

Kritičko mišljenje u gimnazijskim udžbenicima povijesti za šk. god. 2021./2022.

Haramina, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **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:131:596901>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



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

Ivana Haramina

**KRITIČKO MIŠLJENJE U GIMNAZIJSKIM UDŽBENICIMA POVIJESTI ZA ŠK.
GOD. 2021/2022.**

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Snježana Koren, doc.

Suradnica u izradi dipl. rada: Dea Marić, pred.

Zagreb, srpanj 2023.

Sadržaj

1. UVOD	3
2. IZVORI I METODOLOGIJA	5
3. KRITIČKO MIŠLJENJE.....	7
3.1. KRITIČKO MIŠLJENJE U OBRAZOVANJU	11
3.2. KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI POVIJESTI.....	15
4. KAKO PREPOZNATI KRITIČKO MIŠLJENJE? - KRITERIJI ZA ANALIZU PITANJA.....	18
5. ANALIZA PITANJA I ZADATAKA UDŽBENIKA ZA DRUGI RAZRED GIMNAZIJE TE REZULTATI ANALIZE.....	23
5.1. PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA	23
5.2. POTENCIJALNA PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA.....	27
5.3. PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJE BEZ ADEKVATNE SKELE POTPORE	30
5.4. „LAŽNA“ PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA	36
6. ZAKLJUČAK	39
7. SAŽETAK.....	41
8. SUMMARY	42
9. BIBLIOGRAFIJA	43

1. UVOD

Učenici i učitelji subjekti su nastavnog procesa. Za razliku od tradicionalne nastave, *ex cathedra*, koje u središte nastavnog procesa stavlja učitelja i metodu izravnog poučavanja, suvremena nastava u središte poučavanja stavlja učenika. Nastava, uz uvježbavanje upamćivanja, mora biti usmjerena na razvijanje moći rasuđivanja i moći zaključivanja kako bi se nastavni sadržaji što kvalitetnije usvojili.¹ Učitelji u nastavnom procesu imaju ulogu vodiča koji potiču učenike da misle „svojom glavom“.

Cilj nastave prema tome ne bi trebalo biti samo usvajanje činjeničnog znanja, nego i razvijanje i usvajanje vještina kako bi učenici postali aktivni sudionici u društvu u kojem će poticati društvene promjene. Zašto je to važno postići? Živimo u vrijeme ubrzanog tehnološkog napretka, kada smo sa svih strana okruženi s mnoštvom informacija. Važno je da pojedinac u tom mnoštvu; prepozna koje informacije su važne te spozna kako im pristupiti i primijeniti znanja. Na taj način pojedinac postaje aktivan građanin koji kritički promišlja o društvu i doprinosi dobrobiti čovječanstva.² Kroz sagledavanje i razumijevanje povijesnih događaja, oblikovanje istraživačkih pitanja uz vođenje argumentiranih rasprava te oblikovanje stavova, učenici razvijaju kritičko mišljenje, iako se ono izrijeком ne spominje kao jedan od ciljeva učenja i poučavanja nastavnog predmeta Povijesti.³ Prethodno navedene sposobnosti mogu se povezati s kritičkim mišljenjem, a uz to u kurikulumu se navodi šest odgojno-obrazovnih ciljeva iz kojih se na temelju njihove same formulacije, odnosno oblikovanja, uočava povezanost s kritičkim mišljenjem.

Takva formulacija teksta u ključnom dokumentu za nastavu povijesti, potaknula me da se zapitam i provedem istraživanje o kritičkom mišljenju, a sve s ciljem da utvrdim jesu li nastavni sadržaji oblikovani tako da potiču razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja kod učenika.

Udžbenici povijesti izrađuju se prema kurikulumu, a predstavljaju jedno od sredstava učenja i poučavanja, učenicima i učiteljima.⁴ U svakom udžbeniku nalaze se pitanja i zadaci koja učenicima pomažu u razumijevanju i ponavljanju gradiva. Predstavljaju li pitanja i zadaci u udžbenicima temelj na kojem učenici mogu graditi kritičko mišljenje i donositi zaključke ili

¹ Više vidi u: Kalin, Boris (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga, 8-9.

² Kurikulum za nastavni predmet povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_03_27_557.html, pristup ostvaren 15. travnja 2023.

³ Ibid. Poglavlje kurikuluma Povijesti označeno slovom A U poglavlju kurikuluma Povijesti označeno slovom F spominje se da su nastavni sadržaji oblikovani tako da potiču vještine važne za razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja.

⁴ Udžbenici su u nastavi jedan od najčešće korištenih medija.

pak traže samo sušto reproduciranje činjenica, tema je s kojom ćemo se baviti u nastavku ovog diplomskog rada. Ovaj rad nadovezuje se na istraživanje koje je 2016. godine provela Maja Mlakar koja se bavila analizom zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicima u osnovnim školama. Naslov njezinog diplomskog rada bio je *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama Revidirane Bloomove taksonomije*. Tri godine kasnije, Matija Jelinić u svom diplomskom radu predstavio je rezultate analize pitanja i zadataka gimnazijskih udžbenika prije donošenja novog kurikulumu. U važne dosadašnje relevantne spoznaje, možemo ubrojiti i rad Marije Antolić, koji je 2021. godine predstavila rezultate analize pitanja udžbenika petog razreda osnovne škole i prvog razreda gimnazije napisanima prema novom kurikulumu povijesti iz 2019. godine. Autori prethodno navedenih istraživanja došli su do sličnog zaključka, a to je da pitanja u udžbenicima prije i poslije donošenja novog kurikulumu obuhvaćaju nižu razinu kognitivnih procesa, razinu upamćivanja i reprodukcije. Za razliku od prethodnih istraživanja, u ovom radu, fokus je stavljen na kritičko mišljenje, odnosno uočavanje i izdvajanje pitanja i zadataka kritičkog mišljenja u udžbenicima povijesti za drugi razred gimnazije. Postoji još jedna razlika između ovog rada i prošlih istraživanja, a ono je kriterij na temelju kojih su pitanja u udžbenicima analizirana. U prethodnim istraživanjima, autori, Maja Mlakar, Matija Jelinić i Marija Antolić, kao temeljni okvir u analizi koristili su revidiranu Bloomovu taksonomiju, dok su u ovom radu kriteriji oblikovani temeljem više različitih modela kritičkog mišljenja, a dva najvažnija za ovaj rad su: Nickersonov model te model Petera Facionea.

Glavno istraživačko pitanje glasi: *Jesu li pitanja u gimnazijskim udžbenicima oblikovana tako da učenici razvijaju kritičko mišljenje koje navodi kurikulum?.* Važeći kurikulum za nastavni predmet Povijest traži od učenika aktivno sudjelovanje i promišljanje o nastavnom gradivu, a budući da se udžbenici izrađuju na temelju kurikulumu, nameće se logičan zaključak, koji je ujedno i hipoteza ovog rada, da će se u gimnazijskim udžbenicima izdanima za školsku godinu 2021./2022. pronaći više pitanja i zadataka koja od učenika zahtijevaju analizu, promišljanje, prosuđivanje i zaključivanje o nekom problemu nego što su to pokazala ranija istraživanja.

2. IZVORI I METODOLOGIJA

Tijekom ovog istraživačkog rada u fokusu će biti udžbenici za srednju školu, točnije za drugi razred gimnazije. Analizirat će se pitanja i zadaci iz četiri gimnazijska udžbenika objavljena u *Katalogu odobrenih udžbenika 2021./22.* na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja.

Udžbenici koji su odobreni dolaze iz četiri različite izdavačke kuće, a to su: Alfa, Školska knjiga, Meridijani i Profil Klett. Nakladnička kuća Alfa izdala je udžbenik *Povijest 2*, autora Ante Birina, Tomislava Šarlija i Tihane Magaš. Denis Detling, Ivan Peklić i Zdenko Samaržija autori su udžbenika *Tragovi 2*, izdavačke kuće Školska knjiga. Udžbenik nakladničke kuće Profil Klett *Zašto je povijest važna 2?* napisali su Martina Glučina, Vedran Ristić i Valerija Turk-Presečki. Posljednji udžbenik koji će se analizirati je udžbenik nakladničke kuće Meridijani, naziva *Svijet prije nas 2*, autora Hrvoje Gračanina, Hrvoje Petrića i Mladena Tomorada. Zbog velikog broja pitanja, za analizu je odabrana jedna nastavna cjelina - u sva četiri udžbenika analizirana su pitanja i zadaci iz iste nastavne cjeline *Srednji vijek*. Nadalje, u radu je korišteno i nekoliko dokumenata, a najvažniji od njih spomenut je u prethodnom poglavlju, a to je *Kurikulum za nastavni predmet Povijest za osnovne i srednje škole*. Analiza samog dokumenta bit će prikazana u zasebnom poglavlju.

Uz prethodno navedene izvore te ranije spomenute diplomske radove, u analizi i oblikovanju rada, točnije u definiranju pojma kritičkog pojma i njegovih kriterija, korištena je sekundarna literatura stranih i domaćih autora koji su se bavili kritičkim mišljenjem. U ovom radu korišten je priručnik *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*, autorice Ive Buchberger koji je uz priručnik *Čemu nas uči povijest? nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja, priručnik za nastavnike*, autorice Snježane Koren poslužio kao jedan od teorijskih okvira za postavljanje kriterija o pitanjima koje razvijaju kritičko mišljenje. Za izradu kriterija korištena je i knjiga Stelle Cottrell *Critical Thinking Skills – Developing Effective Analysis and Argument*, zatim knjiga *Educational Psychology* autorice Roxane Moreno te djelo Raymonda Nickersona⁵ i Roberta H. Ennisa⁶. Za definiranje i određenje kritičkog pojma korišteni su članci domaćih i stranih autora, a ovdje će se istaknuti samo neki od autora, a oni su: Višnja Grozdanić, Zlatko Miliša i Bruno Ćurko te Daria Tot.⁷ Uz

⁵ Nickerson, Raymond. (1988). „On improving thinking through instruction“, *Review of research in education*.

⁶ Ennis, Robert H. (1987). „A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities“, *Teaching thinking skills: Theory and practice*.

⁷ U popisu bibliografije navedeni su svi autori članaka korišteni u pisanju rada.

to, u izradi rada korištene su knjige domaćih autora, jedna od njih je knjiga naziva *Edukacijska psihologija*, autorice Svjetlane Kolić-Vehovec. Od strane literature korištene su dvije knjige, prva od njih je djelo Johna Deweya naziva *How we think* te knjiga *Critical thinking: A student's introduction* koju su napisali Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone i James Wallace na temelju kojih je definiran i objašnjen pojam kritičkog mišljenja.

Rad je oblikovan na sljedeći način: nakon sadržaja i uvoda (Prvo poglavlje) u kojem je ukratko prikazano zašto se ovaj rad bavi kritičkim mišljenjem, istraživačko pitanje i hipoteza te prijašnja istraživanja na koje se rad nadovezuje, slijedi središnji dio rada koji je podijeljen u tri dijela. U trećem poglavlju naziva *Kritičko mišljenje* pobliže će se objasniti i odrediti pojam kritičkog mišljenja, ukratko prikazati njegov razvoj i ključne osobe te prikazati i objasniti sposobnosti kritičkog mišljenja. Nadalje, unutar poglavlja, navest će se dokumenti objavljeni u obrazovanju u kojima se govori o važnosti poticanja i razvijanja kritičkog mišljenja. Posebno će se istaknuti kritičko mišljenje u nastavi povijesti, gdje će se analizirati prijedlog nacrt kurikuluma iz 2015. godine te kurikulum povijesti iz 2019. godine kako bi se utvrdile artikulacije kritičkog mišljenja. U četvrtom poglavlju iznijet će se smjernice, kriteriji na temelju kojih će se analizirati pitanja i zadaci u udžbenicima. Nakon postavljenih kriterija, u petom poglavlju donosi se opsežna analiza pitanja i zadataka gimnazijskih udžbenika, a poglavlje će biti podijeljeno na četiri potpoglavlja u kojima će biti prikazana „Pitanja kritičkog mišljenja“, „Potencijalna pitanja kritičkog mišljenja“, zatim „Pitanja kritičkog mišljenja bez adekvatne skele potpore“ te „Lažna pitanja kritičkog mišljenja“. Nakon provedene analize, u poglavlju broj šest, donijet će se zaključak na postavljeno istraživačko pitanje.

U radu će se analizirati pitanja i zadaci da bi se utvrdilo potiču li ona kritičko mišljenje, zatim analizirat će se i njihova kvaliteta, odnosno jesu li pitanja postavljena dovoljno precizno da učenici znaju što se od njih očekuje te mogu li učenici odgovoriti na njih samo na temelju podataka navedenih u udžbeniku. Rad završava zaključkom i bibliografija te popis priloga.

3. KRITIČKO MIŠLJENJE

Već je ranije spomenuto da smo u današnje vrijeme-tehnološkog napretka izloženi golemoj količini informacija. S obzirom na takvu situaciju, važno je da znamo promišljati, preispitivati, pažljivo čitati i aktivno slušati. Ova paradigma postala je imperativ suvremenog društva te se kao takva nastoji implementirati u obrazovanje i odgoj. No, ipak ne radi se ovdje o nekoj novini, jer su još na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće pripadnici tzv. *nove škole* tražili promjene u pogledu *ex cathedra* nastave.⁸ Prema tome mehaničko upamćivanje podataka više se nije smatralo zadovoljavajućim. Ovakav stav došao je do punog izražaja u današnjem, suvremenom obrazovanju, u kojem se od učenika traži da promišljaju, vrednuju i preispituju naučeno gradivo kako bi razvili vještinu da svoj stav, promišljanje o nekom problemu mogu jasno i adekvatno objasniti, jednostavnije rečeno, učenike se „uči“ kritički misliti. Da bismo razumjeli pojam kritičkog mišljenja, najprije ćemo pobliže objasniti dvije riječi, kritika i mišljenje.

