

Vilma Brodnik

O pojmovanjih znanja v gimnazijskem učnem načrtu in zgodovini na maturi*

Uvod

Preverjanje in ocenjevanje znanja pomenita dve različni, a najbolj odgovorni in pomembni etapi učnega procesa. Z njima ugotavljamo, v kolikšni meri so doseženi učni cilji pouka zgodovine. Preverja in ocenjuje se praviloma takšno znanje kot ga zahtevata učni načrt in predmetni izpitni katalog ali ga pojmujejo učitelji in tako tudi organizirajo in izvedejo pouk. Tako koncepcija pojmovanja znanja vpliva na učni načrt kot temeljni šolski dokument, na celoten proces pouka in seveda tudi na preverjanje in ocenjevanje kot njegov sestavni del. Matura pa predstavlja sklepno obliko preverjanja in ocenjevanja znanja v gimnaziji.

Koncepcije pojmovanja znanja in načrtovanje učnih načrtov

Vsakokratna koncepcija pojmovanja znanja odseva iz učnih ciljev v učnih načrtih za zgodovino. Ti so lahko načrtovani vsebinsko, učnociljno ali učnoprocesno.¹

A. Pojmovanje znanja v vsebinsko načrtovanih učnih načrtih

V vsebinsko načrtovanih učnih načrtih so premalo upoštevana pedagoška znanstvena načela načrtovanja, kriteriji za izbiro vsebin so nepregledni, vsebine so preobremenjene, premalo se upošteva novejša vsebine, ne vsebujejo nujnih navodil in nasvetov za izvajanje, vodijo k premalo sistematičnemu, načrtnemu in racionalnemu delu, učitelji pa so prisiljeni snov le posredovati, učenci so ob tem v vlogi poslušalcev². Pri takšnih učnih načrtih so prisiljeni učitelji pod pretvezo avtonomnosti in izbirnosti učnih vsebin le-te bolj ali manj uspešno izbirati, ali snov v celoti obravnavati v zelo površinski in posplošeni obliki s transmisijem modelom pouka, ali pa obravnavajo vso snov enako obsežno in jim zato zmanjka časa za teme iz zgodovine 20. stoletja. Vsem trem oblikam realizacije učnih načrtov so se prilagodile tudi založbe, ki v državi izdajajo učbenike za zgodovino. Le ti so lahko v zelo posplošeni

* Prispevek na okrogli mizi »Zgodovina na maturi« na 31. zborovanju slovenskih zgodovinarjev »Regionalni vidiki slovenske zgodovine«; Maribor, 10.–12. oktobra 2002.

¹ Danijela Trškan: Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji in Veliki Britaniji v mednarodnih šolah V: Zgodovinski časopis, Letnik 55/2, 2001, str.256–257 (po France Strmčnik: Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta v Sodobni pedagogiki, Letnik 49/1).

Glej tudi France Strmčnik: Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete, Ljubljana 2001, str. 243–244.

² Prav tam, str. 256.

obliki, saj vsebujejo zgoščeno le tisto snov, ki naj bi se jo dijaki naučili in pri preverjanju in ocenjevanju čimbolj pristno po spominu obnovili in tako dokazali splošno razumevanje zgodovinskih procesov in zgodovinskih spoznanj. Dijaki svoje memorirano znanje urijo z utrjevanjem ob delovnih zvezkih. Za večjo zanimivost učbeniki, ki podpirajo opisani model, vključujejo množico barvnih fotografij. Imamo pa tudi že učbenike podelovnega značaja, ki vključujejo tudi odlomke iz različnih zgodovinskih virov z vprašanji, ki dijake navajajo na samostojno učenje in spoznavanje zgodovine in ki jih praviloma uporabljajo učitelji, ki učno snov bolj poglobljeno obravnavajo bodisi, da pri tem upoštevajo celotno snov po učnem načrtu ali da izberejo tematske sklope, ki jih bodo obravnavali v bolj poglobljeni obliki. Opisani položaj glede učnih načrtov, pouka zgodovine in večine učbenikov prevladuje pri gimnazijskem pouku zgodovine. Je odraz tradicionalne koncepcije pojmovanja znanja, pri katerem je pomembno, da učenci učno snov znajo in razumejo, učiteljem so pomembne le vsebine in ne tudi cilji, sicer pa prevladuje istovetenje vsebin s cilji pouka zgodovine. Prevladujoči model pouka je transmissijski, ko učitelj uporablja klasično ali tradicionalno frontalno obliko pouka s prevladujočo metodo razlage. Učenci pri takšnem pouku malo govorijo, v glavnem poslušajo in opazujejo.³ Za povečanje motivacije uporablja tudi metodo dela z zgodovinskimi viri, ki pa izzveni v pridobivanje dodatnih podatkov ali le za ilustracijo. V tem primeru se govori o neklasični ali netradicionalni frontalni učni obliki, ki vključuje različne metode, ki učenca spodbujajo k sodelovanju, odgovarjanju na učiteljeva vprašanja, pa tudi postavljanju vprašanj učitelju in k izražanju lastnih mnenj o novi učni snovi.⁴

