiza će se vršiti na nastavnoj temi *Drugi svjetski rat*, ali kako se radi o jednoj temi koja nije podijeljena na manje jedinice u obzir će se uzeti samo ona pitanja koja se odnose na početak rata da bi se analizirao isti uzorak kao i u prethodne dvije radne bilježnice za osmi razred.

U prvom zadatku učenici moraju kronološki poredati događaje koji su napisani s lijeve strane dok im je s desne strane ponuđena godina tako da trebaju pridružiti događaj odgovarajućoj godini. Radi se o Njemačkom ulasku u demilitariziranu Rajnsku oblast, pripajanje Austrije, Minhenski sporazum, Osovinu Rim-Berlin te Antikomiterski pakt. U takvom zadatku učenicima je aktivirana prva razina kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji jer se radi o reprodukciji naučenih informacija. Sljedeći je zadatak dopunjavanja u kojem učenici trebaju napisati za vrijeme kojem rata se očitovala politika popuštanja od 1936. do 1939. godine, gdje je izbio sukob i između koga te koji je general predvodio desničarske pobunjenike. Zatim trebaju dopuniti kojim pobunjenicima je stizala pomoć i od koga. Da bi učenici mogli riješiti ovaj zadatak potrebna im je razina dosjećanja, odnosno prizivanje informacija iz dugoročnog pamćenja, a osim toga rečenice su preuzete iz udžbenika tako da im za to ne treba razina razumijevanja već mogu doslovno prepisati rečenice iz teksta. U trećem pitanju nalazi se rebus za koji je potrebna razina primjene jer se koristi određena procedura za njegovo rješavanje. No, radi se o sasvim jednostavnom zadatku koji nije na dovoljno visokoj razini za učenike osmog razreda. Nacrtan je rak i sve što učenici trebaju je zamijeniti slovo k sa slovom t kako bi dobili pojam rat. Zato je upitno koje se razine misaonih procesa aktiviraju kod tako jednostavnih zadataka, kao i čemu oni uopće služe. U četvrtom zadatku učenici trebaju zaokružiti slovo ispred države koju Njemačka nije osvojila 1940. godine. Navedene države su: Grčka, Norveška, Belgija, Danska, Francuska, Luksemburg, Nizozemska te Rumunjska. Ponovno se radi o reprodukciji naučenih informacija u izvornom obliku tako da se doseže samo prva razina kognitivnih procesa. U petom zadatku nalazi se fotografija Charlessa de Gaullea kojeg učenici moraju prepoznati i napisati sve što znaju o njemu. Radi se o prepoznavanju i dozivanju informacija iz dugoročnog pamćenja, a zatim im je dano na volju da napišu sve što znaju o toj osobi. Tako će svaki učenik iznijeti informacije koje posjeduje u svojoj memoriji ili koje je pronašao u udžbeniku, bez ikakvog povezivanja s drugim sadržajem pa se ovaj zadatak odnosi na prvu razinu. Šesto je pitanje oblikovano na isti način samo se radi o jednom događaju, a ne osobi, odnosno o pokolju u Katinskoj šumi. I taj je događaj prikazan na ilustraciji. U sedmom se

pitanju od učenika traži da odgovore na pitanje što je za Hitlera, a što za Staljina značilo sklapanje sporazuma o nenapadanju i prijateljstvu. U ovom se zadatku koristi druga razina kognitivnih procesa, odnosno razina razumijevanja jer učenici moraju svojim riječima objasniti i izvesti zaključak na temelju saznanja koja posjeduju. U osmom se zadatku traži osoba koja se svojim sunarodnjacima obratila riječima „Nemam vam ništa za ponuditi do krvi, muke, suza i znoja“, a ponuđene osobe su: Charles de Gaulle, Eduard Daladier, Francisco Franco, Arthur Neville Chamberlain te Winston Churchill. Radi se o prepoznavanju, odnosno identificiranju točnog odgovora tako da ovaj zadatak pripada najnižoj prvoj razini zapamćivanja. U devetom zadatku učenici trebaju dopuniti rečenice. Učenici moraju napisati na prazne crte države koje je Drugi svjetski rat još više zbližio i zatim odrediti što su potpisale i u koje godine. Time su potvrdile svoje zahtjeve za stvaranjem novog svjetskog poretka u kojem bi imale vodeći položaj. Zatim učenici moraju odrediti tko je Italiji priznao pravo odlučivanja pri stvaranju novog poretka i dopisati još jednu državu uz Italiju te odrediti godinu kad je tražena država dobila to pravo. Radi se o zadatku dopunjavanja kao i u drugom zadatku pa se također odnosi na prvu razinu zapamćivanja jer učenici reproduciraju naučene informacije u izvornom obliku. U desetom se zadatku traži objašnjavaње pojmova Trojnog pakta i antifašističke koalicije. Iako se koristi glagol objasniti, u ovom zadatku učenici zapravo trebaju znati nabrojati koje države tvore navedeni pakt i koji je bio njihov cilj, a isto tako i za koaliciju. Kad bi se tražila njihova usporedba tad bi se radilo o višoj razini razumijevanja, ali ovako se zadatak odnosi na razinu zapamćivanja. U jedanaestom zadatku učenici trebaju na prazne crte upisati ime odgovarajuće osobe, a to će uraditi na temelju opisa njihove funkcije koju obavljaju koji je napisan s lijeve strane. Traži se tko je bio vođa oslobodilačkog pokreta Slobodna Francuska, zatim britanski premijer, a ujedno i dobitnik Nobelove nagrade za književnost, sljedeći je predsjednik vlade Višijevske Francuske i posljednji je predsjednik norveške marionetske vlade. Radi se o činjeničnom znanju na prvoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Sljedeća se pitanja odnose na nastanak NDH tako da ona nisu uzeta u obzir za analizu.

