

SADRŽAJ

Uvodna riječ - Jean Pierre Titz, Vijeće Evrope	I
Uvodna riječ - Claude Kieffer, OSCE	II
Uvod	9
Obrazloženje	11
IZVORI	
Korištenje izvora u novim udžbenicima historije u BiH	15
Kako obrađivati izvore iz historije	19
Motivacija	21
Rad sa vizuelnim izvorima	23
Rad sa pisanim izvorima	27
Kako postavljati pitanja	31
MULTIPERSPEKTIVNOST	
Uvođenje multiperspektivnosti	37
Multiperspektivnost: nastavne metode	39
Historičarske vještine i koncepti	41
Kontroverzna i osjetljiva pitanja u udžbenicima historije u BiH	45
Historija je osjetljiva za nastavnike	49
Zadaci i aktivnosti	51
INTERAKTIVNA NASTAVA	
Interaktivni čas historije	57
Responsibilna nastava	59
Izgradnja vještina i koncepata	65
Aktivnosti za učenje i nastavne metode	73
Interaktivna nastava i provjera znanja	77
Provjera znanja: osnovni elementi	81
LISTA ZA PROVJERU	
Udžbenici historije	85
Izvori	87
Shema korištenja izvora	89
Vještine	95
Multiperspektivnost	97
Kritičko i kreativno razmišljanje	99
Plan časa	101
Provjera znanja	103
Kriteriji za provjeru znanja	105
PRIMJERI IZ PRAKSE	
Lokalna historija za mlađe učenike	109
Usmena historija o spolu i rodu	111
Opravdanje za ritualno spaljivanje udovica (Britanska Indija)	113
Historija svakodnevnog života	115
Radnički pokreti u 19. vijeku	117
Austrougarska od 1867. do 1814.	119
Evropa od 1933. do 1939.	120
Hiroshima i Nagasaki	123
Arapsko-izraelsko pitanje	127
Zadaci i aktivnosti	129
PRILOG	
Smjernice za izradu i ocjenu udžbenika historije	133

Уводна ријеч

Овај приручник резултат је дугог процеса који је почео 1999. године и у ком су учествовала министарства образовања, педагошки заводи и друга лица која су на овај или онај начин укључена у наставу из историје у Босни и Херцеговини и, што је најважније, сами наставници. На основу Препоруке Комитета министара бр. (2001) 5, о настави из историје у Европи 21. вијека, Савјет Европе је, у сарадњи са Мисијом OSCE-а у БиХ и Институтом за изучавање уџбеника „Georg Eckert“, давао сталну подршку.

Након двије године обуке, разговора и политичких преговора, 2006. година представљала је прекретницу, јер су те године усвојене заједничке Смјернице за израду нових уџбеника историје и географије. Оваква значајна реформа била је могућа захваљујући енергији и преданости свих партнера у процесу, као и финансијској подршци канадске владе, кроз фонд LIP и огранак Канадске агенције за међународни развој (CIDA) у Сарајеву. Овај приручник први је корак у провођењу реформе након издавања нових уџбеника. Савјет Европе и даље ће све оне који у томе учествују подржавати у проналажењу одговора на изазове који се пред њима налазе.

Посебно бих желио да нагласим значај учешћа стручњака из БиХ и других европских земаља, чија је великодушност у коришћењу знања и искуства представљала велики допринос успјеху нашег рада. Посебно сам захвалан уреднику и аутору овог приручника, гђи Luisi Black, на њеном огромном раду и преданости.

Препорука бр. (2001) 5 каже да настава из историје „... заузима једно од најважнијих мјеста у процесу школовања одговорних и активних грађана, те у изградњи поштовања свих врста разлика, на основу разумијевања националног идентитета и на основу принципа толеранције“ и требала би „... да омогући грађанима Европе да унапређују свој појединачни и колективни идентитет, кроз познавање свог заједничког историјског наслеђа у његовој локалној, националној, европској и глобалној димензији“.

Током различитих семинара који су одржани у припреми овог приручника, Секретаријат је неколико пута скренуо пажњу на то да квалитет онога што се ради у БиХ представља не само корак напријед за саму земљу, већ служи и као примјер свим државама чланицама Савјета Европе.

Сигуран сам да ће исто бити и са спровођењем реформе у настави из историје.

Jean-Pierre Titz
Шеф Одјела за наставу из историје
Дирекција за школско, ваншколско и високо образовање и истраживачки рад
Савјет Европе



Uvodna riječ u ime Misije OSCE-a u Bosni i Hercegovini

Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini, koja u sklopu svog mandata postkonfliktnog oporavka domaćim vlastima pomaže i potiče ih da grade istinski inkluzivan obrazovni sistem, smatra da je obrazovanje od ogromnog značaja za unutrašnju stabilnost BiH kao i regionalnu stabilnost u budućnosti, te da od njega zavisi dugoročni uspjeh drugih reformi i aktivnosti.

U jednoj postkonfliktnoj, višereligijskoj, višenacionalnoj državi koja prolazi kroz težak proces političke, socijalne i ekonomske tranzicije, niti jedno drugo pitanje nije toliko značajno za stabilnost, sigurnost i proces pomirenja, koliko obrazovanje. Reforma obrazovanja potrebna je da se osigura da ideološka pitanja koja su poticala rat – identitet, historija, kultura, jezik, suverenitet, samoodređenje, pojedinačni i grupni identitet – ustupe mjesto novoj fazi poslijeratne izgradnje povjerenja i pomirenja, gdje se obrazovni sistem postepeno gradi tako da bude pristupačan, prihvatljiv i djelotvoran za sve građane, bez obzira na njihovo etničko porijeklo ili status.

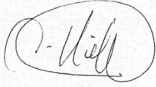
Odjel za obrazovanje ove misije upravo u takav širi kontekst stavlja proces izrade savremenih udžbenika historije, zasnovanih na brojnim izvorima, i s tim usklađene nastave.

Ovaj priručnik jedan je od konkretnih rezultata tog dugoročnog procesa, koji je Misija OSCE-a u BiH potakla u partnerstvu s Vijećem Evrope i Institutom za istraživanje udžbenika „Georg Eckert“. On odražava pravu i dugoročnu predanost širokog spektra domaćih i internacionalnih aktera, ministarstava obrazovanja, pedagoških zavoda, domaćih i regionalnih stručnjaka i zvaničnika, da mlađim generacijama daju ona intelektualna sredstva koja su im neophodna da žive i rade u višenacionalnoj i višereligijskoj državi i regiji.

Da bi se osigurala održivost tog procesa, budući rad bi se morao usmjeriti na izradu odgovarajućih standarda planova i programa za historiju, na osnovu Smjernica za izradu udžbenika iz historije i geografije, pod okriljem Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.

Sasvim sam siguran da će ovaj priručnik svim nastavnicima historije u BiH biti izvrstan stručni saradnik, te da će predstavljati dobar primjer najboljeg evropskog načina rada u ovoj zemlji i u cijeloj regiji.

Claude Kieffer
Direktor Odjela za obrazovanje
Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini



Uvod

Luisa Black

Moj prvi dolazak u Bosnu i Hercegovinu je bio u studenom 2003. godine, na seminar u organizaciji Vijeća Europe i OSCE-a u Sarajevu. U to smo vrijeme pokušavali pokrenuti temu školovanja nastavnika povijesti u BiH, a seminar se prvenstveno bavio novim metodama i pristupima u nastavi iz povijesti.

Nastavnici su smatrali da nije dovoljno promijeniti metodologiju u učionici, već da za to moraju postojati uvjeti, i doista su bili spremni postati odgovornim partnerima u procesu izrade plana, programa i udžbenika, te u obuci nastavnika.

Kad je seminar završen, postojao je konsenzus da se nastavi raditi na tome, te su učesnici od Vijeća Europe tražili da organizira još seminara za obuku nastavnika. Na zahtjev nadležnih obrazovnih organa u BiH je organizirano nekoliko seminara, koji su pripremili osnovu za reformu obrazovanja koja se sad prihvaća kao žurna potreba u svim županijama i u Republici Srpskoj. Dva su značajna trenutka u ovom procesu. Prvi je bio revizija udžbenika, trebalo je ukloniti sve agresivne i uvredljive termine, a drugi je bio izraditi nove udžbenike, što je uslijedilo nakon usvajanja Smjernica za izradu i ocjenu udžbenika povijesti za osnovne i srednje škole u BiH, koje su usvojili svi ministri obrazovanja u FBiH i u Republici Srpskoj.¹

Osnovu za donošenje odluka u procesu izrade i recenzije udžbenika su predstavljale Smjernice, uz podršku dodatnih seminara u zajedničkoj organizaciji Vijeća Europe, OSCE-a i Instituta Georg Eckert za međunarodna istraživanja udžbenika, te financijsku podršku Kanadske agencije za međunarodni razvoj - CIDA.

Želja je svih učesnika u ovom projektu da nastavnicima korištenje novih udžbenika bude što jednostavnije. To je razlog što su organizirani seminari za obuku nastavnika, koji su za cilj imali obučiti jednu skupinu predavača iz svih županija i iz Republike Srpske, koji bi potom postali multiplikatori obuke i kaskadno prenosili informacije nastavnicima u školama. Odlučeno je i da će konačni proizvod seminara biti vodič za nastavnike – *korisno sredstvo za podršku radu u razredu*. Sadržavao bi priloge organizatora, domaćih i regionalnih eksperata, te eksperata iz različitih europskih zemalja koji su sudjelovali u procesu. Ja sam dobila zadaću to sve sastaviti, na što praktičniji, *nastavniku prilagođen* način.

Moram priznati da mi je učešće u jednom takvom procesu predstavljao veliko zadovoljstvo – i veliku čast. Svako tko školuje nastavnike osjeća koliko je velika zadaća biti nastavnik, i vjeruje da je nastavnik onaj element koji reformi daje koherentnost time što sve ono što je u udžbeniku pretače u život. Želja je svih koji su sudjelovali u ovom projektu da ovaj nastavnički vodič predstavlja podršku nastavnicima u njihovom svakodnevnom radu u razredu, kao i u odlukama koje donose.

¹ Smjernice su objavljene u „Službenom listu“ u kolovozu 2006. Up. Smjernice sadržane u Prilogu, str. 133

Преглед

Luisa Black

Генерално говорећи, у западним земљама историја се предаје тако да се створи добар грађанин и патриота: историја у школи мора да прича причу нације и да морално образује. У послјератној Европи дошло је до преиспитивања оваквог концепта, што је довело до значајних промјена: шездесетих година национална историја је доминирала планом и програмом, без било каквог моралног приступа – чак га је требало избјегавати; уџбеници су углавном садржавали наративне дијелове, а извори су били само илустрација. У седамдесетим поново долази до промјене у настави из историје, уџбеници садрже више извора, мање наративних дијелова, а ученици су морали да уче чињењем, што је значило да су морали почети да раде са изворима. Опет томе није било прикључено никакво морално образовање.

Данас у већини европских земаља¹ ученици историју уче да би познавали и разумјели свијет у ком живе, као и силе, кретања и догађаје који га чине таквим какав јесте.² То постижу радом са изворима, што је начин да се развијају конкретне вјештине – вјештине историчара – а план и програм поново има морални циљ: комбинацију историје и грађанства. Не само да се учи о прошлости, већ се учи и о ставовима демократског, толерантног грађанина. Оваква промјена подразумијевала је велике промјене у плановима и програмима, који су морали да дају више простора новијој историји и наставним методама. Додатни резултат оваквог процеса био је врло позитиван за наставнике историје: наставници су постали истински професионалци.

У поређењу са старим начином, велика разлика је у начину на који данас предајемо историју. Нове, савремене наставне методе у учионицу улазе заједно са новим плановима и програмима, новим уџбеницима и (додатним) школовањем наставника. На крају ће професионална настава зависити од квалитета школовања наставника, као и од тежине која се даје настави историје заснованој на знању (садржај), или настави заснованој на вјештинама (методе).

На терену ситуација није тако јасна, јер већина система школовања покушава да у настави из историје успостави равнотежу између садржаја и метода. Од система окренутог наставнику (више пажње према садржају), до оног окренутог ученику (више пажње према методама), системи школовања наставника окрећу се ка учионици у којој се ученици активно и одговорно укључују у процес усвајања знања.

Можемо ми да предајемо о чињеницама, да се усмјеримо на знање, да ученицима причамо о ономе што знамо и да то радимо тако што дајемо одговоре. Већина предавача је и сама тако учила историју, а већина наставника већ деценијама тако предаје историју. Исход такве наставе често је понављање једностране верзије прошлости, коју су генерације ученика училе напамет и притом је сматрале досадном.

Постоји, пак, и други начин да се предаје историја, заснован на размишљању да постоје различита тумачења прошлости, у зависности од гледишта оног ко је посматра, као и од анализе доступних извора. Уз увријежена постоје и етничка, вјерска, родна и друга тумачења једног те истог историјског догађаја. Наравно да за многе догађаје постоје и сукобљена и супротстављена тумачења.

Ако желимо да предајемо вјештине разумијевања сложености различитих тумачења прошлости морамо да користимо изворе, да ученике учимо како да размишљају, а да бисмо то постигли постављамо питања.

Кад истински примијенимо и прихватимо различита тумачења у настави из историје ефекти

¹ Као и у Сједињеним Америчким Државама и Аустралији, те на Новом Зеланду.

² Robert Stradling, *Како предавати историју Европе 20. вијека*, *Савјет Европе*, 2000.

ће бити огромни, јер тако заиста помажемо ученицима да развијају сопствено критичко размишљање, а тиме и толерантан став према различитим тумачењима – што представља знање стечено за цијели живот и преносиво на друга подручја. Савремена друштва су мултиетничка, а такво је и друштво у БиХ, те је логично да уз заједничку историју постоје и различита сјећања и тумачења, која све групе морају да прихвате и да науче то да поштују. Кабинет за историју управо је најбоље мјесто да се то ради организовано и систематично.

Овај водич за наставнике инспирисан је концептом мултиперспективности, а читалац ће пронаћи и бројна навођења тог концепта. Можемо да га схватимо као начин размишљања, начин одабирања, пропитивања и коришћења доказа из различитих извора, да бисмо приказали сву сложеност неке ситуације, и да бисмо сазнали шта се десило и зашто.³

Систематично увођење мултиперспективности у процес учења има дубоке импликације:

1. Уз коришћење извора, од ученика се тражи да дају судове и образложења (тумачење) о историјским догађајима, што значи да учионица мора да буде толерантна и мора да поштује различита тумачења, те да разликује чињенице од мишљења и образложених судова.
2. Наставник усмјерава и води разговор, дјелује као модератор и нуди ресурсе, јер се фокус помиче са предавања на учење.
3. Наставник се више фокусира на методологију, а мање на садржај.

Овај наставнички водич има за циљ да подржи наставника и помогне му да разумије своју нову улогу, те да се прилагоди свим промјенама које из тога произилазе. То је један наставнику прилагођен водич, који може да се прочита цијели, од почетка до краја, или може да се користи по темама, за прибављање информација или разматрање конкретних питања, или да се једноставно провјери листа, или из примјера из праксе добије инспирација.

³ *Ид., ибидем, стр. 142.*

IZVORI

ИЗВОРИ

KORIŠTENJE RAZLIČITIH IZVORA U NOVIM UDŽBENICIMA

Leonard Valenta, prof.

U tranzicijskim vremenima bosanskohercegovačko društvo se susreće s brojnim novinama u svim segmentima društvenoga života. Do promjena dolazi i u obrazovnom sustavu, glede ustroja školstva, načela obrazovnog i odgojnog rada, metoda rada u procesu nastave itd. Te promjene nisu zaobišle ni povijest kao nastavni predmet u bh. školama. Zahvaljujući, prije svega, međunarodnim institucijama uspjelo se u godinama nakon rata izvući onaj esencijalni dio nastavnog kadra koji je uz organe vlasti mogao afirmirati objektivni i profesionalan pristup izučavanju predmeta povijesti u školama. Taj proces još uvijek traje, ali već polučuje uspješnim rezultatima.

Nužno potrebit pristup izučavanju povijesti u bh. školama svakako je multiperspektivnost i izravan rad na povijesnim izvorima. To su velike novine, koje u domeni obrazovanja ranije socijalističko društvo u BiH nije poznavalo. Veliki se ispit stavlja pred nastavnike povijesti ovim novim metodama rada. Iako se u školskoj 2007/2008. godini očekuju prvi udžbenici s izvornom građom koja će omogućiti multiperspektivni i interaktivan rad u nastavi povijesti, postavlja se pitanje kako i koliko uspješno će se raditi s novim udžbenicima. U ovom tekstu naznačit ćemo samo najvažnije smjernice za uspješan rad nastavnika i učenika. To, prije svega, znači odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Kako odabrati izvore?
2. Kako raditi s učenicima na izvorima?
3. Koje izvore koristiti?
4. Kako dobre izvore uspješno koristiti?
5. Kako, dakle, pronaći dobar izvor?

1. KAKO ODABRATI IZVORE?!

Da bi se odabrao dobar povijesni izvor potrebno je znati:

- ◆ Što se želi postići odabirom nekog izvora?
- ◆ Govori li taj izvor o stvarnoj slici nekog događaja?
- ◆ Koliko odabrani izvor može biti razumljiv učeniku? (Obratiti pozornost na uzrast.)
- ◆ Koji bi izvor mogao zainteresirati pa i animirati učenika na rad i razmišljanje?
- ◆ Koja je funkcionalna i odgojna zadaća tog izvora, osim njegove materijalne zadaće?

2. KAKO RADITI S UČENICIMA NA IZVORIMA?

- ◆ Važno je odabrati izvor iz kojega možemo sagledati određeni događaj iz više perspektiva!
- ◆ Dobro je ponuditi dva izvora o nekom događaju, kako bi se učenici upoznali s različitim pogledima na taj događaj.
- ◆ Interaktivnost je bitna u obradi izvora:
- ◆ Pustiti učenike da prvi postavljaju neka pitanja koja bi ih zanimala u svezi ponuđenog izvora;

- ◆ čuti ponajprije njihovo promišljanje, poglede, stavove i tumačenje ponuđenog izvora;
- ◆ čak i na kraju razgovora, kako bi se pravilno obradio izvor, isprovocirati učenike da sami postave pitanja koja biste im Vi postavili;
- ◆ osloboditi dječju kreativnost u tom radu! (Vjerujte, možete doći do saznanja s kojima do tada niste raspolagali!!!);
- ◆ razvijati kulturu dijaloga i parlamentarizma;
- ◆ uvažiti svako promišljanje i navoditi na glavnu poruku izvora.

3. KOJE IZVORE KORISTITI?!

U odabiru izvora također treba obratiti pozornost na ciljeve koje želimo postići, prije svega na one odgojne i funkcionalne. Najčešći izvori koji se koriste u nastavi povijesti jesu slikovni i pisani. Ali i slikovni izvori, kao i pisani, mogu se podijeliti na temelju onoga što želimo s njima postići. Evo takve podjele:

3.A. SLIKOVNI IZVORI ZA ANALIZIRANJE:

- ◆ FOTOGRAFIJE
- ◆ KARIKATURE
- ◆ PROPAGANDNI MATERIJAL

Fotografija je najkonkretniji prikaz nekog događaja ili osobe, i kao takva, jedan od najznačajnijih povijesnih izvora. To je i razlog tomu što je upravo ova vrsta povijesnih izvora u udžbenicima najrasprostranjenija.

Karikature su u posljednjih 300 godina odraz društvenih i političkih turbulencija. Njima su se na često pretjeran, ironičan, sarkastičan i karikiran način predstavljali neki događaj ili osoba.

Analiza karikature kao povijesnog izvora:

- ◆ pruža učenicima uvid, na njima zanimljiv način, na ono što su ljudi mislili o nečemu u prošlosti;
- ◆ veoma dobro prikazuju neki događaj, nekad i bolje od samog teksta.

Veoma koristan izvor su promidžbeni materijali, koji su svoju kulminaciju dosegli u 20. stoljeću. Ova vrsta povijesnih izvora daje multiperspektivnu sliku, koja može prikazivati:

- ◆ utjecaj vladajućih političkih, društvenih, vojnih i drugih krugova na širu društvenu zajednicu;
- ◆ njihove težnje i ciljeve;
- ◆ mehanizme postizanja zamišljenih ciljeva.

ZA PROUČAVANJE

- ◆ UMJETNIČKA DJELA
- ◆ MAPE
- ◆ ZNAMENJA

Ove vrste povijesnog materijala pružaju veoma široke mogućnosti proučavanja i stjecanja novih saznanja. Kako bi se razvijao tolerantan stav, za prostore BiH značajna je analiza grbova, zastava i ostalog znamenja.

ZA RAZUMIJEVANJE I DOŽIVLJAVANJE

◆ SPOMENICI

◆ GRAĐEVINE

Na ovoj vrsti izvora, iako je prije svega materijalne a ne slikovne naravi, može se raditi analizom na slici ili fotografiji neke građevine ili spomenika. Svakako, ako postoji mogućnost, daleko je učinkovitija in situ analiza. U protivnom, i analiza slikovnog materijala može polučiti dobrim rezultatima za razumijevanje i doživljavanje određenog razdoblja, promišljanja i stavova, ali i umjetničkog ukusa ljudi određenog razdoblja.

3.B. PISANI IZVORI

◆ PRAVNI DOKUMENTI

Bitna smjernica rada na ovakvoj vrsti izvora jeste sagledati i, po mogućnosti, analizirati cijeli izvor. U protivnom, prijeti opasnost od pogrešnog tumačenja izvora. U slučaju da se radi o većem pravnom spisu (ustavu ili slično) važno je postići kontekstualizaciju.

◆ NOVINSKI TEKSTOVI

Analiza novinskih tekstova je sjajan primjer društvenih turbulencija tretiranog vremenskog razdoblja.

Ova vrsta izvora je, bez obzira radilo se o vladinim ili neovisnim novinama, obično izvor koji nudi (nameće) mišljenje pojedinca ili skupine većoj društvenoj zajednici.

U analizi ovakvog izvora dobar pristup bi bio komparacija, odnosno usporedba pogleda, mišljenja i reagiranja novina i vlade u tom vremenu.

◆ IZJAVE, MISLI I STAVOVI PROTAGONISTA VREMENA

Mogu veoma zorno ocrtati trenutak vremena o kojemu se govori. Pri analizi ovakve vrste izvora može se postići učinkovit način koji će učenicima pomoći pri shvaćanju poruke koju je neka osoba ili skupina doživljavala i smatrala ispravnom u tom vremenu.

◆ OPISI NEKOG DOGAĐAJA ILI OSOBE

Fizički i karakterni opis uvelike mogu pomoći ili razviti multiperspektivan pogled ne samo na osobu nego i poteze koje je poduzimala.

◆ SVJEDOČENJA AKTERA DOGAĐAJA

Pristup iskustvu i vizijama običnih ljudi

Iako ne podliježe povijesnoj kritici, bar ne izravno, ova vrsta izvora zacijelo najbolje može prezentirati kako su ljudi u suštini nešto doživljavali. Prikupljanje ovakve vrste izvora razvija kod učenika istraživački duh, vještinu komuniciranja, te snažne empatijske osjećaje.

◆ KNJIŽEVNA DJELA

Ulomcima nekog književnog djela veoma se dobro može postići ispunjenje odgojnih i funkcionalnih zadataka.

4. KAKO DOBRE IZVORE USPJEŠNO KORISTITI?!

Za uspješno korištenje bilo kojega od navedenih ili nekih drugih vrsta povijesnih izvora rješenje opet treba potražiti u postavljanju dobrih pitanja, a to prije svega znači konstruktivnih i razumljivih pitanja. Uvijek treba ići od onih osnovnih, globalnih pitanja ka onim složenijim koji će i dati odgovore.

Evo primjera pitanja koja treba postaviti pri analizi portreta kao slikovne poruke jednog vremena ili analizi spomenika:

Pitanja za obradu portreta:

- ◆ Koga vidite na slikama?
- ◆ U kojem su oni položaju?
- ◆ Kako su odjeveni? Šta vam to govori?
- ◆ U kakvom je stanju njihova odjeća? Ima li mjesta za bilo kakvu primjedbu?
- ◆ Kuda je usmjeren njihov pogled? Šta mislite zašto?
- ◆ Kako doživljavate ove portrete?
- ◆ Kakav osjećaj dobivate o ovim osobama?
- ◆ Jesu li na portretima istaknute ikakve emocionalne osobine? Ima li naglašenih osjećaja?
- ◆ Šta smatrate da je naglašeno?

Pitanja za analizu spomenika/građevine:

- ◆ Koji su glavni elementi spomenika/građevine?
- ◆ Opiši detaljno spomenik/građevinu. Šta ga sve čini?
- ◆ U kojem je stilu građen?
- ◆ Ima li izbor mjesta postavljanja spomenika/podizanja građevine neko značenje?
- ◆ Kako tumačiš epitaf – tekst na spomeniku?
- ◆ Kakav dojam na tebe ostavlja ovaj spomenik/građevina?
- ◆ Koja je uloga tog spomenika/građevine?

5. KAKO, DAKLE, PRONAĆI DOBAR IZVOR?

Tri su osnovna pravila:

- ◆ Prije svega, znati što želite postići tim izvorom.
- ◆ Koji segment ljudskog života u prošlosti želite približiti, posvijestiti i doživjeti među učenicima?
- ◆ Koje metode koristiti pri analizi izvora?

Vođeni tim smjernicama, doći ćete do željenog cilja i uspjeha.

Kako obrađivati izvore iz povijesti

Chris Rowe

Šira slika

Pitanja o povijesnim izvorima se moraju postavljati u kontekstu. Šta je „šira slika“ pitanja i događaja kojima se izvori bave? Ta „šira slika“ znači jasan kronološki kontekst (vremenska crta), razvidan geografski kontekst (mapa), i razumijevanje pitanja (različita gledišta).

Pristup kroz multiperspektivnost

Multiperspektivnost je vrlo bitna i mora se razvidno definirati. Prvo, ona nije sveobuhvatna i ne pokušava obuhvatiti apsolutno sva gledišta – povijesni izvori uvijek će se koristiti kao selektivni primjeri unutar inkluzivnog okvira. Drugo, znači više od nacionalističkog gledišta – unutar jednog nacionalističkog ili vjerskog gledišta postoje i brojna druga, različita gledišta. Takva gledišta uključuju i mlade naspram starijih, ženska naspram muških gledišta, gradska naspram seoskih, socijalistička naspram konzervativnih, te mnoga druga.

Kako postaviti prava pitanja

Rad s izvorima iz povijesti nije samo pitanje bukvalnog razumijevanja riječi ili slika koje izvor sadrži. Suština procjene izvora je analiza namjera onoga tko je autor tih riječi ili slika. Prema tomu, pitanja o izvorima uvijek bi trebalo postavljati u razvidnome kontekstu:

- ◆ Kakva je „šira slika“ u koju se dati izvor uklapa?
- ◆ Kako se izvor uklapa s drugim, multiperspektivnim izvorima o istom pitanju?

Ključna stvar je u izravnom pristupu svakom pojedinačnom izvoru:

- ◆ O kakvoj se vrsti izvora radi?
- ◆ Odakle/od koga potiče?
- ◆ Kakvu motivaciju ili stav sadrži?
- ◆ Kakvoj je publici namijenjen?

Vrste izvora

Mnogi su izvori vizualni – fotografije, slike, karikature, poster.

Mnogi su pisani – pisma, izvješća, sjećanja, dnevnici itd.

