

Metode i oblici rada u nastavi povijesti

Bagarić, Marko

Master's thesis / Diplomski rad

2012

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:576621>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-08**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Diplomski studij engleskog jezika i povijesti

Marko Bagarić

Metode i oblici rada u nastavi povijesti

Diplomski rad

MENTOR: doc. dr. sc. Jasna Šimić

Osijek, 2012.

SADRŽAJ

1.	Uvod	5
2.	Suvremena nastava povijesti	6
2.1.	Ciljevi nastave povijesti	6
2.2.	Izazovi s kojima se suočava nastavnik povijesti	8
2.3.	Učenici i nastavnici u nastavnom procesu	9
2.4.	Što bi metodika nastave povijesti trebala biti?	10
3.	Didaktička problematika nastave povijesti	11
3.1.	Strukturiranje metodike nastave povijesti	11
3.2.	Didaktička komunikacija u nastavi povijesti i potreba razvijanja metodoloških vještina	12
3.3.	Uloga povijesti u povezivanju predmeta	13
4.	Vještine i koncepti u nastavi povijesti	14
4.1.	Ključni koncepti	14
4.2.	Kontinuitet i promjena	15
4.3.	Kronologija i pripovijedanje	16
4.4.	Kauzalnost	17
4.5.	Kontroverzna i osjetljiva pitanja	18
5.	Metode i oblici rada u nastavi povijesti	20
5.1.	Nastavne metode	20
5.2.	Programirana nastava povijesti	22
5.2.1.	Potreba uvođenja programirane nastave povijesti	22
5.2.2.	Programiranje povijesnoga gradiva	24
5.3.	Problemska nastava povijesti	25
5.3.1.	Teorijske postavke o problemskoj nastavi	26
5.4.	Testiranje u nastavi povijesti	29
5.5.	Fleksibilna diferencijacija u nastavi povijesti i ocjenjivanje rada učenika	31
5.6.	Razvoj povijesnog mišljenja i sposobnosti učenja povijesti	32

5.7.	Pretpostavke i postavljanje istraživačkih hipoteza.....	35
6.	Pristupi poučavanju i učenju.....	36
6.1.	Uloga nastavnika povijesti	36
6.2.	Rad s cijelim razredom.....	37
6.3.	Individualno učenje	39
6.4.	Grupni rad	40
6.5.	Uporaba simulacije i igrokaza	40
6.6.	Izvanškolske mogućnosti učenja	42
6.7.	Lokalna povijest.....	43
6.8.	Muzeji	44
6.9.	Uporaba novih tehnologija: povijest na internetu	45
6.10.	Multiperspektivnost.....	46
7.	Zaključak.....	47
	Popis literature	48
	Web izvori	49

SAŽETAK

Nastava povijesti u zadnjim desetljećima 20. stoljeća doživljava intenzivan proces promjena s ciljem razvoja i standardizacije novih programa unutar samog predmeta povijesti. Uz razvoj programa potrebno je odrediti opće ciljeve nastave povijesti, kao i obrazovne ciljeve, čime se određuje što se očekuje od nastave.

Nastavni proces oblikuju i sačinjavaju učenici i nastavnici te treba obratiti pozornost na izazove s kojima se suočavaju jedni i drugi, kao i njihove uloge. Osim toga potrebno je obratiti pozornost na strukturiranje metodike nastave povijesti, gdje se uvođenjem suvremene povijesne znanosti u nastavu i primjenom viših didaktičkih sustava mogu ostvariti važni odgojni zadaci. Interdisciplinarnost, kao i uspostava, odnosno održavanje komunikacije u nastavnom procesu, te povijesni pojmovi i koncepti također su bitni aspekti u nastavi povijesti. Različitim pristupima i kvalitetnim metodama u nastavi povijesti potiče se i motivira učenike na učenje i rad, a ujedno se i predmet čini zanimljivijim i intrigantnijim, razvija se kritičko mišljenje učenika, i ono najbitnije, razvija se efektivnije i kvalitetnije uočavanje uzročno-posljedičnih veza i postavljanje hipoteza.

1. Uvod

Kao što i sam naziv ovog diplomskog rada govori, ovaj će se baviti aktualnom tematikom, a ujedno i problematikom, metodikom nastave povijesti. Preciznije rečeno, rad će obrađivati metode, pristupe, vještine i koncepte koji se koriste u nastavi povijesti, kao što će i govoriti o njihovim učincima na samu nastavu, a ujedno i na sam subjekt nastave – učenike.

Ovu temu odabrao sam iz razloga što i sam uskoro postajem profesorom povijesti i nadam se da ću uz potrebit rad i trud i sam biti primjer i uzor budućim učenicima. Sama tematika po sebi nije nimalo jednostavna jer uz nebrojena didaktička i metodička pravila objedinjuje i niz faktora koji su potrebni za uspješno prenošenje, u ovom slučaju povijesnog znanja. Sama činjenica da povijest nije najpopularniji predmet u školi, predstavlja i donosi različite izazove i otežavajuće okolnosti profesorima koji moraju pronaći adekvatne nastavne i komunikacijske metode i pristupe kako bi animirali učenike, i ujedno učinili predmet zanimljivijim. Također, spominjat će se i potreba nastavnika za upoznavanjem učenika s određenim ključnim konceptima i pojmovima koji se pojavljuju u povijesti, kao što su kronološki slijed događaja, međuodnos događaja kroz vrijeme, i ono najbitnije, uzročno posljedične veze.

Nadalje, u radu će se spominjati status povijesti kao školskog predmeta i sva problematika vezana uz korelaciju i povezivanje s ostalim školskim predmetima. Također, govorit će se o (re)definiciji odgojnih ciljeva i (re)strukturiranju povijesnog gradiva, kao i o određenju obrazovnih ciljeva kojima se određuju zadaci nastave, odnosno što se očekuje od iste. U jednom dijelu spominju se pristupi u poučavanju, koje variraju od grupnog pa sve do individualnog rada, s naglaskom na izvanškolske načine učenja povijesnog gradiva.

Razlog da je najbitniji dio rada, odnosno metode i oblici u nastavi povijesti, strukturiran na način da je izdvojen kao zasebna cjelina, leži u tome da je taj dio posebno obrađen u radovima autora Rendića-Miočevića. Taj dio generalno govori o samim metodama i oblicima rada u nastavi povijesti, načinima testiranja u nastavi, kao i o razvoju vrlo bitnih stavki unutar predmeta povijesti – povijesnog mišljenja i postavljanja hipoteza.

2. Suvremena nastava povijesti

2.1. *Ciljevi nastave povijesti*

Nastava povijesti u Europi prolazi od kraja 1980.-ih godina kroz intenzivan proces promjena koje su dobrim dijelom bile usredotočene upravo na razvoj novih programa povijesti. Utjecaji pod kojima su se zbivale te promjene bili su raznoliki. S jedne strane je slom komunizma potaknuo reforme obrazovnih sustava tempom i na jednak način – bile dio ukupnog tranzicijskog procesa. Pritom su osobito mjesto imale revizije nastavnih programa povijesti i načina na koji se povijest poučava, s obzirom na specifičnu ulogu tog školskog predmeta i mogućnosti njezina utjecaja na oblikovanje učeničkog identiteta. S druge strane, u tom se razdoblju u mnogim europskim zemljama oblikuju nacionalni kurikulumi kojima se nastoji podignuti i ujednačiti standarde obrazovanja i osigurati jednake mogućnosti za sve učenike.¹

Iako su se procesi promjena u europskoj nastavi povijesti događali na veoma različite načine i često s veoma različitim ishodima, ipak su dosadašnja istraživanja ukazala na generalne trendove koji imaju nekoliko temeljnih obilježja. Pojačana međunarodna komunikacija i suradnja te standardizacija obrazovanja na području nastave povijesti pridonijeli su ujednačavanju ciljeva nastave povijesti. Međunarodna suradnja pridonijela je podizanju kvalitete poučavanja pa se, primjerice, danas u većini predmetnih kurikuluma povijesti snažnije nego prije naglašava primjena aktivnih metoda učenja i poučavanja te razvoj vještina kritičkog mišljenja. Organizacija kurikuluma povijesti mijenja se od tradicionalnog kronološkog pristupa u tematski pristup, organiziran prema kronološkom redoslijedu. No, ta su istraživanja ukazala i na određene skupine problema i pitanja. Prva skupina pitanja vezana je uz položaj povijesti u kurikulumu: treba li biti neovisan predmet ili postati dijelom pojedinih kurikularnih područja. Drugo, postavlja se pitanje kako uspostaviti ravnotežu između usvajanja faktografi je i razvoja učeničkih vještina unutar kurikuluma, s obzirom na to da je u mnogim zemljama povijest još uvijek tradicionalan predmet s naglaskom na memoriranje sadržaja i njihovu reprodukciju. Treća skupina pitanja vezana je uz odnos između nacionalne, regionalne, europske i svjetske povijesti, s obzirom da se nakon

¹ Najbar-Agičić, Magdalena, Koren, Snježana, *Europska iskustva i kurikulum povijesti u obveznom obrazovanju*, Filozofski fakultet Zagreb 2007., str. 321.-322.

1989. u određenoj mjeri pojačao naglasak na nacionalnu povijest, pa je ravnoteža između svjetske, europske, nacionalne i regionalne povijesti jedan od važnijih problema. Četvrta skupina pitanja vezana je uz nivo središnje kontrole: usprkos promjenama koje su u dijelu zemalja omogućile školama i nastavnicima da razvijaju vlastite programe i pristupe poučavanju, središnja kontrola je u mnogim europskim obrazovnim sustavima još uvijek visoka, a autonomija i odgovornost nastavnika za nastavničku profesiju ne poštuje se dovoljno. Konačno, posljednja skupina pitanja vezana je uz način kako se doživljava uloga predmeta povijesti u obrazovanju učenika, s obzirom na njezin vrijednosni aspekt i ulogu u oblikovanju učeničkog identiteta.²

Školski predmet povijest morao bi u školskom sustavu dobiti ono mjesto koje mu se, zbog mogućnosti da povezuje društvenu grupu predmeta, već odavno namjenjuje. Dakako, potrebno je da se nastava povijesti sučeli s novom metodologijom znanosti o povijesti i da, umjesto primarnog proučavanja elita, prijeđe na proučavanje sveukupnog ljudskog ponašanja i stvaralaštva kroz vrijeme. Uz redefiniranje odgojnog cilja kao vrlo važan zadatak postavlja se i restrukturiranje povijesnoga gradiva i, dakako, znanstveno ispitivanje učinaka toga gradiva na učenika.

Osim općih ciljeva nastave povijesti, dakako, valjalo bi odrediti i obrazovne ciljeve koji se odnose na kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje, a u kojim se određuje što se očekuje od nastave. Ciljevi trebaju definirati i didaktička rješenja u nastavnom procesu (koji će se didaktički sustavi koristiti i dr.).³

Neke od točaka, kakva bi nastava povijesti u demokratskoj Europi trebala biti prema preporuci Vijeća Europe iz 2001. godine o nastavi povijesti u 21. stoljeću, biti će navadene ovdje:

- zauzeti ključno mjesto u odgoju odgovornih i aktivnih građana te u razvijanju uvažavanja svih vrsta različitosti;

² Najbar-Agičić, Magdalena, Koren, Snježana, *Europska iskustva i kurikulum povijesti u obveznom obrazovanju*, str. 322.-323.

³ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, Školska knjiga, Zagreb 2000., str. 10.

- igrati ključnu ulogu u promicanju osnovnih vrijednosti, kao što su tolerancija, uzajamno razumijevanje, ljudska prava i demokracija;
- biti dio obrazovne politike koja igra izravnu ulogu u intelektualnom razvoju mladih ljudi i njihovu napredovanju, imajući u vidu njihovo sudjelovanje u izgradnji Europe, kao i u miroljubivom razvoju ljudskih zajednica na globalnom planu, u duhu uzajamnog razumijevanja i povjerenja;
- omogućiti da učenici razviju intelektualne sposobnosti koje omogućuju analizu te kritičko i odgovorno tumačenje informacija kroz dijalog, kroz potragu za povijesnim činjenicama i kroz otvorenu diskusiju zasnovanu na multiperspektivnosti, naročito oko kontroverznih i osjetljivih tema.⁴

2.2. Izazovi s kojima se suočava nastavnik povijesti

Pred nastavnikom povijesti danas se pojavljuju brojni novi izazovi. Neke izazove stvaraju okolnosti koje su izvan kontrole nastavnika. U većem dijelu Europe ministarstva obrazovanja objavljuju službene smjernice glede kurikuluma ili nastavnih planova i programa, a oni mogu ograničiti pojedinog nastavnika u uvođenju novih tema ili u temeljitijem proučavanju nekih općeeuropskih problema i procesa. Njihov je prostor za uvođenje dodatnih tema nadalje ograničen brojem nastavnih sati predmeta, rasponom i kvalitetom udžbenika te ostalih nastavnih sredstava koja su dostupna u školama.

