

Danijela Trškan

## **Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah**

### **Uvod**

V sodobni didaktiki se sicer uporabljata dva izraza, in sicer kurikulum<sup>1</sup> in učni načrt, vendar pa je v nadaljevanju uporabljen le izraz učni načrt, ki se nanaša na predmet zgodovina. Učni načrt je šolski dokument, ki predpisuje obseg, globino in zaporednost učnih vsebin.<sup>2</sup> Srednješolske sodobne učne načrte za zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in v mednarodnih šolah lahko razdelimo v dve vrsti.

V prvo vrsto učnih načrtov bi lahko uvrstili slovenske in francoske srednješolske učne načrte, ki so napisani za posamezni razred oz. letnik (slovenski za štiri letnike, francoski pa za tri letnike) ter vsebujejo elemente, kot so namen predmeta, splošni učni cilji predmeta, vsebinska struktura z didaktičnimi poudarki, navodila za izvajanje učnega načrta z učnimi sredstvi. Glavni poudarek pri teh učnih načrtih je na vsebini. Nekateri učni načrti navajajo tudi število ur, potrebnih za obdelavo, konkretne operativne učne cilje, ki podrobno določajo dejavnosti, ter možne načine preverjanja in ocenjevanja.

V drugo vrsto učnih načrtov bi lahko uvrstili angleške in mednarodne učne načrte, ki ravnajo tako vsebujejo elemente, kot so namen, splošni učni cilji, učna vsebina, načini preverjanja in ocenjevanja. Pri teh učnih načrtih je velik poudarek na instrumentih preverjanja in ocenjevanja, zato vključujejo poleg splošnih še specifične učne cilje, ki se nanašajo na različne ravni znanja ali sposobnosti, ki se pričakujejo od učencev ob zaključku srednješolskega izobraževanja. Imenovali bi jih lahko izpitni učni načrti, saj pripravljajo učence na zunanje srednješolske izpite ter vsebujejo vse informacije o izpitu. V nadaljevanju so predstavljeni angleški izpitni učni načrt za učence v starosti od 14. do 16. let (GCSE), angleški izpitni učni načrt za učence v starosti od 16. do 18. let (GCE) in izpitni učni načrt za mednarodno maturo (16. do 18. let).

---

<sup>1</sup> Izraz kurikulum je večpomenski. "Tudi v Sloveniji se srečujemo z večpomenskostjo pojma kurikulum (enačenje kurikuluma z učnim načrtom, z dejavnostjo posamezne šole ...). Termin kurikulum je težko ustrezno posloveniti, smiselno pa ga je pojmovati kot programski paket. Pri načrtovanju kurikuluma pa je potrebno misliti na cilje, vsebino, didaktično in psihološko zasnovo poučevanja in učenja (strategije načrtovanja, metode ...), načine evalvacije, posredno pa tudi na učbenike, različni didaktični material in navodila učiteljem." Ivanuš Grmek, M. (1997). Načrtovanje elementov kurikuluma. V: Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 129.

V Sloveniji se uporablja tudi izraz učni program. Ta pa je sestavljen iz predmetnika in učnega načrta (učni načrti posameznih predmetov). Več o opredelitvi kurikuluma v: Ivanuš Grmek, Milena (1997). Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 12–18.

<sup>2</sup> Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 41.

Prva vrsta učnih načrtov potrebuje dopolnilo z informacijami o eksternih izpitih ob zaključku srednje šole. Tako dopolnjuje slovenski učni načrt še izpitni katalog, ki vsebuje temeljne cilje in izpitne vsebine, francoski učni načrt pa ima v posebnih uradnih dopolnilih informacije o izpitu in vrstah izpitnih nalog. Vsebine, ki so predpisane v francoskem učnem načrtu (zadnje leto), se skoraj v celoti preverjajo na pisni maturi, medtem ko se vse predpisane vsebine v slovenskem učnem načrtu (štiri leta) ne preverjajo v celoti.

### Načrtovanje učnih načrtov

Učni načrt je sestavni del splošnega učnega načrtovanja, saj obsega vse organizacijske in didaktične dejavnosti. Namen teh dejavnosti je usmerjanje in organiziranje pouka.<sup>3</sup> Učni načrti so po strukturi vsebinsko, ciljno ali procesno usmerjeni, glede na to, kateri element učnega načrta je bolj poudarjen.<sup>4</sup> Tako obstaja vsebinsko, ciljno ali procesno načrtovanje učnih načrtov.

Pri vsebinskem načrtovanju je učni načrt vsebinsko usmerjen in daje poudarek vsebini, to je izboru, obsegu, zaporedju in poglobljenosti vsebine. Pri tem načrtovanju so tudi nekatere pomanjkljivosti, npr. da premalo upošteva znanstvena spoznanja o načrtovanju; da so kriteriji za izbiro učnih vsebin nepregledni; da so vsebine preobremenjene ali da premalo vključujejo novejšje vsebine; da ne vsebuje potrebnih izvajalnih navodil in nasvetov itd. Zato je tudi učno delo premalo sistematično, načrtno in racionalno. Takšno načrtovanje vodi učitelje, da le posredujejo znanje, učence pa, da si podatke zapomnijo.<sup>5</sup>

Pri učnociljnemu načrtovanju je učni načrt ciljno usmerjen in daje poudarek ciljem, ki naj bi jih učenci dosegli pri pouku in na koncu srednješolskega izobraževanja. Učni cilji tako določajo izbiro in organizacijo učnih vsebin in metod. Operacionalizacija teh učnih ciljev je jasna in konkretna, tako je možna verifikacija uresničevanja zapisanih ciljev.<sup>6</sup> Učnociljno načrtovanje zahteva, da se določijo učni cilji na kognitivni, afektivni in psihomotorični ravni, da se jim izbere primerna učna vsebina, potem pa se jih hierarhično uredi, npr. po Bloomovi učnociljni taksonomiji.<sup>7</sup> Tudi učnociljno načrtovanje vsebuje nekatere pomanjkljivosti, npr. da je učni proces le enosmeren proces, kjer učitelj posreduje informacije učencem, ti pa jih sprejemajo in memorizirajo.<sup>8</sup> V učnih načrtih za srednješolsko zgodovino prevladujejo cilji kognitivnega področja, manj je ciljev afektivnega področja, medtem ko so cilji psihomotoričnega področja zelo redko zastopani. Vsi učni načrti vsebujejo cilje kognitivnega področja na vseh stopnjah (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje).

<sup>3</sup> Strmčnik, F. (1996). Vzgojno-izobraževalni cilji. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 47. Št. 7–8, str. 309.

<sup>4</sup> Več o tem: Kroflič, R. (1997). Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: *Zbornik Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

<sup>5</sup> Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 1, str. 4.

<sup>6</sup> Kodelja, Z. (1997). O načinu dela NKS in ciljih kurikularne preнове. V: *Zbornik Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 99.

<sup>7</sup> Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 1, str. 9.

<sup>8</sup> Kroflič, R. (1993). Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 43. Št. 9–10, str. 479.