Bitni su i drugi izvori, kao što su:

- ◆ statistička izvješća i dijagrami, karte, arheološki ili znanstveni artefakti, pjesme, radio, televizija i filmovi.

Svi takvi izvori mogu biti od vrijednosti za povjesničara, ponekad i iz različitih razloga. Uvijek se radi o postavljanju pravih pitanja.

Koje je podrijetlo izvora?

Ne zaboravite, ključni aspekt svakog izvora je namjera osobe od koje izvor potiče. Je li namjera u nešto uvjeriti? Ili se žaliti? Ili opravdati? Ili pobiti nekoga drugog?

Je li izvor privatna stvar? Ili je i bio namijenjen drugima? Potiče li od ili iz:

- ◆ zvaničnog dokumenta ili vladinog ukaza?
- ◆ visoko pozicionirane osobe „iznutra“?
- ◆ nekog stručnjaka „izvana“?
- ◆ nekog „običnog čovjeka“ koji je izravno doživio neki bitan događaj?

Koliko je i na koje načine izvor dobro obaviješten?

- ◆ iskustvom iz prve ruke ili sudjelovanjem?
- ◆ pristupom privatnim ili tajnim dokazima, ili pristupom visoko pozicioniranim izvorima?
- ◆ stručnim znanjem i poznavanjem kakvo nije dostupno drugima?
- ◆ čestim i ponovljenim kontaktima, a ne „slučajnim“ pristupom?

Koliko se takvom izvoru može vjerovati?

Postoji li razlog (ili razlozi) da se dvoji u pouzdanost izvora, zato što sadrži –

- ◆ namjerne laži i manipulaciju u svrhu promidžbe?
- ◆ stranački pristup obojen predrasudama odanosti?
- ◆ samoopravdanje, pokušaj izbjegavanja kazne, kritike ili neugodnosti?
- ◆ bezbojne javne izjave koje kriju privatnu istinu?
- ◆ priželjkivanje ili sentimentalnost?
- ◆ netočnosti zbog nedovoljnog poznavanja ili razumijevanja?

Koliko ga podržavaju drugi izvori?

Odražava li neki tipičan ili bitan stav ili trend?

Kontekstualizacija izvora

- ◆ Smjestiti svaki izvor u kontekst – kakav je uvod potreban?
- ◆ Povezati svaki izvor s drugim izvorima – kakvi izvori mogu dati značajne dodatne informacije – ili različita gledišta?
- ◆ Pristupanje svakom izvoru na temelju onoga što se doista desilo – daje li izvor istinit prikaz?

Мотивација

Luisa Black

Историја није досадан предмет – можда и јесте?

Ученици ће уживати у часовима историје само ако су укључени и мотивисани, а стручни наставници ту могу доста да учине.

Ученике који нису по склоностима мотивисани да уче историју наставници мотивишу тако што укључују њихова интересовања, показују им значај онога што уче, показују ентузијазам за оно што предају, постављају изазовне циљеве и користе различите наставне стратегије.

Историја би требала да буде занимљива и наставницима и ученицима. Ако наставник ужива у свом предмету и то показује, онда ће и ученици учествовати у таквом занимању и ужитку. Заинтересован наставник је наставник који изучава предмет и са ученицима дијели цјеложивотно занимање за учење.

Уџбеници су врло корисни, јер садрже основне информације и представљају заједнички називник за све часове историје. Али, наставници могу да користе и друге изворе, тј. примарне изворе који ће ученике да мотивишу и да унаприједи њихове визуелне способности, као и способности читања и изражавања. Наставници би требали да одабиру примарне изворе са којима воле да раде, и секундарне који дају контекстуалне информације. Наставници би требали да додају оне информације које ће ученицима помоћи да разумеју контекст примарних извора.

Кад наставници сагледају данашње друштво јасно им је да ученике занимају питања данашњице, као што су етничка припадност, глобализација, род и пол,¹ мањине, мода, музика, спорт, храна итд. Ако наставници подржавају ученичко трагање за идентификацијом унутар своје генерације, уживаће у таквом трагању и проналазиће смисао сопственог живота.

Једна од могућности рада у разреду је да се истражује храна:² шта су људи некад јели, шта једу сад, с каквим су се изазовима сусретали да би имали шта да једу, какви су данашњи изазови, како су се мијењале навике у исхрани, какви су историјски разлози за то, итд. У разреду мултиетничког састава храна је обично оно што лако пробија лед и представља добру активност за упознавање.

Ученике занима новија историја.³ Питања као што су цунами, 11. септембар,⁴ ирачки сукоб, балкански ратови, итд., уводе савремене догађаје у учионицу. Наставници ће ученике мотивисати да уче о контексту конкретних питања, а имаће и прилику да траже од њих да истражују кроз дневне медије и граде вјештине учења у учионици, тј. кроз дебату, одлично средство да се ученици укључе и да граде критичко размишљање, излагање у јавности, тимски рад и понашање у јавности.

Наставници могу ученике да мотивишу и говором тијела. Ако наставник тражи од разреда да сједи, стоји, говори и понаша се онако како би то радили да живе у вријеме које тренутно уче (крсташи, ренесанса, двадесете итд.), ученици ће врло брзо осјетити да су ближи датој теми и схватити начин живота датог периода. То изузетно дјелује на учење.

Наставници могу, кад год је то могуће, да укључе локалну⁵ и регионалну историју. Локална

1 Уп. Примјери из праксе са историјом рода и пола, стр. 111-113.

2 Добра полазна тачка: www.foodtimeline.org као и: <http://museum.agropolis.fr>

3 BBC има веома добру страну о савременој историји: www.bbc.co.uk/history/recent

4 Добар Интернет сајт за рад са ученицима: www.september11news.com

5 Уп. Примјер из праксе о локалној историји. стр..109.

историја чува насљеђе заједнице. Локално манифестовање глобалног проблема ученике мотивише да о њему истражују. Локалне и регионалне новине садрже рекламе, слике и текстове о историјским догађајима који животе обичних људи⁶² повезују са глобалном димензијом. У интересу је оног што се ради на часу историје да се буде свјестан личних сјећања (види усмену историју у даљем тексту), назива улица, посебних грађевина (црква, болница, школа, библиотека) итд.

Неким ученицима, посебно млађим, може да буде тешко да у апстрактном смислу размишљају о искуствима великог броја људи – посебно ако ти људи нису истог поријекла као и ученици. Један од приступа којим то може да се премости је да се усмјери на појединца – на забиљежена искуства, нпр., особе која је била роб, а не на ропство у цјелини, или на појединачног досељеника који стиже у нову земљу, а не на миграције генерално, на особу која је жртва прогона, а не на прогон генерално.

Још увијек се јасно сјећам посјете Музеју холокауста у Washingtonu и како је на мене дјеловало кад сам видео собу пуну хиљада пари ципела жртава гасних комора. Управо зато што су то били тако лични предмети, дјеловали су јаче него што би икад могли било какви статистички подаци.

John Hamer, St. Petersburg, семинар Савјета Европе, јуни 2006.

Чињенице су увијек мање од оног што се стварно десило. Ако имате закон, као рецимо закон о колективизацији, по ком су разне групе становништва натјеране да напусте своје домове, онда неко може да вам да бројке о томе колико се људи преселило и колико је радних мјеста нестало. Али, мени то никад не каже онолико колико ми каже прича једне једине особе која је то проживјела.

Nadine Gordimer, *The Listener*, 21. октобар 1970.

Кад се осврнем на дјетињство, питам се како сам уопште преживио. Наравно да је то било јадно дјетињство: о сретном не бисте ни слушали. Горе од било каквог јадног дјетињства је јадно ирско дјетињство, а још је горе јадно ирско католичко дјетињство.

Frank McCourt, *Анђелин пепео*, 1996.

Усмена историја⁷ биљежи жива сјећања старијих људи, или људи са посебним животним искуствима, и ствара живљу и разумљивију слику прошлости. Млађој генерацији је врло привлачна јер је интерактивна и уноси једну нову, хуманију димензију у породични живот и живот заједнице, и повезује прошлост и садашњост.

Наставници могу да користе и друге изворе, као што су музика и филм, као почетак часа, или да ученике укључе у атмосферу одређеног историјског периода, уз коришћење вјештина као што су хронологија, промјена и континуитет, те емпатија. Ученици ће пјесме боље разумјети ако добију текст, а вјежбаће критичко размишљање ако им наставник да кратки увод или упитник прије него што одгледају филм. Наставници не морају да прикажу цијели филм, а могу да га и прекину кад год мисле да је потребан коментар.

Наставници би требали да користе Интернет јер ученици имају и склоност, а и воле да користе компјутерске технологије, а тиме ученици, док одабиру информације на Интернету, вјежбају коришћење критичког приступа:

- ◆ Какав је извор информација?
- ◆ Ко га је написао?
- ◆ Каква му је намјена?
- ◆ Колико је поуздан?
- ◆ По чему то видите?
- ◆ итд.

6 *Уп. Примјер из праксе о свакодневном животу, стр. 115.*

7 *Oral History Society: www.ohs.org.uk. У овом водичу постоји и једна активност из усмене историје о историји жена, стр. 87-88.*

Rad sa vizuelnim izvorima

Luisa Black

Kad nastavnici koriste vizuelna sredstva na času mora im biti jasno zašto im ona trebaju, kakve su vještine potrebne da ih se analizira, te kako su te vještine korisne u procesu učenja. Nadalje, nastavnici moraju biti svjesni toga da, kao i kod drugih izvora, i kod vizuelnih postoji pitanje pouzdanosti.

Učenici pripadaju generaciji slika, što znači da većinu školskih predmeta savladavaju uz korištenje vizuelnih, tj. konkretnih slika u udžbenicima, dok nastavnici pripadaju generaciji riječi, tj. većinu gradiva su savladavali kroz ono što je napisano u udžbenicima. Zapravo, dok čitaju opis u udžbeniku, stvaraju mentalnu/apstraktnu sliku tog opisa.

Vježba koja se radi u učionici je, prema tome, dosta teška, čak i kontradiktorna. Dok su nastavnici stvarali slike nakon što su pročitali/saslušali opis, učenici moraju pogledati vizuelni izvor i biti u stanju opisati ga usmeno, što za njih nije jednostavno. Čas historije je povlašten prostor da se to čini, a učenje i savladavanje vizuelnih vještina moraju početi dosta rano.

Kao vježba, takav rad ima veliki potencijal. Mada su učenici okruženi vizuelnim sredstvima često ne mogu dati komentar, ili se čak prisjetiti šta su upravo vidjeli – nemaju istinski kontakt sa slikom, nisu je pročitali.

U te svrhe im treba da detaljnije posmatraju, kreativno razmišljaju, propituju i postavljaju hipoteze. Vizuelni izvori mogu biti snažna sredstva za analiziranje prošlosti. To su izvori informacija, a tako ih treba i tretirati, jer se mogu čitati i kao samostalan tekst a ne samo kao ilustracije.

Rad mora biti korak po korak, a nastavnik analizu određenog vizuelnog izvora prilagođava datoj starosnoj grupi.

Okvir za tumačenje vizuelnih izvora (mlađi učenici)

1. Šta vidite? Tražite i nešto drugo.
2. Navedite sve ljude/likove.
3. Navedite predmete.
4. Navedite boje.
5. Napišite naslov.

Sad bi već učenici trebali aktivno analizirati sliku, pa je vrijeme da se razmotri njeno značenje, a nastavnik postavlja pitanja vezana za njenu svrhu i kontekst, npr.:

1. Šta je to značilo ljudima tog vremena?
2. Kakva je poruka, tj. šta slika govori?
3. Šta možemo saznati o prošlosti?

Okvir za tumačenje vizuelnih izvora (stariji učenici)

Kad se savladavaju vizuelne vještine (vještine potrebne za analizu vizuelnog izvora), nastavnici i učenici rade na dva različita nivoa. Prvo razred opisuje izvor, a nakon opisa razred analizira izvor.

Za to postoji dosta razloga. Opisivanje – bilo usmeno ili pismeno – gradi tečnost u usmenom i pismenom izražavanju. Učenici grade vještine kritičkog razmišljanja jer razumiju šta znači biti tačan, te da je tačnost stvar vježbe, a da je tačan opis osnova za utemeljeno tumačenje. Sve su to vještine koje se stiču za čitav život i koje su prenosive. Može se raditi pojedinačno, u parovima, u grupama ili kao cijeli razred, u zavisnosti, naravno, od vremena i nivoa težine.

Nivo opisivanja – učenici bi trebali biti u stanju da opišu različite elemente vizuelnog izvora, kao što su:

- ◆ ličnosti,
- ◆ krajolik,
- ◆ prostori na slici,
- ◆ oblici i linije,
- ◆ boje i svjetlo,
- ◆ kretanje,
- ◆ položaj onog koji gleda,
- ◆ ravnoteža/fokus.

Nivo tumačenja - vođeni opisom, učenici bi trebali moći odgovoriti na pitanja kao što su:

- ◆ Ko?
- ◆ Kada?
- ◆ Šta se dešava? (priča)
- ◆ Simboli, znakovi, izrazi lica, pokreti.
- ◆ Ko je sliku napravio/snimio? Zašto?
- ◆ Veza između teksta i slike?
- ◆ Informacije iz prve/druge ruke?
- ◆ Poruka?
- ◆ Predrasude? Ideologija? Stereotip?

Treba postavljati i druga pitanja, posebno kad nastavnik odluči da koristi video ili film kao vizuelni izvor, ali se to može i sa slikom:

- ◆ Šta se desilo prije prikazane scene?
- ◆ Šta se desilo odmah nakon?
- ◆ Šta je dovelo do tih situacija?
- ◆ Šta je uslijedilo?
- ◆ Zašto se to desilo?
- ◆ Kakva se različita gledišta mogu izvući?

Od informacije do dokaza – da bi napravili završnu analizu, učenici bi trebali biti u stanju odgovoriti na sljedeća pitanja:

- ◆ Kako to znate?
- ◆ Koliko ste u to sigurni?

Koliko su slike pouzdane kao izvor?

Pitanje pouzdanosti vizuelnih izvora isto je pitanje koje primjenjujemo i na sve druge vrste izvora i predstavlja dio rada u razredu.

Učenici bi trebali razmotriti sljedeće:

1. Svrha slike - nijedna slika se ne pojavljuje slučajno.
2. Zašto je nastala?

Da nekoga impresionira? Da vam kaže šta da mislite? nepouzđano...

Bez posebnog razloga, za privatnu zbirku? pouzđano...

Učenici moraju razmotriti događaje iz vremena nastanka slike –

Da li oni sliku podupiru? pouzđano.

Završetak:

- ◆ Moramo učenike naučiti da rade sa onim vrstama vizuelnih materijala koz kakve inače dobijaju informacije (TV, filmovi, izvještaji, novine, časopisi, enciklopedije, udžbenici, Internet ...).
- ◆ Biti u stanju tačno opisati vrlo je značajna vještina, koja se razvija kroz nastavu iz historije.

Potencijal za učenje kroz tačno opisivanje:

- ◆ učenik razumije da su tumačenje i opis dvije različite stvari;
- ◆ učenik će biti u stanju da takvo znanje prenese na analizu drugih informacija koje primi iz drugačijih sredina i medija;
- ◆ učenici shvataju koncept tačnosti;
- ◆ to (vrlo) pozitivno utiče na standard samih učenika – postaju zahtjevniji.

Rad sa pisanim izvorima

Snježana Koren

Dokumenti i druge vrste pisanih izvora u samoj su srži izučavanja povijesti, uključujući i nastavu iz povijesti. Vještine koje se stječu radom sa (pisanim) izvorima su među onim kompetencijama koje učenici usvajaju dok uče povijest.

Postoji dosta vrsta pisanih izvora: dokumenti, novine, pisma, dnevnici, govori, autobiografije, kronike, itd. Takvi pisani izvori imaju različite namjene i različitu vrijednost kao svjedočanstva ili izjave. Postoje *primarni izvori* (izvori nastali u vrijeme određenih povijesnih događaja) i *sekundarni izvori* (tekstovi i drugi pisani izvori nastali kasnije, često na temelju primarnih izvora). U praksi je razlika između primarnih i sekundarnih izvora često samo pitanje stupnja i ovisi o pitanja koje pred izvore postavljamo. Primjerice, historiografija se često definira kao sekundarni izvor. Ali, kad izučavamo značaj historiografije u određenom vremenskom razdoblju i način na koji odražava određene pojave u društvu, može se smatrati i primarnim izvorom.

Na šta moramo paziti kad u razredu koristimo pisane izvore?

- ◆ Pozorno odabrani pisani izvori mogu učenicima pomoći da „ožive“ povijest.
- ◆ Pozorno odabrani pisani izvori učenicima omogućuju da postanu svjesni pitanja koja moraju postaviti i problema koje moraju riješiti.
- ◆ Čitanje i razumijevanje pisanih izvora iz prošlosti traži određenu razinu sposobnosti čitanja i razumijevanja određenog rječnika. To učenicima može biti zahtjevno: složena struktura rečenice, nepoznate riječi, duljina teksta ili neki koncepti čije se značenje vremenom mijenjalo. Ovo se može riješiti dodavanjem objašnjenja manje poznatih riječi, ili pojednostavljivanjem i skraćivanjem složenih i dugih tekstova. To se mora raditi pozorno, da se osigura očuvanje originalnog značenja teksta, te da skraćena verzija ne iskrivi ili ne pretjera u pojednostavljivanju događaja, ili pretjerano naglasi određene izjave.
- ◆ Korištenje pisanih izvora samo da bi se izvukle određene informacije nije osobito ekonomičan način da se uči, i ne prenosi pravi značaj rada sa izvorima. Izvori bi trebali dodavati novu kvalitetu narativnom dijelu udžbenika, a ne samo da budu ilustracija ili da podržavaju stavove autora udžbenika ili nastavnika. Tu su da nude različita viđenja određenih događaja, ljudi i pojava o kojima se razgovara u učionici.
- ◆ Analiza, ocjena i tumačenje pisanih izvora potiču učenike da razvijaju kritički pristup i prema drugim izvorima znanja, uključujući udžbenike. Pomažu učenicima da shvate da su tekstovi u udžbeniku samo jedan, a ne i jedini mogući prikaz događaja.
- ◆ Kad rade sa pisanim izvorima, učenici se upoznaju sa procedurama i metodama koje u svom radu koriste povjesničari. Time su izloženi situacijama koje ih potiču da grade vještine kritičkog razmišljanja, npr.:
 - ◆ prave razliku između činjenica i mišljenja,
 - ◆ prave razliku između bitnih i nebitnih informacija,
 - ◆ određuju činjeničnu točnost neke izjave,
 - ◆ određuju vrijednost i kredibilitet nekog izvora,
 - ◆ identificiraju dvosmislene tvrdnje ili argumente,

- ◆ identificiraju pretpostavke koje nemaju utemeljenje u izvorima,
- ◆ otkrivaju pristranost,
- ◆ u nekom smjeru promišljanja prepoznaju logičke neujednačenosti,
- ◆ određuju snagu nekog argumenta ili tvrdnje.

Preuzeto iz: Beyer. B.K. (1988.), *Developing a thinking skills program*, citirano kod: Robert E. Sklavin (2000.), *Educational Psychology: Theory and Practice*, str. 284-285.

- ◆ Vještine kritičkog razmišljanja najbolje se stječu u odnosu na teme koje su učenicima poznate. Upravo zato, rad sa izvorima uvijek traži kontekstualizaciju i stjecanje nužnih znanja vezanih za temu koja se obrađuje u razredu.
- ◆ Jedan od načina da se učenici potaknu na kritičko promišljanje je da im se ponude tekstovi koji daju oprečne prikaze, različite strane i više kutova gledanja na neko pitanje o kojemu će razgovarati. U takvim okolnostima, učenici mogu identificirati vlastite razlike, uspoređivati različite odgovore na isto pitanje, i uvidjeti da ponekad postoji i više od jednog dobrog odgovora ili objašnjenja.

Okvir za tumačenje pisanih izvora

Autor:

- ◆ Šta znamo o osobi koja je autor ovog teksta? Odakle je? (Spol, životna dob, struka, društvena klasa ili skupina, itd.)
- ◆ U kakvoj je vezi autor sa događajem koji opisuje? (Je li očevidac ili učesnik? Piše li na temelju vlastitih iskustava, ili prepričava nečiju priču? Je li bio u poziciji znati dovoljno da može tumačiti događaje koje opisuje?)

Podrijetlo izvora:

- ◆ Kad i gdje je tekst nastao? Tko ga je napisao i u kakvom kontekstu? (Nadnevak pisanja, nadnevak objave, glavne karakteristike tog razdoblja i događaja.)
- ◆ Nedostaju li neka imena, nadnevcu ili druge činjenice?
- ◆ Ima li u tekstu nekih znakova/naznaka/sugestija koje ukazuju na to kako je autor prikupio informacije?
- ◆ Je li izvor nastao u vrijeme događaja ili kasnije?

Vrste izvora:

- ◆ O kakvom se dokumentu radi? (Zvanično izvješće, dokument, novinski članak, dnevnik, memoari, autobiografija, govor, itd.)
- ◆ Kakve se izjave, prikazi, izvješća, dokazi, iskazi i informacije mogu očekivati od teksta? (Različite vrste pisanih izvora imaju različite namjene i vrijednost. Pravni dokumenti, recimo, prikazuju procese koji su doveli do nekih odluka, pisma i dnevnicu odražavaju stavove svojih autora, novinski tekstovi prikazuju političke i druge stavove i viđenja onih koji su ih pisali, autobiografije i memoari govore o tomu kako autori vide sami sebe, itd.)

Vrijeme i namjena:

- ◆ O čemu je izvor? (Pronalaženje podataka, opis glavnih ideja i događaja u tekstu.)
- ◆ Zašto je tekst nastao? Šta nam autor pokušava reći? (Šta su autorove ključne točke/ideje/gledišta/stavovi?)

- ◆ Tko je ciljana publika? Zašto je tekst nastao? Šta je autor htio postići?
- ◆ Kakvo je autorovo gledište? Kakve interese autor zastupa? (Je li tekst nastao u interesu neke osobe, političke stranke, institucije ili ideje? Je li mu cilj da kritizira, opravda, brani i sl.? Ima li autor razloga da bude pristran u opisivanju određenih događaja, odnosno ograničavaju li ga osobni interesi, želi li naglasiti vlastitu ulogu, da ona bude pozitivnija ili značajnija, itd.?)
- ◆ Kakve su činjenice, mišljenja ili argumenti sadržani u tekstu? Koji izrazi/riječi/dijelovi rečenica na to ukazuju?

Prezentacija:

- ◆ Struktura i način na koji je tekst priređen.
- ◆ Izgled rečenice (vrsta, duljina, redosljed).
- ◆ Izbor riječi (svakodnevne, pažljivo odabrane, konvencionalne).
- ◆ Argumenti, koncepti i njihovo posebno značenje.
- ◆ Retorička sredstva (simboli, alegorije, metafore, ponavljanja, igre riječi, itd.)

Како постављати питања

Luisa Black

Коришћење извора уз лекцију блиско је повезано са питањима која постављамо у вези са изворима. Кад постављамо питања, извор тиме оживи и нуди информације. Заправо, постоји блиска веза између концепта доказа, пропитивања и историјског истраживања или испитивања:

- ◆ Извори могу да буду историјски само у контексту историјског испитивања или истраживања.
- ◆ Кључна компонента испитивања је постављено питање – промјена питања мијења све.
- ◆ Постоји блиска веза на релацији питања – извори – тумачења.

Тумачења су представљање и конструкција прошлости.

Постоји веза између тумачења и питања – и врста питања. Практична вјежба којом се разумијева та веза може да буде испитивање о Ghandiju (или Mandeli, или Churchill...), у којој од ученика тражимо да пореде (пронађу разлике и сличности) начине на које су Mandela или Churchill приказани у различитим медијима (филм, телевизија, новине, часописи, итд.). Можемо ученицима да покажемо и колико су историјска тумачења провизорна, ако их питамо: Шта бисмо могли рећи кад о Ghandiju, Mandeli или Churchill... не бисмо знали ништа више од онога што се о њима знало тридесетих или педесетих година, и упоредимо резултате.

Постављање питања можемо да користимо као кључни начин да ученике укључимо у учење. Кад ученици науче како да постављају релевантна и прикладна питања, научили су и како да уче. На једном часу историје може да се постави доста релевантних питања. Можемо да постављамо питања кад користимо изворе. Нису сва питања везана за историјска тумачења, али јесу сва потребна.

Rudyard Kipling написао је пјесму о питањима, коју могу да науче и да примјењују сви наставници историје и сви ученици:

Шест је добрих људи увијек са мном (од њих сам научио све што знам);

Зову се Шта и Кад и Зашто и Како и Гдје и Ко.¹¹

Да погледамо нека од питања које Kipling наводи:

1. Шта? - тиче се описа и анализе
2. Кад? - тиче се времена
3. Гдје? - тиче се простора
4. Ко? - тиче се људи.

Ова питања, кад се односе на наставу из историје, обично су почетна тачка наставе. Заправо, историјско испитивање започиње са ова четири питања. Међутим, историјска тумачења користе питања која граде вјештине које ученицима омогућавају да обраде информације из једног извора или сета извора и дају образложене судове. У том смислу су нека питања важнија од других. Питања која су битна за историјско испитивање су она која немају одмах одговор, већ се заснивају на разуму (способност критичког размишљања) и тумачењу (способност креативног размишљања).

¹ *Just-So Stories*

Најзначајнија питања у историјском размишљању обично су:

1. Зашто? - тиче се узрока и посљедице
2. Како? На који начин? - тиче се рјешавања проблема и обједињавања
3. Које? - односи се на одлуке – критеријуме – одабир.

Неки примјери коришћења политичко-пропагандног постера:

Зашто? – узрок и посљедица коришћењем политичко-пропагандног постера:

- ◆ Зашто је овај постер направљен?
- ◆ Зашто је укључен у ...?
- ◆ Зашто су представљени основни симболи?
- ◆ Зашто су величине различитих елемената нетачне?

Како? На који начин? – основ за рјешавање проблема и обједињавање:

- ◆ Како је уведен јавни саобраћај? Како, а не зашто.
- ◆ Како је укинута ропство? Како, а не зашто
- ◆ Како то знате?
- ◆ Колико сте у то сигурни?

Које? – основ за одлучивање (избор на основу критеријума и доказа):

- ◆ Које сте изворе одабрали (да истражите начин живота у Сарајеву 1914)?
- ◆ Коју бисте одјећу носили и коју одјећу не бисте носили, да живите у Сарајеву 1914?

Практична вјежба из постављања питања – шездесете године:

Питања користимо као снажно средство за размишљање. Циљ ове активности је да ученик на крају вјежбе буде у стању да одговори на сљедећа питања:

- ◆ Шта мислимо кад кажемо „шездесете“?
- ◆ Како дефинишемо шездесете?
- ◆ Како историчар размишља о времену и како га групише?
- ◆ Каква релативна тежину треба да се да:
 - a) политици,
 - b) култури,
 - c) економији,
 - d) људима?

Час започните интензивним разговором са ученицима, а крените с питањем (нека два ученика на табли пишу одговоре):

Каква бисмо питања требали да постављамо о шездесетим?

Након тога дајте вјежбу за цијели разред, са питањем (нека два ученика на табли пишу одговоре)

Које идеје иду заједно?

Након овога урадите вјежбу одабирања – ученици би питања требали да смјесте у групе: људи, узроци, политика, осјећања, култура ...

