

Didaktičko - metodičke komponente hrvatskih i engleskih udžbenika povijesti - komparativna analiza

Buzaković, Milica

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:346107>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA POVIJEST

Milica Buzaković

DIDAKTIČKO-METODIČKE KOMPONENTE HRVATSKIH I ENGLLESKIH
UDŽBENIKA POVIJESTI – KOMPARATIVNA ANALIZA

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Snježana Koren

Zagreb, rujan, 2019.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	3
2. POUČAVANJE POVIJESTI	5
3. NACIONALNI KURIKULUMI	9
3.1. POJAM KURIKULUMA.....	9
3.2. NACIONALNI KURIKULUM ZA ENGLSKU (<i>THE NATIONAL CURRICULUM IN ENGLAND</i> , 2014.).....	10
3.3. NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM ZA HRVATSKU (2010.)	15
3.4. NASTAVNI PLAN I PROGRAM ZA OSNOVNU ŠKOLU (HRVATSKA, 2006.)...16	
3.5. UTJECAJ KURIKULUMA NA OBLIKOVANJE I ULOGU UDŽBENIKA U OBRAZOVANJU (<i>Key Stage 3 i viši razredi osnovne škole</i>)	18
4. ANALIZA DIDAKTIČKO-METODIČKIH KOMPONENTI HRVATSKIH I ENGLSKIH UDŽBENIKA ZA OSMI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE	21
4.1. DIDAKTIČKO-METODIČKI KORACI I ELEMENTI U POUČAVANJU I UČENJU	21
4.2. UDŽBENIK KAO NASTAVNO SREDSTVO.....	22
4.3. METODOLOGIJA I IZVORI	24
4.4. DIDAKTIČKO-METODIČKA ANALIZA HRVATSKIH UDŽBENIKA POVIJESTI ZA OSMI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE.....	29
4.5. DIDAKTIČKO-METODIČKA ANALIZA ENGLSKIH UDŽBENIKA POVIJESTI ZA YEAR 9.....	43
4.6. KOMPARATIVNA ANALIZA UDŽBENIKA I REZULTATI.....	53
5. ZAKLJUČAK	61
BIBLIOGRAFIJA	63
SAŽETAK	68
SUMMARY	69
PRILOG	70

1. UVOD

Udžbenik je nastavno sredstvo oko kojega se razvijaju mnoge znanstvene rasprave, prije svega zbog njegovog sadržaja, a zatim i zbog didaktičko-metodičkih komponenti te estetskog uređenja. Autori Munjiza, Peko i Dubovicki ističu kako „specifičnost uloge udžbenika proizlazi iz značaja koje mu društvo pridaje u kontekstu obrazovanja i odgoja mladih.“¹ Uzmemo li to u obzir možemo reći kako su nastava povijesti, a onda i njoj pridružena nastavna sredstva, često u javnom fokusu, posebice u jeku stvaranja novih obrazovnih dokumenta i provođenja reformi.

U ovom će se radu prikazati osnovnoškolski obrazovni sustavi Engleske i Hrvatske. U tom kontekstu analizirat će se nacionalni kurikulumi te nastavni planovi i programi, odnosno njihovi određeni dijelovi koji utječu na didaktičko-metodičke elemente u udžbenicima. Komparativnom analizom ustanovit će se konceptualne, sadržajne i strukturne razlike ili sličnosti. Nakon toga provest će se metoda deskripcije te kvalitativna i kvantitativna metoda analize sadržaja hrvatskih udžbenika za osmi razred osnovne škole te ekvivalentnih engleskih udžbenika za niže srednje obrazovanje odnosno deveti razred (*Year 9*). Izabrani su udžbenici za tu godinu obrazovanja zbog različitosti u razini perskriptivnosti kurikuluma koji u Engleskoj ne navodi izričite sadržaje za svaki razred kao što je to slučaj u hrvatskom nastavnom planu i programu. Uslijed toga autori i izdavači engleskih udžbenika ne moraju poštovati točno određena razdoblja, po razini obrazovanja, koja se moraju obraditi u *Key Stage 3* ciklusu ili višim razredima osnovne škole. Međutim, svi su se odabrani autori usuglasili da se u devetom razredu proučava dvadeseto stoljeće kao što je to slučaj i u osmom razredu osnovne škole u Hrvatskoj. U prve dvije godine trećeg ciklusa (*Year 7 i 8*) ulazi razdoblje od 1066. godine do kraja 19. st. pa su zbog toga česte i prakse izdavačkih kuća, na primjer *Oxford University Press*, *Hodder Education* i *Collins*, da za njih izrađuju tri udžbenika. Zbog slobode nastavnika u odabiru istih nije moguće procijeniti kako se oni koriste, jesu li sva tri podjednako zastupljena ili učitelji tome pristupaju tako da sami bez udžbenika obrađuju duže cjeline. Isto tako u Velikoj Britaniji su u ponudi i udžbenici koji se bave samo određenim događajem ili procesom, češći su za *Key Stage 4*, a neki od njih za *KS3* su *Francuska revolucija*, *Budizam*, *Rovovi*, *ugovori i teror* (ratovi 20.st), *Zločin i kazna* (kroz nekoliko stoljeća) itd. Poradi toga, uzimajući u obzir udžbenike koji su namijenjeni jednoj

¹ Emerik Munjiza et. al., *Paradoks pre(opterećenosti) učenika osnovne škole* (Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, 2016): 50.

cijeloj školskoj godini (razredu), određenom razdoblju i razmatrajući kontekst u kojem se upotrebljavaju smatra se najboljim odabirom analizirati iste za osmi i deveti razred.

U udžbenicima će se promatrati elementi poučavanja poput nastavnog sadržaja i ciljeva, nastavnih metoda i oblika te nastavnih sredstava i pomagala. Oni će se odrediti pomoću analize didaktičko-metodičkih komponenti koje čine način oblikovanja, koncipiranja i organiziranja teksta, pisani i slikovni izvori i njihova upotreba te funkcija i struktura pitanja, zadataka i aktivnosti. Takve sastavnice oblikuju poučavanje i utječu na procese učenja. Uz pomoć navedenih elemenata odredit će se poštuju li autori udžbenika opće didaktičko-metodičke smjernice za oblikovanje istih, kakvo usvajanje znanja potiču, ostvaruju li se poželjni opći i specifični ciljevi odgoja i obrazovanja te zadaće predmetnih kurikuluma. Cilj je istraživanja ustanoviti ima li sličnosti i razlika između dviju skupina navedenih udžbenika; procijeniti pomoću slikovnih i pisanih izvora te pitanja i zadataka na kakav su oblik rada udžbenici usmjereni te koje nastavne metode potiču; uvažavaju li se propisani nastavni programi te u kojoj se mjeri zastupa razvoj vještina i vrijednosnih stavova.

2. POUČAVANJE POVIJESTI

Rasprave koje se vode o svrsi pohađanja škole, ciljevima odgoja i obrazovanja te procesima pomoću kojih se ono osigurava u središte svoga istraživanja stavljaju različite subjekte. Ideje koje su se razvijale kroz stoljeća o pitanju nastave, škole, odgoja i samog procesa prenošenja znanja autor Gary Thomas podijelio je u dvije velike struje: progresivnu i formalnu (Tablica br. 1). Formalni pristup odgoju možemo okarakterizirati kao tradicionalni jer se prije svega fokusira na prenošenje i usvajanje informacija, nastavnika kao glavnog subjekta u procesu usvajanja znanja, ekstrinzičnu motivaciju, autoritativnu nastavu, a za djecu se smatra da još uvijek nisu sposobna samostalno donositi zaključke i propitivati strukture i sadržaje. S druge strane obilježja progresivnog odgoja su: razvijanje kritičkog mišljenja, učenje putem otkrivanja, intrinzična motivacija te je pozornost usmjerena na učenika.² Rijetko pak koja škola (nastavnici) slijedi izričito jedan smjer te se velika većina

	Progresivni odgoj	Formalni odgoj
Cilj	Poučavanje učenika kako misliti, biti samostalan i kritičan	Poučavanje učenika vještinama i znanju potrebnom za život
Postizanje ciljeva	Igrom, otkrivanjem, aktivnošću	Usvajanjem činjenica i pravila, učenjem društveno prihvatljivih ideja i normi te instrukcijama
Pretpostavke da djeca prvo trebaju	Slobodu	Strukturu
Kurikulum	Interdisciplinarnost predmeta i multiperspektivnost	Svaki se nastavni predmet uči posebno
Naglasci	Aktivnost, samostalnost, individualnost	Stjecanje znanja i vještina; konformizam za utvrđena načela ponašanja i istraživanja
Motivacija putem	Samostalnog udubljanja u rad i u suradnji s drugima	Ocjena, pohvala i pokuda
Odnos učenika i nastavnika putem	Grupnog ili individualnog rada te mentorskim pristupom	Rad s cijelim razredom, učitelj u poziciji predavača
Što će se naučiti	Kako samostalno misliti, analizirati i propitivati	Činjenice, načela; poštivanje autoriteta

Tablica br. 1 Razlike između progresivnog i formalnog odgoja³

² Gary Thomas, *Kratak uvod u pedagogiju* (Zagreb: Educa, 2015) 17-31.

³ Ibid., 32-33.

koristi metodama i jednog i drugog pristupa. Nastavnici prema vlastitoj procjeni i ovisno o sadržaju koji moraju poučavati biraju između formalnog ili progresivnog stila. U određenom trenutku nastavnog sata potrebno je iznijeti i obraditi činjenice, ali isto tako osigurati i druge aktivnosti koje će učenicima pomoći dosegnuti konceptualno, proceduralno pa i metakognitivno znanje. Najboljom se opcijom pokazuje upravo kombinacija različitih stilova gdje nastavnici imaju veću slobodu u odabiru metoda i pristupu učenicima.

Povijest kao humanistička znanost konstantno nam donosi nove odgovore ali i nova pitanja. Narodi, nacije, klase te općenito različite interesne grupe imat će često drugačiji pogled na povijesna zbivanja. Postoje mnogi primjeri zloupotrebe u kojima su se pojedini dijelovi povijesti izbacivali ili dorađivali kako bi se stvorila nacionalna svijest, promovirala ideologija, potaknulo jedinstvo ili opravdali nehumani postupci.⁴ Školska povijest tako postaje politička bojišnica između različitih grupacija koje imaju drugačije zamisli o identitetu, naciji, kulturi itd.⁵ Međutim, neovisno o kutu iz kojeg se određeni povijesni događaj ili razdoblje promatra, istraživanja koja se njima bave prije svega se trebaju temeljiti na metodičkom proučavanju i kritičkoj analizi izvora.⁶

Učenike ne treba opterećivati pukim memoriziranjem činjenica i prepričavanjem istih nego ih se treba usmjeriti na propitivanje i kritičko tumačenje sadržaja. Faktografija naravno ima svoju određenu ulogu u nastavi povijesti, no ona nikako ne bi trebala biti njezin najznačajniji dio. Poučavanje povijesti bitno je ne samo kako bi se „razumjela sadašnjost i usmjerila budućnost“⁷ nego kako bi učenici u tom procesu usvojili i znanja važna za njihovo daljnje funkcioniranje u društvu. Upravo se u različitim debatama o svrsi kurikuluma povijesti raspravlja treba li mlade ljude pripremati tako da bi bili povijesno pismeni (u smislu razumijevanja povijesti i njezinih koncepata) ili bi taj nastavni predmet trebao poslužiti širim edukacijskim ciljevima koji učenike pripremaju za život u modernom društvu (kako biti dobri građani demokratskog društva).⁸ Ciydem Erol smatra da su neki od današnjih ciljeva nastave

⁴ Jeremy Black i Donald M. MacRailld, *Studying History* (Basingstoke: Plgrave, 2000): 10-11. Neki od primjera su: umanjivanje uloge Lava Trockog ili njezino potpuno izostavljanje u Oktobarskoj revoluciji te korištenje povijesti u nacističkoj Njemačkoj kao sredstvo društvene kontrole.

⁵ Snježana Koren, „Školska povijest kao politička bojišnica: oblikovanje engleskog Nacionalnog kurikulumu za povijest“, *Povijest u nastavi*, 3, br. 6 (2005): 140.

⁶ Ibid. 3 – 24.

⁷ Erol Ciydem, „The Mission of History Education in Forming Future“, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012) 1029.

⁸ Richard Harris i Katherine Burn, „English history teachers' views on what substantive content young people should be taught“, *Journal of Curriculum Studies*, 48, 4 (2016) 518-520.

povijesti „razumijevanje suvremenog svijeta te koncepata mira, slobode i tolerancije, usvajanje informacija o demokraciji i vladavini prava, otvorenost za komunikaciju, pomoć učenicima u razvijanju vlastitog identiteta i pronalaska njihovog mjesta u društvu te u nošenju sa socijalnim problemima i rješavanju istih kako na lokalnoj i državnoj razini tako i na svjetskoj.“⁹

Robert Stradling naglasio je da u Europi krajem dvadesetog stoljeća nastaje novi način promišljanja o svrsi školske povijesti pod nazivom *Nova povijest*. Taj je pristup progresivan, odnosno sam zastupa udaljavanje od tradicionalne nastave naglašavajući da se treba postići “bolja ravnoteža u nastavi povijesti između poučavanja učenika o prošlosti i osposobljavanja učenika da o njoj povijesno razmišljaju.”¹⁰ U tom su se kontekstu dogodile i promjene koje su istaknule važnost koncepta multiperspektivnosti te postavile izazove starim načinima. Javila se potreba propitivanja validnosti samih izvora te osoba koje nam te izvore rekonstruiraju, u fokus dolaze društvene i etničke grupe koje prije nisu bile zastupljene (žene, migranti itd., prestanak monokulturalne perspektive) te se poučava kompleksnost različitih kultura i prava manjina.¹¹ Unatoč nedostacima (vremenski raspon, trošak, nastavna sredstva) multiperspektivnost je svakako jedan od korisnih koncepata poučavanja povijesti pomoću kojega se učenicima omogućuje prikaz i preispitivanje višesmjernih i različitih aspekata i gledišta.

Hanna Kiper i Wolfgang Mischke ističu kako je glavna zadaća nastave „poduprijeti učenike u njihovim nastojanjima da što učinkovitije, dobro vođeni, usvoje pojedina društvena znanja kako bi se znali služiti vlastitim razumom i razviti hrabrost koja im je za to potrebna.“¹² U suvremenoj nastavi ne možemo očekivati da učenik ima pasivnu ulogu nego se on naprotiv stavlja u središnji dio kao aktivni član cijelog procesa. Kao što smo već spomenuli učenje se više ne svodi na jednostavno reproduciranje činjenica, a poučavanje više nije jednostrani proces nego zajednička aktivnost nastavnika i učenika.¹³ Smisleno je učenje aktivno, konstruktivno, kumulativno, samoregulirajuće i usmjereno ka cilju.¹⁴

⁹ Ciydem, „The Mission of History Education in Forming Future“, 1029.

¹⁰ Robert Stradling, *Multiperspektivnost u nastavi povijesti*, (Zagreb: Srednja Europa, 2005): 12.

¹¹ Ibid., 12-16.

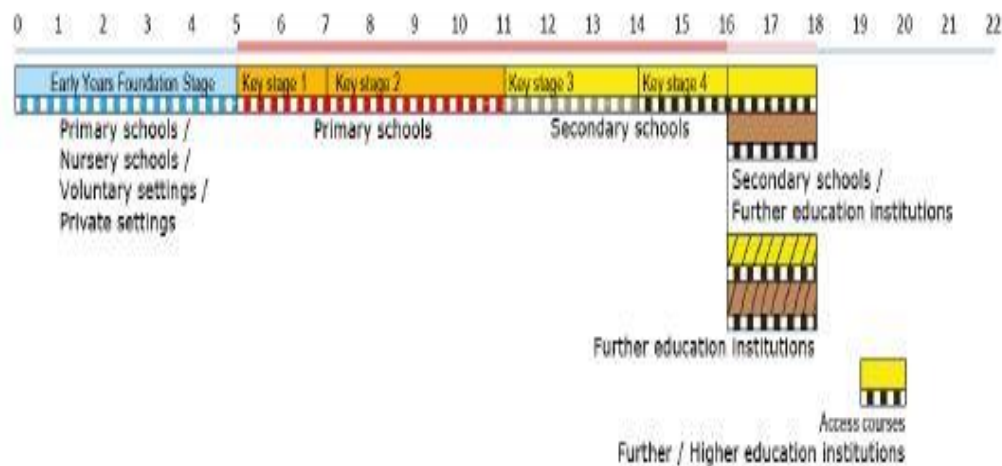
¹² Hanna Kiper, Wolfgang Mischke, *Uvod u opću didaktiku* (Zagreb: Educa, 2008): 11.

¹³ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest?* (Zagreb: Profil, 2014) 13 – 14.

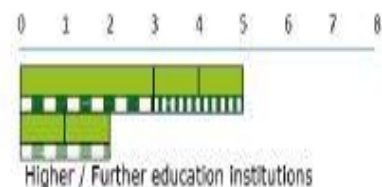
¹⁴ „Smisleno učenje je: 1. *aktivno* jer učenik operira informacijama na različite načine, 2. *konstruktivno* jer se znanje ne prenosi neizmijenjeno od učitelja učeniku, već svaki učenik interpretira nove informacije na svoj način, odnosno konstruira vlastito znanje pridajući značenja pojavama u vanjskom svijetu, 3. *kumulativno* jer se nadograđuje na prethodno stečena znanja, 4. *samoregulirajuće* jer učenik motri proces svojeg učenja, prati svoje

United Kingdom – England

Age of students



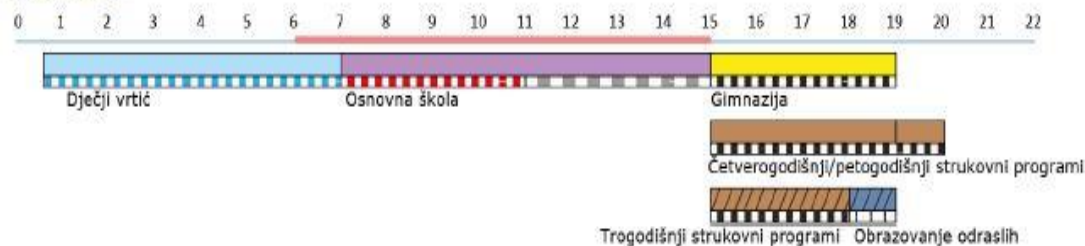
Programme duration (years)



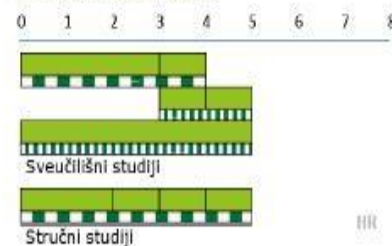
UK_ENG

Croatia

Age of students



Programme duration (years)



Note: Start of primary education (ISCED 1) depends on child's birthday. Children born between January and April start primary school in calendar year in which they turn 6, those born from April to December when they are 7 years old.



Slika br. 1 Strukture obrazovnih sustava Engleske i Hrvatske.¹⁵

napredovanje prema zadanom cilju, donosi odluke o tijeku učenja i djeluje na njega pomoću svojeg metakognitivnog znanja, 5. usmjereno ka cilju jer se učenje osmišljava u vidu postizanja određenog cilja.“ Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 18.

¹⁵ *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams*, European Commission/EACEA/Eurydice Luxembourg, 2018., str. 17 i 26.

3. NACIONALNI KURIKULUMI

3.1. POJAM KURIKULUMA

Nastava povijesti u Europi posebno dolazi u fokus nakon pada Željezne zastave odnosno nakon sloma komunizma te nakon raspada Jugoslavije na ovim prostorima. Taj je proces potaknuo reforme u obrazovanju koje su naglašavale progresivniji pristup poučavanju (*Nova povijest*) te izbjegavanje bilo kakvog prikrivenog i svrhovitog usađivanja doktrina. Povijest kao školski predmet ima specifičnu ulogu u obrazovnom sustavu jer utječe na razvijanje identiteta učenika i njihovih načina promišljanja o sebi i svijetu. Promjene se ne događaju samo u tranzicijskim zemljama poput Hrvatske nego i u razvijenim državama zapadne Europe poput Velike Britanije (Engleska). Radi se na širem procesu razvoja kurikuluma i nastavnih planova i programa. Procesi tih promjena stavili su težište na aktivno učenje i odmak od formalnog kronološkog pristupa, ali i otvorili nove, i dalje aktualne, probleme kao što su položaj povijesti u kurikulumu, ravnoteža između činjeničnog znanja i stjecanja vještina te odnos između nacionalne i svjetske povijesti.¹⁶

Postoje različite teorije i tumačenja kurikuluma. Previšić je, uzimajući u obzir sve one neprijeporne stavke koje se mogu naći u višeznačnim teorijskim pristupima, definirao kurikulum kao „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada te postupke provjere uspješnosti.“¹⁷ Sažmemo li različita određenja tog pojma možemo zaključiti da su njegovi osnovni elementi: ciljevi i ishodi učenja, sadržaji, metode, organizacija, tehnologija učenja i poučavanja i evaluacija.¹⁸ Razlikujemo i tri strukturirane vrste kurikuluma: zatvoreni, otvoreni i mješoviti. Karakteristike zatvorenog kurikuluma su detaljni ciljevi učenja, potanko razrađen programski sadržaj, propisana nastavna sredstva, pasivna uloga nastavnika, sputavanje kreativnosti i spontanosti učenika i nastavnika za istraživanje te fokus na postizanje rezultata na testiranju. Suzana Pešorda istaknula je da se takav zatvoren oblik može poistovjetiti sa sadašnjim planom i programom nastave povijesti u srednjim školama u Hrvatskoj (onima koje nisu

¹⁶ Snježana Koren i Magdalena Najbar-Agičić, „Europska iskustva i nastava povijest u obveznom obrazovanju“, *Povijest u nastavi*, V, 10 (2007): 117-119.

¹⁷ Vlatko Previšić, ur. *Kurikulum, teorije, metodologija, struktura* (Zagreb: Školska knjiga, 2007): 20.

¹⁸ Mijo Cindrić, Dubravka Miljković, Vladimir Strugar, *Didaktika i kurikulum* (Zagreb: IEP-D2, 2010): 79-80.

uključene u trenutnu frontalnu provedbu kurikularne reforme).¹⁹ Odmak od tradicionalnog pristupa se očituje u otvorenom kurikulumu koji se zalaže za proces učenja koji nije unaprijed utvrđen nego se ostvaruje uz inicijativu svih sudionika obrazovanja sa posebnim osvrtom na efektivne strategije poučavanja u nastavi. Potiče se kreativnost u nastavi, na planirane korake ne gleda se kao na nešto nepromjenjivo, a kontrola postignuća je otvorena kritikama.²⁰ Mješoviti kurikulum nudi kurikulumske jezgre kao radne cjeline koje nastavnik zajedno s učenicima pretvara u kreativne i aktivne nastavne materijale u obliku istraživačkih i projektnih zadataka. Ne traži se enciklopedijska opširnost, a nastavni plan služi samo kao upravljački mehanizam i orijentir za učitelja koji mu omogućava lakšu organizaciju, izvođenje i evaluaciju.²¹

3.2. NACIONALNI KURIKULUM ZA ENGLSKU (*THE NATIONAL CURRICULUM IN ENGLAND*, 2014.)

Engleski nacionalni kurikulum prvi se puta u školama počeo primjenjivati 1991. godine te je označio promjenu u organizaciji, upravljanju i kontroli nad obrazovanjem. Do tada su nastavnici uživali u potpunoj autonomiji te im je pripala uloga aktivnih prenositelja znanja dok su učenici svedeni na pasivne primatelje znanja. Od tada se kurikulum revidirao i mijenjao te je posljednja njegova verzija koja vrijedi i danas ušla u primjenu 2014. godine. Obavezno obrazovanje koje se sastoji od osnovnog (*primary education*) i nižeg srednjeg obrazovanja (*secondary education*) traje jedanaest godina i obuhvaća učenike u dobi od pet do šesnaest godina. Podijeljeno je u četiri ciklusa (*Key Stages*): *Key Stage 1* (5-7 godina), *Key Stage 2* (7-11 godina), *Key Stage 3* (11-14 godina) i *Key Stage 4* (14-16 godina). Sa četvrtim ciklusom završava obavezno obrazovanje nacionalnim ispitom. Školski predmeti dijele se u središnje predmete – *core subjects* (engleski jezik, matematika i znanost) te na temeljne predmete – *foundations subjects* u koje se ubraja i povijest. Sve do kraja *Key Stage 3* povijest je obavezni predmet (u hrvatskom obrazovnom sistemu to bi značilo da povijest prestaje biti obavezna nakon osmog razred osnovne škole), a od *Key Stage 4* postaje izborni.²² Engleski Nacionalni kurikulum proteže se na 264 stranice te na samom početku uključuje opće

¹⁹ Suzana Pešorda, „Kurikulum i nastava povijesti“, *Povijest u nastavi*, VI, 11 (2008): 102.

²⁰ Previšić, ur. *Kurikulum, teorije, metodologija, struktura*, 25-26. i 159-160.

²¹ *Ibid.*, 27.

²² *The national curriculum in England*, (Department for Education, 2014): 6-7., dostupno na: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf, str. 7.

odrednice, a zatim pobliže opisuje ciljeve, sadržaje, očekivana dostignuća i svrhu poučavanja svih obaveznih nastavnih predmeta.

Prije samog uvoda u ciljeve kurikuluma najprije se spominje onaj školski od kojega se očekuje da će svojim nastavnim planom i programom poticati moralni, duhovni, kulturni, psihički i tjelesni razvoj djece u školama i društvu te ih pripremiti u obrazovnim ustanovama za odgovoran daljnji život. Sve su se državne škole dužne pridržavati nacionalnog kurikuluma kao okvira za sve daljnje dokumente. Ciljevi (*Aims*) Nacionalnog kurikuluma u Engleskoj su:

1. pružiti učenicima uvid u esencijalna znanja koja trebaju steći kako bi postali obrazovani građani, odnosno upoznati ih sa onim nabolje promišljenim i rečenim kako bi razvili zahvalnost za ljudsku kreativnost i dostignuća;

2. dati pregled okvirnih temeljnih znanja oko kojih će nastavnici razviti poticajne i uzbudljive lekcije za učenike, a one će promicati razvoj znanja, razumijevanja i vještina učenika kao dio šireg školskog kurikuluma.²³ Poslije definiranih očekivanja od školskog kurikuluma, ciljeva i strukture Nacionalnog kurikuluma te prije prelaska na sadržaje zasebnih predmeta nalaze se načela inkluzivnosti. Tijekom planiranja nastave treba uzeti u obzir da ona bude u skladu s mogućnostima učenika. Pažnja mora biti na njihovim potrebama pa se tako u kurikulumu ističu daroviti učenici, učenici s posebnim potrebama, učenici iz nerazvijenih i siromašnih sredina (*pupils from disadvantaged backgrounds*), učenici sa invaliditetom te oni kojima engleski jezik nije materinji jezik.

Nacionalni kurikulum iz povijesti za Englesku

Svrha poučavanja povijesti

Povijest je u kurikulumu definirana kao predmet koji će inspirirati učeničku radoznalost i omogućiti stjecanje koherentnog znanja o Velikoj Britaniji i svijetu. Svrha poučavanja povijesti je opremiti učenike kako kritički razmišljati, iznositi argumente, donositi vlastite zaključke te propitivati i prosuđivati različite perspektive. Isto tako pripremiti će ih za daljnji život u smislu razumijevanja složenosti ljudskih života, procesa promjena, raznolikosti društava i njihovih međusobnih odnosa.²⁴

²³ *The national curriculum in England*, 6.

²⁴ *The national curriculum in England*, 245.

Ciljevi predmeta

Opći zahtjevi, odnosno ciljevi Nacionalnog kurikuluma za nastavni predmet povijesti, za sva tri ciklusa u kojima je obavezan (*Key Stage 1-3*), su osigurati da svi učenici:

- „kronološki razumiju i usvoje znanja o povijesti Velike Britanije, kako je ista utjecala na svjetska zbivanja i obratno te koji su efekt imali ljudi u oblikovanju britanske nacije;
- poznaju važne aspekte svjetske povijesti (npr. priroda antičkih civilizacija, ekspanzija i raspadanje carstava);
- steknu i razviju povijesno utemeljeno razumijevanje apstraktnih pojmova (npr. carstvo, civilizacija, parlament);
- razumiju povijesne koncepte koje će koristiti pri formiranju povijesno validnih pitanja, a zatim i analiza i narativa;
- razumiju metode povijesnog istraživanja (korištenje povijesnih izvora, iznošenje istraživačkih tvrdnji) i koncept multiperspektivnosti (kontrastni argumenti i različite interpretacije);
- steknu povijesnu perspektivu (razumijevanje međuodnosa između lokalne, regionalne, nacionalne i internacionalne povijesti, između političke, ekonomske, kulturne, društvene i gospodarske povijesti te odnosa između dugoročnih i kratkoročnih razdoblja).²⁵

Nakon općenitih ciljeva u sljedećem se dijelu za svaki ciklus posebno razlaže što se očekuje od učenika. Na kraju svakog tog teksta nalaze se i kratke napomene ili prijedlozi za nastavnike (Prilog br. 1). Dakle, ciljevi ciklusa više nisu podijeljeni u pet istih kategorija²⁶ kroz koje se povećava stupanj zahtjevnosti kako učenici napreduju prema zadnjem ciklusu, kao što je to slučaj bio u prijašnjim verzijama Nacionalnog kurikuluma za Englesku iz 2004. i 2007. godine. Oni više nisu relativno detaljno navedeni i raspoređeni nego su opisani kao uvodni tekst u svaku fazu (međutim iako nisu podijeljeni u kategorije ciljeve iz 2004. godine možemo prepoznati i u kurikulumu koji je danas aktualan).

²⁵ Ibid., 245.

²⁶ Ciljevi predmeta bili su navedeni kao znanja, vještine i razumijevanje (*knowledge, skills, understanding*) te su podijeljeni u sljedeće kategorije: 1. kronološko razumijevanje; 2. znanje i razumijevanje događaja, ljudi i promjena u prošlosti; 3. povijesna interpretacija; 4. povijesno istraživanje; 5. organizacija i komunikacija. U znanstvenom članku *Školska povijest kao politička bojišnica: oblikovanje engleskog Nacionalnog kurikuluma za povijest*, navedeni su ciljevi za svaki ciklus ili stupanj (KS1, KS2, KS3) u svih pet kategorija. Koren, 132-133.

Sadržaj

Sadržaj se u kurikulumu za povijest navodi na općenitoj razini u obliku širokih tema sa natuknicama i primjerima koji nastavnike ne obavezuju na njihovo izvođenje. Iz većih tematskih cjelina učitelji sami odabiru nastavne jedinice koje žele obrađivati. Ovakav pristup ostavlja prilično veliku slobodu iako se ona ne može usporediti s nastavničkom autonomijom prije uvođenja Nacionalnog kurikulumu 1991. godine. Tjedna i godišnja satnica nisu propisane kurikulumom nego se ona određuje na razini škola. Za treći ciklus (*Year 7, Year 8, Year 9* – 6. razred, 7. razred, 8. razred) u školskim kurikulumima se može primijetiti kako se kroz sva tri razreda povijest poučava u relativno jednakoj mjeri, a to možemo vidjeti u tablici broj dva. U nju su, kao primjeri, uključene škole iz cijele Engleske koje se u organizaciji nastave povijesti vode Nacionalnim kurikulumom. One provode KS3 ciklus kako je predloženo dok neke škole izvide *Condensed Curriculum* za tu fazu. Takav sažet kurikulum predlaže da se sadržaj za tri godine obradi u sedmom i osmom razredu, a da se u devetom već krene sa pripremama za nacionalni ispit.²⁷

	Year 7	Year 8	Year 9
St John's Marlborough High School ²⁸	2	2	3
Culcheth High School ²⁹	3	3	3
St Boniface's Catholic College ³⁰	3	3	3
Poynton High School ³¹	3	3	3
Bedford Free School ³²	4	4	4
Mount Carmel R. C. High School ³³	4	4	4
St. Edmund Arrowsmith Catholic High School ³⁴	3	3	3

Tablica br. 2 Satnica za nastavu povijesti u nekoliko engleskih škola za KS3 – *Year 7,8,9* na dvotjednoj bazi (fortnight).