Riječ kritika svoje podrijetlo vuče iz grčke riječi *krino*, a znači birati, suditi.⁹ Ona označava analizu, prosuđivanje i vrednovanje nekog predmeta, postupka i djela.¹⁰ Mišljenje je psihički proces, proces oblikovanja misli, intelektualni postupak zasnovan na iskustvu i znanju.¹¹ Kada spojimo analizu ovih dviju riječi, dobijemo jednu od definicija kritičkog mišljenja - oblikovanje mišljenja na temelju analize, prosuđivanja i vrednovanja. Riječ kritika često se veže uz negativne konotacije te se samim time često od nje i zazire. Stoga se postavlja pitanje na koji način, kada i gdje poučavati te razvijati kritičko mišljenje. Prema mišljenju nekih autora, razvoj kritičkog mišljenja započinje u obiteljskom odgoju.¹² Ipak, većina autora znanstvenih radova i rasprava smatra da je obrazovanje ključan prostor za razvoj kritičkog mišljenja, a to je vidljivo i iz sljedećeg citata: „Uvježbavanje za kritičko mišljenje mora početi od prvih razreda osnovne škole, naravno uz kvalitetan nastavak u srednjoj školi.“¹³ Međutim, kritičko mišljenje nije jednostavan koncept, jer kritički ne mislimo samo u školi, nego i u

⁸ Buchberger, Iva. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas, 11. Tzv. *nova škola* smatra učenika aktivnim subjektom koji promišlja, vrednuje i iznosi vlastite stavove. Predstavnici *nove škole* su: John Dewey, Anton Marenko i Wolfgang Breznika.

⁹ Detaljnije vidi u: Zorić, Vučina (2008). „Sokratova dijaloška metoda“, *Život i škola*, 20,56, 27-40. Grčki filozof Sokrat razvio je metodu proučavanja koja u sadrži elemente kritičkog mišljenja.

¹⁰ Klaić, Bratoljub (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga, 755.

¹¹ Kolić-Vehovec, Svjetlana (1999). *Edukacijska psihologija*. Filozofski fakultet, Rijeka, 86.

¹² Miliša, Zlatko; Ćurko, Bruno (2010). „Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija“, *Medianali – znanstveni časopis za medije, novinarstvo, masovno komuniciranje, odnose s javnostima i kultura društva*, 4(7): 57-72.

¹³ Ibid: 71.

svakodnevnoj komunikaciji s drugima, zatim u rješavanju problema te u donošenju odluka.¹⁴ Stoga se može zaključiti da kritičko mišljenje nije isključivo „proizvod“ obrazovanja, ali da se kroz obrazovanje, ono može učinkovito razvijati.

Iako bi na temelju informacija navedenih na samom početku poglavlja, mogli zaključiti da je kritičko mišljenje „proizvod“ modernog doba, ono svoj začetak vuče iz razdoblja prije nove ere, u samim počecima razvoja društva. Točnije, još je u antičko doba, grčki filozof Sokrat u svojoj metodi poučavanja utemeljio kritičko mišljenje. Cilj Sokratove metode poučavanja bio je izazvati sumnju kod učenika da propituju vlastito znanje, a sve s ciljem spoznavanja istine.¹⁵ Ako se Sokratova metoda primjeni u suvremenoj nastavi, svrha učenja je da kroz samostalno i aktivno istraživanje, učenici trajno i svrhovito uče nastavno gradivo.

Utemeljiteljem modernog kritičkog mišljenja smatra se John Dewey (1859- 1952), koji kritičko mišljenje, naziva još i refleksivnim mišljenjem, a definira ga kao aktivan proces obrade prihvaćanja informacija umjesto suštog prihvaćanja činjenica.¹⁶ U narednim godinama Edward Glaser, Robert Ennis, Richard Paul, Matthew Lipman i David Klooster kroz mnogobrojne radove i istraživanja definirali su i razradili koncept kritičkog mišljenja. U njihovim radovima postoje razlike u definicijama, no svima je zajedničko da kritičko mišljenje smatraju misaonim procesom koji podrazumijeva evaluaciju činjenica, razvijanje vlastitog mišljenja te donošenje valjanih zaključaka. S obzirom na velik broj definicija, Američko filozofsko društvo, provelo je 1990. godine istraživanje kako bi postavili jedinstvenu definiciju, a ona glasi: "Kritičko mišljenje je svrhovito samoregulirano prosuđivanje čiji je rezultat analiza, evaluacija i zaključivanje, kao i objašnjenje dokaznih, konceptualnih, metodoloških, kriterijskih ili kontekstualnih razmatranja na kojima se temelji prosuđivanje".¹⁷ Ono što je također većini autora zajedničko je da kritičko mišljenje promatraju kao višedimenzionalnu i višerazinsku dimenziju koja obuhvaća više različitih sposobnosti.¹⁸ U skladu s prethodno navedenim,

¹⁴ Buchberger, Iva. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas, 12; Koren, Snježana (2014). *Čemu nas uči povijest? nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja, priručnik za nastavnike*. Zagreb: Profil, 136.

¹⁵ Detaljnije vidi u: Zorić, Vučina (2008). „Sokratova dijaloška metoda“, *Život i škola* 20 (56), 27-40.

¹⁶ Dewey John (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Company, 1-9; Buchberger, Iva. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas, 12.

¹⁷ Grozdanić, Višnja. (2009). „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, *Napredak* 150(3-4); 380-424.

¹⁸ Giancarlo, Carol Ann; Facione, Peter. A., (2001). „A Look Across Four Years at the Disposition Toward Critical Thinking Disposition among Undergraduate Students“, *The Journal of General Education* 50 (1), 29-55; Vaughn, Lewis (2008). *The power of critical thinking: effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. New York: Oxford University Press, 3-7; Grozdanić, Višnja. (2009). „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 150(3-4), 380-424; Buchberger, Iva. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas, 13.

Facione navodi šest intelektualnih sposobnosti, a to su: interpretacija, analiza, evaluacija, zaključivanje, objašnjenje i samoregulacija (Tablica 1). Navedene sposobnosti podrazumijevaju osnovu koju pojedinac mora usvojiti kako bi kritičko mišljenje mogao primijeniti u svojim vjerovanjima, stavovima i predloženim mu tvrdnjama.

VJEŠTINE KRITIČKOG MIŠLJENJA

1. <i>Interpretacija</i>	○ podrazumijeva interpretaciju činjenica, razumijevanje koncepata, navođenje primjera te objašnjavanje pojmova svojim riječima
2. <i>Analiza</i>	○ razlikovanje važnih od nevažnih informacija, određenje odnosa između pojmova, utvrđivanje i analiza argumenata
3. <i>Evaluacija</i>	○ procjenjivanje tvrdnji i argumenata, razlikovanje opravdanih od neopravdanih tvrdnji
4. <i>Zaključivanje</i>	○ povezivanje stečenog znanja s novim spoznajama, povezivanje informacija iz više različitih područja, preispitivanje zaključaka i dokaza, ali i donošenje alternativnih rješenja
5. <i>Objašnjenje</i>	○ formiranje i prezentiranje stečenih stavova, rezultata
6. <i>Samoregulacija</i>	○ procjenjivanje vlastitog znanja te ispravljanje vlastitih pogrešaka s ciljem usmjeravanje prema istinitim spoznajama

Tablica 1. Vještine kritičkog mišljenja (The 1990. APA Consensus Definition, prema Facione, 1990).¹⁹

Usvajanje kritičnog mišljenja nije moguće ostvariti ako ne postoji konstruktivna, poticajna okolina za pojedinca. Stoga se razvijanje i poučavanje vještina kritičkog mišljenja najefikasnije odvija kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje u kojem je važno da učenici razviju sposobnosti selekcije, interpretacije i vrednovanja koje potom mogu primjenjivati ne samo u školskom okruženju, nego i u svakodnevnim situacijama. Često se zbog

¹⁹ Buchberger, Iva; Bolčević Valentina; Kovač Vesna (2017). "Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi." *Metodički ogledi* 24 (1), 113.

velike količine nastavnog gradiva koje je nametnuto kurikulumom ne mogu ostvariti i razvijati prethodno navedene sposobnosti, ali uvijek je potrebno težiti njima da bi na kraju učenici postali aktivni građani koji promišljaju o predstavljenim im činjenicama te sudjeluju u izgradnji bolje ljudske zajednice. Prema tome, poželjno je da se kritičko mišljenje razvija kroz cjelokupno obrazovanje, međutim ono ne bi trebalo poučavati kao zasebno područje, nego upravo suprotno, a to je da sve sposobnosti koji se razvijaju u obrazovanju mogu primijeniti u svakodnevnom životu i obratno.

Iz svega prethodno rečenog, vidljivo je da je kritičko mišljenje složen pojam o kojem postoje mnoge definicije i razmišljanja. Svoj početak vuče još iz antičko doba, a posljednjih nekoliko desetljeća postao je imperativ suvremenog društva i obrazovanja.

3.1. KRITIČKO MIŠLJENJE U OBRAZOVANJU

Iz svih prethodno navedenih pojmova upotrijebljenih u definicijama- *evaluacija, analiza, zaključivanje i prosuđivanje*, jasno je da se kritičko mišljenje može povezati i s višim razinama revidirane Bloomove taksonomije, jednom od najprihvaćenijih taksonomija u području odgoja i obrazovanja. Karakteristika RBT-a je dvodimenzionalnost koja se očituje u dvije dimenzije - dimenziji znanja i dimenziji kognitivnih procesa. Za ovaj rad iznimno je bitna dimenzija kognitivnih procesa, odnosno četvrta razina, razina *analizirati*, koji u nastavi podrazumijeva razlikovanje bitnih od nebitnih informacija, ali i pronalaženje i potkrepljivanje određenih tvrdnji. Sljedeća važna razina za rad je peta razina, razina *vrednovati*, koja u nastavi podrazumijeva stvaranje učenikovog stava temeljenog na dokazima i argumentima te posljednja šesta razina, razina *stvarati*, koja podrazumijeva kombinaciju primjene naučenog gradiva i vještina kako bi se stvorilo novo gledište, odnosno obrazac. Za svaku razinu revidirane Bloomove taksonomije postoji niz pitanja. Uz složene kognitivne procese vežu se glagoli procijeni, analiziraj, dokaži i drugi slični, a bitno je spomenuti da sami glagoli označuju složenost u razmišljanju koje je potrebno da bi se odgovorilo na pitanje. Spomenute više razine RBT-a su gradivne za kritičko mišljenje, odnosno podrazumijevaju aktivnosti koje se odnose na kritičko mišljenje, a u ovom slučaju aktivnosti su povezane s kriterijima na temelju kojih je provedena analiza udžbenika. O samim kriterijima bit će riječi u zasebnom poglavlju.

Nadalje, koncept kritičkog mišljenja određuje se kao kompetencija, a ne vještina što je i u skladu s promjenom u suvremenom obrazovanju. Kompetencija zapravo podrazumijeva skup znanja i vještina koje pojedinac usvoji i može primijeniti u praksi, a to podrazumijeva: komunikacija na materinskom i stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturalna senzibilizacija i izražavanje.²⁰ U skladu s time, mnoge zemlje, kao glavni cilj suvremenog obrazovanja ističu usvajanje kompetencija. Prilikom osmišljavanja kurikuluma i programa fokus se stavlja na učenička postignuća i kompetencije koje učenici trebaju steći tijekom određene obrazovne etape.²¹ Europska unija, UNESCO, OECD i UNICEF, samo su neke od međunarodnih organizacija koje objavljuju mnoge smjernice i preporuke o obrazovanju u

²⁰ Detaljnije vidi u: Tot, Daria (2010). „Učeničke kompetencije i suvremena nastava“. *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), 69-70.

²¹ Ibid, 68.

kojima se ističe razvijanje i osnaživanje kompetencija kritičkog mišljenja. Preporuke iz međunarodnih europskih dokumenata nastoje se provesti i u dokumente i kurikulume.

U skladu s time, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, u listopadu 2014. godine objavilo je dokument *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* u kojem se navodi da se ishodi učenja ne smiju vrednovati na temelju količine zapamćenih činjenica nego na temelju usvojenosti gradiva, vještina i kompetencija koje su potrebne pojedincu za njegov osobni razvoj.²² Kao važna kompetencija ističe se sposobnost prikupljanja, analize i vrednovanje činjenica. Važnost se stavlja na cjeloživotno obrazovanje koja podrazumijeva usvajanje kompetencija, znanja, vještina i stavova koji su potrebni svakom pojedincu da bi ostvarili osobni potencijal.²³ Na temelju ovog dokumenta pokrenula se Cjelovita kurikularna reforma kojom se namjeravalo napustiti zastarjele nastavne planove i programe te ih zamijeniti s novih kurikularnim dokumentima. Uz to, u sklopu kurikularne reforme planiralo se i produljenje obveznog obrazovanja s osam na devet godina te uvođenje novih predmeta. Cilj kurikularne reforme bilo je uspostavljanje učinkovitog odgoja i obrazovanja kako bi se učenicima omogućilo korisnije i smislenije obrazovanje u skladu s njihovom dobi i interesima te koje bi ih osposobilo za svijet rada. Iako je cjelovita kurikularna reforma i razvoj novih kurikuluma imao turbulentan i dug razvoj, ipak su na kraju nastali novi kurikulumi svih predmeta, koji su se nakon njihove objave počeli koristiti u hrvatskih školama. U školskoj godini 2019./2020. novi kurikulum se primjenjivao u prvom, petom i sedmom razredu osnovne škole te u prvom razredu gimnazije. U sedmom razredu novi kurikulum se primjenjivao za sljedeće predmete: Biologija, Kemija i Fizika, dok su kod ostalih ranije spomenutih razreda novi kurikulumi počeli provoditi u svim predmetima koje se poučavaju.

U skladu s ciljevima i zahtjevima navedenima u Strategiji, provodio se eksperimentalni program *Škola za život*²⁴ koji više ne postoji, a koji se provodio za „testiranje“ donesenih kurikuluma. Cilj programa bio je osigurati učinkovitije obrazovanje za učenike s obzirom na njihove interese i sposobnosti kako bi se učenici što bolje pripremili za svijet rada i za nastavak visokoškolskog obrazovanja. Da bi se taj cilj bio ostvario navodilo se da je potrebno kod

²² *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 26.

²³ *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 48-49. U Strategiji se ne opisuju pristupi za poučavanje kritičkog mišljenja.

