

Analiza pitanja i zadataka u udžbenicima iz povijesti za gimnazije prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji

Jelenić, Matija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:055782>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



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

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA POVIJEST

Matija Jelenić

**ANALIZA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENICIMA IZ POVIJESTI
ZA GIMNAZIJE PREMA REVIDIRANOJ BLOOMOVOJ
TAKSONOMIJI**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Snježana Koren

Zagreb, lipanj 2020.

| | |
|--|-----------|
| 1. UVOD..... | 3 |
| 2. METODOLOGIJA | 6 |
| 3. TEORIJSKA PODLOGA – REVIDIRANA BLOOMOVA TAKSONOMIJA | 8 |
| 4. ANALIZA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENICIMA POVIJESTI ZA GIMNAZIJE..... | 13 |
| 4.1. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 1. RAZRED GIMNAZIJE..... | 13 |
| 4.1.1. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>PROFIL</i> | 13 |
| 4.1.2. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>MERIDIJANI</i> | 18 |
| 4.1.3. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ALFA</i> | 22 |
| 4.1.4. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ŠKOLSKA KNJIGA</i> | 26 |
| 4.2. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 2. RAZRED GIMNAZIJE..... | 30 |
| 4.2.1. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>PROFIL</i> | 30 |
| 4.2.2. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>MERIDIJANI</i> | 36 |
| 4.2.3. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ALFA</i> | 37 |
| 4.2.4. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ŠKOLSKA KNJIGA</i> | 42 |
| 4.3. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 3. RAZRED GIMNAZIJE..... | 43 |
| 4.3.1. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>PROFIL</i> | 43 |
| 4.3.2. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>MERIDIJANI</i> | 48 |
| 4.3.3. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ALFA</i> | 49 |
| 4.3.4. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ŠKOLSKA KNJIGA</i> | 52 |
| 4.4. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 4. RAZRED GIMNAZIJE..... | 54 |
| 4.4.1. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>PROFIL</i> | 54 |
| 4.4.2. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>MERIDIJANI</i> | 57 |
| 4.4.3. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ALFA</i> | 60 |
| 4.4.4. UDŽBENIK IZDAVAČKE KUĆE <i>ŠKOLSKA KNJIGA</i> | 63 |
| 5. KOMPARATIVNA ANALIZA UDŽBENIKA | 66 |
| 6. ZAKLJUČAK | 71 |
| 7. BIBLIOGRAFIJA..... | 74 |
| 8. SAŽETAK..... | 77 |
| 9. SUMMARY..... | 78 |
| 10. PRILOZI - TABLICE I GRAFOVI | 79 |

1. UVOD

„What is History Teaching?“¹ Naslov je to primjerice knjige britanskog akademika Chrisa Husbandsa. Pitanje je vrlo jednostavno postavljeno, ali i konkretno, a postavlja si ga zapravo velik broj ljudi u našem društvu. Pitaju se to djeca u osnovnoj i srednjoj školi dok sjede po hodnicima i uče napamet rimske careve i dinastije za ispit. Pitaju se to roditelji koji doma tješe svoju djecu koja nisu dobila željenu ocjenu jer nisu znala navesti sve koalicije i njezine članice u borbi protiv Napoleona početkom 19. stoljeća. Pita se to i šira javnost koja je gotovo svakodnevno konfrontirana sa sukobom između „ustaša“ i „partizana“ te koja ne može shvatiti zašto suprotna strana smatra da je upravo ona u pravu. Tko je na kraju u pravu niti nije toliko bitno. Na kraju je uvijek nastava povijesti ta koja izvuče deblji kraj i biva negativno kritizirana; no je li ta negativna kritika i opravdana? Je li povijest, koju djeca danas uče u školi, fokusirana samo na upamćivanje i reprodukciju činjenica, bez njihova povezivanja, interpretacije, bez dublje analize i nekog višeg cilja ili se djeci omogućava da aktivno sudjeluju u nastavi, kritički promišljaju i stječu znanje kroz vlastita istraživanja koje će im biti potrebna za uspješno funkcioniranje u suvremenom društvu? Odgovor na to pitanje ovisi o većem broju međusobno isprepletenih faktora. Koja znanja, kompetencije i vještine učenici stječu na nastavi povijesti ovisi na primjer o propisanim planovima i programima te o nacionalnom kurikulumu, ovisi o nastavnicima i njihovoj stručnoj i metodičko-pedagoškoj kompetenciji, o udžbenicima koje koriste, dostupnim nastavnim sredstvima, stupnju opremljenosti učionice i mnogim drugim faktorima. Uloga i utjecaj pojedinih faktora još se može razlikovati s obzirom na stupanj obrazovanja (osnovna škola, strukovna srednja škola ili gimnazija) čime cijela slika postaje još kompleksnija.

Faktor kojim se bavi ovaj rad su udžbenici i njihova uloga u konstruiranju i razvoju kompetencija navedenih i zadanih u pripadajućim planovima i programima. Udžbenici su obavezna nastavna sredstva koja pomažu i nastavnicima i učenicima. Nastavnicima oni mogu omogućiti lakše osmišljavanje nastavnog sata, ako udžbenici na primjer koriste razne, ali ponajprije kvalitetne, izvore, slike, karikature, statistike te s njima pripadajućim pitanjima i zadacima koji zahtijevaju određenu razinu kritičkog promišljanja, analize i vrednovanja. Kvalitetno sastavljen udžbenik učenicima pak olakšava učenje i snalaženje, ali podiže i razinu motivacije za sâmo učenje povijesti. Ne može se reći u kojoj mjeri, s obzirom na druge gore navedene faktore, udžbenici sudjeluju u tom razvoju, ali se može istražiti, da li uopće

¹ Husbonds, C. *What is History Teaching?* Open University Press: London, 1996

odabrani udžbenici djeluju pozitivno ili negativno na razvoj traženih kompetencija i vještina te da li ciljaju na više kognitivne razine i procese ili uglavnom na memoriranje i reprodukciju činjeničnog znanja. Upravo je to zadatak ovog rada: koristeći revidiranu Bloomovu taksonomiju kao analitički okvir, istražiti i pokazati u kojoj mjeri udžbenici, točnije pitanja i zadaci koji se u njima nalaze, a koji čine jednu vrstu aktivnosti, koja bi trebala doprinijeti postizanju određenih ishoda, od učenika zahtijevaju dublje promišljanje, analizu i vrednovanje, a koliko se fokusiraju na ono, zbog čega u javnosti Povijest i ima tako lošu reputaciju; na upamćivanje i reprodukciju čiste faktografije, „štrebanje“, definiranje, odnosno površinsko opisivanje. Također se želi istražiti, postoje li određene razlike između pojedinih udžbenika; treba li neke udžbenike kao nastavnik povijesti izbjegavati, tj. što se može u pojedinim udžbenicima očekivati. Školske godine 2019/20. u škole se uvodi novi reformirani kurikulum², u okviru projekta *Škola za život* koja sa sobom donosi promjene i u nastavi povijesti. U središte se stavlja preispitivanje i konsolidacija osobnog sustava vrijednosti, stjecanje znanja i vještina nužnih za upućeno i aktivno sudjelovanje u društvu, kritičko promišljanje i dr. kompetencije potrebne u 21.stoljeću.³ Sadrže li odabrani udžbenici određene elemente koji bi odgovarali novoj kurikularnoj reformi ili zadržavaju svoj stari format koji doprinosi stvaranju slike povijesti u javnosti kakvu trenutno ima? Ovaj rad također može pomoći kod neke buduće komparativne analize ovdje odabranih udžbenika s novim udžbenicima *Škole za život*; što se promijenilo, što je ostalo isto te što bi možda trebalo promijeniti.

Kao i većina u drugom odlomku navedenih faktora, i udžbenici povijesti se razlikuju po stupnjevima obrazovanja. Tako se i u ovom radu ne mogu analizirati svi udžbenici, nego će se analizirati isključivo udžbenici za gimnazije. Rad se nadovezuje na istraživanje Maje Mlakar koja analizira udžbenike i radne bilježnice za povijest u osnovnim školama u svom diplomskom radu *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama Revidirane Bloomove taksonomije* u kojem je autorica dokazala prevladavanje pitanja i zadataka nižih kognitivnih razina.⁴ Motivacija za pisanje ovog rada je između ostalog i želja za usporedbom udžbenika za osnovne i udžbenika za gimnazije. Budući da se tematski obrađuju iste nastavne jedinice, samo malo detaljnije, polazišna hipoteza je da će udžbenici iz povijesti za gimnazije, pogotovo zbog činjenice jer se radi o najelitnijoj

² <https://skolazazivot.hr/>

³ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html

⁴ Mlakar, Maja. *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama Revidirane Bloomove taksonomije*. dipl. rad. Zagreb, listopad 2016.

obrazovnoj instituciji srednjoškolske razine, koja uzima samo "najbolje" učenike, težiti višim kognitivnim razinama te kritičkom i kreativnom razmišljanju. Sukladno tome, za očekivati je da će i pitanja i zadaci u udžbenicima koji su ovdje analizirani težiti upravo tim višim kognitivnim razinama te poticati kritičko i kreativno mišljenje. To bi trebalo biti vidljivo i prema raspodjeli pitanja i zadataka u samim taksonomskim tablicama korištenim u ovom radu, što bi trebalo rezultirati lako uočljivim diskrepancijama između ovdje korištenih taksonomskih tablica i onih iz prethodno navedenog rada Maje Mlakar.⁵

⁵ Ibid

2. METODOLOGIJA

Kao što je već navedeno, rad će se fokusirati isključivo na analizi udžbenika za gimnazije. Odabrano je 16 udžbenika četiriju izdavačkih kuća; Profil, Meridijani, Alfa i Školska knjiga. Svi nakladnici su ravnomjerno zastupljeni u svim razredima. Kriterij odabira navedenih udžbenika je posljednji od Ministarstva znanosti i obrazovanja objavljeni popis obveznih udžbenika iz 2014. godine *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za šk. god. 2014./2015. za gimnazije*.⁶ Jedina iznimka je udžbenik izdavačke kuće Profil *Povijest 4* za četvrti razred autora Gorana Miljana te Ivica Miškulina koji nije na navedenom popisu, ali je odabran zbog zadržavanja ravnomjerne zastupljenosti svih nakladnika i udžbenika po razredu te zbog toga što se po svojoj strukturi ne razlikuje od ostalih odabranih udžbenika iste izdavačke kuće, a i nalazi se na popisu *Popis udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za šk. god. 2014./2015. za gimnazije* objavljenom nekoliko dana prije prethodno navedenog kataloga.⁷ Budući da je u pitanju velik broj udžbenika čija bi kompletna analiza rezultirala nepreglednom količinom pitanja, odabrana je samo jedna nastavna cjelina po razredu. Tako je za prvi razred odabrana i analizirana cjelina *Rimsko Carstvo*, za drugi razred *Hrvatska u novome vijeku*, za treći razred *Hrvatska u drugoj polovici 19.st.* te za četvrti razred *Drugi svjetski rat*. Površinskim pregledom ostalih nastavnih tema u pojedinim udžbenicima ustanovljeno je kako se različite teme po svojoj strukturi i raspodjeli pitanja značajno ne razliku pa se rezultati analize odabranih tema mogu s određenom rezervom prenijeti i na ostatak udžbenika. Analitički okvir za obradu pitanja i zadataka te samu teorijsku podlogu rada čini Revidirana Bloomova taksonomija (RBT) i njoj pripadajuća taksonomska tablica. Prema teoriji RBT-a rađena je kvalitativna i statistička analiza te interpretacija korištenih pitanja i zadataka.

Prije samog prelaska na analizu i istraživački dio rada potrebno je definirati razliku između termina *pitanje* i *zadatak*. *Pitanje* je rečenica kojom se nešto pita, tj. traži obavijest o nečem nepoznatom.⁸ U ovom slučaju će to biti svaka istaknuta rečenica kojom se nešto pita, a završava znakom upitnika. Sve ostalo će biti klasificirano kao *zadatak*. *Zadatak* se može definirati kao kompleksnije pitanje, tj. problem koji treba dovesti do rješenja.⁹ Važno je napomenuti kako razlika između pitanja i zadatka u ovom radu nema značajniju ulogu kod

⁶ <https://mzo.gov.hr/vijesti/katalog-obveznih-udzbenika-i-pripadajucih-dopunskih-nastavnih-sredstava-za-osnovnu-skolu-gimnazije-i-srednje-strukovne-skole-od-skolske-godine-2014-2015/1032>

⁷ Popis se zbog nepoznatog razloga više ne može naći u online arhivi MZO-a

⁸ <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=48480>

⁹ <https://hr.wiktionary.org/wiki/zadatak>

formiranja rezultata analize. Distinkcija je ponajprije terminološke naravi, a kako bi se olakšalo samo čitanje rada i izbjegla repetitivnost, dalje će se kod navođenja generalnih podataka o pitanjima i zadacima koristiti termin *pitanje* kao skupni pojam. Kod navođenja pojedinih primjera koristit će se konkretni termin *pitanje* ili *zadatak*. Postoje malobrojniji primjeri zadataka sastavljenih od više rečenica ili pitanja koja se u udžbenicima nalaze pod istim brojem i tematski su međusobno jako povezana. Taj je skup rečenica ili pitanja analiziran kao jedan zadatak te kao takav uvršten u taksonomsku tablicu. Takvi primjeri će biti eksplicitno navedeni.

Same osnove RBT-a bit će, kako bi se razumjeli okviri istraživačkog rada, ukratko prikazane na početku rada. Nakon toga slijedi glavni istraživački dio u kojem će udžbenici biti pojedinačno detaljno analizirani. Analizirat će se struktura samih udžbenika, tema; položaj, raspored te primarno kvantiteta i kvaliteta samih pitanja i zadataka, čiji će rezultati biti prikazani deskriptivno uz statističku obradu te korištenjem taksonomske tablice na kraju analize svakog pojedinog udžbenika. Analizirana pitanja će kod predstavljanja individualnih udžbenika zbog preglednosti biti podijeljena u nekoliko odlomaka određenog redoslijeda: pitanja kategorije činjeničnog znanja (od prve do šeste razine), pitanja kategorije konceptualnog znanja (od prve do šeste razine), pitanja sa potencijalom za kategoriju konceptualnog znanja te na kraju pitanja koja odstupaju od ostatka ili se ne mogu uvrstiti u taksonomsku tablicu. Nakon individualne analize slijedi komparativna analiza udžbenika gdje će se uspoređivati sličnosti i razlike između pojedinih razreda, izdavačkih kuća i drugih segmenata među kojima može postojati određena povezanost ili neke zajedničke tendencije. Nakon toga slijedi sâm zaključak te bibliografija i popis priloga.

3. TEORIJSKA PODLOGA – REVIDIRANA BLOOMOVA TAKSONOMIJA

U proteklih nekoliko godina došlo je do velike promjene unutar obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, a to je preusmjeravanje fokusa nastave s nastavnika i sadržaja na učenika te na njegove aktivnosti i rezultate. To službeno preusmjeravanje je započelo u drugoj polovici prvog desetljeća 21. stoljeća uvođenjem tog novog pristupa poučavanju u Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Hrvatskoj nastalom na temelju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS-a) 2006. godine. Nedugo zatim donesen je i Nacionalni okvirni kurikulum (NOK, 2010.) koji na nacionalnoj razini donosi opće ciljeve odgoja i obrazovanja te određuje ishode učenja¹⁰, od predškolskog odgoja pa sve do završetka srednjoškolskog obrazovanja.¹¹

U središtu je nastavnog procesa dakle u modernom obrazovanju, pa tako i u nastavi povijesti, sam učenik; njegove aktivnosti i njegov napredak odnosno razvoj njegovih kompetencija i vještina. Svaki nastavni predmet ima zacrtane svoje ciljeve odnosno ishode učenja, što od učenika očekivati, što od njega zahtijevati, koje kompetencije, znanja i vještine učenik mora razviti odnosno steći na kraju sata, nastavne jedinice, teme, godine ili općenito po završetku određenog procesa učenja. Ti ishodi čine jedan od ključnih dijelova nastavnog procesa i sustava obrazovanja općenito. Kod određivanja samih ishoda treba pripaziti „da se uspješnost učenja može prosuđivati na temelju skupa pokazatelja koji se odnose na složene promjene u učeničkom poznavanju činjenica, njihovu razumijevanju, vještinama i stavovima.“¹² Što to znači? Kod određivanja ishoda treba uzeti u obzir, da će učenik do traženih ishoda doći kroz određene aktivnosti što pak može rezultirati određenim vrednovanjem učenika; stupnja uspješnosti realizacije određene aktivnosti ili ishoda. Navedeni elementi: ciljevi i ishodi, nastavne aktivnosti i vrednovanje učeničkih postignuća ključni su dijelovi nastavnog procesa, ovisni su jedni o jedni o drugima, a za dostizanje najvišeg stupnja funkcionalnosti same nastave potrebno je ta tri dijela uskladiti.¹³ Kako bi se to olakšalo, kod definiranja ishoda kao konačne točke, kojoj teži sâm nastavni proces, standardizirala se uporaba tzv. konkretnih ili aktivnih glagola čija je radnja vidljiva i može se objektivno mjeriti odnosno vrednovati. Tako se mogu koristiti glagoli poput: definirati, opisati, objasniti, analizirati, ocijeniti, kreirati i mnogi dr. Svi se glagoli razlikuju odnosno od

¹⁰ ishodi učenja već postoje u Nacionalnom planu I programu iz 2006. godine

¹¹ Marinović, M., *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, Metodički priručnik za nastavnike povijesti, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., 19.

¹² Vizek Vidović, V.; Vlahović-Štetić, V.; Rijavec, M.; Miljković, D. *Psihologija obrazovanja*. VERN: Zagreb, 2003.

¹³ Koren, S. *Čemu nas uči povijest*. Profil: Zagreb, 2014.

učenika traže aktivaciju različitih kognitivnih procesa različitih stupnjeva složenosti. Javlja se potreba određene klasifikacije, odnosno neke vrste taksonomije. Taksonomija je pomoćno sredstvo u preciznom definiranju i klasificiranju širih i užih odgojnih i obrazovnih ciljeva te obrazovnih ishoda.¹⁴ Tijekom druge polovice 20.st. su se razvile mnoge taksonomije; npr. Marzanova taksonomija obrazovnih ciljeva ili SOLO taksonomija Biggsa i Collinsa, no jedna taksonomija je najraširenija, a to je Bloomova taksonomija, koja predstavlja okvir nastavnog predmeta Povijesti novog hrvatskog kurikuluma.¹⁵

Začetnik navedene taksonomije je američki profesor sa Sveučilišta u Chicagu, Benjamin Bloom. Taksonomiju je objavio zajedno sa svojim suradnicima 1956. godine pod nazivom *Taxonomy of Educational Objectives*¹⁶, a podijelio ju je na kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku taksonomiju s različitim stupnjevima složenosti. Za razumijevanje ovog istraživačkog rada dovoljan je fokus na kognitivnoj taksonomiji. Također, izvorna taksonomija starija je više od 60 godina. U međuvremenu je na polju psihologije, pedagogije i metodike došlo do velikih promjena što navedenu taksonomiju čini zastarjelom za uporabu i planiranje današnje nastave. Taksonomija za kognitivno područje je također doživjela određene preinake koje su uradili Bloomovi suradnici David R. Krathwohl, Lorin W. Anderson i drugi 2001. kada je objavljena revidirana Bloomova taksonomija *A Taxonomy for Teaching, Learning, and Assessment. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*.¹⁷ Nova taksonomija prikazuje se dvodimenzionalnom taksonomskom tablicom, koja kognitivno područje dijeli na vertikalni dio – četiri kategorije znanja (činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno) i na horizontalni dio – šest razina kognitivnih procesa koji se razlikuju po složenosti (zapamti, objasni, primijeni, analiziraj, vrednuj i stvaraj). Takva taksonomija omogućava izražavanje kvalitativno različitih vrsta znanja, vještina i stavova na vidljiv i mjerljiv način.¹⁸ Nije na primjer isto, ako se od učenika traži da nešto samo prepozna (1. razina taksonomske tablice) ili da kreira nešto sasvim novo (6. razina). Navedena taksonomija primarno se koristi za oblikovanje ishoda učenja budući da pruža jasne smjernice načina na koji se ti ishodi mogu ostvariti. No kada se govori o načinima, kako postići zadane ishode, govori se zapravo i o nastavnim aktivnostima, tako da

¹⁴ Marinović, M., *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, Metodčki priručnik za nastavnike povijesti, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., 51.

¹⁵ Ibid

¹⁶ Bloom, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. London: Longmans, 1956.

¹⁷ Anderson, L. W. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing; a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.

¹⁸ Ibid, 56, 65.

se revidirana Bloomova taksonomija može primijeniti i na određene aktivnosti, kao na primjer i na u ovom radu analizirana pitanja i zadatke u udžbenicima povijesti. Pitanja i zadaci se mogu, kao i ishodi, svrstati u taksonomsku tablicu s obzirom na zahtjeve koje oni postavljaju pred učenike, koja znanja i vještine potiču te koju razinu i kategorije kognitivnih procesa dostižu.

Pitanja i zadaci se dakle uvrštavaju vertikalno prema dimenzijama znanja unutar jedne od sljedećih dimenzija:

1. *Činjenično znanje*: osnovne činjenice koje učenik mora znati da bi bio upoznat s predmetom ili problemom koji treba riješiti; poznavanje najvažnijih činjenica, datuma i povijesnih osoba, razumijevanje temeljnih povijesnih pojmova. Primjer: *Kada je započeo Prvi svjetski rat?*
2. *Konceptualno znanje*: osigurava trajno pamćenje i razumijevanje određenih fenomena i koncepata (kronologija, kauzalnost, kontinuitet i promjena, multiperspektivnost...), njihov međuodnos; razvija intelektualne vještine i načine apstraktnog mišljenja. Primjer: *Koja je razlika između kratkoročnih i dugoročnih uzroka?*
3. *Proceduralno znanje*: kako nešto učiniti, metode istraživanja i kriteriji za uporabu vještina, algoritama, tehnika i metoda; poznavanje metoda prikupljanja, sređivanja i obrade podataka, znanje o načinima interpretacije. Primjer: *Izdvoji barem dva opća obilježja karikature kao povijesnog izvora, uspoređujući navedeni izvor i suvremenu karikaturu.*
4. *Metakognitivno znanje*: znanje o spoznaji u cjelini kao i svijest o znanju u okviru vlastite spoznaje (znanje o tome kako se najbolje uči; svjesno upravljanje vlastitim procesom učenja, spoznaja vlastitih mogućnosti)¹⁹ Primjer: *Navedi dvije metode za lakše upamćivanje podataka.*

Postoji također šest razina kognitivnog procesa obrade znanja koje su poredane ponajprije hijerarhijski od najjednostavnije (1. razina) pa do najsloženije (4 - 6. razina). Važno je za napomenuti kako se posljednje tri razine (četvrta, peta i šesta) zapravo ne razlikuju hijerarhijski, nego se na njih može gledati kao na tri tipa iste razine, tzv. više kognitivne

¹⁹ Anderson, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, 67; Koren, *Čemu nas uči povijest*, 89; Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja*, 70.

razine, pa će se ta tri tipa ovdje zvati: razina analize, razina vrednovanja te razina stvaranja. Tako se i pitanja i zadaci mogu svrstati unutar jedne od navedenih razina s obzirom na njihovu kompleksnost odnosno s obzirom na to koje kognitivne procese kod učenika aktiviraju:

1. *Zapamti*: Može li učenik prepoznati informaciju ili se nje prisjetiti? Primjeri glagola: definiraj, navedi, nabroji, poredaj,...
2. *Objasni*: Može li učenik objasniti ideju ili pojam svojim riječima? Primjeri glagola: interpretiraj, objasni, usporedi, zaključi,...
3. *Primijeni*: Može li učenik upotrijebiti koncept za rješavanje problema? Primjeri glagola: demonstriraj, konstruiraj, pokaži, upotrijebi,...
4. *Analiziraj*: Može li učenik razlikovati pojedine dijelove i cjeline? Primjeri glagola: kategoriziraj, procijeni, preispitaj, ispitaj,...
5. *Vrednuj*: Može li učenik opravdati stajalište ili odluku? Primjeri glagola: argumentiraj, ocijeni, procijeni, valoriziraj,...
6. *Stvaraj*: Može li učenik stvoriti nešto novo ili zauzeti novo stajalište?²⁰ Primjeri glagola: formuliraj, konstruiraj, postavi hipotezu, smisli,...