Tablica 4. Rezultati analiziranih radnih bilježnica osmog razreda povijesti za osnovnu školu

Radne bilježnice za 8. razred				
Razine	Profil	Školska knjiga	Alfa	Σ
1	10 (77 %)	7 (63,6 %)	9 (81,8 %)	26 (74,3 %)
2	2 (15,4 %)	3 (27,3 %)	1 (9,1 %)	6 (17,2 %)
3	1 (7,6 %)	1 (9,1 %)	1 (9,1 %)	3 (8,5 %)
4				
5				
6				
	13	11	11	35

5. REZULTATI ANALIZE

5.1. UDŽBENICI

U udžbenicima povijesti za osnovnu školu izdavačke kuće Alfa nalazimo pitanja koja se pretežno odnose na činjenično znanja i najniže razine kognitivnih procesa. Odgovori na većinu pitanja mogu se naći u samom tekstu tako da se odnose na reprodukciju zabilježenih informacija. Neki su odgovori čak grafički podebljani što učenicima samo pomaže da letimičnim pogledom na tekst pronađu odgovor na pitanje i time se zanemaruje čitanje s razumijevanjem. Sljedeći je problem što izvori koje nalazimo, bili oni pisani ili slikovni, ne sadrže pitanja za analizu. Na taj način oni više služe kao ilustrativni elementi umjesto da se na njima radi i potiče korištenje višim razina kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.

Udžbenici povijesti za osnovnu školu izdavačke kuće Školska knjiga također sadrže najviše pitanja koja se uglavnom odnose na činjenično znanje i najniže razine kognitivnih procesa. Razlika je što nalazimo pitanja ispod povijesnih izvora i zadatke za rad na pisanom tekstu. Valja istaknuti odjeljak *Istražuj s Klio* gdje nalazimo pitanja koja od učenika ne traže doslovnu reprodukciju ili prepisivanje iz teksta već se radi o zadacima koji traže razumijevanje i povezivanje. Također se radi na povezivanju udžbenika s korištenjem drugih nastavnih sredstva koja su danas učenicima dio svakodnevice (tv, internet).

Više ćemo se osvrnuti na udžbenike povijesti izdavačke kuće Profil s obzirom na to da se na njima vršila detaljna analiza određenih nastavnih tema. Pitanja se nakon svake nastavne teme redaju po kategorijama kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, tako da su ona smještena u šest kategorija: prisjeti se, objasni, primijeni, analiziraj, procijeni te kreiraj. Takva je zamisao dobro osmišljena jer u nastavi naglasak ne bi trebao biti na najnižim razinama misaonih procesa. Trebalo bi težiti aktiviranju procesa koji kod učenika razvijaju kritičko razmišljanje, argumentiranje te u konačnici i stvaralaštvo u čijem je središtu kreativno mišljenje. Analizom navedenih udžbenika primjećuje se da planovi nisu ostvareni. Može se zaključiti da tražena pitanja nisu pravilno postavljena u određene kategorije revidirane Bloomove taksonomije i da postoji obrazac ponavljanja određenih aktivnih glagola koji su dobro zamišljeni, ali nisu povezani s ostatkom pitanja ili ih u nekim pitanjima uopće nema, a kad bi bili napisani odmah bi se primijetilo da nisu u odgovarajućoj kategoriji.

Uglavnom se radi o tome da su pitanja postavljena u više razine nego što bi trebala biti ili imamo slučaj kao u prvoj kategoriji da se od učenika traži više nego što je primjereno za tu razinu.

Najviša je zastupljenost pitanja koja spadaju u prvu kategoriju zapamćivanja i odnose se na reprodukciju naučenih informacija u izvornom obliku, nešto je manja zastupljenost druge kategorije razumijevanja u kojoj učenici trebaju s razumijevanjem povezati prezentirane informacije, a ostalih razina uopće nema. Tako se u trećoj kategoriji primjene redovito ponavlja ustaljeni obrazac glagola „prikaži, razvrstaj i obrazloži“ nakon kojih nema poveznice s ostatkom pitanja. Nije jasno što i kako učenici trebaju pokazati, što i kako razvrstati i po kojim kriterijima, a osim toga obrazlaganje se odnosi na drugu razinu razumijevanja, a ne pripada razini primjene. Slično je i s četvrtom razinom analiziranja u kojoj nikad nije objašnjeno što i kako bi učenici trebali analizirati. Nedostaju kriteriji i upute, a nakon toga redovito slijede potpitanja koja nemaju veze s analiziranjem već se odnose samo na dosjećanje naučenih informacija. U petoj kategoriji procjene uglavnom se radi o objašnjavanju umjesto da se potiče učenike da izraze svoj stav o određenoj ideji, odrede je li nešto dobro ili loše, daju svoj sud i kritički argumentiraju. Šesta, najviša razina u kojoj bi učenici trebali stvoriti nove obrasce ili strukture, kreirati novi proizvod ili proceduru u udžbeniku se svodi na to da učenike potiču na zamišljanje određenog događaja i opisivanje istog, tako da se opet uglavnom radi o drugoj razini kognitivnih procesa.