²⁴ Program *Škola za život* osmišljen je i započet tijekom školske godine 2018./2019. Nositelj eksperimentalnog programa bilo je Ministarstvo znanosti i obrazovanja, a sudjelovalo je 48 osnovnih i 26 srednjih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Eksperimentalni program se provodio u 1. 5. razredu osnovnih škola te u 7. razredu za tri predmeta, a to su: biologija, kemija i fizika. U srednjim školama se program provodio u 1. razredu gimnazija za sve predmete te u 1. razredima četverogodišnjih strukovnih škola za općeobrazovne predmete.

učenika razviti kompetencije za cjeloživotno učenje, a to su: kreativnost, inovativnost, inicijativnost, poduzetnost, odgovornost te kritičko mišljenje - pozivanje na kompetencije ima primarno veze sa strategijom i kurikularnom reformom.²⁵ Povezivanjem odgoja i obrazovanja s interesima i životnim iskustvom, učenike se nastojalo potaknuti da razviju stav prema sebi i okolini, da promišljaju o činjenicama koje su im predočene te da ih povežu sa svakodnevnom okolinom. Tako je zamišljeno da učenici razvijaju kritičko mišljenje.

Nadalje, cilj programa *Građanskog odgoja i obrazovanja* ne razlikuje se previše od prethodno navedenih ciljeva, a to je osposobljavanje mladih da postanu aktivni i odgovorni članovi društva koji će biti sposobni donositi promišljene odluke.²⁶ Da bi to ostvarili, potrebno je da usvoje određene vještine poput argumentiranja stavova, sudjelovanja u konstruktivnim raspravama te vrednovanje informacija, znanja i stavova koje će potom znati upotrijebiti u svakodnevnim situacijama, a sve s ciljem da pojedinac sudjeluje u društvenom životu zajednice doprinoseći time osobnom razvoju, ali i razvoju zajednice. Navedene sposobnosti vežu se uz razvoj kritičkog mišljenja.

Kurikulum za nastavni predmet Povijest za osnovne i srednje škole objavljen je 2019. godine. Razvoj ovog dokumenta trajao je 3 godine, točnije započeo je 8. srpnja 2015. godine kada je donijeta odluka o imenovanju članova radne skupine za izradu prijedloga predmetnog kurikuluma Povijesti, a završio je prihvaćanjem konačne verzije od tadašnje ministrice znanosti i obrazovanja, Divjak i objavljivanjem dokumenta u ožujku 2019. godine. U sljedećem poglavlju prikazane su sličnosti i razlike oko kritičkog mišljenja u prvom izrađenom nacrtu te konačnoj prihvaćenoj verziji dokumenta.

Razvijanje neke sposobnosti, pa tako i sposobnosti kritičkog mišljenja, moguće je jedino ako učenici imaju adekvatno znanje o nekoj problematici, o njezinom sadržaju, ali i metodologiji. Nadalje, da bi se kritičko mišljenje potaknulo kod učenika, važno je zadovoljiti još dva preduvjeta, a to su metakognicija i motivacija.²⁷ Iz prethodno navedenih dokumenata vidljivo je da se nastoji razvijati kritičko mišljenje, no ni u jednom dokumentu se izričito ne spominju pristupi poučavanja kritičkog mišljenja.

²⁵ *Škola za život* (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). Preuzeto 13. studenog 2022. s <https://skolazazivot.hr/>.

²⁶ Detaljnije u: Kurikulum za međupredmetnu temu građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole (2019). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html, pristup ostvaren 18. travnja 2023.

²⁷ Koren, Snježana (2014). *Čemu nas uči povijest? nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja, priručnik za nastavnike*. Zagreb: Profil, 144.

Budući da se udžbenici izrađuju prema kurikulumu, postavlja se pitanje potiču li pitanja i zadaci u gimnazijskim udžbenicima učenike na kritičko mišljenje ili se ipak traži samo sušta reprodukcija informacija. Ipak, trebamo biti svjesni da razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja ovisi i o učiteljima, o načinu na koji se izvodi nastava te razrednom ozračju. Mogu li pitanja i zadaci u udžbenicima pomoći učiteljima u osmišljavanju aktivnog nastavnog sata? Da bismo odgovorili na prethodnu tvrdnju, najprije ćemo u sljedećem poglavlju prikazati analizu kurikuluma, a zatim navesti kriterije na temelju kojih ćemo provesti analizu. Razvijanjem kritičkog mišljenja ne teži se da svi učenici razmišljaju na isti način i donose jednake zaključke. Cilj je upravo suprotan, a to je da učenik na objektivan način preispituje činjenice s kojima se susreće u svome obrazovanju i oblikuje svoj stav o njima.

3.2. KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI POVIJESTI

Već je ranije spomenuto da je *Kurikulum za nastavni predmet Povijest* objavljen 2019. godine, točnije 20. ožujka, a tijekom nastajanja dokument je doživio mnoge promjene. Njegov „život“ započeo je 8. srpnja 2015. godine kada je donijeta odluka o imenovanju radne skupine za izradu prijedloga predmetnog kurikuluma Povijesti. Sljedeće godine, u ožujku prijedlog kurikuluma ušao je u stručnu javnu raspravu, nakon koje se na temelju svih pristiglih komentara izradila nova verzija kurikuluma. U nastavku će se prikazati sličnosti i razlike oko shvaćanja kritičkog mišljenja u prijedlogu nacрта te kurikulumu.

Što se tiče samog oblikovanja dokumenta, i prijedlog kurikuluma i kurikulum podijeljeni su na poglavlja označenima slovima od A do G. Nazivi poglavlja su identični ili gotovo identični – prevelikih odstupanja u nazivima nema. U oba dokumenta, u prvom poglavlju se uz opis zašto je važno učiti i proučavati povijest navode se i sposobnosti koje se vežu uz kritičko mišljenje, a to su: postavljanje pitanja, kritička analiza izvora, razmatranje konteksta, sagledavanje događaja iz različitih perspektiva te njihova interpretacija i argumentacija.²⁸ Razlika postoji u sljedećem: u nacrtu kurikuluma u prvom se poglavlju izravno spominje pojam kritičkog mišljenja, dok je u kurikulumu on izostavljen. Nadalje, u prijedlogu se već na samom početku navodi da je učitelj „figura“ koja oblikuje teme i osigurava uvjete učenja i poučavanja nastavnog gradiva s ciljem dubinskog razumijevanja te fokusom na samostalno istraživanje, dok se s druge strane u kurikulumu samo spominje da je ključan odabir povijesnih tema, a izostavlja se uloga učitelja. No, bez obzira na ove razlike, iz oba opisa može se razaznati da je svrha učenja i poučavanja Povijesti usvajanje sposobnosti, uključujući i sposobnosti kritičkog mišljenja, koje će učeniku omogućiti razumijevanje prošlih događaja i procesa te aktivno sudjelovanje u suživotu sa zajednicom. Spomenuvši izravno pojam kritičkog mišljenja u nacrtu, učitelje se jasno upućuje i potiče na razvoj istoga.

Nadalje, u poglavlju B, u kojem se navodi šest odgojno – obrazovnih ciljeva ni jedan ne spominje razvijanje kritičkog mišljenja. Razvijajući povijesno mišljenje - sagledavanje prošlosti koristeći se vještinama i tehničkim konceptima, oblikovanjem istraživačkih pitanja, primjenom stečenog znanja te razvojem stava, učenici će razvijati i kritičko mišljenje.²⁹

²⁸ *Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Povijest* (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 4; *Kurikulum za nastavni predmet povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_03_27_557.html, pristup ostvaren 15. travnja 2023.

²⁹ *Ibid.* Ishodi navedeni u prijedlogu kurikuluma identični su ishodima kurikuluma. To je naročito vidljivo iz sljedećih ciljeva: „Oblikuje istraživačko pitanje u svrhu aktivnog učenja koje proizlazi iz povijesnih sadržaja te argumentirano raspravlja uz prihvaćanje različitih utemeljenih stajališta.“ i „Razumije profesionalno-etičke norme

Pojam kritičkog mišljenja prvi se puta u kurikulumu pojavljuje tek u trećem poglavlju koje novi naziv *Struktura – organizacijska područja predmetnoga kurikuluma/domene* u odjeljku u kojem se opisuju tehnički koncepti³⁰ za koje se navodi da pridonose razvoju kritičkog i kreativnog mišljenja. Tehnički koncepti koriste se kao apstrakcije za uopćavanje informacija, uočavanje i stvaranje veza i razlikovanje kategorija i potkategorija s mogućnošću primjene na bilo koju povijesnu temu. U prethodnoj rečenici, uočavaju se sposobnosti koje se mogu povezati s kritičkim mišljenjem. Isto se može uočiti i u nacrtu kurikuluma. Međutim, u ovom dokumentu za koncept *Izvori i istraživanje prošlosti* navodi se da on predstavlja temelj razvoja kritičkog i kreativnog mišljenja, dok to isto u kurikulumu izostaje te se samo spominje da je potrebno kombinirati različite tehničke koncepte kako bi učenici razvijali sposobnosti. U kurikulumu ni jedan koncept nije posebno istaknut za kritičko mišljenje kao što je to napravljeno u nacrtu.

Sljedeće poglavlje je označeno slovom D koje je u oba dokumenta najopširnije poglavlje u kojem se donose odgojno – obrazovne ishodi, sadržaj te razina usvojenosti po razredima za osnovne i srednje škole.³¹ Ako se usporede ishodi navedeni u nacrtu i kurikulumu uočava se da su ishodi napisani u nacrtu za 2. razred gimnazije postavljeni na kompleksniji način nego što je to napravljeno u kurikulumu. Što u ovom slučaju podrazumijeva kompleksniji način, objasnit ćemo na sljedećim ishodima. Uzmimo za primjer jedan ishod iz nacрта te jedan iz kurikuluma. Primjer ishoda iz nacрта uzet je iz koncepta *Vrijeme i prostor* koji glasi: *Učenik analizira i procjenjuje složenost međusobnog utjecaja čovjeka i prostora u razdobljima koja proučava. Analizira i upotrebljava povijesne, geografske i slijepe karte.*³², dok odabrani ishod iz kurikuluma iz domene *Politike* je sljedeći: *objašnjava oblikovanje i razvoj zapadnoeuropskih i srednjoeuropskih monarhija u srednjem i ranom novom vijeku te položaj hrvatskih zemalja u regionalnome i europskome kontekstu.*³³ Iz prvo navedenog ishoda, vidljivo je da se od učenika očekuje raščlamba materijala, kritičko preispituje informacija te naposljetku donošenje

i vrijednosne aspekte povezane s proučavanjem povijesti na temelju kojih oblikuje osobni sustav vrijednosti, stavove i uvjerenja, razvija radne navike, odgovornost, stvaralaštvo i samopouzdanje te otvorenost za cjeloživotno učenje.“

³⁰ Glavni tehnički koncepti ili *koncepti drugog reda* su: vrijeme i prostor, uzroci i posljedice, kontinuiteti i promjene, rad s povijesnim izvorima, povijesna perspektiva te usporedba i sučeljavanje.

³¹ U nacrtu odgojno-obrazovni ciljevi organizirani su po tehničkim konceptima, dok su u kurikulumu organizirani po domenama. Domene u kurikulumu su: Društvo, Ekonomija, Znanost i tehnologija, Politika i Filozofsko-religijsko-kulturno područje.

³² *Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Povijest* (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 10.

³³ *Kurikulum za nastavni predmet povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_03_27_557.html, pristup ostvaren 15. travnja 2023.

zaključka. Sve spomenuto u prethodnoj rečenici možemo smatrati sposobnostima kritičkog mišljenja, dok to isto iz drugog ishoda u kurikulumu nije vidljivo.

Nadalje, poglavlje E (*Povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama*), u oba dokumenta, govori o korelaciji nastavnog predmeta Povijest sa sadržajima drugih predmeta koji potiču sposobnosti kritičkog mišljenja. Govori se o kompetencijama koje učenik razvija, a to su: informacijska pismenost, kritičko mišljenje i pisanje, primjereno i stručno izražavanje.

U preposljednjem poglavlju (F – *Učenje i poučavanje predmeta*) pojam kritičkog mišljenja spominje se nekoliko puta. Ono što je ključno za spomenuti da je u oba dokumenta spomenuto da su sadržaji oblikovani tako da potiču kritičko mišljenje. S obzirom na veliku količinu gradiva propisanu kurikulumom, razvijanje kritičkog mišljenja time je znatno otežano. U razvoj kritičkog mišljenja potrebno je uložiti puno vremena i truda, no vrijeme je često faktor kojeg nedostaje zbog već spomenute velike količine nastavnog gradiva pa samim time učenici ne uče nastavno gradivo s razumijevanjem i dubljim značenjem. Još jedan čimbenik koji utječe na razvoj kritičkog mišljenja je učitelj koji osmišljava i organizira nastavni sat, no u kurikulumu se ne navode konkretni primjeri na koji način to ostvariti, dok se u nacrtu kurikulumu mogu pronaći prijedlozi kako razraditi aktivan nastavni sat.

Posljednje poglavlje označeno slovom G bavi se vrednovanjem usvojenosti odgojno – obrazovnih ciljeva. Ovdje je ključno spomenuti samovrednovanje, odnosno evaluaciju vlastitog znanja koje se spominje i u nacrtu i kurikulumu, a koje također možemo smatrati kriterijem u određivanju kritičkog mišljenja. No, o tome će biti riječi nešto kasnije.

Nakon analize i usporedbe obaju dokumenata može se zaključiti da je u prijedlogu nacrtu kurikulumu, pojam kritičkog mišljenja više razrađen nego što je to napravljeno u kurikulumu. S druge strane, u oba dokumenta predviđen je velik opseg gradiva koje učitelji moraju obraditi u jednoj nastavnoj godini čime se znatno otežava i smanjuje mogućnost razvoja kritičkog mišljenja. Također, bilo bi bolje da je i u kurikulumu naveden barem jedan primjer razrađene nastavne jedinice kako bi se učitelje potaknulo na razmišljanje u osmišljavanju aktivnosti za vlastiti nastavni sat na kojem bi učenici razvijali sposobnosti kritičkog mišljenja.

