

NASTAVNICI O NASTAVI

KAKO NASTAVNICI VIDE TRENUTNO STANJE I BUDUĆI
RAZVOJ NASTAVE POVIJESTI NA ZAPADNOM BALKANU



Istraživački izvještaj

Izdavač:

EUROCLIO, Riouwstraat 139, 2585HP Nizozemska
CDRSEE, Krispou 9, Thessaloniki 546 34, Grčka



Partneri:

Udruga nastavnika povijesti Crne Gore (HIPMONT)
Udruga nastavnika povijeti Kosova (SHMHK)
Udruga nastavnika povijesti Makedonije (ANIM)
Udruga za društvenu povijest EUROCLIO (UDI)
Albanska udruga nastavnika povijesti (ALBNA)
Udruga nastavnika povijesti Bosne i Hercegovine
(EUROCLIO HIP BiH)



Citirati publikaciju kao:

Maric, D., & Jovanovic, R. (2017). *Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans* (Rep.). Hague, The Netherlands: EUROCLIO.

ISBN broj: 978-90-828090-0-8

Copyright: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Agregirani podaci prikupljeni u sklopu ovog istraživanja dostupni su na zahtjev u tajništvu EUROCLIA.

U publikaciji se Kosovo navodi uz zvjezdicu.

* Ovaj naziv ne prejudicira stavove o statusu i u skladu je sa Rezolucijom Vijeća sigurnosti Ujedinjenih naroda 1244 i mišljenjem Međunarodnog suda pravde o kosovskoj deklaraciji nezavisnosti.

WITH FUNDING FROM



AUSTRIAN
DEVELOPMENT
COOPERATION

Projekt je proveden uz financijsku podršku Austrijske Razvojen Suradnje kao dio inicijative “NETUCATE -- Networked education creating a skills web for participation and sensitivity.”

NASTAVNICI O NASTAVI

KAKO NASTAVNICI VIDE TRENUTNO STANJE I BUDUĆI
RAZVOJ NASTAVE POVIJESTI NA ZAPADNOM BALKANU



Istraživački izvještaj

Autori: Dea Marić and Rodoljub Jovanović

Urednik: Jonathan Even - Zohar

Suradnici:

Tajništvo EUROCLIA:

Jonathan Even-Zohar
Judith Geerling
Marijn Mado
Romana Sijaković
Shanice de Witte

Nacionalni koordinatori projekta ePACT:

Donika Xhemalji
Gentian Dedja
Miloš Vukanović
Risto Nikoleski
Emina Živković
Senada Jusic

Članovi stalne radne grupe o nastavi povijesti:

Aleksandar Todosijević	Igor Jurukov
Aleksandra Janković	Iliriana Topulli
Arber Salihu	Marko Šuica
Biljana Stojanović	Mire Mladenovski
Bojana Dujković Blagojević	Mirza Čehajić
Darko Stojanov	Rade Vujović
Fatmireshe Xhemali	Radovan Popović
Ferit Idrizi	Vesna Dimitrijević

Međunarodni savjetnici:

Benny Christensen
Alois Ecker
John Hamer

Sudionici nacionalnih treninga u Albaniji, Bosni i Hercegovini, Kosovu*, FNR Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji u razdoblju od listopada do prosinca 2016. godine.

Sudionici Regionalnih ljetnih škola EUROCLIA u Crnoj gori (2016) i Albaniji (2017).

Recenzenti:

Bojana Dujković-Blagojević
Marko Šuica
Mire Mladenovski
Sinéad Fitzsimons
Yeliz Osman

Prevod sa engleskog jezika:

Dea Marić

Sadržaj

Predgovor urednika	6
Sažetak	13
1. Pristup	14
2. Metodologija istraživanja	17
2.1. Elementi mješovite metodologije	17
2.2. Anketa	17
2.3. Fokus grupe	17
2.4. Grupne diskusije	18
2.5. Intervjui sa stručnjacima	18
2.6. Uzorak	18
3. Rezultati	20
3.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika,	
procedure zapošljavanja i profesionalni razvoj u praksi	20
3.1.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika	20
3.1.2. Kako nastavnici percipiraju procedure zapošljavanja?	21
3.1.3. Prilike za profesionalni razvoj u praksi	22
3.2. Nastavnici u školi i obrazovnom sistemu	25
3.2.1. Infrastruktura	25
3.2.2. Percipirana razina demokracije u školi	25
3.2.3. Percipirana razina demokracije u obrazovnom sistemu	26
3.3. Je li se paradigma poučavanja promjenila?	27
3.3.1. Koje metode i pristupe nastavnici najčešće koriste?	28
3.3.2. Koliko često nastavnici učenicima zadaju zahtjevnije zadatke?	29
3.3.3. Misle li nastavnici da njihovo poučavanje razvija <i>ključne kompetencije</i> ?	29
3.3.4. Kakve kurikulume i udžbenike nastavnici žele?	30
3.4. Teške teme	31
3.4.1. Koje su teme teške za poučavanje?	31
3.4.2. Model poduzimanja rizika na Zapadnom Balkanu	32
3.4.3. Ima li nastava povijesti širu društvenu ulogu?	33
3.4.4. Drugi i teške teme	33
4. Diskusija i zaključci	35
5. Preporuke	37
O projektu	38

Predgovor urednika

Ovaj predgovor kontekstualizira provedeno istraživanje kroz tri ključne poruke. Predgovor ne donosi iscrpan pregled kompleksnih tema poput obrazovne reforme, nastave povijesti i Zapadnog Balkana u kontekstu Europske unije.

Nastava povijesti na Zapadnom Balkanu je važna

Često se tvrdi da je Winston Churchill rekao da "Balkan proizvodi više povijesti nego što može probaviti."¹² Iako se ovaj citat pogrešno pripisuje njemu i kontekstu Balkana (izrekao ga je fikcionalni lik imajući na umu Kretu), ipak snažno odzvanja u kontekstu zagovaranja odgovorne nastave povijesti u ovoj regiji.² U prevladavajućoj političkoj kulturi u regiji, povjesne interpretacije često se koriste kao alati dijeljenja ili još gore - kao oružje. Publikacija CDRSEE-a iz 2012. godine, *Klio na Balkanu* naglašava da je povijest na Balkanu bila prepreka zaustavljanju sukoba. Publikacija ističe da "usprkos raširenom skepticizmu prema zajedničkoj regionalnoj povijesti Balkana, postoji

rastući broj onih koji vjeruju u efikasnost pristupa poučavanju koji promovira zajedničku povjesnu svijest, međusobno razumijevanje, toleranciju među narodima i, na kraju, mir."³

No, što zapravo znači kada društvo "konsumira" povijest? Ako prihvatimo da "suočavanje s prošlošću", "prevladavanje prošlosti" i slično znače "pravilnu konzumaciju" prošlosti, tko se treba suočiti i sa kojom prošlošću? Neovisno o etičkoj dimenziji rada povjesničara, društva diljem svijeta muče se sa pitanjem školske povijesti. U nekim društvima dolazi do "ratova (oko) povijesti" u kojima je riječ o političkoj borbi oko uloge nastave povijesti.⁴⁴ Jednostavno govoreći, jedna stana u raspravi zastupa stav da povijest mora podržati izgradnju nacionalnog identiteta kroz prenošenje jedne istine o nacionalnoj povijesti. S druge strane postoji stav da unutar nastave povijesti ima prostora ne samo za nacionalne manjine nego i za priznanje različitih povjesnih narativa i gledišta.⁵ Za obje strane je važno koje se priče pričaju. Stoga je, neovisno o poziciji, riječ o tome da određene grupe žele osigurati da je njihova ideja kolektivne povijesti prepoznata i poštovana u društvu.

Detaljno poznavanje povjesnih događaja, imena i mjesta nije od velike društvene važnosti. Povijest predstavljena kao dosadna priča sazdana od slijeda činjenica je i sama prošlost. Sa njom je gotovo. Kao takva se danas ne pojavljuje. Ovo bi značilo da je i prepričavanje takve povijesti jednako dosadno. Učenje ključnih povjesnih događaja, kronološkog slijeda događaja i činjenica o političkim moćnicima primjeri su tradicionalnog linearog shvaćanja povijesti i mnogi povjesničari, pa i neki na Zapadnom Balkanu, istražuju upravo ove aspekte povijesti i kroz ta istraživanja rafiniraju i redefiniraju naša shvaćanja pojedinih povjesnih događaja. Kontroverze u labirintu zvanom povijest najčešće ostaju u okviru akademске zajednice. Moglo bi se zapravo reći da detaljno poznavanje povijesti nije važno. Ako je to slučaj, zašto ju uopće poučavati? Ako gledamo na povijest iz perspektive problema s kojima se naša društva suočavaju danas, nazire se bitno drugačije shvaćanje povijesti. Povijest je itekako važna u javnim debatama o identitetu, pripadanju, porijeklu, vlas-

¹ "Placing All Bets on Memorials: Memory Mania Goes Balkans." *Balkanist*. August 21, 2017. pristupljeno 30. listopada 2017. <http://balkanist.net/placing-all-bets-on-memorials-memory-mania-goes-balkans/>.

"EU goes back to the future in the Balkans." *Financial Times*. pristupljeno 30. listopada 2017. <https://www.ft.com/content/620509da-0968-11e7-ac5a-903b21361b43>.

Editorial. "The Guardian view on the Balkans: hold out a hand | Editorial." *The Guardian*. October 03, 2017. pristupljeno 30. listopada 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/03/the-guardian-view-on-the-balkans-hold-out-a-hand>

² Keith Brown, *The Past in Question. Modern Macedonia and its Uncertainties of Nation*. (Princeton, 2003), xi-xii.
Editorial. "The Guardian view on the Balkans: hold out a hand | Editorial." *The Guardian*. October 03, 2017. Accessed November 30, 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/03/the-guardian-view-on-the-balkans-hold-out-a-hand>.

³ Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

⁴ Robert Guyver (ur.), *Teaching History and the Changing Nation State* (London: Bloomsbury, 2016)

⁵ Mario Carretero i Angela Bermudez, *Constructing Histories*. (Oxford: Oxford University Press, 2012)

ništu nad zemljom, pretenzijama na kulturne osobitosti, herojima, žrtvama i sličnim pitanjima. Osim toga, povijest ima veliki značaj kada neke grupe žele prikazati nepravdu koju su im nanijeli druge grupe. Povijest je stalan faktor u međunarodnim odnosima i unutrašnjoj politici. Politički i društveni vođe svjesni su da povijest ima mobilizacijski potencijal. Baš zbog toga se grade spomenici, mijenjaju imena ulica i organiziraju komemoracije. Ovaj pristup nije inherentan samo nacionalističkom nego i kozmopolitskom političkom opredjeljenju, koje koristi prilike za promociju univerzalnih ljudskih prava i vrijednosti.

Ipak, lako se zaboravlja da nastavnik povijesti mora pripremiti mlade ljude za nošenje sa mnogostrukim politički, kulturno, etnički i ideološki oblikovanim interpretacijama i (zlo)uporabama povijesti. Izazovi nastaju onda kada nastavnik pokušava raditi to dok u isto vrijeme radi za one političke vođe koji (zlo)rabe povijest. Mnogi nastavnici se također bore sa pronalaskom efikasnim alata i resursa koji bi im omogućili provođenje demokratskog povijesnog kurikuluma i postavljaju si pitanje zeli li društvo uopće da to oni rade. U slučaju najpolitiziranijeg školskog predmeta, malo ili gotovo ništa biva prepusteno stručnoj zajednici na Zapadnom Balkanu. Kurikulumi povijesti i udžbenici su strogo kontrolirani, a refleksije, doprinosi i perspektive šire stručne zajednice (predmetnih sveučilišnih nastavnika metodičke, povjesničara, nastavnika, pedagoga i ostalih stručnjaka) unose se minimalno. Nastava povijesti koja bi bila pripremljena, organizirana i izvođena na multi-perspektivnim i demokratskim principima mogla bi podržati regiju ne samo u konzumaciji proizvedene povijesti nego i izgraditi jači apetit učenika, pa možda čak i razviti kod njih rafiniran ukus za povijest. Ovo, naravno znači da će studenti umjesto ponavljanja narativa morati znati kritički interpretirati nastanak narativa kako u nastavi povijesti tako i u svakodnevnom životu.

Nastava povijesti može podržati izgradnju mira i pomirenje

2014. godine Europska komisija objavila je poseban projektni natječaj pod naslovom *Pomirenje na Zapadnom Balkanu kroz analizu nedavne prošlosti, izvještavanje o tranzicijskoj pravdi i napredak istraživačkog novinarstva*, a što ilustrira službeno shvaćanje uloge koju nastava povijesti može igrati:

Zajedničko razumijevanje recentne prošlosti odlučujući je faktor stabilizacije i jedan od ključnih stupova garancije sigurne i bolje budućnosti Zapadnog Balkana. Suočavanje s prošlošću s posebnim fokusom na razdoblje od kraja Drugog svjetskog rata do raspada Jugoslavije od neproc-

jenjivog je značaja za demokratizaciju i stabilnost regije... Nastava povijesti, izvještavanje o tranzicijskoj pravdi i napredak istraživačkog novinarstva pružaju adekvatne metodološke alate za analizu različitih trenutaka iz recentne prošlosti.⁶

Međuvladine organizacije poput Vijeća Europe, UNESCO-a, UNICEF-a i OEŠ-a su također inicirale niz mandata. Mandati su, između drugih prioriteta, uključivali i uspostavljanje moratorija na udžbenike povijesti, zagovaranje integracije u obrazovanju, koordinaciju vladinih dionika prema standardima za kurikulume i podršku profesionalnog razvoja donosioca odluka i praktičara.

Međuvladine organizacije na lokalnoj, nacionalnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini podržale su dionike u ovom području. Ovo je uključivalo kolaborativni razvoj obrazovnih resursa, razvijanje alternativnih nastavnih materijala i pružanje prilika za profesionalni razvoj. EUROCLIO – Europska udruga nastavnika povijesti, u suradnji sa udrugama članicama u regiji, kao i CDRSEE – Centar za demokraciju i pomirenje u Jugoistočnoj Europi iz Soluna okupili su akademске povjesničare i edukatore da bi zajedno stvorili alternativne nastavne materijale. Druge organizacije, poput Forum-a ZFD, Centrope i Instituta za povijesnu pravdu i pomirenje prokrčili su put za šire uključivanje edukatora i građana u unaprjeđenje povijesti za pomirenje i međusobno razumijevanje. Nastavi povijesti pripisuje se poseban potencijal u izgradnji mira i međusobnog razumijevanja. Postoje tri glavna razloga zbog kojih se oni koji rade na post-konfliktnom pomirenju uzdaju u nastavu povijesti. Kao prvo, jasno je da je povijest korištena uslijed sukoba da bi mobilizirala pojedince i podizala tenzije među grupama. Također je vidljivo da nastava povijesti može pomagati održavanju konflikta, umjesto da podržava post-konfliktnu tranziciju. Udruga nastavnika povijesti Bosne i Hercegovine je nedavno provela dvanaestomjesečnu studiju i razvila projekt unutar kojeg je zaključila:

Od krvavog raspada početkom devedesetih nadalje, nastava povijesti postala je i ostala dio nacionalnih (nacionalističkih) narativa i ideologija. Iako je bilo promjena (primjerice u nastavnim planovima i programima, pripadajućim udžbenicima i drugim natavnim materijalima, kao i u školskim manifestacijama) homogenizirajuća uloga nastave povijesti zapravo je jačala kako su narativi prvo indirektno, a onda i direktno uključivali zadnji rat i "novodokazane razlike" i patnju. Jednostavno rečeno, rat je nastavljen u domeni povijesti. Ozbiljno suočavanje s prošlošću iz pozicije ljudskog bića, a ne iz pozicije člana nekog od kolektiva nikad nije našlo mjesto u nastavi povijesti.⁷

⁶ European Commission, *Reconciliation in the Western Balkans through the Analysis of the Recent Past, Reporting on Transitional Justice and Advancement of Investigative Journalism*. (Brussels: CfP Regional Horizons Programme, 2013)

⁷ EUROCLIO HIP BiH, *Abuse of history... that led to the last war in Bosnia and Herzegovina: A framework for change of paradigm in history teaching in schools in BiH*. (Sarajevo: EUROCLIO HIP BiH 2015), 10

Primjer iz Bosne i Hercegovine odzvanja na Zapadnom Balkanu i u drugim post-konfliktnim kontekstima svojim pozivom na razoružanje nastave povijesti i apelom za njen razvoj u smjeru koji doprinosi prevenciji konflikta.⁸ Drugi razlog zbog kojeg nastava povijesti kotira visoko na agendi izgradnje mira je njen potencijal za izgradnju dijeljenog ili zajedničkog razumijevanja uzroka konflikta. Jedan od ključnih koncepata povezanih s ovim jest multiperspektivnost. Multiperspektivnost može se opisati kao pogled na povijesne događaje, ličnosti, razvoj kulture i društva iz više perspektiva.⁹ Multiperspektivnost je ključna za povijest kao disciplinu jer pomaže učenicima shvatiti da postoje drugi načini gledanja na svijet osim njihovih i da ta druga shvaćanja mogu biti jednakov vrijedna i jednakopristrana. Prihvatanje različitih perspektiva i rad na dokazima i argumentima koji su u temelju ovih gledišta efikasan je način za razumijevanje relativnosti i razvijanje vještina i vrijednosti.

Kroz provedbu različitih projekata i inicijativa uočili smo da se multiperspektivnost može interpretirati pogrešno kao potreba da se očvrstu i obrane etnički oblikovane perspektive povijesnih događaja. Multiperspektivnost sama po sebi nije gotovi model za razrješavanje sukoba u kojem "sve strane izlože svoje perspektive". Ona je zapravo rigorozna metoda povijesnog istraživanja ukorjenjena u akademskom pristupu povijesti. Ova metoda ne mora uključivati odobravanje narativa nego omogućiti učenicima da razviju povijesno mišljenje kroz analizu višestrukih perspektiva.

Konačno, nastava povijesti može biti element tranzicijske pravde. Uz rad sudova i komisija za istinu, i školska povijest bavi se razumijevanjem sukoba te kao takva može doprinijeti izgradnji mira. U slučaju sukoba uslijed raspada Jugoslavije, Međunarodni kazneni sud za Jugoslaviju (MKSJ) napravio je dodatan napor da izade iz okvira sudova i uspostavi posebne, vansudske aktivnosti za podizanje svijesti u javnosti.¹⁰ Veza između nastave povijesti i tranzicijske pravde nije, međutim tako jednostavna, pa je i United States of Peace zaključio:

Nastavu povijesti trebalo bi shvatiti kao integralni, ali istovremeno i nedovoljno iskorišteni element tranzicijske pravde i društvene rekonstrukcije. Ona može podržati ili potkopati ciljeve sudova, komisija za istinu i memorijala i drugih mehanizama tranzicijske pravde.¹¹

Regionalna suradnja u području nastave povijesti podržava pristupanje Zapadnog Balkana Europskoj uniji

U kontekstu pristupanja Europskoj uniji, na području Zapadnog Balkana, puno je aktivnosti bilo usmjereni na obrazovne reforme.¹² Ipak, najviše pozornosti bilo je posvećeno visokom obrazovanju, imajući na umu da *acquisition communitaire* ne uključuje posebne odredbe o općem obrazovanju.