²⁷ Država ne zabranjuje takav pristup, a posebno akademijama i slobodnim školama koje se ne moraju držati kurikulumu. U tom se slučaju može dogoditi da se takav reducirani sadržaj, odnosno KS3 ciklus iz povijesti svede na poučavanje kroz samo 38 školskih sati. Ian Davies, ur. *Debates in History Teaching* (Oxon: Routledge, 2011) 32.

²⁸ *Key Stage 3 Curriculum*, podatci o satnici dostupni na: <https://www.stjohns.excalibur.org.uk/curriculum/key-stage-3/#1562241742012-affee14c-1036>

²⁹ *Key Stage 3 Curriculum*, podatci o satnici dostupni na: <https://culchethhigh.org.uk/curriculum-2/whole-school/key-stage-3/>

³⁰ *Timetable (KS3)*, podatci o satnici dostupni na: <https://www.stbonifaces.com/timetable>

³¹ *Curriculum*, podatci o satnici dostupni na: <https://www.phs.cheshire.sch.uk/curriculum>

³² *The core academic curriculum*, podatci dostupni na: <https://www.bedfordfreeschool.co.uk/academic-curriculum/>

³³ *The Curriculum*, podatci o satnici dostupni na: <https://mountcarmelhigh.co.uk/curriculum/>

³⁴ *Key Stage 3 Curriculum Map*, podatci o satnici dostupni na: <https://www.arrowsmith.wigan.sch.uk/curriculum/key-stage-3-curriculum-map>

Sadržaji su definirani za prva tri ciklusa u kojima je povijest obavezan predmet. U prvom ciklusu (Prilog br. 2) učenike se upoznaje sa kronologijom, promjenama u društvu te značajnim povijesnim događajima i osobama. Drugi ciklus (Prilog br. 2) ima razrađenije teme i konkretne primjere te obuhvaća prapovijest, stari vijek i srednji vijek do 1066. god. Za zadnji ciklus obaveznog poučavanja (prema hrvatskom standardu šesti, sedmi i osmi razred) navedeni je sadržaj (Prilog br. 3) najopširniji odnosno ima najviše ponuđenih primjera za svaku temu te jedini ima obvezujuću nastavnu jedinicu koja nalaže poučavanje Holokausta. Iz udžbenika i predmetnih kurikulumuma za *Key Stage 3* možemo uočiti da su se nastavnici i autori odlučili za pristup u kojemu se u *Year 7 i 8* poučava sadržaj vezan za razdoblje od 1066. do 1901. godine dok se u zadnjoj godini tog ciklusa poučava dvadeseto stoljeće. Nastavnici također obrađuju manje tema nego je to predloženo u udžbenicima po jednoj školskoj godini (vidljivo u predmetnim kurikulumima). Tako se na primjer u *Upper Shirley High School* u devetom razredu kroz jednu školsku godinu obrađuju sljedeće nastavne teme/jedinice: *Koliko je korisna knjiga Životinjska farma u proučavanju Ruske revolucije te kako je raznolik bio život u 1920-tima u SAD-u?*, *Koje su trajne slike Holokausta?*, *Zdravlje ljudi od 1250. godine do danas* te *Život pod nacističkom vlašću od 1933. god. do 1945. god.*³⁵

Vrednovanje učeničkih dostignuća (attainment targets)

U zadnjoj verziji kurikulumuma za povijest (2014.) došlo je do određenih promjena u vrednovanju učeničkog napredovanja. Ukidaju se jasno razrađeni nivoi učeničkih dostignuća koji su se nalazili u prijašnjim kurikulumima (2004, 2007). Propisani standardi učeničkih postignuća bili su specificirani kroz devet razina (*levels 1-8 plus level for exceptional performance above level 8*). Od većine učenika očekivalo se da će na kraju trećeg ciklusa rezultate postići između treće i sedme razine (prosjeak za većinu učenika bio je peta ili šesta).³⁶ Umjesto da se takav pristup upotrebljavao za sumativnu evaluaciju, kritičari su istaknuli da su se razine počele koristiti na neprimjeren način, odnosno za mjerenje postignuća pojedinačnih učeničkih zadataka i obaveza te progresa između istih. Nastavnici su bili skloni svoje planiranje lekcija osmišljavati oko razina umjesto da su se posvetili povijesnom

³⁵ Školski kurikulum Upper Shirley High School, dostupno na: <http://uppershirleyhigh.org/curriculum-map>. Primjeri raspodjele nastavnih tema u nekoliko ostalih školskih kurikulumuma dostupni su na: <http://www.leesbrook.co.uk/index.php/curriculum/curriculum-maps/2016-05-03-09-39-01>; <https://www.stjohns.excalibur.org.uk/curriculum/key-stage-3/#1562241741988-be5d3aa5-5d04>

³⁶ U znanstvenom članku, *Školska povijest kao politička bojišnica: oblikovanje engleskog Nacionalnog kurikulumuma za povijest*, detaljno su navedena sva očekivana učenička dostignuća po razinama (Koren, 136-138.). Isti su dostupni i na sljedećoj stranici: <file:///D:/Users/Korisnik/Downloads/184721553X.PDF>.

razumijevanju. Isto tako smatralo se da one ne mogu ponuditi učenicima i roditeljima dovoljno informacija o tome koliko je učenik napredovao te čemu treba posvetiti dodatnu pažnju u svom radu.³⁷ U aktualnoj verziji kurikuluma pod dostignućima se kratko navodi (za sve cikluse) da se od učenika očekuje da znaju, primjenjuju i razumiju sadržaj, vještine i procese specificirane u relevantnom studijskom programu.³⁸

3.3. NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM ZA HRVATSKU (2010.)

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj je dokument koji donosi osnove sastavnice cjelokupnog školovanja te učenička postignuća razrađena po odgojno-obrazovnim ciklusima.³⁹ Naglasak je na osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, a navodeći ih po važnosti u nastavi povijesti one su: komunikacija na materinskom jeziku, kulturna svijest i izražavanje, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji te komunikacija na stranom jeziku.⁴⁰

Okvirni kurikulum ne određuje predmetne strukture nego definira sedam odgojno-obrazovnih područja. Unutar društveno-humanističkog područja, u koje se uvrštava i povijest, definirana su očekivana postignuća učenika koja učiteljima mogu pružiti određenu orijentaciju za planiranje nastavnih jedinica. Snježana Koren ističe kako kurikulum „pomaže nastavniku da sagleda odgojno-obrazovni sustav kao cjelinu i omogućuje jasnije stupnjevanje očekivanih učeničkih postignuća po odgojno-obrazovnim ciklusima.“ Iako nije primjenjivan izrada ovog dokumenta otvorila je daljnju mogućnost kompetencijskog planiranja kurikuluma te potaknula rasprave, a zatim i reforme koje su rezultirale donošenjem novih predmetnih kurikuluma za osnovno i srednjoškolsko obrazovanje.

³⁷ Association of School and College Leaders – skupina autora, *Progression and Assessment in History*, 11-12. <https://www.ascl.org.uk/help-and-advice/guidance-papers/ascl-guidance-paper-progression-and-assessment-in-history.html>

³⁸ *The national curriculum in England*, 245.

³⁹ *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011), 16. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

⁴⁰ Kompetencije su preporuka Europskog vijeća te su prihvaćene u hrvatskom kurikulumu, ali se u engleskom ne spominju nigdje izričito kao takve. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 11-12. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011), 16. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

3.4. NASTAVNI PLAN I PROGRAM ZA OSNOVNU ŠKOLU (HRVATSKA, 2006.)

Cindrić, Miljković i Strugar ističu kako kurikulum i nastavni plan i program nisu istoznačnice te se među njima danas prave razlike.⁴¹ Pojednostavljajući Previšić, Vican i Bognar iznose kako kurikulum sadrži konkretne ciljeve i sadržaje koje „treba operacionalizirati, realizirati i učiniti mjerljivijima“⁴², a razlikuje se prema usmjerenosti na „sadržaj, dijete ili učenika ili društvo, nastavni predmet ili znanstvene discipline“.⁴³ Nastavni se pak plan i program, iako se odnosi na iste didaktičke fenomene, razlikuje od kurikuluma u pristupu izradi te donosi popis predmeta po razredima i satnicu (nastavni plan) te sadržaj koji će se ostvariti u tim predmetima (nastavni program).⁴⁴

Nastava povijesti u Hrvatskoj postaje zaseban predmet u osnovnoj školi od petog do osmog razreda (zadnja godina poučavanja *Key Stage 2* i sve tri godine poučavanja *Key Stage 3* su ekvivalent kurikulumu u Engleskoj). Nakon toga u srednjim strukovnim školama poučava se dvije godine (struktura u strukovnim srednjim školama se mijenja reformama (Cjelovita kurikularna reforma – eksperimentalni projekt dualnog obrazovanja te strukovni kurikulum iz 2017. godine) koje se trenutno provode u obrazovanju u Hrvatskoj⁴⁵), a u gimnazijama sve četiri godine obrazovanja. Nastavni plan i program za osnovnu školu⁴⁶ kroz svoj sadržaj definira: ciljeve, zadaće i temeljne odrednice odgoja i obrazovanja; izvanastavni i izvanučionički rad, godišnju satnicu za obavezne i izborne predmete, dopunsku i dodatnu nastavu, izvannastavne aktivnosti i sat razrednika; zadaće učitelja u radu s darovitim učenicima i učenicima s posebnim potrebama; uloge ravnatelja, učitelja, stručnih suradnika i razrednika u sustavu obrazovanja; sadržaje i ciljeve svih nastavnih predmeta; ulogu i doprinose suvremene školske knjižnice te planiranje i ostvarenje programa

⁴¹ Cindrić, Miljković, Strugar, *Didaktika i kurikulum*, 78.

⁴² Previšić, *Kurikulum, teorije, metodologija, struktura*, 157.

⁴³ Ibid., 162.

⁴⁴ Ibid., 157.

⁴⁵ Frontalna provedba kurikularne reforme kreće od jeseni 2019. godine u svim prvim i petim razredima osnovne škole, u gimnazijama u prvim razredima te u strukovnim četverogodišnjim školama također u prvim razredima srednje škole. Drugi razredi provode reforme samo u određenim nastavnim predmetima (Biologija, Kemija, Fizika za osnovnu školu te za srednju Matematika, Hrvatski, Engleski i Njemački jezik). Više informacija može se naći na: <https://skolazazivot.hr/najcesca-pitanja-i-odgovori/>.

Trenutno određene trogodišnje strukovne škole rade po starim programima, a neke su uključene u provedbu novih programa u kojima je predviđeno ukidanje općeobrazovnih predmeta. O reakciji povjesničara i nastavnika povijesti na ukidanje nastave povijesti u trogodišnjim strukovnim školama više se informacija može naći na: <http://www.historiografija.hr/?p=11442>.

⁴⁶ Za srednjoškolsko obrazovanje posebno je izdan dokument 1997. godine, ali se u upotrebu postupno uvode i novi predmetni kurikulumi doneseni 2017. godine.

zdravstvenog, građanskog, prometnog i ekološkog odgoja i obrazovanja.⁴⁷ Nadalje, za svaki predmet posebno, pa tako i za povijest definira svrhu njezinog poučavanja te opće ciljeve i zadaće koji se trebaju ostvariti u četiri godine. Svrha nastave povijesti je „omogućiti učenicima da steknu znanja i intelektualne vještine koje će im pomoći u razumijevanju suvremenog svijeta“⁴⁸, a kao njezin cilj naznačen je „razvoj povijesnog mišljenja“⁴⁹. Navedene zadaće pored usvajanja temeljnih povijesnih znanja naglašavaju i stjecanje vještina povijesnog istraživanja, kronološkog mišljenja, analize i interpretacije povijesnih događaja te logičkog i kritičkog mišljenja (Prilog br. 4).

Plan nastavnog rada raspoređen je po razredima za koje se navode teme odnosno sadržaji poučavanja. Za peti, sedmi i osmi razred propisano je jedanaest tema, a za šesti dvanaest. Za svaku su temu navedeni ključni pojmovi i obrazovna postignuća. Pogledamo li sadržaj samo za jedan razred osnovne škole (Prilog br. 5) možemo uočiti kako je hrvatski nastavni program, u odnosu na druge europske kurikulume, izrazito detaljan i posvećen faktografiji. Međutim, trenutno su na snazi novi predmetni kurikulumi koji su donijeli izvjesne promjene u nastavi povijesti za osnovnu i srednju školu.

Usporede li se zadaće nastave povijesti i obrazovna postignuća možemo vidjeti kako je u većini tema naglasak na činjeničnom znanju i ispravnoj upotrebi povijesnog nazivlja. Postignuća u velikoj količini slučajeva ne reflektiraju druge ciljeve kao što su razvoj povijesnih vještina. U sadržaju za osmi razred (Prilog br. 5) možemo uočiti neke primjere za zadnje dvije zadaće (Prilog br. 4) nastave povijesti koje se odnose na stjecanje temeljnih vrijednosti i stavova (*osuditi pojave hegemonizma i dominantnih ideologija* – četvrta tema te *osuditi masovna pogubljenja civilnog stanovništva na kraju i nakon Drugog svjetskog rata* – šesta tema). Snježana Koren ističe kako u ovako oblikovanom programu nastavnici moraju u svom planiranju obratiti pažnju ne samo na obrazovna postignuća nego i na ciljeve nastave povijesti definirane u uvodu nastavnog programa.⁵⁰

⁴⁷ *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2006): 10-24. https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf

⁴⁸ Ibid., 284.

⁴⁹ Ibid., 284.

⁵⁰ Koren, *Čemu nas uči povijest*, 36.

3.5. UTJECAJ KURIKULUMA NA OBLIKOVANJE I ULOGU UDŽBENIKA U OBRAZOVANJU (*Key Stage 3 i viši razredi osnovne škole*)

Povijesni se sadržaj u Hrvatskoj pojavljuje u nižim razredima osnovne škole u sklopu predmeta *Priroda i društvo*, dok je u Engleskoj zaseban predmet od samog početka. Obavezan je predmet do završetka *Year 9* kada postaje izborni, dok je kod nas obavezan u osnovnoj školi od petog do osmog razreda i u srednjoškolskom obrazovanju (u gimnazijama u sve četiri godine, dok u strukovnim školama ovisi o smjeru koji učenik pohađa). U engleskom kurikulumu nije određena satnica za nastavu povijesti u nijednom ciklusu jer je ista prepuštena školama, dok u Hrvatskoj ona iznosi 70 sati godišnje za osnovne škole. Odgojno-obrazovni ciljevi kurikuluma i nastavnog programa su nastava u skladu s potrebama i mogućnostima učenika, stjecanje temeljnih kompetencija, vrijednosti i stavova potrebnih za daljnji život i njegovanje nacionalnog jezika. Ciljevi nastave povijesti u oba dokumenta su upoznavanje najvažnijih povijesnih događaja, razumijevanje povijesnih koncepata, razvijanje vještina i metoda povijesnog istraživanja te vrijednosnih sustava.

Nastavnici u Engleskoj imaju veću autonomiju u vrednovanju učenika i načinima na kojima će svojim učenicima objasniti njihov napredak i nedostatke. U Hrvatskoj su obrazovna postignuća za svaku temu iz povijesti detaljno opisana, ali su većinom orijentirana prvenstveno na činjenično znanje. U postignućima se također vidi razlika u pristupu stvaranja kurikuluma, odnosno nastavnog programa, što ne znači da se njihovo detaljnije navođenje smatra lošim, naprotiv vidimo da postignuća mogu biti korisna za orijentaciju nastavnika. U hrvatskom slučaju bilo bi dobro samo da su ona bolje definirana tako da odgovaraju zadanim zadaćama. Ako usporedimo zadaće za *Key Stage 3* i osmi razred osnovne škole možemo utvrditi kako se u oba slučaja navodi usvajanje činjenica, generalizacija, koncepata i vještina te razvijanje vrijednosti suvremenog društva.

Sadržaji nastave povijesti detaljnije su razrađeni kod nas što se očituje i u oblikovanju udžbenika. U Engleskoj su navedene široke tematske cjeline te nije definirano koliko tema, odnosno jedinica učenici trebaju minimalno proučiti kao što je to bio slučaj u verziji kurikuluma iz 2004. godine (za *Key Stage 3* tri teme iz britanske povijesti, jednu iz europske te dvije iz svjetske).⁵¹ Usporedimo li sadržaje za povijest (za *Year 9* poučava se dvadeseto stoljeće odnosno u tablici četvrta tema te opcionalno ostale četiri ispod nje) možemo vidjeti

⁵¹ Koren, „Školska povijest kao politička bojišnica...“, 134-135.

da nastavnici u devetom razredu u Engleskoj imaju jednu obaveznu temu Holokaust dok se u Hrvatskoj navodi njih jedanaest. Britanskim učiteljima je prepušteno odabrati nastavne jedinice koje će obrađivati te su im navedeni primjeri koje ne moraju poštovati. Kod nas je sadržaj opširan i preskriptivan te s obzirom na godišnju stanicu ne ostavlja dovoljno mjesta nastavnicima za planiranje nastavnih jedinica izvan njegovog okvira. S istom se problematikom susreću i udžbenici čiji autori moraju biti izrazito kreativni kako bi zadovoljili nastavni program, ali i pravilno didaktičko-metodički oblikovali iste da potiču aktivno učenje. S druge pak strane u Velikoj Britaniji autori imaju veću slobodu ne samo zbog propisa kurikuluma nego i zbog uloge udžbenika u cjelokupnom obrazovnom sustavu.

Određujući fleksibilnost u organizaciji školskog rada moramo spomenuti da su to prije svega kurikulumi koji osiguravaju sljedeće parametre (uvjete): „1. prepuštaju veći postotak satnice školama, 2. određuju broj sati za cijele obrazovne cikluse ili kroskurikularne teme (umjesto tjednog definiranja broja sati) ili čak omogućavaju da škole same odrede koliki će broj sati biti namijenjen za pojedini predmet, te 3. okvirno definiraju sadržaje i/ili njihov redoslijed“.⁵² Po navedenim kriterijima engleski kurikulum bi se svakako mogao svrstati u one mobilnije odnosno prilagodljivije, dok hrvatski nastavni program za povijest ima karakteristike detaljnih i centraliziranih obrazovnih dokumenata.

Rasprave se vode i o relevantnosti određenih nastavnih predmeta u današnjem društvu. Istraživanje (2005) provedeno od strane *English Qualifications and Curriculum Authority* nad učenicima osmih razreda (*Year 9*) u Engleskoj pokazalo je kako isti smatraju povijest zanimljivim i korisnim predmetom (napredak u odnosu na istraživanja iz šezdesetih i osamdesetih godina dvadesetog stoljeća), međutim razlozi koje su učenici naveli zašto povijest smatraju korisnom su bili djelomično poražavajući.⁵³ Većina je učenika navela korisnim saznanja o prošlosti vlastite zemlje u smislu usvajanja informacija koje im pomažu shvatiti zašto je njihova država danas takva kakva je. Vrlo je mali broj ispitanika istaknuo stjecanje poželjnih i vrijednih vještina. *Institut za društvena istraživanja u Zagrebu* (2003) proveo je slično istraživanje gdje su učenici, također osmih razreda, ocijenili povijest ako zanimljiv predmet, ali nisu prepoznali njezinu korisnost u sadašnjem životu.⁵⁴ Određeni se trud treba uložiti u aktivno poučavanje vještina povijesnog istraživanja kao životnih vještina.

⁵² Koren, Najbar-Agičić, „Europska iskustva i nastava povijesti u obveznom obrazovanju“, 161.

⁵³ Arthur Chapman, „Research and Practice in History Education in England: A Perspective from London“, *The Journal of Social Studies Education*, 6 (2017): 23.

⁵⁴ Koren, „Školska povijest kao politička bojišnica...“, 140.

Učenicima treba pokazati da je, na primjer, rad s povijesnim materijalima vještina koja im kasnije omogućuje orijentaciju i kritičko prosuđivanje suvremenih izvora informacija. Ovakva nam istraživanja demonstriraju da problemi predmetne nastave ne postoje samo u Hrvatskoj i da se na poboljšanju, inovativnosti i kreativnosti treba raditi kako na europskoj tako i na svjetskoj razini.

Učitelji imaju veliku odgovornost u planiranju i održavanju nastave, ali i bitnu ulogu u kreiranju obrazovnih dokumenata i udžbenika. Harris i Burn provedli su istraživanje o tome što nastavnici povijesti misle da se mlade ljude treba poučavati koristeći se odgovorima na upitnike koje je organizacija *Historical Association*, u jeku reforme Nacionalnog kurikulumu 2013. godine, poslala svim učiteljima viših srednjih škola u Engleskoj. Nastavnici su osudili opširan i detaljan sadržaj koji nije relevantan za učenike i koji onemogućuje fleksibilnost u planiranju, zanemaruje etničke različitosti, pojedine društvene grupe i lokalnu povijest, teme su nacionalno orijentirane (prevelika fokusiranost na to kako je Britanija utjecala na ostatak svijeta)⁵⁵, nedovoljno je zastupljena društvena, kulturalna i religijska povijest naspram političke, ekonomske i vojne te kontradiktorne teme koje nedovoljno pokazuju različite perspektive (*Thatcher, but no Blair?*). Izraženo nezadovoljstvo nastavnika rezultiralo je i određenim promjenama. Teme koje su bile obavezne prepustile su se slobodnom izboru nastavnika te su se uvele i nove koje se fokusiraju na lokalnu i svjetsku povijest. Ukidanje nivoa postignuća nitko nije smatrao spornim. Ministarstvo i autori kurikulumu su tako odali priznanje učiteljima i prepoznali ih kao važne čimbenike u procesu stvaranja takvih dokumenata.⁵⁶ Zanimljiva je činjenica da su nastavnici povijesti sadržaj smatrali preopširnim uzmemo li u obzir količinu istoga koja je prepisana hrvatskim nastavnim programom. Iz toga možemo zaključiti kao je u istraživanju i analizi kurikulumu bitno sagledati i njegovo povijesno nastajanje te kakva je edukativna politika i koje su okolnosti utjecale na njegovo oblikovanje.⁵⁷

⁵⁵ Izjava Margaret Thatcher - *Children should learn the great landmarks of British history* – i ministra obrazovanja u razdoblju provođenja kurikularne reforme 2013./2014. god. Michaela Gove-a - *There is no better way of building a modern, inclusive patriotism than by teaching all British citizens to take pride in this country's historic achievements* – pokazuju nam kako se neki narativi i nastojanja u nacionalnoj obrazovnoj politici često ne mijenjaju.

⁵⁶ Harris, Burn, „English history teachers' views...“, 528-538.

⁵⁷ Koren, „Školska povijest kao politička bojišnica...“, 139.

4. ANALIZA DIDAKTIČKO-METODIČKIH KOMPONENTI HRVATSKIH I ENGLLESKIH UDŽBENIKA ZA OSMI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE

4.1. DIDAKTIČKO-METODIČKI KORACI I ELEMENTI U POUČAVANJU I UČENJU

Učenje i poučavanje su dva ključna pojma u odgojno-obrazovnom procesu, a odnose se na „aktivnosti učenika (učiti) i učitelja (poučavati)“.⁵⁸ Učenje je proces koji dovodi do relativno trajnih promjena pojedinaca u kojemu oni putem usvajanja informacija mijenjaju ponašanje. Poučavanje je sistematska poduka učenika koja se sastoji od različitih sustava i pravila. To su didaktičko-metodički koraci u organiziranju procesa poučavanja i učenja te didaktičko-metodički elementi. Koraci su: planiranje i priprema, prezentiranje (koje čine tri etape – uvođenje, obrada te ponavljanje) te vrednovanje i refleksija. Didaktičko-metodički elementi su: nastavni sadržaj, ciljevi i zadatci učenja, nastavne metode, nastavna sredstva i pomagala te nastavni oblici.

Nastavni sadržaj je skup svih znanja, sposobnosti i vještina koje učenici moraju usvojiti, a propisani su kao što smo već vidjeli nacionalnim kurikulumima te nastavnim planovima i programima. Ciljevi i ishodi učenja „opisuju očekivane rezultate nastavnih aktivnosti, ali se razlikuju po opsegu, vremenskom trajanju, općenitosti i mjerljivosti“.⁵⁹ U engleskom kurikulumu i hrvatskom nastavnom planu i programu ciljevi su postavljeni općenito, odnose se na duže vremensko razdoblje i svrha im je pružiti uvid u određeni predmet ili program te kako isti može doprinijeti obrazovanju djece. Ishodi ili obrazovna postignuća (koja nisu posebno naglašena kao takva u engleskom kurikulumu) označavaju „jasne, precizne i mjerljive tvrdnje kojima se opisuju očekivani (a ne doista postignuti) rezultati učenja“⁶⁰, a mogu biti dugoročni, kratkoročni i srednjoročni. Za klasifikaciju ciljeva i ishoda koristimo taksonomiju.⁶¹ Najpoznatija je Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva koja se koristi za „oblikovanje i stupnjevanje ishoda učenja, nastavnih aktivnosti i zadataka za provjeru učeničkih znanja“.⁶² Ona obuhvaća kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje (Prilog br. 6). Ta područja međusobno utječu jedno na drugo te se u pristupu učeniku ne smiju

⁵⁸ Cindrić, Miljković, Strugar, *Didaktika i kurikulum*, 65.

⁵⁹ Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 51.

⁶⁰ Ibid., 52.

⁶¹ Taksonomija je pomoćno sredstvo u preciznom definiranju i klasificiranju širih i užih odgojnih i obrazovnih ciljeva te obrazovnih ishoda, kvalificira željeno ponašanje učenika. Marijana Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, Metodčki priručnik za nastavnike povijesti (Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014): 51.

⁶² Koren, *Čemu nas uči povijest?*, 75.

isključivati. Kognitivno područje važno je za nastavu povijesti te obuhvaća četiri dimenzije znanja – činjenično, konceptualno, proceduralno te metakognitivno znanje – organizirane na šest razina (kategorije kognitivnih procesa) - zapamtiti, razumjeti, primijeniti, analizirati, vrednovati, stvarati (revidirana Bloomva taksonomija).⁶³

Nastavne metode su načini rada u nastavi, odnosno zajedničke aktivnosti učenika i učitelja u realiziranju ciljeva učenja. One su: verbalne (metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, metoda čitanja i rada na tekstu, metoda pisanja), vizualne (metoda demonstracije, metoda crtanja, metoda i tehnika izrade i interpretiranja umnih mapa), metode praktičnih radova te metode učenja prema modelu.⁶⁴ Aktivnosti nastavnika i učenika odvijaju se također i u određenim sociološkim oblicima rada. Prema tome razlikujemo nastavne oblike koji se dijele na frontalni rad, grupni rad učenika, rad u parovima te individualni (samostalni) rad.⁶⁵

U planiranju svojih nastavnih jedinica učitelji često koriste i nastavna pomagala i sredstva. Nastavna nam pomagala služe u predstavljanju nastavnih sredstava. Nastavna sredstva (obrazovna tehnologija) su „didaktički oblikovana stvarnost“⁶⁶ te ih dijelimo na vizualna (crteži, slike, fotografije, dijagrami, filmovi, karte itd.), auditivna (sve vrste audio zapisa), audio-vizualna (filmovi i televizijske emisije) te tekstualna nastavna sredstva (danas se često svrstavaju u vizualnu skupinu, a podrazumijevaju udžbenike, priručnike, književna djela, povijesne tekstove, itd.).⁶⁷

4.2. UDŽBENIK KAO NASTAVNO SREDSTVO

„Čitanje udžbenika povijesti neke zemlje način je sagledavanja njezine povijesti, točnije njezinog samoprikazivanja kroz vrijeme.“⁶⁸

Udžbenici imaju bitnu ulogu i mjesto u nastavi. Njihova uporaba i način na koji se oblikuju ovisi o ustroju obrazovnih sustava i obveznosti nastavnih sredstava. Udžbenici predstavljaju i donose sadržaje, aktivnosti te vrijednosti i stavove koji su propisani

⁶³ Lorin W. Anderson et al., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's taxonomy*, (Edinburgh: Pearson, 2014) 27-34.

⁶⁴ Cindrić, Miljković, Strugar, *Didaktika i kurikulum*, 150.

⁶⁵ Vladimir Poljak, *Didaktika* (Zagreb: Školska knjiga, 1984): 156-164.

⁶⁶ Ibid., 55.

⁶⁷ Ibid., 56-58.

⁶⁸ Stefano Petrunaro, *Pisati povijest iznova – Hrvatski udžbenici povijesti 1918. – 2004. godine* (Zagreb: Srednja Europa, 2009): 30.

kurikulumima i nastavnim programima⁶⁹, a u skladu s njima moraju odgovarati potrebama i mogućnostima učenika. Njihova je primarna uloga transmisijska (prijenos informacija u formi osnovnog teksta) i transformacijska (didaktičko-metodička dimenzija).⁷⁰

Odgojno-obrazovna sredstva su uporište za učenje te trebaju biti međusobno komplementarna. Udžbenici nisu jedini izvor obrazovanja, a nastavnici ne bi trebali temeljiti svoje poučavanje samo na reproduciranju sadržaja istih. Oni mogu biti cjeloviti i razgranati. Cjeloviti obuhvaćaju u jednoj knjizi čitavi sadržaj za određeni nastavni predmet. Razgranati se udžbenici pak dijele po predmetnim područjima, tematici te po strukturnim komponentama nastavnog procesa (radne bilježnice).⁷¹

Ivo Rendić Miočević ističe kako današnji udžbenici povijesti imaju sljedeće funkcije: znanstveno-obavijesne (uvid u temeljna znanja), metodološke (kreiraju pravilne poglede na povijesne procese), odgojne (konstruiranje odgovarajućih moralnih stajališta, transformacijske (služenje stečenim znanjima), istraživačke (razvijanje vještina – prepoznavanje, oblikovanje i rješavanje problema), samoobrazovne (umijeća za samostalan rad), autokontrolne (kontrola učeničkih postignuća), jezične (pismeno i usmeno izražavanje).⁷²

U Velikoj Britaniji pak postoji određeno negativno gledište na udžbenike. Nicky Platt u svom radu o istima, ističe kako su tome pridonijela četiri glavna faktora. To je prije svega kvaliteta udžbenika za koje se smatra da su strukturalno i metodološki nedorađeni, loše dizajnirani te ne sadrže prigodne aktivnosti i tekstove za učenike. Drugi je faktor teorijski i ideološki u smislu da limitiraju kreativnost i kritičko promišljanje i učenika i nastavnika, ali i da su sredstvo kontrole masa i promoviranja usmjerenog znanja. Bitan je također i utjecaj izdavačkih kuća, prije svega u priručnicima koji učenicima služe za pripremu za nacionalne ispite, te njihovoj suradnji sa ispitnim komisijama. U tom se smislu možda nastavnike potiče na odabir određenih autora i izdavača koji im obećavaju uspjehe na maturama (GCSE). Četvrti je faktor raširenost novih nastavnih sredstava koja zamjenjuju udžbenike, a to su prije svega internetski dostupni materijali i različite web stranice koje nude radne listiće i predloške kako organizirati nastavu. Međutim, ne može se utvrditi da su takvi izvori bolji i učinkovitiji

⁶⁹ „U društvu znanja nacionalna obrazovna politika postavlja znanje kao društvenu vrijednost.“ Previšić, *Kurikulum, teorije, metodologija, struktura*, 421.

