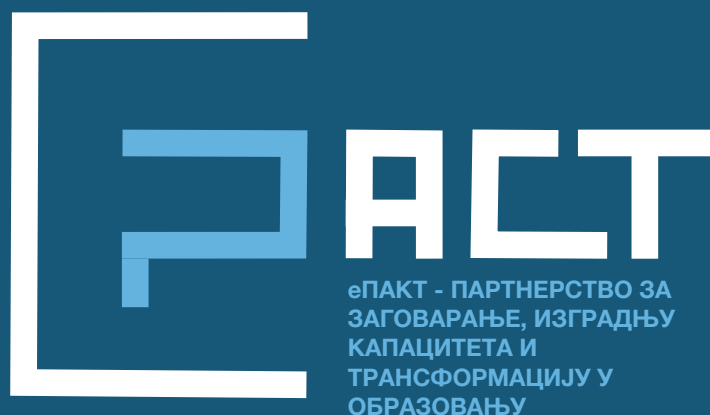


НАСТАВНИЦИ О НАСТАВИ

КАКО НАСТАВНИЦИ ВИДЕ ТРЕНУТНО СТАЊЕ И БУДУЋИ
РАЗВОЈ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ НА ЗАПАДНОМ БАЛКАНУ



Истраживачки извештај

Издавач:

EUROCLIO, Riouwstraat 139, 2585HP Холандија
CDRSEE, Krispou 9, Thessaloniki 546 34, Грчка



Партнери:

Удружење Наставника Историје Црне Горе (ХИПМОНТ)
Удружење Наставника Историје Косова (СХМХК)
Удружење Наставника Историје Македоније (АНИМ)
Удружење за Друштвену Историју (УДИ ЕУРОКЛИО)
Удружење Наставника Историје Албаније (АЛБНА)
Удружење Наставника Историје Босне и Херцеговине
(ЕУРОКЛИО ХИП БИХ)



Ову публикацију можете цитирати на следећи начин:

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 број: 978-90-828090-0-8

Ауторска права: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Подаци сакупљени у истраживању су доступни на захтев од ЕУРОКЛИО Секретаријата

У овој публикацији Косово* има звездицу

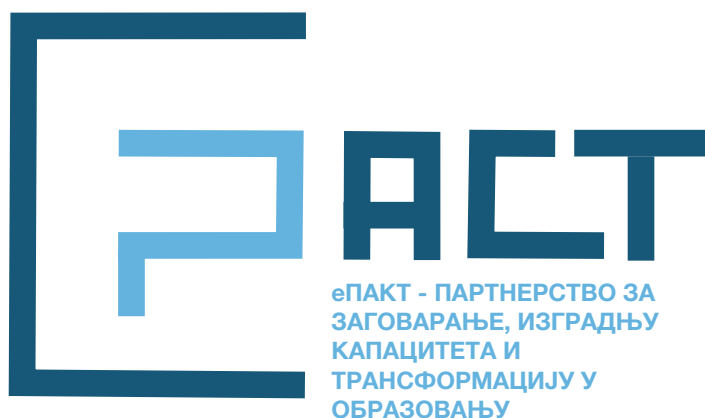
* Ова ознака се користи без предубеђења о позицији и статусу, у складу са резолуцијом 1244 Савета Безбедности Уједињених Нација и мишљења Међународног Суда Правде о Декларацији о Независности Косова



Овај пројекат је имплементиран уз финансијску подршку Аустријске Агениције за Развој као део иницијативе "NETUCATE – Умрежено Образовање, стварање мреже вештина за партиципацију и сензитивност"

НАСТАВНИЦИ О НАСТАВИ

КАКО НАСТАВНИЦИ ВИДЕ ТРЕНУТНО СТАЊЕ И БУДУЋИ
РАЗВОЈ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ НА ЗАПАДНОМ БАЛКАНУ



Истраживачки извештај

Аутори: Деа Марић и Родољуб Јовановић

Уредник: Џонатан Евен-Зохар

Сарадници:

ЕУРОКЛИО Секретаријат:

Џонатан Евен-Зохар
Јудит Герлинг
Марејн Мадо
Романа Сиљаковић
Шанис де Вите

еПАКТ Национални координатори:

Доника Ксемаљи
Гентиан Деђа
Милош Вукановић
Ристо Николески
Емина Живковић
Сенада Јусић

Чланови Сталне Радне Групе за Наставу Историје:

Александар Теодосијевић	Игор Јуруков Илириана Топули
Александра Јанковић	Марко Шуица
Арбер Салиху	Мире Младеновски
Биљана Стојановић	Мирза Чехајић
Бојана Дујковић Благојевић	Раде Вујовић
Дарко Стојанов	Радован Поповић
Фатмироше Ксемали	Весна Димитријевић
Ферит Идрзи	

Међународни саветници:

Бени Кристенсен
Алоиз Екер
Џон Хамер

Учесници у националним тренинзима у Албанији, Босни и Херцеговини, Косову*, Македонији, Србији и Црној Гори у периоду Октобар-Децембар 2016. године

Учесници у ЕУРОКЛИО Регионалним Летњим Школама у Црној Гори (2016) и Албанији (2017).

Рецензенти:

Бојана Дујковић Благојевић
Марко Шуица
Мире Младеновски
Шинеид Фицсимонс
Јелиз Осман

Превод са енглеског језика:

Родољуб Јовановић

Садржај

Уводник	6
Резиме	13
1. Приступ	14
2. Истраживачка методологија	17
2.1. Елементи Мешовите Методологије	17
2.2. Упитник	17
2.3. Фокус Групе	17
2.4. Велике Групне дискусије	18
2.5. Интервјуи са експертима	18
2.6. Узорак	18
3. Резултати	20
3.1. Иницијално Образовање Наставника, Процедуре Запошљавања и Професионални Развој у Практи	20
3.1.1. Иницијално Образовање Наставника	20
3.1.2. Како наставници перципирају процедуре запошљавања?	21
3.1.3. Прилике за професионални развој у пракси	22
3.2. Наставници у Школи и Образовном Систему	25
3.2.1. Инфраструктура	25
3.2.2. Перципирани ниво демократије у школама	25
3.2.3. Перципирани ниво партиципације наставника у образовном систему	26
3.3. Да ли се парадигма наставе променила?	27
3.3.1. Које методе и приступе настави најчешће користе наставници?	28
3.3.2. Колико често наставници историје задају ученицима комплексније задатке?	29
3.3.3. Да ли наставници мисле да њихова настава развија кључне компетенције?	29
3.3.4. Какву врсту курикулума и уџбеника наставници желе?	30
3.4. Тешке теме	31
3.4.1. Које теме је тешко предавати?	31
3.4.2. Модел Предузимања Ризика на Западном Балкану	32
3.4.3. Да ли настава историје има ширу друштвену улогу?	33
3.4.4. Други и тешке теме?	33
4. Дискусија и Закључци	35
5. Препоруке	37
О Пројекту	38

Уводник

Овај уводник фокусира се на три кључне поруке које помажу да се успостави контекст за истраживачки извештај који је пред вама. Не би га требало сматрати исцрпним прегледом комплексних тема као што су образовна реформа, настава историје и Западни Балкан у контексту Европске Уније.

Настава Историје на Западном Балкану је Важна

Често се каже да је Винстон Черчил рекао да "Балкан производи више историје него што може да потроши"¹. И поред чињенице да је овај цитат погрешно приписан њему, да оригинално потиче од фиктивног лика, и да се односи на Крит, њега веома добро разумеју сви они који се баве промоцијом одговорне наставе историје у овом региону². Видљиве су потешкоће успостављених јавних и политичких култура да се уздрже од злоупотребе историјских интерпретација и концепата, или још горе – од коришћења историје као оружја. Семинална публикација *Клио на Балкану* коју је 2002. године објавио Центар за Демократију и Помирење у Југо-

Источној Европи (CDRSEE), препознала је да је историја на Балкану представљала препреку спречавању сукоба у региону. Ипак, поред тога се тврди да "Упркос раширеном скептицизму о могућности постојања заједничке, регионалне историје на Балкану, постоји све већи број оних који верују у ефикасност јединственог приступа настави који промовише заједничку историјску свест, узајамно разумевање, толеранцију између народа Балкана и у крајњем случају мир"³.

Али, шта заправо значи то да друштво "троши" историју? Ако прихватимо да "суочавање са прошлошћу", "суочавање са историјом" и "превађање прошлости" подразумевају правилну "потрошњу" прошлости, са којом историјом се треба суочити? Ко треба да се суочи? Како?

Ако погледамо даље од етичке димензије рада историчара, друштва широм света се боре са питањем обавезне наставе историје у школама. У већини ових "историјских ратова" постоји политичка битка између различитих функција наставе историје⁴. Једноставно речено, са једне стране дебате је став да историја мора одржавати јединство националног идентитета, кроз преношење једне националне историје, која држи до једне истине као легитимног наратива. Са друге стране је став да настава историје има могућност да подржи еманципацију мањинских група као и да препозна различите историјске наративе и перспективе⁵. Фокусирање на једну од ове две стране одређује приче које се причају. Због тога, независно од тога коју позицију заступају, ова борба је директно повезана са специфичним групама које покушавају да осигурају да њихова идеја колективне историје буде поштована и препозната у друштву.

Детаљно знање о историјским догађајима, именима и местима ипак није приоритет у ширем друштву. Историја, најчешће презентована као досадни низ чињеница, је и сама прошлост. Са њом је готово. Она се не догађа у садашњости. Ово би значило да је и сам чин препричавања историје подједнако досадна ствар. Учење о кључним историјским датумима,

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

"EU goes back to the future in the Balkans." *Financial Times*. Приступљено 30. новембра, 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. Приступљено 30. новембра, 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.

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 and Angela Bermudez, *Constructing Histories*. (Oxford: Oxford University Press, 2012)

хронологијама историјских догађаја, и политичким вођама су примери традиционалног, линераног приступа историји. И заиста, велики број историчара, укључујући оне на Западном Балкану, бави се истраживањима која аргументују, рафинишу и редефинишу наше разумевање специфичних историјских епизода и догађаја. Контрверзе у лавиринту званом историја најчешће остају у оквиру академије. Укратко, могло би се рећи да знање историјских детаља није битно. Зашто онда предавати историју?

Потпуно другачија слика се добија ако посматрамо историју кроз призму тема са којима се наша друштва суочавају данас. Историја има велики значај у јавним дебатама о идентитету, припадању, пореклу, праву својине над земљом, тврдњама о културним карактеристикама, херојима, победама итд. Поред тога, историја има велики значај у ситуацијама када групе желе да представе неправде које су им починили други. Поред тога, један је од стубова међународних односа и унутрашње политике. Штавише, политичке и друштвене вође такође разумеју капацитет историје да мобилише масе. Са овим циљем се граде споменици, преименују улице и организује велики број комеморативних догађаја. Ова методологија је присутна код остваривања националистичких циљева, али понекад и код космополитског политичког мишљења, када се ради о промоцији универзалних људских права и вредности.

Ипак, врло лако заборављамо да наставник историје у школи мора некако да припреми ученике да се изборе са многим политичким, културним, етничким и идеолошким интерпретацијама и (зло)употребљавају прошлости. Изазови се јављају када наставници морају ово да постигну истовремено радећи за те исте политичке вође који (зло)употребљавају прошлост. Многи наставници наилазе на изазове када покушају да процене који су ефикасни начини и извори потребни да би се предавао демократски курикулум историје. Поред тога, поставља се питање, да ли друштво уопште жели да наставници то раде? Иако се ради о једном од најисполитизованијих школских предмета, у земљама Западног Балкана мало тога је остављено професионалним удружењима. Курикулуми наставе историје као и производња уџбеника су строго контролисани, и минимално интегришу шира промишљања, перспективе и доприносе шире професионалне заједнице која укључује људе који образују наставнике историје, историчаре, наставнике, педагоге, експерте за процену знања и дидактику.

Настава историје која је организована, припремљена и презентована демократски, имајући у виду мултиперспективизам, може у крајњем случају подржати

регион да не само "потроши" историју коју производи, него и да изгради већи апетит за историју, можда чак и љубав према историји међу ученицима. Ово захтева од ученика не само да препричавају нара-тиве, него и да прошире своје разумевање и буду спремни да критички интерпретирају стварање наратива са којима се сусрећу током наставе историје као и у свакодневном животу.

Настава Историје Може Подржати Мир и Помирење

У 2014. години Европска Комисија је објавила позив за предлоге пројеката под називом *Помирење на Западном Балкану кроз Анализу Скорије Прошлости, Извештавање о Транзиционој Правди и Напредак у Истраживачком Новинарству* који илуструје званично схватање улоге коју настава историје може да игра:

Заједничко разумевање скорије прошлости је одлучујући аспект процеса стабилизације и један од кључних стубова који гарантују сигурну и бољу будућност за Западни Балкан. Суочавање са прошлошћу, са акцентом на период од краја Другог Светског Рата до распада Југославије, је од непроцењивог значаја за демократизацију и стабилност у региону. Настава историје, Извештавање о Транзиционој Правди и Напредак у Истраживачком Новинарству нуде адекватне методолошке алате за анализу различитих момената скорије прошлости на временској оси која је отворена ка будућности⁶.

Међународне организације као што су Савет Европе, УНЕСКО, УНИЦЕФ и Организација за Европску Безбедност и Сарадњу (ОЕБС) су такође иницирали различите програме. Они, поред осталих приоритета, укључују успостављање мораторијума на уџбенике историје, заступање политика интеграције образовања, координацију влада у остваривању заједничких стандарда за курикулуме наставе историје, и подршку за обуку и професионални развој доносилаца одлука и практичара.

Невладине организација на локалном, националном, регионалном и међународном нивоу су такође пружиле подршку актерима на терену. Ова подршка је укључивала развој заједничких образовних материјала, представљање алтернативних наставних ресурса и велики број прилика за професионални развој и усавршавање. EUROCLIO – Европско Удружење Наставника Историје, радећи заједно са својим члановима, националним удружењима из

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)

региона и CDRSEE – Центар за Демократију и Помирење у Југо-Источној Европи су укључили историчаре из академије и наставника, и заједнички креирали алтернативне наставне материјале. Друге организације, као што су Форум ЗФД, Центропа и Институт за Историјску Правду и Помирење, су попљачале пут за шире укључивање наставника и грађана у развој историје за мир и међусобно разумевање, уз тематски фокус на наставу историје (нпр. Наставу која се бави Холокаустом).

Настави историје се приписује специфични капацитет да допринесе миру и међусобном разумевању. Можемо издвојити три главна разлога због којих они који се баве помирењем у пост-конфликтним друштвима дају значај настави историје.

Прво, препознато је коришћење историје током конфликта за мобилизацију и повећање тензија између група. Поред тога можемо да видимо да, уместо подржавања пост-конфликтне транзиције, настава историје може да одржава конфликт. Удружење Наставника Историје Босне и Херцеговине је недавно завршило 12-месечну студију и развојни пројекат који су дошли до следећег закључка:

Настава историје је након крвавог распада Југославије 1990-их година постала део националних (националистичких) наратива и идеологија. Иако су постојале, понекад интензивне, промене у званичним наставним плановима и програмима, уџбеницима и пратећим материјалима, као и школским манифестацијама, хомогенизацијска улога наставе историје је постајала све јача како су стари наративи, прво индиректно а касније све директније, почели да укључују последњи рат, "новопотврђене разлике" и међусобну патњу. Једноставније, могло би се рећи да је рат настављен ратом у историјама. Озбиљно суочавање са прошлосту из перспективе индивидуе (не као члана етничке групе) или из перспективе члана друштва (која укључује све етничке групе), никада није нашло своје место у настави историје.⁷

Овај пример из Босне и Херцеговине препознатљив је широм региона Западног Балкана као и у другим пост-конфликтним контекстима. Он позива на

"разоружавање" наставе историје и њен развој у смеру превенције конфликта.⁸

Други разлог због кога настава историје заузима високо место на агенди грађења мира је њен потенцијал да изгради заједничко и међусобно разумевање узрока конфликта. Један од кључних концепата повезан са оваквом аргументацијом је идеја мултиперспективности.

Мултиперспективност се може описати као начин гледања на историјске догађаје, особе, развој, културе и друштва из различитих перспектива⁹. Мултиперспективност је фундаментална за историју као дисциплину јер помаже ученицима да схвате да, изван њиховог, постоје други могући начини да се посматра свет и да ови други начини могу бити подједнако валидни и подједнако парцијални. Прихватање постојања различитих перспектива и разматрање доказа и аргумената који подржавају ова гледишта је ефикасан начин за студенте да прихвате релативност и развију са њом повезане вештине и вредности.

Током различитих пројеката смо приметили да мултиперспективност може да буде погрешно интерпретирана као потреба да се учврсте и бране етничке перспективе историјских догађаја. Као таква, мултиперспективност није фиксни модел за решавање конфликта у коме све "стране" презентују своје перспективе. Пре се ради о добром методу за "рађење историје" који је ригорозан и утемељен у научном приступу историји. Укратко, не мора да укључује потврду наратива као прихватљивих перспектива, него омогућавање ученицима да развију историјско знање кроз мултиперспективну анализу.