(Можете да урадите и више питања и категорија, ако их ученици предложе.)

У већини случајева, категорије које ученици нуде одражаваће стандардне теме које понуди сам наставник. Чињеница да долазе од ученика појачава њихову мотивацију да проналазе одговоре. Кад ученици почну да дају називе различитим врстама питања, уче се механизму одабирања и откривају да размишљање тражи избор питања.

MULTIPERSPEKTIVNOST

МУЛТИПЕРСПЕКТИВНОСТ

Uvođenje multiperspektivnosti u nastavu iz historije

Luisa Black

Uvođenje multiperspektivnosti u nastavu iz historije može se posmatrati kao logična posljedica demokratizacije društva i obrazovnih sistema.

Mnogo je razloga zbog kojih bi trebalo predavati historiju uz korištenje multiperspektivnosti. Osnovi argumenti su da se isti historijski događaj može opisati i objasniti na različite načine, u zavisnosti od gledišta historičara, političara, novinara, televizijskog producenta ili očevica, ali i zato što su svi historijski pregledi provizorni, te je neobično da postoji jedna tačna verzija nekog historijskog događaja.¹

Uvođenje multiperspektivnosti snažno djeluje na nastavu iz historije, jer mijenja i nastavne metode i rukovođenje učionicom. Dobro je to što, kad se koristi multiperspektivnost, nastava postaje dinamičnija, izazovnija i više motivira učenike, te ima dugoročne posljedice jer obrazuje generacije za mir, toleranciju i demokraciju, generacije koje su sposobni da kritički razmišljaju, procesiraju informacije, donose odluke i budu kooperativni, jer su takvi učenici spremni da formiraju vlastite sudove i mišljenja. Loše je to što uvođenje multiperspektivnosti traži vremena, treba mu lagan plan i program, koristi dosta materijala za izvore i zavisi od dobrih udžbenika i obučenih nastavnika – to je suština reforme školstva.

Multiperspektivnost je i stav, i to demokratski, koji razlikuje činjenice od mišljenja i shvaća da ne postoji univerzalna historijska istina. Ako i nastavnici i učenici koriste multiperspektivnost to implicira decentralizaciju obrazovnog pristupa, sa ciljem da učenici postanu svjesni svih mogućih, mnogobrojnih različitih gledišta – gledišta države, društvene klase, manjine itd. – u odnosu na neki historijski događaj.

Multiperspektivnost nije relativizam, jer je cilj da učenici, nakon što događaje sagledaju iz različitih perspektiva ili gledišta, naprave izbor (nekad nakon žestokih diskusija) koji je racionalan i dobro obrazložen, a ne zasnovan na predrasudama i emocijama. Izbor se zasniva na kriterijima izgrađenim na etičkim elementima. Ali, to je neophodno za svako obrazovanje. Doći do racionalnog nivoa tumačenja, zasnovanog na analizi podataka, izuzetno je korisno za učenje, a najprimjerenije je za učenje o kontroverznim i osjetljivim pitanjima.

Zašto nam treba multiperspektivnost u nastavi iz historije?

Generalno govoreći, postoje dvije osnovne metode nastave iz historije, koje možemo odrediti kao tradicionalnu i modernu, u zavisnosti od toga koliku težinu dajemo znanju, tj. sadržaju, ili vještinama kao metodi u planu i programu, kao i u učionici. Nastava iz historije traži i jedno i drugo, a granica između tradicionalnog i aktivnog učenja nije baš jasna. Moguće je, koristeći tradicionalne metode, naučiti učenike kako da misle, a moguće je i biti vrlo konzervativan u korištenju moderne nastave. Razlika je u stavu nastavnika prema razredu, u toleranciji i demokratičnosti i u tome da se učenicima da prostora i vremena da razmišljaju i iznose obrazložena tumačenja koja se poštuju. Zapravo, nastava uključuje dosta govora tijela i stavova, a dobra obuka nastavnika uzima i to u obzir.

Savremeni trendovi u nastavi iz historije kažu da su tumačenje izvora i obrada informacija veće obrazovne vrijednosti, jer se radi o cjeloživotnim vještinama koje se mogu prenositi na druge situacije. Zapravo, sve što se uči napamet lako se zaboravlja, a svi nastavnici znaju da historija, kad se oslanja na pamćenje, ima kratkoročne rezultate i upitan dugoročni uspjeh.

Moderna društva čine različite zajednice sa različitim porijeklom i iskustvima (pričama, prikazima, mišljenjima, tumačenjima, stereotipima). Danas je društvo dinamično, osnovna karakteristika mu je

¹ Robert Stradling, *ibidem*, str. 142-3.

promjenjivost, a njegovi članovi imaju višestruke identitete (kao što su dob, rod, zanimanje, vjera, čovjekova okolina) koji u procesu donošenja odluka mogu imati značajniju ulogu nego nacionalni ili etnički element. U jednom otvorenom, demokratskom i tolerantnom društvu, identitet je stvar ličnog izbora. Učionice – nastavnici i učenici - proizvod su društva i odražavaju njegov heterogeni sastav. Učionicom se mora rukovoditi demokratski, a nastavnici moraju prihvaćati da učenici imaju pravo da izražavaju svoje mišljenje, koje se može razlikovati od mišljenja nastavnika.

Ali, multiperspektivnost traži pažljivu pripremu koja uključuje izbor relevantnih (a kad je to moguće i suprotstavljenih) izvora,² jasnu definiciju cilja lekcije i ciljani izbor zadataka i aktivnosti. Nastava iz historije postaje vrlo izražajna struka, koja traži posebnu obuku i osmišljen stav.

² *Up. gornji tekst o izvorima.*

Multiperspektivnost: nastavne metode

Alan Midgley

Za neke nastavnike povijesti multiperspektivnost (kao analiza izvora) predstavlja sredstvo za ostvaranje cilja, a za druge sam cilj. Moje je mišljenje da je cilj učenja povijesti ispitati:

1. Šta se desilo?
2. Kad i gdje se desilo?
3. Zašto se desilo?
4. Kakve je posljedice imalo?

Nema drugog predmeta osim povijesti koji se bavi ovim pitanjima.

Učenici bi trebali naučiti da:

- ◆ razumiju povijest i
- ◆ cijene značaj povijesne dimenzije bilo kojeg pitanja s kojim se u životu susretnu.

Multiperspektivnost kao analiza izvora predstavlja vitalni aspekt takvog povijesnog razumijevanja.

Nastavnik bi trebao odabirati širok povijesni problem ili pitanje koje nudi mogućnost multiperspektivnog pristupa. Udžbenici bi trebali omogućavati takav pristup (npr. tako što sadrže izvore s različitim gledištima). Nastavnik bi trebao ustanoviti i objasniti parametre problema ili pitanja, te dati vremenski okvir, koji učenici sami popunjavaju kako lekcija napreduje.

Primjeri problema i pitanja koja nude mogućnost za različite oblike multiperspektivnog pristupa:¹

- ◆ Austrougarska od 1867. do 1918. (različita gledišta nacija/etničkih manjina u jednoj te istoj zemlji/carevini).
- ◆ Europa od 1935. do 1941. (različita gledišta reakcija drugih zemalja na nacizam i komunizam).
- ◆ Ukidanje ritualnog spaljivanja udovica u Britanskoj Indiji (različita gledišta autohtonih naroda i imperijalnih sila u odnosu na prava i običaje).
- ◆ Igranje uloga (razred podijeliti u skupine, svaka skupina razmatra problem ili pitanje s različitog gledišta).

Konačni rezultat može biti debata ili pismeni rad (npr. sastav na temu:

- ◆ U kojoj se mjeri slažete s tvrdnjom da je „carstvo bolji oblik vladavine od države-nacije?“ ili
- ◆ Pod kojim okolnostima je korištenje sile opravdano u međunarodnim odnosima? ili
- ◆ U kojoj bi se mjeri zemlje trebale miješati u unutarnja pitanja drugih zemalja?).

Nastavnik bi tad trebao vratiti vremenski okvir i:

1. pitati učenike da iznesu svoja viđenja ključnih prekretnica i
2. ispitati šta se dešavalo nakon toga.

¹ Ova je vježba detaljno objašnjena u primjerima iz prakse.

Историчарске вјештине и концепти

Luisa Black

Оцјена и пропитивање извора основ су учења историје.

Кад ученици уче историју, граде посебно разумијевање, компетенције и вјештине – уче **како да мисле**. У те сврхе наставници користе различите изворе¹ (визуелне или писане), постављају питања и дају задаће, активности и задатке. Вјештине које ученици савладавају везане су за историјску писменост. То су и цјеложивотне и преносиве вјештине, које ће млади људи и одрасле особе користити у бројним свакодневним ситуацијама.

Оцјена извора је кључна ствар: да ли су извори објективни, субјективни, двосмислени или непотпуни? Ученици се баве изворима да би их тумачили и испитали њихово значење или поруку, а то је вјештина која, кад се добро савлада, постаје снажно средство анализе информација и разумијевања промјена у времену.

Да би се такав циљ остварио, наставници на часу користе изворе¹ из разних разлога и на разне начине:

1. да помогну изградњи *знања и разумијевања*,
2. да помогну у изградњи конкретних историчарских *вјештина*,
3. да започну *лекцију*,
4. као основ за *испитивање и истраживање*,
5. да *подрже аргументацију* из наративног дијела,
6. да понуде *упоредива* гледишта,
7. да понуде *сукобљена* гледишта.

Док трагају за објашњењима историјских догађаја, ученици развијају **специфичне компетенције**, као што су:

- ◆ анализа,
- ◆ оцјена,
- ◆ биљежење (обједињавање).

Уче и **кључне концепте**, или историчарске вјештине (*средства рада једног историчара*) који су у основу изучавања историје. Ево једне такве листе:²

- 1. Тумачење** – формулисање питања која усмјеравају испитивање и анализу, разликовање битних од небитних информација.
- 2. Чињенице и објективност** – разликовање чињенице и мишљења, објективности и субјективности.
- 3. Хронолошко разумијевање** – разликовање прошлости, садашњости и будућности, примјерено коришћење датума, уобичајених ријечи и понашања који описују историјске периоде и пролазак времена, тумачење података представљених у временским оквирима.

¹ Уп. Прво поглавље о изворима.

² Ову схему је Brian Carvell понудио на семинару Савјета Европе у Сарајеву 2005.

4. Узроци и посљедице – разумијевање значајних и мање значајних узрока, краткорочних, дугорочних, намјерних и ненамјерних посљедица, као и односа узрока и повода.

5. Промјена и континуитет – идентификација и објашњење промјене и континуитета унутар и кроз историјске периоде.

6. Емпатија – способност да се уђе у начин размишљања људи који су живјели у прошлости.

7. Заузимање ставова/коришћење доказа – идентификација, одабир и коришћење различитих историјских извора да би се дало образложено тумачење.

Укључивање мултиперспективности:

Тумачење је *представљање прошлости* зависи и од става оног ко прошлост посматра (животна доб, род, генерација, етничко поријекло, усвојена вјера, струковна група, итд.). Увођење концепта различитих тумачења у настави историје помаже изградњи критичког размишљања и толеранције:

- ◆ различити ученици различито тумаче оно што се десило,
- ◆ тумачења нису чињенице и валидна су,
- ◆ ученици се идентификују са различитим гледиштима/тумачењима,
- ◆ кад се њихова мишљења прихватају као валидна, ученици уче да поштују различита мишљења.

Кабинет за историју требао би да буде простор у ком се креативно реконструише прошлост. Док то раде, ученици граде *компетенције у истраживању, критичком и креативном размишљању и комуникацији*.

Историја се фокусира на везе између прошлости и садашњости. Ученици више разумију о сопственим животима, о животима своје породице и заједнице, ако разумију значај догађаја и дешавања у прошлости. Концепти промјене и континуитета – специфичне вјештине историјског размишљања, али и снажно средство за анализу савремених питања – природно се стичу учењем историје и поређењем ситуација из прошлости.

Оквир за учење кључних концепата:

То је процес испитивања, разматрања и размишљања, који ученицима омогућава да формирају тумачење.

Шта је анализа?

- ◆ Систематичан приступ рјешавању проблема: сложени проблеми се поједностављују тако што се раздвајају на разумљивије елементе.

Како анализирамо?

- ◆ постављањем питања,
- ◆ интензивном размјеном идеја,
- ◆ класификовањем одговора под генералне поднасловне (раздвајање цјелине на дијелове),
- ◆ разумијевањем тих дијелова (састављањем дијелова у разумљиве цјелине).

Какве вјештине користимо?

- ◆ тумачење,
- ◆ емпатија – гледиште – заузимање става,
- ◆ хронологија,
- ◆ формирање суда на основу прикупљених података; коришћење доказа.

Како те вјештине користимо?

- ◆ Какав је контекст (*шира слика*) у који се тај извор уклапа?
- ◆ Како се извор уклапа са другим изворима о истом питању?

Како то завршавамо?

- ◆ Тако што све објединимо: састављамо дијелове анализе да направимо логичку цјелину.

Доста може да се каже о обједињавању:

- ◆ Кључни концепти су синтезе које имају сложено значење.
- ◆ Историју учимо око тих концепата.
- ◆ Помажу нам да разумијемо историјске трендове и схеме, као и конкретне догађаје.
- ◆ Примјери:
 - ◆ револуција, контрареволуција, грађански рат, независност, демократија, колонизација, деколонизација, фашизам, перестројка;
 - ◆ република, анархија, монархија;
 - ◆ хијерархија, друштвена пирамида, социјални статус, средња класа, радничка класа;
 - ◆ ренесанса, барок, *art nouveau*;
 - ◆ индустријска револуција, капитализам, социјализам, глобализација.

*На часу историје наставник интегрише учење кроз вјештине у знање засновано на наставном плану, а то ради **око** кључних концепата.*

Настава и учење на основу вјештина (како размишљати) – неки примјери:

Вјештина: промјена и континуитет:

Предајите *око* прекретница. Ти концепти би требали да се испитају у различитим сферама историје – политичкој, економској, социјалној, културолошкој, вјерској, интелектуалној, итд.

Промјена – имплицира јасан прекид с прошлошћу.

Континуитет – имплицира да постоје везе, прогресија и еволуција.

Вјештина: хронологија (а не скакање с датума на датум ...)

Историја је постављена у временске оквире. Без концепта времена нема ни истинског разумијевања промјене, развоја, континуитета, еволуције, итд. Ученици би требали да разумију историјско вријеме, различите системе одређивања датума и специфичне концепте времена, као што је анахронизам.

Предајите са временским оквирима. Подијелите вријеме кључног концепта (нпр. ропство или

апартхејд) на деценије, организујте онолико група колико деценија имате, тражите од ученика да одаберу два или три најважнија датума у датој деценији, и тиме разред прави нову, скраћену верзију времена и размишља о својим изборима.

Вјештина: емпатија

Емпатија је повезана са креативним размишљањем и емотивном интелигенцијом. Да би осјетили емпатију, односно саживјели се, ученици морају да се ослободе предрасуда и очекивања сопственог времена и да преузму ставове и схватања из прошлости. Ученици могу да размишљају и да дају коментаре на овај цитат:

Ако бисмо могли да прочитамо тајну историју својих непријатеља, у животу сваког човјека пронашли бисмо довољно туге и патње да избрише сва непријатељства.

Henry Wadsworth Longfellow, амерички пјесник (1807-1882)

Вјештина: коришћење доказа

Португалски примјер о зачинима: зачини су важно питање у португалској историји.

Могуће је да се предају вјештине, тј. користе докази, уз употребу метода из свакодневног живота.

Од ученика се тражи да:

1. одаберу различите врсте зачина, налијепе их на комад хартије на који су нацртани једнаки квадрати,
2. квадратима дају називе зачина и наведу поријекло,
3. провјере цијену бибера по килограму и пореде је са цијеном још два популарна зачина.

Овакво истраживање припрема и омогућава да се разумију тешка питања као што су:

- ◆ значај трговине зачинима у прошлим временима,
- ◆ помицање привреде с Медитерана ка Атлантику,
- ◆ стратешки положај Лисабона у трговини зачинима постаје јасан и логичан,
- ◆ гледиште свјетске привреде, које је 14-годишњацима тешко објаснити, постаје јасно и логично.

“Мултиперспективност у обради контроверзних и осјетљивих садржаја у уџбеницима историје/повијести у БиХ”

Смиља Мрђа, проф.

Историјски и друштвени контекст БиХ

Свако бављење Босном и Херцеговином мора превасходно да пође од емпиријске чињенице да у њој живе три конститутивна народа и више националних мањина. Према Дејтонском споразуму образовање спада у надлежност ентитета и кантона, тако да тренутно у БиХ имамо 14 министарстава, 14 министара, 14 тумачења стандарда, 14 НПП. Можда и није толико проблем што имамо три образовна система, већ што су они у служби политике тако да дјеца, кад заврше школу, једино сабирају и одузимају на исти начин Министри би се вјероватно некако договорили око математике и физике, али никако када су у питању национални предмети, а ту је свакако на првом мјесту историја/повијест. Чак и врло површним прелиставањем постојећих уџбеника може да се примјети да нема пуно додирних тачака између оног што уче дјеца у Мостару, Бањој Луци и/или Сарајеву.

У периоду иза рата, од 1992. до 1996. године, слика уџбеника историје у БиХ била је веома шаролика. У бошњачком дијелу Федерације БиХ у употребу су ушли тек написани уџбеници («ратни»), у Републици Српској су се користили уџбеници из Србије, а на територији са већинским хрватским становништвом, опет, уџбеници из Хрватске. По ријечима једне историчарке «Босна је кренула не само путем подјеле територија, него и подјеле историјске свијести». Од тада до данас, по мојој оцјени, десио се низ квалитативних промјена у подучавању (х)историје, чему треба захвалити, између осталог, ангажману мисија Савјета Европе и OSCE-а у БиХ, те института Georg Eckart из Њемачке. Међу тим промјенама, као најважније достигнуће треба да се спомене чињеница да су из уџбеника избачени увредљиви садржаји, да су престали да се користе уџбеници из сусједних земаља, да је урађена заједничка језгра, и на крају, усвојене су смјернице за писање нових уџбеника. Све то ће, без сумње, допринијети већем квалитету нових уџбеника, које ускоро очекујемо у нашим учионицама.

Основна сврха и циљ овог прилога је да покаже овај калитативан искорак кроз компаративну анализу приказа контроверзних и осјетљивих садржаја у постојећим и новим уџбеницима који се ускоро очекују.

Улога уџбеника у настави историје

Познато је да су кључни елементи у образовању ученик, наставник, уџбеник и наставни план и програм (НПП). Овдје желим посебно да нагласим важност коју у том процесу имају уџбеници, посебно у земљама у транзицији, а тиме и у БиХ. У тим земљама уџбеник се схвата и прихвата као својеврсни «каталог знања» у ком је садржана једна и једино исправна интерпретација историје, односно универзалне историјске истине».

Неријетко, уџбеници у тим земљама садрже само обавјештења о одређеним историјским збивањима (што се најчешће оправдава ограниченошћу простора, кратким роковима који су постављени пред ауторе, пренабрпаношћу наставних програма, и сл.), која су најчешће јако поједностављена и због тога погодна за политичку манипулацију и ширење митова о прошлости.

Такав приступ тумачењу историјских догађаја, посебно контроверзних и осјетљивих питања, доводи то тога да се историјски догађаји интерпретирају само с једне, «наше» стране. Имајући

у виду све политичке и друге импликације које могу да имају различите интерпретације контроверзних и осјетљивих питања у једном мултиетничком и мултикултурном друштву, тешко је очекивати да ће народи једног таквог друштва, како међусобно тако и са својим сусједима, моћи добро да се разумију уколико не знају историјска тумачења контроверзи из њихове заједничке историје.

Одатле произилази значај примјене мултикултуралног приступа у обради контроверзних и осјетљивих питања.

Но, строго дефинисани наставни планови и програми не остављају довољно простора ауторима уџбеника да примијене мултиперспективан приступ, као ни наставницима да практично примијене овај приступ у настави.

Зашто изучавање контроверзних и осјетљивих питања?

Изучавање контроверзних и осјетљивих питања у настави историје омогућава:

- ◆ Да ученици у школи уче да не постоји само «једна» прошлост;
- ◆ Да се критички опходе према различитим мишљењима о једном те истом питању/ догађају;
- ◆ Да боље разумију оно што је контроверзно и осјетљиво;
- ◆ Да боље разумију свијет у ком живе, сву његову разноликост и комплексност;
- ◆ Да би схватили да се сваки догађај може да се интерпретира на више начина;
- ◆ Да науче да критички анализирају доказе и постављају аналитичка питања;
- ◆ Да стичу знања и вјештине које ће им омогућити да створе сопствену слику о историји.

Како дефинишемо мултиперспективност?

То је приступ који укључује могућност и спремност да се одређеној историјској ситуацији и/ или догађају приступи из различитих перспектива.

То је “стратегија разумијевања” гдје узимамо у обзир и другу перспективу, или перспективе других, поред сопствене (Peter Fritzsche).

То је “посматрање историјских догађаја из различитих перспектива “ (Ann Low-Beer).

Шта су то контроверзна и осјетљива питања?

Контроверзна питања су она питања око којих постоје неслагања у погледу онога што се десило и зашто се десило, као и о самом значају догађаја.

Она контроверзна питања, која потенцијално воде до подјела у једном друштву и/или нацији, сматрају се осјетљивим питањима – оним питањима која доприносе стварању и одржавању предрасуда.

Међутим, осјетљиво питање не мора увијек да буде и контроверзно питање. У таквом случају осјетљиво питање не одражава подјеле у друштву, већ се везује за нека болна, трагична и/или понижавајућа догађања.

Анализе контроверзних и осјетљивих питања у постојећим уџбеницима за 6, 7. и 8. (9) разред основне школе у сва три образовна система у БиХ

Предмет моје анализе била су слиједећа контроверзна и осјетљива питања:

- ◆ Етнички састав средњевјековног босанског становништва
- ◆ Босански бан/краљ Твртко I Котроманић
- ◆ Приказ Цркве босанске
- ◆ Процес преласка на ислам (исламизација) и девширма
- ◆ Гаврило Принцип – херој или терориста?

Резиме главних закључака анализе:

1. Приказ анализираних контроверзних и осјетљивих питања је још увијек у функцији политичке манипулације, идеологизације, одржавања и преношења стереотипних предрасуда.
2. Због скоро потпуног одсуства различитих извора о истом догађају, посебно оних који су међусобно контрадикторни, контроверзни и осјетљиви догађаји представљају се само из једне (сопствене) перспективе, дакле без мултиперспективног приступа.
3. Преовлађујући моноперспективан приступ у подучавању историје, а посебно у подучавању контроверзних и осјетљивих садржаја, у постојећим уџбеницима не доприноси промоцији и његовању вриједности суживота и бољег разумијевања у једном мултиетничком и мултикултуралниом друштво као што је то Босна и Херцеговина.

Povijest je osjetljiva za nastavnike

Luisa Black

Nastavnici povijesti su proizvod datog društva, tako da podliježu istim utjecajima, emocijama i predrasudama, koje djeluju i na njihove učenike (i njihove obitelji).

Kontroverzna i osjetljiva pitanja tiču se temeljnih pitanja identiteta:

- ◆ Tko sam ja?
- ◆ Tko smo mi (kao obitelj, skupina, zajednica)?
- ◆ Tko si ti (moj kolega, moj prijatelj, moj nastavnik itd.)?
- ◆ Tko su oni? kao i
- ◆ pitanja vrijednosti (sud o drugima i o sebi).

Ovim se naglašava i svijest o tomu da se stereotipi prenose s generacije na generaciju, što učenicima pomaže u otkrivanju mitova i predrasuda, te pomaže u promoviranju tolerantnosti u učionici.

Bitno je da nastavnici budu svjesni vlastitih predrasuda i da razvidno (tj. profesionalno) definiraju svoje ciljeve, tako da je proces učenja pod kontrolom, a da sat povijesti ne postane beskorisna emotivna debata.

U radu na kontroverznim pitanjima bitno je da i nastavnici i učenici razumiju na koje načine skoriju prošlost tumače povjesničari, pisci, političari, novinari i mediji. To implicira korištenje nastavnih metoda temeljenih na multiperspektivnom pristupu, sa radom na izvorima u učionici.

Razlog što se neke povijesne teme smatraju kontroverznima, a time postaju i osjetljive, leži u činjenici da te teme povezuju prošlost i sadašnjost, te da su odgovorne za emotivne debate u društvu i u razredu. Učenici vole takve teme jer se osjećaju uključenima, moraju razmišljati i shvaćati različita gledišta, uključujući gledišta manjina, a općenito se smatraju zrelijima i sposobniji su voditi debatu o aktualnim pitanjima i izvan učionice.

Задаци и активности

Luisa Black

Није могуће дјелотворно предавати без интеракције.

Интерактивна **настава** је двосмјеран процес: наставник свој приступ прилагођава тако да буде одговор на потребе ученика. Током часа историје ученици су у интеракцији с наставником, једни с другима и с извором који им наставник да.

Како организујемо интерактивну наставу?

1. Треба нам: задатак или лекција која је изазовна и ученицима даје нешто о чему ће размишљати.
2. Позитивна и кооперативна атмосфера учења у учионици, заснована на повјерењу и поштовању, подстиче ученике да своје идеје слободно изражавају.
3. Добро припремљена настава користи различите методе и даје ученицима времена да размишљају, одговарају и граде активности.
4. Прикладни извори и ресурси.

Критичко и креативно размишљање

Интерактивна настава подразумијева критичко и креативно размишљање. Креативно размишљање је стварање или произвођење идеја, процеса, искустава или предмета. Критичко размишљање бави се његовом оцјеном.

Настава историје подразумијева критичко размишљање, тј. кад се нагласак ставља на вјештине потребне да се извор тачно анализира. Кад се наставници фокусирају на критичко размишљање, циљ им је да са ученицима увјежбавају конкретне вјештине. Те вјештине би требали да прихвате и сами наставници, јер ће тако разред дићи на виши ниво комуникације, било писмене или усмене.

Вјештине критичког размишљања су:

1. бити јасан,
2. бити тачан,
3. бити прецизан и релевантан,
4. пропитивати информације и гледишта,
5. бити логичан и правичан.

На вишем нивоу, критичко размишљање подразумијева:

6. одговор у сличној ситуацији,
7. одлучивање,
8. стварање сопствене идеје и методе,
9. разматрање сопственог размишљања.

Кад планирају час, наставници би требали да буду критични и креативни. Требали би, заправо, да буду креативни кад размишљају о задацима и активностима за своје ученике, а критични кад их планирају.

Од наставника се очекује да:

- ◆ питања поставља и формулише јасно и прецизно,
- ◆ прикупља релевантне изворе везане за кључне концепте око којих гради час,
- ◆ оцијени оно што ученици произведу на основу релевантних критеријума и стандарда,
- ◆ отворено оцијени претпоставке и размишљање ученика,
- ◆ дјелотворно комуницира са ученицима и колегама.

Генерално говорећи, критичко размишљање односи се на разум, интелектуалну искреност и отвореност, на супрот претјераној емотивности, интелектуалној лијености и затворености. Сходно томе, критичко размишљање подразумијева да се прате докази тамо гдје вас воде, да се размотре све могућности, да се ослања на разум, а не на емоције, да се буде прецизан, да се разматрају различити ставови и објашњења, да се одвагају ефекти мотива и пристрасности, да се више бави проналажењем истине него тиме да се буде у праву, да се не одбијају одмах непопуларни ставови, да се буде свјестан сопствених предрасуда и пристрасности и да се не дозволи да оне утичу на ваш суд.