B. Pojmovanje znanja v učnociljno načrtovanih učnih načrtih

S kurikularno prenovo so bile vsebine v zadnjih gimnazijskih učnih načrtih preoblikovane v cilje, ki od dijakov pričakujejo, da določeno vsebino opišejo, navedejo, naštejejo, orišejo ipd. Zato bi lahko zapisali, da se ti učni načrti trudijo biti učnociljno načrtovani, kar je bila tudi zahteva kurikularne prenove, prevladujejo pa še vedno vsebine⁵. Sicer je za učnociljno zasnovane učne načrte značilno, da je poudarek na ciljih, ki naj bi jih učenci dosegali pri pouku. S temi cilji so opredeljene tudi vsebine in metode pouka. Cilji pa so glede na različne stopnje zahtevnosti razvrščeni po Bloomovi taksonomiji znanja in ciljev. V naših gimnazijskih učnih načrtih prevladuje prva in najenostavnejša stopnja to je poznavanje zgodovinskih dogodkov in pojavov. Bloomova taksonomija (klasifikacija) znanja in ciljev je trenutno najbolj znana v slovenskem prostoru, zasnoval pa jo je v petdesetih letih 20. stol. ameriški strokovnjak Benjamin Samuel Bloom z Univerze v Chicagu. Vrste znanja po Bloomu so kognitivne (spoznavne), afektivne (segajo na čustveno področje) in psihomotorične (segajo na gibalno področje). Pri zgodovini, v kolikor se uporablja ta taksonomija, se uporablja v glavnem le

³ Danijela Trškan, Violeta Gerden, Vojko Kunaver: Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. ZRSŠ 1999, str. 10 (po France Strmčnik: Učna diferenciacija in individualizacija v naših osnovnih šolah. ZRSŠ 1993).

⁴ Prav tam, str. 10.

⁵ Glej tudi Danijela Trškan: Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah V: Zgodovinski časopis, Letnik 55/2, 2001, str. str. 257 (po France Strmčnik: Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta v Sodobni pedagogiki, Letnik 49/1). Glej tudi France Strmčnik: Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete 2001, str. 246–250. Vilma Brodnik: Analiza spremljave učnega načrta za zgodovino v prvem letniku splošne in strokovne gimnazije V: Zgodovina v šoli, Letnik IX/1. Ista: Prenova učnega načrta za gimnazije V: Temeljne prelomnice preteklih tisočletij. Zbornik referatov 30. zborovanja slovenskih zgodovinarjev. Zveza zgodovinskih društev Slovenije 2001.

kognitivna vrsta znanja, v manjši meri afektivna (npr. v primeru, ko skušamo z izbranimi metodami učenja doseči vživljanje v zgodovinsko dogajanje, zlasti pri igri vlog) in zelo redko psihomotorična (npr. pri igri vlog v obliki dramatizacije je lahko vključen tudi ples⁶). Kognitivno znanje se po Bloomu razvrsti od manj k bolj zahtevnemu po naslednjih stopnjah: poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje. Pri tem je višji stopnji kognitivnega znanja zadoščeno le, če učenci znanje uporabljajo v novi situaciji. Na primer, če zahtevamo, da razložijo vzroke, ki pa jih v resnici le obnovijo po naši razlagi, sodi to znanje po zahtevnosti v poznavanje in ne v razumevanje. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja v gimnaziji, vključno z maturo so pogosto dogaja, da je zahtevnost vprašanj precenjena. Tako tudi vprašanje, da naj dijaki ocenijo kulturne dosežke prvih visokih civilizacij in nato v resnici te dosežke le naštejejo, ne sodi pod vrednotenje, ampak le v poznavanje. V nadaljevanju navajam primere vprašanj za zgodovino stopnjevanih po Bloomovi taksonomiji znanja in ciljev za kognitivno področje.

1. Znanje in poznavanje

Zahteva se znanje, poznavanje in prepoznavanje terminologije, izrazov za pojme, simbolov, dejstev, specifičnih podatkov, dogovorov, pravil, konvencij, tendenc in zaporedij (npr. časovnih), ravnanja s posameznimi dejstvi in podatki, spoznavanje klasifikacij in širših kategorij področja, poznavanje kriterijev za ocenitev, metodologije, raziskovalnih postopkov, tehnik, abstraktnega, posplošenega znanja, poznavanja zakonitosti, principov, posplošitev, teorij in struktur. Gre za izražanje znanja v že poznani problemski situaciji, kot so jo učenci spoznali pri pouku.

Primeri:

V pravilnem časovnem (kronološkem) zaporedju razvrsti obstoj naštetih starih civilizacij tako, da najstarejšo označiš s številko 1, najmlajšo pa s številko 5.

- Egipčani
- Sumerci
- Rimljani
- Grki

Naštej in razloži dva vzroka za nastanek Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev.

S pomočjo odlomka iz zgodovinskega vira ugotovi, kakšno vladavino so poznali Atenci v času vladanja stratega Perikleja.

S pomočjo zemljevida rimskega imperija izpiši tri rimske province iz vzhodnega dela imperija.

2. Razumevanje

2.1 PREVAJANJE IZ ENE VRSTE SIMBOLIČNEGA ZAPISA V DRUGEGA

Na temelju statističnih podatkov iz tabele v obliki krajšega samostojnega zapisa opiši, kako so se gospodarsko razvijale evropske države konec 19. stoletja. Zapiši in utemelji tudi

⁶ Pavla Karba je izvedla s svojimi učenci dramatizacijo dunajskega kongresa, ko so učenci zaplesali tudi dunajski valček (glej Pavla Karba: Zgodovina v šoli drugače. DZS 1996).

en vzrok po svoji presoji, za katerega meniš, da je vplival na hitro gospodarsko rast najrazvitejše države.

Oglej si shemo upravno-političnega ustroja frankovske monarhije v času Karla Velikega. V obliki krajšega zapisa podpri ali ovrzi trditev, da je imel Karel Veliki absolutno oblast.