Prostor za uvođenje inovativnih pristupa proučavanju i učenju također je ograničen i tradicijom i pedagoškim pristupima koji su prevladali kada se većina nastavnika školovala i kada su stjecali vlastito povijesno obrazovanje.

Danas sve veći broj škola koristi i nove komunikacijske tehnologije u gotovo svim predmetima i kurikularnim područjima – i koristiti će ih sve više. Međutim, rijetko se temeljito istražuju pedagoške implikacije uporabe CD-a, CD-ROM-a i interneta u nastavi povijesti. Primjerice, korištenje brzih poveznica kako bi se internet pretraživaču naložilo da pronađe što je dostupno o pojedinoj povijesnoj temi ili razdoblju može potpuno promijeniti iskustvo „čitanja teksta“. Na neki način to može potaknuti učenika na proučavanja i

⁴ Dodatak preporuci Vijeća Europe R (2001) 15 o nastavi povijesti u 21. Stoljeću, str. 7.

istraživanje, ali može također dovesti i do nestrukturiranog, nesustavnog i konfuznog razmišljanja.

Još jedan mogući izazov pred nastavnika koji poučava noviju i suvremenu povijest postavlja uloga koju povijest kao znanost igra u pobijanju mitova i kritičkom preispitivanju popularnih interpretacija, pretpostavki i stajališta koje promiču različiti dijelovi društva.

Konačno, kao što su brojni vodeći europski povjesničari zamijetili, učenici mogu shvatiti složenost svijeta u kojem danas žive samo proučavajući i razmišljajući o glavnim silama koje su oblikovale svijet tijekom prošlog stoljeća. Međutim, izazov koji se postavlja pred nastavnika povijesti – uzimajući u obzir mnoštvo tema koje se mogu proučavati i sam opseg informacija trenutno dostupnih iz različitih izvora – jest pitanje kako pomoći učeniku da razvije cjelovit uvid u stoljeće. Učenik treba ne samo usvojiti općenit kronološki slijed događaja, već i uočiti kako su naizgled različite političke, društvene, ekonomske, kulturne i intelektualne pojave međusobno utjecale jedna na drugu i bile međusobno ovisne.⁵

2.3. Učenici i nastavnici u nastavnom procesu

Tri su glavna čimbenika nastavnog procesa: nastavnik, učenik i nastavni sadržaji. Sudionik nastavnog procesa, učenik, usvaja nastavne sadržaje koji su propisani nastavnim planom i programom dok nastavnik ima zadatak organizirati efikasan proces obrazovanja. U svom radu nastavnik se oslanja na svoje znanje i iskustvo. Tijekom vremena, nakon što je primjenjivao različite taktike poučavanja, bira onaj pristup koji se pokazao najuspješnijim, no ukoliko nastavnik želi poboljšati ili promijeniti svoj dosadašnji način rada u tome će mu od pomoći biti evaluacija vlastitog rada.⁶

Postoji, svakako, u nastavi težak problem s kojim se praktičari svakodnevno susreću. Velik broj učenika, naime, neće učiti i izvršavati svoje obveze. Taj problem postoji i u nastavi povijesti, koja zbog nastojanja da se učenici natjeraju da usvoje golem broj činjenica njima postaje *dosadan predmet*.

⁵ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, Srednja Europa, Zagreb 2003., str. 13.-14.

⁶ Đurić, Aleksandra, *Vrednovanje rada škole: učenik kao ocjenjivač*, Pribislavec 2008., str. 195.

U suvremenom društvu na razvoj djece utječe mnogo činitelja, a u prvom redu obitelj. Ipak škola među ostalim utjecajima može biti neobično važan pozitivan ili negativan činitelj koji utječe na razvoj mladeži.⁷ S metodičkog stajališta postavlja se pitanje kako pojedine predmete učiniti zanimljivima i smišljenima i kako učenike potaknuti da savjesno uče.⁸

O položaju nastave povijesti ne raspravlja se samo kod nas već je to problem koji je aktualan širom svijeta. Najbolji primjer je Francuska, u kojoj su analisti dali snažan poticaj razvoju povijesne znanosti, ali je, s druge strane, u njoj stanje u nastavi povijesti upravo katastrofalno. I u toj se zemlji povijest smatra minornom disciplinom, koja je prepuštena samoj sebi, a nastavnici se na studiju nisu dovoljno pripremili da svoj predmet dignu na višu razinu. Složenu problematiku trebala bi rješavati i metodika nastave povijesti, ali je ona zasada nemoćna jer nije razradila vlastitu metodologiju znanstvenih istraživanja.⁹

2.4. Što bi metodika nastave povijesti trebala biti?

U odvojenosti predmeta i traženju enciklopedijskog znanja velik se broj učenika teško snalazi i prolazi kroz školovanje ne dobivši solidnu sintezu, koja bi mu omogućila da shvati sve ono što je čovjek stvorio i da razumije njegova daljnja stremljenja. Rascjepkanost znanosti koja naročito dolazi do izražaja u nastavnim predmetima i naglašeno usvajanje činjenica konačno uzrokuju to da mnogi učenici ne nauče ni najosnovnije činjenice.

Većina autora metodiku shvaća kao pedagošku disciplinu, ali postavlja se pitanje odnosa matične znanosti prema metodici nastavnog predmeta u kojem se ona proučava. Povijesna znanost mora se zainteresirati za domete psihologije i pedagogije kako bi interdisciplinarnim pristupom, ali preuzimajući vodeću ulogu, pridonijela vlastitoj popularizaciji i omogućila mladom naraštaju da se odgaja i intelektualno razvija na njezinim sadržajima.¹⁰

⁷ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti – transfer povijesnog znanja u školi*, Školska knjiga, Zagreb 1989., str. 8.

⁸ Isto, str. 8.

⁹ Isto, str. 10.

¹⁰ Isto, str. 12.

Uvođenjem viših didaktičkih sustava (programirana, problemska, egzemplarna te poslije, eventualno, mentorska i autodidaktički rad) može se itekako unaprijediti nastava povijesti. Mora se ipak napomenuti da je uspjeh viših didaktičkih sustava moguć samo kada nastavnik s ljubavlju organizira nastavni proces, ako razvija motivaciju u učenika i stvara ugodnu emocionalnu situaciju za vrijeme nastave. Nadalje, uspjeh ovisi i o tome kako će se prići pojedinim učenicima, odnosno kako će se provesti individualizacija u nastavi. Kako sada stvari stoje, o individualizaciji gotovo ni ne može biti govora ako u predavačkoj nastavi, koja je ista za sve učenika bez obzira na njihove sposobnosti i interese, samo se nastoji učenicima dati određeni broj činjenica u ograničenom broju sati. Još je teže u takvoj nastavi provesti diferencijaciju učenika i povremeno osnivati skupine učenika (slabiji, srednji i najbolji) u kojima bi se nastavno gradivo svladavalo postupcima u skladu sa sposobnostima učenika.

Navedena problematika aktualna je, na specifičan način u metodikama svih predmeta, a nemoguće ju je riješiti bez kompleksnog znanstvenog pristupa.¹¹

3. Didaktička problematika nastave povijesti

3.1. Strukturiranje metodike nastave povijesti

Metodikama je u nas priznat znanstveni status, ali one usto imaju i vrlo važnu komponentu osobne vještine, umijeća i umješnosti. Metodike nastave, pa tako i metodika nastave povijesti, pridonose ostvarenju puta prema novoj pedagogiji, budući da su utemeljene u nastavnoj praksi. Danas je metodika nastave povijesti strukturirana kao sintetska znanost interdisciplinarnog značenja, pri čemu je osnovna supstancija suvremena povijesna znanost, uz nužno povezivanje s drugim znanostima potrebnim u odgojno-obrazovnom procesu (psihologija, pedagogija, sociologija i dr.).¹²

Uvođenjem suvremene povijesne znanosti u nastavu i primjenom viših didaktičkih sustava mogu se ostvariti važni odgojni zadaci uopće i posebno nastave povijesti u Hrvatskoj.

¹¹ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 13.

¹² Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 18.

Ti zadaci moraju biti utemeljeni u filozofskom promišljanju, a njihovu realizaciju valja znanstveno provjeriti u nastavnoj praksi kako se ne bi pretvorili u običnu ideologiju.¹³

3.2. Didaktička komunikacija u nastavi povijesti i potreba razvijanja metodoloških vještina

Nastavu možemo sagledati kao problem interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika. Po svojoj prirodi njihov je odnos profesionalno-društven, ali nije oslobođen nekih karakteristika koje su više prisutne u osobnom odnosu. To je u prvom redu prisutnost emocionalnog momenta, javljanje naklonosti ili nenaklonosti i tome slično. Premda je, po svojoj prirodi, takav odnos prvenstveno racionalan, ne možemo zapostaviti prisutnost emocija o kojima često ovisi uspješnost obavljanja profesionalnog zadatka.¹⁴

Uspostavljanje didaktičke komunikacije problem je današnje nastave povijesti u svijetu uopće, pa tako i u Hrvatskoj. Komunikaciju bi valjalo uspostaviti bez ikakve prisile, u dobroj suradnji profesora i učenika, pri čemu bi valjalo nastojati da učenik postane subjekt i da razvija svoje intelektualne sposobnosti.

U tradicionalnoj nastavi uopće komunikacija je utemeljena na nastavnikovoj moći i realizira se institucionaliziranim oblicima koje ponajviše karakterizira tradicionalna forma: pitanje – učenikov odgovor – nastavnikova reakcija. Dobra komunikacija pridonijela bi i odgojnom djelovanju na učenike. Sve više se raspravlja o reflektirajućoj komunikaciji koja omogućuje otvorenu, slobodnu i neugrožavajuću konverzaciju i snalaženje u komunikacijskom kaosu. U takvoj se komunikaciji uključuju suprotna mišljenja i poštuje se ravnopravnost sugovornika. Zbog velikog značenja komuniciranja u nastavi, ostvaruju se posebni programi s vježbama za trening nastavnika.¹⁵

Gordana Bosanac govori da je sigurno samo jedno, a to je da prisiljavanje na komunikaciju ukida komunikacijski odnos. To postaje samo puki fizički odnos ali nije odnos razmjene, odnos u kojem postoji nešto zajedničko, u čemu obje strane participiraju. Prema

¹³ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 18.

¹⁴ Zbornik radova, *Nastava u suvremenoj školi*, Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu i Niro „Školske Novine“, Zagreb 1987., str. 253.

¹⁵ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 18.

tome slijedi da učenje može postati didaktički odnos samo ako je uspostavljen na principima uspostavljanja komunikacije.¹⁶

Komunikacija, u prvom redu, ne smije biti prisilna. Uz prisilu, doduše, komunikacije ni ne može biti, može je uspostaviti samo nastavnik koji voli djecu i svoj posao. Prava komunikacija mora učeniku omogućiti da u suradnji s nastavnikom postane subjekt u nastavi i da razvija kognitivne, afektivne i psihomotoričke sposobnosti. S druge strane ta bi komunikacija morala omogućiti da i nastavnikove sposobnosti budu potpuno izražene.¹⁷

Verbalnu i neverbalnu komunikaciju u nastavi valja uspostaviti autentičnim jezikom povijesne znanosti, ali sadašnja težnja da se što više reducira nastavno gradivo sprječava ostvarivanje tog važnog didaktičkog zadatka. Reduciranje u sebi krije velike opasnosti, jer ono gradivo pretvara u skicu koja ne može biti temelj jačeg intelektualnog angažiranja učenika i koja se ne može pridonijeti realizaciji ciljeva proklamiranih u programima. Dakako, u takvoj vrsti reduciranja ne može se ostvariti uvođenje jezika suvremene povijesne znanosti i njezine metodologije u nastavni proces, niti se mogu razvijati metodološke vještine učenika.¹⁸

U komunikaciji valja ostvariti *reverzibilnost*, što znači da učenik ima pravo da u nastavi govori na načina koji je usvojio od nastavnika. Reverzibilnost je temelj demokratskog i humanog odnosa u nastavi.¹⁹

3.3. Uloga povijesti u povezivanju predmeta

Suvremena povijesna znanost povezuje se s drugim društvenim znanostima, ali to svakako zatijeva da se i nastavni predmet povijest poveže s drugim predmetima. Razvijene

¹⁶ Bosanac, Gordana, *Edukacijski izazov – ogledi o problemima odgoja i obrazovanja*, Školske Novine, Zagreb 1983., str. 29.

¹⁷ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 13.

¹⁸ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 19.

