

# NASTAVNICI O NASTAVI

KAKO NASTAVNICI VIDE TRENUTNO STANJE  
I BUDUĆI RAZVOJ U NASTAVI ISTORIJE NA



Istraživački izvještaj

Izdavač:

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



Partneri:

Udruženje nastavnika istorije Crne Gore (HIPMONT)  
Udruženje nastavnika istorije Kosova (SHMHK)  
Udruženje nastavnika istorije Makedonije (ANIM)  
Udruženje za društvenu istoriju EUROCLIO (UDI)  
Udruženje nastavnika istorije Albanije (ALBNA)  
Udruženje nastavnika istorije Bosne i Hercegovine  
(EUROCLIO HIP BiH)



*Ova publikacija se može citirati i na sljedeći način:*

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

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

Copyright: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Podaci sakupljeni u istraživanju su dostupni na zahtjev u Sekretarijatu EUROCLIO-a.

U publikaciji se Kosovo\* navodi uz zvjezdicu.

\* Ovaj naziv se koristi bez predubjeđenja o poziciji i statusu i u skladu je sa Rezolucijom 1244 Savjeta Bezbjednosti Ujedinjenih nacija i mišljenjem Međunarodnog suda pravde o Deklaraciji o nezavisnosti Kosova".



WITH FUNDING FROM

AUSTRIAN  
DEVELOPMENT  
COOPERATION

Ovaj projekat je sproveden uz finansijsku podršku Austrijske agencije za saradnju kao dio inicijative "NETUCATE - Umreženo obrazovanje, stvaranje mreže vještina za participaciju i osjećajnost."

# NASTAVNICI O NASTAVI

**KAKO NASTAVNICI VIDE TRENUTNO STANJE I BUDUĆI  
RAZVOJ U NASTAVI ISTORIJE NA ZAPADNOM BALKANU**



Istraživački izvještaj

**Autori:** Dea Marić i Rodoljub Jovanović

**Urednik:** Jonathan Even - Zohar

**Saradnici:**

Sekretarijat EUROCLIO-a:

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

**Nacionalni koordinatori projekta ePACT:**

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

**Članovi stalne radne grupe za nastavu istorije:**

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

**Međunarodni savjetnici:**

Benny Christensen  
Alois Ecker  
John Hamer

Učesnici u nacionalnim treninzima u Albaniji, Bosni i Hercegovini, Kosovu\*, Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji u periodu oktobar-decembar 2016. godine.

Učesnici EUROCLIO Regionalnih ljetnih škola u Crnoj Gori (2016) i Albaniji (2017).

**Recenzenti:**

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

# Sadržaj

<b>Predgovor</b> .....	<b>6</b>
<b>Rezime</b> .....	<b>13</b>
<b>1. Pristup</b> .....	<b>14</b>
<b>2. Metodologija</b> .....	<b>17</b>
2.1. Elementi mješovite metodologije .....	17
2.2. Upitnik .....	17
2.3. Fokus grupe .....	17
2.4. Velike grupne diskusije .....	18
2.5. Intervjui sa ekspertima .....	18
2.6. Uzorak .....	18
<b>3. Rezultati</b> .....	<b>20</b>
<b>3.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika, procedure zapošljavanja i profesionalni razvoj u praksi</b> ..20	
3.1.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika .....	20
3.1.2. Kako nastavnici opažaju procedure zapošljavanja? .....	21
3.1.3. Nastavnici u školi i obrazovnom sistemu .....	22
<b>3.2. Nastavnici u školi i obrazovnom sistemu</b> .....	<b>25</b>
3.2.1. Infrastruktura .....	25
3.2.2. Opaženi nivo demokratije u školama .....	25
3.2.3. Opaženi nivo učešća nastavnika u obrazovnom sistemu .....	26
<b>3.3. Da li se paradigma nastave promijenila?</b> .....	<b>27</b>
3.3.1. Koje metode i pristupe nastavi najčešće koriste nastavnici? .....	28
3.3.2. Koliko često nastavnici istorije zadaju učenicima kompleksnije zadatke? .....	29
3.3.3. Da li nastavnici misle da njihova nastava razvija ključne kompetencije? .....	29
3.3.4. Kakvu vrstu kurikuluma i udžbenika nastavnici žele? .....	30
<b>3.4. Teške teme</b> .....	<b>31</b>
3.4.1. Koje teme je teško predavati? .....	31
3.4.2. Model preduzimanja rizika na Zapadnom Balkanu .....	32
3.4.3. Da li nastava istorije ima širu društvenu ulogu? .....	33
3.4.4. Drugi i teške teme? .....	33
<b>4. Diskusija i zaključci</b> .....	<b>35</b>
<b>5. Preporuke</b> .....	<b>37</b>
<b>O projektu</b> .....	<b>38</b>

## Predgovor

Ovaj predgovor fokusira se na tri ključne poruke koje pomažu da se uspostavi kontekst za istraživački izvještaj koji je pred vama. Ne bi ga trebalo smatrati iscrpnim pregledom kompleksnih tema kao što su obrazovna reforma, nastava istorije i Zapadni Balkan u kontekstu Evropske Unije.

### Nastava istorije na Zapadnom Balkanu je važna

Često se kaže da je Winston Čerčil rekao da "Balkan proizvodi više istorije nego što može da potroši."<sup>1</sup> I pored činjenice da je ovaj citat pogrešno pripisan njemu, da originalno potiče od fiktivnog lika i da se odnosi na Krit, njega veoma dobro razumiju svi oni koji se bave promocijom odgovorne nastave istorije u ovom regionu.<sup>2</sup> Vidljive su poteškoće uspostavljenih javnih i političkih kultura da se uzdrže od zloupotrebe istorijskih interpretacija i koncepata, ili još gore – od korišćenja istorije kao oružja. Prvobitna publikacija Klio na Balkanu koju je 2002. godine objavio Centar za demokratiju i pomirenje u Jugo-Istočnoj

Evropi (CDRSEE), prepoznala je da je istorija na Balkanu predstavljala prepreku u sprječavanju sukoba u regionu. Ipak, pored toga se tvrdi da "Uprkos raširenom skepticizmu o mogućnosti postojanja zajedničke, regionalne istorije na Balkanu, postoji sve veći broj onih koji vjeruju u efikasnost jedinstvenog pristupa nastavi koji promovise zajedničku istorijsku svijest, uzajamno razumijevanje, toleranciju između naroda Balkana i u krajnjem slučaju mir."<sup>3</sup>

Ali, šta zapravo znači kada društvo "troši" istoriju? Ako prihvatimo da "suočavanje sa prošlošću", "suočavanje sa istorijom" i "prevladavanje prošlosti" podrazumijevaju "pravilnu potrošnju" prošlosti, postavlja se pitanje ko se treba suočiti i sa kojom prošlošću?

Ako pogledamo dalje od etičke dimenzije rada istoričara, društva širom svijeta se bore sa pitanjem obavezne nastave istorije u školama. U većini ovih "istorijskih ratova" postoji politička bitka između različitih funkcija nastave u kojima je riječ o političkoj borbi oko uloge nastave istorije.<sup>4</sup> Jednostavno govoreći, sa jedne strane debate je stav da istorija mora održavati jedinstvo nacionalnog identiteta, kroz prenošenje jedne nacionalne istorije, koja drži do jedne istine kao legitimnog narativa. Sa druge strane je stav da nastava istorije ima mogućnost da podrži emancipaciju manjinskih grupa kao i da prepozna različite istorijske narative i perspektive.<sup>5</sup> Za obje strane je važno koje se priče pričaju. Zbog toga, nezavisno od toga koju poziciju zastupaju, ova borba je direktno povezana sa specifičnim grupama koje pokušavaju da osiguraju da njihova ideja kolektivne istorije bude poštovana i prepoznata u društvu.

Detaljno poznavanje istorijskih događaja, imena i mjesta nije od velikog društvenog značaja. Istorija, najčešće prezentovana kao dosadni niz činjenica, je i sama prošlost. Sa njom je gotovo. Ona se ne događa u sadašnjosti. Ovo bi značilo da je i sam čin prepričavanja istorije podjednako dosadna stvar. Učenje o ključnim istorijskim datumima, hronologijama istorijskih događaja i političkim vođama su primjeri tradicionalnog, lineranog pristupa istoriji. I zaista, veliki broj istoričara, uključujući one na Zapadnom Balkanu, bavi se istraživanjima koja argumentuju, rafinišu i redefinišu naše razumijevanje specifičnih

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

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

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

<sup>2</sup> Keith Brown, *The Past in Question. Modern Macedonia and its Uncertainties of Nation*. (Princeton, 2003), xi-xii.

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

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

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

istorijskih epizoda i događaja. Kontroverze u lavirintu zvanom istorija najčešće ostaju u okviru akademije. Ukratko, moglo bi se reći da znanje istorijskih detalja nije bitno. Zašto onda predavati istoriju?

Potpuno drugačija slika se dobija ako posmatramo istoriju kroz prizmu tema sa kojima se naša društva suočavaju danas. Istorija ima veliki značaj u javnim debatama o identitetu, pripadanju, porijeklu, pravu svojine nad zemljom, tvrdnjama o kulturnim karakteristikama, herojima, pobjedama itd. Pored toga, istorija ima veliki značaj u situacijama kada grupe žele da predstave nepravde koje su im počinili drugi. Pored toga, jedan je od stubova međunarodnih odnosa i unutrašnje politike. Štaviše, političke i društvene vođe takođe razumiju kapacitet istorije da mobilise mase. Sa ovim ciljem se grade spomenici, preimenuju ulice i organizuje veliki broj komemorativnih događaja. Ova metodologija je prisutna kod ostvarivanja nacionalističkih ciljeva, ali ponekad i kod kosmopolitskog političkog mišljenja, kada se radi o promociji univerzalnih ljudskih prava i vrijednosti.

Ipak, lako zaboravljamo da nastavnici istorije u školi mora nekako da pripremi učenike da se izbore sa mnogim političkim, kulturnim, etničkim i ideološkim interpretacijama i (zlo)upotrebama prošlosti. Izazovi se javljaju kada nastavnici moraju ovo da postignu istovremeno radeći za te iste političke vođe koji (zlo)upotrebljavaju prošlost. Mnogi nastavnici nailaze na izazove kada pokušaju da procijene koji su efikasni načini i izvori potrebni da bi se predavao demokratski kurikulum istorije. Pored toga, postavlja se pitanje, da li društvo uopšte želi da nastavnici to rade? Iako se radi o jednom od najispolitizovanijih školskih predmeta, u zemljama Zapadnog Balkana malo toga je ostavljeno profesionalnim udruženjima. Kurikulumi nastave istorije kao i proizvodnja udžbenika su strogo kontrolisani i minimalno integrišu šira promišljanja, perspektive i doprinose šire profesionalne zajednice koja uključuje ljude koji obrazuju nastavnike istorije, istoričare, nastavnike, pedagoge, eksperte za procjenu znanja i didaktiku.

Nastava istorije koja je organizovana, pripremljena i prezentovana demokratski, imajući u vidu multi-perspektivizam, može u krajnjem slučaju podržati region da ne samo "potroši" istoriju koju proizvodi, nego i da izgradi veći apetit za istoriju, možda čak i ljubav prema istoriji među učenicima. Ovo zahtijeva od učenika ne samo da pričaju narative, nego i da prošire svoje razumijevanje i budu spremni da kritički interpretiraju stvaranje narativa sa kojima se susreću tokom nastave istorije kao i u svakodnevnom životu.

## Nastava istorije može podržati izgradnju mira i pomirenje

Evropska komisija objavila je 2014. godine poseban poziv za prijedloge projekata pod nazivom Pomirenje na Zapadnom Balkanu kroz analizu skorije prošlosti, izvještavanje o tranzicionoj pravdi i napredak u istraživačkom novinarstvu koji ilustruje zvanično shvatanje uloge koju nastava istorije može da igra:

Zajedničko razumijevanje skorije prošlosti je odlučujući aspekt procesa stabilizacije i jedan od ključnih stubova koji garantuju sigurnu i bolju budućnost za Zapadni Balkan. Suočavanje sa prošlošću, sa akcentom na period od kraja Drugog svjetskog rata do raspada Jugoslavije, je od neprocjenjivog značaja za demokratizaciju i stabilnost u regionu. Nastava istorije, izvještavanje o tranzicionoj pravdi i napredak u istraživačkom novinarstvu nude adekvatne metodološke alate za analizu različitih momenata skorije prošlosti na vremenskoj osi koja je otvorena ka budućnosti.<sup>6</sup>

Međunarodne organizacije kao što su Savjet Evrope, UNESKO, UNICEF i Organizacija za Evropsku bezbjednost i saradnju (OEBS) su takođe inicirali različite programe. Oni, pored ostalih prioriteta, uključuju uspostavljanje moratorijuma na udžbenike istorije, zastupanje politika integracije obrazovanja, koordinaciju vlada u ostvarivanju zajedničkih standarda za kurikulume nastave istorije, i podršku za obuku i profesionalni razvoj donosilaca odluka i praktičara.

Nevladine organizacije na lokalnom, nacionalnom, regionalnom i međunarodnom nivou su takođe pružile podršku akterima na terenu. Ova podrška je uključivala razvoj zajedničkih obrazovnih materijala, predstavljanje alternativnih nastavnih resursa i veliki broj prilika za profesionalni razvoj i usavršavanje. EUROCLIO – Evropsko udruženje nastavnika istorije, radeći zajedno sa svojim članovima, nacionalnim udruženjima iz regiona i CDRSEE – Centar za demokratiju i pomirenje u Jugo-Istočnoj Evropi su uključili istoričare iz akademije i nastavnika, i zajednički kreirali alternativne nastavne materijale. Druge organizacije, kao što su Forum ZFD, Centropa i Institut za istorijsku pravdu i pomirenje, popločale su put za šire uključivanje nastavnika i građana u razvoj istorije za mir i međusobno razumijevanje, uz tematski fokus na nastavu istorije (npr. nastavu koja se bavi Holokaustom).

Nastavi istorije se pripisuje specifični kapacitet da doprinese miru i međusobnom razumijevanju. Možemo izdvojiti tri glavna razloga zbog kojih oni koji se bave pomirenjem u post-konfliktnim društvima daju značaj nastavi istorije.

<sup>6</sup> 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)

Prvo, prepoznato je korišćenje istorije tokom konflikata za mobilizaciju i povećanje tenzija između grupa. Pored toga možemo da vidimo da, umesto podržavanja post-konfliktne tranzicije, nastava istorije može da održava konflikt. Udruženje nastavnika istorije Bosne i Hercegovine je nedavno završilo 12-mjesečnu studiju i razvojni projekat koji su došli do sljedećeg zaključka:

Nastava istorije je nakon krvavog raspada Jugoslavije 1990-ih godina postala dio nacionalnih (nacionalističkih) narativa i ideologija. Iako su postojale, ponekad intenzivne, promjene u zvaničnim nastavnim planovima i programima, udžbenicima i pratećim materijalima, kao i školskim manifestacijama, homogenizacijska uloga nastave istorije je postajala sve jača kako su stari narativi, prvo indirektno a kasnije sve direktnije, počeli da uključuju posljednji rat, "novoutvrđene razlike" i međusobnu patnju. Jednostavnije, moglo bi se reći da je rat nastavljen ratom u istorijama. Ozbiljno suočavanje sa prošlošću iz perspektive individue (ne kao člana etničke grupe) ili iz perspektive člana društva (koja uključuje sve etničke grupe), nikada nije našlo svoje mjesto u nastavi istorije.<sup>7</sup>

Ovaj primjer iz Bosne i Hercegovine prepoznatljiv je širom regiona Zapadnog Balkana kao i u drugim post-konfliktnim kontekstima. On poziva na "razoružavanje" nastave istorije i njen razvoj u smjeru prevencije konflikata.<sup>8</sup>

Drugi razlog zbog koga nastava istorije zauzima visoko mjesto na agendi građenja mira je njen potencijal da izgradi zajedničko i međusobno razumijevanje uzroka konflikata. Jedan od ključnih koncepata povezan sa ovakvom argumentacijom je ideja multiperspektivnosti.

Multiperspektivnost se može opisati kao način gledanja na istorijske događaje, osobe, razvoj, kulture i društva iz različitih perspektiva.<sup>9</sup> Multiperspektivnost je fundamentalna za istoriju kao disciplinu jer pomaže učenicima da shvate da, izvan njihovog, postoje drugi mogući načini da se posmatra svijet i da ovi drugi načini mogu biti podjed-

nako validni i podjednako parcijalni. Prihvatanje postojanja različitih perspektiva i razmatranje dokaza i argumenata koji podržavaju ova gledišta je efikasan način za studente da prihvate relativnost i razviju sa njom povezane vještine i vrijednosti.

Tokom različitih projekata smo primijetili da multiperspektivnost može da bude pogrešno interpretirana kao potreba da se učvrste i brane etničke perspektive istorijskih događaja.

Kao takva, multiperspektivnost nije fiksni model za rješavanje konflikata u kome sve "strane" prezentuju svoje perspektive. Prije se radi o dobrom metodu za "rađenje istorije" koji je rigorozan i utemeljen u naučnom pristupu istoriji. Ukratko, ne mora da uključuje potvrdu narativa kao prihvatljivih perspektiva, nego omogućavanje učenicima da razviju istorijsko znanje kroz multiperspektivnu analizu.

Konačno, nastava istorije se može koristiti i kao element tranzicione pravde nakon sukoba. Uz rad sudova i komisija za utvrđivanje istine, nastava istorije u školi je način da se održe određena shvatanja konflikta kako bise održao mir. U slučaju konflikata koji su pratili raspad Jugoslavije, Međunarodni krivični sud za bivšu Jugoslaviju (MKSJ) je napravio posebne napore da izađe iz okvira sudstva i uspostavi specijalne aktivnosti posvećene obrazovanju.<sup>10</sup> Veza između nastave istorije i tranzicione pravde ipak nije tako jednostavna, kao što je Centar za mir i razvoj Ujedinjenih Nacija zaključio:

Nastava istorije treba da bude shvaćena kao integralni, ali nedovoljno iskorišćeni dio tranzicione pravde i društvene rekonstrukcije. Ona podržava ili podriva ciljeve tribunala, komisija za utvrđivanje istine, memorijala kao i drugih mehanizama tranzicione pravde.<sup>11</sup>

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

<sup>8</sup> 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.

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

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

<sup>11</sup> 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).



## Regionalna saradnja u nastavi istorije po-država evropske integracije Zapadnog Balkana

Na prostoru koji je politički konceptualizovan kao Zapadni Balkan, u kontekstu Evropskih Integracija, urađeno je mnogo posla na polju reforme obrazovanja.<sup>12</sup> Ipak, najveći dio pažnje je posvećen visokom obrazovanju, jer zakonske regulative Evropske Unije (acquisition communautaire) ne uključuju odrednice o opštem obrazovanju.

U nekim slučajevima su se međutim, reforme u kontekstu Evropskih integracija "prelile" sa nivoa visokog obrazovanja na nivo opšteg obrazovanja. Na primjer, Delegacija Evropske Unije na Kosovu\* je tokom perioda 2011-2016. godine podržala stvaranje inkluzivnog kurikuluma koji je zasnovan na kompetencijama i orijentisan na učenika kroz Strateški plan o obrazovanju. U ovom planu je posebna pažnja posvećena neophodnosti multiperspektivnog pristupa. U Srbiji su prepristupni fondovi uključili rad na razvoju generalnih obrazovnih standarda do 2020. Projekti OEBS-a koji su se bavili zajedničkim ishodima učenja, razvojem multiperspektivnih udžbenika i seminarima za autore i recenzente udžbenika u Bosni i Hercegovini 2014. godine, kao i izradom nacrtu Nacionalne Strategije za preduniverzitetsko obrazovanje u Albaniji 2012-2014. godine<sup>13</sup> su doprinijeli unaprjeđivanju kvaliteta nastave i učenja kroz reforme kurikuluma, institucija i usavršavanja nastavnika vođeni principima inkluzije i građanskog aktivizma.