Pitanjima nedostaju aktivni glagoli tako da je ponegdje teško odrediti o kojoj bi se točno razini radilo. U većini slučajeva glagol je taj koji će odrediti smjer kojim će učenici rješavati zadatke, pa tako npr. kad bi pisalo nabroji dijelove opreme rimske vojske učenici će samo reproducirati naučene informacije, a kad bi pisalo opiši dijelove opreme rimske vojske tad bi se to već odnosilo na drugu razinu razumijevanja. Zbog toga se ne može odrediti točan broj pitanja koja spadaju u određenu skupinu, a to je ujedno i razlog zbog kojeg je potrebno naglasiti važnost pisanja aktivnih glagola.

Može se zaključiti da u udžbenicima postoji zastupljenost najnižih razina kognitivnih procesa prema Bloomovoj taksonomiji, a to su razine zapamćivanja i razumijevanja. Viši kognitivni procesi uopće nisu zastupljeni iako se očekivalo da će broj pitanja koja se odnose na više razine povećavati u svakom razredu. Kao što je u petom razredu jednak broj pitanja najniže razine i nepostojanje viših, isto se događa i u osmom tako da se može zaključiti da ne postoji porast pitanja na višim razinama s povećanjem razreda. Analizirani zadaci u

udžbenicima povijesti u osnovnoj školi ne korespondiraju s razinama prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji i nema razlike kod udžbenika određene izdavačke kuće već se kod svih primjećuje nedostatak zastupljenosti viših razina kognitivnih procesa.

5.2. RADNE BILJEŽNICE

Ukupno je analizirano dvanaest radnih bilježnica triju različitih izdavačkih kuća: Profil, Školska knjiga i Alfa. Analizom je zaključeno da u svim razredima prevladavaju pitanja na najnižim razinama kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. U petom razredu nije zabilježen veći broj pitanja na nižih razina, niti je u osmom razredu zabilježen porast zadataka više razine kognitivnih procesa već se radi o skoro apsolutnom nepostojanju viših razina. Jedino što je iznad druge razine jest razina primjene koja se odnosi na rješavanje rebusa koji su često vrlo jednostavni pa iako se radi o potrebnoj primjeni procedure kako bi se rebus riješio, on ne služi razvijanju povijesnih vještina već je u radne bilježnice smješten više za razbibrigu. Ne postoji velika razlika između radnih bilježnica različitih izdavača, sve su podjednako loše u zastupljenosti zadataka koji potiču učenike na razmišljanje i temelje se na zadacima koji traže samo reprodukciju informacija. Postoji razlika u broju zadataka, pa tako radne bilježnice izdavačke kuće Profil imaju najviše pitanja, u prosjeku desetak po nastavnoj jedinici. Radne bilježnice Školske knjige imaju u prosjeku sedam pitanja, dok su Alfine radne bilježnice bez podjele nastavnih tema na manje jedinice tako da se ne može odrediti točan broj, ali svakako sadrže najmanje pitanja jer tamo se može naći desetak pitanja za cijelu nastavnu temu. Vrste zadataka uglavnom su jednake u svim radnim bilježnicama, a to su pitanja višestrukih odgovora, zadaci alternativnog izbora, dopunjavanja i kratkih odgovora, precrtavanje traženog, izbacivanje uljeza, označavanje traženog na slijepu kartu ili crtu vremena te popunjavanje tablice ili ilustracije koje učenici trebaju prepoznati i opisati. Jedino se Alfine radne bilježnice razlikuju po tome što sadrže najveći broj rebusa, osmosmjerki, križaljki i premetaljki, ali kao što je napomenuto neki od njih su na tako jednostavnoj razini da je teško uzeti u obzir takvu vrstu primjene za potrebe razvijanja povijesnih vještina.

U petom razredu radna bilježnica *Vremeplov 5* izdavačke kuće Profil ima 13 pitanja na najnižoj razini, a 3 na drugoj razini kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji te 1 pitanje na razini primjene. Radna bilježnica *Tragom prošlosti 5* ima 7 zadataka na najnižoj razini, a dva na drugoj razini. Alфина radna bilježnica za peti razred sadrži 5 zadataka na najnižoj razini, 2 zadatka na drugoj i 2 na trećoj razini primjene. Ukupno

u petom razredu na analiziranoj nastavnoj jedinici broj zadataka koji je na najnižoj razini iznosi 25, odnosno radi se o postotku od 71,4. Na drugoj razini razumjeti nalazi se 7 zadataka ili 20 posto. Na razini primjene nalaze se 3 zadatka ili 8,6 posto. Svi su zadaci na najniže tri razine i uopće ne postoje zadaci koji bi razvijali više kognitivne procese.