4. KAKO PREPOZNATI KRITIČKO MIŠLJENJE? - KRITERIJI ZA ANALIZU PITANJA

U prethodnim poglavljima često se spominju glagoli *analizirati*, *procijeniti*, *zaključiti*, *evaluirati*. Spomenuto je već ranije da se ti glagoli mogu isto tako koristiti u određivanju dimenzija viših kognitivnih procesa prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji. Pitanja koja traže od učenika da analiziraju, procijene i evaluiraju mogu se smatrati pitanja višeg kognitivnog reda, jer su oblikovana tako da učenike potiču na razmišljanje o nastavnom sadržaju koje im je prezentirano. Samim time učenici će bolje razumjeti sadržaj i kvalitetnije će usvojiti nastavno gradivo.

Dosadašnja provedena istraživanja Maje Mlakar, Matije Jelinića, Marije Antolić i Kristine Dujnić pokazala su da su nastavni sadržaji i pitanja u udžbenicima te pitanja i zadaci na državnoj maturi oblikovani tako da se najčešće od učenika traži mehaničko upamćivanje činjenica i potom reprodukcija istih.³⁴ Pritom se postavljaju sljedeća pitanja: Tko, Što, Kada, Nabroji. Za razvijanje kritičkog mišljenja važno je da učenici usvoje osnovne činjenice, međutim važno je da pritom ne ostanu na toj razini, nego da savladavši niže, prijeđu na više, koja će od njih tražiti prikupljanje i uspoređivanje podataka, postavljanje hipoteza, interpretaciju te donošenje zaključaka dolazeći pritom do novih, možda čak i ponekih kreativnih rješenja. No, za ovakav slijed događaja potrebno je imati dovoljno vremena u nastavi i kompetentne nastavnike. Još jedan čimbenik moramo uzeti u obzir, a to su mogućnosti učenika - njihovo predznanje, stil učenja i kognitivne sposobnosti. Također, potrebno je spomenuti da se kritičko mišljenje često pogrešno percipira zbog nepoznavanja onoga što kritičko mišljenje uistinu jest. Ako kod učitelja postoje nedoumice oko kritičkog mišljenja, on neće moći osmisliti i organizirati nastavni sat na kojem će učenici razvijati sposobnosti istoga. Zato je važno da se učitelji stalno educiraju kako bi u svome poslu, „prenošenju znanja i osposobljavanju učenika za rad, ali i život“ bilo što uspješniji. Isto tako, u analizi vodit ćemo se kriterijima koje ćemo navesti u nastavku, iako su autori udžbenika zasigurno imali svoje predodžbe i kriterije s kojima su se vodili u oblikovanju pitanja.

³⁴ Detaljnije vidi u: Mlakar, Maja (2016). „Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama revidirane Bloomove taksonomije“. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet; Dujnić, Kristina (2018). „Analiza sadržaja i rezultata državne mature iz povijesti od uvođenja do danas“. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet; Jelenić, Matija (2020). „Analiza pitanja i zadataka u udžbenicima iz povijesti za gimnazije prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.“ Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet; Antolić Marija (2021). „Analiza pitanja i zadataka u udžbenicima povijesti za šk. God.2019./2020. izrađenima prema kurikulumu nasravnog predmeta povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj“. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.

Kritičko mišljenje je složen proces koji podrazumijeva analizu i evaluaciju tvrdnji, argumentiranje, uspoređivanje s drugim tvrdnjama te naposljetku razvijanje i zauzimanje stava. Kritičko mišljenje podrazumijeva sljedeće intelektualne sposobnosti učenika:

1. Sposobnost da razdvojene činjenice poveže u jedinstvenu, smislenu cjelinu.
2. Sposobnost razlikuje važne od nevažnih informacija unutar nastavne cjeline.
3. Sposobnost analiziranja određenog pojma, informacije i određenog gledišta.
4. Sposobnost da naučeno znanje povezuju s novim informacijama.
5. Sposobnost povezivanja različitih informacija iz različitih područja.
6. Mogućnost sagledavanja predmeta, činjenica iz više različitih gledišta.
7. Sposobnost razvijanja vlastitog stava.
8. Mogućnost zamišljanja i pretpostavke mogućih situacija.
9. Sposobnost argumentiranja stavova.
10. Sposobnost evaluacije vlastitog poznavanja i razumijevanja činjenica.³⁵

Izdvojivši ove sposobnosti, možemo uočiti da se radi o povezanim sposobnostima koje se međusobno nadopunjavaju - započinje se od jednostavnijih sposobnosti poput povezivanja činjenica u smislenu cjelinu prema težim i kompleksnijim sposobnostima, sposobnosti argumentiranja i evaluacije. Upravo se zbog zahtijevanja promišljanja, misaonog napora koji se ulaže, kritičko mišljenje razlikuje od formalnog mišljenja. Važno je da se učenicima postavljaju pitanja i zadaci koji od njih traže promišljanje i argumentiranje, a ne samu reprodukciju činjenica iz udžbenika. Potrebno je razlikovati argumentiranje od objašnjenja. Objašnjenje kao i argument ima istu strukturu, odnosno podrazumijeva razloge, skup tvrdnji za koju se nastoji opravdati. Da bi razlikovali argument i objašnjenje, potrebno je razmotriti kontekst iznošenja tvrdnji, a ono što ih razlikuje je njihov cilj, jer za razliku od objašnjenja, argument uključuje kontekst uvjeravanja, koji izostaje kod objašnjenja.³⁶ Objasnimo to na sljedećim primjerima. Prvi primjer je primjer objašnjenja: „Darija je danas sretna zato što je položila ispit“. U ovoj tvrdnji ne dovodi se u pitanje istinitost same tvrdnje nego je samo iznesen razlog *zašto* je Darija sretna zbog čega se rečenica smatra primjerom objašnjenja. Sljedeći primjer glasi: „Zašto uopće upisivati fakultet kada, čini se, diploma u ovoj zemlji malo vrijedi?

³⁵ Buchberger, Iva. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas, 35.

³⁶ Bassham, Gregory i sur. (2008). *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw&Hill, 29-31; Buchberger, Iva. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas, 35.

Dobro je upisati se na fakultet zato što obrazovanje nikada ne može biti loša odluka.³⁷ Za razliku od prve tvrdnje, u drugom primjeru se tvrdnja dovodi u pitanje zbog čega se nastoji opravdati i uvjeriti u njezinu istinitost.

Kritičko mišljenje treba razvijati i uvježbavati. U njegovu razvoju ključno je posjedovanje činjeničnog znanja koje podrazumijeva poznavanje osnovnih, ključnih događaja, procesa i osoba na temelju kojeg se može razvijati kritičko mišljenje. Uz poznavanje sadržaja, važno je da učenici razumiju metodološka načela, koncepte, kriterije te standardizirane prakse ključne za donošenje razumnih prosudba u pojedinim znanostima.³⁸ Da bi učenici razvijali sposobnosti kritičkog mišljenja, učitelj mora osigurati okruženje u kojem će se učenici osjećati sigurno i u kojem će moći bez ustručavanja izreći svoja razmišljanja. Nadalje, važni preduvjeti za razvoj kritičkog mišljenja su: metakognicija i motivacija. Metakognicija se najkraće može definirati kao „mišljenje o mišljenju“ - daje smjer ljudskim kognitivnim spoznajama što znači da je pojedinac uz analizu i izvođenje zaključka, svjestan onoga što radi te zašto.³⁹ S druge strane, motivacija je važna jer određuje učenikove sklonosti, njihovu spremnost na promišljanje prije samog djelovanja, spremnost na odustajanje od svojih vjerovanja itd. No, imajući predrasude, stereotipizacije ili strah od promjena te nepoznavanje važnih činjenica može se onemogućiti razvoj kritičkog mišljenja.⁴⁰

Nadalje, kritičko mišljenje podrazumijeva nekoliko intelektualnih standarda, a to su: jasnoća, preciznost, točnost, relevantnost, konzistentnost, logička ispravnost, potpunost i poštenje.⁴¹ Jasnoća podrazumijeva jasno definiranje i razumijevanje koncepata i problema s kojima se pojedinac susreće dajući pritom precizne odgovore. Preciznost je drugi standard kritičkog mišljenja. Važno je ustrajati na davanju preciznih odgovora na prethodno postavljena precizna pitanja. Standard točnosti podrazumijeva vrednovanje informacija, razlikovanje točnih od lažnih podataka. S točnošću - možemo povezati i sljedeći standard, relevantnost koji se odnosi na razlikovanje važnih informacija od nevažnih kako bi mogli oblikovati i potom argumentirati svoje mišljenje. Pretposljednji standard, logična ispravnost odnosi se na pravilno i ispravno izvođenje zaključaka iz vlastitih, ali i tuđih vjerovanja. I na kraju, zadnji standard

³⁷ Buchberger, Iva. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas, 36.

³⁸ Koren, Snježana (2014). *Čemu nas uči povijest? nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja, priručnik za nastavnike*. Zagreb: Profil, 144.

³⁹ Ibid, 144.

⁴⁰ Detaljnije vidi u: Bassham, Gregory i sur. (2008). *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw&Hill, 2-7.

⁴¹ Ibid, 2-7.

kojeg ćemo objasniti je poštenje, koje zapravo podrazumijeva da je kritičko mišljenje otvoreno, bez predrasuda i pristranosti.⁴² To možemo povezati s pojmom intelektualnog poštenja, odnosno da će autor nekog djela sve činjenice promotriti i analizirati na objektivan način bez da zataji određene činjenice koje ne odgovaraju njegovoj tezi.

Iz svih prethodno navedenih kriterija i standarda, možemo zaključiti da kritičko mišljenje podrazumijeva kompleksno promišljanje o određenim problemima i događajima. Odgovori o nekoj problematici moraju se temeljiti na adekvatnim argumentima. Kritičko mišljenje ne podrazumijeva kritiziranje sebe sama i svijeta oko sebe. Važno je da učenik na nastavi kritički promišlja o činjenicama koje su mu predstavljene te da samim time aktivno sudjeluje u nastavi.

Na temelju svega rečenog u nastavku će se navesti kriteriji temeljem kojih će se procijeniti potiču li pitanja i zadaci u udžbenicima za drugi razred gimnazije razvoj kritičkog mišljenja. Kriteriji su podijeljeni u četiri kategorije, napisani su u upitnom obliku i glase:

VRSTA PITANJA I FORMULACIJA ZADATKA

1. Sadrže li zadaci otvorena pitanja, odnosno pitanja koja omogućuju višestruke odgovore i različite interpretacije?
2. Pružaju li zadaci potporu u vidu neophodnih materijala i uputa?

ANALIZA I EVALUACIJA IZVORA INFORMACIJA

3. Traže li pitanja i zadaci analizu i vrednovanje povijesnih izvora, udžbeničkog teksta i drugih izvora informacija o prošlosti? (postavljanje pitanja o autoru, namjeri, ciljanoj publici, autorovu poznavanju teme o kojoj piše; postavljanje pitanja kojima se utvrđuje činjenična točnosti tvrdnje; postavljanje pitanja kojima se razlikuju činjenice od mišljenja, stavova i vrijednosnih tvrdnji; postavljanje pitanja za prepoznavanje emotivnog jezika, pristranosti, stereotipa, pojednostavljivanja, iskrivljavanja)
4. Traže li zadaci i pitanja uspoređivanje, analizu i preispitivanje različitih interpretacija i perspektiva o istom fenomenu?

OBLIKOVANJE ZAKLJUČAKA I ARGUMENATA

⁴² Paul, Richard; Elder Linda (2019). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools (8th edition). The Foundation for Critical Thinking. United Kingdom: Rowan & Littlefield, 21.

5. Traže li pitanja i zadaci oblikovanje zaključaka, razumnih pretpostavki te jasnih i relevantnih argumenata utemeljenih na dokazima i na poznavanju materije?

SAMOREGULACIJA

6. Upućuju li zadaci i pitanja na uočavanje i opisivanje nedosljednosti u zaključivanju te sukladno tome na preispitivanje argumenata i zaključaka?

5. ANALIZA PITANJA I ZADATAKA UDŽBENIKA ZA DRUGI RAZRED GIMNAZIJE TE REZULTATI ANALIZE

5.1. PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA

U sva četiri udžbenika analizirana je ista nastavna cjelina, cjelina „Srednji vijek“, a analizirana pitanja podijeljena su u četiri kategorije: pitanja kritičkog mišljenja, potencijalna pitanja kritičkog mišljenja, pitanja kritičkog mišljenja bez adekvatne skele potpore te tzv. lažna pitanja kritičkog mišljenja. U svakom će se poglavlju detaljnije pojasniti zašto je kategorija nazvana upravo tim imenom.

U prvu kategoriju „Pitanja kritičkog mišljenja“ smješteni su „pravi“ primjeri kritičkog mišljenja. Pojasnimo što znači u ovom slučaju znači „pravi“. Da bi pitanje izdvojili kao primjer kritičkog mišljenja, ono mora odgovarati kriteriju oblikovanja i formulacije pitanja, odnosno mora biti riječ o otvorenom pitanju/zadatku te udžbenik mora učenicima pružiti potrebnu skelu potpore znanja (u vidu informacija, uputa, potrebnih materijala) da učenici odgovore na pitanja/zadatke postavljena u njima.

Prvi primjer koji zadovoljava ovaj kriterij glasi: *Radom u paru izradite kartice s najvažnijim događajima iz bizantske povijesti. Posložite ih u vremensku liniju i objasnite kako su događaji međusobno povezani. Potom neka svatko izabere 3 do 5 kartica s događajima koje smatra najvažnijima. Obrazložite svome paru zašto ste odabrali baš te događaje.*⁴³ Zadatak je postavljen u nastavnoj jedinici „Bizant – kršćansko carstvo na Istoku“ u kojoj se navodi dovoljno informacija iz bizantske povijesti na temelju kojih učenici mogu izraditi kartice. Zadatak je izdvojen kao primjer kritičkog mišljenja zbog drugog dijela, u kojem se traži od učenika da izaberu nekoliko najvažnijih događaja te da objasne zašto su ih odabrali. Ograničavajući broj događaja za koje učenici smatraju da su najvažniji pred njih se „stavlja izazov“ da donesu procjenu o važnosti događaja, a zatim i da oblikuju relevantne argumente utemeljene na poznavanju materije. Samim time, zadatak odgovara na kriterij oblikovanja zaključaka i argumenata, a uz to, riječ je o otvorenom zadatku koji omogućuje višestruke odgovore čime on odgovara na još jedan kriterij, a to je prvi kriterij u kategoriji vrsta pitanja i formulacija zadataka, koji glasi: Sadrže li zadaci otvorena pitanja, odnosno pitanja koja omogućuju višestruke odgovore i različite interpretacije?

