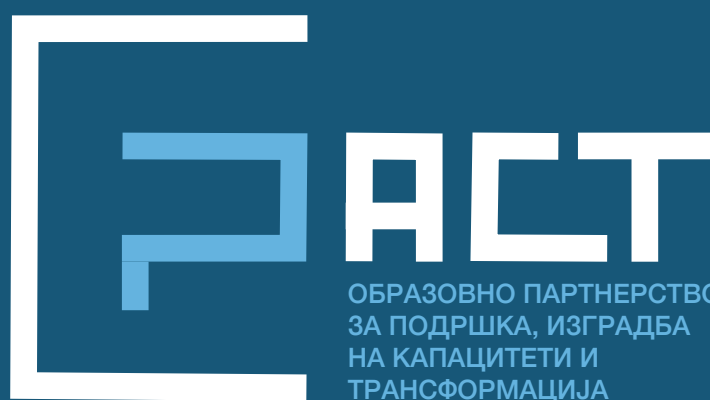


НАСТАВНИЦИТЕ ЗА НАСТАВАТА

КАКО НАСТАВНИЦИТЕ ГИ ГЛЕДААТ СЕГАШНАТА
СОСТОЈБА И ИДНИОТ РАЗВОЈ ВО НАСТАВАТА ПО
ИСТОРИЈА НИЗ ЗАПАДНИОТ БАЛКАН



Истражувачки извештај

Објавено од:

EUROCLIO, Riouwstraat 139, 2585HP The Netherlands

CDRSEE, Krispou 9, Thessaloniki 546 34, Greece



Партнери:

Асоцијација на Наставници по Историја на Црна Гора (HIPMONT)

Асоцијација на Наставници по Историја на Косово (SHMHK)

Асоцијација на Наставници по Историја на Македонија (АНИМ)

Асоцијација на Наставници по Историја на Србија (УДИ)

Асоцијација на Наставници по Историја на Албанија (ALBNA)

Асоцијација на Наставници по Историја на Босна и Херцеговина

(EUROCLIO HIP BiH)



Публикацијата цитирана како:

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 number: 978-90-828090-0-8

Copyright: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Податоци собрани во ова истражување се достапни на барање во Секретаријатот на ЕУРОКЛИО

Во публикацијата Косово* е означено со ѕвездичка

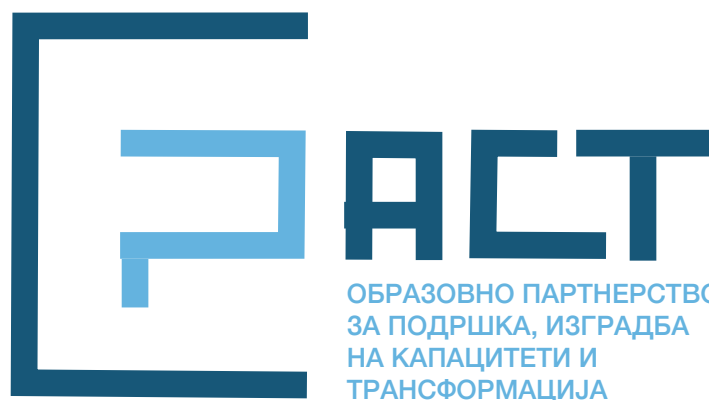
*Оваа ознака не е во спротивност со позициите за статусот и е во согласност со UNSC 1244 и Мислењето на МСП за косовската декларација за независност.



Проектот се спроведува со финансиска поддршка на Австриската Развојна Соработка, како дел од иницијативата "NETUCATE - Вмрежено образование, создавање веб вештини за учество и чувствителност".

НАСТАВНИЦИТЕ ЗА НАСТАВАТА

КАКО НАСТАВНИЦИТЕ ГИ ГЛЕДААТ СЕГАШНАТА
СОСТОЈБА И ИДНИОТ РАЗВОЈ ВО НАСТАВАТА ПО
ИСТОРИЈА НИЗ ЗАПАДНИОТ БАЛКАН



Истражувачки извештај

Автори: Деа Мариќ и Родољуб Јовановиќ

Уредник: Џонатан Евен - Зохар

Соработници:

ЕУРОКЛИО Секретаријат:

Џонатан Евен - Зохар

Џудит Гирлинг

Маријн Мадо

Романа Сиљаковиќ

Шенис де Вите

Национални координатори:

Доника Џемајли

Гентиан Деѓа

Милош Вукановиќ

Ристо Николески

Емина Живковиќ

Сенада Јусиќ

Постојана работна група на експерти за историја на образование:

Александар Тодосиевиќ

Александра Јанковиќ

Арбер Салиху

Билјана Стојановиќ

Бојана Дујковиќ Благојевиќ

Дарко Стојанов

Фатмироше Џемали

Ферит Идризи

Игор Јуруков

Илириана Топули

Марко Шуица

Мире Младеновски

Мирза Џехајиќ

Раде Вујовиќ

Радован Пповиќ

Весна Димитриевиќ

Меѓународни советници

Бени Кристенсен

Алојз Екер

Џон Хамер

Учесници на националните обуки во Албанија, Босна и Херцеговина, Косово *, Македонија, Црна Гора и Србија во периодот октомври-декември 2016 година.

Учесници во регионалните Летни школи EUROCLIO во Црна Гора (2016) и Албанија (2017 година).

Рецензенти:

Бојана Дујковиќ Благојевиќ

Марко Шуица

Мире Младеновски

Шенид Фицсимонс

Јелиз Осман

Содржина

Редакциски вовед	6
Резиме	13
1. Приод	14
2. Методологија на истражување	17
2.1. Елементи од студијата за мешовити методи	17
2.2. Истражување	17
2.3. Фокус група ..	17
2.4. Вежби	18
2.5. Интервјуа со експерти	18
2.6. Пример	18
3. Резултати	20
3.1. Почетна обука на наставници, вработување и професионален развој	20
3.1.1. Почетна обука за наставници	20
3.1.2. Вработување	21
3.1.3. Можности за професионален развој во практика	22
3.2. Наставниците во училиштата и образовните системи	25
3.2.1. Инфраструктура	25
3.2.2. Ниво на демократија во училиштата	25
3.2.3. Ниво на учество на наставниците во образовниот систем	26
3.3. Дали е изменета наставната парадигма?	27
3.3.1. Кои методи и пристапи на наставата ги користат наставниците најмногу?	28
3.3.2. Колку често наставниците по историја им даваат сложени задачи на учениците?	29
3.3.3. Дали наставниците сметаат дека наставата по историја развива клучни компетенции?	29
3.3.4. Какви наставни програми и учебници сакаат наставниците?	30
3.4. Тешки теми	31
3.4.1. Кои теми е тешко да се предаваат?	31
3.4.2. Модел на превземање ризици во Западен Балкан	32
3.4.3. Дали образованието во историјата има поголем придонес?	33
3.4.4. Други тешки теми?	33
4. Дискусии и заклучоци	35
5. Препораки	37
 За Проектот//.....	38

РЕДАКЦИСКИ ВОВЕД

Овој вовед нуди три клучни пораки кои помагаат да се обезбеди контекст за истражувачкиот извештај. Истите не треба да се сметаат за сеисцрпни во однос на сложени теми како што се реформата во образованието, наставата по историјата и Западен Балкан во контекст на Европската унија.

Наставата по историја и Западно Балканските прашања

Често се вели дека Винстон Чурчил верувал дека „Балканот произведува повеќе историја од што може да консумира.“¹ Покрај фактот дека оваа изрека е погрешно атрибутирана кон него и дека е оригинално создадена од страна на измислен лик и дека се однесува на Крит, сепак многу добро резонира со сите оние вклучени во промоцијата на одговорно образование по историја во овој регион.² Има видлива потешкотија за воспоставените јавни и политички култури кои би се воздржале од користење историски интерпретации и концепти како алатки за делба, или полошо - користење на историјата како оружје. Основното објавување на CDRSEE, „Clio in the Balkans“, во 2002 година, призна дека историјата на Балканот претставувала предизвик за спречување конфликт во регионот. Исто така забележа дека „Покрај проширениот скептицизам за изводливоста на заедничка регионална историја на Балканот, има зголемен број на оние кои веруваат во целообразноста на унифициран пристап кон преда-

вањето кој промовира заедничка историска свест, взаимно разбирање, толеранција меѓу балканските народи и крајно, мир.“³ Но, што всушност значи кога едно општество консумира историја? Доколку прифатиме дека „справување со минатото“, „соочување со историјата“, „надминување“ и така натаму, подразбира првилната „потрошувачка“ на минатото, со која историја треба да се соочиме, кој и како?

Гледајќи подалеку од етичките димензии на работата на историчарите, општествата низ светот се борат со прашањето за задолжително историско образование во училиштата. Во повеќето од овие „војни на историјата“ има политичка борба помеѓу различните функции на наставата по историја.⁴ Едноставно кажано, на една страна од дебатата има мислење дека историјата мора да поддржува соединето чувство на национален идентитет низ повторното кажување на една национална историја, која поддржува една вистина како легитимен наратив. На друга страна постои гледна точка дека наставата по историја има можност да ја поддржи еманципацијата на малцинствата, како и признавањето на разновидноста на историски наративи и гледни точки.⁵ Фокус на секоја од овие страни е на тоа кои наративи се доминантни. Затоа, без разлика на позицијата, борбата поврзана директно со специфични групи кои пробуваат да ја осигураат нивната идеја на колективна историја е почитувана и валидирана во пошироки општествени рамки.

Деталното познавање на историски настани, имиња и места, сепак не е приоритетно за поширокото општество. Историјата, обично претставена како здодевен наратив од факти, е во минатото. Готово е. Поминато. Нема форма во сегашноста. Нормално, ова би значело дека чинот на прераскажување на историјата е еднакво здодевна операција. Проучување теми како клучни датуми, хронолошки серии на историски настани и лидери со политичка моќ се примери на традиционален линеарен пристап кон историјата, и навистина, многу историчари, како на пример на Западниот Балкан, окупираат истражувачки позиции каде расправаат, го рафинираат и ререфинираат нашето разбирање за специфични историски епизоди и настани. Контроверзноста во

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

² "EU goes back to the future in the Balkans." *Financial Times*. Приступљено 30. новембра, 2017. <https://www.ft.com/content/620509da-0968-11e7-ac5a-903b21361b43>.

³ Editorial. "The Guardian view on the Balkans: hold out a hand | Editorial." *The Guardian*. October 03, 2017. Приступљено 30. новембра, 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/03/the-guardian-view-on-the-balkans-hold-out-a-hand>.

⁴ Keith Brown, *The Past in Question. Modern Macedonia and its Uncertainties of Nation*. (Princeton, 2003), xi-xii.

⁵ Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

⁶ Robert Guyver (ur.), *Teaching History and the Changing Nation State* (London: Bloomsbury, 2016)

⁷ Mario Carretero and Angela Bermudez, *Constructing Histories*. (Oxford: Oxford University Press, 2012)

лабиринтот што го претставува проучувањето на историјата е обично ограничена во академската јавност. Накратко, може да биде полемизирано дека паметење историски детали не е значајно. Ако е ова случај, зошто воопшто тоа да се предава? Потполно различна слика се појавува кога гледаме проблеми со кои нашите општества се борат денес. Историјата е многу значајна кога слушаме политички дебати за идентитет, припадност, корени, сопственост на територии, присвојувања на културни белези, херои, победи и така натаму. Во прилог на тоа, историјата во голема мера се појавува кога групите бараат да илустрираат неправди претрпени од рацете на други. Исто така се прикажува како константен столб во меѓународните односи и внатрешната политика. Згора на тоа, политичките и општествените лидери, исто така го разбираат капацитетот на историјата да биде користена како алатка за мобилизирање на масите. Со оваа цел, се градат споменици, се преименуваат улици и се организираат многубројни комеморативни настани. Оваа методологија не е присатна при остварување на националистички цели, туку и повремено кај космополитското политичко размислување, кога се работи за промовирање на универзални човекови права и вредности.

Сепак, ние премногу лесно забораваме дека наставникот по историја мора некако да ги подготви младите за борба со многу политички, културни, етнички и идеолошки интерпретации и (зло)употреби на минатото. Предизвиците се појавуваат кога наставникот мора да го направи тоа работејќи за истите политички владетели кои го (зло)употребуваат овој наставен предмет. Многу наставници воедно се борат да добијат пристап кон ефективни алатки и ресурси за да достават демократски наставни планови по историја, но дали општеството воопшто посакува наставниците да го прават тоа? Како еден од најполитизираниите училишни предмети, скоро ништо не и преостанува на професионалната заедница на земјите од Западниот Балкан. Наставните планови по историја како и издавањето на учебници се контролирани со минимален придонес на пошироката професионална заедница која вклучува обучувачи, историчари, наставници, педагози, експерти за проценка на знаење и дидактика. Имајќи предвид дека наставата по историја е организирана, подготвена и доставена од мултиперспективен и демократски агол, таа може, на крајот, да го поддржи регионот не само да ја консумира создадената историја, но и да изгради поголем апетит за тоа меѓу нивните студенти, дури и да ги поттикне да стекнат вкус. Ова бара студентите не само да бидат способни да ги повторат наративите туку и да ги прошират нивните разбирања и да бидат опремени за критичко интерпретирање на креацијата од наративи со кои се соочуваат во рамките на наставата по историја но и во нивниот секојдневен живот.

Наставата по историја може да поддржува мир и помирување

Во 2014, Европската Комисија издаде специфичен повик за предлози наречен *Помирување во Западниот Балкан преку Анализата на Блиското Минато*, Известувајќи за Транзициона Правда и Напредок во Истражувачкото Новинарство, кое илустрираше официјално разбирање на улогата која може да ја игра наставата по историја:

Заедничкото разбирање на блиското минато е одлучувачки фактор за процесот на стабилизација, и е еден од клучните столбови кои гарантираат подобра и сигурна иднина за Западниот Балкан. Справувањето со минатото и фокусирањето на периодот по Втората Светска Војна, па се до распаѓањето на Југославија, е од непроценливо значење за демократизацијата и стабилизацијата на регионот. Наставата по историја, известувањата за транзициона правда и истражувачкото новинарство ги нудат соодветните методолошки алатки за да се анализираат различни моменти од блиското минато на временска скала која е отворена кон иднината.⁶

Меѓувладини организации како Советот на Европа, УНЕСКО, УНИЦЕФ и Организацијата за Безбедност и Соработка во Европа (ОБСЕ) исто така иницираа разновидни програми. Програмите вклучуваат, меѓу останатите приоритети, создавање мораториуми за учебници по историја, застапување политики за интеграција на образованието, координација на владини чинители кон заеднички стандарди за наставни планови по историја како и поддршка за обука и професионален развој на носителите на одлуки и практичари.

Невладини организации на локално, национално, регионално и интернационално ниво исто така ги поддржуваат чинителите во ова поле. Ова вклучуваше развивање заедничко создавање на образовни ресурси, обезбедувајќи алтернативни ресурси за наставата, а воедно и преку меѓувладини тела, обезбеди многу можности за професионален развој и обука. ЕУРОКЛИО - Европската Асоцијација на Едукатори по Историја, работејќи заедно со членските здруженија од регионот и CDRSEE, заедно мобилизираа академски историчари и едукатори да креираат алтернативни образовни ресурси. Други организации, како Forum ZFD, Centropa и Институтот за Историска Правда и Помирување, го поплочија патот за поголема вклученост на едукаторите и граѓаните во развивање на историја за мир и меѓусебно разбирање, но сепак со тематски фокусиран пристап кон наставата по историја (пр. Настава за Холокауст или Посредување)

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)

На наставата по историја и се припишува капацитетот да може да создаде мир и меѓусебно разбирање. Можеме да видиме 3 главни причини зошто оние кои се стремат кон пост конфликтно помирување и се обраќаат на наставата по историјата.

Прво, препознатливо е дека историјата била користена во конфликти за да се мобилизираат индивидуи и да се зголемат тензиите помеѓу групите. Може исто така да се види дека наместо да поддржи пост-конфликтни транзиции, наставата по историја може исто така да одржи конфликт. Асоцијацијата на Наставници по Историја во Босна и Херцеговина, на пример, неодамна спроведе 12 месечна студија и проект, со кои заклучи дека:

Наставата по историја по крвавиот раскин во 1990-тите години суштински стана и остана дел од националните наративи и идеологии. Иако се случуваа промени, понекогаш интензивни, во официјалните наставни планови и програми, додатни наставни материјали, како и повремено на училишните манифестации, се тоа придонесе хомогената улога на наставата да стане послонна како што старите наративи прво индиректно, а во последно време и директно, ја вклучуваа последната војна, “ново докажаните разлики” и заедничкото страдање. Во попусти црти може да се каже дека војната е продолжена преку војна во историите. Сериозно соочување со минатото од позиција на човечко суштество а не член на колектив, или колектив како целина, никогаш не си го најде своето место во наставата по историја.⁷

Овој пример од Босна и Херцеговина соопредметува со Западно-Балканскиот регион и други постконфликтни контексти за да се „разоружи“ наставата по историја и нејзиниот развој во правец на спречување на конфликти.⁸

Втора причина зошто наставата по историја се наоѓа високо на скалата за градење мир е нејзиниот потенцијал да гради заедничко разбирање тргнувајќи од корените на причините за конфликт. Еден од клучните концепти поврзан со ова расудување е идејата за мултиперспективност.

Мултиперспективноста може да биде опишана како начин да се гледаат историски настани, личности, на културен и општествен развој од различни перспективи.⁹ Мултиперспективноста е фундаментална за историјата како дисциплина бидејќи им помага на учениците да разберат дека има други начини набљудување на светот, сем нивниот, кој може да биде еднакво валиден и еднакво важен. Прифаќањето дека постојат различни перспективи, поткрепени со докази и аргументи е ефективен начин да им се помогне на студентите да се помират со релативноста и да развијат слични способности и вредности.