Конечно, настава историје се може користити и као елемент транзиционе правде након сукоба. Уз рад судова и комисија за утврђивање истине, настава историје у школи је начин да се одрже одређена схватања конфликта како бисе одржао мир. У случају конфликта који су пратили распад Југославије, Међународни Кривични Суд за бившу Југославију (МКСЈ) је направио посебне напоре да изађе из оквира судства и успостави специјалне активности посвећене образовању¹⁰. Веза између наставе историје и транзиционе правде ипак није тако

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

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. Приступљено 29. новембра, 2017. <http://www.icty.org/en/press/icty-legacy-dialogues-from-the-tribunal-to-the-classroom>.

једноставна, као што је Институт за Мир Уједињених Нација закључио:

Настава историје треба да буде схваћена као интегрални али недовољно искоришћени део транзиционе правде и друштвене реконструкције. Она подржава или подрива циљеве трибунала, комисија за утврђивање истине, меморијала као и других механизма транзиционе правде.¹¹

Регионална Сарадња у Настави Историје Подржава Европске Интеграције Западног Балкана

На простору који је политички концептуализован као Западни Балкан, у контексту Европских Интеграција, урађено је много посла на реформама образовања¹². Ипак, већина пажње је посвећена високом образовању јер законске регулативе Европске Уније (*acquisition communautaire*) не укључују одреднице о општем образовању.

У неким случајевима су се међутим, реформе у контексту Европских интеграција "прелиле" са нивоа високог образовања на ниво општег образовања. На пример, Делегација Европске Уније на Косову* је током периода 2011-2016 године подржала стварање инклузивног курикулума који је заснован на компетенцијама и оријентисан на ученика кроз Стратешки План о Образовању. У овом плану је посебна пажња посвећена неопходности мулти-перспективног приступа. У Србији су пред-приступни фондови укључили рад на развоју генералних образовних стандарда до 2020. Пројекти ОЕБС-а који су се бавили заједничким исходима учења, развојем мултиперспективних уџбеника и семинарима за ауторе и рецензенте уџбеника у Босни и Херцеговини 2014. године, као и израдом нацрта Националне Стратегије за пред-универзитетско образовање у Албанији 2012-2014¹³. године су допринели унапре-

ђивању квалитета наставе и учења кроз реформе курикулума, институција и усавршавања наставника вођени принципима инклузије и грађанског активизма.

Пошто се ове реформе вођене од стране Европске Уније, недвосмислено се развијају у сличним трендовима. Можемо посматрати *Референтни Оквир ЕУ за Кључне Компетенције за Целоживотно Учење* (2006) као базу на основу које су државе чланице прошириле принципе ЕУ у оквиру Отвореног Метода Координације. Поред тога, Европски циљеви за Образовање и Тренинг (ЕТ2020), иако опциони, јасно су видљиви у пред-приступним пројектима¹⁴. Може се рећи да актери на Западном Балкану, укључујући креаторе политика као и цивилно друштво, намерно или ненамерно, обликују реформе у складу са специфичним трендовима и карактеристикама Европских смерница о образовању.

На пример, гледајући план Регионалног Савета за Сарадњу, Југо-Источна Европа 2020 (SEE2020)¹⁵, јасно је да се Образовање и Тренинг виде као фактори који доприносе запошљивости младих. Истраживање спроведено 2015. године каже:

Скорија анализа дискурса образовних политика у Европи као и ван ње, забележила је пораст коришћења "запошљивости" као нове форме регулисања односа између универзитета, тржишта и државе. Везе образовања и тржишта рада се сматрају једним од најбитнијих аспеката пост-социјалистичке транзиције.¹⁶

Ово указује на везу између креирања политика на Европском и регионалном нивоу. У студији коју је 2013. године спровела Европска Комисија, а која се бавила образовањем на Западном Балкану и била претежно усмерена на реформу високог образовања, уочени су неки значајни трендови у вези са општим образовањем¹⁷, посебно у вези са реформом курикулума. У извештају се каже:

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).

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

(...) процес реформе курикулума је у различитим фазама широм региона, и нови курикулум има снажан утицај у неким земљама (нпр. Македонија) док је у неким више на нивоу концепта него праксе (као што је случај са Косовом¹⁸). Међу најбитнијим препрекама ефикасној употреби нових курикулума у региону је недовољна припремљеност наставника за имплементацију ових промена. Наставници се често суочавају са потешкоћама у раскидању са традиционалним методама наставе (и увођењем нових, као што је инклузивно образовање) и приступању знању о томе како да развију компетенције ученика. Остале препреке укључују ограничене способности неких школа да одговоре на захтеве реформе курикулума, мањак усклађености између предмета (што би иначе омогућило крос-курикуларне моделе) и мањак евалуације и повратних информација на државном нивоу. Као последица, реформе курикулума имају ограничене ефекте у неким од школа, а целокупна, стабилна промена приступа настави и учењу се тек очекује.

Извештај Комисије је такође забележио кораке предузете ка либерализацији тржишта уџбеника, као и даљи напредак у оцењивању, контроли квалитета и инспекцији. Требало би додати да овакви извештаји, као и стратешки документи усвојени на државном или међу-државном нивоу имају ограничени капацитет да процене имплементацију реформи јер ретко консултују наставнике. Ово је један од главних разлога зашто извештај који је пред вама сагледава ствари из перспективе наставника.

Реформа образовања, међутим, није изолована од тренутних догађања. Европски циљеви за образовање и Тренинг (ЕТ2020) објављени 2010. године као приоритет су поставили техничка унапређења у образовању као што су: смањење броја ученика који напуштају образовни процес, повећана партиципација у терцијарном образовању, развој предузетничких вештина и промоција образовања на раном узрасту. Министри образовања земаља Европске Уније су се

састали 2015. године, након напада на редакцију листа Чарли Ебдо у Паризу, и саставили *Париску Декларацију о промоцији грађанске свести и заједничких вредности слободе, толеранције и не-дискриминације кроз образовање*¹⁸. Ова декларација је већ у 2016. години допринела развоју великог броја иницијатива за креирање образовних политика које као приоритет имају вредносну димензију образовања уместо "тврди" приоритета идентификованих у документу ЕТ2020¹⁹.

Париска Декларација ефективно гради на ранијим, ширим напорима Савета Европе у оквиру пројекта *Образовање за Демократске Грађане/Образовање за Људска Права*, који је 2016. године, након 10 година истраживања објавио публикацију *Компетенције за Демократску Културу*.

Ова промена у приоритетима образовних реформи се види и у раду Регионалних Тела за Сарадњу, који је повезан са *Иницијативом за Образовну Реформу – Југо-Источна Европа (ERI-SEE)*. У последњој ревизији реформских политика²⁰, инклузивно образовање је једна од препорука за период 2017-2019. Платформа за образовање и Тренинг на Западном Балкану – надзорни орган у оквиру Директората за образовање Европске Комисије је, међутим, задржала фокус образовне реформе на такозваној "неуслађености вештина", и не укључује аспирације ка аспектима образовања заснованим на вредностима.²¹

Ако погледамо целокупну слику реформе образовања на Западном Балкану, изгледа да постоји прилика да се отвори разговор о вредностима и ставовима, уз боље установљену агенду када се ради о вештинама и структури образовања. Ту се ми, у оквиру пројекта eПАКТ²², залажемо за даљи фокус на школско образовање и вредности, у складу са смерницама Париске Декларације Министара образовања Европске Уније.

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*. (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.).

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

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). Неусклађеност вештина је термин који указује да образовање развија вештине које нису у складу са потребама тржишта рада.

²² Видети у овом извештају на стр. 38

Реформа Наставе Историје би Требало да Искористи Искуства Цивилног Друштва

Трендови у реформама образовања долазе и одлазе. На Европском нивоу, агенде се померају од компетенција за целоживотно учење до вештина потребних за нове послове. Клатно се померио од запошљивости и предузетништва ка демократско-грађанској култури и фундаменталним вредностима.

Различите агенције које раде у корак са Европском Унијом, укључујући Савет Европе, ОЕБС, УНИЦЕФ и УНЕСКО промовишу разноврсне, додатне сврхе образовања, укључујући инклузивно образовање, интеркултурално грађанско образовање и образовање усмерено ка животним вештинама. Постоји још већи број научника који се баве образовањем, и доприносе додатном разумевању образовања. Реформа образовања није лак процес.

Трансформативни капацитет пројеката који се баве сећањем, идентитетом и историјом је присутан широм Европе и изван ње. Велики број пројеката се бави оснаживањем младих људи, у циљу помирења, а као начин да се спречи насиље и смањи утицај говора мржње. Школска настава историје је место на коме се често одвијају овакви пројекти. Али историчари и наставници историје на Западном Балкану тек треба да отворе наставу историје и почну да предају из перспективе мултиперспективизма и у циљу развијања критичког мишљења.

Промоција мултиперспективности и критичког мишљења је увек била срж деловања CDRSEE и EUROCLIO. Кроз различите пројекте, користећи разноврсне методе сарадње, ове организације цивилног друштва су креирале образовне материјале који су засновани на коректном историјском истраживању. Ови материјали доносе иновативне теме (као што су друштвена и културна историја, свакодневни живот итд.) и подстичу ученике да размотре различите историјске изворе и перспективе како би формирали свој став о историјским питањима. Поред тога, наставници и историчари који су укључени у ове пројекте су у могућности да прошире свој круг сарадника и учествују у разноврсним активностима на локалном и интернационалном нивоу. За EUROCLIO је од највеће важности подршка локалним удружењима наставника историје да организују тренинге за своје чланове о овим наставним материјалима и на тај начин креаторима политика пруже доказе о одрживости ових нових метода (које у великом броју случајева подразумевају сарадњу са наставницима из других, суседних земаља).

Креатори политика и актери цивилног друштва у различитим агенцијама улажу велике напоре у помирење у пост-конфликтним друштвима. Балан-

сирајући асиметричне односе између донатора/примаоца донација као и интервенционистичког приступа/локалног деловања, постоји ризик да ови актери делују из потребе само-одржања и не остављају довољно простора за критичко проматрање својих приступа. Када се ради о школској настави историје, неопходно је проценити потребе и ставове наставника пре него што се направе даљи планови за акцију.

То је разлог због кога су CDRSEE, EUROCLIO и Удружења Наставника Историје из региона одлучили да започну овај дијалог и питају наставнике да поделе своје ставове и сугестије. Идеја је да овај поглед "са терена" створи релевантније и значајније будуће активности. Све организације укључене у пројекат eПАКТ су пионири стварања наставних материјала у оквиру интернационалних пројеката кроз сарадњу са колегама из других земаља, пружаоци тренинга за наставнике и активно се залажу за унапређење образовних политика везаних за наставу историје. Управо због тога је дошло време да се развије дубље разумевање резултата ових активности у пракси и процене тренутне потребе наставника.

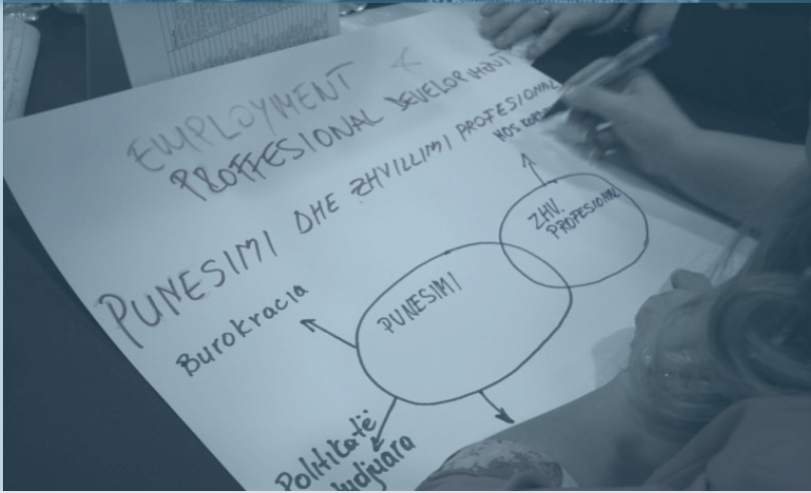
Заједница наставника историје и осталих актера на Западном Балкану се налази у јединственој ситуацији. Постоји подршка за реформе које воде образовању заснованом на компетенцијама и усмереном на ученика. Поред тога, расте свест о потреби да настава историје подржи мирнодопске ставове и вредности, као и да допринесе развијању важних компетенција које ће помоћу ученицима да уче, преиспитују, анализирају и усвоје одређене вредности.

Анализа потреба која је спроведена у оквиру eПАКТ пројекта помаже креаторима политика и практичарима да разумеју начине на које овај потенцијал може бити остварен. Настава историје онда, уместо ризика, постаје прилика.

*Џонатан Евен-Зохар, EUROCLIO
Звездана Ковач, CDRSEE*



КАКО НАСТАВНИЦИ ВИДЕ ТРЕНУТНО СТАЊЕ И БУДУЋИ РАЗВОЈ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ НА ЗАПАДНОМ БАЛКАНУ



Резиме

И поред великог број студија које се баве курикулумима наставе историје и уџбеницима историје у региону Западног Балкана²³, оно што се заиста дешава у учионици често остане неиспитано. На пример, непознато је на који начин наставници приступају очекивањима која пред њих постављају институције кроз курикулум; на који начин користе, и како би променили, наставне материјалне прописане од стране образовних институција; како различити елементи друштвеног контекста у коме живе одређују начин на који приступају тешким темама у учионици; да ли се парадигма наставе историје померила од приступа у коме доминирају предавања ка настави оријентисаној на ученика²⁴ и како се педагошки приступ померио од преношења једног наратива ка анализи различитих наратива²⁵. Поред тога, имајући у виду постојање великог броја интернационалних интервенција у пољу наставе историје на простору Западног Балкана, који су ефекти ових интервенција? Како бисмо покушали да одговоримо на ова питања, заједно са стручњацима за наставу историје и практичарима из региона, развили смо студију великих размера која користи мешовиту методологију како би допринела разумевању потреба наставника историје.

Поред упитника, који представља главну методу прикупљања података, спроведене су фокус групе са изабраним наставницима историје, велике групне дискусије (*stocktaking exercise*) са наставницима као и интервјуи са стручњацима из области наставе историје у свакој од земаља. Укупно 793 наставника историје је попунило упитник; приближно 400 наставника је учествовало у групним дискусијама; 40 наставника је учествовало у фокус групама и интервјуисано је 14 стручњака из области наставе историје.

Наставници историје из Албаније (66), Босне и Херцеговине (210), Косова* (67), Македоније (113), Црне Горе (115) и Србије (222) су поделили своју процену тренутног стања у настави историје и потреба наставника историје у својој земљи путем упитника посебно дизајнираног за ово истраживање.

Кроз комбинацију поменутих квалитативних и квантитативних метода прикупљања података желели смо да постигнемо неколико циљева. Први циљ је био да истражимо како наставници перципирају своју партиципацију и ниво демократије у школи и образовном систему. Други циљ је био да истражимо искуства наставника при запошљавању и процедурама професионалног развоја. Трећи циљ је био да одговоримо на питање да ли преовлађујуће наставничке праксе одговарају постављеним очекивањима везано за наставу усмерену на ученика и наставу која развија компетенције, које би требало да развијају критичко проматрање опречних наратива и контроверзи. Коначно, желели смо да проверимо да ли индивидуалне карактеристике наставника, њихова само-перцепција у контексту школе, образовног система и друштва, као и њихово разумевање дидактике наставе историје утичу на то како предају контроверзне теме. Исте теме смо детаљније обрадили у оквиру фокус група које су се састојале од наставника историје, као и кроз интервјуе са стручњацима из области наставе историје који су поделили своје схватање ситуације и специфичности везаних за сваку од земаља. Додатни циљ је представљало тестирање модела Предузимања Ризика који говори о улогама које наставници могу заузети када се баве тежим темама²⁶. Разматрали смо неколико фактора који могу утицати на то да наставници заузму улогу наставника који избегава тешке теме (*avoider*), наставника који задржавају (*container*) или наставника који предузима ризике (*risk-taker*) када се ради о тешким темама. Уз то смо испитивали како одређене индивидуалне карактеристике (нпр. религиозност, образовни ниво) и карактеристике школе (нпр. урбана/рурална средина, мулти/моно-културална средина) утичу на позицију наставника на континууму. Истраживање перспективе наставника и њихове свакодневне праксе нам може помоћи да разумемо како је могуће предавати тешке теме борећи се против пристрасних и једностранних интерпретација. Овај допринос може унапредити наставу историје на Западном Балкану, али и проширити знање о начинима на које се пост-конфликтна друштва широм света суочавају са тешком прошлошћу.