Sličnu situaciju nalazimo i u šestom razredu. U Profilova radna bilježnica sadrži 11 zadataka na prvoj razini i samo 1 na drugoj razini. Radna bilježnica Školske knjige sadrži 5 zadataka na najnižoj razini. Iako je jasno da se ovaj stopostotni rezultat zadataka na najnižoj razini odnosi samo na jednu nastavnu jedinicu i da situacija nije ista kod svih nastavnih jedinica, svejedno se treba uzeti u obzir da ni u kojoj radnoj bilježnici ne bi trebala postojati nastavna jedinica, a kamoli nastavna tema u kojoj bi se našao takav omjer zadataka. Kod Alfe nalazi se 13 zadataka na prvoj razini te 4 na drugoj i trećoj. Od ukupnog broja u radnim bilježnicama povijesti za šesti razred pronađeno je 29 zadataka na prvoj razini ili 76,3 posto, zatim 5 zadataka na drugoj razini ili 13,2 posto te 4 zadatka na razini primjene odnosno 10,5 posto. Također nisu zabilježeni zadatci viših razina kognitivnih procesa.

U *Vremeplovu 7* od ukupno 13 zadataka 8 ih je na najnižoj razini razumijevanja, a 2 na drugoj razini razumijevanja. Ovdje nalazimo i 2 zadatka na razini analize. Kod radne bilježnice Školske knjige pronađeno je 4 zadatka na prvoj razini, 1 na drugoj i 1 zadatak na petoj razini. U *Povijesti 7* izdavačke kuće Alfa 9 je zadataka na najnižoj razini te 4 na razini primjene. Ukupno u sedmom razredu radi se o 21 zadatku na prvoj razini (65,6 %), 4 zadatka na drugoj razini (12,5 %), 4 na razini primjene 4 (12,5 %), 2 na razini analize (6,3 %) te 1 na petoj razini procjene (3,1 %). U sedmom razredu u radnoj bilježnici *Vremeplov 7* nađena su dva zadatka na višoj razini kognitivnih procesa, odnosno razini analize. Također u radnoj bilježnici *Tragom prošlosti 7* nađen je jedan zadatak koji dotiče višu razinu kognitivnih procesa, odnosno radi se o zadatku gdje su učenici trebali koristiti procjenjivanje.

U osmom razredu u Profilovoj radnoj bilježnici 10 je zadataka na najnižoj razini, 2 na drugoj razini razumijevanja te 1 na razini primjene. U radnoj bilježnici *Tragom prošlosti 8* od ukupno 11 zadataka, 7 njih je na najnižoj razini, 3 na drugoj razini te 1 na trećoj razini. Kod Alfe nađeno je 9 zadataka na najnižoj razini, 1 na drugoj te 1 na trećoj razini primjene. Ukupno je zabilježeno 26 zadataka na najnižoj razini ili 74,3 %, 6 zadataka na drugoj razini *razumjeti* odnosno 17,2 % te 3 zadatka na razini primjene ili 8,5 posto. U osmom razredu svi su zadatci na nižim razinama kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Možemo zaključiti da sve analizirane radne bilježnice imaju prevelik postotak zastupljenosti

zadataka najniže razine zapamćivanja i upozoriti na nedostatak zastupljenosti zadataka tri najviše razine analize, procjene i kreiranja koje bi zapravo trebale činiti glavninu zadataka.

6. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je istražiti koliko su današnji udžbenici i radne bilježnice okrenuti prema aktivnom učenju kod učenika. U tome nam je poslužila revidirana Bloomova taksonomija kao jedan od najkorištenijih teorijskih okvira za planiranje, pripremu i vrednovanje osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Analizirajući pitanja i zadatke prema kognitivnim razinama, željelo se vidjeti kolika je zastupljenost viših razina koje se smatraju važnijima jer što je kompleksnija kategorija to će duže trajati njezin utjecaj na učenike. Često učenici usvoje veliki broj činjeničnog znanja, ali ga ne razumiju te se ne mogu služiti s njim u daljnjim procesima. Takvo je učenje pasivno i pomoću njega ne može se razviti kritičko i stvaralačko mišljenje te važne vještine i sposobnosti.

Analizom udžbenika i radnih bilježnica primjećuje se da oni nisu u skladu sa suvremenim poimanjima nastave. Treba biti svjestan da su analize rađene na malom broju zadataka, odnosno samo na jednoj nastavnoj jedinici. U početku odlučeno je da će biti analizirana cijela nastavna tema, no kako se ona sastoji od dvadesetak nastavnih jedinica, a u brojnim su se našla problematična pitanja oko kojih bi se dalo ispisati cijelo poglavlje, zbog opsega rada odlučeno je da će se u konačnici analizirati samo nastavne jedinice. Zbog toga je broj zadataka manji, ali svejedno je pokazatelj stanja kakvo se ne bi trebalo naći u radnim bilježnicama jer ostale nastavne jedinice nisu drugačije od analiziranih već se ova brojka odnosi na neki prosjek. Kad bi i nasumično odabrali neku nastavnu jedinicu, rezultati se ne bi puno razlikovali.