⁷⁰ Rona Buljšeta, *Recepcija didaktičko-metodičkih inovacija u hrvatskim gimnazijskim udžbenicima povijesti od 2003. do 2008. godine* (Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Centar za hrvatske studije, 2012): 124-126.

⁷¹ Vladimir Poljak, *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika* (Zagreb: Školska knjiga, 1980): 51-52.

⁷² Ivo Rendić Miočević, *Učenik istražitelj prošlosti – Novi smjerovi u nastavi povijesti* (Zagreb: Školska knjiga, 2000) 74.

od samih udžbenika. Iako potražnja za njima unatoč svemu postoji relativno malo je istraživanja u zadnjih desetak godina provedeno o udžbenicima, bilo da je riječ o analizi sadržaja u smislu zastupljenosti i načinu prikazivanja određenih razdoblja, događaja, osoba ili pak u didaktičko-metodičkom smislu.⁷³ Tendencija u mijenjaju tih trendova postoji od strane samog Ministarstva obrazovanja, ali i u provođenju programa kao što je *Textbook Challenge*⁷⁴.

4.3. METODOLOGIJA I IZVORI

U Hrvatskoj se udžbenici trebaju uskladiti sa *Nastavnim planom i programom, Udžbeničkim standardom i Zakonom o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*, te se kao takvi šalju stručnom povjerenstvu (pet članova – znanstvenici metodičari i stručnjaci praktičari iz nastavnog predmeta) na procjenu. Država, odnosno ministarstvo obrazovanja, zatim nastavnicima osigurava listu odobrenih udžbenika s koje oni zatim mogu izabrati onaj koji smatraju najboljim. U Velikoj Britaniji škole i nastavnici rade vlastitu selekciju udžbenika koje nude izdavači, a koji nisu prethodno prošli odobrenje nadležnih državnih tijela, odnosno njihovih povjerenstava.⁷⁵ Ujedno nastavnici u Engleskoj nisu uopće obavezni koristiti udžbenike niti su učenici obavezni posjedovati iste. U slučajevima kada se oni koriste osigurava ih ili posuđuje škola.

Iako postoje mnoga istraživanja o udžbenicima ona se većinom odnose na analizu sadržaja dok su didaktičko-metodičke komponente manje zastupljene, odnosno proučavane. Za takvu provjeru udžbenika nije uspostavljen jedinstveni obrazac koji nam može poslužiti za njihovu procjenu, a i literatura o oblikovanju udžbenika je prilično datirana. Unatoč tome, u ovom ćemo se radu za analizu tih komponenti koristiti načelima o didaktičkom oblikovanju udžbenika i nastavnih jedinica te zahtjevima *Udžbeničkog standarda*. Kako bi udžbenik zadovoljio svoju didaktičku komponentu on mora sadržavati sljedeće elemente: 1. mora biti u skladu sa procesima obrazovanja, 2. sadržavati raznovrsne aktivnosti (one će učenicima omogućiti stjecanje operativnog znanja); 3. ponuditi pomoć u učenju, te 4. nadopunjavati se sa ostalim izvorima znanja.⁷⁶ Osnovni standardi su prilagođen i dobro strukturiran opseg

⁷³ Nicky Platt, „Powerful knowledge and the textbook“, *London Review of Education*, 16, 3 (2018): 416–418.

⁷⁴ Program koji nastoji svakom učeniku omogućiti udžbenike. Više o samoj inicijativi i zašto su udžbenici bitni dostupno je na: <http://www.textbookchallenge.uk/evidence.html>

⁷⁵ Buljšeta, *Recepcija didaktičko-metodičkih inovacija u hrvatskim gimnazijskim udžbenicima povijesti*, 104-106.

⁷⁶ Poljak, *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*, 31-33.

udžbenika i njegov raspored, odgovarajući format (funkcijska vrijednost udžbenika) te kvalitetno grafičko oblikovanje (utječe na čitljivost i motivaciju učenika).⁷⁷ Poljak smatra da se nastavna jedinica u udžbeniku, odnosno njezino oblikovanje mora sastojati od:

- „Uvođenja učenika u novu temu – u današnjoj nastavi pod time se podrazumijeva motiviranje učenika u smislu poticajnih pitanja ili prezentiranja povijesnih izvora (slike, karikature itd.);
- Izlaganje sadržaja nastavne teme – sadržaj u udžbeniku treba biti pregledno strukturiran (naslovi, podnaslovi), mora implicirati na poznavanje i usvajanje činjenica i generalizacija (tekstovno izlaganje pojmova, metoda, zakona, definicija, hipoteza, itd., slikovno izlaganje ili putem primarnih izvora);
- Vježbanje aktivnosti – udžbenik treba ponuditi materijal za rad, upoznati učenike sa strukturom rada (faze rada) te informirati učenike o načinu izvođenja radnje (zadaci mogu tražiti od učenika da ponovi istu radnju, sličnu ili da sam formulira zadatak i samostalno ga izvede);
- Ponavljanje nastavnih sadržaja – reproduktivno i produktivno (npr. uspoređivanjem odrediti zajedničke i različite elemente) ponavljanje.“⁷⁸

I u knjizi *Udžbenik i virtualno okruženje* se također navodi da nastavna jedinica treba započeti uvodom sa zadacima prethodno obrađenog gradiva, a zatim slijedi „sažeto tekstualno i ilustrativno spoznavanje, obrađivanje i objašnjavanje problema – novoga nastavnog gradiva“⁷⁹. U narativnom se tekstu trebaju istaknuti ključni pojmovi te se uz njega navode i različiti zadaci za uvježbavanje. Na samom kraju dolazi do faze provjeravanja koja se u nastavi povijesti može očitovati kroz pitanja, praktične radove ili analizu različitih izvora.

Terry Haydn naglašava kako današnja uloga udžbenika više nije samo informirati učenike. U Ujedinjenom Kraljevstvu se oni, odnosno nastavne jedinice, u velikoj većini slučajeva koncipiraju oko ključnih pitanja kojima su podređeni povijesni događaji, pojave, procesi, osobe itd. Odgovor se zatim istražuje kroz narativni tekst i izvore te često kroz fokus tehničkih povijesnih koncepata promjene, kontinuiteta, uzročnosti, posljedičnosti ili usporednosti. Naglasak je na stjecanju vještina i kritičkom promišljanju pa se stoga, od uvođenja prvog kurikulumu, u udžbenicima smanjuje količina teksta koja je zamijenjena

⁷⁷ Ibid., 98-100.

⁷⁸ Ibid., 35-50.

⁷⁹ Slavenka Halačev, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje* (Zagreb: Školska knjiga, 2004) 161.

slikovnim i pisanim izvorima znanja.⁸⁰ Kritika je tomu je pak „odvikavanje“ učenika od čitanja pa se oni tako u daljnjem obrazovanju nisu spremni suočiti s većom literaturom. Odmak se dogodio i u didaktičkom uređenju koje je prije potenciralo oblikovanje svake nastavne jedinice na idealne dvije stranice. Iako je takav način još uvijek ponegdje zastupljen, u većini se udžbenika one razrađuju onoliko koliko je autor to smatramo potrebnim.⁸¹ Nicky Platt je britanske trenutne udžbenike, vodeći se Youngovom i Mullerovom idejom o tri razine pristupu obrazovanju (*Future, 1, 2, 3*), svrstao u drugi pristup (*Future 2*). Takvi su udžbenici grafički pravilno oblikovani i jasno raspoređeni u nastavne cjeline i jedinice. U njima je uključen optimalan broj slika, ilustracija i vizualnih prikaza podataka kako bi potaknuli zanimanje učenika. Aktivnosti su prilagođene uzrastu te im je svrha motivirati i održati interes za smisljeno učenje. Učenicima je u svakom trenutku razvidno što i kako trebaju napraviti te koji su krajnji ishodi njihovog rada.⁸²

Richard Morris je na regionalnoj radionici, održanoj u Beogradu 2003. godine pod nazivom *Developing New History Textbooks*, istaknuo da unatoč tome što ne postoje standardi i specifikacije o tome kako udžbenici trebaju izgledati u Velikoj Britaniji, izdavači i autori se drže nekih osnovnih pravila. Većina britanskih udžbenika povijesti stoga slijedi osnovnu strukturu u smislu da je knjiga podijeljena na poglavlja koja sadrže narativni tekst, pisane izvorne materijale (u obliku citata, slika, karti) te zadatke za vježbanje. Knjiga će započeti sa popisom sadržaja i najvjerojatnije uvodom kako koristiti knjigu te će završiti sa kazalom i pojmovnikom.⁸³ Za koncipiranje udžbenika koji će zainteresirati i motivirati učenike Morris je izdvojio smjernice za dizajn i pravilno grafičko oblikovanje u smislu odgovarajuće strukture i upotrebe slikovnih i pisanih povijesnih izvora.

Izgled i smjernice za dizajn

- Tekst i njegova forma moraju biti prilagođeni učenicima te adekvatno podijeljeni.
- Slike, karte i drugi izvori moraju biti postavljeni što bliže narativnom tekstu (na istoj stranici). Isto tako s njima ali i s pitanjima za učenike treba postupati tako da se jasno razlikuju od glavnog teksta.

⁸⁰ Terry, Haydn, „The changing form and use of textbooks in the history classroom the 21st Century: a view from the UK“, *Yearbook of the International Society of History Didactics* (2011): 72-73.

⁸¹ Ibid., 84.

⁸² Platt, *Powerful knowledge and the textbook*, 421

⁸³ Heike Karge, Report. *Regional Workshop on “Developing new history textbooks”, Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. and National Seminar on “Textbooks and Teaching materials: the development and use in the classroom”, Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003.*, European University Institute, Florence, Italy, 17.

- Izgled stranice treba biti jasan, a prezentacija i oblikovanje udžbenika moraju osvijetliti ciljeve lekcije / poglavlja / cijele knjige.
- Udžbenik bi trebao biti vizualno privlačan učeniku i potaknuti zanimanje za čitanje. Kad god je to moguće, izgled stranice treba biti dinamičan, a ne statičan (ne zatrpavati udžbenik materijalima).⁸⁴

Slike, mape (karte) i dijagrami

- Slike obuhvaćaju sljedeće: fotografije, tiskani materijal (poster, karikature, isjeći iz novina), lente vremena, umjetnička djela te ilustracije. One trebaju sadržavati potrebne informacije (i zanimljive naslove) kako bi ih učenik mogao koristiti kao izvor, te bi se trebale nadopunjavati sa narativnim tekstom i pisanim izvorima. Tehničke i statističke informacije trebaju se prezentirati uz pomoć dijagrama i grafikona, a ne tekstualno.
- Slike trebaju na odgovarajući način odražavati socijalne situacije. Karte trebaju sadržavati detaljne informacije. Poželjno je imati i manje lokacijske karte koje prikazuju smještaj onoga što je prikazano na detaljnoj karti.⁸⁵

Iako ne postoje apsolutna pravila autor, gore istaknuti smjernica, ističe da tako koncipirani udžbenici djeluju stimulirajuće i poticajno na učenike.

Udžbenički standard (2013) je obrazovni dokument koji u Hrvatskoj donosi standarde i zahtjeve za izradu udžbenika. Oni moraju biti u skladu sa svim ostalim zakonodavnim propisima, primjereni mogućnostima učenika te trebaju pridonositi stjecanju funkcionalnog znanja i razvijanju učenikovih sposobnosti i vještina. Omogućuju „primjenu suvremenih strategija poučavanja i učenja te nastavnih metoda (komunikacijske, iskustvene, projektne, problemske i dr.) i upućuju na druge izvore za stjecanje znanja.“⁸⁶ Kao što smo vidjeli u smjernicama Morrisa tako i ovaj dokument nalaže podjelu na dijelove, cjeline, poglavlja i nastavne jedinice. Sadržaj je adekvatno oblikovan, sadrži ključne pojmove te je popraćen drugim izvorima koji doprinose boljem razumijevanju istog. Uz narativni se tekst na početku udžbenika također nalazi i popis jasno istaknutih nastavnih tema i jedinica te na kraju abecedno kazalo imena i pojmova.⁸⁷

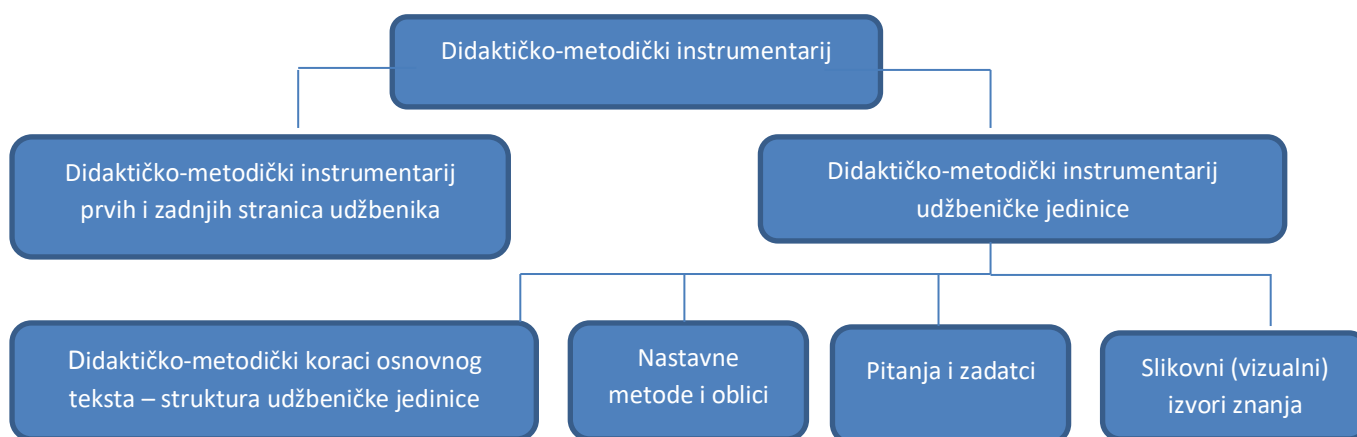
⁸⁴ Ibid., 18.

⁸⁵ Ibid., 18-19.

⁸⁶ Korišten je dokument iz 2013. godine jer su se autori analiziranih udžbenika trebali voditi tom verzijom. Narodne novine (2013), *Udžbenički standard*, Zagreb, stavka 2.2.

⁸⁷ Ibid., stavka 2.3.

Za analizu udžbenika koristit će se didaktičko-metodički instrumentarij (Dijagram br. 1) koji odgovara prethodno navedenim znanstvenim izvorima i odgovara sastavnicama hrvatskih i engleskih udžbenika za osmi, odnosno deveti razred.⁸⁸ U teorijskim izvorima definirano je kako bi trebale izgledati prve i zadnje stranice udžbenika (sadržaj, kazalo, pojmovnik, registar slikovnog materijala). Udžbenička jedinica sastoji se od uvoda (počinje li nastavna jedinica, ali i cjelina nekim oblikom uvoda te što sve uključuje), obrade (narrativni tekst, povijesni izvori, grafičko oblikovanje) i provjeravanja koji će se zasebno analizirati. Međutim, struktura nastavnog sata se ne mora reflektirati u svim udžbenicima i takav pristup je samo jedna od mogućnosti. Posebice jer u engleskom slučaju postoji više načina i koncepata kako organizirati iste, a i sama uloga udžbenika je drugačija u smislu nastavnog sredstva stvorenog prije svega za učenike (ne i za nastavnike). Uz sve navedeno posvetit će se pažnja i slikovnim i pisanim izvorima, odnosno načinu na koji su korišteni, pozicionirani i oblikovani te ispunjavaju li svoju svrhu.



Dijagram br. 1 Prikaz didaktičko-metodičkog instrumentarija

Istraživanje će se provesti na hrvatskim i engleskim udžbenicima za osmi ili deveti razred (*Year 9*). Hrvatski udžbenici koji će se koristiti u ovoj analizi, a odobreni su od strane Ministarstva obrazovanja za korištenje, su : *Vremeplov 8* (Profil, 2014) autorice Vesne Đurić, *Tragom prošlosti 8* (Školska knjiga, 2014) autora Krešimira Erdelja i Igora Stojakovića te *Povijest 8* (Profil, 2014) autorice Snježane Koren. Engleski udžbenici koji će se koristiti u ovoj analizi, a i dalje su trenutno zastupljeniji u prodaji i uporabi, su: *Technology, War and Independence* (Oxford, 2015) autora Aarona Wilkesa, *History Year 9* (Hodder Education,

⁸⁸ Za analizu će se koristiti djelomično izmijenjeni didaktičko-metodički instrumentarij koji je razvijen za analizu gimnazijskih udžbenika povijesti. Buljšeta, *Recepcija didaktičko-metodičkih inovacija u hrvatskim gimnazijskim udžbenicima povijesti*, 137-144.

2013) autora Dalea Banhama i Iana Luffa te *History – Book 3: Twentieth Century* (Collins, 2010) skupine autora: Alf Wilkinson, Dave Martin, Jo Pearson, Sue Wilkinson i Andrew Wrenn. Didaktičko-metodičke komponente koje će se promatrati u udžbenicima su: način oblikovanja, koncipiranja i organiziranja teksta (grafičko uređivanje i priprema, istaknuti prigodni dijelovi sadržaja i odlomaka, način na koji su formulirani naslovi), pisani i slikovni izvori i njihova upotreba te funkcija i struktura pitanja, zadataka i aktivnosti.

4.4. DIDAKTIČKO-METODIČKA ANALIZA HRVATSKIH UDŽBENIKA POVIJESTI ZA OSMI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE

Vremeplov 8

Udžbenik *Vremeplov 8*, autorice Vesne Đurić, sastoji se od ukupno 261 stranice. Analiza didaktičko-metodičkog uređenja prvih i zadnjih stranica pokazuje kako isti ima početni sadržaj vidljivo raspodijeljen na teme i manje nastavne jedinice (naslovi ispisani u različitoj boji) te uputu kako se koristiti udžbenikom. Također poštujući *Udžbenički standard* na samom kraju se nalazi pojmovnik te kazalo imena i izraza.

Sadržaj je podijeljen na osam tema djelomično poštujući raspored istih propisan *Nastavnim planom i programom*. Peta tema iz *Nastavnog plana i programa* (Tablica br. 8) se obrađuje kao nastavna jedinica u udžbeniku u okviru nastavne teme *Hrvatska u sklopu prve Jugoslavije* dok su sve ostale teme navedene sličnim riječima kao i u programu (teme *Svijet u vrijeme hladnoga rata i slom komunističkih sustava* (7) i *Procesi dekolonizacije svijeta* (8) spojene su zajedno u jednu te također i *Postanak i razvoj samostalne hrvatske države* (10) i *Hrvatska i svijet na pragu trećeg tisućljeća* (11)). Svaka nastavna tema počinje posebnom stranicom na kojoj se nalazi leta vremena, manji tekstualni uvod u cjelinu, slikovni i pisani (fotografije knjiga i novina) izvori te ključni pojmovi koji će se obraditi u nastavnim jedinicama. Leta vremena daje kronološki pregled, dok fotografije određenih pisanih izvora, koje se nalaze na njoj, mogu uputiti učenike na samostalno istraživanje ili se koriste dalje u nastavnim jedinicama. Naslov tematske cjeline naveden je na vrhu svake stranice kako bi se za učenike osigurala preglednost i jednostavno snalaženje. Na kraju svake cjeline nalaze se zadatci za njezinu sintezu i ponavljanje te ishodi učenja podijeljeni u dvije kategorije *Sada znam* i *Sada mogu*. Problemska pitanja, u tom dijelu, raspoređena su prema šest kognitivnih razina revidirane Bloomove taksonomije – prisjeti se, objasni, primjeni, analiziraj, procijeni i kreiraj. Ona uključuju i povijesne izvore za analizu te zadatke za samostalni ili timski rad.

Uloga je tih zadataka poticanje aktivnog učenja i razvijanje sposobnosti povezivanja i zaključivanja. Ishodi pak služe, kako je to autorica navela, za razvijanje vještina povijesnog mišljenja i kompetencija te usmjeravaju nastavu na iste. Suprotno tome, oni bi trebali definirati što učenička postignuća, odnosno što trebaju znati nakon svake nastavne cjeline.

Naslov svake nove nastavne jedinice je u udžbeniku istaknut većim fontom u odnosu na ostale sadržaje, te nije prezentiran u obliku pitanja. Umjesto naslovnog pitanja kao motivacijskog uvoda u ovom se udžbeniku na početku svake lekcije nalazi fotografija (osobe, određenog događaja, predmeta itd.) sa pridruženim opisom te pitanjima za povezivanje gradiva. U udžbeniku je izdvojeno i problemsko pitanje kao točka razmišljanja, ali se ne nalazi na početku nastavne jedinice nego je u većini slučajeva smješteno u sredini ili na samom kraju.

Središnji je dio udžbeničkih jedinica podijeljen u manje odlomke uz koje se nalaze slike, poster i tablice sa objašnjenjima i pitanjima za učenike koji kako u udžbeniku stoji služe kao poveznice prošlosti sa suvremenim svijetom. Karte su također popraćene pitanjima te je njihova uloga razvijanje kartografske pismenosti. U tekstu su podebljani ključni pojmovi i činjenice. Povijesni su izvori grafički istaknuti, metodički obrađeni te sadrže uvodni tekst s opisom i pitanjima koja služe, kako je istaknula autorica, za kritičku analizu. Isto su tako istaknuti tekstovi koji se odnose na civilizacijska dostignuća (*Cum grano salis*), a smisao im je povezati različite predmete odnosno poticati međupredmetne (likovna umjetnost, sport, itd.) i izborne teme.

Na kraju svake nastavne jedinice nalazi se mali rječnik koji sadrži definicije ključnih pojmova te izdvojeni dio teksta pod naslovom *Zapamti* koji se odnosi na najbitnije faktografske informacije (prva razina kognitivnog procesa). Ispod njih se nalaze pitanja za ponavljanje koja, kako autorica navodi služe za poticanje aktivnog učenja i razvijanje sposobnosti povezivanja i zaključivanja.

Slikovni su izvori (slike, fotografije, crteži, karikature, stripovi, karte, lente vremena, grafikoni, dijagrami) vrlo prisutni u udžbeniku, njih 405 (Prilog br. 7), što nam govori da se poštuju i stavke *Udžbeničkog standarda* koji ističu važnost njihove zastupljenosti jer pridonose boljem razumijevanju sadržaja. Međutim, za nijedan takav izvor ne postoji referenca odnosno učenici ne znaju tko je autor i odakle je izvor preuzet, niti udžbenik ima registar slikovnog materijala. Većina je slikovnih izvora popraćena objašnjenjima i pitanjima, te se oni također koriste kao motivacija za uvod u svaku nastavnu jedinicu. Uvodni slikovni

izvor ponekad nema aktivnu ulogu, odnosno više je u službi zadovoljavanja grafičkog oblikovanja udžbenika u smislu vizualne privlačnosti. Tako se u nastavnoj jedinici *Mirovni pregovori i ugovori*⁸⁹ u uvodu nalazi razglednica Pariza, objašnjenje je vezano uz atmosferu koja je vladala gradom tijekom mirovne konferencije (1919. i 1920. god) dok motivacijsko pitanje „Razmisli hoće li Francuska na mirovnoj konferenciji biti popustljiva prema Njemačkoj?“ uopće nije povezano sa slikovnim izvorom. Određene fotografije u obradnom dijelu sadržaja također nisu potrebne odnosno prikazuju iste ili slične pojave. Prikazujući tako razmjere atomske bombe⁹⁰ uvrštena je slika Hirošime dan poslije razaranja te dvije skoro pa identične slike oblaka koji nastao nakon eksplozije. Možda su se mogle iskoristiti slike grada kako je izgledao prije rata, nakon eksplozije i danas u smislu razvitka i progresa (u vezi s tim može se dotaknuti i tema odnosa Japana i SAD-a nakon tih zbivanja i 2. svj. rata – druga pol. 20.st.). U slučaju analize ubojite moći takvog oružja kako stoji u pitanju u udžbeniku, korisno bi bilo zamijeniti jednu sliku dimnog klobuka sa fotografijom ljudskih stradanja (u nekim se engleskim udžbenicima upotrebljavaju dosta eksplicitne slike), a ne samo materijalnih (ili ekoloških posljedica u smislu širenja radijacije i kako je ista utjecala na ljude u daljnjim okruzima). U lekciji koja obrađuje nastanak *Države Srba, Hrvata i Slovenca*⁹¹ nalaze se dvije slike okupljanja ljudi uoči njezinog proglašenja, jedna iz Ljubljane te druga iz Zagreba. Takva je usporedba poučna jer učenici analizom „sadržaja“ slika mogu zaključiti kakvo je raspoloženje vladalo na različitim lokacijama. Isto su tako poželjne i usporedbe karti⁹² koje doprinose prostornoj orijentaciji, detektiranju političkih i drugih (gospodarskih, ekonomskih, itd.) promjena ali i promjena u kontinuitetu i diskontinuitetu te omogućuju individualno stvaranje zaključaka i poticanje diskusije. Neke su pak karte, poput one koja prikazuje određena krizna žarišta u Hladnom ratu⁹³, grafički loše realizirane te nisu dovoljno detaljne za učenike osmih razreda. U pitanjima koja se nalaze uz slikovne izvore, uključujući i mape i karte, u određenim se slučajevima ne inzistira na analiziranju, promišljanju i zaključivanju nego se najčešće učenici trebaju osvrnuti na jednostavno opisivanje prikaza. Slikovni izvori u udžbeniku zasigurno sadržavaju zanimljive elemente, dopunjuju osnovni tekst i pomažu u pamćenju činjenica ali bi se svakako trebala obratiti i pažnja da potiču učenike na razvoj vještina i usvajanje stavova, vrijednosti i emocija. Većina pitanja vezana uz slike usmjerava na upotrebu verbalnih ili vizualnih nastavnih metoda (metode rada s nastavnim sredstvima).

⁸⁹ Vesna Đurić, *Vremeplov 8*, (Zagreb: Profil, 2014) 16.

⁹⁰ Ibid., 161.

⁹¹ Ibid., 80.

⁹² Ibid., 14.

⁹³ Ibid., 184.

Pitanja i zadataka (Prilog br. 7) ima relativno mnogo, njih 970 (41,4% vezano uz slikovne izvore, te 10,8% posto uz pisane izvore), no u većini se slučajeva osvrću na činjenično znanje i njegovu reprodukciju. U određenom se broju vidi namjera u postizanju viših kognitivnih dimenzija znanja te procesa, odnosno razina, međutim pitanja su krivo definirana. Ona su često preopširna, nedostaje im aktivni glagol, informacije koje se traže nisu jasno definirane te nedostaju smjernice za analizu pisanih i slikovnih izvora. To se očituje i u sintezi i ponavljanju nakon svake udžbeničke cjeline gdje bi zadatci morali biti točno formulirani prema zahtjevima Bloomove taksonomije. Maja Mlakar analizirala je upravo te zadatke koji se nalaze na kraju svake udžbeničke cjeline te je u *Vremeplovu 8* za nastavnu temu *Drugi svjetski rat* zaključila kako se navedeni zadatci iako su raspoređeni prema razinama kognitivnih procesa ne mogu svrstati u iste. Pitanja se pored toga, i kada sadrže pravilan aktivan glagol ne mogu povezati sa ostatkom istoga. Najbrojnija su ona koja možemo svrstati u prvu razinu zapamćivanja, dok se na primjer za šestu razinu u kojoj bi učenici trebali stvarati nove obrasce i koncepcije pitanja ne svode na to nego na zamišljanje ili opisivanje događaja.⁹⁴ Većina je pisanih izvora također popraćena zadatcima, uglavnom pitanjima zapamćivanja i razumijevanja, te osim što nadopunjuju osnovni tekst donose određene poglede na događanja. Koncept multiperspektivnosti nije u potpunosti razrađen stoga nema mnogo pisanih povijesnih izvora koji zastupaju različite stavove, odluke, vrijednosti, uzroke itd. (npr. primarni izvori o rastućem nepovjerenju među bivšim saveznicima u poratnom razdoblju – Churchill, Truman, Staljin⁹⁵).

Evaluacija se kao zadnja faza udžbeničke jedinice odvija pomoću pitanja za ponavljanje. Pitanja su uglavnom ograničena na prve dvije kategorije i razine kognitivnih procesa te ne zahtijevaju učeničke aktivnosti u smislu da nešto procjene, osmisle, primjene, prosude ili kreiraju.⁹⁶ S takvim zadatcima nastavni se proces u većoj mjeri temelji na verbalnim metodama. Zadatke u kojima se učenike potiče na samostalni rad nalazimo u sintezi na kraju svake nastavne teme te ti isti upućuju na metodu praktičnih radova.

⁹⁴ Maja Mlakar, *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama revidirane Bloomove taksonomije*, diplomski rad, (Zagreb: Filozofski fakultet, 2016): 48-49. i 75-76.

⁹⁵ Robert Stradling, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća* (Zagreb: Srednja Europa, 2003): 59.

⁹⁶ Primjeri pitanja za ponavljanje za nastavnu jedinicu *Ratni događaji u Europi i svijetu 1941. - 1943*: Kada i zašto je Hitler napao SSSR?; Tko je donio Atlantsku povelju?; Koje su zemlje bile vodeće članice antifašističke koalicije?; Zašto se SAD uključio u rat?; Koje su bile sličnosti i razlike pri potpisivanju Trojnog pakta i Atlantske povelje?; Što su koncentracijski logori? te Zašto su osnivani? Đurić, *Vremeplov 8*, 141.

Krešimir Erdelja i Igor Stojaković autori su udžbenika povijesti *Tragom prošlosti 8* koji ima ukupno 251 stranicu. Na samom se početku nalazi sadržaj sa jasno definiranim nastavnim temama i jedinicama te uputama za uporabu udžbenika, dok se na kraju nalazi pojmovnik ali nedostaje kazalo imena i pojmova koje je propisano Udžbeničkim standardom.