Pri učnoprocesnem načrtovanju je učni načrt procesno usmerjen in daje poudarek procesu osvajanja znanja oz. aktivnosti učencev in učiteljev. "V ospredje prihajajo princip izmeničnega učinkovanja ciljev, vsebin, metod in organizacijskih odločitev, na učence osredotočena učna strategija ter večja vloga same učne vsebine."<sup>9</sup> Načini osvajanja znanja so pomembnejši kot določena količina znanj in osvojenih sposobnosti.<sup>10</sup> Pri takšnem načrtovanju se lahko upošteva tudi usmerjenost k problemskemu pouku, kjer učitelj izbere problem, ki ga morajo učenci rešiti. Problem lahko izberejo tudi učenci, vendar pa mora potem učitelj aktivno sodelovati pri njegovem postopnem reševanju.<sup>11</sup>

Pri učnoprocesnem načrtovanju je vzgojno-izobraževalni proces pojmovan "kot obojestranska aktivna komunikacija med učiteljem in učencem, v kateri ima učitelj seveda še vedno dominantno vlogo, mora pa upoštevati tako razvojne zmogljivosti učenca kakor tudi spoznanje, da brez aktivne udeležbe učenca pri pouku ne moremo računati z razvojem njegovih kompleksnejših mentalnih struktur, ki omogočajo trajno, transferno bogato znanje ter samostojno reševanje učnih problemov in približevanje osnovnemu smotru procesnega modela: razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti."<sup>12</sup> Pomemben cilj je torej naučiti učence učiti se in jim tako zagotoviti samorazvoj. Takšno učnoprocesno načrtovanje je usmerjeno tudi k individualizaciji in diferenciaciji izvajanja učnega načrta, še posebej pri izbiri učnih vsebin, razvijanju sposobnosti in uvajanju aktivnega dela.

Pri pregledu srednješolskih učnih načrtov lahko ugotovimo, da je slovenski učni načrt za srednješolsko zgodovino vsebinsko in tudi učnocijlno načrtovan, vendar pa je poudarek na vsebini. Francoski srednješolski učni načrt je predvsem vsebinsko načrtovan, manjši poudarek pa je na učnih ciljih. Izpitni mednarodni in angleški srednješolski učni načrti (16.–18. let) so vsebinsko, izpitnocijlno in tudi procesno načrtovani. Pri izpitnih učnih načrtih pa je največji poudarek na izpitnih ciljih. Samo mednarodni srednješolski učni načrt (12.–16. let), ki je tudi vsebinsko, ciljno in procesno usmerjen, najbolj poudarja pomen procesa oz. aktivnosti učencev in učiteljev pri pridobivanju novega znanja.<sup>13</sup>

Glavni elementi predmetnega učnega načrta so namen, cilji, vsebina (razčlenjena na široke teme, te pa na teme in didaktične poudarke), metode oz. načini učenja in poučevanja, učna sredstva, načini preverjanja in ocenjevanja znanja, materialni in kadrovske pogoji ter

<sup>9</sup> Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. V: Sodobna pedagogika. Letnik 49. Št. 1, str. 10.

<sup>10</sup> "Učenci naj šolskega znanja ne bi več doživljali kot nujno zlo, ki ga morajo osvojiti, če želijo doseči določeno formalno stopnjo izobrazbe, temveč kot razvijanje sposobnosti, ki jim bodo pomagale pri uspešnem reševanju praktičnih problemov na poklicnem področju in življenju. Takšen način osvajanja znanja naj bi povečal transferno vrednost znanja, predvsem pa učenčevo notranjo motiviranost za učenje, s tem pa tudi njegovo aktivno vlogo v samem učnem procesu." Kroflič, R. (1992). Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu. Ljubljana: Center za razvoj univerze, str. 50.

<sup>11</sup> "V središče pozornosti postavlja učence, njihovo individualizirano posamezniško ali kooperativno problemsko učno delovanje. Do novih spoznanj in sposobnosti prihajajo z iskanjem, zamišljanjem, argumentiranjem, preverjanjem, apliciranjem, zavzemanjem stališč ipd., pri čemer je izjemno visok delež njihove samoizobraževalne aktivnosti. S tem problemski pouk vsekakor veliko bolj konstruktivno uravnava odnose med reproduktivno in ustvarjalno učno aktivnostjo učencev." Strmčnik, F. (1992). Problemski pouk v teoriji in praksi. Ljubljana: Didakta, str. 20.

<sup>12</sup> Kroflič, R. (1993). Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikulumu. V: Sodobna pedagogika: Letnik 43. Št. 9–10, str. 480–481.

<sup>13</sup> V mednarodnih šolah se najpogosteje uporabljata učni načrt *International Baccalaureate Middle Years Programme* (12.–16. let) in učni načrt *International Baccalaureate* (16.–18. let). Učni načrt od 12. do 16. let: *IB Middle Years Programme Humanities*. (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation.

navodila za uporabo. Vsi naštetih elementi pa dajejo tudi osnovo učbenikom, delovnim zvezkom, priročnikom ali drugemu didaktičnemu gradivu za pouk.<sup>14</sup>

Načrtovanje vseh učnih načrtov pa mora biti tudi sistematično. Pri takšnem načrtovanju (kurikularnega) učnega načrta je potrebno upoštevati še druge elemente, kot so npr. situacija oz. potreba družbe; namen, prednosti in načela za učno vsebino in cilje; smotri za praktično poučevanje; širina, globina, ustreznost, napredovanje, diferenciacija.<sup>15</sup> Pri sistematičnem načrtovanju je potrebno urediti vzgojno-izobraževalne cilje, logično in pregledno urediti učno snov ter smiselno in postopno razvrstiti oblike, metode in postopke učnega procesa. Pri vsebini je potrebno poudariti bistvene elemente in jih med seboj povezati. Sistematično načrtovanje mora biti usmerjeno tudi k razvijanju miselnih in drugih sposobnosti, ki so v konkretnih odnosih z učno vsebino, kot so npr. sposobnost identifikacije obravnavanih pojmov, sposobnost ugotavljanja podobnosti, razlik in poglobitve v učne vire, sposobnost iskanja razlogov in posledic ali razvrščanje vzrokov in posledic po danih kriterijih itd.<sup>16</sup> Zato je potrebno pri zgodovini učenca seznaniti s temeljnim in preglednim znanjem, ki je v funkciji razvijanja sposobnosti, še posebej razvijanja sposobnosti reševanja zgodovinskih vprašanj in problemov na podlagi samostojnega učenja.<sup>17</sup>

### Učni cilji

Pri učnociljnem načrtovanju učnega načrta je največji poudarek pri učnih ciljih, ki so povezani z učno vsebino in postopki, saj določajo tudi izbiro učne vsebine in učnih dejavnosti.<sup>18</sup> Učni cilji označujejo predstavo o izobraževalnih in vzgojnih namenih učnih vsebin, učne organizacije in postopkov.<sup>19</sup> Učni načrti vsebujejo dolgoročne cilje (namene), ki se nanašajo na celoten predmet, srednjeročne cilje, ki bolj določajo namen pouka predmeta in so usmerjeni na uspeh učenca, in kratkoročne cilje, ki so izraženi z izrazi vedenja učenca.