Kurland, Daniel J. I Know What It Says . . . What does it Mean? 1995.

Они који размишљају критички: праве разлику између чињенице и мишљења, постављају питања, дају детаљне опсервације, откривају претпоставке и дефинишу како су настале, те дају тврдње на основу логичних и чврстих доказа.

Ellis, D. Becoming a Master Student, 1997.

Међутим, постоји још једна врста размишљања, која се фокусира на истраживање идеја и проналажење већег броја могућих одговора и тумачења историјских питања – ради се о креативном размишљању.

Једноставно речено, могуће је да се ученици подстакну да на историјску анализу примијене креативно размишљање, јер се ради о врло природној људској активности. Заправо, наставници историје и ученици су свјесни слjedeћег:

- ◆ нове идеје састоје се од старих елемената,
- ◆ креативно историјско размишљање је способност да се открију везе између идеја изнесених у изворима.

Креативан наставник или ученик је:

- ◆ радознао и (углавном) оптимистичан,
- ◆ ужива у изазову (и могућности),
- ◆ лако користи машту,
- ◆ марљив (не одустаје лако).

Све ове карактеристике уклапају се у профил доброг историчара. Наставници би требали да буду свјесни тога да предрасуде и стереотипи блокирају креативност, јер спутавају ученике (и наставнике) да прихвате промјену и напредак, те да виде даље од онога што је већ познато и прихваћено. Наставници понекад код својих ученика дозвољавају само врло узак спектар

ставова и понашања, на основу сопствених предрасуда и склоности, олаке генерализације или ограничених ранијих искустава. Могуће је и обротно: ученици стереотипе и предрасуде доносе од куће и онда им такве, већ постојеће концепције, блокирају креативно размишљање.

Професионални наставници требали би да размишљају о таквим питањима.

Модерна настава из историје окружена је концептом мултиперспективности (способност да се ситуација сагледа из различитих углова и гледишта, да се саслушају различити гласови и мишљења), те бисмо требали да будемо свјесни и тога да подразумејемо критичко размишљање. Једна од активности уобичајених за час историје, brainstorming, односно интензивна размјена идеја, добар је примјер креативног размишљања.

Практични примјери:

Активност за загријавање/мотивацију на тему трговине робљем:

1. Час започети размјеном идеја са ученицима, са сљедећим питањима:
 - a. Реците ријечи које се односе на трговину робљем.
 - b. Реците ријечи које се не односе на трговину робљем.
2. Дајте ученицима да напишу списак ријечи на лист хартије.
3. Подијелите им 3 до 5 извора (имајте на уму равнотежу између визуелних и писаних извора);
4. Питајте ученике да анализирају изворе и нагласе главне идеје и осјећања које извори садрже.
5. Тражите од ученика да ревидирају свој списак.
6. Нека 2 ученика коначни списак напишу на табли.
7. Разговарајте са ученицима о питању које идеје/ријечи иду заједно (спојите ријечи у групе).

Наставник може да организује даље активности на основу главних група које занимају ученике.

Лекција о историји Јужне Америке 18. вијека, на основу филма:

Користећи одломке из филма Мисија (1986), Rolland Jofféа, са са Robertom de Nirom, Jeremyjem Irgansom и Liamom Neesonom у главним улогама, тема би била Језуити и поробљавање аутохтоног америчког становништва (Индијанаца); наставник ученицима поставља сљедећа питања:

1. Наведите 3 активности Индијанаца у језуитским мисијама.
2. Наведите 2 разлога за постојање сукоба између језуита и трговаца робовима.
3. Напишите 3 аргумента у корист језуита у мисијама.
4. Напишите имена земаља које су укључене у сукоб.
5. Напишите 3 аргумента против језуита.
6. Напишите 3 питања о којима бисте вољели да се у разреду води дебата.

Након тог иде дебата, на основу ученичких питања. Наставник дебату резимира и заврши, или тражи од ученика да то уради.

У активности каква је рјешавање проблема, битне су обје врсте размишљања. Прво, ученици анализирају једно свеобухватно питање на основу неколико контрадикторних извора, а након тога дају могуће одговоре на питања. Послије тога воде дебату о различитим одговорима и одабиру оне за које мисле да су најприкладнији. На крају, наставник и ученици оцјењују колико су дјелотворни одабрани одговори, тако што их упоређују са другим изворима о датој теми. Та активност показује алтернативу између два начина размишљања, критичког и креативног. У пракси, обје врсте размишљања углавном иду заједно и нису независне једна од друге.

Наставници историје требали би да буду и свјесни тога да размишљање, да би креативност развила свој потенцијал, тражи знање (базу података). Најбоље идеје долазе од квалификованог ума. То је разлог што наставници активности морају увијек да смјештају у историјски контекст (ширу слику). Да би могли да обаве задатке, ученицима треба знање. Али, не ради се о детаљном знању, већ сам о оном које је довољно да подстакне радозналост.

Уз знање, креативни ученици желе да знају зашто.

- ◆ Који су разлози за одлуке, догађаје, чињенице, итд?
- ◆ Зашто баш тако, а не некако другачије?
- ◆ Зашто једно, а не друго или треће?

INTERAKTIVNA NASTAVA

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА

Interaktivni čas historije

Luisa Black

Nastavnici historije ne koriste uvijek iste metode. Kad koristimo tradicionalne metode – koje su usmjerene na nastavnika – nema stvarne saradnje u učionici. Ali, ako koristimo metod aktivnog učenja – koji je usmjeren na učenika – imamo saradnju između nastavnika i učenika, kao i između samih učenika.

To ne znači da moramo zaboraviti sve tradicionalne metode koje su nastavnici ranije koristili. Ali, nastavnici bi trebali biti svjesni mogućnosti različitih metoda.

Prosječna stopa retencije¹

Predavanje	5%
Čitanje	10%
Audiovizuelna sredstva	20%
Demonstriranje	30%
Grupa za diskusiju	50%
Vježbanje činjenjem	75%
Podučiti druge/neposredno korištenje naučenog	90%

Generalno govoreći, što se više činjenica uključuje u čas iz historije, to nastavnici više koriste tradicionalne metode. S druge strane, kad nam treba više tumačenja i individualne percepcije u lekciji, nastavnici više koriste interaktivni pristup.

Da bih govorila o razlikama koristit ću termine tvrdo učenje – kodificirano i strogo, te meko učenje²

- ◆ subjektivno i analitičko. Na času iz historije se obično radi mješavina tvrdog i mekog učenja

Historija je teška kad se bavi činjenicama, a postaje sve lakša kako ide u tumačenje.

Većina ljudi – a to se, naravno, odnosi i na nastavnike i učenike, roditelje, direktore škola itd. – bolje se osjećaju u tzv. tvrdom učenju (više pravila i više odgovora), nego u mekom (više tumačenja i više odgovora). Ali, sa pravim sredstvima za rad i sa pravom obukom, nastavnici historije uspješno usvajaju nove metodologije.

Tvrda tradicionalna nastava		Meka moderna nastava	
Nastava	Činjenice	Učenje	Vještine
Sadržaj	Znanje	Metod	Tumačenje
Pamćenje	Šta misliti	Razmišljanje	Kako misliti ↕ Multiperspektivnost
Pasivno	Odgovori	Aktivno	Pitanja o izvorima

1 Izvor: National Training Laboratories, Bethel, Maine, <http://eleaston.com/pyramid.html>

2 Colin Corder, *Teaching Hard Teaching Soft*, u izdanju Gower Group, UK and USA: Ova me knjiga inspirirala i taj sam koncept primijenila na nastavu iz historije.

Tradicionalna nastava ne traži nikakve materijale, a moderna nastava je vrlo zahtjevna. Ako je obuka nastavnika, koja se fokusira na interaktivne metode, generalizirana, i ako se nastavnici upoznaju sa savremenim nastavnim metodama i pedagoškim modelima, nastojat će da u organizaciji svog časa, uz korištenje raznovrsnih izvora, izgrade kreativni pristup.

Nastavnici koji su savladali nove metodologije postaju vrlo inovativni i nezavisni, njihovi časovi su zanimljivi i daju motivaciju, pod uvjetom da im je sadržaj relevantan za učenike.

Strategije aktivnog učenja u razredu imaju ogroman potencijal kad učenici shvate utjecaj historijskih činjenica na svoj svakodnevni život, ili generalno na život običnih ljudi.

Korištenjem interaktivnih metoda moguće je graditi različite vrste vještina kojima se historija bavi:

- ◆ empatija – sposobnost da se uđe u način na koji su razmišljali ljudi koji su živjeli u prošlosti;
- ◆ historijsko rezonovanje – tumačenje podataka u skladu s ključnim konceptima, kao što su promjena i kontinuitet, uzrok i posljedica, gledište i zauzimanje stavova;
- ◆ moralno rezonovanje;
- ◆ kritičko razmišljanje.

O uspješnosti obrazovanja iz historije može se suditi samo dugoročno. Jedan od argumenata u korist ovakvog dugoročnog pristupa je odgovor koji mladi nastavnici daju na pitanje zašto ste odlučili da postanete nastavnik historije? Nastavnici obično svoj izbor obrazlažu ovako:

- ◆ Jer sam imao/imala izvrsnog nastavnika/nastavnicu historije.
- ◆ Jer volim historiju (što je varijacija prvog odgovora).

Korištenjem ovih odgovora moguće je reći da je nastava iz historije dugoročno bila uspješna. A to je dobro.

Nastavnici se, kao i ljudi iz drugih struka, suočavaju s brojnim problemima. Kao i ljudi iz drugih struka, i nastavnici moraju naučiti kako da se s njima nose. Problemi su u nekim zemljama slični i mnogobrojne studije jasno pokazuju da u problemima s kojima se suočavaju nastavnici historije postoje i regionalne sličnosti.³

Interaktivna učionica prepoznaje se po sljedećim karakteristikama:

- ◆ u razredu postoji kooperativna atmosfera učenja,
- ◆ nastavnik tačno zna koji su mu ciljevi učenja,
- ◆ nastavnik se sa učenicima dogovara oko kriterija za provjeru znanja,
- ◆ aktivnosti se pažljivo planiraju,
- ◆ postoje raznovrsni izvori za različite lekcije,
- ◆ granični pokazatelji (ciljevi, dužina, trajanje, provjera znanja...) rada formiraju se u dogovoru s razredom,
- ◆ nastavnik nadzire sve što se radi,
- ◆ nastavnik i razred su otvoreni,
- ◆ ciljevi učenja ključni su element u svim aktivnostima i kriterijima za sve odluke.

3 *Up. Youth and History Survey, u izdanju Körber-Stiftung.*

ПИСМЕНА ПРИПРЕМА И ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА ИСТОРИЈЕ РЕСПОНСИБИЛНОМ НАСТАВОМ

Mr Ђорђе Нијемчевић, стручни савјетник за историју у РПЗ Бања Лука

УВОД

Министарство просвјете Републике Српске у циљу „хватања“ корака са Европом и савременом наставом у 1998. години донијело је докуменат Стратегија и концепција промјена у систему васпитања и образовања у Републици Српској (уредио проф. др Ненад Сузић, министар просвјете). Овим, за образовање врло значајним документом, утврђена је анализа постојећег стања у образовању и главне промјене у образовном систему, те организационе промјене у систему. У главним промјенама у образовном систему акценат је дат на утврђивање циљева васпитања и образовања, правце развоја образовања, обуку за живот у 21. вијеку, нормативну регулативу, регулисање садржаја наставних планова и програма, те одлучивање и управљање у образовању. У организационим промјенама дате су смјернице за развој огледних основних школа, програм стручног усавршавања наставника и одређене смјернице с циљем да се унаприједи стручне службе и институције Министарства.

Значајно је да се истакне и да су Министарство просвјете Републике Српске и Републички педагошки завод у овим промјенама имали пуно разумијевање Савјета Европе, OSCE-а и OHR-а.

У овом раду пратиће се посебно промјене у наставном предмету историја са аспекта унапређења наставе, тј. примјене метода интерактивне наставе којима се развија сарадничка улога наставника и ученика. Демонстрираће се сценариј Писане припреме за респонсиблину наставу, као и организација часа историје на конкретној наставној јединици.

Сматрамо да је потребно да се укаже на конкретне циљеве (очекиване исходе) у области образовања и васпитања у наредном периоду (на основу садашњих кретања) те ћемо у том смислу дати изводе из књиге проф. др Ненада Сузића под насловом „Двадесет осам компетенција 21. вијека“ што ће да буде један од елемената за разраду писане припреме за организацију часа респонсибилном наставом. Проф. др Ненад Сузић у наведеној књизи на стр. 5 пише: „Пошто данашњи образовни систем припрема дјецу за 21. вијек „нужно је да се размотре компетенције личности. Поставља се питање које ће компетенције дијете користити за 20-30 година и како образовати дјецу за наредних двадесет–тридесет година?“ Даље, проф Сузић истиче: „Да би се одговорило на ово сложено питање неопходно је да се укаже на токове будуће цивилизације на основу садашњих показатеља.“ Тако проф. Сузић наводи сљедеће карактеристике будуће цивилизације: „1. ГЛОБАЛИЗАЦИЈА 2. БРИСАЊЕ ГРАНИЦА ИЗМЕЂУ МНОГИХ ЗЕМАЉА 3. МУЊЕВИТИ ТРАНСФЕР ЗНАЊА И ТЕХНОЛОГИЈА 4. МОЋ НАЦИЈЕ МЈЕРИЋЕ СЕ СНАГОМ ЊЕНЕ ПАМЕТИ, ТАМО ЋЕ ИЋИ И НОВАЦ 5. ТЕРЦИЈЕРНИ СЕКТОР (УСЛУГЕ) РАШЋЕ У ОДНОСУ НА ПРИМАРНИ (ПРОИЗВОДЊУ) И СЕКУНДАРНИ (НАДГРАДЊУ) 6. НАЦИОНАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМИ ПРЕУЗИМАЋЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛНЕ СТАНДАРДЕ И ПОПРИМИТИ ИНТЕРНАЦИОНАЛНИ КАРАКТЕР“ (проф. др Ненад Сузић, „Двадесет осам компетенција за 21. вијек“, РПЗ Бања Лука, 2000).

„Да би настава била вриједан дар, а не као мучна дужност“, проф. Сузић нас подсећа на стари антички модел васпитања са 7 слободних вјештина, али сада наводи да ће у 21. вијеку бити неопходно бар 28 кључних компетенција. Све компетенције разврстава у когнитивне (виши нивои мишљења), емоционалне, социјалне и радно-активне.

У складу са наведеном стратегијом, Министарство просвјете Републике Српске је путем Републичког педагошког завода најприје израдило Огледни наставни план и програм након

чега је формирало шест огледних основних школа, те организовало едукацију наставника. Нови НПП је осавремењен, градиво је сажето, а акценат у реализацији програмских садржаја је дат увођењу нових метода и облика рада. Нове методе и облици рада наметнули су пред наставнике и нову улогу наставника и ученика. Од наставника се више не очекује да пуко репродукује градиво из уџбеника, већ да буде планер, програмер, познавалац својих ученика - педагошки дијагностичар, организатор, иницијатор промјена у настави и васпитач младе генерације. (Данимир П.Мандић, Информациона технологија у образовању, Филозофски факултет Београд, 2001, стр 24). Од ученика се очекује да буде активан учесник у образовању, да опажа, формулише своје идеје и мишљења сам, или са другима, да закључује, презентује, истражује, да буде сарадник и заинтересован за стицање новог у смислу оспособљавања за живот.

Оваквим промјенама у образовању у систему Републике Српске било је нужно да се приступи из више разлога, од којих наводимо један, кога истиче проф. др Светозар Милијевић у својој књизи „Иновирање наставе природе и друштава“, Бања Лука 1999. На стр. 7 проф. Милијевић пише: “С обзиром на брзе промјене, које се дешавају у савременој науци, техници и технологији, електроници, производњи и другим дјелатностима људског рада, потребно је више него икада до сада образовну дјелатност чинити ефикаснијом, интензивнијом, рационалнијом. То је могуће дјелимично обезбиједити увођењем ефикаснијих облика метода, техника и средстава у наставни процес. Данас школа не може да остане традиционална, ригидна и чврсто везана за вербално-рецептивне методе. Она мора да иновира свој рад.“

Ово је само дио мишљења наших истакнутих педагога и методичара, а ове препоруке су нашле плодно тле управо најприје у огледним основним школама (уз помоћ факултета и РПЗ), а онда и увелико у осталим основним па и средњим школама. Данас већ посједујемо обимну и корисну литературу из ове области која је почела да стиже у наставничке зборнице почев од књиге “Интерактивне наставне методе“, књига бр. 1, проф. др Ненад Сузић, текст „Интеракција као вид учења и подучавања“, издавач Министарство просвјете Републике Српске, Бања Лука 1999. године, као и друге књиге радионица које су објавиле основне школе „Петар Кочић“ из Приједора, “В. Чубриловић“ из Градишке, “Б. Станковић“ из Бање Луке и друге.

Историја, као наставни предмет, не само због свог свеукупног значаја, употребом наставних метода интерактивне наставе, као и употребом савремених наставних средстава, у данашњим условима уз растерећење програмских садржаја, примјеном најсавременије наставне технологије, заиста би требало да постане предмет ког ће ученици у распореду рада очекивати са задовољством и истраживачком спремношћу да се ухвате у коштац са кључним сазнањима из далеке и ближе прошлости, како би могли да их примијене у животу и на корист у будућности.

Зато се и поставља оправданим циљ: стваралачко трагање, сарадња, дијалог иновације.

1. ШТА ЈЕ РЕСПОНСИБИЛНА НАСТАВА?

У низу интерактивних облика и метода рада, цијенимо да је врло прихватљива метода респонсибилне наставе у настави историје. Прије него што прикажемо методски поступак организовања часа овом методом (на основу књиге проф. др Милета Илића), као и разговора са професором, неопходно је да дамо неколико карактеристика ове наставе.

Проф. др Миле Илић у својој књизи „Респонсибилна настава“, Бања Лука 2002. године, у Предговору за ову књигу на стр. 11 поставио је питање: “Ко одлучује о томе шта, када и како учити у оквиру постојеће (претежно поучавалачке) наставе? Да ли је формалан захтјев да настава буде заједничка васпитно-образовна дјелатност ученика и наставника? Даље, проф. Илић наводи да је у „многим педагошко-психолошким и дидактичко-методичким истраживањима установљено да је у постојећој настави наставник надређен, а ученик потчињен, да доминирају једносмјерне информације и ауторитарне комуникације. “Трагали смо за начинима позитивне измјене таквог стања у нашим школама. Покушали смо да развијемо респонсибилну наставу.“ (Илић, исто, стр. 11).

Према проф. Илићу најближи превод респонсбилне наставе јесте да се под њом подразумева одговорна настава, што представља солидарну одговорност, заједничку одговорност ученика и наставника. Респонсбилна настава, у смислу пуне демократије, значи „да сви ученици у разреду, заједно са наставником, учествују у реализацији наставног програма (односно наставне јединице) и да дијеле одговорност са наставником.“ Дакле, ријеч је о моделу наставног рада који је препознатљив по томе што су наставници и ученици одговорни за избор најповољније варијанте у фази рада. (Проф. др Миле Илић, предавање „Респонсбилна настава“, дводневно савјетовање за надзорнике у РПЗ и наставнике огледних школа, Теслић, 2000.)

УПОРЕДНИ ПОКАЗАТЕЉИ ТРАДИЦИОНАЛНЕ И РЕСПОНСИБЛНЕ НАСТАВЕ

РБ	ТРАДИЦИОНАЛНА НАСТАВА	РЕСПОНСИБЛНА
1.	ОДНОС НАСТАВНИК - УЧЕНИК: ХИЈЕРАРХИЈСКИ, АУТОКРАТСКИ, НАРЕЂИВАЧКИ НЕРАВНОПРАВАН, ЈЕДНОСТРАНА КОМУНИКАЦИЈА * ЧЕСТО ГОВОРИ „ЈА“	1. ОДНОС – САРАДНИЧКИ, ВОДИТЕЉСКИ, РАВНОПРАВАН, ДВОСТРАНА КОМУНИКАЦИЈА, КОРИСТИ АРГУМЕНТЕ • ГОВОРИ “МИ“
2.	ИЗБОР САДРЖАЈА НАЧИН РАДА: НАСТАВНИК ИСКЉУЧИВО ОДЛУЧУЈЕ, СВЕ ЈЕ УНАПРИЈЕД ОДРЕЂЕНО	2. ДОГОВОР О РЕАЛИЗАЦИЈИ, УСАГЛАШАВАЈУ СЕ НОВИ ПРЕДЛОЗИ УЗ МОГУЋНОСТ ЗАЈЕДНИЧКОГ ДОГОВАРАЊА И ДОНОШЕЊА ПРИВРЕМЕНИХ ПРАВИЛА
3.	ДАВАЊЕ СТРОГИХ УПУТСТАВА И ИНФОРМАЦИЈА, НАРЕДБОДАВНИ ТОН	3. ЗАЈЕДНИЧКИ СЕ ДОЛАЗИ ДО ОБРАЗЛОЖЕЊА У ТОЛЕРАНТНОЈ И ПРИЈАТНОЈ АТМОСФЕРИ, * УВАЖАВА СЕ ВИШЕ ИДЕЈА И ПРЕДЛОГА
4.	ДОМИНАЦИЈА ЈЕДНОСМЈЕРНИХ ИНФОРМАЦИЈА	4. ВИШЕСМЈЕРНОСТ ИНФОРМАЦИЈА, ЊИХОВА ИЗМЈЕНЉИВОСТ, НАСТАВНИК УВАЖАВА ПРЕДЛОГЕ УЧЕНИКА
5.	АУТОРИТЕТ НАСТАВНИКА СЕ ГРАДИ НА НАРЕДБИ, КАЗНАМА, СЛАБИМ ОЦЈЕНАМА *ОСЛАЂА СЕ НА АУТОРИТЕТ, ПРИЈЕТИ, ИЗАЗИВА НЕЗАДОВОЉСТВО	5. АУТОРИТЕТ СЕ ГРАДИ НА САРАДЊИ, ИНТЕРАКТИВНОМ УЧЕЊУ, ИНИЦИЈАТИВИ *ГРАДИ ПОВЈЕРЕЊЕ, РЕЛАКСИРА, ПОДРЖАВА
6.	УЧЕНИЦИ СУ ОДБОЈНИ ПРЕМА НАСТАВИ, ЧЕСТО ЗАУЗИМАЈУ ПОМИРЉИВ СТАВ -РАВНОДУШНИ СУ, ИМАЈУ ОСЈЕЂАЈ МАЊЕ ВРИЈЕДНОСТИ	6. НАСТАВНИЦИ И УЧЕНИЦИ СУ ФЛЕКСИБИЛНИЈИ, ТОЛЕРАНТНИЈИ, ИСКАЗУЈУ ВЕЋЕ МЕЂУСОБНО РАЗУМИЈЕВАЊЕ, РАВНОШПАРВНИЈИ ОДНОС
7.	УЧЕНИЦИ ИМАЈУ МАЊЕ САМОСТАЛНОСТИ, *НЕ ПРИМЈЕЂУЈЕ КРЕАТИВНОСТ СЛАБИЈИ ЈЕ ОСЈЕЂАЈ ГРУПНЕ ПРИПАДНОСТИ	7. СВАКО ИМА МОГУЋНОСТ ДА ПОЗИТИВНО ДЈЕЛУЈЕ У ОДЈЕЉЕЊУ ЈЕР ДАЈЕ ПРЕДЛОГЕ, УЧЕСТВУЈЕ У ВРЕДНОВАЊУ, *ПОДСТИЧЕ, * ЈАЧА ОСЈЕЂАЈ ГРУПНЕ ПРИПАДНОСТИ
8.	СМАТРА ДА УСЛОВИ ЗА РАД НИСУ ЊЕГОВА БРИГА	8. СТВАРА ПОВОЉНЕ УСЛОВЕ ЗА РАД, МОТИВИШЕ ДРУГЕ
9.	КРИТИКУЈЕ, ОКРИВЉУЈЕ	9. ОДАЈЕ ПРИЗНАЊЕ, ИСПРАВЉА ГРЕШКЕ
10.	НЕ УЛАЗИ У УЧЕНИКОВ „СВИЈЕТ КВАЛИТЕТА“	10. УЛАЗИ У УЧЕНИКОВ СВИЈЕТ КВАЛИТЕТА
		<i>НАСТАВНИК ЈЕ „КРЕАТОР, АЛИ ПРИХВАТА И ИЗАЗОВЕ И ЗАЈЕДНИЧКИ ИХ УГРАЂУЈЕ</i>
	КО ЈЕ ГУБИТНИК А КО ДОБИТНИК?	НЕ ПОСТАВЉА СЕ ОВО ПИТАЊЕ!

ЗАКЉУЧАК: ДЕМОКРАТИЈА ЈЕ СТИЛ ЖИВЉЕЊА - ЦИЉ ЈЕ ДОГОВОРНА НАСТАВА!

У ПОЛИСУ ЈЕ СВАКИ ГРАЂАНИН МОГАО ДА УЋЕ У ВЛАДУ И СВЕ ПИТА!

Циљ овакве наставе је да се ученици оспособљавају за рјешавање проблема, за сарадњу са другима, за самосталност. Конкретно, ако се ради о примјени ове наставе, односно њеној реализацији респонсибилном наставом, то подразумијева најприје да се ученицима понуди адекватан избор (више варијанти) којом методом или обликом рада они желе да се реализује та наставна јединица. Због тога, овдје, по узору на иновирање наставе које је дао у својој књизи проф. др Миле Илић, дајемо примјер реализације наставне јединице.

Да би успјешност у реализацији часа била квалитетнија, пред наставника се постављају двије фазе активности: прва, припремна (израда писмене припреме) и друга реализација часа.

1. ИЗРАДА ПИСМЕНЕ ПРИПРЕМЕ

Припремању наставника историје многи методичари-историчари (Лазар Ракић, Златибор Поповић, Марија Врбетић, Хрвоје Матковић, Милутин Перовић, Душко Врањешевећ, Миленко Миладиновић) из раније генерације, као и данашње (Младен Вилотијевић, Ранко Пејић, Милан Лазић, Раденка Колаковић, Биљана Стојановић, Богољуб Лазаревић, Биљана Шимуновић-Бешлин, Бранко Бешлин, Душан Вујичић, Драгица Кољанин) давали су изузетну пажњу. Мр Милутин Перовић у својој књизи „Методика наставе историје“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1995. год. на стр. 141 пише: „Ако је наставник историје добро израдио глобални (годишњи) и оперативни (мјесечни) план, односно тематски план рада, и ако је проучио стручне и методичке проблеме везане за сваку наставну тему, онда је урадио велики посао везан за стручну и методичку припрему за час.

Под стручном припремом Перовић подразумијева „припрему садржаја наставне јединице која је изложена у уџбенику, консултовање шире литературе, водећи рачуна о психофизичким могућностима ученика. Други дио припреме јесте дидактичко-методичка припрема (утврђивање циљева, обима и дубине градива, везе са другим градивом и структуре часа) “зависно да ли се ради на традиционалан начин или методама интерактивне наставе“. Трећи дио заставникове припреме је техничка припрема, која представља избор наставних средстава.