¹⁹ Isto, str. 20.

znanosti rascjepkale su ljudsko znanje pa se katkad razmišlja na interdisciplinarnost kao na put prema novom zadobivanju cjeline.²⁰

U nastavnom procesu upravo povijest može ponajviše pridonijeti stvaranju cjeline. Povjesničari su obvezni različitim metodama, koristeći se teorijama učenja i otkrićem semiotike i hermeneutike te teorijom informacija, učenicima omogućiti da shvate kulturni i povijesni kontekst u koji će ugraditi znanja iz drugih predmeta.

Ideja o povezivanju školskih predmeta i ulozi nastave povijesti u tome nije nova, ali se teško ostvaruje. U Francuskoj se 60-ih godina izlaz iz krize nastave povijesti tražio u povezivanju s drugim disciplinama, prije svega društvenim.²¹

4. Vještine i koncepti u nastavi povijesti

4.1. Ključni koncepti

Koncepti su opće ideje. Oni omogućuju:

- organiziranje povijesnih znanja,
- organiziranje ideja o povijesti,
- stvaranje generalizacija (primjerice, ovo je primjer...),
- prepoznavanje sličnosti i razlika,
- pronalaženje modela,
- uspostavljanje veza.

Važno je prepoznati da pomoć učenicima u razumijevanju i primjeni ključnih koncepata zahtijeva drukčiji pristup poučavanju povijesti od onoga koji se fokusira na „veliko prepričavanje“ s naglaskom na kronološkom slijedu. Da bi učenici mogli primijeniti koncepte, moraju raditi usporedbe, moraju generalizirati i u isto vrijeme prepoznati ograničenja tih

²⁰ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 20.

²¹ Isto, str. 21.

generalizacija, moraju ići naprijed i natrag kroz vrijeme, prepoznajući da se različiti povijesni fenomeni odvijaju u različitim vremenskim okvirima.

Općenito govoreći, postoje dvije vrste koncepata koji su ovdje važni. Prvi tip ponekad se opisuje kao suštinski koncepti ili „koncepti prvog reda“. Popis tipičnih primjera iz europske povijesti 20. stoljeća vjerojatno bi uključivao: totalni rat, građanski rat, revoluciju i kontrarevoluciju, imperijalizam, neovisnot, kapitalizam, nacionalizam, fašizam, itd. To su koncepti pomoći kojih razumijemo povijesne trendove i modele, kao i pojedine događaje.²²

Koncepti prvog reda razlikuju se od specifičnih značajki ne samo zbog svog svojstva generaliziranja, već i stoga što se odnose na procese.

Povjesničari i nastavnici povijesti koriste i tehničke koncepte ili „koncepte drugog reda“. Kao ni koncepti prvog reda, niti ovi ne „pripadaju“ isključivo povijesti. Pomoću njih razumijemo kako povjesničari rade, što ih zanima, te kako se stvara i konstruira povijesno znanje i razumijevanje. Među koncepte drugog reda ubrajamo: kontinuitet, promjenu, kronologiju, kauzalnost, usporedbu i izvore.²³

4.2. Kontinuitet i promjena

Da bismo razvili povijesno razumijevanje kod učenika, treba poticati da se na kraju proučavanja određene uže teme ili razdoblja ili dijakronijske šire teme (kao što je stanovništvo, tehnologija ili kulturni pokreti) osvrnu na izvore o kontinuitetu i promjenama. U tom postupke trebaju znati slijedeće.

Prvo, kontinuitet nije isto što i zastoj. Bilo bi točnije reći da tražeći izvore kontinuiteta tražimo znakove neprekinutog ili rastućeg evolucijskog razvoja. Nasuprot, u ovom bi kontekstu izvori promjena bili znakovi prekida s prošlošću.

Drugo, učenici moraju razumjeti da promjene ne znače uvijek i napredak. Koncept napretka nosi sa sobom određeno vrednovanje, vezano uz vrijednosti koje se od jednog do drugog društva ili kulture mogu razlikovati.

²² Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 87.

²³ Isto, str. 89.

Treće, učenici također moraju razumjeti da stupnjevi promjena variraju ovisno o tome promatramo li političke, ekonomske, društvene ili kulturne sfere.

Istraživanje koncepata kontinuiteta i promjena ne uklapa se lako u konvencionalne sekvencijalne strukture tradicionalnih nastavnih planova programa povijesti osim kada se primjenjuje na određene događaje.²⁴

4.3. Kronologija i pripovijedanje

O historijskoj smo prošlosti navikli razmišljati kao o pripovijedanju, sekvencama, datumima i kronologijama. To je rašireno u tolikoj mjeri da često mislimo kako su to doista atributi same prošlosti. U stvarnosti, naravno, oni to nisu. Kada pokušavamo dokučiti smisao događaja te dati oblik i formu kompleksnim pojavama, nastojimo ih poredati, interpretirati, odlučiti što jest, a što nije važno satačiti ih u priču. Uglavnom smo doživjeli niz odvojenih događaja od kojih smo počeli stvarati smislenu cjelinu tek kada smo činjenice sagledali s vremenskim odmakom. Povjesničari često rade isto tako. Kronološko je pripovijedanje njihovo sredstvo za rad, kao što je to i proces razdvajanja prošlosti na nizove segmenata kako bi joj dali oblik i formu.

Općenito govoreći, većina onih koji rade na razvijanju kurikulumu, kao i većina autora udžbenika rade isto. Ipak, dok je relativno lako dodijeliti datume, postaviti nizove i odrediti uzroke i posljedice kada proučavamo kraljeve, ratove, osvajanja i političke krize, mnogo je teže to uraditi kada proučavamo društvenu i kulturnu povijest. Kulturni modeli i pojave ne mogu se tako jednostavno razdvojiti u događaje i situacije. Oni su procesi i upravo zbog toga nije tako jednostavno odrediti redoslijed i nizove stvari kao niti odrediti im datume. U kulturnoj povijesti često nas više zanima pokušaj stavljanja pojava u kontekst, negoli pokušaj otkrivanja što se zbilo prije, a što poslije, ili pokušaj pronalaženja uzroka i posljedica. Ponajviše često pokušavamo doznati što su određene kulturne i društvene pojave značile ljudima u to vrijeme.

U planiranju kurikulumu snažno je prisutna ideja da je najbolji način poučavanja povijesti početi od početka ili od prapovijesti te zatim postupno ići prema modernim

²⁴ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 90.

vremenima. Kao rezultat toga u gotovo svim obrazovnim sustavima u Europi dvadeseto se stoljeće predaje najstarijim učenicima. Ipak, ne postoji niti jedan pedagoški razlog za to.²⁵

Doista, mogu se navesti snažni pedagoški razlozi da se mlađe učenike poučava novijoj povijesti, jer im je ona bliža i konkretnija, dok bi se povijest klasičnog Rima i Grčke ili prapovijest trebala predavati starijim učenicima. S obzirom da se to čini vrlo rijetko, nedostaju dokazi da bismo bili sigurni bi li učenici usvojili osjećaj kronologije jednako lako kada bi slijedili događaje unatrag, kao što je to slučaj kada se kreće „od početka“ i ide naprijed u vremenu.²⁶

4.4. Kauzalnost

Kada pokušava objasniti pojedini događaj ili situaciju povjesničar se bavi s tri međusobno povezana pitanja: Zašto se to dogodilo? Zašto bi se to dogodilo tada kada se dogodilo? Koji su uzročni čimbenici bili najznačajniji?

Kako na ovaj način možemo pomoći učeniku primijeniti koncept kauzalnosti? Gary Howells, i sam nastavnik povijesti, predlaže sljedeće: ako je cilj pomoći učeniku razmišljati historijski, a ne samo upamtiti nazive kao što su „dugoročni“ ili „kratkoročni uzroci“, tada bi se nastavnik trebao odlučiti za ono što naziva „velikim pitanjima“.

Howells opisuje svoj pristup kao slaganje slojeva razumijevanja. On za početak predlaže razvijanje mentalne slike ili uvida u događaj koji se obrađuje. Sljedeći je korak stvoriti razumijevanja konteksta, posebice dugoročnih uzroka. Ti uzroci, tvrdi Howells, mogu najbolje poslužiti u svrhu objašnjavanja, što pitanja može učiniti shvatljivijima za učenike. Zatim učenici trebaju poredati dugoročne uzroke prema njihovom značaju, objašnjavajući svoje odluke. Tako traže odgovor na pitanje „zašto se to dogodilo tada kada se dogodilo?“ Na kraju učenici istražuju neizbježnost događaja i postavljaju pitanja tipa „kada se to već dogodilo je li bilo neizbježno sve ono što je uslijedilo?“ to im pomaže da shvate dvije stvari. Prvo, u raznim su trenucima osobe koje su donosile odluke imale su različite mogućnosti i

²⁵ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 91.

²⁶ Isto, str. 92.

često su se odlučivali na temelju ograničenih ili netočnih informacija. Drugo, i slučajnost je tu odigrala određenu ulogu.

Učenici završavaju istraživanje prijenosom podataka u analitičku mrežu.²⁷

4.5. Kontroverzna i osjetljiva pitanja

Ako je jedan od ciljeva poučavanja povijesti 20. stoljeća, zapravo poučavanja povijesti uopće, pomoći učeniku da razumije sadašnjost i kako smo došli tu gdje jesmo, onda se poučavanje kontroverznih i osjetljivih pitanje ne može izbjeći.

Kontroverzna pitanja koja uzrokuju podjele u društvu ili među nacijama obično su i osjetljiva: ona uznemiruju ili smetaju ljudskim osjećajima; dotiču se njihove lojalnosti; potiču njihove predrasude. U takvim okolnostima postaju osjetljiva i za nastavnika budući da neki roditelji i njihova djeca, te neki političari ili skupine koje vrše pritisak počinju preispitivati treba li to pitanje poučavati ili čak treba li pojedinom nastavniku dopustiti da ga poučava.

Nisu sva osjetljiva pitanja ujedno i kontroverzna u smislu odražavanja suvremenih socijalnih i političkih podjela u društvu ili među nacijama. Neka su pitanja osjetljiva jer se tiču posebno bolnih, tragičnih, ponižavajućih vremena ili vremena podjela u povijesti neke države, a postoji i strah ili zabrinutost da bi njihovo spominjanje u nastavi povijesti moglo otvoriti stare rane i podjele te dozvati mnoge bolne uspomene.²⁸

Obrada osjetljivih pitanja u učionici

Strategija udaljavanja: kada se neko pitanje pokaže vrlo osjetljivim unutar zajednice u kojoj nastavnik poučava, kada neko pitanje potakne različite osjećaje ili kada se razred polarizira, napetost se može ublažiti tako da se ispituju analogije i paralele ili da se vrati dalje u prošlost kako bi se istražila pozadina problema o kojem se raspravlja.

Strategija nadomještanja: ova se strategija može upotrijebiti kada učenici izražavaju čvrste stavove koji se temelje na neznanju, ili kad većina ugnjetava ili diskriminira manjinu, ili kada u razredu postoji neupitan konsenzus u korist samo jedne interpretacije događaja. U

²⁷ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 92., 93.

²⁸ Isto, str. 98.

takvim okolnostima neki nastavnici zauzimaju direktniju ulogu. Neki drugi nastavnici učenicima prepuste odgovornost da sami razmisle o točkama gledišta koje su drugačije od njihovih tako da sastave listu „za i protiv“ ili da zamijene uloge.

Strategija uživanja: njoj se može okrenuti kada neko pitanje uključuje grupu ili naciju koja nije popularna kod nekih ili svih učenika, ili kada neki problem uključuje prikrivenu diskriminaciju određene grupe (nacionalne manjine, vjerske skupine ili čak čitavog segmenta društva, primjerice žena) ili kada neko pitanje nije blisko učenicima i njihovim životima. Ovdje se mogu uključiti metode o kojima se već govorilo, zamjenu uloga, liste „za i protiv“, ali i igrokaze i simulacije, te uporabu indirektnih iskustava kroz istraživanje filmova, romana, dokumentaraca.

Strategija istraživanja: ta se strategija najučinkovitije može koristiti kada neko pitanje nije dovoljno jasno definirano ili kada cilj nastavnika nije samo razviti razumijevanje problema nego također i koristiti ga kao sredstvo za razvoj analitičkih vještina. U ovim slučajevima uporaba projektnog rada, istraživanje osobnih dnevnika i memoara, projekti usmene povijesti mogu pomoći učenicima istražiti šire implikacije kontroverznih i osjetljivih pitanja tijekom vremena.²⁹

²⁹ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 100.