⁴³ Glučina Martina, Ristić Vedran, Turk-Presečki Valerija (2020). *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett, 17. Pitanje je označeno simbolom koji upućuje na razne zadatke.

Na sličan način oblikovano je i pitanje u izornoj nastavnoj jedinici „Diplomacija Dubrovačke Republike“ koje je izdvojeno kao sljedeći primjer kritičkog mišljenja, a ono glasi: *Izradi crtu vremena na kojoj će prikazati povijesni razvoj dubrovačke komune i Dubrovačke Republike. Na crti vremena izdvoji tri događaja koja smatraš posebno važnima u povijesti Dubrovnika i obrazloži svoj odabir.*⁴⁴ I u ovom slučaju, udžbenik pruža učenicima dovoljno informacija na temelju kojih mogu izraditi lentu vremena, a tražeći od njih izdvajanje triju najvažnijih događaja, ponovno se od njih traži prosuđivanje, vrednovanje, a potom i argumentacija istoga. Kao i u prethodnom primjeru, zadatak odgovara kriteriju oblikovanja zaključaka i argumenata te omogućuje višestruke odgovore.

U nastavnoj jedinici „Ranosrednjovjekovna Hrvatska na razmeđu franačkog i bizantskog svijeta“ postavljeno je pitanje: *Odredi tri prijelomna događaja iz franačke povijesti. Protumači zbog čega su oni prijelomni događaji.*⁴⁵ Kao i u prethodnim dvama primjerima, i u ovom se od učenika očekuje prosudba. Ključno je istaknuti da se u nastavnoj jedinici spominju više od tri događaja u franačkoj povijesti, a koje učenici moraju izdvojiti kao prijelomne. Samim time, promišljanje i odabir koji se stavlja pred učenike, a onda i oblikovanje argumenata zašto su baš te događaje izabrali kao prijelomne, učenici razvijaju kritičko mišljenje. Pitanje odgovara na četvrti kriterij kritičkog mišljenja, a to je oblikovanje jasnih i relevantnih zaključaka na temelju poznavanja materije.

Zatim, u nastavnoj jedinici „Primjeri srednjovjekovnih monarhija – Engleska i Francuska“ uz povijesni izvor *Magna Charta Libertatum* uočen je sljedeći primjer kritičkog mišljenja. Pitanje glasi: *Procijeni na ljestvici od 1 do 5 koliko ova isprava ograničava kraljevsku moć. Broj 1 znači da ju uopće ne ograničava, a broj 5 da ju ograničava u potpunosti. Obrazloži svoj odgovor.*⁴⁶ Od učenika se očekuje da donesu procjenu uolikoj mjeri Magna Charta Libertatum ograničava kraljevsku vlast analizirajući jedan dio dokumenta da bi potom na temelju istoga mogli oblikovati jasan i relevantan zaključak. Pitanje odgovara na kriterij oblikovanja zaključaka i argumenata. I u ovom slučaju, pitanje je otvoreno, pružajući mogućnost višestrukih odgovora i interpretacija.

⁴⁴ Glučina Martina, Ristić Vedran, Turk-Presečki Valerija (2020). *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett, 79.

⁴⁵ Birin Ante, Galović Tomislav, Šarlija Tomislav, Magaš Tihana (2020). *Povijest 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Alfa, 17.

⁴⁶ Glučina Martina, Ristić Vedran, Turk-Presečki Valerija (2020). *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett, 43.

Uz vjersku kartu koja prikazuje raspodjelu katolika, pravoslavaca, bogumila i muslimana u Europi u nastavnoj jedinici „Crkveni raskol“ postavljeno je pitanje: *Usporedi ovu kartu s kartom koja prikazuje podjelu Rimskoga Carstva na istočni i zapadni dio. Predstavlja li Crkveni raskol kontinuitet ili promjenu? Objasni svoj odgovor.*⁴⁷ Da bi odgovorili na pitanje, učenici moraju usporediti dvije karte, međutim nije dovoljno da se samo utvrde njihove sličnosti ili razlike, nego da prilikom oblikovanja zaključka, učenici uzmu u obzir više faktora, kao što su npr. uloga biskupskih središta, uloga politike te različite dogme i prakse, što je moguće samo ako učenici poznaju materiju. Riječ je o otvorenom zadatku koje potiče učenike na promišljanje, a onda i oblikovanje jasnih i relevantnih zaključaka. Udžbenik pruža adekvatnu potporu u oblikovanju istoga. Pitanje je nepotpuno jer nedostaje uputa za učenike gdje se nalazi karta podjele na Istočno i Zapadno Carstvo. Naime, pitanje i karta vjerske podjele nalazi se na str. 140, dok se karta podjele na Istočno i Zapadno Carstvo nalazi u prvoj nastavnoj jedinici, na str. 9. Da bi pitanje postalo jasnije za učenike, potrebno je dodati uputu gdje pronaći kartu podjele. U istoj nastavnoj jedinici, uz povijesni izvor govora pape Urbana II. nalazi se sljedeći primjer kritičkog mišljenja koje glasi: *Pokušaj vrednovati papin govor u Clermontu s obzirom na a) odabir riječi, b) ugođaj koji izaziva, c) cilj i svrhu, d) ciljanu publiku, e) potencijalni učinak. Obrazloži svoj odgovor.*⁴⁸ Od učenika se traži da naprave heurističku analizu izvora, odnosno unutarnju kritiku izvora, a uz to, od učenika se traži da svaki odgovor argumentiraju. Vrednovanje povijesnog izvora i oblikovanje argumenata utemeljenih na dokazima dva su kriterija na koje zadatak odgovora.

Nadalje, zadatak *Analiziraj povijesne izvore u udžbeniku. Na temelju njih napiši sličnosti i razlike u ponašanju između društvenih slojeva/skupina. Smatraš li te izvore pouzdanim? Objasni svoj odgovor.*⁴⁹ postavljen u nastavnoj jedinici „Marginalne i isključene skupine srednjeg i ranog novog vijeka“ sljedeći je izdvojen primjer kritičkog mišljenja. U udžbeniku na temelju ulomka iz djela Franje Šanjeka, Ante Birina te Filipa de Diversisa, učenici mogu izdvojiti sličnosti i razlike koje se od njih traže te oblikovati svoje mišljenje o pouzdanosti informacija. Pitanje odgovara na dva kriterija, prvi je oblikovanje jasnih argumenata, a drugi je analiza i evaluacija informacija. Što se tiče samog oblikovanja zadataka, ponovno je riječ o otvorenom tipu zadataka koji omogućuje višestruke odgovore i interpretacije.

⁴⁷ Glučina Martina, Ristić Vedran, Turk-Presečki Valerija (2020). *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett, 140.

⁴⁸ Ibid, 143.

⁴⁹ Birin Ante, Galović Tomislav, Šarlija Tomislav, Magaš Tihana (2020). *Povijest 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Alfa, 201.

*Razmisli i objasni što je redovnik želio postići ovim opisom.*⁵⁰ pitanje je postavljeno uz povijesni izvor koji govori o staležima u nastavnoj jedinici „Staleško društvo srednjovjekovne i ranonovovjekovne Europe“. Pitanje je izdvojeno jer odgovara na treći kriterij analize i vrednovanje povijesnog izvora, a u ovom konkretnom slučaju od učenika se očekuje da zakluče o autorovoj namjeri i ciljanoj publici. Iz istog razloga, odnosno kriterija izdvojena su i pitanja *Što ugledni galorimski nadbiskup zagovara u ovom odlomku? Objasni zašto to čini?*⁵¹ i *Kako ozračje u vezi s izbijanjem kuge stvara pisac? Koje konkretne povijesne podatke je moguće izlučiti?*⁵². Prvo navedeno pitanje postavljeno je uz povijesni izvor „Propovijed Cezarija Arelatskog“ dok se drugo veže uz povijesni izvor „O djelima građanina Splita“ koji je napisao Kutejec. U ovim zadacima očekuje se od učenika da naprave heurističku analizu povijesnih izvora da razlikuju činjenice od mišljenja, stavova i vrijednosnih tvrdnji te da oblikuju jasne i relevantne zaključke utemeljene na dokazima.

Posljednji primjer pitanja kritičkog mišljenja izdvojen je iz nastavne jedinice „Hrvatska u sklopu srednjovjekovnog Ugarsko-Hrvatskog Kraljevstva“, a on glasi: *Slažete li se s tvrdnjom da autor iz 14. stoljeća, koji piše o događajima iz 12. stoljeća, ne mora donositi nužno netočne podatke o događajima iz 12. st.? Je li dokument iz 14. stoljeće vjerodostojniji ako povijesni izvori iz 12., 13. i 14. stoljeća potvrđuju podatke u njemu?*⁵³. Pitanje pripada kategoriji zadataka, a uvršteno je u kategoriju kritičkog mišljenja jer odgovora na kriterij u kojem se traži da učenici oblikuju relevantan zaključak na temelju poznavanja materije. Ipak, bilo bi poželjnije da su autori udžbenika izostavili drugi dio pitanja koji je previše sugestivan te njime na neki način implicira da bi izvor iz 14. stoljeća bio manje vrijedan od povijesnih izvora u 12. stoljeću, iako to ne mora biti tako.

Na temelju svih primjera uočava se da su najčešći kriteriji izdvajanja pitanja kao primjer kritičkog mišljenja: postavljanje otvorenih pitanja koja omogućuju višestruke interpretacije i oblikovanje zaključaka i argumenata te analiziranje i evaluacija izvora informacija. U sljedećem poglavlju prikazani su primjeri pitanja potencijalnih pitanja kritičkog mišljenja.

⁵⁰ Gračanin Hrvoje, Petrić Hrvoje, Tomorad Mladen (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani, 110.

⁵¹ Ibid, 222.

⁵² Ibid, 238.

⁵³ Detling Denis, Peklić Ivan, Samaržija Zdenko (2020). *Tragovi 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga, 109.

5.2. POTENCIJALNA PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA

U nastavku su istaknuta potencijalna pitanja kritičkog mišljenja. Smještene su u tu kategoriju zato što odgovaraju na kriterije kritičkog mišljenja te udžbenik pruža učenicima adekvatnu skelu potpore, no problem je u samom oblikovanju pitanja, jer pitanja nisu oblikovana dovoljno precizno.

Prvi izdvojeni primjer potencijalnog pitanja kritičkog mišljenja glasi: *Opišite sukobe zbog različitog poimanja ikona. Što mislite o tom problemu?*⁵⁴. Pitanje je postavljeno u sklopu nastavne jedinice „Politički i državni razvoj Bizantskoga Carstva i širenje njegova utjecaja“ u kojoj se navodi dovoljno činjenica na temelju koji učenici mogu oblikovati zaključak o sukobu. No, bilo bi poželjnije da su autori udžbenika uz činjenice, stavili i kratak povijesni izvor kako bi se učenicima pružilo još više informacija koje im mogu poslužiti u oblikovanju zaključka. Uz to, sam zadatak je trebalo preciznije oblikovati. Trebalo bi u pitanjima izbjegavati glagol *misliti* te umjesto njega staviti konkretan glagol koji se veže uz složene kognitivne procese ako se teži razvijaju kritičkog mišljenja. Primjerice, zadatak je mogao glasiti: *Oblikujte stav o ikonoklazmu na temelju prikazanih činjenica u udžbeniku i povijesnog izvora. Argumentirajte svoj stav pozivajući se na relevantne povijesne činjenice*. Ovako postavljen zadatak je jasan i precizan tako da učenici znaju što se od njih očekuje, a istovremeno se od njih ne traži reprodukcija činjenica, nego i razumijevanje i sposobnost oblikovanja zaključka utemeljenog na dokazima – jedan od kriterija kritičkog mišljenja.

Nadalje, u nastavnoj jedinici „Ranosrednjovjekovna Hrvatska između Bizanta i Franačke“ autori su uz povijesni izvor Konstantina VII. Porfirogeneta o dolasku Hrvata na današnje prostore postavili sljedeće pitanje: *Usporedi dva careva iskaza i objasni svoja zapažanja. Po čemu se iskazi razlikuju? Što im je zajedničko? Što misliš zašto car donosi oprečne podatke?*⁵⁵. Učenici na temelju dva kratka ulomka, poglavlja 30. i 31. iz djela Konstantina Porfirogeneta uspoređuju i analiziraju različite interpretacije kako bi uočili sličnosti i razlike u dvama iskazima, a sve s ciljem izvođenja strukturiranog i logičnog zaključaka. Pitanje odgovara na dva kriterija kritičkog mišljenja, a to je analiza i preispitivanje različitih interpretacija i perspektiva o istom fenomenu te oblikovanje zaključaka utemeljenih na dokazima i poznavanju materije. No, prilikom oblikovanja pitanja, ponovno je korišten

⁵⁴ Detling Denis, Peklić Ivan, Samaržija Zdenko (2020). *Tragovi 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga, 20.

