

NASTAVNICI O NASTAVI

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



Istraživački izvještaj

Izdavač:

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



Partneri:

Udruženje nastavnika historije Crne Gore (HIPMONT)
Udruženje nastavnika historije Kosova (SHMHK)
Udruženje nastavnika historije Makedonije (ANIM)
Udruženje za društvenu historiju EUROCLIO (UDI)
Albansko udruženje nastavnika historije (ALBNA)
Udruženje nastavnika historije Bosne i Hercegovine
(EUROCLIO HIP BiH)



Citirati publikaciju kao:

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

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

Autorska prava: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Podaci prikupljeni u sklopu ovog istraživanja dostupni su na zahtjev u sekretarijatu EUROCLIA.

U publikaciji se Kosovo navodi uz zvjezdicu.

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



WITH FUNDING FROM

Projekt je proveden uz finansijsku podršku Austrijske razvojne saradnje kao dio inicijative "NETUCATE - Networked education creating a skills web for participation and sensitivity."

NASTAVNICI O NASTAVI

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



Istraživački izvještaj

Autori: Dea Marić i Rodoljub Jovanović

Urednik: Jonathan Even-Zohar

Saradnici:

Sekretarijat EUROCLIA:

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

Nacionalni koordinatori projekta ePACT:

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

Članovi stalne radne grupe o nastavi historije:

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

Međunarodni savjetnici:

Benny Christensen
Alois Ecker
John Hamer

Učesnici nacionalnih obuka u Albaniji, Bosni i Hercegovini, na Kosovu*, u BJR Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji u razdoblju od oktobra do decembra 2016. godine.

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

Recenzenti:

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

Lektor:

Mr. sc. Zenaida Karavić

Sadržaj

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

Predgovor urednika

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

Nastava historije na Zapadnom Balkanu je važna

Često se tvrdi da je Winston Churchill rekao da “Balkan proizvodi više historije nego što može probaviti.”¹ Iako se ovaj citat pogrešno pripisuje njemu i kontekstu Balkana (izrekao ga je fiktionalni lik imajući na umu Krit), ipak snažno odzvanja u kontekstu zagovaranja odgovorne nastave historije u ovoj regiji.² U preovlađujućoj političkoj kulturi u regiji, historijske interpretacije često se koriste za podjelu ili, još gore, kao oružje. Publikacija CDRSEE-a iz 2012. godine *Klio na Balkanu* naglašava da je historija na Balkanu bila prepreka zaustavljanju sukoba. Publikacija ističe da “uprkos raširenom skepticizmu prema zajedničkoj regionalnoj historiji Balkana, sve je veći broj onih koji vjeruju u efikasnost takvog pristupa nastavi koji promovira zajedničku historijsku svijest, međusobno razumijevanje, toleranciju među narodima i, na kraju, mir.”³

Međutim, šta zapravo znači kada društvo “konzumira” historiju? Ako prihvatimo da “suočavanje s prošlošću”, “prevladavanje prošlosti” i slično znače “pravilnu konzumaciju” prošlosti, ko se treba suočiti i s kojom prošlošću? Nezavisno od etičke dimenzije rada historičara, društva širom svijeta muče se s pitanjem školske historije. U nekim društvima dolazi do “ratova (oko) historije” u kojima je riječ o političkoj borbi oko uloge nastave historije.⁴ Jednostavno govoreći, jedna stana u raspravi zastupa stav da historija mora podržavati izgradnju nacionalnog identiteta kroz prenošenje jedne istine o nacionalnoj historiji. S druge strane postoji stav da unutar nastave historije ima prostora ne samo za nacionalne manjine nego i za priznanje različitih historijskih narativa i gledišta.⁵ Za obje je strane važno koje se priče pričaju. Stoga je, nezavisno od pozicije, riječ o tome da određene grupe žele osigurati da se njihova ideja kolektivne historije prepozna i poštuje u društvu.

Detaljno poznavanje historijskih događaja, imena i mjesta nije od velike društvene važnosti. Historija predstavljena kao dosadna priča sazdana od slijeda činjenica i sama je prošlost. S njom je gotovo. Kao takva se danas ne pojavljuje. Ovo bi značilo da je i prepričavanje takve historije jednako dosadno. Učenje ključnih historijskih događaja, hronološkog slijeda događaja i činjenica o političkim moćnicima primjeri su tradicionalnog linearnog shvatanja historije i mnogi historičari, pa i neki na Zapadnom Balkanu, istražuju upravo ove aspekte historije i kroz ta nam istraživanja rafiniraju i redefinišu shvatanja pojedinih historijskih događaja. Kontroverze u labirintu zvanom historija najčešće ostaju u okviru akademske zajednice. Moglo bi se zapravo reći da detaljno poznavanje historije nije ni važno. Ako je to slučaj, zašto je uopće predavati?

Ako gledamo na historiju iz perspektive problema s kojima se naša društva danas suočavaju, nazire se bitno drugačije shvatanje historije. Historija je itekako važna u javnim debatama o identitetu, pripadanju, porijeklu, vlasništvu nad zemljom, pretenzijama na kulturne specifičnosti, herojima, žrtvama i sličnim pitanjima. Osim toga, historija ima veliki značaj kada neke grupe žele prikazati nepravdu koju su im nanijele druge grupe. Historija je

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

“EU goes back to the future in the Balkans” *Financial Times*. pristupljeno 30. oktobra 2017. <https://www.ft.com/content/620509da-0968-11e7-ac5a-903b21361b43>; Editorial. “The Guardian view on the Balkans: hold out a hand I Editorial” *The Guardian*. October 3, 2017. pristupljeno 30. oktobra 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/03/the-guardian-view-on-the-balkans-hold-out-a-hand>.

² Keith Brown, *The Past in Question. Modern Macedonia and its Uncertainties of Nation*. Princeton, 2003, xi–xii; Editorial. “The Guardian view on the Balkans: hold out a hand I Editorial.” *The Guardian*. October 3, 2017. pristupljeno 30. novembra 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/03/the-guardian-view-on-the-balkans-hold-out-a-hand>.

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

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

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

stalan faktor u međunarodnim odnosima i unutrašnjoj politici. Političke i društvene vođe svjesni su da historija ima mobilizacijski potencijal. Baš zbog toga se grade spomenici, mijenjaju imena ulica i organizuju komemoracije. Ovaj pristup nije inherentan samo nacionalističkom nego i kozmopolitskom političkom opredjeljenju, koje koristi prilike za promociju univerzalnih ljudskih prava i vrijednosti.

Ipak, lako se zaboravlja da nastavnik historije mora mlade ljude pripremiti za nošenje s mnogostrukim politički, kulturno, etnički i ideološki oblikovanim interpretacijama i (zlo)upotrebama historije. Izazovi nastaju onda kada nastavnik pokušava to raditi dok istovremeno radi za one političke vođe koji (zlo)upotrebljavaju historiju. Mnogi nastavnici se također bore s pronalaskom učinkovitih alata i resursa koji bi im omogućili provođenje demokratskog historijskog kurikuluma i postavljaju sebi pitanje želi li društvo uopće da oni to rade. U slučaju najpolitiziranijeg školskog predmeta, na Zapadnom Balkanu malo ili gotovo ništa ne biva prepušteno stručnoj zajednici. Kurikulumi historije i udžbenici strogo se kontrolišu, a refleksije, doprinosi i perspektive šire stručne zajednice (predmetnih univerzitetskih nastavnika metodike, historičara, nastavnika, pedagoga i ostalih stručnjaka) unose se minimalno. Nastava historije koja bi se pripremala, organizovala i izvodila na multiperspektivnim i demokratskim principima mogla bi ne samo podržati regiju u konzumaciji proizvedene historije nego i izgraditi jači apetit učenika, pa možda čak i razviti kod njih rafiniran ukus za historiju. Ovo, naravno, znači da će studenti, umjesto ponavljanja narativa, morati znati kritički interpretirati nastanak narativa, kako u nastavi historije tako i u svakodnevnom životu.

Nastava historije može podržati izgradnju mira i pomirenje

2014. godine Evropska komisija objavila je poseban projektni konkurs pod naslovom *Pomirenje na Zapadnom Balkanu kroz analizu nedavne prošlosti, izvještavanje o tranzicijskoj pravdi i napredak istraživačkog novinarstva*, što ilustruje službeno shvatanje uloge koju nastava historije može igrati:

Zajedničko razumijevanje recentne prošlosti odlučujući je faktor stabilizacije i jedan od ključnih stubova garancije sigurne i bolje budućnosti Zapadnog Balkana. Suočavanje s prošlošću, s posebnim fokusom na razdoblje od kraja Drugog svjetskog rata do raspada Jugoslavije, od neprocjenjivog je značaja za demokratizaciju i stabilnost regije... Nastava historije, izvještavanje o tranzicijskoj pravdi i napredak istraživačkog

novinarstva pružaju adekvatne metodološke alate za analizu različitih trenutaka iz recentne prošlosti.⁶

Međuvladine organizacije, poput Vijeća Evrope, UNESCO-a, UNICEF-a i OEES-a, također su inicirale niz mandata. Mandati su, između drugih prioriteta, uključivali i uspostavljanje moratorija na udžbenike historije, zagovaranje integracije u obrazovanju, koordinaciju vladinih sudionika prema standardima za kurikulume i podršku profesionalnog razvoja donosilaca odluka i nastavnika.

Međuvladine organizacije na lokalnom, nacionalnom, regionalnom i međunarodnom nivou podržale su sudionike u ovom području. Ovo je uključivalo kolaborativni razvoj obrazovnih resursa, razvijanje alternativnih nastavnih materijala i pružanje prilika za profesionalni razvoj. EUROCLIO – Evropsko udruženje nastavnika historije, u saradnji s udruženjima članicama u regiji, kao i CDRSEE – Centar za demokratiju i pomirenje u Jugoistočnoj Evropi iz Soluna, okupili su akademske historičare i nastavnike da bi zajedno stvorili alternativne nastavne materijale. Druge organizacije, poput Foruma ZFD, Centrope i Instituta za historijsku pravdu i pomirenje, prokrčili su put za šire uključivanje nastavnika i građana u unapređenje historije u cilju pomirenja i međusobnog razumijevanja.

Nastavi historije pripisuje se poseban potencijal u izgradnji mira i međusobnog razumijevanja. Postoje tri glavna razloga zbog kojih se oni koji rade na postkonfliktnom pomirenju uzdaju u nastavu historije. Kao prvo, jasno je da se historija koristila usljed sukoba da bi mobilizirala pojedince i podigla tenzije među grupama. Također je jasno da nastava historije može pomoći održavanju konflikta, umjesto da podržava postkonfliktnu tranziciju. Udruženje nastavnika historije Bosne i Hercegovine nedavno je provelo dvanaestomjesečnu studiju i razvilo projekt unutar kojeg je zaključeno:

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

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

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

Primjer iz Bosne i Hercegovine odzvanja na Zapadnom Balkanu i u drugim postkonfliktnim kontekstima svojim pozivom na razoružanje nastave historije i apelom za njen razvoj u smjeru koji doprinosi prevenciji konflikta.⁸

Drugi razlog zbog kojeg nastava historije visoko kotira na agendi izgradnje mira jest njen potencijal za izgradnju dijeljenog ili zajedničkog razumijevanja uzroka konflikta. Jedan od ključnih koncepata povezanih s ovim potencijalom jest multiperspektivnost. Multiperspektivnost se može opisati kao pogled na historijske događaje, ličnosti, razvoj kulture i društva iz više perspektiva.⁹ Multiperspektivnost je ključna za historiju kao disciplinu jer učenicima pomaže da shvate da postoje i drugi načini gledanja na svijet pored njihovih i da ta druga shvatanja mogu biti jednako vrijedna i jednako pristrasna. Prihvatanje različitih perspektiva i rad na dokazima i argumentima, koji su u temelju ovih gledišta, efikasan je način za razumijevanje relativnosti i razvijanje vještina i vrijednosti. Kroz različite projekte i inicijative uočili smo da se multiperspektivnost može pogrešno interpretirati kao potreba da se očvrstnu i odbrane etnički oblikovane perspektive historijskih događaja. Multiperspektivnost sama po sebi nije gotov model za razrješavanje sukoba u kojem "sve strane izlože svoje perspektive". Ona je zapravo rigorozna metoda historijskog istraživanja ukorijenjena u akademskom pristupu historiji. Ova metoda ne mora uključivati odobravanje narativa, nego treba omogućiti učenicima da razviju historijsko mišljenje kroz analizu višestrukih perspektiva.

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

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

Regionalna saradnja u području nastave historije podržava pristupanje Zapadnog Balkana Evropskoj uniji

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

U nekim slučajevima, posao napravljen u kontekstu pristupanja EU prelio se iz rada na visokom obrazovanju na reforme usmjerene na opće obrazovanje. Tako je, na primjer, EU Delegacija na Kosovu* unutar razdoblja od 2011. do 2016. putem *Kosovo Education Strategic Plan* podržala stvaranje inkluzivnih kurikuluma, orijentiranih na učenike i njihove kompetencije, koji stavljaju poseban naglasak na multiperspektivnost. U Srbiji su se IPA fondovi uključili u rad na razvoju općeobrazovnih standarda. Projekti OSCE-a za zajednički razvoj ishoda učenja i multiperspektivnih udžbenika, seminari za autore udžbenika i recenzente koji su se provodili u 2014. godini u Bosni i Hercegovini, kao i *Nacrt nacionalne strategije* za douniverzitetsko obrazovanje u Albaniji od 2014. do 2020.¹³ doprinijeli su poboljšanju kvalitete predavanja i učenja kroz reforme kurikuluma i reforme stručnog usavršavanja nastavnika, vodeći se principima uključivosti i aktivnog građanstva. Kako je ove reforme inicirala Evropska unija, nesumnjivo su dio istog trenda. *Preporuka Vijeća Evrope o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje* (2006) važno je uporište na kojem se šire principi Unije u sklopu *Otvorene metode koordinacije*. Osim toga,

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 I International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia. January 31, 2017. pristupljeno 29. novembra 2017. <http://www.icty.org/en/press/icty-legacy-dialogues-from-the-tribunal-to-the-classroom>.

¹¹ Elizabeth A. Cole i 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.

evropske putokaze postavljene za *Obrazovanje i usavršavanje* (ET2020), uprkos tome što nisu obavezujući, lako je uočiti u pretpostupnom radu.¹⁴ Moguće je, stoga, ustvrditi da sudionici na Zapadnom Balkanu, tvorci obrazovne politike i civilno društvo, svjesno ili nesvjesno, oblikuju reforme u skladu sa specifičnim trendovima i značajkama evropskih dokumenata o obrazovanju. Gledajući, na primjer, rad Regionalnog vijeća za saradnju u Srednjoj i Jugoistočnoj Evropi 2020,¹⁵ jasno je da se smatra da obrazovanje i usavršavanje doprinose zapošljivosti mladih. Istraživanje iz 2015. godine ustanovilo je:

Nedavne analize diskursa obrazovne politike u Evropi i šire bilježe rast diskursa o *zapošljivosti* kao novom obliku regulisanja odnosa između univerziteta, tržišta i države. Odnosi između obrazovanja i tržišta rada smatraju se jednim od glavnih aspekata postsocijalističke tranzicije.¹⁶

Ovo ukazuje na nivo povezanosti politike na evropskom i regionalnom nivou. U studiji o obrazovanju na Zapadnom Balkanu, koju je 2013. godine provela Evropska komisija i koja se fokusirala na usklađivanje reformi u visokom obrazovanju, prepoznati su određeni trendovi i u općem obrazovanju,¹⁷ naročito u odnosu na kurikularne reforme. U izvještaju istraživanja se tvrdi:

(...) proces kurikularne reforme u različitim je fazama u regiji, u nekim zemljama novi kurikulumi navodno imaju snažan učinak (na primjer u Makedoniji), dok u drugim slučajevima više ostaju na nivou koncepta nego što se primjenjuju u praksi (kao u slučaju Kosova*). Među glavnim preprekama za efikasnu primjenu novih kurikuluma u regiji jest neadekvatna priprema nastavnika za implementaciju promjena. Nastavnici se često suočavaju s poteškoćama u napuštanju tradicionalnih nastavnih metoda (i uvođenju novih, poput inkluzivnog obrazovanja) te s pristupom znanjima o tome kako razvijati učeničke kompetencije. Drugi izazovi uključuju ograničenu sposobnost nekih škola da provedu kurikularne zahtjeve, manjak koherencije među subjektima za razvoj i primjenu međukuriku-

larnih modela i manjak povratnih informacija o vredovanju na državnom nivou. Posljedica toga je da kurikularna reforma ima ograničen efekt u nekim školama, tako da se prava, potpuna i čvrsto integrirana kurikularna reforma tek treba provesti.