Najpogostejša delitev učnih ciljev v sodobnih učnih načrtih je naslednja: globalni ali splošni (smerni), parcialni ali vmesni (grobi, etapni) ali operativni (natančni, konkretni,

<sup>14</sup> "Največkrat je opredeljen učni načrt kot strokovno šolskoupравни dokument, ki skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole, vzgojno-izobraževalne smotre, kodificira njim ustrezne učne predmete, njihove cilje, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem. Umeščen je v globalnejši normativni okvir, ki ga določajo družbene, antropološke in psihopedagoške determinante malodane permanentnih šolskih reform. Prav te terjajo bolj učinkovite, praksi bližje učne načrte, zato so jim praviloma dodani še metodične sugestije, časovna orientacija za obravnavno obširnejših tem, didaktično gradivo, vključno z ustreznimi instrumenti preverjanja in ocenjevanja ter učni in priročniški viri za učence in učitelje." Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 2, str. 117–118.

<sup>15</sup> Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A guide to teaching practice*. London, New York: Routledge, str. 81.

<sup>16</sup> France Strmčnik omenja ameriškega psihologa R. M. Gagneja, ki je uvedel hierarhijo intelektualnih sposobnosti: Strmčnik, F. (1995). *Strukturčnost in sistematičnost pouka*. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 46. Št. 9–10, str. 459–460.

<sup>17</sup> Strmčnik, F. (1995). *Strukturčnost in sistematičnost pouka*. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 46. Št. 9–10, str. 457–459.

<sup>18</sup> "Učni cilji in vsebine kajpak niso eno in isto, a so hkrati v tesni soodvisnosti. Položaj enih in drugih se razlikuje v tem, da bi morali biti, časovno gledano, cilji prej v zavesti sestavljalcev učnih načrtov in učiteljev kot pa vsebine. Izraženi v jasnih formulacijah, nosijo cilji v sebi zaželene psihofizične kvalitete, npr. določene vednosti, sposobnosti, spretnosti, lastnosti, prepričanja ipd., ki naj jih pouk z ustreznimi vsebinami čim bolj uresničuje." Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 2, str. 121.

<sup>19</sup> Strmčnik, F. (1996). *Vzgojno-izobraževalni cilji*. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 47. Št. 7–8, str. 309.

delovni). Tako splošni učni cilji osmišljajo celotno vzgojno-izobraževalno delo in izražajo splošne vrednote, ki so osebnega in družbenega pomena. Parcialni cilji zadevajo posamezni predmet ali predmetno skupino in so v učnih načrtih za posamezni predmet. Operativni cilji vsebino in ravnanje učencev opisujejo konkretno in natančno ter izražajo in usmerjajo učiteljevo poučevanje in dejavnosti učencev pri učnih temah in enotah. Vsebujejo pa tudi potrebne pogoje za njihovo uresničitev in pomoč, ki jo bodo učenci potrebovali.<sup>20</sup>

Najpogostejši splošni učni cilji v slovenskih, francoskih, angleških in mednarodnih učnih načrtih pri zgodovini so, da bi morala zgodovina spodbujati interes in navdušenje za študij zgodovine; razvijati pridobivanje znanja in razumevanje človekovega delovanja v preteklosti; povezovati zgodovinske zakonitosti z dogajanjem v sodobni družbi; pomagati in spodbujati učence, da razumejo naravo odnosov med vzrokom in posledico, kontinuiteto in diskontinuiteto ter spremembe v zgodovinskem dogajanju, podobnosti in razlike v dogodkih skozi čas; razvijati bistvene spretnosti za samoizobraževanje, kot so sposobnost samostojnega iskanja informacij iz primarnih in sekundarnih zgodovinskih virov, sposobnost analiziranja in sposobnost izdelave sinteze informacij na podlagi logičnih argumentov.<sup>21</sup> Splošni učni cilji pri zgodovini so lahko didaktični, ki se nanašajo na znanje o političnem, gospodarskem, kulturnem in družbenem razvoju; metodični, ki se nanašajo na metode, kjer morajo učenci znati narediti (raziskovati, brati, postaviti v čas in prostor itd.), ter vzgojni, ki se nanašajo na vzgojne vrednote (kot npr. odgovornost, toleranca, upoštevanje drugih ipd.).<sup>22</sup>

Najpogostejši operativni učni cilji pri pouku zgodovine zahtevajo od učencev, da znajo opisati zgodovinska dogajanja, razumejo pojme oz. koncepte; se vživijo v miselnost ljudi v preteklosti ter interpretirajo in ovrednotijo različne vire (zbirajo pomembnejše podatke, razlikujejo med dejstvom in mnenjem, zaznavajo pomanjkljivosti in pristranskosti, primerjajo in ocenjujejo zgodovinske dogodke, oblikujejo zaključke na podlagi različnih ugotovitev iz zgodovinskih virov itd.).<sup>23</sup> Ti cilji so pomembni tudi pri vsebinski tematizaciji v učnih načrtih. Tako lahko tudi operativne učne cilje pri zgodovini razdelimo v spoznavne (didaktične, vsebinske), metodične in vedenjske cilje (vzgojne). Pri spoznavnih ciljnih naj bi učenci poznali podatke (letnice, osebe, dogodke ...), pri metodičnih ciljnih naj bi znali uporabiti zgodovinska besedila, fotografije, karikature, zemljevide, grafe, statistične tabele ipd., izdelovati poročila, povzetke, seminarske naloge itd., pri vedenjskih ciljnih pa naj bi znali aktivno sodelovati v skupinah in dvojicah, biti odgovorni, kritični, tolerantni ter razviti pisne in govorne spretnosti ter uporabiti čas.<sup>24</sup> Tudi slovenski učni načrti za srednješolsko

<sup>20</sup> Strmčnik, F. (1996). Vzgojno-izobraževalni cilji. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 47. Št. 7–8, str. 315, 319–20.

Operacionalizacija učnih ciljev prinaša dve vprašanji. Prvo vprašanje je, ali je možno operacionalizirati vse vzgojno-izobraževalne cilje in jih preverjati, in drugo, kje je mesto operativnih ciljev na relaciji učni načrt – učna priprava. Strokovnjaki nasprotujejo zagovornikom čistih učnociljnih učnih načrtov, ki zahtevajo celotno operacionalizacijo in s tem tudi empirično preverjanje vseh učnih ciljev, saj menijo, da je manj konkretne cilje težko operativirati in preverjati. France Strmčnik meni, da operativno izražanje učnih ciljev sodi bolj v učiteljev podroben učni načrt in še posebej k učni pripravi, saj s tem učitelji lahko upoštevajo specifične okoliščine učnega dela. Strmčnik, F. (1996). *Vzgojno-izobraževalni cilji*. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 47. Št. 7–8, str. 323.

<sup>21</sup> Kušče Zupan, S. (1993). *Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo*. Ljubljana: RS Ministrstvo za šolstvo in šport, ZRS za šolstvo in šport, str. 16–17.

<sup>22</sup> Clary, M., Genin, C. (1991). *Enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette, str. 39–40.

<sup>23</sup> Kušče Zupan, S. (1993). *Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo*. Ljubljana: RS Ministrstvo za šolstvo in šport, ZRS za šolstvo in šport, str. 22.

<sup>24</sup> Naslovi vseh treh ciljev so povzeti po Clary, M., Genin, C. (1991). *Enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette, str. 39–40.

zgodovino vsebujejo te cilje, vendar pa je potrebno poudariti, da med temi učnimi cilji ni ciljev, kot so npr. vrednotenje virov, ugotavljanje pristranskosti in veljavnosti virov ter ločevanje med primarnimi in sekundarnimi viri.