Nema razlike kod udžbenika i radnih bilježnica s obzirom na izdavačku kuću već se kod svih pojavljuje manjak pitanja i zadataka na višim razinama kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, odnosno one skoro da i ne postoje. Najzastupljenija kategorija zadataka i dalje je na prvoj razini zapamćivanja tako da je naglasak na reprodukciji naučenih informacija, umjesto da ih potiču na razmišljanje. Ovako oblikovani udžbenici i radne bilježnice ne mogu stvoriti potrebnu motivaciju i želju kod učenika za usvajanjem znanja. Valja istaknuti da ipak kod nekih udžbenika i radnih bilježnica postoje pokušaji da se zadaci oblikuju na drugačiji način. Za razliku od prijašnjih izdanja, kod udžbenika izdavačke kuće Profil nalazimo zadatke koji se temelje na revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Također kod izdavačke kuće Školska knjiga nalazimo pitanja koja dosežu više razine kognitivnih procesa. Svejedno, još je uvijek potrebno okrenuti se zadacima koji će navesti učenike da

logički i kritički razmišljaju, da odvajaju bitno od nebitnog, da mogu raščlaniti elemente prezentiranih informacija te usporediti i povezati s postojećim znanjem.

Zapamćivanje svakako ima važnu ulogu u procesu obrazovanja, ali nikako ne smije imati središnju kao što primjećujemo kod analiziranih izvora. Ono je samo baza da bi se mogle usvojiti kompleksnije razine. Naš mozak ne sadrži odmah po rođenju potrebne procese obrade podataka i iz tog razloga posebno je važno da se oni razvijaju tijekom cijelog školovanja, a u tome udžbenici i radne bilježnice imaju veliku važnost jer mogu učenicima dati smjernice o tome kako učiti i poticati ih na razmišljanje.

Ovaj bi rad trebao potaknuti autore udžbenika da se veća pozornost usmjeri na korištenje zadataka na višim razinama kognitivnih procesa upravo zbog dobivenih rezultata po kojima ni jedan od udžbenika i radnih bilježnica iz povijesti triju izdavačkih kuća ne korespondira s revidiranom Bloomovom taksonomijom. Time zaključujemo da se učenike ne potiče na korištenje potrebnih misaonih procesa koji bi ih usmjerili na razvijanje kritičkog i argumentiranog razmišljanja, a ne da se bave samo reprodukcijom informacija što im onemogućuje stvaranje vlastitih stavova i gledišta kako u nastavi, tako i u životu općenito.

BIBLIOGRAFIJA

IZVORI

Agičić, D., *Vremeplov 7*, radna bilježnica iz povijesti za sedmi razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

Agičić, D., *Vremeplov 7*, udžbenik povijesti za sedmi razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

Akandža, M., Bekavac, S., *Povijest 7*, udžbenik za 7. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2015.

Bančić, S., Cerovski S, Paladino, Š., *Tragom prošlosti 5*, udžbenik za peti razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

Bekavac, S., Finek, D., *Povijest 7*, radna bilježnica za 7. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2014.

Bekavac, S., Jareb, M., *Povijest 8*, radna bilježnica za 8. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2014.

Bekavac, S., Jareb, M., *Povijest 8*, udžbenik za 8. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2015.

Bekavac, S., *Povijest 5*, radna bilježnica za 5. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2014.

Bekavac, S., *Povijest 5*, udžbenik za 5. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2015.

Birin, A., Šarlija, T., *Povijest 6*, radna bilježnica za 6. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2014.

Birin A., Šarlija, T., *Povijest 6*, udžbenik za 6. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, 2015.

Brdal, Ž., Madunić, M., *Tragom prošlosti 6*, radna bilježnica za šesti razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2015.

Brdal, Ž., Madunić, M., *Tragom prošlosti 6*, udžbenik za šesti razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

Cerovski, S., *Tragom prošlosti 5*, radna bilježnica za peti razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2015.

Đurić, V., *Vremeplov 8*, radna bilježnica iz povijesti za osmi razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

Đurić, V., *Vremeplov 8*, udžbenik povijesti za osmi razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

Erdelja, K., Stojaković, I., *Tragom prošlosti 7*, radna bilježnica za sedmi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2015.

Erdelja, K., Stojaković, I., *Tragom prošlosti 7*, udžbenik za sedmi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

Erdelja, K., Stojaković, I., *Tragom prošlosti 8*, radna bilježnica za osmi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2015.

Erdelja, K., Stojaković, I., *Tragom prošlosti 8*, udžbenik za osmi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

Labor, Š. i skupina autora, *Vremeplov 6*, radna bilježnica iz povijesti za šesti razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

Labor, Š. i skupina autora, *Vremeplov 6*, udžbenik povijesti za šesti razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

Šarunić, D., Benčić, D., *Vremeplov 5*, radna bilježnica iz povijesti za peti razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

Šarunić, D., Benčić, D., *Vremeplov 5*, udžbenik povijesti za peti razred osnovne škole, Profil, Zagreb, 2014.

LITERATURA

Anderson, L; Krathwohl, D., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York, 2001.

Andrilović, V., Čudina, M., *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb, 1985.

Anić, V., *Rječnik hrvatskog jezika*, Novi liber, Zagreb, 2000.

Bloom, B., *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva* , Knjiga I : Kognitivno područje, Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd

Bloom, B., *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*, Longsman, London, 1956.