Izvještaj Komisije također bilježi korake učinjene prema liberalizaciji udžbenika, kao i dodatna poboljšanja vrednovanja i osiguranja kvalitete i nadzora. Treba dodati da izvještaji tog tipa, kao i strateški dokumenti usvojeni na nacionalnom ili međuvladinom nivou, imaju ograničen kapacitet za procjenu stvarnog provođenja reformi zbog toga što rijetko konsultuju same nastavnike. To je jedan od glavnih razloga zbog kojih se ovo istraživanje bavilo nastavničkim percepcijama raznih fenomena.

Obrazovna reforma, međutim, nikad se ne provodi izolovano od drugih događaja. U 2010. putokazi *EU Obrazovanje i usavršavanje 2020* kao prioritet su naveli tehnička poboljšanja u obrazovanju, poput smanjenja broja učenika koji odustaju od školovanja, povećanja tercijarnog obrazovanja, razvoja poduzetničkih vještina i promocije obrazovanja u ranom djetinjstvu. 2015. godine ministri obrazovanja Evropske unije sastali su se usljed napada u Parizu povezanog s aferom Charlie Hebdo i sastavili *Parišku deklaraciju o promociji zajedničkih vrijednosti slobode, tolerancije i nediskriminacije*¹⁸ koja je već 2016. utjecala na proliferaciju inicijativa u području obrazovne politike koja je isticala vrijednosnu dimenziju u obrazovanju naspram "tvrdih" prioriteta identificiranih u ET2020.¹⁹

Pariška deklaracija nadograđuje se na raniji ekstenzivni rad Vijeća Evrope na *Obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava*, koje je 2016. godine, nakon 10 godina istraživanja, objavilo model kompetencija za demokratsko građanstvo.

Pomak u prioritetima obrazovne reforme vidi se i u radu tijela za regionalnu saradnju koja su dio *Inicijative za obrazovnu reformu – Jugoistočna Evropa (ERI-SEE)*.²⁰ U jednom od posljednjih izvještaja, inkluzivno obrazovanje figurira kao jedna od najvažnijih preporuka za period

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*. Luxembourg Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013, 26.

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

2017–2019. *Platforma Zapadni Balkan za obrazovanje i usavršavanje* – jedinica za nadzor unutar direktorata Evropske komisije za obrazovanje – zadržala je fokus na takozvanom “nepodudaranju vještina” i nije se bavila aspektima obrazovanja utemeljenim na vrijednostima.²¹

Gledajući cjelokupnu sliku školske obrazovne reforme na Zapadnom Balkanu, čini se da postoji realna mogućnost za otvaranje razgovora o vrijednostima i stavovima i za razgovore o nešto etabliranijoj agendi vještina i strukture obrazovanja. Na tom tragu, u sklopu ePACT projekta, zagovaramo veće fokusiranje na školsko obrazovanje i vrijednosti, kako su postavljene u Pariškoj deklaraciji ministara obrazovanja EU.²²

Reforma nastave historije treba koristiti iskustva i dokaze civilnog društva

Trendovi u obrazovnim reformama dolaze i odlaze. Na evropskom nivou agende se smjenjuju od kompetencija za cjeloživotno obrazovanje do novih vještina i poslova. Klatno se pomaklo od zapošljivosti i poduzetništva prema demokratskom građanstvu i fundamentalnim vrijednostima.

Razne organizacije koje rade unutar okvira Evropske unije ili su joj bliske, uključujući Vijeće Evrope, OSCE, UNICEF i UNESCO, uspjele su ostvariti različite ciljeve, poput inkluzivnog obrazovanja, interkulturalnog građanskog obrazovanja, obrazovanja za životne vještine. Sve je više akademskih stručnjaka koji rasvjetljavaju različite aspekte obrazovanja. Obrazovne reforme nisu lake. Transformativni kapacitet rada na sjećanju, identitetu i historiji vidljiv je širom Evrope u radu za osnaživanje mladih u svrhu pomirenja, kao način da se spriječe sukobi i smanji govor mržnje. Školska nastava historije često je i sama prostor za ovakav rad. Međutim, historičari i nastavnici historije tek trebaju otvoriti nastavu historije i predavati na osnovu multiperspektivnosti u cilju stvaranja kritičkog mišljenja.

Promocija multiperspektivnog pristupa i kritičkog mišljenja u (nastavi) historije oduvijek je bila u srži djelovanja CDRSEE-a i EUROCLIO-a. U sklopu različitih projekata i koristeći različite kolaborativne metode, ove su organizacije civilnog društva stvarale obrazovne resurse koji su, na osnovu historijskog istraživanja, otvarali inovativne teme (na primjer društvenu i kulturnu historiju, svakodnevni život i sl.) i pozivale učenike na razmatranje različitih izvora i perspektiva te formiranje vlastitog informiranog stava o historijskom fenomenu. Usto, nastavnici i historičari uključeni u ove projekte, kako na lokalnom tako i na međunarodnom nivou, proširivali su svoje mreže poznanstava i uključivali se u nove i izazovnije aktivnosti. Za

EUROCLIO je bilo naročito važno što se udruženjima nastavnika historije na nacionalnom nivou omogućilo da svojim članovima pružaju obuke na osnovu ovih obrazovnih resursa i tako podastru dokaze o upotrebljivosti ovih, često i prekograničnih materijala.

Kreatori obrazovne politike i civilno društvo pokušali su kroz svoje aktivnosti doprinijeti pomirenju u postkonfliktnim društvima. Balansirajući u neravnopravnim odnosima između donora i recipijenata, samoniklih (grassroot) inicijativa i intervencija, ovi su akteri često u opasnosti da rade više radi potrebe samoodržanja nego radi ostvarenja misije (na primjer izgradnje mira). Jednako tako, postoji opasnost da isti akteri ne otvaraju u dovoljnoj mjeri prostor za kritične povratne informacije koje dovode u pitanje njihove pristupe. Stoga je još važnije da se, u kontekstu rada u području nastave historije, procijene prave potrebe i stavovi nastavnika prije nego što se planovi za budućnost naprave bez njih.

S tim su ciljem CDRSEE, EUROCLIO i udruženja nastavnika u regiji odlučili inicirati dijalog i tražiti od nastavnika da podijele svoje stavove i sugestije. Tako će pogledi s terena učiniti budući rad smislenijim i relevantnijim. Sve organizacije uključene u projekt ePACT u prošlosti bile su pioniri kolaborativnog prekograničnog razvoja obrazovnih resursa, pružale visokokvalitetna stručna usavršavanja nastavnika i bile uključene u zagovaranje poboljšanja obrazovne politike. Stoga je pravi trenutak da se pokuša bolje razumjeti kakav je učinak ovoga rada u praksi te kakve su potrebe samih nastavnika.

Nastavnici historije i relevantni činioци na Zapadnom Balkanu nalaze se u jedinstvenom trenutku. Stvari su se pokrenule u smjeru obrazovanja usmjerenog na učenike i njihove kompetencije. Učenje historije sada treba podržati mirovne stavove i vrijednosti i izgraditi kompetencije onih koji uče kako bi im pomoglo da propituju, analiziraju i budu kulturno osjetljivi.

Analiza potreba provedena na projektu ePACT pomoći će kreatorima politike i nastavnicima da shvate kako potencijal može biti optimalno iskorišten. Tako nastava historije neće biti rizik, već mogućnost.

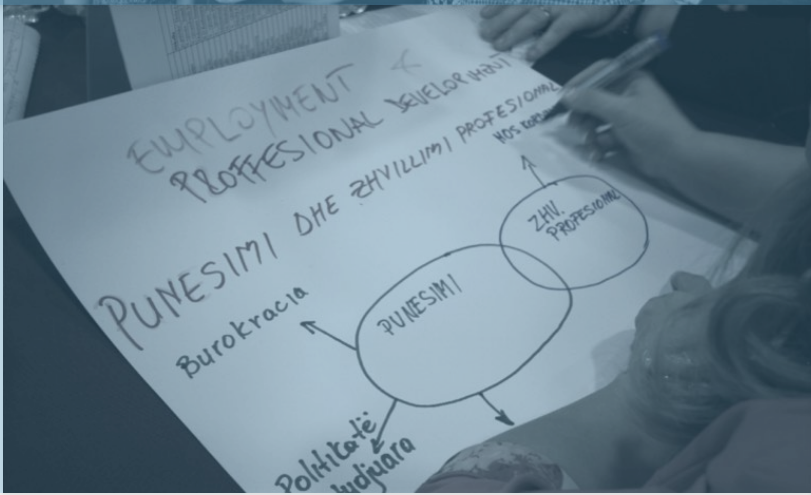
Jonathan Even-Zohar, EUROCLIO
Zvezdana Kovač, CDRSEE

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. Nepodudaranje vještina je termin koji znači da obrazovni sistem razvija vještine koje se ne podudaraju s potrebama tržišta rada.

²² Vidi više o ovome na 38 stranici izvještaja.



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



Sažetak

Mnoga su se istraživanja bavila kurikulumima i udžbenicima historije u regiji Zapadnog Balkana,²³ ali ono što se zaista događa u učionici ostalo je uglavnom neistraženo. Tako na primjer ne znamo kako se nastavnici nose s kurikulumnim očekivanjima koja im postavljaju države; na koje načine koriste i žele li promijeniti nastavne materijale koje im propisuju obrazovne vlasti; koliko različiti elementi njihovog društvenog okruženja utječu na način na koji se nose s teškim temama u učionici; je li se paradigma predavanja pomakla iz dominantno predavačke prema nastavi usmjerenoj na učenika²⁴ niti je li se pristup predavanja promijenio iz prenosa narativa do analize narativa?²⁵ Štaviše, imajući na umu da je u regiji Zapadnog Balkana bilo puno intervencija u području nastave historije, valja se zapitati kakav je bio njihov utjecaj? Da bismo pokušali skicirati odgovore na ta pitanja, zajedno sa stručnjacima i nastavnicima historije razvili smo studiju velikog obima i mješovite metodologije, koja ispituje potrebe nastavnika.

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

Kroz kombinaciju ranije navedenih metoda odlučili smo ispitati nekoliko problema. Prvo smo željeli ispitati nastavničke percepcije njihovog učešća u odlučivanju i nivoa demokratije u školama i obrazovnim sistemima. Kao drugo, željeli smo sakupiti njihova iskustva u procedurama zapošljavanja i profesionalnom razvoju. Kao treće, željeli smo istražiti odgovara li dominantna nastavna praksa očekivanjima obrazovne politike u smislu nastave orijentirane na učenike i razvoj njihovih kompetencija, koja kao takva može podstaknuti i kritičko bavljenje suprotstavljenim narativima i kontroverzama. U konačnici, željeli smo ispitati utječu li individualne karakteristike nastavnika, njihove percepcije o sebi u kontekstu škola, obrazovnih sistema i društva, na njihovo predavanje o kontroverznim temama. Iste teme dublje smo ispitali unutar fokusnih grupa i putem intervju sa stručnjacima u području nastave historije u svih šest zemalja. Usto smo željeli testirati model preduzimanja rizika koji objašnjava ponašanje nastavnika pri predavanju teških tema.²⁶ Ispitali smo nekoliko faktora koji mogu utjecati na to hoće li nastavnici historije zauzeti ulogu onih koji izbjegavaju (*avoider*), onih koji dopuštaju diskusiju (*container*) ili onih koji preuzimaju rizik (*risk-taker*) u pristupu spornim temama. Osim toga, ispitali smo kako pojedine individualne karakteristike (na primjer religijska pripadnost i nivo obrazovanja), karakteristike škole (na primjer urbano/ruralno i monokulturalno/multikulturalno okruženje) utječu na položaj nastavnika na skali preduzimanja rizika.

Razumijevanje nastavničkih stavova i praksi može nam pomoći da razumijemo kako učinkovitije poticati predavanje kontroverznih tema koje dekonstruiše pristrasne i jednostrane interpretacije. Ovaj doprinos može pomoći poboljšanju nastave historije na Zapadnom Balkanu, ali i proširiti naše spoznaje o procesima suočavanja s prošlošću u postkonfliktnim društvima širom svijeta.

²³ Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*. Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2007; Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002; Wolfgang Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1996; Joke van der Leeuw-Roord, *A Key to Unlock the Past History Education in Macedonia: An Analysis of Today Suggestions for the Future*. The Hague / Skopje: EUROCLIO, 2012.

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

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

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

1. Pristup

Nastava historije na Zapadnom Balkanu bila je predmet interesa mnogih naučnika. Akademski historičari, metodolozi nastave historije, nastavnici i istraživači koji se bave kulturom sjećanja i tranzicijskom pravdom istraživali su uloge koje su nastavi historije dodijeljene u ovim društvima.²⁷ Nastava historije često se smatra jednim od društvenih faktora u prevladavanju naslijeđa nasilne prošlosti pa su stoga istraživači ispitivali kako se pristupa masovnom nasilju i kako se ono predstavlja u kurikulumima i udžbenicima.²⁸ Neke studije naglasile su da suo-

čavanje s prošlošću zahtijeva puno više od dvoperspektivnih ili višeperspektivnih predodžbi iskustava konflikta u nastavnim materijalima i posmatrale su širi kontekst nastave historije u dotičnim zemljama.²⁹ Ako nastava historije nije usmjerena na razvijanje istraživačkih vještina u nastavi, ona najvjerovatnije neće moći podstaknuti učenike na razvijanje kritičkih pristupa prema spornim temama u društvu. Mnoge su međunarodne inicijative pokušale inicirati promjene u nastavi historije u regiji kroz izdavanje publikacija, nastavnih materijala i organizovanje stručnih usavršavanja nastavnika koji potiču aktivne metode učenja, nastavu usmjerenu na učenika i prevladavanje pristupa historiji u kojem je dopušten samo jedan narativ o prošlosti.³⁰ Neke su se studije bavile i time kako se udžbeničke predodžbe ratova 90-ih koriste u nastavi i u kojoj mjeri kurikulumi i udžbenici oblikuju svakodnevnu nastavu.³¹ Slična istraživanja provedena u drugim društvima pokazala su da drugi društveni faktori također utječu na nastavne prakse.³² Da bismo dobili uvid u to kako nastavni materijali, školska sredina, društveni kontekst i stručna usavršavanja utječu na nastavu, pitali smo same nastavnike o tim aspektima, kao i o njihovoj nastavi. Posebnu pažnju posvetili smo njihovim predavanjima o kontroverzним temama. Napravili smo, štaviše,

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

²⁸ Ibid.