U nekim slučajevima, posao napravljen u kontekstu pristupanja EU prelio se iz rada na visokom obrazovanju na reforme usmjerene na opće obrazovanje. Tako je, primjerice EU Delegacija na Kosovu* unutar razdoblja od 2011. do 2016. putem *Kosovo Education Strategic Plan* podržala stvaranje inkluzivnih kurikulumi orientiranih na učenike i kompetencije koji stavljuju poseban naglasak na multiperspektivnost. U Srbiji su se IPA fondovi uključili rad na razvoju općeobrazovnih standarda. Projekti OSCE-a za zajednički razvoj ishoda učenja i multiperspektivnih udžbenika, seminari za autore udžbenika i recenzente koji su se provodili u 2014. godini u Bosni i Hercegovini, kao i *Nacrt nacionalne strategije za dosveučilišno obrazovanje u Albaniji od 2014. do 2020.*¹³ pridonijeli su poboljšanju kvalitete poučavanja i učenja kroz reforme kurikulumi i reforme stručnog usavršavanja nastavnika vodeći se principima uključivosti i aktivnog građanstva. Kako su ove reforme bile inicirane od strane Europske unije, nesumnjivo su dio istog trenda. *Preporuka Vijeća Europe o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje* (2006) važno je uporische na kojem se šire principi Unije u sklopu *Otvorene metode koordinacije*. Osim toga, europski miljokazi postavljeni za *Obrazovanje i usavršavanje* (ET2020), unatoč tome što nisu obavezujući

⁸ Sirkka Ahonen, "History Education in Post-Conflict Societies", *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 1, no. 1 (2014), 77.

⁹ Dr. Robert Stradling. *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. (Strasbourg: Council of Europe, 2003).

¹⁰ "United Nations International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia." Press | International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia. January 31, 2017. Accessed November 29, 2017. <http://www.icty.org/en/press/icty-legacy-dialogues-from-the-tribunal-to-the-classroom>.

¹¹ Elizabeth A. Cole and Judy Barsalou, "Unite or Divide? The Challenges of teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict," *Special Report 163*, (Washington D.C.: United States Institute for Peace, 2006).

¹² Pavel Zgaga et al. *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends*, (Ljubljana: Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies, 2013), 15-17

¹³ Ministry of Education Sports, *Draft National Strategy for pre-University Education in Albania 2014-2020* (Tirana, 2014).

Iako ih je uočiti u predpristupnom radu.¹⁴ Moguće je, stoga ustvrditi da dionici na Zapadnom Balkanu, donosi obrazovnih politika i civilno društvo, svjesno ili nesvesno, oblikuju reforme u skladu sa specifičnim trendovima i značajkama europskih dokumenata o obrazovanju. Gledajući, primjerice rad Regionalnog vijeća za suradnju u Srednjoj i Jugoistočnoj Europi 2020¹⁵ jasno je da se smatra da obrazovanje i usavršavanje doprinose zaštitivosti mladih. Istraživanje iz 2015. godine ustanovilo je da;

Nedavne analize diskursa obrazovnih politika u Europi i šire bilježe rast diskursa o zapošljivosti kao novom obliku reguliranja odnosa između sveučilišta, tržišta i države. Odnosi između obrazovanja i tržišta rada smatraju se jednim od glavnih aspekata post-socijalističke tranzicije.¹⁶

Ovo ukazuje na razinu povezanosti između politika na europskoj i regionalnoj razini. U studiji o obrazovanju na Zapadnom Balkanu koju je provela Europska komisija 2013. godine i koja se fokusirala na usklađivanje reformi u visokom obrazovanju, prepoznati su određeni trendovi i u općem obrazovanju,¹⁷ osobito u odnosu na kurikularne reforme. Izvještaj istraživanja je ustvrdio,

(...) proces kurikularne reforme u različitim je fazama u regiji, u nekim zemljama novi kurikulumi navodno imaju snažan učinak (primjerice u Makedoniji) dok u drugim slučajevima ostaju više na razini koncepta nego što se primjenjuju u praksi (kao u slučaju Kosova*). Među glavnim preprekama za efikasnu primjenu novih kurikulum u regiji jest neadekvatna priprema nastavnika za implementaciju promjena. Nastavnici se često suočavaju s poteškoćama u napuštanju tradicionalnih metoda poučavanja (i uvođenju novih, poput inkluzivnog obrazovanja) te sa pristupom znanjima o tome kako razvijati učeničke kompetencije. Dru-

gi izazovi uključuju ograničenu sposobnost nekih škola da provedu kurikularne zahtjeve, manjak koherencije među subjektima za razvoj i primjenu među-kurikularnih modela i manjak povratnih informacija o vredovanju na državnoj razini. Posljedično, kurikularna reforma ima ograničen efekt u nekim školama i prava, potpuna i čvrsta integrirana kurikularna reforma se tek treba dogoditi.

Izvještaj Komisije također bilježi korake učinjene prema liberalizaciji udžbenika, kao i dodatna poboljšanja vrednovanja i osiguranja kvalitete i nadzora. Treba dodati da izvještaji tog tipa kao i strateški dokumenti usvojeni na nacionalnoj ili međuvladinoj razini imaju ograničen kapacitet za procjenu stvarne provedbe reformi zbog toga što rijetko konzultiraju same praktičare. To je jedan od glavnih razloga zbog kojih se ovo istraživanje bavilo nastavnim percepcijama raznih fenomena.

Obrazovna reforma, međutim, nikad se ne provodi izolirano od drugih događaja. U 2010., miljokazi EU *Obrazovanje i usavršavanje 2020* prioretizirali su tehnička poboljšanja u obrazovanju, poput smanjenja broja učenika koji odustaju od školovanja, povećanje tercijarnog obrazovanja, razvoj poduzetničkih vještina i promociju obrazovanja u ranom djetinjstvu. 2015. godine EU ministri obrazovanja sastali su se uslijed napada u Parizu povezanog sa Charlie Hebdo aferom i sastavili *Parišku deklaraciju o promociji zajedničkih vrijednosti slobode, tolerancije i ne-diskriminacije*¹⁸ koja je već 2016. utjecala na proliferaciju inicijativa u području obrazovnih politika koje su isticale vrijednosnu dimenziju u obrazovanju naspram "tvrdih" prioriteta identificiranih u ET2020.¹⁹ *Pariška deklaracija* nadograđuje se na raniji ekstenzivni rad Vijeća Europe na *Obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanja za ljudska prava*, koje je 2016. godine nakon 10 godina istraživanja objavila model kompetencija za demokratsko građanstvo.

¹⁴ Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Kosovo, *Curriculum Framework for Pre-University Education in the Republic of Kosovo*, (Prishtina, 2011).

¹⁵ Regional Cooperation Council South East Europe 2020, *Jobs and Prosperity in a European Perspective*, (2013).

¹⁶ Jana Bacevic, "(Education for) work sets you free: 'employability' and higher education in former Yugoslavia and its successor states," *European Journal of Higher Education* 4, no. 3 (2014).

¹⁷ European Commission. *Teacher Education and Training in the Western Balkans*, (Luxemburg Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013), 26

¹⁸ European Commission/EACEA/Eurydice, *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. (Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2016.).

¹⁹ Council of Europe, *Competences for Democratic Culture*, (Strasbourg: Publications Production Department (SPDP, 2016).

Pomak u prioritetima obrazovne reforme vidljiv je i u radu tijela za regionalnu suradnju koja su dio *Inicijative za obrazovnu reformu – Jugoistočna Europa (ERI-SEE)*.²⁰ U jednom od zadnjih izvještaja, inkluzivno obrazovanje figurira kao jedna od najvažnijih preporuka za period od 2017-2019. *Platforma Zapadni Balkan za obrazovanje i usavršavanje* – jedinica za nadzor unutar direktorata Europske komisije za obrazovanje zadržala je fokus na takozvanom “nepodudaranju vještina” i nije se bavila vrijednosno-utemeljenim aspektima obrazovanja.²¹ Gledajući na cjelokupnu sliku školske obrazovne reforme na Zapadnom Balkanu, čini se da postoji realna mogućnost za otvaranje razgovora o vrijednostima i stavovima i za razgovore o nešto etabliranoj agendi vještina i strukture obrazovanja. Na tom tragu, u sklopu ePACT projekta, zagovaramo jači fokus na školsko obrazovanje i vrijednosti, kako su postavljene u Pariškoj deklaraciji EU ministara obrazovanja.²²

Reforma nastave povijesti treba koristiti iskustva i dokaze civilnog društva

Trendovi u obrazovnim reformama dolaze i odlaze. Na europskoj razini, smjenjuju se agende od kompetencija za cjeloživotno obrazovanje do novih vještina i poslova. Klatno se pomaklo od zaposljivosti i poduzetništva prema demokratskom građanstvu i fundamentalnim vrijednostima. Razne organizacije koje rade unutar okvira Europsku uniju ili su mu bliske, uključujući Vijeće Europe, OSCE, UNICEF i UNESCO uspjele su ostvariti različite ciljeve poput inkluzivnog obrazovanja, interkulturnog građanskog obrazovanja, obrazovanja za životne vještine. Sve je više akademskih stručnjaka koji rasvjetljavaju različite aspekte obrazovanja. Obrazovne reforme nisu luke.

Transformativni kapacitet rada na sjećanju, identitetu i povijesti vidljiv je u radu diljem Europe u radu za osnaživanje mladih u svrhu pomirenja, kao način da se spriječe sukobi i smanji govor mržnje. Školska nastava povijesti često je i sama prostor za ovakav rad. No, povjesničari i edukatori povijesti tek trebaju otvoriti nastavu povijesti i poučavati na temelju multiperspektivnosti i za kritičko mišljenje. Promocija multiperspektivnog pristupa u i kritičkog mišljenja u (nastavi) povijesti oduvijek je bilo u srži djelovanja CDRSEE-a i EUROCLIO-a. U sklopu različitih projekata i koristeći različite kolaborativne metode, ove su organizacije civilnog društva stvarale obrazovne resurse koji su, temeljem povjesnog istraživanja, otvarali inovativne teme (primjerice društvenu i kulturnu povijest, svakodenvni život i sl.) i pozivale učenike na razmatranje

različitih izvora i perspektiva i formiranje vlastitog informiranog stava o povijesnom fenomenu. Usto, edukatori i povjesničari uključeni u ove projekte, kako na lokalnoj tako i međunarodnom razini, proširivali su svoje mreže poznanstava i uključivali se u nove i izazovnije aktivnosti. Za EUROCLIO osobito je važno bilo da udruge nastavnika povijesti na nacionalnoj razini mogu pružati treninge svojim članovima na temelju ovih obrazovnih resursa i tako podastrijeti dokaze o uporabljivosti ovih, često i prekograničnih materijala.

Donosioци obrazovnih politika i civilno društvo pokušali su kroz svoje aktivnosti doprinijeti pomirenju u post-konfliktnim društвима. Balansirajući neravnopravne odnose između donora i recipijenata, samoniklih (grassroot) inicijativa i intervencija, ovi su akteri često u opasnosti da rade više radi potrebe samoodržanja nego radi ostvarenja misije (primjerice izgradnje mira). Jednako tako, postoji opasnost da isti akteri u dovoljnoj mjeri ne otvaraju prostor za kritične povratne informacije koje dovode u pitanje njihove pristupe. Stoga je još važnije da se, u kontekstu rada u području nastave povijesti, procijene prave potrebe i stavovi nastavnika prije no što se planovi za budućnost naprave bez njih. S tim ciljem su CDRSEE, EUROCLIO i udruge nastavnika u regiji odlučile inicirati dijalog i pitati nastavnike da podijele svoje stavove i sugestije. Tako će pogledi sa terena učiniti budući rad smislenijim i relevantnijim. Sve organizacije uključene u projekt ePACT, u prošlosti su bile pioniri kolaborativnog prekograničnog razvoja obrazovnih resursa, pružale visokokvalitetna stručna usavršavanja nastavnika i bile uključene u zagovaranje poboljšanja obrazovnih politika. Stoga je pravi trenutak da se pokuša bolje razumjeti kakav je učinak ovoga rada u praksi te kakve su potrebe samih nastavnika.

Edukatori povijesti i relevantni dionici na Zapadnom Balkanu nalaze se u jedinstvenom trenutku. Stvari su pogurane u smjeru obrazovanja usmijerenog na učenike i njihove kompetencije. Postoji potreba da učenje povijesti podržava mirovne stavove i vrijednosti i da izgrađuje kompetencije onih koji uče kako bi im pomogla da propituju, analiziraju i budu kulturno osjetljivi.

Analiza potreba provedena na ePACT projektu pomoći će donosiocima politika i praktičarima da shvate kako potencijal može biti optimalno iskorišten. Tako nastava povijesti neće biti rizik, već mogućnost.

*Jonathan Even-Zohar, EUROCLIO
Zvezdana Kovač, CDRSEE*

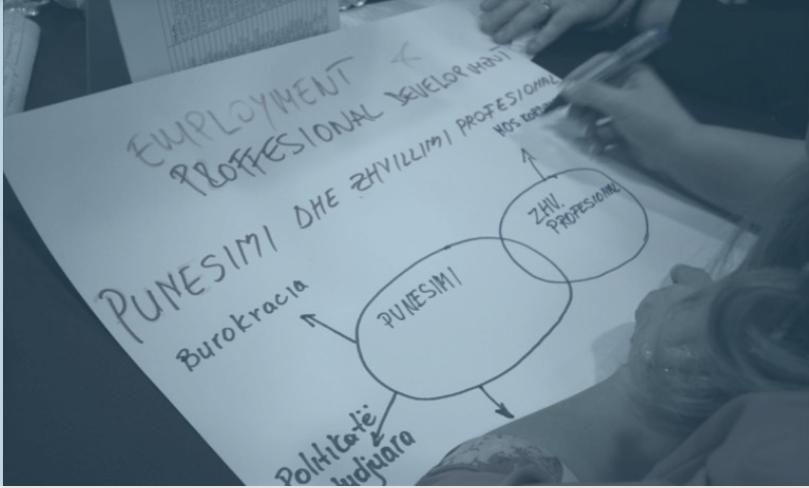
²⁰ Education Reform Initiative of South Eastern Europe, *Education Reform Initiative of South Eastern Europe (ERI SEE) Work Programme 2017 – 2019* (Belgrade: ERI SEE Secretariat, 2016), 40.

²¹ Directorate-General for Education and Culture, European Commission. *From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs in the Western Balkans Synthesis Report*, (Brussels: European Union, 2016). Skills mismatch is a term to indicate that the education sector develops skills, which do not match the needs in the labor market.

²² Vidi više o ovome na 38. stranici izvještaja



KAKO NASTAVNICI VIDE TRENUTNO STANJE I BUDUĆI RAZVOJ NASTAVE POVIJESTI NA ZAPADNOM BALKANU



Sažetak

Mnoga su se istraživanja bavila kurikulumima i udžbenicima povijesti u regiji Zapadnog Balkana,²³ no ono što se doista događa u učionici ostalo je uglavnom neistraženo. Tako primjerice ne znamo kako se nastavnici nose sa kurikularnim očekivanjima koja im postavljaju država; na koje načine koriste i žele li promjeniti nastavne materijale koje im propisuju obrazovne vlasti; koliko različiti elementi njihovog društvenog okruženja utječu na način na koji se nose sa teškim temama u učionici; je li se paradigma poučavanja pomakla iz dominantno predavačke prema nastavi usmjerenoj na učenika²⁴ niti je li se pristup poučavanja promjenio iz prijenosa narativa do analize narativa?²⁵ Štoviše, imajući na umu da je u regiji Zapadnog Balkana bilo mnogo intervencija u području nastave povijesti, valja se zapitati kakav je bio njihov utjecaj? Da bi pokušali skicirati odgovore na ta pitanja, zajedno sa stručnjacima i praktičarima nastave povijesti, razvili smo studiju velikog obima studiju mješovite metodologije koja ispituje potrebe nastavnika.

Osnovna tehnika prikupljanja podataka bila je *online* anketna, a bila je nadopunjena fokus grupama sa odabranim grupama nastavnika povijesti, velikim grupnim diskusijama (stotaking exercises) i intervjuima sa stručnjacima. U anketi je sudjelovalo ukupno 793 nastavnika, oko 400 nastavnika sudjelovalo je u grupnim diskusijama, 40 u fokus grupama, a 14 stručnjaka sudjelovalo je u intervjuima. Nastavnici povijesti iz Albanije (66), Bosne i Hercegovine (210), s Kosova* (67), iz Makedonije (113), Crne Gore (115) i Srbije (222) dali su svoju procjenu trenutnog stanja i potreba u nastavi povijesti u njihovim zemljama kroz anketu razvijenu za ovu svrhu.

Kroz kombinaciju ranije navedenih metoda odlučili smo ispitati nekoliko problema. Prvo smo željeli ispitati nastavničke percepcije njihove participacije u i razine demokracije u školama i obrazovnim sistemima. Kao drugo, željeli smo sakupiti njihova iskustva procedura zapošljavanja i profesionalnog razvoja. Kao treće, željeli smo istražiti odgovara li dominantna nastavna praksa očekivanjima obrazovnih politika u smislu nastave orientirane na učenika i razvoju njihovih kompetencija koja posljedično može podržati i kritičko bavljenje suprostavljenim narrativima i kontroverzama. U konačnici, željeli smo ispitati utječu li individualne karakteristike nastavnika, njihove samo-percepcije u kontekstu škola, obrazovnih sistema i društva na njihovo poučavanje kontroverznih tema. Iste teme dublje smo ispitali unutar fokus grupe i putem intervjuja sa stručnjacima u području nastave povijesti u svih šest zemalja. Usto smo željeli testirati model poduzimanja rizika koji objašnjava nastavnička ponašanja u poučavanju teških tema.²⁶ Ispitivali smo nekoliko faktora koji mogu utjecati na to hoće li nastavnici povijesti zauzeti ulogu onih koji izbjegavaju (avoider), onih koji zadržavaju diskusiju (container) ili onih koji preuzimaju rizik (risk-taker) u pristupu spornim temama. Osim toga, ispitali smo kako pojedine individualne karakteristike (primjerice religijska pripadnost i nivo obrazovanja), karakteristike škole (primjerice urbano/ruralni i monokulturalni/multikulturalno okruženje) utječu na položaj nastavnika na kontinuumu poduzimanja rizika.

Razumijevanje nastavničkih stavova i praksi može nam pomoći da razumijemo kako učinkovitije poticati poučavanje kontroverznih tema koje dekonstruira pristrane i jednostrane interpretacije. Ovaj doprinos može pomoći poboljšanju nastave povijesti na Zapadnom Balkanu, ali i proširiti naše spoznaje o procesima suočavanja s prošlošću u post-konfliktnim društвima diljem svijeta.