Pošto se ove reforme vođene od strane Evropske Unije, nedvosmisleno se razvijaju u sličnim trendovima. Možemo posmatrati Referentni okvir EU za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (2006) kao bazu na osnovu koje su države članice proširile principe EU u okviru Otvorenog metoda koordinacije. Pored toga, Evropski ciljevi za Obrazovanje i Trening (ET2020), iako opcioni, jasno su vidljivi u prepristupnim projektima.<sup>14</sup> Može se reći da akteri na Zapadnom Balkanu, uključujući kreatore politika kao i civilno društvo, namjerno ili nenamjerno, oblikuju reforme u skladu sa specifičnim trendovima i karakteristikama Evropskih smjernica o obrazovanju.

Na primjer, gledajući plan Regionalnog Savjeta za Saradnju, Jugo-Istočna Evropa 2020 (SEE2020)<sup>15</sup> jasno je da se obrazovanje i trening vide kao faktori koji doprinose zapošljavanju mladih. Istraživanje sprovedeno 2015. godine kaže:

Skorija analiza diskursa obrazovnih politika u Evropi kao i van nje, zabilježila je porast korišćenja "zapošljavanja" kao nove forme regulisanja odnosa između univerziteta, tržišta i države. Veze obrazovanja i tržišta rada se smatraju jednim od najbitnijih aspekata post-socijalističke tranzicije.<sup>16</sup>

Ovo ukazuje na vezu između kreiranja politika na Evropskom i regionalnom nivou. U studiji koju je 2013. godine sprovela Evropska Komisija, a koja se bavila obrazovanjem na Zapadnom Balkanu i bila pretežno usmjerena na reformu visokog obrazovanja, uočeni su neki značajni trendovi u vezi sa opštim obrazovanjem<sup>17</sup>, posebno u vezi sa reformom kurikuluma. U izveštaju se kaže:

(...) proces reforme kurikuluma je u različitim fazama širom regiona, i novi kurikulum ima snažan uticaj u nekim zemljama (npr. Makedonija) dok je u nekima više na nivou koncepta nego prakse (kao što je slučaj sa Kosovom\*). Među najbitnijim preprekama efikasnoj upotrebi novih kurikuluma u regionu je nedovoljna pripremljenost nastavnika za implementaciju ovih promjena. Nastavnici se često suočavaju sa poteškoćama u raskidanju sa tradicionalnim metodama nastave (i uvođenjem novih, kao što je inkluzivno obrazovanje) i pristupanju znanju o tome kako da razviju kompetencije učenika. Ostale prepreke uključuju ograničene sposobnosti nekih škola da odgovore na zahtjeve reforme kurikuluma, manjak usklađenosti između predmeta (što bi inače omogućilo među-kurikularne modele) i manjak evaluacije i povratnih informacija na državnom nivou. Kao posljedica, reforme kurikuluma imaju ograničene efekte u nekim od škola, a cjelokupna, stabilna promjena pristupa nastavi i učenju se tek očekuje.

<sup>12</sup> 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

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

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

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

<sup>16</sup> 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).

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

Izveštaj Komisije je takođe zabilježio korake preduzete ka liberalizaciji tržišta udžbenika, kao i dalji napredak u ocjenjivanju, kontroli kvaliteta i inspekciji. Trebalo bi dodati da ovakvi izvještaji, kao i strateški dokumenti usvojeni na državnom ili među-državnom nivou imaju ograničeni kapacitet da procijene implementaciju reformi jer rijetko konsultuju nastavnike. Ovo je jedan od glavnih razloga zašto izveštaj koji je pred vama sagledava stvari iz perspektive nastavnika.

Reforma obrazovanja, međutim, nije izolovana od trenutnih događanja. Evropski ciljevi za obrazovanje i trening (ET2020) objavljeni 2010. godine kao prioritet su postavili tehnička unaprjeđenja u obrazovanju kao što su: smanjenje broja učenika koji napuštaju obrazovni proces, povećana participacija u tercijarnom obrazovanju, razvoj preduzetničkih vještina i promocija obrazovanja na ranom uzrastu. Ministri obrazovanja zemalja Evropske Unije su se sastali 2015. godine, nakon napada na redakciju lista Čarli Ebdo u Parizu, i sastavili Parisku Deklaraciju o promociji građanske svesti i zajedničkih vrijednosti slobode, tolerancije i ne-diskriminacije kroz obrazovanje.<sup>18</sup> Ova deklaracija je već u 2016. godini doprinijela razvoju velikog broja inicijativa za kreiranje obrazovnih politika koje kao prioritet imaju vrijednosnu dimenziju obrazovanja umesto "tvrdih" prioriteta identifikovanih u dokumentu ET2020<sup>19</sup>

Pariska Deklaracija efektivno gradi na ranijim, širim naporima Savjeta Evrope u okviru projekta Obrazovanje za demokratske građane/obrazovanje za ljudska prava, koji je 2016. godine, nakon 10 godina istraživanja objavio publikaciju Kompetencije za demokratsku kulturu.

Ova promjena u prioritetima obrazovnih reformi se vidi i u radu regionalnih tijela za saradnju, koji je povezan sa Inicijativom za obrazovnu reformu – Jugo-Istočna Evropa (ERI-SEE). U posljednjoj reviziji reformskih politika,<sup>20</sup> inkluzivno obrazovanje je jedna od preporuka za period 2017-2019. Platforma za obrazovanje i trening na Zapadnom Balkanu – nadzorni organ u okviru Direktorata za obrazovanje Evropske Komisije je, međutim, zadržala fokus obrazovne reforme na takozvanoj "neusaglašenosti vještina", i ne uključuje aspiracije ka aspektima obrazovanja zasnovanim na vrijednostima<sup>21</sup>

Ako pogledamo cjelokupnu sliku reforme obrazovanja na Zapadnom Balkanu, izgleda da postoji prilika da se otvori razgovor o vrijednostima i stavovima, uz bolje ustanovljenu agendu kada se radi o vještinama i strukturi obrazovanja. Tu se mi, u okviru projekta ePAKT<sup>22</sup> zalažemo za dalji fokus na školsko obrazovanje i vrijednosti, u skladu sa smjernicama Pariske Deklaracije ministara obrazovanja Evropske Unije.

## Reforma nastave istorije bi trebalo da iskoristi iskustva civilnog društva

Trendovi u reformama obrazovanja dolaze i odlaze. Na Evropskom nivou, agende se pomjeraju od kompetencija za cjeloživotno učenje do vještina potrebnih za nove poslove. Klatno se pomjerilo od zapošljavanja i preduzetništva ka demokratsko-građanskoj kulturi i fundamentalnim vrijednostima.

Različite agencije koje rade u korak sa Evropskom Unijom, uključujući Savjet Evrope, OEBS, UNICEF i UNESCO promovišu raznovrsne, dodatne svrhe obrazovanja, uključujući inkluzivno obrazovanje, međukulturalno građansko obrazovanje i obrazovanje usmjereno ka životnim vještinama. Postoji još veći broj naučnika koji se bave obrazovanjem, i doprinose dodatnom razumijevanju obrazovanja. Reforma obrazovanja nije lak proces.

Transformativni kapacitet projekata koji se bave sjećanjem, identitetom i istorijom je prisutan širom Evrope i izvan nje. Veliki broj projekata se bavi osnaživanjem mladih ljudi, u cilju pomirenja, a kao način da se spriječi nasilje i smanji uticaj govora mržnje. Školska nastava istorije je mjesto na kome se često odvijaju ovakvi projekti. Ali istoričari i nastavnici istorije na Zapadnom Balkanu tek treba da otvore nastavu istorije i počnu da predaju iz perspektive multiperspektivizma i u cilju razvijanja kritičkog mišljenja.

Promocija multiperspektivnosti i kritičkog mišljenja je uvijek bila srž djelovanja CDRSEE i EUROCLIO. Kroz različite projekte, koristeći raznovrsne metode saradnje, ove organizacije civilnog društva su kreirale obrazovne materijale koji su zasnovani na korektnom istorijskom istraživanju. Ovi materijali donose inovativne teme (kao što su društvena i kulturna istorija, svakodnevni život itd.)

<sup>18</sup> 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.).

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

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> Vidjeti više o ovome na 38. stranici izvještaja

i podstiču učenike da razmotre različite istorijske izvore i perspektive kako bi formirali svoj stav o istorijskim pitanjima. Pored toga, nastavnici i istoričari koji su uključeni u ove projekte su u mogućnosti da prošire svoj krug saradnika i učestvuju u raznovrsnim aktivnostima na lokalnom i internacionalnom nivou. Za EUROCLIO je od najveće važnosti podrška lokalnim udruženjima nastavnika istorije da organizuju treninge za svoje članove o ovim nastavnim materijalima i na taj način kreatorima politika pruže dokaze o održivosti ovih novih metoda (koje u velikom broju slučajeva podrazumijevaju saradnju sa nastavnicima iz drugih, susjednih zemalja).

Kreatori politika i akteri civilnog društva u različitim agencijama ulažu velike napore u pomirenje u post-konfliktnim društvima. Balansirajući asimetrične odnose između donatora/primaoca donacija kao i intervencionističkog pristupa/lokalnog djelovanja, postoji rizik da ovi akteri djeluju iz potrebe samo-održanja i ne ostavljaju dovoljno prostora za kritičko promatranje svojih pristupa. Kada se radi o školskoj nastavi istorije, neophodno je procijeniti potrebe i stavove nastavnika prije nego što se naprave dalji planovi za akciju.

To je razlog zbog koga su CDRSEE, EUROCLIO i Udruženja Nastavnika Istorije iz regiona odlučili da započnu ovaj dijalog i pitaju nastavnike da podijele svoje stavove i sugestije. Ideja je da ovaj pogled "sa terena" stvori relevantnije i značajnije buduće aktivnosti. Sve organizacije uključene u projekat ePAKT su pioniri stvaranja nastavnih materijala u okviru internacionalnih projekata kroz saradnju sa kolegama iz drugih zemalja, pružajući treninga za nastavnike i aktivno se zalažu za unaprjeđenje obrazovnih politika vezanih za nastavu istorije. Upravo zbog toga je došlo vrijeme da se razvije dublje razumijevanje rezultata ovih aktivnosti u praksi i procijene trenutne potrebe nastavnika.

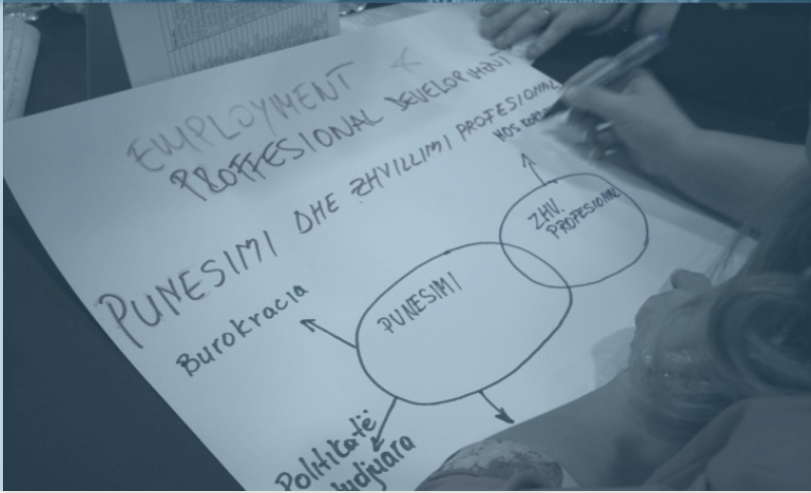
Zajednica nastavnika istorije i ostalih aktera na Zapadnom Balkanu se nalazi u jedinstvenoj situaciji. Postoji podrška za reforme koje vode obrazovanju zasnovanom na kompetencijama i usmjerenom na učenika. Pored toga, raste svijest o potrebi da nastava istorije podrži mirnodopske stavove i vrijednosti, kao i da doprinese razvijanju važnih kompetencija koje će pomoću učenika da uče, preispituju, analiziraju i usvoje određene vrijednosti.

Analiza potreba koja je sprovedena u okviru ePAKT projekta pomaže kreatorima politika i praktičarima da razumiju načine na koje ovaj potencijal može biti ostvaren. Nastava istorije onda, umesto rizika, postaje prilika.

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



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



## Rezime

I pored velikog broj studija koje se bave kurikulumima nastave istorije i udžbenicima istorije u regionu Zapadnog Balkana,<sup>23</sup> ono što se zaista dešava u učionici često ostane neispitano. Na primjer, nepoznato je na koji način nastavnici pristupaju očekivanjima koja pred njih postavljaju institucije kroz kurikulum; na koji način koriste, i kako bi promijenili, nastavne materijalne propisane od strane obrazovnih institucija; kako različiti elementi društvenog konteksta u kome žive određuju način na koji pristupaju teškim temama u učionici; da li se paradigma nastave istorije pomjerila od pristupa u kome dominiraju predavanja ka nastavi orijentisanoj na učenika<sup>24</sup> i kako se pedagoški pristup pomjerio od prenošenja jednog narativa ka analizi različitih narativa.<sup>25</sup> Pored toga, imajući u vidu postojanje velikog broja internacionalnih intervencija u polju nastave istorije na prostoru Zapadnog Balkana, koji su efekti ovih intervencija? Kako bismo pokušali da odgovorimo na ova pitanja, zajedno sa stručnjacima za nastavu istorije i praktičarima iz regiona, razvili smo studiju velikih razmjera koja koristi mješovitu metodologiju kako bi doprinijela razumijevanju potreba nastavnika istorije.

Pored upitnika, koji predstavlja glavnu metodu prikupljanja podataka, sprovedene su fokus grupe sa izabranim nastavnicima istorije, velike grupne diskusije (stocktaking exercise) sa nastavnicima kao i intervjui sa stručnjacima iz oblasti nastave istorije u svakoj od zemalja. Ukupno 793 nastavnika istorije je popunilo upitnik; približno 400 nastavnika je učestvovalo u grupnim diskusijama; 40 nastavnika je učestvovalo u fokus grupama i intervjuisano je 14 stručnjaka iz oblasti nastave istorije. Nastavnici istorije iz Albanije (66), Bosne i Hercegovine (210), Kosova\* (67),

Makedonije (113), Crne Gore (115) i Srbije (222) su podijelili svoju procjenu trenutnog stanja u nastavi istorije i potreba nastavnika istorije u svojoj zemlji putem upitnika posebno dizajniranog za ovo istraživanje.

Kroz kombinaciju pomenutih kvalitativnih i kvantitativnih metoda prikupljanja podataka željeli smo da postignemo nekoliko ciljeva. Prvi cilj je bio da istražimo kako nastavnici shvataju svoje učešće i nivo demokratije u školi i obrazovnom sistemu. Drugi cilj je bio da istražimo iskustva nastavnika pri zapošljavanju i procedurama profesionalnog razvoja. Treći cilj je bio da odgovorimo na pitanje da li preovlađujuće nastavničke prakse odgovaraju postavljenim očekivanjima vezano za nastavu usmjerenu na učenika i nastavu koja razvija kompetencije, koje bi trebalo da razvijaju kritičko promatranje oprečnih narativa i kontroverzi. Konačno, željeli smo da provjerimo da li individualne karakteristike nastavnika, njihova samo-percepcija u kontekstu škole, obrazovnog sistema i društva, kao i njihovo razumijevanje didaktike nastave istorije utiču na to kako predaju kontroverzne teme. Iste teme smo detaljnije obradili u okviru fokus grupa koje su se sastojale od nastavnika istorije, kao i kroz intervjue sa stručnjacima iz oblasti nastave istorije koji su podijelili svoje shvatanje situacije i specifičnosti vezanih za svaku od zemalja. Dodatni cilj je predstavljalo testiranje modela Preduzimanja Rizika koji govori o ulogama koje nastavnici mogu zauzeti kada se bave teškim temama.<sup>26</sup> Razmatrali smo nekoliko faktora koji mogu uticati na to da nastavnici zauzmu ulogu nastavnika koji izbjegava teške teme (avoider), nastavnika koji zadržavaju (container) ili nastavnika koji preduzima rizike (risk-taker) kada se radi o teškim temama. Uz to smo ispitivali kako određene individualne karakteristike (npr. religioznost, obrazovni nivo) i karakteristike škole (npr. urbana/ruralna sredina, multi/mono-kulturalna sredina) utiču na poziciju nastavnika u cjelini.

Istraživanje perspektive nastavnika i njihove svakodnevne prakse nam može pomoći da razumijemo kako je moguće predavati teške teme boreći se protiv pristrasnih i jednostranih interpretacija. Ovaj doprinos može unaprijediti nastavu istorije na Zapadnom Balkanu, ali i proširiti znanje o načinima na koje se post-konfliktna društva širom svijeta suočavaju sa teškom prošlošću.

<sup>23</sup> Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta* (Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2007)  
Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)  
Wolfgang Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, (Hannover: Hahnische 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)

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

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

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

# 1. Pristup

Nastava istorije na Zapadnom Balkanu je posljednjih godina bila predmet interesovanja velikog broja istraživača. Između ostalih, istoričari, stručnjaci iz oblasti nastave istorije, praktičari i istraživači iz oblasti studija sjećanja i tranzicione pravde su analizirali različite uloge koje nastava istorije ima u ovim društvima.<sup>27</sup> Nastava istorije se vidi kao jedan od društvenih stubova u prevazilaženju nasleđa nasilne prošlosti i istraživači su se bavili načinima na koje se masovno nasilje predstavlja u kurikulumu i udžbenicima istorije.<sup>28</sup> Neke studije naglašavaju da suočavanje sa nasljeđem nasilne prošlosti zahtijeva mno-

go više od reprezentacije bi-perspektivnih ili multiperspektivnih iskustava konflikata u nastavnim materijalima i analiziraju širi kontekst u kome se odvija nastava istorije.<sup>29</sup> Ako nastava istorije nema cilj da razvija odnos preispitivanja prema istoriji, ona, posljedično neće biti uspješna u podržavanju učenika da razviju kritički stav prema kontroverznim temama u društvu. Mnoge internacionalne inicijative su pokušale da iniciraju promjene u nastavi istorije u regionu nudeći publikacije, nastavne materijale i prilike za profesionalno usavršavanje koji podstiču metode aktivnog učenja, obrazovanje usmjereno na učenika i idu dalje od jednog, ekskluzivnog narativa o prošlosti.<sup>30</sup> Međutim, postoji mali broj studija koje analiziraju na koji način se predstave ratova 90-ih koriste u nastavi ili do koje mjere zahtjevi kurikulumu ili udžbenici oblikuju nastavnu praksu.<sup>31</sup> Pored toga, prethodna istraživanja u drugim kontekstima su pokazala da dodatni društveni faktori utiču na svakodnevnu nastavnu praksu.<sup>32</sup> Kako bismo shvatili kakav uticaj na nastavnu praksu imaju nastavni materijali, školska klima, društveni kontekst i profesionalno usavršavanje, morali smo da pitamo same nastavnike o svakom od navedenih aspekata i njihovim iskustvima u nastavi. Posebnu pažnju smo obratili na to da li i kako se predaju kontroverzni istorijski događaji. I više od toga, analizirali smo uslove koji bi

<sup>27</sup> 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)

<sup>28</sup> Ibid.