⁵⁵ Glučina Martina, Ristić Vedran, Turk-Presečki Valerija (2020). *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett, 25.

glagol *misлити* kojeg je potrebno izostaviti. Umjesto toga autori su pitanje mogli oblikovati na sljedeći način: *Objasni zašto autor iznosi oprečne podatke u dva svoja iskaza. Svoj odgovor argumentiraj.*

*Treba li vlast u državi naslijediti: a) prvorođeni sin, b) najsposobniji sin, c) najsposobniji zet, d) sin koji je kralju donio unuka, e) sin kojeg na skupštini odaberu plemići? Objasnite svoje stajalište.*⁵⁶ i *Vladari su nerijetko nasilni prema neposlušnim upraviteljima pokrajina. Opravdavate li njihove oštre postupke?*⁵⁷ uočeni su i izdvojeni primjeri potencijalnih pitanja kritičkog mišljenja iz nastavne jedinice „Srednjovjekovne monarhije“. Oba pitanja postavljena su nedovoljno precizno. Pojasnimo malo detaljnije zašto je to rečeno. Prvo pitanje u kojem se od učenika traži da odluče tko treba naslijediti vlast u državi nije postavljeno realno, budući da je riječ o srednjem vijeku i da postoji unaprijed postavljen redosljed nasljeđivanja. Zbog tih činjenica, možemo pretpostaviti da je ovdje riječ o fiktivnoj situaciji o kojoj učenici trebaju odlučiti. Možda bi učenicima zadatak bio jasniji da su autori udžbenika, u samom zadatku istaknuli da se radi o fiktivnoj situaciji o kojoj moraju odlučiti ili da su stavili konkretne povijesne izvore s popisom osoba koje mogu naslijediti kralja u srednjovjekovnoj državi te tražiti od učenika da na temelju tih informacija donesu odluku, a onda da ju i argumentiraju. Ipak, zbog razmišljanja, procjene i argumentiranja, u pitanju možemo prepoznati potencijal za razvijanje kritičkog mišljenja. Zatim, drugo pitanje je nejasno zato što iz njega samog nije jasno traže li autori vrijednosno opravdanje ili traže od učenika argumentirani odgovor. Uz pitanje nije stavljen konkretan povijesni izvor da bi na temelju njega shvatili što se od učenika očekuje. Ako se traži vrijednosno opravdanje, pitanje ne pripada kritičkom mišljenju. A, da bi ono bilo primjer kritičkog mišljenja, moralo bi glasiti: *Oblikujte argumente kojima biste potkrijepili izjavu da su vladari oštro postupali prema neposlušnim upraviteljima pokrajina.* U tom slučaju, učenicima je potrebno pružiti i povijesne izvore, adekvatnu skelu potpore znanja, na temelju kojih učenici mogu oblikovati svoj zaključak.

Slično pitanje izdvojeno je uz povijesni izvor koji govori o kaznama propisanim Salijskim zakonom, a ono glasi: *Koje je tvoje mišljenje o kaznama propisanim Salijskim zakonom? Objasni svoj odgovor.*⁵⁸ Ovako oblikovano pitanje traži vrijednosno opravdanje, a da bi ono postalo primjer kritičkog mišljenja potrebno ga je drugačije oblikovati. Da su autori udžbenika uz izvor Salijskih zakona, stavili i neki drugi onovremenski zakon, od učenika se

⁵⁶ Gračanin Hrvoje, Petrić Hrvoje, Tomorad Mladen (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani, 96.

⁵⁷ Ibid, 96.

⁵⁸ Ibid, 100.

mogla tražiti analiza povijesnih izvora. Da bi zadatak bio primjer kritičkog mišljenja trebao bi potom glasiti: *Na temelju analize dva povijesna zakona, objasni što se željelo postići njihovim objavljivanjem. Argumentiraj svoj odgovor.* Ovako oblikovan zadatak postaje primjerom kritičkog mišljenja koji odgovara na dva kriterija, a to su: uspoređivanje, analiza i preispitivanje različitih interpretacija i perspektiva o istom fenomenu te oblikovanje jasnih i relevantnih argumenata utemeljenih na dokazima.

Izdvojena su još dva primjera potencijalnih pitanja koje glase: *Razmisli i odgovori što je sve omogućilo opstanak Bizanta u 7. stoljeću.*⁵⁹ i *Objasni kakvu sliku o Normanima stvara pisac zapisa.*⁶⁰ Prvi primjer naveden je uz poglavlje „Politički i državni razvoj Bizantskog Carstva i širenje njegova utjecaja“, a da je oblikovano drugačije, mogao bi se smjestiti u prvu kategoriju, kategoriju pitanja kritičkog mišljenja. Jedan od prijedloga kako bi pitanje moglo oblikovati da odgovara na barem jedan od kriterija je: *Odaberi dva ključna događaja koja su omogućila opstanak Bizanta u 7. stoljeću, a svoj odabir objasni. Usporedite odgovore u razredu te međusobno opišite pogreške u zaključivanju.* Ovako oblikovani zadatak od učenika traži prosuđivanje i oblikovanje zaključka, a nekoliko takvih sličnih primjera izdvojeno je kao primjer kritičkog mišljenja. Razlika između ovog prijedloga zadatka i ranijih sličnih primjera je da ovaj prijedlog odgovara i na kriterij samoevaluacije. Drugi primjer postavljen je uz povijesni izvor „Godišnjaci samostana Sv. Bertina“ koji govori o pljačkaškim pohodima Normana, a iz samog pitanja daje se iščitati da se od učenika očekuje da zakluče o piščevoj namjeri. Ipak, pitanje je moglo biti preciznije postavljeno, npr. *Na temelju analize izvora zakluči o piščevoj namjeri i ciljanoj publici. Utvrdi činjeničnu točnost tvrdnji od mišljenja i stavova pisca.* Time bi pitanje odgovaralo na treći kriterij – analize i evaluacije izvora informacija.

Prethodno navedena pitanja nisu oblikovana dovoljno precizno da bi bila svrstana u kategoriju kritičkih pitanja. Može se zaključiti da je važno da autori udžbenika što preciznije i jasnije oblikuju pitanja kako bi učenici shvatili što se od njih očekuje. U sljedećem poglavlju bit će riječ o pitanjima kritičkog mišljenja na koja učenici ne mogu odgovoriti na temelju informacija u udžbeniku.

⁵⁹ Gračanin Hrvoje, Petrić Hrvoje, Tomorad Mladen (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani, 20.

⁶⁰ Ibid, 37.

5.3. PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJE BEZ ADEKVATNE SKELE POTPORE

Prije samih primjera, ukratko objasnimo značenje samog naslova. U kategoriju pitanja kritičkog mišljenja bez adekvatne skele potpore znanja izdvojena su pitanja koja odgovaraju na jedan od kriterija, ali pritom udžbenik, kao jedan od sredstava učenja i poučavanja, ne nudi učenicima potrebne činjenice, materijale ili upute da odgovore na njih.

U nastavnoj jedinici „Ranosrednjovjekovna Hrvatska na razmeđu franačkog i bizantskog svijeta“ uočena su dva primjera kritičkog mišljenja bez adekvatne potpore znanja koji glase: *Slazete li se s tvrdnjom da je svaki povijesni tekst zapravo kontekst autorovih znanja i svjetonazora?*⁶¹ i *Zašto neke povijesne izvore smatramo autentičnima, a zašto u vjerodostojnost sadržaja nekih zapisa sumnjamo?*⁶². Od učenika se očekuje da oblikuju argumente, no ne pružaju im se konkretni povijesni izvori i informacije koje bi mogli analizirati da bi potom na temelju dokaza mogli oblikovati jasan i relevantan zaključak. Ono što udžbenik nudi učenicima je popis najvažnijih izvora za ranosrednjovjekovnu hrvatsku povijest, no to nije dovoljno da bi učenici mogli odgovoriti na pitanja. Uz adekvatnu skelu potpore, pitanje bi odgovaralo kriteriju oblikovanja zaključka i argumenata te kriteriju analize i evaluacije izvora informacija.

U istoj nastavnoj jedinici uz povijesni izvor Konstantina VII. Porfirogeneta „O upravljanju carstvom“ nalazi se sljedeći primjer: *Možemo li tekst Konstantina VII. Porfirogeneta iz 10. stoljeća smatrati vjerodostojnim povijesnim izvorom za događaje iz prve polovice 7. stoljeća?*⁶³ U zadatku se od učenika očekuje da zaključe o vjerodostojnosti dokumenta na temelju jednog kratkog ulomka, a uz to učenicima nisu pružene kontekstualne informacije te nisu im pružena pitanja za analizu i usporedbu izvora. Da je učenicima pružena adekvatna skela potpore koja bi trebala uključivati i pitanja za analizu i usporedbu izvora, pitanje bi odgovaralo na kriterij oblikovanja zaključaka i argumenata te na kriterij analize i evaluacije izvora informacija. Slično je i sljedeće pitanje, *Jesu li zapisi Jurja Divinića i popa Martinca vjerodostojan povijesni izvor?*⁶⁴. U udžbeniku, u rubrici „Izvor“ nalaze se kratki ulomci iz oba izvora, no opet se postavlja isto pitanje kao i kod ranijeg primjera, a to je: *Može li se samo na temelju analize jednog kratkog ulomka donijeti prosudba o njegovoj vjerodostojnosti? Na temelju svega izrečenog ranije, jasno je da to nije moguće, a samim time*

⁶¹ Detling Denis, Peklić Ivan, Samaržija Zdenko (2020). *Tragovi 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga, 23.

⁶² Ibid, 23.

⁶³ Ibid, 23.

⁶⁴ Ibid, 120.

učenici ne mogu odgovoriti na postavljeno pitanje. Jedini način da odgovore je nagađanje, no time neće razvijati vještine kritičkog mišljenja.

*Dokažite da su u pristupu obradi tla u ranom srednjem vijeku dvije faze: od seobe do 9. stoljeća i nakon 9. stoljeća – odredite ulogu redovnika u razvoju agrikulture Zapada.*⁶⁵ primjer je zadatka izdvojen iz nastavne jedinice „Gospodarstvo i komunikacije u srednjem vijeku“. U udžbeniku se navode podaci o posljedicama velike seobe naroda, o suživotu slavenskih naroda sa starosjediocima te o razvoju poljoprivrede, no ti podaci nisu dovoljni da bi učenici odgovorili na pitanje. U slučaju da su učenici upućeni na konkretne materijale na temelju kojih mogu izvesti zaključak, zadatak bi odgovarao kriteriju analize izvora te oblikovanja zaključaka i argumenata. Nadalje, ni na sljedeće pitanje udžbenik ne nudi adekvatnu potporu u oblikovanju odgovora na pitanje, a pitanje glasi: *Kako sustav visokog obrazovanja utječe na razvoj tehničkih znanosti i graditeljstvo, a kako na agrikulturu? Mislite li da takav sustav obrazovanja pogoduje razvoju zdravstva i djeluje li na produljenje ljudskog života?*⁶⁶. U poglavlju udžbenika navode se sveučilišta i donosi se opis srednjovjekovnog školskog programa, no nigdje se ne spominje što se radilo na sveučilištu te kakva je povezanost školstva i graditeljstva te agrikulture i zdravstva niti koliko je trajao ljudski život prije, a koliko kasnije - nakon razvoja obrazovanja i zdravstva. Učenici na temelju informacija u udžbeniku ne mogu ni imati pretpostavku o utjecaju školstva na navedene djelatnosti, jer nemaju dovoljno znanja o problematici. Pitanja bi uz adekvatnu skelu potpore odgovarala kriteriju oblikovanja zaključka i argumenata te kriteriju analize i evaluacije izvora informacija.

Sljedeći primjer izdvojen je iz nastavne jedinice „Srednjovjekovne europske monarhije“, a on glasi: *Smatrate li da su na rekonstruiranim povijesnim zemljovidima precizno ucrtane granice srednjovjekovnih država?*⁶⁷. U nastavnoj jedinici nigdje se ne navodi karta koja prikazuje granice srednjovjekovnih europskih monarhija, a bez nje učenici ne mogu odgovoriti na pitanje. U ovom slučaju karta je jedan od ključnih izvora, a upravo su autori udžbenika odlučili nju izostaviti. Uz kartu, autori udžbenika bi trebali dodati i kratak tekst na temelju kojeg bi učenici mogli oblikovati zaključak. Da je učenicima pružena odgovarajuća skela potpore, pitanje bi odgovaralo kriteriju analize i evaluacija informacija te oblikovanja zaključka i argumenata.

⁶⁵ Detling Denis, Peklić Ivan, Samaržija Zdenko (2020). *Tragovi 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga, 61.

⁶⁶ Ibid, 85.

⁶⁷ Ibid, 96.

Pitanje *Misliš li da prikaz odgovara stvarnoj povijesnoj osobi? Objasni svoj odgovor.*⁶⁸ postavljeno je uz fotografiju kralja Tomislava uz poglavlje koje govori o njegovoj vladavini. U ovom zadatku od učenika se očekuje da iznesu argumentirani odgovor da li kip kralja Tomislava odgovara stvarnoj osobi. No, učenici ne mogu odgovoriti na njega iz dva razloga: prvo, i to je ono što je najvažnije za spomenuti da nemamo ni slikovnih ni povijesnih izvora o izgledu kralja Tomislava te stoga ni ne možemo znati kako je on uistinu izgledao, a drugo je da udžbenik ne upućuje učenike na informacije i materijale na temelju kojih mogu doći do tog zaključka. Da su učenicima pružene sve ove informacije, pitanje bi odgovaralo na kriterij oblikovanja zaključaka i argumenata te kriterij analize i evaluacije izvora informacija.

*Napiši istraživački rad o doseljenu Hrvata na ove prostore. Rad temelji isključivo na povijesnim izvorima. Upute za istraživački rad možeš potražiti na stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje.*⁶⁹ sljedeći je izdvojeni primjer. Ovdje se učenicima nudi internetska poveznica za pristup stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje kako bi se upoznali s istraživačkim radom, no ne daje im se konkretan popis povijesne literature koju mogu analizirati te zatim na temelju nje napisati svoj rad. Budući da se u zadatku spominje istraživački rad, od učenika se očekuje analiza i uspoređivanje informacije te njihovo vrednovanje, a samim time zadatak možemo smatrati pitanjem kritičkog mišljenja. Ipak, bilo bi poželjnije da su autori udžbenika uz rečenicu koja upućuje na povijesne izvore, napisali nekoliko konkretnih izvora koje učenici mogu potražiti, a onda i analizirati ih te oblikovati istraživački rad. Time bi pitanje odgovaralo na dva kriterija, a to su: oblikovanje zaključaka i argumenata te kriterij analize i evaluacije izvora informacija.