Sadržaj je podijeljen na jedanaest tema navedenih istim riječima i redosljedom kao što je to učinjeno u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (Tablica br. 8). Svaka udžbenička cjelina započinje posebnom stranicom (za svaki je uvod odvojeno tri stranice, druga i treća se preklapaju) na kojoj se nalaze sadržaji koji će se obrađivati (*U ovom ćete poglavlju naučiti*), novi pojmovi, istaknuta motivacijska slika s obrazloženjem i/ili zadatkom (element koji se ne nalazi u prethodnom udžbeniku) te lenta razdoblja koje tema pokriva, a uključuje godine i slike. Slike koje su uključene kao sastavnice lente vremena imaju svoja pridružena objašnjenja. Na lentu je uključeno samo nekoliko godina (u prosjeku četiri) za koje su odabrane relevantne slike, dok se na primjer u *Vremeplovu 8* navodi više događanja.⁹⁷ Svi se ti uvodni elementi nalaze na podlozi koju čini jedna velika fotografija, a autori za nju smatraju da najbolje predstavlja nastavnu temu. Takav pristup nastavniku može biti koristan u smislu daljnje razrade i diskusije s učenicima. Argumentirana rasprava se može voditi u smjeru zašto bi se neki učenici složili s autorima, te koju bi fotografiju odabrali oni koji imaju suprotno mišljenje.⁹⁸ Ilustracija Klio (grčke muze povijesti) je zanimljiv i drugačiji način na koji udžbenik pokušava ostvariti interakciju s učenicima. Crtež se nalazi na uvodu u svaku nastavnu temu i na kraju svake nastavne jedinice te je prigodno odjeven za razdoblje o kojemu se raspravlja. Naslov se cjeline ne proteže dalje na svakoj stranici, ali svaka tema ima svoju zadanu boju i broj prema kojima se razlikuje od drugih.

⁹⁷ Za nastavnu cjelinu *Demokratski procesi između dva rata* u *Vremeplovu 8* se navedena događanja od 1893. godine kada je Novi Zeland uveo pravo glasa za žene, pa sve do 1936. godine kada se održavaju Olimpijske igre u Berlinu. U udžbeniku *Tragom prošlosti 8* za istu su temu odabrane četiri godine kojima su pridruženi odgovarajući slikovni izvori: 1920 (prohibicija), 1923. (inflacija), 1933. (Roosevelt postaje američki predsjednik) te 1933. (politički aktivizam žena – Emma Goldman). Vesna, *Vremeplov 8*, 24-25.; Krešimir Erdelja i Igor Stojaković, *Tragom prošlosti 8* (Zagreb: Školska knjiga, 2014): 20-21.

⁹⁸ Za neke od nastavnih tema odabrane su slijedeće fotografije: *Versajski poredak* – fotografija mirovnih pregovora u Versaillesu 1919. godine; *Demokratski procesi između dva rata* – fotografija ljudi u redu za besplatan obrok tijekom Velike gospodarske krize u SAD-u; *Drugi svjetski rat* – fotografija žena iz 1943. godine uz popratni tekst da su tijekom Drugog svjetskog rata zbog nedostataka muškaraca žene preuzele dio njihovih poslova i funkcija; *Dekolonizacija* – fotografija rušenja domova Afrikanaca za vrijeme apartheida u Južnoafričkoj Republici. Erdelja, Stojaković, *Tragom prošlosti 8*, 8,20,104,172.

Naslov nastavne jedinice istaknut je većim fontom u odnosu na ostali tekstualni sadržaj. Ispod njega se nalazi, kao priprema za uvod u novu lekciju, motivacijsko pitanje koje je često orijentirano na prisjećanje već naučenih povijesnih događaja te su povremeno uključene i slike (osobe, spomenici, plakati, itd.).

Središnji je sadržaj udžbeničke jedinice podijeljen u manje ulomke s podnaslovima. U obradnom se dijelu osim glavnog teksta autora nalaze i povijesni izvori s pitanjima za analizu nakon čitanja, geografske ili povijesne karte za smještanje povijesnih zbivanja u prostor i vrijeme te izvorne ilustracije kao povijesni izvori. Pisani su izvori prikladno drugačije grafički istaknuti kako bi se mogli odmah uočiti. Na kraju se svake nastavne jedinice nalaze izdvojeni najvažniji pojmovi u obliku natuknica (*Važno*) te pitanja za kratko ponavljanje i povezivanje gradiva pod nazivom *Istražuj s Klio*. To su zadatci koji, kako autori navode, zahtijevaju više razmišljanja i kreativan rad.

Slikovni su izvori (Prilog br. 8) podjednako zastupljeni u oba spomenuta udžbenika (u ovom 433) te većina njih sadrži dodatna objašnjenja, odnosno poštuju se odrednice *Udžbeničkog standarda* ali i ostalih metodičkih smjernica koje smo naveli. Kao i u prethodnom slučaju za slikovne izvore se ne navode reference te se u udžbeniku ne nalazi registar slikovnog materijala. Uvodi u udžbeničke cjeline uključuju slikovne izvore, kratke tekstualne uvode i objašnjenja te lente vremena i pitanja za učenike. S obzirom na to možemo zaključiti da se uvodnim temama u razrednoj nastavi i obradi daje više pažnje nego je to slučaj u *Vremeplovu 8*. Način na koji su koncipirani početci svake nove teme nastavnicima mogu poslužiti kao izvor za mnoge učeničke aktivnosti. Nakon obrade određene teme učenici se mogu vratiti na uvodne stranice te predložiti i argumentirati koje bi godine oni za to razdoblje naglasili kao najvažnije odnosno koje bi oni događaje odabrali te uvrstili na lente vremena kakve su korištene u ovom udžbeniku⁹⁹. Isto tako pomoću različitih prikaza ilustracije Klio koji se mogu pratiti i detektirati kroz razdoblja učenici mogu pratiti promjene u životu žena kroz dvadeseto stoljeće (kako se mijenja uloga žena (žena odjevena kao radnica itd.) ili kako se pak razvija moda). Uvodi u udžbeničke jedinice pak ne zadovoljavaju određene didaktičko-metodičke kriterije. U prethodnom udžbeniku uvod ima svoje istaknuto mjesto odmah nakon naslova nastavne jedinice, dok se u *Tragom prošlosti 8* ponekad ne može

⁹⁹ U svaku su lentu, za bilo koji uvod u nastavnu cjelinu udžbenika *Tragom prošlosti 8*, uključene samo četiri godine te su njima pridružena odgovarajuća događanja. U *Vremeplovu 8* te *Povijesti 8* lente vremena obuhvaćaju više procesa i događanja što ih čini konciznijim za učenike osmih razreda osnovne škole.

zaključiti radi li se o uvodu ili dodatnom tekstu koji je smještan sa strane u odnosu na glavni sadržaj. Bez obzira što je uvod istaknut na pozadini druge boje, takvim načinom pozicioniranja i korištenjem manjeg fonta, učenicima zasigurno nije jasna njegova uloga, odnosno gubi se funkcija motivacijskih pitanja i slika za pripremu otvaranja nove lekcije.

Slikovni izvori u središnjem djelu nadopunjuju glavni sadržaj ali su u manjoj mjeri popraćeni pitanjima, prvenstveno u odnosu na *Vremeplov 8* gdje se uz skoro svaki slikovni izvor nalaze i pitanja. Vesna Đurić je isključivo kroz slikovne izvore odlučila provesti vježbanje i utvrđivanje znanja u procesu obrade glavnog sadržaja. Međutim, Erdelja i Stojaković (Prilog br. 8) izabrali su drugačiji pristup te su utvrđivanje djelomično proveli također pitanjima o slikovnim izvorima ali i u velikoj mjeri posebno dodanim zadacima smještenim sa strane središnjeg teksta. U oba udžbenika, u određenim nastavnim jedinicama, fokus nije na analizi slikovnih izvora u smislu propitivanja autora, vrsta istih (npr. fotografije – obiteljske, privatne, službene, novinske itd.), čije stavove iznose, koji im je cilj, kontekst u kojem su nastali, kome su upućeni, za koga su proizvedeni (plakati, karikature) itd. U *Tragom prošlosti 8* objašnjenja slikovnih izvora su ponekad oskudna dok se kod portreta određenih osoba navodi samo tko su i koje su funkcije obnašali (Mustafa Kemal Atatürk – prvi predsjednik Republike Turske, Ivan Šubašić – ban Banovine Hrvatske¹⁰⁰). Karte su grafički privlačne i razumljivo oblikovane te se jasno mogu prepoznati sadržaji i informacije na koje upućuju. Usporedimo li dizajn karti iz ovog udžbenika sa onim iz *Vremeplova 8* možemo utvrditi da se prilično razlikuju. Podjela Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca na 33 oblasti u *Vremeplovu*¹⁰¹ je opskurna odnosno oblasti nisu jasno istaknute drugačijom bojom kao što je to učinjeno u ovom udžbeniku¹⁰².

Pitanja i zadatci (Prilog br. 8) su, njih 718 (24,6 % uz slikovne, a 14,8 % uz pisane izvore) u velikoj mjeri zastupljeni i u ovom udžbeniku iako ne u tolikom opsegu kao u prethodnom. Uvodna ili motivacijska pitanja na početku svake nastavne jedinice se odnose na prisjećanje i povezivanje s prijašnjim gradivom ili općom kulturom (*Prisjeti se kada je Hrvatska ušla u zajedničku državu s Ugarskom, a kada je postala sastavnim djelom Habsburške Monarhije?* – nastavna jedinica *Raspad Austro-Ugarske Monarhije*; *Znaš li neku povijesnu osobu koja se suprotstavila nepravедnoj vlasti?* – nastavna jedinica *Odnos prema*

¹⁰⁰ Erdelja, Stojaković, *Tragom prošlosti 8*, 11. i 89.

¹⁰¹ Đurić, *Vremeplov 8*, 98.

¹⁰² Erdelja, Stojaković, *Tragom prošlosti 8*, 78.

vjerskim zajednicama i građanski rat u Španjolskoj; Prisjeti se s kime je Njemačka potpisala ugovor o nenapadanju neposredno prije napada na Poljsku. – nastavna jedinica *SAD i SSSR ulaze u rat*¹⁰³). U nekim se trenucima traži i izražavanje osobnog mišljenja učenika (što učenici misle o određenim porukama ili promjenama u životu ljudi (razvoj tehnologije – npr. telefonski uređaji)). Nakon svake nastavne cjeline ne postoji sinteza ili ponavljanje kao što je to slučaj u *Vremeplovu 8*, ali se zato u uvodima tih cjelina postavljaju određena pitanja koja se odnose na prisjećanje i prepoznavanje sadržaja prethodnih tema. U njima se također nalaze i manji tekstualni odlomci kojima se pokušava naglasiti što će se obrađivati ali i kako je taj sadržaj dugoročno povezan s prošlim događanjima. Tako su u uvodu za nastavnu cjelinu *Demokratski procesi između dva rata* autori odlučili kratko objasniti pojam, porijeklo i razvoj demokracije kroz vrijeme te su uvrstili i ilustraciju na kojoj je prikazan Klisten.

Središnji dio teksta nastavne jedinice ima prigodno istaknute i podebljane ključne pojmove koji su na kraju sintetizirani u kratke natuknice za ponavljanje. Povijesni izvori uključeni su u gotovo svaku lekciju te su popraćeni pitanjima koja, kako autori ističu, služe za analizu nakon čitanja. U određenom broju izvora ne bi se moglo reći da su autori u pravu. Na primjer u obradi nastavne jedinice *Razvoj znanosti i tehnologije* možemo naći istaknuti povijesni izvor u kojemu se iznose tri različite izjave (fizičarke Eva Silverstein te pisaca Georga Shawa i Douglasa Adamsa) o stavu prema znanosti, a za učenike je predviđeno da ih analiziraju tako što će odgovoriti na „pitanje“ komentiraj izjave. U nekim su izvorima uključena i različita gledišta (npr. različita tumačenja o provedbi zakona o prohibiciji – Roy Haynes i Albert Einstein¹⁰⁴) iako su to prije iznimke nego pravila u oblikovanju ovog udžbenika. Također se učenicima predlaže da, ovisno o tematici, pogledaju određeni film (*Schindlerova lista*) ili koriste internetske izvore (stranice) u svom istraživanju. Međutim, rijetko se kada preciziraju web stranice što znači da se od učenika očekuje efektivno služenje Internetom i njegovim izvorima.

Pitanja koja su uključena u nastavne jedinice u sklopu obrade (41,1% - Prilog br. 8) uglavnom se mogu svrstati u prve dvije dimenzije (činjenično i konceptualno znanje) i razine

¹⁰³ Osim sadržaja koji se navodi u naslovu obrađen je i dio u kojem se raspravlja o bijegu ljudi/osoba iz totalitarnih država (Sigmund Freud, Lav Trocki). Nastavna jedinica nije najbolje koncipirana odnosno i poveznice koje su se mogle iskoristiti između te tri teme nisu spomenute. Svaka se tema izlaže sama za sebe bez spominjanja, na primjer, kako funkcionira Crkva nakon dolaska na vlast Francisca Franca niti se navode ljudi koji napustili Španjolsku zbog novo uvedenog terora. Ibid., 59-61.

¹⁰⁴ Ibid., 28.

kognitivnih procesa¹⁰⁵ (zapamtiti/dosjetiti se te razumjeti/shvatiti).¹⁰⁶ Takva pitanja udžbenik ne čine automatski lošim jer je važno da učenici prije svega usvoje činjenice i generalizacije. Međutim, u njega se trebaju uključiti i zadatci koji će razvijati kognitivne vještine. Za razliku od pitanja za ponavljanje na kraju nastavnih jedinica u *Vremeplovu 8*, u ovom su udžbeniku ona ipak bolje definirana u smislu da se ne odnose na puku reprodukciju glavnog sadržaja. Tako se u njima traži da učenici istraže kako se mijenjao odnos religije i države u Europi od srednjeg vijeka do danas, usporede demokratske sustave u staroj Grčkoj, u SAD-u na početku 19. st. i današnje suvremene sustave ili pak procjene je li kult ličnosti moguć i u demokratskim društvima.¹⁰⁷ U tim se zadacima, kako ističe i Maja Mlakar, ne zahtijeva doslovno prepričavanje ili kopiranje činjenica već navedenih u udžbeniku nego se potiče i traži razumijevanje i povezivanje. Određeni zadatci zahtijevaju i uporabu drugih nastavnih sredstava (internet, tv).¹⁰⁸

Ovako koncipirane udžbeničke cjeline i jedinice potiču samostalni rad, ali mogu i upućivati na potrebu frontalnog rada u smislu manjka kreativnih aktivnosti za učenike. Od nastavnih metoda zastupljene su one verbalne i vizualne (metode rada s nastavnim sredstvima).

Povijest 8

Snježana Koren autorica je udžbenika *Povijest 8* namijenjenog učenicima osmih razreda osnovne škole. Udžbenik je brojem stranica najopširniji, njih 318, u odnosu na prethodna dva koja su uključena u analizu hrvatskih udžbenika. Sadržaj, kazalo i pojmovnik nalaze se na kraju knjige što znači da se u tom smislu poštuju didaktičko-metodički standardi i zahtjevi. U udžbenik nisu uvrštene posebne upute kako ga koristiti. Sadržaj je podijeljen na

¹⁰⁵ Nastavna jedinica *Ruska revolucija* u sklopu obrade sadrži sljedeća pitanja: Opiši stanje u Rusiji tijekom Prvog svjetskog rata?; Tko su boljševici?; Tko je Lenjin?; Što su sovjeti?; Što se dogodilo tijekom Listopadske revolucije?; Na koji su način boljševici stekli potpunu vlast u Rusiji? Tko je ratovao u Ruskome građanskom ratu?; Kako je taj rat završio?; Što je ratni komunizam?; Što je nacionalizacija. Ibid., 43-45.

¹⁰⁶ Neke od iznimaka su pitanja za nastavnu jedinicu *Kraj rata na Pacifiku. Posljedice rata* u kojoj se od učenika traži izražavanje njihovi stajališta i vrijednosti: Koji su argumenti za, a koji protiv atomske bombe? Što bi ti učinio/učinila da si mogao/mogla odlučivati o njezinoj upotrebi? U vrijeme rata i neposredno nakon njega znatno je više ljudi podržavalo upotrebu atomske bombe, a danas sve više ljudi osuđuje taj čin. Što misliš, zašto? Ibid., 145.

¹⁰⁷ Za nastavnu jedinicu *Stvaranje Kraljevstva Srba, Hrvata i Slovenaca* zadatak za evaluaciju (istražuj s Klio) je sljedeći: Zamisli da živiš u vrijeme raspada Austro-Ugarske Monarhije i da si na takvu položaju da možeš odlučiti o budućnosti Hrvatske – hoće li postati samostalnom ili ući u novu višenacionalnu državu s Kraljevinom Srbijom. Što ćeš odlučiti? Objasni. Takvi se zadatci u *Vremeplovu 8* nalaze samo u sintezama na kraju svake nastavne cjeline. Ibid., 70.

¹⁰⁸ Mlakar, Maja, *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti...* 37. i 75.

deset tema koje su propisane *Nastavnim planom i programom za osnovu školu*, a navedene su istim redoslijedom. Osmu temu pod nazivom *Procesi dekolonizacije* koja se nalazi u nastavnom programu, u udžbeniku je navedena kao nastavna jedinica udžbeničke cjeline *Doba Hladnog rata* (Tablica br. 8). Nastavne cjeline i jedinice jasno se ističu drugom bojom i fontom.

Uvod u nastavnu temu sadrži popis nastavnih jedinica koje se obrađuju, ključne pojmove, lentu vremena te slikovni izvor s ključnim pitanjem za razdoblje koje se obrađuje. Pitanje je svojevrsna misaona vodilja za učenike u smislu da na samom početku znaju što se od njih očekuje, odnosno koja znanja trebaju usvojiti kako bi nakon obrade te cjeline mogli odgovoriti na spomenuto pitanje. Lenta vremena uključuje najvažnija događanja te s obzirom da se za pojedine navode i datumi možemo zaključiti koje od njih autorica smatra iznimno značajnim (*Versajski poredak* – 28. lipnja 1914., atentat na austro-ugarskog prijestolonasljednika u Sarajevu; 28. lipnja 1919., Njemačka potpisala mirovni ugovor (Versailles)). Za slikovne se izvore¹⁰⁹ ne navode nazivi i objašnjenja pa stoga mogu biti i povod diskusiji među učenicima u smislu njihovog mišljenja i procjene što fotografije predstavljaju i zašto su bitne za razdoblje koje se obrađuje. Međutim, ti se isti izvori kasnije pojavljuju u nastavnim jedinicama te se tamo precizira što predstavljaju. Određeni metodičari navode kako je za učenike izrazito korisno kada se u udžbenicima nalaze i registri slikovnog materijala, međutim njih ne nalazimo ni u jednom hrvatskom udžbeniku povijesti. Neki od razloga za to su veliki broj priloga, propisani sadržaj koji se mora uključiti te reduciranje broja stranica. Naslovi udžbeničkih cjelina ne naznačuju se na daljnjim stranicama što se prema nekim didaktičkim kriterijima smatra lošim jer ne osigurava učenicima preglednost (da u svakom trenutku znaju na kojoj se cjelini nalaze). Međutim, svaka je nastavna jedinica označena bojom i brojem koji je dodijeljen svakoj nastavnoj temi. Ako se osvrnemo na prethodna dva udžbenika možemo utvrditi kako *Povijest 8* ima manje elemenata u uvodima svojih cjelina. To nužno ne znači da je takav pristup loš jer su te uvodne stranice *Povijesti 8* pregledno oblikovane i nisu pretrpane sadržajem ili pak fotografijama i ilustracijama koje se zatim sve ponavljaju u nastavnim jedinicama kako je to slučaj u *Vremeplovu 8*. Naslov nastavne jedinice jasno je istaknut u odnosu na glavni tekst. Ispod njega se preko skoro cijele jedne stranice obrađuje uvod u lekciju. U ovom se udžbeniku, naspram druga dva, uvodu u

¹⁰⁹ Za uvod u nastavnu cjelinu *Drugi svjetski rat 1939. – 1945.* nije uključena fotografija, dok je udžbenička cjelina *Znanost, tehnologija, kultura i umjetnost u prvoj polovici 20. stoljeća* obrađena kao jedna nastavna jedinica te prikazuje mnoštvo slika znanstvenika, njihovih dostignuća, pisaca, glumaca, umjetnika, sportaša, glazbenika i filmova. Snježana Koren, *Povijest 8*, (Zagreb: Profil, 2014): 134. i 126-133.

nastavnu jedinicu daje najveća pažnja. Pomoću toga možemo zaključiti da autorica smatra kako je iznimno važno učenike motivirati na samom početku nastavnog sata s jasnim objašnjenjima, naglašenim ključnim pitanjem te prigodnim slikovnim izvorima koji su doista u korelaciji s pitanjima koja se uz njih navode.

Središnji je sadržaj podijeljen u manje ulomke s jasno istaknutim i podebljanim podnaslovima i ključnim pojmovima. U obradnom se dijelu osim teksta autorice nalaze i slikovni i pisani izvori (grafički istaknuti) te u određenim slučajevima i upute kako te iste izvore analizirati. Na kraju svake nastavne jedinice nalaze se upute i potpitanja koja učenici moraju svladati kako bi bili u stanju odgovoriti na ključno pitanje koje je postavljeno u samom uvodu (ključno pitanje autorica ponavlja i u ovom dijelu).

Slikovni su izvori prema statističkim podacima podjednako zastupljeni u sva tri udžbenika. U ovom udžbeniku njihov je broj 401 (15,3% uz slikovne, te 23,3% uz pisane izvore – Prilog br. 9). Međutim njihova upotreba u uvodima udžbeničkih cjelina i nastavnih jedinica te u obradnom djelu se razlikuje. Autori *Tragom prošlosti 8* i *Vremeplova 8* koriste više slikovnih izvora u uvodima nastavnih tema, dok se autorica *Povijesti 8* opredijelila za jedan koji predstavlja cijeli period o kojem se raspravlja te jedina postavlja ključno pitanje za svaku cjelinu¹¹⁰. Vesna Đurić u uvodima udžbeničkih cjelina nije uključila pitanja dok se kod autora Erdelja i Stojakovića¹¹¹ pitanja odnose na prisjećanje ili prepoznavanje simbola i događaja koji prikazuju fotografije i ilustracije.

Udžbenik *Tragom prošlosti 8* nema dovoljno dobro grafički konstruiran uvodni dio u nastavnu jedinicu niti metodički zadovoljava obradu uvodnog dijela nastavnog sata. U većini je slučajeva navedeno jedno ili dva pitanja bez pratećih sadržaja poput slikovnih izvora. *Vremeplov 8* uglavnom zadovoljava kriterije uvoda u nastavnu jedinicu osim u nekoliko udžbeničkih jedinica gdje su se slikovni izvori mogli bolje iskoristiti. Kao što smo već naveli u udžbeniku *Povijest 8* uvod u nastavnu jedinicu najbolje je didaktičko-metodički oblikovan. Slikovni su izvori relevantni za događaje o kojima se govori te se često biraju prikazi umjetničkih djela, ilustracije i fotografije koje su aktivne, a ne statične. Ovo je također jedini

¹¹⁰ Ključno pitanje za nastavnu cjelinu *Doba Hladnog rata* glasi: *Što je prouzročilo Hladni rat, a što pridonijelo njegovu okončanju?* Ibid., 202.

¹¹¹ Pitanja koja se također iznose u uvodu nastavne cjeline *Svijet u doba Hladnog rata* ne odnose se na cijelo razdoblje nego na pojedine izvore pa se tako uz sliku Churchilla, Roosvelta i Staljina postavlja pitanje *Tko su velika trojica ovdje na slici?*; te se na ilustraciji loga Ujedinjenih naroda učenike pita sljedeće: *Koju organizaciju predstavlja ovaj simbol? Što znaš o toj organizaciji?* Erdelja, Stojaković, *Tragom prošlosti 8*, 148-149.

udžbenik u kojem se u uvodu koristi više slikovnih izvora kako bi ih učenici usporedili, odnosno uočili razlike ili sličnosti. U nastavnoj jedinici *Fašizam u Italiji*¹¹² u uvodu su prikazane četiri fotografije različitih fašističkih vođa (Benito Mussolini, Francisco Franco, Oswald Mosley i Engelbert) te se od učenika traži da pomoću slika pokušaju uočiti neka zajednička obilježja pokreta koji su svoje korijene vukli iz fašizma. Isto se tako koristi ciklus fotografija socijalne tematike na kojima fotograf Tošo Dabac¹¹³ prikazuje ljude različitih klasa i slojeva. Od učenika se traži analiza detalja i osoba koje one prikazuju te njihovo mišljenje o hrvatskom društvu 1930-ih godina. Slikovni izvori svi (osim onih u uvodima nastavnih cjelina) imaju svoje nazive te većina i pozamašna objašnjenja. Učenike se ovakvim uvodnim sadržajima motivira, potiče na aktivno učenje i razmišljanje.

Usporedimo li sva tri hrvatska udžbenika možemo vidjeti kako fokus *Povijest 8* svakako nije utvrđivanje gradiva kroz pitanja koja se pojavljuju uz slikovne izvore. Razlog tomu je djelomično i činjenica da je autorica povezala radnu bilježnicu i udžbenik u kojem navodi učenike na rješavanje zadataka i pitanja koji se ne nalaze u knjizi. Smatram da je to u određenoj mjeri autorici i omogućilo drugačiji način koncipiranja nastavnog sadržaja. Uloga slikovnih izvora u središnjem dijelu je ta da nadopunjuju glavni sadržaj, vizualno učenicima približe događanja, atmosferu u kojoj su se isti odvijali, socijalne, političke, ekonomske i gospodarske probleme, znanstvena i kulturna dostignuća ali i stradanja te različite prikaze i perspektive. Pristup je drugačiji od onoga u udžbeniku Vesne Đurić koja u najvećoj mjeri utvrđivanje znanja provodi kroz slikovne izvore i odgovarajuća pitanja. Snježana Koren je možda najbolje iskoristila ulogu radne bilježnice i njezinog odnosa s udžbenikom u smislu međusobnog nadopunjavanja. Takvim pristupom autorica je možda smatrala kako učenike nije potrebno „ispitivati“ o svakom slikovnom izvoru, posebice ako je odgovore na njih u određenom smislu obradila u središnjem tekstu. Upravo se zbog toga i evaluacija se kao zadnja faza nastavne jedinice odvija drugačije nego u prva dva udžbenika. Učenika se navodi potpitanjima (33,8% – Prilog br. 9) na odgovor na ključno pitanje postavljeno u svakom uvodu¹¹⁴, a obuhvaća razmišljanje o cijeloj nastavnoj jedinici, a ne na pojedinačnim

¹¹² Koren, *Povijest 8*, 59.

¹¹³ Nastavna jedinica *Doba diktature i krize*. Ibid., 110.

¹¹⁴ Ključno pitanje za nastavnu jedinicu *Dekolonizacija* glasi: *Kako je dekolonizacija promijenila svijet? U pitanjima koja se nalaze na kraju iste jedinice autorica navodi učenike da razmisle o promjenama koje je svijetu donio proces dekolonizacije. U tom kontekstu odgovaraju na sljedeća tri pitanja: 1. U ovom su tekstu (u udžbeniku) istaknute tri godine. Zašto su one važne?; 2. Po čemu se svijet 1975. razlikovao od svijeta 1900. godine? te 3. Što je dekolonizacija značila za bivše kolonije?* Ibid., 247.

aspektima ili činjenicama kao što je to slučaj u *Vremeplovu 8*¹¹⁵. U udžbeniku *Tragom prošlosti 8*¹¹⁶ učenike se u završnom djelu potiče na stvaranje (pisanje govora, održavanje intervjua) ili samostalno istraživanje.

Pitanja i zadataka (Prilog br. 9) nema mnogo iz već navedenih razloga te ako ih usporedimo s brojkama iz dva prethodna udžbenika. Međutim, kada se navode u središnjem dijelu učenike upoznaju sa novim pojmovima ili traže individualna mišljenja. Tako se na primjer u nastavnoj jedinici *Revolucije u Rusiji 1917. godine*¹¹⁷ pitanja ne koriste kako bi učenici opisali dvije skoro identične fotografije na kojim se nalazi Lenjin nego je autorica na taj način odlučila obraditi pitanje cenzure te njezinu svrhu i ulogu (na jednoj od slika nedostaju Trocki i Kamenjev). Općenito većina zadataka u udžbeniku *Povijest 8* zahtjeva više misaone procese i ne svodi se samo na reprodukciju činjenica i generalizacija nego se naglašava i usvajanje vještina.

Udžbenik Snježane Koren jedini obrađuje, odnosno upoznaje učenike s načinima kako analizirati različite povijesne izvore. U knjizi stoga nalazimo upute kako, na koji način i koja si pitanja učenici trebaju postaviti pri analizi uzroka i posljedica, karikatura, pisanih povijesnih izvora i fotografija što upućuje na proceduralno znanje. Isto tako autorica navodi i kako raditi sa zemljovidima i pisanim izvorima, posebice onim sekundarnim. Smatram da je ovakav pristup iznimno koristan učenicima u savladavanju povijesnih vještina, a i nakon toga takvi tekstualni zapisi učenicima mogu poslužiti kao konstantni podsjetnici na korake koje nužno poduzeti u istraživanju određene materije. Zajedno s uputama u udžbeniku se nalaze i materijali za analizu spomenutih pisanih i slikovnih izvora kako bi učenici mogli utvrditi svoje novostečene vještine. Pisanih je izvora u nešto većem broju nego je to slučaj u *Tragom prošlosti 8* i *Vremeplovu 8*. Pisani izvori, ilustracije i karikature oblikovani su tako da je uvelike zastupljen koncept multiperspektivnosti. Tako nam u udžbeniku određene ilustracije¹¹⁸ iznose oprečna stajališta u vezi s dolaskom boljševika na vlast. Pisani izvori

¹¹⁵ Primjeri pitanja za ponavljanje za nastavnu jedinicu *Dekolonizacija i nastanak novih samostalnih država*: Što je dekolonizacija?; Koja je kolonijalna zemlja prva stekla nezavisnost i na koji način?; Što znaš o procesu dekolonizacije u 19. st.?; Zašto je nakon Drugoga svjetskog rata ubrzan proces dekolonizacije?; Kada je dekolonizacija dosegla vrhunac?; Kakvi su odnosi nastali između novonastalih država i njihovih bivših vlasnika?; Za što su se zauzimala nesvrstane zemlje? Đurić, *Vremeplov 8*, 199.

¹¹⁶ Primjeri pitanja za ponavljanje (Istražuj s Klio) za nastavnu jedinicu *Dekolonizacija*: Napiši dva govora: u prvome moraš uvjeriti slušatelje u razloge zbog kojih bi kolonijalne sile trebale zadržati svoje kolonije, a u drugome zbog čega bi kolonije trebale steći neovisnost. Erdelja, Stojaković, *Tragom prošlosti 8*, 176.

¹¹⁷ Koren, *Povijest 8*, 52.

¹¹⁸ Ibid., 47.

donose drugačije stavove o Ligi naroda¹¹⁹, perspektive iz različitih razdoblja o Sporazumu Cvetković-Maček¹²⁰, različita razmišljanja o Titu¹²¹ itd. Učenici mogu pročitati i svjedočanstva ljudi koji su se zatekli u određenim događanjima posebice ratnim (svjedočanstva o ustaškim zločinima¹²² ili pak kako je Domovinski rat utjecao na ljude¹²³). Upotreba raznih povijesnih izvora najbolje je didaktičko-metodički oblikovana u ovom udžbeniku tako da potiče razvoj vještina i vrijednosnih sustava.

Provedenom analizom možemo zaključiti kako ovakav udžbenik potiče prije svega samostalni rad učenika te upućuje na upotrebu verbalnih i vizualnih (metode rada s nastavnim sredstvima) nastavnih metoda te metoda učenja po modelu.

¹¹⁹ Ibid., 15.

¹²⁰ Ibid., 124.

¹²¹ Ibid., 263.

¹²² Ibid., 170.

¹²³ Ibid., 284-285.