За примјену респонсибилне наставе у историји, препоручујемо комбинацију писане припреме проф. др Милета Илића приказану у наведеној књизи на страни 188, као и писану припрему проф. др Драгољуба Крнете, објављену у Зборнику бр. 3, РПЗ Бања Лука на стр. 9 под насловом “Интерактивна настава као дидактички модел организације васпитно-образовног рада“.

МОДЕЛ РАДИОНИЦЕ – ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА

СЦЕНАРИО – ПРИПРЕМА ЗА ОБРАДУ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ

У Моделу-сценарију - Писмене припреме за обраду наставне јединице интерактивном наставом, активности се дијеле на 1. Активности наставника и 2. Активности ученика.

1. АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА

Активности наставника заснивају се на изучавању НПП (тематске области одређене наставне јединице и изради писмене припреме за организацију часа). Основу за израду Припреме чини НПП за основну школу који је дизајниран тако да садржи тематске области и оријентационе наставне јединице, затим предвиђен број часова, исходе, смјернице за наставнике (наставне методе и облике рада). У НПП за шести разред основне школе, наставна јединица „Појам прошлости и времена, историја као наука“ налази се у склопу Теме број 1 под насловом “Увод у историју“. Наставним програмом предвиђено је да се ова тема реализује путем двије наставне јединице. Прва наставна јединица гласи: “Појам прошлости и времена, историја као наука“ док друга гласи: “Рачунање времена“. За ову тему предвиђена су 3 часа (2 новог градива и 1 час утврђивања). Предвиђени су одређени исходи и смјернице за наставнике, што је видљиво из табеле.

УЧЕНИК ЋЕ БИТИ СПОСОБАН ДА: ДЕФИНИШЕ ИСТОРИЈУ КАО НАУКУ, РАЗУМИЈЕ ПОЈАМ ВРЕМЕНА И ПРОШЛОСТИ, ОБЈАСНИ ИСТОРИЈСКЕ ИЗВОРЕ, ОБЈАСНИ РАЧУНАЊЕ ВРЕМЕНА, ОБЈАСНИ ИСТОРИЈСКУ ПЕРИОДИЗАЦИЈУ

Увид у овако представљен извод из НПП указује на битне новине у односу на стари НПП, посебно што овај НПП садржи неке рубрике које у претходном нису уопште биле/исходи знања, смјернице за наставнике (наставне методе и облици рада) које су врло прецизне и увелико помажу наставнику у припреми и организацији часа.

1.1. ПРИПРЕМАЊЕ ПРОЈЕКТА - ИЗРАДА КОНЦЕПЦИЈЕ ПРИПРЕМЕ

- ◆ Школа.....
- ◆ Наставник.....
- ◆ Разред и одјељење: VII
- ◆ Наставни предмет: Историја
- ◆ Наставна тема: Увод у историју
- ◆ Наставна јединица: Појам прошлости и времена, историја као наука

1.2. ЦИЉЕВИ НАСТАВНОГ РАДА

Циљеви наставног рада изводе се из НПП за наведену тему, те их је потребно анализирати.

1.2.1. ОПШТИ ЦИЉЕВИ (ИЗ НПП)

Најприје је потребно анализирати ОПШТЕ циљеве који се налазе у НПП за Историју, одабрати оне који су потребни. Зато је неопходно да се обрати пажња на именоване циљеве у НПП за VI разред:

- ◆ да ученици овладају основним појмовима и чињеницама о развоју људског друштва
- ◆ да схвате појам времена
- ◆ да развијају способност самосталног рада, рада у пару и рада у групи.

1.2.2. ПОСЕБНИ ЦИЉЕВИ ЗА ОВУ ТЕМУ

Посебни циљеви су дати у НПП у колони ИСХОДИ.

1.3. ОБЛИЦИ НАСТАВНОГ РАДА

Облици наставног рада произилазе из НПП што се види на стр. 212. НПП (наставнику се оставља могућност да зависно од наставне јединице примјењује оне облике за које сматра да ће имати најбољи ефекат). Ученицима ћемо понудити различите облике наставе (фронтални, рад у тандему, групни облик, индивидуализовану наставу, наставу различитих нивоа сложености и сл.). Под претпоставком да су ученици извршили избор у смислу краће употребе фронталног рада (у уводу и завршним коментарима), а за претежну употребу групног облика, онда је неопходно да се изврше све припреме за такав рад (припремити потребан материјал, видјети око формирања група, подјеле задатака, извјештавања, рада у групи и сл.).

1.4. НАСТАВНЕ МЕТОДЕ

Зависно од услова школе, наставник ће користити оне методе (предвиђене НПП) које су му најповољније у консултацијама са ученицима: МП – метода предавања, МР - метода разговора, МРТ - метода рада на тексту, ДЕМ - демонстрација, МИЛ - илустрација, Д - метода дискусије, ИУ – интерактивно учење и друге. Консултујемо се са ученицима око избора метода и овдје у припреми претпостављамо да се ученици (након више понуђених метода) одлучују за једну од метода интерактивне наставе, односно за модел респонбилне наставе.

1.5. НАСТАВНА СРЕДСТВА

У НПП у рубрици СМЈЕРНИЦЕ за наставнике, предвиђена је употреба адекватних наставних средстава, наставник се опредјељује за она наставна средства која су му на располагању. За часове интерактивне наставе препоручљиво је да се користе средства која се налазе у окружењу ученика: библиотеци, музеју, архиву, или ако до истих може да се дође путем сакупљања грађе, Интернета и сл. (др Драгољуб Крнета, исто, стр 19).

За ову наставну јединицу потребно је да се припреме адекватни слајдови (наслов, задаци за групе, слике, карте и текстови).

1.6. ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЗА - КЉУЧНИХ ОДРЕДНИЦА ПРЕМА НПП-ИСХОДИМА

Да би наставник имао пред собом цијелу наставну јединицу, потребно је да формулише ТЕЗЕ - да одвоји битно од небитног. За ово ће користити Исходе који су наведени у постојећем НПП. У овој припреми наведени исходи се претварају у питања за групе.

2. АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА:

2.1. ПРИПРЕМА ПРЕДЛОГА РАДНИХ ГРУПА

Интерактивна настава предвиђа различите облике рада: рад у тандему, групи и сл., наставник може да формира групе, а добро је ако се и сами ученици укључују у овај дио активности. (Наставник ће предложити одређене варијанте рада, указати на нови облик (респонсибилна настава) и уважити ученичке захтјеве.

2.2. ПРИПРЕМА УЧЕНИКА

У овој фази рада наставник даје упутства о раду, упознаје ученике са суштином задатка, дијели референтне материјале, указује на коришћење средстава у кабинету, одређује вријеме рада, указује на избор и улогу извјестилаца.

2.3. ФАЗА РЕАЛИЗАЦИЈЕ ученичког рада 15-20 минута, наставник је сарадник и координатор, консултант.

2.4. ФАЗА ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ

Унапријед се утврђује редослијед презентације појединца, тандема или групе, ученици презентују доказну грађу, онако како су се договорили. Претходно су сви ученици (групе) припремиле одговоре на постављена питања и заједнички су се договорили ко ће презентовати. Треба указати на различитост одговора, да ли их је прихватила група, или је ученик остао при својим доказима, наставник води и подстиче расправу, сучељава аргументе, указује на контроверзне аргументе. У интерактивној (респонсибилној) настави ово је врло значајна фаза, јер омогућава ученицима да искажу своје ставове и мишљења .

3. ФАЗА ЕВАЛУАЦИЈЕ

У овој фази рада кроз расправу дајемо оцјену оваквог начина рада за појединца или групу, за цијели разред. Наставник подучава ученике у критичком вредновању, указује им да и од њиховог мишљења и доприноса у валоризацији резултата зависи свеукупна успјешност часа, а и богатство стеченог знања, јер су се и они одлучили за овакав рад.

Razvijanje učeničkih vještina i sposobnosti historijskog razmišljanja kroz sadržaje udžbenika historije/istorije/povijesti u Bosni i Hercegovini

Edis Dervišagić

Cilj nastave historije zasnovane na razvijanju učeničkih vještina

Korištenjem raznovrsnog historijskog materijala - izvora (slika, grafikona, karikatura, tekstova, ...) nastavnici razvijaju različite vještine kod učenika: analiza, tumačenje (empatija, perspektivnost, zauzimanje stava), vrednovanje (evaluacija), bilježenje (sinteza).

Razvijanjem učeničkih analitičkih i interpretativnih vještina i sposobnosti historijskog razmišljanja učenik se osposobljava da stečene vještine prenosi i na druge oblasti, odnosno da stiče sposobnost kritičkog razmišljanja. Iako nije upitno koliki je kvalitet u nastavi historije načinjen uvođenjem metoda učenja zasnovanih na razvoju vještina, postavlja se pitanje kako uskladiti tri osnovna elementa učenja historije:

- ◆ usvajanje znanja (predstavljanje sadržaja),
- ◆ razvoj sposobnosti kritičke analize, tumačenja i ocjenjivanja historijskih dokaza (vještina),
- ◆ razvijanja osjećaja za historiju.

Prema R. Stradlingu neki od ciljeva koje pred sebe postavlja pristup nastavi iz historije zasnovan na razvoju učeničkih vještina jesu da kod učenika razviju sljedeće sposobnosti:

- ◆ da su u stanju formilirati relevantna pitanja,
- ◆ da ispituju historijsko pitanje ili problem i ukažu na mogući tok istraživanja,
- ◆ da budu u stanju ispitati izvor informacija,
- ◆ da su u stanju prepoznati vlastiti ugao gledanja, pristranost i predrasude i uzeti ih u obzir kod tumačenja izvora,
- ◆ da koriste izvore da bi identificirali relevantne informacije, koje će im pomoći da odgovore na pitanja,
- ◆ da informaciju o određenom događaju ili situaciji slože u slijed (šta se prvo desilo, šta se desilo kasnije, šta se dešavalo u isto vrijeme...),
- ◆ da informacije smjeste u kontekst, tako što će ih povezati s informacijama koje o nekom periodu već znaju, ili sa nekim paralelnim događajem...,
- ◆ da materijale analiziraju u smislu razgovora i povoda, te da ih poredaju i vrednuju po značaju,
- ◆ da izvedu zaključke o onome šta se desilo i zašto, te da za svoje zaključke navedu razloge,
- ◆ da na osnovu svoje analize predstave cijelu priču, bilo usmeno ili pismeno.

Mogućnost razvijanja vještina kod učenika ovisi o nekoliko faktora među kojim posebno izdvajamo:

- ◆ način učenja – nastavne metode (akcent treba biti na aktivnom učenju, grupnom radu, pristupu različitim izvorima i multiperspektivnosti).
- ◆ nastavni plan i program – prenatrpani planovi sa naglaskom na sadržaj koji se zasniva na

hronološkom izučavanju historije vlastite nacije onemogućavaju kvalitetan pristup podučavanju vještina. Nastavni planovi i programi, u zemljama koje su prve počele uvoditi nove pristupe u podučavanju nastave historije, ostavljaju nastavnicima prostor da unutar široko postavljenih smjernica programa sami odluče šta će predavati. Također u fokus je stavljena i historija društvenih kategorija i grupa koje su do tada bile na marginama interesovanja: žene, siromašni, nacionalne manjine, djeca, porodice, svakodnevni život...

♦ udžbenici – da bi se pristupilo organizaciji časa zasnovanom na razvoju učeničkih vještina, nastavnoj jedinici ili temi treba pristupiti iz mnoštva perspektiva što zahtijeva sadržajni udžbenik, sa većim brojem stranica ili historijskom čitankom kao pomoćnim nastavnim sredstvom. Ograničenja na ovom polju se javljaju u vidu prostora i troškova štampanja, kao i u još nekim oblicima čemu ćemo više pažnje posvetiti u nastavku.

Zašto razvijati vještine?

Tradicionalni pristup obrazovanju iz historije u školama se bazirao na:

- ♦ prenošenju znanja,
- ♦ dominaciji političke historije,
- ♦ usmjerenosti na događaje i ličnosti,
- ♦ izradi nastavnih planova i programa sa naglaskom na hronološki pregled nacionalne historije,
- ♦ predstavljanju nacionalne historije kao historije najveće nacionalne grupacije.

Početak osamdesetih godine prošlog stoljeća u zemljama zapadne i sjeverne Evrope se, pod izrazom "multiperspektivnosti", javlja novi pristup izučavanju historije. Ovaj pristup "nove historije", iako ne negira važnost hronologije i historijskog znanja, imao je za cilj uspostavljanje veće ravnoteže u nastavi iz historije između predavanja o prošlosti i omogućavanja učenicima da razvijaju vještine. Na ovaj način u učionicama je veći akcenat dat na savladavanje analize, tumačenja, vrednovanja i bilježenja dokaza pribavljenih iz raznih primarnih i sekundarnih izvora. Dakle, pred nastavnike historije se postavio zadatak da učenike nauče da misle historijski. Time su oni sticali vještine koje su im ostajale za čitav život – razvijali su sposobnost kritičkog razmišljanja.

Ovakav pristup izučavanja historije u školama vremenom je stekao sve veći broj pobornika iz nekoliko razloga:

- ♦ saznanja da se u prošlosti nastava iz historije prečesto izvodila iz monokulturalne, etnocentrične i isključive perspektive (ovakav pristup dominirao je i kod pristupa izučavanju akademske historije),
- ♦ jačanja svijesti o potrebi pripreme mladih ljudi za život u svijetu kojeg karakterizira etnička, kulturna, jezička i vjerska različitost.

Savremene političke, društvene i ekonomske tendencije u Evropi, koje su svoj odraz našle u širenju Evropske unije čime je stanovništvo Evrope postalo u još većoj mjeri kulturno i etnički različito, potvrđuju opravdanost uvođenja novog pristupa izučavanju historije.

Da bi ovaj metod historijskog izučavanja bio primjenjiv u zemljama u tranziciji bilo je neophodno izvršiti reformu nastavnih planova i programa iz historije. S obzirom na politička dešavanja u bivšoj Jugoslaviji, a posebno na ratna stradanja u Bosni i Hercegovini u razdoblju 1992-1995, te specifičnosti njenog unutrašnjeg uređenja nakon Dejtonskog mirovnog sporazuma, primijeniti pristup tzv. «nove historije» u školama u Bosni i Hercegovini značilo je ne samo revidirati nastavne planove i programe, nego i dati novi pravac nastavnim pristupima, odnosno inkorporirati izvore koji odražavaju različite poglede, predstaviti suprotna tumačenja istih događaja, baviti se kontroverznim i osjetljivim temama u multinacionalnom i multikulturalnom bosanskohercegovačkom društvu, te prikazati odnose sa susjednim zemljama a pri tome ne povećati animozitet i ksenofobiju.

To su izazovi pred kojima se našla historijska struka u Bosni i Hercegovini u razdoblju od 1995. godine do danas, a način prevazilaženja problema i različitih tumačenja, kako historijskih događaja u daljoj ili novijoj povijesti, tako i pristupa u nastavi historije, odnosno rezultati koji su na ovom planu ostvareni, predstavljaju posebno pitanje koje nije predmet ove teme. Međutim, već naglašenim kvalitetama novog načina izučavanja historije treba dodati i one koji su navedeni u smjernicama za pisanje i ocjenu udžbenika historije za osnovne i srednje škole u Bosni i Hercegovini iz aprila 2005. godine, a koje, iako imaju globalni karakter, u bosanskohercegovačkim okvirima nose posebnu težinu i dobivaju na važnosti.

Neki problemi u uvođenju novog pristupa podučavanja historije u Bosni i Hercegovini

Problemi i ograničenja u uvođenju novog pristupa u podučavanju historije u Bosni i Hercegovini se javljaju u različitim oblicima.

Nastavni planovi i programi iz historije još uvijek su prenatrpani sadržajima, a od nastavnika se traži da obrade veliki broj nastavnih jedinica u relativno kratkom vremenu. Ovaj problem je posebno izražen u srednjim školama. Nastavni planovi ne sadrže fleksibilnost koja je neophodna kako bi se osigurala veća obuhvaćenost socijalnih kategorija, manjina, svakodnevnog života, odnosno sadržaja na osnovu kojih bi uvođenje multiperspektivnosti u nastavu, a time i razvijanje vještina kod učenika, bazirano na izučavanju odnosa između ovih različitih grupa sa različitim perspektivama i iskustvima, bilo potpuno. Nastavne planove i programe bi trebalo preurediti tako da se nastavnicima da mogućnost da njihovim provođenjem nauče učenike da analiziraju i tumače različite i oprečne historijske događaje.

Trenutno važeći nastavni planovi i programi, kako u Federaciji Bosne i Hercegovine tako i u Republici Srpskoj, baziraju se na sadržaju predstavljenom u formi hronološkog izučavanja historije države i ne ostavljaju mnogo prostora za integraciju učenja zasnovanog na vještinama u nastavni proces. Zato predstavljaju veliku kočnicu uvođenju novog načina izučavanja historije u škole, te bi nadležna ministarstva ovom pitanju trebala posvetiti znatno veću pažnju.

Potencijalno ograničenje predstavljaju i udžbenici iz historije koji su trenutno u upotrebi. Naime, oni su rađeni na osnovu važećih nastavnih planova i programa, te u prvom redu daju hronološki prikaz historijskih događaja i nastoje obavezno ponuditi što potpuniju sliku svakog od njih. Pred autore udžbenika se postavljaju ograničenja vezana za troškove štampanja i kupovnu moć građana. Zato su historijski izvori u udžbenicima malobrojni, citati iz njih kratki, a ilustrativni materijal uglavnom prati tekst i služi za potkrepljivanje autorovih teza. Stoga oni daju vrlo malu mogućnost primjene učenja zasnovanog na razvoju vještina.

Ostala ograničenja javljaju se u vidu velikog broja učenika u odjeljenjima (maksimalan broj učenika predviđen važećim pedagoškim standardima smanjuje mogućnost za uvođenje novih metoda učenja), sami uvjeti rada u školama u Bosni i Hercegovini koji su daleko od savremene nastavne tehnologije, a još uvijek veliki broj škola nema obezbijeđene ni najneophodnije uvjete kao što su prostor, kadar, inventar, i sl.

Ograničenje se javlja i u obliku nedostatka priručne literature, te nedovoljne osposobljenosti samog nastavnog kadra za realizaciju nastavnog procesa zasnovanog na razvoju učeničkih vještina.

Navedeni problemi u uvođenju novog pristupa podučavanja historije u Bosni i Hercegovini su dubljeg karaktera i zahtijevaju širi društveni angažman, ali inicijatori i pokretačka snaga promjena svakako trebaju biti nastavnici historije.

Primjeri nastave zasnovane na razvijanju učeničkih vještina primjenom postojećih udžbenika historije u BiH

Iako je ranije naglašeno da trenutno važeći udžbenici historije u BiH, zbog prenatrpanosti sadržajima

i ograničenjima vezanim za prostor i troškove, ne daju puno mogućnosti za razvoj učenja zasnovanog na vještinama, to ne znači da ovakav oblik nastavnog procesa nije moguće bar djelomično primijeniti. Naprotiv, određene nastavne jedinice se, uz kvalitetnu pripremu nastavnika, mogu obraditi novom metodom učenja. Drugi dio ove prezentacije donosi prijedlog obrade nekih nastavnih tema primjenom metode učenja zasnovanog na razvoju učeničkih vještina.

Najčešći materijali u udžbenicima, na osnovu kojih možemo razvijati vještine kod učenika, su fotografije, historijske karikature i ilustracije te pisani historijski izvori. Iako su trenutno važeći udžbenici u BiH bazirani na prenošenju znanja te u njima dominira glavni tekst a izvori služe uglavnom za potkrepljivanje autorovih teza, ipak je na osnovu njihovih sadržaja moguće časove historije u većoj ili manjoj mjeri koncipirati tako da se oni orijentiraju na razvijanje vještina. Naime, nastavnik može pripremiti čas tako da njegove pojedine dijelove posveti analizi i tumačenju značajnih izvora o događajima koji su tema časa. Moguće je jednostavno uzeti fotografije, karikature, ilustracije ili pisane izvore date u udžbenicima i pomoći učenicima da ih analiziraju, a ne samo ih tretirati kao ilustraciju uz tekst.

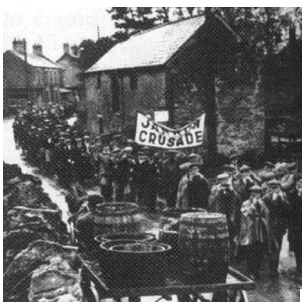
Primjer 1.

U udžbeniku autora Z. Šehić, Zvezdana Marčić-Matošović, Historija za osmi razred osnovne škole, Sarajevo Publishing, Sarajevo 2003, uz nastavnu jedinicu Privredni razvoj svijeta između dva rata date su četiri fotografije. Metodom grupnog rada ili radom u parovima nastavnik bi mogao analizirati predočene historijske izvore i to pomoću pitanja svrstanih u nekoliko grupa:

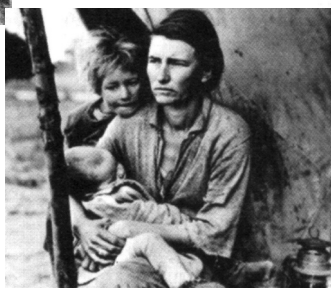
- ◆ opis,
- ◆ tumačenje i zaključci,
- ◆ veze s ranije naučenim,
- ◆ otkrivanje praznina u dokazima,
- ◆ identificiranje izvora dodatnih informacija.

Isto bi se moglo primijeniti i na svaku drugu vrstu izvora, uključujući i pisane izvore. Razmotrimo date fotografije!

Izvor 1



Izvor 2



Izvor 3

Učenicima se može postaviti set pitanja:

1. Opišite ljude i događaje koji su prikazani.
2. Ko su ovi ljudi?
3. Šta vidite u pozadini?
4. Šta mislite da se na ovoj fotografiji dešava?

Kada mislite da je ova fotografija nastala (godina, period, događaj)?

5. Koje je doba godine?
6. Gdje je fotografija nastala?
7. Da li je spontana ili se za nju poziralo?

Ili konkretno za izvor broj 4:



1. Šta prikazuje fotografija?
2. Kada mislite da je ova fotografija nastala?
3. Kakve zaključke možete steći na osnovu prethodnih odgovora?

Na postavljena pitanja mogu se nadovezati i sljedeća:

- ◆ Poznajete li ostale historijske izvore koji bi vam pomogli da provjerite svoje zaključke o ovoj fotografiji?
- ◆ Šta ste do sada naučili o događajima koje opisuju navedene fotografije?
- ◆ Pokreću li fotografije bilo kakva pitanja na koja biste željeli dobiti odgovor?

Primjer 2.

Razmotrimo izvore date uz nastavnu jedinicu *Put u Drugi svjetski rat* (isti udžbenik)!



Ako bismo se vratili na ranije formulirana pitanja, uočili bismo sljedeće:

1. Predstavljene fotografije se lako mogu povezati sa drugim izvorima i dokazima,
2. Dovode u pitanje konvencionalna pitanja i očekivanja učenika i pretpostavke koje se podrazumijevaju – stereotipna viđenja,
3. Predstavljaju neke kontradikcije i dvosmislenosti, koje treba objasniti i istražiti,
4. Otvaraju pitanja koja je moguće objasniti samo razmatranjem drugih izvora.

Istina, autor uz navedene izvore nije navodio neka od predloženih pitanja, ali to ne umanjuje vrijednost predočenih izvora. Očigledno je da, ukoliko se posmatraju u predstavljenom kontekstu, ovi izvori (konkretno korištene fotografije) mogu poslužiti za razvijanje vještina kod učenika. Pogotovo, izvori navedeni u drugom primjeru ispunjavaju zahtjeve novih oblika nastave zasnovane na vještinama. Oni omogućavaju vježbanje historijske empatije. Možemo tražiti od učenika da gledaju dalje od svojih gledišta ili gledišta svoje društvene, kulturne ili etničke grupe, spola ili nacionalnosti. Na taj način oni trebaju razumjeti kako drugi vide i shvataju ključne historijske događaje. Konkretno – kako su Austrijanci gledali na njemački *anšlus*. Nemoguće je tražiti od autora da uz sve predstavljene izvore u udžbenicima navede i pitanja za njihovu analizu. Mogu se postaviti osnovna pitanja na osnovu kojih ne možemo vježbati vještine, ali koja mogu poslužiti kao dobra osnova za razrednu debatu.

Učenicima treba naglasiti da su u historiji postojali primjeri retuširanja fotografija radi manipulacije (primjer Staljin – Trocki). Zato pri analizi učenik treba razmišljati i zašto je fotograf bio tamo, odnosno kakav je njegov motiv?

Isto tako je moguće na osnovu analize historijske karikature dati učenicima uvid u ono što su ljudi mislili u datom periodu, djelotvorno sažeto prikazati neko pitanje (ponekad bolje nego tekстом) ili njihovim tumačenjem dati mogućnost da učenici povežu karikaturu sa onim što su od ranije znali o nekom događaju ili osobi. Pitanja koja se mogu koristiti pri analizi karikatura se ne razlikuju mnogo od onih koja su korištena za analizu historijskih fotografija.

Razmotrimo sljedeće primjere.

Primjer 3.

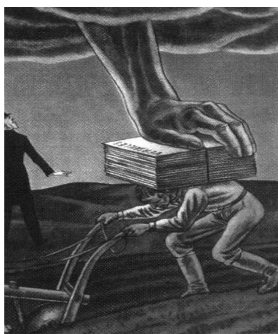
U nastavnoj jedinici *Ujedinjenje Njemačke*, autori H. Hadžiabdić, E. Dervišagić, *Historija za treći razred gimnazije*, Sarajevo Publishing, Sarajevo 2003, su dali jednu karikaturu. Nju je moguće analizirati na osnovu sljedećih pitanja:



1. Opišite likove prikazane na karikaturi?
2. Kako su obučeni i šta rade?
3. Opišite šta vidite u pozadini a šta u prvom planu?
4. Provjerite datum i godinu kada je karikatura nastala.
5. Na koji se događaj ili pitanje karikatura odnosi?

Primjer 4.

U nastavnoj jedinici *Versajski mirovni ugovor*, u ranije navedenom udžbeniku autora Šehić-Matošević, dana je karikatura. Nju možemo analizirati na sljedeći način:



1. Koje je simbole karikaturista koristio?
2. Da li su likovi u karikaturi prikazani pozitivno ili negativno?
3. Šta znate o ovom događaju, pitanju ili osobama?
4. Kakav je stav karikaturiste prema temi karikature?

Na neka pitanja je moguće odgovoriti samo na osnovu informacije, bez nagađanja – pitanje broj 4 u primjeru 3).

Učenicima treba naglasiti da karikaturisti obično nude svoje mišljenje, u velikoj mjeri se oslanjaju na pretjerivanje i karikiranje. Imajući ovo na umu učenici će potpunije razumjeti karikature.

Kod korištenja pisanih izvora učenici moraju znati praviti razliku između primarnih i sekundarnih izvora. Pod primarnim izvorima podrazumijevaju se osnovni dokazi, dok sekundarni predstavljaju pisanje i refleksiju historičara, posmatrača, novinara... Međutim, izvori mogu predstavljati i mješavinu primarnih i sekundarnih izvora. Npr. autobiografije političara, koje opisuju događaje u kojima je autor lično sudjelovao, su u principu primarni izvori, ali ako su nastale godinama nakon opisanih događaja s ciljem samoopravdanja ili lične promocije onda predstavljaju sekundarni izvor. Bez obzira na vrstu pisanog izvora moguće ih je ocijeniti na osnovu pitanja:

1. Ko ih je napisao i zašto?
2. U kojoj mjeri je autor nepristran?
3. Za koga je dokument napisan i zašto?
4. Odakle su došle informacije i kako se do njih došlo?
5. Da li je izvor konzistentan sa drugim koji se odnose na istu temu?