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

Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: CDRSEE, 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) "Collective 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. Приступ

Настава историје на Западном Балкану је последњих година била предмет интересовања великог броја истраживача. Између осталих, историчари, стручњаци из области наставе историје, практичари и истраживачи из области студија сећања и транзиционе правде су анализирали различите улоге које настава историје има у овим друштвима²⁷. Настава историје се види као један од друштвених стубова у превазилажењу наслеђа насилне прошлости и истраживачи су се бавили начинима на које се масовно насиље представља у курикулуму и уџбеницима историје²⁸. Неке студије наглашавају да суочавање са наслеђем насилне прошлости захтева много више од репрезентације би-перспективних или

мултиперспективних искустава конфликта у наставним материјалима и анализирају шири контекст у коме се одвија настава историје²⁹. Ако настава историје нема циљ да развија однос преиспитивања према историји, она, последично неће бити успешна у подржавању ученика да развију критички став према контроверзним темама у друштву. Многе интернационалне иницијативе су покушале да иницирају промене у настави историје у региону нудећи публикације, наставне материјале и прилике за професионално усавршавање који подстичу методе активног учења, образовање усмерено на ученика и иду даље од једног, ексклузивног наратива о прошлости³⁰. Међутим,, постоји мали број студија које анализирају на који начин се представе ратова 90-их користе у настави или до које мере захтеви курикулума или уџбеници обликују наставну праксу³¹. Поред тога, претходна истраживања у другим контекстима су показала да додатни друштвени фактори утичу на свакодневну наставну праксу³². Како бисмо схватили какав утицај на наставну праксу имају наставни материјали, школска клима, друштвени контекст и професионално усавршавање, морали смо да питамо саме наставнике о сваком од наведених аспеката и њиховим искуствима у настави. Посебну пажњу смо обратили на то да ли, и како се предају контроверзни историјски догађаји. И више од тога, анализирали

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 Maric, *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), Snjezana 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 Уверења наставника, њихова пракса и ставови су важни за разумевање и унапређивање образовног процеса. Они су у блиској вези са стратегијама које наставници користе како би се изборили са изазовима у свом свакодневном професионалном животу, њиховом генералном добробити и они обликују средину у којој ученици уче и утичу на мотивацију и постигнуће ученика. Поред тога, они могу бити посредници ефеката политика везаних за посао наставника – као што су промене у курикулуму иницијалног образовања наставника или професионалног развоја – на учење ученика. Више на: <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>, приступљено 7. септембра 2017. Године

смо услове који би могли да обликују изборе и исходе када се овим темама ради³³.

У времену које је обележено великим бројем планираних образовних реформи као и великим бројем оних које се тренутно спроводе, студија која се бави овим темама може имати значајан утицај, пошто налази могу допринети боље утемељеним, и стога успешнијим политикама и реформама³⁴.

Током целокупног процеса дизајнирања и имплементације анализе потреба наставе историје на Западном Балкану, пажљиво су праћени принципи Одговорног Истраживања и Иновација Европске Комисије³⁵. Ови принципи налажу да различити друштвени актери треба да раде заједно током истраживачког процеса у циљу већег усклађивања истраживања са потребама и очекивањима друштва. Током фазе дизајна и имплементације, обратили смо посебну пажњу на ангажовање различитих актера укључујући разноврсне заинтересоване стране у области наставе историје. Практичари који раде у основном и средњем образовању, стручњаци у области наставе историје, истраживачи наставе историје, креатори политика, представници званичних образовних институција и активисти који се баве суочавањем са прошлошћу су сви били укључени у процес (Табела 1). Наставници и креатори образовних политика су, током неколико састанака, консултовани о елементима и структури анализе потреба, као и њиховим очекивањима од самог истраживања. Њихове сугестије су интегрисане у наредне кораке истраживачког процеса и помогле су у стварању прикладније и ригорозније истраживачке методологије. Поред помоћи у развоју истраживачких инструмената, овакав приступ је код различитих актера у пројекту створио осећај да пројекат и истраживање припадају њима. Најважније од свега, наставници су проширили своју улогу и поред испитаника у овом истраживању постали саветници у процесу истраживања.

И складу са принципима Одговорног Истраживања и Иновација, реализован је велики број консултација са различитим актерима током 15 месеци истраживачког процеса. Временска линија приказује развој и

имплементацију различитих елемената истраживачке методологије. Након развијања иницијалног оквира истраживања током маја и јуна 2016. године, сви елементи, њихова повезаност и распоред активности имплементације су представљени на Првом Састанку Експерата у Бечу јуна 2016. године. Повратне информације су прикупљене од стране експерата и интегрисане у другу верзију упитника. Ревидирана истраживачка методологија и презентована групи експерата и наставника који су учествовали на Другој EUROCLIO Регионалној Летњој Школи на Ловћену у Црној Гори. Током јесени и зиме 2016. године, одржано је шест националних састанака и на сваком од ових састанака имплементирани су квалитативни елементи методологије: интервјуи са експертима, групне дискусије и фокус групе са наставницима.

Истовремено је развијана финална верзија упитника на Енглеском језику. Како бисмо превели упитник на све локалне језике, користили смо два приступа: повратни превод (*back-translation*) и процедура комитета³⁶. Првенствено је упитник преведен са Енглеског језика на локалне језике а касније је са сваког од локалних језика још једном преведен на Енглески језик од стране независних преводилаца. Након тога су две Енглеске верзије, добијене овим путем за сваки од језика, упоређиване како би се открили и исправили потенцијални проблеми у преводу. Како је било потребно креирати шест различитих верзија упитника на различитим, али веома сличним језицима (са изузетком Албанског), реализована је додатна фаза у којој су упоређивани преводи у свим верзијама упитника. Сви национални координатори су присуствовали координационом састанку који је реализован у јануару 2017. године како би се креирале коначне верзије упитника на локалним језицима. Упитник је постављен и отворен за одговоре 22. фебруара 2017. године и затворен 7. маја 2017. Године. Прелиминарни резултати су презентовани експертима и наставницима на Трећој EUROCLIO Регионалној Летњој Школи која је одржана у Албанији 18.-23. јула 2017. године.

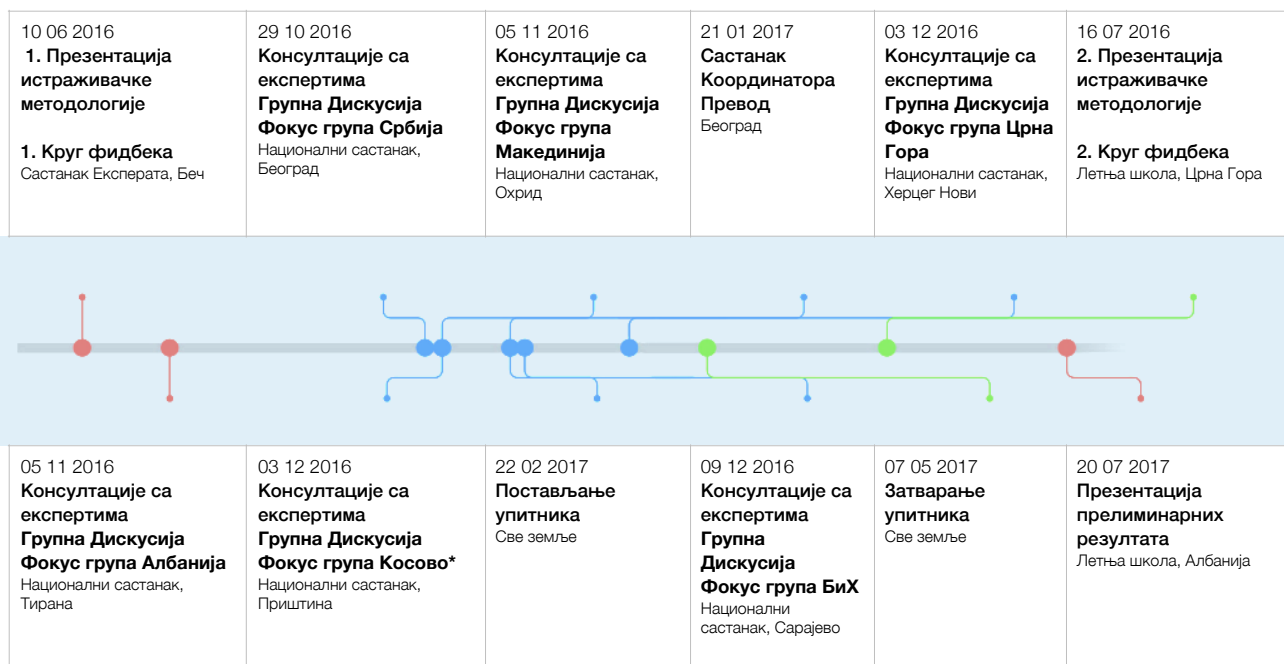
³³ Верује се да су професионалне компетенције кључни фактор у праксама у учионици и школи (Shulman, 1987, Campbell *et al.*, 2004; Baumert and Kunter, 2006). Како би проучавали ово, велики број аутора је користио, на пример, мере ефеката конструктивистичких у поређењу са "пријем/директно преношење" уверењима на наставу и учење, које су развили Peterson *et al.* (1989). TALIS користи генералну верзију два показатеља везана за наставу и учење (конструктивистички и директни пренос) како би објаснио уверења наставника и основно разумевање наставе и учења.

³⁴ На Косову* је у току реформа која је у фази пилот пројекта, у Албанији се очекује још реформи, док је у БиХ реформа требало да крене да функционише 2010. године али никада није имплементирана.

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

Табела 1: Временска Линија Скупљања Података



2. Методологија

Како бисмо истражили и разумели тренутно стање наставе историје у региону Западног Балкана, превасходно смо морали да обезбедимо сигуран простор у коме ће наставници моћи да поделе своја свакодневна искуства у настави као и искуства контекста у коме се настава одвија. Да бисмо ово постигли, дизајнирали смо истраживање које посматра различите нивое и везе у оквиру образовних система користећи студију великих размера са мешовитом методологијом, укључујући квантитативну и квалитативну методологију.

2.1. Елементи студије са мешовитом методологијом

Подаци су прикупљени користећи неколико различитих метода: полу-структурирани интервјуи са експертима из различитих области везаних за наставу историје, велике групне дискусије (stocktaking exercise) о изазовима и потребама наставе историје са наставницима историје и фокус групе са изабраним наставницима су спроведене у свим земљама, а онлајн упитник је дистрибуиран већем броју наставника у целом региону.

2.2. Упитник

Питања у упитнику су имала за циљ да истраже искуства и перцепције наставника, а везано за теме претходно обрађене у великим групним дискусијама: Иницијало образовање наставника, Курикулум и уџбеници, Процедуре запошљавања и професионални развој, Школска средина, Наставна пракса и Тешке теме. Упитник је креиран користећи онлајн платформу Колтрикс (*Qualtrics*)³⁷. Дистрибуиран је уз помоћ националних удружења наставника историје и образовних институција користећи мејлинг листе чланова, друштвене мреже и остале доступне ресурсе. Број наставника је зависио од специфичних доступних ресурса у свакој средини. Попуњавање упитника је започело укупно 1399 наставника у 6

земаља региона Западног Балкана: Албанија, Босна и Херцеговина, Косово*, Црна Гора, Македонија и Србија.

Приликом првог састанка на коме је експертима презентована методологија истраживања, неки експерти су изразили оклевање везано за питања која се баве личним информацијама (узраст, године искуства у настави, род, етничка припадност итд.). С обзиром да су ови подаци били неопходни како би се разумео контекст из кога долазе искуства, истраживачки тим је одлучио да ова питања остану део упитника уз придавање посебне пажње упознавању наставника и будућих испитаника са правилима анонимности и поверљивости која важе у научним истраживањима. Међутим, од 1399 наставника који су отворили упитник, 606 наставника је прекинуло попуњавање када су замољени да попуне секцију са личним подацима. Постоји неколико објашњења за ово. Једно је, свакако, да одређени број наставника који су желели да учествују у истраживању нису желели да поделе личне податке. На основу недостајућих одговора на питање "Колико дуго предајете?" (прво у одељку упитника који се бави личним подацима испитаника) искључено је 606 испитаника који нису наставили попуњавање упитника и коначан узорак је чинило 793 наставника историје. Позивање наставника да попуне упитник је реализовано на различите начине у различитим срединама. У свакој земљи, удружење наставника историје је било главни партнер у позивању наставника да попуне упитник осим у Црној Гори, где је Министарство Образовања пружио подршку у прикупљању испитаника.

2.3. Фокус групе

Упитник је коришћен како би се испитала искуства и ставови приближно 800 наставника историје са простора Западног Балкана и добио увид у различите изазове везане за наставу историје. Како би се омогућило дубље разумевање потреба наставника, поред упитника су реализоване фокус групе. Као део националних тренинга у свакој од земаља је организована по једна фокус група. Свака од шест фокус група се састојала од шест до осам наставника историје који су изабрани по принципу разноврсности у погледу пола, узраста, етничке припадности, година искуства, карактеристика заједнице у којој раде (урбана/рурална) и образовног нивоа на коме предају (виши разреди основне школе/средња школа). Све фокус групе су реализоване од стране бар једног од истраживача. У случају фокус група у Приштини и Тирани, разговор је реализован уз помоћ професионалних преводилаца.

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

2.4. Велике Групне Дискусије

Између 50 и 80 наставника историје (укупно 334) је учествовало и великим групним дискусијама (stock-taking exercise) о потребама наставника у свакој од земаља. Групне дискусије су обрађивале теме релевантне за наставнике историје: иницијално образовање наставника, курикулум и уџбеници, процедуре запошљавања и професионалног развоја, школска средина, свакодневна наставна пракса и тешке теме. Велике групне дискусије, у форми *World café* радионица³⁸, су реализоване у оквиру националних тренинга организованих од стране националних удружења наставника историје као део пројекта.

2.5. Интервјуи са Експертима

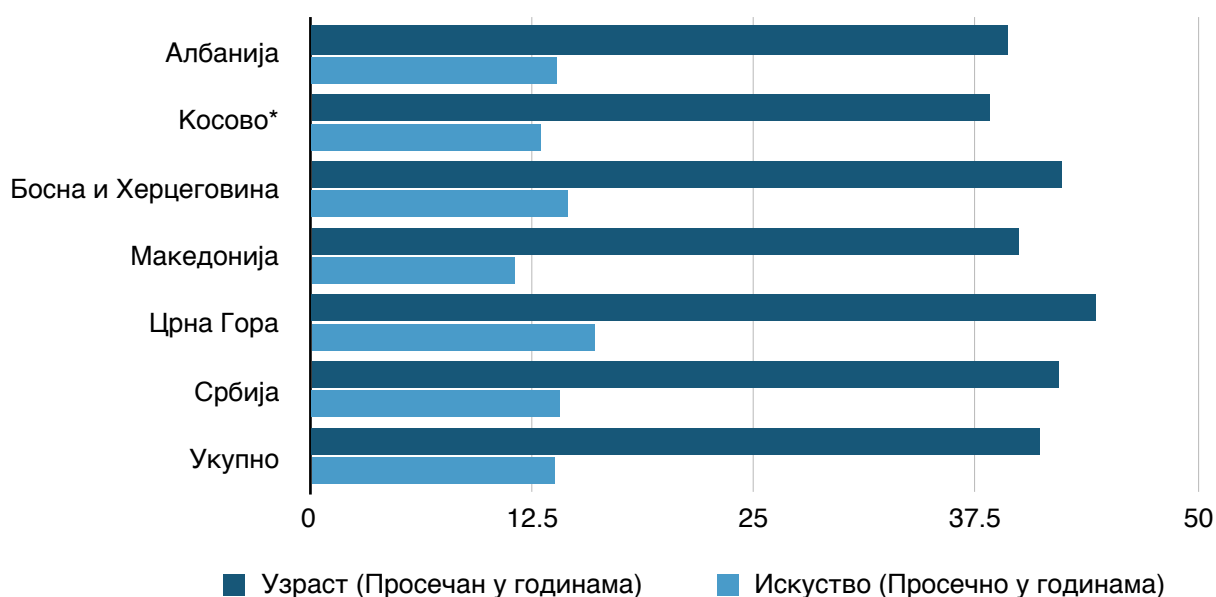
Тимови стручњака из области наставе историје су састављени од практичара (школских и универзитетских наставника) и представника образовних институција у Албанији, Косову*, Босни и Херцеговини, Македонији, Црној Гори и Србији. Индивидуално, сваки од експерата је попунио упитник који се састојао од питања везаних за образовне системе и позицију наставе историје у оквиру образовних система. Поред тога, као допуна упитнику организоване су националне консултације са овим експертским тимовима. Током ових интервјуа са експертима из области наставе историје добијене су додатне информације о специфичним изазовима у свакој од земаља.

2.6. Узорак

Узорак наставника који су попунили упитник се састојао од 793 наставника из шест земаља. Више од 300 наставника и других стручњака за наставу историје је учествовало у великим групним дискусијама, 42 наставника историје је учествовало у фокус групама и 14 експерата за наставу историје је учествовало у интервјуима који су се бавили темама везаним за специфични контекст сваке од земаља. У наставку ће бити представљене неке од карактеристика узорка испитаника који су попунили упитник. Просечни узраст испитаника је био $AC=41,24$ године, са просечним искуством у настави приближно 14 година ($AC=13,97$) (Графикон 1). Најнижи просечни узраст је забележен на Косову* (38,33) а највиши у Црној Гори (44,29). У складу са овим, испитаници из Црне Горе у просеку имају највише искуства ($AC=16,3$) а наставници са најмање искуства у просеку су наставници из Македоније ($AC=11,59$).

