Ocjenjivanje i kritičko mišljenje u suvremenoj nastavi povijesti

Fernbach, Tomislav

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:202183

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij povijesti i pedagogije

Tomislav Fernbach

Ocjenjivanje i kritičko mišljenje u suvremenoj nastavi povijesti

Diplomski rad

Mentor: prof. dr. sc. Jasna Šimić

Osijek, 2015.

Sažetak

Suvremena nastava općenito predmet je mnogih rasprava, čak i kontroverzi. Postavlja se pitanje učinkovitosti moderne nastave i je li ona uopće dorasla zahtjevima modernog društva. Činjenica je da suvremena didaktika počiva na načelima „ancien regimea“ prosvjete. Drugim riječima, nastava se uvelike oslanja na tekovine industrijskog doba kada se u velikoj većini slučajeva proizvodila tek radna snaga.

Nastava povijesti nije izuzetak. Metodika nastave povijesti nastoji unijeti korjenite promjene što se tiče didaktike, sustava i predmeta ocjenjivanja. Zahtjevi suvremenog društva i školstva nadilaze dosadašnje nabrajanje činjenica i učenje napamet istih. Učenici prestaju biti pasivni promatrači na nastavi i moraju postati aktivni sudionici. Ovaj rad bavi se upravo problematikom ocjenjivanja i kritičkog mišljenja u suvremenoj nastavi povijesti, odnosno u kojoj ulozi se nalaze učenici i kojoj ulozi bi se oni trebali nalaziti u nastavi. Ne ocjenjuje se više samo puko poznavanje činjenica, nego se cijeni mišljenje učenika. Učenici su dužni pokazati način na koji razmišljaju, a nastavnici imaju zadatak procijeniti i evaluirati sve relevantne elemente u nastavi povijesti.

Ključne riječi: suvremena nastava, nastava povijesti, ocjenjivanje

Sadržaj

Uvod…….....4

1. Ocjenjivanje u nastavi…….....5

1.1. Što predstavlja ocjenjivanje?.....5-6

1.2. Dokimologija…….....….....6-7

1.3. Ocjenjivanje u nastavi…….....8-10

1.3.1. Provjeravanje i ocjenjivanje…….....….....10-11

1.4. Ocjenjivanje u nastavi povijesti…….....….12

1.4.1. Nastava povijesti…….....12-13

1.4.2. Ocjenjivanje različitih tipova zadataka u nastavi povijesti…….....…14-16

1.4.3. Alternativno ocjenjivanje u nastavi povijesti…….....16-21

2. Kritičko mišljenje u nastavi…….....….....….22

2.1. Što je kritičko mišljenje?.....22-24

2.2. Kritičko mišljenje u nastavi povijesti…….....….....24-26

2.3. Razvoj povijesnog mišljenja i sposobnosti učenja povijesti….…….....…26-30

2.4. Problemska nastava povijesti…….....…30-31

3. Evaluacija kritičkog mišljenja s primjerima iz nastave povijesti……..…….....32-33

3.1. Procjena kritičkog mišljenja prema vrsti zadataka s primjerima iz nastave povijesti……..….....33-36

Zaključak.....37

Literatura.....38-39

Uvod

Ovaj rad bavi se problematikom ocjenjivanja i kritičkog mišljenja u suvremenoj nastavi povijesti. Temu sam odabrao zbog osobnog afiniteta prema problemu i što smatram da ocjenjivanju i elementu kritičkog mišljenja treba posvetiti veću pozornost u suvremenoj metodici. Činjenica dobro poznata svima je da suvremena nastava teži određenim promjenama. U radu ću upravo pokušati odgovoriti na pitanja koja se izravno tiču problematike ocjenjivanja i njegovih nedostataka u nastavi te kritičkog mišljenja, odnosno nedostatka istog u suvremenoj nastavi povijesti.

Prvo poglavlje nosi naziv „Ocjenjivanje u nastavi“. Tu je riječ o samom pojmu ocjenjivanja, odnosno o znanosti dokimologije te o vrstama ocjenjivanja u nastavi. Poseban naglasak je na nastavi povijesti. Točnije, govori se o samoj nastavi povijesti, o vrstama zadataka u nastavi povijesti te o načinima ocjenjivanja u nastavi povijesti.

Drugo poglavlje glasi „Kritičko mišljenje u nastavi“, a ono se bavi pojmom kritičkog mišljenja te problematikom njegova implementiranja u nastavi. Naglasak je također na nastavi povijesti gdje se govori o razvoju i važnosti povijesnog mišljenja te se detaljno govori o problemskoj nastavi kao metodi implementiranja kritičkog mišljenja u nastavu.

Treće poglavlje je „Evaluacija kritičkog mišljenja s primjerima iz nastave povijesti“. Ovo poglavlje obuhvaća kritičko mišljenje isključivo u nastavi povijesti gdje je prikazano nekoliko vrsta zadataka za procjenjivanje kritičkog mišljenja s primjerima takvih zadataka u nastavi povijesti.

Literatura na temu je bila dostatna. U većoj mjeri sam se morao poslužiti stručnim člancima koji se bave istraživanjem ove teme jer su po pitanju suvremene nastave bili zastupljeniji i dostupniji od knjiga.

1. Ocjenjivanje u nastavi

1.1. Što predstavlja ocjenjivanje?

Ocjenjivanje je pojam koji sam po sebi nije vezan isključivo uz prosvjetnu djelatnost, na što nas možda prvobitno asocira. Ono je, najjednostavnije rečeno, donošenje vrijednosnog suda o komu ili čemu. Ocjenjujemo svakodnevno, gotovo sve s čime se susrećemo. Doduše, u najvećem broju slučajeva radi se o neformalnom *filtriranju* informacija i pojava kroz određeni sustav vrijednosti (bilo to kroz naš osobni ili širi društveni). Ako pobliže proučimo osnovne razloge i potrebe za općim ocjenjivanjem, jednostavnije ćemo shvatiti te ćemo kvalitetnije utjecati na ocjenjivanje u nastavnom procesu.

No zašto ocjenjujemo? Svaka čovjekova aktivnost ima svoj smjer i smisao, ona je usmjerena k određenom rezultatu. Ako tom aktivnošću nastojimo postići kakav učinak, iz pretpostavljene logike proizlazi da želimo ustanoviti i njegovu učinkovitost, odnosno rezultat. Međutim, ne mjerimo samo konačan ishod. Često nas zanima i put njegova ostvarivanja te njegovi međurezultati (određena saznanja koja ne predstavljaju konačan ishod). Taj postupak ustanovljavanja učinkovitosti ima mnogo različitih oblika, ali i različitih naziva. U našem jeziku neki od njih su: *ocjenjivanje, vrednovanje, ispitivanje, procjenjivanje, mjerenje* itd., a u novije vrijeme najpopularniji je međunarodni termin *evaluacija.*[1] Naravno, nije riječ o sinonimima; radi se o riječima koje su semantički specifične, a često se koriste u slične svrhe.

„Ocjenjivanje kao pojam svoj puni smisao crpi iz formalnog sadržaja. Radi se o točno određenom sustavu pravila i elemenata u svrhu mjerenja učinkovitosti rezultata specifičnih za svako polje znanosti.“[2] U školstvu je ocjenjivanje plod interdisciplinarnosti. Svaka znanost (pedagogija, psihologija, sociologija, pravo i druge) iz svog aspekta se bavi problemom ocjenjivanja nastojeći pri tome odrediti pravila te odgovoriti na komplekse pojedinih pitanja od kojih su mnoga još uvijek otvorena. Iz toga proizlazi kompliciranost i zamršenost čitavog sustava i procesa ocjenjivanja u suvremenom školstvu. Jasno je da škola (tj. školstvo) nije više ono što je nekoć bila. Došlo je i dolazi do velikih promjena koje obuhvaćaju školu. Ni

[1] Vrdoljak, Marica, „Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja“, Povijest u nastavi, Vol. 22, No. 2, 2014., Škola primijenjene umjetnosti i dizajna, Zagreb, str. 145.
[2] Isto, str. 146.

ocjenjivanje, među ostalim, nije imuno na te promjene. Učenik više nije *broj* koji na kraju određenog perioda treba ocijeniti. I učenik je sada postao ocjenjivač, učitelji su ocjenjivani, a ocjena kao pojava poprima sasvim novo značenje i formu. Iz tih razloga pojavila se nova znanstvena disciplina – *dokimologija.*[3]

1.2. Dokimologija

„Dokimologija, općenito govoreći, je znanost koja se bavi proučavanjem sustava ocjenjivanja i vrednovanja.“[4] Njezina je zadaća da na temelju istraživanja pronađe prikladnije i valjanije načine i postupke prosuđivanja i ocjenjivanja. Jednostavno rečeno, svako polje djelovanja ima svoju zasebnu dokimološku teoriju i praksu. Školska, pak, dokimologija je uži pojam na koji treba posebno obratiti pozornost. Školska dokimologija čini značajni dio dokimologije, jer se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama. Ona nastoji identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena, te pronaći načine i postupke što objektivnijega i pouzdanijeg, a time i valjanijeg ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća.[5]

Jedna od svakodnevnih aktivnosti u školi je ocjenjivanje. U suvremenom školstvu otkriveni su problemi odstupanja teorije od prakse. Zato je od izrazite važnosti posvetiti pažnju znanosti dokimologije. Teorijski, ocjenjivanje bi trebalo predstavljati neodvojiv dio cjelokupnog nastavnog procesa. Važno je istaknuti da je ocjenjivanje u školi svojevrsno mjerenje, a prisutno je u gotovo svim nastavnim aktivnostima.[6]

Međutim, ocjenjivanje postaje prilično traumatizirajuća aktivnost ne samo za učitelje, već i za učenike. Ocjenjivački kriteriji i skale nisu ništa drugo nego predmet svojevrsnog društvenog dogovora. Budući da se odnose na vrlo složene pojave (znanje, vještine, sposobnosti), ocjenjivački kriteriji ne mogu biti strogo stručni i znanstveni. Osim toga, u

[3] Isto, str. 145. – 146.
[4] Grgin, Tomislav, „Školsko ocjenjivanje znanja“, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1994., str. 9.
[5] Grgin, Tomislav, „Školska dokimologija“, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1994., str. 1.
[6] Damjanović, Radojko, „Teze za novu dokimološku paradigmu“, Metodički ogledi, Vol. 11, No. 2, 2005., str. 111.