2.2. INTERPRETACIJA ALI RAZLAGA – razbiranje odnosov med elementi, ki niso neposredno navedeni, je pa nanje mogoče sklepati.

Kako so reforme Marije Terezije in Jožefa II. spremenile položaj slovenskih podložnikov? (V to kategorijo lahko vprašanje uvrstimo le, če smo pri pouku obravnavali vse reforme in nismo neposredno navajali posledic, so pa razvidne in poznavanja značilnosti posameznih reform Marije Terezije in Jožefa II.)

2.3. EKSTRAPOLACIJA ALI PREDVIDEVANJE posledic, izidov, učinkov na temelju danih podatkov, besedil ...

Preberi vir 1 in razmisli ter zapiši svoje predvidevanje o zaključku političnih spopadov med meščanstvom in cesarjem Francem Jožefom glede ustavnega življenja.

Preberi vir 2. Ali tvojo napoved potrjuje ali zavrača. Odgovor utemelji s podatki iz obeh virov.

3. Uporaba poznanih principov na novih primerih

Zapiši letu 2003 ustrezno tisočletje, stoletje, polovico tisočletja in stoletja ter desetletje stoletja. Kaj bi se spremenilo, če bi datiral isto leto za čas pr. Kr.?

Aleksander Makedonski je umrl leta 323 pr. Kr. Koliko let mineva letos od njegove smrti?

Razvrsti vzroke za razpad Jugoslavije od splošnih do konkretnih in izbor utemelji.

Razvrsti posledice druge svetovne vojne glede pomena za nadaljnji zgodovinski razvoj od najbolj do najmanj pomembnih in svoj izbor utemelji.

4. Analiza

4.1. ANALIZA ELEMENTOV – učenec mora poiskati glavne dele v sporočilu in razlikovati med dejstvi in vrednotno obarvanimi mnenji in nameni sporočila.

Natančno preberi zgodovinsko besedilo, ki razlaga začetke druge svetovne vojne na Slovenskem, in v razpredelnico izpiši vsa zgodovinska dejstva in mnenja pisca besedila.

Zgodovinska dejstva	Mnenja pisca besedila

4.2. *ANALIZA ODNOSOV – učenec mora razbrati odnose med elementi (npr. odnose med hipotezami in dokazi zanje, med podatki in zaključki, v kakšnem odnosu so posamezni elementi do glavne teze ali ideje – jo podpirajo ali le ilustrirajo in razširjajo).*

Glej primer pri poglavju o problemskem pouku zgodovine, ki se nanaša na ameriško osvobodilno vojno v priročniku *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine (ZRSŠ 2003)*.

4.3. *ANALIZA STRUKTURE IN ORGANIZACIJSKIH NAČEL – učenec mora obravnavano področje dobro poznati in sporočilo dobro razumeti, če hoče sporočilo ovrednotiti.*

Iz odlomka iz Platonove Države samostojno razberi in razloži Platonovo stališče glede idealne državne ureditve.

5. Sinteza

5.1 *IZDELAVA IZVIRNEGA SPOROČILA – samostojno razvijanje idej, argumentov in izražanje izkušenj in občutij.*

Winston Churchill je avtor več domislic glede zgodovinskih dogodkov in pojavov. Znana je njegova izjava, da je od vseh slabih oblik vladavin demokracija še najboljša. Z lastnimi primeri in dokazi utemelji to njegovo misel.

5.2 *IZDELAVA NAČRTA ALI PREDLOGA ZA AKCIJO*

Izdelaj načrt za popularizacijo turizma v domači regiji, ki bo temeljil na zgodovinsko-kulturnih spomenikih.

5.3 *IZPELJAVA SISTEMA ABSTRAKTHNIH ODNOSOV – učenec samostojno razvija razlage in hipoteze o določenih pojavih in problemih na temelju danih podatkov, izkušenj ...*

Glej primer pri poglavju o problemskem pouku pri zgodovini, ki se nanaša na ameriško osvobodilno vojno v priročniku *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine (ZRSŠ 2003)*.

6. Vrednotenje ali evalvacija

6.1 *VREDNOTENJE NA TEMELJU NOTRANJNH KRITERIJEV – učenci vrednotijo ideje, metode ... po kriterijih, ki so značilni za to delo.*

Primerjaj in ovrednoti stalinizem v Sovjetski zvezi v tridesetih letih 20. stoletja in fašizem v Italiji v dvajsetih letih 20. stoletja z vidika spoštovanja človekovih pravic. Ugotovitve podpri z lastnimi primeri in dokazi.

6.2. VREDNOTENJE NA TEMELJU ZUNANJIH KRITERIJEV – učenec neko delo primerja z vzornim.⁷

Primerjaj in oceni Periklesovo o demokracijo z današnjo zahodnoevropsko kot zgleodom demokratične ureditve držav z vidika upoštevanja človekovih pravic.

C. Pojmovanje znanja v učnoprocesno načrtovanih učnih načrtih

Zadnja skupina učnih načrtov pa sodi med učnoprocesno načrtovane.⁸ Pri njih je poudarek na procesu usvajanja znanja, na aktivnostih učitelja in učencev. Pomemben je torej tudi proces usvajanja znanja. Pri tem se razvija procesno znanje, ki pomeni kombinacijo vsebin, metod, aktivnosti učiteljev in učencev, organizacijskih postopkov in ciljev, ki vključujejo vrste in stopnje znanja po različnih taksonomijah npr. po Bloomovi. Takšnih učnih načrtov v Sloveniji še nimamo, znani pa so v anglosaškem svetu.