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

<sup>30</sup> 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)

<sup>31</sup> 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)

<sup>32</sup> Uvjerena nastavnika, njihova praksa i stavovi su važni za razumijevanje i unaprjeđivanje obrazovnog procesa. Oni su u bliskoj vezi sa strategijama koje nastavnici koriste kako bi se izborili sa izazovima u svom svakodnevnom profesionalnom životu, njihovom generalnom dobrobiti i oni oblikuju sredinu u kojoj učenici uče i utiču na motivaciju i postignuće učenika. Pored toga, oni mogu biti posrednici efekata politika vezanih za posao nastavnika – kao što su promjene u kurikulumu inicijalnog obrazovanja nastavnika ili profesionalnog razvoja – na učenje učenika. Više na: <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>, pristupljeno 7. septembra 2017. godine

mogli da oblikuju izbore i ishode kada se ovim temama radi.<sup>33</sup>

U vremenu koje je obilježeno velikim brojem planiranih obrazovnih reformi kao i velikim brojem onih koje se trenutno sprovode, studija koja se bavi ovim temama može imati značajan uticaj, pošto nalazi mogu doprinijeti bolje utemeljenim i stoga uspješnijim politikama i reformama.<sup>34</sup>

Tokom cjelokupnog procesa dizajniranja i implementacije analize potreba nastave istorije na Zapadnom Balkanu, pažljivo su praćeni principi odgovornog istraživanja i inovacija Evropske Komisije.<sup>35</sup> Ovi principi nalažu da različiti društveni akteri treba da rade zajedno tokom istraživačkog procesa u cilju većeg usklađivanja istraživanja sa potrebama i očekivanjima društva. Tokom faze dizajna i implementacije, obratili smo posebnu pažnju na angažovanje različitih aktera uključujući raznovrsne zainteresovane strane u oblasti nastave istorije. Praktičari koji rade u osnovnom i srednjem obrazovanju, stručnjaci u oblasti nastave istorije, istraživači nastave istorije, kreatori politika, predstavnici zvaničnih obrazovnih institucija i aktivisti koji se bave suočavanjem sa prošlošću su svi bili uključeni u proces (Tabela 1). Nastavnici i kreatori obrazovnih politika su, tokom nekoliko sastanaka, konsultovani o elementima i strukturi analize potreba, kao i njihovim očekivanjima od samog istraživanja.

Njihove sugestije su integrisane u naredne korake istraživačkog procesa i pomogle su u stvaranju prikladnije i rigoroznije istraživačke metodologije. Pored pomoći u razvoju istraživačkih instrumenata, ovakav pristup je kod različitih aktera u projektu stvorio osjećaj da projekat i istraživanje pripadaju njima. Najvažnije od svega, nastavnici su proširili svoju ulogu i pored ispitanika u ovom istraživanju postali savjetnici u procesu istraživanja.

U skladu sa principima odgovornog istraživanja i inovacija, realizovan je veliki broj konsultacija sa različitim akterima tokom 15 mjeseci istraživačkog procesa. Vremenska linija prikazuje razvoj i implementaciju različitih elemenata istraživačke metodologije. Nakon razvijanja inicijalnog okvira istraživanja tokom maja i juna 2016. godine, svi elementi, njihova povezanost i raspored aktivnosti implementacije su predstavljeni na Prvom sastanku eksperata

u Beču juna 2016. godine. Povratne informacije su prikupljene od strane eksperata i integrisane u drugu verziju upitnika. Revidirana istraživačka metodologija je prezentovana grupi eksperata i nastavnika koji su učestvovali na Drugoj EUROCLIO regionalnoj ljetnjoj školi na Lovćenu u Crnoj Gori. Tokom jeseni i zime 2016. godine, održano je šest nacionalnih sastanaka i na svakom od ovih sastanaka implementirani su kvalitativni elementi metodologije: intervjui sa ekspertima, grupne diskusije i fokus grupe sa nastavnicima.

Istovremeno je razvijana finalna verzija upitnika na engleskom jeziku. Kako bismo preveli upitnik na sve lokalne jezike, koristili smo dva pristupa: povratni prevod (back-translation) i procedura komiteta.<sup>36</sup> Prvenstveno je upitnik preveden sa engleskog jezika na lokalne jezike a kasnije je sa svakog od lokalnih jezika još jednom preveden na Engleski jezik od strane nezavisnih prevodilaca. Nakon toga su dvije engleske verzije, dobijene ovim putem za svaki od jezika, upoređivane kako bi se otkrili i ispravili potencijalni problemi u prevodu. Kako je bilo potrebno kreirati šest različitih verzija upitnika na različitim, ali veoma sličnim jezicima (sa izuzetkom albanskog), realizovana je dodatna faza u kojoj su upoređivani prevodi u svim verzijama upitnika. Svi nacionalni koordinatori su prisustvovali koordinacionom sastanku koji je realizovan u januaru 2017. godine kako bi se kreirale konačne verzije upitnika na lokalnim jezicima. Upitnik je postavljen i otvoren za odgovore 22. februara 2017. godine i zatvoren 7. maja 2017. godine. Preliminarni rezultati su prezentovani ekspertima i nastavnicima na Trećoj EUROCLIO regionalnoj ljetnjoj školi, koja je održana u Albaniji 18-23. jula 2017. godine.

<sup>33</sup> Vjeruje se da su profesionalne kompetencije ključni faktor u praksama u učionici i školi (Shulman, 1987, Campbell et al., 2004; Baumert and Kunter, 2006). Kako bi proučavali ovo, veliki broj autora je koristio, na primjer, mjere efekata konstruktivističkih u poređenju sa "prijem/direktno prenošenje" uvjerenjima na nastavu i učenje, koje su razvili Peterson et al. (1989). TALIS koristi generalnu verziju dva pokazatelja vezana za nastavu i učenje (konstruktivistički i direktni prijenos) kako bi objasnio uvjerenja nastavnika i osnovno razumijevanje nastave i učenja.

<sup>34</sup> Na Kosovu\* je u toku reforma koja je u fazi pilot projekta, u Albaniji se očekuje još reformi, dok je u BiH reforma trebalo da krene da funkcioniše 2010. godine ali nikada nije implementirana.

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

<sup>36</sup> 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

**Tablica 1: Faze prikupljanja podataka**

<p>10 06 2016  <b>1. prezentacija istraživačke</b>  <b>1. krug povratnih informacija</b>                  Sastanak stručnjaka u Beču</p>	<p>29 10 2016  <b>Konsultacije sa stručnjacima</b>  <b>Grupna diskusija</b>  <b>Fokus grupa Srbija</b>                  Nacionalni sastanak Beograd</p>	<p>05 11 2016  <b>Konsultacije sa stručnjacima</b>  <b>Grupna diskusija</b>  <b>Fokus grupa Makedonija</b>                  Nacionalni sastanak Ohrid</p>	<p>21 01 2017  <b>Sastanak koordinatora</b>  <b>Prevod</b>                  Beograd</p>	<p>03 12 2016  <b>Konsultacije sa stručnjacima</b>  <b>Grupna diskusija</b>  <b>Fokus grupa Crna Gora</b>                  Nacionalni sastanak Herceg Novi</p>	<p>16 07 2016  <b>1. prezentacija istraživačke metodologije</b>  <b>1. krug povratnih informacija</b>                  Ljetnja škola Crna Gora</p>
<p>05 11 2016  <b>Konsultacije sa stručnjacima</b>  <b>Grupna diskusija</b>  <b>Fokus grupa Albanija</b>                  Nacionalni sastanak Tirana</p>	<p>03 12 2016  <b>Konsultacije sa stručnjacima</b>  <b>Grupna diskusija</b>  <b>Fokus grupa Kosovo</b>                  Nacionalni sastanak Priština</p>	<p>07 05 2017  <b>Postavljanje upitnika</b>                  Sve zemlje</p>	<p>09 12 2016  <b>Konsultacije sa stručnjacima</b>  <b>Grupna diskusija,</b>  <b>Fokus grupa Bosna i Hercegovina</b>                  Nacionalni sastanak Sarajevo</p>	<p>22 02 2017  <b>Zatvaranje upitnika</b>                  Sve zemlje</p>	<p>20 07 2017  <b>Prezentacija preliminarnih rezultata</b>  <b>1. krug povratnih informacija</b>                  Ljetnja škola Albanija</p>



## 2. Metodologija

Kako bismo istražili i razumjeli trenutno stanje nastave istorije u regionu Zapadnog Balkana, prevashodno smo morali da obezbijedimo siguran prostor u kome će nastavnici moći da podijele svoja svakodnevna iskustva u nastavi kao i iskustva konteksta u kome se nastava odvija. Da bismo ovo postigli, dizajnirali smo istraživanje koje posmatra različite nivoe i veze u okviru obrazovnih sistema koristeći studiju velikih razmjera sa mješovitom metodologijom, uključujući kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju.

### 2.1. Elementi studije sa mješovitom metodologijom

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

### 2.2. Upitnik

Pitanja u upitniku su imala za cilj da istraže iskustva i percepcije nastavnika, a vezano za teme prethodno obrađene u velikim grupnim diskusijama: Inicijalno obrazovanje nastavnika, Kurikulum i udžbenici, Procedure zapošljavanja i profesionalni razvoj, Školska sredina, Nastavna praksa i Teške teme. Upitnik je kreiran koristeći onlajn platformu Koltriks (Qualtrics).<sup>37</sup> Distribuiran je uz pomoć nacionalnih udruženja nastavnika istorije i obrazovnih institucija koristeći mejling liste članova, društvene mreže i ostale dostupne resurse. Broj nastavnika je zavisio od specifičnih dostupnih resursa u svakoj sredini. Popunjavanje upitnika je započelo ukupno 1399 nastavnika u 6 zemalja regiona Zapadnog Balkana: Albanija, Bosna i Hercegovina, Kosovo\*, Crna Gora, Makedonija i Srbija.

Prilikom prvog sastanka, na kojem je ekspertima prezentovana metodologija istraživanja, neki eksperti su izrazili oklijevanje vezano za pitanja koja se bave ličnim informacijama (uzrast, godine iskustva u nastavi, rod, etnička pripadnost itd). S obzirom da su ovi podaci bili neophodni kako bi se razumio kontekst iz koga dolaze iskustva, istraživački tim je odlučio da ova pitanja ostanu dio upitnika uz pridavanje posebne pažnje upoznavanju nastavnika i budućih ispitanika sa pravilima anonimnosti i povjerljivosti koja važe u naučnim istraživanjima. Međutim, od 1399 nastavnika koji su otvorili upitnik, 606 nastavnika je prekinulo popunjavanje kada su zamoljeni da popune sekciju sa ličnim podacima. Postoji nekoliko objašnjenja za ovo. Jedno je, svakako, da određeni broj nastavnika koji su željeli da učestvuju u istraživanju nijesu željeli da podijele lične podatke. Na osnovu nedostajućih odgovora na pitanje "Koliko dugo predajete?" (prvo u odjeljku upitnika koji se bavi ličnim podacima ispitanika) isključeno je 606 ispitanika koji nijesu nastavili popunjavanje upitnika i konačan uzorak je činilo 793 nastavnika istorije. Pozivanje nastavnika da popune upitnik je realizovano na različite načine u različitim sredinama. U svakoj zemlji, udruženje nastavnika istorije je bilo glavni partner u pozivanju nastavnika da popune upitnik osim u Crnoj Gori, gdje je Ministarstvo Prosvjete pružilo podršku u prikupljanju ispitanika.

### 2.3. Fokus grupe

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

### 2.4. Grupne diskusije

Između 50 i 80 nastavnika istorije (ukupno 334) je učestvovalo u velikim grupnim diskusijama (stocktaking exercise) o potrebama nastavnika u svakoj od zemalja. Grupne diskusije su obrađivale teme relevantne za nastavnike istorije: inicijalno obrazovanje nastavnika, kurikulum i udžbenici, procedure zapošljavanja i profesionalnog razvoja, školska sredina, svakodnevna nastavna praksa i teške teme. Velike grupne diskusije, u formi World café

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

radionica<sup>38</sup> su realizovane u okviru nacionalnih treninga organizovanih od strane nacionalnih udruženja nastavnika istorije kao dio projekta.

## 2.5. Intervjui sa stručnjacima

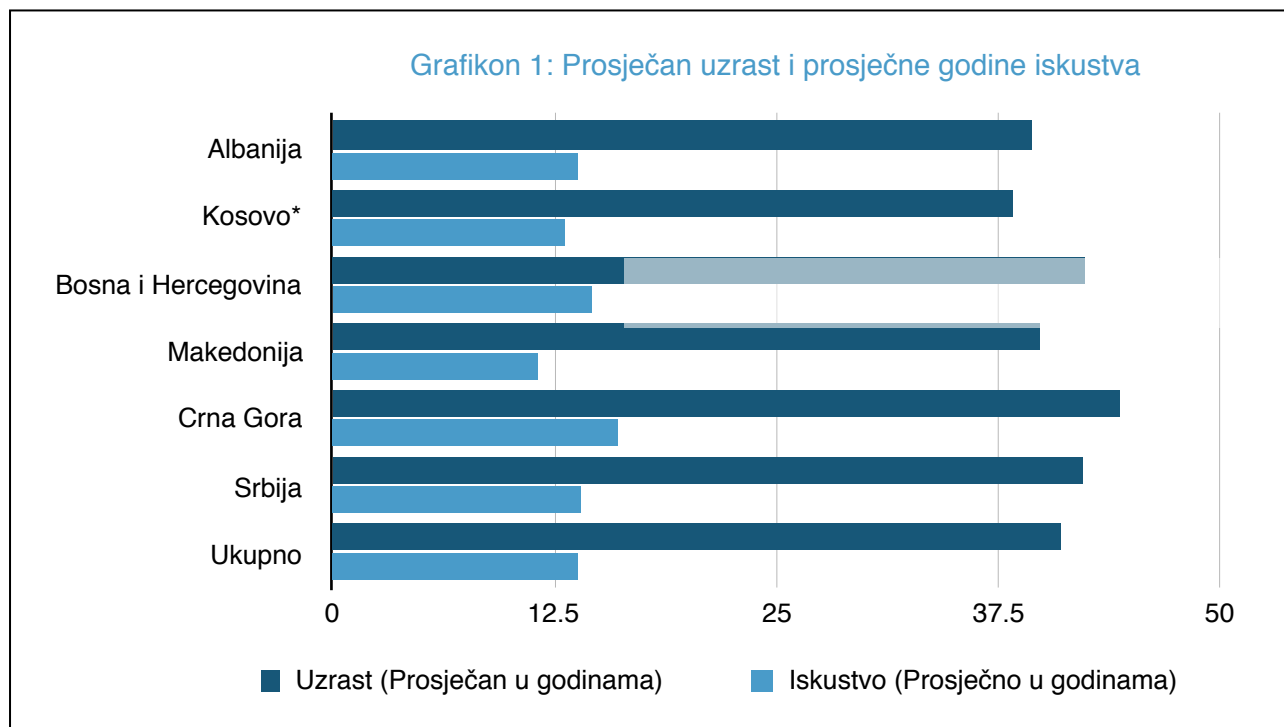
Timovi stručnjaka iz oblasti nastave istorije su sastavljeni od praktičara (školskih i univerzitetskih nastavnika) i predstavnika obrazovnih institucija u Albaniji, Kosovu\*, Bosni i Hercegovini, Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji. Individualno, svaki od eksperata je popunio upitnik koji se sastojao od pitanja vezanih za obrazovne sisteme i poziciju nastave istorije u okviru obrazovnih sistema. Pored toga, kao dopuna upitniku organizovane su nacionalne konsultacije sa ovim ekspertskim timovima. Tokom ovih intervjuja sa ekspertima iz oblasti nastave istorije dobijene su dodatne informacije o specifičnim izazovima u svakoj od zemalja.

## 2.6. Uzorak

Uzorak nastavnika koji su popunili upitnik se sastojao od 793 nastavnika iz šest zemalja. Više od 300 nastavnika i drugih stručnjaka za nastavu istorije je učestvovalo u velikim grupnim diskusijama, 42 nastavnika istorije je učestvovalo u fokus grupama i 14 eksperata za nastavu istorije je učestvovalo u intervjuima koji su se bavili temama vezanim za specifični kontekst svake od zemalja. U nastavku će biti predstavljene neke od karakteristika uzorka ispitanika koji su popunili upitnik. Prosječni uzrast ispitanika je bio AS=41,24 godine, sa prosječnim iskustvom u nastavi približno 14 godina (AS=13,97) (Grafikon 1). Najniži prosječni uzrast je zabilježen na Kosovu\* (38,33) a najviši u Crnoj Gori (44,29). U skladu sa

ovim, ispitanici iz Crne Gore u prosjeku imaju najviše iskustva (AS=16,3) a nastavnici sa najmanje iskustva u prosjeku su nastavnici iz Makedonije (AS=11,59).

Procenat ispitanika ženskog pola u cjelokupnom uzorku (Grafikon 2) je 50,33%. Najviši procenat ispitanika ženskog pola je zabeležen u Albaniji (66,70%), a najniži na Kosovu\* (28,4%). Tabela 2 predstavlja etničku strukturu uzorka. Ovi podaci pokazuju da je upitnik uspio da obuhvati etnički raznovrsni uzorak nastavnika istorije. Imajući u vidu etničku raznovrsnost regiona, kao i etnički zasnovane obrazovne politike, vjerujemo da ovakav sastav uzorka, iako se ne radi o reprezentativnom uzorku, predstavlja dobru bazu za dobijanje vrijednih uvida u perspektive nastavnika u regionu.



<sup>38</sup> World café je metod olakšavanja dijaloga u velikim grupama. U ovom procesu, prvo se paralelno odvija nekoliko grupnih diskusija na različite pod-teme. Nakon toga, učesnici se premještaju u drugu diskusionu grupu u skladu sa svojim preferencijama. Nakon nekoliko ovakvih promjena, odvija se plenarna diskusija. U toku ove plenarne diskusije, prezentuju se zaključci svake od malih grupa. Za više informacija o World café metodu: <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/> pristupljeno 12. septembra, 2017

Grafikon 2: Rodna struktura uzorka

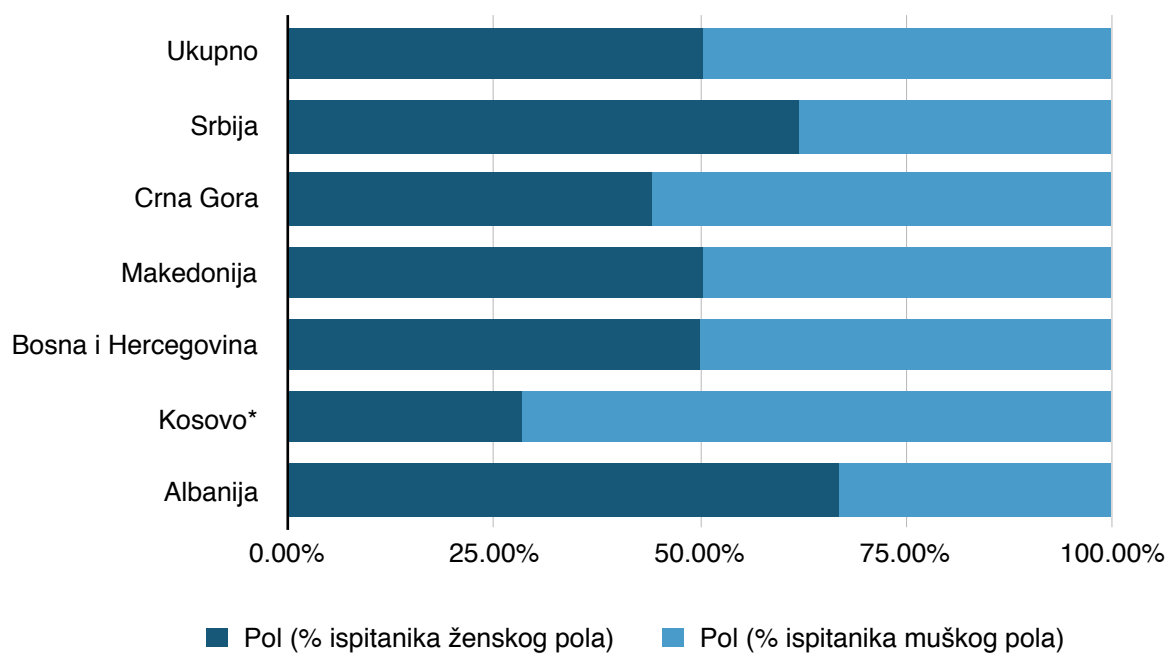


Tabela 2: Etnička struktura uzorka

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

## 3. Rezultati

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

Sticanje nastavničkih kompetencija počinje tokom studija, gdje se budući nastavnici pripremaju za ono što ih čeka u učionici. Nakon završenog studijskog programa, prvi izazov koji moraju da prevaziđu je nalaženje posla. Imajući u vidu nezapošljenost u regionu,<sup>39</sup> već ovo predstavlja težak zadatak za nastavnike širom Zapadnog Balkana. Kada nastavnici uspiju da osiguraju zapošljenje i svoje mjesto u školi, ulaze u polje drugačijih mehanizama profesionalnog razvoja u okviru koga se nude prilike za profesionalni razvoj, a njihovo napredovanje zavisi od procjene njihovog uspjeha na poslu. Jedan od ciljeva analize potreba je bio da se istraži na koji način funkcionišu različite faze profesionalnog života nastavnika istorije na zapadnom Balkanu. Poseban fokus je stavljen na dva pitanja:

- Da li studijski programi za nastavnike istorije opremaju nastavnike neophodnim nastavnim vještinama?
- Šta nastavnici misle o procedurama zapošljavanja i prilikama za profesionalni razvoj koje im nudi obrazovni sistem i ostali akteri u ovoj oblasti? Što nastavnici misle o procedurama zapošljavanja i

prilikama za profesionalni razvoj koje im pružaju obrazovne vlasti i drugi akteri?