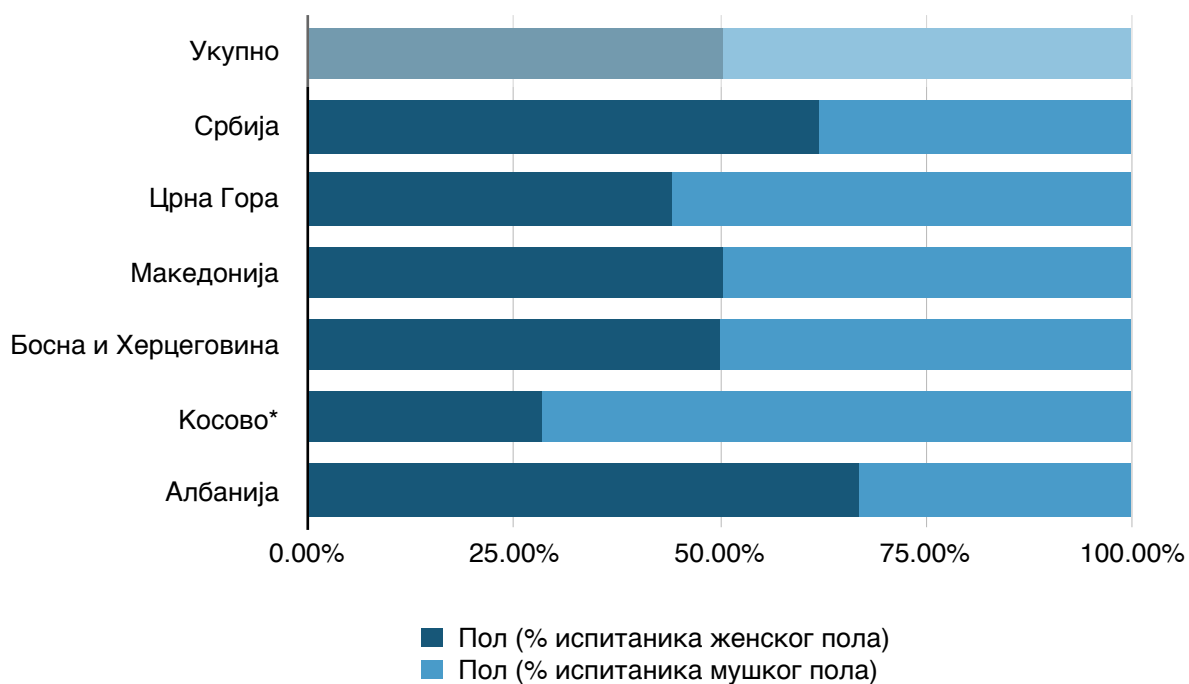
Процент испитаника женског пола у целокупном узорку (Графикон 2) је 50,33%. Највиши проценат испитаника женског пола је забележен у Албанији (66,70%), а најнижи на Косову* (28,4%). Табела 2 представља етничку структуру узорка. Ови подаци показују да је упитник успео да обухвати етнички разноврсни узорак наставника историје. Имајући у виду етничку разноврсност региона, као и етнички засноване образовне политике, верујемо да овакав састав узорка, иако се не ради о репрезентативном узорку, представља добру базу за добијање вредних увида у перспективе наставника у региону.

Графикон 1: Просечан узраст и просечне године искуства



³⁸ World café је метод фацилитирања дијалога у великим групама. У овом процесу, прво се паралелно одвија неколико групних дискусија на различите под-теме. Након тога, учесници се премештају у другу дискусионску групу у складу са својим преференцијама. Након неколико оваквих промена, одвија се пленарна дискусија. У току ове пленарне дискусије, презентују се закључци сваке од малих група. За више информација о World café методу: <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/> приступљено 12. Септембра, 2017

Графикон 2: Родна структура узорка



Табела 2: Етничка структура узорка

Албански	10,97%
Албански Косово*	6,73%
Албански Македонија	2,24%
Босански	5,74%
Бошњачки	12,34%
Црногорки	10,60%
Египћански	0,12%
Хрватски	1,62%
Хрватски БиХ	4,99%
Македонски	9,98%
Ромски	0,12%
Српски	29,18%
Српски БиХ	2,37%
Турски	0,50%
Друго	2,49%

3. Резултати

3.1. Иницијално Образовање Наставника, Запошљавање и Професионални Развој у Практици

Стицање наставничких компетенција почиње током студија, где се будући наставници припремају за оно што их чека у учионици. Након завршеног студијског програма, први изазов који морају да превазиђу је налажење посла. Имајући у виду незапосленост у региону³⁹, већ ово представља тежак задатак за наставнике широм Западног Балкана. Када наставници успеју да осигурају запослење и своје место у школи, улазе у поље другачијих механизма професионалног развоја у оквиру кога се нуде прилике за професионални развој, а њихово напредовање зависи од процене њиховог успеха на послу. Један од циљева анализе потреба је био да се истражи на који начин функционишу различите фазе професионалног живота наставника историје на западном Балкану. Посебан фокус је стављен на два питања:

- Да ли студијски програми за наставнике историје опремају наставнике неопходним наставним вештинама?
- Шта наставници мисле о процедурама запошљавања и приликама за професионални развој које им нуди образовни систем и остали актери у овој области?

³⁹ Према последњим истраживањима, незапосленост на Западном Балкану је изнад ЕУ28 просека. Eurostat. Enlargement countries – “Labor market statistics” Accessed October 2nd 2017. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Enlargement_countries_-_labour_market_statistics#Unemployment_rate

⁴⁰ За разлику од неких земаља где се наставници историје образују на педагошким универзитетима, у земљама Западног Балкана студијски програми за наставнике историје су организовани у склопу факултета и универзитета на којима се студира историја. За додатне детаље о постојећим формама иницијалног образовања за наставнике у Европи погледајте: 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' available at: http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf_test/doc_7.5_comparative_study.pdf Last accessed October 10th 2017.

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 Фокус група БиХ, модератори Деа Марић и Родољуб Јовановић, Сарајево Децембар 9. 2016.

3.1.1. Иницијално Образовање Наставника

Широм Западног Балкана, иницијално образовање будућих наставника историје је одвија на универзитетима у форми мастер академских студијских програма за историчаре и наставнике историје⁴⁰. У Албанији постоји 4 комплетна студијска програма за наставнике историје, у БиХ 6 комплетних студијских програма (5 у Федерацији и 1 у Републици Српској), на Косову* постоји само један комплетан студијски програм за наставнике историје, у Македонији постоје 3, у Црној Гори 1 а у Србији 4 комплетна студијска програма за наставнике историје. Наставници историје у региону јасно уочавају неуједначености у свом иницијалном образовању. Половина испитаних наставника (48,9%) мисли да је било недовољно дидактике наставе историје у њиховим студијским програмима, два од три наставника (61,3%) уочава мањак педагогије у студијским програмима, а 45,4% испитаника мисли да би требало да постоји већи број курсева везаних за педагогију у оквиру студијских програма за наставнике историје. Упитани о којим темама би волели да су учили више, већина наставника наводи дидактику предмета историја, педагогију и практичну наставу. Пропорција курсева педагогије и дидактике наставе историје у програмима за будуће наставнике историје на Западном Балкану је у 2012. години била мања од пропорције у осталим Европским земљама. Интервјуи са експертима указују да се пропорција није поправила од тада.⁴¹

“Пре свега, образовање. Мислим да нисмо довољно образовани на факултету. Ми нисмо имали нити један предмет који се бавио радом са ученицима са посебним потребама а то би било веома корисно за рад у основној школи.”

42

Када се ради о другим специфичним темама о којима би желели да су учили током студија, велики број наставника објашњава да нису припремљени за рад са ученицима са посебним потребама, и сматра да будући наставници треба да стекну ове вештине током студија.

3.1.2. Како наставници перципирају процедуре запошљавања?

Како бисмо разумели позицију наставника у образовном систему, важно је разумети њихову перспективу када се ради о процедурама запошљавања. Факторска анализа је показала да четири ставке ("У мојој земљи процедуре запошљавања су транспарентне"; "Професионалне квалификације пријављених кандидата се узимају у обзир приликом запошљавања"; "Наставно искуство пријављених кандидата се узима у обзир приликом запошљавања"; "Постоји корелација између постигнућа и напредовања у каријери у мојој радној средини") доприносе истом фактору и ове четири ставке су коришћене како би се направио индекс који смо назвали "Индекс транспарентности и напредовања у каријери заснованог на постигнућу". Графикон 3 приказује вредности овог индекса у свим под-узорцима. Наставници из Македоније имају најнижи скор ($M=2,15$) што показује да перципирају процедуре запошљавања као најмање транспарентне, а карактеристике наставника као небитне у процесу запошљавања и професионалног напредовања. Највиши скор на овом индексу је присутан код наставника из Црне Горе ($M=3,21$). Просечна вредност у целом узорку ($M=2,63$) показује да у глобалу, наставници не сматрају да механизми запошљавања и напредовања испуњавају захтеве транспарентности и поштовања квалификација.

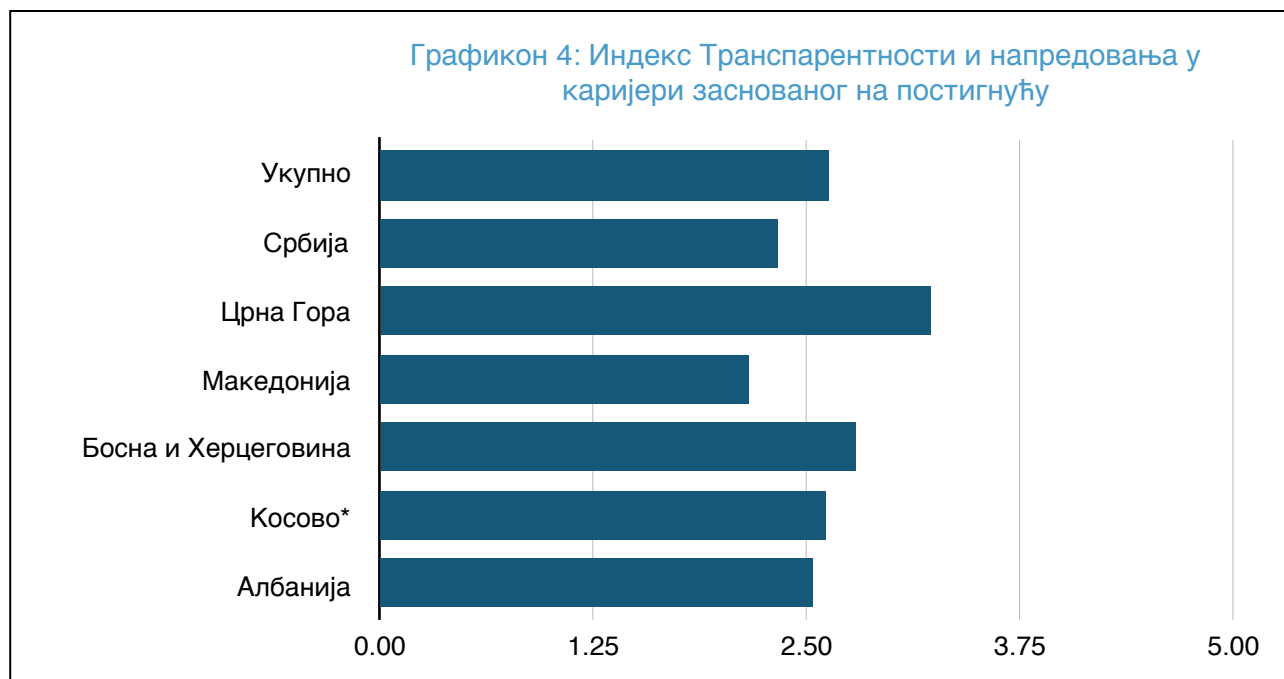
Висок степен незапослености и његове последице за добијање посла наставника изгледа нису највећи изазови за процедуре запошљавања наставника

историје на Западном Балкану. Посматрано у целом узорку, више од половине испитаника (53,7%) не мисли да су процедуре запошљавања у њиховој земљи транспарентне. Приближно половина испитаника верује да се професионалне квалификације (46,1%) и наставно искуство (50,1%) пријављених за посао не узимају у обзир. Поред тога, скоро половина испитаника (46,8%) мисли да постоји доста мешања политичара на локалном или државном нивоу у запошљавање наставника у школама. Приликом дискусија о запошљавању, испитаници често помињу корупцију:⁴³

*Колега је рекао да је највећи проблем код запошљавања то што се заправо процењују припадност политичкој партији и породичне везе. Такође, директори школа сами доносе одлуку као да не постоје критеријуми као што су оцене или радно искуство. Понекад им чак министар каже кога да запосле.*⁴⁴

Налази везани за проблеме при запошљавању јасно показују да су, у пракси, током селекције, други фактори (припадност политичкој партији, личне везе итд.) битнији од квалификација. Мањак транспарентности критеријума селекције оставља простора за неконзистентности и манипулације, које могу водити непотизму и корупцији. На основу података, можемо претпоставити да наставници не осећају сигурност и немају поверења у својој радној средини. Сматрамо да је ово једна од битних одредница њихове наставне праксе.

Графикон 4: Индекс Транспарентности и напредовања у каријери заснованог на постигнућу



⁴³ Постоје политизовано запошљавање као и непотизам – запошљавање путем рођачких и пријатељских веза. Видети за пример : Велику групну дискусију, Скопље, 5. Новембар, 2016. године

⁴⁴ Фокус Група Црна Гора, модератор Деа Марић, Херцег Нови, 3. Децембар, 2016. године

3.1.3. Прилике за професионални развој у пракси

У последњих 10 година, у већина земаља у региону реализоване су реформе у сектору професионалног развоја и напредовања наставника⁴⁵. Постоје различите методологије лиценцирања у различитим земљама у региону, које се разликују у трајању и формату. На пример, у Албанији, лиценца се добија једном без предвиђеног обнављања током каријере⁴⁶. У случају Србије и Црне Горе, обнављање лиценце је предвиђено једном у 5 година и засновано на учешћу у програмима обука акредитованим од стране министарства образовања. Како би се лиценца обновила, потребно је сакупити минимални број поена сакупљених учешћем у обукама⁴⁷. У случају Србије, постоје значајне потешкоће у примени овог система јер акредитација семинара не прати темпо доступних семинара и на тај начин наставници нису у прилици да добију поене за све семинаре у којима су учествовали. У Босни и Херцеговини, систем лиценцирања сличан онима у Србији и Црној Гори је планиран као део Стратешких смерница за реформу образовања у Босни и Херцеговини 2008-2015 које би биле примењене у целој држави и садржале импликације за механизме стандардизованог професионалног развоја у Федерацији и Републици Српској. Због неефикасности имплементационих тела (Савет Министара), већина реформи предвиђених документом никада није примењена, па тако ни део који се односи на професионални развој наставника⁴⁸. До данас у Босни и Херцеговини не постоји минимум механизма на државном нивоу који би пратили професионални развој наставника. На Косову* систем лиценцирања са могућношћу обнављања лиценце је успостављен 2014. године⁴⁹. Користили смо различите методе како

бисмо испитали искуства и ставове наставника везано за процедуре запошљавања, напредовања и професионалног развоја. Фокусирали смо се на начине на које запошљавање и напредовање функционишу у пракси како бисмо видели какве импликације то може имати за професионални развој наставника историје.

*Понекад сами финансирамо учешће на семинарима зато што ни министарство ни школа не нуде подршку. Нико неће да финансира професионални развој наставника.*⁵⁰

У неким земљама локалне самоуправе плаћају професионално усавршавање наставника са свог подручја⁵¹. Ово доводи наставнике из мање развијених подручја у лошији положај. Ако узмемо у обзир да директор школе доноси одлуку о томе да ли ће наставник учествовати у семинарима, добијамо ширу слику професионалног развоја наставника историје на Западном Балкану. Професионални развој наставника је у већој мери одређен финансијским стањем заједнице него потребама и аспирацијама наставника. У случају неких наставника, који можда нису сами мотивисани да се професионално развијају, систем какав је сада их неће мотивисати, чак ће их демотивисати. Следећи цитат јасно указује на импликације тренутно постојећих процедура напредовања и професионалног развоја.

*(...) много зависи од ентузијазма људи. Механизам није развијен тако да мотивише људе. То је шири проблем државе и система јавних услуга.*⁵²

Последњих година, прилике за професионални развој наставника се појављују из сарадње између школа и невладиних организација. Ово истраживање је имало

⁴⁵ Интервјује са експертима водили Деа Марић и/или Родољуб Јовановић (Интервју са експертима Косово*, Приштина, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима БиХ, Сарајево, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима Албанија, Тирана, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Македонија, Охрид, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Црна Гора, Херцег Нови, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима Србија, Београд, 16. Октобар 2016. Године)

⁴⁶ Лиценца за наставника се добија након 1 године предавања под менторством и положеног теста – Албанија, интервју, портфолио након једне године предавања под менторством у случају Албаније (http://www.akp.gov.al/images/pdf/Rregullore_profesionet.pdf <http://www.izha.edu.al/wp-content/uploads/2015/11/Udhezimi-per-kualifikimin-e-mesuesve-2015.pdf>) Закон о основним и средњим школама http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon_na_nastavnici_vo_osnovno_i_sredno_obrazovanie.pdf), 2016

⁴⁷ Свака обука носу одређени број поена, а одређени укупан број поена је потребан за обнављање лиценце.