Pitanja i zadaci se tako uvrštavaju istovremeno u vertikalnu kategoriju i horizontalnu razinu pa tako pitanje npr. može pripadati kategoriji konceptualnog znanja i razini analize, kategoriji činjeničnog znanja i razini stvaranja itd. Određena pitanja i zadaci se mogu uvrstiti i u više razina ili kategorija istovremeno. U ovom radu su pitanja i zadaci zbog održavanja preglednosti i pojednostavljivanja (smanjenja subjektivnosti) uvršteni isključivo u jednu kategoriju i jednu razinu. Kategorizaciju pitanja i zadataka unutar takve dvodimenzionalne taksonomske tablice olakšavaju nam već prije spomenuti glagoli koji daju naslutiti o kojoj je razini riječ. Tako je npr. glagol *upotrijebi* karakterističan za 3. razinu, a *nabroji* za 1. razinu, no ti se glagoli kao kriterij odabira razine moraju uzeti sa zrnom soli. Naime, ovisno o kontekstu uporabe glagola i o kontekstu i formulaciji odgovora, određeni glagoli se mogu svrstati u više razina. Tako npr. glagol *objasni* može sugerirati na 2. razinu taksonomske tablice, ali ako odgovor na takvo pitanje ne iziskuje potrebu za objašnjavanjem, nego isključivo za definiranje ili doslovnim navođenjem, pitanje ili zadatak se tada uvrštava u 1.

²⁰ 70. Ibid, 46; Ibid, 76; Ibid, 66.

razinu. Treba, dakle, uzeti u obzir kako kod analize velikog broja nepreciznih pitanja postoji potreba za određenim stupnjem interpretacije, stvaranjem hipoteza: „Što je autor time htio reći?“ ili „Kako bi učenik na takvo pitanje mogao odgovoriti?“ Tako npr. zadatak: *Objasni pojam Blitzkrieg*. traži od učenika da *objasni*, a zapravo treba samo definirati, budući da je odgovor eksplicitno dan u samom udžbeniku: (...) *temelji se na munjevitim prodorima oklopnih divizija pod zaštitom zrakoplovstva*.²¹ Slično problematično pitanje bez konkretnog glagola je i npr.: *Kako su vladali carevi nakon Augusta?*²². Na takvo se pitanje može odgovoriti doslovnim prepričavanjem, opisivanjem vlastitim riječima ili jednostavno jednom riječju; dobro, loše i sl. Kakvi su odgovori na takva pitanja najčešće ovisi o količini i formulaciji samog teksta u udžbeniku. Drugi problem koji još valja napomenuti je problem klasifikacije pitanja u kategoriju konceptualnog znanja. Budući da sama revidirana Bloomova taksonomija nudi relativno malo primjera za povijest, u određenim je slučajevima teško napraviti razliku između činjeničnog i konceptualnog znanja. Kako bi se standardizirala i pojednostavila klasifikacija navedenih problematičnih pitanja u ovom radu, određeno je, na temelju primjera iz drugih premeta,²³ da sva pitanja koja implicitno zahtijevaju poznavanje određenih koncepata pripadaju kategoriji činjeničnog znanja (npr. „Što su uzroci Francuske revolucije?“), a pitanja i zadaci koji u fokusu imaju same koncepte (npr. „Objasni na primjeru uzroka Francuske revolucije što su dugoročni, a što kratkoročni uzroci.“) pripadaju kategoriji konceptualnog znanja.

U ovom poglavlju su ukratko dane teorijske osnove i okviri unutar kojih ovaj rad manevrira i koje su potrebne čitatelju za razumijevanje kriterija klasifikacije te rezultata same analize. Detaljniji pregled razvoja Bloomove taksonomije i druge pojedinosti za razumijevanje ovog rada mogu se naći u brojnim radovima kao npr.: L. W. Anderson, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*; S. Koren, *Čemu nas uči povijest*; M. Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja*; M. Mlakar, *Analiza zadataka u udžbenicima I radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama Revidirane Bloomove taksonomije* (dipl. rad).

²¹ Petrić, Hrvoje; Raguž, Jakša. *Povijest 4*. 118.

²² Ujaković, Karolina; Vorel, Svjetlana. *Koraci kroz vrijeme 1*. 215.

²³ Npr. iz književnosti: „Što je zaplet ove priče?“ – činjenično znanje, „Što zaplet čini zapletom?“ – konceptualno znanje

4. ANALIZA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENICIMA POVIJESTI ZA GIMNAZIJE

4.1. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 1. RAZRED GIMNAZIJE

4.1.1. Udžbenik izdavačke kuće *PROFIL*

Autori udžbenika za povijest prvog razreda gimnazije izdavačke kuće *Profil* pod nazivom *Povijest 1* su Maja Ferček, Tatjana Medić Posavec te Vladimir Posavec. Udžbenik se sastoji od šest cjelina opisanih i razrađenih na 301 stranici. Odabrana cjelina *Rimsko Carstvo* obrađuje se od 230. pa do 287. stranice. Sama je struktura i prezentacija pojedinih cjelina u čitavom udžbeniku gotovo identična, tako da i opisi i raspodjela pitanja i zadataka u odabranoj cjelini u velikoj mjeri odgovaraju i ostatku udžbenika. Određene specifičnosti koje ne odgovaraju generalnoj slici ovog, ali i drugih udžbenika, bit će posebno naglašene. U odabranoj cjelini, koja je još podijeljena na šest nastavnih jedinica, analizirano je 120 pitanja, a njihova raspodjela prema razinama i dimenzijama prikazana je u tablici RBT-a na kraju poglavlja.

Uvodna stranica odabrane cjeline započinje kratkim pregledom o tome što učenici mogu očekivati kod obrade predstojeće cjeline, a popraćena je i jednom lentom vremena koja označava vremenski početak i kraj cjeline uz oznake nekih važnijih događaja. Same nastavne jedinice najavljuju se (osim naravno naslovom) i jednom uvodnom rečenicom ili pitanjem koje se nalazi ispod naslova. Tako se npr. učenike kod nastavne jedinice *Rano Carstvo* pita *Zašto je Augustovo doba nazvano zlatnim dobom?*²⁴ Pitanje je postavljeno na samom početku jedinice pa se može reći da potiče učenike na razmišljanje jer temu još nisu obrađivali (ako zanemarimo osnovnu školu) ili se na njega može odgovoriti nakon obrade same teme. Ako će pak učenici na to pitanje odgovoriti nakon što pročitaju prvi odlomak i tekstove uz slike, razmišljanje pada u drugi plan jer je odgovor na pitanje dan u obliku koji učenici mogu lako identificirati i reproducirati u gotovo identičnom obliku: *Pošto je porazio sve političke protivnike, August je mogao osigurati mirnu vladavinu. (...) Augustova je vladavina bila vrijeme obnove, izgradnje i procvata umjetnosti.*²⁵ Ostala se pitanja nalaze na kraju svakog poglavlja (1 - 6 pitanja po poglavlju), na posebnim stranicama *Dosje* ili *Metode* o kojima će biti riječ malo kasnije te uz pisane izvore. Pitanja na kraju poglavlja najčešće nisu problematična i lako se mogu uvrstiti u taksonomsku tablicu.

²⁴ Ferček, Maja; Medić Posavec Tatjana; Posavec, Vladimir. *Povijest 1*. 232.

²⁵ Ibid

Sva analizirana pitanja ovog udžbenika pripadaju isključivo kategoriji činjeničnog znanja, od čega se čak 96% može uvrstiti u prvu i drugu razinu taksonomske tablice (Vidi *Tablica 1*). Značajna je razlika u omjeru pitanja prve i druge razine ako se uspoređuju pitanja uz izvore sa drugim pitanjima na kraju pojedinih poglavlja. Pitanja uz izvore su pretežno druge razine (70%) uz samo jedno pitanje prve razine, dok su pitanja na kraju pojedinih poglavlja pretežno prve razine (72%), a ostatak druge razine (28%). Iako pitanja druge razine čine više od dvije trećine pitanja uz izvore, a njih ovaj udžbenik sadrži mnogo, ta pitanja čine samo 10% svih analiziranih pitanja.

Pitanja prve razine čine 61% svih pitanja, a karakteriziraju ih glagoli poput opiši, definiraj ili navedi. Pitanjima često nedostaje neki jasan glagol. Tako se često traže neke definicije kao što su npr. *Što je principat?*²⁶, *Što je limes?*²⁷ ili kratki opisi kao npr. *Opiši Dioklecijanov teritorijalni preustroj Carstva.*²⁸ *Kako je August reorganizirao Ilirik?*²⁹. Pitanja druge razine ima puno manje i ponekad ih je teško razlikovati od pitanja prve razine. Ta pitanja mogu na prvi pogled sugerirati da će učenici morati razmišljati, povezivati ili zaključivati na temelju nekih podataka, ali u stvarnosti najčešće traže doslovnu ili gotovo doslovnu reprodukciju odgovora koji su dani u udžbeniku. Tako je npr. za pitanje: *U čemu je važnost Milanskog edikta?* dovoljno izravno preuzeti sljedeću rečenicu iz udžbenika: *Taj se proces naziva Milanski edikt i njime je kršćanima omogućeno slobodno ispovijedanje vjere i obavljanje obreda.*³⁰ ili još markantniji primjer: *Zašto je Istočno Carstvo uspjelo preživjeti seobu Germana?* Udžbenik: *Zahvaljujući većoj gospodarskoj snazi Istočno Rimsko Carstvo uspjelo je preživjeti seobu Germana.*³¹ Takav problem direktnih odgovora svodi mnoga pitanja koja imaju potencijal ili se na prvi pogled čine kao pitanja za drugu razinu, na pitanja prve razine.

Pitanja druge razine pretežno od učenika traže da sažmu neki proces ili događaj ili pak da objasne i dođu do zaključka na temelju informacija danih u udžbeniku kao npr.: *Opiši širenje kršćanstva u našim [hrvatskim] krajevima.*³² ili *Zašto je društvena kriza dovela do krize morala i religije?*³³ Ipak, puno bolja situacija je s pitanjima koja se nalaze uz slike ili

²⁶ Ibid, 233.

²⁷ Ibid, 234.

²⁸ Ibid, 260.

²⁹ Ibid, 267.

³⁰ Ibid, 262.

³¹ Ibid, 282.

³² Ibid, 271.

³³ Ibid, 262.

izvore gdje je situacija obrnuta, odnosno gdje pitanja druge razine čine 74% pitanja uz izvore, odnosno 35% svih analiziranih pitanja. Slike i izvori (jedna iznimka slike koja dolazi u kombinaciji sa pitanjem, str. 276.) uz sam tekst nemaju uza se nikakva pitanja, no na kraju svake nastavne jedinice nalaze se poglavlja pod nazivom ili *Dosje* ili *Metode* koje se sastoje od raznih tekstualnih izvora, slika ili priča koje su najčešće popraćene pitanjima koja dostižu i više razine ili barem ciljaju na više kognitivne razine. Tako imamo npr. jedan zadatak koji se sastoji od tri pitanja:

1.a) Usporedi ovdje navedene izvore sa shemom Augustove ovlasti i magistrature.

b) Podcrtaj dijelove u izvorima koji potkrepljuju shemu.

c) Zapiši svoje zaključke i argumentiraj odgovor.³⁴

Učenici moraju analizirati 4 tekstualna izvora i iz njih izvući za pitanje *b)* relevantne podatke koji potkrepljuju prikaz magistratura i ovlasti cara Augusta, a na samom kraju moraju i svoj odabir argumentirati. Ako analiziramo pitanja prema glagolima koji su upotrijebljeni, možemo uočiti prelazak iz niže kognitivne razine u *1.a* pitanju do razine vrednovanja u zadnjem pitanju. Postavlja se jedino pitanje, koliko zadnje pitanje stvarno odgovara petoj razini te na koji će način učenici argumentirati svoj odgovor odnosno odabir. Upitno je koliko prostora im pitanje ostavlja za razvoj kritičkog mišljenja. Učenici će najvjerojatnije samo navesti primjere iz izvora, a stavove, odnose i položaj će samih autora (Seneka, Tacit, August, Svetonije) zanemariti. Sličnih primjera ima još, kao npr. *Ocijeni važnost Karakalina edikta.*³⁵ Glagol *ocijeni* odgovara petoj razini, ali će učenici opet bez daljnjih uputa i dubljeg poučavanja tematike najvjerojatnije samo dati neko svoje mišljenje bez opširne argumentacije ili samo reproducirati odgovor koji se nalazi u udžbeniku: (...) *kojim je dodijelio pravo rimskog građanstva svim slobodnim stanovnicima Carstva. Time je nestalo i pravne zapreke da se, bez obzira na nacionalnu pripadnost, svi nazivaju i osjećaju Rimljanima.*³⁶ Kod navedenog se pitanja, točnije ponuđenog odgovora mora uzeti u obzir i kompleksan koncept *nacionalne pripadnosti* koji se tu spominje te koliko učenici zapravo razumiju taj pojam i njegovu uporabu u ovom konkretnom razdoblju i primjeru.

Osim pitanja prve i druge razine, u analiziranoj cjelini pronađena su dva pitanja treće razine. Rijedak primjer pitanja treće razine, odnosno primjene znanja, bila bi pitanja: *Koje*

³⁴ Ibid, 257.

³⁵ Ibid, 246.

³⁶ Ibid

*elemente tipične za rimsko graditeljstvo primjećuješ?*³⁷ gdje učenici prethodno naučeno znanje o rimskom graditeljstvu moraju primijeniti na novim primjerima odnosno slikama. Slično je situacija i sa pitanjem: *Koje teme ili motive prepoznaješ na prikazanim mozaicima?*

U nastavnoj temi se mogu naći još tri pitanja četvrte razine (A4): *Što iz Galerijevih riječi možeš zaključiti o njegovu osobnom stavu prema kršćanima?*³⁸ gdje učenici moraju prepoznati gledište autora koje nije eksplicitno navedeno. Drugi zadatak je: *Na temelju navedenih izvora sastavi prikaz općih prilika u Rimu i Zapadnom Carstvu i potkrijepi ga citatima.*³⁹ Radi se o šest kratkih pisanih izvora iz kojih učenici moraju ustanoviti i analizirati sličnosti i razlike u prikazu jednog razdoblja te usporediti sa znanjem kojeg su stekli obrađujući nastavnu jedinicu prije toga kako bi dobili sliku tog istog razdoblja argumentirajući svoj prikaz citatima iz navedenih izvora. Čitajući pitanje van konteksta, lako se dobiva dojam da je pitanje preopširno i nedovoljno definirano, ali uzmemo li u obzir da se pitanje nalazi na posebnim stranicama *Metode* koje je nalaze na kraju svake nastavne jedinice, lako se može zaključiti na koje se razdoblje pitanje ograničava. Treći zadatak razine analize, koji bi se čak mogao uvrstiti i u razinu vrednovanja taksonomske tablice je: *Pokušaj procijeniti zaostaju li prikazani ostaci svojom kvalitetom izrade spomenicima iz drugih dijelova Carstva. Do kakvih si zaključaka došla/došao? Argumentiraj odgovor.*⁴⁰ Zadatak je dosta precizno i zahtjeva od učenika da argumentira svoj odgovor, da razmišlja, razlikuje, uspoređuje i na poslijetku donese odmjeren zaključak. Zadatak dakle ima potencijala za razinu vrednovanja, ali je primjerice upitno kako učenici mogu procijeniti kvalitetu izrade spomenika tog razdoblja.

Ostatak udžbenika je koncipiran na isti način, a pitanja se na prvi pogled ne razlikuju što se tiče količine te omjera pitanja po razinama i kategorijama znanja. Uz navedena pitanja postoji još nekoliko pitanja koja pokazuju tendencije konceptualnog znanja, točnije vezanih uz koncept uzroka i posljedica kao npr.: *Koji je bio uzrok Batonova ustanka?*⁴¹, no o takvim pitanjima učenici neće razmišljati na način da razmišljaju o samom konceptu uzroka, budući da im udžbenik nudi jednostavno rješenje bez potrebe za dubinskim promišljanjem. Udžbenik.: *Uzrok ustanka bili su visoki porezi i novačenje mladih Ilira u rimske pomoćne*

³⁷ Ibid, 272.

³⁸ Ibid, 257.

³⁹ Ibid, 285.

⁴⁰ Ibid, 272.

⁴¹ Ibid, 266.

čete.⁴² Takva pitanja samo implicitno podrazumijevaju poznavanje koncepata uzroka i posljedica. Zanimljivo je i pitanje: *Gdje je Konstantin osnovao novu prijestolnicu? Ocijeni taj događaj.*⁴³ Razlozi odabira navedene lokacije, prostorni položaj, vremenski kontekst prelaska u novu prijestolnicu, prednosti i nedostaci tog odabira; sve su to bitni elementi kod odabira nove prijestolnice o kojima bi učenici mogli provesti mnogo vremena analizirajući i ocjenjujući ih, ali za takav poduhvat, koji bi pitanje podigao na razinu vrednovanja u kategoriji konceptualnog znanja, nije dovoljno od učenika tražiti da *ocijene događaj*. Pitanje bi se moglo npr. specificirati: *Ocijeni važnost osnivanja nove prijestolnice za daljnji razvoj Rimskog Carstva. Koji su elementi i u kojoj mjeri odigrali važnu ulogu kod odabira lokacije?* Učenicima su potrebne detaljnije upute i kriterije o tome što se od njih očekuje ili će odgovor na preopširno postavljeno pitanje biti jednako neodređeno.

Vrijedi spomenuti još samo dvije situacije koje su bile iznimka u ovom udžbeniku. Na početku udžbenika nalaze se jedine dvije slike uz tekst koje su popraćene pitanjima⁴⁴, a u odabranoj temi *Rimsko Carstvo* nalaze se dva pitanja za koja možemo reći da se u suštini ponavljaju odnosno traže istu stvar:

1. *Prouči na zemljovidu granice i prostor rimskih provincija na današnjem hrvatskom tlu. Pronađi i zapiši veća gradska središta.*⁴⁵
2. *Navedi i potraži na zemljovidu romske kolonije na današnjem tlu Hrvatske.*⁴⁶

Tablica 1

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 73 | 42 | 2 | 3 | | | 120 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 73 | 42 | 2 | 3 | 0 | 0 | |

⁴² Ibid

⁴³ Ibid, 261.

⁴⁴ Ibid, 25.

⁴⁵ Ibid, 267.

⁴⁶ Ibid, 269.

4.1.2. Udžbenik izdavačke kuće *MERIDIJANI*

Autori udžbenika *Povijest I* izdavačke kuće *Meridijani* su Hrvoje Gračanin, Ivana Malus Tomorad te Mladen Tomorad. U navedenom se udžbeniku na 171 stranici obrađuje gradivo prvog razreda razvrstano također u šest cjelina. Specifičnost je ovog udžbenika što *Rimsko Carstvo* nije cjelina sama za sebe, nego je sastavni dio cjeline *Život i kultura starih Rimljana: Razvoj rimske države do propasti Republike*. Naslov sugerira da će ova cjelina analizirati samo događaje do propasti Republike, no ona u sebi sadrži i 39 stranica koje opisuju i *Rimsko Carstvo*. U odabranoj nastavnoj temi analizirano je 167 pitanja, a njihova raspodjela prema razinama i dimenzijama prikazana je u taksonomskoj tablici RBT-a na kraju poglavlja.

Nastavne jedinice u navedenom udžbeniku započinju jednim uvodim odlomkom koji sâm započinje s jednim ili više pitanja koja služe kao neka vrsta ponavljanja. Tako se najčešće od učenika pomoću pitanja traži da ponove gradivo koje je prethodilo trenutnoj jedinici, nakon čega uvodni odlomak najavljuje novu temu u nekoliko rečenica. Tako na primjer nastavna jedinica *Car August i njegova dinastija* započinje pitanjem *Kako je car Oktavijan zavladao cijelom rimskom državom?*⁴⁷ Sljedeća nastavna jedinica, u uvodu kao ponavljanje, na sličan način postavlja tri pitanja: *Kako je August ustrojio principat? Koja su obilježja vladavine prve rimske carske kuće? Kako je okončana njezina vlast?*⁴⁸ Nastavne teme nemaju poseban uvod, nego se prelazi direktno na prvu nastavnu jedinicu i gore naveden način uvoda. Same nastavne jedinice su podijeljene u nekoliko poglavlja i podnaslova, a svako poglavlje je popraćeno sa nekoliko pitanja.

Sva analizirana pitanja pripadaju kategoriji činjeničnog znanja. U odabranoj nastavnoj temi nalazi se 167 pitanja koja se mogu uvrstiti u samo dvije razine taksonomske tablice, i to prve i druge razine. Od tih 167 pitanja, 140 (84%) pripada prvoj razinu. I ovaj udžbenik sadrži razne slikovne i pisane izvore uz koje se nalazi ukupno samo jedno pitanje koje također spada u prvu razinu.

Karakteristični glagoli za pitanje prve razine su: opiši, nabroji, definiraj, ili se pak javlja nedostatak jasnog glagola. Tako se javljaju pitanja kao npr.: *Koji su najpoznatiji pjesnici Augustova doba? Po čemu su poznati Marcijal i Juvenal? Nabrojite najvažnije rimske povjesničare. Koja su umjetnička djela izrađivali Rimljani?* Ovaj udžbenik sadrži

⁴⁷ Gračanin, Hrvoje; Malus Tomorad, Ivana; Tomorad, Mladen. *Povijest I*. 120.

⁴⁸ Ibid, 123.

općenito jako veliki broj pitanja. Tako postoji na primjer poglavlje od devet redaka *Teodorik i Ostrogoti* uz koje se nalaze četiri pitanja na koja učenici vrlo lako mogu odgovoriti bez previše razmišljanja i bez uporabe viših kognitivnih procesa. Traži se na primjer: *Tko je bio Teodorik?* ili *Zašto je Zenon odlučio Istočne Gote poslati u Italiju?* Odgovor u udžbeniku: *Car Zenon (474.-491.) uputio je stoga Ostrogote u Italiju da osvoje i svrgnu Odoakra.*⁴⁹ Pitanja su, koja bi pak na prvi pogled upućivala na drugu razinu, kao što je primjer sa pitanjem u istoj skupini pitanja kao i gore navedena: *Zašto u Rimskome Carstvu nije vladalo kulturno jedinstvo?*, svedena na prvu razinu, jer kod takvih pitanja udžbenik najčešće nudi vrlo jednostavno i izravno rješenje: *Svaki je pokoreni narod smio njegovati i vlastite običaje [...].*⁵⁰ Takvih primjera ima mnogo. Još jedan koji bih naveo je sljedeći primjer: *Koja je bila najveća zasluga njegove [Konstantinove] vladavine?* Budući da je Konstantin proveo mnogo reformi (u udžbeniku je navedeno osam reformi i promjena), pitanje bi učenike moglo navesti na razmišljanje te na procjenu vrijednosti pojedinih reformi, kao što su npr. porezna i novčana reforma, teritorijalni preustroj, kršćanstvo kao ravnopravna vjera te podizanje nove prijestolnice, nakon čega bi sami mogli odabrati najvažniju reformu i argumentirano obraniti svoj stav. Udžbenik pak preskače navedene mogućnosti te nudi svoj odgovor: *Najveća Konstantinova zasluga odlučno je pristajanje uz kršćanstvo koje je proglasio ravnopravnom vjerom u cijelome Carstvu.*⁵¹ Tekstove u udžbeniku prate i mnoge slike i karte, no one služe samo kao popratni sadržaj bez pitanja te sa vrlo malo teksta. Pojavljuje se samo jedno pitanje u analiziranoj temi koje za svoj odgovor traži uporabu karte koja se nalazi iznad pitanja: *Naznačite u osnovnim crtama političku kartu zapadnog Sredozemlja početkom VI. stoljeća.*⁵² Pitanje također koristi glagol *naznačite* koji otežava kategorizaciju pitanja u taksonomsku tablicu. Što autor traži od učenika; objašnjenje, opis, analizu? Sudeći prema primjerima iz ostatka udžbenika, najvjerojatnija posljedica tako postavljenog pitanja bit će opisivanje. Još jedno pitanje koje je nedovoljno definirano je: *Kakva je vjera Židova?*⁵³ Što se tu zapravo traži? Je li vjera bila jednobožacka? Bolja ili lošija od neke druge vjere? Ili nešto drugo? Pitanju nedostaju dakle određena potpitanja koja bi konkretizirala odgovor zbog čega se javlja potreba za moderiranjem tj. komentarima od strane nastavnika.