Bognar, L., Matijević, M., *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 2002.

Borić, E., Škugor, A., *Analiza pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama prirode i društva prema obrazovnim postignućima*, Napredak, Vol.154. No.1-2 Siječanj 2013.

Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V., *Didaktika i kurikulum*, IEP-D2, Zagreb, 2016

Jelavić, F., *Didaktičke osnove nastave*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1995.

Koren, S., *Čemu nas uči povijest? nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja, priručnik za nastavnike*, Profil, Zagreb, 2014.

Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura, ur. Vlatko Previšić, Školska knjiga, Zagreb, 2007.

Kratwohl, David R., „A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview“, *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 4, Autumn 2002.

Marinović, M., *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, Metodički priručnik za nastavnike povijesti, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014.,

Nemeth-Jajić, J., *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*, Redak, Split, 2007.

Nikčević-Milković, A., Aktivno učenje na visokoškolskoj razini, *Život i škola*, Vol 2., No. 12, 2004.

Pastulović, N., *Edukologija : integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb, 1999.

Pintrich, Paul R., „The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing, *Theory into Practice*, Vol 41, No. 4, 2002.

Poljak, V., *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*, Školske novine, Zagreb, 1984.

Poljak, V., *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980.

Poljak, V., *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980.

Poučavanje za učenje, priručnik za nastavnike usmjeren na postignuća, Centar za demokraciju i pomirenje u Jugoistočnoj Europi, 2013.

Rječnik hrvatskog jezika, ur. Šonje, Leksikografski zavod Miroslav Krleža : Školska knjiga, 2000.

Trškan, D., *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb, 2005.

Vizek Vidović, V.; Vlahović-Štetić, V.; Rijavec, M.; Miljković, D., *Psihologija obrazovanja*, VERN, Zagreb, 2013.

Internetske stranice:

<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>

<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=6584&sec=2107>

http://www.azoo.hr/images/izdanja/nastava_povijesti/07.html

https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

SAŽETAK

U ovom radu vrši se analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama kao glavnim nastavnim sredstvima. Cilj je vidjeti kako i koliko su oni usmjereni na učeničku aktivnost. Istražuje se koliko udžbenici i radne bilježnice povijesti usmjeravaju učenike na razmišljanje ili se zadaci i pitanja svode na činjenično znanje. Kao teorijsko polazište izabrana je najsustavnija i najšire upotrebljavana klasifikacija obrazovanih ciljeva - revidirana Bloomova taksonomija. Tamo se kognitivni procesi dijele u šest razina: zapamtiti, razumjeti, primijeniti, analizirati, vrednovati i stvarati. Kod stvaranja udžbenika i radnih bilježnica trebalo bi težiti da zadaci što više potiču učenike na korištenje viših misaonih procesa. Izvori za analizu su odabrani udžbenici i radne bilježnice povijesti za osnovnu školu koji su odobreni od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za školsku godinu 2015./2016 triju izdavačkih kuća: Profil, Školska knjiga i Alfa. Istraživanje je pokazalo da nema velike razlike kod udžbenika i radnih bilježnica s obzirom na izdavačku kuću već se kod svih pojavljuje manjak pitanja i zadataka na višim razinama kognitivnih procesa. Najzastupljenija kategorija zadataka odnosi se na prvu razinu zapamćivanja tako da je naglasak na reprodukciji naučenih informacija, a ne na poticanju razmišljanja. Valja istaknuti da ipak kod nekih udžbenika i radnih bilježnica postoje pokušaji da se zadaci oblikuju na drugačiji način, ali još uvijek nedovoljno.

Ključne riječi: revidirana Bloomova taksonomija, udžbenici i radne bilježnice povijesti, analiza zadataka, aktivno učenje

SUMMARY

In this work, we carried out tasks analysis from textbooks and workbooks, which represent major educational tools. The aim is to see how and how much are the tasks focused on the students activity. The work explores how much history textbooks and workbooks are directing students to think or are these tasks and issues based on factual knowledge only. As a theoretical starting point, we chose Revised Bloom's Taxonomy as the most systematic and the most widely used classification of educated goals. In there, cognitive processes are divided into six levels: remember, understand, apply, analyse, evaluate and create. In the creation of textbooks and workbooks, there should be an aspiration that tasks should encourage students to use higher thinking processes. Sources for the analysis are selected history textbooks and workbooks for elementary school, approved by the Ministry of Science, Education and Sports for the school year 2015/2016 from three record labels: Profil, Školska knjiga, and Alfa. Research has shown that there are no big differences in textbooks and workbooks based on the record labels because all of them are lacking questions and tasks on higher levels of cognitive processes. The most common task categories refer to the first level of memorization so that the emphasis is on the reproduction of learned information, and not on thinking encouragement. It should be noted, however, that in some textbooks and workbooks there are attempts to shape the tasks in a different way, but still unsatisfactorily.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, history textbooks and workbooks, tasks analysis, active learning

PRILOG

VREMEPLOV 5

PRISJETI SE

Nabroji najvažnije karakteristike i obilježja rimske civilizacije staroga vijeka. Koja su razdoblja karakteristična za starovjekovnu rimsku povijest. Označi na crti vremena najvažnija zbivanja, velika razdoblja rimske povijesti te ratove i razdoblja u kojima su živjele istaknute povijesne ličnosti.