Ko so se prenove učnih načrtov lotili v 70. letih v Združenih državah Amerike, so najprej načrtno razmislili, kakšno znanje se od učencev sploh pričakujejo. Rezultat je bila nova koncepcija pojmovanja znanja, ki jo je opredelil ameriški strokovnjak Robert Marzano s sodelavci. Njegovo pojmovanje znanja je še zlasti zanimivo, ker ga utemeljuje prav s primeri iz zgodovine. Tako Robert Marzano loči deklarativno, proceduralno in procesno znanje. Pri tem je procesno ali vseživljenjsko znanje najvišja pojmovna kategorija, ki vključuje tudi deklarativno in proceduralno znanje.

Deklarativno (vsebinsko) znanje (KAJ?)

Vključuje **dejstva in podatke** o posameznih osebah, krajih, stvareh in dogodkih. Vključuje pa tudi **konceptije in posplošitve**. Npr. trditev »John Kennedy je bil umorjen 22. novembra 1963« je dejstvo. Trditev »Ljudje na visokih političnih položajih so v življenjski nevarnosti« je posplošitev. Fraza »politični umori« je konceptija (pojmovanje). Posplošitve in konceptije morajo biti vedno podprte z ustreznimi dejstvi (brez dejstev, podatkov, letnic, imen pač ni zgodovine). Posplošitve in konceptije lahko učenci prenašajo na konkretne dežele, situacije in obdobja. Učenci lahko bistvo posplošitev in koncepcij razumejo le, če poznajo uporabna dejstva, s katerimi te posplošitve in konceptije lahko podprejo.

Med deklarativno znanje sodijo še:

- razumeti, da preteklost vpliva na naše zasebno življenje in celotno družbo,
- razumeti raznolikost kulture, na katero vplivajo raznoliki dejavniki in pogoji,
- razumeti, da se zgodovinski dogodki odvijajo po določenih zakonitostih,
- razumeti, da so na zgodovinske dogodke in pojave vplivale različne odločitve in različni nameni,
- razumeti, zakaj se stvari spreminjajo in ostajajo enake,

⁷ Več o taksonomijah učnih ciljev in učnih ciljih sploh glej v priročniku Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. ZRSŠ 2003.

⁸ Danijela Trškan: Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. V: Zgodovinski časopis, Letnik 55/2, 2001, str. 257 (po France Strmčnik: Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta v Sodobni pedagogiki, Letnik 49/1. Glej tudi France Strmčnik: Didaktika. Osrednje teoretične teme. Razprave Filozofske fakultete 2001, str. 276).

- razumeti, da se vseh problemov ne da rešiti in ni končnega odgovora,
- razumeti, da so zaradi osebnih lastnosti posamezniki vplivali pozitivno in negativno na zgodovinsko dogajanje,
- razumeti, da so zgodovino spreminjala tudi naključja in iracionalni vzroki.

Proceduralno znanje (KAKO?)

Proceduralno znanje pojmujemo kot **strategije ali spretnosti** vodenja postopka za doseg zastavljenega cilja. Sem sodijo spretnosti, ki jih je treba obvladati po točno določenem zaporedju in korakih. Pod proceduralno znanje vključujemo tudi spretnosti, ki se nanašajo na različne situacije. Npr. splošne spretnosti analize problema v romanu in glede na odkrivanje bistva problemov ugotavljanje pomembnih razlik med zvrstmi romanov. Primer iz matematike – izbrani matematični problem lahko rešiš le z obvladovanjem spretnosti deljenja. Pri zgodovini pa morajo učenci obvladovati metode, tehnike in procese zgodovinske raziskave, da lahko postavljajo vprašanja preteklosti in iščejo odgovore na ta vprašanja.

Med proceduralno znanje sodijo še:

- oblikovati različne sodbe o javnem in zasebnem življenju,
- razviti zgodovinski način mišljenja – gledati dogodke in pojave z vidika dobe, ko so se zgodili,
- izogibati se miselnosti, da je poznavanje dogodkov v preteklosti ključ do rešitve sodobnih problemov.

Cilji vseživljenjskega (procesnega) učenja (ZAKAJ?) so:

- kompleksno razmišljanje,
- delo z viri,
- učinkovita komunikacija,
- kooperativno-sodelovalno učenje,
- miselne navade.⁹

Deklarativno (vsebinsko) in proceduralno znanje se torej doseže prek kompleksnega razmišljanja (razvrščanje, primerjanje, utemeljevanje, induktivno in deduktivno sklepanje, reševanje problemov, upoštevanje različnih perspektiv, analiza napak, odločanje, invencija, preiskovanje), dela z viri (zbiranje in izbiranje informacij, presojanje uporabnosti in vrednosti informacij, analiza, sinteza in interpretacija informacij), učinkovite komunikacije (izdelava plakatov, pisanje esejev, igra vlog, zgodovinska govorna vaja, video projekcija, PowerPoint projekcija, simulacija, referat, vodenje po šolski razstavi ali na ekskurziji, izdelava prospektov, zgodovinskih zloženek ipd.), sodelovalno učenje (postavljanje in prizadevanje za doseganje skupnih ciljev, sprejemanje različnih vlog od vodenja do izvajanja), miselne navade (razvijanje kreativnega mišljenja (npr. pri reševanju problemov, učenju z invencijo, pri igri vlog ipd.), kritičnega mišljenja (pri delu z viri, ko presojajo vrednost in uporabnost dveh ali več zgodovinskih virov o istem dogodku in oblikovanju smiselnega pisnega izdelka z utemeljitvami