Pitanja, koja se pak mogu uvrstiti u drugu razinu kognitivnih procesa, su ne samo rijetka (18% svih pitanja), nego su svrstana u tu kategoriju najčešće zbog toga, jer se od

⁴⁹ Ibid, 155.

⁵⁰ Ibid, 134-135.

⁵¹ Ibid, 129.

⁵² Ibid, 157.

⁵³ Ibid 136.

učenika traži da nešto opišu svojim riječima. Ti odlomci, u kojima se takva pitanja nalaze, jesu malo dulji, ali se i tu javlja mogućnost da učenici ponove traženo u gotovo identičnom obliku kako je već u tekstu navedeno. Ta su pitanja također često prilično općenita i bez konkretnih kriterija što lako može dovesti do diskrepancije između učenikovog odgovora (koji je prema kriterijima postavljena pitanja točan) i odgovora koji traži nastavnik ili sam autor. Veliki broj takvih pitanja (7 od 26 pitanja druge razine) se mogu naći na početku nastavne teme, kada je riječ o rimskim carevima i dinastijama. Kod svake dinastije se pojavljuje isto pitanje koje je djelomično zamaskiralo svoju iteraciju malo drugačijom formulacijom kod svake dinastije:

- a) *Koje su bitna obilježja vladavine julijevsko-klaudijevske dinastije?*
- b) *Što je sve obilježilo vladavinu Flavijevaca*
- c) *Koja su obilježja Augustove vladavine?*
- d) *Po čemu je važno carevanje Septimija Severa?*
- e) *Koja su obilježja vladavine severovske dinastije?*
- f) *Koja su obilježja vladavine prve rimske carske kuće?*⁵⁴

Druga pitanja druge razine zahtijevaju većinom da učenici nešto objasne ili da dođu do nekog zaključka na temelju navedenih podataka koji u tekstu nisu eksplicitno navedeni. Dva primjera za takav tip pitanja bila bi: *Zašto su [Germani] stvarali saveze?*⁵⁵ te *Što se može zaključiti na temelju ostataka italjskih gradova stradalih u provali Vezuva?*⁵⁶ Zadnje pitanje bi moglo biti još zanimljivije, da su se autori koristili još nekim slikovnim materijalima, a ne samo tekstom kao podlogom za odgovor.

Udžbenik tako karakteriziraju pitanja koja su preopćenita i na koja je vrlo teško dati konkretan odgovor ili su izrazito jednostavna pitanja, odnosno pitanja koja se pokušavaju prikazati teškima, a to zapravo nisu. Takva pitanja, osim što su odgovori na ta pitanja eksplicitno navedeni u udžbeniku, ne navode učenika na razmišljanje. Potraga za tim odgovorima je učenicima utoliko olakšana, što udžbenik najvažnije pojmove, činjenice, imena i dr. prikazuje podebljano. Takav koncept sam po sebi nije loš, naprotiv, osim što omogućava lakše učenje i preglednost, udžbenik čini estetski raznovrsnijim i ne toliko monotonim. Problem je, ako se previše elemenata podeblja pa se samim time izgubi preglednost, a i sama svrha *boldanja* elemenata. Ovaj udžbenik ima relativno velik broja

⁵⁴ Gračanin, Hrvoje; Malus Tomorad, Ivana; Tomorad, Mladen. *Povijest 1*. 121-126

⁵⁵ *Ibid*, 147.

⁵⁶ *Ibid*, 123.

podebljanih elemenata po stranici. Ta količina nerijetko nadmašuje **deset podebljanih elemenata**, a može narasti i do **37 podebljanih elemenata** na jednoj stranici, zbog čega se stječe dojam, da je sve bitno. Slična situacija je i s još jednim elementom koji ovaj udžbenik koristi, a to je lenta vremena. Na dnu gotovo svake stranice udžbenika nalazi se lenta vremena koja na sebi ima označene najvažnije godine i događaje određenog razdoblja kojim se bavi određena jedinica. Nastavna jedinica *Kultura i umjetnost* tako ima npr. lentu vremena s 20 navoda (najvažnijih) događaja pod koje spadaju npr. smrt Vergilija (19. g. pr. Kr.), smrt Propercija (15. g. pr. Kr.), smrt Seneke Mlađeg (65. g. pr. Kr.), smrt Apuleja (170. g.) i dr.⁵⁷

Tablica 2

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|-----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 141 | 26 | | | | | 167 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 141 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

⁵⁷ Ibid, 134-135

4.1.3. Udžbenik izdavačke kuće ALFA

Jedini autor udžbenika *Povijest I* izdavačke kuće Alfa je Damir Mijatović. Od 260 strana udžbenika, odabrana se cjelina *Rimsko Carstvo* obrađuje slično kao i u prethodnom udžbeniku izdavačke kuće Meridijani kao podtema cjeline *Život i Kultura Rimljana*, jedne od šest cjelina, pod nazivom *Doba Rimskoga Carstva* na 40 stranica. U samoj je cjelini analizirano 88 pitanja.

Doba Rimskoga Carstva i *Kasno doba Carstva* jedina su dva naslova koja sadrže kratki uvodni odlomak koji ukratko opisuje gradivo sljedećih nekoliko nastavnih jedinica, a sama ne sadrže ni jedno pitanje. Nakon naslova tih cjelina slijede naslovi nastavnih jedinica kojih ima sveukupno deset. Nastavne jedinice se sastoje od nekoliko poglavlja koja uvijek završavaju s nekoliko pitanja. Na kraju svake nastavne cjeline nalazi se poseban dio s dva-tri pitanja pod nazivom *Ponavljanje*. Ta pitanja su često druge razine, jer zahtijevaju neku vrstu zaključivanja te sažimanja prethodnih nekoliko poglavlja. Ponekad se pak i ta pitanja svedu na prvu razinu zbog prisutnosti već sažetih i objašnjenih kratkih bilježaka u posebnoj kućici pod nazivom *Upamti* koja se nalazi prije samih pitanja također na kraju svake nastavne jedinice. Sva pitanja pripadaju prvoj ili drugoj razini taksonomske tablice, s tim da je omjer zastupljenosti tih razina ravnomjerniji nego u prethodnom udžbeniku, tako da 29 od 87 pitanja (32%) pripada drugoj razini, a ostatak prvoj razini. Sva pitanja također pripadaju isključivo kategoriji činjeničnog znanja.

Pitanja prve razine se najčešće fokusiraju na nabrojanje i prepoznavanje činjenica, a gotovo ne koriste jasne glagole, nego započinju sa *kako*, *koji* ili *što* kao npr. *Koje je poreze uveo Dioklecijan?*⁵⁸, *Koji su najpoznatiji književnici?*⁵⁹, *Koja je tematika dominirala kod rimskih historiografa?*⁶⁰ ili *Kako je napravljena upravna podjela Rimskog Carstva?*⁶¹. Tekstualnih izvora u udžbeniku ima općenito jako malo. S druge strane, sami tekstovi odnosno poglavlja su dosta duga. Jedno poglavlje o vladavini rimskih careva dugo je čak četiri i pol stranice s osam pitanja na kraju koja dostižu prvu ili eventualno drugu razinu.⁶² U analiziranoj nastavnoj temi nalaze se samo četiri izdvojena pisana izvora bez ijednog pitanja. Tekstovi u udžbeniku su popraćeni različitim slikama te nekoliko karata, često kratkih opisa te također bez pitanja. U poglavlju *Život i kultura Rimljana* nalazi se npr. 19 slika rimske

⁵⁸ Mijatović, Damir. *Povijest I*. 242.

⁵⁹ Ibid, 235.

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Ibid, 242

⁶² Ibid, 226-230.

arhitekture te jedna karta, a jedino pitanje koje se nalazi na kraju poglavlja je: *Koje su najpoznatije građevine tog doba?*⁶³ Termin „najpoznatije“ zahtjeva određenu razinu interpretacije, no zbog nedostatka određenih kriterija (npr. „Navedite *tri* najpoznatije građevine tog doba“) učenici jednostavno mogu pročitati nazive građevina koji se nalaze uz slike koje je odabrao autor.

Pitanja koja se pak mogu uvrstiti u drugu razinu najčešće započinju sa *zašto*. Tako imamo npr. pitanja: *Zašto je Trajan važan za Rimsku povijest?*⁶⁴, *Zašto je Ilirik bio važno područje?*⁶⁵ ili *Zašto su Rimljani Germane smatrali barbarima?*⁶⁶. Učenici kod takvih pitanja moraju na temelju teksta i prethodnog znanja zaključiti i objasniti određene pojmove ili procese, bez da su im ta objašnjenja eksplicitno dana u samome tekstu. S druge strane postoje također slično formulirana pitanja koja je teže uvrstiti u taksonomsku tablicu. *Zašto je došlo do podjele Rimskog Carstva?*⁶⁷ je na primjer dosta kompleksno pitanje. Ono se može analizirati s različitih aspekata i vrlo lako postići i više kognitivne razine. Podrazumijeva i širok spektar uzroka koji bi se mogli analizirati i valorizirati, što otvara vrata konceptualnom znanju. Problem tog pitanja je nedostatak određenih kriterija odnosno smjernica. Pitanje, ovako kako je postavljeno, možemo uvrstiti najviše u drugu razinu, a potrebno je još napomenuti kako je u tekstu dosta eksplicitno sugeriran odgovor: *Kako bi se državom lakše upravljalo i kako bi se lakše organizirala obrana, Teodozije je 395. odlučio podijeliti Rimsko Carstvo na dva dijela: (...)*. Ako uzmemo u obzir i ovaj odgovor koji se nalazi u tekstu, pitanje se svodi na najnižu, prvu razinu. Najproblematičnija pitanja u udžbeniku za svrstavanje u taksonomsku tablicu su pitanja koja započinju prilogom *kako*; *Kako je došlo do širenja kršćanstva?*⁶⁸, *Kako je napravljena upravna podjela Rimskog Carstva?*⁶⁹ ili *Kako je došlo do pada Zapadnog Rimskog Carstva?* Nedostatak jasnog glagola sugerira, prema taksonomiji kognitivnih područja u revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, na prvu razinu.⁷⁰ Međutim, iako je za odgovor na drugo pitanje npr. dovoljno prepoznati podatak u tekstu i navesti ga u približno jednakom obliku u kojem se nalazi u tekstu, druga dva pitanja su malo drugačija. Poglavlja u kojima se nalaze odgovori na prvo i treće pitanje su dosta opširna.

⁶³ Ibid, 234.

⁶⁴ Ibid, 230.

⁶⁵ Ibid, 247.

⁶⁶ Ibid, 254.

⁶⁷ Ibid, 252.

⁶⁸ Ibid, 224.

⁶⁹ Ibid, 242.

⁷⁰ Koren, Snježana. *Čemu nas uči povijest*. 93.

Učenici moraju prepoznati traženu informaciju, ali ju moraju i sažeti te opisati svojim riječima. Zbog toga su navedena pitanja i druga pitanja slična njima uvrštena u drugu razinu.

Uz treće pitanje u prethodnom odlomku (*Kao je došlo do pada Zapadnog Rimskog Carstva?*) pojavljuje se još jedno pitanje: *Zašto je došlo do pada Zapadnog Rimskog Carstva?* Ta dva pitanja zajedno stvaraju izvrsnu podlogu za analiziranje tog kompleksnog procesa u kategoriji konceptualnog znanja gdje se stvara razlika između uzroka (kratkoročnih i dugoročnih) i povoda nekom događaju, ali je za dostizanje te razine potrebno postavljanje još jednog ili dva potpitanja od strane nastavnika. U ostatku nastavne cjeline pojavljuje se još nekoliko pitanja koja posredno upućuju na razumijevanje koncepata kao što je npr. koncept *promjene i kontinuiteta* kroz pitanja: *Koja se promjena dogodila u Iliriku nakon Batonova ustanka? Koje su se promjene zbile u Panoniji za Trajana? Što se promijenilo za Dioklecijana?*⁷¹ Ta pitanja se najčešće svedu samo na prvu razinu činjeničnog znanja, jer je odgovor najčešće dan u samom udžbeniku: *Nakon Batonova ustanka, August je čvršće povezao Ilirik s Rimom i pretvorio ga u carsku provinciju.* [prva rečenica odlomka].⁷² Drugačiji je problem s pitanjem: *Koje su posljedice seobe naroda?*⁷³ Pitanje je nedovoljno definirano. Ne zna se točno što se od učenika očekuje. Traže li se posljedice za uže područje Carstva; kojeg Carstva; kratkoročne ili dugoročne posljedice? Još jedno pitanje koje upada u oči jest pitanje: *Jesu li Huni doista bili takvi?*⁷⁴ U tekstu odlomka o Hunima nalazi se izvor rimskog historiografa Amijana Marcelina koji nije odvojen od ostatka teksta, a govori o izgledu i ponašanju samih Huna. Na kraju odlomka učenike se pita što misle, jesu li Huni doista bili takvi. Osim navedenih informacija u izvoru, učenicima nisu dostupne nikakve druge informacije o Hunima. Postavlja se pitanje, kako učenici mogu odgovoriti na takvo pitanje, odnosno na temelju čega oni mogu doći do valjanog zaključka?

⁷¹ Mijatović, Damir. *Povijest 1*. 247.

⁷² *Ibid*, 245.

⁷³ *Ibid*, 254.

⁷⁴ *Ibid*, 256.

Tablica 3

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 59 | 29 | | | | | 88 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 59 | 29 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

4.1.4. Udžbenik izdavačke kuće ŠKOLSKA KNJIGA

Autorice udžbenika *Koraci kroz vrijeme 1* su Karolina Ujaković i Svjetlana Vorel. Udžbenici izdavačke kuće *Školska knjiga* su jedini udžbenici koji se od ostalih razlikuju i svojim imenom tj. ne nose naziv *Povijest [1-4]*, a za razliku od ostalih udžbenika za prve razrede, ovaj je udžbenik podijeljen u sedam cjelina. Obradena cjelina *Rimsko Carstvo* zasebna je cjelina pod nazivom *Rimsko Carstvo – od vrhunca do krize*, a prikazana je na 48 od ukupno 244 stranica od kojih se udžbenik sastoji. Sama cjelina još je podijeljena na sedam nastavnih jedinica, a analizirana su 63 pitanja.

Prva dvije stranice svake nastavne cjeline sastoje se od kratkog odlomka koji ukratko prezentira nadolazeće teme te na zasebnoj stranici nekoliko pitanja na koja bi više odgovarala za ponavljanje na kraju cjeline. Ovako učenici mogu samo nagađati pravi odgovor: *Kako se živjelo u Carstvu kada je ono bilo na vrhuncu, a kako u vrijeme krize?*⁷⁵ Svaka nastavna jedinica započinje također jednim kratkim odlomkom koji postavlja okvire analizirane jedinice. Navedeni uvodni odlomci u sebi ne sadrže nikakva pitanja. Na kraju svake nastavne cjeline nalazi se jedna stranica za ponavljanje koja sadrži nekoliko pitanja podijeljenih u tri kategorije: *primjena znanja, komunikacijske vještine te okom umjetnika*.

Najveći broj pitanja se nalazi uz sami tekst odnosno na kraju svake nastavne jedinice te na kraju nastavne cjeline (84%), dok se ostatak pitanja nalazi uz slike, karte, grafičke prikaze i dr. izvore. Samo dva pitanja odskaču van okvira prvih dviju razina. Gotovo sva pitanja (97%) pripadaju prvoj i drugoj razini. Uz sam tekst, odnosno na kraju svakog poglavlja, prevladavaju pitanja prve razine (62%), dok se uz slike i izvore nalaze četiri pitanja prve razine i pet pitanja druge razine uz jedno pitanje treće razine. Sva pitanja analizirane cjeline pripadaju, kao i kod prethodnih udžbenika, isključivo kategoriji činjeničnog znanja.

Pitanja prve razine od učenika zahtijevaju najčešće puko nabranje, kratke opise ili definicije. Primjeri takvih pitanja su: *Nabroji najvažnije careve iz julijevsko-kladijevke dinastije? Po čemu je poznat Neron?*⁷⁶ ili *Što je kolonat?*⁷⁷ Ima i dosta pitanja koja bi, ako bi se malo drugačije preformulirala, učenicima dala prostora za razmišljanje, ali su ta pitanja tako formulirana da je na njih dovoljno odgovoriti samo sa *da* ili *ne*: *Je li to služilo carskom*

⁷⁵ Ujaković, Karolina; Vorel, Svjetlana. *Koraci kroz vrijeme 1*. 194

⁷⁶ Ibid, 215.

⁷⁷ Ibid, 226.

kultu? *Kako?*⁷⁸, *Je li to bio poticaj razvoju obrta i graditeljstva u Rimu?*⁷⁹ ili *Je li kršćanstvo bilo zabranjeno bilo kojim zakonom?*⁸⁰ Prvo pitanje iznimno ima i dodatno pitanje *Kako?* koje od učenika traži da objasne ili barem opišu traženu pojavu ili pojam, što se kod drugih pitanja takvog tipa rijetko pojavljuje. Dodatno, drugo pitanje je sugestivno, što odgovaranje na već jednostavno pitanje dodatno pojednostavljuje. Pitanja prve razine jako rijetko koriste jasne glagole. Najčešće se koriste glagoli *nabroji* ili *navedi*. Ostala pitanja započinju najčešće s *kako*, *zašto*, *tko* i sl.

Pitanja druge razine najčešće traže neko objašnjavanje, zaključivanje ili sažimanje odnosno opisivanje vlastitim riječima. Tako pronalazimo pitanja poput: *Zbog čega je bio važan limes [i tko ga je počeo graditi]?*⁸¹ ili *Kako su vladali carevi nakon Augusta?*⁸² Većina pitanja je dobro postavljena te učenici mogu znati što se točno od njih traži. Zadnje gore navedeno pitanje jedno je od primjera pitanja koja su postavljena preopširno i zahvaćaju preširoki vremenski period. Budući da je August prvi rimski car, nakon njega su bili svi ostali carevi koji se nikako ne mogu staviti u isti koš. Slična je situacija sa pitanjem *Što možeš iz toga zaključiti?*⁸³ koje je postavljeno nakon što se na karti analiziraju narodi koji govore germanskim jezicima i oni koji govore romanskim jezicima. Pitanje je neprecizno i učenik može doći do više različitih zaključaka koji mogu biti jednako točni. Pitanje *Kada se zbila erupcija Vezuva i što je omogućila kasnijim naraštajima?*⁸⁴ također ne definira točno na koje se naraštaje misli; na kasnije stanovnike tog područja, utjecaj na sve ljude danas, na povjesničare? Za pretpostaviti je da autor ovim pitanjem zahtjeva analizu svakodnevnog života tih građana tog doba i stupanj korisnosti za buduće arheologe i povjesničare na temelju dostupnih podataka. Pitanja na stranicama za ponavljanje, prezentirana u kategorijama *primjena znanja*, *komunikacijske vještine* te *okom umjetnika*, ciljaju na više kognitivne razine, no da li ih stvarno dostižu? Pitanja i zadaci u kategoriji *primjena znanja* su: *Usporedite Cezarev i Augustov odnos prema vlasti. Tko je, prema vašem mišljenju, imao više moći u državi? Zašto se August proglasio prvim među jednakima, a ne samo carem?* Prvi zadatak i zadnje pitanje, uspoređivanje i objašnjavanje, spadaju u drugu razinu. Drugo pak pitanje ide u smjeru da učenici daju neku kvalitativnu procjenu odnosa moći Cezara i Augusta što bi moglo dostići razinu analize, no nedostaje neko potpitanje i zahtjev da učenici argumentiraju

⁷⁸ Ibid, 196.

⁷⁹ Ibid, 200.

⁸⁰ Ibid, 221.

⁸¹ Ibid, 215.

⁸² Ibid, 215.

⁸³ Ibid, 241.

⁸⁴ Ibid, 215.

svoje mišljenje. Na ovako postavljeno pitanje dovoljno je odgovoriti samo s navođenjem imena. Još je jedno pitanje koje upada u oči: *Što možeš zaključiti, bez obzira na povremene progone, o odnosu rimske države prema različitim religijama?*⁸⁵ Pitanje također s jedne strane nije vremenski uokvireno te zanemaruje činjenicu da se rimska država u različitim vremenskim periodima različito odnosila prema različitim religijama. S druge strane, samo izuzeće odnosno stavljanje na stranu jednog važnog elementa (progoni kršćana) stvara netočnu i nepotpunu sliku odnosa rimske države naspram svih religija.

U analiziranoj nastavnoj cjelini nalazi se još jedno pitanje koje nadilazi prve dvije razine te dostiže treću razinu: *Na karti pronađi pradomovinu Germana.*⁸⁶ Učenici koriste informacije iz teksta te ih primjenjuju u novom obliku na karti.

Na stranicama za ponavljanje u kategoriji *komunikacijske vještine* javlja se zadatak od tri dijela koji se može uvjetno uvrstiti u razinu vrednovanja, koji od učenika traži: *Napravite tablicu svih uzroka koji su pridonijeli krizi Rimskog Carstva. Održite u razredu raspravu o uzrocima propasti Rimskog Carstva. Označite one koji su bili presudni u uništenju te nekad velike i moćne države.* Kada govorimo o uzrocima i raspravi koja se temelji na njima, možemo govoriti i o potencijalu za prelazak u kategoriju konceptualnog znanja, a rasprava kao element može pripadati i petoj razini, ako bi se rasprava dobro postavila. Problematično je pak nekoliko elemenata. Učenici prvo izrađuju tablicu i u nju uvrštavaju sve uzroke krize, a na kraju označuju one uzroke koji su bili presudni. Budući da je riječ o uzrocima te budući da učenici moraju procijeniti i odabrati presudne uzroke, možemo govoriti o prijelazu iz druge razine u razinu vrednovanja, no cijeli taj postupak ne zahtjeva uporabu i razvoj komunikacijskih vještina, što bi naslov kategorije u kojoj se pitanja nalaze, dao naslutiti. Tu može pomoći rasprava koja je također navedena i podići cijeli zadatak i na petu razinu, ali ona ovako postavljena, bez kriterija i jasnih smjernica nije povezana sa ostalim zadacima, odnosno rezultat ovih zadataka je isti sa ili bez tog jednog zadatka.⁸⁷

⁸⁵ Ibid, 221.

⁸⁶ Ibid, 242.

⁸⁷ Ibid, 243.

Tablica 4

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 37 | 24 | 1 | | 1 | | 63 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 37 | 24 | 1 | 0 | 1 | 0 | |

4.2. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 2. RAZRED GIMNAZIJE

4.2.1. Udžbenik izdavačke kuće PROFIL

Udžbenik *Povijest 2* sastavili su Damir Bulat, Šime Labor i Miroslav Šašić. Sadržaj udžbenika je podijeljen u šest cjelina raspoređenih na 262 stranice. Odabrana cjelina *Hrvatska u novome vijeku (16.-18.st.)* samostalna je cjelina čiji je sadržaj prezentiran na 36 stranica. Navedena cjelina još je podijeljena na pet nastavnih jedinica koje strukturom i formom prate udžbenik za prvi razred istog izdavača. U okviru odabrane teme pronađena su i analizirana 93 pitanja.

Raspodjela pitanja prema razinama taksonomske tablice prati trend ranije analiziranih udžbenika te se pitanja isključivo ograničavaju na prvu i drugu razinu dimenzije činjeničnog znanja. Od 93 analiziranih pitanja, 65 (70%) međutim pripada prvoj razini. Uz same tekstove u analiziranoj nastavnoj cjelini nalazi se 46 (49%) pitanja, od čega 40 (89%) pitanja prve razine. Samo se pet pitanja može uvrstiti u drugu razinu. Situacija je puno bolja s pitanjima uz pisane i slikovne izvore, ponajprije pisane izvore i karte. U takvoj raspodjeli na pitanja uz sami tekst i pitanja uz drugi popratni materijal, može se lako doći do zaključka, koriste li autori udžbenika odabrane izvore i slike kao pomoćno sredstvo u razvoju viših kognitivnih razina ili samo kao estetski element koji uljepšava udžbenik i čini ga privlačnijim (što naravno ne mora biti negativno). Kao i udžbenik *Povijest 1*, i ovaj udžbenik većinu izvora prezentira na za to posebno predviđenim stranicama *Dosje* ili *Metode*. Od 47 pitanja uz navedene popratne materijale, 22 (47%) pitanja pripada drugoj razini što je značajno više nego u pitanjima uz sam tekst.