OBJASNI

Opiši i obrazloži uzroke i posljedice rimskih osvajanja. Kakve su se promjene dogodile u Rimu nakon velikih osvajanja? Kako je bila opremljena rimska vojska?

PRIMIJENI

Prikaži, razvrstaj i obrazloži uzroke i posljedice građanskih ratova u Starom Rimu te objasni kakav je oblik vladavine trijumvirat? Što misliš, zašto nijedan od trijumvira nije samostalno zavladao?

ANALIZIRAJ

Analiziraj i prouči glavna obilježja Augustove vladavine. Kako je došlo do Augustova uspona na vlast? Što je omogućilo uspostavu „rimskog mira“? Zašto razdoblje Augustove vladavine nazivamo zlatnim dobom Rima?

PROCIJENI

Procijeni i prodiskutiraj položaj žene u Ateni u Periklovo doba. Osmisli i opiši svoju svakodnevicu. Procijeni u čemu se položaj žena u Ateni razlikuje od položaja žena u Sparti. Što to govori o atenskoj demokraciji? Kako su se u Ateni obrazovali dječaci, a kako žene?

KREIRAJ

Zamisli da si žena iz patricijske obitelji koja živi u doba cara Dioklecijana. Opiši kako izgleda svakodnevica rimskih žena, supruga i djece. Kako se stjecalo obrazovanje u Rimskom Carstvu?

VREMEPLOV 6

PRISJETI SE

Nabroji najvažnije sultane Osmanskog Carstva, uključujući rodonačelnika njihove vladarske dinastije, te na crti vremena označi doba njihova vladanja.

OBJASNI

Opiši i obrazloži nastanak Osmanskog Carstva.

- Zašto su Osmanlije uspjeli tako brzo osvojiti toliko krajeva jugoistočne Europe?
- Kakav je ustroj Osmanskoga Carstva?
- Kako su uspjeli osvojiti Carigrad i srušiti Bizant?

PRIMIJENI

Prikaži, razvrstaj i obrazloži osmanski feudalni sistem. Koje su njegove specifičnosti, a koje sličnosti s europskim feudalizmom? Što se dogodilo s osmanskim feudalnim sustavom?

ANALIZIRAJ

Analiziraj razloge osnivanja Vojne krajine? Kako je bila uređena? Kakav su odnos susjedne države imale prema Vojnoj krajini i zašto? Obrazloži odgovor.

PROCIJENI

Procijeni i raspravi u razredu o odlukama Cetinskog sabora i njihovim posljedicama. Jesu li hrvatski plemići trebali vjerovati Ferdinandovim obećanjima? Što misliš, koju je najveću grešku napravio Zapolja u borbi za prijestolje?

KREIRAJ

Zamisli i opiši život seljaka katolika u Osmanskom Carstvu. Zamisli da si seljak u bosanskom selu u Osmanskom Carstvu te opiši vlastitu svakodnevicu.

- Čime se baviš?
- Kakva ti je obitelj?
- Kakav ti je odnos prema Osmanlijama, a kako se oni odnose prema tebi?

VREMEPLOV 7

PRISJETI SE

Nabroji uzroke i posljedice Francuske revolucije. Njezin tijek prikaži na crti vremena. Koje su se promjene dogodile u Francuskoj uvođenjem ustavne monarhije, a koje uvođenjem republike?

OBJASNI

Opiši i obrazloži na koji je način Napoleon došao na vlast.

- Kako su tekla njegova osvajanja i promjene koje je potaknuo?
- Kakve su se promjene dogodile u zemljama kojima je vladao Napoleon?
- U čemu je značaj Građanskog zakonika?
- Kako su Napoleonova osvajanja utjecala na širenje ideja Francuske revolucije?

PRIMIJENI

Napoleonov građanski zakonik objavljen je 1804., tada je bio jedan od naprednijih zakonika u Europi koji je bitno utjecao na zakonike drugih europskih zemalja. Mnoge odredbe zadržale su se čak i nakon Drugog svjetskog rata. Pokaži, razvrstaj i obrazloži najvažnije odredbe unutar odredbi o odnosima i obitelji.

Čl. 144. Brak ne mogu sklopiti muškarac mlađi od 18 godina i žena mlađa od 15 godina.

Čl. 203. Činom sklapanja braka oženjene osobe preuzimaju obvezu brige za odgoj i uzdržavanje djece.

Čl. 205. Djeca duguju uzdržavanje očevima i majkama te drugim rođacima kojima je to potrebno.

Čl. 213. i 214. Oženjene osobe duguju jedna drugoj vjernost, pomoć i podršku. Muž duguje ženi zaštitu, a žena poslušnost mužu. Žena je dužna živjeti sa svojim mužem i slijediti ga na svako mjesto koje on procijeni pogodnim za stanovanje; muž je dužan prihvatiti je i opskrbiti je svim potrebnim za život u skladu sa svojim sredstvima i položajem.

- Kakvi su odnosi, prema zakoniku, trebali vladati između supružnika, a kakvi između roditelja i djece?
- Što misliš, što je od navedenog bilo u vrijeme donošenja zakonika najveća novina?
- Usporedi tadašnje obiteljske odnose s današnjima. Što uočavaš?