²⁹ Dea Marić, *Homeland war between Innovative History Education and One Truth, in History Can Bite, History Education in Divided and Postwar Societies*. Braunschweig: V&R Unipress, 2016; Snježana Koren, "What kind of history teaching do we have after 18 years in Croatia?" u: A. Dimou (ur.), *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 Uvjerjenja, prakse i stavovi nastavnika važni su za razumijevanje i unapređenje obrazovnih procesa. Tijesno su povezani sa strategijama nastavnika za suočavanje sa svakodnevnim izazovima u profesionalnom životu, kao i s njihovom koristi. Oni isto tako oblikuju i nastavno okruženje i utječu na učeničku motivaciju i postignuća. Od njih se, štaviše, očekuje da budu posrednici određene politike kao što su promjene kurikula za inicijalno obrazovanje nastavnika ili profesionalni razvoj prema učenicima. Više na: <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>, pristupljeno 7. septembra 2017.

korak dalje i ispitali kakve bi okolnosti mogle utjecati na peda-goške izbore i izvedbu kada je riječ o predavanju o ovim temama.³³

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

Prilikom nacrtu i provođenja ovog istraživanja, vodili smo se principima Evropske komisije koji se odnose na *Odgovorno istraživanje i inovacije*.³⁵ Ovi principi sugerisu saradnju i zajednički rad različitih društvenih aktera u svrhu boljeg usklađivanja istraživanja s društvenim očekivanjima. U toku nacrtu i provođenja istraživanja, posebna pažnja posvećena je angažmanu različitih aktera kroz uključivanje različitih učesnika iz područja nastave historije. Osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici, metodičari nastave historije, istraživači, kreatori obrazovne politike, predstavnici obrazovnih vlasti i aktivisti koji rade na temama suočavanja s teškom prošlošću, svi su oni bili dio procesa (Tablica 1). Konsultovali smo se s nastavnicima i onima koji donose odluke oko elemenata i strukture istraživanja, kao i oko očekivanja od samog istraživanja kroz nekoliko rundi prikupljanja povratnih informacija.

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

U skladu s principima *Odgovornog istraživanja i inovacije* (*Responsible Research and Innovation*), u 15 mjeseci prikupljanja podataka održan je značajan broj sastanaka s različitim učesnicima. Vremenska linija prikazuje specifične elemente metodologije istraživanja. Nakon što je u maju i junu 2016. razvijen inicijalni nacrt metodologije, na Prvom sastanku stručnjaka u Beču u junu 2016. prezentirali smo sastavne elemente, njihove međusobne odnose i

vremenski plan njihove implementacije. Sakupljene povratne informacije integrirane su u drugi nacrt metodologije. Revidirana verzija metodologije predstavljena je grupi sastavljenoj od 31 nastavnika i stručnjaka na 2. regionalnoj ljetnoj školi EUROCLIO-a na Lovčenu u Crnoj Gori. U jesen i zimu 2016. održano je 6 nacionalnih obuka te su na svakoj od njih implementirani elementi kvalitativne metodologije: intervjui sa stručnjacima, grupne diskusije i fokusne grupe.

U isto vrijeme, dovršena je konačna verzija anketnog upitnika na engleskom jeziku. Za prevod ankete na sve lokalne jezike koristili smo se dvjema prevoditeljskim procedurama: povratnim prevodom (*back-translation*) i pristupom odbora.³⁶ Prvo je upitnik preveden s engleskog na lokalne jezike, a nakon toga ga je nezavisni prevodilac ponovo preveo na engleski. U sljedećem koraku, ponovne engleske verzije svakog prevoda uspoređene su s izvornim engleskim tekstom kako bi se uočile eventualne pogreške u prevodu. Kako je bilo potrebno stvoriti 6 različitih verzija upitnika na različitim, a ipak vrlo sličnim jezicima (s iznimkom albanskog), prošli smo kroz dodatni korak međusobnog poređenja lokalnih verzija upitnika. Svi nacionalni koordinatori sastali su se na Koordinacijskom sastanku u januaru 2017. godine kako bi proizveli konačne verzije anketnog upitnika. Anketa je lansirana 22. februara, a zatvorena 7. maja 2017. Preliminarni rezultati predstavljeni su stručnjacima i nastavnicima historije na 3. regionalnoj ljetnoj školi EUROCLIO-a u Albaniji 22. jula iste godine.

³³ Stručne kompetencije smatraju se ključnim faktorom u razrednoj i školskoj nastavi (Shulman, 1987; Campbell et al., 2004; Baumert i Kunter, 2006). Da bi ih ispitali, mnogi su autori mjerili utjecaj konstruktivističkih naspram nastavničkih stavova i uvjerenja o predavanju i učenju kao "direktnom prenosu" po modelu koji su razvili Peterson i saradnici (1989). TALIS koristi verziju koja sadrži domene u dva pokazatelja predavanja i učenja (konstruktivističko i direktno prenosno) da bi ispitao nastavnička uvjerenja i razumijevanja nastave i učenja.

³⁴ Na Kosovu* je u toku reforma, trenutno u pilot fazi, u Albaniji se očekuju veće reforme, dok je reforma u Bosni i Hercegovini trebala biti provedena 2010. godine, ali se to nikad nije desilo.

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 E.-S. Cha, K. H. Kim i J. A. Erlen, "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

Tablica 1: Faze prikupljanja podataka

10. 6. 2016. 1. prezentacija metodologije istraživanja 1. krug povratnih informacija Sastanak stručnjaka u Beču	29. 10. 2016. Konsultacije sa stručnjacima <i>Stocktaking Exercise</i> Fokusna grupa iz Srbije Nacionalni događaj u Beogradu	05. 11. 2016. Konsultacije sa stručnjacima <i>Stocktaking Exercise</i> Fokusna grupa iz Makedonije Nacionalni događaj u Ohridu	21. 1. 2017. Koordinacijski sastanak Sesije o povratnom prijevodu Beograd	3. 12. 2016. Konsultacije sa stručnjacima <i>Stocktaking Exercise</i> Fokusna grupa iz Crne Gore Nacionalni događaj u Herceg Novom	16. 7. 2016. 1. prezentacija metodologije istraživanja 1. krug povratnih informacija Ljetna škola u Crnoj Gori
5. 11. 2016. Konsultacije sa stručnjacima <i>Stocktaking Exercise</i> Fokusna grupa iz Srbije Nacionalni događaj u Tirani	3. 12. 2016. Konsultacije sa stručnjacima <i>Stocktaking Exercise</i> Fokusna grupa s Kosova* Nacionalni događaj u Prištini	7. 5. 2017. Zatvaranje ankete Sve zemlje	9. 12. 2016. Konsultacije sa stručnjacima <i>Stocktaking Exercise</i> Fokusna grupa iz Bosne i Hercegovine Nacionalni događaj u Sarajevu	22. 2. 2017. Otvaranje ankete Sve zemlje	20. 7. 2017. Prezentacija prvih rezultata istraživanja 1. krug povratnih informacija Ljetna škola u Albaniji

2. Metodologija

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

2.1. Elementi mješovite metodologije

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

2.2. Anketa

Pitanja anketnog upitnika ciljale su na prikupljanje nastavničkih iskustava i percepcija o temama koje su prethodno određene i unutar grupnih diskusija: inicijalno obrazovanje nastavnika, kurikulum i udžbenici, procedure zapošljavanja i profesionalni razvoj, školska sredina, praksa predavanja i odnos nastavnika prema kontroverznim temama. Anketa je postavljena pomoću platforme *Qualtrics*.³⁷ Poziv za ispunjavanje ankete diseminiran je putem nacionalnih organizacija nastavnika historije i obrazovnih vlasti u zemljama učesnicama istraživanja. Responsivnost je varirala od zemlje do zemlje, zavisno od lokalnih specifičnosti. Anketu su popunila ukupno 802 nastavnika iz 6 zemalja Zapadnog Balkana: Albanije,

Bosne i Hercegovine, Kosova*, Crne Gore, BJR Makedonije i Srbije.

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

2.3. Fokusne grupe

Anketa je ispitala iskustva i stavove preko 800 nastavnika historije širom Zapadnog Balkana, pružajući kvantitativno značajan uvid u različita pitanja vezana za nastavu historije. Da bismo bolje shvatili šta je u pozadini njihovih stavova i motivacija, nadopunili smo anketu fokusnim grupama. Po jednu smo fokusnu grupu proveli u svakoj zemlji u sklopu nacionalnih obuka. Sve fokusne grupe sastojale su se od 6 do 8 ispitanika koje smo odabrali imajući na umu raznolikost ispitanika po rodnom, dobnom, etničkom ključu, godinama iskustva u predavanju, značajkama zajednice u kojoj predaju (ruralna ili urbana), nivou obrazovanja na kojem predaju (osnovna ili srednja škola). Sve fokusne grupe vodili su jedan ili oba člana istraživačkog tima. U Prištini i Tirani razgovori su se vodili uz pomoć profesionalnog prevodioca.

2.4. Grupne diskusije

Između 50 i 80 nastavnika (ukupno 334) i stručnjaka u području nastave historije učestvovalo je u grupnim diskusijama o potrebama u nastavi historije u svakoj zemlji. Unutar grupnih diskusija raspravljalo se o temama važnim za nastavu historije: inicijalnom obrazovanju nastavnika, kurikulumima i udžbenicima, procedurama za-

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

pošljavanja i profesionalnog razvoja, školskom okruženju, nastavnoj praksi i time kako se nastavnici bave kontroverznim temama u nastavi. Grupne diskusije vođene su metodom *World café*,³⁸ a održale su se na obukama koje su organizovala nacionalna udruženja nastavnika historije u sklopu projekta.

2.5. Intervjui sa stručnjacima

Timovi stručnjaka u području nastave historije sastojali su se od nastavnika historije (školskih i univerzitetskih) i predstavnika obrazovnih vlasti u Albaniji, na Kosovu*, u Bosni i Hercegovini, u Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji. Stručnjaci su pojedinačno popunili upitnike o svojim obrazovnim sistemima i položaju nastave historije unutar sistema. Nakon toga su u svakoj zemlji organizovane konsultacije s timovima stručnjaka. Konsultacije su omogućile bolje razumijevanje fenomena specifičnih za određene zemlje.

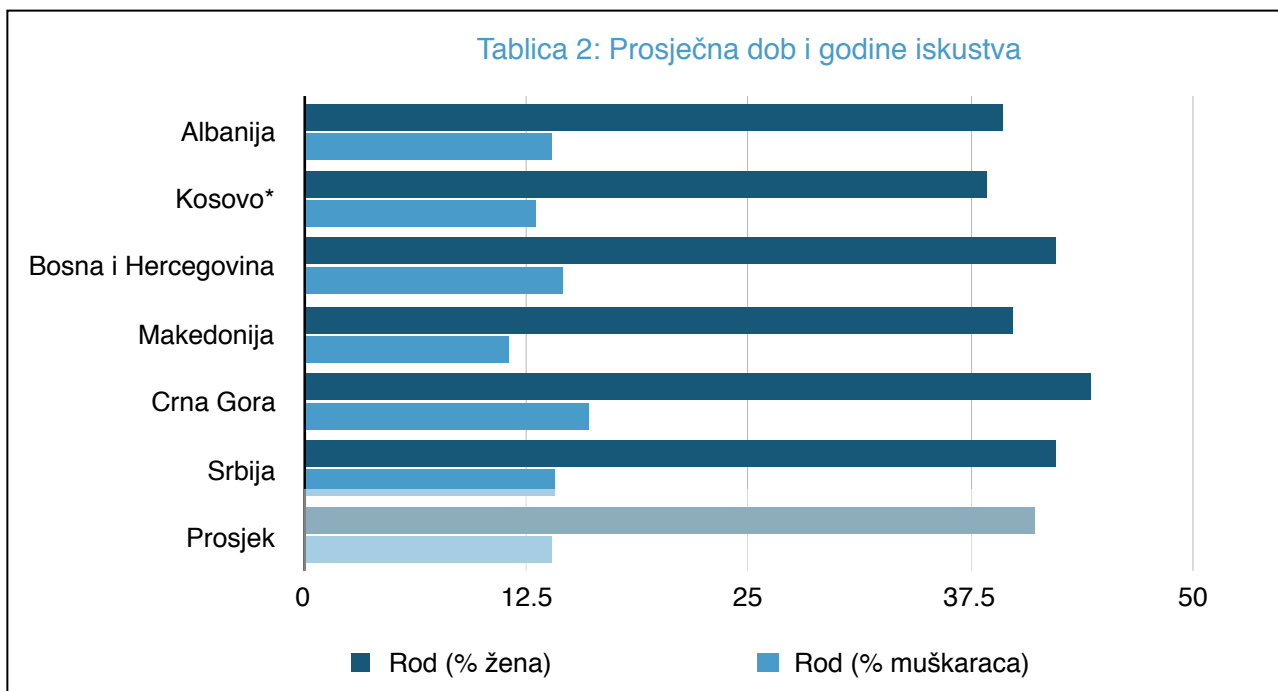
2.6. Uzorak

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

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

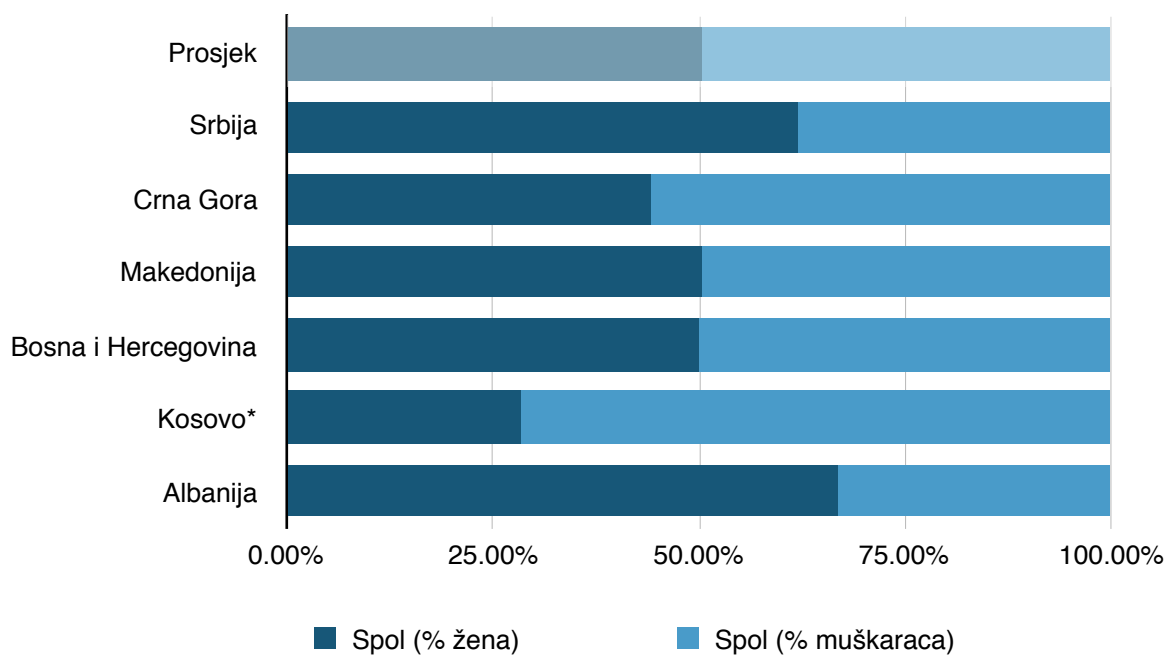
Udio žena ispitanica u anketi (Tablica 3) je 50,33%. Najveći udio žena ispitanica u anketi je u Albaniji (66,70%), a najmanji na Kosovu* (28,4%). Tablica 4 donosi etničku strukturu uzorka kako su se sami ispitanici izjasnili. Tablica pokazuje da je anketa doprla do etnički raznolikog uzorka. Imajući na umu etničku raznovrsnost regije, kao i etnički oblikovane obrazovne politike, vjerujemo da uzorak ovakvog sastava, iako nije reprezentativan, predstavlja dobru osnovu za vrijedne uvide u perspektive nastavnika o ovim problemima.