²³ Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadrzaja udzbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina, 2007)

Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

Wolfgang Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, (Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1996)

Joke van der Leeuw-Roord, *A Key to Unlock the Past History Education in Macedonia: An Analysis of Today Suggestions for the Future* (The Hague/Skopje: EUROCLIO, 2012)

²⁴ Leo Jones. *The Student-centered Classroom*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2007)

²⁵ Jan Assman, (1995) "Colective Memory and Cultural Identity", *New German Critique*, No. 65, Cultural History/Cultural Studies (Spring - Summer, 1995), pp. 125-133

²⁶ Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

1. Pristup

Nastava povijesti na Zapadnom Balkanu bila je predmet interesa mnogih znanstvenika. Akademski povjesničari, metodičari nastave povijesti, nastavnici i istraživači koji se bave kulturom sjećanja i tranzicijskom pravdom istraživali su uloge koje su nastavi povijesti dodijeljene u ovim društvima.²⁷ Nastava povijesti često se smatra jednim od društvenih faktora u prevladavanju naslijeda nasilne prošlosti pa su stoga istraživači ispitivali kako se masovnom nasilju pristupa i kako ga se predstavlja u kurikulumima i udžbenicima.²⁸ Neke studije naglasile su da suočavanje s prošlošću zahtijeva puno više od dvo- ili više-perspektivnih predodžbi iskustava konflikta u nas-

tavnim materijalima i promatrali su širi kontekst nastave povijesti u dotičnim zemljama.²⁹ Ako nastava povijesti nije usmjerena na razvijanje istraživačkih vještina u poučavanju, ona najvjerojatnije neće moći podržati učenike u razvijanju kritičkih pristupa prema spornim temama u društvu. Mnoge su međunarodne inicijative pokušale inicirati promjene u nastavi povijesti u regiji kroz izdavanje publikacija, nastavnih materijala i organiziranje stručnih usavršavanja nastavnika koji potiču aktivne metode učenja, nastavu usmjerenu na učenika i prevladavanje pristupa povijesti u kojim je dopušten samo jedan narativ o prošlosti.³⁰ Neke su se studije bavile i time kako se udžbeničke predodžbe ratova 90-ih koriste u nastavi i u kojoj mjeri kurikulumi i udžbenici oblikuju svakodnevno poučavanje.³¹ Slična Istraživanja provedena u drugim društвима pokazala su da drugi društveni faktori također utječu na prakse poučavanja.³² Da bi dobili uvid u to kako nastavni materijali, školska sredina, društveni kontekst i stručna usavršavanja utječu na njihovo poučavanje, pitali smo same nastavnike o tim aspektima kao i o njihovom poučavanju. Posebnu pozornost posvetili smo njihovom poučavanju kontroverznih tema. Napravili smo, štoviše, korak dalje i ispitali kakve bi okolnosti mogle utjecati na pedagoške izvore i izvedbu kada je riječ o poučavanju ovih tema.³³

²⁷ Wolfgang Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, (Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1996) Council of Europe. *The structures and standards of initial teacher training for history teachers in in South Eastern Europe* (Strasbourg: European Commission 2004), Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

²⁸ Ibid.

²⁹ Dea Marić, *Homeland war between Innovative History Education and One Truth*, in *History Can Bite, History Education in Divided and Postwar Societies*, (Braunschweig: V&R Unipress, 2016), Snježana Koren. *What kind of history teaching do we have after 18 years in Croatia?* In A Dimou (ed.) *Transition and the Politics of History Education in Southeastern Europe*, (Braunschweig: V&R Unipress, 2009).

³⁰ EUROCLIO. *Once upon a time... We lived together: Joint work in a multiperspective approach. 23 workshops (1900-1945)*, (The Hague: EUROCLIO, 2014). EUROCLIO. *Ordinary people in an extraordinary country. Yugoslavia between East and West Every-Day Life in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia 1945-1990*, (The Hague: EUROCLIO, 2008), EUROCLIO. *Understanding a shared past, learning for the Future. Changes and Continuity in everyday life in Albania, Bulgaria, Macedonia*. (The Hague: EUROCLIO, 2003), CDRSEE. *Teaching for Learning: A reference guide for results-oriented teachers*, (Thessaloniki: CDRSEE, 2015). CDRSEE. *Teaching modern Southeast European history. Alternative educational materials. Volume 1- 4* (Thessaloniki: CDRSEE, 2005), CDRSEE. *Teaching Contemporary Southeast European History, Sourcebooks for history teachers, The Cold War 1944-1990* (Thessaloniki: CDRSEE, 2016), CDRSEE. *Teaching Contemporary Southeast European History, Sourcebooks for history teachers Wars, Division, Integration (1990-2008)*, (Thessaloniki: CDRSEE, 2016)

³¹ Joke van der Leeuw-Roord, *A Key to Unlock the Past History Education in Macedonia: An Analysis of Today Suggestions for the Future* (The Hague/Skopje: EUROCLIO, 2012)

³² Uvjerenja, prakse i stavovi nastavnika važni su za razumijevanje i unaprjeđenje obrazovnih procesa. Tijesno su povezani sa nastavničkim strategijama za suočavanje sa izazovima u profesionalnom životu na dnevnoj bazi kao i sa njihovom dobrobiti. Ona isto tako oblikuju i nastavno okruženje i utječu na učeničku motivaciju i postignuća. Od njih se, štoviše, očekuje da posreduju politike poput kurikularnih promjena za inicijalno obrazovanje nastavnika ili profesionalni razvoj prema učenicima. Više u: <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>, pristupljeno 7. rujna September 2017.

³³ Stručne kompetencije smatraju se ključnim faktorom u učioničkoj i školskoj nastavi (Shulman, 1987, Campbell *et al.*, 2004; Baumert and Kunter, 2006). Da bi ispitali iste, mnogi su autori mjerili utjecaj konstruktivističkih naspram nastavničkih stavova i uvjerenja o poučavanju i učenju kao "direktnom prijenosu" po modelu kojeg su razvili Peterson *et al.* (1989). TALIS koristi verziju koja sadrži domene u dva pokazatelja poučavanja i učenja (konstruktivističkoj i direktno prijenosnoj) da bi ispitao nastavnička uvjerenja i razumijevanja poučavanja i učenja.

U trenutku u kojem se već provodi i najavljuje niz obrazovnih reformi, istraživanje ovih pitanja može imati značajan učinak jer istraživački nalazi mogu doprinijeti bolje utemeljenim, a onda i potencijalno uspješnijim politikama i reformama.³⁴

Prilikom dizajna i provedbe ovog istraživanja, vodili smo se principima Europske komisije koji se odnose na *Odgovorno istraživanje i inovacije*.³⁵ Ovi principi sugeriraju suradnju i zajednički rad različitih društvenih aktera u svrhu boljeg usklađivanja istraživanja sa društvenim očekivanjima. U tijeku dizajna i provedbe istraživanja, posebna pozornost posvećena je angažmanu različitih aktera kroz uključivanje različitih dionika u području nastave povijesti. Osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici, metodičari nastave povijesti, istraživači, donosioci obrazovnih politika, predstavnici obrazovnih vlasti i aktivisti koji rade na temama suočavanja sa teškom prošlošću su svi bili dio process (Tablica 1.) Nastavnici i donosioci odлуka bili su konzultirani oko elemenata i strukture istraživanja kao i oko očekivanja od samog istraživanja kroz nekoliko rundi prikupljanja povratnih informacija.

Njihovi doprinosi u sljedećim su koracima integrirani te je to pomoglo u kreiranju prikladnije i rigoroznije metodologije istraživanja. Pored toga što je pridonio razvoju istraživačkih alata, takav je pristup pomogao da se stvori osjećaj posjedovanja kod različitih dionika. Što je još važnije, nastavnici su time postali osim glavnih ispitanika i savjetnici u procesu istraživanja.

U skladu sa principima *Odgovornog istraživanja i Inovacije* (Responsible Research and Innovation) u 15 mjeseci prikupljanja podataka održan je značajan broj sastanaka sa različitim dionicima. Lenta vremena prikazuje specifične elemente metodologije istraživanja. Nakon što je razvijen inicijalni nacrt metodologije u svibnju i lipnju 2016, prezentirali smo sastavne elemente, njihove međusobne odnose i vremenski plan njihove implementacije na Prvom sastanku stručnjaka u Beču u lipnju 2016. Sakupljene povratne informacije integrirane su u drugi nacrt metodologije. Revidirana verzija metodologije predstavljena je grupi sastavljenoj od 31 nastavnika i stručnjaka na 2. Regionalnoj ljetnoj školi EUROCLIO-a na Lovćenu u Crnoj Gori. U jesen i zimu 2016, održano je 6 nacionalnih treninga te su na svakom od njih implementirani elementi kvalitativne metodologije; intervju sa stručnjacima, grupne diskusije i fokus grupe.

³⁴ In Kosovo* there is an ongoing reform and it is in the phase of piloting, in Albania more reforms are anticipated, while in BiH the reform was envisaged to be functioning already in 2010. But it was never implemented.

³⁵ European Commission. Responsible research & innovation - Horizon 2020 (Unknown: European Union, 2017) <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>,

³⁶ Cha, E.-S., Kim, K. H. and Erlen, J. A. "Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques." *Journal of Advanced Nursing*, no. 58(2007): 386–395. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04242.x

U isto vrijeme, dovršena je konačna verzija anketnog upitnika na engleskom jeziku. Za prijevod ankete na sve lokalne jezike koristili smo se dvjema prevoditeljskim procedurama: povratnim prijevodom (back-translation) i pristupom odbora.³⁶ Prvo je upitnik preveden sa engleskog na lokalne jezike, a nakon toga ga je neovisni prevoditelj povratno preveo na engleski. U sljedećem koraku, povratne engleske verzije svakog prijevoda uspoređene su sa izvornim engleskim tekstom kako bi se uočile eventualne pogreške u prijevodu. Kako je bilo potrebno stvoriti 6 različitih verzija upitnika na različitim, a ipak vrlo sličnim jezicima (s iznimkom albanskog) prošli smo kroz dodatan korak međusobne usporedbe lokalnih verzija upitnika. Svi nacionalni koordinatori sastali su se na Koordinacijskom sastanku u siječnju 2017. godine kako bi proizveli konačne verzije anketnog upitnika. Anketa je lansirana 22. veljače, a zatvorena 7. svibnja 2017. Preliminarni rezultati predstavljeni su stručnjacima i nastavicima povijesti na 3. Regionalnoj ljetnoj školi EUROCLIO-a u Albaniji 22. srpnja iste godine.

Tablica 1: Faze prikupljanja podataka

10 06 2016 1. prezentacija metodologije istraživanja 1. krug povratnih informacija Sastanak stručnjaka u Beču	29 10 2016 Konzultacije sa stručnjacima Grupna diskusija Fokus grupa Srbija Nacionalni događaj Beograd	05 11 2016 Konzultacije sa stručnjacima Grupna diskusija Fokus grupa Makedonija Nacionalni događaj Ohrid	21 01 2017 Koordinacijski sastanak Sesije o povratnom prijevodu Beograd	03 12 2016 Konzultacije sa stručnjacima Grupna diskusija Fokus grupa Crna Gora Nacionalni događaj Herceg Novi	16 07 2016 1. prezentacija metodologije istraživanja 1. krug povratnih informacija Ljetna škola Crna Gora
--	---	---	--	--	--



05 11 2016 Konzultacije sa stručnjacima Grupna diskusija Fokus grupa Albanija Nacionalni događaj Tirana	03 12 2016 Konzultacije sa stručnjacima Grupna diskusija Fokus grupa Kosovo Nacionalni događaj Priština	07 05 2017 Zatvaranje ankete Sve zemlje	09 12 2016 Konzultacije sa stručnjacima Grupna diskusija Fokus grupa Bosna i Hercegovina Nacionalni događaj Sarajevo	22 02 2017 Otvaranje ankete Sve zemlje	20 07 2017 Prezentacija prvih rezultatata istraživanja 1. krug povratnih informacija Ljetna škola Albanija
--	--	--	---	---	---

2. Metodologija

Da bismo mogli razumjeti trenutno stanje nastave povijesti na Zapadnom Balkanu, trebali smo prvo stvoriti siguran prostor za nastavnike kako bi mogli artikulirati svoja iskustva svakodnevnog poučavanja i konteksta u kojem se ono odvija. U tu svrhu, razvili smo studiju koja promatra različite razine i međusobne odnose unutar obrazovnog sistema kroz mješovitu studiju velikog obima, koja je uključivala i kvantitativne i kvalitativne metode.

2.1. Elementi mješovite metodologije

Podaci su prikupljeni pomoću nekoliko metoda: polustrukturirani intervju sa stručnjacima različitih ekspertiza održani su u svakoj od zemalja, grupne diskusije o trenutnim izazovima i potrebama u nastavi sa odabranom grupom nastavnika u svakoj zemlji, fokus grupe su održane sa odabranim grupama nastavnika u svakoj zemlji, a *online* anketa je distribuirana među velikim brojem nastavnika u svakoj zemlji.

2.2. Anketa

Pitanja anketnog upitnika ciljala su na prikupljanje nastavničkih iskustava i percepcija o temama koje su prethodno adresirane i unutar grupnih diskusija: inicijalno obrazovanje nastavnika, kurikulum i udžbenici, procedure zapošljavanja i profesionalni razvoj, školska sredina, praksa poučavanja i nastavničko odnošenje prema kontroverznim temama. Anketa je postavljena pomoću platforme Qualtrics³⁷. Poziv za ispunjavanje ankete diseminiran je putem nacionalnih organizacija nastavnika povijesti i obrazovnih vlasti u zemljama sudionicama istraživanja. Responzivnost je varirala od zemlje do zemlje, ovisno o lokalnim specifičnostima. Anketu je popunilo ukupno 802 nastavnika iz 6 zemalja Zapadnog Balkana: Albanije, Bosne i Hercegovine, Kosova*, Crne Gore, FYR Makedonije i Srbije.

Kada su elementi metodologije predstavljeni na prvom krugu prikupljanja povratnih informacija, neki su stručnjaci izrazili zabrinutost oko toga da se nastavnike pita za njihove osobne informacije (dob, godine iskustva, rod, etnička pripadnost itd.). Kako su ovi podaci bili nužni da bi se razumio kontekst iz kojeg nastavnici crpe svoja iskustva, unutar istraživačkog tima odlučili smo zadržati pitanja i posvetiti osobitu pozornost predstavljanju anonimnosti ankete i pouzdanosti podataka prikupljenih u znanstvene svrhe. Unatoč tome, od 1399 nastavnika koji su započeli s ispunjavanjem ankete njih 606 odustalo je na pitanjima osobne prirode. Za ovo postoji više mogućih objašnjenja. Jedno objašnjenje je da je od ankete odustao veliki broj nastavnika koji je inicijalno imaju namjeru ispuniti ju upravo zbog toga što su se osjećali neugodno oko dijeljenja osobnih informacija. Na temelju odgovora koji nedostaju na pitanje: "Koliko dugo predajete?" 606 ispitanika je isključeno iz analize koja je izvršena na ukupno 793 ispitanika. Diseminacija ankete vršila se na različite načine. U svakoj od zemalja, nacionalna udruga nastavnika povijesti bila je glavni diseminator, sa izuzetkom Crne Gore u kojoj je Ministarstvo obrazovanja imalo glavnu ulogu u diseminiranju, što se nesumnjivo odrazilo na neke rezultate.

2.3. Fokus grupe

Anketa je ispitala iskustva i stavove preko 800 nastavnika povijesti diljem Zapadnog Balkana, pružajući kvantitativno značajan uvid u različita pitanja vezana za nastavu povijesti. Da bismo bolje shvatili što je u pozadini njihovih stavova i motivacija, nadopunili smo anketu fokus grupama. Proveli smo jednu fokus grupu u svakoj zemlji u sklopu nacionalnih treninga. Sve fokus grupe sastojale su se od 6 do 8 ispitanika koje smo odabrali imajući na umu raznolikost ispitanika po rodnom, dobnom, etničkom ključu, godinama iskustva u poučavanju, značajkama zajednice u kojoj predaju (ruralna-urbana), razini obrazovanja na kojoj predaju (osnovna-srednja škola). Sve fokus grupe vodili su jedan ili oba člana istraživačkog tima. U Prištini i Tirani razgovori su se vodili uz pomoć profesionalnog prevoditelja.

2.4. Grupne diskusije

Između 50 i 80 nastavnika (ukupno 334) i stručnjaka u području nastave povijesti sudjelovali su u grupnim diskusijama o potrebama u nastavi povijesti u svakoj zemlji. Unutar grupnih diskusija raspravljalo se o važnim temama za nastavu povijesti: inicijalnom obrazovanju nastavnika, kurikulumima i udžbenicima, procedurama zapošljavanja i profesionalnog razvoja, školskom okruženju,

³⁷ "The Leading Research & Experience Software." Qualtrics. pristupljeno 29. studenog 2017. <https://www.qualtrics.com/>.

nastavnoj praksi i time kako se nastavnici bave kontroverznim temama u nastavi. Grupne diskusije vođene su *World café* metodom³⁸, a održale su se na treninzima koje su organizirale nacionalne udruge nastavnika povijesti u sklopu projekta.

2.5. Intervju sa stručnjacima

Timovi stručnjaka u području nastave povijesti sastojali su se od praktičara (školskih i sveučilišnih nastavnika povijesti) i predstavnika obrazovnih vlasti u Albaniji, na Kosovu*, u Bosni i Hercegovini, u Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji. Stručnjaci su pojedinačno popunili upitnike o njihovim obrazovnim sustavima i položaju nastave povijesti unutar sustava. Nastavno na to organizirane su konzultacije sa timovima stručnjaka u svakoj zemlji. Konzultacije su omogućile bolje razumijevanje fenomena specifičnih za određene zemlje.

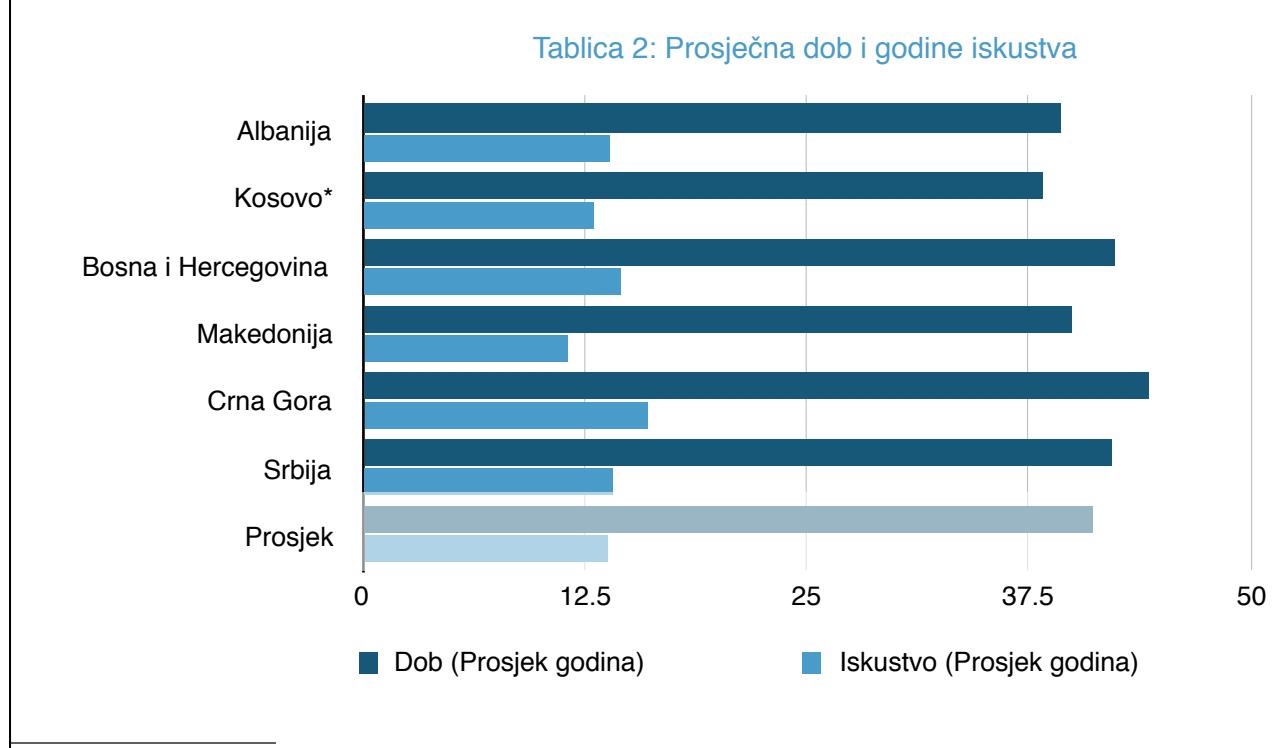
2.6. Uzorak

Uzorak se sastojao od 802 nastavnika povijesti iz svih 6 zemalja. Preko 300 nastavnika povijesti i stručnjaka sudjelovalo je grupnim diskusijama, 42 nastavnika povijesti sudjelovalo je u fokus grupama, a 14 stručnjaka u intervjuima o specifičnim kontekstima nastave povijesti u svakoj zemlji.