Operativni učni cilji prikazujejo kakovostno stran pouka in dajejo izhodišča za učiteljevo preverjanje in ocenjevanje rezultatov učnega procesa.<sup>25</sup> Učni cilji morajo tako predvidevati, kako oz. s kakšno nalogo bo učenec dokazal, da je cilj dosegel.<sup>26</sup> Zato številni učni načrti vsebujejo tudi vrste nalog, s katerimi bodo učni cilji preverjeni oz. merljivi na koncu šolanja. To je značilno predvsem za angleške in mednarodne izpitne učne načrte. V Franciji so te naloge predstavljene v posebnih uradnih dopolnilih k učnemu načrtu, v Sloveniji pa v izpitnih katalogih.

Pogosto so v učnih načrtih navedeni zgodovinski koncepti, ki jih morajo učenci razumeti. Ti koncepti so koncepti časa, vzrokov in posledic, kontinuitet in sprememb, podobnosti in razlik. Koncept časa ni le merljivost let in dob, ampak zavedanje pomena preteklosti pri proučevanju zgodovinskih dogodkov. To znanje ustvarja osebni čut za identiteto v časovnem in prostorskem okviru, omogoča razumevanje linearnega koncepta časa, razvija zavedanje kronologije, ki povezuje ljudi, mesta in dogodke v preteklosti in vztraja pri razvijanju razumevanja ljudi v preteklih družbah. Koncept vzrokov omogoča učencem, da razumejo dolgoročne in kratkoročne vzroke, ki vodijo h konceptu posledic, ki lahko postanejo novi razlogi. Učenci morajo razumeti zamotanost namena in razvoja ter se tudi istočasno izogibati abstraktnim posplošitvam. Na ta način ta koncept omogoča bolj objektivni pogled na zgodovino. Medtem ko čas in prostor ustvarjata zgodovinsko zavedanje, koncept kontinuitet in sprememb zahteva proučevanje vplivov, ki so medsebojno vplivali na današnji svet. Ta koncept razvija popoln zgodovinski pogled, ki natančno prikazuje, zakaj se stvari spreminjajo in zakaj ostajajo iste, hkrati pa razvija tudi bolj natančno analizo o medsebojnem vplivanju ljudi, problemov in dogodkov skozi čas. Koncept podobnosti in razlik omogoča osnovo za razumevanje zapletenosti in različnosti zgodovinskega razvoja in dogajanja, razumevanje različnih kulturnih tradicij in kultur, ugotavljanje podobnosti in razlik pri dosežkih različnih kultur itd.

Posebno mesto pa imajo izpitni učni cilji za predmet zgodovina, ki so vključeni v angleških in mednarodnih izpitnih učnih načrtih. Izpitni cilji so lahko postavljeni tudi na različnih ravneh, ki naj bi jih učenci dosegli. Kriterij za opredeljevanje ravni je stopnja miselnih procesov (kvaliteta) in tudi obseg znanja (kvantiteta). Za predmet zgodovina naj bi bile tri ravni. Pri prvi ravni se od učencev pričakuje, da prikličejo v spomin omejeno količino točnega in pomembnega znanja; uporabljajo enostavno zgodovinsko terminologijo in poročajo na razumljiv način; pokažejo temeljno razumevanje zgodovinskih konceptov vzrokov, sprememb, kontinuitete in diskontinuitete, podobnosti in različnosti pojavov ter dogodkov; interpretirajo in ovrednotijo zgodovinske vire in njihovo uporabo z uporabo dokazov in navedejo njihove omejitve ter opravijo enostavne primerjave med posameznim dokaznim gradivom brez sklepanja in zaključkov. Pri drugi ravni se od učencev pričakuje uporabo

<sup>25</sup> Trojar, Š. (1997). Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. V: *Zgodovina v šoli*. Letnik VI. Št. 4, str. 46.

<sup>26</sup> "Operativni učni smoter je zbirka besed ali simbolov, s katerimi opišemo nameravane učinke pouka – kaj bo učenec ob koncu pouka določene krajše ali daljše enote zmožen napraviti in kako bo učitelj lahko ugotovil, ali je smoter dosežen. /.../ Zato je treba: 1. najti ustrezen naziv za to učenčevo ravnanje, zmožnost, dejavnost (izbrati primeren glagol); 2. opredeliti pogoje, okoliščine, v katerih učenec pokaže, da je dosegel smoter (kakšni pripomočki so ali niso na razpolago ipd.); 3. opisati kriterij (merilo), ki ga bomo uporabili, da bomo učenčevo storitev ali ravnanje še označili za zadovoljivo." Ponavadi ne moremo upoštevati vseh treh zahtev skupaj. Izbrana poglavja iz didaktike. (1995). Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 13.



in razvijanje miselnega procesa ob uporabi ustreznih dejstev oz. zgodovinskih dogodkov; vžvljanje v zgodovinsko dogajanje; interpretacijo in ovrednotenje zgodovinskih virov in njihovo uporabo kot dokazno gradivo; označitev omejitve vrednosti posameznih virov; primerjanje in soočanje različnih virov in povzemanje zaključkov. Pri tretji ravni pa se od učencev pričakuje, da priključijo v spomin, izberejo in pokažejo znanje na podlagi logičnih argumentov; znajo razločevati med vzrokom in posledico, med spremembo in kontinuiteto zgodovinskih dogodkov, med podobnostjo in različnostjo dogajanja; interpretirajo in ovrednotijo različne zgodovinske vire z vsestranskimi dokazi in navedejo njihove omejitve z več vidikov in tako ovrednotijo primerjavo različnega dokaznega gradiva na podlagi konsistentnega sklepanja in zaključkov.<sup>27</sup>

### Učna vsebina

Pri vsebinskem načrtovanju učnega načrta je največji poudarek pri učni vsebini, kjer je potrebno upoštevati sporočilnost, obseg, poglobljenost, starostno stopnjo učencev, težavnost, redukcijo, izbor ipd. Seveda pa je učna snov tesno povezana z učnimi (operativnimi) cilji. Učni načrti vsebujejo vzgojne in izobraževalne vsebine. Vzgojne vsebine so povezane s humanističnimi, družbenomoralnimi in eksistencialnimi vsebinami, izobraževalne vsebine pa so predvsem znanstvene, tehniške in umetniške vsebine.<sup>28</sup>

Glede na namembnost oziroma sporočilnost učnih vsebin lahko delimo učno vsebino na izobraževalno ali kognitivno vsebino, s katero se bivanje razlaga; na vzgojno-socializacijsko ali afektivno vsebino, s katero se bivanje doživlja, in praktično ali pragmatično, s katero se bivanje obvladuje.<sup>29</sup> Tako morajo teoretične kognitivne vsebine in tudi raznovrstne vzgojne vsebine spodbujati ustrezno praktično ustvarjalno vedenje in ravnanje učencev.