Sljedeći primjer naveden je uz povijesni izvor koji govori o napadu cara Bazilija II. na Bugarsku koji je napisao Ivan Skilica u „Kratkoj povijesti“, a on glasi: *Razmisli o broju oslijepljenih Samuilovih vojnika. Istraži može li se brojka koju donosi izvor smatrati pouzdanom i vjerojatnom.*⁷⁰ Ni u ovom zadatku učenike se ne usmjerava gdje je potrebno potražiti dodatne informacije ili literaturu kako bi proveli kompleksnije istraživanje i na taj način donijeli zaključak o pouzdanosti broja oslijepljenih Samuilovih vojnika. Ne usmjeravajući učenike na adekvatnu povijesnu literaturu, učenicima se prepušta da sami odaberu razne izvore u kojima se mogu pojaviti neprovjerene i netočne informacije, a na taj

⁶⁸ Gračanin Hrvoje, Petrić Hrvoje, Tomorad Mladen (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani, 30.

⁶⁹ Birin Ante, Šarlija Tomislav, Magaš Tihana (2020). *Povijest 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Alfa, 36.

⁷⁰ Gračanin Hrvoje, Petrić Hrvoje, Tomorad Mladen (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani, 22.

način učenici neće razvijati kritičko mišljenje. Uz adekvatnu skelu potpore pitanje bi odgovaralo kriteriju oblikovanja zaključka i argumenata te kriteriju analize i evaluacije izvora informacija. Jedan bolji primjer zadatka koji od učenika zahtijeva istraživanje je sljedeći: *U knjižnici potraži izvore o doseljenu Hrvata (Pop Dukljanin, Toma Arhiđakon, Konstantin Porfirogenet) te usporedi sličnosti i razlike u njihovom prikazu.*⁷¹ Učenicima se daju jasne smjernice koju literaturu moraju potražiti te što učiniti s podacima koje uoče i izdvoje iz povijesnih izvora. Ipak, da bi pitanje mogli smjestiti u kategoriju pitanja koje potiču kritičko mišljenje, ono bi trebalo oblikovati drugačije. Primjerice, pitanje bi moglo glasiti: *Analiziraj povijesne izvore o doseljenu Hrvata kako bi objasnili zašto se javljaju proturječne informacije o doseljenu Hrvata (Pop Dukljanin, Toma Arhiđakon, Konstantin Porfirogenet). Argumentirajte svoj odgovor.*

U nastavnoj jedinici „Hrvatska u sklopu srednjovjekovnoga Ugarsko-Hrvatskog kraljevstva“ uz poglavlje *Studije slučaja: Alkemijski laboratorij crne kraljice* nalazi se pitanje: *Navedite par argumenata o tome kako povijest žena može pomoći u dubljem razumijevanju prošlosti.*⁷² U nastavnoj jedinici spominje se da su u hrvatskoj povijesti kraljice odigrale značajne uloge i njihova imena, no nije objašnjeno iz čega proizlazi njihov značaj. Izostavljajući taj dio, učenici nedostaje „podloga“ na temelju koje mogu oblikovati argumente koje od njih traži zadatak, a da je učenicima pružena adekvatna skela potpore znanja, pitanje bi odgovaralo kriteriju oblikovanja zaključka i argumenata.

Sljedeći izdvojeni primjer glasi: *Na temelju podataka iz teksta u udžbeniku i povijesnih izvora donesi svoj sud o Justinijanovoj vladavini?*⁷³ U ovom zadatku od učenika se očekuje da donesu sud da li je Justinijanova vladavina bila pozitivna ili negativna samo na temelju informacija u udžbeniku. No, čitajući tekst uočavaju se samo prednosti njegove vladavine, a nedostaci izostaju. Uz to, u zadatku se učenike upućuje na povijesne izvore navedene u udžbeniku, no ni jedan povijesni izvor ne govori o Justinijanovoj vladavini. Samo na temelju osnovnih činjenica o Justinijanovoj vladavini, u kojima se navode samo prednosti, učenici ne mogu donijeti informiranu procjenu da li je njegova vladavina imala više pozitivnih ili negativnih posljedica. Kao i u prethodnim primjerima, da su uz pitanje, autori pružili učenicima

⁷¹ Gračanin Hrvoje, Petrić Hrvoje, Tomorad Mladen (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani, 35.

⁷² Glučina Martina, Ristić Vedran, Turk-Presečki Valerija (2020). *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett, 53.

⁷³ Ibid, 14.

adekvatnu skelu potpore, pitanje bi odgovaralo na kriterij oblikovanja zaključka i argumenata te analize i evaluacije izvora informacija.

U sljedećim primjerima od učenika se očekuje da naprave procjenu, a pitanja glase: *Procijeni utemeljenost svake od teorija o hrvatskom podrijetlu. Obrazloži svoje stavove.*⁷⁴ i *Procijeni istinitost tvrdnje kako se Bizant razvijao na tradicijama Rimskog Carstva.*⁷⁵ U udžbeniku se navode teorije o hrvatskom podrijetlu i svaka od njih se ukratko pojašnjava, no da bi učenici procijenili ili bolje reći vrednovali svaku od njih, treba im se pružiti puno više informacija i dodatnih materijala koje sadrže upute za analizu i vrednovanje na temelju kojih mogu donijeti zaključak. Drugi primjer pitanja je zapravo rečenica preuzeta iz poglavlja „Osnove razvoja Bizantskog Carstva“, a uz nju se ne nalaze konkretni povijesni izvori na temelju kojih bi učenici zaključili o istinitosti tvrdnje. Uz pripremljene materijale i upute, pitanje bi postalo „pravi“ primjer kritičkog mišljenja. Bez pružanja adekvatne skele potpore znanja, autori udžbenika trebali bi izbjegavati postavljanje takvih pitanja, jer se njima ne postiže željeni cilj, a to je razmišljanje i zaključivanje o problematici.

Zatim, sljedeći primjeri pitanja odgovarali bi kriteriju samoevaluacije da je za njih pružena adekvatna skela potpore znanja, a oni glase: *Organizirajte u razredu simpozij povjesničara! Podijelite se u grupe tako da svaka grupa zastupa jednu od teorija o podrijetlu Hrvata. Cilj je svake grupe iznijeti u prezentaciji i završnom govoru prednosti svoje teorije. Nakon što sve grupe izlože svoje dokaze, u dvominutnom govori iznose nedostatke u teorijama ostalih grupa. Na kraju na ploču upišite najuvjerljivije dokaze koje su iznijele sve grupe.*⁷⁶ *U razredu organizirajte debatu o Kolomanovu odnosu prema hrvatskim zemljama. Podijelite se u dvije ekipe i raspravljajte o tezi da je Kolomanova vladavina doprijenila razvoju hrvatskih krajeva u srednjovjekovnom dobu. Afirmacijska skupina branit će postavljenu tezu uz pomoć najmanje tri argumenta, dok će negacijska skupina uz pomoć tri argumenta dokazivati suprotno. Dopušteno je unakrsno ispitivanje, a obvezni su završni govori u trajanju od najmanje dvije minute.*⁷⁷ i *Podijelite se u više skupina (bankari, trgovačke kompanije, sitni trgovci, srednjovjekovno poduzetništvo, novac, trgovački ugovor). Svaka skupina treba objasniti zašto je baš taj pojam važan za razvoj srednjovjekovne trgovine. Nakon izlaganja svake skupine (ne više od 4 minute), ostale grupe imaju pravo dvije minute ispitivati članove*

⁷⁴ Birin Ante, Šarlija Tomislav, Magaš Tihana (2020). *Povijest 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Alfa, 32.

⁷⁵ Ibid, 28.

⁷⁶ Ibid, 32.

⁷⁷ Ibid, 110.

*skupine koja je izlagala o povezanosti i važnosti njihova pojma za razvoj trgovačkih poslova. Na kraju na ploči zapišite najvažnije zaključke u svaki pojam.*⁷⁸ Kroz ove projektne zadatke učenike se upućuje da uoče nedosljednosti u zaključivanju, a da bi zadatak postao primjer kritičkog mišljenja, samo je potrebno dodati popis literature na temelju kojih učenici mogu oblikovati svoje govore.

Iako se u sva četiri udžbenika ponavljaju zadaci koji od učenika zahtijevaju izradu plakata ili istraživanje, u ovom poglavlju izdvojena su samo ona koja odgovaraju na jedan od kriterija kritičkog mišljenja, dok ostala koja nisu navedena ne odgovaraju ni na jedan.

Navest ćemo još jedan primjer, koji je ujedno i posljednji u ovom poglavlju, a pitanje glasi: *Prema podacima iz teksta i izvora, ocijeni u kraćem izlaganju vladavinu kneza Trpimira.*⁷⁹ Da bi učenici mogli donijeti prosudbu o vladavini kneza Trpimira, moraju im se pružiti relevantni povijesni izvori i činjenice na temelju kojih mogu oblikovati zaključak. Udžbenik im to ne pruža, jer se u njemu samo ukratko govori o Trpimirovoj darovnici na temelju koje se mora donijeti zaključak. Trpimirova darovnica je jedan od važnijih dokumenata u hrvatskoj povijesti, no kvalitetan i relevantan zaključak ne može se donijeti samo na jednog malog ulomka pod nazivom „Trpimirova darovnica“.

Ostala je još jedna kategorija pitanja u kojoj su ubrojena tzv. „lažna“ pitanja kritičkog mišljenja o kojima će biti više riječi u sljedećem poglavlju.

⁷⁸ Birin Ante, Šarlija Tomislav, Magaš Tihana (2020). *Povijest 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Alfa, 167.

⁷⁹ Ibid, 47.

5.4. „LAŽNA“ PITANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA

Neka pitanja kritičkog mišljenja nazvana su lažnima. Razlog tome je sljedeći: u prvim poglavljima više puta je naglašavano da je za razvoj kritičkog mišljenja ključno da učenici promišljaju i samostalno zaključuju, a ako je u udžbeniku postavljeno pitanje koje od učenika zahtijeva promišljanje, a odgovor mogu prepisati doslovno iz teksta u udžbeniku, ono pripada kategoriji „lažnih“ pitanja kritičkog mišljenja. U nastavku su izdvojeni primjeri takvih pitanja.

Prvi primjer lažnog pitanja kritičkog mišljenja glasi: *Razmisli i obrazloži je li ispravno za srednjovjekovne prilike upotrebljavati nazive Dalmatinska ili Primorska Hrvatska, odnosno Panonska ili Posavska Hrvatska.*⁸⁰ Glagol sugerira da se od učenika traži da promisle, donesu prosudbu i oblikuju zaključak, no čitajući tekst u udžbeniku, razmišljanje pada u drugi plan, jer je tamo jasno naveden odgovor na postavljeno pitanje: *Nazivi Dalmatinska ili Primorska Hrvatska za hrvatsku kneževinu i Panonska ili Posavska Hrvatska za Donjopanonsku kneževinu nisu nikad postojali, nego su ih smislili moderni povjesničari.*⁸¹ Samo pitanje bismo mogli smatrati, po kriteriju oblikovanja argumenata, pitanjem koje potiče kritičko mišljenje. No, da je situacija drugačija i da učenici ne mogu doslovno „preuzeti“ odgovor iz udžbenika, pitanje ne bi bilo navedeno u poglavlju „Pitanja kritičkog mišljenja“ nego u poglavlju „Pitanja kritičkog mišljenja bez adekvatne skele potpore“ jer učenicima nisu pruženi potrebni materijali da odgovore na njega.

Sljedeći primjer izdvojen je iz nastavne jedinice „Hrvatska u sklopu Ugarsko-Hrvatskog kraljevstva“, a on glasi: *Ivan Bez Zemlje i Andrija II. smatraju se slabim vladarima. Izdvoji tri ključna obilježja vlasti srednjovjekovnih monarha koje ih čine slabim vladarima.*⁸² Nekoliko sličnih pitanja u kojima se od učenika traže da izdvoje nekoliko ključnih događaja, smatrani su primjerima pitanja kritičkog mišljenja. Razlog zašto ovo pitanje ne pripada istoj kategoriji je sljedeći: u nastavnoj jedinici spominju se samo tri obilježja zbog kojih se Ivan Bez Zemlje i Andrija II. smatraju slabim vladarima, a to su: loša financijska situacija, povelja slobode i poraz u ratu. Ne nudeći više obilježja, od učenika se ne traži prosudba, iako se u pitanju to spominje. Zbog nemogućnosti višestrukog izbora, pitanje je primjer lažnog pitanja kritičkog mišljenja.

U sljedećim pitanjima od učenika se očekuje da donesu prosudbu, a ona glase: *Procijeni koliko su hrvatske granice u ranom srednjem vijeku bile stalne. Je li hrvatski teritorij u tom*

⁸⁰ Gračanin Hrvoje, Petrić Hrvoje, Tomorad Mladen (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani, 26.

⁸¹ Ibid, 26.

⁸² Glučina Martina, Ristić Vedran, Turk-Presečki Valerija (2020). *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett, 50.

razdoblju bio homogen? Objasni svoje stavove.⁸³ i Procijeni kako su te aktivnosti (bizantske aktivnosti u Jadranu) utjecale na političku situaciju.⁸⁴ Pitanja su postavljena na način kao da učenici moraju proučiti tekst u udžbeniku, analizirati povijesne izvore i kartu da bi oblikovali zaključak. No, iako su pitanja oblikovana tako, ni jednu od prethodno navedenih aktivnosti učenici ne moraju napraviti, jer odgovore na pitanja mogu doslovno prepisati iz udžbenika - na prvo pitanje iz poglavlja „Pitanje kontrole teritorija“ gdje se govori o teritorijima kojima su hrvatski kneževi vladali, a na drugo, iz poglavlja „Bizantske aktivnosti na Jadranu“ u kojem se govori kako su se bizantske aktivnosti odrazile na političku situaciju.