Prosječna dob sudionika bila je $M=41,24$ godine sa prosječnim radnim iskustvom ($M=13,97$) (Tablica 2). Najniža prosječna dob sudionika zabilježena je na Kosovu* dok je najviša zabilježena u Crnoj Gori ($M=44,29$). U skladu s time, sudionici iz Crne Gore imali su i najduže prosječno iskustvo poučavanja ($M=16,3$) dok su najkraće prosječno iskustvo poučavanja imali ispitanici iz Makedonije ($M=11,59$).

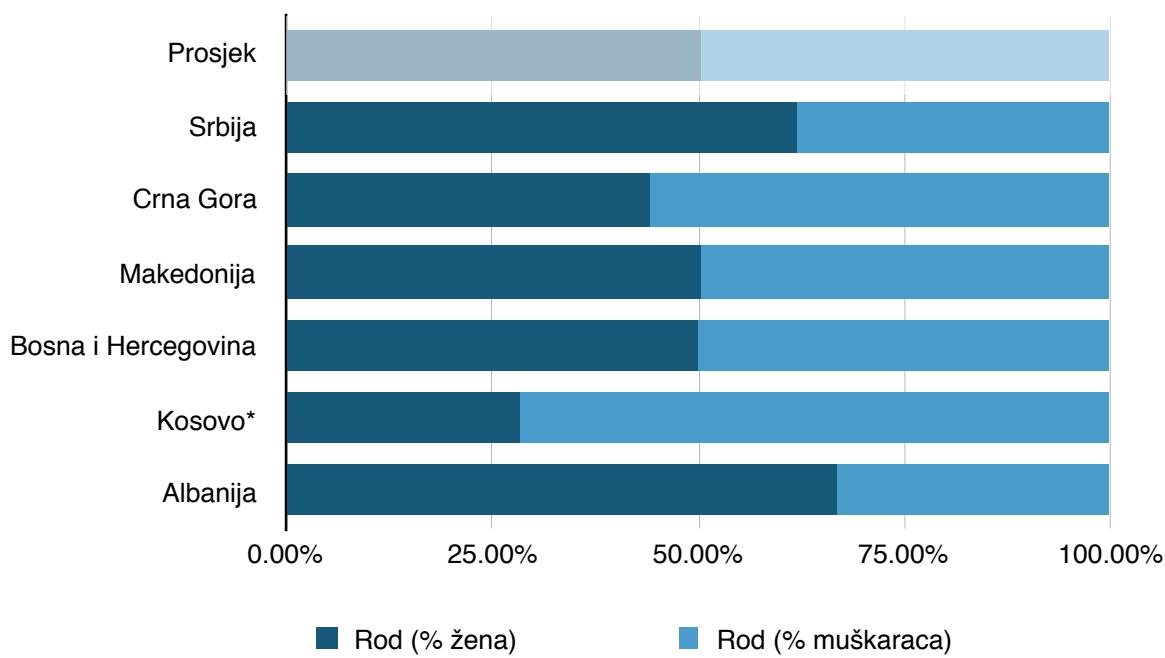
Udio žena ispitanica u anketi (Tablica 3) je 50,33%. Njiveći udio žena ispitanica u anketi je u Albaniji (66,70%), a najmanji na Kosovu* (28,4%). Tablica 4 donosi etničku strukturu uzorka kako su ju sami ispitanici deklarirali. Tablica pokazuje da je anketa doprila do etnički raznolikog uzorka. Imajući na umu etničku raznovrsnost regije, kao i etnički oblikovane obrazovne politike, vjerujemo da uzorak ovakovog sastava iako nije reprezentativan, predstavlja dobar temelj za vrijedne uvide u nastavničke perspektive ovih problema.

Tablica 2: Prosječna dob i godine iskustva



³⁸ Metoda *World café* je metoda dijaloga unutar velike skupine sudionika. U ovom procesu prvo se unutar nekoliko podskupina paralelno vodi rasprava o nekoliko podtema glavne rasprave. Nakon toga, sudionici se mogu priključiti nekoj drugoj podskupini te nastaviti raspravu o zadanoj podtemi. Nakon nekoliko ovakvih izmjena, dolazi do plenarne rasprave na koj se predstavljaju rezultati rada svake podskupine. Više o ovoj metodi na: <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/> pristupljeno 12. rujna 2017.

Tablica 3: Distribucija po rodu



Tablica 4: Etnička struktura

Albanci	10,97%
Kosovski Albanci*	6,73%
Makedonski Albanci	2,24%
Bosanci	5,74%
Bošnjaci	12,34%
Crnogorci	10,60%
Egipćani	0,12%
Hrvati	1,62%
Bosanski Hrvati	4,99%
Makedonci	9,98%
Romi	0,12%
Srbi	29,18%
Bosanski Srbi	2,37%
Turci	0,50%
Ostali	2,49%

3. Rezultati

3.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika, procedure zapošljavanja i profesionalnog razvoja u praksi

Sticanje nastavničkih kompetencija počinje već za vrijeme studija, tijekom kojeg se budući nastavnici pripremaju za sve što ih može dočekati u razredu. Nakon što završe studij, prvi izazov koji moraju savladati da bi se nastavili stručno usavršavati jest nalaženje posla. Imajući na umu stope nezaposlenosti u regiji³⁹, ovo je težak zadatak za nastavnike na Zapadnom Balkanu. Kada nastavnici dobiju posao u školi, podliježu različitim mehanizmima napredovanja unutar imaju priliku za stručno usavršavanje. Napredovanje prema višem statusu podilazi procjeni te u konačnici biva nagrađeno. Jedan od ciljeva analize potreba nastavnika povijesti na Zapadnom Balkanu bilo je da ispita kako različite faze profesionalnog razvoja funkcioniraju u praksi. Osobito su nas, pritom zanimala sljedeća pitanja:

- Opremaju li studijski programe buduće nastavnike potrebnim vještinama poučavanja?
- Što nastavnici misle o procedurama zapošljavanja i prilikama za profesionalni razvoj koje im pružaju obrazovne vlasti i drugi akteri?

3.1.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika

Na Zapadnom Balkanu, inicijalno obrazovanje nastavnika odvija se na sveučilištima u sklopu diplomskih studijskih programa za povjesničare i nastavnike povijesti.⁴⁰ Postoji 4 studijska programa za nastavnike povijesti u Albaniji, 6 studijskih programa za nastavnike povijesti u Bosni i Hercegovini (5 u Federaciji, 1 u Republici Srpskoj), na Kosovu* postoji jedan studijski program kojim se stiče kvalifikacija nastavnika povijesti, u FYR Makedoniji postoji 3 studijska programa, a u Crnoj Gori 1, a u Srbiji 4 studijska programa.

Nastavnici povijesti u regiji referiraju se na neuјednačenosti u njihovom inicijalnom obrazovanju. Pola ispitanih nastavnika (48,9%) misli da u njihovim studijskim programima nema dovoljno kolegija koji se bave didaktikom povijesti, gotovo dva od tri nastavnika prepoznaju nedostatak prakse tijekom studija (61,3%), a 45,5% ispitanih misli da treba postojati više kolegija o općoj pedagogiji u njihovom inicijalnom obrazovanju. Na pitanje o kojim bi temama više voljeli učiti na studiju, većina navodi predmetnu didaktiku, opću pedagogiju i nastavnu praksu. Prema istraživanju iz 2012. godine, udio kolegija o općoj pedagogiji i didaktici povijesti u studijskim programima za buduće nastavnike povijesti na Zapadnom Balkanu niži je nego u drugim europskim zemljama. Intervjui sa stručnjacima provedeni u sklopu ovog istraživanja pokazuju da se ovaj odnos otada nije značajnije promjenio.⁴¹

*"Prije svega, riječ je obrazovanju. Mislim da nismo dovoljno obrazovani na fakultetu. Naprimjer, nismo imali nikakve kolegije o radu s učenicima s posebnim potrebama, a to bi bilo itekako korisno za rad u osnovnoj školi."*⁴²

Kada je riječ o drugim temama o kojima bi nastavnici voljeli biti obrazovani tijekom studija, značajan broj nastavnika objasnio je da se ne osjeća opremljeno za rad s učenicima s posebnim potrebama i da smatra da su ovo vještine koje bi se trebale stjecati tijekom studija.

³⁹ Prema zadnjim statistikama nezaposlenost u regiji Zapadnog Balkana je uz nad prosjeka EU28. *Eurostat. Enlargement countries – “Labor market statistics”* zadnje pristupljeno 2. listopada 2017. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Enlargement_countries_-_labour_market_statistics#Unemployment_rate

⁴⁰ Za razliku od zemalja u kojima se obrazovanje budućih nastavnika povijesti odvija na pedagoškim fakultetima, institutima za primjenjenu znanost i slično, u zemljama Zapadnog Balkana studijski programi za buduće nastavnike povijesti održavaju se na fakultetima na kojima se studira povijest. Za više detalja o postojećim sustavima obrazovanju budućih nastavnika povijesti u Europi: *A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects „History”, Civic/Citizenship education”, Social/ Cultural Studies and Politics* (Strasbourg: Council of Europe, 2013)

⁴¹ Council of Europe. *Civic and History Teachers’ Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects „History”, Civic/Citizenship education”, Social/ Cultural Studies and Politics* (Strasbourg: Council of Europe, 2013)

⁴² Fokus grupa Crna Gora, vodila Dea Marić, Herceg Novi, 3.prosinca 2016.

3.1.2. Kako nastavnici percipiraju procedure zapošljavanja?

Da bi razumjeli mjesto nastavnika u obrazovnom sustavu, bilo je važno razumjeti njihovu perspektivu procedura zapošljavanja. Faktorska analiza podataka pokazala je da su se iskristalizirala 4 stavke (U mojoj zemlji procedure zapošljavanja su transparentne; Profesionalne kvalifikacije kandidata uzimaju se u obzir kod zapošljavanja; Iskustvo poučavanja koje kandidati imaju uzima se u obzir; Procjeni razinu korelacije između postignuća i napredovanja u tvom radnom okruženju) i učitala na isti faktor pa je iz ova 4 stavke napravljen indeks koji smo nazvali "Transparentnost i utemeljenost na postignućima u napredovanju". Tablica 5 pokazuje vrijednosti indeksa po svim poduzorcima. Nastavnici iz Makedonije percipiraju procedure zapošljavanja kao najmanje transparentne i smatraju da su kvalifikacije nastavnika najmanje važne za njihovo zaposlenje i napredovanje ($M=2,15$), dok nastavnici iz Crne Gore pripisuju najviše transparentnosti i temeljenosti na kvalifikacijama procedurama zapošljavanja i napredovanja u njihovoj zemlji ($M=3,21$). Prosječna vrijednost indeksa u regiji ($M=2,63$), upućuje na to da ispitanici ne drže da su mehanizmi zapošljavanja i napredovanja transparentni niti utemeljeni na principima kvalifikacija i iskustva.

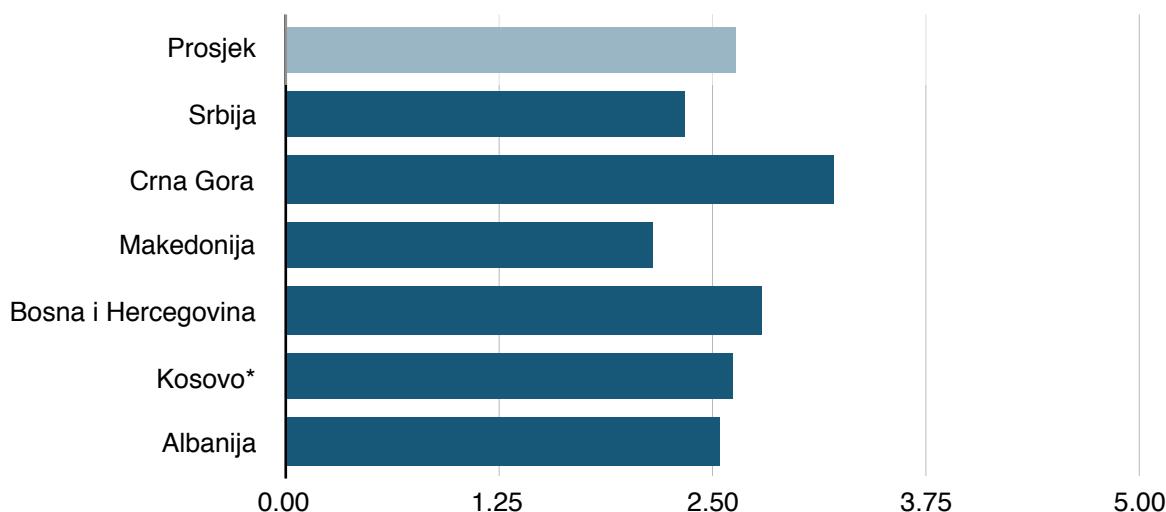
Visok stupanj nezaposlenosti i posljedice koje to ima za zapošljavanje ne čini se najvećim izazovom za procedure zapošljavanja na Zapadnom Balkanu. Ono što je važnije je sljedeće:

Ukupno gledajući, više od pola ispitanika (53,7%) ne misli da su procedure zapošljavanja u njihovoj zemlji transparentne. Oko pola ispitanika misli da se profesionalne kvalifikacije kandidata (46,1%) i relevantno iskustvo (50,1%) ne uzimaju u obzir prilikom zaposlenja. Štoviše, gotovo pola ispitanika misli da postoji puno uplitanja političara (46,8%) na lokalnoj ili državnoj razini u zapošljavanje novih nastavnika u škole. Kada se govori o tome kako funkcioniра zapošljavanje, često se spominje korupcija.⁴³

*Kolega je rekao da je najveći problem sa zapošljavanjem taj što se zapravo procjenjuje nečija naklonost ili pripadnost političkoj stranci, kao i obiteljske veze. Isto tako, ravnatelji donose odluke sami jer ne postoje kriteriji poput ocjena ili radnog iskustva. Nekad i minister kaže koga treba zaposliti.*⁴⁴

Nalazi koji se tiču zapošljavanja jasno pokazuju da se u praksi prioritiziraju drugi faktori (primjerice naklonost i pripadnost političkoj stranci, osobne veze) nad kvalifikacijama u seleksijskom procesu. Nedostatak transparentnosti oko kriterija otvara prostor za nedosljednost i manipulacije, koje mogu dovesti do nepotizma i korupcije. Na temelju ovih podataka, možemo pretpostaviti da se nastavnici ne osjećaju sigurno niti samopouzdano u njihovom radnom okruženju, i smatramo da je to važna determinanta njihove nastave.

Tablica 5: Transparentnost, temeljenost na sposobnostima u zapošljavanju i profesionalnom razvoju



⁴³ O politizaciji zapošljavanja i nepotizmu te zapošljavanju preko rodbine i prijatelja vidi npr. Grupne diskusije BJR Makedonija, Ohrid, 5 studenog 2016.

⁴⁴ Fokus grupa Crna Gora, vodila Dea Marić, Herceg Novi, 3.prosinca 2016.

3.1.3. Prilike za profesionalni razvoj u praksi

U zadnjih 10 godina, većina zemalja u regiji prošla je kroz neku reformu koja se odnosi na profesionalni razvoj nastavnika i njihovo napredovanje.⁴⁵ U regiji postoje različite trajektorije licenciranja profesionalnog razvoja, a razlikuju se i po formatu i trajanju. U Albaniji se, primjerice licenca dobija jednom te nema predviđenog mehanizma njenog obnavljanja.⁴⁶ U slučaju Crne Gore i Srbije, licencu je potrebno obnoviti svakih 5 godina na temelju sudjelovanja na akreditiranim treninzima. Za obnavljanje licence potrebno je sakupiti određeni broj bodova kroz pohađanje treninga.⁴⁷ U slučaju Srbije, postoje značajne poteškoće oko primjene ovakvog sustava obnove licenci, jer akreditacija seminara ne prati ritam njihove najave i održavanja, pa tako nastavnici ne mogu dobiti bodove za sve treninge koje pohađaju. U Bosni i Hercegovini, planirano je uvođenje sustava licenciranja sličnom sustavu u Srbiji i Crnoj Gori kao dio *Strateških smjernica za reformu obrazovanja u Bosni i Hercegovini 2008-2015* koje su trebale biti implementirane u cijeloj Bosni i Hercegovini i koje bi stoga imale posljedice na postojeće mehanizme profesionalnog razvoja i u Federaciji i u Republici Srpskoj. Zbog neefikasnosti provedbenih tijela (Vijeće ministara), većina reformi predviđenih ovim dokumentom nikad nije provedena, pa tako nisu ni mjere koje se odnose na profesionalni razvoj nastavnika.⁴⁸ Bosna i Hercegovina, do današnjeg dana nema mehanizam koji bi pratio profesionalni razvoj nastavnika na državnoj razini. Na Kosovu*, sustav obnovljivih licenci uveden je 2014.⁴⁹ Koristili smo različite metode da bismo istražili nastavnička iskustva i percepcije zapošljavanja i napredovanja i ispitali kako mehanizmi zapošljavanja i napredovanja djeluju u praksi da bismo vidjeli kakve implikacije ovo može imati po profesionalni razvoj nastavnika povijesti.

⁴⁵ Intervju sa stručnjacima vodili su Dea Marić i Nili Rodoljub Jovanović (Intervju sa stručnjacima Kosovo*, Priština 3.prosinca 2016.; Intervju sa stručnjacima Bosna i Hercegovina, Sarajevo 3. prosinca 2016; Intervju sa stručnjacima Albanija, Tirana, 5. studenog 2016.; Intervju sa stručnjacima MJR Makedonija, Skoplje 5. studenog 2016.; Intervju sa stručnjacima Crna Gora, Herceg Novi, 3. prosinca 2016; Intervju sa stručnjacima Srbija, Beograd 16. listopada 2016.)

⁴⁶ License za poučavanje mogu se dobiti godinu dana nakon mentorirang pripravnštva i položenog testa, a u Albaniji nakon intervjuja i dostavljenog portfolija (http://www.akp.gov.al/images/pdf/Rregulllore_profisionet.pdf<http://www.izha.edu.al/wp-content/uploads/2015/11/Udhezimi-per-kualifikimin-e-mesuesve-2015.pdf>) *Law for teachers in the primary and secondary schools*, http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon_za_nastavnici_vo_osnovno_i_sredno_obrazovanie.pdf), 2016.

⁴⁷ Svaki seminar donosi određeni broj bodova, a određeni broj bodova je potreban za obnavljanje licence.

⁴⁸ Expert Interview Bosnia and Herzegovina, Sarajevo December 09th 2016, Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja, 2008.–2015. <https://ec.europa.eu/epale/hr/resource-centre/content/strateski-pravci-razvoja-obrazovanja-u-bosni-i-hercegovini-sa-planom> (last accessed 12th November, 2016)

⁴⁹ Intervju sa stručnjacima Kosovo*, Priština 3.prosinca 2016., Republic of Kosovo *Administrative Instruction No. 25/2014 Licencing of Teachers* (Priština: Republic of Kosovo, 2014)

⁵⁰ Fokus grupa Bosna i Hercegovina, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo 3. prosinca 2016.

⁵¹ Fokus grupa Srbija, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Beograd, 16. listopada 2016.

⁵² Ibid.