praktičnoj su primjeni podložni različitim tumačenjima i načinima uporabe od strane pojedinog ocjenjivača.[7] Dakle, javlja se problem diskrepancije između teorije i prakse. Doduše, teorijski marginalizirana pravila ne mogu biti kruto definirana budući da se radi o složenom procesu koji uvelike varira od slučaja do slučaja. Ali uvjeti sustava ocjenjivanja (društvenog dogovora) više nisu po volji ni učenicima ni učiteljima. Donedavno se nisu postavljala takva pitanja. Ocjena je bila numerički prikaz nečijeg navodnog znanja i na kraju puki statistički podatak. Suvremena didaktika posvećuje danas veliku pozornost problematici praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika i tom su pedagoškom fenomenu, kako u svijetu tako i u nas, posvećena mnoga znanstvena istraživanja. Mnogi istaknuti pedagozi, didaktičari i psiholozi ukazuju na potrebu svestranog sagledavanja razvoja učenikove osobnosti. Ističe se da nije dovoljno pratiti i ocjenjivati samo usvajanje znanja, vještina i navika već je nužno kontrolirati i razvoj stavova, mogućnosti rasuđivanja, osobnog i društvenog prilagođavanja, razvoja interesa, subjektivnih i objektivnih mogućnosti i, najšire rečeno, potrebno je što opreznije sagledavanje razvoja učenika kao mnogostrano razvijanje humane i sretne ličnosti.[8] Suvremeni smjer, odnosno *postmoderna didaktika* podrazumijeva jedan *eklektički* pristup obrazovno-odgojnomu radu ili se zapravo pretpostavlja jedno *didaktičko mnoštvo*. Ta svestranost didaktičkog procesa zahtijeva kontrolu proizvoljnosti koja nastaje jer se učenje sada odvija u različitim kontekstima. *Didaktiku zatvorenog tipa* sada polako zamjenjuje *otvorena didaktika* koja se oslanja na nove uloge nastavnika (više slobode i kompetencije) i učenika (naglašena individualnost i sposobnosti za društveno djelovanje), i koja je emancipatorskog karaktera u odnosu na položaj učenika u samom nastavnome procesu. Iako kod nas još nije u potpunosti profilirana postmoderna didaktika, treba promišljati o mogućnostima kombiniranja različitih dokimastičkih postupaka i širih pristupa ocjenjivanju.[9] Iz navedenog je jasno da je pitanje ocjenjivanja otvoreno i da ono nije dostupno univerzalnim interpretacijama. Nema „gotovog recepta“ koji će biti primjenjiv u svakoj nastaloj situaciji. Međutim, zato je moguće postaviti određene teze koje mogu korisno poslužiti ili usmjeravati kada polazimo od općeg, teorijskog promišljanja ovog problema prema konkretnom.

[7] Buljubašić Kuzmanović, Vesna, Kavur, Marino, Perak, Marina, „Stavovi učitelja o ocjenjivanju“, Život i škola, br. 24, 2010., str. 195. – 197.
[8] Kadum-Bošnjak, Sandra, Brajković, Davorin, „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi“, Metodički obzori, Vol. 2, No. 2, 2007. str. 35. – 37.
[9] Damjanović, R., „Teze za novu dokimološku paradigmu“, str. 112.

1.3. Ocjenjivanje u nastavi

Ocjenjivanje kao dio nastavnog procesa nije izolirani element. Ono je u uskoj vezi s praćenjem i provjeravanjem učenika. Praćenje učenika podrazumijeva sustavno evidentiranje zapažanja o razvoju učenikovih interesa, motivacija i sposobnosti, njegov odnos prema radu i postavljenim zadacima itd. Provjeravanje znanja je postupak kojim učitelj tijekom nastavnog procesa kontrolira kakvoću i količinu razine do koje su učenici usvojili određena obrazovna dobra (znanja, sposobnosti, vještine). Ocjenjivanje, pak, je postupak vrednovanja svih relevantnih činjenica o učenikovim postignućima tijekom praćenja, provjeravanja i ispitivanja, a izražava se ocjenom.[10]

„Što je, dakle, ocjena? To je ishod postupka procjenjivanja svih važnih činjenica o postignućima: znanju, vještinama, razvoju sposobnosti, primjeni stečenih znanja i sudjelovanju učenika u učenju.“[11] Za razliku od drugih standardiziranih postupaka procjenjivanja i vrednovanja, ocjenjivanje je sažet pokazatelj učenikova rada ili postignuća. Donošenje konačne ocjene o učeniku ili njegovu radu (dnevnome, tjednome, mjesečnome ili godišnjem) zacijelo je težak posao, pri čemu je potrebno voditi računa o osobnosti učenika, poticajima na dobro, poštivanju različitih sposobnosti. Kako je onda moguće izraziti sve to jednim brojem?[12] Mjerila i skale nisu strogo znanstveno utemeljene, već su dogovoreni način izražavanja uspjeha učenika. Tako se u nas stupanj usvojenosti znanja, sposobnosti i vještina izražava brojčanom ocjenom od 1 do 5.[13] Ispitivanje i procjenjivanje znanja nerazdvojni je dio jedinstvenog odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnici gotovo svakog dana provjeravaju i ocjenjuju znanje svojih učenika. Pritom takva kontrola njihovih obrazovnih postignuća ima najmanje dvije funkcije:

1. omogućava dobivanje podataka o tome s kakvim uspjehom učenici stječu i vladaju predmetnim sadržajima (što im omogućuje praćenje njihova edukativnog razvoja),

[10] Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D., „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi“, str. 38. - 39.
[11] Valdevit, Mirna, Jelaska, Zrinka, „Srednje vrijednosti u ocjenjivanju: procjenjivanje i vrjednovanje statističkom analizom“, LAHOR, Vol. 2, No. 6, 2008., str. 210. – 211.
[12] Isto, str. 210. – 211.
[13] Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D., „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi“, str. 39.

2. osigurava im dobivanje povratne informacije o njihovu nastavnom radu kako bi ga mogli prikladnije i uspješnije oblikovati i realizirati.[14]

Tradicionalno školsko ocjenjivanje je neobična mjerna situacija u kojoj je nastavnik i mjerni instrument i mjerilac. U ulozi mjernog instrumenta čovjek ne može ni približno udovoljiti zahtjevima koje inače postavlja kao kreator mjernih postupaka ili kao konzumator rezultata mjerenja, jer u kontaktu s predmetom mjerenja pokazuje sposobnost i tendenciju da sam definira, a ponekad i naprečac redefinira predmet mjerenja, i to u ovisnosti o svojim relativno trajnijim ili trenutačnim mogućnostima i raspoloženjima.[15] Najčešće pogreške u ocjenjivanju odnose se na: osobnu jednadžbu (blag, strog – npr. nastavnik utječe na ocjenu svojom osobnošću), halo-efekt (opće mišljenje o učeniku, simpatija ili antipatija prema učeniku – npr. nastavnik je stekao loše mišljenje o učeniku što izravno utječe na ocjenu), logičku pogrešku (ocjene drugih predmeta, sugestivno djelovanje ostalih ocjena – npr. nastavnik gleda u imeniku ocjene iz drugih predmeta prema čemu kreira ocjenu iz svog predmeta), pogrešku sredine (najčešća ocjena sredine – npr. nastavnik ne odstupa od prosjeka bez obzira na učenikov učinak), pogrešku diferencijacije (ocjena 3 do 4, -3, +4 i sl. – npr. nastavnik daje „nepotpune“ ocjene koje zbunjuju), pogrešku kontrasta (znanje ili neznanje prethodnog učenika, odnosno ispitanika – npr. nastavnik na temelju prethodnog učenika koji je loše odgovarao stvara kriterij za sljedećeg učenika), prilagođavanje kriterija skupini učenika (različito u različitim razredima – npr. nastavnik prilagođava vlastite kriterije ocjenjivanja prema sredini u kojoj ocjenjuje), disciplinsku ocjenu (npr. nastavnik daje ocjenu koja će učenika nešto „naučiti“) i sl. Navedene pogreške moguće je smanjiti ako se što jasnije postave i operacionaliziraju nastavni ciljevi i očekivanja (ishodi učenja), usklade ciljevi i kriterije s drugim ocjenjivačima te koriste različiti načini i tehnike vrednovanja i samovrednovanja. Potrebno je osigurati da procesi vrednovanja potiču i nagrađuju željene aktivnosti i rezultate učenja, brinuti o opterećenju učenika (razlikovati temeljna znanja od dodatnih). Isto tako, važno je zajedno s učenicima utvrditi kriterije prema kojima će se vrednovati. Učenici moraju biti upoznati sa svim zahtjevima procesa vrednovanja koje uključuje i samovrednovanje i procjenu vlastitih učinaka te im pružiti povratnu informaciju o njihovom uspjehu kao i strategijama rada koje će doprinijeti daljnjem napredovanju i razvoju.[16]

[14] Grgin, T., „Školska dokimologija“, str. 5.
[15] Isto, str. 5.
[16] Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M., Perak, M., „Stavovi učitelja o ocjenjivanju“, str. 185.

Valja naglasiti da jednaka ocjena ne znači i jednako znanje jer su ocjene podložne različitim uvjetima u kojima nastaju, ali i subjektivnim osobinama ocjenjivača. Kako bismo se što više približili realnijoj, objektivnoj ocjeni potrebno je prikupiti što više podataka o znanju i sposobnostima učenika. Pored toga, redovitim praćenjem rada i napredovanja učenika, provjeravanjem znanja i ocjenjivanjem motiviramo učenika na rad. S obzirom na razlike u ocjenjivanju, preporučljivo je da se u nastavi znanje i sposobnosti učenika, pored usmenog provjeravanja, provodi i pismeno provjeravanje.[17] Kao prednosti usmenog provjeravanja navodi se: „učitelj reagira na učenika i primjerenije ga ispituje po potrebi, vodi se računa o kvalitativnoj razlici u učeničkom znanju, usmjeravanje učenika, bolje se provjerava razumijevanje i uporaba znanja, učenici češće uče s razumijevanjem ako znaju da će usmeno odgovarati. Kao nedostaci navodi se: vremenski je neekonomično, u jednom satu može se provjeriti mali broj učenika, nužno je subjektivno, učitelj je mjerni instrument te se obuhvati manje gradiva nego pismenim provjeravanjem.“[18] S druge strane, kao prednosti pismenog provjeravanja navodi se: „svim učenicima su postavljeni jednaki zadaci pa je znanje međusobno usporedivo, prilikom ispitivanja isti je režim rada i vrijeme odgovaranja, objektivnije je ocjenjivanje, može se obuhvatiti više gradiva te je vremenski ekonomično. Kao nedostaci, pak, navodi se da nema usmjeravanja te poticanja učenika.“[19] Poželjno je da se svakog učenika usmeno i pismeno provjeri najmanje dva puta u jednom polugodištu. Osim toga, dobro je, posebno radi pozitivne motivacije, da se koriste i sljedeće dvije komponente praćenja: aktivnost (zalaganje) učenika i domaći uradak. Tim komponentama (odrednicama) moguće je ocijeniti raznovrsne aktivnosti učenika, kao na primjer, redovitost pisanja domaćih zadaća, seminarski rad, praktičan rad, aktivnost u nastavi i sl. Ocjenjivanje pritom ne smije vremenski biti raspoređeno na kraj ocjenjivačkog razdoblja. Provjeravanje i ocjenjivanje učenika valja provoditi tako da se:

–uvažava, tj. poštuje učenikova ličnost

– potiče učenikovo samopouzdanje i njegov osjećaj napredovanja

– potiče učenika na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu omogućuje učeniku da se sam javlja za provjeru znanja

[17] Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D., „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi“, str. 39. 40.
[18] Grgin, T., „Školska dokimologija“, str. 37. – 40.
[19] Isto, str. 37. – 40.