#### 3.1.1. Inicijalno obrazovanje nastavnika

Širom Zapadnog Balkana, inicijalno obrazovanje budućih nastavnika istorije se odvija na univerzitetima u formi akademskih studijskih programa za istoričare i nastavnike istorije.<sup>40</sup> U Albaniji postoji 4 kompletna studijska programa za nastavnike istorije, u BiH 6 kompletnih studijskih programa (5 u Federaciji i 1 u Republici Srpskoj), na Kosovu\* postoji samo jedan kompletna studijski program za nastavnike istorije, u Makedoniji postoje 3, u Crnoj Gori 1, a u Srbiji 4 kompletna studijska programa za nastavnike istorije.

Nastavnici istorije u regionu jasno uočavaju neujednačenosti u svom inicijalnom obrazovanju. Polovina ispitanih nastavnika (48,9%) misli da je bilo nedovoljno didaktike nastave istorije u njihovim studijskim programima, dva od tri nastavnika (61,3%) uočava manjak pedagogije u studijskim programima, a 45,4% ispitanika misli da bi trebalo da postoji veći broj kurseva vezanih za pedagogiju u okviru studijskih programa za nastavnike istorije. Uпитani o kojim temama bi voleli da su učili više, većina nastavnika navodi didaktiku predmeta istorija, pedagogiju i praktičnu nastavu. Proporcija kurseva pedagogije i didaktike nastave istorije u programima za buduće nastavnike istorije na Zapadnom Balkanu je u 2012. godini bila manja od proporcije u ostalim evropskim zemljama. Intervjui sa ekspertima ukazuju da se proporcija nije popravila od tada.<sup>41</sup>

*“Prije svega, obrazovanje. Mislim da nismo dovoljno obrazovani na fakultetu. Mi nismo imali niti jedan predmet koji se bavio radom sa učenicima sa posebnim potrebama, a to bi bilo veoma korisno za rad u osnovnoj školi.”<sup>42</sup>*

Kada se radi o drugim specifičnim temama o kojima bi željeli da su učili tokom studija, veliki broj nastavnika objašnjava da nijesu pripremljeni za rad sa učenicima sa posebnim potrebama, i smatra da budući nastavnici treba da steknu ove vještine tokom studija.

<sup>39</sup> Prema posljednjim istraživanjima, nezapošljenost na Zapadnom Balkanu je iznad EU28 prosjeka. 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](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Enlargement_countries_-_labour_market_statistics#Unemployment_rate)

<sup>40</sup> Za razliku od nekih zemalja gdje se nastavnici istorije obrazuju na pedagoškim univerzitetima, u zemljama Zapadnog Balkana studijski programi za nastavnike istorije su organizovani u sklopu fakulteta i univerziteta na kojima se studira istorija. Za dodatne detalje o postojećim formama inicijalnog obrazovanja za nastavnike u Evropi pogledajte: 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](http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf_test/doc_7.5_comparative_study.pdf) Last accessed October 10th 2017.

<sup>41</sup> 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)

<sup>42</sup> Fokus grupa BiH, moderatori Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo, 9. decembar, 2016.

### 3.1.2. Kako nastavnici opažaju procedure zapošljavanja?

Kako bismo razumjeli poziciju nastavnika u obrazovnom sistemu, važno je razumjeti njihovu perspektivu kada se radi o procedurama zapošljavanja. Faktorska analiza je pokazala da četiri stavke ("U mojoj zemlji procedure zapošljavanja su transparentne"; "Profesionalne kvalifikacije prijavljenih kandidata se uzimaju u obzir prilikom zapošljavanja"; "Nastavno iskustvo prijavljenih kandidata se uzima u obzir prilikom zapošljavanja"; "Postoji korelacija između postignuća i napredovanja u karijeri u mojoj radnoj sredini") doprinose istom faktoru i ove četiri stavke su korišćene kako bi se napravio indeks koji smo nazvali "Indeks transparentnosti i napredovanja u karijeri zasnovanog na postignuću". Grafikon 4 prikazuje vrijednosti ovog indeksa u svim pod-uzorcima. Nastavnici iz Makedonije imaju najniži skor (M=2,15) što pokazuje da percipiraju procedure zapošljavanja kao najmanje transparentne, a karakteristike nastavnika kao nebitne u procesu zapošljavanja i profesionalnog napredovanja. Najviši skor na ovom indeksu je prisutan kod nastavnika iz Crne Gore (M=3,21). Prosječna vrijednost u cijelom uzorku (M=2,63) pokazuje da u globalu, nastavnici ne smatraju da mehanizmi zapošljavanja i napredovanja ispunjavaju zahtjeve transparentnosti i poštovanja kvalifikacija.

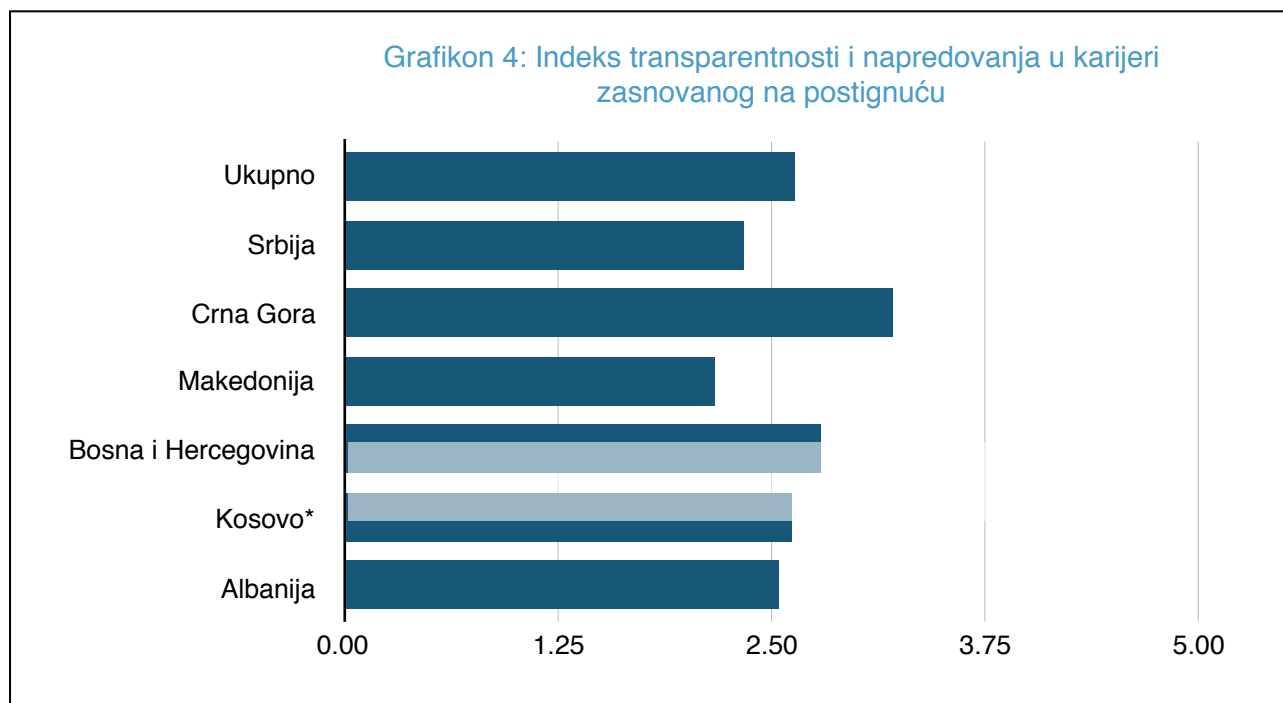
Visok stepen nezapošlenosti i njegove posljedice za dobijanje posla nastavnika izgleda nijesu najveći izazovi za procedure zapošljavanja nastavnika istorije na Zapadnom Balkanu. Posmatrano u cijelom uzorku, više od polovine ispitanika (53,7%) ne misli da su procedure zapošljavanja

u njihovoj zemlji transparentne. Približno polovina ispitanika vjeruje da se profesionalne kvalifikacije (46,1%) i nastavno iskustvo (50,1%) prijavljenih za posao ne uzimaju u obzir. Pored toga, skoro polovina ispitanika (46,8%) misli da postoji dosta miješanja političara na lokalnom ili državnom nivou u zapošljavanje nastavnika u školama. Prilikom diskusija o zapošljavanju, ispitanici često pominju korupciju.<sup>43</sup>

*Kolega je rekao da je najveći problem kod zapošljavanja to što se zapravo procjenjuju pripadnost političkoj partiji i porodične veze. Takođe, direktori škola sami donose odluku kao da ne postoje kriterijumi kao što su ocjene ili radno iskustvo. Ponekad im čak ministar kaže koga da zaposle.<sup>44</sup>*

Nalazi vezani za probleme pri zapošljavanju jasno pokazuju da su, u praksi, tokom selekcije, drugi faktori (pripadnost političkoj partiji, lične veze itd.) bitniji od kvalifikacija. Manjak transparentnosti kriterijuma selekcije ostavlja prostora za nekonzistentnosti i manipulacije, koje mogu voditi nepotizmu i korupciji. Na osnovu podataka, možemo pretpostaviti da nastavnici ne osjećaju sigurnost i nemaju povjerenja u svojoj radnoj sredini. Smatramo da je ovo jedna od bitnih odrednica njihove nastavne prakse.

Grafikon 4: Indeks transparentnosti i napredovanja u karijeri zasnovanog na postignuću



<sup>43</sup> Postoje politizovano zapošljavanje kao i nepotizam – zapošljavanje putem rođaćkih i prijateljskih veza. Vidjeti za primjer: Veliku grupnu diskusiju, Skoplje, 5. novembar, 2016. godine

<sup>44</sup> Fokus Grupa Crna Gora, moderator Dea Marić, Herceg Novi, 3. decembar, 2016. godine

### 3.1.3. Prilike za profesionalni razvoj u praksi

U posljednjih 10 godina, u većina zemalja u regionu realizovane su reforme u sektoru profesionalnog razvoja i napredovanja nastavnika.<sup>45</sup> Postoje različite metodologije licenciranja u različitim zemljama u regionu, koje se razlikuju u trajanju i formatu. Na primjer, u Albaniji, licenca se dobija jednom bez predviđenog obnavljanja tokom karijere.<sup>46</sup> U slučaju Crne Gore i Srbije, licencu je potrebno obnoviti svakih 5 godina na temelju sudjelovanja na akreditiranim treninzima. Za obnavljanje licence potrebno je sakupiti određeni broj bodova kroz pohađanje treninga.<sup>47</sup> U slučaju Srbije, postoje značajne poteškoće u primjeni ovog sistema jer akreditacija seminara ne prati tempo dostupnih seminara i na taj način nastavnici nijesu u prilici da dobiju poene za sve seminare u kojima su učestvovali. U Bosni i Hercegovini, sistem licenciranja sličan onima u Srbiji i Crnoj Gori je planiran kao dio Strateških smjernica za reformu obrazovanja u Bosni i Hercegovini 2008-2015 koje bi bile primijenjene u cijeloj državi i sadržale implikacije za mehanizme standardizovanog profesionalnog razvoja u Federaciji i Republici Srpskoj. Zbog neefikasnosti implementacionih tijela (Savjet Ministara), većina reformi predviđenih dokumentom nikada nije primijenjena, pa tako ni dio koji se odnosi na profesionalni razvoj nastavnika.<sup>48</sup> Do danas u Bosni i Hercegovini ne postoji minimum mehanizama na državnom nivou koji bi pratili profesionalni razvoj nastavnika. Na Kosovu\* sistem licenciranja sa mogućnošću obnavljanja licence je uspostavljen 2014. godine.<sup>49</sup> Koristili smo različite metode kako bismo ispitali iskustva i stavove nastavnika vezano za procedure zapošljavanja, napredovanja i profesionalnog razvoja. Fokusirali smo se na načine na koje zapošljavanje i napredovanje funkcionišu u

praksi kako bismo vidjeli kakve implikacije to može imati za profesionalni razvoj nastavnika istorije.

*Ponekad sami finansiramo učešće na seminarima zato što ni ministarstvo ni škola ne nude podršku. Niko neće da finansira profesionalni razvoj nastavnika.<sup>50</sup>*

U nekim zemljama lokalne samouprave plaćaju profesionalno usavršavanje nastavnika sa svog područja.<sup>51</sup> Ovo dovodi nastavnike iz manje razvijenih područja u lošiji položaj. Ako uzmemo u obzir da direktor škole donosi odluku o tome da li će nastavnik učestvovati u seminarima, dobijamo širu sliku profesionalnog razvoja nastavnika istorije na Zapadnom Balkanu. Profesionalni razvoj nastavnika je u većoj mjeri određen finansijskim stanjem zajednice nego potrebama i aspiracijama nastavnika. U slučaju nekih nastavnika, koji možda nijesu sami motivisani da se profesionalno razvijaju, sistem kakav je sada ih neće motivisati, čak će ih demotivisati. Sljedeći citat jasno ukazuje na implikacije trenutno postojećih procedura napredovanja i profesionalnog razvoja.

*(...) mnogo zavisi od entuzijazma ljudi. Mehanizam nije razvijen tako da motiviše ljude. To je širi problem države i sistema javnih usluga.<sup>52</sup>*

Posljednjih godina, prilike za profesionalni razvoj nastavnika se pojavljuju iz saradnje između škola i nevladinih organizacija. Ovo istraživanje je imalo za cilj da mapira različite organizacije koje pružaju treninge i ispita kako nastavnici vide korisnost ovih treninga za svoj profesionalni razvoj.

<sup>45</sup> Intervjue sa ekspertima vodili Dea Marić i/ili Rodoljub Jovanović (Intervju sa ekspertima Kosovo\*, Priština, 3. Decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima BiH, Sarajevo, 3. Decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Albanija, Tirana, 5. Novembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Makedonija, Ohrid, 5. Novembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Crna Gora, Herceg Novi, 3. Decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Srbija, Beograd, 16. Oktobar 2016. godine)

<sup>46</sup> Licenca za nastavnika se dobija nakon 1 godine predavanja pod mentorstvom i položenog testa – Albanija, intervju, portfolio nakon jedne godine predavanja pod mentorstvom u slučaju Albanije ([http://www.akp.gov.al/images/pdf/Rregullore\\_profesionet.pdf](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>) Zakon o osnovnim i srednjim školama [http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon\\_za\\_nastavnici\\_vo\\_osnovno\\_i\\_sredno\\_obrazovanie.pdf](http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon_za_nastavnici_vo_osnovno_i_sredno_obrazovanie.pdf), 2016

<sup>47</sup> Svaka obuka donosi određeni broj bodova, a određeni broj bodova je potreban za obnavljanje licence.

<sup>48</sup> 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)

<sup>49</sup> Intervju sa ekspertima BiH, Sarajevo, 3. decembar 2016. Godine, 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> (pristupljeno 12. novembra, 2016. godine)

<sup>50</sup> Fokus grupa BiH, moderatori Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo, 9. decembar 2016. godine

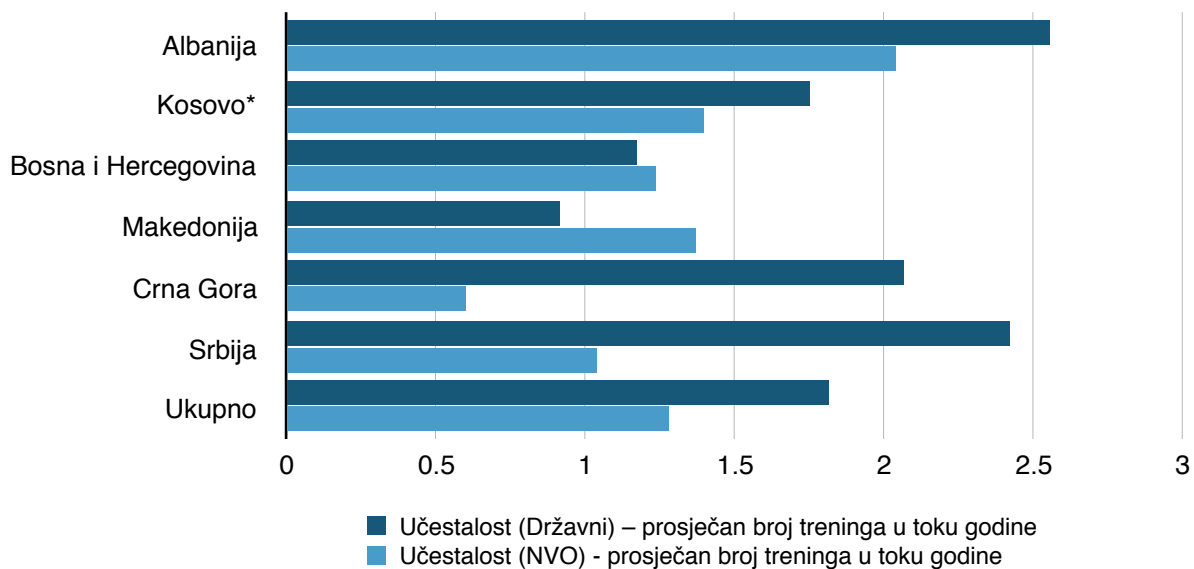
<sup>51</sup> Fokus grupa Srbija, moderatori Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Beograd, 23. oktobar 2016. godine

<sup>52</sup> Ibid.