Pitanja prve razine ponajprije traže nabrojanje ili definiranje određenih podataka ili termina pa tako često nalazimo pitanja i zadatke poput: *Što je realna unija?*⁸⁸, *Navedi značajne bitke u borbi protiv Osmanlija.*⁸⁹ Sva tri pitanja koja se pojavljuju nakon dva odlomka o Vojnoj krajini i Vlaškim statutima također pripadaju prvoj razini: *Što je Vojna krajina? Kako je bila podijeljena? Tko su Vlasi?*⁹⁰. Postoje još određena pitanja na koja se jednostavno može odgovoriti sa da ili ne: *Je li potres ostavio trajne posljedice na razvoj Dubrovnika?*⁹¹ ili *Jesu li se ulaskom u zajednicu s Ugarskom mijenjale hrvatske institucije?*⁹² I takvo jednostavno pitanje je, kao u slučaju posljednjeg, često popraćeno i eksplicitnim i

⁸⁸ Bulat, Damir; Labor, Šime, Šašić, Miroslav. *Povijest 2*. 226.

⁸⁹ Ibid, 229.

⁹⁰ Ibid, 231.

⁹¹ Ibid, 249.

⁹² Ibid, 258.

jednostavnim odgovorom u tekstu: *Ulaskom u personalnu uniju s Ugarskom, institucije Hrvatskog Kraljevstva nisu se mijenjale.*⁹³ Zanimljiva je također veća količina pitanja koja se fokusiraju na etničku sliku nekog hrvatskog teritorija: *Jesu li osmanlijska osvajanja promijenila etničku sliku hrvatskog srednjovjekovnog prostora?*⁹⁴, *Jesu li ta iseljavanja izmijenila današnju etničku sliku Hrvatske?*⁹⁵, *Kako su novodoseljeni stanovnici utjecali na etničku sliku Istre?*⁹⁶ Prvo pitanje se nalazi u podnaslovu bez prethodne obrade gradiva pa se od učenika zahtjeva prisjećanje znanja stečenih u osnovnoj školi ili jednostavno davanje njihovih mišljenja. Drugo pitanje slijedi nakon obrađenog teksta o iseljavanju Hrvata pa učenici mogu na temelju tog teksta izvući logičan zaključak. Najzanimljivije je treće pitanje o etničkoj slici i situaciji u Istri. Naime, od učenika se zahtjeva da dođu do zaključka na temelju tablice koja uopće ne sadrži potrebne podatke. U tablici se spominje starosjedilačko stanovništvo i približan broj doseljenika, ali se nigdje ne spominje etnička slika ni starosjedilačkog stanovništva ni doseljenika. Učenici na navedeno pitanje mogu odgovoriti donošenjem vlastitog zaključka na temelju do tada obrađenog gradiva pa se kod tog pitanja može govoriti i o drugoj razini. U analiziranoj cjelini nalaze se još dva pitanja o kojima bi se moglo raspravljati i koja bi od učenika mogla zahtijevati razumijevanje konteksta (razlike između današnjih i prošlih razmišljanja, djelovanja i vrijednosti), ali su također formulirana na način da se na njih može odgovoriti samo sa da ili ne: *Jesu li ti postupci [Franje Tahija] nečovječni?*⁹⁷ Pitanje je također što učenici podrazumijevaju pod pojmom *nečovječno*? Drugi problem je nedostatak multiperspektivnosti. Učenici donose zaključak na temelju jednog kratkog pisanog izvora koji govori o postupcima Franje Tahija prema kmetovima iz perspektive jednog od vođa same bune (Ilije Gregorića). Kod navedenog pitanja je uz to već i ponuđen odgovor u pitanju koji dolazi nakon njega: *Što je uz ove nečovječne postupke (...)?* Još jedno problematično pitanje je: *Slážeš li se s takvim običajima?*⁹⁸, vezano uz sklapanje braka između vlastele i pučana. Što se zapravo želi postići ovako postavljenim pitanjem? Imaju li učenici dovoljno kontekstualnih informacija na temelju kojih bi mogli razmišljati o odgovoru na to pitanje te jesu li spremna da razmišljaju u kontekstu vremena na koje se odnosi?

⁹³ Ibid

⁹⁴ Ibid, 226.

⁹⁵ Ibid, 229.

⁹⁶ Ibid, 247.

⁹⁷ Ibid, 233.

⁹⁸ Ibid, 246.

Pitanja druge razine su zastupljena sa 30%, a kod pitanja uz pisane izvore, slike i karikature sa čak 47%. Ta pitanja kod učenika zahtijevaju određenu analizu, interpretaciju ili donošenje zaključaka Tako učenici često moraju interpretirati neki podatak, usporediti određene prikaze ili objašnjavati: *Analiziraj tablicu i odgovori: je li broj novodoseljenog stanovništva u Istri značajan ili zanemariv?*⁹⁹, *Kako objašnjavaš činjenicu da se obavljala trgovina između mletačke Dalmacije i prostora pod osmanlijskom vlašću iako su bili sukobljene strane?*¹⁰⁰ Na to pitanje učenici mogu dati samo svoje mišljenje ili interpretaciju, budući da pisani izvor na to pitanje ne nudi nikakav odgovor. *Uz pomoć karte odgovori kako su se [mirovni sporazumi] odrazili na formiranje današnjih granica Republike Hrvatske.*¹⁰¹ Posljednje pitanje koristi glagol *odgovori* koji se zapravo ne bi trebao koristiti jer ništa ne određuje. Što se tu točno od učenika očekuje? Trebaju li opisati, objasniti, analizirati ili procijeniti ulogu mirovnih sporazuma a formiranje današnjih granica Republike Hrvatske ili pak nešto treće?

Iako u obrađenom dijelu udžbenika nema pitanja kategorije konceptualnog znanja, postoji nekoliko pitanja koja implicitno zahtijevaju poznavanje određenih elemenata te kategorije pa tako postoje pitanja poput: *Objasni uzroke, tijek i posljedice zrinsko-frankopanskog otpora bečkom centralizmu.*¹⁰² Učenici moraju prvo razlučiti uzroke i posljedice (konceptualno), uočiti veze te naposljetku objasniti odnosno sažeti vlastitim riječima cijelu priču. Ono što pitanje zadržava unutar okvira činjeničnog znanja je činjenica što su poglavlja u udžbeniku koja obrađuju koncepte *uzrok* i *posljedica* eksplicitno razdvojeni i lako uočljivi. Postoji još nekoliko pitanja koja uključuju koncept uzroka ili posljedica kao npr.: *Koji su uzroci seljačkih buna?*¹⁰³ ili *Koji su uzroci slabljenja moći Dubrovačke Republike?*¹⁰⁴, ali takva pitanja ne ulaze u samu analizu koncepta *uzroka*, nego traže isključivo navođenje ili objašnjavanje traženog događaja ili situacije koji su kao i do sada najčešće i dani eksplicitno u samome tekstu.

Jedina malo veća anomalija uočena tijekom analize je bilo ponavljanje pitanja uz tekst i uz kartu koja se nalaze tik jedni do drugih. Uz kartu: *Prouči kartu i odgovori kako je*

⁹⁹ Ibid, 247.

¹⁰⁰ Ibid, 246.

¹⁰¹ Ibid, 239.

¹⁰² Ibid, 235.

¹⁰³ Ibid, 232.

¹⁰⁴ Ibid, 242.

teritorij Istre bio podijeljen. Kako se podijeljenost odrazila na razvoj Istre? Uz tekst: Kako je bio podijeljen teritorij Istre? Što je ograničavalo razvoj Istre u novom vijeku?¹⁰⁵

Tablica 5

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 65 | 28 | | | | | 93 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 65 | 28 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

¹⁰⁵ Ibid, 243.

4.2.2. Udžbenik izdavačke kuće *MERIDIJANI*

Autori sljedećeg udžbenika su Hrvoje Petrić, Gordan Ravančić i Hrvoje Gračanin koji je ujedno bio i autor udžbenika za prvi razred istog izdavača. Gradivo udžbenika je podijeljeno na šest cjelina raspoređenih na ukupno 226 stranica, od kojih odabrana cjelina *Hrvatska u novom vijeku [od početka XVI. do početka XVIII. stoljeća]* pokriva 41 stranicu i podijeljena je na devet nastavnih jedinica. U odabranoj cjelini pronađeno je i analizirano 117 pitanja.

Sva se pitanja mogu uvrstiti u prvu ili drugu razinu činjeničnog znanja osim jedne iznimke pitanja više razine o kojem će biti riječ kasnije. Kao i u udžbeniku za prvi razred, i ovdje svaka cjelina i nastavna jedinica započinje jednim kratkim uvodnim odlomkom koji učenike upoznaje s najvažnijim elementima nadolazećeg gradiva. Za razliku od udžbenika za prvi razred, ovaj udžbenik iz svojih uvodnih odlomaka izbacuje bilo kakva pitanja koja se sada većinom nalaze na kraju pojedinih poglavlja, čak njih 98 (83%). Od tih 98 pitanja, 90 (92%) njih može se u taksonomskoj tablici svrstati u prvu razinu činjeničnog znanja. Udžbenik također sadrži dosta pisanih izvora, karata i slika, a uz njih, ponajprije uz pisane izvore, nalazi se 19 (16%) pitanja. Budući da izvori pružaju mogućnost neposrednog rada na konkretnim povijesnim dokumentima i razvoja viših kognitivnih procesa, očekivalo bi se da velik broj pitanja pripada barem drugoj razini. Naprotiv, od tih 19 pitanja, 16 (84%) pripada prvoj razini, dva drugoj razini, a samo jedno razini analize. Na kraju nastavne cjeline ne javljaju se nikakva pitanja za ponavljanja. Sva analizirana pitanja pripadaju kategoriji činjeničnog znanja.

Pitanja prve razine najčešće od učenika traže da odgovore na jednostavna pitanja kao što su *tko, što, kako, gdje* ili *kada* te najčešće bez uporabe konkretnog glagola: *Gdje je provedena smrtna kazna?, Kada se to dogodilo?*¹⁰⁶ ili pitanja koja traže kratak opis nekog događaja ili pojave, a koji se lako može iščitati iz teksta: *Koje su bila osnovna obilježja gospodarstva dalmatinskih komuna pod mletačkom vlašću? Kakvi su bili društveni odnosi?*¹⁰⁷ Pitanja koja na prvi pogled traže neku vrstu interpretacije ili objašnjavanja često ispadnu vrlo jednostavna, a sami odgovori eksplicitno su navedeni. Takva je npr. situacija sa pitanjem: *Zbog čega je izbio rat između Habsburgovaca i Osmanlija 1663. godine?* Odgovor je dan već u drugoj rečenici poglavlja: *Rat je izbio zbog različitih razmišljanja habsburške i osmanske*

¹⁰⁶ Gračanin, Hrvoje; Petrić, Hrvoje; Ravančić, Gordan. *Povijest 2*. 199.

¹⁰⁷ Ibid, 202.

strane oko izbora erdeljskog kneza.¹⁰⁸ Takvih pitanja s danim odgovorima ima značajna količina, a nalaze se i uz sami tekst i uz pisane i slikovne izvore. Ista je situacija s pitanjem: *Zašto je važan pad Klisa?*¹⁰⁹ Pitanje se svodi na prvu razinu upravo zbog postojanja eksplicitnog odgovora u samom tekstu. Uporabom raznih karata ili satelitskih snimaka (udžbenik u tom pogledu ne nudi ni kartu gdje se može vidjeti Klis) te nekih izvora npr. o vođenju bitaka ili funkcioniranju vojske, mogle bi se npr. vrlo lako dostići više kognitivne razine, a analizom samih izvora te prostora i kategorija konceptualnog znanja.

Neka od rijetkih pitanja i zadataka druge razine, koja nemaju eksplicitan odgovor u samim tekstovima su zadaci poput: *Pokušajte objasniti položaj Dubrovačke Republike u međunarodnim odnosima.*¹¹⁰ gdje možda više odgovara glagol *opisati*, ali se zbog potrebe sažimanja i zaključivanja može uvrstiti u drugu razinu. Upitna je i uporaba riječi *pokušajte*. Učenici ili mogu ili ne mogu objasniti položaj Dubrovačke Republike na temelju teksta u udžbeniku. Još jedno pitanje je: *Što mislite, zbog čega je Ferdinand od personalne unije želio stvoriti realnu?*¹¹¹. Kod ovog pitanja je, slično kao i kod prethodnog pitanja, problematična sama formulacija *što mislite*, ako se u pitanju od učenika traži pretpostavka za koju bi trebali imati dovoljno znanja da na to pitanje odgovore. No za razliku od prethodnog pitanja, ovdje je problematična i sama činjenica da odlomak uz koji je pitanje vezano ne nudi odgovor na to pitanje, nego na pitanje *kako* je Ferdinand od personalne unije htio stvoriti realnu. O tome *zašto* je to htio učiniti, nema nijednog podatka. U drugu razinu se može staviti i pitanje: *Što iz ovog izvora možemo zaključiti o životu hrvatskog stanovništva na granici s Osmanlijama sredinom XVI. stoljeća?* iako je već i sam naslov pisanog izvora sugestivan i glasi: *Težak položaj hrvatskog pučanstva na granici s Osmanlijama sredinom XVI. stoljeća.*¹¹² Pitanje je osim toga i preopširno tj. zahtjeva se donošenje zaključka o životu hrvatskog stanovništva. Što se sve podrazumijeva pod *život*? Preciznije pitanje bi moglo npr. glasiti: *Na temelju informacija iz izvora opišite kako je život na granici s Osmanskim Carstvom utjecao na svakodnevnicu tamošnjeg stanovništva.*

Jedini zadatak koji se može uvrstiti u razinu analize, iako također dosta granični slučaj, je zadatak: *Usporedite opise Sarajeva engleskog pisca i Evlije Čelebije.*¹¹³ Zadatku nedostaju potpitanja koja bi jasnije definirala zahtjeve i okvire usporedbe, primjerice prepoznavanje

¹⁰⁸ Ibid, 195-197.

¹⁰⁹ Ibid, 187.

¹¹⁰ Ibid, 204.

¹¹¹ Ibid, 188.

¹¹² Ibid, 194.

¹¹³ Ibid, 209.

gledišta stranog i domaćeg autora, analizu sličnosti i razlika u prikazu određenog povijesnog prostora te razlikovanje činjenica od mišljenja. Izvori su dosta opširni i učenicima omogućavaju dublju analizu. Najveći problem tako formuliranog zadatka bez potpitanja i jasnih kriterija je snalažljivost učenika koji će najčešće takav zadatak riješiti kratko i jasno odnosno samo površno analizirati i usporediti.

Prethodno navedene kategorije nejasno definiranih pitanja i pitanja sa direktnim odgovorima u tekstu gdje spadaju i pitanja koja započinju formulacijom *Koja je značenje...* ili *Koja je važnost...* često se pojavljuju. Također, često se javlja situacija relativno velikog broja pitanja u odnosu na količinu teksta i danih informacija. Tako se na jednoj stranici mogu naći tri kratka odlomka od po osam, pet i osam redaka sa, prema autoru, najvažnijom faktografijom. Na toj stranici se mogu pronaći ukupno četiri pitanja.¹¹⁴ Takva raspodjela pitanja uz kratke tekstove koji sadrže samo najosnovnije podatke ne može kod učenika potaknuti prelazak na više kognitivne procese. Još jedna zanimljivost koja ukazuje na fokusiranost udžbenika odnosno njegovih autora na niže kognitivne razine te isključivo na činjenično znanje je posljednja stranica svake nastavne cjeline, a nosi naziv *Ponavljanje cjeline*. Na toj se stranici ne nalaze pitanja, nego isključivo najvažniji pojmovi, osobe te godine, kojih na kraju analizirane cjeline ima čak 25, ali i jedna karta. U oči upada količina i fokus na važnije pojmove osmanskog podrijetla pa tako učenici moraju zapamtiti pojmove poput: *haramija*, *ahdnama*, *čitlučenje*, *devširma*, *odžakluk*, *sandžak*, a u odlomcima u kojima se nalaze navedeni pojmovi, podebljani su još pojmovi poput: *pašaluk*, *ejalet*, *serhat*, *kadiluk*, *nahija* te *odžakluk-timar*.

Tablica 6

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 106 | 10 | | 1 | | | 117 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 106 | 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | |

¹¹⁴ Ibid, 208.

4.2.3. Udžbenik izdavačke kuće ALFA

Ante Birin i Tomislav Šarlija autori su Alfinog udžbenika *Povijest 2* za drugi razred. Udžbenik gradivo prezentira na 237 stranica podijeljenih u šest cjelina, a odabrana cjelina *Hrvatska u novom vijeku (od početka XVI. do početka XVIII. st.)* s osam nastavnih jedinica zauzima 40 stranica. Na tih 40 stranica pronađeno je i analizirano 126 pitanja.

Nastavna cjelina započinje uvodnim odlomkom koji sadrži sažetak i najvažnije informacije o nadolazećoj temi. Navedeni uvodni odlomak ne sadrži pitanja. Nastavne jedinice pak nemaju zasebni uvodni odlomak, nego prelaze direktno na glavni tekst koji je podijeljen u nekoliko poglavlja. Svako poglavlje je popraćeno s nekoliko slika, grafova ili karata, a završava s nekoliko pitanja. Sva pitanja se nalaze na kraju odlomaka, odnosno ni jedno pitanje se ne nalazi uz izvore ili slike, a od svih 126 pitanja, 113 (90%) ih se može svrstati u prvu razinu, ostalih 13 u drugu razinu. Sva navedena pitanja pripadaju isključivo kategoriji činjeničnog znanja. Ovaj udžbenik je i prvi koji je isključivo ograničen na te dvije razine te na pitanja koja se nalaze isključivo uz tekst.

Pitanja i zadaci prve razine primarno traže da učenici nešto navedu/nabroje ili da odgovore na pitanja *tko, kako* ili *kada* pa tako imamo npr. zadatke: *Nabroji ključne utvrde Hrvatskog Kraljevstva čijim su padom Turci još više ugrozili hrvatske zemlje.*¹¹⁵, *Nabroji sudionike otpora protiv Habsburgovaca.*¹¹⁶ ili pitanja poput: *Tko su bili protivnici pod Sigetom?*¹¹⁷ ili *Kako je Vojna krajina bila organizirana?*¹¹⁸ Ostala pitanja prve razine zahtijevaju neki opis ili određenu razinu interpretacije i zaključivanja koja ne bismo mogli pripisati drugoj razini, barem ne nedvojbeno, zbog ponuđenih odgovora u tekstu koji se lako mogu prepoznati i reproducirati u danom formatu. Zadatku *Objasni odredbe Velikovaradinskog mira* tako bi više odgovarao glagol *navedi*, a odgovor je jedna rečenica koja je ujedno i jedina rečenica koja spominje Velikovaradinski mir i njegove odredbe, a glasi: *Njime se Ivan odrekao Hrvatske, Slavonije i Dalmacije, a Ferdinand je zauzvrat priznao banu kraljevski naslov u istočnoj Ugarskoj, uz uvjet da Ivanovi posjedi nakon njegove smrti pripadnu Ferdinandu.*¹¹⁹ Slična je situacija npr. i sa zadatkom: *Protumači ulogu bana u hrvatskoj povijesti.* Rješenje odnosno odgovor na navedeni zadatak opet je dan u tekstu: *Titula hrvatskog bana vrlo je stara, a njegova je uloga u hrvatskoj povijesti od*

¹¹⁵ Birin, Ante; Šarlija, Tomislav. *Povijest 2*. 198.

¹¹⁶ Ibid, 208.

¹¹⁷ Ibid, 199.

¹¹⁸ Ibid, 201.

¹¹⁹ Ibid, 197.

izuzetnog značenja., a malo dalje u odlomku još: *Svoj izuzetan položaj ban je zadržao (...)*. Odgovor stvara uz to i nerealnu sliku hrvatskog bana kroz *cijelu* hrvatsku povijest, što zapravo pitanje zahtjeva.¹²⁰ Ne može se naravno očekivati da se gradivom ulazi previše na teritorij trećeg razreda, ali budući da udžbenik za treći razred iste izdavačke kuće ne nudi nijedno pitanje koje bi upotpunilo sliku hrvatskog bana u hrvatskoj povijesti, navedeno pitanje stvara nepotpunu sliku razvoja funkcije i ovlasti bana kroz hrvatsku povijest.

Pitanja i zadaci druge razine su rijetka i zahtijevaju, slično kao i pitanja prve razine, određenu razinu interpretacije, objašnjavanja, zaključivanja ili sažimanja, ali odgovori ovaj puta nisu eksplicitno navedeni, nego zahtijevaju opis nekog događaja vlastitim riječima: *Što je za Hrvatsku značio pad Klisa, a što Bitka kod Gorjana?*¹²¹ ili *Opiši opsadu Sigeta.*¹²² Postoje i pitanja koja se mogu smjestiti u drugu razinu, ali su ona dosta općenita, odnosno bez kriterija i smjernica ne može se odrediti točan odgovor: *Što znaš o događaju u spomen kojeg se trči Sinjska alka?*¹²³ ili *Koje je tvoje mišljenje o tome [Za što su optuženi Petar Zrinski i Fran Krsto Frankopan]?*¹²⁴ Uporaba sintagme *što znaš* je jedna od onih koja se ne preporuča kod pisanja ishoda pa tako nije prikladna ni za pitanja i zadatke. Kako bi se odgovor na takvo pitanje mogao vrednovati? Učenik osim toga na takvo pitanje može odgovoriti i sa *ništa*. Posljednje pitanje bi dodatnim potpitanjima i kriterijima moglo otvoriti mogućnost kvalitetne rasprave npr. o uzrocima/opravanosti optužbi (multiperspektivnost; odnos dvor-plemstvo), međunarodnim odnosima (Austrija – Francuska - Osmansko Carstvo - Zrinski i Frankopani) i dr. elementima koji bi pitanje podigli na još više razine i kod učenika omogućili razvoj kritičkog mišljenja.

Većina ostalih pitanja u udžbeniku strukturom prati prethodno navedena pitanja. Vrijedi napomenuti još samo jedno pitanje koje se ističe svojom kontradikcijom. Pitanje glasi: *Zbog čega se Ferdinand nije držao izbornih obećanja?* Pitanje na prvi pogled traži određeno objašnjenje temeljeno na informacijama iz teksta i učenikovo interpretaciji istih s već postojećim znanjem, no kao i u mnogim ranijim slučajevima, odgovor na pitanje je eksplicitno naveden u tekstu, samo što ovaj puta ne odgovara zahtjevima samog pitanja. Odgovor u tekstu glasi: *Da bi opravdao svoja obećanja dana Hrvatima, Ferdinand je u jesen*

¹²⁰ Ibid, 232.

¹²¹ Ibid, 198.

¹²² Ibid, 199.

¹²³ Ibid, 224.

¹²⁴ Ibid, 209.

te godine odlučio osloboditi Slavoniju od turske vlasti.¹²⁵ Odgovor sugerira, neovisno o rezultatu same bitke kod Gorjana, da je Ferdinand pokušao ispuniti svoje obećanje. Bez dovoljno informacija o ozbiljnosti i razmjeru njegove intervencije u bitki kod Gorjana, dolazi se do zaključka, da pitanje ne odgovara informaciji u tekstu. Traženi odgovor se spominje tek dva poglavlja kasnije, kada se spominje posvećenost borbe Ferdinanda s Ivanom Zapoljom.

Tablica 7

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 113 | 13 | | | | | 126 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 113 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

¹²⁵ Ibid, 198.

4.2.4. Udžbenik izdavačke kuće ŠKOLSKA KNJIGA

Koraci kroz vrijeme 2 udžbenik je povijesti za drugi razred gimnazije izdavačke kuće Školska knjiga čiji su autori Denis Detling i Zdenko Samaržija. Analizirana nastavna cjelina jedna je od šest cjelina koja na 35 od 220 stranica udžbenika te u osam nastavnih jedinica obrađuje cjelinu *Hrvatska u novome vijeku*. U navedenoj cjelini nalazi se 89 pitanja koja su svrstana u taksonomsku tablicu na kraju ovog poglavlja.