Tablica 2: Prosječna dob i godine iskustva



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

Tablica 3: Distribucija po rodu



Tablica 4: Etnička struktura

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

3. Rezultati

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

Sticanje nastavničkih kompetencija počinje već za vrijeme studija, tokom kojeg se budući nastavnici pripremaju za sve što ih može dočekati u razredu. Nakon što završe studij, prvi izazov koji moraju savladati da bi se nastavili stručno usavršavati jest nalaženje posla. Imajući na umu stope nezaposlenosti u regiji,³⁹ ovo je težak zadatak za nastavnike na Zapadnom Balkanu. Kada dobiju posao u školi, nastavnici podliježu različitim mehanizmima napredovanja unutar kojih imaju priliku za stručno usavršavanje. Napredovanje prema višem statusu procjenjuje se te u konačnici biva nagrađeno. Jedan od ciljeva analize potreba nastavnika historije na Zapadnom Balkanu bio je ispitati kako različite faze profesionalnog razvoja funkcioniraju u praksi. Naročito su nas pritom zanimala sljedeća pitanja:

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

3.1.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika

Na Zapadnom Balkanu, inicijalno obrazovanje nastavnika odvija se na univerzitetima u sklopu dodiplomskih studijskih programa za historičare i nastavnike historije.⁴⁰ Postoje 4 studijska programa za nastavnike historije u Albaniji, 6 studijskih programa za nastavnike historije u Bosni i Hercegovini (5 u Federaciji, 1 u Republici Srpskoj), na Kosovu* postoji jedan studijski program kojim se stiče kvalifikacija nastavnika historije, u BJR Makedoniji postoje 3 studijska programa, u Crnoj Gori 1, a u Srbiji 4 studijska programa.

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

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

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

³⁹ Prema posljednjim statistikama nezaposlenost u regiji Zapadnog Balkana je iznad prosjeka EU28. Eurostat, *Enlargement countries – "Labor market statistics"* posljednji put pristupljeno 2. oktobra 2017. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Enlargement_countries_-_labour_market_statistics#Unemployment_rate.

⁴⁰ Za razliku od zemalja u kojima se obrazovanje budućih nastavnika historije odvija na pedagoškim fakultetima, institutima za primijenjenu nauku i slično, u zemljama Zapadnog Balkana studijski programi za buduće nastavnike historije održavaju se na fakultetima na kojima se studira historija. Za više detalja o postojećim sistemima obrazovanja budućih nastavnika historije u Evropi: *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'*. dostupno na: http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf_test/doc_7.5_comparative_study.pdf. posljednji put pristupljeno 10. oktobra 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 Fokusna grupa iz Crne Gore, vodila Dea Marić, Herceg Novi, 3. decembra 2016.

3.1.2. Kako nastavnici percipiraju procedure zapošljavanja?

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

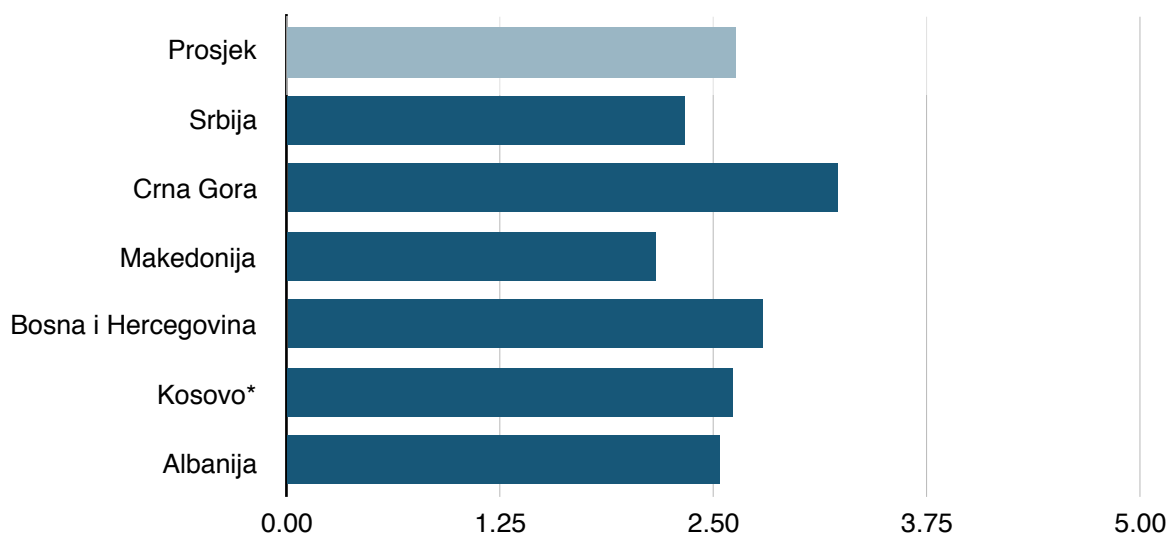
Visok stupanj nezaposlenosti i posljedice koje ima na zapošljavanje ne čini se najvećim izazovom za procedure zapošljavanja na Zapadnom Balkanu. Ono što je važnije jest sljedeće:

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

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

Nalazi koji se tiču zapošljavanja jasno pokazuju da se u praksi u procesu selekcije prioritet daje drugim faktorima (na primjer naklonosti i pripadnosti političkoj stranci, ličnim vezama) nad kvalifikacijama. Nedostatak transparentnosti oko kriterija otvara prostor za nedosljednost i manipulacije, koje mogu dovesti do nepotizma i korupcije. Na osnovu ovih podataka, možemo pretpostaviti da se nastavnici ne osjećaju sigurno niti samopouzdanu u svom radnom okruženju i smatramo da je to važna determinanta njihove nastave.

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



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

⁴⁴ Fokusna grupa iz Crne Gore, vodila Dea Marić, Herceg Novi, 3. decembra 2016.

3.1.3. Prilike za profesionalni razvoj u praksi

U posljednjih 10 godina, većina zemalja u regiji prošla je kroz neku reformu koja se odnosi na profesionalni razvoj nastavnika i njihovo napredovanje.⁴⁵ U regiji su putevi za licenciranje profesionalnog razvoja različiti, i po obliku i po trajanju. U Albaniji se, na primjer, licenca dobija jednom i nije predviđen mehanizam za njeno obnavljanje.⁴⁶ U slučaju Crne Gore i Srbije, licencu je potrebno obnoviti svakih 5 godina na osnovu učestvovanja na akreditovanim obukama. Za obnavljanje licence potrebno je sakupiti određeni broj bodova kroz pohađanje obuka.⁴⁷ U slučaju Srbije, postoje značajne poteškoće oko primjene ovakvog sistema obnove licenci, jer akreditacija seminara ne prati ritam njihove najave i održavanja, pa tako nastavnici ne mogu dobiti bodove za sve obuke koje pohađaju. U Bosni i Hercegovini planirano je uvođenje sistema licenciranja sličnog sistemu u Srbiji i Crnoj Gori, kao dio *Strateških smjernica za reformu obrazovanja u Bosni i Hercegovini 2008–2015*, koje su trebale biti implementirane u cijeloj Bosni i Hercegovini i koje bi stoga imale posljedice na postojeće mehanizme profesionalnog razvoja i u Federaciji i u Republici Srpskoj. Zbog neefikasnosti izvršnih tijela (Vijeće ministara), većina reformi predviđenih ovim dokumentom nikad nije provedena, pa tako ni mjere koje se odnose na profesionalni razvoj nastavnika.⁴⁸ Bosna i Hercegovina do današnjeg dana nema mehanizam koji bi pratio profesionalni razvoj nastavnika na državnom nivou. Na Kosovu* je sistem obnovljivih licenci uveden 2014.⁴⁹ Koristili smo različite metode da bismo istražili nastavnička iskustva i percepcije zapošljavanja i napredovanja i ispitali kako mehanizmi zapošljavanja i napredovanja djeluju u praksi da bismo vidjeli kakve implikacije to može imati na profesionalni razvoj nastavnika historije.

*Ponekad sami finansiramo učestvovanje na seminarima, jer nam niti ministarstvo niti škola ne nude pomoć. Niko ne želi finansirati profesionalni razvoj nastavnika.*⁵⁰

U nekim zemljama lokalne vlasti su zadužene za finansijsku podršku profesionalnog razvoja nastavnika na svom području.⁵¹ Ovo stavlja nastavnike koje rade u manje razvijenim područjima u lošiju poziciju. Ako ovom nalazu dodamo nalaz o tome da direktori odlučuju o tome hoće li njihovi zaposlenici pohađati stručna usavršavanja, dobijamo bolji uvid u temu profesionalnog razvoja nastavnika historije na Zapadnom Balkanu. Profesionalni razvoj nastavnika manje je oblikovan potrebama i aspiracijama nastavnika, a više finansijskim kapacitetom lokalne zajednice. Sljedeći citat jasno ukazuje na jednu implikaciju postojećih procedura profesionalnog razvoja i zapošljavanja. U slučaju nastavnika koji nisu sami od sebe motivisani za profesionalni rast, ovakav sistem neće ih motivisati, već demotivisati.

*(...) puno se stvari bazira na entuzijizmu pojedina. Sistem nije napravljen tako da stimuliše ljude. To je širi problem državnih i javnih službi.*⁵²

Posljednjih godina prilike za stručno usavršavanje nastavnika proizlaze iz saradnje nastavnika i škola s nevladinim organizacijama. Ovo istraživanje imalo je za cilj opisati različite organizatore stručnih usavršavanja i ispitati nastavničke percepcije svoje korisnosti za profesionalni razvoj.

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

⁴⁵ Intervjue sa stručnjacima vodili su Dea Marić i Rodoljub Jovanović (Intervju sa stručnjacima s Kosova*, Priština, 3. decembra 2016; Intervju sa stručnjacima iz Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 3. decembra 2016; Intervju sa stručnjacima iz Albanije, Tirana, 5. novembra 2016; Intervju sa stručnjacima iz BJR Makedonije, Skoplje, 5. novembra 2016; Intervju sa stručnjacima iz Crne Gore, Herceg Novi, 3. decembra 2016; Intervju sa stručnjacima iz Srbije, Beograd, 16. oktobra 2016)

⁴⁶ Licence za predavanje mogu se dobiti godinu dana nakon mentoriranog pripravnštva i položenog testa, a u Albaniji nakon intervjua i dostavljenog portfolija (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>); *Law for teachers in the primary and secondary schools*. http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon_znastavnici_vo_osnovno_i_sredno_obrazovanie.pdf, 2016.

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

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

⁴⁹ Intervju sa stručnjacima s Kosova*, Priština, 3. decembra 2016: Republic of Kosovo, *Administrative Instruction No. 25/2014 Licencing of Teachers*. Priština: Republic of Kosovo, 2014.

⁵⁰ Fokusna grupa iz Bosne i Hercegovine, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo, 3. decembra 2016.

⁵¹ Fokusna grupa iz Srbije, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Beograd, 16. oktobra 2016.

⁵² Ibid.

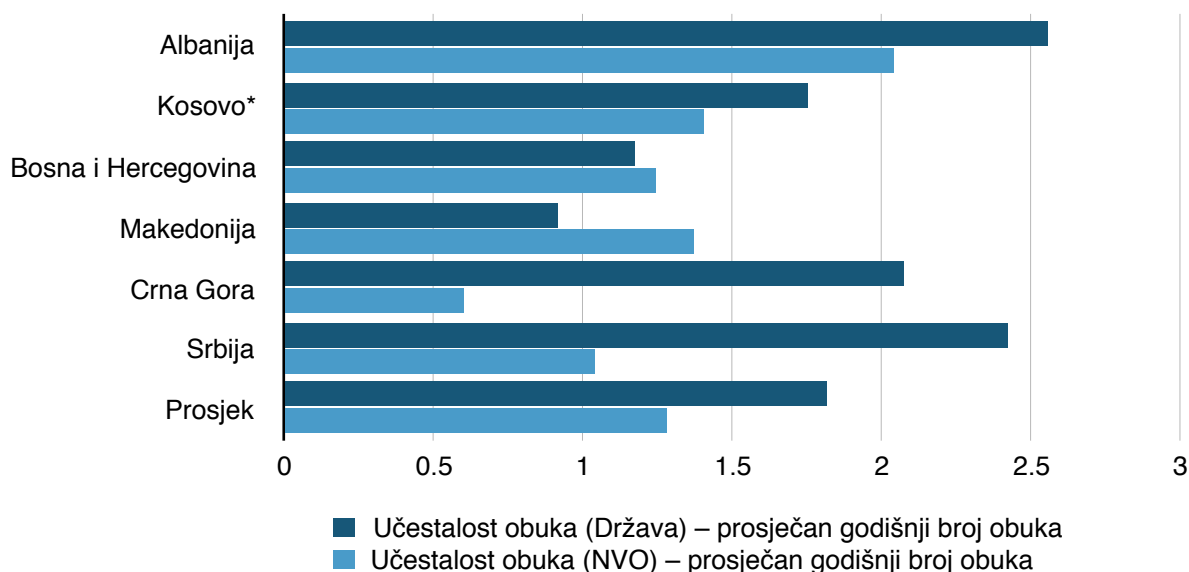
6 pokazuje, s druge strane, da nastavnici više pohađaju obuke koje organizuju obrazovne vlasti; 77,4% ispitanika pohađa te obuke najmanje jednom godišnje, dok 55% ispitanika jednom godišnje pohađa obuke koje organizuju nevladine organizacije. Ovo ne iznenađuje ako imamo na umu da su samo obuke koje organizuju obrazovne vlasti akreditovane i pomažu u prikupljanju potrebnih bodova u slučaju da u zemlji postoji sistem licenciranja. Ako prihvatimo pretpostavku da je profesionalni razvoj jedan od ključnih uslova za inovacije u nastavnoj praksi i saradnji s drugim nastavnicima, ovaj nalaz otvara dodatna pitanja.⁵³ Otkud dolazi motivacija za pohađanje pojedinih obuka?

Dolazi li iz želje za usvajanjem novih vještina ili iz mehanizma koji reguliše napredovanje?

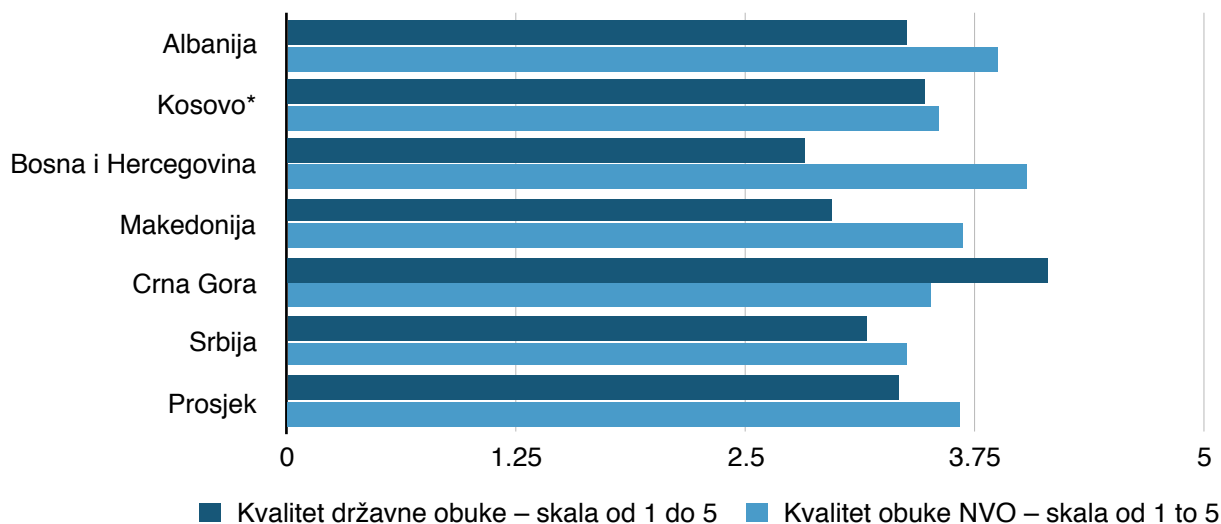
Da nije organizacija civilnog društva, ne bismo imali mogućnosti za profesionalni razvoj. Ali, ima i pasivnosti. Preporučila sam ovaj seminar nekolicini kolega, ali su bili potpuno nezainteresovani...⁵⁴

Gornje tablice pokazuju najčešće teme obuka koje organizuju obrazovne vlasti i nevladine organizacije.⁵⁵ Državne obuke bave se uglavnom općenitijim i širim temama u obrazovanju, poput planiranja u nastavi, razrednog

Tablica 6: Koliko često pohađate obuke?