Primjer 5.

U udžbeniku autora Đ. Mikić, D. Gavrilović, *Istorija za treći razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smjera*, Srpsko Sarajevo 2002, uz nastavnu jedinicu *Evropa poslije francuske revolucije 1789. godine*, stoje pisani izvori.

Njihovoj analizi moguće je pristupiti na sljedeći način:

1. Koja su glavna pitanja koja autor spominje?
2. Sadrži li izvor riječi koje na razumijete?
3. Je li ovo primarni ili sekundarni izvor?
4. Smatrate li da je to pouzdan opis stvarnog događaja?
5. Šta nam izvor kaže o piščevom stajalištu?

Ovo su neki primjeri načina razvijanja učeničkih vještina pomoću sadržaja postojećih udžbenika historije u BiH. Naravno, iste sadržaje i izvore možemo iskoristiti i na neki drugi način, ali je važno da ostvarimo zacrtani cilj – vježbanje vještina. Veliki nedostatak u razvijanju novih metoda učenja u BiH predstavlja činjenica da postojeći udžbenici oskudijevaju u izvornom materijalu, da se u njima teme

ne predstavljaju s aspekta različitih perspektiva, da su izvori navedeni fragmentarno, te da su zapostavljene marginalne društvene kategorije (žene, radnici, nacionalne manjine...). Također, vrlo rijetko nailazimo na lekcije u kojima su uključeni različiti tipovi historijskih izvora.

Nadamo se da će uočeni nedostaci biti otklonjeni u novim udžbenicima historije, te da će oni uistinu predstavljati značajan korak naprijed.

Literatura:

- ◆ Robert Stradling, *Kako predavati istoriju Evrope 20. vijeka*, Izdavaštvo Vijeća Evrope, 2001.
- ◆ Robert Stradling, *Multiperspektivnost u nastavi iz historije*, uputstvo za nastavnike, Sarajevo 2005.
- ◆ Zijad Šehić, Zvezdana Marčić-Matošović, *Historija*, udžbenik za osmi razred osnovne škole, Sarajevo Publishing, Sarajevo 2003.
- ◆ Snježana Koren, *Povijest*, udžbenik za osmi razred osnovne škole, Profil, Zagreb 2006.
- ◆ Đorđe Mikić, Darko Gavrilović, *Istorija za treći razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smijera*, Srpsko Sarajevo 2002.
- ◆ Hadžija Hadžiabdić, Edis Dervišagić, *Historija*, udžbenik za treći razred gimnazije, Sarajevo Publishing, Sarajevo 2003.

Aktivnosti za učenje i nastavne metode

Peter Gautschi

Cilj nastave iz historije je učenike osposobiti da uče:

- ◆ sticati društveno relevantna znanja iz historije i
- ◆ ostvarivati kontakt s historijom i s prošlošću.

Učenici sami moraju željeti ovakvu konfiguraciju znanja i stručnosti, moraju to sami uraditi, a iz tog razloga moraju tokom časa uvježbavati aktivnosti učenja. Da bi osposobili učenike da koriste aktivnosti učenja, nastavnici koriste nastavne metode. Praćenje aktivnosti učenja i nastavnih metoda fokusira se na pitanje „kako“ u nastavi iz historije, i to sa dvije strane: prvo, iz ugla učenika, i drugo, iz ugla stručnog nastavnika. Učenici uče - obavljaju aktivnosti učenja koje im se nude. Nastavnici izvode nastavu - koriste nastavne metode i nude svoju nastavu.

1. Aktivnosti učenja u pet dimenzija

Učenje je sticanje znanja i sposobnosti na osnovu osmišljenih susreta sa okolinom i sa samim sobom. Osnovna pitanja su šta i kako.

Historijsko razmišljanje može se opisati u jednom modelu: procesi su prikazani kao strelice, proizvodi su kvadrati. Historijsko razmišljanje počinje kad učenici svoju pažnju fokusirano usmjeravaju (npr. na osnovu pitanja, zanimanja, zahtjeva) ka historijskom univerzumu, prepoznaju odgovarajući materijal iz prošlosti i iz historije (izvori, prikazi). Učenici dalje razvijaju to što su prepoznali, tj. opisuju činjenice koje su rekonstruirali iz historijskih svjedočenja, a time rasvjetljavaju historijsku stranu datog pitanja. Grade objektivnu analizu. U narednom koraku tumače ono što je opisano, ustanovljavaju veze sa drugim historijskim svjedočenjima, a time ga smještaju u širi kontekst uzroka i posljedica unutar historijskog univerzuma. To im omogućava da daju ocjenu historije. Kad se to uradi, učenici mogu ustanoviti odnos između historijskih činjenica i njihovog historijskog značaja s jedne strane, i ličnih ili društvenih pitanja s druge. Ocjenjuju klasificirana pojedinačna pitanja, pa su nakon toga u stanju da grade razumijevanje historijskih vrijednosti unutar koncepta savremenih ili budućih, pojedinačnih ili društvenih situacija. Vrijednosni sud može biti polazna tačka za komunikaciju s drugima, može podstaknuti posebnu pažnju pojedinca, ili može pokrenuti druga pitanja vezana za priču, prošlost, sadašnjost ili budućnost. Učenici uz to mogu opisati posebne predmete, procese ili historijsko razmišljanje, doprinoseći tako širenju historijskog univerzuma. Historijsko razmišljanje može početi i kad učenici počnu propitivati svoj vrijednosni sud i pokušavati da ga povezati s procjenom. U određenoj mjeri, proces učenja može ići i unazad. Time se pokazuje da postoje različite vrste i metode historijskog razmišljanja, te da se cijeli proces rijetko ostvaruje na tako metodičan način, korak po korak, kako sam ga ja upravo opisao.

Vještine potrebne za historijsko razmišljanje mogu se svesti na pet cjelina:

- ◆ vještine percepcije: vode do susreta s historijskim svjedočenjima,
- ◆ vještine razvijanja: vode do objektivne analize,
- ◆ vještine tumačenja: vode do procjene,
- ◆ vještine donošenja suda: vode do vrijednosnog suda,
- ◆ vještine predstavljanja: vode do novih historijskih svjedočenja.

2. Nastavne metode na tri nivoa

Da bi omogućili aktivnost učenja kod učenika, nastavnici (ako su naveli sadržaj i temu, objasnili uvjete te definirali i postavili ciljeve) moraju postaviti tri pitanja:

- ◆ Kako da organiziram čas koji planiram? (nivo nastavnog okruženja);
- ◆ Koji slijed i kakve naglaske da odaberem unutar odabranog nastavnog okruženja? (nivo nastavnog usmjerenja);
- ◆ Koje pojedinačne strukturalne elemente da primijenim na čas koji organiziram (nivo nastavne situacije).

Oni koji predaju historiju moraju organizirati nastavno okruženje, moraju ponuditi usmjerenje časa i moraju predstaviti nastavnu situaciju. Nastavi iz historije dostupan je širok spektar nastavnih okruženja, nastavnog usmjerenja i nastavnih situacija. Mnogi od njih nisu ograničeni na historijski sadržaj i prikladni su za druge predmete.

Odnos između nastavnog okruženja, nastavnog usmjerenja i nastavne situacije može se objasniti analogijom s muzikom. Nastavna situacija u nastavi iz historije odgovara muzičkom motivu. To je kratak, ali značajan fragment koji sadrži ne više od 2 do 6 nota. Nekoliko različitih motiva takve prirode, pažljivo smještenih u slijed, čine melodiju. Melodija odgovara nastavnom usmjerenju. Nastavno okruženje mora odgovarati stvaranju muzičke harmonije. To je i nauka i umjetnost istovremenog postavljanja nekoliko tonova na takav način da slijed tih harmonija stvara koherentnu cjelinu. Moguće je odsvirati različite melodije po svakoj harmoniji, ali postoje određena pravila i principi koji se moraju poštovati: oni koji prate niske ili visoke tonove znaju da je zvuk dobar.

a) Nastavno okruženje

Nastava iz historije se može organizirati na četiri različita načina. Postoje četiri različita nastavna okruženja: predstavljanje, razvoj, zadaci i otkrivanje kao osnova časa iz historije. Razlikuju se po prirodi i načinu na koji nastavnici svoj materijal predstavljaju učenicima, kao i po vrsti interakcije s prošlošću i historijom koja se želi ostvariti.

b) Nastavno usmjerenje

Nastavno usmjerenje je generalna didaktička struktura s karakterističnim slijedom (karakterističnim izrazom), s konkretnim ciljem i tipičnim opsegom discipline ili fokusa učenika. Razlikuju se u smislu konkretnih oblika kontrole. Nastavna usmjerenja traže određene načine organizacije, te se iz tog razloga mogu podijeliti u četiri gore navedena nastavna okruženja. U nastavi iz historije poznajemo sljedeća usmjerenja: naracija, objašnjenje, predavanje, diskusija, usmena historija, nastava kroz rad na projektima, nastavni rad u grupi, učenje kroz igre, studentske posjete, radionice, studije slučaja, osnovni tekst, usmjereno otkrivanje, klasične radionice, projekti.

c) Nastavne situacije

U nastavi iz historije nastavna situacija je kompaktna didaktička forma koja ili koristi određene materijale ili medije, ili ispunjava definiranu funkciju (provokaciju) za odabranu fazu u lekciji (uvod), ili ima karakterističan cilj. Nastavne situacije se razlikuju i u pogledu tipičnih procedura. Za razliku od nastavnih usmjerenja, koja traže određene načine organizacije, nastavne situacije mogu se koristiti u kombinaciji sa najširim mogućim varijacijama nastavnih usmjerenja. U nastavi iz historije poznajemo sljedeće nastavne situacije: rad sa tekstualnim izvorima, sa slikama, sa karikaturama, sa stripovima, sa filmovima, sa pjesmama i muzikom, sa kartama, sa statističkim podacima, sa vremenskim okvirima, sa Internetom.

3. Nastava kao zanat i umjetnost

Naravno, ni lista nastavnih usmjerenja ni lista nastavnih situacija nisu konačne. Kad se govori o posebnim temama bitan je, recimo, rad sa predmetima, sa fotografijama, sa novinama ili spomenicima. U knjizi "Geschichte lehren" Š., „Kako predavati historiju”, ja opisujem 134 nastavna usmjerenja i nastavne situacije (3. izdanje, 2005).

Očigledno je da nije ni moguće, a ni poželjno, da nastavnici budu vješti u svim nastavnim situacijama. Ne moraju sve te situacije imati u svom repertoaru. Međutim, neophodno je, u smislu nastavničkog zanata, da svaki nastavnik poznaje i zna da koristi osnovni set. Umjetnost nastavnog rada sastoji se, između ostalog, i u tome da se zna napraviti najbolji odabir. Sve opcije imaju konkretne prednosti i mane. Nastavnici samo mogu praviti najbolji izbor, tako što će jasno uzimati u obzir:

- ◆ vlastite jake strane: nisu svi nastavnici na isti način u stanju da ispričaju uzbudljivu priču;
- ◆ sadržaj i teme: ne može se svaka tema podijeliti u pod teme za radionice, ili se vizuelizirati kroz igrani film;
- ◆ pojedinačne učenike: nisu svi učenici skloni čitanju, niti su u stanju da podjednako brzo i lako čitaju;
- ◆ ciljeve: statistički podaci su u pravilu neprikladni za rad na razvijanju vještina percepcije.

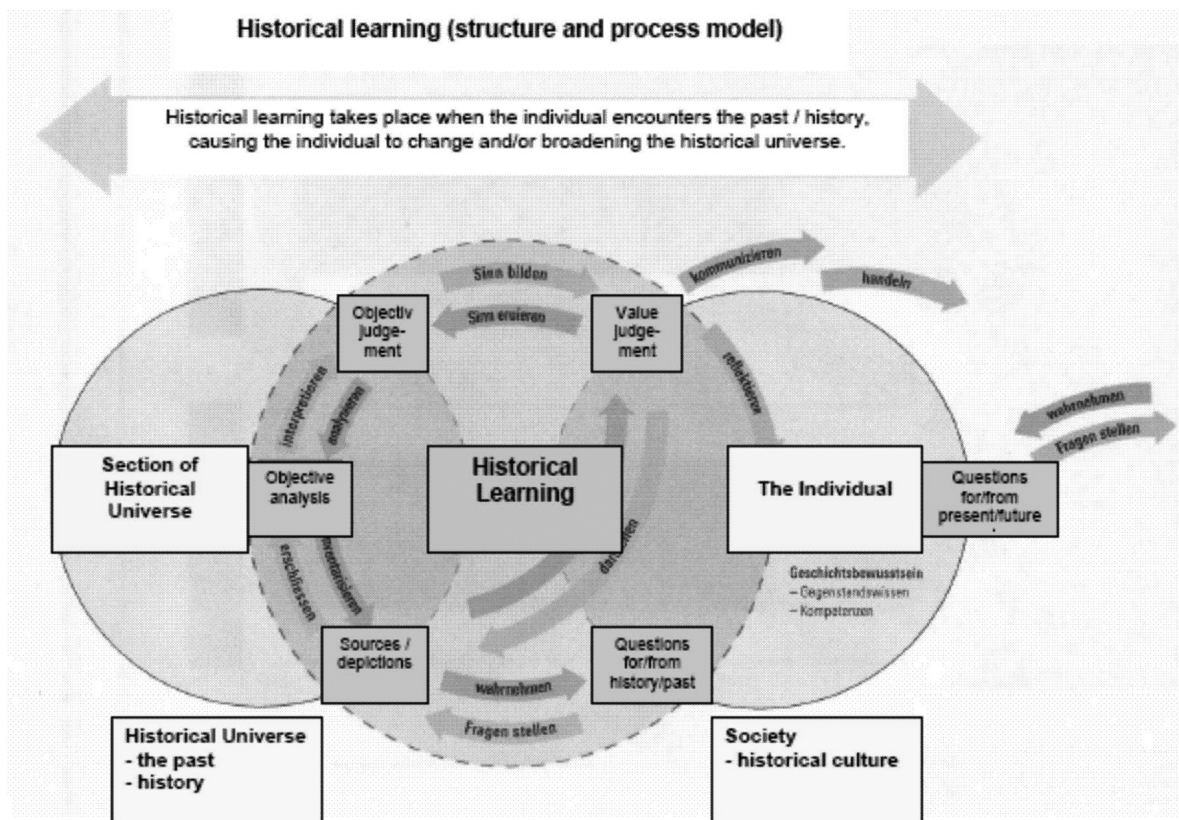
1. Učenje u pet dimenzija

Objektivni sud	Vještina donošenja suda	Vrijednosni sud
Vještine tumačenja		
Objektivna analiza	Vještine predstavljanja	
Vještine razvijanja		
Izvori/opisi	Vještine percepcije	Pitanja za/iz prošlosti

2. Nastavne metode na tri nivoa

a) Nastavno okruženje

Nastava na osnovu predstavljanja	Nastava na osnovu razvijanja	Nastava na osnovu zadataka	Nastava na osnovu otkrivanja
----------------------------------	------------------------------	----------------------------	------------------------------



b) Nastavna usmjerenja

Naracija	Diskusija	Učenje kroz projekte	Radionice za učenje	Usmjeren otkri- vanje
Objašnjenje	Usmena histo- rija	Učenje kroz igru	Učenje kroz slučaj	Usmjeren otkri- vanje
Predavanje	Nastava u grupi	Studijska puto- vanja	Osnovni tekst	Učenje kroz pro- jekat

c) Nastavne situacije

tekstualni izvori	slike	karikature	stripovi	filmovi
pjesme	karte	statist. podaci	vremenski okviri	Internet

Interaktivna nastava i provjera znanja

Luisa Black

Ne može se učinkovito držati nastava bez interakcije.

Svi dobri nastavnici su interaktivni.

Kako smo već vidjeli, interaktivna nastava je dvosmjernan proces: nastavnik svoj pristup prilagođava tako da odgovara na potrebe učenika. Nastavnik zna kakve su potrebe učenika, jer od njih prima povratne informacije. Interakcija je sustavna aktivnost: nastavnik učenicima daje input, a od njih dobije output, kroz povratnu informaciju. Interaktivan nastavnik je svjestan različitih stilova i ritma učenja kod učenika. Interaktivan nastavnik je vrlo profesionalan.

Ako nastavnik u razredu postavi pitanje, daje i pregleda zadaću, ili organizira razredne ili skupne diskusije, onda već interaktivno vodi nastavu.

Interaktivno učenje povijesti je višesmjernan proces: učenik može biti u interakciji s nastavnikom, s drugim učenicima, s resursima ili sa sve troje.

Povezivanje interaktivne nastave i provjere znanja

Da bismo razumjeli odnos između interaktivne nastave i provjere znanja, usmjerit ćemo se na pitanje šta je učenje. Zapravo, sve što učimo sami konstruiramo, jer uči naša svijest. Prema tome, učenje je samo neizravno povezano s nastavnom i nastavnikom. Nastavnik mora biti u interakciji s učenicima – recimo, postavljanjem pitanja – da bi znao jesu li njegovi naponi da objasni neku temu bili uspješni.

Provjera znanja, na engleskom assessment, od latinske riječi assidere, znači sjediti na strani, pored. Odnosi se na uobičajenu praksu da nastavnik prati proces učenja kod učenika i djeluje na temelju onoga što primijeti, da bi unaprijedio ono što učenici rade.

Provjera znanja je ključni aspekt interaktivnosti. Na središnjem je mjestu u procesu učenja, jer mu je cilj shvatiti i unaprijediti učeničko učenje, ali je istodobno i proces sagledavanja onoga što je učenik postigao. Konačno, to je najznačajniji faktor koji utiče na učenje.

Zapravo, ako želimo razumjeti neki obrazovni sustav, analiziramo njegove procedure provjere znanja: duh i stil provjere znanja definira stvarni nastavni plan i program. Nije moguće mijenjati nastavne metode bez promjene promišljanja i procedura provjere znanja.

To nije jednostavan proces, jer povijest nije linearan predmet, a ponekad se ono što učenici nauče ne može mjeriti, ili postaje očividno tek nakon dugog niza godina. U svakodnevnom životu nastave iz povijesti, provjera znanja je dio procesa planiranja. Razlikuje se od testiranja i ocjenjivanja, koji se rade u konačnici procesa učenja, u svrhu evidentiranja, jer to očekuju učenici, njihovi roditelji i društvo.

Obrazovni sustavi definiraju obrazovne ciljeve škola i školskih predmeta. Nastavnici moraju nastavne metode i iskustva organizirati učinkovito, da bi bili sigurni da će se ti ciljevi i ostvariti. A u te svrhe nastavnici koriste provjeru znanja, i to rade sukladno standardima sustava.

- ◆ Standardi opisuju šta se od učenika očekuje.
- ◆ Akademski standardi razgraničavaju znanje i vještine koje učenici grade kao rezultat nastave u razredu.
- ◆ Standardi definiraju šta svaki učenik mora znati i biti u stanju raditi.
- ◆ Nastavnici planiraju svoju nastavu tako da ostvaruju standarde.

Svrha provjere znanja

Provjera znanja je rezultat kretanja ka odgovornosti i podrazumijeva promjenu paradigme od tradicionalnog gledanja na ono što nastavnik daje (input) ka onome što učenici doista nauče, čine i postižu (output).

Općenito, provjera znanja ima dvije svrhe:

- ◆ podržati i unaprijediti učenje kod učenika,
- ◆ premostiti jaz između onoga što se predavalo i onoga što se naučilo.

Radi se o konceptu koji se dosta razlikuje od onog što se koristilo u tradicionalnom modelu, utemeljenom na predavanju znanja, s jednoobraznim planom i programom koji je centraliziran, akademski, u segmentima i u slijedu. Metodologija se svim učenicima nametala istom brzinom, od jednostavnijeg ka složenijem, uz oslanjanje na izlaganje i pamćenje.

Procjena znanja je zbrojna, izražena ocjenom, i za nju je odgovoran nastavnik.

Suvremena provjera znanja se temelji na drukčijem promišljanju:

- ◆ Provjera znanja je okrenuta kriterijima i naklonjena učenju.
- ◆ Kriterije znaju i nastavnici, i učenici, i roditelji (i društvo).
- ◆ Učenici se procjenjuju na temelju kriterija, pa znaju gdje stoje u odnosu na kriterije.
- ◆ Nastavnici se potiču da se sa učenicima dogovaraju oko kriterija.
- ◆ Učenici se potiču da budu odgovorni za svoje učenje (oni su odgovorni partneri).

Uz postavljanje primjerenih kriterija, provjera znanja podrazumijeva i da se javno obznane očekivanja. Učenički output se analizira u svrhu određivanja kako se rezultati uklapaju u očekivanja (koja su javna i eksplicitna). Rezultati analize se koriste da se unaprijedi učenički rad: radi se o sustavnom procesu.

Zašto vršiti provjere?

- ◆ Iz političkih razloga: provjera znanja daje dokaz o učenju, koji opravdava političke odluke i ulaganje novca poreznih obveznika.
- ◆ Iz obrazovnih razloga: provjera znanja usmjerena je na učenika.
- ◆ Da bi se unaprijedio obrazovni proces (bolji planovi i programi, bolji udžbenici i školovanje nastavnika, itd.)

Zbrojna provjera znanja

Kad promišljamo o testiranju i ocjenjivanju, govorimo o zbrojnoj provjeri znanja – o posebnoj vrsti, koja je po svojoj naravi sveobuhvatna, koja postavlja odgovornost i koristi se u provjeri razine naučenog na svršetku cjeline. Da bi dobili sveobuhvatan plan koji će biti i pravedan, nastavnici moraju biti vrlo pozorni u korištenju različitih metoda i mjerenja, jer postoji razlika između različitih razina učenja.

Edukativna provjera znanja

Kad govorimo o unapređivanju učenja govorimo o edukativnoj provjeri – posebnoj vrsti provjere znanja koja nije evaluativna i koja ne uključuje ocjenjivanje učenika.

I zbrojna i edukativna provjera znanja vode do modificiranja u planu i programu nakon analize rezultata i kad te analize razvidno pokažu da određeni predmeti nisu ostvarili ciljeve učenja kod učenika.

Provjera znanja u razredu

Nastavnici su odgovorni za unapređenje učenja. Svakodnevna tehnika koju svi učenici koriste za to je provjera znanja u razredu, a prvi razlog je da je kvaliteta učenja kod učenika proporcionalna (mada ne isključivo) kvaliteti nastave, tako da nastavnici mogu, analizom vlastitog rada, unaprijediti učenje ako unaprijede svoju nastavu.

Postoje i druge tehnike.

- ◆ Dobro učenje podrazumijeva razvidne ciljeve, i bliže i dalje, kao i to da učenicima često treba davati povratnu informaciju, tako da je dobra ideja da se učenicima u završnici časa i na kraju nastavne jedinice kaže šta se od njih očekuje.
- ◆ Dobro učenje podrazumijeva kreativnu nastavu, tj. problematična pitanja, koja nastavnik sebi obično postavlja: zašto im ovo ne mogu prenijeti? Dobro je i cijeli razred pitati: šta je ostalo nejasno?
- ◆ Razmjena iskustava i promišljanja s kolegama unapređuje kvalitetu provjere znanja u razredu.

Provjera znanja u učionici ne podrazumijeva bilo kakvu posebnu obuku. Nastavnik koji je otvoren prema provjeri znanja je i nastavnik koji je otvoren prema promjenama (to je pitanje stava).

Okvir za provjeru znanja u razredu

Procjena i provjera znanja se može vršiti bilo kad u procesu.

1. Počnite čas tako što ćete provjeriti sjećaju li se svi onog znanja koje im je potrebno kao uvod.
2. Čas završite sa 2 pitanja: Šta je najvažnija stvar u današnjoj lekciji? Šta je ostalo bez odgovora, ili teško, ili manje razvidno?
3. Otkrijte kakve su prikrivene barijere ili predrasude koje ometaju učenje.
4. Tražite sažetak od 1 rečenice (tko je kome šta učinio, kad, gdje, kako i zašto?¹). To može biti i zadaća.

Stavovi – emotivna inteligencija i provjera znanja

Danas se dosta obrazovnih sustava slaže da nastava iz povijesti gradi specifične vještine i koncepte, kao što su promjena, kontinuitet, uzrok, gledište, itd. Postoji jedna vještina – empatija – koju možemo definirati kao sposobnost da se nešto razumije iz kuta gledanja neke druge osobe; to je i stav.

Učenje povijesti bavi se vrijednostima, stavovima i moralnim rezoniranjem. Nastavnici moraju biti svjesni stavova, jer će oni biti prisutni u aktivnostima u razredu, posebice u debatama, i moraju stavove postaviti u odnosu na ciljeve učenja, te ocijeniti jesu li ciljevi ostvareni.

Empatija je povezana s emotivnom inteligencijom. Da bismo razvidno vidjeli kako se gradi (i razvija) emotivna inteligencija kroz učenje povijesti, možemo koristiti afektivnu domenu Bloomove taksonomije, jer pomaže nastavniku u fokusiranju na konkretna pitanja i teme i organizira zadaće, aktivnosti i, dakako, provjeru znanja:

- ◆ primanje,
- ◆ odgovaranje,

¹ *To je pitanje koje američki ministar vanjskih poslova svako jutro pita svoje suradnike.*

- ◆ vrednovanje,
- ◆ organizacija,
- ◆ karakterizacija.

Na satu povijesti, empatija i emotivna inteligencija su sadržane u konceptu multiperspektivnosti (sposobnosti da se situacija sagleda iz različitih kutova ili perspektiva, da se saslušaju različiti glasovi i mišljenja). Imajući na umu multiperspektivnost, Bloomovu taksonomiju možemo koristiti za nastavu i provjeru stavova i ponašanja:

Primanje: jesu li učenici prijemčivi prema vjerovanjima i vrijednostima različitim od njihovih?

- ◆ Odgovaranje: posmatraju li učenici stavove drugih u svjetlu vrijednosti i ubjeđenja tih ljudi?
- ◆ Vrednovanje: razmišljaju li učenici o formiranju vlastitih gledišta, ubjeđenja i vrijednosti?
- ◆ Organizacija: objašnjavaju li učenici kako različita gledišta doprinose razvoju društva i preispituju li vlastita ubjeđenja i vrijednosti?
- ◆ Karakterizacija: pristupaju li učenici karakteristično različitim pitanjima na način koji poštuje i cijeni različita ubjeđenja i vrijednosti?

Konačno, nastavnik povijesti mora razmisliti o vlastitim ubjeđenjima i vrijednostima, te pokušati dostići razinu profesionalizma. Razmatranje i razgovor s kolegama o tim pitanjima pomaže nastavnicima da postanu svjesni pitanja koja takvo promišljanje podrazumijeva – ista se pitanja pojavljuju i na satu povijesti.

Odlučivanje o tomu koja vrsta aktivnosti najviše odgovara vašim potrebama u provjeri znanja

Prije provjere znanja nastavnici moraju donijeti neke odluke. Te odluke podrazumijevaju pitanja kao što su:

1. Koje koncepte, vještine ili znanje pokušavam provjeriti?
2. Šta moji učenici trebaju znati?
3. Na kojoj razini uspjeha trebaju biti moji učenici?
4. Na čemu je glavni fokus: rezoniranje, pamćenje, proces ili stav?