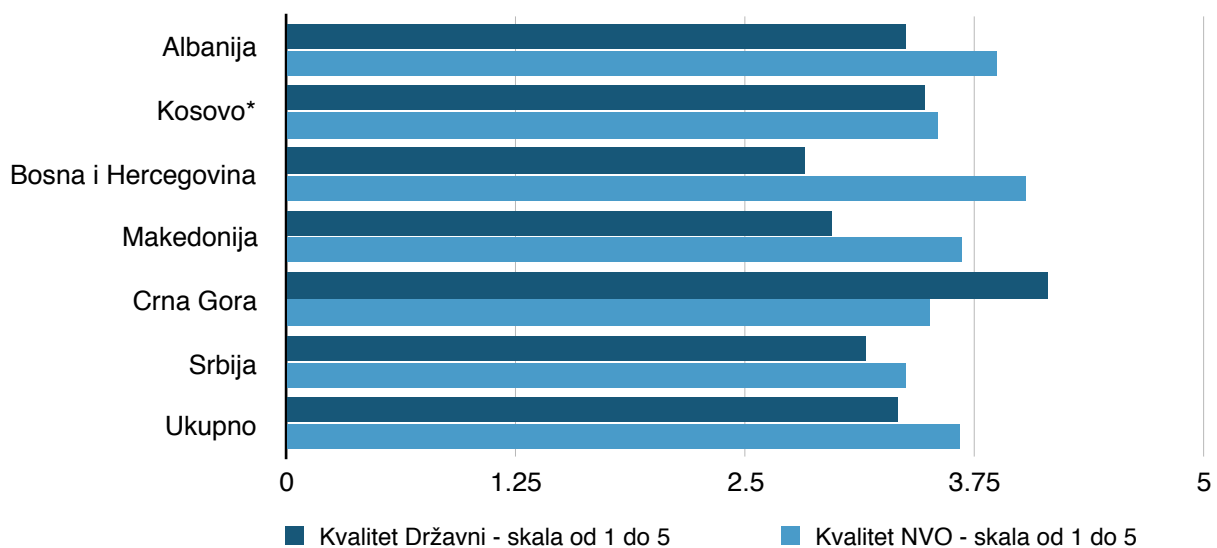
Grafikoni 5 i 6 prikazuju interesantan kontrast. Kao što se vidi na grafikonu 6, treninzi koje organizuju nevladine organizacije su opaženi kao kvalitetniji (M=3,67) nego treninzi akreditovani od strane ministarstva obrazovanja (M=3,33). Grafikon 5, sa druge strane pokazuje da nastavnici mnogo češće učestvuju u treninzima akreditovanim od strane ministarstva obrazovanja; 77,4% ispitanika učestvuje u treninzima akreditovanim od strane ministarstva obrazovanja bar jednom godišnje, dok se isto može reći za 55% nastavnika kada se radi o treninzima koje organizuju nevladine organizacije. Ovo nije iznenađu-

juće kada znamo da samo treninzi akreditovani od strane ministarstva obrazovanja donose poene i utiču na obnavljanje licence (ako ona postoji u određenoj zemlji). Ovaj nalaz otvara veliki broj pitanja, s obzirom da se profesionalni razvoj nastavnika smatra jednim od ključnih prediktora inovacija i saradnje sa drugim nastavnicima.<sup>53</sup> Odakle motivacija za učestvovanje u određenim treninzima? Da li dolazi iz želje da se steknu korisne vještine ili samo iz mehanizama koji regulišu profesionalni razvoj?

Grafikon 5: Koliko često učestvuje u treninzima?



Grafikon 6: Kvalitet treninga?



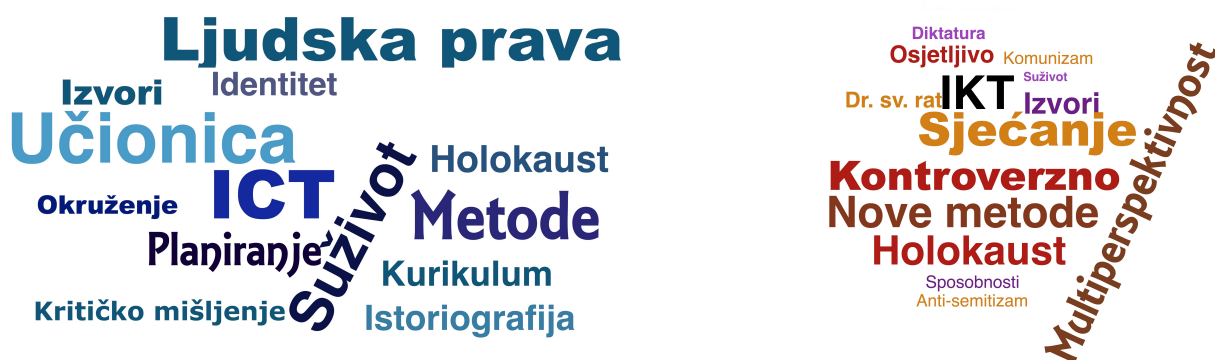
<sup>53</sup> Nastavnici koji su aktivni u smislu profesionalnog razvoja takođe koriste širi spektar nastavnih pristupa i češće saraduju sa drugim nastavnicima, OECD. Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes (Unknown: OECD Publishing, 2009)

*Da nema organizacija civilnog društva, ne bismo imali nikakve prilike za profesionalni razvoj. Ali ima i pasivnosti. Ja sam preporučio seminare nekim kolegama, ali su oni bili potpuno nezainteresovani...*<sup>54</sup>

Slike prikazane iznad pokazuju teme koje se najčešće pokrivaju na državnim i NVO treninzima<sup>55</sup> Treninzi koje organizuju državne institucije se češće bave generalnijim temama u obrazovanju kao što su planiranje, organizacija učionice, ljudska prava, nastavne metode, kritičko mišljenje i izvori. Treninzi koje organizuju NVO u jednom dijelu pokrivaju slične teme kao što su nove tehnologije, (nove) nastavne metode i koncepti, ali se generalno u većoj mjeri bave kontroverzama, osjetljivim temama i načinima na koje se može pristupiti specifičnim istorijskim

iskustvima i njihovim interpretacijama. Imajući u vidu ciljeve obrazovnih institucija kao i agendu internacionalnih organizacija, ovaj nalaz nije sam po sebi previše iznenađujući. Očigledno je da se teme, koje ove dvije vrste treninga pokrivaju, dopunjuju jer postoji potreba da se obrade kako generalnije teme, tako i specifične osjetljivosti vezane za region. Ipak, podaci o opaženom kvalitetu treninga i učešću na treninzima stavljaju teme koje oni pokrivaju u kontekst. Potreba za mjerama koje bi uključile bolje mehanizme provjere kvaliteta obje kategorije treninga je jasna. Dodatni akreditacioni mehanizmi za državne i NVO treninge bi obezbijedili i bolji kvalitet treninga. Na ovaj način, obrazovni sistem i ostali akteri koji pružaju treninge bi bili u mogućnosti da odgovore na potrebe nastavnika za profesionalnim razvojem na sistematski i supstancijalni način.

Tablica 8: Teme državnih i nevladinih treninga



Tablica 9: Nastavnici i profesionalni razvoj u zemljama Zapadnog Balkana

<b>Albanija</b>	4 BA programa (180-240 ECTS)	4 MA programa Istorija (60-90 ECTS) 4 MA programa - akademski (90-120 ECTS)	Faza 1: 1 Godina pripravničkog staža + procjena znanja na kraju godine od strane Regionalnog Direktorata za Obrazovanje	Faza 2: Ispit - Nacionalna Agencija za Ispite
<b>Kosovo*</b>	1 BA program (180 ECTS)	4 MA programa	Privremena nastavna licenca, Stalna Licenca, Licenca za Mentora, Licenca za postignuće	
<b>Bosna i Hercegovina</b>	6 BA programa	1 MA program	Nije primijenjen sistem licenciranja	
<b>Makedonija</b>	3 BA programa	3 MA programa	Faza 1: 1 godina pripravničkog staža sa dodijeljenim mentorom	Faza 2: Interni ispit
<b>Crna Gora</b>	1 BA program	1 MA program	1 godina pripravničkog staža sa dodijeljenim mentorom	Na svakih 5 godina, nastavnik je dužan da ostvari 36 sati treninga u različitim djelovima zemlje
<b>Srbija</b>	4 BA programa (240 ECTS)	4 MA programa	Faza 1: 2 godine pripravničkog staža sa dodijeljenim mentorom	Faza 2: Ispitni čas pred komisijom + Državni ispit

<sup>54</sup> Fokus grupa BiH, moderatori Dea Marić i Rodoljub Jovanović, Sarajevo, 9. decembar 2016. godine

<sup>55</sup> Intervjue sa ekspertima vodili Dea Marić i/ili Rodoljub Jovanović (Intervju sa ekspertima Kosovo\*, Priština, 3. Decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima BiH, Sarajevo, 3. Decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Albanija, Tirana, 5. Novembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Makedonija, Ohrid, 5. Novembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Crna Gora, Herceg Novi, 3. Decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Srbija, Beograd, 16. Oktobar 2016. godine)



### 3.2. Nastavnici u školi i obrazovnom sistemu

Pored ostalih tema, željeli smo da istražimo šta čini radnu sredinu nastavnika na Zapadnom Balkanu. Prepostavili smo da školski kontekst i karakteristike obrazovnog sistema, zajedno sa pozicijom nastavnika u njima, utiču na nastavu.<sup>56</sup> Infrastruktura potrebna za nastavu je aspekt koji kreatori politika, ali i istraživači koji se bave nastavom istorije na Zapadnom Balkanu, često previđaju. Uključivanjem ove dimenzije, željeli smo da privučemo pažnju na strukturalne izazove koji su vitalni za svakodnevnu nastavnu praksu. Veličina odjeljenja i nastavna pomagala daju okvir nastavi. Pored toga, nastavničke percepcije nivoa demokratije u školama i obrazovnim sistemima i uloga koju nastavnici igraju u njima su faktori koji se moraju uzeti u obzir kada se priča o postignuću nastavnika i prilikama za unaprjeđenje.<sup>57</sup>

#### 3.2.1. Infrastruktura

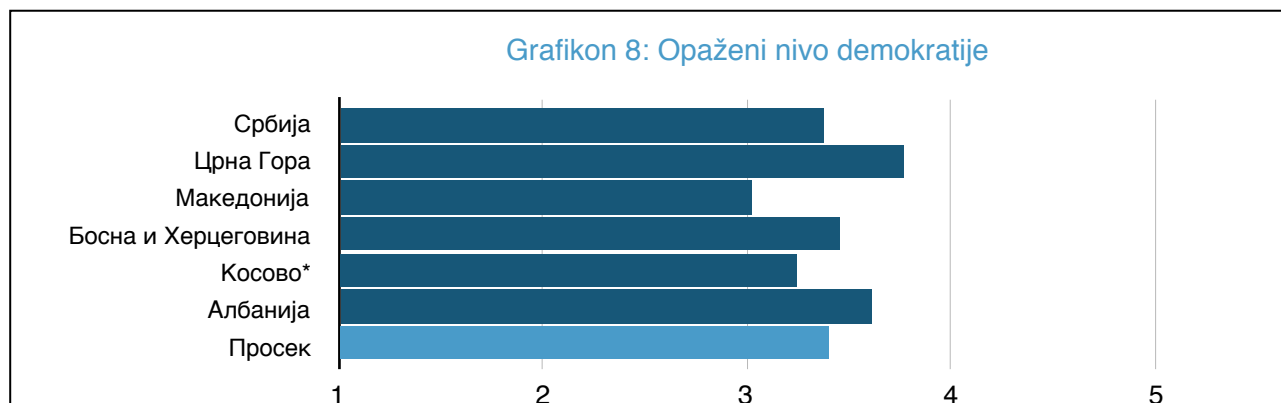
Tema osnovnih uslova za održavanje nastave i manjka osnovne materijalne infrastrukture u nekim školama je pomenuta od strane nekolicine nastavnika tokom istraživanja. Tehnička i tehnološka opremljenost škola značajno varira u zavisnosti od toga da li se radi o školama u urbanim ili ruralnim sredinama, kao i od ekonomske razvijenosti oblasti u kojoj se škola nalazi. Pored toga, problem prevelikog broja učenika je pomenut u okviru nekoliko velikih grupnih diskusija.<sup>58</sup>

Učenicima je dosadna teorija i manjak praktičnog rada u okviru nastave istorije. Na ovo dodajte probleme istorije kao predmeta i činjenicu da nove metode zahtijevaju drugačije uslove, bilo da se radi o infrastrukturi ili broju učenika. Teško je primijeniti nove metode u odjeljenju koje ima 40 učenika.<sup>59</sup>

U nekim djelovima Albanije, nije neuobičajeno da se jedno odjeljenje sastoji od više od 35 učenika. Prirodno, ovo ima negativni uticaj na primjenu principa aktivne nastave, nastave zasnovane na kompetencijama i nastave orijentisane na učenika i podstiče korišćenje tradicionalnih nastavnih praksi. Pored toga, u slučaju Albanije postoji veliki kontrast između privatnih i javnih škola.<sup>60</sup> Nastavnici opisuju privatne škole kao mnogo pogodnije okruženje za primjenu participatornih i aktivnih pristupa učenju. Stiče se utisak da je ovo povezano sa manjim brojem učenika u odjeljenju i boljom tehničkom opremljenošću ovih škola.<sup>61</sup>

#### 3.2.2. Opaženi nivo demokratije u školama

Grafikon 8 predstavlja nastavničke percepcije nivoa demokratije u školi u kojoj predaju. Na skali od 1 do 5 (gdje 1 predstavlja nimalo a 5 veoma) oni su ocjenjivali šest različitih aspekata demokratije u praksi: učešće nastavnika u donošenju odluka, upravljanje školom, učešće učenika i roditelja, zastupljenost različitosti u školi i status učenika sa posebnim potrebama. Statistička analiza je pokazala da ovih šest stavki možemo posmatrati zajedno, pa je uprosječavanjem odgovora kreiran indeks opaženog nivoa demokratije u školi. Najniži nivo demokratije u ško-



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

<sup>57</sup> Kao što je pokazano u drugim istraživanjima, školska klima je pozitivno povezana sa obavezivanjem nastavnika i efikasnom nastavom; School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy Rebecca J. Collie, Jennifer D. Shapka, and Nancy E. Pery and Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment Camellia Othman, Jati Kasuma

<sup>58</sup> Velika grupna diskusija Crna Gora, moderator Dea Marić, Herceg Novi, 3. decembar, 2016. godine

<sup>59</sup> Fokus grupa Albanija, moderator Dea Marić, Tirana, 5. novembar, 2016. godine

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Ibid.

lama percipiraju nastavnici u Makedoniji (AS=3,02) a najviši nastavnici u Crnoj Gori (AS=3,77). Ipak, kada se ovim podacima pridodaju podaci sakupljeni u fokus grupama, velikim grupnim diskusijama i intervjuima sa ekspertima, dobija se manje pozitivna slika. Izgleda da nastavnici ne vide veliki nivo demokratije u školskoj praksi.<sup>62</sup>

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

(Сарадња међу заједницама, Босна и Херцеговина)

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

(Процес доношења одлука о запошљавању, Црна Гора)

Nastavnici napominju da je zastupljeno autoritarno upravljanje školama. Ovaj tip donošenja odluka se prepoznaje u različitim temama vezanim za nastavnike i škole, od saradnje među školama do profesionalnog razvoja nastavnika. Podržavajuća i demokratska atmosfera u školi je bitan faktor za oblikovanje nastavnih praksi. Ako kreatori politika i obrazovne institucije žele da podrže kreativnu, kritički nastrojenu i odgovornu nastavu istorije, trebalo bi da obezbijede podržavajući i demokratski kontekst u kojem se odvija nastava.

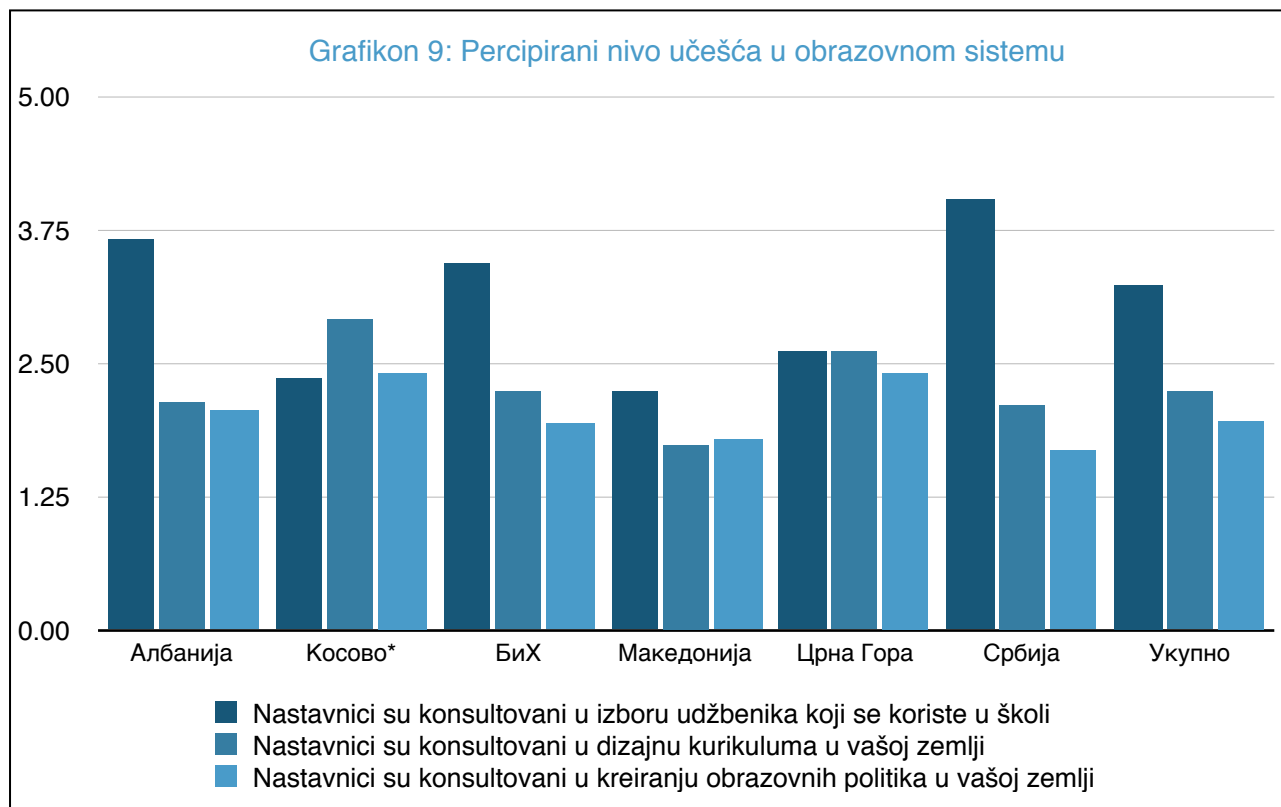
### 3.2.3. Opaženi nivo učešća nastavnika u obrazovnom sistemu

Jedan od najbitnijih elemenata pozicije nastavnika u školi i obrazovnom sistemu je nivo učešća nastavnika u različitim procesima donošenja odluka u okviru obrazovnog sistema. Pretpostavljamo da je učešće praktičara u procesima reformi bitna kako za oblikovanje odluka baziranih na iskustvu, tako i za promovisanje promjena koje će nastavnicima doživljavati kao svoje.

Grafikon 9 predstavlja odgovore nastavnika na sljedeća pitanja: (1) Nastavnici su konsultovani u kreiranju obrazovnih politika na nacionalnom nivou, (2) Nastavnici su konsultovani u dizajnu kurikuluma i (3) Nastavnici su konsultovani u izboru udžbenika koji se koriste u školi. Ispitanici su češće konsultovani u izboru udžbenika nego u kreiranju obrazovnih politika i dizajnu kurikuluma. Ovo ukazuje na određeni zakonitost: što su odluke ključnije i na višim nivoima, nastavnici su manje uključeni i konsultovani.