Udžbenik je strukturiran na identičan način kao i udžbenik za prvi razred te također na uvodne dvije stranice postavlja u ovom slučaju tri pitanja na koja se može odgovoriti tek nakon što se obradi cijela nastavna cjelina: *Što se događa nakon raspada Hrvatsko-Ugarske Države?*¹²⁶ Najveći broj pitanja nalazi se na kraju svake nastavne jedinice te na kraju nastavne cjeline, točnije ukupno 79 (89%) pitanja. Za razliku od udžbenika za prvi razred, ovdje se pojavljuje i nekoliko pitanja u uvodnim odlomcima pojedinih nastavnih jedinica. Od 89 pitanja, 63 (71%) pitanja uvrštena su u prvu razinu, a 24 (27%) u drugu razinu. Samo jedno pitanje pripada razini analize. Uz izvore, slike, grafike i karte nalazi se 10 pitanja (11%) prve i druge razine u omjeru od 1:1, dok je kod pitanja uz sami tekst omjer prve i druge razine 3:1. Analizirana pitanja pripadaju isključivo kategoriji činjeničnog znanja.

Pitanja prve razine su ovome udžbeniku dosta jednostavno postavljena i od učenika često traže odgovor u obliku jedne riječi do maksimalno jedne rečenice: *Tko je bio na čelu otpora Leopoldovu apsolutizmu i centralizmu?*¹²⁷, *Što je Sveta liga?* ili *Tko je bio Eugen Savojski?*¹²⁸ Druga pitanja prve razine traže ili određene definicije, slično kao s pitanjem *Što je Sveta liga?*, kao npr. *Tko su bili uskoci?*¹²⁹ te nabranjanja ili navođenja: *Nabroj predstavnike ozaljskog kulturnog kruga?*, *Navedi najvažnije književnike baroknoga doba u Hrvatskoj*. Upravo u nastavnoj jedinici o hrvatskoj kulturi u novome vijeku osam od jedanaest pitanja su pitanja takvoga tipa. Od ostala tri pitanja, jedno pitanje zahtjeva objašnjavanje odabira pa možemo staviti u drugu razinu („Koji su redovi bili glavni nositelji razvoja školstva u Hrvatskoj? Zašto?“), drugo pitanje traži kratak opis jedne osobe („Tko je bio Matija Vlačić Ilirik?“), a treće pitanje je pitanje zatvorenog tipa na koje se može odgovoriti sa da ili ne („Je li reformacija imala uspjeha u hrvatskim zemljama?“).¹³⁰

¹²⁶ Detling; Denis; Samaržija, Zdenko. *Koraci kroz vrijeme 2*. 184.

¹²⁷ Ibid, 206.

¹²⁸ Ibid, 209.

¹²⁹ Ibid, 199.

¹³⁰ Ibid, 214.

Najveći problem kod uvrštavanja zadataka u drugu razinu predstavljali su zadaci koji započinju glagolom *opiši*. Ukupno 11 zadataka sadrži taj glagol te još tri pitanja zahtijevaju opisivanje, a započinju riječju *kako*. Najveća razlika između uvrštavanja pitanja sa glagolom *opiši* u prvu i drugu razinu je količina informacija ponuđenih u udžbeniku te stupanj potrebe za parafraziranjem, odnosno postoji li potreba za opisivanjem vlastitim riječima ili su informacije dane u obliku koji dopušta njihovu reprodukciju u jednakom ili približno jednakom obliku u kojem su dane. *Opiši promjene u Slavoniji pod osmanskom vlašću*. ili *Opiši stanje u Istri*¹³¹ malo su kompleksnija nego *Opiši posljedice neuspjelog otpora bečkoj apsolutističkoj vlasti*¹³² jer su posljedice nabrojene u posebnom poglavlju od devet redaka pa njih možemo uvrstiti u drugu razinu. Takva pitanja čine glavninu pitanja druge razine. Ostala pitanja druge razine najčešće traže neko objašnjenje: *Objasni zašto je pala moć Dubrovačke Republike u 18. stoljeću*¹³³ ili *Zašto nastaje Vojna krajina?*¹³⁴

Jedini zadatak koji nadilazi prve dvije razine je zadatak: *Nacrtaj usporednu lentu vremena hrvatskih zemalja pod različitom vlašću i izdvoji ključne događaje. Obrazloži zašto ih smatraš bitnima i pronađi njihovu međusobnu povezanost i uvjetovanost.*¹³⁵ Zadatak zahtjeva crtanje usporedne lente vremena što, iako se eksplicitno ne traži pa se ne može uvrstiti u tu kategoriju, zahtjeva određeno proceduralno znanje, a glagol izdvojiti se može pripisati drugoj razini ili razini analize. Ovakav zadatak sam po sebi bi više pripadalo drugoj razini, ali budući da se na prvi dio zadatka nadovezuje još jedan koji pobliže definira okvire prvog dijela zadatka i zahtjeva detaljniju analizu i obrazlaganje vrijednosne procjene vlastita odabira, zadatak se ukupno može uvrstiti u razinu analize.

Neka pitanja sugeriraju i pokazuju potencijal za kategoriju konceptualnog znanja poput već gore navedenih pitanja koja se dotiču *promjena* ili *posljedica*., ali ta pitanja se ne fokusiraju na samim konceptima, već implicitno zahtijevaju njihovo poznavanje tj. primjenu. Takvih pitanja ima u ovome udžbeniku nekolicina: *Što je uzrokovalo nezadovoljstvo hrvatskih plemića?*¹³⁶, *Opiši kakve je posljedice na stanovništvo ostavio rat za oslobođenje*¹³⁷ ili *Što je uzrokovalo građanski rat u Hrvatskoj?*¹³⁸, *Navedi uzrok, povod, tijek i posljedice*

¹³¹ Ibid, 199.

¹³² Ibid, 206.

¹³³ Ibid, 199.

¹³⁴ Ibid, 184.

¹³⁵ Ibid, 215.

¹³⁶ Ibid, 206.

¹³⁷ Ibid, 209.

¹³⁸ Ibid, 189.

*bune pučana na Hvaru.*¹³⁹ Često su i odgovori na takva pitanja eksplicitno navedeni ili lako uočljivi bez izrazitog kognitivnog naprezanja.

Većina pitanja u udžbeniku, iako pretežno nižih razina, relativno su dobro postavljena i nisu sklona pogrešnoj interpretaciji odnosno digresijama od strane učenika budući da su dovoljno specifična i lako se može zaključiti što se traži. Jedino pitanje koje tu malo odskače je: *Što se događa nakon raspada Hrvatsko-Ugarske Države?*¹⁴⁰ Pitanje je preopširno i točan odgovor može biti bilo koji događaj nakon 1527. godine.

Tablica 8

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 64 | 24 | | 1 | | | 89 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 64 | 24 | 0 | 1 | 0 | 0 | |

¹³⁹ Ibid, 199.

¹⁴⁰ Ibid, 184.

4.3. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 3. RAZRED GIMNAZIJE

4.3.1. Udžbenik izdavačke kuće *PROFIL*

Autori sljedećeg udžbenika izdavačke kuće *Profil* su Damir Agičić, Nikola Anušić i Petar Bagarić. Sam udžbenik je koncipiran kao i prethodno analizirani udžbenici iste izdavačke kuće te se sastoji od šest nastavnih cjelina prezentiranih na 208 stranica. Odabrana nastavna cjelina *Hrvatska u drugoj polovici 19.stoljeća* zadnja je cjelina koja se sastoji od 32 stranice i četiri nastavne jedinice u kojoj su pronađena 94 pitanja.

Udžbenik nudi veći broj pisanih izvora, tako da se 24 (26%) pitanja mogu naći uz takve izvore. Pitanja uz sam tekst pripadaju isključivo prvoj i drugoj razini pri čemu 46 (66%) tih pitanja pripada prvoj razini. Kod pitanja uz izvore situacija je dosta drugačija. Od 24 pitanja, samo četiri pitanja su pitanja prve razine, a 18 (75%) pripada drugoj razini. Preostala dva pitanja odnosno zadaci pripadaju razini analize i vrednovanja. Određena se pitanja, kao i do sada, mogu naći i u kratkim uvodnim rečenicama koje prate svaku nastavnu jedinicu. Sva pitanja pripadaju isključivo kategoriji činjeničnog znanja.

Pitanja prve razine ili direktno traže jednostavne odgovore kao na primjer nabranje ili kratko preporučavanje: *Koja su liberalna načela bila sačuvana u Silvestarskome patentu?* ili *Što je donijela Listopadska diploma?*¹⁴¹ Postoji također nekoliko pitanja koja su formulirana kao zatvorena pitanja sa potencijalnim odgovorima *da* ili *ne*: *Jesu li zaključci bili ostvarivi?*¹⁴² ili *Prepoznaješ li značenje riječi slovoslovlje?*¹⁴³ Takva pitanja mogu i ostati tako formulirana te se mogu dići na minimalno drugu razinu samo dodavanjem nekog potpitanja poput *Zašto* ili *Obrazloži svoj odgovor* kao u primjeru: *Zašto je važno otvoriti sveučilište u Zagrebu? Obrazloži svoj odgovor.*¹⁴⁴

Pitanja druge razine su slična istima onima drugih udžbenika, ali postoji mala razlika. Mnoga pitanja započinju glagolima *objasni/obrazloži* ili *zašto se/je...*, što je kao i u dosad analiziranim udžbenicima u pravilu upućivalo na drugu razinu, ali su takva pitanja često zbog eksplicitno navedenih i jednostavnih odgovora u samome tekstu uvrštena u prvu razinu. Ovaj puta to nije slučaj te se na takva pitanje u većini slučajeva ne može odgovoriti doslovnim reproduciranjem gotovog sadržaja, nego se ipak traži određena vrsta povezivanja novog znanja s postojećim, sažimanje vlastitim riječima ili argumentirana interpretacija obrađenog

¹⁴¹ Agičić, Damir; Anušić, Nikola; Bagarić, Petar. *Povijest 3*. 185.

¹⁴² Ibid

¹⁴³ Ibid, 184.

¹⁴⁴ Ibid

sadržaja. Zbog toga ovaj udžbenik nudi nadprosječnu količinu pitanja druge razine (45%) u usporedbi sa drugim do sada analiziranim udžbenicima. Tako najčešće imamo pitanja tipa: *Zašto je Hrvatska tek sedamdesetih godina krenula putem modernizacije?*¹⁴⁵, *Koje su bile posljedice neoapsolutizma na društveni, gospodarski i politički razvitak Hrvatske?*¹⁴⁶ ili *Na koje se dvije stranke 1895. godine raskolila Stranka prava i o čemu se razlikovala politika svijeta novih stranaka?*¹⁴⁷ Osim navedenih pitanja druge razine, često se još pojavljuju pitanja koja od učenika traže da usporede određene pojave, činjenice ili procese. Iako bi se prema glagolu *usporedi* pitanje moglo uvrstiti i na četvrtu razinu, pitanja u ovom udžbeniku ipak ne idu tako duboko u samu materiju da bi to omogućila. Javljaju se na primjer zadaci: *Usporedi zaključke Sabora iz 1861. sa saborskim zaključcima iz 1865. godine. U čemu se razlikuju?*¹⁴⁸ ili *Usporedi izgled splitske i riječke luke početkom 20.st.*¹⁴⁹

Jedini primjer zadatka koji bi se mogao uvrstiti na razinu analize je kombinacija triju pitanja u analizi dijela izvora *Povijesna misao* Mihovila Pavlinovića: *Čitajući tekst, pokušaj otkriti koji su temeljni zahtjevi programa 'Hrvatska misao' i obrazloži kojim argumentima ih Pavlinović podupire. Usporedi temeljne zahtjeve Pavlinovićeve programa i programa narodnjaka iz Banske Hrvatske. U čemu su istovjetni, a u čemu se razlikuju? Istraži koji su zahtjevi iz programa 'Hrvatska misao' sadržani u 'Zahtjevanjima naroda' iz 1848. godine.*¹⁵⁰ Učenici će prolaskom kroz sva navedena pitanja proći dosta detaljnu analizu i podjelu na određene elemente koje će morati razumjeti zasebno i razlikovati kako bi ih mogli usporediti s više različitih drugih izvora tj. političkih programa. Pitanja i zadaci se možda sami po sebi mogu više uvrstiti na drugu razinu, ali kao komplet nije pogrešno na njih gledati kao na zadatak razine analize. Sljedeće pitanje u nizu: *Kakav je Pavlinovićev stav o pripadnosti Bosne?* bi uz to još prema kriteriju odnosno potrebi prepoznavanja gledišta autora također moglo pripadati toj razini da odgovor nije direktno i jednostavno prezentiran u izvoru te da se malo preciznije oblikuje, tj. koristi glagol koji bi jasnije upućivao na zahtjeve koji se stavljaju pred učenike.

Jedino pitanje koje bi se moglo uvrstiti na razinu vrednovanja ili barem ima potencijala za istu je: *Smatraš li Gržanićevu kaznu primjerenom? Objasni svoj stav.*¹⁵¹ Iako je

¹⁴⁵ Ibid, 186.

¹⁴⁶ Ibid, 178.

¹⁴⁷ Ibid, 203.

¹⁴⁸ Ibid, 185.

¹⁴⁹ Ibid, 196.

¹⁵⁰ Ibid, 199.

¹⁵¹ Ibid, 204.

prvi dio pitanja formuliran na način da se na njega može odgovoriti samo s da ili ne, drugi dio ipak pitanje podiže na višu razinu. Pitanje je kako će učenici objasniti svoj stav, tj. imaju li za to dovoljno znanja. Argumentirana obrana stava ili mišljenja (zajedno s interpretacijom povijesnog izvora) spada u petu razinu te zahtijeva kritičko mišljenje, a sama tema također nudi dosta materijala za jednu argumentiranu raspravu i analizu događaja iz više perspektiva (mađarska-hrvatska, 19. - 21. stoljeće i dr.). Je li pak dovoljno tražiti od učenika da samo objasne svoj stav ili bi za petu razinu bilo potrebno uvrstiti neka dodatna potpitanja tipa *Argumentiraj svoje mišljenje* ili umjesto glagola *objasni* koristiti glagol *obrani/ocijeni*?

Ostala pitanja u udžbeniku jasno su formulirana i strukturirana. Pojavljuje se samo jedno pitanje koje je teško smjestiti u taksonomsku tablicu: *Objasni karikaturu*.¹⁵² Glagol *objasniti* primarno pripada drugoj razini, ali može pripadati i razini analize, pogotovo ako je riječ o analizi nekog izvora ili u ovom slučaju karikature. Tada bi više odgovarala uporaba nekog drugog glagola poput *izdvoji*, *raščlani*, *procijeni* ili drugih. Uz to se pojavljuje pitanje, poznaju li učenici proceduru analize karikature? Ako da, možemo govoriti o razini analize te čak i pozadinskoj primjeni proceduralnog znanja. Ako ne, učenici će najvjerojatnije samo opisati karikaturu.

Tablica 9

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 50 | 42 | | 1 | 1 | | 94 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 50 | 42 | 0 | 1 | 1 | 0 | |

¹⁵² Ibid, 186.

4.3.2. Udžbenik izdavačke kuće *MERIDIJANI*

Željko Holjevac i Hrvoje Petrić autori su udžbenika za treći razred koji sadrži 190 stranica gradiva raspoređenog u šest nastavnih cjelina. Obrađena nastavna cjelina *Hrvatska u drugoj polovici 19. stoljeća* zauzima 50 stranica sa gradivom podijeljenim na dvanaest nastavnih jedinica u kojima je pronađeno i analizirano 243 pitanja.

U ovom se udžbeniku, nakon udžbenika za prvi razred, pitanja pojavljuju i u uvodnim rečenicama svake nastavne cjeline. Osim na tim mjestima, pitanja se pojavljuju najčešće na kraju samih poglavlja te u rijetkim slučajevima nakon pisanih izvora koji su često izrazito kratki, a kada izvori i jesu malo dulji, pojavljuje se maksimalno jedno pitanje. Sâm uvodni odlomak u nastavnu cjelinu te na kraju nastavnih jedinica ili cjeline nema posebnih pitanja za ponavljanje. Svih 243 pitanja pripada prvoj ili drugoj razini taksonomske tablice, od čega tek 12 (5%) pripada pitanjima druge razine. Gotovo pola pitanja druge razine nalazi se uz pisane izvore te čine 45% pitanja uz takav materijal, ali budući da se samo 11 (5%) pitanja nalazi uz pisane izvore, ta je brojka gotovo zanemariva, a ujedno smanjuje i količinu pitanja druge razine uz sâm tekst na 3% ukupnih pitanja.

Velik broj pitanja prve razine svodi se na kratke odgovore na pitanja *tko, gdje, kada: Tko je podigao bunu u Rakovici?*¹⁵³, *Gdje je otvorena prva hrvatska gimnazija u Istri?*¹⁵⁴, *Kada je osnovana Bunjevačka stranka?*¹⁵⁵. Druga skupina takvih pitanja su pitanja koja zahtijevaju nabrojanje: *Koje se tvornice osnivaju u hrvatskim zemljama između 1864. i 1873. godine? Koje se banke pojavljuju u tom razdoblju?*¹⁵⁶ Postoji također izrazito velik broj pitanja koja sugeriraju na drugu razinu i od učenika na prvi pogled zahtijevaju da nešto interpretiraju, objasne ili zaključe, ali je prelazak na više kognitivne razine onemogućen, budući da udžbenik na takva pitanja prezentira jasan i kratak odgovor. Primjer za to su primjerice pitanja uz poglavlje *Gospodarski razvoj – početak industrijalizacije*. Na kraju poglavlja pojavljuju se tri takva pitanja s gotovim odgovorima:

- a) P: *Kakav je bio položaj hrvatskih seljaka nakon ukidanja kmetstva?*
O: *Iako je 1848. ukinuto kmetstvo, položaj seljaka i dalje je bio težak.*
- b) P: *Kakvu je važnost imalo Gospodarsko i šumarsko učilište u Križevcima?*

¹⁵³ Holjevac, Željko; Petrić, Hrvoje. *Povijest 3*. 157.

¹⁵⁴ Ibid, 161.

¹⁵⁵ Ibid, 162.

¹⁵⁶ Ibid, 158.

O: *Gospodarsko i šumarsko učilište u Križevcima, osnovano 1860. godine, odigralo je važnu ulogu u modernizaciji hrvatskog poljodjelstva i šumarstva.*

c) P: *Čemu su one [željeznice] pogodovala?*

O: (...), željeznice su značajno pogodovala **polaganoj industrijalizaciji i unutrašnjoj modernizaciji hrvatskog prostora.**¹⁵⁷

Kod navedenih primjera interesantne su dvije stvari. Prvo je činjenica što su sami odgovori dosta nespecifični i zapravo ne objašnjavaju ništa. Kod zadnja dva primjera se spominje modernizacija i industrijalizacija, ali ništa konkretno; na koji način, kojim rješenjima, odlukama, izumima? Druga stvar je korištenje podebljanih riječi kako bi se učenicima olakšalo snalaženje i kako bi lakše mogli vidjeti koji su elementi neke cjeline izrazito važni. Problem analiziranog udžbenika je pretjerano korištenje podebljanih riječi koje sugeriraju da je sve ili gotovo sve važno, budući da se takve riječi pojavljuju u gotovo svakoj drugoj rečenici, a po jednoj stranici se može naći često deset ili čak dvadeset podebljanih izraza. Samo jedan primjer toga je poglavlje *Hrvatsko-srpska polemika oko jezika i narodnosti* koje sâmo sadrži 15 takvih izraza, a na kraju poglavlja se nalaze četiri pitanja na koja se može odgovoriti uporabom samo tih izraza: Pitanja su: *Kakvo je stajalište zauzeo Vuk Karadžić prema Hrvatima u spisu 'Srbi svi i svuda'? O čemu je pisao srpski tisak? Kako je odgovorio Ante Starčević? Na što se on pozivao u obrani hrvatstva?*, a podebljani izrazi u tom poglavlju su: *Srbi svi i svuda, Vuka Stefanovića Karadžića, štokavce, Srbima, kajkavce, Slovincima, čakavce, Hrvatima, književni dogovor, cenzuri, ne postoji nikakav hrvatski jezik niti hrvatski narod, Ante Starčević, vrijednost i povijesnost hrvatstva, misao o Hrvatima kao političkom narodu, hrvatsku državnu tradiciju.*¹⁵⁸ Navedeno poglavlje je plodno tlo za razvoj viših kognitivnih sposobnosti uz uporabu isječaka navedenih spisa kao povijesnih izvora uz za analizu istih modificiranih pitanja, no ovako o tome nema ni govora.

Rijetka pitanja druge razine su pretežno pitanja opisnog tipa, ali zbog opsežnosti gradiva i manjka izravnih odgovora u tekstu, zahtijevaju sažimanje i opisivanje vlastitim riječima što ih ipak čini malo kompleksnijima od prethodnih primjera: *Koje su se promjene dogodile u Hrvatskoj u vrijeme bana Josipa Šokčevića?*¹⁵⁹ ili *Kako je do nje došlo [Riječke krpice]?*¹⁶⁰ Na sličan način se pitanja druge razine pojavljuju i uz izvore uz dodatak

¹⁵⁷ Ibid, 148.

¹⁵⁸ Ibid, 143.

¹⁵⁹ Ibid, 146.

¹⁶⁰ Ibid, 157.

interpretacije izloženog teksta: *Kakav je stav Starčević zauzeo prema Habsburškoj Monarhiji?*¹⁶¹

Ostatak pitanja u nastavnoj cjelini većinom prati gore navedene formulacije čime navođenje dodatnih primjera postaje suvislo. Vrijedi spomenuti još postojanje nekolicine pitanja koja su preopćenita ili pitanja na koja odgovor nije dan, odnosno od učenika zahtjeva poznavanje gradiva koje još nisu obrađivali. Najmarkantniji primjer toga je pitanje: *Je li država stvorena 1918. bila u skladu s njihovim zamislima [narodnjačkog jugoslavizma]?*¹⁶² To će pak gradivo učenici detaljnije obrađivati tek u sljedećem razredu.

Tablica 10

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 231 | 12 | | | | | 243 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 231 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

¹⁶¹ Ibid, 154.

¹⁶² Ibid, 151.

4.3.3. Udžbenik izdavačke kuće ALFA

Udžbenik *Povijest 3* djelo je dvoje autora, Stjepana Bekavca i Roberta Skenderovića. Analizirana nastavna cjelina jedna je od šest cjelina koja na 56 od ukupno 248 stranica udžbenika prezentira gradivo *Hrvatska u drugoj polovici 19. stoljeća*. U zadanim okvirima analizirana su 142 pitanja.

Navedena pitanja se ponajprije mogu naći na kraju svakog poglavlja, a nekoliko pitanja se pojavljuje uz pisane izvore te na kraju nastavne cjeline. Uvodni odlomak u nastavnu cjelinu ne sadrži pitanja kao ni posljednje stranice pojedinih nastavnih jedinica. Za razliku od ranijih udžbenika izdavačke kuće *Alfa*, u navedenom se udžbeniku pitanja mogu naći i u uvodnim rečenicama pojedinih nastavnih cjelina. Sama pitanja pripadaju isključivo prvoj i drugoj razini činjeničnog znanja revidirane Bloomove taksonomije, uz iznimku jednog pitanja koje pripada razini vrednovanja. Od 142 pitanja, samo osam (6%) pitanja se nalazi uz izvore, od čega pet pripada drugoj razini. Pitanja uz tekst udžbenika pružaju posve drugu sliku: čak 117 (88%) od ukupno 133 pitanja pripada prvoj razini.