⁴⁸ Интервју са експертима БиХ, Сарајево, 3. Децембар 2016. Године, Стратешки правци развоја образовања у Босни и Херцеговини са планом имплементирања, 2008–2015. <https://ec.europa.eu/epale/hr/resource-centre/content/strateski-pravci-razvoja-obrazovanja-u-bosni-i-hercegovini-sa-planom> (приступљено 12. Новембра, 2016. године)

⁴⁹ Интервју са експертима Expert Косово*, Приштина, 3. Децембар 2016. Године, Republic of Kosovo Administrative Instruction No. 25/2014 Licencing of Teachers (Prishtina: Republic of Kosovo, 2014)

⁵⁰ Фокус група БиХ, модератори Деа Марић и Родољуб Јовановић, Сарајево Децембар 9. 2016. Године

⁵¹ Фокус група Србија, модератори Деа Марић и Родољуб Јовановић, Београд, 23. Октобар 2016. Године

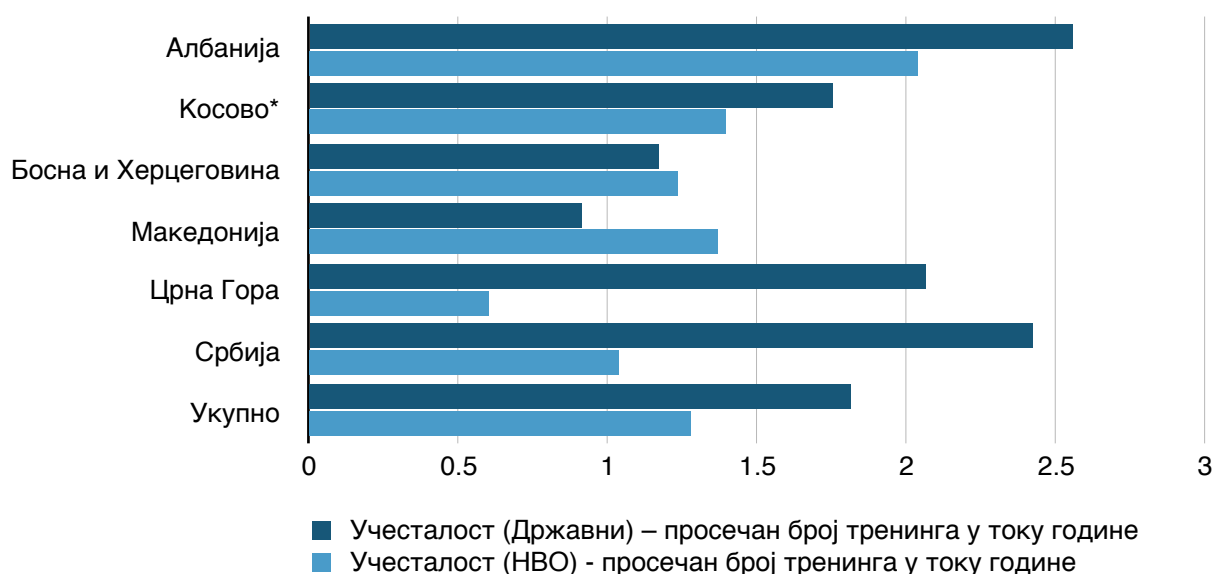
⁵² Фокус група Србија, модератори Деа Марић и Родољуб Јовановић, Београд, 23. Октобар 2016. Године

за циљ да мапира различите организације које пружају тренинге и испита како наставници виде корисност ових тренинга за свој професионални развој.

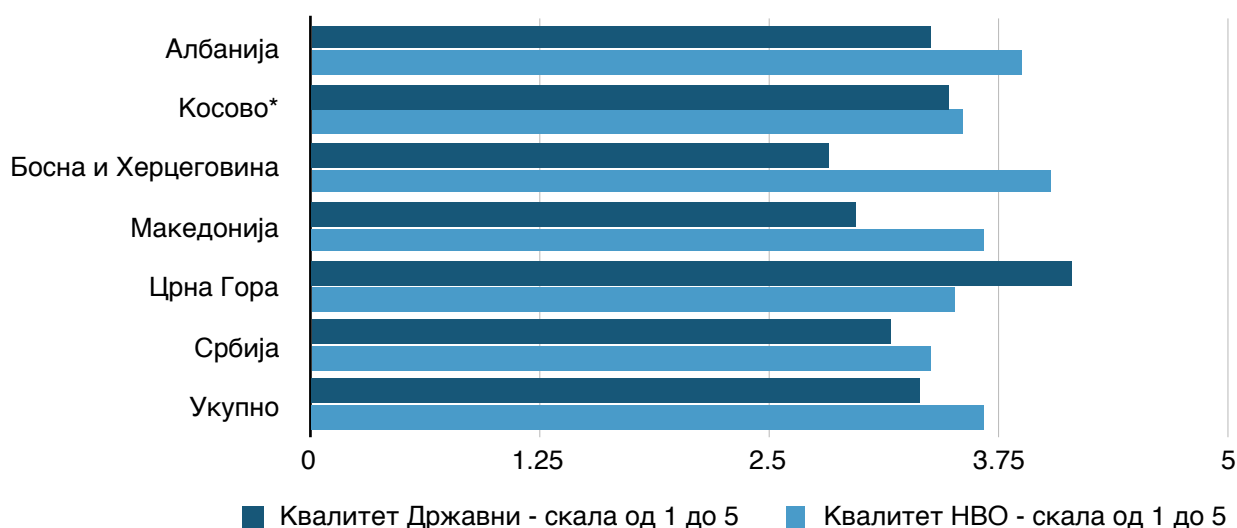
Графикони 5 и 6 приказују интересантан контраст. Као што се види на графикону 6, тренинзи које организују невладине организације су перципирани као квалитетнији ($M=3,67$) него тренинзи акредитовани од стране министарства образовања ($M=3,33$). Графикон 5, са друге стране показује да наставници много чешће учествују у тренинзима акредитованим од стране министарства образовања; 77,4% испитаника учествује у тренинзима акредитованим од стране министарства образовања бар једном годишње, док се исто може рећи за 55% наставника

када се ради о тренинзима које организују невладине организације. Ово није изненађујуће када знамо да само тренинзи акредитовани од стране министарства образовања доносе поене и утичу на обнављање лиценце (ако она постоји у одређеној земљи). Овај налаз отвара велики број питања, с обзиром да се професионални развој наставника сматра једним од кључних предиктора иновација и сарадње са другим наставницима⁵³. Одакле мотивација за учествовање у одређеним тренинзима? Да ли долази из жеље да се стекну корисне вештине или само из механизма који регулишу професионални развој?

Графикон 5: Колико често учествујете у тренинзима?



Графикон 6: Квалитет тренинга?



⁵³ Наставници који су активни у смислу професионалног развоја такође користе шири спектар наставних приступа и чешће сарађују са другим наставницима, OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (Unknown: OECD Publishing, 2009)

Да нема организација цивилног друштва, не бисмо имали никакве прилике за професионални развој. Али има и пасивности. Ја сам препоручио семинаре неким колегама, али су они били потпуно незаинтересовани.⁵⁴

Слике приказане изнад показују теме које се најчешће покривају на државним и НВО тренинзима⁵⁵. Тренинзи које организују државне институције се чешће баве генералнијим темама у образовању као што су планирање, организација учионице, људска права, наставне методе, критичко мишљење и извори. Тренинзи које организују НВО у једном делу покривају сличне теме као што су нове технологије, (нове) наставне методе и концепти, али се генерално у већој мери баве контроверзама, осетљивим темама и начинима на које се може приступити специфичним историјским искуствима и њиховим интерпретацијама.

Имајући у виду циљеве образовних институција као и агенду интернационалних организација, овај налаз није сам по себи превише изненађујући. Очигледно је да се теме, које ове две врсте тренинга покривају, допуњају јер постоји потреба да се обраде како генералније теме, тако и специфичне осетљивости везане за регион. Ипак, подаци о перципираном квалитету тренинга и учешћу на тренинзима стављају теме које они покривају у контекст. Потреба за мерама које би укључиле боље механизме провере квалитета обе категорије тренинга је јасна. Додатни акредитациони механизми за државне и НВО тренинге би обезбедили и бољи квалитет тренинга. На овај начин, образовни систем и остали актери који пружају тренинге би били у могућности да одговоре на потребе наставника за професионалним развојем на систематски и супстанцијални начин.

График 7: Теме тренинга које организују образовне институције и НВО



Табела 3: Наставници и професионални развој на Западном Балкану

Албанија	4 БА програма (180-240 ECTS)	4 МА програма Историја (60-90 ECTS) 4 МА програма - академски (90-120 ECTS)	Фаза 1: 1 Година приправничког стажа + процена знања на крају године од стране Регионалног Директората за образовање	Фаза 2: Испит - Национална Агенција за Испите
Косово*	1 БА програма (180 ECTS)	4 МА програма	Привремена наставна лиценца, Стална Лиценца, Лиценца за Ментора, Лиценца за постигнуће	
Босна и Херцеговина	6 БА програма	1 МА програм	Није примењен систем лиценцирања	
Македонија	3 БА програма	3 МА програма	Фаза 1: 1 Година приправничког стажа са додељеним ментором	Фаза 2: Интерни испит
Црна Гора	1 БА програма	1 МА program	Фаза 1: 1 Година приправничког стажа са додељеним ментором	На сваких 5 година, наставник је дужан да оствари 36 сати тренинга у различитим деловима земље
Србија	4 БА програма (240 ECTS)	4 МА програма	Фаза 1: 2 Године приправничког стажа са додељеним ментором	Фаза 2: Испитни час пред комисијом + Државни испит

⁵⁴ Фокус група БиХ, модератори Деа Марић и Родољуб Јовановић, Сарајево Децембар 9. 2016. Године

⁵⁵ Интервјуе са експертима водили Деа Марић и/или Родољуб Јовановић (Интервју са експертима Косово*, Приштина, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима БиХ, Сарајево, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима Албанија, Тирана, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Македонија, Охрид, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Црна Гора, Херцег Нови, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима Србија, Београд, 16. Октобар 2016. Године)

3.2. Наставници у Школи и Образовном Систему

Поред осталих тема, желели смо да истражимо шта чини радну средину наставника на Западном Балкану. Претпоставили смо да школски контекст и карактеристике образовног система, заједно са позицијом наставника у њима, утичу на наставу⁵⁶. Инфраструктура потребна за наставу је аспект који креатори политика, али и истраживачи који се баве наставом историје на Западном Балкану, често превиђају. Укључивањем ове димензије, желели смо да привучемо пажњу на структуралне изазове који су витални за свакодневну наставну праксу. Величина одељења и наставна помагала дају оквир настави. Поред тога, наставничке перцепције нивоа демократије у школама и образовним системима и улога коју наставници играју у њима су фактори који се морају узети у обзир када се прича о постигнућу наставника и приликама за унапређење.⁵⁷

3.2.1. Инфраструктура

Тема основних услова за одржавање наставе и мањка основне материјалне инфраструктуре у неким школама је поменута од стране неколицине наставника током истраживања. Техничка и технолошка опремљеност школа значајно варира у зависности од тога да ли се ради о школама у урбаним или руралним срединама, као и од економске развијености области у којој се школа налази. Поред тога, проблем превеликог броја ученика је поменут у оквиру неколико великих групних дискусија⁵⁸:

*Ученицима је досадна теорија и мањак практичног рада у оквиру наставе историје. На ово додајте проблеме историје као предмета и чињеницу да нове методе захтевају другачије услове, било да се ради о инфраструктури или броји студената. Тешко је применити нове методе у одељењу које има 40 ученика.*⁵⁹

У неким деловима Албаније, није неуобичајено да се једно одељење састоји од више од 35 ученика. Природно, ово има негативни утицај на примену принципа активне наставе, наставе засноване на компетенцијама и наставе оријентисане на ученика и подстиче коришћење традиционалних наставних пракси. Поред тога, у случају Албаније постоји велики контраст између приватних и јавних школа⁶⁰. Наставници описују приватне школе као много погодније окружење за примену партиципаторних и активних приступа учењу. Стиче се утисак да је ово повезано са мањим бројем ученика у одељењу и бољом техничком опремљеношћу ових школа.⁶¹

3.2.2. Перципирани ниво демократије у школама

Графикон 8 представља наставничке перцепције нивоа демократије у школи у којој предају. На скали од 1 до 5 (где 1 представља нимало а 5 веома) они су оцењивали шест различитих аспеката демократије у пракси: партиципација наставника у доношењу одлука, управљање школом, партиципација ученика и родитеља, заступљеност различитости у школи и

Графикон 8: Перципирани Ниво Демократије



⁵⁶ О томе зашто је важно истраживати ставове наставника: OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (Unknown: OECD Publishing, 2009)

⁵⁷ Као што је показано у другим истраживањима, школска клима је позитивно повезана са обавезивањем наставника и ефикасном наставом; 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 Camellia Othman, Jati Kasuma

⁵⁸ Велика групна дискусија Црна Гора, модератор Деа Марић, Херцег Нови, 3. Децембар, 2016. Године

⁵⁹ Фокус група Албанија, модератор Деа Марић, Тирана, 5. Новембар, 2016. Године

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Ibid

статус ученика са посебним потребама. Статистичка анализа је показала да ових шест ставки можемо посматрати заједно, па је упросечавањем одговора креиран индекс перципираног нивоа демократије у школи. Најнижи ниво демократије у школама перципирају наставници у Македонији (АС=3,02) а највиши наставници у Црној Гори (АС=3,77). Ипак, када се овим подацима додају подаци сакупљени у фокус групама, великим групним дискусијама и интервјуима са експертима, добија се мање позитивна слика. Изгледа да наставници не виде велики ниво демократије у школској пракси.⁶²

Они желе сарадњу са другим ентитетима, али се плаше како ће реагирати школе или министарства.

(Сарадња међу заједницама, Босна и Херцеговина)

Директори школа доносе сопствене одлуке зато што не постоје званични критеријуми.

(Процес доношења одлука о запошљавању, Црна Гора)

Наставници напомињу да је заступљено ауторитарно управљање школама. Овај тип доношења одлука се препознаје у различитим темама везаним за наставнике и школе, од сарадње међу школама до професионалног развоја наставника. Подржавајућа и демократска атмосфера у школи је битан фактор за обликовање наставних пракси. Ако креатори политика и образовне институције желе да подрже креативну, критички настројену и одговорну наставу историје, требало би да обезбеде подржавајући и демократски контекст у коме се одвија настава.

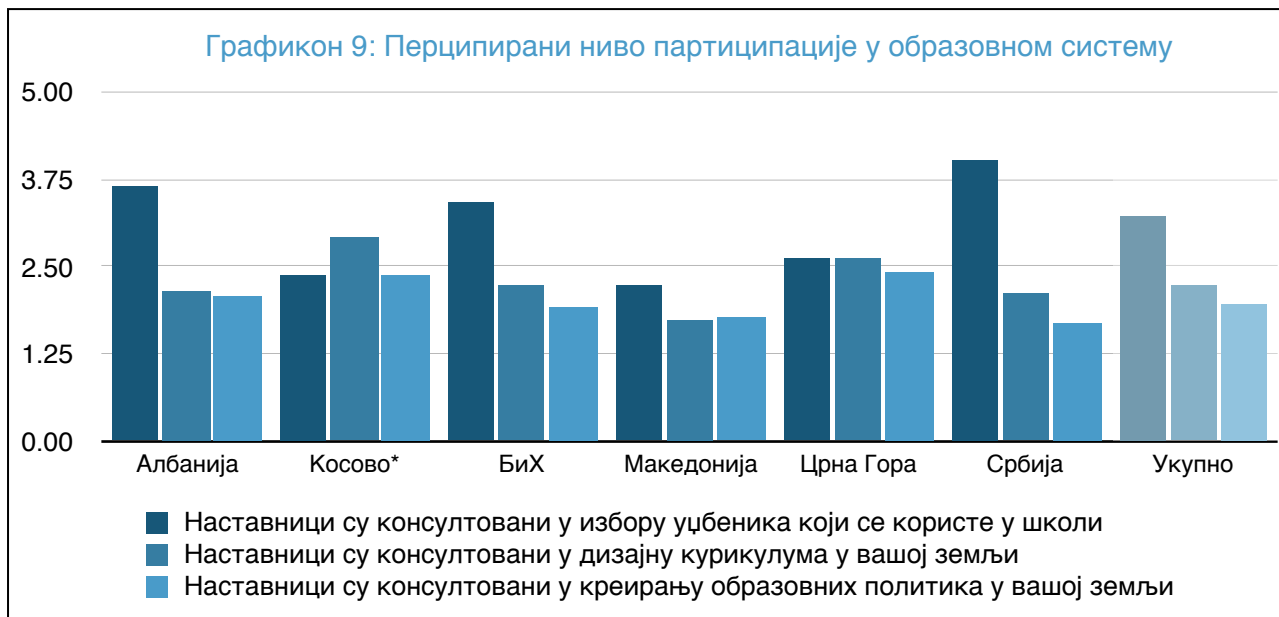
3.2.3. Перципирани ниво партиципације наставника у образовном систему

Један од најбитнијих елемената позиције наставника у школи и образовном систему је ниво партиципације наставника у различитим процесима доношења одлука у оквиру образовног система. Претпостављамо да је партиципација практичара у процесима реформи битна како за обликовање одлука базираних на искуству, тако и за промовисање промена које ће наставници доживљавати као своје.