4.5. DIDAKTIČKO-METODIČKA ANALIZA ENGLLESKIH UDŽBENIKA POVIJESTI ZA YEAR 9

Technology, War and Independence (Key Stage 3 History)

Udžbenik povijesti, *Tehnologija, rat i nezavisnost*, za deveti razred osnovne škole odnosno osmi u hrvatskom obrazovnom sustavu, napisao je Aaron Wilkes. Udžbenik se sastoji od ukupno 175 stranica. Na samom se početku nalazi sadržaj i upute za korištenje udžbenika dok je kraju smješten pojmovnik i kazalo. Iako autori ne moraju poštovati točno određena zakonska pravila, po svim zahtjevima i ovaj dio udžbenika zadovoljava hrvatski *Udžbenički standard* te navedene smjernice za oblikovanje britanskih udžbenika.

Sadržaj je podijeljen na devet poglavlja (*chapters*). Prvo se poglavlje odnosi na početak dvadesetog stoljeća, u drugom se obrađuje Veliki rat, u trećem međuratno razdoblje u Britaniji dok se u četvrtom poglavlju raspravlja o međuratnom razdoblju u svijetu, peto poglavlje je rezervirano za Drugi svjetski rat, šesto za poslijeratno razdoblje, sedmo se poglavlje odnosi na slom Britanskog Carstva dok se osmo i deveto poglavlje bave modernim svijetom (nastavne jedinice obrađuju svako desetljeće posebno – od pedesetih do 2010. god.) i globalizacijom. Možemo primijetiti da se udžbenik drži navedenih neobaveznih nastavnih cjelina za povijest (KS3) iz Nacionalnog kurikulumu za Englesku (*Izazovi Britanije, Europe i svijeta od 1901. god. do danas – obavezna tema Holokaust*, Prilog br. 2).

Nastavne cjeline i jedinice u sadržaju su jasno istaknute drugom bojom i fontom. Isto tako naslov se cjeline proteže na daljnje stranice, pa se učenici u bilo kojem trenutku mogu lako orijentirati. Drugo je poglavlje naslovljeno kao *depth study* u smislu da je cijela tema podređena „jednom“ događaju te omogućava učenicima proširivanje znanja. Isto se tako u određenim nastavnim jedinicama mogu naći dodatni zadatci kojima je svrha unaprijediti povijesne vještine učenika (*Be a Top Historian – GCSE*, u pravilu onih koji će odabrati povijest i na KS4), te dodatne informacije koje uključuju događaje koji su se u svijetu odvijali usporedno s onima o kojima se raspravlja u glavnom sadržaju (*What Happened When?*). Pomoću takvih dodatnih sadržaja učenici samoinicijativno ili na poticaj nastavnika produbljuju znanje te stvaraju poveznice kroz vrijeme.

Nastavne jedinice počinju sa jasno istaknutim naslovima koji su često oblikovani kao pitanje (*Tko su bile sufražetkinje?; Tko ili što je krivac za nesreću Titanika?; Zašto je počeo*

Prvi svjetski rat?; Je li Veliki rat bio vrijedan pobjede?; Zašto se Winston Churchill nalazi na novčanici od pet funti?; Kako je imigracija promijenila Britaniju?). Ispod njih se nalazi kratki tekstualni sažetak te ciljevi „misije“ (*mission objectives*) koji jasno definiraju ishode učenja te nastavne jedinice. Autor ističe kako se učenici njima trebaju vratiti nakon obrade te provjeriti svoj napredak. Kao i u hrvatskim udžbenicima istaknuti su ključni pojmovi iako u dosta manjem opsegu (u prosjeku tri po lekciji). U pojedinim nastavnim jedinicama autor je dodao i zanimljive činjenice (*fun facts*) te rubriku za učenike koji žele znati više (*Hungry for More?*). Dvije udžbeničke jedinice odnose se na povijesne misterije (*History Mystery*) te su naslovljene na sljedeći način: *Je li se Emily Davidson namjeravala ubiti?* te *Je li čovjek stvarno sletio na mjesec?*. Cilj ovakvih sadržaja je aktivirati učenike i iskoristiti njihove vještine u istraživanju kontroverznih i intrigantnih aspekata dvadesetog stoljeća. Takve su lekcije posebno koncipirane u smislu da pred učenike stavljaju niz dokaza pomoću kojih oni rješavaju ponuđene zadatke.

U udžbeniku se za tri poglavlja nalaze i njihove sinteze¹²⁴ koje učenicima služe kako bi na kraju nastavne cjeline procijenili, utvrdili i upotrijebili znanja koja su stekli. Nešto slično se nalazi u udžbeniku *Vremeplov 8* (sinteza i ponavljanje) međutim ovdje se to ponavljanje odvija kroz novu nastavnu problemsku jedinicu. Tekstualni je sadržaj u cijelom udžbeniku prikladno podijeljen na manje ulomke s istaknutim podnaslovima. Ključni pojmovi unutar središnjeg teksta također su istaknuti drugom bojom te podebljani. Na kraju svake nastavne jedinice nalaze se zadatci pomoću kojih učenici imaju priliku demonstrirati svoje znanje i razumijevanje. Pitanja i zadatci se uglavnom odnose na identificiranje značajnih događaja, stvaranje poveznica i analiziranje trendova kroz vrijeme, procjenjivanje različitih gledišta te otkrivanje uzroka i posljedica.

Očigledna razlika između ovog udžbenika te onih koji se upotrebljavaju u Hrvatskoj je ta da ne postoje uvodi u udžbeničke cjeline niti se kroz sadržaj protežu ili koriste lente vremena. U samom je uvodu istaknuta jedna sa najvažnijim godinama za cijelo dvadeseto stoljeće, a događaji na njoj su povezani najviše sa nacionalnom britanskom poviješću. Svrha

¹²⁴ Nakon obrade teme Prvi svjetski rat učenici utvrđuju svoja znanja rješavajući niz zadataka nastavne jedinice nazvane: *Jesu li magarci stvarno bili na čelu lavova?* Nakon svih zadataka učenicima su ponuđena tri kriterija kojima samovrednuju svoj rad. Isto tako nakon obrade Drugog svjetskog rata učenici utvrđuju svoje znanje i vještine kroz nastavnu jedinicu *Zašto su Sjedinjene Američke Države bacile atomske bombe?*. Kriteriji za vrednovanje ostaju isti (good, better, best). Cilj ovakvih „procjena“ je uključiti učenike u rad s povijesnim izvorima koji će im pomoći konstruirati opširnije odgovore na pitanja. Aaron Wilkes, *Technology, War and Independence* (Oxford: Oxford University Press, 2015): 50-53. i 120-121.

tih uvodnih stranica nije uljepšavanje nego učenicima sumiraju kronološki najbitnije događaje i proces te ih motivira i uvodi u novu cjelinu. Slikovnim i pisanim izvorima dodijeljena su slova (*Source A, B, C...*) koja su uključena u glavni tekst nastavne jedinice. Učenicima se stoga, tijekom obrade središnjeg sadržaja, točno indicira u kojem trenutku trebaju obratiti pozornost na njih.

Slikovni su izvori, njih 248 (Prilog br. 10), u obliku fotografija, karikatura, ilustracija, dijagrama, zemljovidnih karti i plakata vrlo prisutni i u ovom udžbeniku. Grafički su pravilno oblikovani, zadovoljavajuće su kvalitete te su prezentirani učenicima na zanimljiv način. Slikovni i pisani izvori imaju dvije uloge. Jedna je da nadopunjavaju narativni tekst tako da ih autor u trenutku kada su relevantni spominje u središnjem tekstu, odnosno riječima navodi učenike da obrate pažnju na njih. Druga je uloga provjeravanje ili evaluacija na kraju udžbeničke jedinice. Osmišljavajući pitanja i zadatke za tu završnu fazu nastavnog sata Aaron Wilkes koristi izvore koje je prije naznačio i smjestio oko središnjeg teksta. Za pisane i slikovne izvore se stoga ne navode direktna pitanja koja su u drugim udžbenicima smještena odmah ispod ili pored istih. Svakako, u određenim se dijelovima udžbenika pojavljuju i iznimke gdje se u opisu, na primjer fotografije, navodi pitanje ili dva. Međutim, generalno gledajući ti se izvori ne upotrebljavaju za vježbanje i ponavljanje tijekom obrade. Slikovni se izvori, u fazi evaluacije, često koriste za usporedbe kao što su razlike između bogatih i siromašnih¹²⁵, razvijenih i nerazvijenih regija¹²⁶, za analizu poruka koje su prenosile¹²⁷, za uočavanje sličnosti i razlika sa sadašnjicom te kao prikaz različitih perspektiva¹²⁸. Međutim rijetko su kada uključeni u uvodni dio nastavne jedinice (samo se šest puta učenike navodi i na slikovni izvor u uvodu).

Pisani izvori su uvelike zastupljeni u ovom udžbeniku prije svega jer se ne uvrštavaju kao dugački ulomci nego je autor izdvojio nekoliko bitnih rečenica ili manje fragmente. Pomoću njih se tako za svaku nastavnu jedinicu efektivno dočarava stanje ili atmosfera koja je vladala u određenom trenutku (npr. za masovno novačenje vojnika u Prvom svjetskom ratu

¹²⁵ Ibid., 9.

¹²⁶ Ibid., 62-63.

¹²⁷ Plakati o ulogama ženama iz 1905. i 1912. godine ili pak državni britanski poster o evakuaciji koji su se koristili za vrijeme Drugog svjetskog rata. Ibid., 18. i 101.

¹²⁸ Različita gledišta o američkoj upotrebi atomske bombe u Drugom svjetskom ratu. Ibid., 120-121.

navedeno je pet svjedočanstava različitih pojedinca u kojima iznose svoja mišljenja ali i stavove cjelokupnog društva prema toj problematici¹²⁹).

Pitanja i zadatci (506 sveukupno - Prilog br. 10) se kao što smo već spomenuli u velikoj većini nalaze na kraju nastavne jedinice (46,9%). Neka su od njih jednostavnija te se od učenika traži da povežu pojmove s njihovim objašnjenjem ili pak nadopune riječi koje nedostaju u tekstu. Takva su pitanja navedena uvijek kao početna. Međutim, većina se zadataka može svrstati u više misaone dimenzije i razine. Naglasak je često na samostalnom radu učenika ili suradnji u grupama. Neki od zadataka za individualni rad učenika su zamisliti da su vozači Franje Ferdinanda te kao svjedoci ubojstva moraju dati svoj iskaz¹³⁰, dizajnirati poster koji prikazuje Britaniju i svijet na početku dvadesetog stoljeća¹³¹, razviti teoriju i napisati izvješće britanskoj i američkoj vladi o tome tko je kriv za potonuće Titanika¹³² ili pak održati konferenciju za novinare kao predstavnik svoje države u UN-u¹³³. Za grupni rad autor je osmislio televizijske debate ili duže vremenske prikaze¹³⁴ u kojima učenici, na primjer, moraju iznijeti i prezentirati ključne promjene u prijevozu, zabavi, tehnologiji, poslovnom i svakodnevnom životu ljudi, politici te načinu sukobljavanja od 1950-ih do danas. Autor završava udžbenik zanimljivom nastavnom jedinicom u kojoj u samom početku učenicima postavlja uvodno pitanje *Što Rebeka može učiniti /raditi, a da Laura nije mogla?*¹³⁵ Laura je predstavljena kao gospođa koja živi u 1901. godini dok se Rebeka nalazi u sadašnjem vremenu. Za učenike su navedene informacije o očekivanom životnom vijeku, pravima žena, o načinu na koji se percipira obitelj, o udjelu žena koje su radnim odnosima, obaveznom školovanju, načinima komunikacije te socijalnoj državi kroz tri različita razdoblja (početak dvadesetog stoljeća, 1950-e te sadašnjost). Takvim pristupom učenici se u jednoj nastavnoj jedinici upoznavanju sa tehničkim konceptima kronologije, usporedbe i sučeljavanja, kontinuiteta i promjena te empatijskog razumijevanja povijesti. Udžbenik ujedno potiče i

¹²⁹ Nakon što bi učenici pročitali navedena svjedočanstva dobili bi zadatak rasporediti te osobe u dvije grupe odnosno u one koji su se osjećali kao da su gurnuti u rat te oni koji su smatrali kako je to ispravna stvar za učiniti. Nakon toga učenici se moraju zamisliti kao vojnici koji su tek pristupili vojsci te napisati dnevnički zapis kako su se u tom trenutku osjećali i zašto su to učinili. Ibid., 30-31.

¹³⁰ Ibid., 27.

¹³¹ Ibid., 11.

¹³² Ibid., 17.

¹³³ U sklopu te konferencije za učenike se navode i pitanja na koja moraju odgovoriti, a ona su: Zašto je ta nova organizacija potrebna?; Što je Vijeće sigurnosti i kako ono može spriječiti jednu državu da napadne drugu?; Jesu li sve nacije na svijetu uključene u UN?; Na koji sve način uključene zemlje mogu izjasniti svoje mišljenje?; Zašto svaka država pri pristupanju UN-u mora potpisati Opću Deklaraciju o ljudskim pravima? te Kako UN može pomoći ljudima koji su ranjivi i slabi nakon rata?. U ovakve aktivnosti se može uključiti i cijeli razred koji može predstavljati novinare, a određeni učenici predstavnike različitih zemalja. Ibid., 119.

¹³⁴ Ibid., 149.

¹³⁵ Ibid., 168-171.

upotrebu različitih nastavnih metoda poput verbalnih (opisivanje, izvješćivanje, izlaganje, metode razgovora – diskusije, rasprave itd.) i vizualnih (metode rada s nastavnim sredstvima, crtanje).

History – Book 3: Twentieth Century

Udžbenik *Povijest – Knjiga 3: dvadeseto stoljeće*, za zadnji ciklus obaveznog poučavanja povijesti u Engleskoj, napisala je skupina autora (Wilkinson, Martin, Pearson, Wilkinson, Wrenn). Proteže se kroz 224 stranice. Na početku se udžbenika nalazi sadržaj, a na samom kraju pojmovnik, kazalo i priznanja (*acknowledgements*). I ovaj udžbenik poštuje osnovne didaktičke smjernice uređenja i oblikovanja. Nedostaju jedino popis literature i registar slikovnog materijala, ali to je pravilo za sve do sada analizirane udžbenike.

Sadržaj je podijeljen u uvodni dio i pet cjelina. Učenicima se kratko prezentira uvod u dvadeseto stoljeće, a zatim se obrađuje Veliki rat, međuratno razdoblje (*From boom to bust*), Drugi svjetski rat (*Here we go again...*), svijet nakon 1945. godine – razdoblje Hladnog rata te svakodnevni život u Velikoj Britaniji kroz cijelo stoljeće. Udžbenik se djelomično drži neobaveznih tema koje su navedene u kurikulumu. Nastavne jedinice koje nisu uključene su sufražetkinje te u velikoj mjeri cijeli proces dekolonizacije (u kurikulum se navodi tema *Indijska neovisnost i kraj carstva*). Ništa se ne navodi o borbi za pravo glasa žena početkom dvadesetog stoljeća, ali se spominje njihov doprinos u oba svjetska rata. Autori su se odlučili tek u zadnjoj nastavnoj cjelini spomenuti žene kao društvenu grupu koja ima određene zahtjeve i to u kontekstu feminističkog pokreta 60-ih (zahtjevi za ravnopravnost i jednake mogućnosti). Proces dekolonizacije¹³⁶, koji je iznimno važan za britansku povijest, se uopće ne navodi kao takav te je cijelo razdoblje Hladnog rata posvećeno američko ruskim odnosima. Britanske su kolonije spomenute samo u prvom poglavlju kada se nabrajaju žrtve Prvog svjetskog rata.¹³⁷ Ovaj udžbenik možemo uzeti za primjer kako se autori i izdavači u Engleskoj nisu dužni voditi određenim propisima, standardima i zahtjevima, odnosno sami su slobodni birati događaje, procese, skupine i osobe koje će obraditi.

¹³⁶ U nekoliko se navrata kratko ističe samo da Velika Britanija više nije carstvo jer su određene države dobile svoju neovisnost. U kontekstu posljedica dekolonizacije (iako se one direktno ne navode) možemo jedino navesti nastavnu jedinicu *What makes a great power?* u kojoj se raspravlja jesu li Britanija i Kina danas, u odnosu na svoju prošlost, svjetske velesile. Alf Wilkinson, Dave Martin, Jo Pearson, Sue Wilkinson, Andrew Wrenn, *History – Book 3: Twentieth Century* (London: Collins, 2010): 52-53.

¹³⁷ *Ibid.*, 45.

Nastavne cjeline i jedinice istaknute su drugačijom bojom i fontom tako da se mogu lako raspoznati. Udžbeničke cjeline imaju svoje uvode koji sadrže očekivana postignuća, slikovne izvore, pitanja te kraći narativni tekst. Oni se protežu na dvije stranice, isto kao i nastavne jedinice pa se neki s obzirom na sadržaj mogu i obrađivati cijeli školski sat. Udžbeničke jedinice počinju sa jasno istaknutim naslovima koji su često oblikovani kao pitanja (*Koje su dugoročne posljedice rata?; Je li Drugi svjetski rat bio totalni rat?; Je li Ronald Regan uistinu prekinuo (završio) Hladni rat?; Što su redatelji filma Invictus odlučili izostaviti o Nelsonu Mandeli?; Bi li mogao živjeti s primanjima od jednu funtu na tjedan?*). Ispod se naziva jedinica i u ovom udžbeniku nalaze očekivana postignuća učenika. Uvod nije jasno istaknut kao što je to slučaj u udžbeniku *Technology, War and Independence* nego se prezentira u većini slučajeva kao kratki tekst od par rečenica, a zatim počinje narativni ili središnji sadržaj koji je za svaku nastavnu jedinicu nazvan *Getting you thinking*. Tekst nije podijeljen na manje ulomke i nema drugih podnaslova osim navedenog. Razlog tomu je vjerojatno način na koji su koncipirane nastavne jedinice. One su kratke te većina ne prelazi više od dvije stranice, odnosno narativni dio nije ekstenzivan kao u ostalim udžbenicima (i hrvatskim i engleskim). Pored toga font i promjer teksta je zasigurno veći u odnosu na prethodne udžbenike. Ključni pojmovi su istaknuti u skladu s pravilima, a njihova kratka objašnjenja smještena su u podnožju stranica.

Na kraju svake nastavne jedinice nalaze se pitanja za evaluaciju te rubrika pomoću koje učenici mogu procijeniti svoje znanje odnosno provjeriti svoj napredak. Autori su za to osmislili tri stupnja (grafički prikazana kao zvjezdice). Tako na primjer u nastavnoj jedinici *Crveni protiv Bijelih: građanski rat u Rusiji* učenici za prvi stupanj moraju znati navesti razloge zbog kojih su Crveni pobijedili, za drugi objasniti zašto su te razloge naveli te za treći stupanj identificirati, odnosno izdvojiti najvažnije razloge za njihovu pobjedu.

Slikovni i pisani se izvori i u ovom udžbeniku ne obrađuju u središnjem dijelu nego su pitanja i zadatci za njih postavljeni u završnoj fazi nastavne jedinice. U nekim nastavnim jedinicama narativni tekst se sastoji od samo nekoliko rečenica dok većinu središnjeg dijela čine fotografije, plakati, ilustracije te naročito pisani izvori (njima je zamijenjen tekst autora). Uzmemo li u obzir sveukupan broj slikovnih izvora, 135, možemo uočiti kako su oni ovdje najmanje zastupljeni u odnosu na druge udžbenike. Uzrok tomu je cjelokupan način na koji su koncipirane nastavne jedinice kao i njegova veličina.

Pitanja i zadataka (346 – Prilog br. 11) u odnosu na druge analizirane udžbenike ima najmanje. Međutim, rijetko kada su oblikovani tako da od učenika traže definiranje pojmova, navođenje godina i slično. Zadatci su više fokusirani na izradu različitih dijagrama i grafova¹³⁸, plakata¹³⁹, novinarskih članaka¹⁴⁰, argumentiranih lista uzroka, posljedica vjerovanja¹⁴¹ ili pak muzejskih postava. Upravo se zato unatoč velikoj zastupljenosti pisanih izvora ne navode konkretna pitanja za njih nego se oni obrađuju u sklopu širih zadataka i projekata, a ponekada se uopće ne zahtjeva njihova analiza ni u bilo kojem obliku. U nastavnoj jedinici *What does it mean to be British today?* učenici u radu u skupinama moraju dizajnirati i „proizvesti“ predmete koje će izložiti u svojoj galeriji u sklopu muzeja britanske povijesti.¹⁴² Pri odabiru predmeta moraju donijeti odluke o tome koji od njih najbolje definira njihovu zemlju, koliko će političkih, društvenih, kulturnih i ekonomskih stavki uključiti i na kakav će se omjer odlučiti te kojim će redoslijedom biti prikazani. Način na koji su autori postavili takve i slične zadatke govori nam kako nisu fokusirani samo na reprodukciju znanja te potiču samostalni rad učenika ali i radu u paru te radu u skupinama. Takav koncept nastavne jedinice u kojoj nema mnogo narativnog teksta nego su većinom zastupljeni povijesni izvori i zadatci značajno se oslanja na nastavnike. Učenici prije svega trebaju ovladati činjenicama i generalizacijama kako bi ih kasnije efektivno upotrebljavali u svom daljnjem radu, a ovaj udžbenik u određenom smislu taj dio posla ostavlja učiteljima (frontalni oblik rada). Na kraju svake udžbeničke cjeline nalaze se posebni zadatci kojima je svrha provjeravanje znanja nakon obrade cijele teme. Neki od njih su dizajn naslovnice knjige koju učenici žele napisati o određenom događaju, osobi ili procesu iz 20-ih i 30-ih godina dvadesetog stoljeća, organizirati debatu o tome kakav je rat bio Drugi svjetski rat ili pak usporediti kakve su se promjene dogodile na slikama koje prikazuju istu ulicu ali je jedna iz 1900. godine, a druga iz današnjeg vremena. Nakon izvršavanja tih zadataka u *History – Book 3: Twentieth Century* učenici sami mogu provjeriti razinu svog znanja pomoću nivoa (*level 5, 6 i 7*) u kojima su detaljno definirana njihova očekivana dostignuća i pitanja za tu nastavu cjelinu. Kao što smo već spomenuli nivoi su ukinuti najnovijim kurikulumom (2014) međutim izdavači ovog

¹³⁸ Zadatak za učenike je izraditi graf na kojemu se nalaze događaji (1946-1960) zbog kojih su se Amerikanci, od strane Sovjeta, osjećali jako ugroženima, djelomično ugroženima te nimalo ugroženima. Ibid., 135.

¹³⁹ Dekonstrukcija kineskog komunističkog postera. Učenici u ovom zadatku trebaju skicirati i odvojiti određene skupine ljudi s plakata te im dodijeliti uloge i obrazložiti što oni govore o komunističkoj Kini u 60-ima. Ibid., 162-163.

¹⁴⁰ Učenici moraju, služeći se priloženim pisanim i slikovnim izvorima, napisati novinarski članak o efektima Velike gospodarske krize na američku populaciju. Novinarski članak treba biti iz tog vremena. Ibid., 65.

¹⁴¹ Koristeći pisane i slikovne izvore zadatak je učenika izdvojiti nacistička uvjerenja i objasniti kako su se ostvarivala. Na primjer, ako učenici misle da izvor pokazuje kao su nacisti vjerovali da su mačke najbolje životinje na svijetu, onda trebaju objasniti koji dio materijalnih izvora ih je naveo na taj zaključak. Ibid., 73.

¹⁴² Ibid., 203.

udžbenika nisu smatrali potrebnim to mijenjati te je u uporabi i dalje zadržana publikacija iz 2010. godine.

History Year 9

Udžbenik *History Year 9* djelo je autora Dalea Banhama i Iana Luffa. Brojem stranica je najopširniji engleski udžbenik te se sastoji od njih 234. Sadržaj i upute za korištenje se nalaze na početku knjige, dok su kazalo te priznanja (*acknowledgements*) smješteni na kraj. Ovo je prvi udžbenik koji nema pojmovnik te u skladu s time najmanje zadovoljava didaktičko-metodički instrumentarij prvih i zadnjih stranica. Međutim, kao i svim prethodnim udžbenicima i ovome nedostaje popis literature te registar slikovnog materijala.

Sadržaj je podijeljen na uvodnu i zaključnu cjelinu te šest poglavlja između njih. Ovo je prvi udžbenik u kojemu se autor ne pridržava kronološke prezentacije sadržaja što je ujedno još jedno bitno obilježje slobodne politike po pitanju stvaranja i oblikovanja udžbenika u Engleskoj. Prvo poglavlje se odnosi na povijest Britanskog Carstva od druge polovice devetnaestog stoljeća pa sve do procesa dekolonizacije, drugo se bavi ratovima te kako su isti utjecali na vojnike i civile, treće poglavlje se odnosi na diktature te njihov utjecaj na ljudske živote, četvrto govori o tome kako su se ljudi borili za jednaka prava, peto o dostignućima koja su najviše djelovala na poboljšanje svakodnevnog života ljudi te se šesto poglavlje odnosi na migracije u Britaniji.¹⁴³ Za uvodnu nastavnu cjelinu autori učenicima postavljaju pitanje te kasnije i razrađuju temu što nam Olimpijske igre mogu reći o ključnim događajima i promjenama u dvadesetom stoljeću. Pristup oblikovanju je više tematski, odnosno fenomenološki. Završna se pak nastavna cjelina bavi što je i koji su ljudi vrijedni sjećanja na primjeru Winstona Churchilla i uz aktivnost brzih intervju¹⁴⁴. Uz to je uključeno i propitivanje naslovnice knjige na kojoj se nalaze portreti Sylvie Pankhurst i Mahatme Gandhija. Zadatak je učenika nasloviti udžbenik jer isti nema deskriptivan naziv te ukoliko se ne slažu sa autorima odabrati i nove fotografije za njega, a sve svoje donošene odluke valjano

¹⁴³ Section 1 Empire: *Why is the British Empire so controversial?* Section 2 Conflict: *How have conflicts affected soldiers and civilians?* Section 3 Power: *How did dictatorship affect people's lives?* Section 4 Power: *How have people campaigned for equal rights?* Section 5 Ordinary life: *What has had the biggest impact on improving people's lives?* Section 6 Movement and Settlement: *How do we tell the story of migration to Britain?* Dale Banham, Ian Luff, *History Year 9* (London: Hodder Education, 2013): III-V.

¹⁴⁴ Učenici zauzimaju uloge povijesnih ličnosti te sudjeluju i izmjenjuju se u brzim intervjuima (u udžbeniku su zadane početne pozicije pa tako Nelson Mandela prvi intervju ima s Julijem Cezarom). Nakon toga učenici će grupno odlučiti koja su dva njihova vršnjaka imala najbolje argumente zašto trebaju biti zapamćeni te će to dvoje između sebe održati debatu i argumentirati svoja stajališta. Ibid., 230-231.

argumentirati. Uvod i kraj knjige imaju za cilj aktivirati učenike, potaknuti ih na razmišljanje i povezivanje svih poznatih nastavnih cjelina te izradu vlastitih materijala. U takvom se pristupu može vidjeti razlika između ovoga i hrvatskih udžbenika gdje s jedne strane postoji sloboda u odlučivanju o sadržaju dok je s druge strane isti striktno propisan. Iako je udžbenik drugačije oblikovan autor je kroz sva poglavlja uključio i neobavezne teme za dvadeseto stoljeće koje se nalaze u Nacionalnom kurikulum za povijest (Prilog br. 3).

Naslovi nastavnih cjelina i jedinica jasno su istaknuti u sadržaju ali i kroz cijeli udžbenik. I ovom su slučaju oni formulirani kao pitanja (*Kako su žene u Britaniji vodile kampanju za pravo glasa?*; *Koliko je važna uloga Gandija za kraj britanske vladavine u Indiji?*; *Kada se život uistinu poboljšao za obične ljude?*). Uvod u nastavnu jedinicu sadrži kratak tekst, pitanja, pisani ili slikovni izvor te određenu aktivnost za učenike. Neki su sadržaji obrađeni kroz duge lekcije dok su drugi uključeni u dio koji se naziva *Doing History*, a uloga mu je kroz aktivnosti upoznati učenike sa materijom, povijesnim konceptima i vještinama. Na kraju svake cjeline nalazi se segment *The Big Story* koji sumira obrađenu nastavnu jedinicu te taj sadržaj povezuje sa znanjem koje su učenici stekli u prijašnjim razredima (ponekad i sa gradivom koje će tek učiti). Nastavne jedinice su doista duge pa se tako lekcija *Winners or losers? Why do people argue about who gained and who lost from the British Empire?* proteže na šesnaest stranica, izuzmemo li dvije koje se odnose na *Doing History*. Ovo je prvi udžbenik koji ima kompleksne udžbeničke jedinice u smislu da povezuju i obrađuju duža razdoblja ili procese. U skladu s tim se na kraju svakog podnaslova navode pitanja i zadatci uzmemo li u obzir da je nemoguće takvu udžbeničku jedinicu obraditi u dva ili tri školska sata. Aktivnosti za završnu fazu nastavnog sata (evaluacija ili provjeravanje) kao takve nisu istaknute ili navedene. Autori se okreću smjeru u kojemu konstantno kroz središnji dio nastavne jedinice donose nove zadatke za učenike, a provjeru znanja ne sumiraju na tradicionalni način. Pod takvim se pak načinom podrazumijevaju opće didaktičko-metodičke smjernice za oblikovanje udžbeničkih jedinica. Banham i Luff ističu kako se njihov rad i koncept temelji na pitanjima i aktivnostima za istraživanje. Od svih analiziranih udžbenika ovo je prvi koji uopće ne slijedi strukturu nastavnog sata.

U ovom udžbeniku ima najviše slikovnih izvora (82,2% – Prilog br. 12) kojima se navode samo nazivi. Međutim, autori ih često dublje objašnjavaju u središnjem tekstu. Pitanja i zadatci se ne navode direktno uz njih nego su korišteni na kraju svakog ulomka u zadacima za ponavljanje, a isto vrijedi i za pisane izvore (11,3% pitanja vezanih uz slikovne, a 15,9%

uz pisane izvore). U uvodima određenih nastavnih jedinica upotrijebljeni su slikovni izvori no njihova je funkcija prvenstveno vizualno učenicima približiti osobe ili događanja o kojima se govori. Uz njih se nalaze manji narativni tekstovi ali se ne navode aktivnosti kao što je to slučaj u drugim udžbenicima.

Središnji i završni dio nastavnih jedinica je bogat sadržajem no s obzirom na dužinu istih učenicima možda mogu izgledati „prezauzeto“. Ključni pojmovi nisu istaknuti u tekstu, ne navode se negdje postrance te nisu nigdje rastumačeni. Općenito se pažnja ne poklanja činjenicama, generalizacijama i procesima. Po tome bi se moglo zaključiti kako učenici već trebaju imati nekakva određena predznanja ili ih nastavnici (frontalni oblik rada) izvan toga moraju upoznati s njima. Predznanje je izričito važno posebice u rješavanju aktivnosti koje su autori predvidjeli. U nekim se trenutcima čini kao da bi udžbenik bolje odgovarao srednjoškolskoj razini obrazovanja. Neke od kritika nastavnika koji se njime koriste su i te da je vokabular prezahtjevan za učenike te dobi.