Na temelju povijesnih izvora i teksta u udžbeniku raspravite u razredu je li *Pacta conventa* feudalni ili međudržavni ugovor.⁸⁵ sljedeći je primjer lažnog pitanja. Odgovor na pitanje nije teško pronaći jer se u udžbeniku nalazi poglavlje pod nazivom „*Pacta conventa – feudalni ili međudržavni ugovor?*“ u kojem jasno piše „*Ovaj sporazum u hrvatskoj historiografiji poznat pod nazivom Pacta conventa (Zaključeni sporazum) ne treba promatrati kao nekakav državno – pravni ugovor između Ugarskog i Hrvatskog Kraljevstva, kako je to radila starija historiografija. U novije vrijeme većina se povjesničara slaže da je riječ o tipičnom feudalnom ugovoru srednjovjekovnog plemstva s vladarom.*“⁸⁶ Spomenimo još činjenicu da su u tekstu s podebljanim slovima istaknuti pojmovi *Pacta conventa* i tipičan feudalni ugovor pa učenici ni ne moraju čitati cijeli tekst. Zbog doslovnog „preuzimanja“ informacija, pitanje ne možemo smatrati pravim primjerom kritičkog mišljenja.

Posljednji primjer lažnog pitanja izdvojen je iz nastavne jedinice „Razlike u razvoju seoskih i gradskih gospodarstava i društava Europe i Hrvatske u srednjem vijeku“, a on glasi: *Dokažite da je ranosrednjovjekovna trgovina bila sezonska djelatnost.*⁸⁷ Od učenika se traži da dokažu ovu tvrdnju, što bi podrazumijevalo analizu povijesnih izvora te oblikovanje argumenta. No, da bi učenici odgovorili na pitanje ne moraju napraviti ništa od navedenog jer odgovor mogu preuzeti iz udžbenika, a on glasi: *Ranosrednjovjekovna trgovina bila je skromna i sezonskoga karaktera jer su trgovci robu prevozili čamcima. No zimi nije bilo mudro ploviti jer su se rijeke zaledile i na njima su plutale sante. Ljeti se teško plovilo jer je vodostaj bio nizak-*

⁸³ Birin Ante, Šarlija Tomislav, Magaš Tihana (2020). *Povijest 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Alfa, 47.

⁸⁴ Ibid, 51.

⁸⁵ Ibid, 110.

⁸⁶ Ibid, 108.

⁸⁷ Detling Denis, Peklić Ivan, Samaržija Zdenko (2020). *Tragovi 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga, 69.

*samo rijetke europske rijeke imaju stabilan vodostaj. Plovidba u rano proljeće i kasnu jesen nije bila moguća zbog visoka vodostaja i siline matice koja je nosila sve pred sobom.*⁸⁸

Iz ovih primjera, vidljivo je da iako su pitanja oblikovana kao pitanja kritičkog mišljenja koja odgovaraju na jedan od kriterija, to ne znači da to ona uistinu jesu. Ako pitanje sugerira da učenici promišljaju, vrednuju, oblikuju zaključke i argumente te da naprave samoevaluaciju, a odgovor na njega se može prepisati iz udžbenika, pitanje prestaje biti primjer kritičkog mišljenja.

⁸⁸ Detling Denis, Peklić Ivan, Samaržija Zdenko (2020). *Tragovi 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga, 69.

6. ZAKLJUČAK

Glavni cilj ovog istraživanja bio je usmjeren na analizu udžbenika za drugi razred gimnazije izdanima za šk. god. 2021./22. kako bi se utvrdilo da li postavljena pitanja i zadaci u njima potiču kritičko mišljenje kod učenika. S obzirom na ranije provedena istraživanja Maje Mlakar, Matije Jelinića i Marije Antolić koja su pokazala da u udžbenicima prevladavaju pitanja koja od učenika traže reprodukciju faktografije, pretpostavka je bila da će se pronaći manji broj pitanja kritičkog mišljenja u odnosu na pitanja u kojima se očekuje činjenična reprodukcija znanja. Analiza pitanja i zadataka djelomično je potvrdila ovu pretpostavku zato što je pronađen veći broj pitanja koje zadovoljavaju jedan od kriterija kritičkog mišljenja, no nisu sva pitanja smještena u istu kategoriju.

Analiza je pokazala da se najviše pitanja kritičkog mišljenja može smjestiti u kategoriju pitanja bez adekvatne skele potpore znanja, jer udžbenik učenicima ne pruža potrebne materijale i upute na temelju kojih mogu oblikovati svoj odgovor. U tom slučaju potrebno je nešto promijeniti, ili je potrebno da autori udžbenika preoblikuju ta pitanja ili da uz njih dodaju popis relevantne literature koju učenici mogu potražiti, a onda i na temelju nje odgovoriti na pitanje/zadatak. U udžbenicima se navode zadaci koji od učenika zahtijevaju izradu plakata ili prezentacije, no nisu sva takva pitanja izdvojena u ovu kategoriju, zato što većina njih ne zadovoljava kriterije kritičkog mišljenja. Uz pružanje adekvatne skele potpore znanja, važno je i oblikovati jasna i precizna pitanja kako bi učenici znali što se od njih traži. Prilikom oblikovanja otvorenih pitanja treba izbjegavati korištenje fraze „što misliš“ te umjesto nje staviti konkretan glagol koji upućuje na složene kognitivne procese, ako je cilj autora razvijati kritičko mišljenje kod učenika, jer samim time pitanje postaje jasnije i konkretnije postavljeno.

Nadalje, istraživanje je pokazalo da iako sama struktura pitanja odgovara na kriterij kritičkog mišljenja, ne znači da učenici to isto razvijaju. Pitanje prestaje biti primjer kritičkog mišljenja ako se odgovor može prepisati iz udžbenika. Ako se od učenika traži promišljanje i zaključivanje gdje glagoli upućuju da je riječ o složenim kognitivnim procesima, odgovor na pitanje učenici ne smiju reproducirati iz udžbenika, jer time ono postaje primjer pitanja činjeničnog znanja. Na temelju provedene analize, smatram da su autori svih udžbenika poneka pitanja oblikovali preambiciozno, a da istovremeno učenicima nisu omogućili „alate“ pomoću kojih mogu odgovoriti na njih.

Najčešći kriteriji zbog kojih su pitanja izdvojena kao primjer kritičkog mišljenja su: kriterij vrste i formulacije pitanja/zadataka te kriterij oblikovanja zaključaka i argumenata nakon kojeg slijedi kriterij analize i evaluacije izvora informacija. S druge strane, najmanje

pitanja izdvojeno je po kriteriju samoevaluacije. Možemo reći da je prvi kriterij formulacije zadataka, odnosno oblikovanje otvorenih pitanja i pružanje adekvatne skele potpore, jedan od ključnih preduvjeta za razvoj kritičkog mišljenja. Što se tiče samih udžbenika, najviše je pitanja kritičkog mišljenja koja odgovaraju na jedan od kriterija te s adekvatnom skelom potpore znanja, izdvojeno iz udžbenika *Zašto je povijest važna 2?* nakladničke kuće Profil Klett, dok je najmanje istih izdvojeno iz udžbenika *Svijet prije nas 2*, izdavačke kuće Školska knjiga te *Povijest 2*, izdavačke kuće Alfa. Od sva tri spomenuta izdavača, najmanje je pitanja i zadataka kritičkog mišljenja izdvojeno iz udžbenika izdavačke kuće Školske knjige. Najviše potencijalnih pitanja kritičkog mišljenja izdvojeno je iz udžbenika *Svijet prije nas 2*, izdavačke kuće Meridijani. Istraživanje je pokazalo da je najviše pitanja kritičkog mišljenja bez adekvatne skele potpore zastupljeno u udžbenicima izdavačke kuće Alfa i Školska knjiga, odnosno podjednak broj izdvojen je iz oba udžbenika, a što se tiče tzv. lažnih pitanja kritičkog mišljenja, najviše ih je postavljeno u udžbeniku izdavačke kuće Alfa. Smatram da lažna pitanja kritičkog mišljenja treba preoblikovati da se na temelju njihovog oblikovanja može uočiti da se radi o pitanjima činjeničnog znanja.

Svako pitanje i zadatak u udžbeniku trebao bi imati svoju svrhu, a prema tome cilj autora udžbenika trebao bi biti da sva pitanja i zadaci u njima budu jasno i precizno postavljene te da se teži oblikovanju otvorenih pitanja koje omogućuju višestruke odgovore. Ne moraju sva pitanja u udžbenici biti okarakterizirana kao pitanja kritičkog mišljenja, no trebalo bi se težiti što većem broju istih te ponajviše da se učenicima nude potrebni podaci na temelju kojih mogu razvijati vještine kritičkog mišljenja. Ovo istraživanje pokazalo je da udžbenici imaju potencijal da se u njima veći broj pitanja može smatrati pitanjima kritičkog mišljenja, a da bi se to postiglo potrebno je učenicima pružiti konkretne upute, zatim izvore, knjige i materijale, koje moraju potražiti da bi proveli neko istraživanje ili oblikovali rad. Željela bih da ovaj rad usmjeri buduće autore udžbenika da posvete više pažnje oblikovanju i pružanju adekvatne skele potpore znanja kako bi pitanja i zadaci predstavljali prave primjere kritičkog mišljenja.

7. SAŽETAK

Ovaj diplomski rad bavi se analizom pitanja i zadataka iz udžbenika za drugi razred gimnazije. Cilj analize je utvrditi potiču li postavljena pitanja kritičko mišljenje kod učenika ili se ona ipak fokusiraju na upamćivanje i reprodukciju faktografije. Kriteriji na temelju kojih se prosuđivalo da li je pitanje primjer kritičkog mišljenja izrađeni su na temelju stručne literature. U analizu su uključena četiri udžbenika odobrena za školsku godinu 2021./22.: udžbenik izdavačke kuće Školska knjiga, udžbenik izdavačke kuće Meridijani, udžbenik izdavačke kuće Profil Klett i udžbenik izdavačke kuće Alfa. Pitanja u svakom udžbeniku preuzeta su iz iste nastavne cjeline - one koja se bavi događajima u srednjem vijeku. Provedena analiza pokazala je da se mogu pronaći pitanja kritičkog mišljenja, no da su ona u manjini u odnosu na pitanja u kojima se od učenika traži nabranje ili definiranje. Velik broj pitanja u udžbenicima postavljen je bez adekvatne skele potpore, poneka pitanja kritičkog mišljenja nisu postavljena dovoljno jasno, dok na dio njih odgovor se može prepisati iz udžbenika.

8. SUMMARY

This graduate thesis takes on the analysis of questions in textbook for the second grade of high school. The textbooks are prescribed for school year 2021/22. The goal of the analysis is to determine whether the questions and tasks in textbooks encourage critical thinking among students or if they are more focused on memorization and reproduction of facts. The criteria for determining whether a question is an example of critical thinking were shaped on the basis of professional literature. In the analysis were included four textbooks: a textbook from the publishing house Školska knjiga, a textbook from the publishing house Meridijani, a textbook from the publishing house Profil Klett, and a textbook from the Alfa publishing house. The questions in each textbook are taken from the same teaching unit – the one that pertain to events of the Middle Ages. The analysis carried out showed that critical thinking questions can be found, but that they are in the minority compared to questions in which students are asked to enumerate or define. A large number of questions in the textbooks are asked without an adequate scaffolding of support, and part of question of the critical thinking questions can be copied verbatim from the textbook.

9. BIBLIOGRAFIJA

Izvori

Birin Ante, Tomislav Šarlija, Tihana Magaš (2020). *Povijest 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Alfa.

Detling Denis, Ivan Peklić, Zdenko Samaržija (2020). *Tragovi 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga.

Glučina Martina, Vedran Ristić, Valerija Turk-Presečki (2020).. *Zašto je povijest važna 2?*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Profil Klett.

Gračanin Hrvoje, Hrvoje Petrić, Mladen Tomorad (2020). *Svijet prije nas 2*, udžbenik povijesti za drugi razred gimnazije. Zagreb: Meridijani.

Kurikulum za nastavni predmet povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Povijest (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Literatura

Antolić Marija (2021). „Analiza pitanja i zadataka u udžbenicima povijesti za šk. God.2019./2020. izrađenima prema kurikulumu nastavnog predmeta povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj“. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.

Bassham, Gregory i sur. (2008). *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw&Hill.

Buchberger, Iva (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas.

Buchberger, Iva, Valentina Bolčević, Vesna Kovač (2017). "Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi." *Metodički ogledi* 24 (1), 113.

- Cottrell, Stella (2005). *Critical Thinking Skills – Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dewey John (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Company.
- Dujnić, Kristina (2018). „Analiza sadržaja i rezultata državne mature iz povijesti od uvođenja do danas“. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Ennis, Robert H. (1987). „A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities“, *Teaching thinking skills: Theory and practice*.
- Giancarlo, Carol Ann, Peter A. Facione (2001). „A Look Across Four Years at the Disposition Toward Critical Thinking Disposition among Undergraduate Students“, *The Journal of General Education* 50 (1).
- Grozdanić, Višnja (2009). „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu* 150(3-4).
- Jelenić, Matija (2020). „Analiza pitanja i zadataka u udžbenicima iz povijesti za gimnazije prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.“ Diplomski rad, Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Kalin, Boris (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Klaić, Bratoljub (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana (1999). *Edukacijska psihologija*. Filozofski fakultet, Rijeka.
- Koren, Snježana (2014). *Čemu nas uči povijest? nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja, priručnik za nastavnike*. Zagreb: Profil.
- Miliša, Zlatko, Bruno Ćurko (2010). „Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija“, *Medianali – znanstveni časopis za medije, novinarstvo, masovno komuniciranje, odnose s javnostima i kultura društva*, 4(7).
- Mlakar, Maja (2016). „Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama revidirane Bloomove taksonomije“. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Moreno, Roxana (2010). *Educational Psychology*. United States of America: John Wiley & Sons.

Nickerson, Raymond. (1988). „On improving thinking through instruction“, *Review of research in education*.

Paul, Richard, Linda Elder (2019). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools (8th edition)*. *The Foundation for Critical Thinking*. United Kingdom: Rowan & Littlefield.

Tot, Daria (2010). „Učeničke kompetencije i suvremena nastava“. *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)).

Vaughn, Lewis (2008). *The power of critical thinking: effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. New York: Oxford University Press.

Zorić, Vučina (2008.). „Sokratova dijaloška metoda“, *Život i škola*, 20, 2008.

Internetske stranice

Škola za život (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). Preuzeto 13. studenog 2022. <https://skolazazivot.hr/>.