⁹ Povzela in priredila Vilma Brodnik po Robert J. Marzano, Debra Pickering, Jay Mc Tigh: *Assessing Student Outcomes, Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*, ASCD 1993. Podrobneje glej v priročniku *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine (ZRSS 2003)* in Vilma Brodnik: *Priročnik k učbeniku Zgodovina 1 za gimnazije*, DZS 2002.

in primeri v podporo izbranim trditvam) in samoregulativnega učenja, ko dijakom omogočimo, da ugotovijo svoja močna in šibka področja glede na učne cilje predmeta in načrtujejo proces učenja tako, da skušajo izboljšati tudi šibka področja. Pri tem si lahko učitelj najlaže pomaga z izdelanimi opisnimi kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Navajam primere nalog iz zgodovine za kompleksno mišljenje.

– PRIMERJAVA

Primerjaj pristojnosti areopaga v času Solona in v času Periklesa.

– RAZVRŠČANJE

Razvrsti vzroke za razpad zahodnega dela rimskega cesarstva po pomembnosti. Razvrstitev utemelji.

– SKLEPANJE Z INDUKCIJO

Analiziraj besedilo v učbeniku. Kaj ti pove o napredku gospodarstva? Trditve podpri z dokazi.

– SKLEPANJE Z DEDUKCIJO

Kako je rimska politika po načelu Deli in vladaj! vplivala na odnos Rima do pokorjenih ljudstev v Italiji? Trditve podpri s primeri.

– ANALIZA NAPAK

Analiziraj besedilo v učbeniku o Periklesovi dobi demokracije. Katera dejstva v besedilu ne označujejo današnjih sodobnih zahodnih demokracij?

– ARGUMENTIRANJE, UTEMELJEVANJE

Prvi državnik Evrope Solon je v eni svojih elegij zapisal tudi misel o svoji ustavni reformi v Atenah, ki se glasi: »Ljudstvu sem dal pravic.« Z ustreznimi dokazi podpri ali ovrži zapisano Solonovo misel.

– ABSTRAHIRANJE

Kako se današnje pojmovanje sodobne demokracije razlikuje od antičnega atenskega v Periklesovi dobi? Trditve podpri z ustreznimi dokazi in primeri.

– ANALIZIRANJE PERSPEKTIV

Preberi odlomek iz Herodotovih Zgodb, ki opisuje bitko pri Termopilah, in odgovori na vprašanje. Kakšen je pogled Herodota na vlogo Grkov (Spartancev) in kakšen na vlogo Perzijcev? Trditve podpri z ustreznimi dokazi iz besedila. Kakšen je tvoj pogled na bitko pri Termopilah in vlogo Spartancev ter Perzijcev?

– ODLOČANJE: IZBIRANJE MED ALTERNATIVAMI

Katera ustava po tvojem mnenju bolje ureja odnose v državi: Solonova, Kleistenova ali Likurgova. Izbrano utemelji z dokazi in primeri.

– PREISKOVANJE

Samostojno preišči vzroke za pojav in razvoj prvih visokih civilizacij. V pomoč naj ti bodo ustrezne teme poglavij Podobe iz prazgodovine in Prve visoke civilizacije v učbeniku.

- **REŠEVANJE PROBLEMOV**
Kako bi ti z zemljiško reformo rešil problem brezposelnih rimskih množic pri čemer lahko resno oviro predstavljajo veleposestniški senatorji?
- **ODKRIVANJE/INVENCIJA**
Podrobno si se seznanil z značilnostmi frankovske fevdalne družbe. Tvoja naloga pa je, da izdeláš svojo izvirno shemo fevdalne družbe, ki bo nazorno predstavila fevdne in fevdalne odnose ter na njih temelječo upravno zgradbo države.¹⁰

Navajam še primere za zgodovino, povzete po Marzanu s sodelavci.
- **Primerjanje:** *Primerjaj odziv javnosti med drugo svetovno vojno in med vietnamsko vojno.*
- **Utemeljevanje:** *Zavrni ali podpri misel, da so ZDA morale odvreči atomsko bombo ob koncu vojne.*
- **Odločanje:** *Zakaj so Japonci napadli Pearl Harbour? Nekateri trdijo, da je Roosevelt preprečeno izžival Japonce, drugi se s tem ne strinjajo.*
- **Reševanje problema:** *Če bi bil predsednik ZDA med drugo svetovno vojno, kako bi prisilil Japonsko k premirju in poskrbel za varnost poveljnega sveta.*
- **Analiza napak:** *Analiziraj napake/razlike v pogledih in ravnanjih ljudi, ki so bili med drugo svetovno vojno odgovorni za odnose med ZDA in Japonsko.¹¹*

Koncepcija pojmovanja znanja in zgodovina na maturi

Na prevladujočo tradicionalno vsebinsko koncepcijo pojmovanja znanja kažejo tudi ugotovitve projekta Vpliv mature na pouk, ki je bil v šolskih letih 1998/1999 in 1999/2000 izveden na Zavodu RS za šolstvo. Ugotovljeno je bilo, da učiteljem pomeni bistvo znanja zgodovine, da znajo dijaki snov povezovati in primerjati, dobiti splošen pregled znanja zgodovine, ki ga bodo lahko uporabili v življenju, da so sposobni samostojno znanje zgodovine nadgrajevati in interpretirati ter utemeljevati posamezna dejstva, spoznajo splošne zakonitosti družbenega razvoja.¹² Iz nalog, ki se jih uporablja pri pisnem in ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja, pa razvijanje vseh naštetih elementov pojmovanja znanja zgodovine ni razvidno. Kakšne vrste in stopnje znanja se zahteva iz zgodovine na maturi lahko razberemo iz analize pol iz let 1998 in 1999.