Графикон 9 представља одговоре наставника на следећа питања: (1) Наставници су консултовани у креирању образовних политика на националном нивоу, (2) Наставници су консултовани у дизајну курикулума и (3) Наставници су консултовани у избору уџбеника који се користе у школи. Испитаници су чешће консултовани у избору уџбеника него у креирању образовних политика и дизајну курикулума. Ово указује на одређени законитост: што су одлуке кључније и на вишим нивоима, наставници су мање укључени и консултовани.

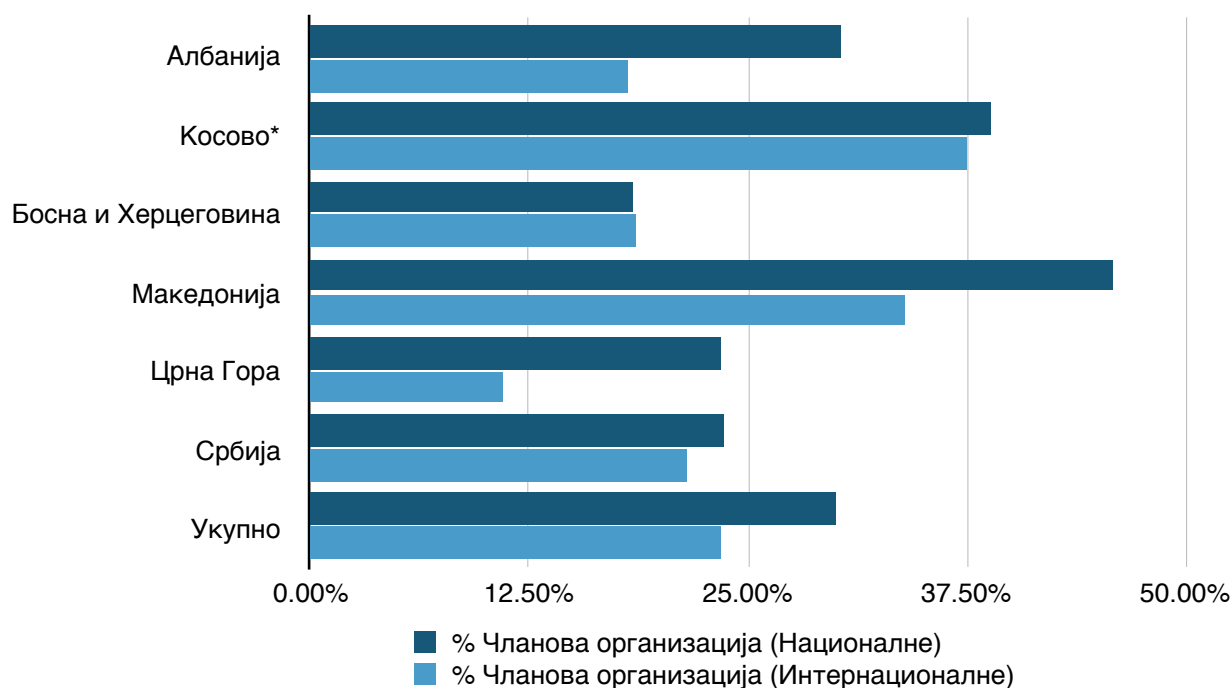
Још један релевантни индикатор партиципације наставника је њихова укљученост у рад организација које се баве наставом историје. У просеку, сваки трећи испитаник (30,08%) је члан националне организације која се бави наставом историје, а сваки пети (23,44%) је члан интернационалне организације која се бави наставом историје. Највећи проценат испитаника који су чланови националних организација које се баве наставом историје бележимо у Македонији (45,9%), а највећи удео испитаника који су чланови

Графикон 9: Перципирани ниво партиципације у образовном систему



⁶² Велике групне дискусије водили Деа Марић и/или Родољуб Јовановић (Велика групна дискусија Косово*, Приштина, 3. Децембар 2016. Године; Велика групна дискусија има БиХ, Сарајево, 3. Децембар 2016. Године; Велика групна дискусија Албанија, Тирана, 5. Новембар 2016. Године; Велика групна дискусија Македонија, Охрид, 5. Новембар 2016. Године; Велика групна дискусија Црна Гора, Херцег Нови, 3. Децембар 2016. Године; Велика групна дискусија Србија, Београд, 16. Октобар 2016. Године)

Графикон 10: Чланство у организацијама које се баве наставом историје



интернационалне организације која се бави наставом историје на Косову* (37,5%). Ови подаци указују на велику партиципацију наставника у организацијама која се баве наставом историје и показује да се наставници укључују у рад организација које се баве иновацијама у настави историје. Са друге стране, подаци о партиципацији наставника у другим процесима у оквиру образовног система (Графикон 9) показују да се наставници не осећају укључено у стратешке промене у образовним системима. Заједно, ови подаци сугеришу да постоји потенцијал у мотивацији наставника да раде на променама у настави историје који није у потпуности искоришћен у образовном систему.

Овакве процедуре имају импликације за професионални развој наставника, али запошљавање и дизајн ваннаставних активности имају важну улогу. Ово отвара даља питања о заснованости процедура запошљавања од постигнућа, основама за одлуке о професионалном развоју наставника и њиховој вези са потребама наставника. Када се ради о одлукама везаним за сарадњу са другим школама, важно је истаћи да директори школа могу бити фактор који спречава кораке ка сарадњи између различитих заједница. Имајући у виду опсег одлучивања директора, опрез наставника да се упусте у иновативне приступе делује оправдано.

3.3. Да ли се парадигма наставе променила?

Настава историје на Западном Балкану је била предмет многих међувладних и невладиних интервенција и реформи у последњих 20 година⁶³. Намера да се интервенише и реформише је у вези са следећом "дијагнозом": Сматра се да настава историје на Западном Балкану служи преношењу једног, етнички обликованог наратива о ономе што се десило *Нама*. У том наративу, *Други* су описани као негативни ликови, опресори, агресори, сумњиви странци и непријатељи⁶⁴. Традиционалне методе наставе веома добро служе преношењу овог унапред припремљеног наратива. Наставници се виде као преносиоци а студенти као примаоци приче о *Нама* кроз време. Преиспитивање историјских интерпретација и учење како се оне конструишу и користе, није био циљ нити је систематски подржавано од стране образовних институција.

У међувремену, догодиле су се интервенције и реформе које воде ка инклузивнијој настави историје, и генерално ка настави заснованој на компетенцијама и усмереној на ученика. Курикулуми су мењани, уведен је плуралитет уџбеника, у неким земљама су успо-

⁶³ Погледати овај извештај стр. 6

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

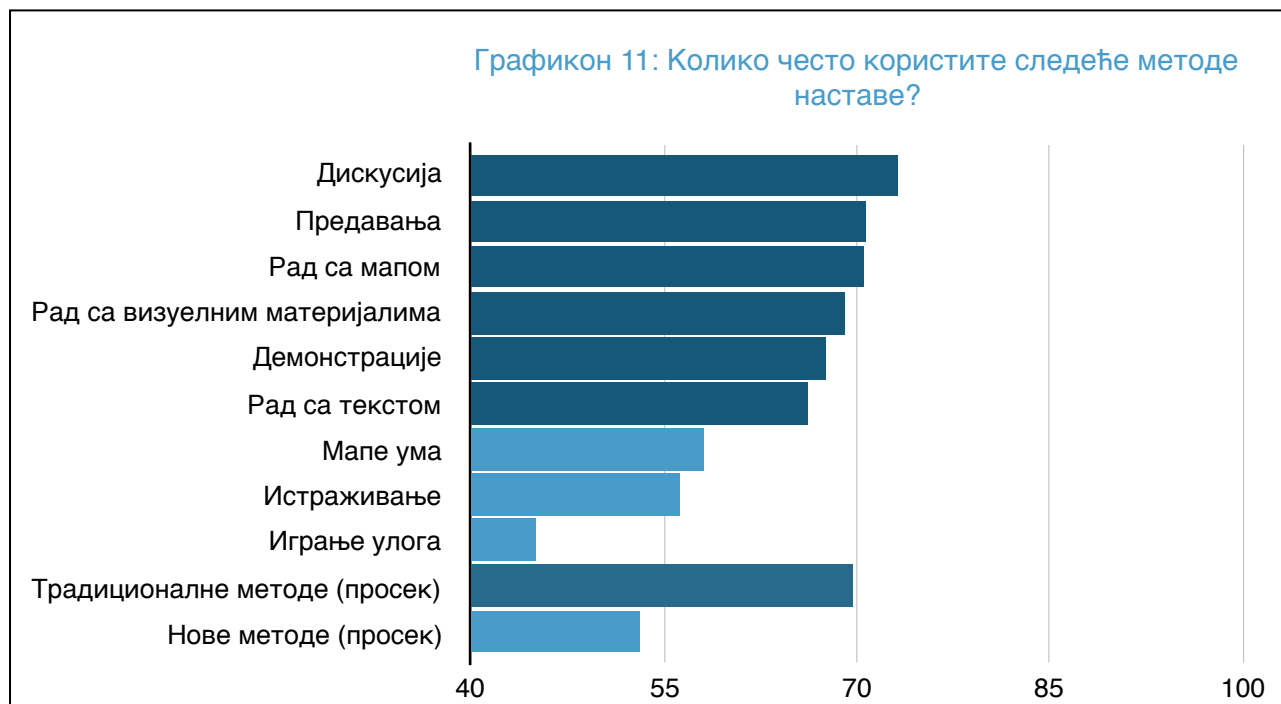
стављени стандарди за наставу⁶⁵ и смернице за уџбенике⁶⁶, организовани су тренинзи за наставнике, произведени су алтернативни и додатни наставни материјали⁶⁷. Али, колико је све ово утицало на редовну, свакодневну наставу историје у региону? Да ли можемо да видимо утицај парадигме развијања компетенција, усмерености на ученика и развијања критичког мишљења у начину на који наставници виде сврху својих предавања и у начину на који заправо предају?

Како бисмо сазнали где тренутно стојимо у погледу ових изазова, питали смо наставнике о (1) методама наставе које користе, (2) комплексности задатака које задају студентима (на основу ревидиране Блумове таксономије), (3) кључним компетенцијама које развија њихова настава и (4) њиховим идејама о томе какви би требало да буду курикулум и уџбеници. Одговори на ова питања би требало да покажу промене у парадигми наставе. Верујемо да је активна настава кључна за образовање усмерено на ученика, и због тога смо желели да видимо које наставне методе се најчешће користе. Задавање комплекснијих задатака ученицима и учење како да се ти задаци реше је есенцијално за развој критичког и креативног

размишљања, као и историјског размишљања, па смо стога желели да сазнамо какве задатке наставници најчешће задају ученицима. Настава историје може допринети трансверзалним и генеричким вештинама које су ученицима потребне у савременом друштву, и рад на стицању тих вештина указује на став о модерним приступима настави. То је разлог због кога смо истражили како наставници виде своју наставу у контексту кључних компетенција, онако како их дефинише Европски Оквир за Кључне Компетенције и Целоживотно учење. Врста курикулума и уџбеника коју би наставници желели указује на њихово разумевање улоге и сврхе наставе историје и, што је још важније, њиховог разумевања професионалне аутономије и одговорности наставника историје.

3.3.1. Које методе и приступе настави највише користе наставници?

Графикон 10 приказује врсте метода које наставници најчешће користе у свакодневном раду. Можемо видети да наставници користе првих 6 метода (дискусију, демонстрације, рад са текстом, рад са мапом, рад са визуелним материјалима и предавања) много чешће него последња три, активнија метода

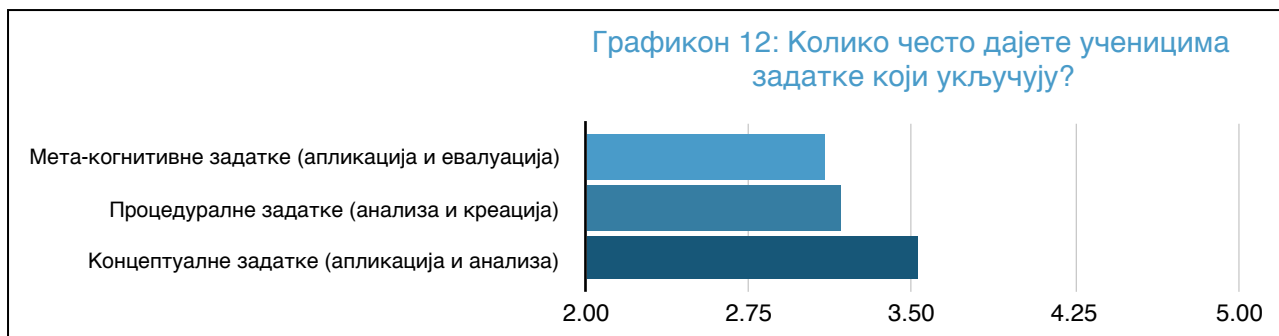


⁶⁵ Република Србија Министарство просвете Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. *Образовни Стандарди За Крај Обавезног Образовања* (Belgrade: Министарство просвете Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010), Република Србија. *Општи Стандарди Постигнућа За Крај Општег Средњег И Средњег Стручног Образовања И Васпитања У Делу Општеобразовних Предмета* (Belgrade: Завод За Вредновање Квалитета Образовања И Васпитања, 2015)

⁶⁶ Интервјуе са експертима водили Деа Марић и/или Родољуб Јовановић (Интервју са експертима Косово*, Приштина, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима БиХ, Сарајево, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима Албанија, Тирана, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Македонија, Охрид, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Црна Гора, Херцег Нови, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима Србија, Београд, 16. Октобар 2016. Године)

⁶⁷ Погледати овај извештај стр. 6

Графикон 12: Колико често дајете ученицима задатке који укључују?



(играње улога, брејнсторминг, истраживање). Најтрадиционалнији метод: предавање је најчешће коришћени метод наставе, а поред њега је се често користи и други традиционални метод: демонстрација. У погледу учесталости, дискусија је најучесталији метод поред предавања, што указује на већу укљученост ученика и корак ка активнијим методама наставе и учења. Рад са мапом, визуелним материјалима и текстом се релативно често користе, што такође указује на мало активнију улогу ученика. Са друге стране, што су методе активније и партиципативније, мање се користе у настави.

3.3.2. Колико често наставници задају комплексније задатке ученицима?

Категоризација задатака коришћена у овом питању је базирана на ревидираној Блумовој таксономији⁶⁸. Питали смо наставнике колико често задају задатке вишег реда који се односе на концептуално (примена и анализа), процедурално (анализа и креација) и мета-когнитивно (примена и евалуација) знање⁶⁹. Можемо видети да наставници најчешће дају студентима задатке који су традиционалнији: концептуална димензија знања је популарнија од процедуралне, а мета-когнитивна најређа. По експертима за наставу историје, задаци вишег реда чине основу критичког и креативног мишљења⁷⁰. Што су задаци комплекснији, наставници их мање задају студентима. Процедурално знање је кључно за развој компетенција које чине суштину вештина критичког и креативног мишљења. Критичко мишљење се помиње у курикулумима наставе историје у свакој од земаља и чини значајан приоритет у великом броју интернационалних препорука за наставу историје. Мета-когнитивна

димензија знања, оно што често зовемо "учење како се учи", је најмање заступљена димензија у одговорима наших испитаника. Ови подаци показују да се циљеви и препоруке курикулума недовољно прате у свакодневној настави. Изгледа да ови циљеви нису у потпуности постигнути, али подаци постављају питање да ли је примена критичког мишљења (предвиђена тренутно важећим курикулумима) уопште присутна у учионицама Западног Балкана.

3.3.3. Да ли наставници мисле да њихова настава развија кључне компетенције?

Питали смо наставнике да ли мисле да њихова настава развија 4 од 8 Кључних Компетенција дефинисаних Европским Оквиром за Кључне Компетенције и Целоживотно Учење. Одговори показују да се "Учење како се учи" и "Друштвене и грађанске компетенције" много мање развијају од друге две понуђене. Ови резултати су у складу са врстом задатака коју наставници дају ученицима. "Учење како се учи", као хоризонтална кључна компетенција, се не развија на часовима историје, што одговара претходно изнетим резултатима који говоре да се ученицима најређе задају мета-когнитивни задаци. Начин на који се историја тренутно предаје на Западном Балкану носи мало додатих вредности за ученике изван знања предмета које добијају. Ово је узнемирујући податак имајући у виду промјеново тржиште рада. Поред тога, ово чини будућу позицију наставе историје у општем образовном процесу тешко одбрањивом, јер је тешко показати да историја доприноси развијању трансверзалних вештина⁷¹.