Преку различни проекти и иницијативи забележавме дека мултиперспективноста може да биде лажно интерпретирана како потребата да се зацврсти и одбрани етничката перспектива на историски настани. Како таква, мултиперспективноста не е фиксен модел за решавање конфликти во кој сите страни ги застапуваат своите перспективи. Впрочем, е метод на правење историја кој е ригорозен и вкоренет во академскиот пристап кон историјата. Можно е да не го вклучува одобрувањето на наративи како прифатливи перспективи, туку да им овозможува на студентите да развијат знаење по историја преку мултиперспективни анализи.

Конечно, наставата по историја може исто така да биде користена како елемент на транзициона правда при почетокот на конфликтот. Во прилог на работата на судовите и комисиите за вистина, наставата по историја во училиштата се смета за начин да се поддржат одредени разбирања за конфликтот со цел да се одржи мир. Во случајот на конфликти при распаѓањето на Југославија, Меѓународниот Кривичен Трибунал за бивша Југославија (ИКТЈ) се потруди да утврди посебни образовни активности.¹⁰ Врската помеѓу наставата по историја и транзициска правда сепак не е толку едноставна како што заклучи Институтот за Мир на Обединетите Нации:

Наставата по историја треба да биде разбрана како интегрален но недоволно искористен дел од транзиционата правда и општествена реконструкција. Може да ги поддржи или поткопа целите на трибуналот, комисиите за вистина и други механизми.¹¹

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

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

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

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

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

Регионалната кооперација на наставата по историја го поддржува пристапувањето на Западниот Балкан кон ЕУ

Регионот политички концептуализиран како Западен Балкан во контекст на Пристапување кон Европската Унија се здоби со потребното фокусирање кон образовните реформи.¹² Сепак, вниманието е насочено кон повисокото образование, следејќи ја регулативата на Европската Унија (*acquisition community*), која не вклучува одредници за општото образование. Во некои случаи, сработеното во контекст на пристапување кон ЕУ премина од фокус на повисоко образование во насочена поддршка за реформи на ниво на општо образование. На пример, Преку Косовскиот Образовен Стратешки План, кој нуди поддршка на потребата за мултиперспективност, Делегацијата на ЕУ во Косово* во периодот од 2011-2016 година ја поддржа иницијативата за инклузивни, засновани врз компетенции и насочени кон учениците наставни планови. Во Србија, ИПА фондовите исто така вклучуваат работа кон развивање на генерални образовни стандарди до крајот на 2020 година. ОБСЕ проектите кои се бавеа со изработка на заедничко стандарди иисходи во образованието, како и со развојот на мултиперспективни учебници во врска со семинарите од 2014 за автори на учебници по историја и рецензенти во Босна и Херцеговина, како и Нацрт на Националната Стратегија за пред-универзитетско образование во Албанија 2014-2020¹³ придонесоа за подобрување во квалитетот на предавањето и процесот на учење преку наставни планови, институциски реформи и реформи во обуките за наставници со примена на принципи за инклузивност и активно граѓанско општество.

Бидејќи овие реформи се водени од страна на Европската Унија и без сомнеж се развиваат во рамките на слични трендови, можеме да ја земеме *Референтната Рамка за Клучни Компетенции за Доживотно Учење* како база од која државите членки на ЕУ ги проширија принципите во рамките на работата на т.н. Отворен Метод на Координација. Покрај тоа, Европските цели за Образование и Обука (ЕТ2020), покрај тоа што се *изборни*, јасно се видливи

во работата во полето на пред-пристапните фондови.¹⁴ Без разлика дали е намерно или ненамерно, може да се каже дека на тој начин чинителите на Западниот Балкан, вклучувајќи ги креаторите на политиките како и цивилното општество, моделираат реформи на специфични трендови и карактеристики на Европските смерни документи за образование.

На пример, гледајќи на Регионалниот Совет за Соработка во Југозападна Европа 2020 (SEE2020)¹⁵, јасно е дека Образованието и Обуката значајно придонесуваат за вработувањето на младите. Истражување од 2015 година вели:

Неодамнешни анализи на дискурси од образовната политика во Европа го забележуваат растот на дискурсот за вработливоста како форма за регулирање на врските меѓу универзитети, пазарите и државата. Врските помеѓу образованието и пазарот на трудот се сметаат за едни од најважните делови на пост социјалистичката транзиција.¹⁶

Ова укажува на нов начин на поврзување помеѓу креаторите на политики на Европско и регионално ниво. Во истражување за образованието во Западниот Балкан, спроведено од Европскиот Комитет во 2013 година, кое главно имаше за цел подесување на реформите во повисокото образование, беа увидени забележителни трендови со фокус на општото образование,¹⁷ поточно за реформите во наставните планови. Истражувањето велеше дека:

(...) процесот на реформирање на наставните планови е во различни фази низ регионот, и забележливо е дека новите наставни планови имаа релативно големо блијание врз училиштата во некои држави (пр. во Република Македонија) а во други остануваат како концепт и не се остваруваат во пракса (пр. во Косово). Меѓу главните пречки, идентификувани во регионот, за ефикасната изработка на нови наставни планови е и несоодветната подготовка на наставниците за примена на овие промени. Наставниците често се соочуваат со потешкотии при одвивање од традиционалните методи на предавање (и претста-

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

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

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

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

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

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

вување нови, како инклузивната едукација) и пристап до знаење како да се развијат компетенциите на учениците. Други предизвици вклучуваат ограничени можности на некои училишта да спроведуваат прописи на наставните планови, недостиг на кохерентност помеѓу предмети и недостиг на оценувачки повратни информации на ниво на државата. Како последица, реформите во наставните планови имаат ограничен ефект во некои училишта и допрва треба да се видат цврсто вградени промени, со полн обем, во пристапите на предавање и учење.

Извештајот на Комисијата исто така забележува дека се прават чекори кон либерализација на пазарот на учебници како и понатамошно подобрување во контролата на квалитетот и проверка. Важно е и да се додаде дека ваквите извештаи како и стратешките документи усвоени на државно и меѓудржавно ниво имаат ограничен капацитет за проценка на имплементација на реформите бидејќи тие ретко се прават во консултација со наставниците. Ова е една од главните причини за успех на овој извештај, според наставниците.

Реформите во образованието не се изградени изолирани од тековните настани. Во 2010, целите на ЕУ за *Образование и Тренинг (ET2020)* се стремее кон технички подобрувања во образованието како и намалување на бројот на ученици кои го прекинуваат своето образување, зголемување на вклученоста во високо образование, развивање на претприемачки вештини и промоција на образование во раното детство. Министерите за Образование во земјите на ЕУ во 2015 година, се состанаа по започнување на нападите врз Чарли Хебдо во Париз, и ја претставија *Париската Декларација за промовирање граѓанство и заеднички вредности на слобода, толеранција и недискриминација преку образованието*¹⁸. Оваа декларација веќе во 2016 година придонесе кон пораст на иницијативите за образовните политики кои го ставаат на прво место образованието засновано на вредности наместо „тврдите“ приоритети предвидени во ET2020.¹⁹

Париската Декларација ефективно се гради врз претходно сработеното од *Советот на Европа* за

Образование за Демократско Граѓанство / Образование за Човекови Права кое во 2016, после деценија од истражување, објави модел на *Компетенции за Демократска Култура*.

Оваа промена во приоритетите во образовните реформи се гледа и во работата на телата за Регионална Соработка, која е тесно поврзана со *Иницијативата за Реформи во Образованието- Југозападна Европа (ERI-SEE)*. Во последниот извештај за политиката на реформите во образованието,²⁰ инклузивното образование е вклучено како една од препораките за периодот 2017-2019. Платформата на Западниот Балкан за Образование и Обука- единица за следење на напредокот во рамките на Директоратот за Образование на Европската Комисија - сепак го задржа својот фокус кон реформите на т.н. „неусогласеност на вештини“ и не вклучува аспекти на образование засновани на вредности.²¹

Гледајќи на целокупната слика на реформите во училишното образование во Западниот Балкан, изгледа како да има остварлива можност да се отвори расправа за вредности и ставови, во прилог на поутврдена агенда кога се работи за вештини и структура на образованието. Тука ние, во рамките на еРАСТ проектот²², расправаме за понатамошен фокус на училишното образование кон вредностите, како што е наведено во *Париската Декларација* на Образовните Министри на ЕУ.

Реформата во наставата по историја треба да користи искуства и докази за граѓанското општество

Трендовите во реформите во образованието доаѓаат и си одат. На Европско ниво агендите се поместуваат од компетенции за доживотно учење, до нови вештини за нови вработувања. Нишалото се помести од вработливост и претприемништво на демократско граѓанство и фундаментални вредности.

Различни агенции кои работат во или покрај Европската Унија, вклучувајќи го Советот на Европа, OSCE, UNICEF и UNESCO имаат постигнато различни додатни цели, вклучувајќи инклузивна едукација,

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

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

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

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

²² Види стр.38 од овој извештај

интеркултурно граѓанско образование, едукација за животни вештини. Има сè повеќе академски специјалисти за образование, кои посветуваат внимание кон различни аспекти на разбирање на образованието. Создавањето реформи во образованието не е лесно.

Трансформативниот капацитет на проектите кои се бават со минатото, идентитетот и историјата е присатен ширум Европа и подалеку, преку работата сработена за охрабрување на младината, во интерес на помирувањето, како начин да се спречат насилствата и да се намали говорот на омраза. Наставата по историја во училиштата дава простор за ваков вид работа. Но на основно ниво историчарите и наставниците по историја треба допрва да го искористат целосниот капацитет на наставата по историја и да предаваат преку мултиперспективност и критичко размислување.

Промовирање мултиперспективност и критичко размислување од секогаш биле основата на она што го работат CDRSEE и EUROCLIO. Во различни проекти, користејќи разновидни методи на соработка, овие организации на граѓанското општество успеале да создадат образовни ресурси кои, врз основа на историски стражувања, обезбедиле иновативни теми (како социјална, културна историја, секојдневен живот итн.) и ги предизвикале учениците да земат предвид различни историски извори и перспективи со цел да оформат свои погледи на одредено историско прашање. Во прилог на ова, наставници и историчари вклучени во овие проекти се способни да ги прошират своите мрежи, да се запишуваат за нови предизвици и активности, како на локално така и на меѓународно ниво. За EUROCLIO, од огромно значење е тоа што Асоцијациите на наставници по историја на ниво на државата можат да напредуваат како даватели на обука за овие нови образовни ресурси, обезбедувајќи докази на креаторите на политиките за одржливоста на овие нови и често прекугранични, алатки.

Креаторите на политики и актерите од граѓанското општество вложуваат огромни напори за помирување во пост-конфликтните општества. Балансирајќи со нееднаквите односи меѓу донатор/примател овие, постори ризик овие актери да делуваат од позиција на самоодржување и не оставаат доволно простор за критичко набљудување на сопствените пристапи. Кога се работи за наставата по историја во училиштата, од витално значење е да се проверат потребите и ставовите на наставниците пред да се утврдат понатамошни планови.

Заради ова CDRSEE, EUROCLIO и Асоцијациите на Наставници по Историја од регионот, одлучија да го иницираат овој дијалог и да ги замолат наставниците

да ги споделат своите ставови и предлози. Целта е да се соберат сите ставови за ова прашање и да помогнат да се направат порелевантни и позначајни идни активности. Сите организации вклучени во еРАСТ се веќе пионери во создавање на наставни материјали во рамките на меѓународни проекти и имаат искуство од соработка со колеги од други земји, даватели на обуки за наставници и активно се залагаат за унапредување на образовните политики поврзани со наставата по историја. Токму поради тоа, дојдено е време да се развие подлабоко разбирање на резултатите од овие активности во пракса, како и да се проценат моменталните потреби на наставниците.

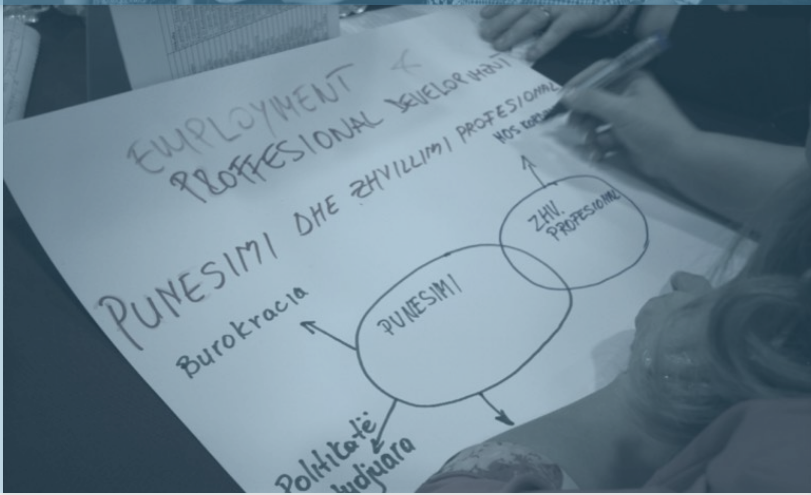
Заедницата на наставници по историја и чинители во Западниот Балкан се наоѓа во посебен моментум од својот развој. Постои одржлив притисок кон образованието кое се темели врз компетенции и потреби на учениците. Постои растечко чувство на итност, наставата по историја да поддржува мирновременски ставови и вредности, како и да придонесе кон развивање на компетенции кои ќе им помогнат на учениците да учат, анализираат, преиспитуваат и усвојуваат вредности.

Анализата на потребите спроведена во еРАСТ проектот им помага на креаторите на политики и практичарите да разберат како може да се постигне оптимален потенцијал. На тој начин, наставата по историја не претставува ризик, туку можност.

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



КАКО НАСТАВНИЦИТЕ ГИ ГЛЕДААТ СЕГАШНАТА СОСТОЈБА И ИДНИОТ РАЗВОЈ ВО НАСТАВАТА ПО ИСТОРИЈА ВО ЗАПАДЕН БАЛКАН



Резиме

Следејќи многу истражувања кои навлегуваат во наставните планови и учебниците по историја во регионот на Западниот Балкан,²³ тоа што всушност се случува во училиниците останува неодаговорено. На пример, не е познато како тоа наставниците им пристапуваат на очекувањата за наставните планови диктирани од државните органи; на кој начин ги користат или би сакале да ги променат материјалите за предавање пропишани од властите; како различни елементи од нивниот општествен контекст одлучуваат за тоа на кој начин тие ќе се справат со тешки теми за време на часовите; дали доминира само предавањето на наставните содржини или часот е ориентиран кон потребите на учениците²⁴ и како педагогијата се променила од наративен пренос кон наративна анализа.²⁵ Понатаму, гледајќи го фактот дека имало многу меѓународни интервенции на полето на наставата по историја во Западниот Балкан, каков ефект се остварил? За изнаоѓање на одговор на овие прашања, заедно со експертите и практичарите по настава по историја од регионот, развиевме студија од широки размери, со мешани методи која се фокусира на потребите на наставниците по историја.

Главната техника на собирање на податоци преку онлајн анкета беше надополнета со фокус-групи на наставници по историја, сесии за анализа и интервјуа на експерти во секоја земја. Во анкетата учествуваа вкупно 793 наставници; околу 400 наставници учествуваа во сесиските прегледи; 40 наставници во фокус групи и 14 експерти по историја за образование беа интервјуирани. Наставниците по историја од Албанија (66), Босна и Херцеговина (210), Косово * (67), Македонија (113), Црна Гора (115) и Србија (222) дадоа оценка за моменталната состојба и потребите

во наставата по историја во нивната земја преку истражување специјално дизајнирано за оваа намена.

Преку комбинацијата на гореспоменатите квантитативни и квалитативни методи на собирање на податоци, решивме да истражиме неколку прашања. Најпрвин имавме за цел да ги разбереме перцепциите на наставниците за нивното учество во (и нивото на) демократијата во училиштата и образовните системи. Второ, сакавме да ги разбереме нивните искуства од процедурите за вработување и професионален развој. Трето, сакавме да увидиме дали преовладувачките наставни практики кореспондираат со очекувањата на политиката за образование кое се заснова на компетенции и е во полза на учениците, што би резултирало со поттикнување критички ангажман со спротивни наративи и контроверзи. На крајот, имавме за цел да истражиме дали индивидуалните карактеристики на наставниците, нивната самоперцепција во контекст на училиштата, образовните системи и општеството и нивното разбирање на дидактиката во историјата влијаеле врз нивната практика на предавање контроверзи. Истите теми беа подетално истражени од фокус-групи составени од наставници по историја и од експерти за настава по историја кои го дадоа својот став за ситуацијата и спецификите на контекстот во сите шест земји. Дополнително, имавме за цел да го тестираме континуиум моделот на одбегнување ризик, ставен во улога на наставниците кога се соочуваат со контроверзни теми.²⁶ Разгледавме неколку фактори кои одлучуваат дали наставниците по историја ќе ја превземат улогата на одбегнувачи, воздржани или ризикувачи додека се соочуваат со оспоруваните теми. Згора на тоа, истраживме како одредени индивидуални карактеристики (пр. религиска наклонетост и степен на образование) и училишни карактеристики (пр. урбана/рурална и монокултурна/мултикултурна средина) влијаат врз позицијата на наставникот на континуиумот.

Разбирањето на ставовите и практиките на наставниците може да ни помогне да разбереме како може да се предаваат контроверзните теми на начин што ги уништува пристрасни и еднострани интерпретации. Овој придонес може да помогне да се подобри наставата по историја во Западниот Балкан, но и да се прошири нашето знаење за процесите на справување со проблематичните минати во постконфликтните општества широм светот.