Oblikovanje *History Year 9* je svakako odlično izvedeno u smislu povezivanja različitih događaja, koji imaju zajedničke dodirne točke, u jednu cjelinu. Učenike se tako kroz nastavnu temu borbe za ljudska prava¹⁴⁵ upoznaje s različitim metodama kampanja, uzrocima takvih procesa, društvenim prekretnicama te značajnim osobama koje se pridonijele uspjehu istih. Na jednom se mjestu obrađuje borba za pravo glasa žena u Britaniji početkom dvadesetog stoljeća (sufražetkinje), Pokret za ljudska prava u SAD-u te kampanja protiv apartheidu u Južnoafričkoj Republici. U aktivnostima je pak predviđeno da se organiziraju debate o tome do koje su mjere žene danas tretirane kao ravnopravne, izrađuju prijedlozi knjige u kojoj učenici odlučuju kako će se prikazati borba Afroamerikanaca za građanska prava ili stvara umna mapa o faktorima koji su pospjeli kraj rasne segregacije. Učenike se samo u toj udžbeničkoj jedinici potiče na pismeno i usmeno izražavanje, stvaranje poveznica kroz vrijeme, argumentiranje vlastitih stavova kao i razvoj istih te upotrebu i procjenjivanje povijesnih izvora. Autori su učenicima pružili i pomoć u rješavanju kompleksnih aktivnosti. Posebne nastavne podjedinice donose savjete kako dati uravnotežene odgovore na određena problemska pitanja, uzeti u obzir raznovrsnost podataka te njihovu interpretaciju, sagledati sve faktore koji su utjecali na razvoj određenih situacija (*dealing with iceberg questions*)¹⁴⁶, na koji način strukturirano objasniti zašto su se određene stvari dogodile u povijesti (slijediti

¹⁴⁵ Ibid., 144-183.

¹⁴⁶ Ibid., 33.

točne upute¹⁴⁷), kako se koristiti konceptom kauzalnosti, efektivno se služiti komparativnom analizom ili kako organizirati samostalna istraživanja. Iako ne u ovakvom obliku određene upute kako se nečim koristiti i kako nešto promatrati u povijesti nalazimo jedino još u hrvatskom udžbeniku *Povijest 8*.

Načinom na koji su osmislili svoj udžbenik autori Banham i Luff potiču učenike na samostalni i grupni rad te rad u paru. Isto je tako bitna uloga nastavnika u frontalnom obliku rada zbog složenosti određenih aktivnosti i procesa u udžbeniku. Nastavne metode koje su zastupljene, a mogu se iščitati iz pitanja i zadataka, su verbalne (metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, čitanja i rada na tekstu te metoda pisanja), vizualne (metoda demonstracije, metoda crtanja te metoda izrade i interpretiranja umnih mapa) i metode učenja po modelu.

4. 6. KOMPARATIVNA ANALIZA UDŽBENIKA I REZULTATI

Didaktičko-metodički instrumentariji prvih i zadnjih stranica u većini je slučajeva zadovoljen u svim udžbenicima poštivajući tako zahtjeve *Udžbeničkog standarda* kao i teorijske smjernice navedenih metodičara (Morris) i znanstvenika (Poljak). U njima se tako na početku ili na kraju nalaze sadržaji, kazala i pojmovnici, a u svih šest udžbenika nedostaju popisi literature i registri slikovnog materijala. Udžbenici *History – Book 3: Twentieth Century* te *Povijest 8* na sadrže upute za korištenje istih čime je propuštena mogućnost da se učenicima objasni didaktičko-metodičko uređenje udžbenika i njegovog sadržaja. Naslovi nastavnih cjelina i jedinca adekvatno su istaknuti tako da se u bilo kojem trenutku mogu razlikovati, kako u uvodima tako i kroz cijele udžbenike. Jedina je zamjerka za pojedine knjige ne navođenje naslova nastavnih cjelina na svim stranicama koje se njome bave. Svi hrvatski udžbenici te *History – Book 3: Twentieth Century* imaju uvode u udžbeničke cjeline u kojima se učenicima putem teksta ili slikovnih izvora predstavlja razdoblje ili događaj o kojemu će se govoriti.

Struktura udžbeničke jedinice u smislu jasno odvojenog uvoda, središnjeg dijela – obrade te evaluacije je poprilično zastupljena u svim udžbenicima (iznimka udžbenik *History Year 9*). Specifičnosti onih hrvatskih su te da se u središnjem dijelu pored obrade novih sadržaja uključuju i pitanja ili zadatci za vježbanje. Snježana Koren u tom dijelu nema izričito

¹⁴⁷ Grafički prikaz u obliku hamburgera pomoću kojeg se učenicima prikazuju faze koje trebaju poštovati u iznošenju svojih obrazloženja. Ibid., 62.

navedena samo pitanja nego se vježbanje i ponavljanje odvija u sklopu analize većinom pisanih (114 zadataka i aktivnosti), a onda i slikovnih izvora (75 pitanja). Vesna Đurić pak tome pristupa na drugačiji način te ispod svih slikovnih i većinu pisanih izvora navodi pitanja za iste. Njezin je udžbenik zasigurno najbogatiji količinom zadataka (402 pitanja) koji se nalaze uz fotografije, ilustracije, grafove, plakate, postere itd. Erdelja i Stojaković u obradi središnjeg dijela nastavnih jedinica, pored zadataka uz povijesne izvore, imaju najviše pitanja koja se odnose direktno na narativni tekst (295 pitanja) te su smještena uz njih. Međutim, bez obzira na kvantitetu ona su često prejednostavna, traže prepričavanje narativnog teksta, usvajanje činjeničnog znanja te ne potiču više misaone procese. Engleski udžbenici *History – Book 3: Twentieth Century i Technology, War and Independence* u biti nemaju nikakve aktivnosti za vježbanje i ponavljanje koje se odvijaju u središnjem djelu školskog sata. Iako se pisani i slikovni izvori promatraju u okviru obrade narativnog teksta, zadatci i pitanja za njih se ne navode na tom mjestu. Analiza povijesnih izvora odvija se tek u završnoj fazi nastavne jedinice odnosno u aktivnostima za provjeravanje i primjenu novostečenog znanja. *History Year 9* po navedenim kriterijima ne možemo svrstati ni u jednu od dvije navedene kategorije upotrebe zadataka i pitanja u središnjoj obradi nastavnih jedinica. Kao što je već spomenuto pristup oblikovanju ovog udžbenika je progresivniji od ostalih odnosno ne zastupa tradicionalnu podjelu sadržaja. Nastavne jedinice su dugačke, obuhvaćaju duža razdoblja i promjene te stoga nemaju uobičajenu strukturu. Naime nakon uvoda dolazi središnji dio bez završne faze. Ovaj udžbenik također u većini slučajeva ne navodi direktno zadatke za slikovne i pisane izvore nego ih koristi za aktivnosti koje nastupaju u obradi ali ne i u fazi evaluacije jer ona sama po sebi ne postoji. Možemo reći kako se u ovom udžbeniku zadatci i pitanja za vježbanje i ponavljanje odvijaju u središnjem dijelu ali nikakve aktivnosti nisu navedene za sam kraj. Razlog tomu je način na koji su autori, u nekoliko navrata, povezali te, kako ih oni nazivaju, diskusije i aktivnosti. Naime, jedan dio zadatka učenici obavljaju u prvom ulomku, drugi u drugom i tako dalje dok ne dođu do krajnjeg ishoda. Evaluacija kao takva odvija se tek na kraju udžbeničke cjeline. Engleski udžbenici ne moraju slijediti strukturu nastavnog sata jer ih se tretira kao jedno od nastavnih sredstava, te njihova upotreba nije „fiksna“. Učitelji u svom radu mogu koristiti više udžbenika te tako za svaku novu nastavnu jedinicu koristiti izvore iz različitih materijala. U prilogu broj trinaest razrađena je didaktičko-metodička analiza nastavne jedinice (Početak Drugog svjetskog rata – uzroci) koja se u jednom ili drugom obliku nalazi u svim, i hrvatskim i engleskim, udžbenicima.

Narativni je tekst u središnjem djelu nastavne jedinice prilagođen učenicima i njihovim sposobnostima i mogućnostima. Jedino se ističe udžbenik *History Year 9* za koji bi se moglo reći da na trenutke ima malo zahtjevniji vokabular. To je ujedno i jedini udžbenik koji u središnjem tekstu nema istaknute ključne pojmove. Izostavljanjem takvih elemenata autori nam mogu ukazati da im primarni cilj nije ostvarivanje principa zornosti i apstraktnosti. Međutim, kroz narativni tekst u svim udžbenicima ali i kroz ostale aktivnosti učenici njeguju nacionalni jezik te usavršavaju svoje vještine izražavanja što je ujedno i jedan od općih ciljeva odgoja i obrazovanja kako u Hrvatskoj tako i u Engleskoj.

Uvodi u nastavne jedinice nisu zadovoljavajući u udžbenicima *Tragom prošlosti 8* te *History – Book 3: Twentieth Century*. U engleskom udžbeniku u samom uvodu navode se očekivana postignuća učenika ali druge pozitivne sastavnice su rijetke. Naime, jasno je istaknut naslov jedinice te je u većini slučajeva oblikovan kao pitanje što je motivirajuće za učenike, ali se ispod njega nalazi tek nekoliko opisnih rečenica nakon kojih se odmah prelazi na središnji dio. Tekstualni dio nije posebno istaknut ili oblikovan u odnosu na središnji. Slikovni i pisani izvori se uopće ne nalaze u uvodima. U *Tragom prošlosti 8* uvod također nije prikladno grafički istaknut te se svodi uglavnom na dva ili tri pitanja. Slikovni su izvori uvršteni tek u nekoliko nastavnih jedinica. *Vremeplov 8* i *History Year 9* imaju dobre i lošije primjere. Engleski udžbenik u nekim nastavnim jedinicama ima sve potrebne elemente dok se u drugima navodi samo naslov bez teksta ili povijesnih izvora te se odmah prelazi na obradu. Razlog tomu je što određene naslovne jedinice imaju svoje podjedinice te bi zbog toga udžbenik povremeno mogao biti zbunjujući za učenike. *Vremeplov 8* u većini slučajeva ima pravilno oblikovane uvode samo je ponekada upitna relevantnost za određene povijesne izvore koji se koriste. Autor *Technology, War and Independence* izvrsno je istaknuo uvodni dio nastavnih jedinica te je uz tekst i pitanja uključio i očekivana učenička postignuća. Tako definirana postignuća za svaku lekciju nalazimo samo u nekim engleskim udžbenicima (*History Year 9* ih nema). Slična se stavka nalazi u *Vremeplovu 8*, ali na kraju udžbeničkih cjelina. Zamjerka uvodnom dijelu nastavnih jedinica Aarona Wilkesa je jedino nedovoljno dobro iskorišteni povijesni izvori. Autorica *Povijesti 8* najbolje je didaktičko-metodički oblikovala uvodni dio nastavnih jedinica. Elementi koji su uključeni za gotovo svaki uvodni dio u lekciju su ključno pitanje, slikovni izvor (fotografije, zemljopisne karte, plakati, poster, ilustracije) uz pridruženo objašnjenje, narativni kraći ili duži opis te pitanja vezana za izvore. Uvodi su grafički odlično konstruirani u smislu da su jasno istaknuti te su često smješteni i preko cijele jedne stranice. Tako strukturirani uvodi djeluju motivirajuće na učenike jer su

pregledni, vizualno privlačni, sadrže jasne informacije i zadatke te nit vodilju za daljnju obradu kroz formulaciju ključnog pitanja. *Povijest 8* te svi engleski udžbenici (naslovi i očekivana postignuća) imaju postavljena ključna pitanja.

Evaluacija na kraju nastavnih jedinica se kako smo naglasili provodi u većini udžbenika i to kroz formu pitanja i zadataka. Najjednostavnije zadatke nalazimo u *Vremeplovu 8*, a svode se na reprodukciju činjeničnog znanja odnosno možemo ih svrstati u prve dvije razine kognitivnih procesa (269 pitanja). Aktivnosti koje potiču više misaone procese nalazimo tek na kraju svake udžbeničke cjeline. To je ujedno i jedini hrvatski udžbenik koji ima sintezu i ponavljanje nakon obrade nastavne teme. Autori *Tragom prošlosti 8* reproduktivna pitanja su uvrstili u obradu nastavne jedinice dok su istraživačka i stvaralačka pitanja (govori, intervjui, itd.) ostavili za provjeru znanja (50 pitanja). U udžbeniku *Povijest 8* autorica u fazi evaluacije navodi potpitanja čiji će odgovori učenicima pomoći u definiranju onog ključnog. Od učenika se traži da argumentiraju, obrazlože, procjene, prepoznaju promjene, kategoriziraju i rangiraju različite povijesne aspekte te da se u svom radu koriste različitim vještinama, procedurama, metodama i tehnikama. U udžbenicima *Technology, War and Independence* i *History – Book 3: Twentieth Century* u zadnjoj fazi provjere pitanja su rijetko reproduktivna te u najvećoj mjeri istraživačka i stvaralačka. Podsjetimo, u ovim se udžbenicima u pitanjima i zadacima na kraju nastavne jedinice koriste slikovni i pisani izvori. Stoga se od učenika traži analiza fotografija, crteža i plakata, interpretacija pisanih izvora, kritičko promišljanje, obrada podataka i prezentacija rezultata. Pored toga mnoge su aktivnosti orijentirane prema izradi različitih vremenskih crta, grafova, mapa, plakata i slično. Pogledamo li priloge koje prikazuju didaktičko-metodički instrumentarij za svaki udžbenik možemo zaključiti kako više nije i bolje u određenim slučajevima. Udžbenik koji ima najviše pitanja i zadataka (*Vremeplov 8*) tako nije i najbolji jer većina tih pitanja nisu definirana po didaktičkom principu aktivnosti i razvoja, a u skladu s tim ne zadovoljavaju ni princip primjerenosti i napora. Sadržaj je primjeren učenicima ali se zasigurno od njih može zahtijevati više. Slikovni su izvori više zastupljeni i bolje objašnjeni u hrvatskim udžbenicima, a pitanja i zadatci koji ih se dotiču su uglavnom na istoj razini u svim udžbenicima (možemo naći i jednostavna i složena pitanja).

U svim su udžbenicima relativno dobro zastupljeni pisani povijesni izvori¹⁴⁸ pomoću kojih učenici usvajaju i razvijaju povijesne vještine. Analiza takvih sadržaja učenike potiče na promišljanje i povezivanje nastavnog sadržaja sa svakodnevnim životom (princip historičnosti i suvremenosti). Kroz nastavu se povijesti tako uočavaju promjene građanskih prava kroz različita razdoblja te se utvrđuju građanske dužnosti danas, prepoznaju se društveno ranjive skupine, usvajaju se moralne obveze i dužnosti, upoznaju se načini ophođenja s ljudima nekad i danas, raspravlja o današnjim problemima koji svoje uzroke vuku iz prošlosti i slično. Takvim pristupom nastavi povijesti ostvaraju se i opći odgojno obrazovni ciljevi koji promiču stjecanje znanja za daljnji život i aktivno sudjelovanje u društvenim događanjima i procesima.

Udžbenici *Povijest 8* i *History Year 9* imaju dodatnu didaktičko-metodičku vrijednost u odnosu na ostale. Naime, jedino su autori tih udžbenika u svoje radove odlučili uvrstiti prijeko potrebne upute za usvajanje povijesnih vještina i koncepata. Često se od učenika traže različite analize i istraživanja bez da ih se prije toga upoznalo s metodologijom. Snježana Koren, Dale Banham i Ian Luff učenicima su stoga predložili što se trebaju zapitati, što sve moraju istražiti, na koji način, iz čije perspektive te s kojim tehnikama moraju raditi.

Analizom slikovnih i pisanih izvora, pitanja i zadataka, načina oblikovanja udžbenika te njegovog sadržaja možemo doći do zaključka koje nastavne metode i oblike ti udžbenici potiču. Hrvatski udžbenici većinom zastupaju samostalni rad učenika, no međutim zbog manjka kreativnih aktivnosti u nekima od njih (*Vremeplov 8*) moglo bi se reći da upućuju na frontalni rad u okolnostima da se nastavnici u potpunosti vode njima. Engleski pak udžbenici ističu i individualni rad učenika ali i rad u paru ili skupinama, što znači je podjednako zastupljen princip i individualizacije i socijalizacije. Zadatci koji su formulirani tako da od učenika zahtijevaju grupni rad nisu česti u hrvatskim udžbenicima. Međutim, uzmemo li u obzir svih šest knjiga zajedno samostalno istraživanje bilo bi najzastupljenije. Nastavne metode koje svi udžbenici podupiru su verbalne metode (metode usmenog izlaganja (objašnjavanje, opisivanje, obrazlaganje), metoda razgovora (u engleskim udžbenicima posebno debate i diskusije), metoda čitanja i rada na tekstu, metoda pisanja) te vizualne metode (metoda rada s nastavnim sredstvima, metoda crtanja i demonstracije te u engleskim udžbenicima metoda izrade i interpretiranja umnih mapa). Zastupljene metode aktivnog

¹⁴⁸ U engleskim se udžbenicima autori u većoj mjeri oslanjaju na pisane povijesne izvore nego je to slučaj s hrvatskim autorima (u hrvatskim su udžbenicima doduše brojkama zastupljeniji vizualni izvori).

učenja koje su se mogle detektirati u aktivnostima u udžbenicima obiju država su kreativno pisanje i analiza sadržaja, dok u engleskim nalazimo i igru po ulogama.

Hrvatski udžbenici po sadržaju odgovaraju propisanom *Nastavnom planu i programu* te kroz njega ostvaraju temeljne zadaće (za osmi razred) nastavnog predmeta povijesti u smislu usvajanja najvažnijih događaja, procesa i pojmova, upoznavanja temeljnih vrijednosti i snalaženja u vremenu i prostoru (*Vremeplov 8, Tragom prošlosti 8*). Međutim, udžbenik *Povijest 8* učenike upoznaje i s više različitih perspektiva, ulogom povijesnih izvora i načinom interpretacije istih. Engleski udžbenici imaju veće razlike u svom sadržaju no to nije iznenađujuće s obzirom da je nastavni program samo smjernica kako za nastavnike tako i za autore i izdavače. Problematično postaje onda kada se bitni dijelovi povijesti, pogotovo nacionalne, uljepšavaju ili pak izostavljaju. Slučaj je to, kao što je već spomenuto sa udžbenikom *History – Book 3: Twentieth Century* u kojemu se uopće ne obrađuje proces dekolonizacije u 20. st. ili se pak Britanskom Carstvu pristupa samo iz pozitivnog gledišta. Ciljevi nastave povijesti (za *Year 9*) u engleskim udžbenicima ostvareni su kroz utvrđivanje znanja, razvijanje vještina te upotrebu i analizu povijesnih izvora. Razlike između hrvatskih i engleskih udžbenika nisu enormne te u velikoj mjeri ovise o pristupu autora te zakonodavnim propisima koji ih (ne)obvezuju. Međutim, suprotnosti se uvelike očituju u njihovoj upotrebi. U Engleskoj udžbenici kao nastavno sredstvo nemaju bitnu ulogu u obrazovnom procesu. Nastavnici se ne opredjeljuju za takav pristup te istraživanja pokazuju kako samo 8% svih učitelja u Engleskoj koristi udžbenike za neke ili sve nastavne cjeline.¹⁴⁹ Upravo se vlada i njezine organizacije zalažu za vraćanje kvalitetno izrađenih udžbenika u engleske učionice jer smatraju da će na taj način povećati kvalitetu obrazovanja te ujedno i nastavnicima olakšati posao. Većina se učitelja koristi vlastitim radnim listićima te internetskim bazama na koje učitavaju sve radne materijale kako bi se učenici mogli njima poslužiti u ponavljanju i provjeri. Mnogi, pa tako i ministar obrazovanja Nick Gibb¹⁵⁰, smatraju da udžbenici imaju

¹⁴⁹ The Royal Society, *Key points arising from the International Summit on Textbooks: Textbooks, attainment and reducing inequalities* (London: Department for Education, 14 lipanj 2018):

<https://www.cambridgeassessment.org.uk/news/a-textbook-a-day/>

¹⁵⁰ „I believe this has much to do with the historic legacy of child-centred education in the English-speaking west. Firstly, the dismissal of subject content as the basis of a school curriculum has pushed teachers away from teaching a codified body of knowledge, so typically embodied in a textbook. Secondly, what is often called ‘personalisation’ – the belief that teaching should be tailored to the interests and capacities of each individual child – runs against the alleged uniformity of whole-class teaching from a textbook.

Such an anti-textbook ethos has created a fundamental market failure in this country, leading to poor-quality textbooks, or none at all, being used in our classrooms. This is a self-reinforcing failure of both supply and demand: teachers have been told not to demand good textbooks, so publishers have neglected to supply them with high-quality textbooks.“ Govor Nicka Gibba, *How to get more high-quality textbooks into classrooms*

negativnu konotaciju u smislu tradicionalnog i retrogradnog nastavnog sredstva u Engleskoj te kako takav stav treba mijenjati. Upravo zbog takvog gledišta na udžbenike u Engleskoj se razvijaju drugačiji oblici i sredstva za planiranje nastave. Prvenstveno su tu internetske stranice¹⁵¹ koje nastavnicima nude mnoštvo materijala i ideja iskoristivih u njihovom radu s učenicima. Razgovarajući s nekoliko učitelja povijesti, svi su istaknuli kako su im to primarni izvori za oblikovanje različitih lekcija te se rijetko koriste udžbenicima koji su popularniji, među njima i učenicima, tek u četvrtom ciklusu (*Key Stage 4*) zbog „državne mature“ (GCSE). Drugi oblik suradnje koji je izrazito razvijen je povezivanje muzeja i škola. Lokalni i regionalni muzeji u svojoj ponudi imaju različite, po ciklusima razvrstane, interaktivne igraonice, seminare i radionice. Sadržaji istih se nalaze na online stranicama tih institucija, ali se tiskaju i različiti godišnji materijali poput vodiča za nastavnike i nastavnih listića za učenike. Za one koji nisu u mogućnosti posjetiti određene muzeje i galerije nude se video katalozi ili pak video konferencije te kutije s artefaktima za posudbu.¹⁵²

U obje je države trenutno fokus na što boljem oblikovanju udžbenika, ali možemo vidjeti da se ovisno o upotrebi istih razvijaju i novi oblici podrške za nastavnike kao i drugačiji pristupi poučavanja učenika. U istraživanju o (pre)opterećenosti učenika osnovne škole Munjiza, Peko i Dubovicki proveli su i anketu o stavu učitelja prema udžbeničkoj literaturi. Prema njezinim rezultatima 65% nastavnika osmih razreda u potpunosti slijedi udžbenik, 23% sadržaj znatno proširuje obaveznu literaturu u odnosu na udžbenik, 9% taj sadržaj reducira te 3% uopće ne slijedi udžbenik.¹⁵³ Isto tako utvrđeno je kako se udžbenička literatura stalno povećava pa tako udžbenici povijesti sadrže u petom razredu osnovne škole u prosjeku 185 stranica da bi do osmog razreda dosegнули broj od 267 stranica.¹⁵⁴ Učenici, također osmih razreda, su kao tri najpoželjnija očekivanja od škole naveli dobru komunikaciju te više kreativnosti i praktičnih radova u nastavi.¹⁵⁵ Prema ovome i drugim istraživanjima koja smo predstavili u ovom radu moglo bi se zaključiti da učenici povijest smatraju zanimljivom, ali ne mogu dovoljno dobro procijeniti njezinu korisnost u svakodnevnom životu, od nastave

(London: Department for Education, 17 studeni 2015). <https://www.gov.uk/government/speeches/how-to-get-more-high-quality-textbooks-into-classrooms>

¹⁵¹ Najpopularnije internetske stranice za nastavnike: <https://www.keystagehistory.co.uk/keystage-3/>, <https://www.history.org.uk/secondary/categories/362/info/1844/curriculum>, <https://www.teachithistory.co.uk/ks3>, <https://www.historyresourcecupboard.co.uk/>.

¹⁵² Hilary, Cooper, “Why Are There No History Text Books in English Primary Schools?”, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 1 (2014): 32-33.

¹⁵³ Munjiza, Peko, Dubovicki, *Paradoks pre(opterećenosti) učenika osnovne škole*, 93.

¹⁵⁴ *Ibid.*, 85.

¹⁵⁵ *Ibid.*, 109.

očekuju zamjenu teorije za aktivno poučavanje i učenje, a udžbenici bi možda najbolje pronašli svoje mjesto u nastavi ako bi se dva suprotna stava koje smo naveli o njihovoj upotrebi pomirili u nekakvoj sredini .

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je analizirati udžbenike za osmi, odnosno deveti razred osnovne škole u smislu strukture istih, na kakve su oblike rada usmjereni, koje nastavne metode potiču, u kojoj se mjeri zastupa razvoj vještina i vrijednosnih stavova te kakav utjecaj na njih imaju nacionalni kurikulumi. Utvrđena fleksibilnost *Nacionalnog kurikulumu u Engleskoj* te preskriptivnost *Nastavnog plana i programa za osnovne škole u Hrvatskoj* različito djeluju na oblikovanje cjelokupnog obrazovnog sustava pa tako i na strukturiranje i kreiranje samih nastavnih sredstava.

Istraživajući hrvatske udžbenike prvo što možemo uvidjeti je sličan sadržaj koji mora uvažavati propisani program, a koji se zbog svoje detaljnosti uvijek smatrao ograničavajućim faktorom. Međutim, neke se bitne razlike ipak mogu očitovati u pristupu osmišljavanju nastavnih cjelina i jedinica različitih autora. Prema tome u određenim analiziranim udžbenicima se vide primjeri koji i dalje velikom većinom zastupaju usvajanje činjenica i generalizacija, ali se u određenim aspektima pokušavaju djelomično odmaknuti od toga uvrštavanjem nekolicine proaktivnih zadataka i vježbi (*Vremeplov 8, Tragom prošlosti 8*). S druge strane pomak se očituje u udžbeniku *Povijest 8* koji pored navedenog najviše ustraje i na usvajanju povijesnih vještina i razvijanju kritičkog mišljenja. Uz to uvodi i neke nove smjernice u oblikovanju udžbenika povijesti u Hrvatskoj kao što su upute za stjecanje vještina, ključna pitanja i drugačiji pristup evaluaciji.

Analizom engleskih udžbenika možemo vidjeti kako se i sadržaji i pristupi oblikovanju razlikuju. Razlog tomu je prilagodljiv nastavni program, sloboda izdavača i autora u smislu ne rigorozne državne kontrole te sama uloga udžbenika u školstvu. Autore ne ograničava detaljan sadržaj pa sukladno tome sami biraju kako će i na koji način pristupiti konceptima i prikazima povijesnih događanja. Ona tako mogu biti kronološki raspoređena ili pak razmještena u cjeline koje imaju zajedničke elemente i ciljeve. Upravo zbog toga je u većini udžbenika, u odnosu na one hrvatske, fokus prije svega na stjecanju vještina, metoda i tehnika, dok je činjenično znanje prisutno u puno manjoj mjeri. U engleskim udžbenicima zbog manjka faktografije, a u određenim hrvatskim udžbenicima zbog nedovoljno poticajnih aktivnosti za drugačiji diskurs možemo reći da isti mogu upućivati na potrebu frontalnog oblika rada. Aktivnosti za učenike potiču u najvećoj mjeri individualni rad, dok u engleskim udžbenicima nalazimo puno više zadataka koje se orijentiraju na grupni rad i rad u skupinama.

Najzastupljenije su verbalne i vizualne metode, dok se u pojedinim slučajevima kao iznimke pojavljuju metode izrade i interpretiranja umnih mapa te metode učenja prema modelu.

Struktura udžbeničkih jedinica je djelomično standardizirana kada govorimo o njezinom središnjem dijelu, odnosno obradi, ali se prilične iznimke očituju u oblikovanju uvodnih i evaluacijskih elemenata. Uslijed takvih razlika bilo je teže na sve udžbenike primijeniti jedinstveni didaktičko-metodički instrumentarij, te su zbog toga u tablicama gdje su prikazani neki od njegovih elemenata navedene različite napomene. Didaktičko-metodički pak instrumentarij prvih i zadnjih stranica u svim analiziranim primjercima zadovoljava osnovne komponente.

Razvoj vrijednosnih sustava zastupljen je u svim udžbenicima zbog senzibiliteta i karaktera povijesti kao školskog predmeta, ali i zbog prikladno odabranog sadržaja ili povijesnih izvora. U engleskim udžbenicima je to lakše naglasiti jer autori imaju „mjesto i vremena“ određene nastavne jedinice obraditi na zanimljiv način kroz, na primjer, film ili pak kroz individualne slučajeve pomoću koji se prikazuju posljedice i utjecaji nacionalnih i svjetskih zbivanja na „male“ ljude. Hrvatski udžbenici za to većinom navode izvore, ali zbog opširnosti sadržaja ne mogu tako koncipirati cijele nastavne jedinice. U nekim se udžbenicima poput *History Year 9* može zamijetiti djelomično odstupanje od političke povijesti te približavanje onoj društvenoj i kulturnoj. Kompetencije za cjeloživotno obrazovanje koje možemo uočiti u udžbenicima obiju država su komunikacija na materinjem jeziku, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost te kulturna svijest i izražavanje.

U obzir treba uzeti i broj ispitanih materijala, odnosno mali uzorak na kojemu se analiza provela. Engleski udžbenici su odabrani tako da u određenom stupnju odgovaraju onim hrvatskima. Treba napomenuti da su u potrebi i oni tematski koji obrađuju samo jedno razdoblje, događaj ili pojavu. Međutim, ovaj jer rad jedan mali korak naprijed kako u analizi tako i u naglašavanju bitnih, ne samo sadržajnih, nego i didaktičko-metodičkih komponenti udžbenika povijesti.

BIBLIOGRAFIJA IZVORI

Udžbenici

Banham, Dale, Ian Luff. *History Year 9*. London: Hodder Education, 2013.

Đurić, Vesna. *Vremeplov 8*. Zagreb: Profil, 2014.

Erdelja, Krešimir, Igor Stojaković. *Tragom prošlosti 8*. Zagreb: Školska knjiga, 2014.

Koren, Snježana. *Povijest 8*. Zagreb: Profil, 2014.

Wilkes, Aaron. *Technology, War and Independence*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Wilkinson, Alf, Dave Martin, Jo Pearson, Sue Wilkinson i Andrew Wrenn. *History – Book 3: Twentieth Century*. London: Collins, 2010.

Obrazovni dokumenti

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011.

http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Nastavni plan i program za osnovnu školu, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2006.

https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_s_kolu_-_MZOS_2006_.pdf

The national curriculum in England, Department for Education, 2014.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf

Udžbenički standard, Zagreb: Narodne novine, 2013.

The National Curriculum, Statutory requirements for key stages 3 and 4, Department for Education, 2007. <file:///D:/Users/Korisnik/Downloads/184721553X.PDF>

LITERATURA

Anderson, Lorin W. et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's taxonomy*. Edinburgh: Pearson, 2014.

Association of School and College Leaders – skupina autora. *Progression and Assessment in History*. str. 1-21., 2015.

http://historyattallis.weebly.com/uploads/4/5/7/9/4579542/ascl_history_assessment_guidance.pdf

Black, Jeremy, Donald M. MacRaild. *Studying History*. Basingstoke: Plagrave, 2000.

Buljšeta, Rona. *Recepcija didaktičko-metodičkih inovacija u hrvatskim gimnazijskim udžbenicima povijesti od 2003. do 2008. Godine*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Centar za hrvatske studije, 2012.