5. Metode i oblici rada u nastavi povijesti

Nastavnici povijesti dobro poznaju metode i oblike u nastavi te će ovdje zbog sistematizacije metodičkih znanja biti ukratko navedene. Osnovne su nastavne metode: *verbalne, vizualne i prakseološke (metoda praktičnih radova)*, do oblici rada mogu biti *frontalni, grupni, individualni i u parovima*. Zanimljiv oblik organizacije nastave je *fleksibilna diferencijacija*.³⁰

5.1. Nastavne metode

Bez obzira na to hoće li se prihvatiti viši didaktički sustavi, *verbalne metode* u nastavi povijesti ne smiju se napustiti. Nastavnik lijepim i zanimljivim govorom motivira učenike i potiče ih da zavole predmet. Verbalnim metodama upostavlja se komunikacija. Ipak, te se metode ne smiju pretvoriti u *verbalizam* koji se gotovo isključivo svodi na nastavnikovo predavanje i ispitivanje, pri čemu nedostaje bilo kakva učenikova aktivnost.

Verbalne metode dijele se na *monološke i dijaloške*. U monološkim se metodama može ostvariti znanstveni ili umjetnički diskurs, a te se metode ostvaruju *predavanjima, tumačenjima i objašnjenjima*. U *dijaloškim* verbalnim metodama koriste se *intervju, razgovor, diskusija i polemika*.

Predavanja, odnosno usmena izlaganja, imaju dugu tradiciju u školi, posebice u nastavi povijesti, pa je razrađena klasifikacija koja nastavnika može dobro usmjeriti prema lijepom i zanimljivom izlaganju.³¹

U *vizualnim metodama* komunikacija se ostvaruje demonstriranjem, a sve su metode povezane govorom. Ipak, zornost ostvarena u takvoj komunikaciji primarno potiče osjetilno doživljavanje zbog usvajanja činjenica i formiranja predodžaba, dok je apstrahiranje ograničeno. U nastavi povijesti koriste se ove vrste zorne građe:

1. Materijalni izvori
2. Dokumentarne slike i filmovi

³⁰ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 54.

³¹ Isto, str. 55.

3. Povijesno slikarstvo, portreti, umjetnički filmovi
4. Karikature i simboličke slike
5. Shematski planovi i povijesni zemljovid
6. Dijagrami, grafikoni, sheme
7. Televizijske emisije, specijalni filmovi, element-filmovi

Pri korištenju zornih sredstava valja poštovati ove metodičke upute:

1. Ne koristiti mnogo sredstava na satu;
2. Izbjegavati jednostavna demonstriranja;
3. Opažanje usmjeriti prema aktivnoj misaonoj aktivnosti učenika uz razradu posebnih pitanja;
4. Učenike uputiti u samostalan rad;
5. Kombinirati zornu građu s odlomcima iz književnih djela, historiografije i izvora.

Nastavnik povijesti mora biti svjestan mnogih opasnosti koje se kriju u primjeni zornih sredstava.³² U vizualnim metodama osim metode demonstracije važno mjesto ima *metoda crtanja* kojom se bolje i brže usvaja znanje. U nastavi povijesti učenici imaju velike mogućnosti za crtanje (zemljovid, objekti, portreti, grafikoni i dr.).

Prakseološke metode (metoda praktičnih radova) usmjerene su na razvoj psihomotoričkog područja učenikove ličnosti (u nastavi povijesti to je vježbanje lijepoga govora, čitanja i sastavljanja eseja, crtanje zemljovida, shema i dr.). U ranijoj dobi koristi se *nastavno-istraživački pokus* u kojem učenici samostalno rješavaju određene zadatke. U starijoj dobi metodom praktičnih radova svladava se zamršena historiografska problematika (proučavanje izvora i literature, rješavanje problema, pisanje eseja i dr.).

³² Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 56.

Navedene se metode nikako ne smiju koristiti odvojeno, već će njihova kombinacija biti svrsishodna.³³

5.2. Programirana nastava povijesti

5.2.1. Potreba uvođenja programirane nastave povijesti

Programirana nastava kao nastavni sistem izgrađena je u poslijeratnom periodu u nastojanju da se nastavni rad u smislu poučavanja i učenja još više intenzivira i individualizira.

Praktičnoj primjeni programirane nastave prethodi *izrada programiranog materijala*, što je najteži i najdelikatniji dio posla. Na tome treba angažirati ekipu stručnjaka – predmetnih nastavnika, pedagoga, psihologa, pa i kibernetičara, prilikom čega valja uskladiti programirani materijal.

O kvaliteti programiranog materijala ovisit će kvaliteta i rezultati učenja. U tome je složenost i delikatnost tog posla, to više što se izrađeni programirani materijal publicira u velikoj nakladi i masovno upotrebljava u školama.³⁴

Među didaktičkim sustavima programirana nastava ima najveću vrijednost u stvaranju sustavnog znanja. Ona učenicima jamči uspjeh i omogućuje da se učenje individualizira. Moderna pedagogija zahtijeva da se odgojni zadaci što potpunije konkretiziraju, a to je nemoguće postići u standardnim didaktičkim sustavima. Konkretizacija se najdjelotvornije ostvaruje u programiranoj nastavi.³⁵

Na razvoj programirane nastave utjecale su spoznaje psihologije učenja i kibernetička dostignuća. Na sam nastanak programirane nastave nije zapravo utjecala kibernetika nego Skinnerove postavke o biheviorističkoj teoriji učenja. Prema toj teoriji, znanstveno se mogu dokazati stimul (S) i reakcija (R) pojedinca na kojeg stimul djeluje. Bihevioristi smatraju da se

³³ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 56.

³⁴ Poljak, Vladimir, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb 1988., str. 146.

³⁵ Isto, str. 24.

za sada ne mogu točno ustanoviti fiziološke osnove procesa mišljenja, tj. „srednje karike“ između stimula i reakcije.³⁶

Radu na programiranu materijalu u nastavi ponajprije prethodi stanovita *priprema* učenika. To pripremanje može se izvesti na klasičan način, tj. da nastavnik prije prijelaza na rad na programiranom materijalu informira učenike o tome što će raditi, uputi ih kako treba raditi, upozori ih gdje će i kada tražiti povratnu informaciju. Takve upute nastavnika potrebne su kada se učenici prvi put susreću s takvim programiranim materijalom. Uvodne napomene još nisu sastavni dio programiranog članka, ali su sastavni dio programirane nastave.³⁷

Nakon iskazivanja pripremnog dijela, slijedi *oblikovanje članaka* kao osnovnih dijelova programiranog materijala, pa o kvaliteti njihova oblikovanja ovisi cjelokupni uspjeh ove nastave.³⁸ Autor (Poljak, Vladimir) zatim navodi bitne dijelove članka:

1. *Priopćavanje informacije* početni je dio članka kojim se učenicima izražava *nova spoznaja*.
2. *Usvajanje informacije*. Priopćenu informaciju učenici moraju posve sigurno *usvojiti*, što postižu da je misaono razumiju i u sebi *ponove* radi zapamćivanja, što se odnosi na ponavljanje kao na strukturnu komponentu nastave.
3. *Formuliranje i rješavanje zadatka*. Nakon usvajanja informacija učenicima se formulira *zadatak za rješavanje* koji nužno obuhvaća i prethodnu informaciju. U završnim člancima zadatak može biti složeniji i obuhvaćati više informacija iz prethodnih članaka.
4. *Povratna informacija*. Programer uz svaki članak izrazi točno rješenje zbog informiranja učenika o ispravnosti njegova rješenja, pa odatle i naziv tom dijelu

³⁶ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 40.

³⁷ Poljak, Vladimir, *Didaktika*, str. 146., 147.

³⁸ Isto, str. 147.

članka – povratna informacija. To je u jedno i razlog da učenici moraju prethodno svoje rješenje zadatka izraziti radi usporedbe s danim rješenjem.³⁹

Ukratko, može se reći da je programirana nastava ona nastava ona u kojoj je u značajnoj mjeri unaprijed određeno što i kako će se učiti.⁴⁰ Radom na programiranom materijalu treba ostvariti *obrazovni zadatak nastave*, što znači da treba usvojiti znanja kaosistem činjenica i generalizacija i razviti sposobnosti. Zbog usvajanja znanja u člancima treba učenicima prezentirati činjenice i generalizacije, a zbog razvijanja sposobnosti treba ih upućivati na izvođenje operacija i sintetičkih radnja.⁴¹

Neki autori primjenjuju pojmove „programirana nastava“ i „programirano učenje“ ne praveći među njima razliku, dok ih neki razlikuju. Sve što se u odgoju i u obrazovanju čini, usmjereno je jedinstvenom općem cilju da subjekt nešto nauči ili odluči. Učenje je, kao što znamo, nužna prethodnica promjene ponašanja. U odgojno-obrazovnom radu sve je podređeno tom procesu, procesu učenja.⁴² Programirana nastava povijesti ima zadatak da ostvari konkretizaciju, individualizaciju i vođenje misaonih procesa učenika.⁴³

5.2.2. Programiranje povijesnoga gradiva

Programirani udžbenici (skripta) povijesti i drugi programirani materijali kojima se autor (Rendić Miočević) koristi više godina sastoje se od niza članaka. Za strukturu te nastave karakteristični su „mali koraci“ u kojima se u svakom članku ostvaruju gotovo uvijek sve faze procesa učenja (priprema, obrada novog, ponavljanje, vježbanje i provjeravanje) što je nemoguće postići u klasičnoj nastavi s „dugim koracima“. Dalje autor (Rendić Miočević) navodi „da u toj klasičnoj nastavi primorani smo da tijekom realizacije nastavne jedinice postupno ostvarujemo faze učenja, ali gotovo je nemoguće tijekom 45 minuta ostvariti sve faze. Stoga u takvoj nastavi valja često ubacivati sate ponavljanja kako bi se utvrdilo gradivo te da bi učenici vježbali i da i se provjeravala razina usvojenog znanja“. U programiranoj se

³⁹ Poljak, Vladimir, *Didaktika*, str. 147., 148.

⁴⁰ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 40.

⁴¹ Poljak, Vladimir, *Didaktika*, str. 149.

⁴² Andrić, Vlado, *Programirano učenje i usmjereno obrazovanje*, Školska knjiga, Zagreb 1980., str. 14.

⁴³ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 29.

nastavi gotovo sve faze ponavljaju onoliko puta koliko se članaka svlada za vrijeme školskog sata. Takva struktura učenja po malim koracima omogućuje bolje učenje i trajnije usvajanje znanja, te su stoga nepotrebni česti sati ponavljanja. Osim toga, u programiranoj nastavi tijekom samostalnog rada učenika, nastavnikova uloga u razredu potpuno se mijenja. On savjetuje učenike, diskutira s njima i obavlja prema potrebi i druge zadatke koje ne može riješiti u klasičnoj nastavi. Prema tome, u jednom satu programirane nastave nastavnik i učenici mogu ostvariti ono za što su u klasičnoj nastavi potrebna dva školska sata ili čak više njih. Ušteda vremena je velika.⁴⁴ „U mojim eksperimentima dokazao sam da se povijesno gradivo bolje i u kraćem vremenu svladava korištenjem programirane nastave koju sam često kombinirao s problemskom“, autor navodi.⁴⁵

5.3. Problemska nastava povijesti

Suvremena škola treba osposobiti učenika da rješavaju probleme. Iz tog zahtjeva razvila se problemska nastava, čije su značajke prirodnost procesa učenja, organizacijska kompatibilnost s drugim oblicima nastave i optimalna djelotvornost.

Za razliku od heurističke nastave u problemskoj misaone operacije ovise o izboru učenika i ona ne smije biti svedena na krute modele. Nepripremljene učenike valja najprije pripremati u „vođenoj problemskoj nastavi“ kako bi se stvorio model budućeg učenja u smislu prilagodbe na slobodniji intelektualni rad. Pritom je važno određivanje mikrostrukture mišljenja.

U problemskoj nastavi razvija se povijesno mišljenje učenika, pa valja razraditi posebne tipove zadataka. Učenike je moguće osposobiti da sami stvaraju određene hipoteze i da ih s pomoću analize povijesnog gradiva prihvaćaju ili odbacuju. U „vođenoj problemskoj nastavi“ daju se gotove hipoteze, a zatim se na radnim materijalima rješava niz zadataka koji su usklađeni s udžbenikom, izvorima i drugom literaturom. Tako učenici skupljaju argumente za dokazivanje ispravnosti ili neispravnosti hipoteze i ujedno razvijaju povijesno mišljenje. Kasnije učenici sami mogu postavljati hipoteze i samostalnim misaonim postupkom doći do argumentacije za njihovo prihvaćanje ili odbacivanje.

⁴⁴ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 35.-36.

⁴⁵ Isto, str. 36.