– osposobljava učenika za samoučenje, samoprocjenu svojega znanja i procjenu znanja drugih učenika iz razrednog odjela.[20]

Ocjenjivanje je u konačnici, možemo to tako reći, posljednja etapa u jednom duljem procesu, premda ono ostavlja najviše traga. Školski sustav kakvog danas poznajemo zapravo ne bi mogao funkcionirati bez ocjene. Učenici pohađaju nastavu u svrhu usvajanja novih znanja i sposobnosti, a ono na kraju određenog vremenskog perioda biva vrednovano. Iako o takvom načinu funkcioniranja nema dvojbi, postavlja se pitanje načina ocjenjivanja, odnosno kvalitete istog. Suvremena didaktika nastoji proširiti pojam ocjene u korist učenika, a istovremeno izlaže procesu ocjenjivanja i, donedavno, same ocjenjivače, odnosno učitelje (ali i ostale djelatnike). Ocjena više ne bi smjela biti samo broj bez objašnjenja, a učenik više nije pasivni promatrač. Ne ocjenjuje se više (samo) puko znanje koje na kraju predstavlja tek reproduciranje napamet naučenog do te mjere da se u najkraćem roku zaboravi. Ocjena je zbir više elemenata kao što su zalaganje, domaća zadaća, razumijevanje te korištenje činjenica obrađenih na nastavnom satu. Naglasak se u ovoj suvremenoj, *postmodernoj* didaktici stavlja osobito na razumijevanje gradiva. Postavlja se pitanje svrhe podučavanja ako ono u svojoj biti ne podrazumijeva razumijevanje sadržaja. To je zapravo detalj kojemu u suvremenom školstvu treba posvetiti najviše pažnje.

1.3.1. Provjeravanje i ocjenjivanje

Ima više pristupa problematici ispitivanja i ocjenjivanja učeničkih znanja u školama (psihologijski, pedagoški, sociološki i dr.), pa je odatle i pojmovima ispitivanja i ocjenjivanja moguće dati i nešto različitije određenje.[21] Ovdje će, dakako, naglasak biti na pedagoško – psihološkom aspektu u nastavi povijesti.

Provjera znanja je samostalna etapa nastavnog procesa pomoću koje se utvrđuje kako su ostvareni materijalni, funkcionalni i odgojni zadaci poučavanja. Provjerom znanja dobivamo potrebne podatke s obzirom na ciljeve nastave, otkrivamo uzroke nedostataka u usvajanju znanja te mogućnosti njihova otklanjanja. S obzirom na tehniku, provjeravanje može biti

[20] Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D., „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi“, str. 39. 40.
[21] Grgin, T., „Školska dokimologija“, str. 1.

pismeno i usmeno. Suvremena didaktika ističe da je pismena provjera objektivna i točna, a usmena subjektivna. Zbog toga se nastavni rezultati tijekom školske godine, a također i na kraju, često provjeravaju u pismenom obliku. S obzirom pak na oblik, provjeravanje može biti vanjsko i unutarnje. Unutarnju provjeru obavlja nastavnik u svojemu razredu pomoću pitanja koja sam sastavlja i zatim ocjenjuje prema vlastitim ocjenjivačkim kriterijima (unutarnje ocjenjivanje). Pri vanjskoj ili eksternoj provjeri zadatke pripremaju, a često i pregledavaju, vanjski sastavljači ispitnih zadatka za široku učeničku populaciju (npr. matura). Vanjsko provjeravanje mora omogućiti iste uvjete provjere znanja učenicima u različitim razredima, bez obzira tko im je nastavnik povijesti. Takva provjera omogućuje usporedbu rezultata s drugim školama i sl. S obzirom na funkciju provjeravanje može biti formativno (u funkciji učenja) ili sumativno (u funkciji mjerenja). U nastavi povijesti provjeravanje je najčešće formativno ili kontinuirano. Nastavnik prati napredovanje i učenje pojedinog učenika te pomoću različitih zadataka utvrđuje kako je razumio nastavno gradivo. Formativno provjeravanje može obuhvatiti gradivo nastavne jedinice ili povijesne teme iz nastavnog plana ili udžbenika. S druge strane, osobito je važno sumativno ili završno provjeravanje koje utvrđuje postignute rezultate na kraju pojedinih nastavnih ciklusa (na kraju školske godine ili na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja). Sumativno provjeravanje obično se provodi nakon obrade širih tema ili poglavlja te je usko povezano s ocjenjivanjem jer mjeri rezultate.[22] Iako je fokus na nastavi povijesti, treba dakako napomenuti da, što se provjera znanja tiče, nema osobitih specifičnosti u odnosu na većinu ostalih predmeta. Može se istaknuti svojevrsna *fleksibilnost* pri pogledu na predmet (gradivo) provjeravanja i ocjenjivanja budući da je ono po svojoj biti svojstveno nastavi povijesti.

S obzirom na tehniku, oblik i funkciju ocjenjivanje također može biti pismeno ili usmeno, unutarnje ili vanjsko, kontinuirano ili sumativno te uvijek slijedi nakon provjeravanja.[23] Ocjenjivanje zapravo predstavlja rezultat provjere znanja te se u samoj svrsi ne razlikuju jedno od drugog. Točnije rečeno, jedno (ocjenjivanje) je ishod drugog (provjeravanja). I u nastavi povijesti ocjenjivanje je mjerenje znanja i sposobnosti pojedinog učenika. Mjeriti se može pomoću različitih znakova (ocjena) kojima se izražava učenikov uspjeh.

[22] Trškan, Danijela, „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti“, Srednja Europa, Zagreb, 2005., str. 11. – 12.
[23] Isto, str. 12.

Ocjene mogu biti sljedeće:

- Numeričke ocjene izražavaju se različitim ocjenjivačkim ljestvicama. U Hrvatskoj se koristi petostupanjska ljestvica od 1 do 5 (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan). U osnovi, radi se o upotrebi ljestvice procjenjivanja koja ima sva bitna obilježja *ordinalne ljestvice* ili *ljestvice ranga,* kojom je jedino moguće prosuditi je li nešto od nečega veće ili manje. U takvim ljestvicama razlike između stupnjeva redovito nisu jednake. Kako pokazuju podaci, rasponi znanja koji pokrivaju nominalni iste ocjene u različitim predmetima i u različitim razredima toliko su veliki i toliko različiti da društvene sankcije vezane uz razinu ocjene gube svoju opravdanost. Zbog svih tih nedostataka ono što nastavnik upotrebom ljestvice ocjena jedino može utvrditi jest redoslijed učenika prema njihovim procijenjenim znanjima.[24]

- Slovne ocjene također predstavljaju višestupanjski ocjenjivački sustav koji se koristi u Velikoj Britaniji, SAD-u itd.

- Opisne ocjene su deskriptivne ocjenjivačke ljestvice. Svaki stupanj je podrobno opisan kratkim rečenicama. Opisno ocjenjivanje uz kvantitetu uzima više u obzir kvalitativna postignuća i individualne posebnosti, odnosno razlike među učenicima.[25].

1.4. Ocjenjivanje u nastavi povijesti

1.4.1. Nastava povijesti

Kako bismo u potpunosti shvatili problematiku ocjenjivanja u nastavi povijesti, potrebno je jasno i ispravno interpretirati samu nastavu povijesti te svrhu njezina kurikuluma.

Svaka zemlja u izradbi nacionalnog kurikuluma polazi od osnovnih načela i sastavnica, ali unosi svoj cilj, zadatke, sadržaje i provedbenu didaktičku tehnologiju koji odgovaraju stanju dosegnutog stupnja razvoja zemlje. Treba težiti harmonizaciji dostignutog u nastavi i postupnim, planiranim promjenama izbjeći kaos i štetu u razvoju učenika. Postavljeni cilj razlaže se na realne zadaće, a onda se biraju svrhoviti sadržaji, predlaže metodička izvedba, organizacija rada i evaluacija postignuća, dakle, samo tako dobivamo više razine usvojenog i

[24] Grgin, T., „Školsko ocjenjivanje znanja“, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2001., str. 11. – 12.
[25] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti, str. 11. – 12.

primjenjivog znanja, razvijajući pri tome kompetencije učenika potrebne u suvremenom svijetu. Kompetencije kao što su inovativnost, kreativnost, informatička pismenost, timski rad, stjecanje stalno novih znanja, brzo prilagođavanje promjenama treba razvijati svaki kurikulum, pa tako i kurikulum nastave povijesti.[26]

Cilj je poučavanja i učenja povijesti razviti kod učenika sposobnost povijesnog mišljenja i širenje temeljnih povijesnih znanja o povijesti svoje nacije, regije, Europe i svijeta kroz šest povijesnih razdoblja. Sposobnost povijesnog mišljenja omogućit će učenicima da vrednuju dokaze, razviju komparativnu i uzročno-posljedičnu analizu, interpretiraju povijesne podatke, te konstruiraju čvrste povijesne argumente i povijesne perspektive. Sposobnost povijesnog mišljenja sastoji se od pet vještina:

1. vještine kronološkog mišljenja,

2. vještine razumijevanja povijesne priče,

3. vještine analize i interpretacije povijesnih događaja i procesa,

4. vještine povijesnog istraživanja i

5. vještine analize vrijednosnih povijesnih tema i zauzimanje stavova.

Temeljna povijesna znanja koja su temelj za razvoj pet vještina, obuhvaćaju:

a) poznavanje najvažnijih činjenica, datuma i povijesnih osoba te

b) razumijevanje temeljnih povijesnih pojmova o povijesti svijeta, Europe i svoje nacije na pet područja ljudske aktivnosti: društvenom, ekonomskom, znanstveno - tehnološkom, političkom i filozofsko – religijsko - estetskom.

Razvijanje navedenih pet vještina obuhvaća u sebi upoznavanje tzv. tehničkih koncepata pomoću kojih razumijemo kako se stvara i konstruira povijest. Među ključne tehničke koncepte ubrajamo:

1. kronologiju i pripovijedanje,

[26] Pešorda, Suzana, „Kurikulum i nastava povijesti“, Povijest u nastavi, Vol. 6, No. 11, 2008., str. 103. – 104.