Ponekad sami financiramo sudjelovanje na seminari, jer nam niti ministarstvo niti škola ne nude pomoć. Nitko ne želi financirati profesionalni razvoj nastavnika.⁵⁰

U nekim zemljama, lokalne vlasti su zadužene za finansijsku podršku profesionalnog razvoja nastavnika na njihovom području.⁵¹ Ovo stavlja nastavnike koje rade u manje razvijenim područjima u lošiju poziciju. Ako ovom nalazu dodamo nalaz o tome da ravnatelji odlučuju o tome hoće li njihovi zaposlenici pohađati stručna usavršavanja, dobijamo bolji uvid u temu profesionalnog razvoja nastavnika povijesti na Zapadnom Balkanu. Profesionalni razvoj nastavnika manje je oblikovan potreba i aspiracijama nastavnika nego finansijskim kapacitetom lokalne zajednice. Sljedeći citat jasno ukazuje na jednu implikaciju postojećih procedura profesionalnog razvoja i zapošljavanja. U slučaju nastavnika koji nisu intrinzično motivirani za profesionalni rast, ovakav sustav neće ih motivirati, već demotivirati.

(...) mnogo stvari se bazira na entuzijazmu pojedinaca. Sustav nije napravljen tako da stimulira ljudе. To je širi problem državnih i javnih službi.⁵²

U posljednjim godinama, prilike za stručno usavršavanje nastavnika proizlaze iz suradnje nastavnika i škola sa nevladinim organizacijama. Ovo istraživanje imalo je za cilj mapirati različite pružatelje stručnih usavršavanja i ispitati nastavničke percepcije njihove korisnosti za profesionalni razvoj.

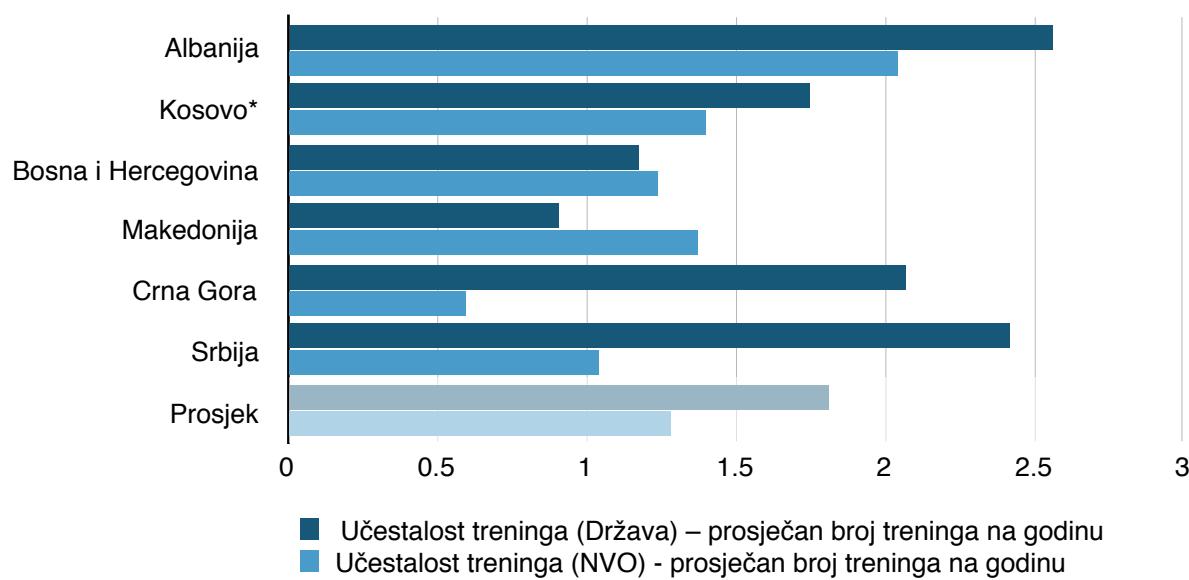
Tablice 6 i 7 pokazuju zanimljiv kontrast. Kako što se vidi na Tablici 7, ukupno gledano, treninzi koje pružaju nevladine organizacije doživljavaju se kvalitetnijima ($M=3,67$) od onih koje organiziraju obrazovne vlasti ($M=3,33$). Tabli-

ca 6 pokazuje, s druge strane da nastavnici više pohađaju treninge koje organiziraju obrazovne vlasti; 77,4% ispitanika pohađa te treninge najmanje jednom godišnje dok 55% ispitanika jednom godišnje pohađa treninge koje organiziraju nevladine organizacije. Ovo ne iznenađuje ako imamo na umu da su samo treninzi koje organiziraju obrazovne vlasti akreditirani i pomažu u prikupljanju potrebnih bodova u slučaju da u zemlji postoji sustav licenciranja. Ako prihvatimo pretpostavku da je profesionalni razvoj jedan od ključnih prediktora inovacija u nastavnoj praksi i suradnji s drugim nastavnicima, ovaj

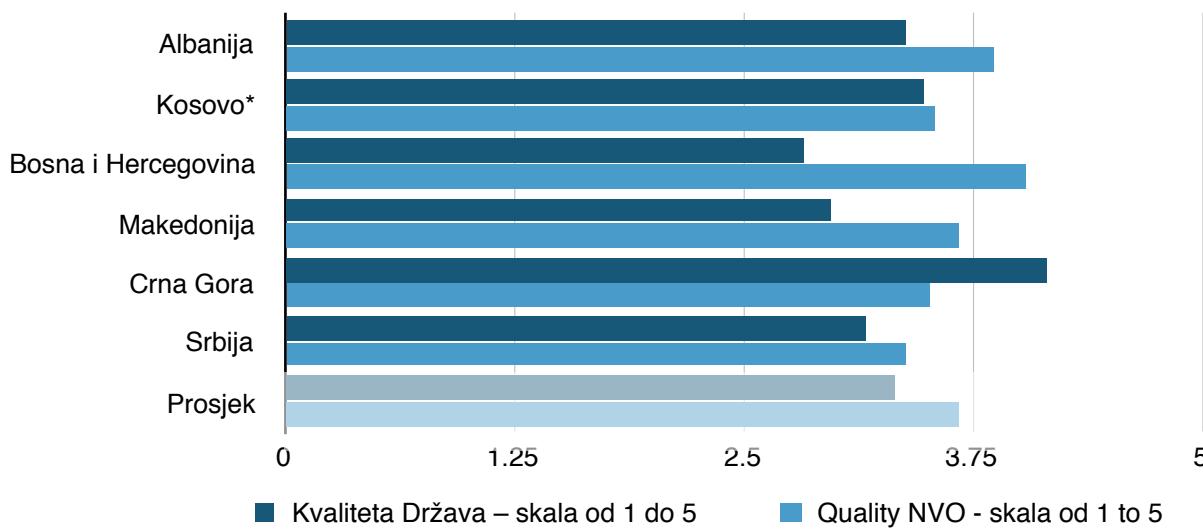
nalaz otvara dodatna pitanja.⁵³ Otkud dolazi motivacija za pohađanje pojedinih treninga? Dolazi li iz želje za usvajanjem novih vještina ili iz mehanizma koji regulira napredovanje?

Da nije organizacija civilnog društva, ne bismo imali mogućnosti za profesionalni razvoj. Ali, ima i pasivnosti. Preporučila sam ovaj seminar nekolicini kolega, no bili su potpuno nezainteresirani...⁵⁴

Tablica 6: Koliko često pohađate treninge?



Tablica 7: Kvaliteta treninga?



⁵³ Nastavnici koji rade na vlastitim profesionalnom razvoju imaju raznolikiju nastavu i skloniji su suradnji sa drugim nastavnicima. OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (Unknown: OECD Publishing, 2009)

⁵⁴ Fokus grupa Bosna i Hercegovina, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo, 3. prosinca 2016

Gornje tablice pokazuju najčešće teme treninga koje organiziraju obrazovne vlasti i nevladine organizacije.⁵⁵ Državni treninzi bave se uglavnom općenitijim i širim temama u obrazovanju poput planiranja u nastavi, razrednog menadžmenta, ljudskih prava, metoda poučavanja i učenja, kritičkog mišljenja i izvora. Treninzi koje organiziraju nevladine organizacije pokrivaju neke teme slične ovima, poput informacijskih tehnologija u nastavi, (novih) metoda i pristupa u nastavi, no dosta se bave kontroverzama i načinima na koji se može pristupiti osjetljivim povijesnim iskustvima i njihovim interpretacijama. Imajući na umu mandate obrazovnih vlasti i agendu međunarodnih obrazovnih politika i programa finansiranja, ovaj nalaz sam po sebi nije iznenadujući. Očigledno je da se teme pokrivenе na ovim dvama tipovima treninga

nadopunjavaju jer postoji i potreba da se pokrivaјu općenitije teme, ali i potreba da se pokriju teme koje se odnose na osjetljivosti povijesnih iskustava u regiji. Međutim, podaci o percipiranoj kvaliteti treninga i njihovoj posjećenosti stavljaju ove podatke u kontekst. Potreba da se uvedu efikasnije mјere osiguranja kvalitete i državnih i nevladinih tipova treninga jasno je prisutna. Ovo bi osiguralo njihovu veću kvalitetu ukupno. Na ovaj način, obrazovni sustavi i drugi pružatelji mogućnosti za usavršavanje mogli bi odgovoriti na potrebe nastavnika na sadržajniji i sustavniji način.

Tablica 8: Teme državnih i nevladinih treninga



Tablica 9: Nastavnici i profesionalni razvoj u zemljama Zapadnog Balkana

Albanija	4 BA programa (180-240 ECTS)	4 MA programa iz povijesti (60-90 ECTS) 4 znanstvena MA programa (90-120 ECTS)	Faza 1: 1 godina pripravljanja + vrednovanje po isteku pripravljanja od strane Regionalnog obrazovnog direktorata	Faza 2: Ispit sastavljen od strane Nacionalne ispitne agencije
Косово*	1 BA program (180 ECTS)	4 MA programa	Privremena nastavnička licenca, karijerna licenca, mentorska licenca, počasna licenca	
Босна и Херцеговина	6 BA programa	1 MA program	Nema sustavne trajektorije licenciranja	
Македонија	3 BA programa	3 MA programa	Faza 1: 1 godina pripravljanja sa dodjelenim mentorom	Faza 2: Interni ispit
Црна Гора	1 BA program	1 MA program	1 godina pripravljanja sa dodjelenim mentorom	Svako 5 godina nastavnici trebaju sakupiti 36 sati treninga u različitim dijelovima zemlje
Србија	4 BA programa (240 ECTS)	4 MA programa	Faza 1: 1 godina pripravljanja sa dodjelenim mentorom	Faza 2: ispit koji uključuje poučavanje pred komisijom + državni ispit za licencu

⁵⁵ Intervjuji sa stručnjacima

3.2. Nastavnici u školi i obrazovnom sustavu

Među ostalim stvarima, željeli smo ispitati kakvo je radno okruženje nastavnika na Zapadnom Balkanu. Pretpostavili smo da školski kontekst i karakteristike obrazovnog sistema kao i pozicija nastavnika unutar njih utječu na način na koji nastavnik poučava.⁵⁶ Nastavna infrastruktura je često bila zanemarena od strane donosioca obrazovnih politika, pa čak i od strane istraživača koji su se bavili nastavom povijesti u ovoj regiji. Uključivanjem ove dimenzije, željeli smo ukazati na strukturalna pitanja koja smatramo važnima za svakodnevno poučavanje. Veličina razrednih odjeljenja i nastavna sredstva i pomagala očitavaju radni okvir poučavanja. Nastavničke percepcije razine demokracije u školi i obrazovnom sustavu i uloga koju igraju u oba sustava faktori su vrijedni razmatranja u razgovoru o nastavi i načinima njenog poboljšanja.⁵⁷

3.2.1. Nastavna infrastruktura

Pitanje nastavnih uvjeta i nedostatak osnovne materijalne infrastrukture u nekim školama istaknulo je nekoliko nastavnika tijekom provedbe ovog istraživanja. Tehnička i tehnološka oprema škola značajno varira ovisno o ruralno-urbanom kontekstu i u ovisnosti od razine razvijenosti zajednice u kojoj se nalazi škola. Također, problem prevelikih razrednih odjeljenja istaknut je na nekoliko grupnih diskusija.⁵⁸

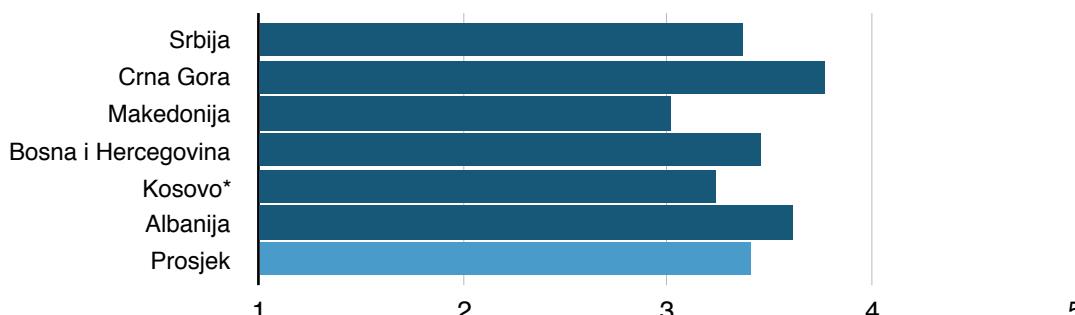
U konačnici, studentima je dosadna teorija i nedostatak praktičnog rada na nastavi povijesti. Kada dodate tome problem koje povijest kao predmet ima sama po sebi i činjenicu da nove metode traže drugačije uvjete, od infrastrukture do broja učenika. Teško je primjeniti nove metode u razredu od 40 učenika.⁵⁹

U nekim dijelovima Albanije nije neobično da se razred sastoji od više od 35 učenika. Ovo ima negativan učinak na korištenje aktivnih, na kompetencije i na učenike usmjerjenih metoda poučavanja što posljedično reafirimira tradicionalne obrazovne prakse. Štoviše, u slučaju Albanije kontrast je jak i između privatnih i javnih škola.⁶⁰ S druge strane, privatne škole opisane su od strane nekih nastavnika kao okruženja puno pogodnija za uporabu participativnih i aktivnih metoda učenja. Ovo je, čini se, povezano sa manjim razredima i boljom tehničkom opremom.⁶¹

3.2.2. Percipirana razina demokracije u školi

Tablica 10 predstavlja nastavničke percepcije razine demokracije u školama u kojima rade. Na ljestvici od 1 do 5 (gdje je 1 značilo uopće ne, a 5 vrlo), od ispitanika je traženo da procijene 6 različitih aspekata demokracije u praksi: sudjelovanje nastavnog osoblja u donšenju odluka, upravljanje školom, sudjelovanje roditelja i učenika,

Tablica 10: Percipirana razina demokracije



⁵⁶ O tome zašto je važno istraživati stavove nastavnika više u: OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (Unknown: OECD Publishing, 2009)

⁵⁷ Druga istraživanja su pokazala da je školska klima u pozitivnoj korelaciji sa predanošću nastavnika i efkasnim poučavanjem; School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy Rebecca J. Collie, Jennifer D. Shapka, and Nancy E. Perry and Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment Cammellia Othman, Jati Kasuma

⁵⁸ Grupna diskusija Crna Gora vodila Dea Marić, Herceg Novi, 3. prosinca 2016.

⁵⁹ Fokus grupe Albanija, vdila Dea Marić, Tirana, 5. studenog 2016.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

vidljivost različitosti u školi te procjenu statusa učenika s posebnim potrebama. Kako je statistička analiza pokazala da se ovih 6 stavki može promatrati zajedno, uprošćujući razinu demokracije u školskom okruženju. Najnižu razinu demokracije u školi percipiraju nastavnici u Makedoniji ($M=3,02$), a najvišu nastavnici u Crnoj Gori ($M=3,77$). Kada, međutim, nadopunimo ove podatke sa podacima prikupljenima kvalitativnim metodama, dobijamo manje pozitivnu sliku. Nastavnici očito ne vide puno demokracije na djelu u njihovim školama.⁶²

Oni žele suradnu sa drugim entitetima, ali se boje kako će reagirati škole ili ministarstva."

(Suradnja među zajednicama, Bosna i Hercegovina)

Ravnatelji škola donose vlastite odluke jer nema nikakvih službenih kriterija."

(Procedure zapošljavanja, Crna Gora)

Nastavnici ističu različite tipove autoritarnog upravljanja školama. Ovakav se tip donošenja odluka reflektira na široku paletu pitanja vezanih za nastavnike i školu, počevši od suradnje među školama do profesionalnog razvoja nastavnika. Podržavajući i demokratski školski kontekst važan je faktor u oblikovanju nastavnih praksi. Ukoliko donosioci obrazovnih politika i obrazovne vlasti žele poticati kreativnu, kritičku i odgovornu nastavu povijesti, trebali bi osigurati podržavajuće i demokratsko nastavno okruženje.

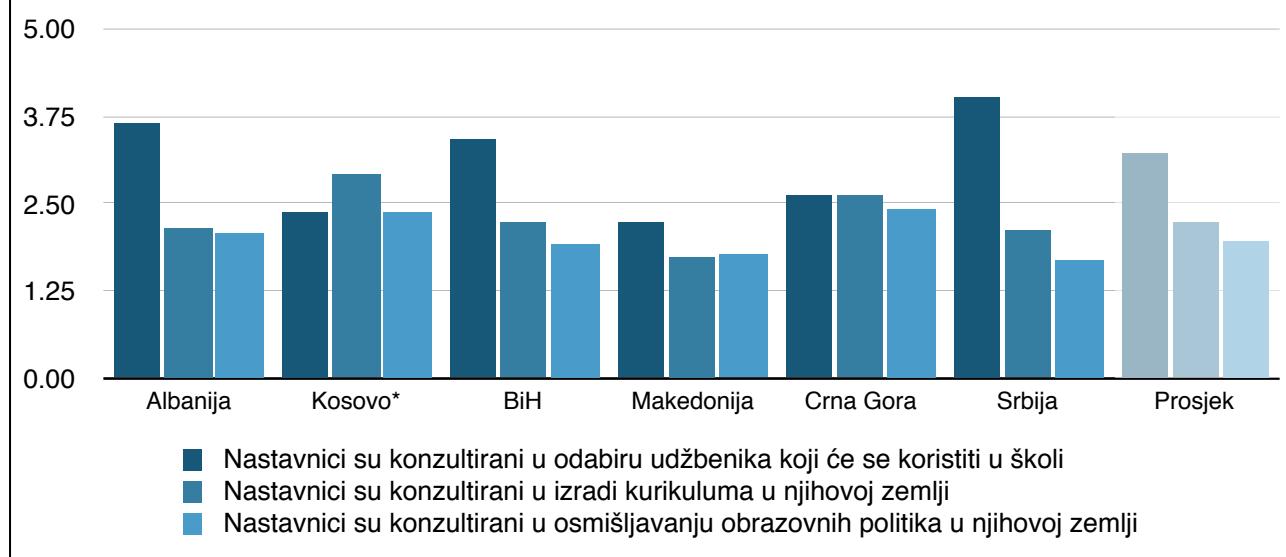
3.2.3. Percipirana razina participacije u obrazovnom sustavu

Jedan od najvažnijih aspekata pozicije nastavnika u školi i obrazovnom sustavu je razina njihove participacije u donošenju različitih odluka u obrazovnom sustavu. Pretpostavili smo da je sudjelovanje praktičara u reformskim procesima vrlo važno za oblikovanje obrazovnih politika temeljenih na iskustvu, kao i za donošenje promjena koje će osjećati svojima.