Razrada heurističke strategije i postavljanje problema u nastavi povijesti ovise o raznolikom povijesnom gradivu, te zbog toga ni nema jedinstvene mikrostrukture.⁴⁶

5.3.1. Teorijske postavke o problemskoj nastavi

Suvremenoj školi je primaran zadatak da osposobi učenika da rješavaju probleme, dok je u staroj na prvom mjestu bilo zapamćivanje gradiva. Iz tog zahtjeva razvio se didaktički sustav koji obično nazivamo problemskom nastavom. Nazivlje za ovaj sustav vrlo je raznoliko. Naši autori najviše upotrebljavaju ove nazive:

- Problemska nastava
- Učenje putem rješavanja problema
- Istraživačka metoda
- Stvaralačka nastava

Problemska nastava kao nastavni sistem novijeg je datuma; vremenski se javlja poslije programirane nastave jer se konstatiralo da se programiranom nastavom ipak ne postiže sve ono što je ona obećavala.⁴⁷

Dinamično kretanja suvremenog svijeta nameće potrebu i izgrađivanja posebnog didaktičkog sistema nastave po kome će se mlada generacija još u toku redovnog školovanja *osposobljavati za rješavanje* brojnih životnih i radnih *problema*. U tome je bit i osnovni smisao problemske nastave.⁴⁸

Autori često govore o heurističkoj strategiji, što izaziva zabunu, jer se jednostavno izjednačuje heuristika i problemska nastava. Stoga u početku valja nešto kazati i o heurističkoj nastavi, koja također spada u suvremene nastavne sustave. Osnovna svrha heurističke ili razvojne nastave je shvaćanje, a kako je ono ugrađeno u sve nastavne sustave i oni dobivaju obilježja heuristike. Upravo zbog toga i problemska se nastava ponekad naziva i

⁴⁶ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 30.-31.

⁴⁷ Poljak, Vladimir, *Nastavni sistemi*, Zagreb 1977., str. 77.

⁴⁸ Poljak, Vladimir, *Didaktika*, str. 152.

heurističkom metodom.⁴⁹ Vladimir Poljak objašnjava razlika i ističe da u heurističkoj nastavi nastavnik rješava problem i u isto vrijeme misaono vodi učenika, a u problemskoj nastavi probleme rješavaju učenici (uz određenu pomoć nastavnika). U heurističkoj nastavi nastavnik didaktičkim postupcima vodi učenike do tzv. aha-doživljaja, odnosno do trenutka shvaćanja. Pri tim postupcima važnost dobiva i učenikovo mišljenje. U heurističkoj nastavi nastavnik može u učenika razvijati određene intelektualne sposobnosti koje će biti nužne pri samostalnom rješavanju problema. U heurističkoj nastavi taj je razvoj ipak ograničen jer nastavnik ne može istodobno misaono voditi sve učenike u razredu, pa oni slabiji zaostaju.⁵⁰

Nedostatci heurističke, vođene nastave izbjegavaju se u samostalnoj problemskoj nastavi. Jasno je da se atribut „samostalna“ mora shvatiti uvjetno jer i u problemskoj nastavi, kao i u svakoj drugoj, nastavnik mora imati određenu, pa makar i neprimjenu, vodeću ulogu.⁵¹

Utvrđujući terminološko značenje pojma „problem“, Vladimir Poljak ističe da on „u spoznajnom smislu iskazuje suprotnost između danog i zadanog, eksplicitnog i implicitnog, potpunog i nepotpunog, poznatog i nepoznatog, čime se ukazuje dijalektički aspekt problema“.⁵² Autor navodi „da je već istaknuto da u problemskoj nastavi problem rješava učenik. Jasno je da on rješava probleme koji su već riješeni, ali su njemu nepoznati. Pri rješavanju problema izražava se učenikovo *mišljenje*, bez kojeg apsolutno ne možemo govoriti o problemskoj nastavi. Rješavanjem problema potiče se razvoj mišljenja, posebice kreativnog.“⁵³

Zbog što boljeg rješavanja problema valja odrediti (bar hipotetski) *mikrostrukturu mišljenja*, kako bi se predvidjele misaone operacije koje omogućuju rješavanje problema. Prema tome, učenici moraju razviti sistem misaonih operacija koji ovisi o strukturi

⁴⁹ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 31.

⁵⁰ Poljak, Vladimir, *Nastavni sistemi*, str. 87.

⁵¹ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 31.-32.

⁵² Poljak, Vladimir, *Nastavni sistemi*, str. 84.

⁵³ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 39.-40.

određenog nastavnog gradiva. Možemo pretpostaviti da će raznoliki zadaci pridonijeti svestranom razvoju misaonih operacija.

Mikrostruktura ima zadatak da se predvidi način rješavanja problema, međutim, zbog nemogućnosti da se detaljno prate misaoni procesi, nemoguće je predložiti neki opći model. Kad bi se i stvorio takav model, njime se ne bi poticalo stvaralaštvo učenika, već bi se, nasuprot, sputavalo, a učenje bi se pretvorilo u dresuru učenika. Modeli mogu biti prijelazni, u smislu pripreme za određene slobodne misaone operacije, a pogrešno bi bilo da je jedina svrha nastave njihovo automatiziranje.⁵⁴

Ovdje je dovoljna napomena Vladimira Poljaka da je za određivanje mikrostrukture rješavanja problema i mikrostrukture problemske nastave bitno iskazivanje misaonih operacija koje će odabirati sami učenici. Jasno je da tim operacijama učenici moraju dobro vladati.

Globalna makrostruktura problemske nastave prema V. Poljaku izgleda ovako:⁵⁵

PRIPREMANJE	OBRADA SADRŽAJA + VJEŽBANJE + PONAVLJANJE	PROVJERAVANJE
-------------	--	---------------

Stupanj pripremanja ustvari je faza stvaranja problemske situacije koju stvara nastavnik. Spoznajna strana problema mora svakako biti nadopunjena dobrom motivacijom koja će privući učenika na aktivno rješavanje problema.

Faza priremanja završava formulacijom problema, a zatim slijedi faza njegova samostalnog rješavanja. Da bi ga riješili, učenici najprije uz pomoć raznih izvora stječu određena znanja. To stjecanje je zapravo proces otkrivanja.

Napokon, u trećoj fazi provjeravaju se rješenja, što je dužnost nastavnika, ali izražava se i učenikovo samoprovjeravanje.

Osnovne postavke o problemskoj nastavi vrijede svakako i za takvu nastavu povijesti, ali pri njezinoj razradi valja se brinuti o specifičnosti gradiva i svim aspektima suvremene

⁵⁴ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 32.

⁵⁵ Poljak, Vladimir, *Nastavni sistemi*, str. 96.

nastave povijesti. U problemskoj nastavi povijesti mora se izraziti povijesno mišljenje učenika. Ostvarivanje geneze didaktičkih sustava omogućuje razvoj povijesnog mišljenja, a s njegovim razvojem omogućuje se sve bolji rad u tim sustavima.⁵⁶

Problemska nastava povijesti, kao i svaka druga problemska nastava, osniva se na mišljenju učenika. Pritom se naročito mora izraziti *povijesno mišljenje*, čiju strukturu sačinjavaju posebna znanja i intelektualne sposobnosti koje omogućuje shvaćanje prošlosti.⁵⁷

Prema opsegu problemska nastava povijesti može se svoditi na rješavanje jednog ili više problemskih zadataka (rješavanje problema u nastavi), čime se omogućuje shvaćanje nekog posebnog povijesnog pitanja. Međutim, problemskom nastavom može se obuhvatiti i opširnije gradivo (nastavna jedinica, tematska cjelina i dr.).

I problemska nastava povijesti mora imati globalnu strukturu koju čine:

1. Priprema,
2. Obrada novog sadržaja, vježbanje i ponavljanje,
3. Provjeravanje.⁵⁸

5.4. Testiranje u nastavi povijesti

U nastavi općenito postoje osnovne nastavne djelatnosti provjeravanja i ocjenjivanja. Provjeravanje je nastavna djelatnost koja ima karakter relativno samostalne nastavne etape, a njom se utvrđuje kako su ostvareni materijalni, funkcionalni i odgojni zadaci nastave.⁵⁹ S druge strane, ocjenjivanje je povezano s provjeravanjem učenika. Odnosno, „ocjenjivanje je postupak kojim se na ugovoreni način izražava uspjeh učenika“.⁶⁰

⁵⁶ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 33.-34.

⁵⁷ Isto, str. 35.

⁵⁸ Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, str. 43.

⁵⁹ Poljak, Vladimir, *Didaktika*, str. 138.

⁶⁰ Isto, str. 142.

U nastavi povijesti valja ispitati kompletno kognitivno područje (znanje i intelektualne sposobnosti). Testovi moraju imati mjerne karakteristike što nije slučaj s većinom testova i „kontrolnih zadataka“ koji se primjenjuju u nastavnoj praksi.⁶¹

U našoj pedagoškoj literaturi dobro je razrađeno testiranje u nastavi, ali u nastavi povijesti nema testova znanja koji bi imali potrebne mjerne značajke. U nastavi se uglavnom ispituje količina znanja, a nema podataka o stajalištima, uvjerenjima i razumijevanju učenika.⁶²

U daljnjem tekstu, autor Rendić-Miočić navodi primjere testa u kojem je njegovo polazište bila Blooma klasifikacija u kognitivnom području. Autor je testirao:

a) Znanje

1. Znanje pojedinosti,
2. Znanje putova i načina testiranja pojedinosti,
3. Znanje općih pojmova ili univerzalija.

b) Intelektualne sposobnosti

1. Shvaćanje,
2. Primjena,
3. Analiza,
4. Sinteza,
5. Evaluacija

Svaka navedena kategorija znanja i intelektualnih sposobnosti ima svoje podkategorije. Zadaci su složeni tako da se pomoću njih može ispitati najniža kategorija znanja (znanje pojedinosti), ali i više kategorije znanja (znanje putova i načina tretiranja

⁶¹ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 40.

⁶² Isto, str. 40.

pojediniosti i znanje općih pojmova ili univerzalije) te intelektualne sposobnosti. Takvi testovi kojima se ispituje kompletno kognitivno područje nisu više samo sredstva za ispitivanje znanja već se oni pretvaraju u izvanredno sredstvo za ponavljanje, učenje i produbljivanje nastavnog gradiva. U njima su sadržani elementi problemske nastave.⁶³

5.5. Fleksibilna diferencijacija u nastavi povijesti i ocjenjivanje rada učenika

U predavačkoj nastavi rad je posvećen „srednjem“ učeniku, a zanemareni su najslabiji i najbolji. Ni u višim se didaktičkim sustavima nastavnik ne može podjednako posvetiti svim učenicima.

Umjesto frontalnog rada s razredom kao heterogenom skupinom, moguća je *fleksibilna diferencijacija*. U takvoj se diferencijaciji najprije organizira rad u velikim skupinama (uvod u temu), a zatim se rad odvija u srednjim skupinama. Poslije takvog rada na osnovi testa odvajanja učenici se pregrupiraju u tri nove skupine i time se klasično razredno odjeljenje privremeno raspada. U skupinu A svrstavaju se najslabiji, u B osrednji i u C najbolji učenici. U svim skupinama učenici moraju svladati temeljno gradivo, ali im je omogućeno da svladaju i dodatno na nekoliko razina. Rad skupina A, B i C vremenski je određen operativnim planom, ali broj sati je različit. Skupina C ima samo jedan sat u obliku dogovora o samostalnom radu. Skupina A ima sve satove, a skupina B približno 50% sati od skupine.

Ocjenjivanje koje se svodi na ispitivanje i „kontrolne“ radove valja dopuniti testovima koji imaju mjerne karakteristike. U fleksibilnoj diferencijaciji valja posebno označiti da je učenik svladao dodatno gradivo na jednoj ili više razina.⁶⁴

U svim didaktičkim sustavima, ma koliko bili djelotvorni, teško je ipak provesti individualizaciju učenja i posvetiti se u istoj mjeri najslabijim, srednjim i najboljim učenicima. Doduše, programirana i problemska nastava omogućuju svim učenicima da rade prema svojim mogućnostima, ali u zajedničkom radu cijelog razreda nastavnik, ma kako dobro organizirao nastavu, ne može pružiti veću pomoć slabijim učenicima niti se na

⁶³ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 41.

⁶⁴ Isto, str. 44.

zadovoljavajući način može posvetiti najboljima. U predavačkoj nastavi u kojoj nema dvosmjerne komunikacije čitav je rad posvećen nekom bezličnom „srednjem“ učeniku. Najslabiji i najbolji obično ostaju postrance. Oni slabiji se ne potiču na učenje (osim strahom od slabe ocjene), niti se traže uzroci njihova slabog uspjeha. Najbolji bi učenici mogli proširiti svoje znanje, ali se konačno, i oni utapaju u prosjeku. I u prvom i u drugom slučaju slabi motivacija. U višim didaktičkim sustavima može se povećati razina motivacije, ali uz bolju organizaciju nastave moguće je još više motivirati i slabije i bolje učenike.