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

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

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

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

1. Пристап

Наставата по историја во Западниот Балкан беше предмет на интерес за многу научници во последниве години. Меѓу другото, академски историчари, експерти за историја, практичари и научници од областа на студии на сеќавање и транзициска правда ги разгледуваат различните улоги што и се припишуваат на наставата по историја во соодветните општества.²⁷ Наставата по историја се смета за еден од општествените столбови во надминувањето на насилството кое го следи минатото, а истражувачите на тој начин се осврнуваат на тоа како масовното насилство е адресирано и прикажано во наставните планови и учебниците.²⁸ Некои студии истакнаа дека справувањето со наследството од насилното минато

бара многу повеќе од репрезентации на биперспективни или мултиперспективни искуства од конфликтите во наставните материјали и се осврнува на поширокиот контекст на наставата по историја во соодветните земји.²⁹ Ако наставата по историја нема за цел да развие истражувачки пристап кон историјата, тогаш се мали шансите да биде успешна при поддржувањето на младите да развијат критички ставови за оспоруваните теми во општеството. Многу меѓународни иницијативи се обиделе да воведат промени во наставата по историја во овој регион со обезбедување публикации, наставни материјали и обуки за наставници кои нудат активни методи на учење, настава во полза на учениците и одење подалеку од еден ексклузивен наратив од минатото.³⁰ Сепак, има мал број на студии кои забележале дека војните во учебниците од 1990-тите се користат во наставата за да до некој степен ја обликуваат практиката на предавање.³¹ Згора на тоа, претходните истражувања во други контексти покажаа дека дополнителните општествени фактори влијаат врз секојдневните наставни практики.³² За да стекнеме увид во тоа како наставните материјали, училишната средина, социјалниот контекст и обуките на наставниците влијаат врз практиката, требаше сами да ги прашаеме наставниците за секој од гореспоменатите аспекти и нивните наставни искуства. Посебно внимание обрнавме на тоа дали и како се изучуваат контроверзни историски настани. Пона-

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

²⁸ Ibid.

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

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

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

³² Учењата, практиките и ставовите на наставниците се важни за разбирање и подобрување на образовните процеси. Тие се тесно поврзани со наставните стратегии за справување со предизвиците во нивниот секојдневен професионален живот и нивната општа благосостојба и ја обликуваат ученичката средина за учење и влијаат врз мотивацијата и постигнувањата на учениците. Понатаму, од нив може да се очекува да посредуваат во ефектите од политиките поврзани со работата, како што се промените во наставните планови за почетното образование на наставниците или професионалниот развој на учењето на учениците. Повеќе во: <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>, последно пристапено на 7 септември 2017 година.

таму, направивме чекор напред со тоа што гледаме во кои околности би можеле да се обликуваат избори и образовни перформанси кога станува збор за контроверзни историски настани.³³ Во време на голем број тековни и очекувани образовни реформи, истражување за овие прашања може да има значајно влијание, бидејќи неговите наоди можат да придонесат за подобро засновани и оттаму поуспешни политики и реформи.³⁴ Во текот на спроведувањето на анализата на потребите на наставата по историја во Западен Балкан, внимателно беа применети принципите на одговорно истражување и иновации на Европската Комисија.³⁵ Овие принципи сугерираат дека различни општествени чинители треба да работат заедно во текот на истражувачкиот процес, со цел подобро да го усогласат истражувањето со потребите и очекувањата.

За време на фазите на дизајнирање и имплементација на истражувањата, посветивме посебно внимание на вклучување на различни засегнати страни во полето на наставата по историја. Практичарите од основно, средно и високо образование, експерти за историја, истражувачи од областа, креатори на политики, претставници на образовните власти и активисти кои работат на соочување со проблематичното минато, беа дел од процесот (види табела 1). За време на повеќе кругови на повратни информации, наставници и креаторите на политики беа консултирани за елементите и структурата на анализата на потребите, како и за нивните очекувања од неа.

Нивниот придонес беше интегриран во чекорите што следеа и доведоа до создавање на посоодветна и ригорозна методологија на истражување. Покрај тоа што придонесе за развој на инструменти за истражување, таквиот пристап помогна да се создаде чувство на сопственост помеѓу различните засегнати страни во проектот. Што е најважно, наставниците ја проширија својата улога на главна целна група и станаа советници во истражувачкиот процес. Во согласност со принципите на одговорно истражување и иновации, се одржа значителен број состаноци со различни засегнати страни во текот на 15-месечното прибирање на податоци. Временската рамка подолу претставува развој и имплементација

на специфичните елементи на методологијата за истражување. По развивањето на првичниот преглед на методологијата за истражување во мај и јуни 2016 година, ги презентиравме сите составни елементи, нивните меѓусебни односи и временската рамка за нивно спроведување на Првиот експертски состанок во Виена во јуни 2016 година. Повратните информации беа собрани од експерти и интегрирани во вториот нацрт на истражувањето. Ревидираната методологија за истражување беше повторно презентирана пред групата експерти и 31 професор учествуваа на Втората Регионална Летна Школа EU-ROCLIO во Ловќен, Црна Гора. Во есен и зима 2016 година беа организирани шест национални обуки и на секој од овие настани беа имплементирани квалитативни елементи на методологијата: стручни интервјуа, работилници и дискусии на фокус групи.

Во исто време, финалната верзија на истражувањето беше развиена на англиски јазик. Со цел да ја преведеме анкетата на сите локални јазици, користевме комбинација на две постапки за превод: пристап за преведување и пристап на комитетот.³⁶ Прво истражувањето беше преведено од англиски на локалните јазици и подоцна преведено од секој од локалните јазици на англиски јазик од страна на независни преведувачи.

Во следниот чекор, беа споредувани две англиски верзии за секој јазик, со цел да се разберат и да се исправи можните проблеми со преводот. Бидејќи требаше да создадеме шест различни верзии на истражувањето на различни, но многу слични јазици (со исклучок на албански јазик), поминавме низ дополнителен чекор на вкрстена проверка на различните верзии на истражувањето на локалните јазици. Сите национални координатори се собраа на Координативниот Состанок во јануари 2017 година, со цел да се произведат конечните локални верзии на истражувањето. Анкетата започна на 22-ри февруари 2017 година, а беше затворена на 7-ми мај 2017 година. Прелиминарните резултати беа презентирани на експертите и наставниците по историја на Третата Регионална Летна Школа во Албанија на 22-ри јули 2017 година.

³³ Професионалната компетентност се смета за клучен фактор во училиниците и во училишните практики (Shulman, 1987, Campbell *et al.*, 2004; Baumert and Kunter, 2006). За да го проучат ова, голем број автори користеле, на пример, мерки за ефектот на конструктивистички во споредба со верувањата "прием / директно пренесување" на наставата и учењето, развиени од Peterson *et al.* (1989). TALIS користи домен-општа верзија на два наставни индекси поврзани со учењето (конструктивистички и директен пренос) за да ги опфати верувањата на наставниците и основното разбирање на природата на наставата и учењето.

³⁴ Во Косово * во тек е реформа и е во фаза на пилотирање, во Албанија се очекуваат повеќе реформи, додека во БиХ реформата беше предвидена да функционира веќе во 2010 година. Но, таа никогаш не беше имплементирана.

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

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

Табела 1: Временска лента на собраните податоци

10 06 2016 1. Презентација на истраживачката методологије 1. Повратна информација Састанок на Експерти, Виена	29 10 2016 Консултации со експерти Групна Дискусија Фокус група Србија Национален состанок, Белград	05 11 2016 Консултации со експерти Групна Дискусија Фокус група Македонија Национален состанок, Охрид	21 01 2017 Састанок на Координатори Превод Белград	03 12 2016 Консултации со експерти Групна Дискусија Фокус група Црна Гора Национален состанок, Херцег Нови	16 07 2016 2. Презентација на истраживачката методологија 2. Повратна информација Летна школа, Црна Гора
--	--	--	--	---	---



05 11 2016 Консултации со експерти Групна Дискусија Фокус група Албанија Национален состанок, Тирана	03 12 2016 Консултации со експерти Групна Дискусија Фокус група Косово* Национален состанок, Приштина	22 02 2017 Поставување на прашалникот Сите земји	09 12 2016 Консултации со експерти Групна Дискусија Фокус група БиХ Национален состанок, Сараево	07 05 2017 Затворање на прашалникот Сите земји	20 07 2017 Презентација на прелиминарните резултати Летна школа, Албанија
---	--	---	---	---	--

2. Методологија

Со цел да ја истражиме и разбереме моменталната состојба на образованието по историја во регионот на Западен Балкан, најпрвин требаше да обезбедиме сигурен простор за наставниците да ги искажат своите искуства од секојдневната настава и контекстот во кој се одвива. За таа цел, дизајниравме една студија која разгледува различни нивоа и меѓусебни односи во образовните системи преку примена на истражување од големи размери и една мешовита методологија, која ги вклучува и квантитативните и квалитативните истражувачки методи.

2.1. Елементи на истражувањето со мешовити методи

Податоците беа собрани преку неколку различни методи: во секоја од соодветните земји се одржаа полуструктурирани интервјуа со експерти од различни области на експертиза, беа организирани вежби за анализа на актуелните предизвици и потреби во историјата на образованието со групи наставници во секоја од соодветните земји, се одржаа фокус групи со наставници и беше дистрибуирана онлајн анкета до поголем број наставници во секоја земја.

2.2. Анкета

Анкетни прашања насочени кон истражување на искуствата и перцепциите на наставниците за темите кои претходно беа опфатени во вежбата: почетна обука за наставници, наставни планови и учебници, процедури за вработување и професионален развој, училишна средина, наставна практика и ангажирање на наставниците со контроверзни теми. Истражувањето беше поставено со користење на Qualtrics онлајн платформата.³⁷ Таа беше дистрибуирана преку национални организации на наставници по историја и образовни институции во соодветните земји кои користеа мејлинг-листи, социјални медиуми и други достапни ресурси. Одговорот варира од земја до земја, во зависност од конкретните околности во земјата. Истражувањето беше пополнето од вкупно 802 наставници по историја во 6 земји од регионот на

Западен Балкан: Албанија, Босна и Херцеговина, Косово, Црна Гора, Македонија и Србија.

Кога беа презентирани елементите на методологијата при првата презентација на методологијата и кругот на повратни информации, некои експерти од Западен Балкан изразија колебање во врска со барањата за лични информации (возраст, години на наставно искуство, пол, етничка припадност итн.). Бидејќи овие податоци беа потребни за да се разбере контекстот, наставниците ги привлекоа нивните искуства од, ние како истражувачки тим одлучивме овие прашања сепак да останат дел од прашалникот, но со посебно внимание ги запознавме наставниците со правилата на анонимност и доверливост кои важат во научните истражувања. Меѓутоа, од 1399 наставници кои го отвориле прашалникот, 606 го прекинале пополнувањето кога биле замолен да ја пополнат секцијата со лични податоци. Едно е сигурно, одредени наставници кои сакале да го пополнат прашалникот не сакаа да ги дадат своите лични податоци. Врз основа на недостаток на одговорот на прашањето “Колку долго предавате?” (прво во делот на прашалникот кој се однесува на личните податоци), исклучени се 606 наставници кои не го продолжиле одговарањето на истиот и конечниот примерок го сочинуваат 793 наставници. Повикувањето на наставниците да го пополнат прашалникот е реализирано на различни начини и во различни средини. Во секоја земја, асоцијациите на наставници беа главен партнер при повикот на наставниците да го пополнат прашалникот, освен во Црна Гора, каде што Министерството за образование пружи поддршка во процедурата.

2.3. Фокус групи

Истражувањето ги разгледа искуствата и ставовите на приближно 800 наставници по историја од Западен Балкан, обезбедувајќи квантитативен увид во различни прашања поврзани со наставата по историја. Со цел да стекнеме подлабоко разбирање за она што лежи зад нивните ставови и мотивации, ја дополниме анкетата со фокус-групи. Организиравме по една фокус група за секоја земја како дел од националните обуки. Сите 6 фокусни групи се состоеа од 6 до 8 наставници по историја и беа создадени имајќи ја предвид разновидноста на учесниците преку пол, возраст, етничка припадност, години искуство во наставата, карактеристики на заедницата во која предаваат (рурални-урбани) и нивото на образование во кое тие предаваат (основни - средни училишта). Сите фокус групи беа спроведени од најмалку еден од истражувачите. Во случајот со фокус групите во Приштина и Тирана, разговорот беше спроведен со помош на професионален преведувач.

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

2.4. Сесии за проверка

Помеѓу 60 и 80 наставници (вкупно 334) и експерти за настава по историја учествуваа во сесиите за проверка на потребите на образованието по историја во секоја земја. Вежбите се осврнаа на следните теми релевантни за наставата по историја: почетна обука за наставници, наставни планови и учебници, процедури за вработување и професионален развој, училишна средина, наставна практика и ангажирање на наставниците на контроверзни теми. Сесиите за проверка во форма на World café сесии,³⁸ се одржаа на обуки организирани од националните асоцијации на наставници по историја како дел од проектот.

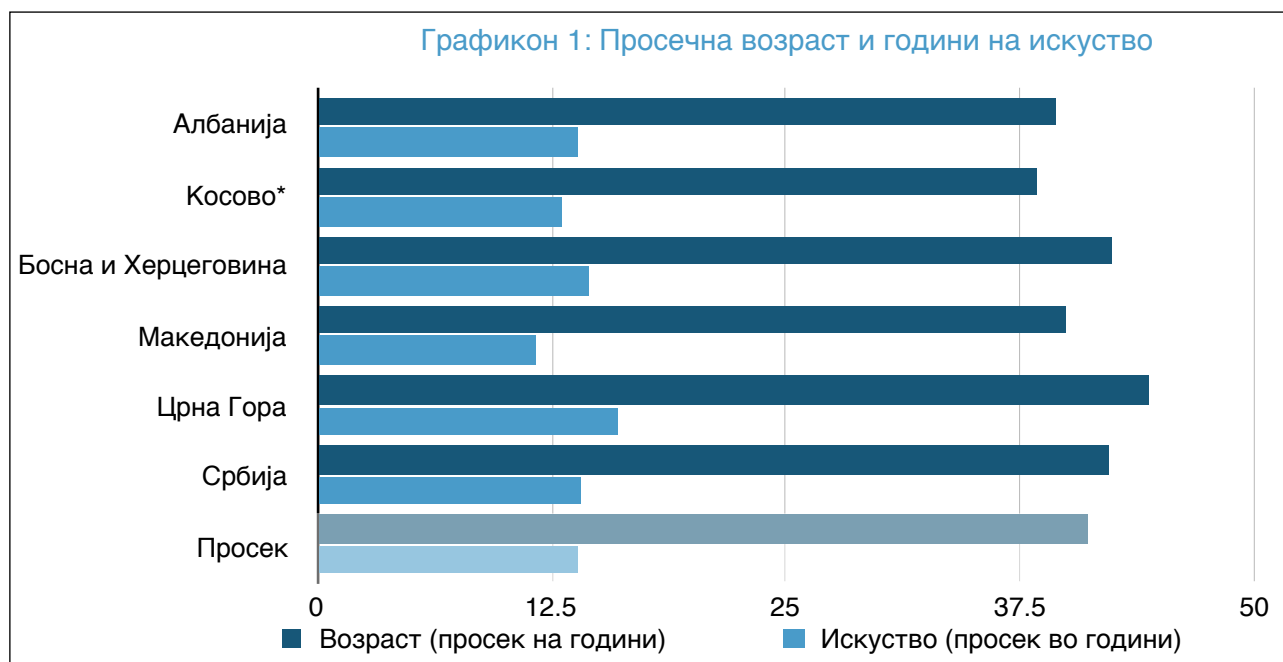
2.5. Интервјуа на експерти

Беа организирани тимови од експерти за настава по историја, од практичари од областа на историјата (основно и средно образование, како и универзитетски професори) и претставници на образовните власти во Албанија, Косово, Босна и Херцеговина, Македонија, Црна Гора и Србија. Поединечно, експертите го пополнуваа прашалникот кој содржи прашања во врска со образовните системи и позицијата на образование за историја во рамките на испитаните системи. Дополнително, беа организирани национални консултации со овие стручни тимови како додаток на прашалниците. Во текот на овие лични интервјуа со експерти за образование за историја, бевме во можност да стекнеме подобро разбирање за специфичните прашања во секоја од соодветните земји.