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 Категорија задатака традиционално најпопуларнија међу наставницима – фактографско знање, није испитивана овим упитником јер смо претпоставили да се она свакако најчешће користи

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)

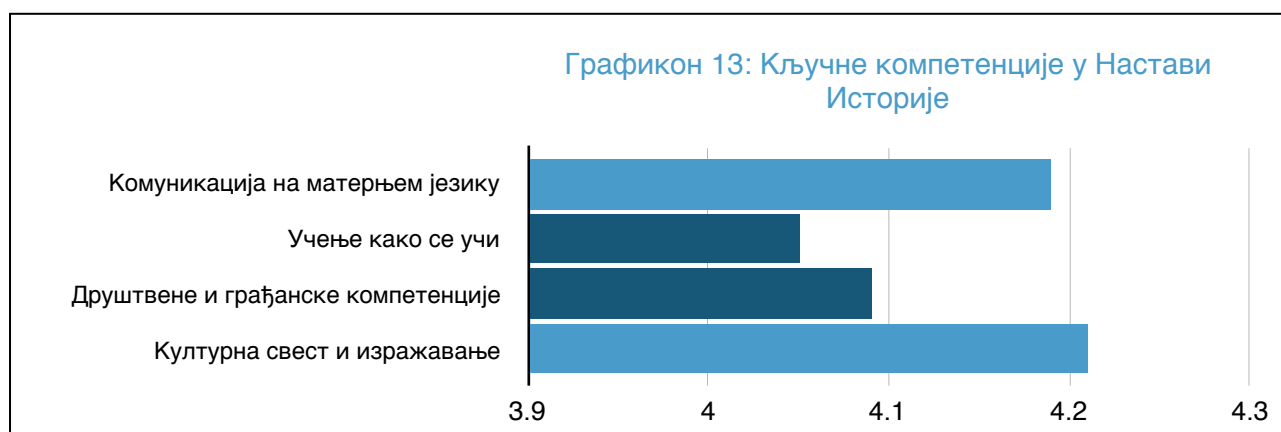
⁷¹ Видети на пример Светски Економски Форум, Листа Вештина које ће бити потребне на тржишту рада 2020. Године <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> last accessed 10th of September 2017.

3.3.4. Какву врсту курикулума и уџбеника наставници желе?

Курикулуми наставе историје на Западном Балкану су организовани хронолошки и истовремено веома прескриптивни када се ради о садржају. Проценат обавезног садржаја курикулума на Западном Балкану износи између 70% и 100%⁷². Са друге стране, курикулуми садрже велики број очекивања као што су "интерпретације историјских информација и критичког размишљања"⁷³, "научно потврђеног знања о прошлости и садашњости", "боље разумевање савре-

мало слободе наставницима да уведу теме које би волели да предају или методе које захтевају више времена, управо због велике количине садржаја. Када причамо о уџбеницима, велики број наставника би волео да они садрже више историјских извора (83%) и комплексније задатке за ученике (64,3%). Поред тога би желели да језик у уџбеницима буде неутралнији (55,3%) и да презентује више историјских перспектива (65,4%).

Посматрајући горе наведене резултате, везане за курикулуме и уџбенике који се тренутно користе,



мених процеса и феномена"⁷⁴, "унапређење функционалних вештина и компетенција потребних за живот у модерном друштву (вештина истраживања, критичког и креативног мишљења, способност резоновања, изражавање сопствених ставова, разумевање мултикултурализма, развој толеранције и културе аргументованог дијалога)"⁷⁵. Али количина хронолошки поређаног садржаја који је прописан овим курикулумима је највероватније једна од главних препрека за увођење метода и приступа који би развили вештине предвиђене истим тим курикулумима.

Када смо питали наставнике о променама које би волели да виде у свом курикулуму, 36,1% наставника је рекло да би волело да њихов курикулум буде прескриптивнији када се ради о садржају, 40,3% верује да курикулум треба да буде прескриптивнији када се ради о методима и приступима, и 50,5% верује да курикулум треба да буде прескриптивнији када се ради о интерпретацијама. Овај налаз је веома иненађујућ када се зна да су курикулуми о којима се ради већ врло прескриптивни и остављају веома

можемо да изведемо неке занимљиве закључке. Са једне стране, наставници очигледно желе уџбенике са напреднијом дидактичком опремом – више историјских извора и комплексније задатке који прате изворе. Они такође препознају проблеме везане за емоционални и неприкладни језик који се некада среће у уџбеницима. Све ово указује да наставници теже ка ономе што смо ми називамо "нова парадигма наставе", која је фокусирана на активно учење и историјско преиспитивање као и више свести о језику који се користи.

Али приклањање овој парадигми би подразумевало више аутономије за наставнике, више слободе да изаберу прикладне теме и више слободе да изаберу које методе и приступе је најбоље користити у специфичним ситуацијама. Поред тога, та парадигма наставе би имплицирала курикулум који није оријентисан на прикладне интерпретације већ на отвореност за разноврсне интерпретације, као и посвећеност разумевању порекла ових интерпретација. Наши испитаници, изгледа да ипак желе потпуно супротно. Верујемо да разлог за ово лежи у историји

⁷² Мало одступање постоји у случају Косова* где се тренутно пилотира нови курикулум који нуди више прилика за тематски приступ.

⁷³ Мало одступање постоји у случају Косова* где се тренутно пилотира нови курикулум који нуди више прилика за тематски приступ.

⁷⁴ Интервју са експертима Македонија, Охрид, 5. Новембар, 2016. Године

⁷⁵ Интервју са експертима Србија, Београд, 16. Октобар 2016. Године

образовних система у овом региону, који имају дугу традицију прескриптивности. Можда баш због тога, знати тачно шта и на који начин треба радити представља неку врсту сигурности за наставнике. Да ли ово значи да би наставници жртвовали аутономију због сигурности? То је још једно отворено питање. Како ово утиче на промене у настави историје и успешност будућих реформи може бити од већег значаја.

3.4 Тешке теме

На који начин се приступа тешким темама⁷⁶ и како се суочава са њима, изучавано је из перспективе различитих научних дисциплина⁷⁷. Која се улога приписује настави историје и на који начин наставници историје разумеју ову улогу када се ради о преношењу, преиспитивању и реконструкцији наратива болне и трауматске прошлости? Када се ради о осетљивим догађајима, може се предавати о комплексности уместо промоције симплификованих интерпретација. Настава историје може бити платформа за преиспитивање пристрасности и манипулација, и на тај начин допринети превазилажењу наслеђа тешке прошлости⁷⁸. Како бисмо разумели да ли, и на који начин се настава историје користи, морамо истражити шири образовни и социо-политички контекст. Недавна искуства опресије и насиља се традиционално виде као тема коју је тешко предавати. Неке студије су анализирале како ова искуства репрезентована у курикулуму и уџбеницима у региону⁷⁹. Као последица интернационалних напора, а у складу са најновијим научним сазнањима, неке промене су направљене у репрезентацијама ових догађаја у

уџбеницима⁸⁰ као и у курикулумима⁸¹. Поред тога, различите активности су имплементирани са циљем оспособљавања стручњака и практичара из области наставе историје да приступе овим темама. Неке од ових активности су биле усмерене на размену искустава у приступима а неке на нове приступе овим темама⁸². Један од циљева овог истраживања је разумевање фактора који утичу на приступ који наставници бирају када се ради о тешким темама. Прво смо желели да прикупимо њихова искуства о томе које су теме тешке за предавање. Након тога, желели смо да видимо да ли избегавају или ипак бирају да предају теме које означавају као тешке. На крају, желели смо да видимо шта обликује наставничке стратегије у учионици. Како бисмо то открили, користили смо елементе Модела Предузимања Ризика, који се бави наставничким перцепцијама друштвене улоге историје и њиховим специфичним стратегијама избегавања/суочавања са тешким темама. Овај модел појашњава различите факторе који обликују начин на који наставници прилазе овом проблему, укључујући личне карактеристике наставника и карактеристике школског контекста⁸³.

3.4.1. Које теме је тешко предавати?

Желели смо да видимо које теме наставници виде као тешке у свом раду. Питали смо их два питања: (1) Које теме у курикулуму су вам тешке за предавање и (2) Које теме, које се не налазе у курикулуму, сматрате тешким у друштву.

Испитаницима из Босне и Херцеговине, Црне Горе и Србије, најтежа тема за предавање су ратови 1990-их. Ова тема је перципирана као најтежа тема у кури-

⁷⁶ Овај термин се користи као синоним терминима осетљиве и контроверзне теме – теме које нису само историјски контроверзне него укључују и трауме и емоције у савременом друштву.

⁷⁷ Jovana Mihajlovic Trbovc. *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, PhD thesis, (Ljubljana 2014), Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina, 2017)

⁷⁸ Jovana Mihajlovic 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 Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina, 2017)

⁸⁰ О раду на развоју смерница за уџбенике у БиХ, погледајте: 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 Интервју са експертима Косово*, Приштина, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима БиХ, Сарајево, 3. Децембар 2016. Године; Интервју са експертима Албанија, Тирана, 5. Новембар 2016. Године

⁸² Погледати овај извештај стр. 6

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.

кулуму као и најтежа тема ван курикулума. Али, зашто наставници виде ову тему као тему која је у курикулумима и изван курикулума у исто време? Верујемо да се ово може објаснити начином на који курикулуми третирају ову тему. Курикулуми у овим земљама садрже ову тему али не препоручују бављење контроверзама које проистичу из ње. Наставници који не желе да се баве овом темом користе различите стратегије. Једна је повезана са великом количином садржаја који курикулум прописује. Имајући у виду ово, као и чињеницу да су ове теме најчешће на крају курикулума/учбеника, наставници често у потпуности прескачу ову тему. Још једна стратегија је предавање ових тема али тако да се избегну све контроверзе везане за њих.

Када се ради о темама које прописује курикулум, резултати из Албаније, Косова* и Македоније се разликују од резултата из Босне и Херцеговине, Црне Горе и Србије. У Албанији, Француска револуција је најтежа тема за предавање, док су Енвер Хоџа и комунистички режим у Албанији друга најтежа тема. На Косову*, најтежа тема је Средњи Век а друга најтежа тема савремена историја. У Македонији, најтеже теме су Средњи Век и Други Светски Рат. Када се ради о темама које нису у курикулуму, наставници из Македоније издвајају оружани конфликт у Македонији 2001. године. Најтежа тема ван курикулума за наставнике из Албаније је пад Комунистичког режима, а за наставнике са Косова* - Холокауст. Ови резултати могли би указивати на одређене стратегије наставника из ових под-узорака али због величине узорака није могуће донети такве закључке без додатних истраживања.

3.4.2. Модел Предузимања Ризика на Западном Балкану

Како бисмо испитали приступе наставника историје на Западном Балкану у свакодневной настави када се ради о тешким темама, применили смо модел развијен на бази сличних истраживања спроведених у Северној Ирској.⁸⁴

Овај модел доноси континуум предузимања ризика који садржи различите приступе осетљивим и контроверзним темама у учионици. На једној страни континуума се налази наставник који избегава тешке теме које би могле да изазову озбиљну дискусију и емоционалну реакцију ученика (погледати Табелу 4). На другом крају континуума се налази наставник који предузима ризике. То је наставник који активно тражи прилике да се позабави савременим (зло)употребама историје и потпуно прихвата друштвену улогу историје. У средини континуума се налазе наставници који се баве контроверзама, али само у њиховој историјској димензији, не улазећи у контроверзе. Поред тога, битан елемент овог модела су наставничке перцепције доприноса који настава историје има у ширем друштву и улози коју има у савременом свету. Наставници који сматрају да настава историје има ову улогу су они који предузимају ризике и доносе тешке теме бавећи се њиховим историјским и друштвеним коренима. Они који избегавају ове теме истовремено сматрају да је једина сврха наставе историје учење о прошлости.

На основу описа специфичних понашања наставника, за сваку од ових улога, развили смо седмо-степену скалу Ликертовог типа са 10 ставки. Наставници су одговарали на питање до које мере њихова свакодневна наставна пракса може бити описана одређеним понашањем (пример ставке: "Активно тражим прилике да се позабавим контроверзним темама"). Статистичка анализа је показала да 4 ставке које описују улогу наставника који предузима ризике могу бити посматране заједно, па је креиран индекс

Табела 4: Континуум Предузимања Ризика, Китсон и МекКали, 2005

НАСТАВНИК КОЈИ ИЗБЕГАВА	НАСТАВНИК КОЈИ ЗАДРЖАВА	НАСТАВНИК КОЈИ ПРЕДУЗИМА РИЗИКЕ
- Избегава теме које би могле бити контроверзне - Сврха наставе историје је да ученици буду бољи у историји - Не сматра да наставници имају већу улогу у друштву	- Контроверзне теме се предају али су сведене на историјске процесе - Ученици се не охрабрују да се упусте у разумевање корена контроверзи - Предаје теме које су	- У потпуности се слаже да настава историје има шири друштвени - Свесно повезује прошлост и садашњост - Активно тражи прилике да се позабави контроверзним темама

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.

преузимања ризика упросецавањем одговора на ове 4 ставке. На овај начин је било могуће испитати везу између улога које наставници имају у учионици (наставник који избегава тешке теме, наставник који задржава, наставник који предузима ризике) и различитих карактеристика њихове свакодневне праксе. Поред тога, желели смо да испитамо које карактеристике наставника су у вези са предузимањем ризика.

Наставници који виде себе као модераторе процеса учења, чешће виде себе и као едукаторе, иноваторе и истраживаче. Они чешће перципирају себе као члана школског тима, партнера организација ван школе и учесника у културном животу заједнице. У својој настави, они се фокусирају више на концептуалне и мета-когнитивне димензије знања, и придају већи акценат на развој грађанских и друштвених компетенција својих ученика. Више су фокусирани на потребе ученика и свесни су утицаја политичког контекста на наставу. Ови наставници виде курикулум као мање прескриптиван и не прате уџбеник у потпуности. Поред тога, чешће испробавају нове методе и приступе, чешће су чланови организација цивилног друштва и чешће су учествовали у неком од пројеката који се бавио иновацијама у настави историје. Из ове дескриптивне анализе се назире одређени профил наставника који предузима ризике. Бити наставник који предузима ризике повезано је са различитим аспектима свакодневне наставне праксе: њиховим приступом наставним материјалима, сарадњи са организацијама цивилног друштва и њиховом учешћу у активностима везаним за професионални развој. Поред тога, наставници мушког пола су чешће они који преузимају ризике, као и наставници који су у мањој мери религиозни и наставници који имају виши образовни ниво.

3.4.3. Да ли настава историје има ширу друштвену улогу?

У складу са моделом који су предложили Китсон и МекКали, наставници који сматрају да је једина сврха наставе историје учење о историји, не упуштају се у предавање контроверзних тема (наставник који избегава контроверзне теме). Скоро 60% наставника историје на Западном Балкану који су учествовали у овом истраживању се не слаже са овом тврдњом (59,5%). Такође, 86% њих се слаже да би наставници историје требало да имају шири допринос друштву. У

складу са моделом, ови наставници у потпуности подржавају друштвену улогу наставе историје, што нам говори да би ови наставници требало да се у својој настави баве контроверзним темама. Ипак, само 43,9% испитаника заправо активно проналази прилике да се бави контроверзним темама. Изгледа да су наставници историје на Западном Балкану свесни друштвене улоге коју настава историје има.

*(...)Мислим да би требало да будемо изузетно опрезни са овим темама, јер треба да пренесемо садржај деци а да им не пренесемо мржњу, да их научимо како да буду космополите (...)*⁸⁵

Ипак, изгледа да ово не значи да се они упуштају у бављење тешким темама у учионици. Следећи цитати нам помажу да схватимо неке разлоге за ово.

*Ја бих желео да се вратим на уџбенике и додам да су они пуни контрадикторности (...) понекад не знате како да ово објасните ученицима, да ли постоји једна истина или две или три итд.*⁸⁶

*У мом искуству ученици сами питају да ли ћемо се бавити периодом недавних ратова, али ми је лакше да не предајем ову тему, да им кажем да она није у плану и програму али ће ускоро бити. Али ја имам утисак да већина ученика зна нешто о рату, чули су приче у породици. Не верујем да не знају. Ја једноставно то прескачем. Мислим да је потребно да прође време.*⁸⁷

Овај цитат показује да неки наставници осећају велику непријатност када треба да предају контроверзне теме. Неки потпуно прескачу ове теме, а неки се баве овим темама кроз друге теме (Холокауст, Други Светски Рат).

3.4.4. Други и тешке теме

Верујемо да постоје додатни фактори које је битно поменути када се ради о позицији и третману тешких тема у настави историје. Теме које су у овој студији препознате као тешке на Западном Балкану су теме које се баве сукобима са другим политичким,

⁸⁵ Фокус група Македонија, Охрид, 5. Новембар, 2016. Године

⁸⁶ Ibid

⁸⁷ Фокус група БиХ, Сарајево, 9. Децембар, 2016. Године

етничким или религијским групама и патња која је произашла из ових сукоба.