Maturitetni poli 1 iz obče (vseh vprašanj je 25) in 2 iz narodne zgodovine (vseh vprašanj je 26) mature z dne 18. junija 1998 je po zahtevnostnih ravneh Bloomove taksonomije analiziralo šest učiteljev zgodovine (štirje poučujejo na splošni gimnaziji in dva na osnovni šoli), ki so bili vključeni v projekta Zavoda Republike Slovenije za šolstvo Nova kultura preverjanja znanja in Refleksivna edukacija. Ugotovljeno je bilo sledeče stanje:

¹⁰ Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. ZRSS 2003.

¹¹ Marzano idr: Assessing Student Outcomes, ASCD 1993, str. 27.

¹² Vilma Brodnik: Vpliv mature na pouk zgodovine v IV. letniku gimnazije. Gradivo ZRSS.

	Znanje	Razumevanje	Uporaba	Analiza	Sinteza	Presoja
Pola 1	18	6	/	1	/	/
Odstotki	72 %	24 %	0 %	4 %	0 %	0 %
Pola 2	16	10	/	/	/	/
Odstotki	61,53 %	38,46 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Pri Poli 1 so se dvomi pojavili le pri 18. vprašanju (3 učitelji so menili, da gre za znanje in 3 da gre za razumevanje, odločila sem se za višjo kategorijo). Pri Poli 2 so bili dvomi pri 8. vprašanju (2 učitelja sta menila, da gre za analizo, 1 za znanje in 3 za razumevanje, presodila sem, da gre za razumevanje). Analiza vprašanj Pole 1 in 2 glede avtentičnosti je pokazala, da nobeno vprašanje v celoti ne ustreza avtentičnosti pač pa večina vprašanj vključuje le posamezne elemente avtentičnosti. Pri prvi poli od 25 vprašanj le dve vprašanji ne vključujeta elementov avtentičnosti, 21 vprašanj ustreza vsaj enemu elementu avtentičnosti, 1 vprašanje ima dva in eno vprašanje tri elemente avtentičnosti. Pri drugi poli le eno vprašanje ne ustreza nobenemu elementu avtentičnosti, 16 vprašanj vključuje po en, pet vprašanj po dva in štiri vprašanja po tri elemente avtentičnosti. Najpogostejši element avtentičnosti v nalogah je bilo obvladovanje vsebin, ki so po maturitetnem predmetnem katalogu opredeljene kot temeljno znanje, redkeje je bila zastopana uporaba raznolikih virov kot pomoč pri reševanju problemov (najpogosteje za pridobivanje informacij ali za ilustracijo, redkeje za analizo in nikoli za presojo) in zelo redka uporaba miselnih veščin na višjem nivoju. Naloge bi bile avtentične, če bi vsebovale vsaj pet kazalnikov avtentičnosti kot so na primer še: izkazovanje znanja v resničnih življenjskih okoliščinah, ki se jih lahko simulira, izkazovanje znanja vsebin in spretnosti, zbiranje in izbiranje informacij, presojanje različnih perspektiv itd.

Pri analizi Maturitetnih pol 1 iz občje (vseh vprašanj je 24) in 2 iz narodne zgodovine (vseh vprašanj je 24) na maturi z dne 17. junija 1999 pa je bilo ugotovljeno:

Pri Maturitetni poli 1 so se pojavili pomisleki pri 21. vprašanju (2 učitelja sta menila da gre za razumevanje, 3 za znanje in 1 za analizo, presodila sem, da gre za razumevanje), pri drugi poli večjih pomislekov ni bilo. Glede avtentičnosti smo ugotovili, da vsa vprašanja prve in druge pole ustrezata vsaj enemu elementu. Pri prvi poli ustreza 20 vprašanj enemu in štiri dvema elementoma avtentičnosti, pri drugi poli pa 21 vprašanj enemu in tri dvema elementoma avtentičnosti. Tudi pri teh nalogah se najpogosteje pojavlja obvladovanje vsebin, ki so po predmetnem izpitnem katalogu opredeljene kot temeljno znanje, redkeje uporaba raznolikih virov kot pomoč pri reševanju problemov in zelo redko uporabo miselnih veščin na višjem nivoju.

Pogled v poglavje z naslovom Področja in cilji preverjanja znanja iz Predmetnega izpitnega kataloga za maturo iz zgodovine pa nam pokaže, da naj bi se preverjalo in ocenjevalo sledeča področja:

A znanje in razumevanje	60 %
B interpretacija, argumentacija, analiza, sinteza, vrednotenje	40 %

	Pola 1	Pola 2
A znanje in razumevanje	30 %	30 %
B interpretacija, argumentacija, sinteza, analiza, vrednotenje	20 %	20 %