2.6. Примерок

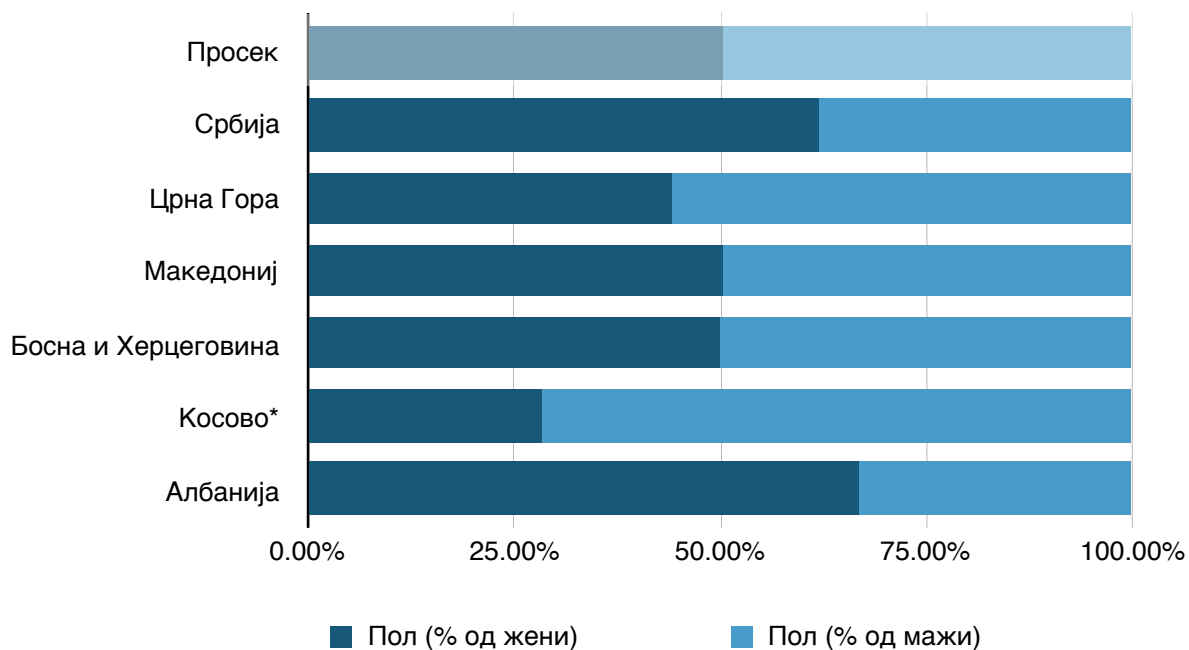
Примерокот за испитување се состоеше од 802 наставници по историја од сите 6 земји. Повеќе од 300 експерти за настава по историја и практичари учествуваа во сесиите за проверка, во фокус-групите учествуваа 42 наставници по историја и експерти за историјат, а 14 стручни експерти учествуваа на стручни интервјуа кои се занимаваат со конкретни контексти на образованието во историјата. Просечната возраст на учесниците беше $M=41,24$ години со просечно искуство во наставата околу 14 години ($M=13,97$) (Графикон 1). Најниската просечна возраст на учесниците е забележана во Косово* ($M=38,33$), додека највисока е забележана во Црна Гора ($M=44,29$). Според тоа, учесниците од Црна Гора имаат највисок просечен износ на искуство ($M=16,3$), додека наставниците со најкратко просечно искуство во наставата се оние од Македонија ($M=11,59$). Уделот на жените кои учествуваат во истражувањето (Графикон 2) низ примерокот е 50,33%. Најголем дел од жените кои учествуваат во истражувањето е во Албанија (66,70%), а најнизок процент е во Косово* (28,4%). Табела 2 ја претставува етничката структура на примерокот, етничката припадност што ја даваат самите испитаници. Табелата покажува дека истражувањето успеало да достигне прилично етнички разновиден примерок од наставници по историја. Имајќи ја предвид етничката разновидност во регионот, веруваме дека примерокот од овој состав, иако не е репрезентативен, е добра основа за вреден увид во наставните перспективи за ова прашање.

Графикон 1: Просечна возраст и години на искуство



³⁸ The World café методот е метод за создавање на дијалог со голем број учесници. Во овој процес, паралелно се одвиваат првите неколку групни дискусии за различни под-теми од севкупните теми. Потоа, учесниците може да се префрлат на друга групна дискусија во согласност со нивните преференции. По една или повеќе промени од овој тип се одржува пленарен дел. Во овој пленарен дел се презентираат заклучоците од секоја од групните дискусии. За повеќе информации за методот World café: <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/> last accessed September, 12th, 2017

Графикон 2: Родова дистрибуција



Табела 2: Етничка структура

Албанци	10,97%
Косово* Албанци	6,73%
Македонија Албанци	2,24%
Босна	5,74%
Бошњаци	12,34%
Црногорци	10,60%
Египќани	0,12%
Хрвати	1,62%
Босански Хрвати	4,99%
Македонци	9,98%
Роми	0,12%
Срби	29,18%
Босански Срби	2,37%
Турци	0,50%
Останати	2,49%

3. Резултати

3.1. Иницијална обука на наставници, вработување и професионален развој во практика

Стекнувањето на компетенции за настава започнува за време на студиите, каде што идните наставници се подготвуваат за она што ги чека во училищата. По завршувањето на студиската програма, првиот предизвик кој треба да се надмине со цел да се продолжи со професионалниот развој е да се најде работа. Имајќи ги предвид стапките на невработеност во регионот³⁹, ова е веќе тешка задача за наставниците од Западен Балкан. Кога наставниците добиваат наставна позиција во училиште, тие влегуваат во различни механизми на професионален напредок во кои се нудат можности за професионален развој и се оценува и наградува кон повисок статус. Една од целите на оваа проценка на потребите беше да се истражи како функционираат различните фази на професионалниот живот на наставниците по историја во Западниот Балкан. Особено, имавме за цел да одговориме на следниве клучни прашања:

- Дали студиските програми ги опремуваат наставниците по историја со потребните наставни вештини?
- Што мислат наставниците за процедурите за вработување и можностите за нивниот професионален развој обезбедени од образовниот систем и другите актери во оваа област?

³⁹ Според последната статистика, невработеноста во регионот на Западен Балкан е над просекот на EY28. Eurostat. Enlargement countries – “Labor market statistics” Accessed October 2nd 2017. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Enlargement_countries_-_labour_-_market_statistics#Unemployment_rate

⁴⁰ За разлика од некои земји каде наставниците по историја се едуцираат на педагошките универзитети, во земјите од Западен Балкан, студиските програми за наставници по историја се организираат на факултетите и универзитетите каде што се изучува историјата. За повеќе детали за постојните форми на почетно образование за наставниците во Европа, ве молиме видете: Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects 'History', 'Civic/Citizenship education', 'Social/ Cultural Studies' and 'Politics' available at: http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf_test/doc_7.5_comparative_study.pdf Last accessed October 10th 2017.

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

⁴² Фокус група Босна и Херцеговина, водена од Деа Марик и Родољуб Јовановиќ, Сараево 9 декември 2016 година.

3.1.1. Почетна обука на наставници

Во Западен Балкан, иницијалната обука на наставници по историја се одвива во универзитетите во форма на магистерски студии за историчари и наставници по историја.⁴⁰ Во Албанија има 4 целосни студиски програми за наставници по историја, 6 целосни студиски програми за наставници по историја во БиХ (5 во Федерацијата, 1 во Република Србија), во Косово* постои една целосна студиска програма за наставници по историја, во Македонија има 3 целосни студиски програми, во Црна Гора има 1 целосна студиска програма и во Србија има 4 целосни студиски програми за наставници по историја. Наставниците по историја во регионот јасно гледаат диспропорција во нивната почетна обука за наставници. Половина од анкетираниите наставници (48,9%) сметаат дека во нивните студиски програми нема доволно дидактика, речиси два од три (61,3%) го детектираат недостатокот на наставна пракса во текот на нивните студии, а 45,5% од испитаниците сметаат дека треба да има повеќе курсеви поврзани со општата педагогија во нивната почетна обука за наставници. Во однос на темите за кои би сакале да дознаат повеќе, тие најчесто ги споменуваат дидактиката, педагогијата и наставната практика. Уделот на курсеви за дидактика, педагогија и историја во програмите за идни наставници по историја во Западен Балкан беше помал отколку во останатите европски земји истражувани во 2012 година. Нашите интервјуа покажуваат дека овој процент од тогаш не е подобрен.⁴¹

“Пред сè, тоа е образование. Сметам дека не се образуваме доволно на факултет. Немавме никакви предмети за тоа како да работиме со ученици со посебни потреби во нашата студиска програма и тоа би било многу корисно за работа во основно училиште.”⁴²

Кога станува збор за други специфични теми за кои би сакале да дознаат повеќе за време на нивните студии, голем број наставници се изјасниа дека не се подготвени да работат со ученици со посебни потреби и сметаат дека идните наставници по историја треба да ги стекнат овие способности за време на нивните студии.

3.1.2. Како постапките за вработување се перципираат од страна на наставниците?

За да се разбере позицијата на наставниците во образовниот систем, важно е да се разбере нивната перспектива кога станува збор за процедурите за вработување. Анализата покажа дека четири ставки ("Во мојата земја процедурите за вработување се транспарентни"; "Професионалните квалификации на апликантите се земаат предвид кога се вработени", "Настава на апликантите е земена во предвид"; "Проценка на количината на корелација помеѓу достигнувањата и напредување во кариерата во вашиот работна средина"), кои беа користени за создавање на индекс кој го нарекуваме "Индекс на транспарентност и заслуги за подобрување на кариерата". Графиконот 3 ги прикажува вредностите на овој индекс во сите потпримероци. Наставниците од Македонија се најниски по овој индекс ($M=2,15$) кои ги сметаат процедурите за вработување како најмалку транспарентни и карактеристиките на наставниците како ирелевантни за нивното вработување и напредување во кариерата, додека највисоките резултати се оние во Црна Гора ($M=3,21$). Просечната вредност во земјите од Западен Балкан ($M=2,63$) покажува дека учесниците во истражувањето не сметаат дека механизмите за вработување и напредување ги исполнуваат мандатите за транспарентност, квалификација и заслуги.

Високото ниво на невработеност и последиците од тоа не изгледаат како најголем предизвик за процедурите при вработување на наставниците по историја во Западен Балкан.

Генерално, повеќе од половина од испитаниците (53,7%) не ги сметаат за транспарентни процедурите за вработување на наставниците во нивните земји. Околу половина од сите учесници сметаат дека професионалните квалификации (46,1%) и наставата (50,1%) од кандидатите за работа не се земен предвид. Покрај тоа, речиси половина од нашите испитаници (46,8%) сметаат дека има многу мешање на политичарите на локално или државно ниво при вработување на нови наставници во нивното училиште. Кога се разговара за тоа како функционира вработувањето, често се спомнува корупцијата.⁴³

Колегата рече дека најголемиот проблем со вработувањето е што се оценува поврзаноста со политичка партија како и семејни врски. Директорите во училиштата, воедно, самостојно донесуваат одлуки бидејќи нема критериуми. Понекогаш и министерот му кажува кого да вработи.⁴⁴

Наодите во врска со прашањата за вработување јасно покажуваат дека, во пракса, други фактори (политички партиски припадности, лични врски за да се именуваат неколку) се приоритетни во однос на квалификациите за време на постапките за селекција. Недостатокот на транспарентност во однос на критериумите за избор обезбедува отворена основа за недоследност и манипулација, што очигледно може да доведе и до непотизам и корупција. Врз основа на овие податоци, можеме да претпоставиме дека наставниците не се чувствуваат доволно сигурни и самоуверени во своето секојдневно работно опкружување и сметаат дека ова е многу важна детерминанта на нивната наставна практика.

Графикон 3: Транспарентност, квалификации и заслуги за вработување и професионален развој



⁴³ Постои политизирано вработување, како и непотизам - вработување преку род и пријателство. Видете на пример: Голема групна дискусија, Скопје, 5 ноември 2016 година

⁴⁴ Фокус група Црна Гора, Модератор Деа Мариќ, Херцег Нови, 3 декември 2016 година

3.1.3. Можности за професионален развој во пракса

Во изминатите 10 години, повеќето земји во регионот доживеале реформи во професионалниот развој на наставниците и нивниот напредок.⁴⁵ Постојат различни начини за лиценцирање на професионален развој низ целиот регион, кои варираат во нивниот формат и времетраење. На пример во Албанија, лиценцата се добива еднаш без каква било предвидена обновлива структура.⁴⁶ Во случајот на Црна Гора и Србија, обновувањето на лиценцата се бара на секои 5 години и се заснова на учество на обуки акредитирани од образовните власти. Она што е потребно за обновување на лиценцата е минимален број на поени собрани од присуство на обуки⁴⁷. Во случајот со Србија, постојат значителни тешкотии со примената на системот за обновување на лиценцата, бидејќи акредитацијата на семинарите не го следи темпото на обуки (затоа наставникот не може да добие поени за сите присатни обуки). Во Босна и Херцеговина, системот за лиценцирање е сличен на оној во Србија и Црна Гора и е планиран како дел од Стратешките насоки за реформа на образованието во Босна и Херцеговина 2008-2015, кои требаше да се спроведат во целата држава и кои би имале импликација на стандардизиран професионален развој на механизми во Федерацијата и Република Српска. Поради неефикасноста на телата за спроведување (Министерски совет), најголем дел од реформите предвидени со овој документ никогаш не биле имплементирани и ниту биле мерка за професионален развој на наставниците.⁴⁸ До денешен ден во Босна и Херцеговина не постојат минимум на механизми кои би го прателе професионалниот развој на наставникот. Во Косово, во 2014 година е воспоставен систем за обновување на лиценцата.⁴⁹ Користевме различни методи за да ги испитаеме искуствата и перцепциите на наставниците за процедурите за вработување и

унапредување и професионалниот развој и разгледаме како функционираат механизмите за вработување и напредување во пракса за да се види какви импликации би можеле да имаат за професионалниот развој на наставниците по историја.

Понекогаш сами го финансираме учеството на семинарот, бидејќи ниту едно министерство ниту училиште не нудат поддршка. Никој не сака да го финансира професионалниот развој на наставниците.⁵⁰

Во некои земји, локалните власти плаќаат за професионален развој на наставниците во нивната локална област.⁵¹ Поради ова наставниците мора да работат во помалку привилегирани области во понеповолна положба. Ако го надополниме ова со наодот дека директорите на училиштата одлучуваат за посетноста на обуката на нивниот персонал, тоа дава поширок поглед на темата за професионален развој на (историја) наставници (по историја) во Западен Балкан. Професионалниот развој на наставниците е обликуван во помала мера од потребите и аспирациите на наставниците отколку од финансиските ингеренции на локалната заедница. Следниот цитат јасно укажува на една од импликациите на постоечките постапки за професионален развој и унапредување. Во случај на некои наставници, кои можеби не се суштински мотивирани за нивниот професионален развој, системот каков што е, нема да поттикне мотивација, туку да демотивира.

(...) многу работи се базираат на ентузијазмот на луѓето. Механизмот не е развиен на начин кој ги стимулира луѓето. Тоа е поширок проблем на државата и системот на јавни услуги.⁵²

Во последниве години, можностите за професионален развој на наставниците, исто така, произлегуваат од соработката меѓу училиштата и невладините организации. Ова истражување, исто така, има

⁴⁵ Интервјуа со експерти беа спроведени од страна на Деа Мариќ и / или Родолуб Јовановиќ (Интервју со експерти во Косово *, Приштина, 3 декември 2016 година, Интервју со експерти во БиХ, Сараево, 3 декември 2016 година, Интервју со експерти Албанија, Тирана, 5. Окрид, 5 ноември 2016 година, Интервју со експертите Црна Гора, Херцег Нови, 3 декември 2016 година, Интервју со експерти Србија, Белград, 16 октомври 2016 година)

⁴⁶ Лиценцата за настава може да се добие по 1 година од менторска настава и постигнат тест - Албанија, интервју, портфолио по една година менторирана настава во случај на Албанија (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_z_a_nastavnici_vo_osnovno_i_sredno_obrazovanie.pdf, 2016

⁴⁷ Секоја обука дава одреден број поени и се потребни вкупно бодови за обновување на лиценцата.

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

⁴⁹ Expert Interview Kosovo, facilitated by Rodoljub Jovanovic, Pristina December 3rd, 2016, Republic of Kosovo *Administrative Instruction No. 25/2014 Licencing of Teachers* (Pristina: Republic of Kosovo, 2014)

⁵⁰ Фокус група Босна и Херцеговина, предводена од Деа Мариќ и Родолуб Јовановиќ, Сараево на 9-ти декември 2016 година.

⁵¹ Фокус група Србија, предводена од Деа Мариќ и Родолуб Јовановиќ, Белград, 23 октомври 2016 година.

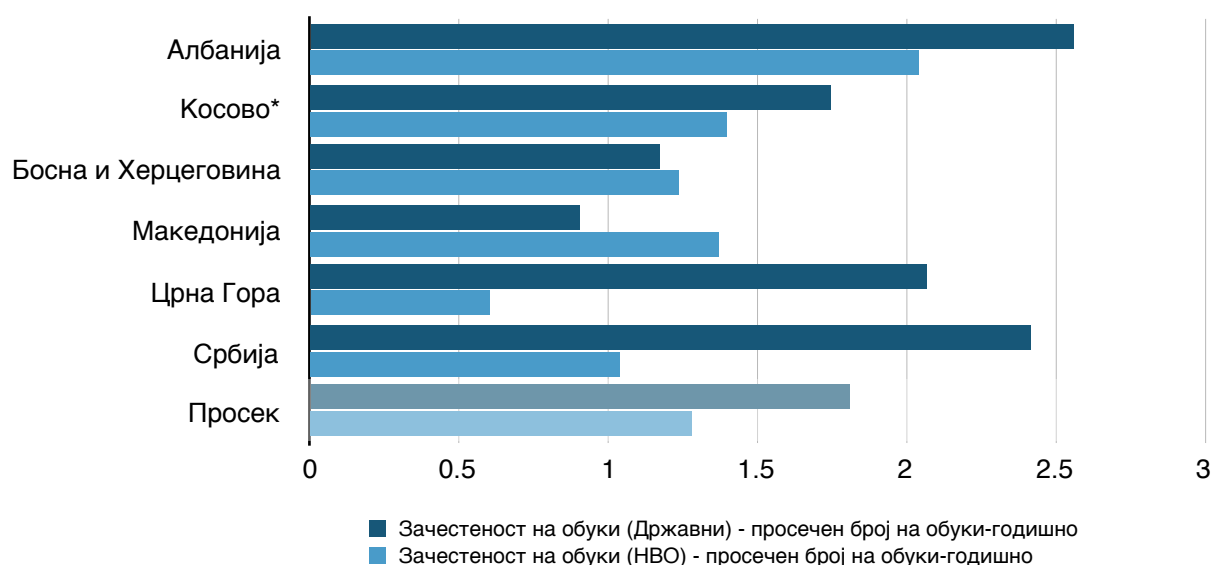
⁵² Фокус група Србија, предводена од Деа Мариќ и Родолуб Јовановиќ, Белград, 23 октомври 2016 година.