Dosadašnji frontalni rad s razredom kao heterogenom skupinom ograničuje individualizaciju nastave, ali provedbom *fleksibilne diferencijacije* moguće je riješiti probleme. U takvoj se diferencijaciji povećava motivacija i bolje se svladava gradivo, a uz individualizaciju proučavanja i učenja ostvaruje se i demokratičniji pristup nastavnom procesu. Individualizacija i diferencijacija omogućuju doživljavanje uspjeha, stvaralačku aktivnost, ostvarivanje socijalizacije, usmjeravanje učenika na osnovi njihovih sposobnosti i sklonosti te iste uvjete za sve učenike. Ponekad se pomišlja da je najbolje provesti potpunu diferencijaciju učenika na osnovi razlika koje su nastale pod utjecajem okoline te tjelesnih i duševnih razlika. Međutim, potpuna diferencijacija ima niz negativnosti. Ako formiramo slabije razrede, manje će se zahtijevati od učenika, a psiholozi su dokazali da se kvocijent inteligencije povećava uz veće zahtjeve. Ako pak formiramo razrede od „pametnijih“ učenika, prijeti opasnost da se u njih razvije niz negativnih osobina (liderstvo, umišljenost itd.). Valja napomenuti da se u diferenciranih slabijih učenika razvija osjećaj manje vrijednosti i agresivnost, a kao posljedica mogući su i kriminalni postupci. U heterogenim skupinama valja organizirati fleksibilnu diferencijaciju u kojoj će se poštivati princip socijalizacije učenika.⁶⁵

5.6. Razvoj povijesnog mišljenja i sposobnosti učenja povijesti

Uvođenjem fleksibilne diferencijacije i viših didaktičkih sustava moguće je unaprijediti metodiku nastave povijesti i u nastavu uvesti metodologiju povijesne znanosti. Razradom „kombinirane“ nastave, koja se osniva na suvremenim teorijama učenja, fleksibilnoj

⁶⁵ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 44.-45.

diferencijaciji, programiranom usvajanju pojmova i sustavnom vježbanju pokušava se razviti povijesno mišljenje učenika i poboljšati sposobnosti učenja.

Učenicovu spoznaju prošlosti valja promatrati kao proces i kao rezultat tog procesa. Ta je spoznaja vrlo složena zbog dinamičkih interpersonalnih odnosa, a uz psihologijsko utemeljenje u njoj su značajne i filozofijske komponente te stvaralački čin nastavnika i učenika. Apstraktno mišljenje u procesu spoznaje je povijesno znanje s više varijeteta. Ono nam na osnovu kriterija povijesne znanosti govori o tome jesmo li dobro povijesno mislili.⁶⁶

Jasno je da se u površnoj „tradicionalnoj“ nastavi ne razvija sposobnost velikog broja učenika. Ispitujući sposobnosti učenja matematike, fizike, psihologije i logike R. Kvašček je zaključio da se sposobnosti učenja samo djelomično mogu svesti na inteligenciju, a da rano iskustvo utječe na razvoj sposobnosti učenja. Autor je razvio sustav učenja otkrićem, u kojem je povezao suvremene teorije učenja i utvrdio da se u takvom učenju pod utjecajem osposobljavanja može razvijati inteligencija, sposobnost općeg rasuđivanja, sposobnost rješavanja problema.⁶⁷

Učenicova znanstvena spoznaja prošlosti ne može imati dubinu i širinu spoznaje historičara-znanstvenika niti može, načelno, rezultirati nekim originalnim otkrićima. Učeniku se u nastavi nude gotove spoznaje koje on mora bez posebne kritičnosti preuzeti, a njegova samostalnost u spoznajnom procesu je na niskoj razini. Primjenom viših didaktičkih sustava (programirana i problemska nastava, mentorska nastava i samostalni rad) i uvođenjem metodologije povijesne znanosti u nastavni proces omogućilo bi se učeniku da samostalnije spoznaje prošlost. Učenicova znanstvena spoznaja također bi trebala biti posredna i neposredna, a ovisila bi o akumuliranom povijesnom znanju, socijalnoj okolini i psihičkim osobinama te stupnju razvijenosti vrijednosnog sustava.

Poput znanstvene spoznaje historičara i spoznaju učenika valja promatrati kao *proces* i kao *rezultat* tog procesa. Proces spoznavanja je umna djelatnost koju vrlo teško možemo pratiti, već je možemo samo hipotetički planirati (mikrostruktura problemske nastave,

⁶⁶ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 53.

⁶⁷ Kvašček, Radivoj, *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1974., str. 148.

misaone operacije u programskoj nastavi itd.). U unapređenju ovog procesa veliko značenje imaju dometi psihologije.⁶⁸

U nastavi povijesti još uvijek prevladava faktografija, dok suvremena psihologijska znanost ističe da je u procesu spoznavanja i stjecanja znanja moguće izdvojiti najmanje četiri varijeteta znanja. U procesu stjecanja početnim se varijetetom javljaju *faktografska* znanja. To su ona elementarna znanja koja se javljaju kao pretpostavka stjecanju ostalih složenijih varijeteta.⁶⁹ Usvajanjem faktografskih znanja proces stjecanja znanja najčešće se ne dokida jer dolazi do aktualizacije složenijih kognitivnih funkcija koje omogućuju stjecanje znanja višega nivoa, a koja odgovaraju *interpolacijskom* varijetetu. Utvrđivanjem sličnosti i razlika kao i zahvaćanjem uzročno-posljedičnih sveza i odnosa među usvojenim faktografskim materijalom izlazi se iz znanja fakata, a ulazi u mogućnost stjecanja generaliziranih ili poopćenih znanja o predmetima i pojavama.⁷⁰ Na podlozi solidno usvojenih interpolacijski znanja daljna se kognitivna djelatnost svodi na odabir i kombiniranje već stečenih generaliziranih znanja u svrhu oblikovanja najprikladnijih modela ili obrazaca reagiranja. Takav *operacijski* varijetet u osnovi obuhvaća uporabu različitih, na određeni način organiziranih, apstrakcija u planiranim uzorak-situacijama.⁷¹ U završnoj etapi procesa učenja u podučavanju mogu reagiranja učenika na podlozi njihovih znanja prelaziti okvire poznatih situacija i uz angažiranje najsloženijih intelektualnih funkcija – kako je slučaj prilikom rješavanja problema – poprimiti sva bitna obilježja stvaralačkog djelovanja. Takva relativno najsloženija znanja od ostalih su varijeteta najmanje zavisna i pripadaju *ekstrapolacijskom* varijetetu.⁷²

Ta pretpostavka potvrđuje da je Bloomova klasifikacija u kognitivnom području još uvijek aktualna i da je moramo poštivati uzimajući u obzir sve zamjerke koje joj u zadnje vrijeme upućuju neki autori. Psihologija nas, dakle, može uputiti na poboljšanje razvoja

⁶⁸ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 54.

⁶⁹ Grgin, Tomislav, *Edukacijska psihologija*, „Naklada Slap“, Jastrebarsko 1997., str. 87.

⁷⁰ Isto, str. 88.

⁷¹ Isto, str. 89.

⁷² Isto, str. 89.

kognitivnih funkcija u nastavi. Spoznaja kao proces koji se odvija u nastavi vrlo je složena zbog dinamičkih interpersonalnih odnosa u kojima se razvija komunikacija. Ona ima psihološko utemeljenje, ali su u njoj značajne i filozofske komponente, te konačno, i stvaralački čin nastavnika i učenika koji se odvija u etičkom habitusu.⁷³

5.7. Pretpostavke i postavljanje istraživačkih hipoteza

Zbog slabe pripremljenosti koja je posljedica nerazvijene metodike nastave povijesti, učenici ne mogu odmah iskazati sve svoje sposobnosti. U nastavnom procesu dolazi do pozitivnih prilagodbi učenika, a to treba dokazati uspoređivanjem različitih modaliteta eksperimentalnog faktora poslije razdoblja prilagodbe.

Postavljaju se ove istraživačke hipoteze:

Glavna istraživačka hipoteza:

Postoji razlika u svladavanju temeljnog gradiva između razinske osnovne populacije koja primjenjuje „kombiniranu“ nastavu uz fleksibilnu diferencijaciju i razinske osnovne populacije koja ima „tradicionalnu“ nastavu uz fleksibilnu diferencijaciju.

Posebne istraživačke hipoteze:

1. Nema razlike u svladavanju gradiva u prvoj fazi učenja (prvo polugodište) između razinskih osnovnih populacija koje uče na isti način uz fleksibilnu diferencijaciju.
2. U prvoj fazi nema razlike u svladavanju gradiva između razinske osnovne populacije koja primjenjuje viši didaktički sustav (programiranu nastavu) i one koja primjenjuje „tradicionalne“ oblike učenja.
3. Na početku sljedeće školske godine postoji razlika u zapamćivanju temeljnog gradiva između razinske osnovne populacije koja je primijenila „kombiniranu“ nastavu uz fleksibilnu diferencijaciju i razinske osnovne populacije koja je imala „tradicionalnu“ nastavu uz fleksibilnu diferencijaciju.⁷⁴

⁷³ Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*, str. 55.

⁷⁴ Isto, str. 58.

6. pristupi poučavanju i učenju

6.1. Uloga nastavnika povijesti

Često se pretpostavlja da nastavnik mora biti stručnjak koji u razredu provodi i strukturira razne analitičke i interpretativne vježbe koje učenike suočavaju s različitim izvornim materijalima i dokazima, pomažući učenicima da uče kroz rad, kroz istraživanje, kroz aktivno bavljenje sirovim povijesnim materijalima i kroz rasprave.⁷⁵

Prvo, učenicima koji su ranije obrazovani kroz tradicionalniji pedagoški model usredotočen na nastavnika potrebno je razdoblje prilagodbe. Treba im vrijeme i strukturirani proces učenja kroz koji će razviti vještine, stavove i očekivanja koji su osnovni u alternativnom modelu. Takav je slučaj posebice u okolnostima gdje je malo mogućnosti za ponavljanje naučenoga, jer se drugi predmeti i dalje poučavaju na tradicionalan način. U takvim okolnostima inovativni pristup poučavanju valja uvoditi postupno.

Drugo, prostor za nastavnikovu inovativnost uvijek će donekle ovisiti o okruženju u kojem nastavnik mora djelovati: službene smjernice kurikulumu ili nastavnog plana i programa, stupanj vanjske kontrole ocjenjivanja i ispitivanja onoga što i kako se poučava, veličina i sposobnosti razreda, dostupnost prikladnih sredstava. Pristup temeljen na istraživanju, primjerice, zahtijeva dobro opskrbljenu banku materijala, uključujući odlomke iz primarnih i sekundarnih izvora, priručnike, mogućnost fotokopiranja i pristup novim tehnologijama, te uređenje učionice koja je prilagođena pojedinačnim i grupnim istraživanjima i projektima.

Treće, osobnost, te individualne vještine i kvalitete nastavnika ne mogu se zanemariti. Neki nastavnici povijesti nadareni su za pripovijedanje koje zadržava zanimanje učenika i motivira ih da poželes naučiti više. Neki nastavnici toliko su usavršili tehnike pitanja i odgovora te zadatke i radne listove za učenike da njihov pristup, iako zasnovan na središnjoj ulozi nastavnika, uvelike osigurava da učenici ne pristupaju učenju pasivno. Slično tome, neki nastavnici mogu prihvatiti svaku pedagošku inovaciju, a opet neće potaknuti svoje učenike na aktivno, kritičko i istraživačko učenje. Ne postoji recept za dobru nastavu koji će, ako ga se

⁷⁵ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str.195.

slijepo drži, uroditi dobrim rezultatima. Konačno, za većinu nastavnika problem je kako postići učinkovitu i odgovarajuću ravnotežu između učenja zasnovanog na središnjoj ulozi nastavnika i učenja u čijem je središtu učenik.⁷⁶

Interes, koncentracija koja iz njega proizlazi, uspjeh u radu, pohvale i nagrade kao i osjećaj ugone – sve su to pokretači, motivi za rad i ustrajnost u radu. Drugim riječima, motivirajući učenike nastavnici ih psihički priprema za valjano i uspješno učenje.