2. uzročno-posljedične veze,

3. usporedbe i sučeljavanja,

4. kontinuitet i promjenu,

5. rad s povijesnim izvorima i

6. empatijsko razumijevanje povijesti.[27]

Postoji u suvremenoj nastavi težak problem s kojim se prosvjetni radnici svakodnevno susreću. Velik broj učenika, naime, ne želi učiti i izvršavati svoje obaveze. Taj problem postoji i u nastavi povijesti, koja zbog nastojanja da se učenici natjeraju da usvoje golem broj činjenica njima postaje jednostavno dosadan predmet. „Nastavnici kojima fakulteti nisu dali potrebna znanja iz pedagoške psihologije ne ulaze dublje u analizu problematike, već jednostavno učenike proglašuju neradnicima, nesposobnjacima i glupacima. Sve to dovodi do konfliktnih situacija, a posljedica je mržnja učenika prema školi i njihovo istupanje protiv nje i onih koji je vode.“[28]

1.4.2. Ocjenjivanje različitih tipova zadataka u nastavi povijesti

Ocjenjivanje zadataka, odnosno odgovora može se učiniti na dva načina. Prvi način je *tehnika bodovanja.* Metodom bodovanja zadaci se ocjenjuju tako da se svaki odgovor usporedi s idealnim odgovorom i zatim se u skladu s tim ocijeni određenim brojem bodova koje određuju nastavnici ili vanjski ocjenjivači. Određuje se broj bodova za svaki zadatak. Za određeni element u odgovoru učenik dobiva jedan bod, osobito kod zadataka objektivnog tipa. U esejskim zadacima moraju se odgovori unaprijed predvidjeti. Drugi način bodovanja je *tehnika klasifikacije.* Nastavnik svako pojedino pitanje svrsta u jednu od kategorija, odnosno razina koje određuju stupanj kvalitete. Kategorije su raspoređene u različite ocjenjivačke kriterije. Kategorije, odnosno razine obično imaju određen broj bodova. Ukupan broj bodova dobivamo

[27]Marinović, Marijana, „Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja“, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014., str. 20. - 22.
[28]Rendić – Miočević, Ivo, „Didaktičke inovacije u nastavi povijesti“, Školska knjiga, Zagreb, 1989., str. 8.

zbrajanjem svih bodova za sve ocjenjivačke kriterije. U obama slučajevima bodovanja svi se bodovi na kraju zbroje i zatim se prema određenim postocima ili kriterijima pretvore u ocjene.

U nastavku će biti prikazano ocjenjivanje zadataka objektivnog tipa, zadataka sa slobodnim odgovorima te zadataka koji se odnose na različite povijesne izvore.

Ocjenjivanje zadataka objektivnog tipa je poprilično jednostavan koncept budući da se obično svaki odgovor boduje s jednim bodom. No, nije uvijek tako. Broj bodova će ovisiti o nastavniku, nastavnom gradivu itd.[29] Posebno je važno da takvi zadaci svojom primjenom, ispravljanjem i ocjenjivanjem te adekvatnom strukturom dostignu visok stupanj objektivnosti, a reprezentativnošću zadataka s obzirom na predmetni program osigura dobru sadržajnu valjanost.[30]

Zadatke sa slobodnim odgovorima možemo svrstati u zadatke s kraćim slobodnim odgovorima, zadatke s duljim slobodnim odgovorima te zadatke esejskog tipa. Najlakše je ocjenjivati zadatke s kraćim odgovorima jer je odgovor djelomično ili većim dijelom unaprijed određen. Najteže je, dakako, ocjenjivati zadatke proširenog esejskog tipa jer to pretpostavlja unaprijed sastavljene ocjenjivačke kriterije koji uključuju različite razine s određenim brojem bodova.[31] Zadaci esejskog tipa prikladni su za ispitivanje složenijih aspekata znanja u gotovo svim predmetima u školi i dobro ih je upotrebljavati kao dopunu zadacima objektivnog tipa.[32]

Za ocjenjivanje zadataka koji se odnose na različite povijesne izvore potrebno je poznavati način ocjenjivanja objektivnih zadataka, osobito zadataka pojašnjavanja i interpretacije te kraćih i duljih esejskih zadataka jer su oni najčešće uključeni u zadatke koji se odnose na izvore.

Zadatak koji traži samo razumijevanje izvora je lako bodovati jer postoji jedan odgovor i on donosi jedan bod.[33]

[29] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti“, str. 99. – 102.
[30] Grgin, T., „Školska dokimologija“, str. 83. – 84.
[31] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti, str. 103.
[32] Grgin, T., „Školska dokimologija“, str. 84.
[33] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti, str. 130.

Npr. *Kako se zove nacistički Führer prikazan na slici?*

Zadatke s djelomično otvorenim odgovorima je teže bodovati.[34]

Npr. *Zašto je u vrijeme prije Drugog svjetskog rata toliko ljudi obožavalo Hitlera?*

Odgovor na ovo pitanje mogli bismo podijeliti na tri boda. Jedan bod dobio bi relativno jednostavan odgovor (njegova karizma, politika…). Dva ili tri boda dobio bi odgovor s podrobnijim objašnjenjem (stanje u Njemačkoj nakon Prvog svjetskog rata, propaganda..:).

Za zadatke s kraćim ili duljim slobodnim odgovorom treba odrediti bodovne razine i predvidjeti elemente odgovora. Viša bodovna razina postiže se ako su uključeni podrobni opisi i objašnjenja.[35]

Npr. *Što je prikazano slici? Kome i kojoj svrsi su služili takvi prikazi?*

[34] Isto, str. 130. – 131.
[35] Grgin, T., „Školska dokimologija“, str. 85.

Odgovor na ovo pitanje može biti podijeljen na više razina, a najviše bodova će dobiti odgovor koji uz dobro objašnjenje sadrži i relevantne činjenice (propaganda, Joseph Goebbels…).[36]

1.4.3. Alternativno ocjenjivanje u nastavi povijesti

Alternativnim ocjenjivanjem vrednuje se kako učenici rješavaju zadatak, njihove aktivnosti (nedostaci, slabosti) i napredak pojedinog učenika. Budući da se autentični zadaci razlikuju od ostalih, odnosno još nisu uvriježeni, nego alternativni, njihovo ocjenjivanje je novost, osobito u nastavi povijesti. Autentični ili alternativni zadaci doprinose kakvoći i trajnosti usvojenog znanja, razvijaju različite misaone procese te potiču kod učenika originalnost, otvorenost i prilagodljivost u postupcima i razmišljanju.[37]

Kao što je rečeno, alternativno ocjenjivanje je novost u nastavi povijesti. Međutim, to je koncept i ideja na kojoj treba ustrajati.

Alternativno ocjenjivanje može se podijeliti u četiri vrste:

[36] Isto, str. 131.
[37] http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm 25. 5. 2015.

- Ocjenjivanje nastavnog procesa
- Ocjenjivanje završnog rada, odnosno autentičnog zadatka
- Ocjenjivanje osobne mape
- Samoocjenjivanje[38]

Ocjenjivanje nastavnog procesa

„Prva vrsta alternativnog ocjenjivanja je ocjenjivanje nastavnog procesa (odnos, ponašanje i način rada učenika). Prati se čitanje, pisanje, organizacija rada i komunikacija kao npr. sudjelovanje u grupnoj raspravi.“[39]

Primjer ocjenjivanja debate:[40]

1 – loše 2 - prihvatljivo 3 - dobro 4 – vrlo dobro 5 – odlično

1. Učenici izlažu točne i utemeljene činjenice.	1 2 3 4 5
2. Učenici podatke iznose jasno i logično.	1 2 3 4 5
3. Učenici izlažu relevantne i primjerene podatke.	1 2 3 4 5
4.Replike su primjerene i pokazuju aktivno sudjelovanje u aktivnosti.	1 2 3 4 5
5. U cjelini, skupina dobro surađuje.	1 2 3 4 5

Dodatni komentari:

Broj bodova i ocjena:

[38] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti, str. 144.
[39] Isto, str. 145.
[40] http://go.hrw.com/resources/go_ss/teacher99/rubrics/RUBRIC10.pdf 25.5.2015.

Na satu povijesti primjer debate bi bio: „Je li Napoleon 1812. godine trebao izvršiti invaziju na Rusiju?“. Učenici bi se podijelili u dvije skupine (DA i NE) te bi po pravilima debate izlagali svoje argumente. Nastavnik bi po primjeru predloška ocjenjivanja (kao prikazano gore) ocjenjivao učenike.

Ocjenjivanje završnih radova

„Druga vrsta alternativnog ocjenjivanja je ocjenjivanje završnih radova, tj. autentičnih zadataka. Završne radove u nastavi povijesti možemo podijeliti na usmeno izlaganje ili nastup, pismene aktivnosti, radove koji se ostvaruju uz primjenu računalne tehnologije i likovna ostvarenja.“[41] Ovaj vid ocjenjivanja učenicima zapravo predstavlja mogućnost stjecanja dobre ocjenje bez pokazivanja klasičnog znanja. Tu se prije svega mjeri uložen trud učenika u određenu aktivnost.

Pismeni radovi su: izvještaji, crta vremena, pismo, esej, dnevnik, biografija, članak, priča, prikaz knjige, pjesma. Ocjenjuje se sadržaj i vanjski izgled rada.

Usmeno izlaganje ili nastupi su: igra uloga, diskusija, intervju, govor, usmeni izvještaj. Ocjenjuje se sadržaj i sposobnost komunikacije.

Radovi za koje je potrebna upotreba računala su: powerpoint prezentacije, videosnimke, audiosnimke, internetske stranice. Ocjenjuje se sadržaj i izgled.

Likovna ostvarenja su: plakat, karikature, grafički prikaz, model itd. Ocjenjuje se također izgled i sadržaj.[42]

[41] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti“, str. 146.
[42] Isto, str. 146.

Primjer ocjenjivanja usmenog izlaganja.[43]

1 – loše 2 - prihvatljivo 3 - dobro 4 – vrlo dobro 5 – odlično

1. Tema izlaganja ispunjava zahtjeve zadatka.	1 2 3 4 5
2. Tema je detaljno istražena.	1 2 3 4 5
3. Izlaganje je suvislo i dobro organizirano.	1 2 3 4 5
4. Učenik se adekvatno pripremio za izlaganje.	1 2 3 4 5
5. Učenik izlaže jasno i razgovjetno.	1 2 3 4 5

Dodatni komentari:

Broj bodova i ocjena:

Primjer u nastavi povijesti bi bilo usmeno izlaganje referata na temu „Domovinski rat u Slavoniji“, a nastavnik bi ocjenjivao učenika po kriterijima predloška ocjenjivanja (kao prikazano gore).

Ocjenjivanje osobne mape

Treća vrsta alternativnog ocjenjivanja je ocjenjivanje osobne mape, odnosno zbirke učeničkih radova. Mapa radova može nastavnicima biti smjernica za poučavanje i planiranje aktivnosti. Omogućuje uvid u proces stvaranja radova, u proces rješavanja problema i u način razmišljanja učenika. Učenici se navikavaju na proces odabiranja, vrednovanja, na odgovornost i kritičnost, na samoocjenjivanje i samorefleksiju. Unapređuju svoju komunikaciju, sposobni su za kompleksno razmišljanje, postaju aktivni i samostalni pri učenju, sposobni za suranju s drugim učenicima, odgovorni i sposobni da stvore kvalitetne radove.