ше за цел да пронајде различни даватели на обука и да ги истражи перцепциите на наставниците за нивната корисност за нивниот професионален развој.

Графиконите 4 и 5 покажуваат интересен контраст. Како што е прикажано на Графиконот 5, севкупните обуки што ги даваат невладините организации се сметаат за поквалитетни ($M=3,67$) од оние што се организирани од државата ($M=3,33$). Графиконот 4, од друга страна, покажува дека наставниците почесто посетуваат обуки организирани од државни органи; 77,4% од наставниците учествуваат на обуки организирани од образовните власти најмалку еднаш годишно, додека истото важи и за 55% од нас-

тавниците кога се работи за обуки организирани од невладини организации. Ова не е изненадување знаејќи дека само обуките организирани од образовните власти се акредитирани и им помагаат на наставниците да акумулираат поени во системот за лиценцирање, ако тоа постои во одредена земја. Ова откритие покренува многу прашања, бидејќи професионалниот развој се смета за еден од клучните индикатори за иновации во наставната практика и поголема соработка со другите наставници.⁵³ Каде е мотивацијата да присуствуваат на одредени обуки? Дали произлегува од желбата да се стекнат со корисни вештини или од механизмот што го регулира професионалниот напредок?

Графикон 4: Колку често присуствувате на обуки?



Графикон 5: Квалитет на обуки?



⁵³ Наставниците кои се активни во однос на професионалниот развој исто така користат поширок спектар наставни пристапи и почесто соработуваат со други наставници, OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (Unknown: OECD Publishing, 2009)

Да не беа организациите на граѓанското општество, немаше да имаме можности за професионален развој. Но, исто така постои и пасивност. Го препорачав овој семинар на неколку колеги, но тие беа целосно незаинтересирани.⁵⁴

Наведените бројки покажуваат теми кои најчесто се опфатени на државни и недржавни организирани обуки.⁵⁵ Државните организирани обуки имаат тенденција да се справат со поопшти и сеопфатни теми во образованието, како што се планирање, управување со училиницата, човекови права, наставни методи, критичко размислување и извори. Недржавните организирани обуки покриваат некои теми како што се ИКТ, (нови)методи на настава и концепти, но генерално се занимаваат со контроверзи, чувствителни теми и начини на пристапување на специфични историски искуства и нивни интерпретации. Имајќи го предвид и мандатот на образовните власти и агендата на меѓу-

народните политики и програмите за финансирање, овој наод не е впечатлив сам по себе. Очигледно е дека темите се опфатени на овие два типа на обуки кои можат да се надополнуваат меѓусебно, бидејќи има потреба да се опфатат двете поопшти теми, но исто така и специфични чувствителности поврзани со историските искуства во регионот. Сепак, податоците за перцепираниот квалитет на обуки и посетеност на обуките ги опфаќаат темите опфатени со овие две категории за обука. Повикот за мерки што ќе вклучат механизми за обезбедување на квалитет и на државните и на недржавните организирани обуки е јасен. Дополнително, механизмите за акредитација и за државните и за недржавните организирани обуки ќе обезбедат подобар квалитет на обуките. На овој начин, образовниот систем и другите актери кои обезбедуваат обука ќе можат да ги решат потребите за професионален развој на наставниците на суштински и системски начин.

Графикон 6: Темите на државни и недржавни обуки за наставници



Табела 3: Наставниците и професионалниот развој низ земјите на Западен Балкан

Албанија	4 БА програми (180-240 ECTS)	4 МА програми Историја (60-90 ECTS) 4 МА академски програми (90-120 ECTS)	Фаза 1: 1 година приправнички стаж + проценка на знаењето на крајот од годината од Регионален Директорат за образование	Фаза 2: Испит - Национална Агенција за испити
Косово*	1 БА програма (180 ECTS)	4 МА програма	Привремена наставна лиценца, постојана лиценца, лиценца за Метори, лиценца за постигања	
Босна и Херцеговина	6 БА програми	1 МА програм	Не се применува систем на лиценцирање	
Македонија	3 БА програми	3 МА програм	Фаза 1: 1 година приправнички стаж со доделен ментор	Фаза 2: Интерен испит
Црна Гора	1 БА програма	1 МА програм	Фаза 1: 1 година приправнички стаж со доделен ментор	Секои 5 години наставникот е должен да оствари 36 часа обука во различни делови на земјата
Србија	4 БА програми (240 ECTS)	4 МА програми	Фаза 1: 2 години приправнички стаж со доделен ментор	Фаза 2: Испитен час пред комисија + Државен испит

⁵⁴ Фокус група Босна и Херцеговина, предводена од Деа Мариќ и Родољуб Јовановиќ, Сараево на 9-ти декември 2016 година.

⁵⁵ Експерт-интервјуа со помош на Деа Мариќ и Родољуб Јовановиќ (експертско интервју Косово *, Приштина, 3 декември 2016 година, Експертско интервју Босна и Херцеговина, Сараево, 3-ти декември 2016 година, Експертско интервју Албанија, Тирана, 5 ноември 2016 година; 5-ти јануари 2016; Експертско интервју Црна Гора, Херцег Нови, 3 декември 2016; Експертско интервју Србија, Белград 16-ти октомври 2016)

3.2. Наставниците во училиштата и образовните системи

Меѓу другото, сакавме да истражиме што претставува работната средина за наставниците во Западен Балкан. Претпоставувавме дека училишниот контекст и карактеристиките на образовниот систем, заедно со позицијата на наставниците во нив, влијаат на начинот на кој тие предаваат.⁵⁶ Наставната инфраструктура често пати е занемарена од креаторите на политиките, но и од истражувачите кои размислуваат за проблемите со наставата по историја на Западен Балкан. Со вклучување на оваа димензија, сакавме да привлечеме внимание кон структурните прашања кои ги сметаме за витални за секојдневната практика на наставниците. Големината на часовите и наставните средства ја претставуваат наставната рамка. Покрај тоа, перцепцијата на наставниците за нивото на демократија во училиштата и образовните системи и улогата што ја играат во двата овие системи се фактори кои треба да се земат предвид кога се разгледуваат нивните перформанси и можните начини на подобрување.⁵⁷

3.2.1. Инфраструктура

Неколку наставници во текот на ова истражување го покренаа прашањето за наставните услови и недостатокот на основна материјална инфраструктура во некои училишта. Се вели дека техничката и технолошката опременост на училиштата значително се разликувала во руралните-урбани и економски помалку и попривилегирани области. Исто така,

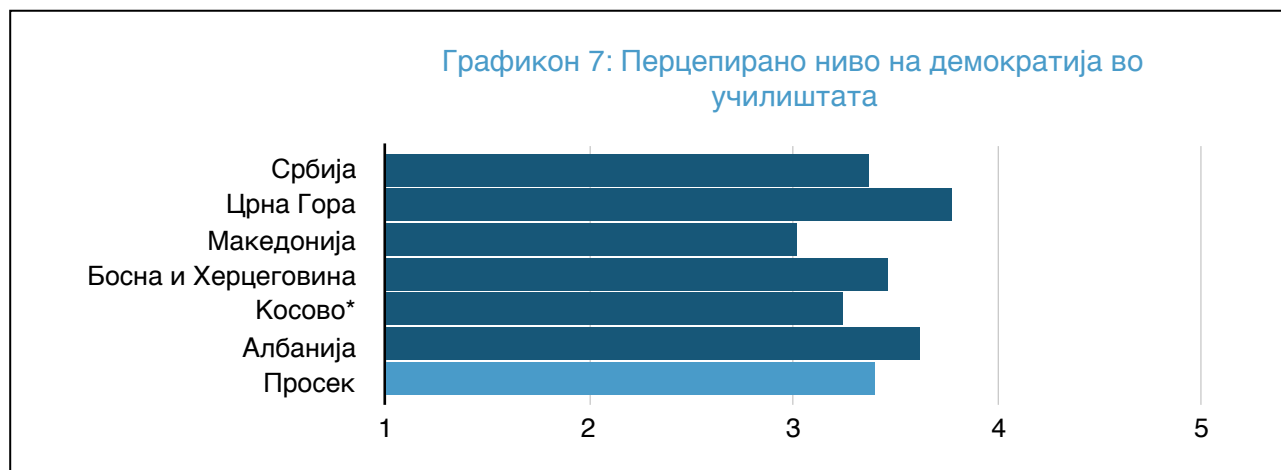
проблемот со преголемата бројност на ученици беше поставен на неколку сесии за проверка.⁵⁸

Како резултат на тоа, на студентите им е здодевно од теоријата и недостатокот на практична работа на часовите по историја. Врз тоа и прашањата кои историјата како предмет ги содржи во себе и дека на новите методи им се потребни други услови, било да е тоа во инфраструктурата или бројот на студенти. Тешко е да се применат нови методи во паралелки кои се состојат од 40 ученици.⁵⁹

Во некои области на Албанија, не е невообичаено да една паралелка се состои од повеќе од 35 студенти. Се разбира, ова негативно влијае врз употребата на активни, компетентни и ориентирани кон учење методи на настава и ја потврдува традиционалната образовна практика. Покрај тоа, во случајот со Албанија, контрастот е исто така силен помеѓу приватните и јавните училишта. Од друга страна, некои наставници ги опишаа приватните училишта како поповолна средина за користење на партиципативни и активни методи на учење. Се чини дека ова е тесно поврзано со помали паралелки и подобра техничка опрема.

3.2.2. Перцепираното ниво на демократија во училиштата

Графиконот 7 ја претставува перцепцијата на наставниците за нивото на демократијата во училиштата во кои тие учат. На скала од 1 до 5 (каде 1 значи не, воопшто и 5 значи многу), од нив беше побарано да проценат 6 различни аспекти на



⁵⁶ Зошто е важно да се истражуваат ставовите на наставниците: OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (Unknown: OECD Publishing, 2009)

⁵⁷ Како што е прикажано во други студии, училишната клима е позитивно поврзана со посветеноста на наставниците и ефективната настава; School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy Rebecca J. Collie, Jennifer D. Shapka, and Nancy E. Perry and Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment Camellia Othman, Jati Kasuma

⁵⁸ Претставување на сесија Црна Гора, предводена од Деа Мариќ, Херцег Нови, 3 декември 2016 година

⁵⁹ Фокус група Албанија, предводена од Деа Мариќ, Тирана, 5 ноември 2016 година

демократијата во практиката: учество на наставниот кадар во донесувањето на одлуки, управување со училиштето, учество на ученици и родители, но исто така и степенот до кој различностите се претставени во нивното училиште и кој е статусот на учениците со посебни потреби. Бидејќи статистичките анализи покажуваат дека има добра причина да ги разгледаме овие 6 елементи заедно, создадовме индекс на перцепирана демократија во училишната средина, споредувајќи ги резултатите. Најниското ниво на демократија во училиштата го оценуваат наставниците во Македонија ($M = 3,02$) и највисоко ниво во Црна Гора ($M = 3,77$). Меѓутоа, кога ги дополнуваме овие резултати со резултатите собрани преку квалитативни методи, добиваме помалку позитивна слика. Наставниците изгледа дека не се сведоци на демократија во праксата во нивните училишта.⁶⁰

Сакаат соработка со други ентитети, но се плашат како ќе реагираат училиштата и министерствата.

(Соработка меѓу заедниците, Босна и Херцеговина)

Директорите на училиштата донесуваат свои одлуки, бидејќи нема официјални критериуми.

(Процес на донесување одлуки за вработување, Црна Гора)

Наставниците посочуваат различни видови авторитарно управување на ниво на училиштата. Овој вид донесување одлуки се одразува врз широк опсег на прашања поврзани со наставниците и училиштата, од меѓуетничка соработка до професионален развој на наставниците. Континуируваниот и демократски училишен контекст е важен фактор во обликувањето на наставните практики. Доколку креаторите на полити-

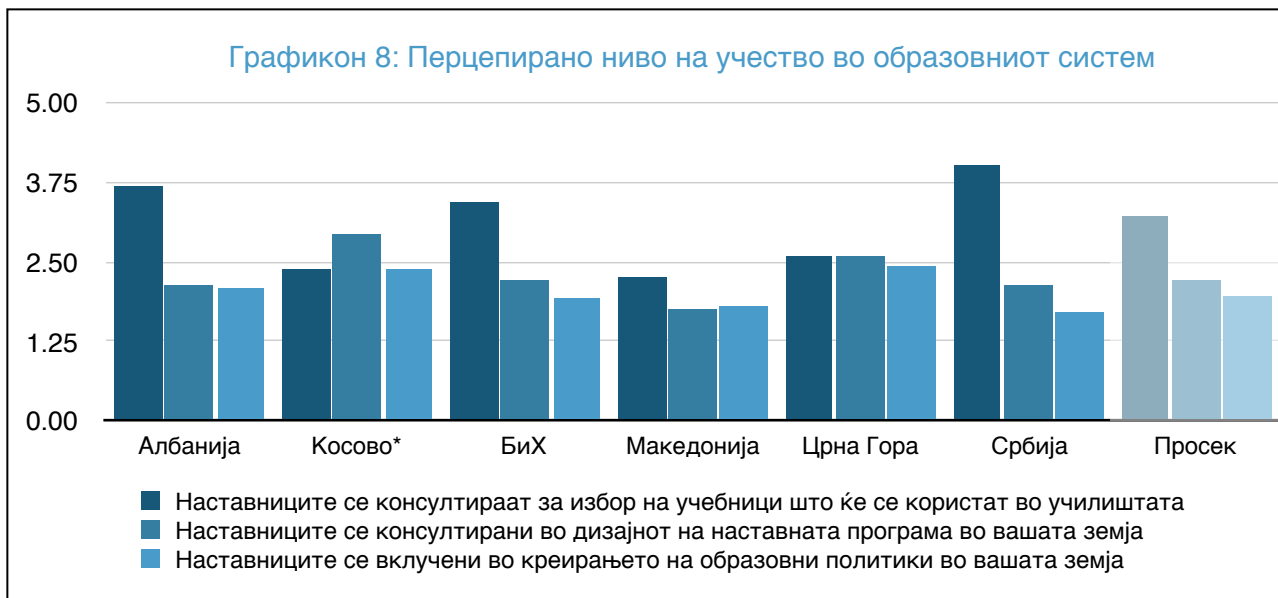
ките и образовните органи сакаат да поттикнат креативно, критичко и одговорно учење на историјата, тие треба да обезбедат поддршка и демократски наставни контексти.

3.2.3. Перцепирано ниво на учество во образовниот систем

Еден од најважните аспекти на положбата на наставниците во училишниот и образовниот систем е нивото на учество на наставниците во различни процеси на донесување одлуки во образовниот систем. Претпоставуваме дека учеството на практичарите во реформските процеси е многу важно како во обликувањето на образовните одлуки врз основа на нивното искуство, така и во промовирањето на промените кои наставниците ќе ги чувствуваат како свои.

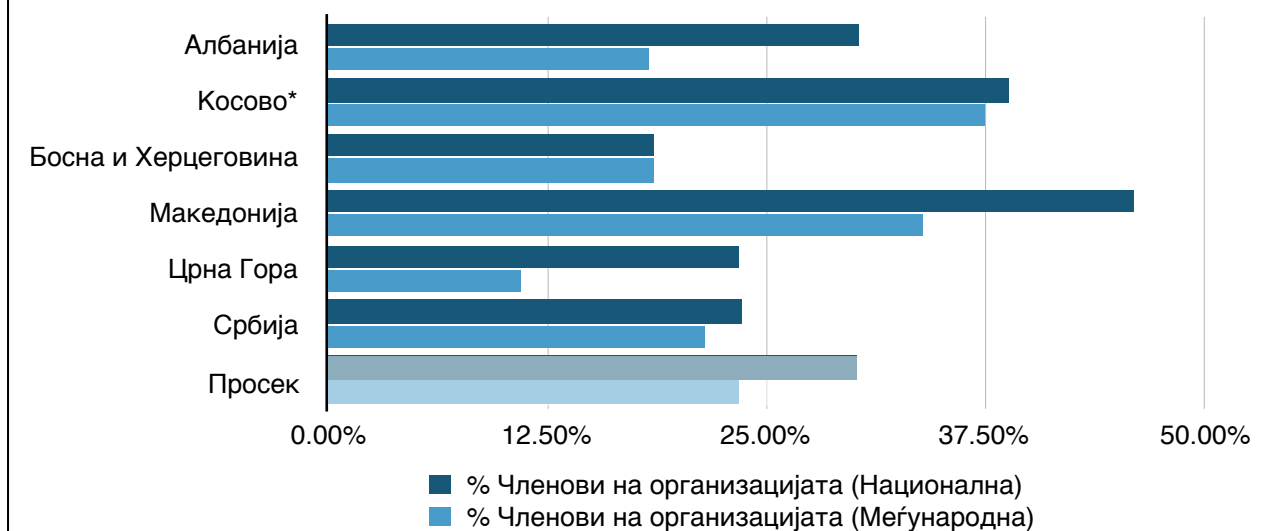
Графиконот 8 ги прикажува одговорите на наставниците на следниве прашања: (1) наставниците се вклучени во креирањето на образовните политики на национално ниво, (2) наставниците се консултирани од страна на образовните власти за прашања поврзани со наставната програма по историја и (3) се консултираат наставниците во изборот на учебници што ќе се користат во нивното училиште. Испитаниците сметаат дека се консултирани повеќе во изборот на учебниците отколку во креирањето на образовните политики и дизајнот на наставната програма. Ова укажува на тоа дека колку е на повисоко ниво и поважен процесот на носење одлуки, толку се помалку вклучени и консултирани наставниците.