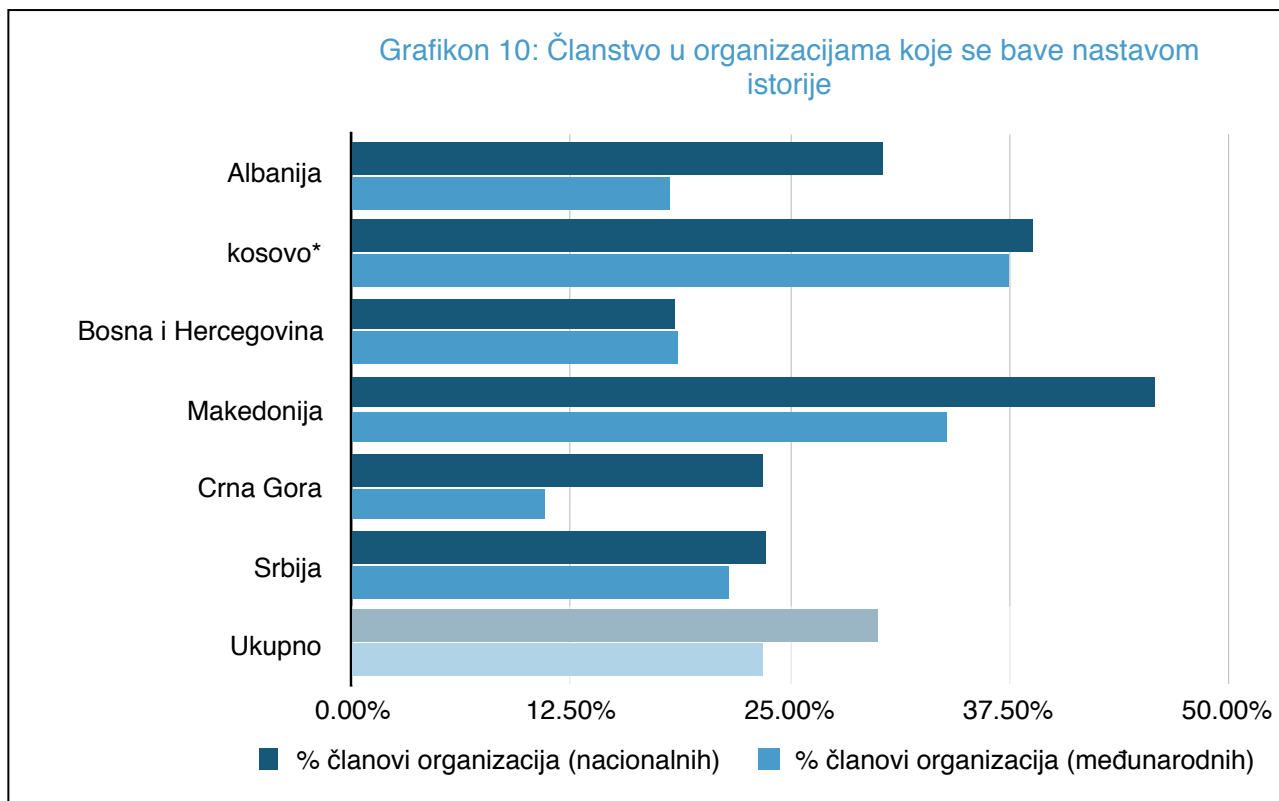
Još jedan relevantni indikator učešća nastavnika je njihova uključenost u rad organizacija koje se bave nastavom istorije. U prosjeku, svaki treći ispitanik (30,08%) je član nacionalne organizacije koja se bavi nastavnom istorije, a svaki peti (23,44%) je član internacionalne organizacije

Grafikon 9: Percipirani nivo učešća u obrazovnom sistemu



<sup>62</sup> Velike grupne diskusije vodili Dea Marić i/ili Rodoljub Jovanović (Velika grupna diskusija Kosovo\*, Priština, 3. decembar 2016. godine; Velika grupna diskusija ima BiH, Sarajevo, 3. decembar 2016. godine; Velika grupna diskusija Albanija, Tirana, 5. novembar 2016. godine; Velika grupna diskusija Makedonija, Ohrid, 5. novembar 2016. godine; Velika grupna diskusija Crna Gora, Herceg Novi, 3. decembar 2016. godine; Velika grupna diskusija Srbija, Beograd, 16. oktobar 2016. godine)

Grafikon 10: Članstvo u organizacijama koje se bave nastavom istorije



koja se bavi nastavom istorije. Najveći procenat ispitanika koji su članovi nacionalnih organizacija koje se bave nastavom istorije bilježimo u Makedoniji (45,9%), a najveći udeo ispitanika koji su članovi internacionalne organizacije koja se bavi nastavom istorije na Kosovu\* (37,5%). Ovi podaci ukazuju na veliko učešće nastavnika u organizacijama koja se bave nastavom istorije i pokazuje da se nastavnici uključuju u rad organizacija koje se bave inovacijama u nastave istorije. Sa druge strane, podaci o učešću nastavnika u drugim procesima u okviru obrazovnog sistema (Grafikon 9) pokazuju da se nastavnici ne osjećaju uključeno u strateške promjene u obrazovnim sistemima. Zajedno, ovi podaci sugerišu da postoji potencijal u motivaciji nastavnika da rade na promjenama u nastavi istorije koji nije u potpunosti iskorišćen u obrazovnom sistemu.

Ovakve procedure imaju implikacije za profesionalni razvoj nastavnika, ali zapošljavanje i dizajn vannastavnih aktivnosti imaju važnu ulogu. Ovo otvara dalja pitanja o zasnovanosti procedura zapošljavanja od postignuća, osnovama za odluke o profesionalnom razvoju nastavnika i njihovoj vezi sa potrebama nastavnika. Kada se radi o odlukama vezanim za saradnju sa drugim školama, važno je istaći da direktori škola mogu biti faktor koji sprječava korake ka saradnji između različitih zajednica. Imajući u vidu opseg odlučivanja direktora, oprez nastavnika da se upuste u inovativne pristupe djeluje opravdano.

### 3.3. Da li se paradigma nastave promijenila?

Nastava istorije na Zapadnom Balkanu je bila predmet mnogih međuvladinih i nevladinih intervencija i reformi u posljednjih 20 godina.<sup>63</sup> Namjera da se interveniše i reformiše je u vezi sa sljedećom "dijagnozom": Smatra se da nastava istorije na Zapadnom Balkanu služi prenošenju jednog, etnički oblikovanog narativa o onome što se desilo Nama. U tom narativu, Drugi su opisani kao negativni likovi, opresori, agresori, sumnjivi stranci i neprijatelji.<sup>64</sup> Tradicionalne metode nastave veoma dobro služe prenošenju ovog unaprijed pripremljenog narativa. Nastavnici se vide kao prenosioci a učenici kao primaoci priče o Nama kroz vrijeme. Preispitivanje istorijskih interpretacija i učenje kako se one konstruišu i koriste, nije bio cilj niti je sistematski podržavano od strane obrazovnih institucija.

U međuvremenu, dogodile su se intervencije i reforme koje vode ka inkluzivnijoj nastavi istorije, i generalno ka nastavi zasnovanoj na kompetencijama i usmjerenoj na učenika. Kurikulumi su mijenjani, uveden je pluralitet udžbenika, u nekim zemljama su uspostavljeni standardi

<sup>63</sup> Pogledati ovaj izvještaj, str. 6

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

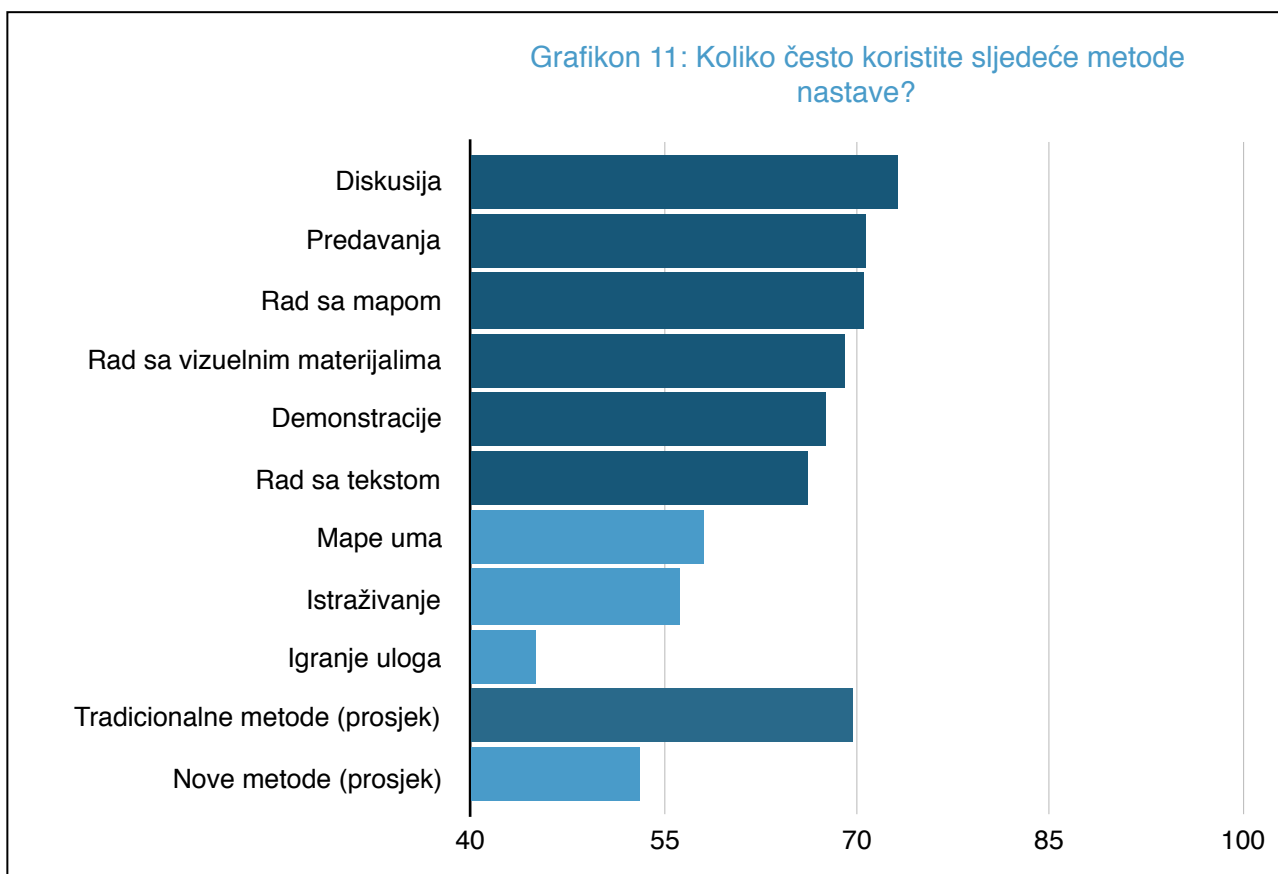
za nastavu<sup>65</sup> i smjernice za udžbenike,<sup>66</sup> organizovani su treninzi za nastavnike, proizvedeni su alternativni i dodatni nastavni materijali.<sup>67</sup> Ali, koliko je sve ovo uticalo na redovnu, svakodnevnu nastavu istorije u regionu? Da li možemo da vidimo uticaj paradigme razvijanja kompetencija, usmjerenosti na učenika i razvijanja kritičkog mišljenja u načinu na koji nastavnici vide svrhu svojih predavanja i u načinu na koji zapravo predaju?

Kako bismo saznali gdje trenutno stojimo u pogledu ovih izazova, pitali smo nastavnike o (1) metodama nastave koje koriste, (2) kompleksnosti zadataka koje zadaju studentima (na osnovu revidirane Blumove taksonomije), (3) ključnim kompetencijama koje razvija njihova nastava i (4) njihovim idejama o tome kakvi bi trebalo da budu kurikulum i udžbenici. Odgovori na ova pitanja bi trebalo da pokažu promjene u paradigmi nastave. Vjerujemo da je aktivna nastava ključna za obrazovanje usmjereno na učenika, i zbog toga smo željeli da vidimo koje nastavne metode se najčešće koriste. Zadavanje kompleksnijih zadataka učenicima i učenje kako da se ti zadaci riješe je esencijalno za razvoj kritičkog i kreativnog razmišljanja,

kao i istorijskog razmišljanja, pa smo stoga željeli da saznamo kakve zadatke nastavnici najčešće zadaju učenicima. Nastava istorije može doprinijeti transverzalnim i generičkim vještinama koje su učenicima potrebne u savremenom društvu, i rad na sticanju tih vještina ukazuje na stav o modernim pristupima nastavi. To je razlog zbog koga smo istražili kako nastavnici vide svoju nastavu u kontekstu ključnih kompetencija, onako kako ih definiše Evropski okvir za ključne kompetencije i cjeloživotno učenje. Vrsta kurikuluma i udžbenika koju bi nastavnici željeli ukazuje na njihovo razumijevanje uloge i svrhe nastave istorije i, što je još važnije, njihovog razumijevanja profesionalne autonomije i odgovornosti nastavnika istorije.

### 3.3.1. Koje metode i pristupe nastavi najčešće koriste nastavnici?

Grafikon 10 prikazuje vrste metoda koje nastavnici najčešće koriste u svakodnevnom radu. Možemo vidjeti da nastavnici koriste prvih 6 metoda (diskusiju, demonstraciju, rad sa tekstem, rad sa mapom, rad sa vizuelnim materijalima i predavanja).

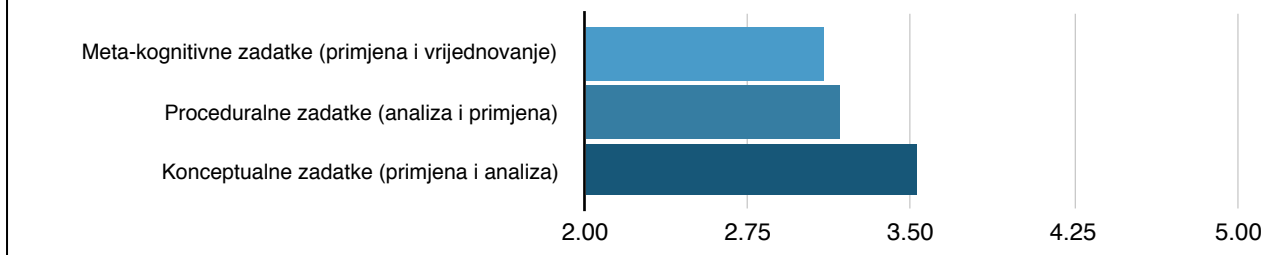


<sup>65</sup> Republika Srbija Ministarstvo prosvete Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. *Obrazovni Standardi Za Kraj Obaveznog Obrazovanja* (Belgrade: Ministarstvo prosvete Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2010), Republika Crbija. *Opšti Standardi Postignuća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

<sup>66</sup> Intervjui sa ekspertima

<sup>67</sup> Pogledati ovaj izvještaj, str. 6

Tablica 12: Koliko često dajete studentima zadatke koji uključuju?



materijalima i predavanja) mnogo češće nego posljednja tri, aktivnija metoda (igranje uloga, brejnstorming, istraživanje). Najtradicionalniji metod: predavanje je najčešće korišćeni metod nastave, a pored njega je se često koristi i drugi tradicionalni metod: demonstracija. U pogledu učestalosti, diskusija je najučestaliji metod pored predavanja, što ukazuje na veću uključenost učenika i korak ka aktivnijim metodama nastave i učenja. Rad sa mapom, vizuelnim materijalima i tekstom se relativno često koriste, što takođe ukazuje na malo aktivniju ulogu učenika. Sa druge strane, što su metode aktivnije i participativnije, manje se koriste u nastavi.

### 3.3.2. Koliko često nastavnici istorije zadaju učenicima kompleksnije zadatke?

Kategorizacija zadataka korišćena u ovom pitanju je bazirana na revidiranoj Blumovoj taksonomiji.<sup>68</sup> Pitali smo nastavnike koliko često daju učenicima zadatke koji uključuju više kognitivne procese konceptualne dimenzije znanja (primjena i vrijednovanje) i meta-kognitivne dimenzije znanja (analiza i stvaranje).<sup>69</sup> Možemo vidjeti da nastavnici najčešće daju učenicima zadatke koji su tradicionalniji: konceptualna dimenzija znanja je popularnija od proceduralne, a meta-kognitivna najrijeđa. Po ekspertima za nastavu istorije, zadaci višeg reda čine osnovu kritičkog i kreativnog mišljenja.<sup>70</sup> Što su zadaci kompleksniji, nastavnici ih manje zadaju studentima. Proceduralno znanje je ključno za razvoj kompetencija koje čine suštinu vještina kritičkog i kreativnog mišljenja. Kritičko mišljenje se pominje u kurikulumima nastave istorije u svakoj od zemalja i čini značajan prioritet u velikom broju internacionalnih preporuka za nastavu istorije. Meta-kognitivna dimenzija znanja, ono što često zovemo "učenje kako se

uči", je najmanje zastupljena dimenzija u odgovorima naših ispitanika. Ovi podaci pokazuju da se ciljevi i preporuke kurikuluma nedovoljno prate u svakodnevnoj nastavi. Izgleda da ovi ciljevi nijesu u potpunosti postignuti, ali podaci postavljaju pitanje da li je primjena kritičkog mišljenja (predviđena trenutno važećim kurikulumima) uopšte prisutna u učionicama Zapadnog Balkana.

### 3.3.3. Da li nastavnici misle da njihova nastava razvija ključne kompetencije?

Pitali smo nastavnike da li misle da njihova nastava razvija 4 od 8 ključnih kompetencija definisanih Evropskim okvirom za ključne kompetencije i cjeloživotno učenje. Odgovori pokazuju da se "Učenje kako se uči" i "Društvene i građanske kompetencije" mnogo manje razvijaju od druge dvije ponuđene. Ovi rezultati su u skladu sa vrstom zadataka koju nastavnici daju učenicima. "Učenje kako se uči", kao horizontalna ključna kompetencija, se ne razvija na časovima istorije, što odgovara prethodno iznijetim rezultatima koji govore da da se učenicima najrijeđe zadaju meta-kognitivni zadaci. Način na koji se istorija trenutno predaje na Zapadnom Balkanu nosi malo dodatnih vrijednosti za učenike izvan znanja predmeta koje dobijaju. Ovo je uznemirujući podatak imajući u vidu promjenjivo tržište rada. Pored toga, ovo čini buduću poziciju nastave istorije u opštem obrazovnom procesu teško odbranjivom, jer je teško pokazati da istorija doprinosi razvijanju transverzalnih vještina.<sup>71</sup>

<sup>68</sup> 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)

<sup>69</sup> Kategorija zadataka tradicionalno najpopularnija među nastavnicima – faktografsko znanje, nije ispitivana ovim upitnikom, jer smo pretpostavili da se ona svakako najčešće koristi

<sup>70</sup> 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)

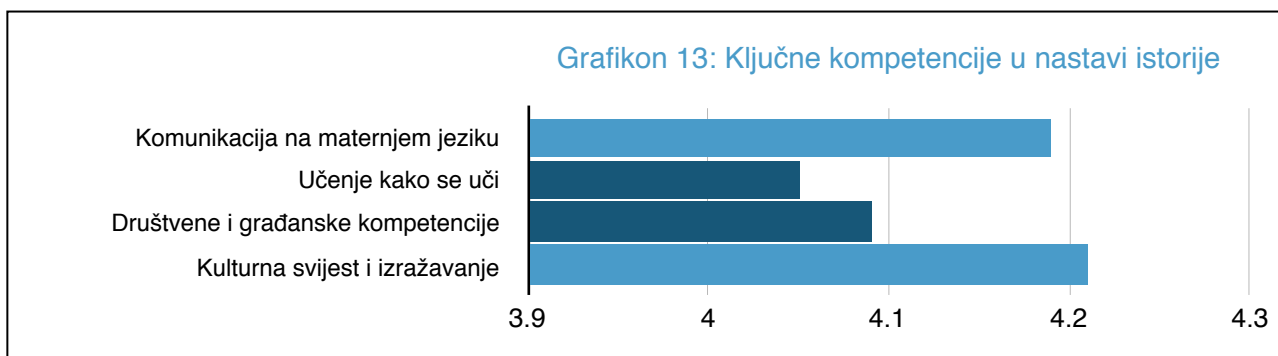
<sup>71</sup> Vidjeti na primjer Svjetski ekonomski forum, Lista vještina koje će biti potrebne na tržištu rada 2020. Godine <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> last accessed 10th of September 2017.