Pitanja prve razine se kao i dosad fokusiraju na navođenje, definiranje i nabranje: *Tko je povezo biskupe Antunovića i Dobrilu?*¹⁶³, *Što je iredentizam?*¹⁶⁴, *Koji su poslovi bili u autonomnoj vlasti Hrvatske i Slavonije?*¹⁶⁵ To su još često pitanja koja traže opis ili objašnjenje nečega, što je u udžbeniku opisano ili objašnjeno jednom ili dvije rečenice te najčešće započinju glagolima *kako/kakav* i *zašto*: *Kakav je bio odnos hrvatske javnosti prema ustanku u Bosni i Hercegovini?* Odgovor: *Ustanak u Bosni i Hercegovini godine 1875. u Hrvatskoj je dočekan s velikim simpatijama.*¹⁶⁶

Pitanja druge razine su najčešće sličnog tipa kao i prethodno navedena pitanja prve razine te također zahtijevaju opis koji je u ovom slučaju u udžbeniku više rascjepkan i opširniji pa zahtijeva opis vlastitim riječima, ili objašnjenja koja nisu izravno dana i koja traže samostalnu interpretaciju i zaključivanje: *Kako je Khuen Héderváry uspio vlasti u banskoj Hrvatskoj?*¹⁶⁷ ili *Što to govori o odnosu bečkog dvora prema Vojnoj krajini?*¹⁶⁸ Pitanja koja traže određenu interpretaciju su također najčešći tip pitanja druge razine uz izvore: *Prokomentiraj izjavu Izidora Kršnjavog: 'Samo ako je stvoreno njegovo*

¹⁶³ Bekavac, Stjepan; Skenderović, Robert. *Povijest 3*. 211.

¹⁶⁴ Ibid, 208.

¹⁶⁵ Ibid, 203.

¹⁶⁶ Ibid, 216.

¹⁶⁷ Ibid, 225.

¹⁶⁸ Ibid, 219.

*kulturno središte, može se narod razviti*¹⁶⁹ Iako pitanje možda cilja na višu odnosno četvrtu razinu što sugerira uporaba glagola *komentirati*, učenici neće previše dubinski analizirati samu izjavu, nego će ju najvjerojatnije samo površinski analizirati i interpretirati bez razrađene argumentacije.

Jedno od pitanja koje iskače van okvira prve dvije razine je pitanje: *Kako ocjenjuješ njegov [Ivan Mažuranić] rad na mjestu hrvatskog bana?*¹⁷⁰ Pitanje se zapravo vrlo ograničeno može uvrstiti u petu razinu. Materijali o banovanju Ivana Mažuranića su dosta ekstenzivni i omogućuju učenicima detaljan uvid u njegove aktivnosti i odluke što pak otvara prostor za ocjenjivanje njegova rada uz dobre argumente kojima će učenici opravdati svoje stajalište. Upitna je jedino kvaliteta argumentacije: pitanje nema nikakvih potpitanja niti se traži argumentacija pa bi učenički odgovor vrlo lako mogao biti pojednostavljen.

Postoje i neka pitanja i zadaci koji se dotiču poznavanja određenih koncepata, ali bez direktnog rada na samim konceptima, poput: *Objasni uzroke Rakovičke bune. Kakve je posljedice Rakovička buna imala u političkom životu stranke prava?*¹⁷¹ Fokus u navedenim primjerima nije na razumijevanje koncepata uzroka i posljedica, nego se zapravo implicitno podrazumijeva poznavanje odnosno primjena navedenih koncepata. Zbog toga se ne može reći kako navedeni primjeri direktno pripadaju kategoriji konceptualnog znanja, ali imaju potencijala za razvoj istog.

Tablica 11

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|-----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 120 | 21 | | | 1 | | 142 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 120 | 21 | 0 | 0 | 1 | 0 | |

¹⁶⁹ Ibid, 231.

¹⁷⁰ Ibid, 217.

¹⁷¹ Ibid, 204.

4.3.4. Udžbenik izdavačke kuće ŠKOLSKA KNJIGA

Udžbenik povijesti *Koraci kroz vrijeme 3* pisalo je troje autora; Nikolina Alfirević Talaragić, Anita Budor Despot i Ivan Dukić. To je udžbenik koji se po mnogočemu razlikuje od većine ostalih. Nije podijeljen na šest cjelina, nego je kao i udžbenik za prvi razred iste izdavačke kuće podijeljen na sedam cjelina. Analizirano je gradivo koje obuhvaća Hrvatsku u drugoj polovici 19. st., ali se ta cjelina, za razliku od ostalih udžbenika, naziva *Doba modernizacije*, a obuhvaća sedam nastavnih jedinica, odnosno 33 od 243 stranice. No, uz navedenu cjelinu, gradivo analiziranog razdoblja može se naći i u nastavnoj jedinici *Habsburška Monarhija u doba velikih reformi: Austro-ugarska nagodba* (pet stranica) te u poglavlju *Promjene u Bosni i Hercegovini pod Austro-Ugarskom* (jedna stranica), tako da je ukupno analizirano 39 stranica i 148 pitanja.

Pitanja se kao i u ostalim udžbenicima *Školske knjige*, mogu naći na kraju svake nastavne jedinice, na kraju nastavne cjeline te uz izvore, slike, karte i grafove, a sama raspodjela u taksonomskoj tablici je malo šarenija od ostalih. Od 148 pitanja, 68 (45%) ih se nalazi uz izvore, slike, karte i grafove, od čega čak 35 (52%) pitanja pripada drugoj razini. Slična je situacija i s pitanjima uz tekst i pitanjima za ponavljanje na kraju cjeline, gdje 38 (47%) od 81 pitanja pripada drugoj razini. Nadprosječan je i broj pitanja koja nadilazi prve dvije razine. Većina udžbenika je u toj kategoriji imala prosječno 0-2 takvih pitanja, dok ovaj udžbenik nudi 5 takvih pitanja, odnosno 3% svih pitanja.

Pitanja prve razine se ne razlikuju previše od drugih pitanja prve razine u ostalim udžbenicima pa tako i tu pronalazimo pitanja tipa: *Navedi glavne uzroke lošeg gospodarskog stanja u Hrvatskoj., Gdje se nalazio pokretač prve industrije?* ili *Koja su bila osnovna zanimanja stanovništva Dalmacije?*¹⁷² Jedina iznimka je češće korištenje pitanja zatvorenog tipa na koja se može odgovoriti sa *da* ili *ne* kao na primjer: *Ima li promjena u gospodarstvu Vojne krajine?*¹⁷³ koja pak imaju potencijala za razrađivanje odgovore ili kao u navedenom primjeru i za prelazak u sferu konceptualnog znanja pod uvjetom da se u fokus stavi koncept promjena.

Pitanja druge razine su najbrojnija. Postoji nekoliko čestih formulacija tih pitanja. To su ponajprije pitanja koja zahtijevaju povezivanje, uspoređivanje te zaključivanje: *Zašto je*

¹⁷² Alfirević Talaragić, Nikolina; Budor Despot, Anita; Dukić, Ivan. *Koraci kroz vrijeme 3*. 201.

¹⁷³ Ibid

*Kvaternik podigao bunu na teritoriju Vojne Krajine, a ne na teritoriju Banske Hrvatske?*¹⁷⁴ ili pitanja i zadaci gdje učenici moraju dati svoje mišljenje: *Što misliš o Mažuranićevoj ostavci?*¹⁷⁵, *Razmisli o uzrocima socijalnih razlika selo-grad.*¹⁷⁶ U izvorima su to najčešće pitanja koja traže određenu interpretaciju danih materijala: *Analiziraj slike. Možeš li pretpostaviti koje je njihovo [splitski varošanin i splitska varošanka] zanimanje?*¹⁷⁷ ili *Što nam to govori o jednakosti spolova u to doba?*¹⁷⁸ Uz navedene primjere, postoji još dosta pitanja koja su u svojoj srži zapravo pitanja prve razine, ali su ona uspješno pretvorena u pitanja druge razine dodavanjem potpitanja koja traže detaljnije objašnjavanje nekog procesa ili događaja: *Navedi i obrazloži glavne odlike politike Khuen-Héderváryja.*¹⁷⁹ ili *Čije je nezadovoljstvo izazvala uspostava dualizma? Obrazloži zašto.*¹⁸⁰

Javlja se i jedno pitanje sa potencijalom treće razine koje se u udžbeniku upravo pojavljuje u kategoriji *Primjena znanja: Nacrtaj shemu hrvatskih političkih stranaka od 1861. na dalje.*¹⁸¹ Pitanje je jedino, koliko je crtanje sheme nov način uporabe informacija, a koliko zapravo samo sažimanje i klasificiranje što bi pitanje više okrenulo drugoj razini. Postoji još jedno konkretno pitanje treće razine, ali zbog pripadnosti zadatka sferi matematike, ono nije uvršteno u taksonomsku tablicu: *Od ukupnog broja izračunaj postotak površine i broja stanovnika za regiju kojoj pripada tvoj grad ili mjesto.*¹⁸²

U udžbeniku se pojavljuju 4 pitanja i zadaci razine analize, a pojavljuju se isključivo uz karikature te zahtijevaju ili analizu i interpretaciju njezinih pojedinih dijelova ili otkrivanje autorove poruke odnosno prepoznavanje gledišta autora: *Analiziraj odjeću osoba na karikaturi. Pokušaj pogoditi o kome je riječ. Što je autor karikature htio reći?*¹⁸³ ili *Analiziraj karikaturu. Objasni simboliku Mefista, psa koji laje i muškarca u ženskoj odjeći. Kakvo je stajalište autora prema zbližavanju Neodvisne stranke i Jovana Živkovića?*¹⁸⁴

Jedino pitanje razine stvaranja javlja se na kraju nastavne cjeline u kategoriji *Komunikacijske vještine: Zamisli da si novinar u vrijeme sklapanja Hrvatsko-ugarske*

¹⁷⁴ Ibid, 210.

¹⁷⁵ Ibid, 214.

¹⁷⁶ Ibid, 201.

¹⁷⁷ Ibid, 200.

¹⁷⁸ Ibid, 226.

¹⁷⁹ Ibid, 225.

¹⁸⁰ Ibid, 210.

¹⁸¹ Ibid, 229.

¹⁸² Ibid, 198.

¹⁸³ Ibid, 205.

¹⁸⁴ Ibid, 225.

nagodbe. Napiši dva članka u kojima ćeš objasniti kako je oko Nagodbe došlo: a) jedan iz mađarske perspektive b) drugi iz hrvatske perspektive.¹⁸⁵ Učenik mora odabrati jedno ponuđeno stajalište te ga prezentirati u obliku članka. Isto to mora učiniti i s drugim stajalištem. Učenik gledanjem na određeni događaj iz više perspektiva može razviti svoje razumijevanje i važnost koncepta *multiperspektivnosti*. Upitno je jedino učenikovo poznavanje mađarske perspektive, budući da je u udžbeniku mađarska perspektiva, ako je uopće prezentirana, prikazana zapravo iz hrvatske perspektive. Pitanje također ima potencijal za razinu stvaranja, budući da se stvara neki novi proizvod (članak). Uspješnost postizanja te razine ovisi pak o tome koliko će učenici doista kreirati, a koliko samo reproducirati. Ako pretpostavimo da učenici posjeduju potrebno znanje za rješavanje ovog zadatka, možemo ga svrstati u razinu stvaranja.

Osim posljednje navedenog zadatka, postoji još nekoliko pitanja koja pokazuju potencijal za kategoriju konceptualnog znanja, ali još uvijek ne dostižu tu kategoriju jer pitanja tek implicitno podrazumijevaju poznavanje i primjenu određenih koncepata. Ponajprije su to pitanja druge razine, a bave se ili konceptima *uzroka* i *posljedica* ili konceptom *prostora*: [Navedi ključne događaje koji su doveli do sloma Khuen-Héderváryjeve politike.] *Odredi njihove uzroke i posljedice.*¹⁸⁶, [uz kartu] *U kakvom je odnosu razmještaj pojedinih vrsta manufaktura s obilježjima prirodne osnove?*¹⁸⁷ ili npr. *Prouči kartu. Objasni zašto je svaka od navedenih pruga bila važna za razvoj hrvatskog gospodarstva.*¹⁸⁸

Tablica 12

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 70 | 73 | | 4 | | 1 | 148 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 70 | 73 | 0 | 4 | 0 | 1 | |

¹⁸⁵ Ibid, 229.

¹⁸⁶ Ibid, 225.

¹⁸⁷ Ibid, 211.

¹⁸⁸ Ibid, 223.

4.4. ANALIZA UDŽBENIKA ZA 4. RAZRED GIMNAZIJE

4.4.1. Udžbenik izdavačke kuće *PROFIL*

Autori udžbenika *Povijest 4* su Goran Miljan i Ivica Miškulin. Udžbenik je podijeljen na sedam nastavnih cjelina sa ukupno 260 stranica, od čega analizirana cjelina *Drugi svjetski rat* zauzima 45 stranica na kojima se nalazi ukupno 53 pitanja.

Pitanja se kao i do sada u udžbenicima izdavačke kuće *Profil* nalaze u uvodnim rečenicama svake nastavne jedinice, na kraju nekih poglavlja, uz izvore i slike odnosno karikature te na stranicama *Metode* ili *Dosje*. Od 53 pitanja, samo šest (11%) pitanja se nalazi uz slike ili plakate, od čega pet pripada drugoj razini, a jedno pitanje prvoj razini. Ostala pitanja se nalaze uz sam tekst, a pripadaju isključivo prvoj i drugoj razini, uz dvije iznimke zadataka razine vrednovanja koja ujedno pripadaju kategoriji konceptualnog znanja. Ta dva zadatka razine vrednovanja su ujedno i jedina pitanja kategorije konceptualnog znanja. Ostala pitanja pripadaju kategoriji činjeničnog znanja. Od 47 pitanja uz tekst, 18 (38%) pripada drugoj razini. Općenito je broj pitanja u cijelom udžbeniku ispod prosjeka pa tako se mogu na primjer naći nastavne jedinice od sedam stranica sa osam pitanja na kraju ili jedinice od šest stranica sa tri pitanja na kraju.¹⁸⁹

Pitanja prve razine najčešće zahtijevaju poznavanje osnovnih činjenica te traže definicije ili kratke opise: *Što je munjeviti rat?*, *Kada je započeo Drugi svjetski rat?* ili *Što je operacija Morski lav?*¹⁹⁰

Pitanja druge razine zahtijevaju malo opširnije opisivanje odnosno sažimanje ili obrazlaganje: *Zašto SAD ulazi u rat? Obrazloži.*¹⁹¹ ili *Zašto je osnivanje AVNOJ-a bilo važno?*¹⁹² Na drugo pitanje se može odgovoriti dosta jednostavno, budući da su najvažnije informacije dane na početku poglavlja *Nastanak Avnojevske [tako] Jugoslavije i položaj Hrvatske*, ali da odgovor bude potpun, učenik bi trebao proučiti cijelo poglavlje od tri i pola stranice te sažeti ključne točke. Zanimljivo je kako ne postoji ni jedan pisani izvor koji bi se mogao analizirati u navedenoj temi, nego se jedina pitanja nalaze isključivo uz fotografije, uz jednu tablicu i uz jedan plakat. Takva pitanja traže ili interpretaciju u slučaju plakata: *Možeš li prevesti i obrazložiti poruku plakata?*¹⁹³ ili zaključivanje na temelju danih informacija te

¹⁸⁹ Miljan, Goran; Miškulin, Ivica. *Povijest 4*. 148-155, 155-160.

¹⁹⁰ Ibid, 137.

¹⁹¹ Ibid

¹⁹² Ibid, 163.

¹⁹³ Ibid, 132.

povezivanja sa već naučenim: *Objasni zašto odlaze civili.*¹⁹⁴ Udžbenik koristi dosta slika, ali i karikatura koja se u ovoj nastavnoj cjelini posebno ne analiziraju te uz koja se ne nalaze nikakva pitanja. U ostatku udžbenika se pak može pronaći nekoliko takvih slučajeva.

U udžbeniku se javljaju još dva zadatka kategorije konceptualnog znanja, koja ujedno u usporedbi s ostalim pitanjima, dosta iskaču iz monotonosti prve i druge razine, a to su pitanja razine vrednovanja: *Pokušaj pronaći još primjera nekih fotografija nekih povijesnih događaja te zaključi jesu li one vjerodostojne. Obrazloži svoj stav. Organiziraj raspravu u razredu o opravdanosti retuširanja fotografija. Pronađi fotografije kojima ćeš potkrijepiti svoj stav.*¹⁹⁵ U analiziranoj nastavnoj cjelini postoje dvije stranice kategorije *Metode* pod naslovom *Fotografija kao povijesni izvor*. Učenici uče o važnostima i problemima fotografija kao povijesnih izvora; zašto dolazi do manipulacija, je li to opravdano i sl. Učenici dakle moraju opravdati svoje mišljenje, preispitati vjerodostojnost činjenica te moći argumentirano provjeriti valjanost fotografija kao povijesnog izvora. Ta dva zadatka se mogu svrstati u razinu vrednovanja s velikim oprezom. Zadaci su dosta kompleksni pa se javlja pitanje, imaju li učenici dovoljno znanja da uspješno savladaju te zadatke ili ti zadaci samo formalno mogu pripadati razini vrednovanja? Budući da se pitanja bave fotografijama kao samim povijesnim izvorima kao konceptima drugog reda, možemo govoriti o kategoriji konceptualnog znanja, a ako se detaljnije ulazi u samu analizu vjerodostojnosti neke slike, možemo govoriti i o razvijanju proceduralnog znanja.

Posljednja nastavna jedinica analizirane teme pod nazivom *Ljudi, zločini i žrtve rata* bavi se između ostalog problematikom rasne i nacionalne politike i diskriminacije, što je jedna izuzetno teška, afektivno nabijena, ali i plodna tema za razvoj kritičkog mišljenja. Ono što se pak učenicima ovdje nudi su isključivo pitanja prve razine vezane uz nacističku rasnu politiku te poneka pitanja druge razine vezana uz ustašku i jugoslavensku rasnu politiku.

¹⁹⁴ Ibid, 154.

¹⁹⁵ Ibid, 145.

Tablica 13

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 28 | 23 | | | | | 51 |
| Konceptualno | | | | | 2 | | 2 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 28 | 23 | 0 | 0 | 2 | 0 | |

4.4.2. Udžbenik izdavačke kuće *MERIDIJANI*

Autori ovog udžbenika su Hrvoje Petrić, koji je ujedno i jedan od autora udžbenika za drugi i treći razred iste izdavačke kuće, te Jakša Raguž. Udžbenik je podijeljen na šest nastavnih cjelina s ukupno 218 stranica, a analizirana cjelina *Hrvatska i svijet tijekom Drugog svjetskog rata (1938.-1945.)* obrađuje se na 41 stranici uz uporabu 106 pitanja.

Pitanja se nalaze isključivo u ponekim uvodnim odlomcima pojedinih nastavnih jedinica te na kraju svakog poglavlja. Udžbenik koristi velik broj slika i nekoliko karikatura te pisanih izvora, koji su ponekad malo dulji te pružaju mogućnost za malo dublju analizu, ali se uz njih ne nalazi ni jedno pitanje. Tako ovaj udžbenik postaje drugi udžbenik koji ne sadrži nijedno pitanje uz slikovne ili pisane izvore. Analizirana pitanja također pripadaju isključivo prvoj ili drugoj razini u omjeru 4:1. Tako prvoj razini pripada 85 (80%) pitanja.

Pitanja prve razine traže osnovne informacije u obliku kratkog opisa ili definicije, ali najčešće samo poznavanje godine ili osoba: *Kada je osnovana NDH?*¹⁹⁶, *Objasni pojam Blitzkrieg ili Koje je zemlje SSSR pripojio tijekom 1939. i 1940. godine?*¹⁹⁷ Objasnjenje pojma *Blitzkrieg* bi teoretski moglo pripadati i drugoj razini, ali je sâm odgovor dan u tekstu: *Taktika koju su Nijemci odlučili primijeniti tijekom osvajanja Poljske (...), a temelji se na munjevitim prodorima oklopnih divizija pod zaštitom zrakoplovstva.* Na pitanje se također ne može odgovoriti iznošenjem primjera (objasnjenje na primjeru osvajanja Francuske, SSSR-a i dr.) jer se zadatak zadan na samom početku nastavne cjeline kad učenici još nisu upoznati sa svim informacijama vezanim uz *Blitzkrieg*. Postoje mnoga pitanja koja imaju potencijala barem za drugu razinu, ali ponuđeni i jednostavni odgovori čine kognitivne procese druge razine suvišnim. Osim jednostavnih pitanja i ponuđenih odgovora, učenicima se odgovaranje na pitanja olakšava uporabom istaknutih/podebljanih riječi ili fraza kojih na svakoj stranici najčešće ima oko deset: *Koje je europske države Njemačka pokorila do sredine 1940. godine?* Podebljane riječi: **Norveška, Danska, Nizozemska, Belgija i Luksemburg.**¹⁹⁸

Pitanja druge razine često zahtijevaju objašnjenje ili malo opširniji opis i sažimanje nekog procesa tj. događaja koji se ne može samo iščitati iz teksta, nego zahtjeva i određenu razinu povezivanja i objašnjavanja vlastitim riječima: *Kakav je bio unutarnji ustroj NDH?*¹⁹⁹

¹⁹⁶ Petrić, Hrvoje; Raguž, Jakša. *Povijest 4.* 123.

¹⁹⁷ Ibid, 118.

¹⁹⁸ Ibid, 119.

¹⁹⁹ Ibid, 123.

ili *Objasni razloge zbog kojih su partizani počinili zločine?*²⁰⁰ Veliki broj pitanja druge razine pojavljuje se u uvodnim odlomcima ponekih nastavnih jedinica, gdje se traži ponavljanje prethodnog gradiva: *Koji su glavni problemi obilježili cjelokupno postojanje kraljevine Jugoslavije?*²⁰¹

Budući da su navedena, a i ostala, pitanja dosta jednostavna i formulirana na sličan način, ne postoje naročito problematična ili nejasna pitanja osim dvije iznimke. *Što se događalo nakon rata?*²⁰² je preopširno formulirano pitanje i nejasno je što bi trebao biti točan odgovor. Odgovor mogu biti npr. naslovi poglavlja obrađene teme: *Slom Trećeg Reicha, Konferencija u Potsdamu, Kapitulacija Japana te Izgon Nijemaca*. Druga iznimka je: *Koje je tvoje mišljenje o kolektivnom kažnjavanju jednog naroda?* Pitanje se pojavljuje nakon poglavlja *Izgon Nijemaca*. Što se zapravo tim pitanjem želi postići? Smatraju li autori da postoji situacija u kojem je kolektivno kažnjavanje jednog naroda prihvatljivo ili da će neki učenici gledati blagonaklono na takvo postupanje? Takvo je pitanje dakle dosta afektivno nabijeno pa samim time ni nije uvršteno u taksonomsku tablicu. Sam odlomak nakon kojeg slijedi pitanje nudi sljedeću interpretaciju:

*Na kraju Drugog svjetskog rata zemlje pobjednice donijele su odluku da se njemačko stanovništvo iz istočne i srednje Europe nasilno preseli iz tih zemalja u Njemačku i Austriju. Time su zemlje pobjednice prihvatile princip etničkog čišćenja i legalizirale ga kao najprihvatljivije i trajno rješenje. Bilo je to najveće prisilno premještanje stanovništva u Europi u 20. stoljeću te ujedno i najveće dotad kolektivno kažnjavanje jednog naroda.*²⁰³

Udžbenik ne predaje preveliku pažnju pitanju Holokausta, stradanja i žrtava. Tako se na primjer uz poglavlje od 18 redaka o Holokaustu javljaju četiri pitanja i zadaci isključivo prve razine: *Što su koncentracijski logori? Navedite ih nekoliko. Koliko je ubijeno židovske djece? Što je holokaust?*²⁰⁴ Pitanja o holokaustu su nižih razina, ali vrlo činjenična, odnosno ne zahtijevaju neku vrijednosnu prosudbu.

²⁰⁰ Ibid, 155-156.

²⁰¹ Ibid, 122.

²⁰² Ibid, 153.

²⁰³ Ibid, 152.

²⁰⁴ Ibid, 143.

Tablica 14

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 85 | 21 | | | | | 106 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 85 | 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

4.4.3. Udžbenik izdavačke kuće ALFA

Autori sljedećeg udžbenika su Miroslav Akmadža, Mario Jareb te Zdenko Radelić. Udžbenik ima 230 stranica gradiva podijeljenog u šest nastavnih cjelina. Analizirana nastavna cjelina *Hrvatska i svijet u Drugome svjetskome ratu (1939.-1945.)* ima 40 stranica i osam nastavnih jedinica sa ukupno 57 pitanja.