Pri vsebini je potrebno paziti tako na kvantitativno (količinsko) kot na kvalitativno (kakovostno) razsežnost učne vsebine, saj je potrebno upoštevati vsebinsko diferenciacijo in individualizacijo tako, da je učencem vsebina čimbolj prilagojena in se lahko tako postavi odnosi med učnimi sposobnostmi učencev in njihovimi dolžnostmi.<sup>30</sup>

Pri učni vsebini sta obseg in globina zelo pomembna. Obseg in globina učne vsebine pa sta tudi povezana, saj ju ni mogoče ločiti. Večja je poglobitev, večji je obseg in večji je obseg, večja je globina učne snovi. Z obsegom raste globina, z globino pa obseg. Zato sestavljavci učnih načrtov za določeno šolsko stopnjo (razred) določijo najbolj optimalno obče razmerje med obsegom in globino neke učne vsebine. A tudi to ni dovolj. Učitelji pa so dolžni to razmerje konkretizirati in ga prilagoditi individualnim učnim posebnostim učencev. Po Vladimirju Poljaku učni načrt predpisuje obseg in globino učnih vsebin. Obseg učnega

<sup>27</sup> Povzeto po: Kušče Zupan, S. (1993). Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo. Ljubljana: RS Ministrstvo za šolstvo in šport, ZRS za šolstvo in šport, str. 28–29, povzeto iz gradiva U. C. L. E. S. Distance Training for Assessment, Cambridge International Examinations, 1992. Vsaki ravni se dodeli določeno število točk.

<sup>28</sup> Ivanuš Grmek, M. (1997). Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 62.

<sup>29</sup> Strmčnik, F. (1997). Učna vsebina. V: Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 55. Isto tudi v: Strmčnik, F. (1997). Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije. V: Sodobna pedagogika. Letnik 48. Št. 5–6, str. 243.

<sup>30</sup> Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 51–52.

načrta zajema širino znanja in sposobnosti.<sup>31</sup> "Ker se znanje nanaša na dejstva in posplošitve, sposobnosti pa na dejavnosti, je še bolj določeno, da obseg učnega načrta zajema kvantiteto dejstev, posplošitev in dejavnosti, ki si jih učenci morajo pridobiti in razviti."<sup>32</sup> Globina ali intenzivnost pa določa globino izobraževanja, to pomeni globino znanja in stopnjo sposobnosti, ki jih morajo učenci pridobiti.<sup>33</sup>

Pri učni vsebini je potrebno upoštevati starostno stopnjo učencev in vpliv učne vsebine na razvoj učencev. Učna vsebina mora biti zanimiva, aktualna in privlačna ter mora vzpodbujati razmišljanje in raziskovanje. Glavni kriteriji za izbor učne snovi so tudi življenjskost, uporabnost, vzgojnost, sistematičnost in usklajenost z drugimi predmetnimi področji. Učne vsebine pa morajo tudi vzpodbuditi abstraktno, logično in divergentno mišljenje.<sup>34</sup>

Pri učni vsebini se lahko ugotavlja kriterij težavnosti, ki je razdeljen v obseg učne snovi (število strani, število širokih tem, število tem in didaktičnih poudarkov), strukturo učne snovi (raznovrstnost učne vsebine, zapletenost zvez ali odnosov v sistemu, zgradba sistema in njene lastnosti) ter abstraktnost učne snovi (ali gre za odmaknjenost od izkustvenega dela, življenjske prakse).<sup>35</sup>

Zato je potrebno znanstveno zasnovan predmet didaktično preoblikovati. To pomeni skriti učno vsebino, izločiti strokovne probleme in pojme ter poenostaviti sisteme in strukture. Za šolsko zgodovino je pomembna didaktična redukcija. Učna snov mora biti znanstveno primerna, osmišljati mora družbeno in individualno življenje učencev in se mora uporabljati tudi v bodočem družbenem življenju.<sup>36</sup> Didaktična redukcija, ki preoblikuje obširno znanstveno vsebino v poenostavljeno in razumljivo učno vsebino za učence, je še posebej pri sodobni zgodovini<sup>37</sup> zelo obsežna. Zato je potrebno izbrati vzorčne regije, države, dogodke in procese ter jih poenostaviti. Izbor učne snovi se mora osredotočiti na nekatere zgodovinske primere,

<sup>31</sup> Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 41.

<sup>32</sup> Ibid., str. 42.

<sup>33</sup> Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 43. Učna vsebina ali znanje je lahko površinska ali globinska. Površinsko in globinsko znanje pa se uravnava po globini razčlenjevanja vsebine oz. analize. Npr. z makroanalizo ali splošno analizo učenci spoznajo splošno znanje; z mikroanalizo ali globinsko-precizno analizo pa učenci pridobijo podrobno znanje. Prav tam, str. 43.

<sup>34</sup> Ivanuš Grmek, M. (1997). Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Doktor-ska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 203.

<sup>35</sup> Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 77.

<sup>36</sup> Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 79. "Razlike med znanstvenim in učnim procesom spoznavanja so tele: znanstvenik odkriva z znanstveno metodologijo oziroma z znanstvenimi metodami nova znanstvena spoznanja, učitelj pa z učnimi metodami vodi učenca do že odkritih resnic ..." Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 71.

<sup>37</sup> "Začetki sodobne zgodovine segajo v leto 1917, ko sta evropsko svetovno prevlado zamenjali dve kontinentalni velesili (ZDA, SZ) in se je za mnoga desetletja izoblikoval bipolarni svet dveh supersil. Vojaško in politično tekmovanje obeh supersil ter poveljna razmerja svetovne moči so se pričela postopoma in manj opazno, spreminjati na začetku 70. let. Popustila je hladna vojna med Vzhodom in Zahodom, naftna kriza je opozorila na omejenost naravnih bogastev in razblinila brezskrbni optimizem, gospodarstvo Sovjetske zveze je zašlo v stagnacijo, gospodarstva zahodnoevropskih držav so se ustalila in napredovala, izjemno uspešno so se razvijale Japonska, Kitajska in še nekatere azijske države itd. /.../ Ob koncu 80. let se je v vzhodni Evropi zrušil štiridesletni politični sistem in s tem prevladujoče dolgotrajno bipolarno razmerje dveh vojaško-političnih blokov v svetovni politiki. Kriza državno-socialističnih sistemov v vzhodni Evropi pod vodstvom Sovjetske zveze in politični zlom državno-planskih gospodarstev sta ustvarila v tem delu Evrope povsem nove politične situacije in odprla mnoga vprašanja o mednarodnem državnem sistemu v Evropi. Te nagle politične spremembe so prelomne tudi za svetovna razmerja, saj so zaključile desetletja trajajoča razmerja politično razdvojenega gospodarsko razvitega sveta." Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 70.



situacije, osebnosti ter omejiti zgodovinsko polje dogajanja. Takšna redukcija za sodobno zgodovino je prisotna pri angleških in mednarodnih izpitnih učnih načrtih.