Chapman, Arthur. „Research and Practice in History Education in England: A Perspective from London.“ *The Journal of Social Studies Education*, 6 (2017): 13-43.

Cindrić, Mijo, Dubravka Miljković i Vladimir Strugar. *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2, 2010.

Ciydem, Erol. „The Mission of History Education in Forming Future.“ *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012): 1028 – 1031.

Cooper, Hilary, “Why Are There No History Text Books in English Primary Schools?” *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 1 (2014): 27-42.

Davies, Ian, ur. *Debates in History Teaching*, Oxon: Routledge, 2011.

Gibb, Nick. Govor: *How to get more high-quality textbooks into classrooms*, Department for Education. 17 studeni 2015. <https://www.gov.uk/government/speeches/how-to-get-more-high-quality-textbooks-into-classrooms>

Halačev, Slavenka ur. *Udžbenik i virtualno okruženje*, Zagreb: Školska knjiga, 2004.

Haydn, Terry. „The changing form and use of textbooks in the history classroom the 21st Century: a view from the UK.“ *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 2011, 67-88.

Harris, Richard, Katharine Burn. „English history teachers' views on what substantive content young people should be taught.“ *Journal of Curriculum Studies*, 48, 4 (2016): 518-546.

Marinović, Marijana. *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, Metodčki priručnik za nastavnike povijesti, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014.

Mlakar Maja, *Analiza zadataka u udžbenicima i radnim bilježnicama povijesti prema dimenzijama revidirane Bloomove taksonomije*, diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, 2016.

Munjiza, Emerik, Anđelka Peko i Snježana Dubovicki. *Paradoks pre(opterećenosti) učenika osnovne škole*, Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, 2016.

Karge, Heike, Report. *Regional Workshop on “Developing new history textbooks”*, Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. and *National Seminar on “Textbooks and Teaching materials: the development and use in the classroom”*, Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003., European University Institute, Florence, Italy

Kiper, Hanna, Wolfgang Mischke. *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa, 2008.

Koren, Snježana. *Čemu nas uči povijest?*. Zagreb: Profil, 2014.

Koren, Snježana, Magdalena Najbar-Agičić. „Europska iskustva i nastava povijest u obveznom obrazovanju.“ *Povijest u nastavi*, V, 10 (2007): 117-174.

Koren, Snježana. „Školska povijest kao politička bojišnica: oblikovanje engleskog Nacionalnog kurikulum za povijest.“ *Povijest u nastavi*, III, 6 (2005): 117 – 142.

Petrungaro, Stefano. *Pisati povijest iznova – Hrvatski udžbenici povijesti 1918. – 2004. Godine*. Zagreb: Srednja Europa, 2009.

Pešorda, Suzana. „Kurikulum i nastava povijesti.“ *Povijest u nastavi*, VI, 11 (2008) 101-107.

Platt, Nicky. „Powerful knowledge and the textbook.“ *London Review of Education*, 16, 3, (2018): 414–427.

Poljak, Vladimir. *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga, 1980.

Poljak, Vladimir. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 1984.

Previšić, Vlatko, ur. *Kurikulum, teorije, metodologija, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 2007.

Reform of the national curriculum in England - Equalities impact assessment, Department for Education, (2013): 1-18., <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2013-nc-equalities.pdf>

Rendić Miočević, Ivo. *Učenik istražitelj prošlosti – Novi smjerovi u nastavi povijesti*. Zagreb: Školska knjiga, 2000.

Stradling, Robert. *Multiperspektivnost u nastavi povijesti*. Zagreb: Srednja Europa, 2005.

Stradling, Robert. *Nastava europske povijesti 20. Stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 2003.

The Royal Society, *Key points arising from the International Summit on Textbooks:*

Textbooks, attainment and reducing inequalities, Department for Education, London, 14

lipanj 2018., 1-11. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/511768-key-points-arising-from-the-international-summit-on-textbooks.pdf>

Thomas, Gary. *Kratak uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa, 2015.

Internetske stranice

St John's Marlborough, *Key Stage 3*, <https://www.stjohns.excalibur.org.uk/curriculum/key-stage-3/#1562241742012-affee14c-1036>

Culcheth High School, *Key Stage 3 Curriculum*, <https://culchethhigh.org.uk/curriculum-2/whole-school/key-stage-3/>

St Boniface's Catholic College, *Timetable*, <https://www.stbonifaces.com/timetable>

Poynton High School and Performing Arts College, *Curriculum*,

<https://www.phs.cheshire.sch.uk/curriculum>

Bedford Free School, *The core academic curriculum*,

<https://www.bedfordfreeschool.co.uk/academic-curriculum/>

Mount Carmel R.C. High School, *The Curriculum*,

<https://mountcarmelhigh.co.uk/curriculum/>

St Edmund Arrowsmith Catholic High School, *Key Stage 3 Curriculum Map*,

<https://www.arrowsmith.wigan.sch.uk/curriculum/key-stage-3-curriculum-map>

SAŽETAK

U ovom radu vrši se didaktičko-metodička analiza hrvatskih i engleskih udžbenika za deveti, odnosno osmi razred osnovne škole. Didaktičko-metodičke komponente koje su se promatrale su način oblikovanja, koncipiranja i organiziranja teksta (grafičko uređivanje i priprema, istaknuti prigodni dijelovi sadržaja i odlomaka, način na koji su formulirani naslovi), pisani i slikovni izvori i njihova upotreba te funkcija i struktura pitanja, zadataka i aktivnosti. Cilj istraživanja bio je odrediti uporabne razlike ili sličnosti engleskih i hrvatskih udžbenika te na kakav su oblik rada usmjereni, koje nastavne metode potiču i u kojoj su mjeri odraz nacionalnih kurikuluma i nastavnih programa. Za provedbu analize načinjen je didaktičko-metodički instrumentarij. Pomoću njega utvrđeno je da se velika većina udžbenika pridržava strukture udžbeničke jedinice iako to nije neophodno i presudno za njihovu kvalitetu. Sadržaji većinom odgovaraju onima koji su propisani nastavnim programima i kurikulumima. Hrvatski udžbenici potiču individualni rad dok engleski pored samostalnog rada učenike usmjeravaju i na rad u grupama ili skupinama. Podjednako su zastupljene vizualne i verbalne nastavne metode. Jedan hrvatski udžbenik (*Povijest 8*) te svi engleski udžbenici (*Technology, War and Independence, History – Book 3: Twentieth Century* i *History Year 9*) sadrže kompleksnije aktivnosti koje naglašavaju više misaone procese. Uloga udžbenika je većinom centralna u hrvatskom obrazovnom sustavu, a u Engleskoj marginalna zbog načina na koji se koristi i upotrebljava u nastavi.

Ključne riječi: udžbenik, udžbenik povijesti, kurikulum, nastavni plan i program, nastavna sredstva i pomagala, nastavni oblici, dimenzije znanja, kategorije kognitivnih procesa, komparativna analiza

SUMMARY

This paper deals with didactic-methodical analysis of Croatian and English textbooks for the ninth grade (eighth grade in Croatian education system). The didactic-methodological components that were observed were the way the text was formatted, conceptualized and organized (graphic editing and preparation, highlighting appropriate parts of content and paragraphs, the way the titles were formulated), written and pictorial sources and their use and the function and structure of the questions, tasks and other student activities. The aim of the research was to determine the differences or similarities of English and Croatian textbooks, on what kind of work methods they are focused on, what teaching methods they encourage and to what extent they reflect the national curriculum. To perform the analysis a didactic-methodical instrumentarium was made, with its help it was established that the vast majority of textbooks adhere to the structure of the textbook unit, although that is not an important element that affects their quality. The content is largely in line with the curriculum requirements. Croatian textbooks encourage individual student work while the English textbooks in addition to that also encourage work in groups. Visual and verbal teaching methods are equally represented. One Croatian textbook (*Povijest 8*) and all English ones (*Technology, War and Independence, History - Book 3: Twentieth Century* and *History Year 9*) contain more complex activities that emphasize higher cognitive levels of Bloom's Taxonomy (analysis, synthesis, evaluation). The role of textbooks is largely central in the Croatian education system and marginal in England's because of the way they are used in teaching.

Keywords: textbook, history textbook, curriculum, teaching aids, teaching forms, dimensions of knowledge, categories of cognitive processes, comparative analysis

PRILOG

NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM ZA ENGLESKU

Prilog br. 1. Ciljevi i očekivanja za tri ciklusa poučavanja povijesti¹⁵⁶

	Ciljevi i očekivanja učenika	„Napomene“ za nastavnike
Key Stage 1	Učenici trebaju razviti svijest o prošlosti koristeći se ; znati smjestiti ljude, događaje i predmete u kronološke okvire upotrebljavajući odgovarajuću terminologiju; identificirati razlike i sličnosti načina života u različitim povijesnim razdobljima; upoznati se i koristiti povijesnom terminologijom; razumjeti ključna obilježja određenih događaja koristeći se izvorima; razumjeti neke od načina na koje saznajemo o prošlosti i prepoznati različite načine na koje je povijest predstavljena.	U svom planiranju i organiziranju nastave učitelji bi trebali osigurati ostvarenje navedenih ciljeva (očekivanja) te će kroz poučavanje tih sadržaja učenike upoznati sa povijesnim razdobljima koja će detaljnije obraditi u idućim ciklusima (KS2 i KS3).
Key Stage 2	Učenici trebaju nastaviti razvijati svoje kronološko znanje uspostavljajući jasne narative unutar i kroz različita razdoblja; primijetiti veze, kontraste i trendove kroz vrijeme; razviti odgovarajuću upotrebu povijesne terminologije; ponekad osmišljavati pitanja o uzrocima, značaju, sličnostima, razlikama itd.; razviti adekvatne odgovore koji uključuju promišljenu selekciju i organizaciju relevantnih povijesnih podataka; razumjeti kako je naše znanje o prošlosti konstruirano iz različitih izvora.	Kako bi osigurali napredak učenika (kroz poučavanje britanske, svjetske i lokalne povijesti) opisan u ciljevima (očekivanjima), nastavnici trebaju kombinirati preglede povijesnih događanja i dubinske studije kako bi učenicima pomogli razumjeti dug razvoj i složenost specifičnih aspekata određenih događanja.
Key Stage 3	Učenici trebaju utvrditi svoja kronološka znanja i razumijevanja britanske i svjetske povijesti kako bi mogli steći dobru podlogu za usvajanje dodatnih znanja (šire učenje); prepoznati značajne događaje, povezivati ih i analizirati unutar razdoblja i kroz duži tijek vremena;	Kako bi osigurali napredak učenika (kroz poučavanje britanske, svjetske i lokalne povijesti) opisan u ciljevima (očekivanjima), nastavnici trebaju koristiti i kombinirati preglede povijesnih

¹⁵⁶ *The national curriculum in England*, str. 246-249.

koristiti povijesne pojmove i koncepte na sofisticirane načine; upotrebljavati relevantne izvore i odgovarajuće informacije u povijesnim istraživanjima (zadanim ali i osobno postavljenim) donoseći strukturirane zaključke; razumjeti kako se različite vrste povijesnih izvora koriste za postavljanje tvrdnji te razabrati kako su suprotstavljeni argumenti i perspektive konstruirani u prošlosti.

događanja i dubinske studije kako bi učenicima pomogli razumjeti dug razvoj i složenost specifičnih aspekata određenih događanja.

Prilog br. 2 - Sadržaji za poučavanje prvog i drugog ciklusa¹⁵⁷

Key	Područja o kojima učenike treba poučavati
Stage 1	<ul style="list-style-type: none"> ◦ promjene u vlastitom životu koje se ako je to moguće mogu iskoristiti za spoznaju i promjena u nacionalnom životu ◦ događaji iz prošlosti koji su koji su značajni na nacionalnoj ili globalnoj razini – Veliki požar u Londonu, prvi let zrakoplovom ili događaji kojima su posvećene komemoracije, festivali i godišnjice ◦ životi značajnih povijesnih ličnosti koje su pridonijele nacionalnim i međunarodnim postignućima (npr. Elizabeta I, kraljica Victoria, Kristofor Kolumbo, Neil Armstrong itd.) ◦ značajni lokalni povijesni događaji i osobe

Key	PODRUČJA O KOJIMA TREBA POUČAVATI	NEOBVEZUJUĆI PRIMJERI ZA SVAKU TEMU (CJELINU)
Stage 2	<p>Promjene u Britaniji od Kamenog do Željeznog doba</p> <p>Rimsko Carstvo i njegov utjecaj na Britaniju</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ kasni neolitički lovci-sakupljači i rani farmeri (npr. Skara Brae) ◦ Brončano doba (tehnologija, religija, putovanje - npr. Stonehenge) ◦ utvrđena naselja Željeznog doba ◦ pokušaj invazije Julija Cezara 54-55. god. pr. Kr. ◦ Rimsko Carstvo do 42. godine i moć rimske vojske ◦ uspješna invazija i osvajanje cara Klaudija (Hadrijanov zid) ◦ britanski otpor (npr. Boudica) ◦ romanizacija Britanije – utjecaj tehnologije, kulture,

¹⁵⁷ *The national curriculum in England*, str. 246-249.

Naseljavanje Britanije – Anglo-Sasi i Škoti	<ul style="list-style-type: none">◦ rimsko povlačenje iz Britanije 410. godine i pad Zapadnog Rimskog Carstva◦ škotska invazija iz Irske u sjevernu Britaniju◦ Anglo-saska invazija te umjetnost i kultura◦ pokršćavanje - Canterbury, Iona i Lindisfarne
Vikinzi i Anglo-Sasi- borba za englesko kraljevstvo do Edwarda II.	<ul style="list-style-type: none">◦ vikinški napadi i invazije◦ otpor Alfreda Velikog i Athelstana, prvog kralja Engleske◦ daljnje invazije Vikinga i Danegeld (porez)◦ Anglo-saski zakoni i pravda◦ Edward III. Ispovjednik i njegova smrt 1066. god.
Lokalna povijest	<ul style="list-style-type: none">◦ dubinsko poučavanje određenog područja iz prije navedenih tema◦ proučavanje kako su se nacionalna pitanja reflektirala na lokalna područja◦ proučavanje povijesnih događanja na određenom lokalitetu i poslije 1066. Godine
Proučavanje gledišta ili teme u britanskoj povijesti koja će produbiti kronološka znanja poslije 1066.godine	<ul style="list-style-type: none">◦ promjene u društvenoj povijesti kao što su zločin i kazna (od Anglo-Sasa do danas) ili slobodno vrijeme i zabava u 20. stoljeću◦ značajna prekretnica u britanskoj povijesti – prva željeznica
Postignuća prvih civilizacija	<ul style="list-style-type: none">◦ gdje i kada su se pojavile prve civilizacije (npr. Sumerani, Drevni Egipat, itd.)
Antička Grčka	<ul style="list-style-type: none">◦ proučavanje načina života starih Grka i njihovih postignuća te kako su utjecali na zapadni svijet
Neeuropsko društvo koje je u kontrastu s britanskim poviješću	<ul style="list-style-type: none">◦ civilizacija Maja◦ rane islamske civilizacije

Key Stage 3	PODRUČJA O KOJIMA TREBA POUČAVATI	NEOBVEZUJUĆI PRIMJERI ZA SVAKU TEMU (CJELINU)
	Razvoj Crkve, države i društva u srednjovjekovnoj Britaniji	<ul style="list-style-type: none"> ◦ normansko osvajanje Engleske ◦ kršćanstvo – važnost religije i križarskih ratova ◦ borba između Crkve i krune ◦ Magna Carta i pojava parlamenta ◦ engleske kampanje za osvajanje Walesa i Škotske do 1314. godine ◦ društvo, ekonomija i kultura (npr. feudalizam, religija u svakodnevnom životu, poljoprivreda, trgovina, gradovi, umjetnost, arhitektura, književnost) ◦ Crna smrt i njezin utjecaj na društvo i ekonomiju ◦ Stogodišnji rat, rat dviju ruža
	Razvoj Crkve, države i društva u Britaniji od 1509. do 1745 god.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ renesansa i reformacija u Europi ◦ reformacija i protureformacija (od Henrika VIII. do Marije I.) ◦ elizabetanske vjerske reforme i sukob s katolicima ◦ prva kolonija u Americi i prvi kontakt s Indijom ◦ okolnosti i uzroci građanskih ratova u Britaniji ◦ Interregnum ◦ engleska restauracija i sjajna revolucija ◦ Zakon o uniji 1707. god., jakobitski ustanci 1715. i 1745. god. ◦ društvo, gospodarstvo i kultura kroz određeno razdoblje (npr. na primjer, rad i slobodno vrijeme u gradu i zemlji, religija i praznovjerje u svakodnevnom životu, kazalište, umjetnost, glazba, književnost)
	Politička moć, ideje, industrija i carstvo: Britanija od 1745. do 1901. god.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ prosvjetiteljstvo u Europi i Britaniji (povezati sa misliocima i znanstvenicima iz 17. st. te sa <i>Kraljevskim društvom za unaprjeđenje prirodnih znanosti</i>)

¹⁵⁸ *The national curriculum in England*, str. 249-251.

- britanska transatlantska trgovina robljem
- Sedmogodišnji rat i Američki rat za nezavisnost
- Francuska revolucija
- Britanija kao prva industrijska nacija – utjecaj na društvo
- političke stranke, socijalne reforme
- razvoj britanskog carstva – dubinska studija (npr. Indija)
- Irska i zakon o ograničenoj samoupravi (*Home Rule*)
- Charles Darwin – *Podrijetlo vrsta*

Izazovi Britanije, Europe i svijeta od 1901. god. do danas – obavezna tema
Holokaust

- Sufražetkinje
- Prvi svjetski rat i mirovni ugovori
- međuratno razdoblje: Velika depresija i uspon diktatora
- Drugi svjetski rat (uloga Winstona Churchill)
- stvaranje socijalne države (*welfare state*)
- indijska neovisnost i kraj carstva
- društvene, kulturne i tehnologijske promjene u poslijeratnom britanskom društvu
- britansko mjesto u svijetu nakon 1945. god.

Lokalna povijest

- istraživanja (dubinske studije) povezana s britanskim lokalitetima spomenutim u gore navedenim primjerima te kronološka istraživanja koja povezuju znanja i iz prijašnjih ciklusa

Povijesni događaji iz britanske povijesti koji će objediniti i proširiti kronološka znanja učenika

- promjenjiva priroda političke moći u Britaniji praćena selektiranim događajima od Željeznog doba
- mijenjanje britanskog krajolika (pejzaža) od Željeznog doba do danas
- proučavanje određenog aspekta društvene povijesti kao što je utjecaj migracija ljudi kroz vrijeme
- dubinsko proučavanje značajnih prekretnica (npr. Neolitička revolucija)

Istraživanje (barem

- Mogulsko Carstvo (1526-1857)

jedno) značajnih	◦ dinstacija Qing (1644-1911)
društava i problema te	◦ Rusko Carstvo (1800-1989)
njihovu povezanost s	◦ SAD u 20. st.
drugim svjetskim	
zbivanjima	

NASTAVNI PLAN I PROGRAM ZA OSNOVNU ŠKOLU (HRVATSKA, 2006)

Prilog br. 4 - Zadaće nastave povijesti u osnovnoj školi¹⁵⁹

ZADAĆE

Učenici:

- uče o najvažnijim događajima, pojavama, procesima i značajnim obilježjima razdoblja i društava koja proučavaju (gospodarski, društveni, kulturni i politički razvoj, itd.);
 - vježbaju snalaženje u vremenu i prostoru, ispravno usvajaju i rabe povijesno nazivlje;
 - uče o temeljnim procesima koji pomažu razumijevanju prošlosti (kronologiji, uzročnosti, promjenama i kontinuitetu, multiperspektivnosti, tumačenju, istraživanju i značenju prošlih događaja) i upoznaju se s ulogom izvora i literature u objašnjavanju prošlosti;
 - upoznaju različite načine prikazivanja i interpretiranja prošlosti (historiografija, filmovi, dokumentarne serije, povijesni romani, muzejski postavi itd.);
 - pronalaze, upoznaju, raščlanjuju i vrjednuju različite izvore informacija (udžbenik, enciklopedija, historiografski tekst, knjižnica, muzej, Internet, itd.);
 - upoznaju temeljne vrijednosti na kojima počiva suvremeno društvo, kritički razmišljaju o svijetu u kojem žive, pripremajući se tako za život u pluralističkom i demokratskom društvu;
 - razvijaju interes za povijest, ali i očuvanje kulturne baštine, razvijaju radne navike, stvaralaštvo i samopouzdanje te intelektualnu sposobnost i otvorenost za cjeloživotno učenje.
-

¹⁵⁹ Isto, str. 284.

Prilog br. 5 - Jedanaest tema za osmi razred osnovne škole sa pripadajućim ključnim pojmovima i obrazovnim postignućima¹⁶⁰

TEME	8. RAZRED
1. Versajski poredak	<p><u>Ključni pojmovi:</u> migracije, Španjolska gripa, „14 točaka“, „velika četvorica“, mirovni ugovori, Versajski poredak, Liga naroda.</p> <p><u>Obrazovna postignuća:</u> procijeniti ishode Prvoga svjetskoga rata: političke, socijalne i demografske posljedice te njihov utjecaj na živote ljudi; utvrditi promjene granica u Europi i na Bliskom istoku; analizirati izvore (mirovni ugovori s poraženim državama itd.), uočiti i odrediti posljedice za poslijeratnu Europu i svijet (posebice odnose među velesilama) u 1920-im godinama; obrazložiti uzročno-posljedičnu vezu između versajskog poretka i novoga svjetskoga sukoba; opisati nastanak te navesti ciljeve i slabosti Lige naroda.</p>
2. Demokratski procesi između dvaju ratova	<p><u>Ključni pojmovi:</u> „Lude dvadesete“, izolacionizam, sufražetkinje, burza, inflacija, Velika gospodarska kriza.</p> <p><u>Obrazovna postignuća:</u> navesti primjere europske demokracije i obraditi jedan model; procijeniti politiku SAD-a prema Europi; uočiti i obrazložiti napredak i krize u gospodarstvu u međuratnom razdoblju; uočiti i obrazložiti uzroke i posljedice velike gospodarske krize; opisati društvene promjene između dvaju ratova: opće pravo glasa, promjene u položaju žena, položaj radnika, razvoj školstva, migracije, urbanizaciju i novi izgled gradova, nove oblike masovne zabave, utjecaj američke kulture.</p>
3. Totalitarni režimi između dva rata	<p><u>Ključni pojmovi:</u> boljševizam, komunizam, fašizam, militarizam, rasizam, nacizam, antisemitizam, totalitarizam.</p> <p><u>Obrazovna postignuća:</u> uočiti i obrazložiti navedene ključne pojmove; usporediti glavne značajke pojedinih totalitarnih režima (naglasiti stradanje ljudi); opisati uspon fašista, nacista i komunista do vlasti te na temelju izvora; obrazložiti kako totalitarni režimi utječu na život građana; usporediti i vrjednovati kulturu, umjetnost i sport u službi totalitarnih režima sa životom u demokraciji; opisati položaj Crkve.</p>
4. Hrvatska u prvoj Jugoslaviji	<p><u>Ključni pojmovi:</u> višenacionalna država, Vidovdanski ustav, unitarizam, šestosiječanjska diktatura, komunistički pokret, ustaški pokret, hrvatsko pitanje, Banovina Hrvatska.</p> <p><u>Obrazovna postignuća:</u> obrazložiti tijek stvaranja Države SHS i Kraljevstva SHS u kontekstu međunarodnih zbivanja; obrazložiti različite zamisli o ustroju nove države: jugoslavenski unitarizam, nova država kao proširena Srbija, federalizam/konfederalizam, samostalna hrvatska država, sovjetski model i dr.; pokazati granice Države SHS i Kraljevstva SHS na povijesnoj karti i obrazložiti međunarodni položaj nove države, Jadransko pitanje i njegove posljedice; opisati stanje u Kraljevstvu SHS/Jugoslaviji: nacionalni i vjerski sastav, nejednak gospodarski razvoj, život na selu i u gradu, kulturni i znanstveni razvoj; na primjerima iz zavičajne povijesti protumačiti nacionalnu povijest; opisati politički ustroj prema Vidovdanskom ustavu; usporediti obilježja razdoblja parlamentarizma i razdoblja diktature i</p>

¹⁶⁰ Nastavni plan i program za osnovnu školu, str. 289-291.

strahovlade; osuditi pojave hegemonizma i dominantnih ideologija te naglasiti važnost očuvanja nacionalnog identiteta; obrazložiti nastanak komunističkoga i ustaškoga pokreta; obrazložiti hrvatsko pitanje i uzroke nastanka Banovine Hrvatske, sporazum Cvetković-Maček, navesti pristaše i protivnike sporazuma.

5. Znanost i kultura u prvoj polovici 20. st. u svijetu i u Hrvatskoj

Ključni pojmovi: atomska energija, penicilin, Nobelova nagrada, apstraktna umjetnost.
Obrazovna postignuća: opisati najvažnije društvene i kulturne promjene u međuratnom razdoblju; navesti najznačajnija znanstvena dostignuća: znanstvene teorije, razvoj medicine, Nobelova nagrada i razvoj društvenih znanosti; imenovati odabrane umjetnike (ili nekoliko umjetničkih djela i stilova), znanstvenike, izumitelje; navesti višestruku ulogu filma: umjetnost i zabava, ali i sredstvo promidžbe; prepoznati najznačajnija dostignuća tehnološkog razvoja: industrijalizacija, prijevoz, izgradnja prometnica, radio, televizija, radar; obraditi sport u međuraću te posebno utjecaj politike (Olimpijske igre u Berlinu 1936. godine) i (ne)prisutnost žena; imenovati hrvatske kulturne, znanstvene i vjerske ustanove i njihov rad.

6. Drugi svjetski rat

Ključni pojmovi: politika popuštanja, Trojni pakt, Blitzkrieg, holokaust, genocid, koncentracijski sabirni logori, antifašistička koalicija, totalni rat, žrtve i masovna pogubljenja na području Hrvatske.

Obrazovna postignuća: uočiti i obrazložiti uzroke/povod i opisati tijek Drugoga svjetskog rata, a posebno na tlu Jugoslavije; procijeniti savezničke konferencije i političke dogovore te utjecaj totalnog rata na civilno stanovništvo: posebice stradanja ljudi iz ideoloških, političkih, vjerskih, rasnih i nacionalnih razloga i svakodnevicu u ratu na primjerima iz zavičajne povijesti; obrazložiti i navesti primjere Holokausta; vrjednovati kolaboraciju i pokrete otpora u Europi; opisati kako je i u kojim uvjetima nastala Nezavisna država Hrvatska, procijeniti ustaški režim i osuditi politiku terora nad građanima (posebno Srbima, Židovima i Romima), rasne zakone i koncentracijske logore - Jasenovac; opisati nastanak Federalne Države Hrvatske u sklopu DFJ, procijeniti ulogu ZAVNOH-a i njegove odluke; opisati sudjelovanje Hrvata u NOP-u i obrazložiti značaj antifašističke borbe za Hrvatsku, kao i priključenje Istre, Zadra i otoka Hrvatskoj; obrazložiti i osuditi masovna pogubljenja civilnoga stanovništva na kraju i nakon Drugoga svjetskoga rata; na primjeru opisati kulturna dostignuća tijekom rata.

7. Svijet u vrijeme Hladnog rata i slom komunističkih sustava

Ključni pojmovi: ratni zločini, hladni rat, Marshallov plan i Trumanova doktrina, blokovska politika, NATO, Varšavski pakt, Berlinski zid, potrošačko društvo, detant (popuštanje napetosti), perestrojka, glasnost.

Obrazovna postignuća: navesti ishode i uočiti posljedice Drugoga svjetskoga rata; opisati odnos između dviju supersila; na primjeru opisati hladnoratovske sukobe i krize; uočiti i obrazložiti uzroke, povod i postupno širenje hladnoga rata u drugoj polovici 1940-ih; pokazati na karti veća krizna žarišta u svijetu u doba hladnog rata; opisati nastanak i ulogu UN-a nakon rata i u današnjem svijetu (usporediti s Ligom naroda); analizirati i vrjednovati Opću deklaraciju o pravima čovjeka i ostalih dokumenata te tako isticati važnost demokratskih vrjednota kao temelj poštivanja ljudskih prava, klasne (staleške), spolne, vjerske i nacionalne ravnopravnosti; usporediti razlike između Istoka i Zapada: promjene u obitelji, položaj žena i mladih; vrjednovati promidžbu i masovne medije u hladnom ratu; usporediti svakodnevni

život s obiju strana „Željezne zavjese“; opisati kako je došlo do sloma komunizma u istočnoj Europi.

8. Procesi dekolonizacije svijeta ***Ključni pojmovi:*** zemlje „Trećeg svijeta“, dekolonizacija, pokret nesvrstanih, neokolonijalizam, apartheid.

Obrazovna postignuća: procijeniti značaj dekolonizacije i pokreta nesvrstanih u kontekstu hladnoga rata; opisati kraj europskih imperija u Africi i Aziji (francuski i britanski primjer); opisati jedan primjer poput Indije, Indonezije, Alžira; objasniti utjecaj Deklaracije UN-a na stjecanje neovisnosti kolonija; opisati glavne probleme u razvoju bivših kolonija; uz pomoć izvora opisati proces dekolonizacije iz perspektive kolonijalnih metropola i bivših kolonija.

9. Hrvatska u drugoj Jugoslaviji ***Ključni pojmovi:*** obnova, agrarna reforma, nacionalizacija, kolektivizacija, samoupravljanje, jednopartijski sustav, Hrvatsko proljeće.

Obrazovna postignuća: opisati obilježja komunističkog režima u Jugoslaviji; opisati prilike u Jugoslaviji nakon rata: žrtve poraća, totalitarizam, jednostranačje, određivanje granica i međunarodni položaj prije i poslije 1948. god.; obrazložiti posljedice sukoba sa Staljinom; razlikovati proklamirano federativno ustrojstvo Jugoslavije od stvarnoga centralističkog ustroja; opisati promjene u gospodarstvu i društvu u Hrvatskoj nakon 1945. godine te njihov utjecaj na svakodnevni život; uočiti i obrazložiti uzroke političke i gospodarske krize komunističkih režima u 1960-ima i početkom 1970-ih te razloge neuspjeha gospodarskih reformi i demokratizacije društva; obrazložiti odnos države prema religiji i vjerskim zajednicama; obrazložiti ulogu hrvatske gospodarske i političke emigracije te ulogu UDB-e; navesti primjere nacionalnog unitarizma; obrazložiti uzroke i posljedice Hrvatskoga proljeća; na primjerima iz zavičajne povijesti opisati značajke razvoja turizma, graditeljstva itd.

10. Postanak i razvoj samostalne hrvatske Države ***Ključni pojmovi:*** Memorandum SANU i velikosrpska politika, višestranački izbori, samostalnost i suverenitet, Domovinski rat, međunarodno priznanje, mirna re/integracija.