Tablica 11 predstavlja nastavničke odgovore na sljedeća pitanja: (1) Nastavnici su uključeni u stvaranje obrazovnih politika na nacionalnoj razini, (2) Nastavnici su konzultirani od strane obrazovnih vlasti oko pitanja kurikulumova povijesti, (3) Nastavnici su konzultirani u odabiru udžbenika koji će se koristiti u njihovoj školi. Ispitanici tvrde da su više konzultirani oko izbora udžbenika nego oko obrazovnih politika i kurikulumova. To sugerira da nastavnici misle da su to manje konzultirani što su odluke važnije.

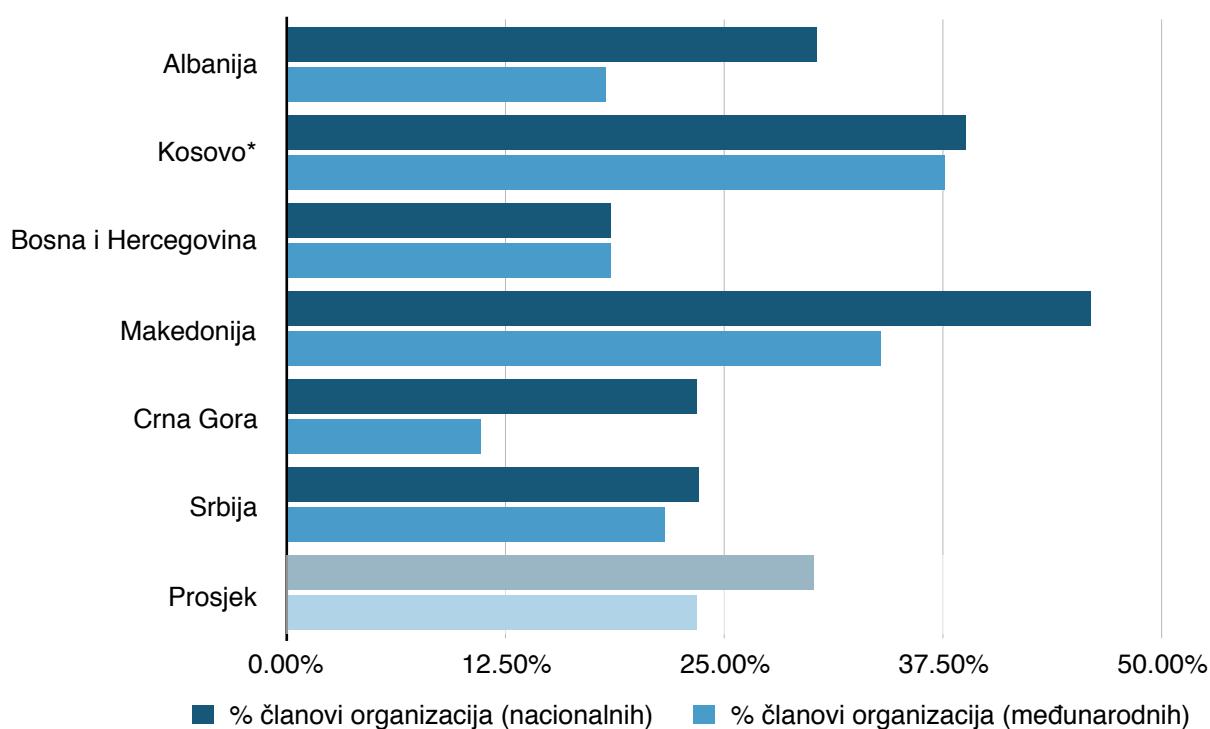
Drugi važan indikator nastavničke participacije je njihova uključenost u organizacije koje se bave nastavom povijesti. U prosjeku, svaki treći ispitanik (30,08%) je član nacionalne organizacije za nastavu povijesti dok je svaki peti ispitanik (23,44%) član međunarodne organizacije koja se bavi nastavom povijesti. Najveći postotak ispitanika koji su članovi nacionalne organizacije za nastavu povijesti dolazi iz Makedonije (45,9%), a najveći broj ispitanika koji su članovi međunarodne organizacije za nastavu povijesti dolazi sa Kosova* (37,5%). Ovi brojevi pokazuju visoku participaciju nastavnika u organizacijama koje se bave nastavom povijesti i pokazuju da se nastavnici pridružuju organizacijama koje su usmjerene na

Tablica 11: Percipirana razina participacije u obrazovnom sustavu



⁶² Grupne diskusije vodili su Dea Marić i/ili Rodoljub Jovanović (Grupna diskusija Kosovo*, Priština 3.prosinca 2016.; Grupna diskusija Bosna i Hercegovina, Sarajevo 3. prosinca 2016; Grupna diskusija Albanija, Tirana, 5. studenog 2016.; Grupna diskusija BJR Makedonija, Ohrid 5. studenog 2016.; Grupna diskusija Crna Gora, Herceg Novi, 3. prosinca 2016; Grupna diskusija Srbija, Beograd 16. listopada 2016.)

Tablica 12: Članstvo u organizacijama za nastavu povijesti



inovacije u nastavi povijesti. U isto vrijeme, rezultati o nastavničkoj participaciji u drugim procesima u obrazovnom sustavu (Tablica 11) pokazuju da se oni ne osjećaju uključenima u strateške promjene u obrazovnom sustavu. Ako ih razmatramo zajedno, ovi rezultati sugeriraju da postoji potencijal u nastavničkoj motivaciji za rad na promjenama u nastavi povijesti koji nije do kraja iskoristen u obrazovnom sustavu.

Autoritarne procedure donošenja odluka imaju implikacije za profesionalni razvoj nastavnika, ali i za procedure zapošljavanja nastavnika i osmišljavanje vankurikularnih aktivnosti. Ovo otvara pitanja o tome temeljenosti procedura zapošljavanja na kvalifikacijama i pitanje o razložnosti odluka o profesionalnom razvoju nastavnika. Kada je riječ o suradnji s drugim školama, važno je dodati da ravnatelji škola mogu biti faktor koji otežava suradnju među zajednicama. Imajući na umu o čemu sve ravnatelji odlučuju, opreznost nekih nastavnika u uvođenju inovativnih pristupa u praksi čini se itekako utemeljenom.

3.3. Je li se promjenila paradigma poučavanja?

Nastava povijesti na Zapadnom Balkanu bila je predmet mnogih intervencija međuvladinih i nevladinih organizacija u zadnjih 20 godina.⁶³ Namjera da se intervenira i reformira imala je veze sa dijagnozom stanja; nastavu povijesti na Zapadnom Balkanu često se opisivalo kao nastavu koja služi prijenosu jednog, etnički oblikovanog narativa onoga što se dogodilo *Nama*, dok *Drugi* u priči figuriraju uglavnom kao negativni likovi, opresori, agresori, sumnjiivi stranci i neprijatelji.⁶⁴ Tradicionalne metode poučavanja dobro služe svrsi prenošenja gotovog narativa. U tom kontekstu, nastavnici se smatraju pasivnim prenositeljima, a učenici pasivnim primateljima priče o *Nama* kroz vrijeme. Propitivanje povijesnih interpretacija i učenje o tome kako iste nastaju nije cilj poučavanja pa ga se stoga niti sistematski ne potiče.

⁶³ Stranica 6 ovog izvještaja

⁶⁴ Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Centre for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002)

U međuvremenu su se dogodile intervencije i reforme prema uključivoj nastavi povijesti i općenito, prema nastavi orijentiranoj na kompetencije i učenike. Kurikulumi su podvrgnuti promjenama, uveden je udžbenički pluralizam, u nekim zemljama uvedeni su standardi učenja⁶⁵ i smjernice za udžbenike⁶⁶, organizirani su i pohađani, objavljeni su alternativni nastavni materijali.⁶⁷ No, koliko je sve ovo imalo učinka u običnom, svakodnevnom poučavanju u regiji? Možemo li govoriti o utjecaju agende kritičke nastave usmjerene na kompetencije i učenike na nastavničku percepciju svrhe njihove nastave i na njihovo poučavanje?

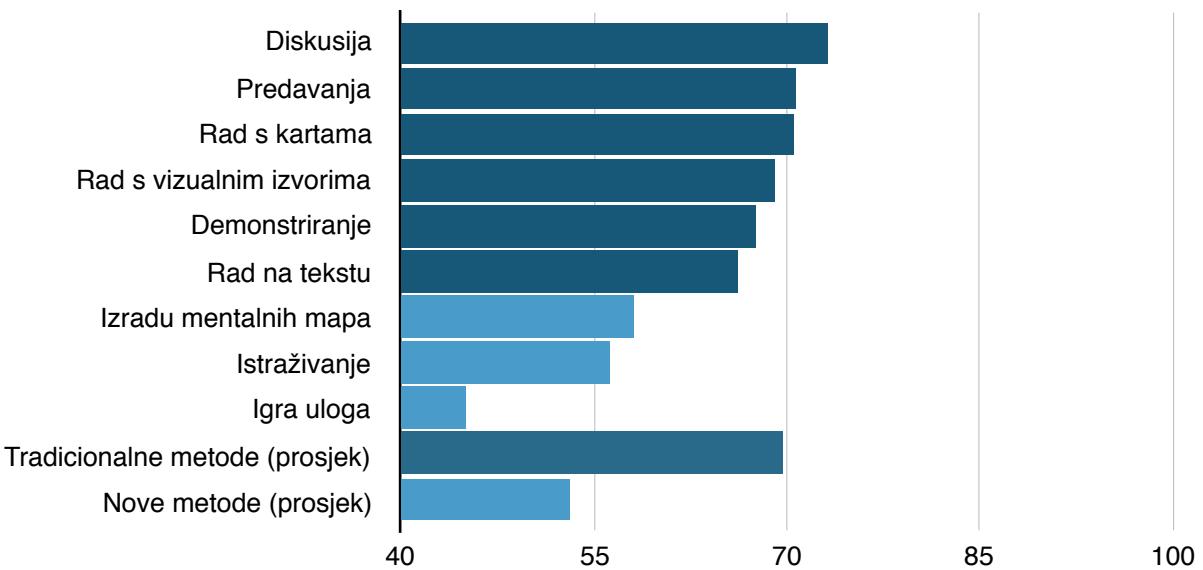
Da bismo doznali kako u ovom trenu stojimo po ovim pitanjima, pitali smo nastavnike o (1) metodama poučavanja koje koriste (2) o kompleksnosti zadataka koje daju svojim učenicima (na temelju revidirane Bloomove taksonomije), (3) ključnim kompetencijama koje razvija poučavanje i učenje povijesti (4) kakve kurikulumi i udžbenike žele. Pitali smo ih ovo, jer smo smatrali da ti faktori mogu ukazati na promjenu paradigme poučavanja. Držimo da je pomak prema aktivnijim metodama učenja ključan u nastavi usmjerenoj na učenika te smo zato željeli ispitati koje metode nastavnici najčešće koriste. Davanje kompleksnijih zadataka učenicima ključno je za razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja pa je stoga bilo važno znati kakve zadatke nastavnici daju učenicima. Stav o tome da nastava povijesti može doprinijeti razvoju

transverzalnih i generičkih vještina učenika i rad na njima indikativni su za orientiranost na učenika s jedne i sklonost interdisciplinarnom radu s druge strane. Zato smo ispitivali nastavničke percepcije njihovog poučavanja povijesti u odnosu na kompetencije definirane *Europskim okvirom za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*. Po kakvim bi kurikulumima i udžbenicima nastavnici željeli raditi indikativno je za njihovo shvaćanje uloge i svrhe nastave povijesti i, što je još važnije, za njihovo shvaćanje profesionalne autonomije i odgovornosti.

3.3.1. Koje metode i pristupe poučavanja nastavnici najčešće koriste?

Tablica 13 pokazuje kakve metode nastavnici najčešće koriste u njihovom svakodnevnom radu. Vidimo da nastavnici koriste prvih 6, tradicionalnijih metoda (diskusiju, demonstriranje, rad na tekstu, rad sa kartom, rad sa vizualnim izvorima i predavanje) puno češće nego zadnje tri (igru uloga, oluju ideja i istraživanje). Najtradicionalnija metoda- predavanje se koristi najčešće, a druga, također tradicionalna metoda- demonstracije također se koristi često. U pogledu učestalosti, diskusija prati predavanje, što upućuje na veću participaciju učenika te može upućivati na pomak prema aktivnijim metodama učenja i poučavanja. Rad s kartom, vizuelnim izvorima i tekstom koristi se relativno često također upućuje na nešto

Tablica 13: Koliko često koristite ove metode poučavanja?

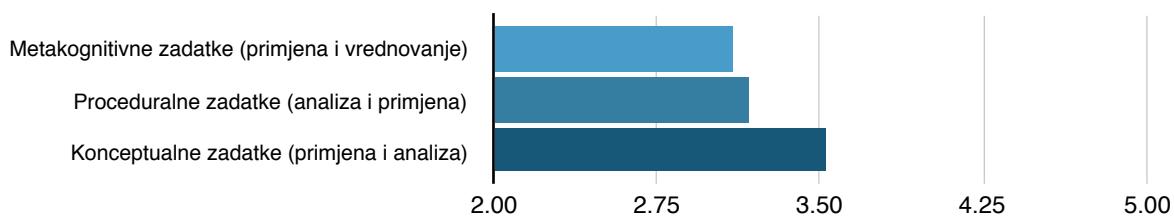


⁶⁵ Republika Srbija Ministarstvo prosvete Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Obrazovni Standardi Za Kraj Obaveznog Obrazovanja (Belgrade: Ministarstvo prosvete Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2010), Republika Crnja. Opšti Standardi Postignuća Za Kraj Opšteg Srednjeg i Srednjeg Stručnog Obrazovanja i Vaspitanja U Delu Opšteobrazovnih Predmeta (Beograd: Zavod Za Vrednovanje Kvaliteta Obrazovanja i Vaspitanja, 2015).

⁶⁶ Intervjuji sa stručnjacima

⁶⁷ Vidi stranicu 6 ovog izvještaja

Tablica 14: Koliko često dajete studentima zadatke koji uključuju?



aktivniju ulogu učenika u procesu učenju. S druge strane, ipak vrijedi da što su metode više angažirajuće i izazovnije, manje se koriste.

3.3.2. Koliko često nastavnici povijestu daju kompleksnije zadatke učenicima?

Kategorizacija zadataka korištenih u ovom pitanju bazira se na Revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.⁶⁸ Pitali smo nastavnike koliko često daju učenicima zadatke koji uključuju više kognitivne procese konceptualne dimenzije znanja (primjena i vrednovanje) i metakognitivne dimenzije znanja (analiza i stvaranje).⁶⁹ Vidljivo je da nastavnici najčešće učenicima daju tradicionalnije tipove zadataka: zadaci u domeni konceptualne dimenzije znanja popularniji su od zadataka proceduralnog znanja, a zadaci iz domene metakognitivnog znanja su najmanje popularni. Zadaci višeg tipa u konceptualnoj i proceduralnoj dimenziji znanja čine suštinu kritičkog i kreativnog mišljenja.⁷⁰ Što su zadaci kompleksniji, nastavnici ih rjeđe daju učenicima. Proceduralno znanje ključno je u razvoju kompetencija koje čine suštinu vještina kritičkog i kreativnog mišljenja. Kritičko mišljenje spominje se u kurikulumima povijesti svih spomenutih zemalja i predstavljeno je kao prioritet mnogih međunarodnih preporuka o nastavi povijesti. Metakognitivna dimenzija znanja ili ono na što se često referira kao "učenje kako učiti" je dimenzija znanja na koju se ispitanici najmanje referiraju u njihovom poučavanju. Ovi podaci pokazuju da se kurikularna očekivanja i preporuke ne ispunjavaju u praksi i u potpunosti. Ovo, je naravno uvijek do neke mjeru slučaj,

no ovi podaci postavljaju pitanje o tome nalazi li kritičko mišljenje (predviđenog kurikulumom) u učionicama Zapadnog Balkana uopće svoje mjesto.

3.3.3. Misle li nastavnici povijesti da njihova nastava povijesti doprinosi razvoju ključnih kompetencija?

Pitali smo nastavnike misle li da njihovo poučavanje povijesti doprinosi razvoju 4 od 8 ključnih kompetencija kako ih definira *Europski okvir za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*. Nastavnici su odgovorili da su *Učiti kako učiti* i *Društvene i građanske kompetencije* puno manje integrirane u njihovo poučavanje nego preostale dvije kompetencije. Ovi rezultati nadopunjavaju podatke o tipovima zadataka koji se daju učenicima. Učiti kako učiti, kao horizontalna ključna kompetencija nije predmet razvijanja u nastavi povijesti, što korespondira sa gore predstavljenim rezultatima iz kojih je očito da su metakognitivni zadaci (koji su usmjereni na poučavanje učenika kako efikasno učiti) oni koji se najmanje zadaju. Ovi nalazi pokazuju da trenutni način poučavanja povijesti na Zapadnom Balkanu ima malo dodane vrijednosti za učenike osim sticanja predmetno specifičnih znanja, što je uzne-mirujuće u kontekstu promjenjivog tržišta rada. Ovo, štoviše čini buduću poziciju nastave povijesti u općem obrazovanju teško obranjivom jer čini teško dokazivom tvrdnju o nastavi povijesti koja doprinosi razvoju transverzalne vještina.⁷¹

⁶⁸ Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (Boston, MA: Pearson Education Group, 2001)

⁶⁹ Dimenzija znanja koja je najpopularnija u poučavanju nastavnika je činjenična dimenzija znanja nije bila predmet ovog istraživanja upravo zbog pretpostavke o njenoj raširenosti.

⁷⁰ Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (Boston, MA: Pearson Education Group, 2001)

⁷¹ Vidi primjerice World Economic Forum List of Skills that will be needed in the job market in 2020 <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> pristupljeno 10. rujna 2017.

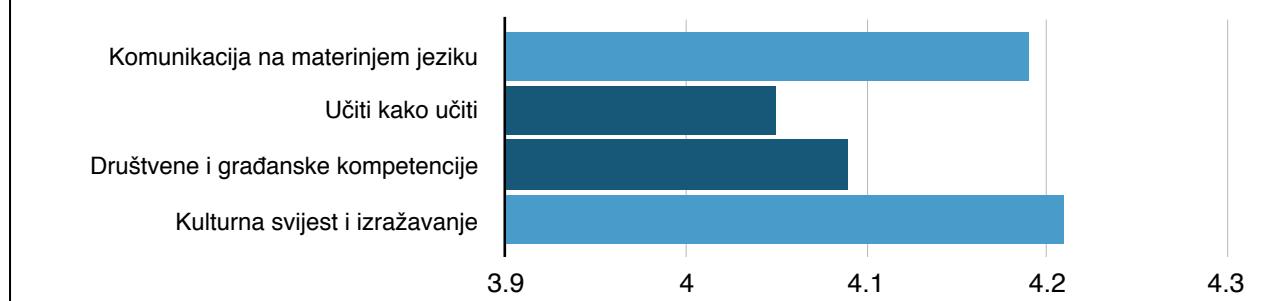
3.3.4. Kakve biste kurikulume i udžbenike željeli?

Kurikulumi povijesti na Zapadnom Balkanu organizirani su kronološki i u isto su vrijeme iznimno preskriptivni po pitanju sadržaja. Količina propisanog sadržaja u njima varira između 70 i 100%.⁷² S druge strane, kurikulumi obiluju očekivanjima o "interpretiranju povijesnih informacija odgovorno i kritički"⁷³, "znanstveno utemeljenim znanjima o prošlosti i sadašnjosti", bolje razumijevanje suvremenih procesa i fenomena",⁷⁴ poboljšanje funkcionalnih vještina i kompetencija nužnih za život u modernom

Željeli bi i manje pristran jezik udžbenika (55,3%) te zastupljenost više povijesnih perspektiva u udžbenicima koje koriste (65,4%).