[43] http://go.hrw.com/resources/go_ss/teacher99/rubrics/RUBRIC24.pdf 27.5.2015.

Postoje četiri vrste osobnih mapa: radne, ogledne, procesne i arhivske. Radna mapa sadrži učeničke radove i testove skupljene tijekom cijele školske godine. Ogledna mapa sadrži najbolje radove i testove i osobna razmišljanja učenika i nastavnika o izboru tih radova. Procesna osobna mapa sadrži bilješke, izvještaje i razmišljanja o radu i završnim ostvarenjima. U arhivskoj osobnoj mapi čuvaju se najbolji učenički radovi nastali tijekom više godina te također sadrži osobna mišljenja o njihovom izboru.[44]

Nastavnik mora izabrati određenu vrstu mape, odlučiti gdje će se one čuvati, tko će ih čuvati (učenici, nastavnik, razrednik). Također mora predvidjeti što će se s tim mapama dogoditi na kraju školske godine. Za osobnu mapu iz povijesti mogu se odrediti sljedeći nastavni ciljevi: učenje čitanja povijesnih tekstova, pisanja različitih radova, razvijanje razumijevanja, kritičkog mišljenja i sposobnosti primjene znanja. Glavni cilj je pomoći učenicima da se pripreme za povijesno istraživanje, projekte ili ispite. U osobnu mapu mogu se uložiti procesni radovi (dnevnici, bilješke, projekti, eseji…), završni radovi (istraživački projekti, vijesti iz novina, prikazi povijesnih filmova…), sažeci koji su nastali tijekom čitanja (sažeci, izvještaji, prikazi knjiga…), ostali radovi (zemljovidi, grafikoni, fotografije, videozapisi, audiozapisi…).[45]

Opći kriteriji za ocjenjivanje osobne mape odnose se na raznolikost radova, organizaciju, izvješćivanje, pokazano razumijevanje i na samoocjenjivanje. Specifični kriteriji primjenjuju se za ocjenjivanje uvoda osobne mape, sinteze i namjene, organizacije, sređenosti, broja radova i odgovora ostalim učenicima pri uzajamnom ocjenjivanju. Sastavni dio jedne osobne mape su učenikova osobna razmišljanja, uzajamno ocjenjivanje te samoocjenjivanje.[46]

Samoocjenjivanje

„U alternativne oblike ocjenjivanja ubrajamo i samoocjenjivanje. Postoje dva termina: samoocjenjivanje i samovrednovanje. Pri samoocjenjivanju učenici sami prosuđuju o svojim postignućima, uzimajući u obzir kriterije koje je odredio nastavnik ili prema općim, vanjskim

[44] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti, str. 155. - 156.
[45] http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/ 28.5.2015.
[46] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti, str. 156.

kriterijima. Učenici ocjenjuju svoj rad prema nastavnikovim uputama, a mogu tako ocjenjivati i radove ostalih učenika. U tom slučaju govorimo o uzajamnom ocjenjivanju. Pri samovrednovanju učenici sami izabiru bitne elemente i zatim ih vrednuju te sami planiraju aktivnosti koje su potrebne za poboljšanje njihovih rezultata.“[47]

Samoocjenjivanje zahtijeva od učenika da kritički razmišljaju o svom radu, da spoznaju sebe i otkriju svoje slabosti i sposobnosti, da znaju kritički vrednovati svoja ostvarenja, da sami ispravljaju i unapređuju svoj rad i rezultate. Učeničko samoocjenjivanje možemo smatrati dijelom provjere znanja kao povratnu informaciju nastavniku o napretku učenika. Samoocjenjivanje pridonosi razvoju učenika u odgovorne osobe i uvodi ih u cjeloživotno učenje. Povećava njihovu aktivnost, potiče refleksiju o vlastitu učenju te aktivno i svjesno usmjeravanje misaonih procesa k uspjehu. Svrha je da učenici postanu samostalniji i odgovorniji za svoje učenje te da nauče kritički misliti. Pri samoocjenjivanju uzimaju se u obzir individualne posebnosti, interesi, želje i osjećaji učenika te ih se potiče na rješavanje različitih problema.

Samoocjenjivanje i vrednovanje vlastita rada trebalo bi učenike motivirati na učenje. Pitanje što su naučili nije u ovom slučaju toliko važno, već je vađnije kako su to naučili, koji im način učenja najbolje odgovara i najviše pridonosi uspjehu. Zbog toga razmišljanje o vlastitom radu omogućuje učenicima da spoznaju što trebaju i čiju pomoć trebaju. Dakako, svoj rad, ostvarenja i vlastite sposobnosti moraju ocjenjivati i prosuđivati bez negativnih osjećaja ili pretjerivanja.

Pri vrednovanju vlastita rada i samoocjenjivanja veoma je važna i refleksija jer učenici razmišljaju o svom radu, kako i što su činili, kako su se pritom osjećali. Pitanja za refleksiju su obično: „U čemu mogu biti bolji?“, „Jesam li zadovoljan svojim radom?“ i slično.[48]

Svrha alternativnog ocjenjivanja bilo bi unapređenje nastavnog procesa i njegove kvalitete. Ono pridonosi kvalitetnom i preciznom ocjenjivanju različitih učeničkih aktivnosti i ostvarenja te ono predstavlja novost u nastavi povijesti. Implementacija alternativnog ocjenjivanja u suvremenu nastavu povijesti uvelike bi obogatilo i osvježilo nastavni proces, a pridonijelu bi razvoju učeničkog znanja, radnih navika te kritičkog mišljenja.

[47] Isto, str. 157.
[48] Isto, str. 157. – 158.

2. Kritičko mišljenje u nastavi

2.1. Što je kritičko mišljenje?

Kritičko mišljenje je termin koji je, za razliku od ocjenjivanja, puno uže vezan uz prosvjetu. Naravno, kao pojam ono je primjenjivo u mnogim područjima ljudske djelatnosti, ali kao smislena sintagma ono nas prije svega asocira na nastavni proces. Međutim, zahtjevi modernog društva (ne samo prosvjete) stavljaju pred nas zadatak razvijanja mladih umova. I to u punom smislu te riječi. Potrebno je odgojiti mlade ljude koji su sposobni samostalno razmišljati i koji neće kao spužve, bez kritike, upijati ono što im se ponudi.

Što se tiče definiranja kritičkog mišljenja, ono je poprilično fleksibilno. Kritičko mišljenje ima mnogo definicija i mnoge se međusobno razlikuju. Najjednostavnija definicija glasi: „Kritičko mišljenje jest proces provjeravanja, ocjenjivanja, proširivanja i primjenjivanja novih ideja.“[49]. Dakako, ta definicija ne obuhvaća u potpunosti smisao kritičkog mišljenja. S druge strane, nešto zahtjevniju definiciju dao je još 1909. godine John Dewey, koji se smatra i utemeljiteljem pojma kritičkog mišljenja (pod nazivom *refleksivno mišljenje).* On je definirao kritičko mišljenje kao aktivno, ustrajno i pomnjivo razmatranje vjerovanja ili pretpostavljenih oblika znanja u svjetlu temelja (razloga) koji ih podupiru i daljnjih zaključaka do kojih vode. Drugim riječima, Dewey uvodi pojam aktivne obrade novih informacija nasuprot pasivnom primanju i reproduciranju istih.[50]

U kontekstu suvremenog odgoja i obrazovanja kritika ima svoju pozitivnu konotaciju. Koncept nastave koji je njegovala tzv. stara škola, u kojoj se od učenika zahtijevalo da mehanički pamte propisani sadržaj bez sustavnog promišljanja o njemu, suvremena škola nastoji nadići. Često se u suvremenom odgoju i obrazovanju susrećemo sa zahtjevima da se kod učenika razvijaju vještine kritičkog mišljenja. Naime, kritičko mišljenje postaje imperativom suvremenog svijeta. Najmanje su dva razloga za navedeno: suvremeno demokratsko društvo pretpostavlja aktivne građane koji promišljaju, preispituju, vrednuju i donose odluke pa će u tom smislu samo građani s razvijenim vještinama kritičkog mišljenja moći odgovarati zahtjevima suvremenog demokratskog svijeta te su odlike suvremenog svijeta izniman

[49] Klooster, David, „Što je kritičko mišljenje?“, Metodički ogledi, Vol 9, No 2, 2003., Zagreb, str. 88. – 89.
[50] Grozdanić, Višnja, „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, Napredak, Vol. 150, No. 3 – 4, 2009., Zagreb, str. 386.

tehnološki napredak, vrijeme brzih i stalnih promjena, izloženost pojedinca velikoj količini informacija i značajno povećanoj razini dostupnosti informacija koje nameću potrebu za aktivnim, promišljenim i preispitujućim, kritičkim pristupom.[51]

Da bismo shvatili koncept kritičkog mišljenja, potrebno je navesti nekoliko ključnih točaka: 1. *Kritičko mišljenje jest neovisno mišljenje.* Kritičko mišljenje je individualni proces, a to znači da nitko drugi ne može kritički promišljati za nas do nas samih. Ovo je jedna od osnovnih kvaliteta kritičkog mišljenja.

2. *Informacija je polazna, a ne krajnja točka kritičkog mišljenja.* Da bismo došli do vlastitih zaključaka i sudova, potrebne su nam *sirovine* za to, odnosno informacije: činjenice, tekstovi, ideje, razne teorije itd.

3. *Kritičko mišljenje počinje s pitanjima, s problemima koje valja riješiti.* Znatiželja je jedan od osnovnih ljudskih poriva. Kritičko mišljenje obilježeno je porivom da se riješe problemi te da se odgovori na pitanja na koja nemamo ili nismo dobili odgovor. Podučavanje kritičkog mišljenja leži u osvještavanju učenika u tome da svugdje oko njih postoje problemi. Posao nastavnika u pripremi nastave jest, dakle, identificirati probleme učenika te im, kad se oni sve više usmjere na ovaj novi način istraživanja ideja, pomoći da formuliraju svoje probleme. Pedagogija kritičkog mišljenja postaje svrhovita i produktivna aktivnost, ne samo *školski rad*, dok se učenici upuštaju u praktični intelektualni zadatak formuliranja rješenja problema s kojima se u svijetu suočavaju. Dok učenici prikupljaju podatke, analiziraju tekstove, razmatraju alternativna gledišta i pretresaju mogućnosti, oni traže rješenja problemima koji ih se tiču.

4. *Kritičko mišljenje zahtijeva razložnu argumentaciju.* Ljudi koji kritički misle dolaze do vlastitih rješenja problema te podupiru ona rješenja za koje postoje dobri argumenti i uvjerljivi razlozi. Oni uviđaju da postoji više od jednog rješenja pa se trude pokazati zašto je njihovo rješenje logično i praktično. Bitan čimbenik kritičkog mišljenja su protuargumenti. Njima se opire autoritetu tekstova, tradicije i većine pa tako i manipulaciji.