Analiza vseh štirih maturitetnih pol je pokazala, da z izjemo Pole 2 na junijskem roku mature 1998, kjer se je s 4 % (1 vprašanjem) preverjala tudi analiza, vsa ostala vprašanja zahtevajo odgovore le na ravni znanja in razumevanja torej le deklarativno ali vsebinsko znanje, kar sovпада s prevladujočo vlogo učitelja kot prenašalca znanja, kar je pokazala tudi analiza opazovanj učnih ur in intervjujev. Opaženo kaže tudi na velik razkorak med zahtevami izpitnega kataloga in dejansko zahtevnostjo maturitetnih pol. Zanimivo je, da tudi pogovori kažejo, da je učiteljem takšen zahtevnostni nivo povsem po godu (ne glede na to, da npr. vpisujejo na gimnazijo tudi dijake s preko 140 točkami, ki so jih dosegli na eksternem preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli). Ugotovljeno je bilo, da so bili celo še bolj naklonjeni maturi 1999, ki ima še nekoliko nižji zahtevnostni nivo vprašanj. V pogovoru je bilo tudi slišati, da imajo radi »lahka vprašanja« tako učitelji kot učenci. Cilj mature iz zgodovine pa naj bi tudi bil, pritegniti čim več dijakov in predstaviti zgodovino kot privlačen in ne selektiven predmet. Zastavlja se vprašanje ali doseči privlačnost nekega predmeta res samo z enostavnostjo vprašanj na maturi. Nekaj k takšnemu stanju prispeva tudi to, da se za zgodovino na maturi odločajo tudi dijaki s slabšim učnim uspehom, da imamo enake maturitetne pole za splošne in strokovne gimnazije (pri slednjih je zgodovine v predmetniku skupaj 210 ur, za maturitetne priprave pa imajo učitelji pogosto le še predpisanih 70 ur, kajti 280 ur zgodovine je pogoj za opravljanje mature iz zgodovine – maturanti splošnih gimnazij pa imajo poleg 280 ur po predmetniku še dodatnih 70 ur, na eni šoli iz vzorca pa celo poleg 280 še 140 dodatnih ur za pripravo na maturo iz zgodovine). Nekaj k takšnemu stanju prispeva tudi celotni sistem mature. Dijaki so v pogovorih povedali, da jim zgodovina ni pretežka, so se pa pritoževali na množico podatkov in obsežnostjo snovi. Nad obsežnostjo snovi so se pritoževali tudi pri drugih predmetih, posameznike pa moti tudi preveliko število predmetov na maturi. Vsi pa so bili mnenja, da kot največji pritisk čutijo skrb, da bi dosegli dovolj točk za vpis na zeleno fakulteto.¹³

Opažam pa tudi, da se v šolski praksi pogosto ne loči nalog, stopnjevanih po Bloomovi ali Marzanovi taksonomiji od oblikovno-tehnične plati oblikovanja nalog. Glede na slednjo namreč ločimo:

1. Naloge s prostimi odgovori (odprtega tipa)

Kako se geslo velike francoske revolucije »Svoboda, enakost, bratstvo« odraža v današnji slovenski ustavi?

2. Naloge objektivnega tipa (zaprtega tipa):

- naloge z enim ali več kratkimi odgovori (polodprtega tipa) – naštej vzroke, posledice, značilnosti
- naloge z enim ali več dopolnili
- substitucijske naloge – nadomestijo napačno trditev
- naloge alternativne izbire – izbirajo med odgovori npr. DA NE
- naloge večstranske izbire:
 - z več napačnimi in enim pravilnim odgovorom
 - z več pravilnimi in enim najbolj pravilnim
 - z več pravilnimi in napačnimi, najti vse pravilne (povemo ali pa ne, koliko jih je)
 - z več pravilnimi in enim napačnim
 - poiskati vzrok med posledicami ali posledico med vzroki

¹³ Prav tam, Gradivo ZRSŠ.

poiskati najširši pomen med pojmi

korekturne naloge – v besedilo vnašajo popravke

naloge analognega sklepanja – sklepajo po podobnosti

interpretacijske naloge – na uvodno besedilo zastavimo več nalog izbirnega tipa

naloge z dvema osnovama in enim pravilnim odgovorom – npr. postavimo dve trditvi, nato pa učenci izbirajo različne kombinacije, ali je pravilna samo ena in druga napačna, ali sta obe pravilni, ali obe napačni itd.

- naloge urejanja – razvrščajo npr. po kronološkem sosledju
- naloge povezovanja
- naloge s kombinacijo večstranske izbire in urejanja – npr. zapišemo več trditvev, ki jih morajo učenci med sabo povezati in urediti po smislu v logično celoto
- naloge z danimi konstrukcijskimi elementi, ki so uporabni za konstrukcijo – npr. zapišemo več pojmov ali izrazov, ki jih učenci povežejo v logično celoto

3. Avtentične naloge – znanje v najširšem pomenu besede preverjamo in ocenjujemo v realni, življenjski situaciji – npr. učenci pišejo govore zgodovinskih osebnosti, odigrajo prizor v trgovini v izbranem zgodovinskem obdobju, napišejo reklamo za prodajo dragocenih zgodovinskih predmetov v starinarnici, narišejo reklamni plakat za prodajo živil na prelomu 19. stoletja, narišejo izvisek za trgovino v Pompejih ali v srednjeveškem Kranju – paziti morajo tudi na pravilnost zgodovinskih dejstev.