Графикон 8: Перцепирано ниво на учество во образовниот систем



⁶⁰ Процентуални сесии предводени од Деа Мариќ и Родилуб Јовановиќ (Семинарска сесија Косово, Приштина, 3 декември 2016 година; Семинарска сесија Босна и Херцеговина, Сараево, 3 декември 2016 година, Проценка на сесија Албанија, Тирана, 5 ноември 2016 година, Семинарска сесија БЈР Македонија, Скопје 5 ноември 2016 година; Семинарска сесија Црна Гора, Херцег Нови, 3 декември 2016 година, Проценка на сесија, Белград, 16 октомври 2016 година)

Графикон 9: Членство во организации кои се занимаваат со настава по историја



Друг релевантен индикатор за учество на наставниците е нивното вклучување во организации кои се занимаваат со наставата по историја. Во просек, секој трет учесник (30,08%) е член на национална организација која се занимава со настава по историја, додека секој петти учесник (23,44%) е член на меѓународна организација која се занимава со настава по историја. Најголем процент учесници кои се членови на национални организации поврзани со наставата по историја се наоѓаат во Македонија (45,9%), а најголем дел од наставниците по историја кои се членови на меѓународни здруженија за образование на историјата се оние на Косово* (37,5%). Овие бројки укажуваат на доста големо учество на наставниците во асоцијациите поврзани со наставата по историја и покажуваат дека наставниците се приклучуваат на здруженија кои работат на иновирање на наставата по историја. Во исто време, резултатите за учеството на наставниците во различни процеси (Графикон 9) во образовниот систем покажуваат дека не се вклучени во стратешките промени во образовниот систем. Заедно, овие резултати сугерираат дека постои потенцијал во мотивацијата на наставниците да работат на промени во наставата по историја која не е целосно искористена во образовниот систем.

Очигледно, авторитарните постапки имаат импликации врз професионалниот развој на наставниците, но воедно, се чини дека постапките за вработување и дизајнот на воннаставните активности играат важна улога. Ова покренува дополнителни прашања во врска со основаноста на постапките за вработување, основите на одлуките за професионален развој на наставниците и нивната поврзаност со потребите на наставниците. Кога станува збор за одлуки во врска со соработката со други училишта, важно е да се

забележи дека директорите на училиштата може да бидат фактор што ги попречува чекорите за соработка помеѓу заедниците. Имајќи го предвид обемот на одлучувањето на директорот, претпазливоста на некои наставници во ангажирањето на иновативни пристапи се чини дека е многу добро заснована.

3.3. Дали е изменета наставната парадигма?

Наставата по историја во Западен Балкан беше предмет на многу меѓувладини и невладини организации и обиди за реформи во изминатите 20 години.⁶¹ Намерата да се интервенира и реформира има врска со следнава "дијагноза": Наставата по историја во Западен Балкан често се опишува како служење за пренесување на еден етнички облик на наратив за она што ни се случило *Нам*, додека *Другите* во приказната се прикажани главно како негативни карактери, угнетувачи, агресори, сомнителни странци и непријатели.⁶² Традиционалните методи на настава многу добро и служеле на целта за носење на готови наративи. Наставниците беа гледани како предаватели и студентите како приматели на приказната за нас низ времето. Испитувањето на историските толкувања и учењето како тие се конструирани и искористени не се гледале како цел, ниту систематски се поттикнувале преку средствата на образовните власти. Во меѓувреме, се случуваа интервенции и реформи во насока на инклузивно образование по историја, и воопшто образованието засновано на

⁶¹ стр.6 од овој извештај

⁶² Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Centre for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002)

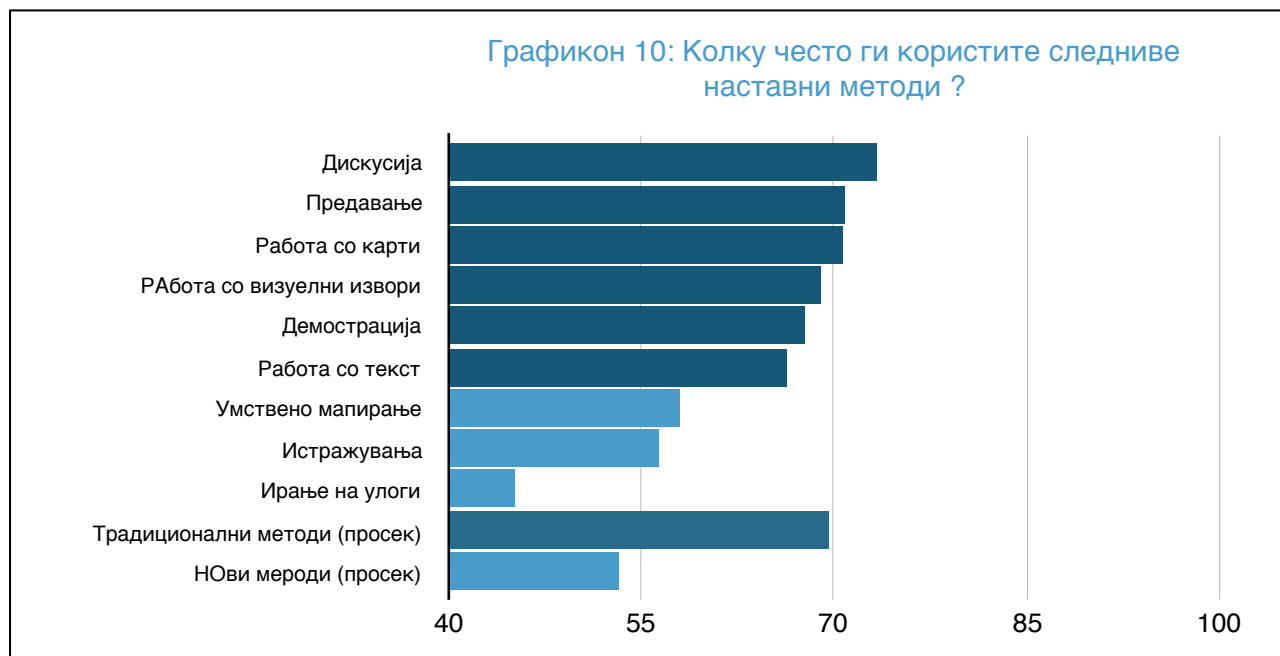
компетенции и учење. Наставните програми беа подложени на промени, беше воведен плурализам на учебници, во некои земји беа воспоставени наставни стандарди⁶³ и упатства за учебници,⁶⁴ организирани и посетени обуки за наставници, беа произведени алтернативни и дополнителни наставни материјали.⁶⁵ Но, колку од сето тоа направи промена во редовната, секојдневна настава низ целиот регион? Можеме ли да го следиме влијанието на програмата за критичко размислување, насочена кон учениците, во начините на кои учителите ја сфаќаат целта на нивното учење и начинот на кој тие навистина ги учат?

За да дознаеме како стоиме во овој момент во однос на овие прашања, ги прашавме наставниците за методите на настава кои ги користат, комплексноста на задачите што им се дадени на учениците (врз основа на ревидираната таксономија на Блум), (3) развиени клучни компетенции преку наставата по историја, како и (4) идеи на наставниците за тоа како наставните програми и учебниците треба да бидат. Го прашавме ова, бидејќи сметавме дека овие фактори може да укажат на промена во наставната парадигма. Веруваме дека промената кон поактивни методи на учење е од суштинско значење во образованието во полза на учениците, и затоа сакавме да видиме кои методи најчесто ги користат наставниците. Давањето посложени задачи на учениците и нивно учење како

да се остварат вакви задачи е од суштинско значење за развивање на критичко и креативно размислување и историско размислување воопшто, и на тој начин сакавме да разгледаме какви задачи работат наставниците со нивните ученици. Разбирањето дека наставата по историјата може да придонесе за трансверзалните и генеричките вештини кои им се потребни на студентите во современото општество, укажува на односот кон учењето и интердисциплинарниот пристап во наставата. Затоа ги истражувавме перцепциите на наставниците за наставата по историја во однос на клучните компетенции како што е дефинирано во *Европската Рамка за Клучните Компетенции во Доживотното Учење*. Какви наставни програми би сакале да следат и какви учебници би сакале да користат во нивните училници, укажуваат на нивното разбирање за улогата и целта на наставата по историја и, уште поважно, за нивното разбирање на професионалната автономија и одговорност.

3.3.1. Кои методи и пристапи наставниците најмногу ги користат?

Графиконот 10 покажува кои методи наставниците најчесто ги користат во нивната секојдневна настава. Можеме да видиме дека наставниците ги користат

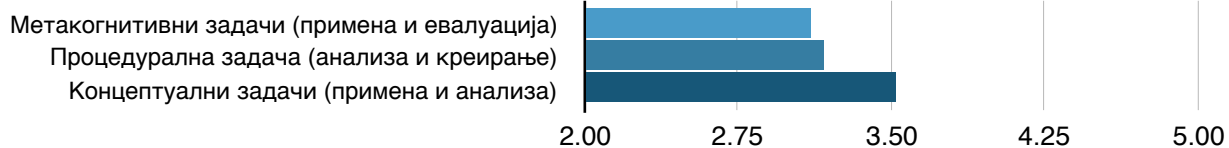


⁶³ Република Србија Министерство просвете Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. *Образовни Стандарди За Крај Обавезног Образовања* (Belgrade: Министерство просвете Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010), Република Србија. *Општи Стандарди Постигнућа За Крај Општег Средњег И Средњег Стручног Образовања И Васпитања У Делу Општеобразовних Предмета* (Belgrade: Завод За Вредновање Квалитета Образовања И Васпитања, 2015)

⁶⁴ Интервјуа со експерти беа спроведени од страна на Деа Мариќ и / или Родољуб Јовановиќ (Интервју со експерти во Косово *, Приштина, 3 декември 2016 година, Интервју со експерти во БиХ, Сараево, 3 декември 2016 година, Интервју со експерти Албанија, Тирана, 5. Охрид, 5 ноември 2016 година, Интервју со експертите Црна Гора, Херцег Нови, 3 декември 2016 година, Интервју со експерти Србија, Белград, 16 октомври 2016 година)

⁶⁵ Види стр.6 од овој извештај

Графикон 11: Колку често им давате на вашите ученици задачи што вклучуваат?



првите 6, повеќе традиционални методи (дискусија, демонстрација, работа со текст, работа со мапа, работа со визуелни ресурси и предавање) многу повеќе од последните 3, поактивни методи (играње улоги, Brainstorming и истражување). Најстариот традиционален метод: предавање лекции се користи најчесто покрај друг традиционален метод: демонстрацијата, која исто често се користи. Во однос на фреквенцијата, дискусијата е следниот метод што се користи најмногу, по предавањето, што укажува на поголемо учество на учениците и на тој начин подразбира потег кон поактивни методи на настава и учење. Работата со мапа, визуелни листови и текстови се чини дека се користи релативно често, што исто така укажува на нешто поактивно учество на учениците во процесот на учење. Од друга страна, колку повеќе се предизвикувачки методите, толку поретко се чини дека се користат.

3.3.2. Колку често наставниците по историја им даваат посложени задачи на учениците?

Категоризацијата на задачите кои се користат по ова прашање се заснова на Ревидираната таксономија на Блум.⁶⁶ Ги запрашавме наставниците колку често на своите ученици им даваат повисоки когнитивни задачи за решавање, посветени на концептуалното (апликација и анализа), процедурално (анализи и креација) и метакогнитивно (примена и оценување) знаење.⁶⁷ Можеме да видиме дека наставниците најчесто им даваат на учениците задачи кои се по традиционални: концептуалната димензија на знаењето е попопуларна од процедуралното знаење, а метакогнитивното знаење е најмалку популарно. Според експертите за настава по историја, повисоките задачи на концептуалното и процедуралното знаење го сочинуваат суштината на критичкото и креативното размислување.⁶⁸ Колку се покомплексни задачите, толку поретко е пријавено дека наставниците им ги даваат

задачите на своите ученици. Процедуралното знаење е од суштинско значење за развој на компетенции кои претставуваат суштински дел од дидактичките стремежи. Критичкото размислување е споменато во плановите за настава по историја во секоја од соодветните земји и е приоритет во многу меѓународни документи за наставата по историја. Метакогнитивната димензија на знаењето, или она што често се нарекува "учење како да се учи", е димензијата на знаење што најмалку се однесува на учењето на нашите испитаници. Овие податоци покажуваат дека наставните очекувања и препораки не се целосно исполнети во секојдневната настава. Ова, секако е често случај, до одреден степен, но овие резултати со право го поставуваат прашањето дали примената на критичко размислување (предвидено со наставните програми) воопшто е присутна во училиниците на Западен Балкан.

3.3.3. Дали наставниците сметаат дека наставата по историја развива клучни компетенции?

Наставниците беа прашани дали сметаат дека нивното предавање на историја развива 4 од 8 клучни компетенции како што е дефинирано во Европската "Рамка за клучните компетенции во доживотното учење". Тие известуваат дека Учењето за учење и социјалните и граѓанските компетенции се многу помалку интегрирани во нивното учење од другите две. Овие резултати ја надополнуваат табелата за видот на задачите кои наставниците ги даваат на учениците. Учењето за учење, како хоризонтална клучна компетенција, не се развива на часовите по историја, што одговара на резултатот од табелата погоре, каде што е очигледно дека метакогнитивните задачи (со цел да се предаваат на учениците како да научат ефикасно) се дадени најмалку. Овие наоди покажуваат дека сегашниот начин на кој се изучува историјата во Западен Балкан

⁶⁶ Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (Boston, MA: Pearson Education Group, 2001)

⁶⁷ Категоријата задачи што традиционално се најпопуларни кај наставниците - фактичко знаење, не беше испитана со овој прашалник, бидејќи претпоставувавме дека најчесто се користи

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

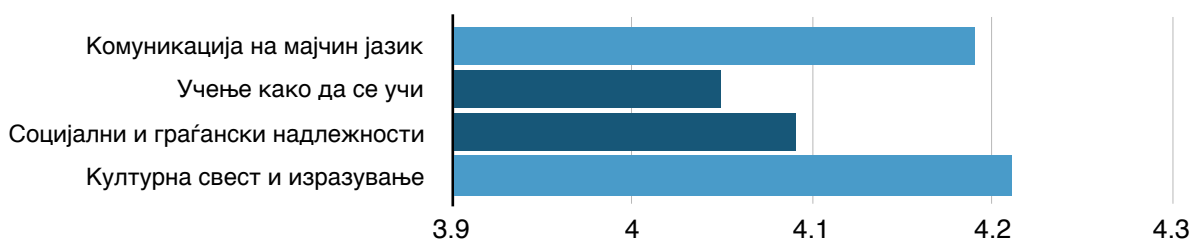
има многу малку додадени вредности за учениците, покрај предметното специфично знаење што го стекнуваат, што не е многу смирувачки поим во светот и пазарот на трудот, кои брзо се менуваат. Покрај тоа, ова ја прави идната позиција на наставата по историја во општото образование не многу оправдана, бидејќи може да биде многу тешко да се докаже дека наставната практика придонесува за она што често се опишува како трансверзални или преносливи вештини.⁶⁹

3.3.4. Какви наставни програми и учебници сакаат наставниците?

Наставните програми по историја во Западен Балкан се организирани хронолошки и во исто време со многу пропишана содржина. Количеството на содржина пропишана во наставните програми во Западен Балкан варира помеѓу 70 и 100%. Од друга страна, наставните програми избобилуваат со очекувања за "интерпретација на историски информации во критичко размислување со одговорност", "научно потврдено знаење за минатото и сегашноста", "подо-

истата наставна програма.⁷⁰ Од друга страна, наставните програми избобилуваат со очекувања за "интерпретација на историски информации во критичко размислување со одговорност"⁷¹, "научно потврдено знаење за минатото и сегашноста", "подобро разбирање на современите процеси и феномени"⁷², "подобрување на функционалните вештини и компетенции потребни за живот во современото општество (вештини за истражување, критичко и креативно размислување и способност за расудување да ги изразат сопствените ставови, разбирање на мултикултурализмот, развој на толеранција и култура на аргументативен дијалог)".⁷³ Но, износот на хронолошки договорените содржини пропишани со овие наставни планови најверојатно е една од главните пречки за воведување на методи и пристапи кои би ги развиле таквите вештини, предвидени во истата наставна програма. Кога ги запрашавме наставниците за промените што би сакале да ги видат во своите наставни планови, 36,1% наставници велат дека би сакале нивните наставни програми да бидат попрецизни кога станува збор за содржината што треба да се предава. 40,3% сметаат дека наставната

Графикон 12: Клучни Компетенции во Наставата по Историја



бро разбирање на современите процеси и феномени", "подобрување на функционалните вештини и компетенции потребни за живот во современото општество (вештини за истражување, критичко и креативно размислување и способност за расудување да ги изразат сопствените ставови, разбирање на мултикултурализмот, развој на толеранција и култура на аргументиран дијалог)". Но, износот на хронолошки договорените содржини пропишани со овие наставни планови најверојатно е една од главните пречки за воведување на методи и пристапи кои би ги развиле таквите вештини, предвидени во

програма треба да биде попрецизна во однос на методите и пристапите, а 50,5% сметаат дека наставниот план треба да биде попрецизен во однос на толкувањата. Овој наод е многу изненадувачки во контекст на фактот дека предметните наставни програми веќе се многу ограничени и им оставаат многу малку слобода на наставниците за да воведат теми што би сакале да ги учат или методи кои требаат повеќе време да се имплементираат токму поради "вежбата за содржина". Кога станува збор за учебниците, голем број наставници би сакале да содржат повеќе историски извори (83,0%) и посло-

⁶⁹ Погледнете на пример Листа на вештини на Светскиот економски форум што ќе бидат потребни на пазарот на работни места 2020 <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> last accessed 10th of September 2017.