Tablica 7: Kvalitet obuka?



⁵³ Nastavnici koji rade na vlastitom profesionalnom razvoju imaju raznolikiju nastavu i skloniji su saradnji s drugim nastavnicima. OECD, *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes*. Unknown: OECD Publishing, 2009.

⁵⁴ Fokusna grupa iz Bosne i Hercegovine, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo, 3. decembra 2016.

⁵⁵ Intervjui sa stručnjacima

menadžmenta, ljudskih prava, nastavnih metoda nastave i učenja, kritičkog mišljenja i izvora. Obuke koje organizuju nevladine organizacije pokrivaju neke teme slične ovima, poput informacijskih tehnologija u nastavi, (novih) metoda i pristupa u nastavi, ali se dosta bave kontroverzama i načinima na koji se može pristupiti osjetljivim historijskim iskustvima i njihovim interpretacijama. Imajući na umu mandate obrazovnih vlasti i agendu međunarodne obrazovne politike i programa finansiranja, ovaj nalaz sam po sebi ne iznenađuje.

Očigledno je da se teme pokrivene na ovim dvama tipovima obuka nadopunjavaju jer postoji i potreba za općenitijim temama, ali i onim koje se odnose na osjetljivosti historijskih iskustava u regiji. Međutim, podaci o percipiranom kvalitetu obuka i njihovoj posjećenosti kontekstualiziraju ove podatke. Potreba da se uvedu efikasnije mjere osiguranja kvaliteta i državnih i nevladinih tipova obuka jasno je prisutna. To bi osiguralo veći kvalitet i jednih i drugih. Na ovaj način, obrazovni sistemi i drugi organizatori mogućnosti za usavršavanje mogli bi odgovoriti na potrebe nastavnika na sadržajni i sistematičniji način.

Tablica 8: Teme državnih i nevladinih obuka



Tablica 9: Nastavnici i profesionalni razvoj u zemljama Zapadnog Balkana

Albanija	4 BA programa (180–240 ECTS)	4 MA programa iz historije (60–90 ECTS) 4 naučna MA programa (90–120 ECTS)	Faza 1: 1 godina pripravnništva + vrednovanje po isteku pripravnništva od strane <i>Regionalnog obrazovnog direktorata</i>	Faza 2: Ispit sastavljen od strane <i>Nacionalne ispitne agencije</i>
Kosovo*	1 BA program (180 ECTS)	4 MA programa	Privremena nastavnička licenca, karijerna licenca, mentorska licenca, počasna licenca	
Bosna i Hercegovina	6 BA programa	1 MA program	Nema sistematičnog procesa licenciranja	
Makedonija	3 BA programa	3 MA programa	Faza 1: 1 godina pripravnništva s dodijeljenim mentorom	Faza 2: Interni ispit
Crna Gora	1 BA program	1 MA program	1 godina pripravnništva s dodijeljenim mentorom	Svaki 5 godina nastavnici trebaju sakupiti 36 sati obuke u različitim dijelovima zemlje
Srbija	4 BA programa (240 ECTS)	4 MA programa	Faza 1: 1 godina pripravnništva s dodijeljenim mentorom	Faza 2: ispit koji uključuje predavanje pred komisijom + državni ispit za licencu

3.2. Nastavnici u školi i obrazovnom sistemu

Među ostalim stvarima, željeli smo ispitati kakvo je radno okruženje nastavnika na Zapadnom Balkanu. Prepostavili smo da školski kontekst i karakteristike obrazovnog sistema, kao i pozicija nastavnika unutar njih, utječu na način na koji nastavnik predaje.⁵⁶ Nastavnu infrastrukturu često su zanemarivali kreatori obrazovne politike, pa čak i istraživači koji su se bavili nastavom historije u ovoj regiji. Uključivanjem ove dimenzije, željeli smo ukazati na strukturna pitanja koja smatramo važnim za svakodnevnu nastavu. Veličina razrednih odjeljenja i nastavna sredstva i pomagala ocrtavaju radni okvir nastave. Nastavničke percepcije nivoa demokratije u školi i obrazovnom sistemu i uloga koje igraju u oba sistema faktori su vrijedni razmatranja u razgovoru o nastavi i načinima njenog poboljšanja.⁵⁷

3.2.1. Nastavna infrastruktura

Pitanje nastavnih uvjeta i nedostatak osnovne materijalne infrastrukture u nekim školama istaknulo je nekoliko nastavnika tokom provođenja ovog istraživanja. Tehnička i tehnološka oprema škola značajno varira zavisno od ruralnog ili urbanog konteksta i u zavisnosti od nivoa razvijenosti zajednice u kojoj se škola nalazi. Također, problem prevelikih razrednih odjeljenja istaknut je na nekoliko grupnih diskusija.⁵⁸

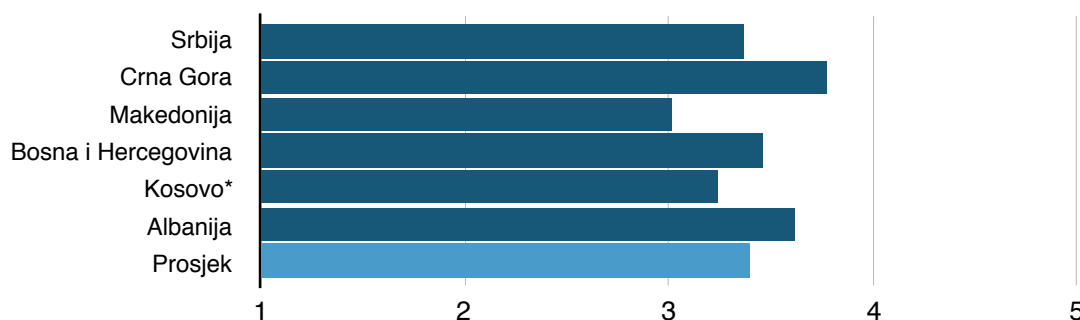
U konačnici, studentima je dosadna teorija i nedostatak praktičnog rada na nastavi historije. Kada dodate tome probleme koje historija kao predmet ima sama po sebi i činjenicu da nove metode traže drugačije uvjete, od infrastrukture do broja učenika... Teško je primijeniti nove metode u razredu od 40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

U nekim dijelovima Albanije nije neobično da se razred sastoji od više od 35 učenika. Ovo ima negativan učinak na korištenje aktivnih, na učenike i njihove kompetencije usmjerenih nastavnih metoda, što za posljedicu ima reafirmaciju tradicionalne obrazovne prakse. Štaviše, u slučaju Albanije kontrast je jak i između privatnih i javnih škola.⁶⁰ S druge strane, privatne škole neki su nastavnici opisali kao okruženja puno pogodnija za upotrebu participativnih i aktivnih metoda učenja. Ovo je, izgleda, povezano s manjim razredima i boljom tehničkom opremom.⁶¹

3.2.2. Percipirani nivo demokratije u školi

Tablica 10 predstavlja nastavničke percepcije nivoa demokratije u školama u kojima rade. Na ljestvici od 1 do 5 (gdje je 1 značilo uopće ne, a 5 veoma), od ispitanika je traženo da procijene 6 različitih aspekata demokratije u praksi: učestvovanje nastavnog osoblja u donošenju odluka, upravljanje školom, učestvovanje roditelja i učenika, vidljivost različitosti u školi te procjenu statusa učenika s

Tablica 10: Percipirani nivo demokratije



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

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

⁵⁸ Grupna diskusija u Crnoj Gori, vodila Dea Marić, Herceg Novi, 3. decembra 2016.

⁵⁹ Fokusna grupa iz Albanije, vodila Dea Marić, Tirana, 5. novembra 2016.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

posebnim potrebama. Kako je statistička analiza pokazala da se ovih 6 stavki može posmatrati zajedno, upoređivanjem smo stvorili indeks percipirane demokratije u školskom okruženju. Najniži nivo demokratije u školi percipiraju nastavnici u Makedoniji ($M=3,02$), a najviši nastavnici u Crnoj Gori ($M=3,77$). Kada, međutim, nadopunimo ove podatke s podacima prikupljenim kvalitativnim metodama, dobijamo manje pozitivnu sliku. Nastavnici očito ne vide puno demokratije na djelu u svojim školama.⁶²

Žele da sarađuju sa drugim entitetima, ali se plaše kako će škole ili ministarstva reagovati.

(Saradnja među zajednicama, Bosna i Hercegovina)

Direktori škola donose svoje odluke zato što ne postoje zvanični kriteriji.

(Proces donošenja odluka o zapošljavanju, Crna Gora)

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

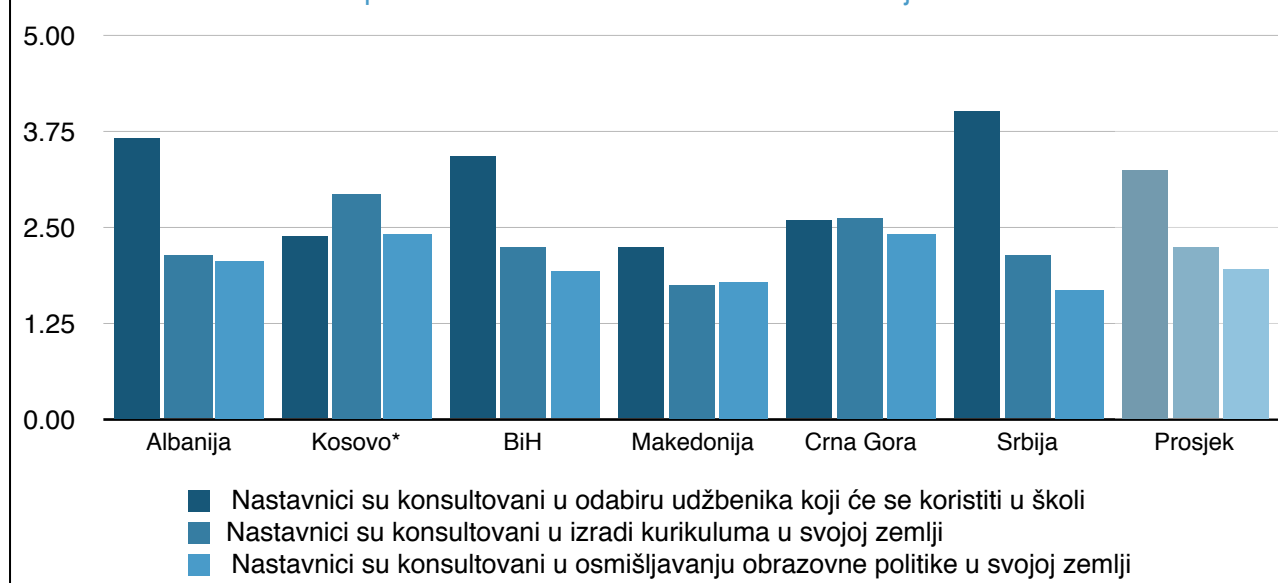
3.2.3. Percipirani nivo učešća nastavnika u odlučivanju u obrazovnom sistemu

Jedan od najvažnijih aspekata pozicije nastavnika u školi i obrazovnom sistemu jest nivo njihovog učešća u donošenju različitih odluka u obrazovnom sistemu. Pretpostavili smo da je učestvovanje nastavnika u procesima reforme vrlo važno za oblikovanje obrazovne politike temeljene na iskustvu, kao i za donošenje promjena koje će osjećati svojima.

Tablica 11 predstavlja nastavničke odgovore na sljedeća pitanja: (1) Nastavnici su uključeni u stvaranje obrazovnih politika na nacionalnom nivou, (2) Obrazovne vlasti konsultuju nastavnike oko pitanja kurikuluma historije, (3) Nastavnici su konsultovani u odabiru udžbenika koji će se koristiti u njihovoj školi. Ispitanici tvrde da su više konsultovani oko izbora udžbenika nego oko obrazovne politike i kurikuluma. To sugerise da nastavnici misle da, što su odluke važnije, to se njih manje konsultuje.

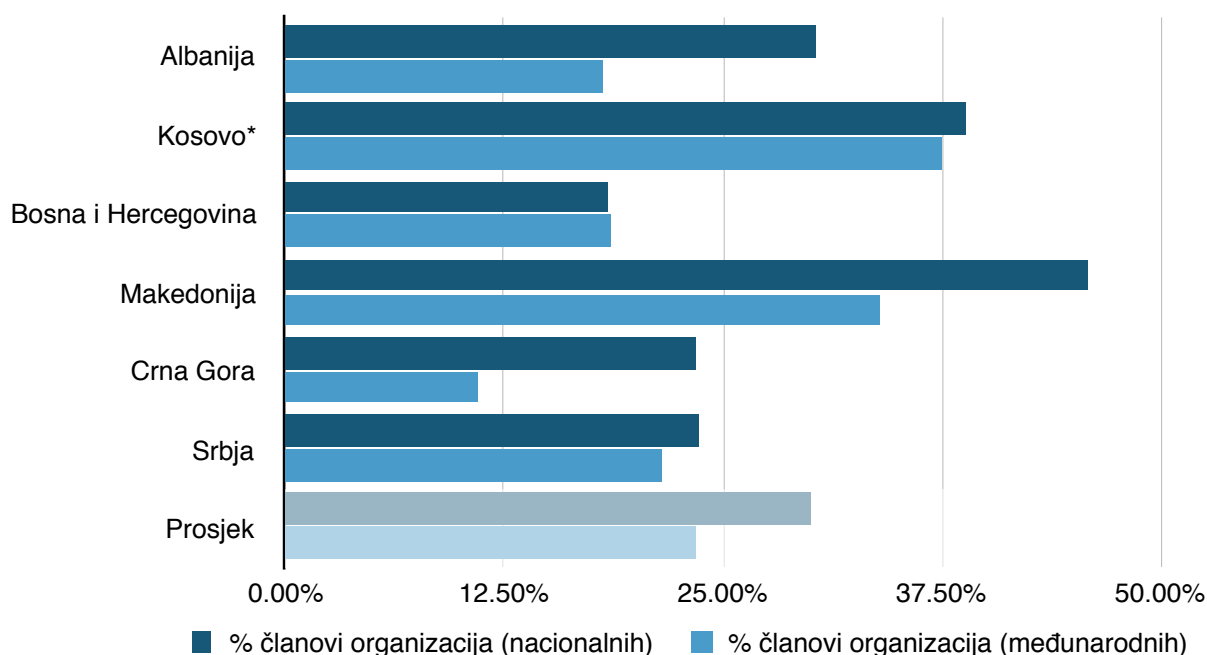
Drugi važan indikator učešća nastavnika jest njihova uključenost u organizacije koje se bave nastavom historije. U prosjeku, svaki je treći ispitanik (30,08%) član nacionalne organizacije za nastavu historije, dok je svaki peti ispitanik (23,44%) član međunarodne organizacije koja se bavi nastavom historije. Najveći postotak ispitanika koji su članovi nacionalne organizacije za nastavu historije dolazi iz Makedonije (45,9%), a najveći broj ispitanika koji su članovi međunarodne organizacije za nastavu historije dolazi s Kosova* (37,5%). Ovi brojevi pokazuju visoku uključenost nastavnika u organizacije koje se bave

Tablica 11: Percipirani nivo učešća nastavnika u odlučivanju u obrazovnom sistemu



⁶² Grupne diskusije vodili su Dea Marić i Nili Rodoljub Jovanović (Grupna diskusija na Kosovu*, Priština, 3. decembra 2016; Grupna diskusija u Bosni i Hercegovini, Sarajevo, 3. decembra 2016; Grupna diskusija u Albaniji, Tirana, 5. novembra 2016; Grupna diskusija u BJR Makedoniji, Ohrid, 5. novembra 2016; Grupna diskusija u Crnoj Gori, Herceg Novi, 3. decembra 2016; Grupna diskusija u Srbiji, Beograd, 16. oktobra 2016)

Tablica 12: Članstvo u organizacijama za nastavu historije



nastavom historije i pokazuju da se nastavnici pridružuju organizacijama koje su usmjerene na inovacije u nastavi historije. U isto vrijeme, rezultati o učešću nastavnika u drugim procesima u obrazovnom sistemu (Tablica 11) pokazuju da se oni ne osjećaju uključenim u strateške promjene u obrazovnom sistemu. Ako ih razmatramo zajedno, ovi rezultati sugeriraju da u motivaciji nastavnika za rad na promjenama u nastavi historije postoji potencijal koji nije do kraja iskorišten u obrazovnom sistemu.