Pri izboru vsebine je potrebno upoštevati več vidikov, ki so izpostavljeni preko operativnih učnih ciljev. Prvi vidik je obči ali stvarni, ki pomeni "relevantnost za sedanje in bodoče poklicne situacije; relevantnost za sedanje in bodoče življenjske situacije; tradicionalno civilizacijsko in kulturno vrednost, dragocenost; podlago za nadaljnje izobraževalne vsebine in cilje; fundamentalnost vsebine določenega področja; reprezentativnost; eksemplarnost in izobraževalno-vzgojno vrednost vsebine."<sup>38</sup> Drugi vidik je splošni didaktični vidik, ki "omogoča kreativne odnose v izobraževalno-vzgojnem procesu; vsebuje metodološke pristope in metode dela; uvaja učence v metodologijo spoznavanja in metode učenja; posreduje učne tehnike; omogoča kritiko, jo načenja in učence uvaja v njo; vsebuje posebnosti in posameznosti; vzbuja radovednost učencev in razvoj interesov; vpliva na razvoj motivacije; omogoča diferencirane pristope pri obravnavi; ohranja in razvija individualnost učencev."<sup>39</sup> Tretji vidik je posebni izobraževalno-vzgojni vidik, ki "izboljšuje klimo v skupini, oddelku, razredu; posreduje socialne izkušnje ali usmerja k njim; posreduje čustvene in tudi strokovne izkušnje; usmerja v razvoj prijateljskih odnosov med učitelji in učenci" ter zadovoljuje učenceve in učiteljeve interese.<sup>40</sup> Slovenski učni načrti upoštevajo vse tri vidike, vendar pa prevladujeta obči ali stvarni vidik in splošni didaktični vidik. Ravno tako tuji učni načrti (francoski, angleški in mednarodni) upoštevajo vse tri vidike pri izboru vsebine, vendar pa je tako kot pri slovenskih manj zastopan posebni izobraževalno-vzgojni vidik. Pri izboru zgodovinske učne vsebine bi se morale upoštevati izobrazbene, vzgojne in idejne naloge s stališča potreb družbe; psihološka zmogljivost otrok in njihov duševni razvoj; aktivizacija učencev v učnem procesu; večja pozornost novejši zgodovini; horizontalni in vertikalni profil učne snovi in njena kvantiteta; domači in geografski prostor; izbor pomembnejših poglavij iz narodne in obče zgodovine ter nekateri ključni zgodovinski pojavi, dejstva in ideje.<sup>41</sup>

Pri izboru vsebine naj bi se upoštevalo tudi načelo aktualizacije. Temeljne situacije, ki vodijo k aktualizaciji, so družbena preteklost, s katero se razume sodobnost in današnja družba; sodobni družbeni problemi, ki se lahko primerjajo s preteklimi, in življenjska prizadetost učencev, ki iščejo odgovore v zgodovini in v današnjem času. "V zasnovi tem naj bi bila prisotna vez med zgodovinsko preteklostjo in sodobnostjo. Izkušnje ljudi v preteklosti prispeva k osmišljenju sodobnega družbenega življenja, ki ga učenci izkustveno spozna-

<sup>38</sup> Kramar, M. (1993). Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. Nova Gorica: Educa, str. 43.

<sup>39</sup> Ibid., str. 43.

<sup>40</sup> Kramar, M. (1993). Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. Nova Gorica: Educa, str. 43. Avtor je povzel kriterije za izbor vsebine po Becker, G. E. (1989). *Planung von Unterricht*, Beltz, Weinheim und Basel.

France Strmčnik tudi navaja nekatere kriterije za vsebino po Becker, G. E. (1984). *Planung von Unterricht, Handlungsorientierte Didaktik, Teil I, Didaktik*, Wienheim, str. 41. "V učne načrte in v pouk naj bi prišle tiste vsebine, ki so pomembne za zdajšnje in bodoče življenjske situacije, za zdajšnje ali bodoče poklicne situacije, so neposredno aktualne, so za učence posebej zanimive, so zgodovinsko in kulturno vredne, so kot del obsežnejše učne vsebine, so reprezentivne, so z visoko vzgojno-izobraževalno vrednostjo, so vredne ohranitve s prenosom iz generacije v generacijo, pospešujejo samostojnost, omogočajo razvijanje ustvarjalnosti, pospešujejo zahtevnejše kognitivne strukture, pospešujejo kritične sposobnosti, omogočajo svobodni prostor za individualno ravnanje, posredujejo socialne izkušnje, posredujejo doživljajske izkušnje, posredujejo stvarne izkušnje, posredujejo delovne izkušnje, posredujejo učne tehnike." Strmčnik, F. (1998). Procesnost in preobsežnost učnih načrtov. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 3, str. 241.

<sup>41</sup> Zgonik, M. (1968). *Zgodovina v sodobni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 74.

vajo. Ob spoznavanju zgodovinskih pojavov in procesov primerjajo le-te s sodobnimi in hkrati iščejo podobnost. Tudi kakovostna različnost med preteklimi in sodobnimi pojavi prispeva, da učenci ob primerjavi na konkretnih primerih nazorno spoznavajo razvojno smer in bistvene značilnosti družbenih struktur. Iskanje zvez med sodobnostjo in preteklostjo je tesno povezano z družbenokritičnim mišljenjem učencev.”<sup>42</sup>

Pri razporeditvi učne vsebine so znani trije principi: linearni, koncentrični in spiralni princip.<sup>43</sup> Linearni princip bolj upošteva znanstveno sistematičnost in kontinuiteto povezanosti učne vsebine. Koncentrični princip razvršča učno vsebino na posamezne dele in se potem postopno vrača k njim na višji ravni, učna vsebina gre od enostavne do sestavljene. Spiralni princip je spiralna razvrstitev vsebine, kjer je bolj pomembna kvaliteta, na predznanje se naslanja le toliko kot je potrebno zaradi kontinuitete ali povezovanja; pozornost je usmerjena na odvečno ponavljanje in na obseg vsebine.<sup>44</sup> Pri slovenskih učnih načrtih je značilen linearni princip razporeditve učne snovi, ravno tako tudi pri tujih učnih načrtih. Če pa upoštevamo razporeditev osnovnošolske in srednješolske snovi, je za Francijo in Slovenijo značilen tudi koncentrični princip, saj se srednješolska vsebina povezuje z osnovnošolsko. Osnovnošolska vsebina se ponovi na višji ravni in v večjem obsegu v srednjih šolah.

Razvrstitev zgodovinske učne vsebine je lahko kronološkoprogresivna, ki razvršča vsebine od najstarejših dogodkov k novejšim; regresivna razvrstitev razvršča vsebine od sedanjosti k bližnji in daljni preteklosti; monografska razvrstitev, ki razvršča vsebine po važnejših dogodkih, ki obeležujejo določeno zgodovinsko obdobje, in koncentrična razporeditev, kjer se nekateri deli obdelujejo v dveh ali več zaokroženih celotah (npr. v osnovni šoli v manjšem obsegu, v srednji šoli pa je vsebina obsežnejša).<sup>45</sup> Posebna monografska razvrstitev zgodovinske vsebine pa temelji na osnovi eksemplarnega izhodišča oz. na vzorčnem načelu (razvojni ali strukturalni princip), kjer je vsebina osredotočena na izbrani primer in poglobitev tega primera. Primeri so lahko tipični (npr. ruska oktobrška revolucija), lahko predstavljajo model ali vzorec (npr. sovjetski model po letu 1945) ali pa so reprezentančni (npr. Marija Terezija kot predstavnica razsvetljenega absolutizma).<sup>46</sup> Pri eksemplarnem učenju je pomembna tipičnost in prepričljivost posameznih primerov, ne pa njihovo število.<sup>47</sup> Takšna razvrstitev je značilna v angleških in mednarodnih izpitnih

<sup>42</sup> Trojar, Š. (1987). Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. V: Zgodovinski časopis. Letnik 41. Št. 3, str. 519.