Uvid u rezultate istraživanja o promjenama koje nastavnici žele u kurikulumima i udžbenicima u odnosu na udžbenike i kurikulume koji su trenutno u uporabi odnosno na snazi, možemo doći do zanimljivih zaključaka. S jedne strane, nastavnici su očito za udžbenike koji su didaktički bolje opremljeni jer bi željeli više povijesnih izvora s kojima bi učenici mogli raditi i izazovnije zadatke za učenike. Oni prepoznaju problem emocionalnog i

Tablica 15: Ključne kompetencije u nastavi povijesti



društvu (vještine istraživanja, kritičko i kreativno mišljenje, sposobnosti izražavanja stavova, razumijevanje multikulturalizma, razvijanje tolerancije i kulture argumentiranog dijaloga).⁷⁵ No, velika količina kronološki uređenog uređenog sadržaja propisanog istim kurikulumom najvjerojatnije je glavna prepreka uvođenju metoda i pristupa koji bi pomogli razvoju ovih vještina.

Kada smo pitali nastavnike koje promjene priželjkuju u kurikulumima, 36,1% nastavnika je reklo da bi željeli da su njihovi kurikulumi još preskriptivniji u pogledu sadržaja poučavanja, 40,3% ih misli da bi kurikulumi trebali biti još preskriptivniji u pogledu metoda i pristupa i 50,5% ih vjeruje da bi kurikulumi trebali biti preskriptivniji u pogledu interpretacije. Ovi nalazi su iznenadjujući u kontekstu u kojem su kurikulumi već iznimno preskriptivni i ostavljaju vrlo malo slobode nastavnicima za uvođenje tema koje nisu u kurikulumu kao i za korištenje metoda koje zahtjevaju vremenski opsežniji rad upravo radi velike količine sadržaja. Kada je riječ o udžbenicima, veliki broj nastavnika bi želio da oni sadrže više povijesnih izvora (83,05) i više kompleksnijih zadataka za učenike (64,3%).

neprikladnog jeika udžbenika koje koriste. Sve to implicira da naginju prema onome što smo opisali kako novu pradigmu poučavanja, koja se više fokusira na aktivno poučavanje i stavljanje fokusa nastave povijesti na povijesno istraživanje i koja implicira veću osjetljovst za pitanja jezika.

No, pripadanje toj paradigmi značilo bi i više autonomije nastavnika, više slobode u izboru tema i više slobode u izboru metoda i pristupa poučavanja. Osim toga, ta paradigma bi implicirala da kurikulumi nisu usmjereni na prijenos prikladne interpretacije već na razumijevanje izvora i uzroka nastajanja različitih interpretacija. Naši ispitanici, s druge strane žele upravo suprotno. Vjerujemo da razlog ovome leži u povijesti nastave povijesti u ovim krajevima kojoj je preskriptivnost važna značajka u barem zadnjih 70 godina. Nastavnici stoga možda traže utočište u tome da znaju točno što raditi i kako. Znači li to da bi žrtvovali autonomiju za osjećaj sigurnosti? Kako ovo utječe na to kako se povijest poučava i što to znači za buduće reforme možda je još i važnije pitanje.

⁷² Mala devijacija u odnsu na ove podatke pojavljuje se u slučaju Kosova* gdje novi kurikulum čija je provedba trenutno u pilot fazi nudi više prilika za tematski pristup.

⁷³ Albanija, Intervju sa stručnjacima vodila Dea Marić, Tirana, 5. studenog 2016.

⁷⁴ BJR Makedonija, Intervju sa stručnjacima vodio Rodoljub Jovanović, Ohrid 5. studenog 2016.

⁷⁵ Intervju sa stručnjacima Srbija vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Beograd, 16. listopada 2016.

3.4 Teške teme

Poučavanje teških povijesnih tema⁷⁶ bilo je predmet proučavanja iz uglova raznih disciplina.⁷⁷ Koja se uloga pripisuje nastavi povijesti i kako se istu apropiraju sami nastavnici povijesti kada je riječ o prenošenju, izazivanju ili dekonstrukciji narativa bolne i traumatične povijesti? U odnosu na osjetljive teme, nastava povijesti može imati ulogu poučavanja o kompleksnosti umjesto promoviranja simplificiranih interpretacija i može samu sebe učiniti platformom za propitivanje pristranosti i manipulacija i na taj način doprinijeti prevladavanju nasljeđa teške prošlosti.⁷⁸ Da bi se razumjelo da li se i ako da, na koji način uloga pripisana nastavi povijesti apropira, potrebno je dodatno sagledati širi obrazovni i društveno-politički kontekst. Recentna iskustva opresije i nasilja tradicionalno se doživljavaju kao teme koje je jako teško poučavati. Neke su se studije već bavile time kako su ova povijesna iskustva bila prezentirana u kurikulumima i udžbenicima.⁷⁹ Kao posljedica međunarodnih obrazovnih politika uskladenih sa zadnjim disciplinarnim nalazima, određene promjene su napravljene u udžbeničkim predodžbama ovih događaja,⁸⁰ a do neke mjere i u kurikulumima⁸¹. Mnoge su aktivnosti implementirane upravo radi stvaranja prilika za pristupanje ovim temama, što kroz dijeljenje pristupa teškim temama, što kroz direktno bavljenje ovim temama.⁸² Jedan od ciljeva ove studije bio je ispitati što utječe na nastavničke izbore pristupa teškim temama. Kao prvo, željeli smo sakupiti njihova iskustva o tome koje su im teme teške za poučavanje u njihovim učionicama. Kao drugo željeli smo doznati izbjegavaju li teme koje su prepoznali teške. Na kraju smo željeli ispitati što oblikuje nastavničke strategije u pristupu teškim temama. Kako bismo to otkrili, koristili smo elemente *Modela preuzimanja rizika* koji se bavi nastavničkim percepcijama

društvene uloge nastave povijesti i njihovim specifičnim strategijama izbjegavanja odnosno poučavanja teških tema. Ovaj model baca svjetlo na različite faktore koji oblikuju način na koji nastavnici prilaze ovim temama, od osobnih karakteristika preko školskog konteksta pa sve do kurikularnih i drugih očekivanja.⁸³

3.4.1. Koje je teme teško poučavati na Zapadnom Balkanu?

Željeli smo ispitati koje teme nastavnici smatraju teškima za bavljenje u učionici. Stoga smo ih pitali dva pitanja: (1) Koje teme koje propisuje vaš kurikulum doživljavate teškima za poučavanje? (2) Koje teme koje nisu propisane vašim kurikulumom smatraste teškima za poučavanje?

Ispitanici iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Srbije smatraju da je najteža tema za poučavanje ratovi 1990-ih. Ova se tema istovremeno se doživjava i kao najteža kurikularna i vankurikularna tema. Imajući na umu devastirajući učinak ovih ratova na ove zemlje i suvremene političke uporabe, zlorabe i prijepore oko ove teme, rezultat je očekivan. No, zašto nastavnici istovremeno doživljavaju ovu temu i kao dio kurikuluma i kao van kurikuluma? Držimo da se ovo možemo objasniti načinom na koji se kurikulumi odnose prema ovoj temi. Kurikulumi u ovim zemljama propisuju poučavanje ove teme, no ne potiču niti preporučuju bavljenje kontroverznim aspektima teme. Ukoliko se ne žele baviti njima, nastavnici mogu od odlučiti za neku od strategija. Jedna je strategija povezana sa pozicijom ove teme u kurikulumu; iznimno prekriptivni kurikulumi predviđaju ovu temu među zadnjima za poučavanje te time postaje lako izbjечiti njeno poučavanje.

⁷⁶ Ovaj se termin koristi kao istoznačan terminima osjetljive i kontroverzne teme i odnosi se na teme koji se u ne samo historiografski već i društveno kontroverzne.

⁷⁷ Jovana Mihajlović Trbovc. *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, disertacija, (Ljubljana 2014) Fond Otvorenodrurstvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvorenodrurstvo Bosna i Hercegovina, 2017)

⁷⁸ Jovana Mihajlović Trbovc. *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, PhD thesis, (Ljubljana 2014),

⁷⁹ Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)
Fond Otvorenodrurstvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvorenodrurstvo Bosna i Hercegovina, 2017)

⁸⁰ O radu na smjernicama za udžbenike u BiH:
Reform in the Field of History in Education Bosnia and Herzegovina Modernization of History Textbooks in Bosnia and Herzegovina:
Heike Karge and Katarina Batarilo. *From the Withdrawal of Offensive Material from Textbooks in 1999 to the New Generation of Textbooks in 2007/2008*. (Braunschweig: The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2008)

⁸¹ Intervju sa stručnjacima Kosovo*, Priština 3.prosinca 2016., Intervju sa stručnjacima Bosna i Hercegovina, Sarajevo 3. prosinca 2016. Intervju sa stručnjacima Albanija, Tirana, 5. studenog 2016.

⁸² Vidi stranicu 6 ovog izvještaja

⁸³ Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

vanje u cijelosti. Druga je strategija poučavati ove teme bez da se dotiče bilo kojih kontroverzi vezanih za nju.

Kada je riječ o temama propisanima kurikulumom, rezultati iz Albanije, s Kosova* i iz Makedonije razlikuju se od rezultata iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Srbije. U Albaniji je najteža tema za poučavanje Francuska revolucija, a komunistički režim Envera Hoxhe je druga najteža tema za poučavanje. Na Kosovu* je najteža tema za poučavanje Srednji vijek, a druga najteža je suvremena povijest. U Makedoniji, srednji vijek i Drugi svjetski rat su najteže teme za poučavanje. Kada je riječ o temama koje nisu u kurikulumu, makedonski nastavnici navode Sukob u Makedoniji 2001. Kao najtežu temu van kurikuluma, albanski nastavnici navode pad komunizma, a nastavnici s Kosova holokaust. Rezultati iz Albanije, s Kosova i iz Makedonije mogli bi sugerirati da tamošnji nastavnici provode drugačije strategije, ali zbog malog uzorka, nećemo izvoditi zaključke bez dodatnih istraživanja.

3.4.2. Model preuzimanja rizika u poučavanju teških tema u nastavi povijesti

U ovom istraživanju pristupa koje nastavnici povijesti na Zapadnom Balkanu primjenjuju na teške teme u svakodnevnom poučavanju, primjenili smo model razvijen u sklopu sličnog istraživanja u Sjevernoj Irskoj.⁸⁴

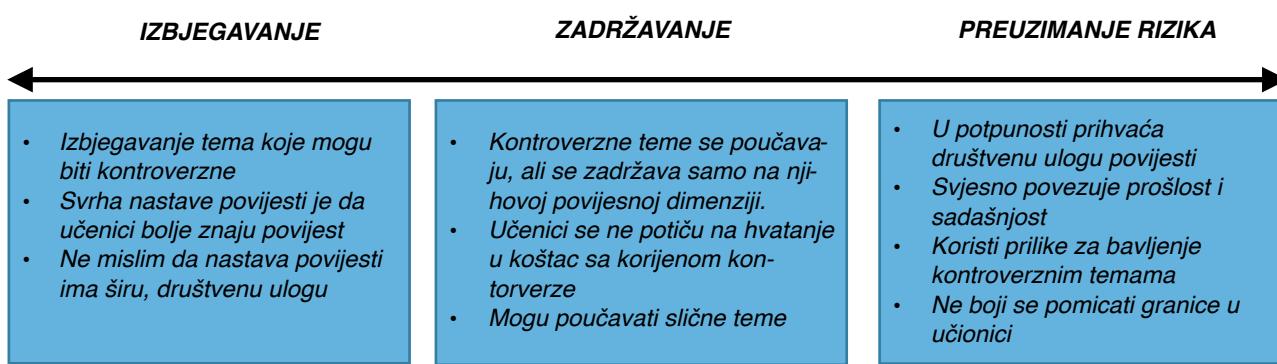
Ovaj model donosi kontinuum preuzimanja rizika koji se sastoji od različitih pristupa osjetljivim i kontroverznim temama u učionici. Na jednoj strani kontinuma nalazi se nastavnik koji izbjegava poučavanje bilo kakvih kontroverzi koje mogu potaknuti žestoke rasprave ili emotivne reakcije učenika u učionici. (Tablica 16). Suprotno od toga, i na drugoj strani kontinuma, nalazi se nastavnik koji preuzima rizik i bavi se suvremenim uporabama i zlorabama povijesti i u potpunosti prihvata društvenu ulogu povijesti. U sredini kontinuma nalaze se nastavnici koji se bave kontroverzama, ali se zadržavaju samo na njenoj povjesnoj dimenziji te tako zadržavaju diskusiju podalje od tema koje mogu biti emotivne. Ovaj model

bavi se također i odnosom nastavničkih percepција svrhe nastave povijesti i strategijama poučavanja koje oni primjenjuju te pokazuje da su nastavnici koji misle da nastava povijesti ima važnu ulogu u suvremenom društvu upravo oni koji koji preuzimaju rizik i donose teške teme u učioniku baš zato da bi se bavili njihovim povijesnim i društvenim korijenima. Oni koji u potpunosti izbjegavaju ove tipove problema su oni koji misle da bi se nastava povijesti u potpunosti trebala fokusirati samo na učenje o prošlosti.

Temeljem opisa pojedinačnih ponašanja nastavnika za svaku od ovih uloga, razvli smo sedmostupanjsku skalu sa 10 stavki Likertovog tipa. Pitali smo nastavnike da procijene do koje mjere se njihovo svakodnevno poučavanje može opisati na određen način (primjer stavke: Koristim prilike da se bavim kontroverznim temama). Kako je statistička analiza podataka pokazala da se 4 stavke koje opisuju ponašanje preuzimanja rizika mogu razmatrati zajedno, uprosjećivanjem smo stvorili indeks preuzimanja rizika. Na ovaj način, mogli smo uspostaviti vezu između uloga koje nastavnici igraju u učionici (izbjegavanje, zadržavanje i preuzimanje rizika) i različitih značajki njihove svakodnevne nastave. Osim toga, željeli smo vidjeti koje su karakteristike nastavnika povezane sa preuzimanjem rizika.

Nastavnici koji sebe vide kako moderatore učenja, češće sebe vide i kao edukatore, inovatore i istraživače. Oni sebe češće smatraju članovima tima škole, partnerima vanjskih organizacija i sudionicima u kulturnom životu zajednice. U svom poučavanju, više se fokusiraju na konceptuane i metakognitivne dimenzije znanja i stavljaju naglasak na razvijanje društvenih i građanskih kompetencija učenika. Više se fokusiraju na potrebe svojih učenika i svjesniji su utjecaja političkog konteksta na nastavu. Ovi nastavnici misle da njihov kurikulum nije toliko prekriptivan i ne prate toliko udžbenike u poučavanju. Češće isprobavaju nove pristupe i metode, češće su članovi NVO-a i vjerojatnije je da su sudjelovali na nekom od projekata za unaprjeđenje nastave povijesti. Određen profil nas-

Tablica 16: Kontinuum preuzimanja rizika, Kitson i McCully, 2005



⁸⁴ Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

tavnika koji preuzima rizik nastaje na temelju deskriptivne analize podataka. Svakodnevno poučavanje nastavnika koji preuzimaju rizik odlikuju sljedeće značajke: njihov pristup nastavnim materijalima, surađuju sa organizacijama civilnog društva, stručno se usavršavaju kod različitih pružatelja seminara. Osim toga, muški su nastavnici češće oni koji preuzimaju rizik, kao i oni koji su manje religiozni i više obrazovani nastavnici.

3.4.3. Ima li nastava povijesti širu društvenu ulogu?

Prema modelu kojeg su razvili Kitson i McCully, nastavnici koji misle da je jedina svrha nastave povijesti naučiti učenike povijesti, ne poučavaju kontroverzne teme (izbjegavanje). Gotovo 60% nastavnika na Zapadnom Balkanu koji su sudjelovali u istraživanju ne slaže se s ovom izjavom (59,5%). Također, 86% nastavnika se slaže sa izjavom da nastava povijesti treba imati ulogu u društvu. Prema spomenutom modelu, ti nastavnici u potpunosti prihvaćaju društvenu ulogu nastave povijesti što bi trebalo biti prediktivno za bavljenje kontroverzama u učionici. Međutim, samo 43,9% naših ispitanika kaže da to doista i radi. Nastavnici na Zapadnom Balkanu čine se vrlo svjesnima društvene uloge nastave povijesti.

(...) Mislim da trebamo biti posebno oprezni s ovim temama, jer trebamo učenicima prenijeti sadržaj bez da im prenesemo mržnju i nauliti ih da budu kozmopoliti (...)⁸⁵

Međutim, ovo nije prediktivno za njihovo bavljenje kontroverzama u učionici. Niži citati mogu baciti dodatno svjetlo na pitanje zašto je to tako.

Želio bih se vratiti na udžbenike povijesti i to kako su puni kontradikcija (...) čovjek ne zna kako to objasniti učenicima, postoji li jedna istina, postoje li druga, treća, itd.⁸⁶

Također imam iskustvo da me učenici pitaju hoćemo li se baviti razdobljem zadnjeg rata, ali meni je najlakše izbjjeći tu temu i reći im da ta tema nije u nastavnom planu i program, ali da će uskoro biti. Ali, imam dojam da većina učenika zna nešto o ratu, čuju priče u obitelji, ne vjerujem da ne čuju. Ja se to naprosto trudim izbjjeći. Mislim da treba proći još vremena.⁸⁷

Rezultati pokazuju da se neki nastavnici osjećaju vrlo nelagodno sa poučavanjem o nedavnim ratovima, najspornijoj temi u njihovom društvu. Neki od njih odlučuju se ili za kompletno izbjegavanje teme dok se drugi bave fenomenima povezanim sa recentnim ratovima (pitanje individualne krivnje naspram kolektivne odgovornosti, poštivanje različitosti) putem drugih tema (holocaust, Drugi svjetski rat).

3.4.4. Drugi i teške teme

Držimo da je važno razmotriti neke dodatne faktore kada se raspravlja o poziciji i tretmanu teških tema u nastavi povijesti. Teme koje su nastavnici prepoznali kao teške, teme su vezane za sukobe sa drugim političkim, etničkim i vjerskim skupinama u društvu i teme vezane za patnje proizašle iz tih sukoba.

Ovo je sasvim sigurno slučaj sa oružanim sukobima 1990-ih u Bosni i Hercegovini, Srbiji i Crnoj Gori, a u slučaju Makedonije sa sukobom 2001. godine. U društвima Zapadnog Balkana, o žrtvama se najčešće razgovara kroz etničku vizuru. Ovo podrazumijeva etnički oblikovane narative⁸⁸ u kojima nema mjesta za perspektive onkraj etničkih granica. Uzmemo li to u obzir, tretman Drugih u nastavi povijesti dodatno je opterećen. U kurikulumima i udžbenicima, manjine se uglavnom spominju kao zaseban entitet i to uglavnom u kontekstu kulturnog naslijeda.⁸⁹ Štoviše, u Albaniji, na Kosovu*, u Makedoniji, Crnoj Gori i u Srbiji manjine imaju pravo na vlastite kurikulume povijesti (makar djelomično) i u većini slučaje-

⁸⁵ Fokus grupa BJR Makedonija, vodio by Rodoljub Jovanović, Ohrid, 26. studenog 2016.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Fokus grupa Bosna i Hercegovina, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo 3. prosinca 2016.

⁸⁸ Jean-François Lyotard. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, (University Press Minnesota, 1984), Brian D. Behnken and Simon Wendt. *Crossing boundaries: Ethnicity, Race and National Belonging in a Transnational World*, (Lexington books, 2013), Vjeran Katunarić. *Sporna Zajednica - Novije Teorije O Naciji I Nacionalizmu*. (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk & Hrvatsko sociološko društvo, 2003).