Провјера знања – основни елементи

Chris Rowe

Интегрисани приступ

- ◆ Провјера знања не треба да буде одвојена од наставе и учења историје. Провјера знања треба природно да израста из проласка кроз градиво, тестирања знања, разумијевања и вјештина које ученици стичу.
- ◆ Планови часа не би требали да се посматрају одвојено. Сваки план часа треба да се уклопи у логичан слијед. Неће се све битне вјештине и активности уклопити у сваки час.
- ◆ И наставници и ученици би требали јасно да знају шта се дешава.
- ◆ Планови часа и схеме провјере знања нису тајне које су намијењене само наставницима. Свако би требао да буде упознат са „широм сликом“ (контекст).
- ◆ Темпо је битан: лекција треба да буде довољно жива да одржи висок ниво ентузијазма, али мора да буде планирана тако да има довољно времена за учешће ученика – за постављање питања и давање одговора.
- ◆ Тестирање и испити не треба да буду тестови брзине. Морају ученицима да дају прилику да се осјете поносним на оно што знају да ураде.
- ◆ Коришћење историјских извора и коришћење мултиперспективног приступа битни су за провјеру знања, као и за часове и уџбенике.

LISTE ZA PROVJERU

ЛИСТЕ ЗА ПРОВЈЕРУ

Lista za provjeru – udžbenici historije

Luisa Black

Korisni udžbenici historije:

- ◆ postavljaju ciljeve učenja u skladu s planom i programom,
- ◆ akademski i pedagoški su ažurirani,
- ◆ sadrže ravnotežu između lokalnih, regionalnih, nacionalnih, evropskih i svjetskih/globalnih gledišta,
- ◆ sadrže nove teme (rod i spol, ljudska prava, multikulturalizam),
- ◆ ukazuju na teme i dimenzije koje se tiču iz drugih predmeta,
- ◆ ostavljaju nastavniku prostora da odlučuje o različitim nastavnim metodama,
- ◆ nisu pretrpani informacijama,
- ◆ izazovni su (kod učenika podstiču kritičko razmišljanje),
- ◆ usvojili su multiperspektivni pristup,
- ◆ nude raznovrsne izvore (vizuelne i tekstualne),
- ◆ sadrže karte, grafikone i vremenske okvire,
- ◆ ukazuju na pitanja vezana za konkretne izvore,
- ◆ predlažu zadatke i aktivnosti (i daju prednost samostalnom učenju),
- ◆ predlažu pitanja i zadatke koji omogućavaju provjeru i samoprovjeru znanja,
- ◆ ističu ključne riječi/koncepte u svakoj lekciji,
- ◆ osnažuju jezičke sposobnosti u skladu s datom starosnom grupom,
- ◆ sadrže priloge s kratkim biografijama i odabranim rječnicima,
- ◆ naklonjeni su učeniku (privlačni, lako čitljivi, s prostorom za pisanje zabilješki, vizuelni izvori su čitljive veličine i nisu pune dekoracije, nisu teški, itd.),
- ◆ ukazuju na druge izvore i dodatne materijale za čitanje.

Lista za provjeru - izvori

Luisa Black

Metode aktivnog učenja se temelje na korištenju izvora

Šta je izvor?

Sve što mi daje odgovor na pitanje ili mi pomaže riješiti problem.

Postoje brojne vrste izvora:

- ◆ izjave svjedoka,
- ◆ slike, karikature, fotografije, stripovi,
- ◆ dokumenti, pisma,
- ◆ karte, dijagrami, statistička izvješća,
- ◆ artefakti, predmeti, kovanice, poštanske marke,
- ◆ pjesme, televizija, filmovi,
- ◆ reklame,
- ◆ novinska izvješća,
- ◆ baze podataka,
- ◆ itd.

Izvori mogu biti primarni i sekundarni:

- ◆ Primarni je izvor nešto što potiče iz prošlosti.
- ◆ Sekundarni je izvor nešto o prošlosti, što je nastalo u skorije vrijeme.

Povjesničar postavlja različita pitanja, da bi otkrio povijesne informacije o nekom izvoru. Ista se pitanja mogu postavljati i za primarne i za sekundarne izvore.

Postavlja se šest temeljnih pitanja:

- ◆ Tko?
- ◆ Gdje?
- ◆ Šta?
- ◆ Kad?
- ◆ Kako?
- ◆ Zašto?

Primjeri pitanja o izvorima:

- ◆ Tko je ovo napravio? Tko je to koristio? Tko je na slici? Čije se mišljenje prikazuje?
- ◆ Gdje je ovo bilo? Gdje je ovo nastalo? Gdje se ovo koristilo?

- ◆ Šta je ovo? Za šta ovo služi? Šta kaže? Za šta se koristilo? Šta prikazuje?
- ◆ Kad je nastalo? Kad se koristilo? Kad je pronađeno?
- ◆ Kako je napravljeno? Kako se koristilo? Kako je preživjelo?
- ◆ Zašto je napravljeno? Zašto je preživjelo?

Zašto se na satima povijesti koriste izvori?

- ◆ kao pomoć u izgrađivanju znanja i razumijevanja,
- ◆ kao pomoć u izgradnji vještina,
- ◆ za početak lekcije,
- ◆ kao osnova za ispitivanje i istraživanje,
- ◆ za podržavanje argumenta,
- ◆ za ponudu usporedbe gledišta,
- ◆ za ponudu suprotstavljena gledišta.

Šta učenici mogu raditi s izvorima?

- ◆ pronaći odgovore na jednostavna pitanja o prošlosti,
- ◆ odabrati i kombinirati informacije iz izvora da bi dali strukturiran odgovor,
- ◆ identificirati izvore koji su korisni za davanje odgovora na pitanje,
- ◆ koristiti odgovore da bi došli do zaključka i potkrijepili ga,
- ◆ ocjenjivati ih u smislu pouzdanosti,
- ◆ pronaći izvore informacija i koristiti ih kritički da bi dali odgovore na pitanja,
- ◆ dolaziti do potkrijepljenih zaključaka za moja pitanja.

Da bi tumačili izvore, nastavnici u učionici formiraju različite aktivnosti, a od učenika se traži da:

- ◆ odgovore na pitanja vezana za izvore,
- ◆ sami postavljaju pitanja o izvorima,
- ◆ sortiraju izvore po određenim kriterijima,
- ◆ sami otkrivaju kriterije za sortiranje izvora,
- ◆ koriste izvore da prave vremenske okvire.

Листа за провјеру – схема коришћења извора

Luisa Black

Разумјети писане изворе 1 – шта је то?	
Слијед активности	Питања
<p>1. Увод: природа извора, врста текста, контекст и дискусија о идентификацији.</p>	<p>1. Шта је то? Кад (под каквим околностима) је настало?</p>
<p>2. Позивање на листу главних тема, разликовање чињеница од мишљења и идентификација специфичног вокабулара.</p>	<p>2. Шта прича? Да ли се користе придјеви? Да ли је језик емотиван?</p>
<p>3. Понављање раније стеченог знања, да се установе узроци за неке од главних тема или за формулисање могућих разлога.</p>	<p>3. Зашто се то десило?</p>
<p>4. Размишљање о вриједности извора, идентификовање контрадикција (посебно кад се пореде текстови) или оног што је изостављено из информације, и потреба за другим изворима да се добију додатне информације.</p>	<p>4. Ауторов угао гледања, околности, услови, поузданост, информације које недостају. Какве се претпоставке крију у позадини ауторових аргумената?</p>
<p>5. Како да се направи схема прикупљених информација са позивањем на мјесто и вријеме.</p>	<p>5. Резимирајте или направите схему прикупљених информација.</p>

Прибавити информације из писаних извора 2 – основни кораци

1. Пажљиво читање
2. Идентификација непознатих ријечи
3. Проналажење значења тих ријечи
4. Наглашавање најважнијих идеја
5. Дати тексту наслов или пронаћи главну тему текста
6. Преношење прикупљених информација у схему, сажетак или усмено излагање

Наглашавање главних идеја

Главне идеје	Основна питања/сумње
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
...	...

Анализирање језика

- ✓ Коришћење лажне аналогije
- ✓ Коришћење стереотипа
- ✓ Ограничење употребљивости на часу историје
- ✓ Коришћење емотивног језика
- ✓ Обраћање предрасудама читаоца (слушаоца или гледаоца)

Кад разматрамо узроке:		
Могући узроци:	Могући мотиви - докази:	Могуће посљедице:

Кад анализирамо промјену и континуитет	
Разлике (= промјена)	Разлози за разлике
1.	1.
2.	2.
3.	3.
.....
Сличности (= континуитет)	Разлози за сличности
1.	1.
2.	2.
3.	3.
....

Анализирање пропагандних слика (примјер)	
Слика: шта нам пропагандна слика показује о	Стварност: шта нам пропагандна слика не показује о
1.	1.
2.	2.
3.	3.
.....

Слијед дешавања за читање графикана

<p>1. Идентификација теме графикана.</p> <p>2. Описивање варијација на графикону: - максимуми - минимуми - брзина (тока) - застоји (тока).</p> <p>3. Образложен закључак о: 3.1. Узроцима за варијације (могуће коришћење писаних извора).</p> <p>3.2. Повезивање узрока са историјским контекстом.</p> <p>3.3. Поређење информација са другим изворима.</p> <p>4. Засебно описивање информација.</p>	<p>1. Какав је графикон? Шта је тема информације коју даје?</p> <p>2. Какав се развој анализира на графикону?</p> <p>3. Зашто постоје варијације? 3.1. Максималне и минималне вриједности и брзина или застоји у току?</p> <p>3.2. Шта су могуће посљедице развоја који се анализира у односу на историјски контекст?</p> <p>3.3. Да ли је информација јасна? Поуздана?</p>
---	---

Слијед активности за читање историјских карти

1. Опис карте
 - 1.1. Идентификација карте у односу на вријеме и географски простор
 - 1.2. Опис теме коју карта третира.

2. Анализа карте
 - 2.1. Тумачење симбола на карти
 - 2.2. Идентификација земаља и граница.

3. Упоређивање и давање коментара на историјске карте у њиховом хронолошком реду
 - 3.1. Опис промјена
 - 3.2. Идентификација узрока промјена
 - 3.3. Установљавање могућих посљедица промјена.

4. Размишљање о ситуацији која произилази из посљедње карте.

5. Кратки преглед/схема закључака.

Ријечи отворене за више тумачења – меко учење	Ријечи отворене за усмјеренији рад – тврдо учење
Знати	Писати
Разумјети	Изговорити
Вјеровати	Идентификовати
Цијенити	Направити разлику
Поимати значај	Ријешити
Уживати	Конструисати
Размишљати	Излистати
	Поредити
	Контрастирати

Vještine – lista za provjeru

Luisa Black

1. Tumačenje – formulirati pitanja koja usmjeravaju istraživanje i analizu; razlikovati bitnu od nebitne informacije.
2. Činjenice i objektivnost – razlikovati činjenice od mišljenja, objektivnost od subjektivnosti.
3. Hronološko razumijevanje – razlikovati prošlost, sadašnjost i budućnost; ispravno koristiti datume, vokabular i konvencije koje predstavljaju historijske periode i protok vremena; tumačiti podatke predstavljene u vremenskim okvirima.
4. Uzroci i posljedice – razumijevanje bitnih i manje bitnih uzroka, kratkoročnih i dugoročnih, namjernih i nenamjernih efekata, kao i razumijevanje uzroka i povoda.
5. Promjena i kontinuitet – identifikacija i objašnjavanje promjene i kontinuiteta unutar i između historijskih perioda.
6. Empatija – sposobnost ulaska u način razmišljanja ljudi koji su živjeli u prošlosti.
7. Zauzimanje stavova/korištenje dokaza – identifikacija, odabir i korištenje spektra historijskih izvora za davanje dobro obrazloženog tumačenja.

Okvir za učenje ključnih koncepata:

Šta je analiza?

- ◆ Sistematičan pristup rješavanju problema: složene cjeline se pojednostavljaju razdvajanjem u razumljivije elemente.

Kako analiziramo?

- ◆ postavljanjem pitanja,
- ◆ intenzivnom razmjenom ideja,
- ◆ sortiranjem odgovora u podnaslove (razdvajanje cjeline na dijelove),
- ◆ razumijevanjem dijelova (spajanje dijelova u razumljive cijeline).

Koje vještine koristimo?

- ◆ tumačenje,
- ◆ empatiju – gledište – zauzimanje stavova,
- ◆ hronologiju,
- ◆ formiranje mišljenja na osnovu prikupljanja podataka; korištenje dokaza.

Kako koristimo vještine?

- ◆ Kakav je kontekst (šira slika) u koji se izvor uklapa?
- ◆ Kako se izvor uklapa s drugim izvorima o istom pitanju?

Kako završavamo?

Tako što napravimo sintezu: dijelove analize spajamo da bismo dobili logičku cjelinu.

Multiperspektivnost – lista za provjeru

Luisa Black

Multiperspektivnost – 4 stvari koje treba zapamtiti

1. Učenici različito tumače ono što se desilo.
2. Tumačenja nisu činjenice i sva su validna.
3. Učenici se identificiraju s različitim gledištima/tumačenjima.
4. Učenici uče poštovati različita mišljenja ako se i njihova mišljenja prihvaćaju kao validna.

Uloga nastavnika je postavljati pitanja koja predstavljaju puteve rezoniranja.

Da bi koristili multiperspektivnost, nastavnici moraju:

- ◆ odlučiti o temi i ciljevima učenja.
- ◆ odabrati relevantne (a kad je to moguće i kontradiktorne) izvore,
- ◆ odlučiti kako će se kontekst izučavati (prije, tijekom, nastavnik, učenici, skupina učenika, itd.),
- ◆ povezati druge teme iz plana i programa ili druge događaje/situacije,
- ◆ odlučiti o zadaćama i aktivnostima (vezanim za vještine i/ili sadržaj),
- ◆ odlučiti koja će pitanja postaviti (vezana za vještine i/ili sadržaj).

Ne treba zaboraviti:

- ◆ Multiperspektivnost je iznimno korisna za obradu osjetljivih i kontradiktornih pitanja, analizu brojnih suprotstavljenih stavova, da učenici mogu shvatiti složenost pitanja, a da se povijest ne smanji samo na crno i bijelo.
- ◆ Odabir izvora ovisi o tomu koliko su korisni (vrijednost za učenje), a samo nastavnici mogu odgovoriti na pitanje:
 - ◆ Je li izvor nužan za dato područje ili je samo ilustracija?
 - ◆ Pitanje pouzdanosti se može uključiti u razredne aktivnosti, a učenici bi trebali moći odgovoriti na sljedeća pitanja:
 - ◆ Jesu li izvori pristrani ili objektivni?
 - ◆ Kakve emocije ili osjećanja prikazuju?
 - ◆ Jesu li kontradiktorni?
 - ◆ Koliko su izvori pouzdani?

Критичко и креативно размишљање – листа за провјеру

Luisa Black

Вјештине критичког размишљања су:

- ◆ бити јасан,
- ◆ бити тачан,
- ◆ бити прецизан и релевантан,
- ◆ пропитивати информације и углове гледања,
- ◆ бити логичан и праведан.

На вишем нивоу, критичко размишљање подразумијева:

- ◆ одговор на сличне ситуације,
- ◆ одлучивање,
- ◆ стварање сопствене идеје или методе,
- ◆ размишљање о сопственим мислима.

Да би учили критичком размишљању, од наставника се очекује да:

- ◆ питања постављају и формулишу јасно и прецизно,
- ◆ прикупљају релевантне изворе у вези са кључним концептима о којима планирају да предају,
- ◆ провјере оно што студенти раде у односу на релевантне критеријуме и стандарде,
- ◆ отворено оцјењују претпоставке и резоновање ученика,
- ◆ дјелотворно комуницирају са ученицима и колегама.
- ◆ нове идеје састоје се од старих елемената, идеја које су изражене у доступним изворима.

Креативан наставник или ученик:

- ◆ је радознао и (углавном) оптимистичан,
- ◆ ужива у изазову (могућности),
- ◆ је маштовит,
- ◆ марљив (не одустаје лако).

Све ове карактеристике уклапају се у профил доброг историчара. Наставници би требали да буду свјесни тога да предрасуде и стереотипи блокирају креативност, јер спречавају ученике (а и наставнике) да прихвате промјене и напредак, те да виде даље од оног што је већ познато и прихваћено. Наставници понекад код својих ученика дозвољавају само мали распон у ставовима и понашању, на основу сопствених предрасуда и склоности, олаке генерализације или ограничених ранијих искустава. Могуће је и обратно: ученици стереотипе и предрасуде доносе од куће, а њихово креативно размишљање блокирано је таквим перцепцијама.

Професионални наставници размишљају о оваквим питањима.

Plan časa – lista za provjeru

Luisa Black

Područje:		
Jedinka:		
Tema:		
Razred:		
Trajanje:		
Generalni ciljevi: <i>Nakon ove jedinke, učenici će biti u stanju da:</i> 1. 2. ...		Konkretni ciljevi: 1. 2. 3. ...
Vještine: 1. 2. 3. ...		Stavovi: 1. 2. 3. ...
Izvori: 1. 2. 3. ...	Pitanja: 1. 2. 3. ...	Drugi resursi:
Aktivnosti za zagrijavanje/istraživanje:		
Aktivnosti: 1. 2. 3. 4. 5.		
Završetak:		
Povratna informacija/provjera znanja/zadaća:		

Provjera znanja – lista za provjeru

Chris Rowe

Kratka lista za organizaciju pitanja

- ◆ Ponoviti najvažnije činjenice
- ◆ Staviti ih u odgovarajući redoslijed
- ◆ Šta stvari znače
- ◆ Zašto se stvari događaju (uzroci)
- ◆ Mjeriti relativni značaj te činjenice
- ◆ Usporedba dviju stvari
- ◆ Odlučiti na koje se vještine fokusirate (nikad na više od 2).

Primjer pitanja o promidžbi

- ◆ Kako znate da je ovaj izvor promidžba?
- ◆ Koje se metode nagovaranja ili manipulacije koriste?
- ◆ Mislite li da se radi o vještijoj ili jednostavnijoj promidžbi?
- ◆ Zašto?

Postavljanje pitanja u odnosu na izvore

- ◆ Odaberite temu u kontekstu šire slike (kontekst)
- ◆ Odaberite 3 do 5 multiperspektivnih izvora na tu temu
- ◆ Postavite različita pitanja u svezi tih izvora, tražeći razlike u kvaliteti odgovora
 - a. Identificiraj (osobu, događaj)
 - b. Objasni (termin, riječ, ključni koncept)
 - c. Ocijeni kako je nastao ovaj izvor
 - d. Stavi u kontekst (koristi znanje koje već imaš)
 - e. Daj razloge zašto se slažeš ili ne slažeš s nekim argumentom.

Primjer pitanja o 1989. – lista pisanih izvora (odaberi 3, postavi gore ponuđena pitanja)

- ◆ Miloševićev govor na 600. godišnici
- ◆ Kosovski nacionalisti protiv Srbije
- ◆ Srpski pristalica Miloševića
- ◆ Srpski svećenik nacionalista (otac Sava) koji se predomislio u svezi Miloševića
- ◆ Zapadni novinar objašnjava taj događaj svojim čitateljima.

Критеријуми за провјеру знања¹ - листа провјере за старосну групу 12 -15

Критеријуми за провјеру знања и релативна тежина

I. Понашање и учешће у разреду	20%
Укључује напредовање у учењу	
Укључује португалски језик и излагање	
II. Збирна провјера знања	80%

I. Понашање и учешће у разреду:

1. Врло незадовољавајуће

Ученик:

- ◆ не долази на вријеме и/или не пази на часу;
- ◆ омета рад у разреду;
- ◆ не доноси задаће;
- ◆ неорганизован је.

2. Незадовољавајуће

Ученик:

- ◆ не омета рад у разреду;
- ◆ одсутан је
- ◆ не обраћа пажњу.

3. Задовољавајуће

Ученик:

- ◆ пази на часу;
- ◆ долази на вријеме и ријетко одсуствује;
- ◆ одговара на постављена питања;
- ◆ учествује у раду у разреду;
- ◆ слиједи правила.

4. Добро (активно)

Ученик:

- ◆ активно и тачно учествује у раду у разреду;
- ◆ добровољно се јавља и даје релевантне напомене.

5. Врло добро

¹ На основу португалске школе.

Ученик:

- ◆ активно учествује у свему што се ради у разреду, писмено или усмено, и тачно и добро;
- ◆ истиче се својом компетентношћу, вјештинама, ставовима и тачношћу у обављању задатака.

II. Збирна оцјена:

Оваква провјера ради се обично писменим тестовима, који су фокусирани на вјештине и компетенције, овдје представљене по садржају и процентуално:

Знање и разумијевање 80%

Ученик:

- ◆ идентификује догађаје, извршиоце, институције, концепте, временске и просторне оквире, у вези са државном, европском и свјетском историјом,
- ◆ исправно користи одговарајући вокабулар,
- ◆ установљава односе између условљавајућих фактора и неколико аспеката историјске стварности.

Користићење знања 10%

Ученик:

- ◆ разумије садржај различитих извора у вези са специфичним историјским контекстом.

Анализа, синтеза и постављање проблема 10%

Ученик:

- ◆ препознаје разлике између узрока и посљедице, континуитета и промјене, те ритмова развоја;
- ◆ у стању је да да синтезу;
- ◆ исправно користи језик.

Напредовање у учењу:

Напредовање у учењу оцјењује се од 1 до 5 (недовољан до врло доброд), у складу са радом ученика. Укључује знање португалског језика и како је урађен тест/вјештине.

PRIMJERI DOBRE PRAKSE

ПРИМЈЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ

Lokalna historija za mlađe učenike

Luisa Black

Sva mjesta imaju historiju i prošlost. Sve promjene koje su se dešavale na nekom mjestu su dio historije. Svaki spomenik ili događaj imaju svoje značenje, objašnjenje porijekla. Nastavnici bi trebali dati dovoljno kontekstualnih informacija i usmjerenja učenicima da bi mogli istraživati u vezi s nečim iz lokalne historije, u vezi sa svojim selom/ulicom/komšilikom, itd.

Odgovori na sljedeća pitanja:

1. Kako se zove tvoje selo/ulica/kvart?

2. Zašto nosi baš to ime?

3. Koje su kuće najstarije i kome pripadaju?

4. Kakvi spomenici postoje u tvom selu?

5. Kakva im je funkcija bila u prošlosti i za šta se sad koriste?

Usmena povijest o spolu i rodu: žene tijekom tridesetih i četrdesetih

Luisa Black

Lekcija o svakodnevnom životu tridesetih i četrdesetih.

Opis:

Ova aktivnost od učenika traži da rade pojedinačno i u skupinama, da bi ostvarili planirane zadaće. Nastavnici mogu dati indikatore (vremenske okvire) da bi učenici bili odgovorni za konkretne kratkoročne ciljeve.

Ciljevi:

- ◆ Učenici će znati šta je usmena povijest.
- ◆ Učenici će znati kako organizirati intervju.
- ◆ Učenici će imati pregled života običnih žena iz tridesetih i četrdesetih.
- ◆ Učenici će kroz intervju biti u kontaktu sa starijim osobama.

Vještine:

- ◆ Vještine komuniciranja: usmeno i pismeno,
- ◆ Ocjenjivanje izvora,
- ◆ Analiza podataka i sinteza,
- ◆ Empatija, promjena i kontinuitet, uzročno-posljedične veze.

Nastavnik:

- ◆ Objašnjava kontekst (tridesete i četrdesete).
- ◆ Objašnjava temeljna pravila usmene povijesti.¹
- ◆ Sa učenicima razmjenjuje ideje o različitim temama (4 ili 5) projekta usmene povijesti (rad, obitelj, ljubav, moda, djetinjstvo, obrazovanje, itd.).
- ◆ Sortira i organizira po različitim temama.
- ◆ Nastavnik organizira prikupljanje izvora (vizualnih i pisanih) tridesetim i četrdesetim (od učenika se može tražiti da nešto materijala sakupe i kod kuće), iz kojih učenici odabiru izvore po temi.

Učenici:

- ◆ Skupine analiziraju izvore i odlučuju o pitanjima.
- ◆ Skupine vode intervju sa ženama iz obitelji i/ili susjedstva.
- ◆ Skupine analiziraju podatke.
- ◆ Skupine cijelom razredu predstavljaju temeljne zaključke, koristeći analizu svojih intervju a i informacije iz izvora koje su dobili.

¹ Vrlo koristan vebsajt: Oral History Society: URL <http://www.ohs.org.uk/index.php>

Primjeri mogućih pitanja u intervjuu:

- ◆ Kakvim ste se poslom bavili?
- ◆ Kako biste opisali uvjete u kojima ste radili?
- ◆ Kako mislite da se ta vrsta posla promijenila nakon tridesetih?
- ◆ Jeste li kao dijete imali obveze u kući?
- ◆ Kakve ste poslove morali raditi kao dijete?
- ◆ Šta je bilo moderno kad ste se udali?
- ◆ Gdje ste upoznali svoga muža?
- ◆ Koliko ste se dugo zabavljali prije nego što ste se vjenčali?
- ◆ Jesu li vaši roditelji bili suglasni s vašom udajom?
- ◆ Koliko ste djece imali?
- ◆ Kako su se vaša djeca igrala?
- ◆ Šta su vaša djeca jela?
- ◆ Ko je odlučivao o školovanju vaše djece?

Ocjena:

1. Šta je najznačajnija promjena u svakodnevnom životu žena iz tridesetih i četrdesetih?
2. Kakve ste dokaze za tu promjenu našli?
3. Koje ste izvore mogli dodatno konzultirati da potvrdite značaj te promjene?
4. Na koji je način usmena povijest korisno sredstvo za razumijevanje prošlosti?
5. Koje su dobre strane usmene povijesti, a koja su joj ograničenja?

Оправдање за ритуално спаљивање удовица (Британска Индија)

Alan Midgley

Suttee (спаљивање удовица на погребној ломачи мужа) није се сматрало самоубиством, већ дужношћу поштених жена.

То је код Хиндуса био чин изузетног поштовања, којим се удовица и њен покојни муж чисте од накупљених гријеха и гарантује им се спас и поновни заједнички живот након смрти.

Британци су 1829. забранили ову праксу у оним дијеловима Индије који су били под њиховом контролом.

Питања:

1. Да ли је и у којој мјери одлука да се спаљивање удовица забрани империјалистички чин – намећање вриједности једне културе другој?
2. Или се ради о легитимној интервенцији на хуманитарном основу?

Подијелите разред у три групе:

- ◆ Група 1 - треба да разговара о овим питањима из угла савремених феминисткиња.
- ◆ Група 2 - из угла Хиндуса традиционалисте.
- ◆ Група 3 - из угла британског управитеља из 1829. године.

Свака група треба да направи извјештај, усмени или писмени, којим ће да одговори на сљедећа питања:

1. Да ли је и под каквим околностима оправдано да се неко мијеша у ствари друге земље/друге цивилизације?
2. Употријебите своје историјско знање да дате примјере интервенција за које мислите да су биле
 - а. оправдане и
 - б. неоправдане.
3. Дајте разлоге за свој одговор.

Од ученика може да се тражи да наведу теме из свог знања историје, које би биле погодне за мултиперспективни приступ (у том контексту може да се разговара о Берлинском конгресу 1878).