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

3.3. Je li se promijenila paradigma predavanja?

Nastava historije na Zapadnom Balkanu bila je predmet mnogih intervencija međuvladinih i nevladinih organizacija u posljednjih 20 godina.⁶³ Namjera da se intervenira i reformira imala je veze s dijagnozom stanja; nastava historije na Zapadnom Balkanu često se opisivala kao nastava koja služi za prenos jednog, etnički oblikovanog narativa onoga što se dogodilo *Nama*, dok *Drugi* u priči figuriraju uglavnom kao negativni likovi, opresori, agresori, sumnjivi stranci i neprijatelji.⁶⁴ Tradicionalne nastavne metode pogodne su za prenošenja gotovog narativa. U tom kontekstu, nastavnici se smatraju pasivnim prenosiocima, a učenici pasivnim primaocima priče o *Nama* kroz vrijeme. Propitivanje historijskih interpretacija i učenje o tome kako one nastaju nije cilj predavanja pa se stoga ni ne potiče sistematski.

⁶³ Stranica 6 ovog izvještaja

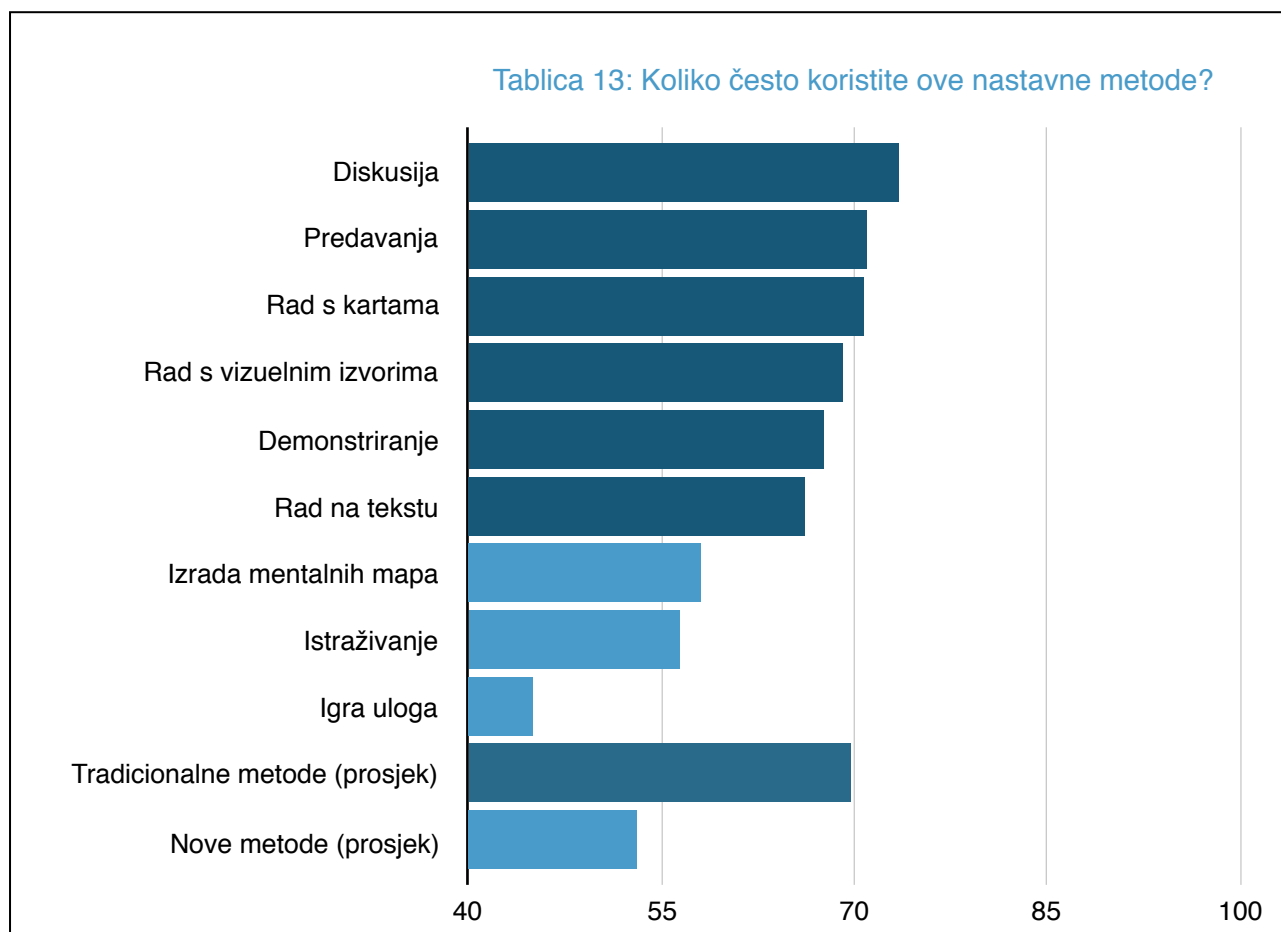
⁶⁴ Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. Thessaloniki: Centre for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002.

U međuvremenu su se dogodile intervencije i reforme prema uključivijoj nastavi historije i općenito, prema nastavi orijentiranoj na učenike i njihove kompetencije. Kurikulumi su podvrgnuti promjenama, uveden je udžbenički pluralizam, u nekim zemljama uvedeni su standardi učenja⁶⁵ i smjernice za udžbenike,⁶⁶ organizovane su i provedene obuke, objavljeni su alternativni nastavni materijali.⁶⁷ Ali koliko je sve ovo imalo učinka na običnu, svakodnevnu nastavu u regiji? Možemo li govoriti o utjecaju agende kritičke nastave usmjerene na učenike i njihove kompetencije na nastavničku percepciju svrhe njihove nastave i na samu njihovu nastavu?

Da bismo doznali kako u ovom trenu stojimo s ovim pitanjima, pitali smo nastavnike o (1) nastavnim metodama koje koriste (2) kompleksnosti zadataka koje daju svojim učenicima (na osnovu revidirane Bloomove taksonomije), (3) ključnim kompetencijama koje razvija nastava i učenje historije, (4) tome kakve kurikulume i udžbenike žele. Odabrali smo ova pitanja jer smo smatrali da navedeni

faktori mogu ukazati na promjenu paradigme predavanja. Smatramo da je pomak prema aktivnijim metodama učenja ključan u nastavi usmjerenoj na učenika te smo zato željeli ispitati koje metode nastavnici najčešće koriste. Davanje kompleksnijih zadataka učenicima ključno je za razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja pa je stoga bilo važno znati kakve zadatke nastavnici daju učenicima. Stav o tome da nastava historije može doprinijeti razvoju transverzalnih i generičkih vještina učenika i rad na njima indikativni su za orijentiranost na učenika s jedne te sklonost interdisciplinarnom radu s druge strane. Zato smo ispitivali nastavničke percepcije njihove nastave historije u odnosu na kompetencije definirane *Evropskim okvirom za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*. Po kakvim bi kurikulumima i udžbenicima nastavnici željeli raditi indikativno je za njihovo shvatanje uloge i svrhe nastave historije i, što je još važnije, za njihovo shvatanje profesionalne autonomije i odgovornosti.

Tablica 13: Koliko često koristite ove nastavne metode?

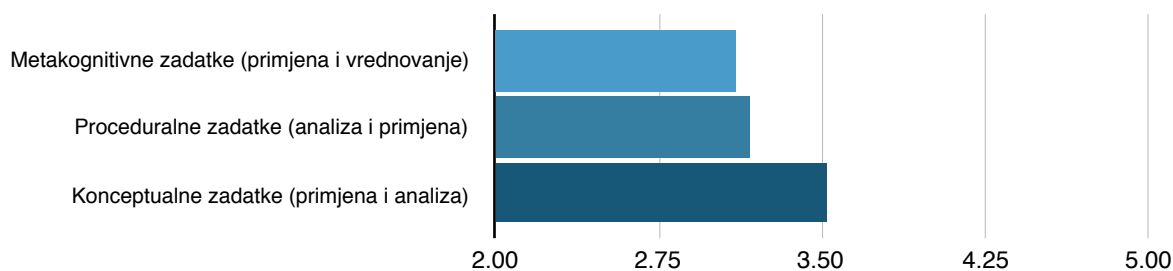


⁶⁵ Republika Srbija, Ministarstvo prosvete, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2010; Republika Srbija, *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2015.

⁶⁶ Intervjui sa stručnjacima

⁶⁷ Vidi stranicu 6 ovog izveštaja

Tablica 14: Koliko često dajete studentima zadatke koji uključuju



3.3.1. Koje nastavne metode i pristupe nastavnici najčešće koriste?

Tablica 13 pokazuje koje metode nastavnici najčešće koriste u svom svakodnevnom radu. Vidimo da nastavnici koriste prvih 6, tradicionalnijih metoda (diskusiju, demonstriranje, rad na tekstu, rad s kartom, rad s vizuelnim izvorima i predavanje) puno češće nego posljednje tri (igru uloga, oluju ideja i istraživanje). Najtradicionalnija nastavna metoda koristi se najčešće, a druga, također tradicionalna metoda demonstracije, često se koristi. U pogledu učestalosti, diskusija prati predavanje, što upućuje na veće učešće učenika te može upućivati na pomak prema aktivnijim metodama učenja i nastave. Rad s kartom, vizuelnim izvorima i tekstem koristi se relativno često, što također upućuje na nešto aktivniju ulogu učenika u procesu učenja. S druge strane, ipak vrijedi da, što su metode izazovnije i zahtijevaju veće učešće učenika, manje se koriste.

3.3.2. Koliko često nastavnici historije daju kompleksnije zadatke učenicima?

Kategorizacija zadataka korištenih u ovom pitanju bazira se na Revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.⁶⁸ Pitali smo nastavnike koliko često učenicima daju zadatke koji uključuju više kognitivnih procesa konceptualne dimenzije znanja (primjena i vrednovanje) i metakognitivnih dimenzija znanja (analiza i stvaranje).⁶⁹ Rezultati su pokazali da nastavnici učenicima najčešće daju tradicionalnije tipove zadataka: zadaci u domenu konceptualne dimenzije znanja popularniji su od zadataka proceduralnog znanja, a zadaci iz domena metakognitivnog znanja najmanje su

popularni. Zadaci višeg tipa u konceptualnoj i proceduralnoj dimenziji znanja čine suštinu kritičkog i kreativnog mišljenja.⁷⁰ Što su zadaci kompleksniji, nastavnici ih rjeđe daju učenicima. Proceduralno znanje ključno je u razvoju kompetencija koje čine suštinu vještina kritičkog i kreativnog mišljenja. Kritičko mišljenje spominje se u kurikulumima historije svih spomenutih zemalja i predstavljeno je kao prioritet mnogih međunarodnih preporuka za nastavu historije. Metakognitivna dimenzija znanja ili ono na što se često referira kao "učenje kako učiti" jest dimenzija znanja na koju se ispitanici u svojoj nastavi najmanje referiraju. Ovi podaci pokazuju da se kurikularna očekivanja i preporuke u praksi ne ispunjavaju u potpunosti. Ovo se, naravno, može svugdje pronaći u izvjesnoj mjeri, ali podaci koje smo dobili postavljaju pitanje nalazi li kritičko mišljenje (predviđeno kurikulumom) u učionicama Zapadnog Balkana uopće svoje mjesto.

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

Pitali smo nastavnike misle li da njihova nastava historije doprinosi razvoju 4 od 8 ključnih kompetencija kako ih definira *Evropski okvir za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*. Nastavnici su odgovorili da su *Učiti kako učiti* i *Društvene i građanske kompetencije* znatno manje integrirane u njihovu nastavu nego preostale dvije kompetencije. Ovi rezultati dopunjavaju podatke o tipovima zadataka koji se daju učenicima. Učiti kako učiti, kao ključna horizontalna kompetencija, nije predmet razvijanja u nastavi historije, što korespondira s gore predstavljenim rezultatima iz kojih je očito da su metakognitivni zadaci (koji su usmjereni na upućivanje učenika kako

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

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

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

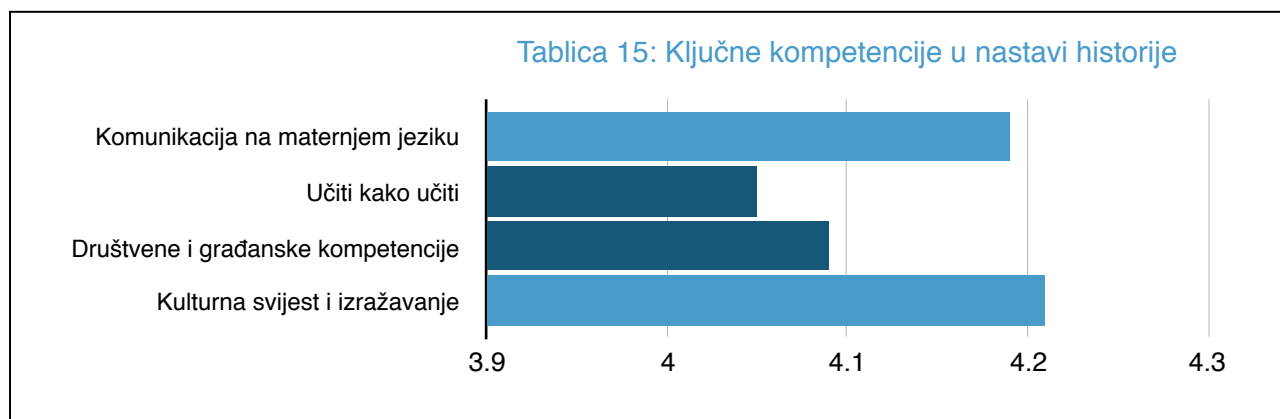
da efikasno uče) oni koji se najmanje zadaju. Ovi nalazi pokazuju da trenutni način predavanja historije na Zapadnom Balkanu ne donosi dodatne koristi za učenike osim sticanja predmetno specifičnih znanja, što je uznemirujuća činjenica u kontekstu promjenjivog tržišta rada. Ovo, štaviše, čini buduću poziciju nastave historije u općem obrazovanju teško odbranjivom jer čini teško dokazivom tvrdnju o nastavi historije koja doprinosi razvoju transverzalnih vještina.⁷¹

3.3.4. Kakve biste kurikulume i udžbenike željeli?

Kurikulumi historije na Zapadnom Balkanu organizovani su hronološki i u isto vrijeme iznimno preskriptivni po pitanju sadržaja. Količina propisanog sadržaja u njima varira između 70 i 100%.⁷² S druge strane, kurikulumi obiluju očekivanjima o "interpretiranju historijskih informacija

Kada smo pitali nastavnike koje promjene priželjkiju u kurikulumima, 36,1% nastavnika je reklo da bi željeli da su njihovi kurikulumi preskriptivniji u pogledu sadržaja predavanja, 40,3% ih misli da bi kurikulumi trebali biti preskriptivniji u pogledu metoda i pristupa i 50,5% ih vjeruje da bi kurikulumi trebali biti preskriptivniji u pogledu interpretacija. Ovi nalazi iznenađuju u kontekstu u kojem su kurikulumi već iznimno preskriptivni i ostavljaju nastavnicima vrlo malo slobode za uvođenje tema koje nisu u kurikulumu, kao i za korištenje metoda koje zahtijevaju vremenski opsežniji rad, upravo zbog velike količine sadržaja. Kada je riječ o udžbenicima, veliki broj nastavnika želio bi da oni sadrže više historijskih izvora (83,05) i više kompleksnijih zadataka za učenike (64,3%). Željeli bi i manje pristrasan jezik udžbenika (55,3%) te zastupljenost više historijskih perspektiva u udžbenicima koje koriste (65,4%).