ANALIZIRAJ

Analiziraj članke *Deklaracije o pravima čovjeka i građanina* i usporedi navedena načela s praksom u demokratskim državama. Što možeš zaključiti na temelju te usporedbe? Zbog čega se Deklaracija o pravima čovjeka i građanina smatra toliko značajnom za čovječanstvo?

Čl. 6. Zakon je izraz opće volje. Svi građani imaju pravo sudjelovati preko svojih zastupnika u stvaranju zakona. On mora biti isti za svakoga, bilo da štiti, bilo da kažnjava. Budući da su svi građani pred zakonom jednaki, svi imaju i ista prava na sve časti. (...)

Čl. 7. Ni jedan čovjek ne može biti optužen, uhićen ili zatvoren, osim u slučajevima određenim zakonom i na način koji on propisuje.

Čl. 9. Svaki se čovjek smatra nevinim sve dok ga se ne proglasi krivim. Ako se smatra nužnim uhititi ga, svaka nepotrebna strogost mora biti oštro spriječena zakonom.

PROCIJENI

Procijeni i prodiskutiraj na koji su način Napoleonova osvajanja i kasnije francuska uprava utjecali na društvene i političke prilike u Hrvatskoj.

- Kako se širila francuska vlast u hrvatskim krajevima?
- Koja su područja Hrvatske i Slovenije bila uključena u sastav ilirskih pokrajina?
- Koje su promjene u hrvatskim zemljama značile napredak? Koje su imale negativni učinak?

KREIRAJ

Zamisli i kreiraj novine koje su izlazile u Francuskoj 1789. godine. Osmisli vijesti i novinske članke koje su čitali ondašnji Parižani, od pada Bastille do uspona Napoleona. Pokušaj formulirati i napisati članke koje je o revolucionarnim zbivanjima u Francuskoj čitala publika, primjerice u Beču i Londonu.

VREMEPLOV 8

PRISJETI SE

Nabroji ključne događaje iz 1930-ih godina koji su doveli do izbijanja Drugoga svjetskog rata. Na crti vremena označi te događaje te usporedi zbivanja na hrvatskim prostorima u tom razdoblju sa zbivanjima u Europi odnosno svijetu.

- Koji su bili uzroci, a što je bio povod izbijanja rata?
- Kada je započeo rat na tlu Jugoslavije?

OBJASNI

Opisi i obrazloži prilike u Hrvatskoj za vrijeme Drugoga svjetskog rata. Koje su vojske ratovala na području Hrvatske za vrijeme Drugoga svjetskog rata? Nabroji njihove ciljeve. Što znaš o zločinima koje su te vojske počinile? Izradi tablicu i u nju upiši odgovore.

VOJSKA	CILJEVI	ZLOČINI

PRIMIJENI

Prikaži, razvrstaj i obrazloži kada su se i zašto održavale konferencije „velike trojice“ i njihovim odlukama. Kako su konferencije utjecale na ishod rata?

KONFERENCIJA	GODINA	„VELIKA TROJICA“	ODLUKE
Teheran			

ANALIZIRAJ

Analiziraj tekst i procijeni važnost očuvanja sjećanja na strahote holokausta.

Dan holokausta obilježava se svake godine 20. travnja u spomen na žrtve koje su stradale u nacističkim progonima i masovnim ubojstvima u logorima. Toga su dana 1943. godine Židovi iz Varšavskog geta podigli ustanak. U Varšavskom getu bilo je zatvoreno oko pola milijuna Židova. Tijekom rata stotine su tisuća ljudi iz geta odvezene u logor smrti Treblinka. Kada su nacisti ušli u geto s ciljem njegove konačne likvidacije, izbio je ustanak. Do kraja svibnja 1943. ustanak je ugušen, a pri tome je ubijeno oko 60 tisuća ljudi. U Republici Hrvatskoj od 2004. godine obilježava se Dan sjećanja na holokaust i sprječavanja zločina protiv čovječnosti 27. siječnja, na dan kada je 1945. godine oslobođen logor Auschwitz.

- Što je holokaust?
- U spomen na koji se događaj Dan holokausta obilježava 20. travnja?
- Što je Auschwitz?
- Što znaš o progonima ljudi po ideološkim, političkim, nacionalnim, vjerskim i rasnim osnovama?

PROCIJENI

Ratna stradanja, materijalna razaranja i broj civilnih žrtava u Drugome svjetskom ratu bili su neizmjereno veći – oko 55 milijuna ljudi je umrlo ili nestalo, a deseci milijuna su ranjeni. Broj civilnih žrtava bio je gotovo duplo veći nego broj stradalih vojnika. Istraži na koje je sve načine totalni rat utjecao na civilno stanovništvo i procijeni kakve su sve posljedice imale promjene u načinu ratovanja.

KREIRAJ

Zamisli da si kao Židov odveden u koncentracijski logor. Istraži kakva je bila svakodnevica ljudi i koji su sve bili načini stradanja ljudi u koncentracijskim logorima. Što je genocid? Kako su nacisti i fašisti provodili politiku genocida? Navedi primjere iz Hrvatske.