Didaktičko je načelo da nepoznato treba graditi na poznatom. Tog se načela nastavnici pridržavaju kad u uvodnom dijelu sata obnavljaju s učenicima potrebna predznanja. Iz istih razloga i za istu svrhu učenici trebaju i u samostalnom radu kod kuće obnavljati ona znanja na koja će moći nadovezivati pamćenje novih podataka i nove spoznaje. Dakle, svrha je obnavljanja građe: uspostaviti vezu među dijelovima, koncentrirati i pravilno usmjeriti pažnju, pobuditi interes, svjesno odrediti cilj rada i tako se misaono aktivirati.⁷⁷

Uspješan je nastavni sat onaj na kojem se razvijaju učenikov interes za predmet, kritičko mišljenje i kreativnost te postiže i održava visoka razina motiviranosti tijekom cijelog sata. Često se gubi iz vida da nastavne aktivnosti trebaju biti dobro osmišljene kako bi aktivirale i motivirale učenike, ali i potakle ih na konstruktivan rad. Nije dovoljno sat činiti zabavnim. Prioritet nastave uvijek mora biti produktivnost. Zabava može i treba biti sredstvo za motivaciju učenika, ali nikako cilj sata. Kada su jednom učenici motivirani, potrebno je usmjeriti njihovu pažnju prema željenom segmentu gradiva i potaknuti ih da u zadanom okviru iskažu vlastitu kreativnost ne gubeći iz vida cilj sata. Što je učeničko sudjelovanje u nastavnoj aktivnosti veće, potencijal za učenje potpunije se realizira.⁷⁸

6.2. Rad s cijelim razredom

Neki zagovornici istraživačkog pristupa nastavi povijesti temeljenog na razvoju vještina poistovjećuju rad s cijelim razredom s predavačkim ili „frontalnim“ poučavanjem

⁷⁶ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 196.

⁷⁷ Vrbetić, Marija, *Nastava povijesti u teoriji i praksi*, Školska knjiga, Zagreb 1968., str. 47.

⁷⁸ Ristić, Vedran, *Primjer uspješnog nastavnog sata*, Osijek 2009., str. 15.

povijesti u kojem nastavnik stoji ispred razreda i „emitira“ znanje izlaganjem kombiniranim s pitanjima i odgovorima namijenjenim da potaknu unaprijed naučene odgovore, te davanje uputa o određenim zadacima kao što su čitanje ili domaće zadaće. Rad cijelog razreda zacijelo uključuje nastavnikovo izlaganje i zatvoreno ispitivanje, ali podrazumijeva i:

- rasprave cijelog razreda,
- igrokaze i simulacije,
- audiovizualna pomagala i uporabu televizijskih dokumentarnih filmova u učionici,
- rad učenika na istom zadatku ili aktivnosti u školskoj računalnoj učionici ili multimedijском centru,
- zajedničko svladavanje gradiva u udžbeniku, nastavnom paketu ili radnim listovima,
- posjete muzejima i mjestima od povijesnog značaja.

Ključna metodička pitanja koja se tiču rada s cijelim razredom na satovima povijesti odnose se na vrijeme i razlog uporabe takvog pristupa. Čak i kada nastavnici povijesti organiziraju veći dio nastave kao grupne aktivnosti i samostalno učenje, i dalje postoje ključne točke u procesu učenja kada poučavanje cijelog razreda u obliku nastavnikovog izlaganja, pitanja, odgovora i uputa može biti korisno.⁷⁹

Vjerojatno je najvažniji problem da nastava namijenjena cijelom razredu, posebno kada se uvelike oslanja na frontalnu nastavu, nije učinkovit način razvijanja više razine razmišljanja koja ima središnje mjesto u razvoju povijesnog razumijevanja.

Općenito govoreći, istraživanja uporabe izlaganja i predavanja cijelom razredu pokazuju da kod prosječnog učenika koncentracija počinje znatno opadati nakon deset do petnaest minuta. Ovo bi značilo da bi promjena aktivnosti (čak i samo privremena) bila korisna nakon otprilike petnaest minuta kako bi se povratilo aktivno učenje. Kratka razdoblja

⁷⁹ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 197.

utvrđivanja nakon „frontalnog“ poučavanja mogu poboljšati razinu upamćenog. Ovdje je možda najčešće primijenjivana tehnika radnih listova, gdje učenici, pojedinačno ili u grupama, odgovaraju na pitanja o sadržaju onoga što su upravo čitali ili slušali. Alternativna strategija, koja im može pomoći da razmišljaju o sadržaju, a ne samo da ga memoriraju, bila bi podijeliti učenike u parove ili male grupe i zadati im da sastave vlastita pitanja o sadržaju, pitanja za pojašnjavanje, pitanja koja će im pomoći da prepoznaju koje su im još informacije potrebne za tu temu, ili čak pitanja kojima će testirati razumijevanje drugih grupa.⁸⁰

6.3. Individualno učenje

Postoji dodatni razlog zašto nastavnici povijesti moraju razmišljati o tome da učenicima pruže priliku za samostalno učenje. Većina nastavnika vjerojatno će prihvatiti da njihovi učenici uče na različite načine: neki vole raditi samostalno, neki vole raditi surađujući s drugima, neki vole aktivnosti učenja u kojima nije postavljen određen cilj, drugima više odgovara da im se daju nizovi strukturiranih zadataka. Oni imaju različite stilove učenja koji im najbolje odgovaraju i dok je, s jedne strane, važno ohrabriti ih da koriste najučinkovitije metode za određene zadatke, s druge je strane korisno pokušati prilagoditi se tim različitim stilovima.

Pružanje strukturiranih prilika za samostalno učenje ne samo da učenicima omogućuje uporabu stilova učenja koji im najviše odgovaraju, već i nastavnicima pruža brojne prilike za omogućavanje individualnog učenja kroz razgovor s pojedincima o njihovom radu, postavljanje individualnih ciljeva, te otkrivanje i reagiranje na moguće poteškoće koje učenici mogu imati pri razumijevanju nekih aspekata određenih aktivnosti učenja. Također, tako se pojavljuje prilika za dodatni rad s najboljim učenicima ili s onima koji pokažu posebno zanimanje za povijest i koji će je možda željeti dalje proučavati nakon završetka svog formalnog obrazovanja.

Međutim, za samostalno, aktivno učenje temeljeno na istraživanju mora se na raspolaganju imati određena sredstva. Učenici moraju imati mogućnost pristupa dijelovima primarnih i sekundarnih izvora, a takve dijelove treba vrednovati glede adekvatnosti zadatku te dobi i sposobnostima učenika.

⁸⁰ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 199.

Često je slučaj da nastava povijesti koja sadrži velik dio samostalnog učenja zahtijeva mnogo vremena. Učenici imaju priliku temeljitov proučavati temu, ali nastavnicima je često takav pristup ograničen, ako se od njih traži da poučavaju u skladu s nastavnim planom i programom pretrpanim fotografijom.⁸¹

6.4. Grupni rad

Pod grupnim radom podrazumijeva se organizacija aktivnosti u razredu uz pomoć kojih učenici mogu zajednički podupirati, poticati i produživati svoje učenje. Naglasak je na suradnji. Učenici se mogu uključiti u planiranje i provođenje određene istrage, ili u raspravu o određenom povijesnom pitanju ili zagonetki, mogu zajedno iznositi ideje o uzrocima i posljedicama određenog događaja ili pojave, ili planirati i provesti igrokaz ili simulaciju.

Male grupe mogu raditi na istim zadacima; u tom slučaju svakoj grupi treba pružiti mogućnost da podnese izvješće cijelom razredu; grupe također moraju dobiti priliku usporediti svoje zaključke i uočiti eventualne razlike. Drugi je način, kod primjerice istraga većih razmjera, dati svakoj maloj grupi drukčiji niz zadataka koji će se u konačnici dopunjavati. Ovakav način svakoj pojedinoj grupi omogućuje detaljnije istraživanje nekog aspekta određene teme. Ovdje je izrazito važno da nakon završetka ove aktivnosti svi učenici uspiju steći uvid u temu.

Kao i kod samostalnog učenja, glavna vrijednost ovakve vrste grupnog rada jest u tome da su učenici aktivno uključeni u proces učenja, a ne da samo pasivno primaju obrađeno znanje. Dajući im zadatke u kojima moraju surađivati, učenici moraju koristiti svoje znanje, a ne pasivno ga upijati, morat će primijeniti vještine, te uzeti u obzir perspektive drugih učenika. Budući da će se ideje svakog pojedinca „vrtjeti“ u grupi, učenici će pregovarati o pristupu i donositi zaključke.⁸²

6.5. Uporaba simulacije i igrokaza

Interes za igru prisutan je u ranim razdobljima dječjeg života, a u njoj se dijete uživa u socijalne uloge pojedinaca. Osim u igri sa svojim vršnjacima, dijete provodi vrijeme igrajući

⁸¹ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 200., 201.

⁸² Isto, str. 201.

računalne igre. Ono što je zajedničko igri u interakciji s drugima i samostalnoj igri s računalom jest koncentriranost, sabranost i kreativnost djeteta. Dakle, igra je aktivnost u kojoj dijete nema poteškoća s koncentracijom, samostalnošću te gdje se razvija kreativno. Škola ne bi trebala izostaviti ovakvu aktivnost nego je iskoristiti i time interes učenika za igru usmjeriti k usvajanju novih sadržaja. Time se učenicima dopušta igra, dok ih se istovremeno usmjerava k novim oblicima igre – onima kojima je zadaća usvajanje novih nastavnih sadržaja. Znanja i vještine mogu usvajati kroz igre i simulacije koje će nastavnik primjenjivati na svojim satovima.⁸³

Simulacija, kao što i sam pojam sugerira, jest model koji pokušava oponašati ili iznova stvoriti uvjete koji postoje (ili su postojali u određenoj situaciji, događaju ili procesu. Neke simulacije pokušavaju iznova stvoriti točno određene uvjete. U kontekstu nastave povijesti, obrazovne simulacije uglavnom su pojednostavljeni modeli stvarnosti. Događaji se zbivaju u skraćenom, a ne u stvarnom vremenu; broj aktivnih sudionika ograničen je samo na ključne osobe i, što je najvažnije, oni koji sudjeluju u simulaciji imaju prednost vremenskog odmaka – oni znaju kako je „priča“ završila. Vrijednost obrazovne simulacije u nastavi povijesti leži u tome što ona pojednostavljuje složenost stvarnog svijeta i situacije iz stvarnog života, izvlačeći iz stvarnosti samo one elemente i čimbenike koji su bitni za svrhe kurikuluma i ciljeve učenja.

Povijesni zemljovid i su simulacije; modeli stvarnosti gdje su obilježja koja se smatraju značajnima prikazana simbolima, a nevažna obilježja su izostavljena.⁸⁴

Igrokazi u nastavi povijesti učenicima također pružaju priliku za oživljavanje situacija i događaja ili igranje uloga ljudi koji su u njih bili uključeni. Oni su manje strukturirani od povijesnih simulacija ili igara. Učenici imaju osnovne informacije o likovima koje će igrati i moraju se uživjeti ili staviti u njihov položaj te predstaviti njihovo gledište. To može biti koristan način za uvođenje višestrukih perspektiva u poučavanje povijesti.

Pristup igrokazima u povijesnom obrazovanju razlikuje se od pristupa u nastavi jezika ili dramskih vještina i od pristupa u nastavi sociologije. Učenicima se može dati kratki prikaz

⁸³ prof. Đurić, Aleksandra, *Važnost igre u nastavnom procesu*, Čakovec 2009., str. 345., 346.

⁸⁴ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 123.

lika i neke kontekstualne informacije, ali od njih se često očekuje da samostalno provedu nekakvo istraživanje kako bi razvili ideju zašto se njihov lik ponaša na određeni način kada je suočen s određenom situacijom, pitanjem ili problemom. Igrokaz može učenicima pružiti priliku da glume i improviziraju, ali je u konačnici njegova primarna svrha pomoći učenicima da shvate kako bi pojedinac (ili predstavnik određene grupe) reagirao na drugom mjestu i u neko drugo vrijeme. Svrha igrokaza može biti razumijevanje i interpretiranje značajnih povijesnih događaja i problema ili razumijevanje svakodnevnog života običnih ljudi koji su živjeli u određenom razdoblju i proživljavali promjene i pojave u svojim okolnostima.⁸⁵

Simulacije i igrokazi zahtijevaju mnogo vremena za pripremu i od nastavnika i od učenika. To vrijedi čak i kad nastavnik koristi komercijalne (pripremljene) simulacije, a još više ako nastavnik mora sam osmisliti scenarij za simulaciju ili igrokaz. Važno je stoga raščistiti što učenici mogu dobiti sudjelovanjem u simulaciji ili igrokazu, a što ne bi dobili iz drugih izvora znanja, kao što su udžbenici, primarni i sekundarni izvori, muzeji, masovni mediji i internet.

Dobro osmišljene povijesne simulacije i igrokazi učenicima mogu pružiti priliku za bolje povijesno razumijevanje i razvoj vještina, a pridonose i daljnjem razvoju nekih općih obrazovnih značajki.⁸⁶

6.6. *Izvanškolske mogućnosti učenja*

U nastavi povijesti izvanškolsko učenje može značiti brojne stvari:

- posjet lokalnom, nacionalnom ili specijaliziranom muzeju,
- projekt kojemu je cilj prikupljanje usmenih dokaza od ljudi koji žive na području u kojem se škola nalazi,
- studija slučaja osobe ili grupe koja je odigrala značajnu ulogu u povijesti lokalne zajednice, regije ili nacije, što podrazumijeva pristup raznim izvorima informacija i dokaza izvan škole,

⁸⁵ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 125.