Tablica 15: Ključne kompetencije u nastavi historije



odgovorno i kritički”,⁷³ "znanstveno utemeljenim znanjima o prošlosti i sadašnjosti", "boljem razumijevanju savremenih procesa i fenomena",⁷⁴ poboljšanju funkcionalnih vještina i kompetencija nužnih za život u modernom društvu (vještine istraživanja, kritičko i kreativno mišljenje, sposobnosti izražavanja stavova, razumijevanje multikulturalizma, razvijanje tolerancije i kulture argumentiranog dijaloga)".⁷⁵ Međutim, velika količina hronološki uređenog sadržaja propisanog istim kurikulumom najvjerovatnije je glavna prepreka uvođenju metoda i pristupa koji bi pomogli razvoju ovih vještina.

Uvid u rezultate istraživanja o promjenama koje nastavnici žele u kurikulumima i udžbenicima u odnosu na udžbenike i kurikulume koji su trenutno u upotrebi, odnosno na snazi, možemo doći do zanimljivih zaključaka. S jedne strane, nastavnici su očito za udžbenike koji su didaktički bolje opremljeni jer bi željeli više historijskih izvora s kojima bi učenici mogli raditi i izazovnije zadatke. Oni prepoznaju problem emocionalnog i neprikladnog jezika udžbenika koje koriste. Sve to implicira da naginju prema onome što smo opisali kako novu paradigmu nastave, koja se više fokusira na aktivnost, fokus nastave historije stavlja na povijesno istraživanje i implicira veću osjetljivost za pitanja jezika.

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

⁷² Mala devijacija u odnosu na ove podatke pojavljuje se u slučaju Kosova*, gdje novi kurikulum, čije je provođenje trenutno u pilot fazi, nudi više prilika za tematski pristup.

⁷³ Albanija, intervju sa stručnjacima vodila Dea Marić, Tirana, 5. novembra 2016.

⁷⁴ BJR Makedonija, intervju sa stručnjacima vodio Rodoljub Jovanović, Ohrid, 5. novembra 2016.

⁷⁵ Intervju sa stručnjacima iz Srbije vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Beograd, 16. oktobra 2016.

Pripadanje toj paradigmi značilo bi i više autonomije nastavnika, više slobode u izboru tema i metoda i pristupa nastavi. Osim toga, ta bi paradigma implicirala da kurikulumi nisu usmjereni na prenos prikladne interpretacije, već na razumijevanje izvora i uzroka nastajanja različitih interpretacija. Naši ispitanici, s druge strane, žele upravo suprotno. Vjerujemo da razlog ovome leži u povijesti nastave historije u ovim krajevima kojoj je preskriptivnost važna značajka barem u posljednjih 70 godina. Nastavnici stoga možda traže utočište u tome da znaju tačno šta i kako raditi. Znači li to da bi žrtvovali autonomiju za osjećaj sigurnosti? Kako ovo utječe na to kako se historija predaje i šta to znači za buduće reforme možda je još i važnije pitanje.

3.4 Teške teme

Predavanje teških historijskih tema⁷⁶ bilo je predmet proučavanja iz uglova raznih disciplina.⁷⁷ Koja se uloga pripisuje nastavi historije i kako je usvajaju sami nastavnici historije kada je riječ o prenošenju, izazivanju ili dekonstrukciji narativa bolne i traumatične historije? U odnosu na osjetljive teme, nastava historije može imati ulogu učenja o kompleksnosti umjesto promoviranja simplificiranih interpretacija i može postati platforma za propitivanje pristrasnosti i manipulacija i na taj način doprinijeti prevladavanju naslijeđa teške prošlosti.⁷⁸ Da bi se razumjelo da li se i, ako da, na koji način usvaja uloga pripisana nastavi historije, potrebno je dodatno sagledati širi obrazovni i društveno-politički kontekst. Recentna iskustva opresije i nasilja tradicionalno se doživljavaju kao teme koje je jako teško predavati. Neke su se studije već bavile time kako su ova povijesna iskustva prezentirana u kurikuluma i udžbenicima.⁷⁹ Kao posljedica međuna-

rodne obrazovne politike usklađene s posljednjim disciplinarnim nalazima, određene promjene napravljene su u udžbeničkim predodžbama ovih događaja,⁸⁰ a do neke mjere i u kurikuluma.⁸¹ Mnoge su aktivnosti implemen- tirane upravo radi stvaranja prilika za pristup ovim tema- ma, što kroz dijeljenje pristupa teškim temama, što kroz direktno bavljenje ovim temama.⁸² Jedan od ciljeva ove studije bio je ispitati šta utječe na nastavničke izbore pristupa teškim temama. Kao prvo, željeli smo sakupiti njihova iskustva o tome koje su im teme teške za pre- davanje u učionicama. Kao drugo, željeli smo doznati izbjegavaju li teme koje su prepoznali kao teške. Na kraju smo željeli ispitati šta oblikuje nastavničke strategije u pristupu teškim temama. Kako bismo to otkrili, koristili smo elemente *Modela preuzimanja rizika* koji se bavi nastavničkim percepcijama društvene uloge nastave historije i njihovim specifičnim strategijama izbjegavanja, odnosno predavanja teških tema. Ovaj model baca svjetlo na različite faktore koji oblikuju način na koji nastavnici prilaze ovim temama, od ličnih karakteristika, preko školskog konteksta, pa sve do kurikularnih i drugih očekivanja.⁸³

3.4.1. Koje je teme teško predavati na Zapadnom Balkanu?

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

Ispitanici iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Srbije smatraju da su najteža tema za nastavu ratovi 1990-ih. Ova se tema istovremeno doživljava kao najteža i kurikularna i vankurikularna tema. Imajući na umu devastirajući učinak

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

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

⁷⁸ Jovana Mihajlović Trbovc, *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, disertacija, 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 društvo Bosna i Hercegovina, *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*. Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2017.

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

⁸¹ Intervju sa stručnjacima s Kosova*, Priština, 3. decembra 2016; Intervju sa stručnjacima iz Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 3. decembra 2016; Intervju sa stručnjacima iz Albanije, Tirana, 5. novembra 2016.

⁸² Vidi stranicu 6 ovog izvještaja

⁸³ Alison Kitson i 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.

ovih ratova na ove zemlje i savremene političke upotrebe, zloupotrebe i prepirke oko ove teme, rezultat je očekivan. Međutim, zašto nastavnici istovremeno doživljavaju ovu temu i kao dio kurikuluma i kao van kurikuluma? Smatramo da se ovo može objasniti načinom na koji se kurikulumi odnose prema ovoj temi. Kurikulumi u ovim zemljama propisuju predavanje ove teme, ali niti potiču niti preporučuju bavljenje kontroverznim aspektima teme. Ako se ne žele baviti njima, nastavnici se mogu odlučiti za neku od strategija. Jedna je strategija povezana s pozicijom ove teme u kurikulumu; iznimno preksriptivni kurikulumi predviđaju ovu temu među posljednjim za predavanje te time postaje lako potpuno izbjeći njeno predavanje. Druga je strategija predavati ove teme tako da se ne dotiče bilo kakvih kontroverzi vezanih za nju.

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

3.4.2. Model preuzimanja rizika u učenju teških tema u nastavi historije

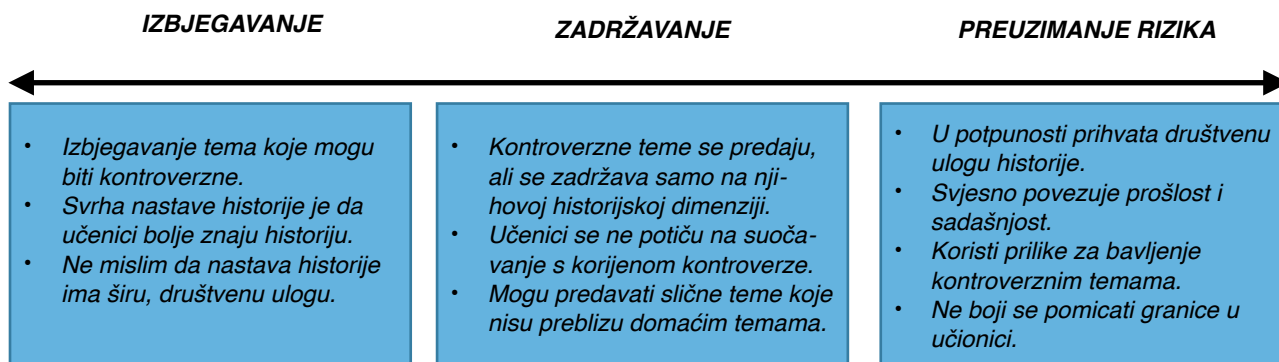
U ovom istraživanju pristupa koje nastavnici historije na Zapadnom Balkanu primjenjuju na teške teme u svakodnevnoj nastavi, primijenili smo model razvijen u sklopu sličnog istraživanja u Sjevernoj Irskoj.⁸⁴

Ovaj model nudi skalu procjene preuzimanja rizika koji se sastoji od različitih pristupa osjetljivim i kontroverznim temama u učionici. Na jednom kraju skale nalazi se nastavnik koji izbjegava predavanje o bilo kakvim kontroverzama koje mogu potaknuti žestoke rasprave ili emotivne reakcije učenika u učionici (Tablica 16). Suprotno od toga, na drugom kraju skale nalazi se nastavnik koji preuzima rizik i bavi se savremenim upotrebama i zloupotrebama historije i u potpunosti prihvaća društvenu ulogu historije. U sredini skale nalaze se nastavnici koji se bave kontroverzama, ali se zadržavaju samo na njihovoj historijskoj dimenziji te tako drže diskusiju dalje od tema koje mogu biti emotivne. Ovaj model bavi se također i odnosom nastavnčkih percepcija svrhe nastave historije i strategijama u nastavi koje primjenjuju te pokazuje da su nastavnici koji misle da nastava historije ima važnu ulogu u savremenom društvu upravo oni koji preuzimaju rizik i donose teške teme u učionicu baš zato da bi se bavili njihovim historijskim i društvenim korijenima. Oni koji u potpunosti izbjegavaju ove tipove problema su oni koji misle da bi se nastava historije u potpunosti trebala fokusirati samo na učenje o prošlosti.

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

Nastavnici koji sebe vide kao moderatore učenja, češće sebe vide i kao edukatore, inovatore i istraživače. Oni sebe češće smatraju članovima tima škole, partnerima

Tablica 16: Skala preuzimanja rizika, Kitson i McCully, 2005.



⁸⁴ Ibid.

vanjskih organizacija i učesnicima u kulturnom životu zajednice. U svojoj nastavi više se fokusiraju na konceptualne i metakognitivne dimenzije znanja i naglasak stavljaju na razvijanje društvenih i građanskih kompetencija učenika. Više se fokusiraju na potrebe svojih učenika i svjesniji su utjecaja političkog konteksta na nastavu. Ovi nastavnici misle da njihov kurikulum nije toliko preskriptivan i ne prate toliko udžbenike u predavanju. Češće isprobavaju nove pristupe i metode, češće su članovi NVO-a i vjerovatnije je da su učestvovali na nekom od projekata za unapređenje nastave historije. Određen profil nastavnika koji preuzima rizik nastaje na osnovu deskriptivne analize podataka. Svakodnevnu nastavu nastavnika koji preuzimaju rizik odlikuju sljedeće značajke: njihov pristup nastavnim materijalima, sarađuju s organizacijama civilnog društva, stručno se usavršavaju kod različitih organizatora seminara. Osim toga, muški su nastavnici češće oni koji preuzimaju rizik, kao i oni koji su manje religiozni i više obrazovani nastavnici.

3.4.3. Ima li nastava historije širu društvenu ulogu?

Prema modelu koji su razvili Kitson i McCully, nastavnici koji misle da je jedina svrha nastave historije naučiti učenike historiji ne predaju kontroverzne teme (izbjegavanje). Gotovo 60% nastavnika sa Zapadnog Balkana koji su učestvovali u istraživanju ne slaže se s ovom izjavom (59,5%). Također, 86% nastavnika slaže se s izjavom da nastava historije treba imati ulogu u društvu. Prema spomenutom modelu, ti nastavnici u potpunosti prihvataju društvenu ulogu nastave historije, što bi trebalo biti preduslov za bavljenje kontroverzama u učionici. Međutim, samo 43,9% naših ispitanika kaže da to zaista i radi. Izgleda da su nastavnici na Zapadnom Balkanu vrlo svjesni društvene uloge nastave historije.

*(...) Mislim da trebamo biti posebno oprezni s ovim temama, jer trebamo učenicima prenijeti sadržaj, a da im ne prenesemo mržnju i naučiti ih da budu kosmopoliti (...)*⁸⁵

Međutim, ovo nije preduslov za njihovo bavljenje kontroverzama u učionici. Sljedeći citati mogu dodatno pojasniti zašto je to tako.

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

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

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

3.4.4. Drugi i teške teme

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

Ovo je sasvim sigurno slučaj s oružanim sukobima 1990-ih u Bosni i Hercegovini, Srbiji i Crnoj Gori, a u slučaju Makedonije sa sukobom 2001. godine. U društvima Zapadnog Balkana, o žrtvama se najčešće razgovara kroz etničku vizuru. Ovo podrazumijeva etnički oblikovane narrative⁸⁸ u kojima nema mjesta za perspektive s druge strane etničkih granica. Uzmemo li to u obzir, tretman *Drugih* u nastavi historije dodatno je opterećen. U kurikulumima i udžbenicima manjine se uglavnom spominju kao zaseban entitet, i to uglavnom u kontekstu kulturnog naslijeđa.⁸⁹ Štaviše, u Albaniji, na Kosovu*, u Makedoniji, Crnoj Gori i u Srbiji manjine imaju pravo na vlastite kuri-

⁸⁵ Fokusna grupa iz BJR Makedonije, vodio Rodoljub Jovanović, Ohrid, 26. novembra 2016.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Fokusna grupa iz Bosne i Hercegovine, vodili Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo, 3. decembra 2016.

⁸⁸ Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University Press Minnesota, 1984; Brian D. Behnken i Simon Wendt, *Crossing boundaries: Ethnicity, Race and National Belonging in a Transnational World*. Lexington books, 2013; Vjeran Katunaric, *Sporna zajednica – Novije teorije o naciji i nacionalizmu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo, 2003.

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

kulume historije (makar djelomično) i u većini slučajeva čak se i udžbenici koje koriste uvoze iz zemalja u kojima je dotična manjina većinska etnička grupa.⁹⁰ U slučaju “dviju škola pod jednim krovom” u Bosni i Hercegovini,⁹¹ jaz između “naše” i “njihove” historije, koja se predaje i uči u odvojenim razredima, još je evidentniji. Slučaj Makedonije je još kompliciraniji. Iako postoje zajednički udžbenici historije (prevedeni na oba jezika) koji sadrže “makedonski” i “albanski” narativ o prošlosti, pitanje je kako se ovakav pristup zajedničkoj historiji odvija u praksi. Sljedeći citati dodatno pojašnjavaju to pitanje:

Da bude jasno, udžbenik je isti, na albanskom i makedonskom jeziku, ali hoću li ja donijeti neke dodatne materijale ili ispričati učenicima nešto dodatno o nekim događajima, zavisi od mene...⁹²

Nisam vidio albanski udžbenik, ali znam da vi (obraćajući se Albancu, učesniku fokusne grupe) učite svoju vlastitu nacionalnu historiju i mislim da to nije u redu. U udžbenicima na makedonskom jeziku, ja predajem dijelove o albanskoj historiji i nije mi problem govoriti o Prizrenskoj ligi itd.⁹³

Istraživanja u drugim postkonfliktnim sredinama sugerišu da je veća vjerovatnoća da će nastavnici koji predaju u miješanim razredima povezivati prošlost i sadašnjost, propitivati pristrasne i parcijalne narative i općenito propitivati korijene kontroverzi, nego oni koji predaju u monolitnim razredima.⁹⁴ Postojeći kontekst podijeljenih škola, prema tome, dodatno otežava kontakt i razumijevanje iznad etničkih podijela, ali isto tako čini odgovorne i kritičke pristupe u nastavi historije manje vjerovanim.