⁷⁰ Мало отстапување кон ова се појавува во случај на Косово * каде што новите наставни програми кои во моментот се пилотираат, нудат повеќе можности за тематски пристап.

⁷¹ Албанија, експертско интервју од Деа Мариќ, Тирана, 5 ноември 2016 година

⁷² Македонија, експертско интервју од Родољуб Јовановиќ, Охрид 5 ноември 2016 година

⁷³ Експертско интервју Србија од Деа Мариќ и Родољуб Јовановиќ, Белград, 16 октомври 2016 година

жени задачи за своите ученици (64,3%). Тие, исто така, би сакале јазикот на учебниците да бидат понепристрасен (55,3%) и би сакале да видат повеќе историски перспективи претставени во учебниците што ги користат (65,4%). Гледајќи ги резултатите од нашето истражување за промените кои наставниците ги сакаат во своите наставни програми и учебници, посебно во однос на учебниците и наставните програми во употреба, можеме да изнесеме некои интересни заклучоци. Од една страна, наставниците очигледно се залагаат за учебници со понапредна дидактичка опрема, бидејќи би сакале повеќе историски извори на кои учениците би можеле да работат со потешки задачи кои ќе ги придружуваат. Тие, исто така, препознаваат проблеми со емоционален и несоодветен јазик. Сето тоа имплицира дека тие се потпираат на она што го опишавме како нова парадигма за учење, која повеќе се фокусира на активното учење и насочувањето на наставата кон историското истражување и воопшто, е повеќе свесно за јазикот кој се употребува. Но, почитувањето на парадигмата за учење, исто така, би значело поголема автономија за наставниците, поголема слобода да се изберат соодветни теми и слобода да се избере кој метод и пристап најдобро функционираат во кој контекст и за која цел. Дополнително, парадигмата за учење подразбира програма која се фокусира на соодветни толкувања, отвореност и посветеност кон разбирање на тоа од каде и како произлегуваат различни толкувања. И нашите испитаници се чини дека го сакаат сосема спротивното. Веруваме дека причината за ова може да лежи во историјатот на образовните системи во оваа област, каде што препирноста се покажа како една од карактеристиките најмалку 70 години, ако не и повеќе. Затоа наставниците можат да побараат засолниште во тоа што точно знаат што да прават и

како. Дали тоа имплицира дека ќе ја жртвуваат автономијата заради чувство на сигурност во она што го прават? Ова е уште едно прашање. Како тоа влијае на промените во тоа како се изучува историјата и како изгледите за идните реформи би можеле да бидат од поголема важност.

3.4 Тешки Темы

Како тешките историски теми⁷⁴ се опфатени и се решаваат, е изучувано од различни дисциплински агли.⁷⁵ Каква улога и припаѓа на наставата по историја и како оваа улога ја присвојуваат наставниците по историјата кога станува збор за пренесување, оспорување или деконструирање наративи на болни и трауматски настани од минатото? Во однос на чувствителните настани, наставата по историја може да заземе улога на предавање за сложеноста, наместо да промовира поедноставени толкувања и да се заснова себеси како платформа за предизвикување пристрасност и манипулација и на тој начин да придонесе за надминување на наследството на тешки мината.⁷⁶ Со цел да се разбере дали и како се присвојува улогата што и припаѓа на наставата по историја, треба да се истражи поширок образовен и социо-политички контекст. Неодамнешните искуства од угнетувањето и насилството традиционално се сметаат за теми кои многу тешко се предаваат. Некои студии веќе се осврнаа на тоа како овие искуства беа претставени во наставните планови и учебниците низ целиот регион.⁷⁷ Како последица на напорите на меѓународната политика прилагодени на најновите дисциплински трендови, беа направени одредени промени во учебниците во однос на овие настани⁷⁸ и до одреден степен и во наставните планови.⁷⁹ Згора на тоа, се спроведоа различни активности со цел да им се даде можност на експерти за настава по историја и на практичарите да пријдат на овие теми,

⁷⁴ Овој термин се користи како синоним за чувствителни и контроверзни теми како теми кои не се само историски контроверзни туку и вклучуваат емоции и трауми во современото општество.

⁷⁵ Jovana Mihajlovic Trbovc. *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, PhD thesis, (Ljubljana 2014), Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina, 2017)

⁷⁶ Jovana Mihajlovic Trbovc. *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, PhD thesis, (Ljubljana 2014),

⁷⁷ Christina Koulouri. *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002) Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina, 2017)

⁷⁸ За работата за изготвување упатства за учебниците во БиХ, види: Reform in the Field of History in Education Bosnia and Herzegovina Modernization of History Textbooks in Bosnia and Herzegovina: Heike Karge and Katarina Batarilo. *From the Withdrawal of Offensive Material from Textbooks in 1999 to the New Generation of Textbooks in 2007/2008*. (Braunschweig: The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2008)

⁷⁹ Експертски интервјуа Косово, Приштина 3 декември 2016, експертско интервју Босна и Херцеговина, Сараево 3 декември 2016 Експертско интервју Албанија, Тирана, 5 ноември 2016

без разлика дали тоа е преку споделување на пристапи кон тешки теми, или преку директно адресирање на овие теми.⁸⁰ Една од целите на оваа студија беше да истражи што влијае врз изборот на наставниците за нивниот пристап кон тешките теми. Прво, сакавме да ги дознаеме нивните искуства за теми што им се тешки за предавање. Второ, сакавме да видиме дали тие избегнуваат или сеуште одбираат да ги предаваат тешките теми. На крајот, сакавме да истражаме што ги оформува стратегиите на наставниците во пристапот кон тешки теми во училищата. За таа цел, користевме елементи од моделот на преземање на ризик, за приближување на тешки теми кои ги истражуваат перцепциите на наставниците за социјалната корисност во историјата и нивните стратегии за избегнување или предавање на темата на специфичен начин. Овој модел осветлува различни фактори кои го обликуваат начинот на кој наставниците пристапуваат кон ова прашање, од лични карактеристики и од училишен контекст до наставни и други очекувања.⁸¹

3.4.1. Кои теми се тешки?

Сакавме да истражаме со кои теми им е тешко на наставниците да се справат во наставата. Затоа, им поставивме две прашања: (1) Кои теми наведени во вашата наставна програма ви е тешко да ги предавате и (2) кои теми, не предвидени од вашата наставна програма, ви е тешко да ги предавате? Нашите испитаници од БиХ, Црна Гора и Србија открија дека најтешката тема за предавање е темата на војните во 1990-тите. Оваа тема се смета за најтешка наставна тема и најтешката не-наставна тема. Имајќи предвид дека во овие земји војните беа катастрофални, како и политичките последици од нив, овој одговор беше и очекуван. Но, зошто наставниците сметаат дека оваа тема е во, и надвор од наставната програма во исто време? Веруваме дека ова може да се објасни со курикуларниот третман на темата. Наставните програми во овие земји ја препорачуваат темата, но не

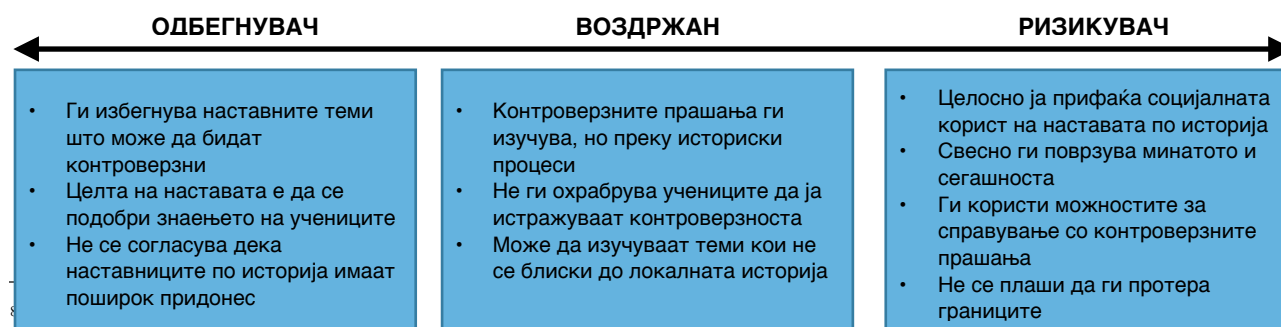
поттикнуваат или препорачуваат ангажирање со било какви контроверзии што произлегуваат од неа. Доколку не се подготвени да се справат со нив, наставниците користат неколку изговори. Едниот е поврзан со количината на содржини пропишани со наставната програма и бидејќи се меѓу последните во наставните програми, многу често ги избегнуваат. Другиот изговор е да ги предаваат овие теми, избегнувајќи ги тешките прашања во нив.

Кога станува збор за пропишаните теми во наставните програми, резултатите од Албанија, Косово * и Македонија се разликуваат од резултатите од БиХ, Црна Гора и Србија. Во Албанија, француската револуција и комунистичкиот режим на Енвер Хоџа се теми кои најтешко се предаваат. Во Косово*, најтешката тема е средниот век, а втората најтешка е современата историја. Во Македонија, средниот век и Втората светска војна се најтешките теми што треба да се предаваат. Кога станува збор за теми кои не се опфатени со наставниот план, македонските наставници го истакнуваат македонскиот конфликт во 2001 година. Како најтешка тема албанските наставници го именуваат падот на комунистичкиот режим, а наставниците од Косово го истакнуваат Холокаустот. Резултатите што доаѓаат од Албанија, Косово* и Македонија во овој дел би можеле да сугерираат во кои различни стратегии се вклучуваат наставниците, но поради малиот примерок, ќе се воздржуваме да правиме заклучоци без дополнителни истражувања.

3.4.2. Модел на превземање ризици во Западен Балкан

Во нашето истражување за пристапите на наставниците кон тешки теми во секојдневната настава на Западниот Балкан, применивме модел развиен во текот на слично истражување направено во Северна Ирска.⁸²

Графикон 13: Континуирано преземање на ризик, Kitson and McCully, 2005



⁸¹ Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

⁸² Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

Овој модел носи континуитет на преземање на ризик, во кој се наведени различни пристапи кон осетливи и контроверзни теми. На едниот крај е типичниот наставник, кој претпочита избегнување на какви било контроверзи и прашања кои би можеле да предизвикаат жестока дискусија и емоционални реакции на учениците (види Графикон 13). Наспроти ова на другиот крај е наставникот - превземач на ризик ги искористи можностите да пристапи кон современите употреби и злоупотреби на историјата и да ја прифати општествената улога на историјата. Во средината се наставниците кои се занимаваат со контроверзи, но само преку нивната историска димензија, се воздржуваат од дискусии и се оддалечуваат од теми што можат да бидат емотивни. Овој модел, воедно, се осврнува на оние наставниците кои сметаат дека наставата по историја треба да игра битна улога во современиот свет, се оние што ги преземаат ризици и доведуваат тешки прашања токму за да се ангажираат со нивните историски и социјални корени. Оние што целосно ги избегнуваат овие прашања сметаат дека наставата по историја треба единствено да се фокусира на учење за минатото. Врз основа на специфични однесувања на наставниците кои играат една од трите улоги, развиеме 10-Likert тип скала од 10 предмети и седум точки. На овој начин, бевме во можност да ја видиме поврзаноста помеѓу наставниците во улогите кои ги играат во училиштата (одбегнувач, воздржан, ризикувач) и различните карактеристики на нивната секојдневна практика. Покрај тоа, сакавме да видиме која од карактеристиките на наставниците е поврзана со преземање на ризици. Наставниците кои се модератори во процесот на учење, почесто се гледаат себеси како едукатори, иноватори и истражувачи. Тие почесто се гледаат како членови на училишниот тим, партнери на надворешни организации и учесници во културниот живот на заедницата. Во нивното учење тие повеќе се фокусираат на концептуалните и метакогнитивните димензии на знаењето и ставаат поголем акцент на развивање на социјалните и граѓански компетенции на учениците. Тие се повеќе фокусирани на потребите на своите ученици и се свесни за влијанието на политичкиот контекст врз нивното учење. Овие наставници ја гледаат наставната програма како помалку стриктно пропишана и не ги следат учебниците во голем степен. Тие испробуваат нови пристапи и методи, веројатно учествувале во проекти поврзан и со иновации во наставата по историја. Прифаќањето на ризик е поврзано со различните аспекти на секојдневната практика на наставниците: нивниот пристап кон наставните материјали, соработката со граѓанското општество и професионален развој.

3.4.3. Дали образованието во историјата има поголем придонес?

Според моделот на Китсон и МекКули, наставниците кои се согласуваат дека единствената цел на наставата по историја е да се учи за историјата, не се занимаваат со предавање на контроверзни прашања (одбегнувачи). Речиси 60% од наставниците од Западен Балкан учесници во истражувањето не се согласуваат со оваа изјава (59,5%). Воедно, 86% се согласуваат дека наставниците по историја треба да имаат поширок придонес во општеството. Според овој модел, оние испитаници целосно ја признаваат општествената корист на наставата по историја, и е предвидливо овие наставници и да адресираат осетливите прашања во училишните. Сепак, само 43,9% од испитаниците ги користат можностите за справување со контроверзните теми.

(...) Мислам дека треба да бидеме многу внимателни со овие теми, бидејќи треба да ја пренесеме содржината на децата без пренесување на омраза, да ги научиме како да бидат космополити (...)⁸³

Сепак, ова не изгледа како да го предвидува нивното ангажирање со контроверзии во нивните училиници. Следниве цитати може да објаснат зошто е тоа така.

Би сакал/а да се навратам на учебниците по историја и да додадам дека тие се исполнети со контрадикции (...) не секогаш знаете како да им го објасните ова на учениците, дали постои една вистина, дали има втора или трета итн.⁸⁴

Го имам искуството учениците да прашуваат дали ќе учиме за неодамнешната војна, но најлесно ми е да го избегнам тој дел и да им кажам дека темата не е во наставниот план и програма. Имам впечаток дека повеќето од учениците знаат нешто за војната од приказните во семејствата. Јас едноставно се обидувам да го избегнам тоа. Мислам дека треба да помине време.⁸⁵

Наодите покажуваат дека некои наставници се чувствуваат многу непријатно предавајќи спорни тем во нивното општество. Некои од нив целосно да ја избегнат темата на неодамнешните војни, додека други се соочуваат со неа (поединечна наместо колективна вина, почит за разновидност) преку други теми (Холокауст, Втората светска војна).

⁸³ Фокус групата Македонија, предводена од Родољуб Јовановиќ, Охрид, на 26-ти ноември

⁸⁴ Ibid

⁸⁵ Фокус група Босна и Херцеговина, предводена од Деа Мариќ и Родољуб Јовановиќ, Сараево на 9-ти декември 2016 година.

3.4.4. Останатите и тешките теми

Веруваме дека постојат одредени дополнителни фактори кои вреди да се наведат кога се разговара за позицијата и третманот на тешки теми во наставата по историја. Темите кои се препознаваат како тешки за учење низ Западен Балкан во ова истражување се теми на конфликти со други политички, етнички или религиозни групи и страдања што произлегоа од нив. Ова сигурно е случај со воените настани од 1990-тите во БиХ, Србија и Црна Гора, а во случајот со Македонија во врска со војната во 2001 година. Во општествата од Западен Балкан, прашањата за жртвите се најчесто дискутирани преку колективни, етнички очила. Ова произведува етнички наративи⁸⁶ неважечки од другата страна на етничките граници.⁸⁷ Со тоа, се чини дека третманот на другите во наставата по историја е оптоварен уште повеќе. Во наставните програми и учебници, малцинствата главно се споменуваат како посебен ентитет, а најмногу во однос на културното наследство.⁸⁸ Покрај тоа, во Албанија, малцинствата во Косово*, Македонија, Црна Гора и Србија имаат право да имаат свои (или барем делумно) наставни програми и во повеќето случаи дури и учебниците што ги користат се произведуваат во земјата во која малцинството на оваа земја е мнозинството.⁸⁹ Во случај на две училишта под еден покрив во БиХ,⁹⁰ јазот меѓу нашата и нивната историја, предаван во одделни часови, е уште поочигледен. Случајот на Македонија е малку покомплициран. Иако постојат заеднички учебници по историја (преведени на двата јазика) кои содржат и македонски и албански наративи од минатото, следниве цитати даваат интересни увиди за тоа како идејата за "заедничка" историја игра улога во наставната практика.

За да биде јасно, има ист учебник, кој е на албански и на македонски јазик, но дали ќе донесам некој дополнителен материјал на часот или повеќе ќе ги запознаам учениците со одредени теми, тоа зависи од мене. . .⁹¹

Не сум видел Албански учебникот по историја, но знам дека вие [упатувајќи се на учесниците на албанската фокус група] ја изучувате вашата национална историја и мислам дека тоа е погрешно. Во учебниците на македонски јазик предавам лекции за албанската историја и немам проблем да зборувам за Призренската Лига, итн.⁹²

Истражувањата направени во други постконфликтни области сугерираат дека кога наставниците предаваат во мешовити паралелки, имаат поголема веројатност да го поврзат минатото со сегашноста, да ги предизвикаат пристрасните наративи и да се соочат со контроверзите.⁹³ Дадениот контекст на поделени училишни системи не само што го оневозможува контактот и разбирањето на етничките граници, туку воедно прави помалку одговорни, мултиперспективни и критички пристапи кон чувствителни и контроверзни прашања.