⁸⁶ Isto, str. 126.

- provedbu povijesnog pretraživanja grada, sela i ruralnog područja u potrazi za tragovima nedavne prošlosti i promjena u posljednjih stotinu godina,
- posjećivanje mjesta od posebnog povijesnog značaja. To može biti bojišnica, tvornica, brodogradilište, željeznička postaja, mjesto vjerskog štovanja ili neka javna zgrada gdje su se dogodili događaji vrijedni spomena ili koja je jednostavno reprezentativna za važne društvene i kulturne promjene u životima običnih ljudi,
- bratimljenje škola i zajednički projekti koji uključuju: razmjenu informacija o novijim povijestima mjesta ili područja u kojima se škole nalaze; proučavanje zajedničkih i oprečnih iskustava zajedničke teme, kao što su transport, tehnologija ili migracije; proučavanje povijesnih veza između različitih mjesta i kako su se one s vremenom izmjenile.⁸⁷

6.7. Lokalna povijest

Grad ili naselje mogu se čitati kao povijesni dokument. Tragovi prošlosti vidljivi su u arhitekturi i bivšim funkcijama zgrada, imenima ulica, mostovima, spomenicima, imenima trgovina, kavana i restorana, načinima kako se grad ili naselje razvijalo, smještaju javnih i stambenih zgrada. Također, može se proučavati jesu li manjine raspršene ili žive u svojim četvrtima, jesu li ratom oštećeni dijelovi grada obnovljeni točno onako kako su izgledali prije rata ili su izgrađeni u novim arhitektonskim stilovima, novim građevnim materijalima.

Seoski se krajolik također može čitati kao povijesni dokument. Mnogi nastavnici povijesti to već rade, ali obično dok obrađuju ranija povijesna razdoblja; primjerice kako je zemlja bila razdijeljena u feudalno vrijeme ili kako su njive bile ograđene u vrijeme poljoprivredne modernizacije.⁸⁸

Uključivanje lokalne povijesti u kurikulum povijesti stvara dodatnu vrijednost. Njezina neposrednost potiče zanimanje učenika (mjesta i ljudi koje poznaju, događaji za koje su već čuli) i daju novu dimenziju proučavanju nacionalne, regionalne i međunarodne povijesti.

⁸⁷ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 155.

⁸⁸ Isto, str. 156.

Lokalna povijest pruža zanimljivu priliku učenicima da surađuju s lokalnim povjesničarima i da rade kao povjesničari primjenjujući ključne povijesne koncepte, koristeći istraživačke metode i razvijajući vlastite interpretativne vještine. Osim toga, obično dobiju vrijedan uvid u probleme s kojima se suočavaju povjesničari kad pokušavaju objasniti ili interpretirati određeni događaj ili proces.⁸⁹

6.8. Muzeji

Kombinacija medija i rekonstruiranih ambijenata pomaže u stvaranju potpunijeg dojma povijesnog razdoblja, dok interaktivni pristup i raznolikost puteva kroz muzej omogućuju pojedinačno i grupno učenje.

Muzeji sve više pokušavaju premostiti jaz između onoga što imaju za ponuditi i onoga što žele škole. Zbog toga sve veći broj muzeja osniva obrazovne odjele. Njihova funkcija nastoji biti kombinacija sljedećeg:

- povezivanje sa školama u vezi s nadolazećim posjetima,
- konzultiranje s nastavnicima prije postavljanja novih izložbi,
- konzultiranje s nastavnicima te s udrugama nastavnika o tome kako muzej može učinkovito povezati svoje izložbe sa školskim kurikulumom,
- organiziranje stručno vođenih obilazaka i događanja oko škole,
- izrada nastavnih materijala za pripremu posjeta i za rad u razredu nakon posjeta muzeju,
- vođenje radionica stručnog usavršavanja za nastavnike povijesti.
- muzej je izvor dokaza koji se mogu ispitivati i analizirati na iste načine kao i bilo koji drugi izvor povijesnih dokaza.⁹⁰

⁸⁹ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 158.

⁹⁰ Isto, str. 162.

6.9. Uporaba novih tehnologija: povijest na internetu

Internet ubrzano postaje novo sredstvo poučavanja i učenja povijesti. Prednosti su mu što se većina materijala na mreži redovito ažurira i to relativno jeftino, a dostupne su informacije u digitalnom formatu tako da se tekstovi, slike i zvukovi mogu čitati i koristiti u razredu ili postaviti na internet stranicu škole.

Bolje od bilo kojeg konvencionalnog udžbenika, internet pruža nastavnicima povijesti i njihovim učenicima pristup:

- ulomcima i cjelovitim prijepisima čitavog niza primarnih izvornih dokumenata,
- brojnim resursima (dokumentima, novinskim člancima, pismima, razglednicama, ulomcima iz dnevnika, memoarima, fotografijama, plakatima, ulomcima iz filmova, filmskim novostima, televizijskim dokumentarnim filmovima, programima aktualnih vijesti i drugim važnim audiovizualnim materijalima),
- raznim sekundarnim izvorima o ključnim događajima i pojavama,
- brojnim perspektivama raznih povjesničara, raznih država, raznih razdoblja.

Kroz pristup brojnim izvorima i perspektivama, internet također može pružiti učeniku (a i nastavniku) priliku za vježbanje povjesničarskih vještina. Učinkovita uporaba interneta zahtijeva sustavnu strategiju traženja i dobre istraživačke vještine. Tražitelj mora poznavati razliku između primarnih i sekundarnih izvora. Treba provjeriti autentičnost i pouzdanost te autoritet izvora informacija koje se mogu pronaći na internet stranicama. Ponekad ih treba usporediti s drugim izvorima. Valja otkriti i uzeti u obzir moguće pristranosti i iskrivljenja. Tražitelj mora znati što nedostaje i što je dostupno na svakom siteu. Drugim riječima, učenik koji koristi internet mora koristiti iste metod kao i pri proučavanju nekog dokumenta u arhivu, čitanju iskaza očevica, analizi spisa ili proučavanju memoara i dnevnika ljudi koji su bili uključeni u određeni povijesni događaj.⁹¹

⁹¹ Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, str. 69.

6.10. Multiperspektivnost

Multiperspektivnost je termin koji se češće koristi nego definira. Ipak, bilo je pokušaja da se objasne glavne karakteristike multiperspektivnosti. K. Peter Fritzsche ističe da je to proces, „strategija razumijevanja“, gdje uzimamo u obzir i drugu perspektivu (ili perspektive drugih), pored vlastite. Posljedica je tog procesa shvaćanje da i mi imamo perspektivu koja je filtrirana kroz naš vlastiti kulturni kontekst, koja odražava naše vlastito stajalište i interpretaciju onoga što se dogodilo i zašto, naše vlastito mišljenje o onome što jest i što nije relevantno, te da naša perspektiva također može odražavati određene predrasude i pristranosti. U tom smislu multiperspektivnost nije samo proces ili strategija, to je i predispozicija, „ona označava mogućnost i spremnost da se situacija proučava iz različitih perspektiva“. Preduvjeti za to su, prvo, spremnost prihvatanja da postoje drugi mogući načini gledanja na svijet, osim našeg vlastitog, koji mogu biti jednako vrijedni i jednako pristrani; i, drugo, spremnost da se uživimo u nečiju situaciju i pokušamo gledati svijet kako ga ta osoba vidi, to jest, da pokušamo primijeniti empatiju.

Multiperspektivnost u povijesnoj znanosti i poučavanju povijesti opisala je Ann Low-Beer kao proces „promatranja povijesnih događaja iz nekoliko perspektiva“.⁹²

Općenito govoreći, čini se da su glavna obilježja multiperspektivnosti u povijesti i nastavi povijesti to što je ona način promatranja i predispozicija za promatranje povijesnih događaja, osoba, pojava, kultura i društava iz različitih perspektiva, na temelju postupaka i procesa koje čine osnovu povijesti kao discipline. Multiperspektivnost nije samo primjena povijesne metode. Cilj joj je proširiti i produbiti povijesnu analizu određene teme ili pojave.

Multiperspektivnost može proširiti i djelokrug povijesnog prikaza proučavajući u kakvim su međusobnim odnosima različite perspektive; kako su oblikovale jedna drugu. To je dimenzija multiperspektivnosti koja se naročito usredotočuje na dinamiku povijesnih događaja i procesa: u kakvim su odnosima bili oni koji predstavljaju različite perspektive, zajedničke utjecaje, veze i međuovisnosti koje daju složeniji prikaz onoga što se i zašto dogodilo.⁹³

⁹² Stradling, Robert, *Multiperspektivnost u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb 2005., str. 17.

⁹³ Isto, str. 18.

7. Zaključak

Ovaj rad propitivao je i obrađivao neke bitne sastavnice didaktike i metodike povijesti. Naročito one koje se tiču samih metoda rada u nastavi, prenošenja povijesnog znanja i različitih povijesnih koncepata i pojava. Još jednom treba napomenuti da postoje brojni izazovi i faktori koji se nalaze pred samim profesorima, ali i učenicima, koji uz potreban trud, pedagošku kompetentnost uvjetuju da učenici postanu subjekt u nastavi i da razvijaju potrebite kognitivne, afektivne i psihomotoričke sposobnosti.

Rezimirajući sve navedeno, treba napomenuti da bi nastava povijesti bila uspješna, uza sve navedene faktore, koncepte i metode, bitno je pridonijeti da se školska djelatnost svede na razvijanje intelektualnih sposobnosti i kritičkog mišljenja učenika, a ne na faktologiju ili na puklo i suhoparno usvajanje činjenica.

I ono najbitnije, da bi se uspješno provodila nastava povijesti potreban je savjestan i kompetentan nastavnik, koji razumije učenike i pokušava prenijeti svoje znanje uza svu strast i ljubav koju osjeća prema datom povijesnom trenutku, događaju ili predmetu. Kako kaže i sam autor Rendić-Miočević: „Mora se ipak napomenuti da je uspjeh viših didaktičkih sustava moguć samo kada nastavnik s ljubavlju organizira nastavni proces, ako razvija motivaciju u učenika i stvara ugodnu emocionalnu situaciju za vrijeme nastave. Bolje je imati nastavnika koji voli djecu i svoj poziv, a slabije pozna novija kretanja u pedagogiji, nego onog koji deklarativno prihvaća ta kretanja, ali zapravo ne vjeruje ni u njih ni u sposobnosti djece. Prvi će lako steći dodatna znanja (seminari, literatura itd.), a onaj drugi će upropastiti sve moguće inovacije u nastavi.“

Popis literature

- Andrilović, Vlado, *Programirano učenje i usmjereno obrazovanje*, Školska knjiga, Zagreb 1980.
- Bosanac, Gordana, *Edukacijski izazov – ogledi o problemima odgoja i obrazovanja*, Školske Novine, Zagreb 1983.
- Dr. Ivo Rendić-Miočević, *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti – transfer povijesnog znanja u školi*, Školska knjiga, Zagreb 1989.
- Grgin, Tomislav, *Edukacijska psihologija*, „Naklada Slap“, Jastrebarsko 1997.
- Kvašček, Radivoj, *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1974.
- Poljak, Vladimir, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb 1988
- Poljak, Vladimir, *Nastavni sistemi*, Zagreb 1977.
- Rendić Miočević, Ivo, *Učenik-istražitelj prošlosti*, Školska knjiga, Zagreb 2000.
- Stradling, Robert, *Multiperspektivnost u nastavi povijesti*, Srednja Europa, Zagreb 2005
- Stradling, Robert, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, Srednja Europa, Zagreb 2003.
- Vrbetić, Marija, *Nastava povijesti u teoriji i praksi*, Školska knjiga, Zagreb 1968.
- Zbornik radova, *Nastava u suvremenoj školi*, Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu i Niro „Školske Novine“, Zagreb 1987.

Web izvori

- Dodatak preporuci Vijeća Europe R (2001) 15 o nastavi povijesti u 21. Stoljeću, preuzeto sa <http://hrcak.srce.hr/>
- Đurić, Aleksandra, Vrednovanje rada škole: učenik kao ocjenjivač, Pribislavec 2008., preuzeto sa <http://hrcak.srce.hr/>
- Najbar-Agičić, Magdalena, Koren, Snježana, *Europska iskustva i kurikulum povijesti u obveznom obrazovanju*, Filozofski fakultet Zagreb 2007., preuzeto sa <http://hrcak.srce.hr/>
- prof. Đurić, Aleksandra, *Važnost igre u nastavnom procesu*, Čakovec 2009., preuzeto sa <http://hrcak.srce.hr/>
- Ristić, Vedran, *Primjer uspješnog nastavnog sata*, Osijek 2009., preuzeto sa <http://hrcak.srce.hr/>