[51] Buchberger, Iva, „Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja“, Universitas, Rijeka, 2012., str. 11.

5. *Kritičko mišljenje je društveno mišljenje.* U opreci s *neovisnim mišljenjem,* ovaj element kritičkog mišljenja ističe da u konačnici kritičko mišljenje ne bi bilo smisleno bez konteksta društvene zajednice. Zato treba nastojati njegovati stavove koji će olakšati produktivnu razmjenu ideja, stavove poput tolerancije, pažljivog slušanja drugih te preuzimanja odgovornosti za vlastita mišljenja.[52]

Dakle, kritičko mišljenje je kvalitetno promišljanje o određenim problemima i događajima, koje se temelji na kvalitetnim argumentima. Ono nikako nije kritika, koja je svrha sama sebi. Cilj kritičkog mišljenja nije isprazno i negativno kritiziranje, nego argumentirano i razborito mišljenje.[53]

2.2. Kritičko mišljenje u nastavi povijesti

Većina ljudi koji se bave kritičkim mišljenjem svjesna je određenih nedoumica koje se uz njega vežu. Prva je davanje negativne konotacije pojmu kritičkog mišljenja jer ga se poistovjećuje s kritizerstvom. Druga je velika raznolikost u definiranju pojma kritičkog mišljenja, treća u problemima koji nastaju kod njegove procjene, odnosno mjerenja, a četvrta o načinima i učincima poučavanja kritičkom mišljenju.[54]

Kritičko mišljenje u suvremenoj nastavi pažnju je počelo dobivati tek u skorije vrijeme, pa tako i u nastavi povijesti. Međutim, unatoč činjenici da ono u teoriji dobiva sve veći prostor, u praksi je ono zanemarivo. Po svemu sudeći, suština problematike leži u *starom školskom sustavu* koji svoje početke vuče još iz doba industrijalizacije kada je frontalna nastava u svrhu što efikasnijeg osposobljavanja za rad bila jedini način poučavanja. U tako dugoj tradiciji rada teško je implementirati bilo kakvu vrstu inovacije. Naravno, ni nastava povijesti nije izuzetak. Čak štoviše, povijest kao predmet se izrazito ističe frontalnim načinom rada zbog svog sadržaja.

[52] Klooster, D., „Što je kritičko mišljenje?“, str. 89. – 94.
[53] Miliša, Zlatko, Ćurko, Bruno, „Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija“, MEDIANALI, Vol. 4, No. 7, 2010., Zagreb, str. 70.
[54] Grozdanić, V., „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, str. 381.

Cilj nastave povijesti je razvijanje *sposobnosti povijesnog (kritičkog) mišljenja* u učenika. Međutim, s obzirom na to da se nijedna sposobnost, pa tako ni sposobnost povijesnog mišljenja, ne može razvijati u praznini, već je za svaku od njih potreban povijesni sadržaj, oni u novoj koncepciji nisu zanemareni, ali nisu ni na prvome mjestu. Sadržaji sada imaju svrhu voditi učenika prema razvoju sposobnosti povijesnog (kritičkog) mišljenja, koje u svom središtu sadrži pet temeljnih vještina: *vještinu kronološkog mišljenja, vještinu razumijevanja povijesne priče, vještinu analize povijesnih događaja i interpretacija, vještinu povijesnog istraživanja, te vještinu analize vrijednosnih povijesnih tema i zauzimanje stavova*.[55]

Gdje onda nastaje problem? Činjenica je da je kritičko mišljenje, kao što je spomenuto, novitet. Nailazimo na situaciju gdje si moramo postaviti pitanje kako poučavati kritičko mišljenje jer i sami nastavnici nisu adekvatni poučavati ga. S druge strane, nailazimo na problem oprečnosti kritičkog mišljenja sa zahtjevima tradicionalne škole. Premda je ohrabrivanje nastavnika da potiču učenike i studente na mišljenje općeprihvaćeno, često je u suprotnosti sa zahtjevima programa koji je usmjereniji na širinu nego na dubinu gradiva što ga učenici moraju usvojiti.[56] Nastava povijesti je vjerojatno najreprezentativniji primjer takve situacije. Ona je okarakterizirana frontalnim načinom rada i klasičnim predavanjem te, u najboljem slučaju, programiranom nastavom. Programirana nastava je način poučavanja gdje pri biranju obujma i dubine nastavnog sadržaja nastavnik ima određenu slobodu. Kao najveće prednosti programirane nastave navodi se ostvarivanje individualizacije te konkretizacije odgojnih zadataka.[57]

Programirana nastava nije, dakako, primjer loše ili neprimjerene didaktičke metode. Međutim, teško će takav oblik rada (ili barem *isključivo* takav oblik rada) omogućiti razvijanje učeničkih stavova i kritičkog mišljenja u onoj mjeri u kojoj to zahtijeva suvremena nastava. Dakle, u nastavnoj praksi poučavanje kritičkom mišljenju je izrazito slabo zastupljeno. Nažalost, moramo priznati i da je literatura po svoj prilici poprilično oskudna po pitanju ove teme. Samo kritičko mišljenje dobiva sve veću i važniju ulogu, međutim ako ćemo konkretizirati temu (kao što bi bilo *kritičko mišljenje u nastavi povijesti)*, nedostajat će nam izvori.

---

[55] http://www.azoo.hr/images/izdanja/nastava_povijesti/08.html 31.5.2015.
[56] Grozdanić, V., „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, str. 398.
[57] Rendić – Miočević, I., „Didaktičke inovacije u nastavi povijesti“, str. 23. – 24.

2.3. Razvoj povijesnog mišljenja i sposobnosti učenja povijesti

Povijest, i kao znanost i kao predmet, treba početi promatrati na drugi način no što je to uvriježeno. Naime, povijest prosječnoj osobi (učeniku) nema dubinu niti se nastoje shvatiti razlozi i posljedice. Krivca, naravno, ne treba tražiti u učenicima, nego u nastavnicima i školskom sustavu. Možda je to pomalo oštra konstatacija, međutim, iz iskustva govoreći, ne može se ne primijetiti nedostatak uloženog truda od strane mjerodavnih u odnosu na potencijal koji nudi nastava povijesti. Premda su u suvremenoj nastavi primjetni pomaci u željenim smjerovima, još uvijek su potrebne detaljne promjene u praksi nastave kako došlo do optimalne kvalitete nastave povijesti.

Učenikovu spoznaju prošlosti valja promatrati kao proces i kao rezultat tog procesa. Ta je spoznaja vrlo složena radi dinamičkih interpersonalnih odnosa, a uz psihologijsko utemeljenje u njoj su značajne i filozofijske komponente te stvaralački čin nastavnika i učenika. Apstraktno mišljenje u procesu spoznaje prošlosti spada u područje psihologije, ali u nastavi valja uzimati u obzir i ono što mislimo i što smatramo istinitim. Ova druga vrsta mišljenja (u našem slučaju je to povijesno mišljenje) pripada spoznajnoj teoriji i logici i ne određuje je psihologija nego supstratna znanost. Rezultat spoznaje je povijesno znanje s više varijeteta. Ono nam na osnovu kriterija povijesne znanosti govori o tome jesmo li dobro povijesno mislili.[58] Dakle, povijest (odnosno nastava iste) ne predstavlja više apsolutnu datost; niz činjenica koje se moraju upamtiti. Dužnost nastavnika se mijenja kao i obaveze učenika. Cijeni se apstraktno mišljenje, a u obzir se uzima individualno mišljenje koje, u konačnici, i nema svoju ocjenu. Ono je vrijedno samo po sebi, što isključuje suhoparnost nastave. Povijesno znanje nije više jednostavno reproduciranje znanja, ono poprima nove aspekte i čimbenike koji bitno utječu na samu nastavu povijesti.

No riječ je, dakako, o idealnim pretpostavkama. Moramo biti realni. Nastava povijesti u svojoj teoriji sve više napreduje, didaktički i metodički. Međutim, praksa najčešće predstavlja drugi kraj spektra. Premda i sam kurikulum povijesti navodi „vještine razumijevanja povijesne

[58] Isto, str. 53.

priče, empatijsko razumijevanje povijesti…“[59] i slične sintagme, ne treba previše naglašavati kako se to u prosvjetnoj praksi slabo ili nikako provodi. Problem zasigurno, svojim velikim dijelom, leži u nastavnicima koji ne uspijevaju uvidjeti važnost dubljeg obuhvaćanja nastavnog gradiva koje bi svoje pozitivne rezultate manifestiralo tek kroz duže vrijeme. Ima li taj problem svoje rješenje, teško je reći. To je tema koja u prosvjeti zahtijeva dublju analizu.[60]

Autor Rendić – Miočević je na temelju vlastita iskustva te drugih izvora sastavio klasifikaciju u kojoj je pretpostavio da učenici u nastavi povijesti trebaju razvijati sljedeće kategorije u kognitivnom području:

1.Znanje

1.1. Poznavanje povijesnih činjenica

1.2. Poznavanje putova i načina tretiranja pojedinosti

1.2.1. Slijed povijesnih pojmova

1.2.2. Povijesni zakoni i njihova primjena

1.2.3. Objašnjenje uzroka

1.2.4. Objašnjenje posljedica

1.3. Znanje općih pojmova i univerzalija

1.3.1. Poznavanje pojmova

1.3.2. Odvajanje suvišnih pojmova

1.3.4. Svrstavanje pojmova

1.3.5. Uspoređivanje povijesnih pojava

2. Intelektualne sposobnosti

2.1. Shvaćanje

[59]Marinović, M., „Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja“, str. 20. – 22.
[60] Rendić – Miočević, I., „Didaktičke inovacije u nastavi povijesti“, str. 55.