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

⁹⁰ Intervju sa stručnjacima iz Albanije, Intervju sa stručnjacima iz Srbije, Intervju sa stručnjacima iz Makedonije, Expert interview.

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

⁹² Albanac, učesnik fokusne grupe u Makedoniji

⁹³ Makedonac, učesnik fokusne grupe u Makedoniji

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

4. Diskusija i Zaključci

Ovo je istraživanje ispitivalo više aspekata nastave historije na Zapadnom Balkanu, od obrazovanja nastavnika, do njihove svakodnevne nastave. Jedan od ciljeva ove analize potreba bilo je upravo sakupljanje iskustava nastavnika i njihovih percepcija ovih procesa. Ovi nalazi mogu pomoći da se ustanove slabosti i snage sistema te pomoći u usmjeravanju budućih reformi sistema.

Inicijalno obrazovanje nastavnika, zapošljavanje i profesionalni razvoj u praksi

Iako većina nastavnika historije na Zapadnom Balkanu doživljava studijske programe za buduće nastavnike historije u ovoj regiji korisnima, činjenica je da oni svejedno sadrže nizak udio pedagoških, didaktičkih i praktično orijentiranih kolegija i sami nastavnici historije željeli bi da obrazovanje nastavnika sadrži više upravo takvih kolegija. Opremljeni takvim, uglavnom na sadržaj orijentiranim znanjem, ovi se nastavnici nakon završetka studija suočavaju s nejasnim i netransparentnim procedurama zapošljavanja u školama. Ovaj proces, koji se često doživljava kao nepravedan, ostavlja prostor za nepotizam i korupciju te za uplitanje političara. Nakon što se zaposle, nastavnicima se čini da su prilike za stručno usavršavanje koje im pružaju obrazovne vlasti neadekvatne, a sistem napredovanja nastavnika ostavlja puno prostora za poboljšanje, naročito u pogledu osiguranja kvalitete. Nastavnici se često okreću organizacijama civilnog društva i drugim nedržavnim organizatorima seminara jer im se čini da su ta usavršavanja korisnija od onih koje organizuju obrazovne vlasti

Nastavnici u školama i obrazovnom sistemu

Kada je riječ o faktorima koji oblikuju nastavnu praksu, neki nastavnici naglašavaju da infrastrukturni preduslovi za participativne i aktivne nastavne metode nisu ispunjeni. To se ne odnosi samo na tehničku opremu nego i na veliki broj učenika u razrednim odjeljenjima. Autoritativni oblici donošenja odluka u različitim pitanjima

o nastavnicima i školama nisu neuobičajeni i percipiraju se kao faktor koji smeta inovacijama i saradnji među zajednicama i školama. Velika većina nastavnika podržava više saradnje s NVO-ima i lokalnom zajednicom. Nastavnici također smatraju da je nivo njihove uključenosti u oblikovanje politike i donošenje odluka vrlo nizak, naročito u pogledu dugoročnih i važnijih obrazovnih procesa i promjena. Više demokratije na nivou škola i više uključenosti nastavnika u obrazovni sistem moglo bi doprinijeti obrazovnoj politici koja bi se zasnivala na praktičnim iskustvima te bi pomoglo stvaranju osjećaja među nastavnicima da je obrazovna politika i njihova.

Je li se promijenila paradigma predavanja?

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

Nastavnici kažu da koriste i manje tradicionalne nastavne metode, stavljaju naglasak na različite aspekte povijesnog mišljenja te priželjkuju manje pristrasne udžbenike. Međutim, čak i uz iznimno preskriptivne kurikule kao što su oni u regiji, oni bi željeli da budu još preskriptivniji. Ovo otvara pitanja o razlozima ovakvih aspiracija nastavnika, pitanja o njihovom viđenju svrhe nastave historije i, kao posljedicu, pitanja o tome je li se paradigma predavanja zaista promijenila. Nastavnici su svjesni da bi nastavu orijentiranu na učenike i utemeljenu na stvaranju kompetencija bilo lakše izvoditi uz manje preskriptivan kurikulum i više slobode u izboru tema, metoda i pristupa za postizanje obrazovnih ishoda koje oni sami sebi postavljaju. Kada bi slijedili takvu paradigmu predavanja, značilo bi da su skloni predavanju o interpretacijama umjesto da žele da sam kurikulum propisuje određene interpretacije.

Nalazi ovog istraživanja ukazuju na konfliktne stavove nastavnika. Određene promjene u nastavničkom pristupu nastavi su primjetne. Metode koje koriste uključuju participativno i aktivno učenje u određenoj mjeri. Učenicima zadaju relativno kompleksne zadatke, ali ne vrednuju razvijanje transversalnih vještina niti pretjerano rade na

razvoju vještina kritičkog i kreativnog mišljenja. Prepoznaju problem s predodžbama *Drugih* u udžbenicima, kao i s njihovom didaktičkom opremom. No, njihovo oklijevanje oko rada na osnovu otvorenijeg kurikulumu upućuje na tradicionalno shvatanje uloge nastavnika historije i na tradicionalno shvatanje svrhe nastave historije. Potrebna su dodatna istraživanja da bi se razumjelo zašto je to tako. U odnosu na druge nalaze ovog istraživanja, preliminarne interpretacije upućuju na povezanost nastavnčkog oklijevanja oko više autonomije i više odgovornosti s nekoherentnim i nedosljednim sistemima.

Teške teme

U svom istraživanju pristupa teškim temama u nastavnoj praksi na Zapadnom Balkanu, za ispitivanje različitih pristupa ovim temama i ispitivanje faktora koji te pristupe oblikuju koristili smo model razvijen u drugačijem društveno-političkom kontekstu.⁹⁵ I u našem slučaju, lične karakteristike nastavnika i karakteristike njihove svakodnevne nastave dokazano igraju ulogu u oblikovanju pristupa teškim temama. Mnogi nastavnici u ovom području oklijevaju predavati ove sporne teme. Neki od njih potpuno izbjegavaju eksplicitno ili implicitno referiranje na ove teme (izbjegavanje). Drugi biraju da govore o historijskim temama koje na neki način rezoniraju s teškim temama (zadržavanje). Na primjer, to su nastavnici koji predaju o holokaustu i fokus stavljaju na koncepte povezane s holokaustom koji se mogu primijeniti u razumijevanju nedavnog konflikta (koji je naveden kao tema koju je najteže predavati). Oni tako uvode koncepte za koje bi željeli da ih njihovi učenici primijene u razumijevanju nedavnog konflikta. Oni se, međutim, ne bave specifičnostima vezanim za prenos koncepta iz jednog (manje spornog) u drugi (sporniji) historijski događaj.

S druge strane, određeni broj naših ispitanika kaže da se u svojim učionicama bavi najtežim temama upravo s namjerom da uđe u korijene kontroverze, i to s punom svješću o mogućim emocionalnim ispadima koji iz toga mogu proizaći (preuzimanje rizika). Naša analiza također pokazuje da je odabir pristupa povezan s nastavničkim percepcijama svoje uloge i karakteristikama njihove nastave, kao i njihovim ličnim karakteristikama. Nastavnici koji sebe smatraju moderatorima nastavnog procesa, inovatorima i članovima tima škole, partnerima vanjskih organizacija i učesnicima u kulturnom životu zajednice, vjerovatnije će preuzeti rizik predavanja teških tema. Nastavnici koji preuzimaju rizik u učionici smatraju da im praksu manje određuju kurikulumi i udžbenici. Oni koriste prilike za profesionalni razvoj gdje god se pojave (seminari koje organizuju obrazovne vlasti i ostali akteri) te prepoznaju ulogu civilnog društva u obrazovanju i žele s njima više sarađivati.

Očekivanja kurikuluma su kontradiktorna. S jedne strane donose jasnu etničku pristrasnost i jednu interpretaciju događaja, a s druge strane postavljaju cilj razvijanja kritičkog mišljenja i pripremanja učenika za razumijevanje i vrednovanje pristrasnosti i interpretacija. Ovakvi uslovi ocrtavaju vrlo kompliciran obrazovni kontekst. Podijeljene škole i obrazovni sistemi, prisutni u nekim slučajevima, donose dodatne izazove za prevladavanje pristrasnih i isključivih narativa. Ovo, naravno, dodatno otežava poduhvate preuzimanja rizika. Model Kitsona i McCullyja vrijedan je alat za ispitivanje pristupa nastavnika teškim temama. Ono što te teme čini teškim za predavanje jesu upravo emocionalno nabijene i suprotstavljene interpretacije. Nastavnici mogu odlučiti da ostave disonantnost i kontradikcije po strani i predavati ih na pristrasan i simplificiran način. Ovaj pristup doprinosi daljnjim podjelama u društvu. Da bi se ustanovilo šta motiviše različite strategije, treba napraviti nova istraživanja, ali je jasno da nema nikakvih jasnih i dosljednih kurikularnih zahtjeva koji bi prevenirali ovakav tip predavanja historije na Zapadnom Balkanu. Štaviše, obrazovni ishodi nastave historije za ove teme, u smislu učeničkih znanja, vještina i stavova, također zaslužuju da budu predmet detaljne, sistematične analize.

⁹⁵ Ibid.

5. Preporuke

- ☑ Buduće reforme trebaju biti sveobuhvatne, sistematične i međusobno povezane jer trebaju zadirati i u inicijalno obrazovanje nastavnika, kurikulare, udžbenike, procedure zapošljavanja, prilike za profesionalni razvoj, mehanizme napredovanja, donošenje odluka i različite aspekte demokratije na nivou škola, učešće nastavnika u donošenju odluka u obrazovnom sistemu, kao i u superviziju i podršku u nastavnoj praksi.
- ☑ Potrebna je bolja saradnja između obrazovnih vlasti, nastavnika i civilnog društva u pitanjima obrazovnih politika, stručnog usavršavanja nastavnika, razvoja obrazovnih materijala i uvođenja obrazovnih reformi, jer nalazi pokazuju da među njima često postoji manjak komunikacije i zajedničkog rada na ovim pitanjima.
- ☑ Potrebno je razviti studijske programe koji će adekvatno pripremiti studente za rad u nastavi. U tom smislu, potrebno je staviti veći naglasak na kolegije koji se tiču pedagogije, didaktike historije i nastavne prakse.
- ☑ Kriteriji zapošljavanja za nastavnike (historije) trebaju biti zasnovani na kvalifikacijama i relevantnom iskustvu, a procedure zapošljavanja transparentne. Posebnu pažnju treba posvetiti iskorjenjivanju nepotizma i korupcije u kontekstu zapošljavanja novih nastavnika (historije).
- ☑ Potrebno je uvesti nezavisne i nepristrasne mjere osiguranja kvalitete državnih i ostalih seminara za nastavnike. Akreditovanje seminara treba se zasnivati na dokazanom kvalitetu. Dokazan je kvalitet nekih seminara koje organizuju ostali akteri. Ovo stvara potencijal za saradnju i koordinaciju različitih organizatora stručnih usavršavanja i obrazovnih vlasti, koja treba osigurati zadovoljavajuće ispunjavanje profesionalnih potreba nastavnika.
- ☑ Treba osigurati minimum uslova za predavanje (tehnička opremljenost i broj učenika u razredu) jer su oni preduslov za participativne i aktivne metode učenja.
- ☑ Posebnu pažnju valja posvetiti uspostavi demokratskih i na zaslugama zasnovanih principa odlučivanja u pitanjima koja se tiču nastavnika i škole jer autoritarne i netransparentne procedure koče inovacije, međuškolsku saradnju i saradnju među zajednicama.
- ☑ Naši nalazi sugerišu da među nastavnicima postoji kapacitet i motivacija za učestvovanje u procesima koji se tiču unapređenja nastave historije na Zapadnom Balkanu, koji nije do kraja iskorišten. Kada bi se više koristio, mogao bi pomoći oblikovanju politike zasnovane na praktičnim iskustvima.
- ☑ Uočljive su određene promjene koje vode češćem korištenju aktivnijih metoda učenja i nastave koja uključuje veće učešće učenika. Postoji, međutim, snažna potreba da se radi na strategijama predavanja koje su usmjerene na razvoj društvenih i građanskih kompetencija učenika te prema razvoju kompetencije "učiti kako učiti".
- ☑ Potrebno je uvesti otvoreniji kurikulum historije s jasnom i dosljednom predanošću postavljenim ciljevima. Nastava treba postati suštinski orijentirana na učenike i usmjerena na njihove kompetencije. Udžbenici historije trebaju slijediti iste principe. Naročitu pažnju treba staviti na jezik udžbenika i predodžbe *Drugih* u njima.
- ☑ Naši nalazi pokazuju da je nastavnicima potrebna dodatna podrška u predavanju teških tema. To se može ostvariti kroz dosljednu obrazovnu politiku koja će utjecati na kurikulare i udžbenike, kao i na podsticajno i demokratsko nastavno okruženje. Treba učiniti dostupnim više mogućnosti za stručno usavršavanje o ovoj temi i strategijama njenog predavanja (za vrijeme i nakon studija). U tematskim seminarima za nastavnike, poseban naglasak treba staviti na razvijanje kompleksnijih zadataka za učenike na kognitivnom i afektivnom nivou.

O PROJEKTU

Centar za demokratiju i pomirenje u Jugoistočnoj Evropi (CDRSEE) i EUROCLIO, Evropsko udruženje nastavnika historije, u tijesnoj saradnji s udruženjima nastavnika historije u Albaniji, Bosni i Hercegovini, na Kosovu*, Makedoniji, u Crnoj Gori i Srbiji, 2016. godine počeli su zajedno raditi na novoj, dugoročnoj inicijativi zvanoj ePACT – Partnerstvo za zagovaranje, izgradnju kapaciteta i transformaciju u obrazovanju.

ePACT je zajednička inicijativa dviju iskusnih organizacija civilnog društva i njihovih članica. Ova inicijativa naslanja se na dosadašnja postignuća kroz jačanje održivih partnerstava za sistemске promjene u obrazovanju. Praktičari i kreatori politike doprinose novoj regionalnoj saradnji i jačaju kapacitet za provođenje reformi.

ePACT poziva na izradu novih strategija reformi, koje se zasnivaju na dokazima, reformi kurikulumu, jačanju kapaciteta za stručno usavršavanje da bi se one mogle primijeniti u učionici, te za regionalno zagovaranje i saradnju. Da bi se ovo ostvarilo, potrebno je uključiti doprinos stalnih radnih skupina, raditi na izgradnji kapaciteta te izraditi analizu potreba koja će uključiti više učesnika. Posljednje je predmet istraživanja predstavljenog u ovom izvještaju.

CDRSEE, EUROCLIO i udruženja nastavnika u regiji radili su preko dva desetljeća na poboljšanju regionalne saradnje u nastavi historije. Izradili su dodatne nastavne materijale, provodili istraživanja udžbenika i razna druga, ali nikad nisu same nastavnike pitali kako oni vide vlastite potrebe.

Važno je reći da bavljenje nastavom historije ne kotira visoko na agendama nacionalnih vlasti.⁹⁶ To je velikim dijelom zbog toga što u svjetlu pristupanja Evropskoj uniji ove zemlje moraju provesti širi set reformi da bi riješile kompleksna bilateralna i multilateralna pitanja. Uprkos tome, vjerujemo da postoji dobra prilika da se naprave pomaci u području nastave historije, a ovo može biti i dobar primjer napredne regionalne saradnje između civilnog društva i onih koji donose odluke u Evropi i na Zapadnom Balkanu.

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