Севкупно, јасно е дека решавањето на контроверзните и осетливите теми треба да оди рака под рака со вклучување на малцинствата, како и перспективи за наставни планови од оние кои не припаѓаат на една група. Двете се неразделни во секој иден напор за создавање на настава по историја способна за поттикнување на мирот и демократијата.

⁸⁶ Jean-François Lyotard. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, (University Press Minnesota, 1984),

Brian D. Behnken and Simon Wendt. *Crossing boundaries: Ethnicity, Race and National Belonging in a Transnational World*, (Lexington books, 2013), Vjerran Katunarić. *Sporna Zajednica - Novije Teorije O Naciji I Nacionalizmu*. (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk & Hrvatsko sociološko društvo, 2003).

⁸⁷ Овој феномен веќе беше истражуван од неколку научници, последниот што го квалификуваше како колективна и конкурентна жртва како идентитет во поранешна Југославија

⁸⁸ Види исто: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno drustvo Bosna i Hercegovina, 2007)

⁸⁹ Албанија Експертско интервју Тирана, 5 ноември 2016 година, Србија Експертско интервју, Белград 16 октомври 2016 година, Експертско интервју на Македонија, Охрид 5 ноември 2016

⁹⁰ "Две училишта под еден покрив" е термин што вообичаено се користи во БиХ за поделено школување на хрватски и бошњачки ученици, како што се случува во Федерацијата во БиХ. Врз основа на избраниот јазик за учење (бошњачки или хрватски), учениците земаат "бошњачки" или "хрватски" часови. Поделени паралелки често се случуваат во истото училиште, од каде доаѓа терминот "под еден покрив". За повеќе за ова, видете на пример: "Segregated Bosnian schools reinforce ethnic divisions" <https://iwpr.net/global-voices/segregated-bosnian-schools-reinforce-ethnic-division> Accessed on September 23 2017. And "Divided schools in BH" UNICEF BH 2009. https://www.unicef.org/bih/Divided_schools_in_BHWEB_1.pdf

⁹¹ Албански учесник во фокус групата, Фокус група Македонија предводена од Родољуб Јовановиќ, Охрид, на 26-ти ноември

⁹² Учесник на фокус групата на Македонија, Фокус група Македонија предводена од Родољуб Јовановиќ, Охрид, на 26-ти ноември

⁹³ Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*, Vol. 120, London (2005), 32-37.

4. Дискусии и Заклучоци

Ова истражување истражува неколку аспекти на наставата по историја во Западен Балкан, почнувајќи од образованието на наставниците по историја, до нивната секојдневна настава. Една од целите на оваа проценка на потребите беше да се соберат искуствата на практичарите и нивните перцепции за овие прашања. Овие наоди можат да помогнат да се нагласат слабостите и силните страни на системот, како и да се информираат насоките за идните реформи на истиот.

Почетна обука на наставниците, вработување и професионален развој во пракса

Утврдено е дека студиските програми (ИТТ) за идните наставници по историја во Западниот Балкан, иако повеќето наставници ги сметаат за корисни, содржат низок процент на педагошки, дидактички и практични курсеви, а наставниците по историја би сакале да додадете повеќе курсеви за овие предмети во нивното образование за наставници. Опремени со ова знаење ориентирано кон содржината, наставниците во Западен Балкан се соочуваат со критериуми за вработување кои се нејасни и процедури за вработување кои се нетранспарентни. Процесот, честопати сметан за несправеден, остава простор за непотизам и корупција, како и значително мешање на политичарите во ситуацијата со вработувањето. Откако ќе добијат работа, можностите за професионален развој на наставниците по историја, обезбедени од образовните власти, се сметаат за несоодветни, додека системот на унапредување на наставниците остава многу простор за подобрување, особено кога станува збор за обезбедување на квалитет. Наставниците честопати се обраќаат во невладини организации, заедно со други недржавни обучувачи, кои се чини дека играат важна улога во обуката на наставниците, бидејќи наставниците се чини дека ги сметаат овие курсеви за обука како покорисни од оние организирани од образовните власти.

Наставниците во училиштата и образовните системи

Кога станува збор за она што ја одредува наставната практика, некои наставници изјавија дека инфра-

структурните предуслови за партиципативни и активни методи на учење не се исполнети. Ова важи не само за техничка опрема, туку уште поважно за големиот број ученици по паралелки. Авторитетните форми на донесување одлуки во широк опсег на прашања поврзани со наставниците и училиштата не се невообичаени и ова се гледа како фактор кој ја попречува иновацијата и меѓу-училишната соработка. Слично на тоа, големо мнозинство наставници поддржуваат голема соработка со граѓанските организации и локалната заедница. Тие сметаат дека нивната вклученост во процесот на одлучување и креирање политики е многу мала. Нивното учество особено се смета за ниско во случаите на долгорочни и повисоки влијанија врз образовните процеси и промени. Повеќе демократија на ниво на училишта и поголемо учество на наставниците во овој поглед би можело да доведе и до образовни политики засновани на искуства и кон создавање чувство на сопственост кај наставниците.

Дали е изменета наставната парадигма?

Наставниците изјавуваат дека најчесто користат традиционални методи, но и некои методи на партиципација се користат релативно често. Дефинитивно постои промена во однос на методите што се користат, но потрадиционалните методи сè уште преовладуваат. Се чини дека активните методи на учење, како што се истражувањето и играње улоги, ретко се користат во наставата по историја, во споредба со потрадиционалните методи. Наставниците велат дека количината на содржина што треба да се опфати е она што најмногу ги спречува да ги испробаат новите методи и пристапи во секојдневната настава. Од друга страна, изгледа дека наставниците ги испробуваат концептуалните, процедуралните и метакогнитивните стратегии, заедно со традиционално важно фактичко знаење. Меѓутоа, колку покомплексни се задачите, поретко наставниците им ги даваат на своите ученици. Ова значи дека задачите кои се од клучно значење за развој на критичко и креативно размислување, исто така, се даваат многу ретко. Имајќи предвид дека овие задачи се вклучени во наставните програми на сите соодветни земји, многу малку е веројатно дека тие се исполнети во наставната практика. Кога станува збор за учебници по историја, наставниците би сакале да донесат повеќе историски извори и да бидат напишани на јазик што е помалку емотивен отколку оној што се користи во нивните сегашни учебници.

Наставниците по историја пријавуваат помалку традиционални методи во својата работа. Тие објавуваат ставање фокус на различни аспекти на историското размислување во нивното предавање и желба за помалку пристрасни учебници. Сепак, дури и со наставните програми кои се исклучително препирливи како оние во нивниот регион, тие би сакале тие да бидат попрецизни. Ова покренува дополнителни прашања во врска со основите на аспирациите на наставниците, за нивното разбирање на целта на наставата по историја и, следствено, за промената во наставната парадигма. Наставниците кои ја гледаат наставата по историја како ориентирана кон уче-

ниците и базирана на компетентност, ќе имаат корист од помалку нормативен наставен план, кој ќе остави повеќе слобода и можности за наставниците да ги изберат темите, методите и пристапите за постигнување на образовните резултати за кои одлучуваат. Следењето на оваа наставна парадигма, воедно, подразбира предавање за толкувања, спроти наставни програми што се пропишани во однос на толкувањата.

Ова укажува на некои конфликтни ставови на наставниците. Очигледни се одредени промени во пристапот на наставниците кон наставата по историја. Методите што ги користат вклучуваат учество и активно вклучување на учениците. Тие користат релативно сложени задачи, но не го ценат развојот на трансверзалните вештини колку што работат или развиваат вештини за критичко и креативно размислување. Тие признаваат проблеми со претставите на *Другите* во нивните учебници и нивната дидактичка опрема. Сепак, нивната неподготвеност да работат во поотворена наставна програма укажува на потрадиционално разбирање на нивната улога, како и на основната цел на историјата на образованието во целина. Потребни се понатамошни истражувања за да се разбере зошто е тоа така. Во врска со другите наоди во ова истражување, прелиминарните толкувања укажуваат на тоа дека ова може да се објасни со неподготвеноста на наставниците да се стекнат со поголема автономија и одговорност во некохерентни и несоследни системи.

Тешки Темии

Во нашето истражување на пристапи кон тешки теми во наставната практика низ Западниот Балкан, користевме модел воспоставен во поинаков социополитички контекст со цел да ги истражуваме различните пристапи кон овие теми и испитувајќи ги факторите кои го обликуваат изборот на наставници за пристапи кон ова прашање.⁹⁴ И личните карактеристики на наставниците и карактеристиките на нивната секојдневна настава се покажаа како важни во обликувањето на изборот на наставни стратегии за тешки теми. Многу наставници во оваа област се чувствуваат неподготвени да ги предаваат овие спорни теми. Некои од нив или избираат целосно да ги избегнат експлицитно или имплицитно упатувајќи на тоа при нивното предавање (одбегнувачи). Другите избираат да предаваат други историски теми кои на некој начин одекнуваат со тешката тема (воздржани). На пример, тие наставници предаваат за Холокаустот и се фокусираат на концептите поврзани со Холокаустот, кои можат да се применат за разбирање на неодамнешниот конфликт (што е најтешка тема за предавање). Тие потоа воведуваат разлики како што се, на пример, индивидуална вина наспроти колективна одговорност која тие би сакале нивните студенти да ја применат кога размислуваат за неодамнешниот конфликт. Меѓутоа, тие не се однесуваат на

транспозиција на овие концепти од еден (помалку спорен) во друг (поспорен) историски настан.

Од друга страна, одреден број од нашите испитаници известуваат за обработката на најтешките теми во нивната училишница со намера да се справат со корените на контроверзијата и да имаат целосна свест за емоционалните потешкотии што можат да се појават (ризикувачи). Нашата анализа, воедно, покажува дека изборот на пристап до овие теми на таков начин е поврзан со одредени перцепции за улогите на наставниците и нивната наставна практика, како и некои лични карактеристики. Наставниците кои се гледаат себеси како модератори, иноватори и истражувачи, членови на училишниот тим, партнери на надворешни организации и учесници во културниот живот на заедницата, најверојатно ќе бидат ризикувачи. Наставниците кои пријавуваат ризици во своите училишници, ја сметаат нивната практика помалку утврдена со наставните програми и учебниците. Тие ги користат можностите за професионален развој (обуки за наставници обезбедени од образовните власти и обуки за наставници што ги нудат НВО) и се чини дека ја признаваат улогата на граѓанските организации во образованието и сакаат почесто да соработуваат со нив.

Курикуларните очекувања се контрадикторни, со јасна етничка пристрасност и честопати нудат само едно толкување на настаните, а во исто време имаат цел да поттикнат критичко размислување и да ги подготват идните граѓани за разбирање и валоризирање на пристрасност и толкувања. Ова создава многу комплициран образовен контекст. Поделените училишни системи, присутни во некои случаи, носат уште предизвици за надминување на ексклузивните и поделени наративи. Ова, се разбира, уште повеќе ги попречува напорите за преземање ризици. Моделот Kitson McCully е важна алатка за испитување на пристапите на наставниците на тешки теми. Она што ги отежнува овие теми се емоционалните конфликтни толкувања. Наставниците можат да одлучат да ги остават дисонанцата и противречноста настрана со предавање на пристрасен и поедноставен начин. Овој пристап има тенденција и понатаму да гради поделби во општеството. Треба да се направат понатамошни истражувања за да се разгледа она што ги мотивира овие типови на наставни стратегии, но можеме да видиме дека нема јасни и последователни наставни барања што го спречуваат овој тип настава по историја во Западниот Балкан. Покрај тоа, образовните резултати од наставата по историја на овие теми во однос на знаењата, вештините и ставовите на учениците, исто така, заслужуваат да бидат проучени на темелен, системски начин.

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

5. Препораки

- ☑ Идните реформи треба да бидат сеопфатни, системски и меѓусебно поврзани, бидејќи тие треба да се справат со почетната обука на наставниците, наставните програми, учебниците, процедурите за вработување, можностите за професионален развој и механизмите за унапредување, донесување одлуки и различни аспекти на демократијата на ниво на училишта, учество на наставниците во образовните системи, како и надзор и поддршка во наставната практика.
- ☑ Подобра соработка помеѓу образовните власти, наставниците и граѓанското општество за прашања од образовните политики, обуката на наставниците, развојот на едукативни алатки и воведувањето образовни реформи, како што покажаа наодите, честопати има недостиг на комуникација и заеднички напори за овие прашања.
- ☑ Развивање на почетни студиски програми за обука на наставници кои адекватно ќе ги подготват учениците за нивната наставна практика. Во овој поглед, поголем фокус треба да се посвети на курсевите за педагошка и историска дидактика и наставната практика.
- ☑ Критериумите за вработување на наставниците (по историја) треба да бидат засновани на заслуги и квалификации, додека постапките за вработување треба да бидат транспарентни. Посебно внимание треба да се посвети на истребување на непотизам и корупција во контекст на вработување на нови наставници (по историја).
- ☑ Треба да се воведат независни и непристрасни мерки за обезбедување квалитет на државните и недржавните организирани обуки за наставници. Механизмите за акредитација треба да се засноваат на обезбеден квалитет на обуките. Постои значителен квалитет во некои обуки обезбедени од страна на недржавни изведувачи. Ова нуди потенцијал за соработка и координација помеѓу различни изведувачи на обуки и релевантни органи кои треба да се искористат за задоволување на потребите за професионален развој на наставниците.
- ☑ Во рамките на земјите треба да се обезбедат минимални услови за настава (техничка опрема и број на ученици по паралелка), како предуслов за партиципативни и активни методи на учење.
- ☑ Посебно внимание треба да се посвети на воспоставување на демократски принципи засновани на заслуги, а поврзани со наставниците и училиштето, бидејќи авторитарните и нетранспарентни процедури ја попречуваат иновацијата и меѓусебната соработка.
- ☑ Нашите сознанија укажуваат на тоа дека постојат капацитет и мотивација кај наставниците да учествуваат и да ја преземат сопственоста врз процесите поврзани со иновативноста на наставата по историја низ целиот Западен Балкан, а кои не се целосно искористени во образовните системи. Ако се користи пошироко, овој потенцијал може да помогне во формирањето на политиките засновани на искуства.
- ☑ Очигледни се одредени промени кон поголема употреба на партиципативни и активни методи на настава и учење. Сепак, Ппстои силна потреба да се работи во насока на стратегии кои имаат за цел развивање вештини за критичко и креативно размислување, социјални и граѓански компетенции на учениците и учење како да учат во наставата по историја
- ☑ Треба да се воведат наставни програми засновани на компетенции, насочени кон учениците и со јасна и последователна посветеност кон утврдените цели и целите на наставата по историја. Новите наставни програми треба да бидат проследени со учебници по историја кои го одразуваат овој вид наставни програми. Посебен акцент треба да се стави на користениот јазик и претставите на “другите” во наставните програми.
- ☑ Нашите наоди покажуваат дека на наставниците им е потребна понатамошна поддршка во предавањето на тешки теми преку последователни образовни политики кои се рефлектираат во наставните програми, учебниците и демократското наставно опкружување. Треба да се организираат повеќе обуки за наставници и можни наставни стратегии за овие теми. Во обуките на наставници, посебен акцент треба да се стави на приоритизирање и развивање на посложени когнитивни и афективни задачи за учениците.

ЗА ПРОЕКТОТ

Центарот за Демократија и Помирување во Југоисточна Европа (CDRSEE) и ЕУРОКЛИО, Европската Асоцијација на Наставници по Историја, во тесна соработка со Асоцијациите за Наставници по Историја (ХТА) во Албанија, Босна и Херцеговина, Косово *, Македонија, Црна Гора и Србија , се состанаа во 2016 година за нова долгорочна иницијатива насловена како еПАКТ, образовно партнерство за Застапување, Градење на Капацитети и Трансформација.

еПАКТ е заедничка иницијатива на две искусни граѓански организации. Оваа иницијатива се базира на сите минати достигнувања преку подобрување на одржливи партнерства за системски промени во образованието. Практичарите и креаторите на политики придонесуваат за нова регионална соработка и зајакнување на капацитетите за реформа и имплементација.

еПАКТ бара нови стратегии за реформи во наставните програми базирани на докази, зголемен капацитет за обука и имплементација на ниво на училиштата, како и регионално застапување и соработка. Методот за постигнување на овие цели, исто така, вклучува придонес од постојани работни групи, промоција и следење на градењето капацитети, како и производство на проценка на потребите на повеќе засегнати страни, сè што ќе се осврне на овој извештај.

CDRSEE, EUROCLIO и Асоцијациите на Наставници по Историја во регионот работат повеќе од две децении за подобрување на регионалната соработка на полето од наставата по историја. Тие создадоа дополнителни ресурси, ги разгледуваа постојните наставни програми, ги поддржаа и спроведоа истражувања за безброј прашања поврзани со наставата по историја, но никогаш не ги запрашаа наставниците по историја, за нивните искуства, нивните потреби и нивните перцепции.

Важно е да се признае дека решавањето на прашањето за наставата по историја не е високо на националните агенди.⁹⁵ Ова во голема мера се должи на реалноста дека, со оглед на процесот на пристапување кон Европската Унија, земјите од Западен Балкан се обврзани да постигнат поширок сет на реформи кои вклучуваат сложени резолуции на неколку билатерални и мултилатерални прашања со цел да се задоволат одредбите на Европската Унија. Сепак, ние веруваме дека има многу можности да се оди напред на полето на наставата по историја; што може да се гледа како пример за напредна регионална соработка помеѓу граѓанското општество и носителите на одлуки низ цела Европа и Западен Балкан.

⁹⁵ 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.