2.1.1. Davanje naslova

2.1.2. Tumačenje slika

2.1.3. Shvaćanje izlaganja ili teksta

2.2. Primjena

2.2.1. Svrstavanje pojmova uz nepoznate odlomke

2.2.2. Uspostavljanje dijaloga između povijesnih ličnosti

2.3. Analiza

2.3.1. Otkrivanje redoslijeda činilaca

2.3.2. Odvajanje bitnog

2.4. Vrednovanje

2.4.1. Ocjenjivanje ispravnosti sadržaja

2.5. Sinteza

2.5.1. Prihvaćanje ili odbacivanje hipoteza

2.5.2. Pisanje plana sastava

2.5.3. Potpuni sastav

2.5.4. Usmeno izlaganje.[61]

Takva klasifikacija ujedno predstavlja i strukturu povijesnog mišljenja. Prema tome, možemo definirati da je povijesno mišljenje struktura specifičnih znanja i intelektualnih sposobnosti što omogućuju spoznaju prošlosti. To je definicija koja se odnosi na kognitivno područje učenikove ličnosti, ali razvijena struktura povijesnog mišljenja sigurno utječe na afektivno (stavovi, mišljenja, interesi, motivacija i emocionalni doživljaji) i psihomotorno područje (radne navike, sposobnost komuniciranja, estetsko izražajne vještine). Definicija

[61] Isto, str. 56. – 57.

povijesnog mišljenja upućuje nas na široko područje istraživanja u metodici nastave povijesti. Navedena teorijska klasifikacija može biti osnova za sastavljanje testova, vježbi i uopće didaktičke kompozicije povijesnog gradiva. Ona bi mogla biti osnova u povezivanju raznih predmeta, pri čemu bi nastava povijesti trebala imati značajnu ulogu.[62]

Prikazana klasifikacija, iako datira iz 1989. godine, u mnogočemu nas vodi u pravome smjeru. Suvremenoj nastavi povijesti predbacuje se prije svega jednostavnost i jednosmjernost pri poučavanju nastavnog gradiva i provjeravanju i ocjenjivanju istog. Drugim riječima, krucijalna mana leži u činjenici da je povijest *slovo na papiru* i ono treba jednostavno biti naučeno napamet. Teško se pri navedenim činjenicama oteti dojmu da nastava povijesti u suvremenoj nastavi općenito didaktički i metodički zaostaje za drugim predmetima. Zašto je tome tako? Govoreći iz iskustva zaključio sam da je povijest kao znanost lako svesti na proste činjenice, poput npr. matematike ili fizike. Međutim, povijest nije prirodna znanost. Izuzev povijesne interpretacije (koja je dio politike više nego same povijesti), povijesno mišljenje i razmišljanje u povijesnom kontekstu je neizostavan aspekt (ili bi trebao biti) na praktički svakome nastavnom satu povijesti. Dakle, povijest kao predmet bi trebala razvijati učenikove kognitivne, afektivne i psihomotorne vještine, a kritičko mišljenje, kao i u drugim predmetima, treba afirmirati kao bitan element u analiziranju nastavnog gradiva.

S tim u vezi treba spomenuti reviziju Bloomove taksonomije te njen značaj u nastavi povijesti. Benjamin Bloom je 1956. godine sudjelovao u stvaranju klasifikacijskog sustava u kojem je u učenju izdvojio tri područja: kognitivno, afektivno i psihomotoričko. Međutim, 2001. godine ta taksonomija se revidira te se znanje dijeli u četiri dimenzije.

Dimenzije znanja i njezine kategorije u nastavi povijesti:

1. Činjenično znanje: a) poznavanje najvažnijih činjenica, datuma i povijesnih osoba

b) razumijevanje temeljnih povijesnih pojmova (npr. apsolutizam, demokracija…)

2. Konceptualno znanje – uključuje pet tehničkih koncepata: kronologija, uzročno – posljedični odnosi, kontinuitet i promjena, uporaba povijesnih izvora i empatijsko razumijevanje

[62] Isto, str. 57.

3. Proceduralno znanje – podrazumijeva poznavanje: metoda prikupljanja podataka, metoda sređivanja i obrade podataka, interpretacije podataka i metode pisanja rada. Npr. kako ostvariti malo istraživanje u nastavi povijesti (učenik mora poznavati određenu proceduru)

4. Metakognitivno znanje: - opće metode koje se mogu upotrijebiti za različite zadatke

- uvjeti pod kojima se te metode mogu upotrebljavati

- doseg unutar kojega je određena metoda efikasna

- poznavanje samog sebe i svojih mogućnosti[63]

2.4. Problemska nastava povijesti

Zahtjevi suvremene škole inzistiraju na osposobljavanju učenika za rješavanje problema. Iz tih zahtjeva razvila se problemska nastava čije su značajke prirodnost i gipkost procesa učenja, organizacijska kompatibilnost s drugim oblicima nastave i optimalna djelotvornost. U problemskoj nastavi povijesti razvija se povijesno mišljenje učenika te ih se osposobljava da sami stvaraju određene hipoteze i da ih s pomoću analize povijesnog gradiva prihvaćaju ili odbacuju.[64]

Rješavanje problemskih zadataka predstavlja najaktivniji postupak procesa učenja koji polazi od učenikova iskustva i koji omogućava izgradnju stavova te stvaralačkog i kritičkog mišljenja. Problemski pristup nastavnim sadržajima je u funkciji osposobljavanja učenika za dublje doživljavanje, pouzdano razumijevanje i kritičko procjenjivanje sadržaja koji se proučava.[65]

Problemska nastava je, dakle, koncept usko vezan uz pojam kritičkog mišljenja, premda kritičko mišljenje nije isključivi cilj takve vrste nastavnog procesa. Međutim, cilj takve nastave jeste osposobljavanje učenika za rješavanje problema što je, po svoj logici, nezamislivo bez kritičkog mišljenja. Treba dakako napomenuti da, kao didaktičkom konceptu, problemskoj

[63] http://povijest.net/revidirana-bloomova-taksonomija-u-nastavi-povijesti/ 27.6.2015.
[64] Rendić – Miočević, I., str. 30. – 31.
[65] Kadum – Bošnjak, Sandra, Peršić, Irene, „Neki pogledi na ulogu učitelja i položaj učenika pri rješavanju problemskih zadataka“, Metodički obzori, Vol. 2, No. 3, Pula, 2007., str. 73. – 74.

nastavi po svom sadržaju prethodi heuristička nastava. Riječ je o nastavi osnova koje je shvaćanje, odnosno razumijevanje sadržaja. No, u odnosu na problemsku nastavu, sam nastavnik igra puno veću ulogu pri rješavanju problema. S druge strane, samostalna (ili samostalnija) problemska nastava daje puno više slobode samim učenicima čime uvelike dolazi do izražaja razvoj njihovih stavova i kritičkog mišljenja.

Problemska nastava povijesti nije dovoljno razvijena. U stručnoj literaturi nailazi se većinom na određene upute za provođenje takve nastave, ali praksa (što prosvjetna, što istraživačka) zasada ne potkrepljuje dokazima teoriju.

Problemska nastava povijesti, kao i svaka druga problemska nastava, zasniva se na mišljenju učenika. Pritom se naročito mora izraziti *povijesno mišljenje* čiju strukturu sačinjavaju posebna znanja i intelektualne sposobnosti koje omogućuju shvaćanje prošlosti. Postavljanje problema u nastavi povijesti ovisi o tome što se proučava (izvor, tekst, povijesna karta, nastavna jedinica u udžbeniku…) te zbog toga i ne može biti jedinstvene strukture kojom bi se predvidio način rješavanja problema. O raznim strukturama pri proučavanju povijesnog gradiva zasada možemo samo teorijski razmišljati, ali ih, nažalost, ne možemo znanstveno precizirati. Prema tome, zadatak je metodike nastave povijesti da razvija metodologiju istraživanja strukture raznih područja nastave povijesti, koristeći se u prvom redu psihologijskom metodologijom i spoznajama.[66]

3. Evaluacija kritičkog mišljenja s primjerima iz nastave povijesti

Uzevši u obzir da je kritičko mišljenje svojevrsni novitet u nastavi te da je ono po svoj prilici jedan poprilično apstraktan pojam, treba pretpostaviti da će mjerenje, evaluacija i ocjenjivanje istog biti kompliciran proces. Učeničko znanje u vidu poznavanja činjenica ili svladanih vještina je relativno lako ocijeniti, bilo numerički, bilo opisno. No, s druge strane, kako ocijeniti nečije mišljenje? Na temelju kojih (ili čijih) vrijednosti vrednovati način i smjer nečijeg razmišljanja? Pitanja su to koja nemaju definitivan odgovor.

[66] Rendić – Miočević, I., „Didaktičke inovacije u nastavi povijesti“, str. 34. – 35.

Što se tiče evaluacije i kritičkog mišljenja uopće u nastavi povijesti, nema previše osobitosti i specifičnosti koje bi činile razliku u odnosu na druge školske predmete. Nastava povijesti svakako jeste *plodno tlo* za razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja kod učenika te se ona kao takva drži i općih principa i pravila vezanih uz poučavanje i evaluaciju kritičkog mišljenja, s naglaskom, dakako, na specifičnostima svojih problema. Držat ću se, dakle, općih smjernica i pravila pri mjerenju i evaluiranju kritičkog mišljenja.

Mjerenje ili procjena kritičkog mišljenja može se provoditi iz različitih razloga. To može biti radi utvrđivanja razine razvitka kritičkog mišljenja, davanja povratne informacije učenicima o njihovom napretku, povratne informacije nastavniku o učincima poučavanja, radi procjene kao dijela selekcijskog postupka itd.[67]

Prikupljanje informacija o kritičkom mišljenju

Tehnike kojima se nastoji steći uvid u kritičko mišljenje učenika razlikuju se po opsežnosti i pristupu. Naime, neke tehnike nastoje evaluirati sve aspekte kritičkog mišljenja, dok se druge fokusiraju samo na jedan aspekt ili na manji broj njih. Neke su tehnike područno specifične, druge su opće, a razlikuju se i po tipovima zadataka. Tako se tehnikama za prikupljanje podataka samo o jednom aspektu kritičkog mišljenja možemo fokusirati samo na sposobnost za prepoznavanje pretpostavki, sposobnost induktivnog rezoniranja, sposobnost formuliranja definicija. Usmjeravanje na mjerenje samo jednog aspekta kritičkog mišljenja ne znači i jednostavnost mjerenja. Kani li se zahvatiti više aspekata kritičkog mišljenja, rabit će se što raznovrsniji zadaci. Naime, smatra se da će se uporabom različitih vrsta zadataka bolje simulirati realna situacija. Također se preporučuje uporaba što više izvora podataka za procjenu razvijenosti vještina za kritičko mišljenje. To mogu biti standardizirani testovi, učenički radovi, eseji, seminarski radovi. Podaci o kritičkom mišljenju mogu se prikupiti i opažanjem sudjelovanja učenika u učionici, s njima se mogu voditi individualni intervjui, a u američkom obrazovnom sustavu povremeno se rabe podatci iz učeničkih dnevnika i portfolija.[68]

[67] Grozdanić, V., „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, str. 409.
[68] Isto, str. 409. - 410.