### 3.3.4. Kakvu vrstu kurikuluma i udžbenike nastavnici žele?

Kurikulumi nastave historije na Zapadnom Balkanu su organizovani hronološki i istovremeno veoma preskriptivni kada se radi o sadržaju. Procenat obaveznog sadržaja kurikuluma na Zapadnom Balkanu iznosi između 70% i 100%.<sup>72</sup> S druge strane, kurikulumi obiluju očekivanjima o "interpretiranju povijesnih informacija odgovorno i kritički,"<sup>73</sup> "naučno potvrđenog znanja o prošlosti i sadašnjosti", "bolje razumijevanje savremenih procesa i fenomena,"<sup>74</sup> "unaprjeđenje funkcionalnih vještina i kompetencija potrebnih za život u modernom društvu (vještina istraživanja,

toga bi željeli da jezik u udžbenicima bude neutralniji (55,3%) i da prezentuje više istorijskih perspektiva (65,4%)

Posmatrajući gore navedene rezultate, vezane za kurikulume i udžbenike koji se trenutno koriste, možemo da izvedemo neke zanimljive zaključke. Sa jedne strane, nastavnici očigledno žele udžbenike sa naprednijom didaktičkom opremom – više istorijskih izvora i kompleksnije zadatke koji prate izvore. Oni takođe prepoznaju probleme vezane za emocionalni i neprikladni jezik koji se nekada sreće u udžbenicima. Sve ovo ukazuje da nastavnici teže ka onome što smo mi nazivamo "nova para-



vanja, kritičkog i kreativnog mišljenja, sposobnost rezonovanja, izražavanje sopstvenih stavova, razumijevanje multikulturalizma, razvoj tolerancije i kulture argumentovanog dijaloga).<sup>75</sup> Ali količina hronološki poredanog sadržaja koji je propisan ovim kurikulumima je najvjerovatnije jedna od glavnih prepreka za uvođenje metoda i pristupa koji bi razvili vještine predviđene istim tim kurikulumima.

Kada smo pitali nastavnike o promjenama koje bi voljeli da vide u svom kurikulumu, 36,1% nastavnika je reklo da bi voljelo da njihov kurikulum bude preskriptivniji kada se radi o sadržaju, 40,3% vjeruje da kurikulum treba da bude preskriptivniji kada se radi o metodima i pristupima, i 50,5% vjeruje da kurikulum treba da bude preskriptivniji kada se radi o interpretacijama. Ovaj nalaz je veoma iznenađujući, kada se zna da su kurikulumi o kojima se radi već vrlo preskriptivni i ostavljaju veoma malo slobode nastavnicima da uvedu teme koje bi voleli da predaju ili metode koje zahtijevaju više vremena, upravo zbog velike količine sadržaja. Kada pričamo o udžbenicima, veliki broj nastavnika bi voleo da oni sadrže više istorijskih izvora (83%) i kompleksnije zadatke za učenike (64,3%). Pored

digma nastave", koja je fokusirana na aktivno učenje i istorijsko preispitivanje kao i više svijesti o jeziku koji se koristi.

Ali priklanjanje ovoj paradigmi bi podrazumijevalo više autonomije za nastavnike, više slobode da izaberu prikladne teme i više slobode da izaberu koje metode i pristupe je najbolje koristiti u specifičnim situacijama. Pored toga, ta paradigma nastave bi implicirala kurikulum koji nije orijentisan na prikladne interpretacije već na otvorenost za raznovrsne interpretacije, kao i posvećenost razumijevanju porekla ovih interpretacija. Naši ispitanici, izgleda da ipak žele potpuno suprotno. Vjerujemo da razlog za ovo leži u istoriji obrazovnih sistema u ovom regionu, koji imaju dugu tradiciju preskriptivnosti. Možda baš zbog toga, znati tačno šta i na koji način treba raditi predstavlja neku vrstu sigurnosti za nastavnike. Da li ovo znači da bi nastavnici žrtvovali autonomiju zbog sigurnosti? To je još jedno otvoreno pitanje. Kako ovo utiče na promjene u nastavi historije i uspjehnost budućih reformi može biti od većeg značaja.

<sup>72</sup> Malo odstupanje postoji u slučaju Kosova\* gdje se trenutno pilotira novi kurikulum koji nudi više prilika za tematski pristup.

<sup>73</sup> Fokus grupa Albanija, moderator Dea Marić, Tirana, 5. novembar, 2016. godine

<sup>74</sup> Intervju sa ekspertima Makedonija, Ohrid, 5. novembar, 2016. godine

<sup>75</sup> Intervju sa ekspertima Srbija, Beograd, 16. oktobar 2016. godine

### 3.4 Teške teme

Na koji način se pristupa teškim temama<sup>76</sup> i kako se suočava sa njima, izučavano je iz perspektive različitih naučnih disciplina.<sup>77</sup> Koja se uloga pripisuje nastavi istorije i na koji način nastavnici istorije razumiju ovu ulogu kada se radi o prenošenju, preispitivanju i rekonstrukciji narativa bolne i traumatske prošlosti? Kada se radi o osjetljivim događajima, može se predavati o kompleksnosti umesto promocije simplifikovanih interpretacija. Nastava istorije može biti platforma za preispitivanje pristrasnosti i manipulacija, i na taj način doprinijeti prevazilaženju nasleđa teške prošlosti.<sup>78</sup> Kako bismo razumjeli da li, i na koji način se nastava istorije koristi, moramo istražiti širi obrazovni i socio-politički kontekst. Nedavna iskustva opresije i nasilja se tradicionalno vide kao tema koju je teško predavati. Neke studije su analizirale kako ova iskustva reprezentovana u kurikulumu i udžbenicima u regionu<sup>79</sup> Kao posljedica internacionalnih napora, a u skladu sa najnovijim naučnim saznanjima, neke promjene su napravljene u reprezentacijama ovih događaja u udžbenicima,<sup>80</sup> kao i u kurikulumima<sup>81</sup>. Pored toga, različite aktivnosti su implementirane sa ciljem osposobljavanja stručnjaka i praktičara iz oblasti nastave istorije da pristupe ovim temama. Neke od ovih aktivnosti su bile usmjerene na razmenu iskustava u pristupima a neke na nove pristupe ovim temama<sup>82</sup> Jedan od ciljeva ovog istraživanja je razumijevanje faktora koji utiču na pristup koji nastavnici biraju kada se radi o teškim temama. Prvo smo željeli da prikupimo njihova iskustva o tome koje su teme teške za predavanje. Nakon toga, željeli smo da vidimo da li izbjegavaju ili ipak biraju da predaju teme koje označavaju kao teške. Na kraju, željeli smo da vidimo šta oblikuje nastavničke strategije u učionici. Kako bismo to otkrili, koristili smo elemente Modela preduzi-

manja rizika, koji se bavi nastavničkim opažanjima društvene uloge istorije i njihovim specifičnim strategijama izbjegavanja/suočavanja sa teškim temama. Ovaj model pojašnjava različite faktore koji oblikuju način na koji nastavnici prilaze ovom problemu, uključujući lične karakteristike nastavnika i karakteristike školskog konteksta.<sup>83</sup>

#### 3.4.1. Koje teme je teško predavati?

Željeli smo da vidimo koje teme nastavnici vide kao teške u svom radu. Pitali smo ih dva pitanja: (1) Koje teme u kurikulumu su vam teške za predavanje i (2) Koje teme, koje se ne nalaze u kurikulumu, smatrate teškim u društvu.

Ispitanicima iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Srbije, najteža tema za predavanje su ratovi 1990-ih. Ova tema je opažena kao najteža tema u kurikulumu kao i najteža tema van kurikuluma. Ali, zašto nastavnici vide ovu temu kao temu koja je u kurikulumima i izvan kurikuluma u isto vrijeme? Vjerujemo da se ovo može objasniti načinom na koji kurikulumi tretiraju ovu temu. Kurikulumi u ovim zemljama sadrže ovu temu ali ne preporučuju bavljenje kontroverzama koje proističu iz nje. Nastavnici koji ne žele da se bave ovom temom koriste različite strategije. Jedna je povezana sa velikom količinom sadržaja koji kurikulum propisuje. Imajući u vidu ovo, kao i činjenicu da su ove teme najčešće na kraju kurikuluma/udžbenika, nastavnici često u potpunosti preskaču ovu temu. Još jedna strategija je predavanje ovih tema ali tako da se izbjegnju sve kontroverze vezane za njih.

Kada se radi o temama koje propisuje kurikulum, rezultati iz Albanije, Kosova\* i Makedonije se razlikuju od rezultata iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Srbije. U Albaniji, Francuska revolucija je najteža tema za predavanje, dok su Enver Hodža i komunistički režim u Albaniji druga na-

<sup>76</sup> Ovaj termin se koristi kao sinonim terminima osjetljive i kontroverzne teme – teme koje nijesu samo istorijski kontroverzne nego uključuju i traume i emocije u savremenom društvu.

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

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

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

<sup>80</sup> O radu na razvoju smjernica za udžbenike u BiH, pogledajte: 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)

<sup>81</sup> Intervju sa ekspertima Kosovo\*, Priština, 3. decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima BiH, Sarajevo, 3. decembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Albanija, Tirana, 5. novembar 2016. godine

<sup>82</sup> Pogledati ovaj izvještaj, str. 6

<sup>83</sup> 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.

jteža tema. Na Kosovu,\* najteža tema je Srednji vijek a druga najteža tema savremena istorija. U Makedoniji, najteže teme su Srednji vijek i Drugi svjetski rat. Kada se radi o temama koje nijesu u kurikulumu, nastavnici iz Makedonije izdvajaju oružani konflikt u Makedoniji 2001. godine. Najteža tema van kurikuluma za nastavnike iz Albanije je pad komunističkog režima, a za nastavnike sa Kosova\* - Holokaust. Ovi rezultati mogli bi ukazivati na određene strategije nastavnika iz ovih pod-uzoraka ali zbog veličine uzoraka nije moguće doneti takve zaključke bez dodatnih istraživanja.

### 3.4.2. Model preuzimanja rizika na Zapadnom Balkanu

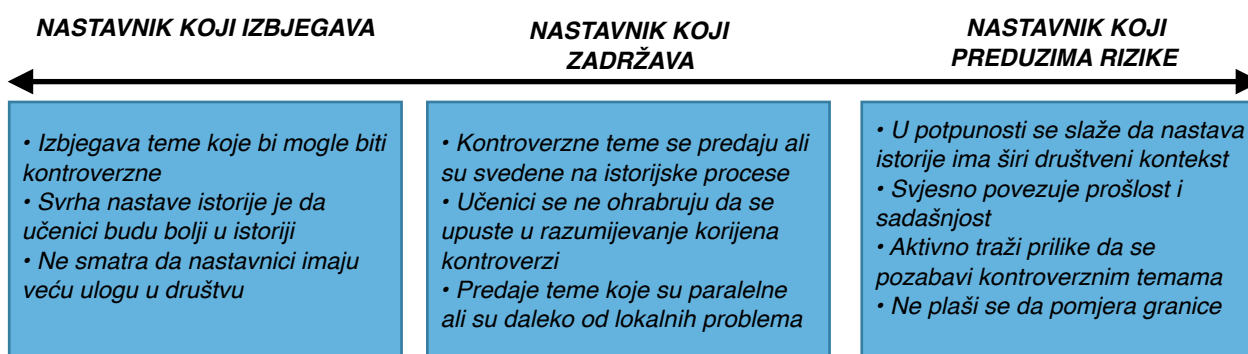
Kako bismo ispitali pristupe nastavnika istorije na Zapadnom Balkanu u svakodnevnoj nastavi kada se radi o teškim temama, primijenili smo model razvijen na bazi sličnih istraživanja sprovedenih u Sjevernoj Irskoj.<sup>84</sup>

Ovaj model donosi kontinuum preuzimanja rizika koji sadrži različite pristupe osjetljivim i kontroverznim temama u učionici. Na jednoj strani kontinuuma se nalazi nastavnik koji izbjegava teške teme koje bi mogle da izazovu ozbiljnu diskusiju i emocionalnu reakciju učenika (pogledati Tabelu 4). Na drugom kraju kontinuuma se nalazi nastavnik koji preduzima rizike. To je nastavnik koji aktivno traži prilike da se pozabavi savremenim (zlo)upotrebama istorije i potpuno prihvata društvenu ulogu istorije. U sredini kontinuuma se nalaze nastavnici koji se bave kontroverzama, ali samo u njihovoj istorijskoj dimenziji, ne ulazeći u kontroverze. Pored toga, bitan element ovog modela su nastavničke percepcije doprinosa koji nastava istorije ima u širem društvu i ulozi koju ima u savremenom svijetu. Nastavnici koji smatraju da nastava istorije ima ovu ulogu su oni koji preduzimaju rizike i donose teške teme baveći se njihovim istorijskim i društvenim korijenima. Oni koji izbjegavaju ove teme istovremeno smatraju da je jedina svrha nastave istorije učenje o prošlosti.

Na osnovu opisa specifičnih ponašanja nastavnika, za svaku od ovih uloga, razvili smo sedmo-stepenu skalu Likertovog tipa sa 10 stavki. Nastavnici su odgovarali na pitanje do koje mjere njihova svakodnevna nastavna praksa može biti opisana određenim ponašanjem (primjer stavke: "Aktivno tražim prilike da se pozabavim kontroverznim temama"). Statistička analiza je pokazala da 4 stavke koje opisuju ulogu nastavnika koji preduzima rizike mogu biti posmatrane zajedno, pa je kreiran indeks preuzimanja rizika uprosječavanjem odgovora na ove 4 stavke. Na ovaj način je bilo moguće ispitati vezu između uloga koje nastavnici imaju u učionici (nastavnik koji izbjegava teške teme, nastavnik koji zadržava, nastavnik koji preduzima rizike) i različitih karakteristika njihove svakodnevne prakse. Pored toga, željeli smo da ispitamo koje karakteristike nastavnika su u vezi sa preduzimanjem rizika.

Nastavnici koji vide sebe kao moderatore procesa učenja, češće vide sebe i kao edukatore, inovatore i istraživače. Oni češće opažaju sebe kao člana školskog tima, partnera organizacija van škole i učesnika u kulturnom životu zajednice. U svojoj nastavi, oni se fokusiraju više na konceptualne i meta-kognitivne dimenzije znanja, i pridaju veći akcenat na razvoj građanskih i društvenih kompetencija svojih učenika. Više su fokusirani na potrebe učenika i svjesni su uticaja političkog konteksta na nastavu. Ovi nastavnici vide kurikulum kao manje preskriptivan i ne prate udžbenik u potpunosti. Pored toga, češće isprobavaju nove metode i pristupe, češće su članovi organizacija civilnog društva i češće su učestvovali u nekom od projekata koji se bavio inovacijama u nastavi istorije. Iz ove deskriptivne analize se nazire određeni profil nastavnika koji preduzima rizike. Biti nastavnik koji preduzima rizike povezano je sa različitim aspektima svakodnevne nastavne prakse: njihovim pristupom nastavnim materijalima, saradnji sa organizacijama civilnog društva i njihovom učešću u aktivnostima vezanim za profesionalni razvoj. Pored toga, nastavnici muškog pola su češće oni koji preuzimaju rizike, kao i nastavnici koji su u manjoj mjeri religiozni i nastavnici koji imaju viši obrazovni nivo.

Tabela 4: Kontinuum preuzimanja rizika, Kitson i McCully, 2005



<sup>84</sup> 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.



### 3.4.3. Da li nastava istorije ima širu društvenu ulogu?

U skladu sa modelom koji su prijedložili Kitson i MekKali, nastavnici koji smatraju da je jedina svrha nastave istorije učenje o istoriji, ne upuštaju se u predavanje kontroverzних tema (nastavnik koji izbjegava kontroverzne teme). Skoro 60% nastavnika istorije na Zapadnom Balkanu koji su učestvovali u ovom istraživanju se ne slaže sa ovom tvrdnjom (59,5%). Takođe, 86% njih se slaže da bi nastavnici istorije trebalo da imaju širi doprinos društvu. U skladu sa modelom, ovi nastavnici u potpunosti podržavaju društvenu ulogu nastave istorije, što nam govori da bi ovi nastavnici trebalo da se u svojoj nastavi bave kontroverznim temama. Ipak, samo 43,9% ispitanika zapravo aktivno pronalazi prilike da se bavi kontroverznim temama. Izgleda da su nastavnici istorije na Zapadnom Balkanu svjesni društvene uloge koju nastava istorije ima.

*(...)Mislim da bi trebalo da budemo izuzetno oprezni sa ovim temama, jer treba da prenesemo sadržaj djeci a da im ne prenesemo mržnju, da ih naučimo kako da budu kosmopolite (...)*<sup>85</sup>

Ipak, izgleda da ovo ne znači da se oni upuštaju u bavljenje teškim temama u učionici. Sljedeći citati nam pomažu da shvatimo neke razloge za ovo.

*Ja bih želio da se vratim na udžbenike i dodam da su oni puni kontradiktornosti (...) ponekad ne znate kako da ovo objasnite učenicima, da li postoji jedna istina ili dvije ili tri itd..*<sup>86</sup>

*U mom iskustvu učenici sami pitaju da li ćemo se baviti periodom nedavnih ratova, ali mi je lakše da ne predajem ovu temu, da im kažem da ona nije u planu i programu ali će uskoro biti. Ali ja imam utisak da većina učenika zna nešto o ratu, čuli su priče u porodici. Ne vjerujem da ne znaju. Ja jednostavno to preskačem. Mislim da je potrebno da prođe vrijeme.*<sup>87</sup>

Ovaj citat pokazuje da neki nastavnici osjećaju veliku neprijatnost kada treba da predaju kontroverzne teme. Neki potpuno preskaču ove teme, a neki se bave ovim temama kroz druge teme (Holokaust, Drugi svjetski rat).

### 3.4.4. Drugi i teške teme

Vjerujemo da postoje dodatni faktori koje je bitno pomenuti kada se radi o poziciji i tretmanu teških tema u nastavi istorije. Teme koje su u ovoj studiji prepoznate kao teške na Zapadnom Balkanu su teme koje se bave sukobima sa drugim političkim, etničkim ili religijskim grupama i patnja koja je proizašla iz ovih sukoba.

Ovo je svakako slučaj kada se radi o 1990-im godinama u BiH, Srbiji i Crnoj Gori, kao i 2001. godini za Makedoniju. U društvima na Zapadnom Balkanu, temama žrtava i viktimizacije se najčešće bavi kroz prizmu kolektivnog i etničkog. Ovo doprinosi proizvodnji etničkih master-narativa<sup>88</sup> koji ne uključuju perspektive sa druge strane "etničkih granica."<sup>89</sup> Imajući ovo u vidu, način na koji su drugi predstavljeni u nastavi istorije je još više opterećen. U kurikulumima i udžbenicima, manjine se najčešće pominju kao zasebni entiteti i najčešće u kontekstu kulturnog nasleđa.<sup>90</sup> Pored toga, u Albaniji, Kosovu\*, Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji manjine imaju pravo na svoj (ili bar dje-

<sup>85</sup> Fokus grupa Makedonija, Ohrid, 5. novembar, 2016. godine

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Fokus grupa BiH, Sarajevo, 9. decembar, 2016. godine

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

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

<sup>90</sup> Takođe pogledati: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2007)

limično svoj) kurikulum i u najvećem broju slučajeva udžbenici koje koriste su proizvedeni u zemljama gdje njihova grupa predstavlja većinu.<sup>91</sup> U slučaju "dvije škole pod jednim krovom" u Bosni i Hercegovini<sup>92</sup> jaz između "naše" i "njihove" istorije, koja se predaje na zasebnim časovima, je još jasniji. Situacija u Makedoniji je malo komplikovanija. Iako postoje zajednički udžbenici istorije (prevedeni na oba jezika) koji sadrže makedonske i albanske narative o prošlosti, sljedeći citati pružaju uvid u to kako se ideja zajedničkih udžbenika realizuje u nastavnoj praksi.