Ово је свакако случај када се ради о 1990-им годинама у БиХ, Србији и Црној Гори, као и 2001. години за Македонију. У друштвима на Западном Балкану, темама жртава и виктимизације се најчешће бави кроз призму колективног и етничког. Ово доприноси производњи етничких мастер-наратива⁸⁸ који не укључују перспективе са друге стране "етничких граница"⁸⁹. Имајући ово у виду, начин на који су други представљени у настави историје је још више оптерећен. У курикулумима и уџбеницима, мањине се најчешће помињу као засебни ентитети и најчешће у контексту културног наслеђа⁹⁰. Поред тога, у Албанији, Косову*, Македонији, Црној Гори и Србији мањине имају право на свој (или бар делимично свој) курикулум и у највећем броју случајева уџбеници које користе су произведени у земљама где њихова група представља већину⁹¹. У случају "две школе под једним кровом" у Босни и Херцеговини⁹², јаз између "наше" и "њихове" историје, која се предаје на засебним часовима, је још јаснији. Ситуација у Македонији је мало компликованија. Иако постоје заједнички уџбеници историје (преведени на оба језика) који садрже Македонске и Албанске наративе о прошлости, следећи цитати пружају увид у то како се идеја заједничких уџбеника реализује у наставној пракси.

Да будемо јасни, постоји један (заједнички) уџбеник, који је преведен на Македонски и Албански језик, али да ли ћу ја да донесем додатне материјале на час и причам ученицима о њима, зависи од мене . . .⁹³

Ја нисам видео Албански уџбеник, али знам да ви [обраћа се учеснику фокус групе Албанске националности] учите своју историју и мислим да је то погрешно. У Македонском уџбенику ја предајем делове о Албанској историји и немам проблем да причам о Призренској Лиги итд.⁹⁴

Истраживања спровођена у другим пост-конфликтним подручјима указују да постоји већа вероватноћа да ће наставници који предају у мешовитим одељењима више повезивати прошлост и садашњост, преиспитивати парцијалне и пристрасне наративе и суочити се са коренима контроверзи⁹⁵. Контекст у коме имамо подељене школе не само да смањује могућност контакта и разумевања између етничких група, него и чини одговорни, мулти-перспективни и критички приступ тешким темама мање вероватним.

Генерално посматрано, јасно је да би суочавање са тешким темама требало да иде заједно са укључивањем мањинских перспектива и перспектива других група у курикулум. Ова два аспекта су нераздвојна у сваком будућем напору за креирање наставе историје која може да подржи мир и демократију.

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), Vjeron Katunarić. *Sporna Zajednica - Novije Teorije O Naciji I Nacionalizmu*. (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk & Hrvatsko sociološko društvo, 2003).

⁸⁹ 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), Vjeron Katunarić. *Sporna Zajednica - Novije Teorije O Naciji I Nacionalizmu*. (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk & Hrvatsko sociološko društvo, 2003).

⁹⁰ Такође погледати: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina, 2007)

⁹¹ Интервју са експертима Албанија, Тирана, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Македонија, Охрид, 5. Новембар 2016. Године; Интервју са експертима Србија, Београд, 16. Октобар 2016. Године

⁹² "Две школе под једним кровом" је термин који се користи у БиХ и означава подељени Хрватски и Бошњачки школски систем који постоји у Федерацији Босне и Херцеговине. На основу језика наставе који изабере (Хрватски или Бошњачки), ученици имају "Бошњачку" или "Хрватску" наставу. Настава се одвија у истој школској згради (одатле термин под једним кровом). За више о овој теми погледајте: "Segregated Bosnian schools reinforce ethnic divisions" <https://iwpr.net/global-voices/segregated-bosnian-schools-reinforce-ethnic-division> Accessed on September 23 2017. And "Divided schools in BH" UNICEF BH 2009. https://www.unicef.org/bih/Divided_schools_in_BHWEB_1.pdf

⁹³ Учесник фокус групе Албанске националности, Фокус група Македонија, Охрид, 5. Новембар 2016. Године.

⁹⁴ Учесник фокус групе Македонске националности, Фокус група Македонија, Охрид, 5. Новембар 2016. Године.

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.

4. Дискусија и Закључци

Ово истраживање је испитивало неколико аспеката наставе историје на Западном Балкану, од образовања наставника историје до њихове свакодневне праксе. Један од циљева анализе потреба је био сакупљање искустава и ставова испитаника о овим темама. Ови налази ће нам помоћи да препознамо снаге и слабости система као и обогатити одлуке о смеру будућих реформи система.

Иницијално Образовање Наставника, Запошљавање и Професионални Развој у Практи

Истраживање је показало да студијски програми за образовање наставника историје на Западном Балкану, иако перципирани као корисни од стране већине наставника, садрже мали проценат курсева који се баве педагогијом, дидактиком и наставном праксом и наставници би свом иницијалном образовању додали управо ове аспекте. Опремљени знањем које се претежно базира на садржају, наставници на Западном Балкану се суочавају са критеријумима запошљавања који су нејасни и процедурама запошљавања које су нетранспарентне. Овај процес, често перципиран као недовољно фер, оставља простора за непотизам и корупцију као и значајно мешање од стране политичких актера приликом запошљавања. Када се запосле, прилике за професионални развој обезбеђене од стране образовних институција доживљавају као неадекватне. Поред тога, систем напредовања оставља простор за унапређивање, нарочито када се ради о провери квалитета. Наставници се често окрећу невладиним организацијама, као и другим невладиним актерима који пружају обуке. Они играју значајну улогу у професионалном развоју наставника пошто наставници доживљавају ове обуке као корисније него оне које организују образовне институције.

Наставници у Школи и Образовном Систему

Када се ради о факторима битним за наставну праксу, неки наставници наводе да инфраструктурни предуслови за партиципаторну и активну наставу нису ту. Ово се односи, не само на техничку опрему већ, много више, на велики број ученика у одељењима. Ауторитативне форме доношења одлука везаних за наставнике и за школу нису ретке и ово се види као фактор који омета иновације, сарадњу у заједници као и сарадњу између школа. У складу са тиме, већина испитаних наставника подржава већи степен сарадње са организацијама цивилног друштва и локалном заједницом. Они виде своје учествовање у процесима доношења одлука као веома мало. Као посебно малу виде партиципацију када се ради о дугорочним одлукама и одлукама које имају значајнији ефекат на образовне процесе и промене истих. Више демократије на нивоу школа и већа партиципација наставника у овом погледу, може довести до образовних политика које су засноване на искуству наставника као и до стварања осећаја да ове образовне политике припадају и наставницима.

Да ли се парадигма наставе променила?

Испитани наставници извештавају да највише користе традиционалне методе, али неке партиципаторне методе се такође користе релативно често. Активне методе наставе као што су истраживање или играње улога се у настави историје користе доста мање од традиционалних метода. Наставници даље извештавају да их количина садржаја који морају да покрију спречава да испробају нове методе и приступе у свакодневној настави. Са друге стране, наставници испробавају концептуалне, процедуралне и мета-когнитивне стратегије уз традиционално битно фактографско знање. Ипак, што су задаци комплекснији, наставници их ређе задају ученицима. Ово нам говори да се задаци кључни за развој критичког и креативног мишљења задају ретко. Имајући у виду да су ови задаци укључени у курикулуме у свим земљама, овај захтев курикулума се највероватније не испуњава у пракси. Када се ради о уџбеницима, испитани наставници би желели да у њима виде више историјских извора и мање емоционални језик него у уџбеницима који се тренутно користе.

Наставници историје користе мање традиционалне методе и стављају фокус на различите аспекте историјског мишљења у свом раду. Поред тога би желели мање пристрасности у уџбеницима. Ипак, иако су курикулуми у региону већином веома прескриптивни, они би желели да буду још прескриптивнији. Ово отвара даља питања везана за аспирације наставника, њихово разумевање сврхе наставе историје и последице о променама у парадигми наставе. Наставници који виде наставу

историје као усмерену на ученика и засновану на компетенцијама би имали користи од мање прескриптивног курикулума, што би водило већем степену слободе и већем броју прилика за наставнике да изаберу теме, методе и приступе како би постигли образовне исходе које желе. Подршка овој парадигми наставе би такође значила предавање о интерпретацијама уместо жеље за курикулумом прескриптивнијем у погледу интерпретација.

Ово указује на неке контрадикторне ставове наставника. Неке промене у приступу настави су очигледне. Методе које користе укључују одређени ниво партиципације и активности ученика. Користе релативно комплексне задатке али не вреднују развијање трансверзалних вештина или рад на развоју критичког и креативног мишљења. Испитани наставници препознају проблеме у репрезентацији Других у уџбеницима и дидактичкој опреми. Ипак, њихово опирање отворенијем курикулуму указује на традиционалније разумевање њихове улоге као и сврхе наставе историје уопште. Даља истраживања су неопходна како би се разумело зашто је то тако. У односу на остале налазе овог истраживања, прелиминарне интерпретације указују да би ово могло бити објашњено чињеницом да је систем у коме раде некохерентан и неконсеквентан.

Тешке теме

У нашој анализи приступа тешким темама у наставној пракси на Западном Балкану, користили смо модел потекао из другачијег социо-политичког контекста како бисмо истражили различите приступе овим темама и испитали факторе који обликују изборе наставника када се ради о приступима овим темама⁹⁶. Показало се да личне карактеристике наставника као и карактеристике свакодневног контекста играју улогу у обликовању наставничке стратегије. Многи наставници у овом региону су амбивалентни када се ради о предавању тешких тема. Неки избегавају имплицитно или експлицитно одређивање према овим темама у својој настави, док неки предају друге историјске теме које имају сличности са тешким темама. Ови наставници, на пример, предају о Холокаусту и стављају фокус на концепте везане за Холокауст који се могу применити у разумевању недавних конфликта у региону (који су идентификовани као једна од тешких тема). Они уводе дистинкције као што су индивидуална кривица наспрот колективној кривици, које би желели да њихови ученици примене када размишљају о недавним конфликтима. Ипак, они недовољно времена посвећују овој примени концепата на локалне догађаје.

Са друге стране, одређени број испитаних наставника извештава да они у својој пракси обрађују најтеже теме са намером да се позабаве коренима контроверзи, као и да имају потпуну свест о емоционалним реакцијама које то може да произведе. Наша анализа је показала да је овакав приступ тешким темама повезан са одређеним схватањем улоге наставника и наставничке праксе, као и са неким личним карактеристикама наставника. Наставници који виде себе као модераторе, иноваторе и истраживаче, чланове школског тима, партнере екстерних организација и учеснике у културном животу заједнице су чешће наставници који преузимају ризике. Наставници који кажу да предузимају ризике у учионици виде своју праксу као мање одређену курикулумом и уџбеницима. Они користе прилике за професионални развој када год се оне пружају (независно од тога у чијој организацији су ове обуке), препознају улогу организација цивилног друштва у образовању и желе да повећају обим сарадње са њима.

Курикуларна очекивања су контрадикторна. Садрже етничке предрасуде и често нуде само једну интерпретацију догађаја, али у исто време као циљ постављају развој критичког мишљења и припремање будућих грађана за разумевање и преиспитивање пристрасности и интерпретација. Ово указује на веома компликовани образовни контекст. Подељене школе, присутне у неким случајевима, доносе још више изазова у покушајима да се оде изван ексклузивних и подељених наратива. Ово, наравно, додатно отежава напоре уложене у "предузимање ризика". Модел који су предложили Китсон и МекКали је користан алат за испитивање наставничких приступа тешким темама. Оно што чини ове теме тешким су емоционално обојене, контрадикторне интерпретације. Наставници могу да одлуче да оставе дисонанце и контрадикције по страни тако што ће предавати на пристрасан и поједностављен начин. Овај приступ најчешће продубљује поделе у друштву. Даља истраживања би требало да испитају шта мотивише различите стратегије наставника, али за сада видимо да не постоје јасна курикуларна очекивања која захтевају забрану оваквог типа наставе на Западном Балкану. Поред тога, образовне исходе наставе историје када се ради о овим темама треба подвргнути детаљној, систематској анализи.

⁹⁶ 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. Препоруке

- ☑ Будуће реформе би требало да буду свеобухватне, систематске и међусобно повезане; морају да укључе иницијално образовање наставника, курикулуме, уџбенике, процедуре запошљавања, прилике за професионални развој и механизме напредовања, процесе доношења одлука и друге аспекте демократије на нивоу школе, партиципацију наставника у образовном систему, као и супервизију и подршку у наставној пракси.
- ☑ Ц обзиром да налази указују на мањак комуникације и заједничких напора у овом домену, потребна је боља сарадња између различитих образовних институција, наставника и организација цивилног друштва везано за образовне политике, обуке наставника, развој образовних ресурса и образовне реформе.
- ☑ Развој студијских програма за иницијално образовање наставника који ће адекватно припремити студенте за њихови наставну праксу. Фокус треба ставити на практичну наставу, као и курсеве педагогије и дидактике наставе историје.
- ☑ Критеријуми запошљавања за наставнике (историје) требало би да буду засновани на постигнућу и квалификацијама, а процедуре запошљавања би требало да буду транспарентне. Посебна пажња би требало да буде посвећена искорењивању корупције и непотизма у контексту запошљавања наставника (историје).
- ☑ Требало би увести независне и непристрасне мере квалитета обука које организују образовне институције државе као и невладине организације. Механизми акредитације би требало да буду засновани на гарантованом квалитету обука. Квалитет неких од тренинга које пружају организације цивилног друштва је веома висок. Ово указује на потенцијал за сарадњу и координацију између различитих организација које пружају обуке и образовних институција државе, који би требало искористити како би се задовољиле потребе наставника за професионалним развојем на одржив начин.
- ☑ Требало би да буде обезбеђен минимум услова рада (техничка опрема и број ученика у одељењу), пошто је ово предуслов за партиципаторне и активне методе учења.
- ☑ Посебна пажња треба да буде поклоњена успостављању демократских принципа и принципа квалитета у широком опсегу тема везаних за наставнике и школе, пошто ауторитарно и нетранспарентно управљање отежава иновације, сарадњу између заједница као и сарадњу између школа
- ☑ Наши налази указују на постојање неискоришћених капацитета и мотивације наставника да учествују и преузму вођство у процесима везаним за иновацију наставе историје на Западном Балкану. Ако би се ови потенцијали више користили, помогли би да се креирају политике засноване на искуству наставника.
- ☑ Одређене промене ка активним и партиципаторним методама учењу су евидентне. Ипак, постоји јака потреба да се даље ради на наставним стратегијама које развијају критичко и креативно мишљење, цивилне и друштвене вештине и "учење како се учи" у оквиру наставе историје.
- ☑ Требало би увести отворенији курикулум који је заснован на компетенцијама и оријентисан на ученика, са јаснијом намером да оствари циљеве наставе историје. Нови курикулум би требало да прате уџбеници историје који одсликавају овакву врсту курикулума. Посебан фокус би требало ставити на врсту језика који се користи у уџбеницима и приказе других у курикулуму.
- ☑ Наши налази показују да је наставницима потребна даља подршка у предавању тешких тема кроз кохерентне образовне политике које су репрезентоване у курикулуму, уџбеницима и подржавајућој и демократској средини. Требало би организовати више обука и пружити више различитих наставних стратегија везано за ове теме. У посебним обукама за наставнике треба ставити посебан фокус на развој комплекснијих когнитивних задатака за ученике.

О ПРОЈЕКТУ

Центар за Демократију и Помирење у Југо-источној Европи (CDRSEE) и EUROCLIO - Европска Асоцијација Наставника Историје у сарадњи са Удружењима Наставника Историје у Албанији, Босни и Херцеговини, Косову*, Македонији, Црној Гори и Србији заједно су 2016. године кренули у нову, дугорочну иницијативу под називом еПАКТ - Образовно Партнерство за Заговарање, Развој Капацитета и Трансформацију (ePACT – Educational Partnership for Advocacy, Capacity Building and Transformation).

еПАКТ је заједничка иницијатива две искусне организације цивилног друштва и њихових чланова. Ова иницијатива наставља да гради на свим претходним постигнућима подстичући одржива партнерства за системске промене у образовању. Практичари и креатори политика доприносе новој регионалној сарадњи и повећавају капацитет како реформи тако и имплементације.

еПАКТ позива на нове стратегије реформи које се заснивају на доказима, реформу курикулума, повећани капацитет за обуке и имплементацију истих у учioniци, као и регионално заступање и сарадњу. Постизање овог циља подразумева рад сталних радних група, промоцију и надгледање изградње капацитета, као и реализацију анализе потреба која укључује различите актере и која је представљена у овом извештају.

CDRSEE, EUROCLIO и Удружења Наставника Историје у региону су више од две деценије радили заједно на унапређењу регионалне сарадње у домену наставе историје. Креирали су додатне наставне материјале, прегледали постојеће курикулуме, подржавали и спроводили истраживања на различите теме повезане са наставом историје, али никада нису питали наставнике историје, у оволиком броју, шта је оно што је њима потребно.

Битно је препознати да бављење наставом историје није високо на листи националних агенди⁹⁷. Разлог за то је што се, у светлу приступних процеса Европској Унији, од земаља Западног Балкана тражи да донесу шири сет реформи које укључују решавање неколико билатералних и мултилатералних изазова како би испунили захтеве Европске Уније. Ипак, ми верујемо да постоји прилика да се крене напред у пољу наставе историје; један од начина је унапређење регионалне сарадње између организација цивилног друштва и доносиоца одлука широм Европе и Западног Балкана.

⁹⁷ 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.