Historija svakodnevnog života

Luisa Black

Aktivnost 1: Predavati historiju svakodnevnog života

- ◆ Koristiti stare časopise, novine, kataloge itd., kako bi se istražili moda, kućanski predmeti, troškovi života i način života u nekom periodu.
- ◆ Koristiti lokalne i državne medije kako bi se istražile reklame na istu temu.
- ◆ Koristiti druge izvore informacija kako bi se rekonstruirala slika porodičnog života u to vrijeme.

Pitanja za učenike:

1. Ko je išao u nabavku kućnih potrepština?
2. Šta se u to vrijeme smatralo neophodnim stvarima?
3. Šta se smatralo luksuzom?
4. Koji su stavovi značajno različiti od današnjih?

Aktivnost: Predavati historiju svakodnevnog života

- ◆ Koristiti iste izvore kao i za prethodnu aktivnost.
- ◆ Od učenika tražiti da istraže reklame za određeni proizvod (duhan, piće, automobili i kućanski aparati zanimljivi su za istraživanje) kroz određene godine ili decenije.

Pitanja za učenike:

1. Kakve informacije sadrže reklame?
2. Kakve tvrdnje daju?
3. Ko su ciljni kupci?
4. Kako se reklama za ovaj proizvod mijenjala tokom godina?
5. Kakve su se društvene promjene odrazile u reklamama za ovaj proizvod?

Radnički pokreti u 19. stoljeću

Luisa Black

Želim naglasiti da je ovo samo primjer. Pokušala sam obraditi vremensko razdoblje koje se obrađuje u većini europskih planova i programa, jer sam željela dati primjer potencijalnih književnih izvora za izučavanje povijesti.

Razred: 9. (uzrast 14-15 godina)

Ciljevi časa:

1. Učenici će analizirati književni izvor.
2. Učenici će identificirati socijalne uvjete koji su doveli do radničkih pokreta u Zapadnoj Europi u 19. stoljeću.
3. Učenici će iznijeti svoja osjećanja o životnim uvjetima radničke klase u Francuskoj u 19. stoljeću.

Vještine: empatija, kritičko i kreativno promišljanje (vizualizacija), uzroci, promjena i kontinuitet.

Izvor koji će se svima podijeliti:

Žerminal, 2. glava (adaptacija)

Usred noći, u polju repe i kukuruza] jedva nazirete četiri velike zgrade, koje bi mogle biti vojarna ili bolnica, geometrijski pravilne i paralelne, podijeljene s tri duge ulice. Na pustoj čistini čujete samo vjetar kako zviždi kroz polomljenu ogradu.

U kući obitelji Maheu, broj 16. u drugom bloku, ništa se ne miče. Jedina soba na prvome katu je vrlo mračna, tama pokriva brojna usnula lica, otvorenih usta, potpuno iscrpljena. Mada je vani vrlo hladno, atmosfera je teška, unutra se osjeti život, miris spavaonice koja smrdi kao ljudska stoka.

Budilnik u prizemlju kuca četiri sata: ništa se ne kreće, čujete samo lagano disanje i glasno hrkanje. Odjednom ustaje Catherine. Mada je umorna, po navici je odbrojila četiri otkucaja zvona, kroz pod, bez snage da se probudi. Onda, s nogama izvučenim iz kreveta, pokušava napipati šibici, upaliti svijeću. Sjedi na madracu, glava joj pada na ramena, očajnički želi vratiti se na jastuk.

Svijeća sad osvjetljava četvrtastu sobu, koja ima 2 prozora i u koju su nagurana tri kreveta, ormar, sto, dva stara stolca od tamnog orahovog drveta. Zidovi su obojani blijedožutom bojom i flekavi su. Nema više ničega, osim ofucane garderobe okačene na eksere, i bokala na podu, blizu crvenog lavora koji služi kao umivaonik.

Na lijevom krevetu, Zechariah, mladić od 21 godine, leži pored brata Jeanlina, koji će uskoro napuniti 11. Na desnom krevetu dvoje mladih, Henry i Leonora, njemu je 6 a njoj 4. Spavaju zagrljeni. Catherine treći krevet dijeli sa sestrom Alzirom, vrlo sitnom za svojih 9 godina, i ne bi je ni osjetila da nije grbe na leđima jadne, bolesne djevojčice, kojom joj stalno pritišće rebra. Staklena vrata su otvorena i vidimo hodnik koji vodi do stuba, gdje otac i majka spavaju na četvrtom krevetu. Tu je i kolijevka za najmlađe dijete, Stellu, kojoj je tri mjeseca.

U međuvremenu, Catherine se trudi svim silama. Ispružila se, rukama prošla kroz zamršenu kosu. Mršava je za svojih 16 godina i kad joj sitna stopala provire ispod duge suknje, izgleda kao da su iscertana ugljenom, za razliku od njezinih vrlo bijelih ruku i lica, oštećenih stalnim pranjem grubim sapunom.

Émile Zola, (1840-1902), francuski novinar i romanopisac, predstavnik realizma i pobornik socijalističke filozofije.

Aktivnost:

Trebaju vam tri dobrovoljca:

- ◆ jedan da naglas pročita tekst,
- ◆ jedan da na tabli nacrtu sobu gdje se priča dešava,
- ◆ jedan da na tabli piše imena likova, godine i srodstvo.

Ostali učenici:

- ◆ komentiraju ono što je napisano i nacrtano na tabli, kad god to nije točno, ili kad postoji dvojba glede imena itd.,
- ◆ iznose osjećanja koja tekst naznačava i zapisuju ih,
- ◆ postavljaju pitanja o onome što ih zanima i zapisuju ih.

S ovim tekstom je moguće:

- ◆ motivirati učenike za proučavanje širenja socijalističkih teorija dok suosjećaju (empatija) s radničkom klasom,
- ◆ usporediti tekst sa sadašnjim uvjetima rada u nekim dijelovima svijeta (poglavito u Aziji) gdje nema nikakve zaštite djelatnika,
- ◆ usporediti sa sadašnjom situacijom u kojoj se nalazi radnička klasa u nekim povlaštenim zemljama,
- ◆ uvesti pitanje kontrole rađanja i za to vezanih problema,
- ◆ shvatiti generalni značaj socijalnih pitanja.

Uporabili smo adaptirani književni tekst, koji je najkorisniji za razumijevanje i identificiranje općih uvjeta života radničke klase, koji su doveli do radničkog pokreta. Književni izvori imaju ogroman potencijal za učenje. Nastavnici bi trebali istražiti dobre književne izvore, jer oni opisuju situacije koje učenici mogu vizualizirati koristeći svoje kreativno promišljanje, a mogu ih motivirati i prema dodatnom štivu za čitanje.

Аустроугарска од 1867. до 1914.

Alan Midgley

У овом периоду, у Аустроугарском царству су живјеле сљедеће националности:

Нијемци, Мађари, Пољаци, Талијани, Чеси, Словенци, Русини, Хрвати, Срби, Бошњаци, Румуни, Словаци.

Вјежба:

Подијелите разред у 12 група (или мање, ако наставник радије одабере оне националности које су ученицима најрелевантније).

Свакој групи се:

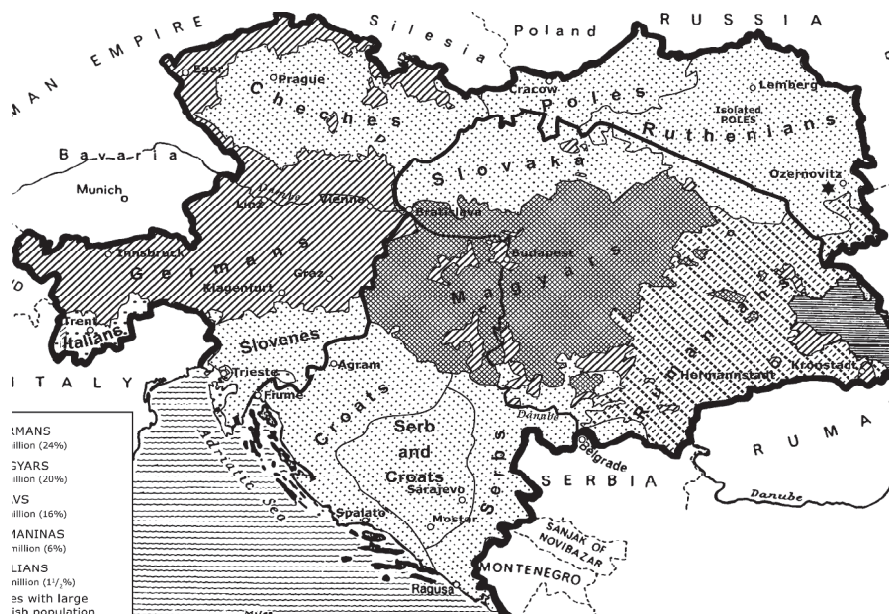
- додијели националност,
- да да истражи ситуацију у Царству из угла те националности.

Свака група прави извјештај, било писмени или усмени, који говори о сљедећим питањима:

- Које предности Царство нуди вашој националности?
- Какве притужбе ваша националност има на Царство?
- Из угла 1914, какве промјене Царства бисте жељели да видите у будућности?

Свака група представља своје закључке и одговара на питања других група.

Ако има времена, свака група припрема извјештаје из угла друге националности (нпр. хрватска група одговара на иста питања из српског угла).



Evropa od 1933. do 1939.

Alan Midgley

Pred kraj tridesetih, zemlje srednje Evrope okruživale su ČETIRI potencijalno ekspanzionističke sile (nacistička Njemačka, fašistička Italija, Mađarska i komunistički Sovjetski savez). Vježba koja slijedi razmatra situaciju u kojoj su se nalazile Jugoslavija, Poljska, Čehoslovačka, Rumunija i baltičke zemlje, Francuska i Velika Britanija.

Primjeri:

Podijelite razred u 7 grupa (ili manje, ako nastavnik radije bira nacionalnosti koje su učenicima najrelevantnije).

Svakoj grupi se:

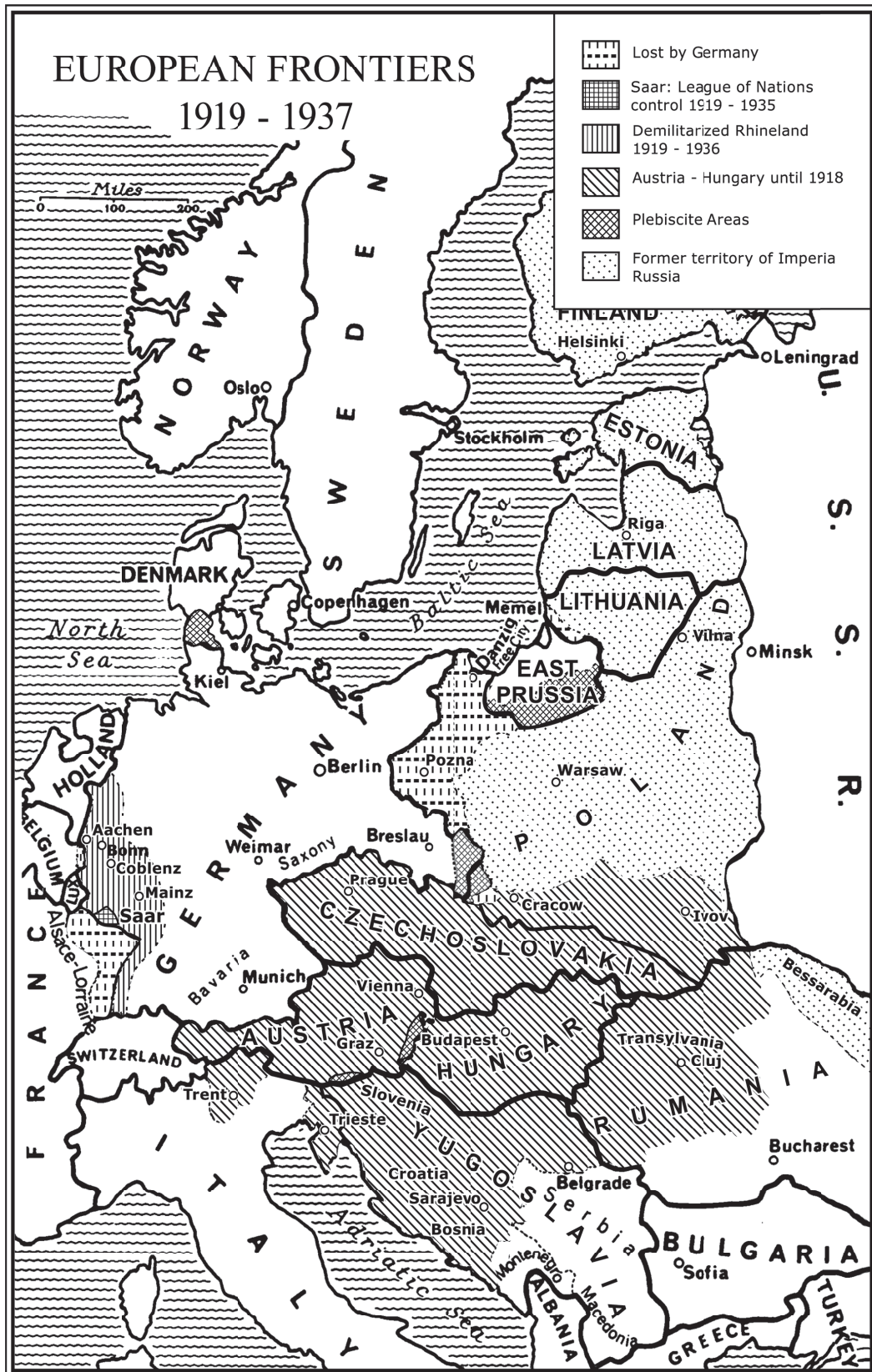
1. dodijeli zemlja i
2. dā da istražuje situaciju u Evropi iz ugla te zemlje.

Svaka grupa priprema izvještaj, bilo pismeni ili usmeni, o sljedećim pitanjima:

1. S kakvim se prijetnjama vaša zemlja suočavala u periodu 1936-1940?
2. Kakvi su politički izbori na raspolaganju vašoj zemlji, s obzirom na te prijetnje?
3. Za koji izbor mislite da bi bio najbolji u odnosu na interese vaše zemlje? Obrazložite svoj odgovor.

Svaka grupa predstavlja svoje zaključke i odgovara na pitanja drugih grupa.

Ako ima vremena, svaka grupa priprema izvještaje iz ugla druge nacionalnosti (npr. jugoslavenska grupa obrađuje ista pitanja iz poljskog ugla).



СТУДИЈА СЛУЧАЈА: «ХИРОШИМА И НАГАСАКИ»

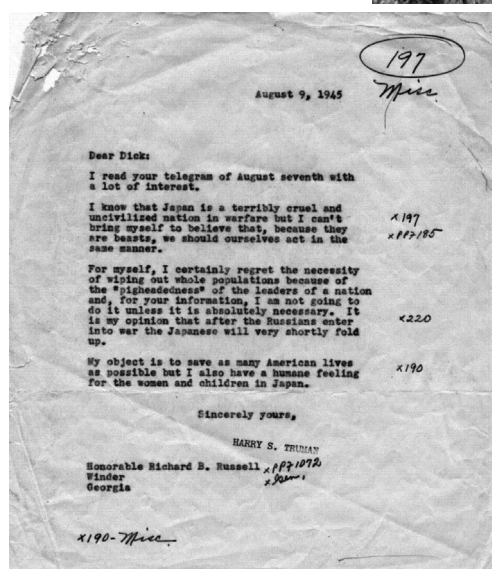
- Смјернице за наставника –

Обрада једног контроверзног питања у учионици уз примјену основног оквира и принципа мултиперспективног приступа

Принцип број 1: Почните с оним са чиме располажете – с оним што је већ познато у вези с контроверзним питањем које обрађујете

Након што од ученика добијете било какве, макар и најосновније чињенице о атомској бомби и Другом свјетском рату, употпуните ту слику употребом краћег пригодног материјала (краћи документарни филм, постери, слајдови, фотографије итд.).

Слике говоре више од ријечи:



Okvir za usmjerenu diskusiju:

- Zatražite od učenika da kažu šta znaju o događajima koji su prikazani na fotografijama?
- Pokušajte od učenika saznati ono što su već imali prilike čuti o bombardovanju, ono što su im pričali njihovi roditelji ili šta oni misle o ratu?

Od učenika možete zatražiti da izaberu jednu od fotografija i da zatim opišu šta izabrana slika pikazuje, ili pak da napišu kratku priču o tome koje posljedice je izazvalo bombardovanje građanima Japana ili nekoj osobi sa slike

Принцип број 2: Опишите (прикажите) историјски контекст у ком се догађај одиграо

- ◆ Завршетак Другог свјетског рата
- ◆ Успостављање нуклеарне ере и хладног рата
- ◆ Капитулација Њемачке
- ◆ Осјећаји људи изазвани огромним ратним губицима, како у Јапану тако и у Америци
- ◆ Огромни трошкови за израду атомске бомбе.

Можете и да поведете разговор са ученицима о томе како нове технологије утичу на вођење ратова.

Принцип број 3: Користите (проучите, истражите) различите изворе информација

Потресна свједочења преживјелих

*АБЕ сан*¹¹:

“Имала сам 12 година када је бачена бомба на Хирошиму. Тог јутра нестала је моја читава породица, јер су били у кући а ја сам кренула у школу и тако се нашла даље од мјеста гдје је бомба експлодирала. Цијело тијело ми је било у опекотинама, коже скоро нисам имала, а оно чега се највише сјећам је страшна топлота и жеђ коју сам осјећала.”

ИКЕДА сан:

“Родитељи су ме пронашли у једном сиротишту, одазвала сам се на име али ме они нису препознали јер нисам имала коже на лицу. Три године су крили огледало од мене да не бих видјела те ожигљке. Најтеже нам је било што нисмо могли основати породицу јер нико није хтио да се ожени са дјевојкама које су имале послједице од атомске бомбе.”

Писмено свједочење једног преживјелог грађанина Хирошима:

“Било је лијепо сунчано љетно јутро. У седам сати огласиле су се сирене и најавиле ваздушну узбуну. У 8:15 часова ново бљештаво “сунце” засјенило је оно старо, природно. Читав град је био обасјан засљепљујућом свјетлошћу жућкасте боје као при фотографисању. Из даљине је допрла потмула експлозија, а онда су прозори и врата излетјели из својих лежишта. Зидови су се почели рушити. Након пола часа услиједила је олуја и почела да пада црна киша.”

ТРУМАНОВА ИЗЈАВА

«... Никома није теже него мени кад је у питању употреба атомске бомбе, али сам био јако узнемирен и љут због ненајављеног напада Јапанаца на Pearl Harbor и убистава наших војника, ратних заробљеника. Једини језик који изгледа они разумију јесте језик бомбардовања.»

“... Кад имате посла с неким ко се понаша као животиња, треба тако и да га третирасте. То је жалосно, али ипак истинито.”

Alperovitz (Alperovič), Decision., стр. 563

William D. Leahy (Wilijam D. Leti)

Бомбардоване су осудили као барбарски и непотребан чин неки високи војни функционери, укључујући Eisenhowera и MacArthura. Један такав типичан став је став адмирала William D. Leahya, (Летија), Трумановог шефа персонала:

¹ Сан на јапанском – госпођа.

“ ... употреба овог барбарског оружја у Хирошими и Нагасакију није било ни од какве стварне користи у нашем рату са Јапаном ... Имам осјећај да је основни мотив био да Америка буде прва земља која ће употријебити једно такво оружје ... Нисам учио да водим такве ратове, јер ратови се не добијају тако што ћете уништавати недужне жене и дјецу».

William D. Leahy, I Was There (Био сам тамо), New York: McGraw-Hill, 1950, стр. 441

Могућа питања за оквирну дискусију:

1. Шта је по вашем мишљењу ратни злочин?
2. Да ли је постојао неки други начин да се конфликт ријеши?

Принцип број 4: Пружите ученицима могућност да осјете емпатију и развију лична осјећања везана за догађај.

Кроз кратку дебату омогућите ученицима да изнесу своје лично виђење и утиске о исказима свједока који су преживјели овај догађај (поново прочитајте изворе који се односе на лична свједочења преживјелих).

Питајте ученике да ли су чули причу о дјевојчици Садако која је умрла од леукемије и ждраловима које је правила (оригами). Ако нису, Ви им испричајте.

Принцип број 5: Размотрите главне стратегије доносилаца одлуке и све посљедице ових стратегија.

Могућа питања за ученике:

1. Који су све фактори који су га навели на одлуку да се баци атомска бомба?
2. Шта је то све што он у то вријеме није знао, или је игнорисао, или није сматрао важним?
3. Ко је још учествовао у доношењу одлуке?
4. Који су то главни догађаји и околности у периоду непосредно иза рата који су утицали на касније интерпретације Труманове одлуке?

Принцип број 6: Изведите (донесите) закључке и јасно их изразите (саопштите)

Симулација судског поступка у ком председник Труман одговара за своју одлуку да баци атомске бомбе била би јако корисна метода учења.

Или

На основу сагледаних чињеница и извора који осликавају овај догађај из свих углова, нека ученици донесу свој сопствени суд и јасно га изнесу.

Арапско-израелско питање

Alan Midgley

Овакав приступ предлаже се за обраду овог (или било ког другог) контроверзног питања:

Прије него што почнете да предајете о овој теми, питајте ученике да вам кажу шта мисле о томе:

1. Да ли бисте ви свој став описали као отворено проарапски?
2. Као умјерено проарапски?
3. Не знате или немате мишљење?
4. Умјерено произраелски?
5. Отворено произраелски?

Наставник ово може да уради тајним гласањем без објављивања резултата, или јавним гласањем.

Кад завршите с темом, поновите исто питање.

- ◆ Објавите резултате.
- ◆ Разговарајте о резултатима.

Да ли су ученици промијенили мишљење? Ако јесу, зашто?

Тражите од ученика да изнесу мишљење о разлозима због којих су промијенили (или зашто нису промијенили) мишљење док сте Ви предавали.

Опција:

Ако се као наставник осјећате довољно храбрим (и/или сигурним), питајте шта мисле о ономе што сте предавали. Питајте шта мисле о наставниковим ставовима:

Да ли мисле да је наставник:

1. отворено проарапског става,
2. умјерено проарапског става,
3. без става,
4. умјерено произраелског става,
5. отворено произраелског става?

То може да доведе до дискусије о томе колико су ставови наставника можда утицали на ставове и суд ученика.

Zadaci i aktivnosti – lista za provjeru

Luisa Black

Razredni zid – dobro je za učenje historije ako u razredu postoji zid gdje se mogu okačiti dodatni materijali (karte, fotografije, novinski tekstovi) i učenički radovi. Zid odražava rad odjeljenja. Različite grupe učenika zadužuju se za zid. Svi učenici daju svoj doprinos. Nastavnik podsjeća učenike da na Internetu traže materijal (nastavnik procjenjuje materijal koji donesu).

Zadaci koji se ponavljaju – učenici vole rutinu. Nastavnici mogu neke zadatke raditi redovno, recimo na kraju neke teme, npr. da se napiše jedna rečenica (samo jedna!) koja rezimira najznačajnije elemente teme. Taj zadatak se može raditi pojedinačno ili u grupama. Nakon što se rečenice naglas pročitaju, razred odabere tri koje se stavljaju na zid.

Pravljenje slagalice – razred se podijeli u grupe, svaka ima određeno pitanje iz teme, kad grupe završe, sve dijelove slagalice zajedno sastavljaju. Ova aktivnost je dobra kad se učenicima daju vremenski okviri (koji se mogu skinuti s Interneta). Svaka grupa ima dio vremenskog okvira i mora odlučiti o 3 ili 5 ključnih datuma (prekretnica) u datoj temi (vještine za rad: promjena, uzroci). Na kraju se na zid postavi skraćeni vremenski okvir.

Grupa za čitanje 1 – nastavnici mogu unapređivati vještine čitanja, tako što učenicima na čitanje daju odlomke radova historičara. Odlomci trebaju biti zanimljivi (nikako dosadni...) i relevantni za nastavnu jedinku koja se obrađuje. Učenici formiraju (manje) grupe koje čitaju i razgovaraju, a kasnije cijelom razredu objašnjavaju osnovne elemente gledišta nekog historičara.

Grupa za čitanje 2 – isto kao i gore, ali nastavnik daje odlomke klasičnih pozorišnih tekstova a učenici, nakon uvježbavanja uloga u grupama, čitaju/izvode tekst pred razredom (ili razredima/roditeljima/cijelom školom).

Debate – učenici vole debate, ali trebaju im dobar plan i pravila. Debate uključuju sve učenike, grade sposobnost kritičkog razmišljanja i tečnog izražavanja, timskog rada, istraživanja, saradnje i organizacije.

Konferencije – učenici organiziraju konferenciju ili debatu za različit auditorij, roditelje, druge razrede, cijelu školu, itd. Konferencije koje organiziraju učenici pomažu im da preuzmu odgovornost za ono što uče, da razmišljaju o onom što su naučili, da sebi postave ciljeve, da sarađuju kao partneri.

Historija današnjice – nedavni i tekući događaji prisutni su na času historije i za učenike su izuzetno motivirajući. Nastavnici moraju imati ulogu u izgradnji učeničkog znanja i analiziranja. Nastavnici moraju osigurati da učenici koriste različite izvore – na Internetu je dosta informacija o tekućim pitanjima. Koristeći neku trenutnu lokalnu kontroverzu, nastavnik može pitati: Slažete li se s tom odlukom? Zašto? Da li biste nešto mijenjali, šta biste mijenjali?

Kreativna zadaća – nastavnici puštaju učenicima da odluče šta će u vezi s određenom temom uraditi za zadaću. Historija svakodnevnog života je vrlo prikladna za kreativnu zadaću, isto kao i usmena ili lokalna historija.¹

Vizuelizacija i opisivanje – učenici mogu nacrtati ono što pročitaju;² ili ih se podstiče da pokušaju vizuelizirati ono što čitaju, a da o tim vizuelizacijama razgovaraju sa kolegama. Nastavnici mogu početi rad ovom tehnikom tako što će učenike pitati da nešto opišu – kad pročitaju nešto, moraju se potruditi da to opišu na isti način. Vizuelizacija pomaže učeniku da bolje razumije vizuelne izvore, a opisivanje pomaže učeniku da bolje razumije ono što je pročitao.

1 *Up. primjeri iz historije svakodnevnog života, str. 109; usmena historija, str. 115-116; i lokalna historija, str. 109.*

2 *Up. primjer ove aktivnosti u ovom poglavlju, Radnički pokreti..., str. 117-118.*

Aktivnosti za zagrijavanje 1 – lekcija počinje aktivnošću za „probijanje leda“. To može biti neko izazovno pitanje ili predstavljanje nekog važnog, ali intrigantnog izvora. To može biti i razmjena ideja o nekom konkretnom pitanju.

Aktivnosti za zagrijavanje 2 – na početku školske godine nastavnici organiziraju aktivnosti koje pomažu da se „probije led“ i da se nastavnik i učenici bolje upoznaju. Učenici vole da znaju ponešto o svojim nastavnicima, tako da nastavnici mogu tražiti od učenika da budu reporteri i nastavnicima postavljaju pitanja. Nastavnici mogu pitati učenike i kakav je savršeni čas historije? To nastavniku pomaže da planira u skladu sa interesovanjima i profilima učenika.

DODATAK

ДОДАТАК