Pitanja se pojavljuju ponajprije na kraju svakog poglavlja te na kraju nastavne cjeline u posebnom odjeljku za *Ponavljanje*. U ovom udžbeniku nema uvodnih odlomaka ni rečenica pa tako ni pitanja u tom dijelu. Iznimno se pojavljuju tri (5%) pitanja uz izvore i slike, iako izvora i karikatura koja omogućuju detaljniju analizu ima više. Sva pitanja se mogu uvrstiti isključivo u prvu ili drugu razinu, s time da je malo veći broj pitanja prve razine, točnije 31 (54%) pitanje.

Zanimljivo je kako u ovom udžbeniku nema toliko pitanja prve razine koja bi od učenika tražila definiranje, navođenje godina, osoba ili događaja. Pitanja prve razine su ponajprije kratki opisi tj. objašnjenja traženih elemenata, koji se pak također lako mogu iščitati iz samog teksta udžbenika: *Koji su temeljni ciljevi četničkog pokreta?* čiji je odgovor: *Sukladno tomu četnici su zagovarali poslijeratnu obnovu Kraljevine Jugoslavije s kraljem Petrom II. Karađorđevićem.*²⁰⁵ [bold preuzet iz udžbenika] ili *Koji su glavni razlozi njemačkog poraza?* Odgovor: *(...), pritiskute nadiranjem Crvene armije s istoka i zapadnih saveznika s juga i zapada, bile su prisiljene na poraz.*²⁰⁶ Zbog navedenog prezentiranja odgovora u tekstu, mnoga pitanja ne dostižu svoj potencijal za drugu razinu.

Pitanja koja se mogu svrstati u drugu razinu su pitanja slična gore navedenim pitanjima prve razine, ali je za razliku od njih, za potpun odgovor potrebno sažeti određeni tekst vlastitim riječima, donijeti vlastiti zaključak koji se ne temelji samo na informacijama danim u udžbeniku ili se traži određena interpretacija i uspoređivanje: *Zašto su komunisti napali Mačeka?*²⁰⁷, *Kako tumačiš Mačekovo ponašanje u novonastalim okolnostima?*²⁰⁸, *Francova Španjolska, iako formalno neutralna, nije odlukama u Potsdamu dobila pravo na članstvo u Ujedinjenim narodima. Zašto?*²⁰⁹, *Usporedi broj poginulih u Prvom i Drugom*

²⁰⁵ Akmadža, Miroslav; Jareb, Mario; Radelić, Zdenko. *Povijest 4*. 144.

²⁰⁶ Ibid, 139.

²⁰⁷ Ibid, 145.

²⁰⁸ Ibid, 116.

²⁰⁹ Ibid, 140.

svjetskom ratu i objasni razliku?²¹⁰ ili *Što misliš, koji je bio stvarni Pavelićev razlog da uhiti Lorkovića i Vokića?*²¹¹ Posljednja dva pitanja su problematična jer se ne nudi nikakav odgovor u samom tekstu tako da učenici zapravo mogu samo nagađati i dati svoju interpretaciju.

Postoje određena pitanja koja imaju potencijala za kategoriju konceptualnog znanja, npr. uzroka ili posljedica, ali je upitno koliko će učenici osvijestiti sam koncept, a koliko samo navesti tražene informacije: *Razmisli o posljedicama Drugog svjetskog rata s obzirom na ogroman broj poginulih.*²¹² ili pitanje *Koje su posljedice holokausta?*²¹³ što je ujedno i jedino pitanje vezano uz holokaust.

U udžbeniku se pojavljuje još nekoliko problematičnih pitanja, zadataka i zanimljivosti. Neki zadaci su npr. dosta neprecizni: *Usporedi stradanja civila sa stradanjima u ranijim ratovima u povijesti.*²¹⁴ Pitanju nedostaju neka potpitanja koja bi prvo pitanje usmjerila u određenom smjeru/cilju. Slično je i s pitanjem *Što misliš o opravdanosti uporabe atomskih bombi u ratu protiv Japana?*²¹⁵ Iako je pitanje legitimno i načelno se može uvrstiti u drugu razinu, tema je to koja ima potencijala, a možda i potrebu s obzirom na svoju kompleksnost, za razvoj argumentirane diskusije i kritičkog mišljenja. Problematično je još i pitanje *Prouči kartu Sredozemlja i pokušaj zaključiti u čemu je značaj sjevernoafričkog bojišta!*²¹⁶ ponajprije zbog činjenice što na karti nije prikazano cijelo Sredozemlje i cijelo sjevernoafričko bojište.

Za kraj vrijedi napomenuti da se stvara dojam o malo izraženijoj subjektivnoj formulaciji ponekih dijelova udžbenika. To nije toliko izraženo u samim pitanjima, budući da postoji samo jedno pitanje koje navodi zločine: *Jesu li svi oni koje su komunisti označili ustašama i zločincima to uistinu i bili?* na koje se može odgovoriti samo sa *da* ili *ne*, dok odlomak uz pitanje nudi sljedeću interpretaciju:

*U partizanskom su pokretu komunisti zadržali svoje prvenstvo, a sigurnost pobjede u ratu potaknula ih je da pripreme uvjete za potpuno preuzimanje vlasti. Zbog toga su **od jeseni 1944.**, osobito nakon što je Crvena armija prešla jugoslavensku granicu, **komunisti još***

²¹⁰ Ibid, 143.

²¹¹ Ibid, 146.

²¹² Ibid, 148.

²¹³ Ibid, 142.

²¹⁴ Ibid, 148.

²¹⁵ Ibid, 141.

²¹⁶ Ibid, 114.

odlučnije nastojali onemogućiti djelovanje svim partizanima koji ne bi slijedili politiku KPJ-a. To je u Hrvatskoj pogodilo mnoge partizane članove HSS-a. Komunisti su pripremili obračun i sa svima za koje se mislilo da bi mogli omesti komunističke planove o potpunom preuzimanju vlasti, a nisu pripadali partizanskom pokretu. Zbog toga ne začuđuje što je KPJ upravo HSS i Vladka Mačeka smatrao glavnim neprijateljima. Na udaru komunista našla se i Katolička Crkva. Sve one koji su označeni 'narodnim neprijateljima' komunistička je promidžba nastojala prikazati ustašama i zločincima, bez obzira na to što su bili tijekom rata.“²¹⁷

Subjektivna formulacija je pak izraženija u naslovima samih poglavlja zadnje nastavne jedinice, gdje se mogu naći naslovi poput: *Hrvati potkraj Drugog svjetskog rata – od jednog prema drugom totalitarizmu, Stvarne nakane komunista – najava obračuna sa svim 'narodnim neprijateljima' ili Naličje pobjede – kraj rata u Hrvatskoj i Jugoslaviji i partizanski zločini te s druge strane Nastanak Nezavisne Države Hrvatske, Ustroj vlasti NDH-a, Kulturni život i mediji u NDH-u, Puč Lorković – Vokić – pokušaj spašavanja NDH-a,* ali i jedno poglavlje pod nazivom *Ustaški teror*.

Tablica 15

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 31 | 26 | | | | | 57 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 31 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

²¹⁷ Ibid, 146.

4.4.4. Udžbenik izdavačke kuće ŠKOLSKA KNJIGA

Autori posljednjeg analiziranog udžbenika su Krešimir Erdelja i Igor Stojaković. Udžbenik dijeli gradivo četvrtog razreda na sedam nastavnih cjelina prikazanih na 296 stranica. *Hrvatska i svijet za vrijeme Drugog svjetskog rata (1939.-1945.)* sastoji se od devet nastavnih jedinica obrađenih na ukupno 49 stranica te popraćenih sa 134 pitanja.

Od 134 pitanja i zadataka, 131 (98%) pripada prvoj ili drugoj razini. Ovaj udžbenik je jedan od rijetkih slučajeva udžbenika s većim udjelom pitanja druge razine pa ih tako u analiziranoj nastavnoj cjelini ima 75 (56%) naspram 56 (42%) pitanja prve razine. U pitanjima uz sam tekst, odnosno na kraju svake nastavne jedinice te na kraju nastavne cjeline, omjer pitanja prve i druge razine gotovo je 1:1, s nekoliko pitanja druge razine više. Uz izvore, slike i karte, broj pitanja druge razine je gotovo dvostruko veći od pitanja prve razine (14:29). Karakteristika je ovog udžbenika velik broj pitanja koja se nalaze na granicama pojedinih kognitivnih razina s potencijalima za više razine. Postoji također određen broj afektivno nabijenih pitanja koja se ne mogu uvrstiti u tablicu namijenjenu isključivo za kognitivno područje. Takvi granični slučajevi su navedeni u drugom dijelu analize ovog udžbenika.

Pitanja i zadaci prve razine su isti kao i u većini slučajeva do sad te traže kratke odgovore, definicije ili nabranjanja: *Gdje su stradanja bila najveća? Što je holokaust? Objasni što je 'konačno rješenje židovskog pitanja'.*²¹⁸

Pitanja druge razine su malo opširnija odnosno traže od učenika određenu interpretaciju, uspoređivanje ili zaključivanje: *Kako su se Japanci odnosili prema ratnim zarobljenicima? Zašto?*²¹⁹ ili *Zašto je na mjesto predsjednika izbjegličke vlade postavljen Ivan Šubašić?*²²⁰ Postoji također 14 pitanja koja od učenika traže vlastito mišljenje [Što misliš...]: *Što misliš o postupanju američke vlade prema svojim građanima japanske narodnosti? Može li rat opravdati takvo postupanje?*²²¹ U navedenom slučaju takvo pitanje ima, s obzirom na temu, veliki potencijal za više kognitivne razine, ali nedostaje neki izvor, kontekst ili primjer koji bi učenicima bolje oslikao navedenu problematiku i bio temelj neke argumentirane rasprave. Problem je također i sugestivna formulacija drugog pitanja uz dopuštanje jednostavnog odgovaranja sa *da* ili *ne*. Odrađena pitanja ciljaju na više kognitivne razine na primjer sa

²¹⁸ Erdelja, Krešimir; Stojaković, Igor. *Koraci kroz vrijeme* 4. 200.

²¹⁹ Ibid

²²⁰ Ibid, 214.

²²¹ Ibid, 200.

uporabom glagola *ocijeni*, ali zbog neodređenosti i nedostatka okvira samih pitanja, takva pitanja mogu doseći maksimalno drugu razinu: *Ocijeni Staljinove postupke na početku rata*²²² ili *Ocijeni njihovo [partizansko] postupanje s ratnim zarobljenicima i civilima*.²²³ Dodatno, posljednja dva pitanja se mogu svrstati u taksonomsku tablicu kognitivnog područja s određenom rezervom, budući da zbog nepreciznosti nije jasno očekuje li se od učenika kritička prosudba ili neki vrijednosni sud.

U udžbeniku se pojavljuje i jedan zadatak od nekoliko dijelova koje od učenika zahtjeva da primjene svoje znanje o bitkama kod Midwaya, El Alameina i Staljingrada te da napišu članak o tim bitkama, što bi se moglo svrstati na treću razinu: *Tri su bitke bile velike prekretnice na svjetskim bojištima u Drugom svjetskom ratu, jer su okrenule ratnu sreću na stranu Saveznika. Pokušaj napisati novinarski članak o bitkama: kod Midwaya, kod El Alameina i kod Staljingrada. Kako bi tvoji članci izgledali da si njemački novinar koji piše izvještaj za berlinski dnevni list, a kako da si, primjerice, britanski? Zadnji dio pitanja traži kakve bi bile razlike između izvještaja za berlinske novine, britanske i sl. pa se može govoriti i o određenom ulasku u sferu koncepta multiperspektivnosti, ali opet ne direktno*.²²⁴

Razine analize i vrednovanja postižu se pitanjima i zadacima vezenim uz temu uporabe atomske bombe. Nastanak, testiranje i uporaba atomske bombe izrazito je kompleksna te u javnosti izaziva podvojene reakcije pa je detaljnija analiza tog pitanja koju ovaj udžbenik nudi jako korisna. Nejasna je jedino podjela pitanja i zadataka o toj tematici na dva dijela. Jedan dio pitanja se nalazi na kraju nastavne jedinice „*Pobjeda udruženih antifašističkih snaga*“: *Koji su argumenti za, a koji protiv uporabe atomske bombe? Što bi ti učinio/učinila da si mogao/mogla odlučivati o njezinoj upotrebi? U vrijeme rata i neposredno nakon njega znatno je više ljudi podržavalo upotrebu atomske bombe, a danas sve više ljudi osuđuje taj čin. Što misliš, zašto?*²²⁵, a drugi se dio pitanja i zadataka nalazi na kraju nastavne cjeline: *Pokušaj istražiti i saznati malo više o projektu izrade atomske bombe. Što misliš, jesu li znanstvenici smjeli dopustiti razvoj i izradu tako ubojita oružja? Obrazloži svoj odgovor. Pokušaj se zamisliti na mjestu američkog predsjednika Harrya Trumana koji je naredio upotrebu tog novog, nuklearnog oružja. Što bi ti učinio/učinila na njegovu mjestu? Koje je argumente Truman navodio u opravdanju svoje odluke?*²²⁶ Pitanja i zadaci su jako slični i

²²² Ibid, 175.

²²³ Ibid, 214.

²²⁴ Ibid, 215.

²²⁵ Ibid, 210.

²²⁶ Ibid, 215.

donekle se ponavljaju. U oba slučaja možemo govoriti barem o razini analize te činjenju kvalitativnih procjena od strane učenika. O razini vrednovanja se više može govoriti u slučaju pitanja i zadataka na kraju cjeline. Ta pitanja i zadaci zahtijevaju od učenika da opravdaju određene tvrdnje i postupke te da ih argumentirano obrane istovremeno ulazeći u sferu hipotetskih događaja i predviđanja mogućih posljedica hipotetskih situacija.

Posljednja kategorija pitanja koju još vrijedi navesti, su pitanja koja se dotiču važnih pitanja afektivnog karaktera, a koja svojom konstrukcijom više potiču afektivne reakcije, dok konstruktivna argumentacija i svrha ostaju upitni. Tako imamo na primjer pitanja: *Kakav dojam na tebe ostavlja ovo svjedočanstvo?* kada je riječ o ustaškim postupcima u Vojniću²²⁷, *Može li se osvetničko ponašanje na kraju rata opravdati borbom za pravednu stvar tijekom rata?*²²⁸ gdje se zanemaruju određeni aspekti i problematika ratovanja, *Što misliš o Himmlerovu govoru mržnje?*²²⁹ što ni nije toliko problematično, već više sugestivno uporabom izraza *govor mržnje* u samom pitanju te *Što misliš, jesu li svi koji su nastradali u osvetničkim napadima bili krivi?*²³⁰ Dobiva se dojam trivijalnosti generalizacijom, odnosno uporabom izraza 'svi', a postavlja se i pitanje, pravdaju li se time osvetnički napadi na one koji *jesu* bili krivi? Ta pitanja nisu uvrštena u taksonomsku tablicu.

Tablica 16

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 56 | 75 | 1 | 1 | 1 | | 134 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 56 | 75 | 1 | 1 | 1 | 0 | |

²²⁷ Ibid, 180.

²²⁸ Ibid, 213.

²²⁹ Ibid, 197.

²³⁰ Ibid, 210.

5. KOMPARATIVNA ANALIZA UDŽBENIKA

U prethodnim poglavljima prikazane su detaljne, ali u najvećoj mjeri izolirane analize odabranih udžbenika. Budući da je analizirano više udžbenika jednog razreda i više udžbenika jedne izdavačke kuće, javljaju se razne mogućnosti komparacije pitanja i zadataka koje ti udžbenici nude. Postoji li neka poveznica odnosno slične tendencije više udžbenika? Postaju li zadaci i pitanja u višim razredima kompleksniji? Kolike su razlike u pitanjima udžbenika različitih izdavačkih kuća i različitih godina učenja, ako uopće postoje?

Ukupno je u 16 udžbenika analizirano i u taksonomsku tablicu uvršteno 1840 pitanja. Pojavio se i određen broj pitanja i zadataka koja se nisu mogla uvrstiti u tablicu te koja ovdje nisu navedena, ali su prikazana i analizirana u prethodnim analizama pojedinih udžbenika. S obzirom na tako velik broj pitanja i zadataka, početna pretpostavka je bila da će biti pitanja koja se mogu svrstati u različite kategorije znanja i različite razine kognitivnih procesa. No, konačni rezultat je prilično drugačiji. Ako se izdvoje sva pitanja treće razine taksonomske tablice i ona malobrojna pitanja koja spadaju u više razine, dođe se do brojke od 22 pitanja, odnosno nešto malo više od 1 posto svih pitanja. Točno polovica tih pitanja pripada razini analize. Sva ostala pitanja, njih 1818, pripadaju prvoj i drugoj razini. Više od 72% tih pitanja, točnije 1329, pripada prvoj razini. Ništa drugačija nije ni slika raspodjele pitanja prema dimenzijama znanja. Kao što je već i u ranijim poglavljima bilo navedeno, postoji dosta pitanja koja imaju potencijal za dostizanje kategorije konceptualnog znanja, no takva se pitanja ne bave konceptima eksplicitno nego se podrazumijeva da učenici to znanje već posjeduju pa takva pitanja nisu uvrštena u konceptualno znanje. Na kraju se javljaju samo dva pitanja koja nedvojbeno zahtijevaju razumijevanje i uporabu raznih koncepata, dok se ostalih 99.9% odnosi na čisto činjenično znanje.

Tablica 17 - Ukupnan broj analiziranih pitanja

| Razine/Dimenzije | Σ |
|----------------------------|---------------|
| 1 | 1329 (72.2 %) |
| 2 | 489 (26.6 %) |
| 3 | 4 (0.2 %) |
| 4 | 11 (0.6 %) |
| 5 | 6 (0.3 %) |
| 6 | 1 (0.1 %) |
| Činjenično | 1838 (99.9 %) |
| Konceptualno | 2 (0.1 %) |
| Σ | 1840 |

Svi korišteni udžbenici pripadaju četirima izdavačkim kućama: *Profil*, *Meridijani*, *Alfa* i *Školska knjiga*. Postoje li dakle neke poveznice ili sličnosti u oblikovanju pitanja u udžbenicima pojedinih izdavačkih kuća? Ako se uzme u obzir raspodjela svih analiziranih pitanja prema razinama i kategorijama RBT-a (Tablica 17), može se primijetiti da nema većih razlika među udžbenicima različitih izdavačkih kuća, ali određenih razlika ipak ima. Prva i druga razina čine preko 97% svih pitanja u udžbenicima svake izdavačke kuće. Najveća je pak razlika unutar te dvije razine između udžbenika izdavačkih kuća *Meridijani* i *Školska knjiga*: u udžbenicima izdavačke kuće *Meridijani* udio pitanja prve razine je 88.9%, a druge razine 10.9%, dok je u udžbenicima *Školske knjige* 52.5% pitanja prve razine i 45.4% pitanja druge razine. Između navedenih izdavačkih kuća je i najveća razlika u udjelu pitanja od treće razine navise te pitanja iz kategorije konceptualnog znanja. U sva četiri udžbenika *Meridijana* pronađeno je jedno pitanje (0.2%) viših razina (razina analize) te niti jedno pitanje iz kategorije konceptualnog znanja, dok *Školska knjiga* ima čak 9 pitanja viših razina (2.1%)

Zanimljiv je također ukupan broj pitanja u udžbenicima pojedinih izdavačkih kuća. *Meridijani* u svojim udžbenicima imaju najveći broj pitanja (633), a postižu najmanji broj pitanja viših kognitivnih razina, dok *Profil* ima najmanji broj pitanja (360) te je jedina izdavačka kuća gdje se mogu naći pitanjima koja spadaju u više kognitivne razine i u kategoriju konceptualnog znanja.

Tablica 18 - Pitanja po izdavačkim kućama

| Razine/Dimenzije | Profil | Meridijani | Alfa | ŠK |
|-------------------------|---------------|-------------------|--------------|--------------|
| 1 | 216 (60.0 %) | 563 (88.9%) | 323 (78.2 %) | 227 (52.5 %) |
| 2 | 135 (37.5 %) | 69 (10.9%) | 89 (21.5 %) | 196 (45.4 %) |
| 3 | 2 (0.6 %) | | | 2 (0.5 %) |
| 4 | 4 (1.1 %) | 1 (0.2%) | | 5 (1.2 %) |
| 5 | 3 (0.8 %) | | 1 (0.2 %) | 1 (0.2 %) |
| 6 | | | | 1 (0.2 %) |
| Činjenično | 358 (99.4 %) | 633 (100 %) | 413 (100 %) | 432 (100 %) |
| Konceptualno | 2 (0.6 %) | | | |
| Σ | 360 | 633 | 413 | 432 |

Ako se usporede udžbenici prema godinama učenja, dobije se relativno slična slika. U pitanju su naravno i pojedine nastavne cjeline, gdje je analizirana samo jedna od ukupno šest ili sedam cjelina, od kojih se pojedini udžbenici sastoje, ali su tijekom analize pogledane i druge cjeline (bez detaljne analize) kako bi se ustanovilo ima li većih razlika. Uočene promjene su izrazito male i ne bi značajnije promijenile dobivenu sliku, a to je slika sa preko 98% pitanja prve i druge razine u svim razredima gimnazije. Budući da je preko 98% pitanja prve i druge razine u svim razredima, ne postoji pretpostavljena tendencija rasta i udjela pitanja viših kognitivnih razina. Svi razredi u tom segmentu imaju oko 1%, jedino drugi razred ima 0.5% odnosno 2 pitanja tog tipa. Jedina dva pitanja kategorije konceptualnog znanja nalaze se u udžbeniku za četvrte razrede i čine 0.6% svih pitanja. Jedina veća razlika među udžbenicima različitih razreda je u omjeru pitanja prve i druge razine, iako ni u tom segmentu ne postoji neko određeno pravilo ili kretanje prema većem ili manjem broju pitanja pojedinih razina. Najviše pitanja prve razine imaju udžbenici drugog razreda, čak 81.9%, dok najpravnomjerniji omjer pitanja prve i druge razine imaju udžbenici četvrtog razreda sa 57.1% pitanja prve i 41.4% pitanja druge razine. Ukupan broj pitanja u udžbenicima četvrtog razreda je pak najmanji od svih (350) pa i taj „pozitivan“ omjer gubi na jačini.