<sup>43</sup> “Z razvrstitvijo ali strukturo učnega načrta se določa, v kakšni zaporednosti se obdelujejo učne vsebine posameznega predmeta v razredu, in tudi zaporednost vsebin tega predmeta v več razredih.” Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 44. Vladimir Poljak loči tri vrste razvrščanja učne vsebine: linijsko ali sukcesivno razvrstitev, koncentrični način razvrščanja in kombinirani način razvrščanja. Prav tam, str. 45.

<sup>44</sup> Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. V: Sodobna pedagogika. Letnik 49. Št. 2, str. 136.

<sup>45</sup> Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 101–103. Demarin predvideva še druge možnosti razvrstitve učne vsebine: npr. biografska razvrstitev, ki je v obliki krajših ali daljših življenjepisov nekaterih zgodovinskih osebnosti; koledarski način razporejanja vsebine, kjer se vsebina razvršča po spominskih dnevih in letnicah.

<sup>46</sup> Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 78.

<sup>47</sup> Ti primeri so ponavadi tudi obširne oz. poglobljene teme. “Obširne teme naj bi zagotovile bolj celovito notranjelogično povezanost in dialektiko učne snovi, načrtno utrjevanje in sistematizacijo v širših okvirih zgodovinskih procesov in pojavov. Omogočajo pa tudi bolj organsko kombinacijo in vključevanje aktivnih metod in oblik pouka. Značilno za to vrsto tem je tudi, da so osredotočene na vsebinsko, teritorialno ali časovno zoženi izsek iz zgodovine, ki ga obdelajo temeljito in globinsko. Takšni izseki, imenovati tudi ‘otoki’, ‘kosi’ ali ‘krpe’, omogočajo mnogostransko spoznavanje teme.” Trojar, Š. (1987). Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. V: Zgodovinski časopis. Letnik 41. Št. 3, str. 519.

učnih načrtih, medtem ko je pri slovenskih in francoskih učnih načrtih značilna kronološkoprogresivna razvrstitev zgodovinskih vsebin.

Tematizacija vsebine v učnih načrtih zgodovine je izredno pomembna, saj je učna vsebina ponavadi tematsko razporejena.<sup>48</sup> Učna vsebina v učnih načrtih je lahko razvrščena v poglavja oz. široke teme, ki so naprej razčlenjene v teme, ki naj bi ustrezale obsegu ene ali več učnih ur, teme pa so naprej razčlenjene na didaktične poudarke oz. probleme (podteme). Posamezna tema je osredotočena na določene zgodovinske procese ali situacije.

Zasnova zgodovinskih tem je različna. Teme s progresivno časovnorazvojno projekcijo predstavljajo zgodovinske dogodke od starejših k novejšim obdobjem (npr. vzpon in padec fašizma). Teme po sistemu regresije imajo za primarno vlogo strukturalno sociološki vidik, zgodovinski razvoj pa pojasnjuje razvojne težnje in spremembe v oblikovanju struktur družbenega organizma (npr. Evropska gospodarska skupnost in prve zamisli o evropski integraciji). Teme po sistemu strukturalno sistemske projekcije pa svojo pozornost usmerjajo v analizo družbe, v globinsko spoznavanje gospodarskih, političnih in socialnih podsistemov v določenem zgodovinskem trenutku (npr. vloga Marshallovega načrta pri gospodarski obnovi zahodne Evrope).<sup>49</sup>

Sodobna didaktika pouka zgodovine se zavzema tudi za problemsko zasnovo pouka. Zgodovinske teme naj bi bile po možnosti problemsko zasnovane, saj ravno problemska zasnova teme razvija samostojno, ustvarjalno, kritično mišljenje učencev ter spodbuja aktivne učne oblike in metode.<sup>50</sup> Pri takšni zasnovi tem imajo posebno vlogo operativni učni cilji. Problemski pouk ni usmerjen na pomnjenje zgodovinskih vsebin, ampak na usposabljanje učencev za družbenokritično mišljenje. Učenci bi morali pri problemskem pouku zgodovine priti do spoznanj in zaključkov samostojno, le ob manjši pomoči učitelja. Problemska vprašanja, ki zahtevajo "povzemanje poenostavljenih problemskih vprašanj znanstvene zgodovine in njihovo razrešitev; samostojno iskanje odgovorov na vprašanja o bistvenem ob določenih zgodovinskih situacijah; prenos sodobnih, aktualnih družbenih vprašanj na zgodovinske situacije v preteklosti,"<sup>51</sup> so vključena tudi v slovenskih, francoskih, angleških in mednarodnih učnih načrtih za srednješolsko zgodovino.

<sup>48</sup> "Tema šolske zgodovine je /z/ didaktičnega vidika smiselno zaokrožena in strukturirana vsebinska enota, ki ima osrednji smoter, osrednji problem ali vodilno idejo." Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: DZS, str. 92. Teme so lahko tudi razvojne študije z daljšim časovnim obsegom; primerjalne študije zgodovinskega razvoja v eni ali več držav ali regij, ki lahko poudarjajo nasprotja in podobnosti; poglobljeni študiji; študije sprememb in kontinuitete. Povzeto po: *The European Content of the School History Curriculum*. (1995). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, str. 29–30.

<sup>49</sup> Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: DZS, str. 94.

<sup>50</sup> Trojar, Š. (1987). *Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka*. V: *Zgodovinski časopis*. Letnik 41. Št. 3, str. 519.

"Problemska zasnova tem in problemski pouk imata vrsto metodičnih prednosti in omogočata, da se uveljavijo neposredna prizadetost učencev, motivacija za določeno tematiko, subjektivni odnos do teme. Glede na dinamične družbene situacije, nova politična razmerja itd. pa naj bi bil učni načrt toliko odprt, da omogoča vključitev aktualnih tem in preoblikovanje dosedanjih." Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: DZS, str. 74.

<sup>51</sup> Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: DZS, str. 80.

### Zaključek

Sodobna tematska zasnova učnih načrtov za srednješolski predmet zgodovina teži k poglobljenim temam (npr. angleški in mednarodni učni načrti), ki bolj spodbujajo ustvarjalno razmišljanje, učinkovite konkretizacije, globinsko analizo učne vsebine in zagotavljajo problemsko zasnovo, kot pa k zgoščenim temam (značilno za zgodovino v Sloveniji), ki težje dopuščajo metode dela z zgodovinskimi viri in poglobljenost učnih tem.

Sodobni učni načrti so manj enciklopedično zasnovani, ampak vsebujejo kombinacije kronološke enciklopedičnosti in eksemplaričnih primerov s strukturno sistemsko zasnovo tem (npr. francoski) ali pa vsebujejo le eksemplarične poglobljene primere, kjer je več možnosti za razvijanje sposobnosti uporabe zgodovinskih virov, za primerjave interpretacij virov ter za ugotavljanje zanesljivosti in pristranskosti oz. za poenostavljeno zgodovinsko raziskovanje (npr. angleški in mednarodni).