⁸⁹ See also: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2007)

va čak se i udžbenici koje koriste uvoze iz zemalja u kojima je dotična manjina većinska etnička grupa.⁹⁰ U slučaju "dviju škola pod jednim krovom" u Bosni i Hercegovini,⁹¹ jaz između "naše" i "njihove" povijesti, koja se poučava i uči u odvojenim razredima još je evidentnija. Slučaj Makedonije je još komplikiraniji. Iako postoji zajednički udžbenici povijesti (prevedeni na oba jezika) koji sadrže "makedonski" i "albanski" narativ o prošlosti, pitanje je kako se ovakav pristup zajedničkoj povijesti odvija u praksi. Sljedeći citati dodatno rasvjetljavaju to pitanje.

Da bude jasno, udžbenik je isti, na albanskom i makedonskom jeziku, no hoću li ja donijeti neke dodatne materijale ili ispričati učenicima nešto dodatno o nekim događajima, ovisi o meni...⁹²

Nisam video albanski udžbenik, ali znam da vi (obraćajući se Albancu, sudioniku fokus grupe) učite svoju vlastitu nacionalnu povijest i mislim da to nije u redu. U udžbencima na makedonskom jeziku, ja predajem dijelove o albanskoj povijesti i nije mi problem govoriti o Prizrenskoj ligi, itd.⁹³

Istraživanja u drugim postkonfliktnim sredinama sugeriraju da je veća vjerojatnost da će nastavnici koji poučavaju u mješanim razredima povezivati prošlost i sadašnjost, propitivati pristrane i parcijalne narative i općenito, propitivati korijene kontroverzi od onih koji poučavaju u monolitnim razredima.⁹⁴ Postojeći kontekst podijeljenih škola prema tome, dodatno otežava konatkt i razumijevanje onkraj etničkih podijela, ali isto tako čini odgovorne i kritičke pristupe u nastavi povijesti manje vjerojatnim.

Jasno je da bavljenje kontroverznim i osjetljivim temama treba ići ruku pod ruku sa uključivanjem manjinskih perspektiva u kurikulum. Jedno od drugog je neodvojivo u bilo kojim smislenim budućim naporima za uvođenjem nastave povijesti koja bi bila sposobna podržavati mir i demokraciju.

⁹⁰ Intervju sa stručnjacima Albanija , Intervju sa stručnjacima Srbija, Intervju sa stručnjacima Makedonija, Expert interview

⁹¹ "Dvije škole pod jednim krovom" termin je koji se koristi za podijeljene škole u kantonima Federacije Bosne i Hercegovine u kojima niti Bošnjaci niti Hrvati ne čine apsolutnu većinu. Odvojena razredna odijeljenja često se nalaze u istoj školi odakle dolazi izraz "pod jednim krovom". Više o ovome u: "Segregated Bosnian schools reinforce ethnic divisions" <https://iwpr.net/global-voices/segregated-bosnian-schools-reinforce-ethnic-division> Accessed on September 23 2017. i "Divided schools in BH" UNICEF BH 2009. https://www.unicef.org/bih/Divided_schools_in_BHWEB_1.pdf

⁹² Albanac, sudionik fokus grupe u Makedoniji

⁹³ Makedonac, sudionik fokus grupe u Makedoniji

⁹⁴ Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

4. Diskusija i zaključci

Ovo je istraživanje ispitivalo više aspekata nastave povijesti na Zapadnom Balkanu, od obrazovanja nastavnika do njihovog svakodnevnog poučavanja. Jedan od ciljeva ove analize potreba bilo je upravo sakupljanje iskustava praktičara i njihovih percepcija ovih procesa. Ovi nalazi mogu pomoći očrtati slabosti i snage sustava te pomoći usmjeravanju budućih reforma sustava.

Inicijalno obrazovanje nastavnika, zapošljavanje i profesionalni razvoj u praksi

Iako većina nastavnika povijesti na Zapadnom Balkanu doživljjava studijske programe za buduće nastavnike povijesti u ovoj regiji korisnima, činjenica je da oni svejedno sadržavaju nizak udio pedagoških, didaktičkih i praktično orijentiranih kolegija i sami nastavnici povijesti bi željeli da obrazovanje nastavnika sadrži više upravo takvih kolegija. Opremljeni takvim, uglavnom na sadržaj orijentiranim znanjem, ovi se nastavnici nakon završetka studija, suočavaju sa nejasnim i netransparentnim procedurama zapošljavanja u školama. Ovaj proces, često doživljen kao nepravedan, ostavlja prostor za nepotizam i korupciju te za mješanje političara. Jednom kada se zaposle, nastavnici se čini da su prilike za stručno usavršavanje koje im pružaju obrazovne vlasti neadekvatne, a sustav napredovanja nastavnika ostavlja puno prostora za poboljšanje, osobito u pogledu osiguranja kvalitete. Nastavnici se često okreću organizacijama civilnog društva i drugim ne-državnim pružateljima seminara je im se čini da su ta usavršavanja korisnija od onih koje organiziraju obrazovne vlasti

Nastavnici u školama i obrazovnom sustavu

Kada je riječ o faktorima koji oblikuju nastavnu praksu, neki nastavnici naglašavaju da infrastrukturni preduvjeti za participativne i aktivne metode poučavanja nisu ispunjeni. To se ne odnosi samo na tehničku opremu, nego i na veliki broj učenika u razrednim odijeljenjima. Autoritativni oblici donošenja odluka u različitim pitanjima o nastavnicima i školama nije neuobičajeno i percipira se kao

faktor koji odmaže inovacijama, suradnji među zajednicama i školama. Velika većina nastavnika podržava više suradnje sa NVO-ima i lokalnom zajednicom. Nastavnici također drže da je razina njihove uključenosti u oblikovanje politika i donošenja odluka vrlo niska, a osobito niska u pogledu dugoročnih i važnijih obrazovnih procesa i promjena. Više demokracije na razini škola i više participacije nastavnika u obrazovnom sustavu moglo bi predonijeti obrazovnim politikama koje bi bile temeljene na praktičnim iskustvima te bi pomogle stvaranju osjećaja da su obrazovne politike i njihove među nastavnicima.

Je li se promjenila paradigma poučavanja?

Nastavnici najviše koriste tradicionalne nastavne metode, ali i neke participativne metode koriste relativno često. Definitivno postoji pomak u smislu metoda koje se koriste, no i dalje prevladavaju tradicionalnije nastavne metode. Aktivne metode učenja poput istraživanja i igre uloga ipak se koriste manje u odnosu na njih. Nastavnici tvrde da je količina sadržaja koju moraju obraditi ono što ih najviše koči u iskušavanju novih metoda i pristupa. S druge strane, čini se da nastavnici ipak posvećuju pozornost i konceptualnoj, proceduralnoj i metakognitivnoj dimenziji znanja, uz onu činjeničnu. No, što su zadaci kompleksniji i za učenike zahtjevniji, nastavnici ih manje zadaju. To znači da su zadaci ključni za razvijanje kritičkog i kreativnog mišljenja također daju jako rijetko, iako se i kritičko i kreativno mišljenje propisuju kao važni ciljevi nastave povijesti u svim zemljama u kojima je istraživanje provedeno. Kada je riječ o udžbenicima, nastavnici bi željeli da isti donose više povjesnih izvora i da su pisani manje emotivnim jezikom.

Nastavnici kažu da koriste i manje tradicionalne nastavne metode, da stavlju naglasak na različite aspekte povijesnog mišljenja te da priželjuju manje pristrane udžbenike. Međutim, čak i uz iznimno preskriptivne kurikulume kao što su oni u regiji, oni bi željeli da budu još preskriptivniji. Ovo otvara pitanja o razlozima ovakvih aspiracija nastavnika, pitanja o njihovom viđenju svrhe nastave povijesti i poslijedično, o tome je li se paradigma poučavanja doista promjenila. Nastavnici su svjesni da bi nastavu orijentiranu na učenika i utemeljenu na kompetencijama bilo lakše izvoditi uz manje preskriptivan kurikulum i više slobode u izboru tema, metoda i pristupa za postizanje obrazovnih ishoda koje si oni sami postave. Kada bi oni sljedili takvu paradigmu poučavanja, značilo bi da su skloni poučavanju o interpretacijama umjesto da žele da sam kurikulum propisuje određene interpretacije.

Nalazi ovog istraživanja ukazuju na konfliktne stavove nastavnika. Određene promjene u nastavničkom pristupu nastavi su primjetne. Metode koje koriste uključuju participativno i aktivno učenje u određenoj mjeri. Zadaju učenicima relativno kompleksne zadatke, ali ne vrednuju razvijanje transverzalnih vještina niti pretjerano rade na razvoju vještina kritičkog i kreativnog mišljenja. Prepoznaju problem sa predodžbama *Drugih* u udžbenicima kao i

sa njihovom didaktičkom opremom. No, njihovo okljevanje oko rada na temelju otvorenijeg kurikuluma upućuje na tradicionalno shvaćanje uloge natsavnika povijesti i na tradicionalno shvaćanje svrhe nastave povijesti. Potrebna su dodatna istraživanja da bi se razumjelo zašto je tome tako. U odnosu na druge nalaze ovog istraživanja, preliminarne interpretacije upućuju na povezanost nastavničkog okljevanja oko više autonomije i više odgovornosti sa nekoherentnim i nedosljednim sustavima.

Teške teme

U našem istraživanju pristupa teškim temama u nastavnoj praksi na Zapadnom Balkanu, koristili smo model razvijen u drugačijem društveno-političkom kontekstu za svrhu ispitivanja različitih pristupa ovim temama i ispitivanja faktora koji iste pristupe oblikuju.⁹⁵ I u našem slučaju, osobne karakteristike nastavnika i karakteristike njihove svakodnevne nastave dokazano igraju ulogu u oblikovanju pristupa teškim temama. Mnogi nastavnici u ovom području okljevaju oko poučavanja ovih spornih tema. Neki od njih potpuno izbjegavaju eksplisitno ili implicitno referiranje na ove teme (izbjegavanje). Drugi odabiru govoriti o povijesnim temama koje na neki način rezoniraju teškim temama (zadržavanje) Primjerice, oni nastavnici koji poučavaju o holokaustu i stavlju fokus na koncepte povezane sa holokaustom koji mogu biti primjenjene u razumijevanju nedavnog konfliktta (koji je naveden kao tema koju je najteže poučavati). Oni tako uvode koncepte za koje bi željeli da ih njihovi učenici primjene u razumijevanju nedavnog konfliktta. Oni se međutim, ne bave specifičnostima vezanima za prijenos koncepata iz jednog (manje spornog) u drugi (sporniji) povjesni događaj.

S druge strane, određen broj naših ispitanika kaže da se u svojim učionicama bavi najtežim temama upravo sa namjerom da uđe u korijene kontroverze i to sa punom svješću o mogućim emocionalnom ispadima koji iz toga mogu proizaći (preuzimanje rizika). Naša analiza također pokazuje da je odabir pristupa povezan sa nastavničkim percepcijama njihove uloge i karakteristikama njihove nastave, kao i njihovim osobnim karakteristikama. Nastavnici koji sebe smatraju moderatorima nastavnog procesa, inovatorima i članovima tima škole, partnerima vanjskih organizacija i sudionicima kulturnog života zajednice, vjerojatnije će biti oni koji preuzimaju rizik poučavanja teških tema. Nastavnici koji preuzimaju rizik u učionici smatraju da njihovu praksu manje određuju kurikulumi i udžbenici. Oni koriste prilike za profesionalni razvoj gdje god se pojave (seminari koje pružaju obrazovne vlasti i ostali akteri) te prepoznaju ulogu civilnog društva u obrazovanju i žele više s njima surađivati.

Očekivanja kurikuluma su kontradiktorna. S jedne strane, donose jasnu etničku pristranost i jednu interpretaciju

događaja, a s druge strane postavljaju cilj razvijanja kritičkog mišljenja i pripremanja učenika za razumijevanje i vrednovanje pristranosti i interpretacija. Ovakvi uvjeti očrtavaju vrlo komplikiran obrazovni kontekst. Podijeljene škole i obrazovni sustavi, prisutni u nekim slučajevima donose dodatne izazove za prevladavanje pristranih i isključivih narativa. Ovo, naravno, dodatno otežava pođuhvate preuzimanja rizika. Model Kitsona i McCullyja vrijedan je alat za ispitivanje nastavničkih pristupa teškim temama. Ono što te teme čini teškima za poučavanje jesu upravo emocionalno nabijene i suprostavljene interpretacije. Nastavnici mogu odlučiti ostaviti disonantanost i kontradikcije po strani i poučavati ih na pristran i simplificiran način. Ovaj pristup doprinosi daljnijim podjelama u društvu. Treba napraviti nova istraživanja da bi se vidjelo što motivira različite strategije, no jasno je da nema nikakvih jasnih i dosljednih kurikularnih zahtjeva koji bi prevenirali ovakav tip poučavanja povijesti na Zapadnom Balkanu. Štoviše, obrazovni ishodi nastave povijesti za ove teme u smislu učeničkih znanja, vještina i stavova također zasluzuju biti predmet detaljne, sistematičen analize.

⁹⁵ Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

5. Preporuke

- Buduće reforme trebaju biti sveobuhvatne, sustavne i međusobno povezane jer trebaju zadirati i u inicijalno obrazovanje nastavnika, kurikulume, udžbenike, procedure zapošljavanja, prilike za profesionalni razvoj, mehanizme napredovanja, donošenje odluka i različite aspekte demokracije na razini škola, participaciju nastavnika u obrazovnom sustavu, kao i u superviziju i podršku u nastavnoj praksi.
- Potrebna je bolja suradnja između obrazovnih vlasti, nastavnika i civilnog društva u pitanjima obrazovnih politika, stručnog usavršavanja nastavnika, razvoja obrazovnih materijala i uvođenja obrazovnih reformi, jer nalazi pokazuju da među njima često postoji manjak komunikacije i zajedničkog rada na ovim pitanjima.
- Potrebno je razviti studijske programe koji će adekvatno pripremiti studente za rad u nastavi. U tom smislu, potrebno je staviti veći naglasak na kolegije koji se tiču pedagogije, didaktike povijesti i nastavne prakse.
- Kriteriji zapošljavanja za nastavnike (povijesti) trebaju biti temeljeni na kvalifikacijama i relevantnom iskustvu, a procedure zapošljavanja trebaju biti transparentne. Posebnu pozornost treba posvetiti iskorijenjivanju nepotizma i korupcije u kontekstu zapošljavanja novih nastavnika (povijesti).
- Potrebno je uvesti nezavisne i nepristrane mјere osiguranja kvalitete državnih i ostalih seminara za nastavnike. Akreditiranje seminara treba se temeljiti na dokazanoj kvaliteti. Dokazana je kvaliteta nekih seminara koje pružaju ostali akteri. Ovo stvara potencijal za suradnju i koordinaciju među različitim pružateljima stručnih usavršavanja i obrazovnih vlasti koja treba osigurati da se profesionalne potrebe nastavnika ispune na zadovoljavajući način.
- Treba osigurati minimum uvjeta za poučavanje (tehnička opremljenost i broj učenika u razredu) jer su oni preduvjet participativnih i aktivnih metoda učenja.
- Posebnu pozornost valja posvetiti upostavljanju demokratskih i na zaslugama utemeljenih principa odlučivanja u pitanjima koja se tiču nastavnika i škole jer autoritarne i netransparentne procedure koče inovacije, međuškolsku suradnju i suradnju među zajednicama.
- Naši nalazi sugeriraju da postoji kapacitet i motivaciju među nastavnicima za sudjelovanje u procesima koji se tiču unaprjeđenja nastave povijesti na Zapadnom Balkanu, a koji nije do kraja iskoristen. Kada bi se više koristio, mogao bi pomoći oblikovanju politika temeljenih na praktičnim iskustvima.
- Određenje promjene prema većem korištenju participativnijih i aktivnijih metoda učenja i poučavanja su vidljive. Postoji, međutim, snažna potreba da se radi na strategijama poučavanja koje su usmjerene na razvoj društvenih i građanskih kompetencija učenika te prema razvoju kompetencije "učiti kako učiti".
- Potrebno je uvesti otvoreni kurikulum povijesti sa jasnom i dosljednom predanošću postavljenim ciljevima. Nastava treba postati suštinski orientirana na učenika i usmjerena na kompetencije. Udžbenici povijesti trebaju slijediti iste principe. Osobitu pozornost treba staviti na jezik udžbenika i predodžbe Drugih u njima.
- Naši nalazi pokazuju da je nastavnicima potrebna dodatna podrška u poučavanju teških tema. To se može ostvariti kroz dosljedne obrazovne politike koje će se utjecati na kurikulume i udžbenike kao i na podržavajuće i demokratsko nastavno okruženje. Treba učiniti dostupnim više mogućnosti za stručno usavršavanje o ovoj temi i strategijama poučavanja iste (za vrijeme i nakon studija). U tematskim seminarima za nastavnike, osobit naglasak treba staviti na razvijanje kompleksnijih zadataka za učenike na kognitivnoj i afektivnoj razini.

O PROJEKTU

Centar za demokraciju i pomirenje u Jugoistočnoj Evropi (CDRSEE) i EUROCLIO, Europska udruga edukatora povijesti, u tjesnoj suradnji sa udrugama nastavnika povijesti u Abaniji, Bosni i Hercegovini, na Kosovu*, Makedoniji, u Crnoj Gori i Srbiji, 2016. godine počeli su zajedno raditi na novoj, dugoročnoj inicijativi zvanoj ePACT, Partnerstvo za zagovaranje, izgradnju kapaciteta i transformaciju u obrazovanju.

ePACT je zajednička inicijativa dviju iskusnih organizacija civilnog društva i njihovih članstava. Ova inicijativa se nadograđuje na prošla postignuća kroz jačanje održivih partnerstava za sustavne promjene u obrazovanju. Praktičari i donositelji politika doprinose novoj regionalnoj suradnji i jačaju kapacitet za provedbu reformi.

ePACT poziva na izradu novih reformskih strategija koje se zasnivaju na dokazima, reformu kurikuluma, pojačanje kapaciteta za stručno usavršavanje da bi se iste mogle primjeniti u učionici, te za regionalno zagovaranje i suradnju. Da bi se ovo ostvarilo, potrebno je uključiti doprinos stalnih radnih skupina, raditi na izgradnji kapaciteta te izraditi analizu potreba koja će uključiti više dionika. Posljednje je predmet istraživanja predstavljenog u ovom izvještaju.

CDRSEE, EUROCLIO i udruge nastavnika u regiji radile su preko dva desetljeća na poboljšanju regionalne suradnje u nastavi povijesti. Izradili su dodatne nastavne materijale, provodili istraživanja udžbenika i razna druga, no nikad nisu pitali same nastavnike o tome kako oni vide vlastite potrebe.

Važno je reći da bavljenje nastavom povijesti ne kotira visoko na agendama nacionalnih vlasti.⁹⁶ Ovo je tako velikim dijelom zbog toga što u svjetlu pristupanja Europskoj uniji ove zemlje moraju provesti širi set reformi da bi rješile kompleksna bilateralna i multilateralna pitanja. Unatoč tome vjerujemo da postoji dobra prilika da se pomakne naprijed u području nastave povijesti; a ovo može biti i dobar primjer napredne regionalne suradnje između civilnog društva i donositelja odluka u Europi i na Zapadnom Balkanu.

⁹⁶ European Commission. *Commission Communication to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the 2016 EU Enlargement Policy*. COM(2016) 715 final. Brussels, 2016.

WITH FUNDING FROM



AUSTRIAN
DEVELOPMENT
COOPERATION