Tablica 19 - Pitanja po razredima

| Razine/Dimenzije | 1. razred | 2. razred | 3. razred | 4. razred |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 310 (70.8 %) | 348 (81.9 %) | 471 (75.0 %) | 200 (57.1 %) |
| 2 | 121 (27.6 %) | 75 (17.6 %) | 147 (23.4 %) | 145 (41.4 %) |
| 3 | 3 (0.7 %) | | 1 (0.2%) | 1 (0.3 %) |
| 4 | 3 (0.9 %) | 2 (0.5 %) | 6 (1.0 %) | 1 (0.3 %) |
| 5 | 1 | | 3 (0.4%) | 3 (0.9%) |
| 6 | | | | |
| Činjenično | 438 (100 %) | 425 (100 %) | 626 (100 %) | 348 (99.4 %) |
| Konceptualno | | | | 2 (0.6 %) |
| Σ | 438 | 425 | 626 | 350 |

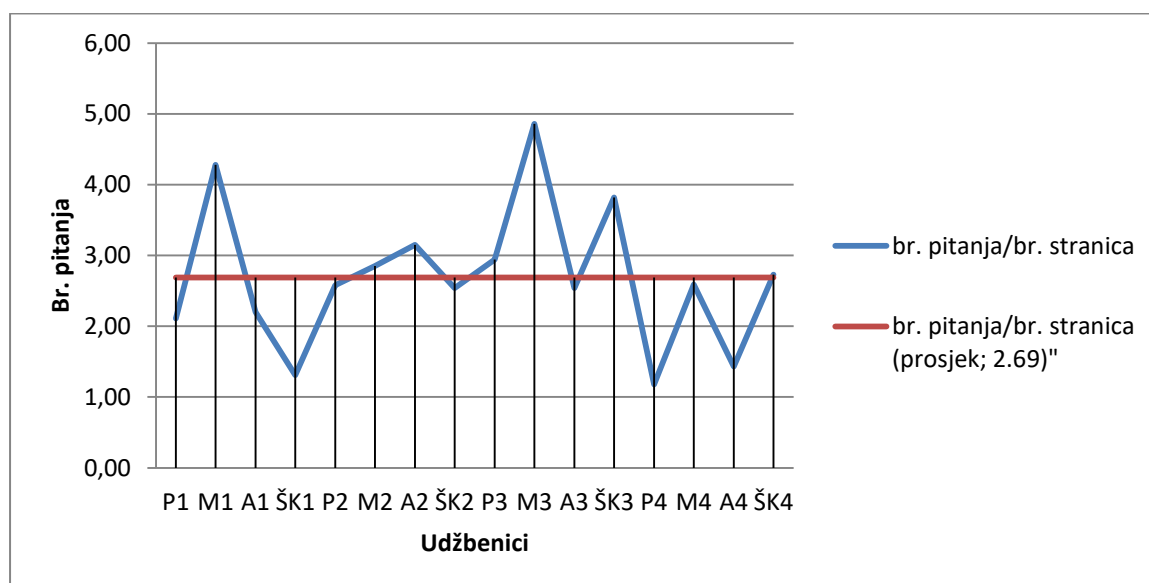
Može se primijetiti, da su tijekom analize, kako pojedinih udžbenika u prvom dijelu ovog rada, tako i komparativne analize u ovom poglavlju, ponajprije korišteni postoci kao primarni brojevi pokazatelji kvantitete i raspodjele pitanja i zadataka u udžbenicima prema RBT-u, a ne samo broj pitanja. Glavni razlog tome je velika diskrepancija u količini pitanja u pojedinim udžbenicima koja bi dovela do eventualne krive interpretacije rezultata, budući da postoji npr. udžbenik s 243 pitanja i udžbenik s 53 pitanja (najveći kontrast), gdje bi npr. 26 pitanja u jednom udžbeniku činilo 11%, a u drugom 49% svih pitanja. Tijekom odabira nastavnih tema, važan je kriterij između ostaloga bila količina stranica, odnosno gledalo se na to da nastavne teme imaju otprilike jednak broj stranica u svim udžbenicima. To je dakako teško uskladiti pa tako i u tom segmentu ponegdje postoje veće razlike (raspon stranica kreće se od 32 do 57 stranica po cjelini). Točno polovica udžbenika analizirane teme prikazuje na 40 do 50 stranica. Korištenjem prikaza u obliku postotaka tako su umanjeni utjecaji takve diskrepancije na same rezultate analize, no sama količina pitanja ipak može pomoći upotpunjavanju zaključka koji su proizašli iz ove analize. Stoga valja postaviti i pitanje, utječe li broj postavljenih pitanja na njihovu kvalitetu, tj. dovodi li ukupno veći broj pitanja i zadataka i do većeg broja pitanja i zadataka viših kognitivnih razina te drugih kategorija znanja izuzev činjeničnog?

Tablica 20 – Prosječan broj pitanja po stranici udžbenika²³¹

| P1 | M1 | A1 | ŠK1 | P2 | M2 | A2 | ŠK2 | P3 | M3 | A3 | ŠK3 | P4 | M4 | A4 | ŠK4 | Prosjek |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| 2,11 | 4,28 | 2,20 | 1,31 | 2,58 | 2,85 | 3,15 | 2,54 | 2,94 | 4,86 | 2,54 | 3,82 | 1,18 | 2,59 | 1,43 | 2,73 | 2,69 |

²³¹P – Profil; M – Meridijani; A – Alfa; ŠK – Školska knjiga; 1 – 1. razred; 2 – 2. razred; 3 – 3. razred; 4 – 4. razred

Grafički prikaz 1 – Prikaz prosječnog broja pitanja u pojedinim udžbenicima



Okvirno uspoređujući prosjek pitanja po stranici (Tablica 20, Grafički prikaz 1) s količinom pitanja viših kognitivnih razina i s omjerom pitanja prve i druge razine (Tablice 1-16), može se uočiti određena negativna korelacija između kvantitete pitanja i njihove kvalitete, ponajprije u slučajevima s udžbenika koji su najviše udaljeni od prosjeka (2.69 pitanja po stranici). Tako na primjer svi udžbenici koji imaju nadprosječnu količinu pitanja ($>2,69$) imaju najmanji broj pitanja viših kognitivnih razina, pitanja u kategoriji konceptualnog znanja te najveću količinu pitanja prve razine. Jedina je iznimka udžbenik za treći razred izdavačke kuće *Školska knjiga* koji stoji u potpunoj suprotnosti, odnosno čak na čelu udžbenika druge strane prosjeka ($<2,69$) koji pretežno imaju nadprosječnu količinu pitanja viših kognitivnih razina, konceptualne dimenzije te veći omjer pitanja druge razine. Najproblematičniji su udžbenici koji sadrže prosječan broj pitanja po stranici ($2,69 \pm 0,25$), a njih ima čak sedam. Ti udžbenici najviše tendiraju onima s nadprosječnom količinom pitanja te ispodprosječnom kvalitetom, s iznimkom udžbenika za četvrti razred izdavačke kuće *Školska knjiga*.

6. ZAKLJUČAK

Primarni zadatak ovog rada bio je istražiti pitanja i zadatke u udžbenicima povijesti za gimnazije te prikazati u kojoj mjeri oni potiču razvoj i primjenu viših kognitivnih procesa, a koliko se fokusiraju na upamćivanje i reprodukciju čiste faktografije odnosno na „štrebanje“. Također su se tražile možebitne poveznice između pojedinih udžbenika s obzirom na strukturu i razmještaj pitanja u taksonomskoj tablici revidirane Bloomove taksonomije, kao najšire korištene klasifikacijske metode u planiranju obrazovnog procesa, koja je ujedno bila i teorijski temelj i okvir ovog istraživačkog rada. Budući da se ovaj rad nadovezuje i na diplomski rad Maje Mlakar i njezinu analizu pitanja i zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama za osnovnu školu, željelo se također usporediti rezultate tog rada sa rezultatima ovog rada te vidjeti je li veći udio pitanja i zadataka na višim razinama kognitivnih procesa u gimnazijskim udžbenicima u odnosu na osnovnoškolske udžbenike. S obzirom na činjenicu da je rad Maje Mlakar dokazao izrazito visoku zastupljenost pitanja nižih kognitivnih razina tj. budući da je ljestvica bila postavljena dosta nisko te uzimajući u obzir društveni i sustavni status gimnazije kao „najelitnije“ obrazovne institucije srednjoškolske razine, očekivan je upravo takav napredak. Također vrijedi napomenuti da su odabrani udžbenici koje je MZO odobrio 2014. godine, dakle nakon donošenja Nacionalnog okvirnog kurikulumu 2010. godine te neposredno prije uvođenja reformiranih kurikulumu 2019. godine. Radi se, dakle, o posljednjoj generaciji „nereformiranih“ udžbenika za gimnazije, što u nekim budućim analizama omogućuje usporedbu s udžbenicima koji će se izraditi prema novim kurikularnim dokumentima.

Rezultati analize odabranih udžbenika su specifični u više aspekata. Neki udžbenici se razlikuju u određenim segmentima, postoje razlike između udžbenika različitih izdavačkih kuća, uočene su i neke razlike, ali i prevladavajuće zajedničke tendencije među pojedinim udžbenicima iste izdavačke kuće. Jedna stvar je pak zajednička svim analiziranim udžbenicima, a to je neispunjenje očekivanja o povećanju količine pitanja viših kognitivnih razina naspram udžbenika za osnovne škole. Ne samo da gimnazijski udžbenici nemaju veći broj pitanja koja bi se mogla svrstati u više kognitivne razine, nego se uočava i tendencija rasta broja pitanja prve i druge razine u usporedbi s pitanjima u udžbenicima i radnim bilježnicama za osnovne škole.²³² Više od 98% pitanja i zadataka pripada prvoj ili drugoj razini Bloomove taksonomije koje uključuju zapamćivanje, reprodukciju i razumijevanje, od

²³² Mlakar, Maja. *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama Revidirane Bloomove taksonomije*. dipl. rad. Zagreb, listopad, 2016. str. 56, 62, 68, 74.

čega preko 72% pripada prvoj razini. Gotovo sva (99%) pitanja se odnose na činjenično znanje, iako treba napomenuti kako određen broj pitanja pokazuje potencijal za razvoj konceptualnog i proceduralnog znanja, ali ti potencijali nisu iskorišteni. Također postoje mnoga pitanja prve razine koja imaju potencijal barem za drugu razinu (prema okvirnoj procjeni minimalno trećina), a to svojom formulacijom i sugeriraju, no to ne uspijevaju, zbog prezentacije odgovora u tekstu koji učenicima omogućuju reprodukciju u gotovo izvornom obliku. Potragu za odgovorima na određen broj takvih pitanja olakšava i česta uporaba podebljanih riječi, u čemu prednjače udžbenici izdavačke kuće *Meridijani*.

Svi udžbenici koriste slike, karikature, tablice te pisane izvore, ali ih ne koriste svi na jednak način. Analiza pokazuje kako je količina pitanja viših kognitivnih razina veća uz navedene elemente nego uz pitanja i zadatke uz sam tekst. Problem je što se generalno uz te elemente ne može naći velik broj pitanja (14,7 % svih pitanja) pa ne utječu toliko na cjelokupnu sliku. Pisane izvore i druge grafičke elemente najbolje iskorištavaju udžbenici izdavačkih kuća *Profil* i *Školska knjiga*, dok se kod *Meridijana* i *Alfe* mogu naći udžbenici bez ijednog pitanja uz pisane izvore, slike i druge slične materijale (iako udžbenici sadrže navedene elemente).

Ako udžbenika razvrstamo i usporedimo s obzirom na izdavačku kuću kojoj pripadaju, javljaju se dva različita bloka. Prvom bloku bi pripadali udžbenici *Profila* i *Školske knjige*, a drugom *Meridijana* i *Alfe*. Samo u *Profilu* i *Školskoj knjizi* se može naći 22 od ukupno 24 pitanja treće i viših razina pronađenih u svim analiziranim udžbenicima, dok *Alfa* i *Meridijani* svaki imaju po jedno takvo pitanje. Slična je situacija i s omjerom pitanja prve i druge razine. *Profil* ima omjer otprilike 6:4, a *Školska knjiga* gotovo 5:5, dok su pak omjeri udžbenika drugog bloka: *Alfe* otprilike 8:2, a kod *Meridijana* čak 9:1. Kod omjera postoje i tri iznimke, gdje se poneki udžbenici iz jednog bloka mogu uvrstiti u drugi blok. U prvom bloku su to udžbenici za drugi razred oba izdavača, a u drugom bloku je to udžbenik *Alfe* za četvrti razred.

Ako udžbenike podijelimo s obzirom na pojedine razrede, teže je uočiti neke pravilnosti ili zajedničke tendencije. Najbolji omjer pitanja prve i druge razine imaju udžbenici četvrtih razreda (6:4), najviše pitanja viših kognitivnih razina imaju udžbenici trećih razreda.

Posljednji element koji se statističkom obradom i analizom pokazao kao važan faktor u određivanju kvalitete pitanja je prosječan broj pitanja po stranici gradiva. Naime, pokazalo se kako udžbenici koji imaju ispodprosječan broj pitanja po stranici gradiva imaju i kvalitetnija

pitanja (više kognitivne razine, bolji omjer prve i druge razine). Tako su se i u ovom segmentu boljima pokazali udžbenici *Profila* i *Školske knjige* koji i u slučaju iznadprosječnog broja pitanja (treći razred u oba slučaja) zadržavaju svoju kvalitetu. Istovremeno, udžbenici sa najlošijim omjerom prve i druge razine (*Meridijani* i *Alfa*) svoj najbolji omjer imaju u udžbenicima s manjim prosjekom.

Iz priloženih podataka mogu se donijeti tri čista zaključka: 1. Analizirani udžbenici generalno ne teže višim kognitivnim razinama te ne potiču razvoj kritičkog mišljenja, 2. Udžbenici koji su najviše ispunili početna očekivanja su udžbenici izdavačke kuće *Profil* i *Školska knjiga*. Ti udžbenici se mogu izdvojiti od udžbenika drugih izdavačkih kuća, ali i dalje imaju generalno mali udio pitanja viših kognitivnih razina. 3. Kvantiteta kvalitetnih pitanja (bolji omjer prve i druge razine, više kognitivne razine) je obrnuto proporcionalna ukupnoj kvantiteti korištenih pitanja. Kako bi se donijela što čišća slika uloge pitanja i zadataka u razvoju kritičkog mišljenja i poticanja viših kognitivnih procesa, potrebna su još intenzivnija istraživanja ostalih faktora koji se pojavljuju u izradi samih udžbenika (kao npr. uloga samog autora, vremenski okvir izrade, korelacija s kurikulumom te nastavnim planovima i programima).

Udžbenici su važan faktor nastavnog procesa. Nastavnici i učenici udžbenike koriste svakodnevno i važno je da su ti udžbenici kvalitetni te da doprinose učeničkoj motivaciji, znatiželji, razvoju znanja i vještina. Ovo istraživanje je pokazalo da još ima dosta prostora za napredak u razvoju pitanja i zadataka te se nadam da će ovaj rad motivirati autore budućih udžbenika da više pažnje obrate na kvalitetu samih pitanja, a ne samo na estetske ili poneke sadržajne promjene.

7. BIBLIOGRAFIJA

Izvori

- Agičić, D., Anušić, N., Bagarić, P. *Povijesti 3: udžbenik povijesti za treći razred gimnazije*. Zagreb: Profil, 2009.
- Akmađža, M., Jareb, M., Radelić, Z. *Povijesti 4: udžbenik povijesti za četvrti razred gimnazije*. Zagreb: Alfa, 2016.
- Bekavac, S., Skenderović, R. *Povijesti 3: udžbenik povijesti za treći razred gimnazije*. Zagreb: Alfa, 2016.
- Birin, A., Šarlija, T. *Povijesti 2: udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije*. Zagreb: Alfa, 2016.
- Bulat, D., Labor, Š., Šašić, M. *Povijesti 2: udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije*. Zagreb: Profil, 2009.
- Detling, D., Samaržija, Ž. *Koraci kroz vrijeme 2: udžbenik povijesti u drugom razredu gimnazije*. Zagreb: ŠK, 2016.
- Dukić, I., Alfrević Talaragić, N., Budar Despot, A. *Koraci kroz vrijeme 3: udžbenik povijesti u trećem razredu gimnazije*. Zagreb: ŠK, 2016.
- Erdelja, K., Stojaković, I. *Koraci kroz vrijeme 4: udžbenik u četvrtom razredu gimnazije*. Zagreb: ŠK, 2016.
- Ferček, M., Medić Posavec, T., Posavec, M. *Povijesti 1: udžbenik povijesti za prvi razred gimnazije*. Zagreb: Profil, 2009.
- Gračanin, H., Petrić, H., Ravančić, G. *Povijesti 2: udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije*. Samobor: Meridijani, 2014.
- Gračanin, H., Tomorad, M., Tomorad, I. M. *Povijesti 1: udžbenik povijesti za prvi razred gimnazije*. Samobor: Meridijani, 2014.
- Holjevac, Ž., Petrić, H. *Povijesti 3: udžbenik povijesti za treći razred gimnazije*. Samobor: Meridijani, 2014.

- Mijatović, D. *Povijest 1: udžbenik za 1. razred gimnazije*. Zagreb: Alfa, 2015.
- Miljan G., Miškulin, I. *Povijest 4: udžbenik za 4. razred gimnazije*. Zagreb: Profil, 2009.
- Petrić, H., Raguž, J. *Povijest 4: udžbenik za 4. razred gimnazije*. Samobor: Meridijani, 2014.
- Ujaković, K., Vorel, S. *Koraci kroz vrijeme 1: udžbenik povijesti u prvom razredu gimnazije*. Zagreb: ŠK, 2014.

Literatura

- Anderson, L., Krathwohl, D. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- Husbands, C. *What is History Teaching?* London: Open University Press, 1996.
- Koren, S. *Čemu nas uči povijest? nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja, priručnik za nastavnike*. Zagreb: Profil, 2014.
- Marionović, M. *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja. Metodički priručnik za nastavnike povijesti*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014.
- Mlakar, M. *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama revidirane Bloomove taksonomije*. dipl. rad., Zagreb: Filozofski fakultet, 2016.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: VERN, 2013.

Internetske stranice

- https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html (11.06.2020.)
- <https://mzo.gov.hr/vijesti/katalog-obveznih-udzbenika-i-pripadajucih-dopunskih-nastavnih-sredstava-za-osnovnu-skolu-gimnazije-i-srednje-strukovne-skole-od-skolske-godine-2014-2015/1032> (11.06.2020.)

<https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=48480> (11.06.2020.)

<https://hr.wiktionary.org/wiki/zadatak> (11.06.2020.)

<https://skolazazivot.hr/> (11.06.2020.)

8. SAŽETAK

Ovaj diplomski rad se bavi analizom udžbenika za povijest, točnije analizom pitanja i zadataka korištenih u navedenim udžbenicima za gimnazije. Radi se o posljednjoj predreformskoj generaciji udžbenika odobrenih od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja. Cilj ovog rada je, koristeći revidiranu Bloomovu taksonomiju i pripadajuću taksonomsku tablicu kao analitički okvir, istražiti i pokazati u kojoj mjeri udžbenici, točnije pitanja i zadaci koji se u njima nalaze, a koji čine jednu vrstu aktivnosti, koja bi trebala doprinijeti postizanju određenih ishoda, od učenika zahtijevaju dublje promišljanje, analizu i vrednovanje, a koliko se fokusiraju na upamćivanje i reprodukciju čiste faktografije, „štrebanje“, definiranje, odnosno površinsko opisivanje. Cilj je također, na temelju ranijih istraživanja, otkriti postoje li određene razlike između pitanja i zadataka u udžbenicima za osnovne škole i za gimnazije. Istraživanje je dokazalo postojanje određenih razlika između pojedinih udžbenika te pojedinih izdavačkih kuća, no ne i zamjetnu razliku između udžbenika povijesti za osnovne škole i za gimnazije. Sukladno tome, pitanja i zadaci u udžbenicima iz povijesti za gimnazije nisu orijentirana prema višim kognitivnim razinama i različitim kategorijama znanja, nego pretežno pripadaju kategoriji činjeničnog znanja te prvim dvjema razinama taksonomske tablice RBT-a. Uz navedene rezultate, dokazana je i negativna korelacija između same količine pitanja i njihove kvalitete (veća količina pitanja viših kognitivnih razina, veći omjer pitanja druge razine naspram prve razine).

9. SUMMARY

This thesis analyses history textbooks for high school students, more precisely questions and tasks the mentioned textbooks have to offer. The analysed textbooks are the last pre-reform generation of textbooks approved by the Croatian ministry of science and education. The goal of this thesis is to study and show to what extent these textbooks, more precisely the questions and tasks in them, which are a form of activity that should contribute towards achieving a certain goal, are focusing on deeper reflection, analysis and evaluation, or if they're more focused on memorization and reproduction of simple facts and figures. The analytical framework of this thesis is the revised Bloom's taxonomy. The goal of this thesis is also to find out, based on previous research, if there is a difference between these textbooks and the questions and tasks used within them and the ones used in elementary school. The research has shown that there are some differences between individual textbooks and textbooks belonging to different publishers, but no significant difference between elementary school and high school textbooks. The result is that the questions and tasks in those textbooks do not focus on higher cognitive thinking and various categories of knowledge, but only to factual knowledge on the first two levels of the revised Bloom's taxonomy table. Among these results, a negative correlation between the quantity of questions and tasks and their quality was also proven (more questions and tasks belonging to higher cognitive levels, a bigger ratio of questions and tasks belonging to the second cognitive level opposed to questions and tasks of the first level).

10. PRILOZI – TABLICE I GRAFOVI

Tablica 21

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 73 | 42 | 2 | 3 | | | 120 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 73 | 42 | 2 | 3 | 0 | 0 | |

Tablica 22

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|-----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 141 | 26 | | | | | 167 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 141 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Tablica 23

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 59 | 29 | | | | | 88 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 59 | 29 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Tablica 24

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 37 | 24 | 1 | | 1 | | 63 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 37 | 24 | 1 | 0 | 1 | 0 | |

Tablica 25

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 65 | 28 | | | | | 93 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 65 | 28 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Tablica 26

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|-----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 106 | 10 | | 1 | | | 117 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 106 | 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | |

Tablica 27

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|-----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 113 | 13 | | | | | 126 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 113 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Tablica 28

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 64 | 24 | | 1 | | | 89 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 64 | 24 | 0 | 1 | 0 | 0 | |

Tablica 29

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 50 | 42 | | 1 | 1 | | 94 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 50 | 42 | 0 | 1 | 1 | 0 | |

Tablica 30

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 231 | 12 | | | | | 243 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 231 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Tablica 31

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 120 | 21 | | | 1 | | 142 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 120 | 21 | 0 | 0 | 1 | 0 | |

Tablica 32

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Činjenično | 70 | 73 | | 4 | | 1 | 148 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 70 | 73 | 0 | 4 | 0 | 1 | |

Tablica 33

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 28 | 23 | | | | | 51 |
| Konceptualno | | | | | 2 | | 2 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 28 | 23 | 0 | 0 | 2 | 0 | |

Tablica 34

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 85 | 21 | | | | | 106 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 85 | 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Tablica 35

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|----|
| Činjenično | 31 | 26 | | | | | 57 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 31 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Tablica 36

| Dimenzije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Σ |
|----------------|----|----|---|---|---|---|-----|
| Činjenično | 56 | 75 | 1 | 1 | 1 | | 134 |
| Konceptualno | | | | | | | 0 |
| Proceduralno | | | | | | | 0 |
| Metakognitivno | | | | | | | 0 |
| Σ | 56 | 75 | 1 | 1 | 1 | 0 | |

Tablica 37 - Ukupnan broj analiziranih pitanja

| Razine/Dimenzije | Σ |
|---------------------|---------------|
| 1 | 1329 (72.2 %) |
| 2 | 489 (26.6 %) |
| 3 | 4 (0.2 %) |
| 4 | 11 (0.6 %) |
| 5 | 6 (0.3 %) |
| 6 | 1 (0.1 %) |
| Činjenično | 1838 (99.9 %) |
| Konceptualno | 2 (0.1 %) |
| Σ | 1840 |

Tablica 38 - Pitanja po izdavačkim kućama

| Razine/Dimenzije | Profil | Meridijani | Alfa | ŠK |
|---------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| 1 | 216 (60.0 %) | 563 (88.9%) | 323 (78.2 %) | 227 (52.5 %) |
| 2 | 135 (37.5 %) | 69 (10.9%) | 89 (21.5 %) | 196 (45.4 %) |
| 3 | 2 (0.6 %) | | | 2 (0.5 %) |
| 4 | 4 (1.1 %) | 1 (0.2%) | | 5 (1.2 %) |
| 5 | 3 (0.8 %) | | 1 (0.2 %) | 1 (0.2 %) |
| 6 | | | | 1 (0.2 %) |
| Činjenično | 358 (99.4 %) | 633 (100 %) | 413 (100 %) | 432 (100 %) |
| Konceptualno | 2 (0.6 %) | | | |
| Σ | 360 | 633 | 413 | 432 |

Tablica 39 - Pitanja po razredima

| Razine/Dimenzije | 1. razred | 2. razred | 3. razred | 4. razred |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 310 (70.8 %) | 348 (81.9 %) | 471 (75.0 %) | 200 (57.1 %) |
| 2 | 121 (27.6 %) | 75 (17.6 %) | 147 (23.4 %) | 145 (41.4 %) |
| 3 | 3 (0.7 %) | | 1 (0.2%) | 1 (0.3 %) |
| 4 | 3 (0.9 %) | 2 (0.5 %) | 6 (1.0 %) | 1 (0.3 %) |
| 5 | 1 | | 3 (0.4%) | 3 (0.9%) |
| 6 | | | | |
| Činjenično | 438 (100 %) | 425 (100 %) | 626 (100 %) | 348 (99.4 %) |
| Konceptualno | | | | 2 (0.6 %) |
| Σ | 438 | 425 | 626 | 350 |

Tablica 40 – Prosječan broj pitanja po stranici udžbenika

| P1 | M1 | A1 | ŠK1 | P2 | M2 | A2 | ŠK2 | P3 | M3 | A3 | ŠK3 | P4 | M4 | A4 | ŠK4 | Prosjek |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| 2,11 | 4,28 | 2,20 | 1,31 | 2,58 | 2,85 | 3,15 | 2,54 | 2,94 | 4,86 | 2,54 | 3,82 | 1,18 | 2,59 | 1,43 | 2,73 | 2,69 |

Grafički prikaz 2 – Prikaz prosječnog broja pitanja u pojedinim udžbenicima