Seveda pa so učni načrti namenjeni učiteljem, zato naj bi le-tim pomagali izdelati podrobne učne načrte oz. letne delovne načrte, saj morajo učitelji načrtovati izbor učne vsebine, zaporednost in logičnost učne vsebine, beležiti znanje, koncepte, sposobnosti učencev, ugotoviti določene dosežene cilje, nakazati diferenciacijo dela, načrtovati ustrezne pripomočke (gradivo, čas, prostor, učne oblike in metode), načrtovati preverjanje, ocenjevanje in evalviranje učnega dela.<sup>52</sup> Zaradi hitrega razvoja znanosti in tehnologije pa bi morali učitelji uvajati v učno delo tudi številne spremembe, konkretizirati vsebino in uporabljati sodobne oblike poučevanja, kot so projektno delo, delo z učnimi listi, problemski pouk, skupinski in interdisciplinarni pouk ipd., ter uresničevati tudi vzgojne cilje z različnimi estetsko-umetniškimi dejavnostmi.<sup>53</sup>

### Literatura

- Clary, M., Genin, C. (1991). *Enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A guide to teaching practice*. London, New York: Routledge.
- Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.
- Humanities. (1997). *Book one. First draft*. Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB Middle Years Programme Humanities. (1998). *Book one*. Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). Načrtovanje elementov kurikuluma. V: *Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Programska prenova naše osnovne in srednje šole*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 128–33.
- Ivanuš Grmek, Milena (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Izbrana poglavja iz didaktike. (1995). *Novo mesto: Pedagoška obzorja*.
- Kodelja, Z. (1997). O načinu dela NKS in ciljnih kurikularne prenove. V: *Zbornik Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 99–103.
- Kramar, M. (1993). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.

<sup>52</sup> Povzeto po: Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A guide to teaching practice*. London, New York: Routledge, str. 91.

<sup>53</sup> Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 2, str. 123

- Kroflič, R. (1993). Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 43. Št. 9–10, str. 473–487.
- Kroflič, R. (1997). Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: *Zbornik Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 199–217.
- Kušče Zupan, S. (1993). Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo. Ljubljana: RS Ministrstvo za šolstvo in šport, ZRS za šolstvo in šport.
- Marsh, C. J. (1993). *Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: DZS.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.
- Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1995). Strukturnost in sistematičnost pouka. V: *Sodobna pedagogika*: Letnik 4. Št. 9–10, str. 452–466.
- Strmčnik, F. (1996). Vzgojno-izobraževalni cilji. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 47. Št. 7–8, str. 309–324.
- Strmčnik, F. (1997). Učna vsebina. V: *Kongres pedagoških delavcev Slovenije*. Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 43–57.
- Strmčnik, F. (1997). Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 48. Št. 5–6, str. 231–245.
- Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 1, str. 1–16.
- Strmčnik, F. (1998). Procesnost in preobsežnost učnih načrtov. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 3, str. 225–243.
- Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. V: *Sodobna pedagogika*. Letnik 49. Št. 2, str. 117–137.
- The European Content of the School History Curriculum. (1995). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Tomić, A. (1992). Načrtovanje učiteljevega dela – Imperativ sodobne šole. V: *Vzgoja in izobraževanje*. Letnik XXIII. Št. 4, str. 15–25.
- Trojar, Š. (1987). Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. V: *Zgodovinski časopis*. Letnik 41. Št. 3, str.
- Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine*. Reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih, Ljubljana: DZS.
- Trojar, Š. (1997). Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. V: *Zgodovina v šoli*. Letnik VI. Št. 4, str. 42–49.
- Zgonik, M. (1968). *Zgodovina v sodobni šoli*. Ljubljana: DZS.

#### S u m m a r y

### **Didactic and Methodical Structures of Contemporary Curriculums for Secondary-School History in Slovenia, France, Great Britain, and in International Schools**

Danijela Trškan

Modern curriculums serve to direct and organize the learning process. Main elements of a curriculum are teaching objectives, goals, educational contents (arranged in broader thematic complexes which, in turn, are divided into themes and didactic emphases), teaching methods, teaching aids, manners of verifying and grading knowledge, adequate material conditions and staff members, and instructions that also form the basis for textbooks, workbooks, manual and reference books, and other didactic material. Modern secondary-school history curriculums (in Slovenia, France, Great Britain and in international schools) greatly emphasize contents and objectives that have to be clear, useful and adequate.

When designing the contents of a curriculum the greatest emphasis is on educational contents that must contain valid messages; it is also necessary to consider the extent of instruction, pupils' age, requirement degree, reduction, selection, organization of educational contents, contents thematization, etc. In history curriculums the educational contents is usually chronologically progressive, thus starting with older events and progressing to more recent ones, regressive (from the present to recent and less recent past), monographic (the contents is arranged according to important events that mark a given historic period), exemplary and concentric (certain parts are studied in two or more wholes). Important is also the design of historic themes that may represent historic events starting with older periods and progressing toward more recent times, may explain developmental tendencies and changes in the development of social structures, or may analyze economic, political or social systems.

When defining educational goals of a given curriculum the greatest emphasis is on teaching objectives; these are connected with educational contents, organizations and teaching activities. Teaching objectives have different aspects and usually refer to knowledge and understanding (cognitive teaching objectives), active methods and activities (methodical), and values and relation (educational).

Curriculums have to be systematically designed. It is imperative to define educational goals, and the subjects of instruction, teaching methods and procedures have to be logically and clearly arranged. It is only such planning that can lead to the development of independence and creativity.

Contemporary thematic design of secondary-school history curriculums strives to create in-depth themes and a combination of chronology and examples that stimulate creative thinking and a detailed analysis of educational contents, and enable the use of the historic sources method (British and international curriculums).

Since curriculums are designed for teachers, they have to be designed in order to help teachers plan the selection, progression and logical structure of educational contents, register pupils' knowledge, comprehension and abilities, assess attained goals, plan corresponding methods and teaching aids, and design verification, grading and evaluation of the educational process.

## KRONIKA

### časopis za slovensko krajevno zgodovino

Sekcija za krajevno zgodovino Zveze zgodovinskih društev Slovenije že vse od leta 1953 izdaja svoje glasilo "**Kronika**". Revija je ilustrirana in poleg poljudno-znanstvenih prispevkov iz slovenske zgodovine pogosto objavlja tudi razprave in članke, ki po svoji problematiki presegajo ozke lokalne okvire. "Kronika" ima namen popularizirati zgodovino in zato poroča o delu zgodovinskih ustanov in objavlja ocene novih knjig, pomembnih za slovensko zgodovinopisje.

"Kroniko" lahko naročite na sedežu Zveze zgodovinskih društev Slovenije, 1000 Ljubljana, Aškerčeva 2/I. Po izredno ugodnih cenah je na razpolago tudi večina starejših letnikov revije.

V seriji "**Knjižnica Kronike**" so izšle naslednje publikacije:

Milko Kos, SREDNJEVEŠKA LJUBLJANA, topografski opis mesta in okolice (1955), 96 strani  
Igor Vrišer, RAZVOJ PREBIVALSTVA NA OBMOČJU LJUBLJANE (1956), 72 strani  
Vlado Valenčič, SLADKORNA INDUSTRIJA V LJUBLJANI (1957), 68 strani  
Sergij Vilfan - Josip Černivec, ZGODOVINA LJUBLJANSKE MESTNE HIŠE (1958), 128 strani  
Peter Vodopivec, LUKA KNAPELJ IN ŠTIPENDISTI NJEGOVE USTANOVE (1971), 104 strani