*Da budemo jasni, postoji jedan (zajednički) udžbenik, koji je preveden na makedonski i albanski jezik, ali da li ću ja da donesem dodatne materijale na čas i pričam učenicima o njima, zavisi od mene ....<sup>93</sup>*

*Ja nisam vidio albanski udžbenik, ali znam da vi [obraća se učesniku fokus grupe albanske nacionalnosti] učite svoju istoriju i mislim da je to pogrešno. U makedonskom udžbeniku ja predajem djelove o albanskoj istoriji i nemam problem da pričam o Prizrenskoj Ligi itd.<sup>94</sup>*

Istraživanja sprovedena u drugim post-konfliktnim područjima ukazuju da postoji veća vjerovatnoća da će nastavnici koji predaju u mješovitim odjeljenjima više povezivati prošlost i sadašnjost, preispitivati parcijalne i pristrasne narative i suočiti se sa korijenima kontroverzi.<sup>95</sup> Kontekst u kojem imamo podijeljene škole ne samo da smanjuje mogućnost kontakta i razumijevanja između etničkih grupa, nego i čini odgovorni, multi-perspektivni i kritički pristup teškim temama manje vjerovatnim.

Generalno posmatrano, jasno je da bi suočavanje sa teškim temama trebalo da ide zajedno sa uključivanjem manjinskih perspektiva i perspektiva drugih grupa u kurikulum. Ova dva aspekta su nerazdvojna u svakom budućem naporu za kreiranje nastave istorije koja može da podrži mir i demokratiju.

<sup>91</sup> Intervju sa ekspertima Albanija, Tirana, 5. novembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Makedonija, Ohrid, 5. novembar 2016. godine; Intervju sa ekspertima Srbija, Beograd, 16. oktobar 2016. godine

<sup>92</sup> "Dvije škole pod jednim krovom" je termin koji se koristi u BiH i označava podijeljeni hrvatski i bošnjački školski sistem koji postoji u Federaciji Bosne i Hercegovine. Na osnovu jezika nastave koji izaberu (hrvatski ili bošnjački), učenici imaju "Bošnjačku" ili "Hrvatsku" nastavu. Nastava se odvija u istoj školskoj zgradi (odatle termin pod jednim krovom). Za više o ovoj temi pogledajte: "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](https://www.unicef.org/bih/Divided_schools_in_BHWEB_1.pdf)

<sup>93</sup> Učesnik fokus grupe albanske nacionalnosti, Fokus grupa Makedonija, Ohrid, 5. novembar 2016. godine.

<sup>94</sup> Učesnik fokus grupe makedonske nacionalnosti, Fokus grupa Makedonija, Ohrid, 5. novembar 2016. godine.

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

## 4. Diskusija i zaključci

Ovo istraživanje je ispitivalo nekoliko aspekata nastave istorije na Zapadnom Balkanu, od obrazovanja nastavnika istorije do njihove svakodnevne prakse. Jedan od ciljeva analize potreba je bio sakupljanje iskustava i stavova ispitanika o ovim temama. Ovi nalazi će nam pomoći da prepoznamo snage i slabosti sistema kao i obogatiti odluke o smjeru budućih reformi sistema.

### Inicijalno obrazovanje nastavnika, zapošljavanje i profesionalni razvoj u praksi

Istraživanje je pokazalo da studijski programi za obrazovanje nastavnika istorije na Zapadnom Balkanu, iako opaženi kao korisni od strane većine nastavnika, sadrže mali procenat kurseva koji se bave pedagogijom, didaktikom i nastavnom praksom i nastavnici bi svom inicijalnom obrazovanju dodali upravo ove aspekte. Opremljeni znanjem koje se pretežno bazira na sadržaju, nastavnici na Zapadnom Balkanu se suočavaju sa kriterijumima za pošljavanja koji su nejasni i procedurama zapošljavanja koje su netransparentne. Ovaj proces, često opažen kao nedovoljno fer, ostavlja prostora za nepotizam i korupciju kao i značajno miješanje od strane političkih aktera prilikom zapošljavanja. Kada se zaposle, prilike za profesionalni razvoj obezbijedene od strane obrazovnih institucija doživljavaju kao neadekvatne. Pored toga, sistem napredovanja ostavlja prostor za unaprjeđivanje, naročito kada se radi o provjeri kvaliteta. Nastavnici se često okreću nevladinim organizacijama, kao i drugim nevladinim akterima koji pružaju obuke. Oni igraju značajnu ulogu u profesionalnom razvoju nastavnika pošto nastavnici doživljavaju ove obuke kao korisnije nego one koje organizuju obrazovne institucije.

### Nastavnici u školi i obrazovnom sistemu

Kada se radi o faktorima bitnim za nastavnu praksu, neki nastavnici navode da infrastrukturni preduslovi za participatornu i aktivnu nastavu nijesu tu. Ovo se odnosi, ne samo na tehničku opremu već, mnogo više, na veliki broj učenika u odjeljenjima. Autoritativne forme donošenja odluka vezanih za nastavnike i za školu nijesu rijetke i ovo

se vidi kao faktor koji ometa inovacije, saradnju u zajednici kao i saradnju između škola. U skladu sa time, većina ispitanih nastavnika podržava veći stepen saradnje sa organizacijama civilnog društva i lokalnom zajednicom. Oni vide svoje učestvovanje u procesima donošenja odluka kao veoma malo. Kao posebno malu vide participaciju kada se radi o dugoročnim odlukama i odlukama koje imaju značajniji efekat na obrazovne procese i promjene istih. Više demokratije na nivou škola i veća participacija nastavnika u ovom pogledu, može dovesti do obrazovnih politika koje su zasnovane na iskustvu nastavnika kao i do stvaranja osjećaja da ove obrazovne politike pripadaju i nastavnicima

### Da li se paradigma nastave promijenila?

Ispitani nastavnici izvještavaju da najviše koriste tradicionalne metode, ali neke participatorne metode se takođe koriste relativno često. Aktivne metode nastave kao što su istraživanje ili igranje uloga se u nastavi istorije koriste dosta manje od tradicionalnijih metoda. Nastavnici dalje izvještavaju da ih količina sadržaja koji moraju da pokriju sprječava da isprobaju nove metode i pristupe u svakodnevnoj nastavi. Sa druge strane, nastavnici isprobavaju konceptualne, proceduralne i meta-kognitivne strategije uz tradicionalno bitno faktografsko znanje. Ipak, što su zadaci kompleksniji, nastavnici ih rjeđe zadaju učenicima. Ovo nam govori da se zadaci ključni za razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja zadaju rijetko. Imajući u vidu da su ovi zadaci uključeni u kurikulumu u svim zemljama, ovaj zahtjev kurikulumu se najvjerojatnije ne ispunjava u praksi. Kada se radi o udžbenicima, ispitani nastavnici bi željeli da u njima vide više istorijskih izvora i manje emocionalni jezik nego u udžbenicima koji se trenutno koriste.

Nastavnici istorije koriste manje tradicionalne metode i stavljaju fokus na različite aspekte istorijskog mišljenja u svom radu. Pored toga bi željeli manje pristrasnosti u udžbenicima. Ipak, iako su kurikulumi u regionu većinom veoma preskriptivni, oni bi željeli da budu još preskriptivniji. Ovo otvara dalja pitanja vezana za aspiracije nastavnika, njihovo razumijevanje svrhe nastave istorije i posljedično o promjenama u paradigmi nastave. Nastavnici koji vide nastavu istorije kao usmjerenu na učenika i zasnovanu na kompetencijama bi imali koristi od manje preskriptivnog kurikulumu, što bi vodilo većem stepenu slobode i većem broju prilika za nastavnike da izaberu teme, metode i pristupe kako bi postigli obrazovne ishode koje žele. Podrška ovoj paradigmi nastave bi takođe značila predavanje o interpretacijama umesto želje za kurikulumom preskriptivnijem u pogledu interpretacija.

Ovo ukazuje na neke kontradiktorne stavove nastavnika. Neke promjene u pristupu nastavi su očigledne. Metode koje koriste uključuju određeni nivo participacije i aktivnosti učenika. Koriste relativno kompleksne zadatke ali ne vrijednuju razvijanje transverzalnih vještina ili rad na

razvoju kritičkog i kreativnog mišljenja. Ispitani nastavnici prepoznaju probleme u reprezentaciji Drugih u udžbenicima i didaktičkoj opremi. Ipak, njihovo opiranje otvorenijem kurikulumu ukazuje na tradicionalnije razumijevanje njihove uloge kao i svrhe nastave istorije uopšte. Dalja istraživanja su neophodna kako bi se razumjelo zašto je to tako. U odnosu na ostale nalaze ovog istraživanja, preliminarnе interpretacije ukazuju da bi ovo moglo biti objašnjeno činjenicom da je sistem u kome rade nekoherentan i nekonzekventan.

## Teške teme

U našoj analizi pristupa teškim temama u nastavnoj praksi na Zapadnom Balkanu, koristili smo model potekao iz drugačijeg socio-političkog konteksta kako bismo istražili različite pristupe ovim temama i ispitali faktore koji oblikuju izbore nastavnika kada se radi o pristupima ovim temama.<sup>96</sup> Pokazalo se da lične karakteristike nastavnika kao i karakteristike svakodnevnog konteksta igraju ulogu u oblikovanju nastavničke strategije. Mnogi nastavnici u ovom regionu su ambivalentni kada se radi o predavanju teških tema. Neki izbjegavaju implicitno ili eksplicitno određivanje prema ovim temama u svojoj nastavi, dok neki predaju druge istorijske teme koje imaju sličnosti sa teškim temama. Ovi nastavnici, na primjer, predaju o Holokaustu i stavljaju fokus na koncepte vezane za Holokaust koji se mogu primijeniti u razumijevanju nedavnih konflikata u regionu (koji su identifikovani kao jedna od teških tema). Oni uvode razlike kao što su individualna krivica nasuprot kolektivnoj krivici, koje bi željeli da njihovi učenici primijene kada razmišljaju o nedavnim konfliktima. Ipak, oni nedovoljno vremena posvećuju ovoj primjeni konceptata na lokalne događaje. Sa druge strane, određeni broj ispitanih nastavnika izvještava da oni u svojoj praksi obrađuju najteže teme sa namjerom da se pozabave korijenima kontroverzi, kao i da imaju potpunu svijest o emocionalnim reakcijama koje to može da proizvede. Naša analiza je pokazala da je ovakav pristup teškim temama povezan sa određenim shvatanjem uloge nastavnika i nastavničke prakse, kao i sa nekim ličnim karakteristikama nastavnika. Nastavnici koji vide sebe kao moderatore, inovatore i istraživače, članove školskog tima, partnere eksternih organizacija i učesnike u kulturnom životu zajednice su češće nastavnici koji preuzimaju rizike. Nastavnici koji kažu da preduzimaju rizike u učionici vide svoju praksu kao manje određenu kurikulumom i udžbenicima. Oni koriste prilike za profesionalni razvoj kada god se one pružaju (nezavisno od toga u čijoj organizaciji su ove obuke), prepoznaju ulogu organizacija civilnog društva u obrazovanju i žele da povećaju obim saradnje sa njima.

Kurikularna očekivanja su kontradiktorna. Sadrže etničke predrasude i često nude samo jednu interpretaciju događaja, ali u isto vrijeme kao cilj postavljaju razvoj kritičkog mišljenja i pripremanje budućih građana za razumijevanje i preispitivanje pristrasnosti i interpretacija. Ovo ukazuje na veoma komplikovani obrazovni kontekst. Podijeljene škole, prisutne u nekim slučajevima, donose još više izazova u pokušajima da se ode izvan ekskluzivnih i podijeljenih narativa. Ovo, naravno, dodatno otežava napore uložene u "preduzimanje rizika". Model koji su prijedložili Kitson i MekKali je koristan alat za ispitivanje nastavničkih pristupa teškim temama. Ono što čini ove teme teškim su emocionalno obojene, kontradiktorne interpretacije. Nastavnici mogu da odluče da ostave disonance i kontradikcije po strani tako što će predavati na pristrasan i pojednostavljen način. Ovaj pristup najčešće produbljuje podjele u društvu. Dalja istraživanja bi trebalo da ispituju šta motiviše različite strategije nastavnika, ali za sada vidimo da ne postoje jasna kurikularna očekivanja koja zahtijevaju zabranu ovakvog tipa nastave na Zapadnom Balkanu. Pored toga, obrazovne ishode nastave istorije kada se radi o ovim temama treba podvrgnuti detaljnoj, sistematskoj analizi.

<sup>96</sup> Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

## 5. Preporuke

- ☑ Buduće reforme bi trebalo da budu sveobuhvatne, sistematske i međusobno povezane; moraju da uključe inicijalno obrazovanje nastavnika, kurikulume, udžbenike, procedure zapošljavanja, prilike za profesionalni razvoj i mehanizme napredovanja, procese donošenja odluka i druge aspekte demokratije na nivou škole, participaciju nastavnika u obrazovnom sistemu, kao i superviziju i podršku u nastavnoj praksi.
- ☑ S obzirom da nalazi ukazuju na manjak komunikacije i zajedničkih napora u ovom domenu, potrebna je bolja saradnja između različitih obrazovnih institucija, nastavnika i organizacija civilnog društva vezano za obrazovne politike, obuke nastavnika, razvoj obrazovnih resursa i obrazovne reforme.
- ☑ Razvoj studijskih programa za inicijalno obrazovanje nastavnika koji će adekvatno pripremiti studente za njihovu nastavnu praksu. Fokus treba staviti na praktičnu nastavu, kao i kurseve pedagogije i didaktike nastave istorije.
- ☑ Kriterijumi zapošljavanja za nastavnike (istorije) trebalo bi da budu zasnovani na postignuću i kvalifikacijama, a procedure zapošljavanja bi trebalo da budu transparentne. Posebna pažnja bi trebalo da bude posvećena iskorjenjivanju korupcije i nepotizma u kontekstu zapošljavanja nastavnika (istorije).
- ☑ Trebalo bi uvesti nezavisne i nepristrasne mjere kvaliteta obuka koje organizuju obrazovne institucije države kao i nevladine organizacije. Mehanizmi akreditacije bi trebalo da budu zasnovani na garantovanom kvalitetu obuka. Kvalitet nekih od treninga koje pružaju organizacije civilnog društva je veoma visok. Ovo ukazuje na potencijal za saradnju i koordinaciju između različitih organizacija koje pružaju obuke i obrazovnih institucija države, koji bi trebalo iskoristiti kako bi se zadovoljile potrebe nastavnika za profesionalnim razvojem na održiv način.
- ☑ Trebalo bi da bude obezbijeđen minimum uslova rada (tehnička oprema i broj učenika u odjeljenju), pošto je ovo preduslov za participatorne i aktivne metode učenja.
- ☑ Posebna pažnja treba da bude poklonjena uspostavljanju demokratskih principa i principa kvaliteta u širokom opsegu tema vezanih za nastavnike i škole, pošto autoritarno i netransparentno upravljanje otežava inovacije, saradnju između zajednica kao i saradnju između škola.
- ☑ Naši nalazi ukazuju na postojanje neiskorištenih kapaciteta i motivacije nastavnika da učestvuju i preuzmu vođstvo u procesima vezanim za inovaciju nastave istorije na Zapadnom Balkanu. Ako bi se ovi potencijali više koristili, pomogli bi da se kreiraju politike zasnovane na iskustvu nastavnika.
- ☑ Određenje promjene prema većem korištenju participativnijih i aktivnijih metoda učenja i poučavanja su vidljive. Postoji, međutim, snažna potreba da se radi na strategijama poučavanja koje su usmjerene na razvoj društvenih i građanskih kompetencija učenika te prema razvoju kompetencije “učiti kako učiti”.
- ☑ Trebalo bi uvesti otvoreniji kurikulum koji je zasnovan na kompetencijama i orijentisan na učenika, sa jasnijom namjerom da ostvari ciljeve nastave istorije. Novi kurikulum bi trebalo da prate udžbenici istorije koji odslikavaju ovakvu vrstu kurikuluma. Poseban fokus bi trebalo staviti na vrstu jezika koji se koristi u udžbenicima i prikaze drugih u kurikulumu.
- ☑ Određene promjene ka aktivnim i participatornim metodama učenju su evidentne. Ipak, postoji jaka potreba da se dalje radi na nastavnim strategijama koje razvijaju kritičko i kreativno mišljenje, civilne i društvene vještine i “učenje kako se uči” u okviru nastave istorije.
- ☑ Naši nalazi pokazuju da je nastavnicima potrebna dalja podrška u predavanju teških tema kroz koherentne obrazovne politike koje su reprezentovane u kurikulumu, udžbenicima i podržavajućoj i demokratskoj sredini. Trebalo bi organizovati više obuka i pružiti više različitih nastavnih strategija vezano za ove teme. U posebnim obukama za nastavnike treba staviti poseban fokus na razvoj kompleksnijih kognitivnih zadataka za učenike.

## O PROJEKTU

Centar za Demokraciju i Pomirenje u Jugo-istočnoj Evropi (CDRSEE) i EUROCLIO - Evropska Asocijacija Nastavnika Istorije u saradnji sa Udruženjima Nastavnika Istorije u Albaniji, Bosni i Hercegovini, Kosovu\*, Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji zajedno su 2016. godine krenuli u novu, dugoročnu inicijativu pod nazivom ePAKT - Obrazovno Partnerstvo za Zagovaranje, Razvoj Kapaciteta i Transformaciju (ePACT – Educational Partnership for Advocacy, Capacity Building and Transformation).

ePAKT je zajednička inicijativa dvije iskusne organizacije civilnog društva i njihovih članova. Ova inicijativa nastavlja da gradi na svim prethodnim postignućima podstičući održiva partnerstva za sistemске promjene u obrazovanju. Praktičari i kreatori politika doprinose novoj regionalnoj saradnji i povećavaju kapacitet kako reformi tako i implementacije.

ePAKT poziva na nove strategije reformi koje se zasnivaju na dokazima, reformu kurikuluma, povećani kapacitet za obuke i implementaciju istih u učionici, kao i regionalno zastupanje i saradnju. Postizanje ovog cilja podrazumijeva rad stalnih radnih grupa, promociju i nadgledanje izgradnje kapaciteta, kao i realizaciju analize potreba koja uključuje različite aktere i koja je predstavljena u ovom izveštaju.

CDRSEE, EUROCLIO i udruženja nastavnika istorije u regionu su više od dvije decenije radili zajedno na unaprjeđenju regionalne saradnje u domenu nastave istorije. Kreirali su dodatne nastavne materijale, pregledali postojeće kurikulume, podržavali i sprovodili istraživanja na različite teme povezane sa nastavom istorije, ali nikada nijesu pitali nastavnike istorije, u ovolikom broju, šta je ono što je njima potrebno.

Bitno je prepoznati da bavljenje nastavom istorije nije visoko na listi nacionalnih agendi. Razlog za to je što se, u svijetlu pristupnih procesa Evropskoj Uniji, od zemalja Zapadnog Balkana traži da donesu širi set reformi koje uključuju rješavanje nekoliko bilateralnih i multilateralnih izazova kako bi ispunili zahtjeve Evropske Unije. Ipak, mi vjerujemo da postoji prilika da se krene naprijed u polju nastave istorije; jedan od načina je unaprjeđenje regionalne saradnje između organizacija civilnog društva i donosioca odluka širom Evrope i Zapadnog Balkana.





WITH FUNDING FROM  
**AUSTRIAN  
DEVELOPMENT  
COOPERATION**



**EUROCLIO**  
European Association of History Educators



**CDRSEE**

Center for democracy and  
Reconciliation in Southeast Europe