3.1. Procjena kritičkog mišljenja prema vrsti zadataka s primjerima iz nastave povijesti

1. Zadaci višestrukog izbora – U standardiziranim testovima za procjenu kritičkog mišljenja često se rabi taj tip zadataka. Prednosti su brzina rješavanja te brzina očitanja rezultata. Zadacima višestrukog izbora se zamjera što uvijek vode k jednom točnom odgovoru, a to proturječi naravi kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje je upravo najizraženije tamo gdje nemamo jedan ispravan ili najbolji odgovor. Osim toga, odabir samo jednog točnog odgovora ne daje uvid u misaoni proces koji mu je prethodio. Međutim, ovaj način stjecanja uvida u kritičko mišljenje je prihvatljiv ako se kombinira s drugim izvorima podataka. Njime se na sasvim dostatan način može ispitati vlada li učenik nekim općim načelima rasuđivanja.[69]

Primjer zadatka višestrukog izbora u nastavi povijesti:

Godine 1526. odvila se bitka na Mohačkom polju gdje ugarsko – hrvatske snage bivaju poražene od strane Turaka, a kralj Ludovik II. Jagelović pogiba. Nakon tog događaja Hrvatski sabor izabire Ferdinanda Habsburškog za hrvatskog kralja. Da ugarsko – hrvatske snage nisu bile poražene na Mohačkom polju, koja bi u tom slučaju bila sudbina Hrvatske?

a) Hrvatski sabor bi ipak izabrao Ferdinanda za kralja zbog straha od Turaka

b) Hrvatska bi ostala u personalnoj uniji s Ugarskom bez stranog utjecaja

c) Hrvatska bi ohrabrena pobjedom nad Turcima postala samostalna kraljevina

Teško je procijeniti točnost i kvalitetu odgovora kod ovakvih zadataka te bi najbolje bilo kombinirati više vrsta zadataka u svrhu provjere kritičkog mišljenja. Odabir samo jednog odgovora ne daje uvid u misaoni proces koji mu je prethodio, ali ovakvim zadacima se sasvim dobro može ispitati vlada li učenik nekim općim načelima logičkog rasuđivanja.

[69] Isto, str. 410. – 411.

2. Zadaci otvorenog tipa – Navedeni nedostaci zadataka višestrukog izbora djelomice se uspješno izbjegavaju upotrebom zadataka otvorenog tipa. Najčešće su moguće dvije vrste zadataka: u jednom tipu se odgovara na specifična pitanja (odgovori esejskog tipa), a drugi tip je pisanje eseja na zadanu temu. Unatoč poteškoćama u njihovu ocjenjivanju, često se primjenjuju iz sljedećih razloga:

- učenik ima veću slobodu pri pisanju odgovora te nije ograničen na samo jedan odgovor
- u eseju se može procijeniti učenikova sposobnost da istovremeno primijeni nekoliko vještina kritičkog mišljenja
- esej može dati uvid u učenikovu predispoziciju za kritičko mišljenje
- iako zadaci višestrukog izbora imaju veću pouzdanost, smatra se da im je valjanost manja. Kada učenik odabere jedan odgovor, ne znamo iz kojih razloga je to učinio, dok u esejskom odgovoru postoji obrazloženje.[70]

Primjer zadatka otvorenog tipa u nastavi povijesti:

Da si ti bio/la na mjestu Julija Cezara nakon poziva da se vrati u Rim 50. g. pr. Kr., kako bi postupio/la i zašto?

Zadaci ovakvog tipa su odličan način provjeravanja učenikova činjeničnog znanja, ali i sposobnosti kritičkog mišljenja. Po načinu formuliranja pitanja od učenika se zahtijeva kako poznavanje gradiva, tako i predstavljanje vlastitog mišljenja na zadanu temu.

3. Samoprocjena kritičkog mišljenja – Učeničko samoocjenjivanje možemo smatrati dijelom provjere znanja (povratna informacija nastavniku o napretku učenika). Samoocjenjivanje i samovrednovanje odvija se u dijalogu s nastavnikom i tako mu omogućuje uvid u učenikovo znanje, razmišljanje i razumijevanje i također može pratiti učenikove spoznajne procese, što je od osobitog značaja pri kritičkom mišljenju.[71] Jedan od načina za poticanje razvitka kritičkog mišljenja je upoznavanje učenika s kriterijima po kojima se kritičko mišljenje procjenjuje. Ako učenik zna što se očekuje da postigne te ako zna kako će se to procjenjivati, može se uspješnije samoopažati i u skladu s time napredovati.[72]

[70] Isto, str. 410. – 415.
[71] Trškan, D., „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti“, str. 157.
[72] Grozdanić, V., „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, str. 415.

Ovakav način provjeravanja se odvija u dijalogu s učenikom te se najlakše provjerava kroz usmeno ispitivanje. Primjer bi bilo pitanje: *„Gdje smatraš da si pogriješio/la?“* ili *„Što bi promijenio/la?“* u razgovoru s učenikom nakon pismenog ispita pri čemu učenik iznosi svoje argumente vezane uz postavljeno pitanje, a nastavnik ima priliku uočiti način i smjer razmišljanja učenika te postoji li napredak.

Kritičko mišljenje predstavlja suvremeni imperativ moderne škole te se na još mnoga pitanja mora odgovoriti. Treba uzeti u obzir da je kritičko mišljenje novost i samim nastavnicima (osobito onima *starog kova*), a oni su dužni podučavati ga i, još važnije, vrednovati ga. I to je u konačnici spor proces. Ni nastava povijesti, dakako, nije izuzetak. Premda, smatram, nastava povijesti po svom sadržaju i problematici ima potencijal u razvoju kritičkog mišljenja kod učenika kakav rijetko koji predmet još ima. Nažalost, praksa nastave još uvijek tvrdi suprotno. Implementiranje kritičkog mišljenja u nastavni program zasigurno nije jednostavno niti je ono prihvaćeno od strane svih.[73]

Poticanje i evaluacija kritičkog mišljenja, uz sve spomenute dvojbe, nužni su na svim razinama obrazovanja. Jedan razlog je skretanje pozornosti nastavnicima na angažiranje mi¹šjenja višeg reda kod učenika kako u poučavanju, tako i u ocjenjivanju. Postoji potreba za razvitkom instrumenata za njegovu procjenu. Njihovom uporabom bi se smanjio rizik da se u ocjenjivanju učenikovog učinka primjenjuju kriteriji karakteristični za površinski pristup učenju. Ako učenici imaju uvid u kriterije po kojima se vrednuje njihov učinak, a jedan od njih bude primjena kritičkog mišljenja, očekuje se da će ih oni i razvijati. Udruženim razvijanjem vještine kritičkog mišljenja svi bi bili na dobitku pa se treba nadati novim istraživanjima u tome smjeru.[74]

Zaključak

[73] Buchberger, I., „Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja“, str. 15.
[74] Grozdanić, V., „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, str. 419.

Suvremena nastava nalazi se pred novim zahtjevima i novim izazovima. Desetljećima se nastava u svojoj biti nije mijenjala, a zahtjevi modernog društva postaju sve veći i sve složeniji. U takvim uvjetima nužna je promjena. Učenik više nije pasivni promatrač na nastavi, a nastavnik više nije isključivo jedini aktivni sudionik. Međutim, promjene koje suvremena teorija promiče su još korjenitije. Postavlja se pitanje kvalitete predmeta ocjenjivanja u nastavi te samog procesa ocjenjivanja. Što ocjenjujemo i kako ocjenjujemo? Više nije dovoljno prenijeti učenicima određeni broj relevantnih činjenica, očekivati njihovo puko reproduciranje bez nužnog razumijevanja nakon čega slijedi numerička ocjena. Ovaj rad se dotakao odgovora na spomenute probleme, ali i sam staje tamo gdje je stala moderna praksa nastave – ima mjesta za promjene u nastavi.

Nastava povijesti u ovom slučaju nije izuzetak. Čak štoviše, nastava povijesti je po svoj prilici najreprezentativniji primjer ovog suvremenog problema. Teško je pretpostaviti da po svom sadržaju među ostalim predmetima u školstvu postoji predmet koji posjeduje kvalitetniju podlogu od nastave povijesti za promicanje suvremenih ideja. Povijest kao predmet obiluje egzaktnim činjenicama zbog čega je po svemu sudeći i došlo do toga da se povijest marginalizira kao predmet dosade i nezanimljivosti. Međutim, po svom sadržaju povijest definitivno predstavlja *plodno tlo* za razvijanje mišljenja i stavova. Tu do izražaja dolazi i kritičko mišljenje kao jedan od zahtjeva suvremenog školstva. Kritičko mišljenje je nužnost u suvremenoj nastavi, međutim ono u praksi biva zanemareno, prije svega zbog činjenice da je ono teško mjerljivo. No teorija se uvelike bavi tom problematikom što nagovještava velike i pozitivne promjene u suvremenoj nastavi povijesti. U radu su spomenuti i problemi i njihova rješenja koja, još uvijek, čekaju svoje implementiranje u obrazovni sustav (bar u jednoj zadovoljavajućoj mjeri). Rad se više dotakao općenitog problema nedostatka kritičkog mišljenja u suvremenoj nastavi jer, realno, to i predstavlja općenit problem u modernoj nastavi. Nastava povijesti se tu nadovezala kao predmet koji svojim sadržajem prednjači u mogućnostima razvitka modernih tendencija u nastavi.

Literatura

1. Vrdoljak, Marica, „Vrjednovanje i ocjenjivanje učeničkog znanja“, Povijest u nastavi, Vol. 22, No. 2, 2014., Škola primijenjene umjetnosti i dizajna, Zagreb

2. Grgin, Tomislav, „Školsko ocjenjivanje znanja“, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1994.

3. Grgin, Tomislav, „Školska dokimologija“, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1994.

4. Damjanović, Radojko, „Teze za novu dokimološku paradigmu“, Metodički ogledi, Vol. 11, No. 2, 2005.

5. Buljubašić Kuzmanović, Vesna, Kavur, Marino, Perak, Marina, „Stavovi učitelja o ocjenjivanju“, Život i škola, br. 24, 2010.

6. Kadum-Bošnjak, Sandra, Brajković, Davorin, „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi“, Metodički obzori, Vol. 2, No. 2, 2007.

7. Valdevit, Mirna, Jelaska, Zrinka, „Srednje vrijednosti u ocjenjivanju: procjenjivanje i vrjednovanje statističkom analizom“, LAHOR, Vol. 2, No. 6, 2008.

8. Trškan, Danijela, „Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti“, Srednja Europa, Zagreb, 2005.

9. Pešorda, Suzana, „Kurikulum i nastava povijesti“, Povijest u nastavi, Vol. 6, No. 11, 2008.

10. Marinović, Marijana, „Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja“, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2014

11. Rendić – Miočević, Ivo, „Didaktičke inovacije u nastavi povijesti“, Školska knjiga, Zagreb, 1989.

12. http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm 25. 5. 2015.

13. http://go.hrw.com/resources/go_ss/teacher99/rubrics/RUBRIC10.pdf 25.5.2015.

14. http://go.hrw.com/resources/go_ss/teacher99/rubrics/RUBRIC24.pdf 27.5.2015.

15. http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/ 28.5.2015.

16. Klooster, David, „Što je kritičko mišljenje?“, Metodički ogledi, Vol 9, No 2, 2003., Zagreb

17. Grozdanić, Višnja, „Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja“, Napredak, Vol. 150, No. 3 – 4, 2009., Zagreb

18. Buchberger, Iva, „Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja“, Universitas, Rijeka, 2012.

19. Miliša, Zlatko, Ćurko, Bruno, „Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija“, MEDIANALI, Vol. 4, No. 7, 2010., Zagreb

20. http://www.azoo.hr/images/izdanja/nastava_povijesti/08.html 31.5.2015.

21. http://povijest.net/revidirana-bloomova-taksonomija-u-nastavi-povijesti/ 27.6.2015.