Obrazovna postignuća: opisati političku i gospodarsku krizu u 1980-ima i uzroke slabljenja središnje vlasti; opisati promjene u unutarnjoj politici SR Srbije; obrazložiti obnovu velikosrpske ideje, srpskog nacionalizma u SR Hrvatskoj i „hrvatsku šutnju“; opisati prve poslijeratne višestranačke izbore u Hrvatskoj (uloga predsjednika Franje Tuđmana); obrazložiti prilike u Hrvatskoj uoči i nakon izbora; opisati nastanak srpskih paravojskih postrojba i okupaciju dijelova Hrvatske te agresiju JNA na Sloveniju, Hrvatsku i na Bosnu i Hercegovinu; opisati stradanja iz Domovinskoga rata; opisati nastanak tzv. Republike srpske krajine na hrvatskom teritoriju, progone Hrvata i građana Hrvatske koji nisu podržavali agresiju; opisati međunarodno priznanje Republike Hrvatske; jasno odrediti kako je došlo do rata, tko je agresor, a tko žrtva; opisati tijek rata u Bosni i Hercegovini i ulogu susjednih zemalja; uz pomoć povijesne karte opisati tijek oslobađanja okupiranih područja u Hrvatskoj: akciju Maslenica, akciju hrvatske vojske u sektoru Jug, vojno-redarstvene akcije Bljesak i Oluja; obrazložiti mirnu integraciju Podunavlja; opisati posljedice rata na prostoru Hrvatske te posljedice rata u Bosni i Hercegovini: ljudske žrtve i materijalna razaranja, ratni zločini, etničko čišćenje (Ovčara i Srebrenica) i raseljavanje stanovništva; nabrojiti i obrazložiti primjere Domovinskog rata na području zavičaja; opisati prilike u suvremenom hrvatskom

društvu.

11. Hrvatska i svijet na pragu trećeg tisućljeća

Ključni pojmovi: pop-kultura, ljudska prava, genetika (genom), kloniranje, računala, kibernetika, proširenje Europske unije.

Obrazovna postignuća: obrazložiti znanstveni i tehnološki razvoj te promjene u društvu suvremenog svijeta; navesti primjere pozitivnog i negativnog utjecaja; opisati promjene u gospodarstvu i društvu na primjerima globalizacije, demografske eksplozije u 20. stoljeću, socijalnih razlika, promjena u obitelji, položaja žena i mlade generacije; obrazložiti pojavu postindustrijskoga društva: masovne kulture, masovnih medija i njihovog utjecaja; navesti primjere prepoznatljivih kulturnih i umjetničkih pokreta i pravaca u drugoj polovici 20. stoljeća; na primjerima obrazložiti probleme suvremenoga svijeta (ratovi, gladi i bolesti, kriminal, terorizam, zlouporaba droga) te potrebu za očuvanjem čovjekova okoliša i pronalaženjem novih izvora energije; obrazložiti značaj poštivanja ljudskih prava u današnjem svijetu (posebno prava djece) kao i položaj nacionalnih i drugih manjina; opisati političke odnose u suvremenom svijetu.

REVIDIRANA BLOOMOVA TAKSONOMIJA

Prilog br. 6 - Tri područja ljudske osobnosti i aktivnosti.¹⁶¹

Područja ljudske osobnosti i aktivnosti	Definicija
Kognitivno područje (znanje)	Učenje radi stjecanja znanja i razvijanja intelektualnih sposobnosti (od prepoznavanja i zapamćivanja do rješavanja složenih problema, vrednovanja i kreacije novog.
Afektivno područje (stavovi, vrijednosti, međuljudski odnosi)	Učenje povezano sa osjećajima, stavovima i vrijednostima.
Psihomotoričko područje (vještine)	Učenje povezano s akcijama i motoričkim vještinama (od jednostavne radnje do složene koreografije).

¹⁶¹ Marijana Marinović, *Nastava povijesti usmjerena prema kompetencijama i ishodima učenja*, str. 52.

DIDAKTIČKO-METODIČKA ANALIZA HRVATSKIH UDŽBENIKA POVIJESTI ZA OSMI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE

Prilog br. 7 - Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija u udžbeniku *Vremeplov 8*

Vremeplov 8		
Slikovni izvori znanja	405	
	F	%
Slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	79	19,5%
Slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	326	80,5 %
Pitanja i zadatci u udžbeniku	970	
	F	%
Pitanja i zadatci u sklopu uvoda	108	11,1%
Pitanja i zadatci u sklopu obrade	38	4%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke jedinice	269	27,7%
Pitanja i zadatci na početku udžbeničke cjeline	0	0
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke cjeline (prikazani broj se odnosi na kategorije – 6 zadataka na kraju svake cjeline)	48	5%
Pitanja i zadatci uz slikovne izvore znanja (bez pitanja za uvodne slike jer se taj broj nalazi u prvoj kategoriji – <i>Pitanja i zadatci u sklopu uvoda</i>)	402	41,4%
Pitanja i zadatci uz pisane izvore znanja (povijesni izvori i tekstovi vezani uz civilizacijska dostignuća)	105	10,8%

Prilog br. 8 - Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija u udžbeniku *Tragom prošlosti 8*

Tragom prošlosti 8		
Slikovni izvori znanja	433	
	F	%
Slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	35	8%
Slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	398	92%
Pitanja i zadatci u udžbeniku	718	
	F	%

Pitanja i zadatci u sklopu uvoda	66	9,2%
Pitanja i zadatci u sklopu obrade	295	41,1%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke jedinice	50	7%
Pitanja i zadatci na početku udžbeničke cjeline	24	3,3%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke cjeline	0	0%
Pitanja i zadatci uz slikovne izvore znanja (bez pitanja za uvodne slike jer se taj broj nalazi u prvoj kategoriji - <i>Pitanja i zadatci u sklopu uvoda</i>)	176	24,6%
Pitanja i zadatci uz pisane izvore znanja	106	14,8%

Prilog br. 9 - Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija u udžbeniku *Povijest 8*

Povijest 8		
Slikovni izvori znanja	401	
	f	%
Slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	35	9%
Slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	366	91%
Pitanja i zadatci u udžbeniku	489	
	f	%
Pitanja i zadatci u sklopu uvoda	80	16,3%
Pitanja i zadatci u sklopu obrade	44	9%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke jedinice (nisu uključena i ključna pitanja iz uvoda jer su navedena u prvoj kategoriji – <i>Pitanja i zadatci u sklopu uvoda</i>)	165	33,8%
Pitanja i zadatci na početku udžbeničke cjeline	11	2,3%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke cjeline	0	0%
Pitanja i zadatci uz slikovne izvore znanja (bez pitanja za uvodne slike jer se taj broj nalazi u prvoj kategoriji - <i>Pitanja i zadatci u sklopu uvoda</i>)	75	15,3%
Pitanja i zadatci uz pisane izvore znanja (povijesni izvori)	114	23,3%

DIDAKTIČKO-METODIČKA ANALIZA ENGLSKIH UDŽBENIKA POVIJESTI ZA
YEAR 9

Prilog br. 10 - Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija u udžbeniku *Technology, War and Independence*

Technology, War and Independence		
Slikovni izvori znanja	248	
	F	%
Slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	31	12,5%
Slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	217	87,5%
Pitanja i zadatci u udžbeniku	506	
	F	%
Pitanja i zadatci u sklopu uvoda	104	20,5%
Pitanja i zadatci u sklopu obrade	0	0%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke jedinice (nisu uključena pitanja koja se odnose na slikovne i pisane izvore)	237	46,9%
Pitanja i zadatci na početku udžbeničke cjeline	0	0%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke cjeline	0	0%
Pitanja i zadatci uz slikovne izvore znanja (pitanja se ne navode uz slikovne izvore nego se izvori koriste u zadatcima za evaluaciju)	117	23,1%
Pitanja i zadatci uz pisane izvore znanja	48	9,5%

Prilog br. 11 - Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija u udžbeniku *History – Book 3: Twentieth Century*

History – Book 3: Twentieth Century		
Slikovni izvori znanja	135	
	F	%
Slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	119	88,1%
Slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	16	11,9%
Pitanja i zadatci u udžbeniku	346	
	F	%

Pitanja i zadatci u sklopu uvoda	56	16,2%
Pitanja i zadatci u sklopu obrade	0	0%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke jedinice (nisu uključena pitanja koja se odnose na slikovne i pisane izvore – uvrštena su u druge kategorije)	173	50%
Pitanja i zadatci na početku udžbeničke cjeline	17	4,9%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke cjeline	18	5,2%
Pitanja i zadatci uz slikovne izvore znanja (pitanja se ne navode uz slikovne izvore nego se izvori koriste u zadacima za evaluaciju)	40	11,6%
Pitanja i zadatci uz pisane izvore znanja (pitanja se ne navode uz pisane izvore nego se izvori koriste u zadacima za evaluaciju)	42	12,1%

Prilog br. 12 - Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija u udžbeniku *History Year 9*¹⁶²

History Year 9		
Slikovni izvori znanja	331	
	F	%
Slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	272	82,2%
Slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	59	17,8%
Pitanja i zadatci u udžbeniku	371	
	F	%
Pitanja i zadatci u sklopu uvoda	40	10,8%
Pitanja i zadatci u sklopu obrade	213	57,4%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke jedinice	0	0%
Pitanja i zadatci na početku udžbeničke cjeline	0	0%
Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke cjeline	17	4,6%
Pitanja i zadatci uz slikovne izvore znanja	42	11,3%
Pitanja i zadatci uz pisane izvore znanja	59	15,9%

¹⁶² U ovoj tablici pitanja i zadatci iz središnjeg djela (većinom na kraju obrade svakog podnaslova) kao i ona iz jedinica *Doing History* navesti će se u kategoriji *Pitanja i zadatci u sklopu obrade*, dok će se aktivnosti iz jedinica *The Big Story* svrstati u kategoriju *Pitanja i zadatci na kraju udžbeničke cjeline*. Aktivnosti za koje se navodi uporaba povijesnih izvora (pisanih i slikovnih) sukladno će biti raspoređene.

DIDAKTIČKO-METODIČKA ANALIZA UDŽBENIČKE JEDINICE

Prilog br. 13 – Didaktičko-metodička analiza udžbeničke jedinice koja se odnosi na početak Drugoga svjetskog rata u svim analiziranim udžbenicima

VREMEPLOV 8

Naziv udžbeničke jedinice	Početak Drugoga svjetskog rata ¹⁶³
Uvod	Učenike se u ovu jedinicu uvodi slikovnim prikazom nosača vijesti koji istaknuto drži plakat „Britanija proglašava rat“ (3.9.1939.), te citatom F. Focha, izrečenim prilikom potpisivanja mirovnog ugovora na kraju Prvog svj. rata, „Ovo nije mir. Ovo je primirje na dvadeset godina“. Pitanja vezana uz njih su: <i>Koje su države bile nezadovoljne versajskim poretom?; Znaš li koje je godine započeo Drugi svjetski rat? te Znaš li koja je država započela taj rat?</i> Uvod je didaktičko-metodički zadovoljavajuće oblikovan u smislu motivacije učenika, povezuje gradivo s prethodno obrađenom materijom te se odgovori na pitanja mogu identificirati u predloženim slikovnim i pisanim izvorima.
Obrada	U obradnom dijelu autorica navodi uzroke rata, objašnjava sam početak te trajanje istoga do 1940. godine. U narativnom tekstu, koji je podijeljen na podnaslove, istaknuti su ključni pojmovi i godine, a u sklopu njega smješteni su i slikovni (karikature, karta, njemačka promidžbena dopisnica te tri relevantne fotografije) te pisani izvor (kratak Hitlerov citat o planovima za Poljsku nakon njezinog zauzimanja) s pitanjima i zadacima. Učenike se potiče na analizu simbolike i sadržaja karikatura (kritika britanske i francuske politike popuštanja te prikaz Winstona Churchilla kao buldoga – autorica se ne poziva na autore istih gdje bi učenici prepoznali njihova gledišta ili prepoznali obilježja karikatura kao povijesnih izvora – proceduralno znanje), proučavanje zemljopisnih karti te izražavanje vlastitog mišljenja. Uz sliku poljske artiljerije postavlja se pitanje <i>Što misliš, koliko je poljska vojska mogla biti učinkovita u ratu u odnosu na njemačke vojnike?</i> Stanje njemačke vojske je u tekstu dobro prikazano dok se o poljskoj ne navodi ništa, a pomoću uvrštene fotografije se to ne može zaključiti. Učenici se mogu pozvati na vlastite pretpostavke ili prethodno znanje. Narativni tekst i slikovni i pisani izvori su grafički dobro oblikovani i jasno istaknuti. Zastupljene nastavne metode su čitanje i rad na tekstu i slikovnim izvorima (demonstracija) te metoda pisanja. Učenike se potiče na individualni rad.
Evaluacija	Pitanja za ponavljanje su: <i>Kako su Njemačka i Italija počele kršiti versajski poredak?; Zašto su zapadnoeuropske sile vodile politiku popuštanja?; Kakva je sudbina Čehoslovačke?; Zašto je Njemačka napala Poljsku?; Kojeg je datuma započeo Drugi svjetski rat?; Nabroji države koje je Hitler zauzeo na zapadu Europe!; Objasni razloge zbog kojih Njemačka nije mogla izvesti invaziju na Veliku Britaniju? te Koje su države i zašto osnovale Trojni pakt?</i> Pitanja se odnose na činjenično i konceptualno znanje te reprodukciju sadržaja narativnog teksta. Mogu se

Vremeplov 8

¹⁶³ Đurić, *Vremeplov 8*, 124-129.

svrstati u prve dvije razine kognitivnih procesa (zapamtiti i razumjeti). Od učenika se moglo tražiti da, npr., vrednuju dugoročne i kratkoročne uzorke rata te iste argumentiraju (peta razina kognitivnih procesa). S obzirom na nastavnu jedinicu pitanja i zadatci ne reflektiraju dovoljno koncepte uzročnosti, kontinuiteta i promjena.

TRAGOM PROŠLOSTI 8

Naziv udžbeničke jedinice	Politika popuštanja i početak rata ¹⁶⁴
Uvod	Uvod u ovu udžbeničku jedinicu smješten je ispod naslova uz narativni tekst te kao takav nije jasno istaknut. Uz njega se ne nalaze slikovni ili pisani izvori nego se navode sljedeća pitanja te jedna rečenica: <i>Prisjeti se kako su na vlast u Italiji došli fašisti, a u Njemačkoj nacisti. Što je Hitler obećavao njemačkim biračima? Ubrzo nakon dolaska na vlast počeo je ostvarivati svoja obećanja, što je vodilo novom velikom sukobu.</i> Iako udžbenici ne moraju slijediti strukturu nastavnog sata ovako oblikovan uvod može djelovati demotivirajuće na učenike, ali ih potiče na povezivanje gradiva.
Obrada	U obradnom dijelu autori navode uzroke rata, početak istoga te njegovo odvijanje u istočnoj Europi. Istaknuti su ključni pojmovi, te se uz narativni tekst nalaze slikovni (karikature, karta, njemački promidžbeni plakat i tri relevantne fotografije) i pisani izvori (kratak citat predstavnika sudetskih Nijemaca Henleina). Učenike se potiče na analizu poruka i simbolike karikatura te su pitanja navedena samo uz njih (Chamberlain i Hitler nakon potpisivanja Minhenskog sporazuma te karikatura Davida Lowa o njemačko-sovjetskom nenapadanju – autori ovog udžbenika navode više podataka za navedene izvore ali se njihova uloga mogla iskoristiti u stjecanju i proceduralnog znanja). Skoro pa sva pitanja u obradnom dijelu navedena su uz narativni tekst. Ona su: <i>Što je politika popuštanja?; Koji su joj uzroci?; Objasni pojam Anschluss.; Koji su bili njemački zahtjevi Poljskoj?; Što misliš, koji su razlozi utjecali na odustajanje od politike popuštanja Velike Britanije i Francuske?; Kako i kada je započeo Drugi svjetski rat?; Što je Blitzkrieg? te Ocijeni Staljinove postupke na početku rata.</i> Iz naznačenih pitanja možemo vidjeti da se odnose na niže misaone procese. Neka također nisu pravilno definirana pa stoga nije jasno koji aspekt Staljinovih postupaka bi učenici trebali ocijeniti niti koji su kriteriji za takvu prosudbu. Narativni tekst (podijeljen na podnaslove) te slikovni i pisani izvori su grafički zadovoljavajuće oblikovani. Udžbenik potencira prvu razinu usvojenosti znanja, odnosno zapamćivanje. Zastupljene nastavne metode su čitanje i rad na tekstu i slikovnim izvorima.
Evaluacija	<i>Sporazum o nenapadanju između SSSR-a i Njemačke izazvao je veliko iznenađenje. Što misliš, zašto? Istraži što je Njemačkoj poslužilo kao opravdanje za napad na Poljsku.</i> Navedenim pitanjima autori su odlučili provesti evaluaciju. Iako je korišten glagol pete kategorije kognitivnih

¹⁶⁴ Erdelja, Stojaković, *Tragom prošlosti 8*, 106-109.

procesa, „istraži“, ne možemo zaključiti hoće li učenici argumentirati svoje dokaze ili pak samo odgovoriti na postavljeno pitanje. Koncept uzročnosti koji pomaže u organizaciji znanja mogao je biti bolje uobličen u pitanjima i zadacima. Ova nastavna jedinica potiče individualni rad učenika.

POVIJEST 8

Naziv udžbeničke jedinice	Početak rata u Europi ¹⁶⁵
Uvod	Učenike se u ovu jedinicu uvodi slikovnim prikazom mladog raznosiča novina <i>News of the World</i> koji u rukama drži natpis o britanskom proglašenju rata Njemačkoj (sličan izvor kao i u <i>Vremeplovu 8</i> , ali je u ovom slučaju prikazana osoba s kojom se učenici, kao vršnjaci, u određenom smislu mogu poistovjetiti). Pored jasno istaknute fotografije navedeno je i grafički prikladno oblikovano ključno pitanje: <i>Zašto je dvadeset godina nakon Velikog rata izbio novi veliki europski rat?</i> Takvo pitanje učenike usmjerava na određeno usvajanje znanja, odnosno reducira fokus na manje bitne stvari i potencira izdvajanje presudnih događaja, osoba, procesa i pojava koje su relevantne za krajnji odgovor.
Obrada	U obradnom dijelu autorica objašnjava cijeli aspekt politike popuštanja, Španjolski građanski rat (što nije slučaj u prethodna dva hrvatska udžbenika koji taj dio obrađuju u drugoj nastavnoj cjelini) te sam početak Drugog svjetskog rata. U narativnom tekstu su istaknuti ključni pojmovi i godine, a u sklopu njega smješteni su slikovni (karikature, umjetnička slika te tri relevantne fotografije) i pisani izvori. Pitanja i zadatci se nalaze uz karikature te pisane izvore, a autorica je za njih, u udžbeniku, navela i pravila kako ih analizirati (proceduralno znanje). Učenike se potiče na analizu karikatura kako bi prepoznali političke stavove i afilijaciju njihovih autora (dvije britanske karikature – <i>Otirač</i> nastala nakon okupacije Mandžurije te druga o paktu Hitler-Staljin). Pisani povijesni izvori odražavaju koncept multiperspektivnosti pomoću kojih učenici vrednuju stavove i uvjerenja te izražavaju vlastito mišljenje o određenom gledištu (različite reakcije javnosti na Minhenski sporazum – Chamberlain, Churchill, Masaryk, Roosevelt). U ulomcima o početku Drugog svj. rata od učenika se traži da izdvoje dva najvažnija podatka u svakom dokumentu, no poželjno bi bilo da takav izbor i argumentiraju. U određenim dijelovima obrade, kada je to smatrala potrebnim, autorica se poziva i na radnu bilježnicu, odnosno učenike potiče na rješavanje zadataka u istoj. To je prvi primjer dobro razrađenog razgranatog udžbenika. Narativni tekst (podijeljen na podnaslove) te slikovni i pisani izvori su grafički kvalitetno oblikovani i jasno istaknuti.
Evaluacija	Ovdje se razrađuje odgovor na ključno pitanje postavljeno u uvodu. Autorica navodi da bi se za uspješno savladavanje istoga učenici trebali prisjetiti ovoga ali i prethodno obrađenog gradiva. Za to navodi upute i

¹⁶⁵ Koren, *Povijest 8*, 136-143.

potpitanja: 1. Napravi kronološki redoslijed ključnih događaja u svijetu od 1929. do 1939. Potom razmisli kako su pojedini događaji utjecali jedni na druge i kako su mogli utjecati na izbijanje rata. 2. Koji su bili interesi i namjere pojedinih zemalja o kojima govori ova nastavna jedinica: Velike Britanije, Francuske, SSSR-a, Njemačke, Italije, Japana. Razmisli: Je li politika popuštanja dovela do novog europskog rata? 3. Razmisli koji su uzroci dugoročni, koji kratkoročni. Koji se događaj bio povod izbijanju novog svjetskog rata? Navedena pitanja potiču usvajanje činjeničnog i konceptualnog znanja te više kognitivne procese (primijeniti i analizirati, ali i stvarati u smislu da će učenici na temelju primarnih i sekundarnih izvora samostalno kreirati mišljenje o tome zašto je dvadeset godina nakon Prvog svjetskog rata izbio novi europski rat).

Ovakvim oblikovanjem nastavne jedinice putem ključnog pitanja i narativnog teksta, koji je kreiran tako da učenike upozna s dugoročnim činjenicama i procesima, najbolje se ostvaruje koncept multiperspektivnosti, promjena i uzročnosti koji je izuzetno bitan za temu koja se obrađuje. Zastupljene nastavne metode su metoda čitanja i rada na tekstu i slikovnim izvorima, demonstracije te metoda pisanja. Potiče se individualni rad učenika.

TECHNOLOGY, WAR AND INDEPENDENCE

Technology, war and independence

Naziv udžbeničke jedinice

Why was there another world war?¹⁶⁶

Uvod

Učenike se u ovu jedinicu uvodi pitanjem zašto se dogodio još jedan svjetski rat te kratkim narativnom tekstom u kojemu se opisuju posljedice Velikog rata (*Great War*). U tom kontekstu oni promatraju i pisani povijesni izvor koji donosi skraćene natuknice Versailleskog mirovnog ugovora (Njemačka i sile Antante), a cilj mu je povezati prethodno gradivo s novim. Hrvatski udžbenici, odnosno autori ovdje bi kao priliku iskoristili učenicima postaviti određene zadatke, a ne nužno ponavljati i njegov sam sadržaj. Kao očekivana učenička postignuća navedeno je sljedeće: navesti Hitlerove ciljeve te istražiti zašto je rat izbio 1939. godine. U ovom dijelu nisu predviđena pitanja.

Obrada

U obradnom dijelu autor navodi konkretne Hitlerove ciljeve i postupke uoči Drugog svj. rata te kako su na njih reagirale druge zemlje. Autor u narativnom tekstu, kada to smatra potrebnim, navodi izvore na koje učenici u tom trenutku trebaju obratiti pažnju. Uz tekst se nalaze slikovni (dvije karikature, karta i fotografija) te pisani izvori (stavke mirovnog ugovora i dio govora Chamberlain). Pitanja i zadatci nisu previđeni kako uz njih tako ni općenito u obradi.

Narativni tekst (podijeljen na podnaslove) te slikovni i pisani izvori su grafički kvalitetno oblikovani i jasno istaknuti.

Evalvacija

Pitanja za evaluaciju nalaze se na kraju jedinice te su vezana uz slikovne i pisane izvore priložene uz narativni tekst.

¹⁶⁶ Wilkes, *Technology, war and independence*, 80-83.

Učenici trebaju obratiti pažnju na karikaturu koja prikazuje Njemačku, a prisiljena je potpisati od strane Francuske i Velike Britanije mirovni ugovor nakon Prvog svj. rata. Pitanja za istu su sljedeća: *Koje zemlje predstavljaju tri čovjeka na slici?; Što misliš kakvu je poruku autor htio prenijeti o načinu na koji su se ostale svjetske države odnosile prema Njemačkoj? te Što misliš pomaže li karikatura u objašnjenju zašto su mnogi Nijemci, uključujući i Hitlera, bili nezadovoljni mirovnim ugovorom?* Učenici analiziraju stavove autora i potiče ih se na izražavanje vlastitog mišljenja. Međutim izostala je mogućnost rasprave i analize stereotipa koje karikatura predstavlja, kao i zahtijevanje od učenika da navedu argumente za svoju prosudbu. Drugi zadatak odnosi se na fotografiju koja prikazuje kako su ljudi u Austriji reagirali na njezino pripajanje Njemačkoj (*German invasion*). Promatrajući slikovni izvor učenici moraju odgovoriti na sljedeća pitanja: *Što nam ova fotografija govori o osjećajima običnih Austrijanaca u trenutku kada ih je Hitler napao (invaded) 1938.? Navedi razloge za svoj odgovor.* Nakon analize slike, od njih se traži obrazloženje vlastitih zaključaka.

Treći zadatak odnosi se na prikaz Chamberlaina s krilima i maslinovom grančicom (*Still Hope*). Pitanja koja se odnose na nju su: *Tko je muškarac prikazan na slici? Gdje odlazi? Što misliš zašto se karikatura zove Still Hope?* Prvo pitanje je, kao i u slučaju prethodno navedene karikature, nepotrebno jer se u samom opisu izvora navodi tko je na istome. Ostala su se pak mogla drugačije oblikovati kako bi se potaknuli viši misaoni procesi. Navedenim zadacima potiče se većinom konceptualno znanje. Udžbenička jedinica zadovoljavajuće reflektira koncept uzročnosti (iako ne detaljno kao što je to u *Povijest 8*). Zastupljene nastavne metode su čitanje i rad na tekstu i slikovnim izvorima, a potiče se na individualni rad učenika.

HISTORY – BOOK 3: TWENTIETH CENTURY

History – Book 3: Twentieth Century

Naziv udžbeničke jedinice

Did Germany cause World War Two?¹⁶⁷

Uvod

Učenike se u ovu jedinicu uvodi pitanjem je li Njemačka uzrokovala Drugi svj. rat te kratkim narativnom tekstom. Pored toga definirana su sljedeća učenička postignuća: opisati korake koji su vodili k Drugom svj. ratu te odlučiti je li Hitler kriv za početak rata. S didaktičko-metodičkog gledišta ovo je najjednostavniji uvod u udžbeničku jedinicu, te kao takav, iako ne mora poštovati strukturu nastavnog sata, ne nudi zanimljiv sadržaj, ne djeluje motivirajuće te ne povezuje prethodno gradivo s novim.

Obrada

U obradnom dijelu autori su predstavili četiri ilustracije povjesničara koji zastupaju različita mišljenja o tome tko treba snositi krivicu za Drugi svjetski rat. Iznad svakoga se nalazi tekstualni oblak u kojemu se iznose činjenice i oprečni stavovi (četiri gledišta o tome tko je kriv: Hitler, cjelokupna Njemačka, Versailleski mirovni ugovor te francuska i

¹⁶⁷ Wilkinson, et. al., *History – Book 3: Twentieth Century*, 94-97.

britanska objava rata Njemačkoj). Ti su pisani izvori i ilustracije grafički kvalitetno oblikovani i jasno istaknuti. Drugih izvora za ovu jedinicu ili pak pitanja i zadataka u obradi nema.

Evaluacija Zadatci za evaluaciju su: 1. *Na temelju sekundarnih izvora (narativni tekst) izraditi vremensku crtu s događajima koji su vodili izbijanju Drugog svjetskog rata.* 2. *Razmisli o argumentima koje nude povjesničari. Imaju drugačija objašnjenja zašto je Drugi svj. rat počeo. Slažu se s uzrocima, ali se ne mogu dogovoriti koji od njih su najvažniji. Tvoj je zadatak istražiti što se dogodilo i zatim odlučiti je li Hitler krivac za rat.* Autori su uključili i zadatak za dodatni rad: *Da je navedena diskusija (u narativnom dijelu) bila dijelom dokumentarne emisije na televiziji, u nju bi bio uključen i voditelj (predavač, govornik) koji bi sumirao argumente i ponudio zaključak. Možeš li ti napisati takav sažetak i zaključak?* Tako oblikovana pitanja potiču više razine kognitivnih procesa (analizirati, vrednovati, stvarati) te činjenično i konceptualno znanje. Zastupljene nastavne metode su čitanje i rad na tekstu, pisanje te crtanje. Učenicima su ponuđene i natuknice prema kojima sami mogu procijeniti uspješnost svojih strategija učenja (metakognitivno znanje). Udžbenička jedinica na zanimljiv i primjereno oblikovan način razrađuje koncept multiperspektivnosti i uzročnosti.

HISTORY YEAR 9

History Year 9

Naziv udžbeničke jedinice	A quick history of the Second World War – When and why did the Second World War turn against Hitler and his allies?¹⁶⁸
Napomena	U ovom udžbeniku nastavne cjeline su raspoređene tematski ili fenomenološki. Prvi i Drugi svjetski te Hladni rat se obrađuju unutar teme o sukobima (<i>How have conflicts affected soldiers and civilians</i>)? U okviru toga ne postoji nastavna jedinica o uzrocima Drugog svjetskog rata pa će stoga analizirati jedini sadržaj koji su autori uključili za taj događaj. Isto tako, udžbenik se ne vodi strukturom nastavnog sata niti je njoj prilagođen na bilo koji način.
Uvod	Učenike se u ovu jedinicu uvodi pitanjem kada je i zašto se Drugi svjetski rat okrenuo protiv Hitlera i njegovih saveznika.
Obrada i evaluacija	Na početku obradnog dijela nalazi se kraći narativni sadržaj. Nakon toga autori su uvrstili tekstualne kartice (pridružujući im relevantne slikovne izvore) kronološki navedenih bitaka (od 1940. do 1945.god) i vojnih događanja na svjetskoj razini. Promatrajući njih, odnosno čitajući učenici trebaju obratiti pažnju na bilo koje moguće prekretnice u ratu (korak br. 1). Nakon toga učenici trebaju napraviti vagu od olovaka i ravnala na koju će slagati gumice ovisno o tome tko je odnio pobjedu u prikazanim bitkama (jedna strana predstavlja sile Osovine, a druga Antante). Odluke o tome donijeti će debatama i raspravama u grupi. Faktori na koje će obratiti pažnju u prosuđivanju značajnosti ili „težine“ bitke su: vojni značaj (<i>Koliko je određena vojna pobjeda pridonijela daljnjem napretku</i>

¹⁶⁸ Banham i Luff, *History Year 9*, 68-73.

rata? U kojem je omjeru neprijateljska strana ostala oštećena u smislu ljudskih žrtava, gubitka opreme i povoljnog zemljopisnog položaja?), ekonomska važnost (U kojemu je omjeru bitka pobjedničkoj strani donijela pristup dodatnim vitalnim resursima, trgovini ili saveznicima?) te utjecaj na moral (U kojemu je omjeru bitka povećala povjerenje vojnika i civila?). Njemačka, Italija i Japan su izgubili rat te iako će u određenom trenutku ravnoteža biti na njihovoj strani to će se ipak promijeniti. Učenici trebaju zabilježiti kada će se to dogoditi na njihovoj improviziranoj vagi te je li takvo stanje dugoročno ili se mijenjalo. Nakon toga zajedno rade na odgovoru na ključno pitanje te iznose vlastito argumentirano objašnjenje koje može maksimalno uključivati 200 riječi. Iz opisanog zadatka možemo vidjeti da ovaj udžbenik donosi kompleksne aktivnosti koje se ne mogu provesti samo u jednom dijelu školskog sata. Zadatak potiče na verbalne, vizualne i metode praktičnih radova te rad u skupinama. Isti se usmjerava na više razine kognitivnih procesa u smislu analize, vrednovanja i kreiranja. U udžbeničkoj jedinici razrađuju se koncepti promjene, posljedičnosti i povijesne važnosti. Narativni tekst i slikovni i pisani izvori su grafički dobro oblikovani i jasno istaknuti.