4. Naloge esejskega tipa ali eseji – to je lahko vsak zapis po svojih besedah; paziti je treba, da je zaključek eseja prost; v pomoč se lahko navedejo ključne besede, ki jih morajo učenci pri pisanju upoštevati, ali zahteva, da esej vključuje štiri ali manj korakov (uvod, argumenti za tezo, argumenti proti tezi, zaključek). Ločimo naslednje esejske zapise: informativni zapisi po svojih besedah, pripovedno-ustvarjalno pisanje, kritično-analitična obravnava. Med eseje uvrščamo tudi referate, seminarske in raziskovalne naloge, projekte, poročila o knjigah, obiskih razstav, o ekskurzijah, o obisku arhiva..., ocene prebranih knjig, pisne igre vlog, študijske primere ipd.¹⁴

Na drugačno koncepcijo pojmovanja znanja pa nam pokaže vpogled v pole mednarodne mature leta 1999. Izpit iz zgodovine v programu mednarodne mature (International Baccalaureate) se opravlja pisno. Na osnovnem nivoju dijaki pišejo dve (prvo in drugo) in na višjem še eno (tretjo) polo. Na mednarodni maturi leta 1999 je bila tako prva pola sestavljena iz treh delov, ki so se glasili: A. Ruska revolucija in sovjetska država 1917–1929, B. Druga svetovna vojna v Aziji 1931–1941 in C. Hladna vojna 1945–1964. V vsakega od treh delov je bilo vključenih po pet zgodovinskih virov, na katere so se navezovala po štiri strukturirana vprašanja. Prvo se je nanašalo na preverjanje znanja, drugo in tretje zahteva analizo virov in primerjavo med njimi, četrto pa mini esej s sintezo in presojo. Dijak si med deli A, B in C izbere le enega, na katerega mora odgovoriti v celoti.

Drugo polo je sestavljalo 30 vprašanj iz šestih tem svetovne zgodovine 20. stoletja (1. Vzroki in posledice vojne, 2. Nacionalna in osvobodilna gibanja, dekolonizacija in nastanek novih držav, 3. Vznik in značilnosti enostrankarskih-totalitarnih držav, 4. Ustanovitev in delo mednarodnih organizacij, 5. Hladna vojna, 6. Država in njen odnos do verstev in manjšin). Vsa vprašanja so esejska na ravni sinteze in presoje, dijak pa mora izbrati dve vprašanji iz dveh različnih tem.

¹⁴ Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. ZRSŠ 2003.

Na višjem nivoju pišejo še tretjo polo. Sestavlja jo 25 vprašanj iz 25 tem evropske zgodovine 19. in 20. stoletja. Vsa vprašanja so esejskega tipa na ravni sinteze in presoje. Dijak izbere tri vprašanja in napiše tri eseje. Naj navedemo nekaj primerov vprašanj:

- »Obnovil je red in zagotovil razvoj.« V kolikšni meri soglašiš s to trditvijo, ki označuje glavno značilnost vladavine Napoleona Bonaparteja v letih 1799 do 1815?
- Oцени ekonomske in politične vzroke revolucij 1848 v Avstrijskem cesarstvu in Nemški zvezi.
- Napoleon III. je rekel: »Nekateri ljudje rečejo, da imperij pomeni vojno, jaz pa pravim, da imperij pomeni mir.« V kolikšni meri se strinjaš s to Napoleonovo trditvijo?
- Kako se je pojem »totalna vojna« odražal med drugo svetovno vojno?

Poučevanje in učenje poteka ob delu s primarnimi in sekundarnimi viri, ki jih vrednotijo, primerjajo, o njihovi vsebini razpravljajo in do nje zavzamejo neko stališče, ki ga morajo znati zagovarjati. Dijaki so bolj aktivni in kot ugotavlja učitelj, ki poučuje v mednarodni maturi zgodovino tudi bolj motivirani, saj delo z viri predstavlja izziv tudi tistim, ki bi ob tradicionalnem učenju hitreje izgubili voljo. Ker je izpit sestavljen iz pisanja esejev, se pri pouku precej pozornosti posveti vajam v pisanju esejev, argumentaciji svojih stališč ipd.¹⁵ Mednarodna matura zahteva razvijanje deklarativnega, proceduralnega in procesnega znanja. Načrtovana in zgrajena je premišljeno in dodelano tako glede zgodovinske stroke kot glede didaktike pouka zgodovine.

Sklep

Taksonomska analiza nalog v maturitetnih vprašalnikih za zgodovino nam dejansko pokaže na kakšni ravni je celoten pouk zgodovine v gimnaziji, ki temelji na prevladujoči vsebinsko pojmovani konceptiji znanja in obstoječa zahtevnostna raven mature. Prevladujejo namreč vprašanja, ki smo jih analizirali po kognitivnem delu Bloomove taksonomije znanja in ciljev, le na ravni znanja in razumevanja. Višje zahtevnostne ravni kot so uporaba, analiza, sinteza in presoja znanja se pojavijo zelo redko ali pa sploh ne. Vpliv tradicionalnega pojmovanja znanja kot obvladovanja vsebin pri pouku zgodovine se odraža v frontalnem transmissijskem modelu prenašanja znanja na pasivne dijake, ki ga v testih in na maturi le reproducirajo. Takemu modelu poučevanja ustrezajo tudi težnje dobršnega dela učiteljev, da bi naj bila matura naravnana le kronološko, vsebinsko pa naj bi zahtevala »nek splošen pregled znanja«. Vzrok takšnega gledanja je med drugim tudi v prevladujočih pogledih na bistvo poučevanja in znanja. Sodobni pogledi o poučevanju in učenju zgodovine ne zagovarjajo več le gradnjo vsebinskega (deklarativnega znanja), da učenec zna in razume zgodovinske dogodke in pojave, ampak tudi gradnjo proceduralnega znanja. Pri tem se načrtno ob obravnavi vsebinskega znanja razvija tudi različne zgodovinske spretnosti in postopke dela z različnimi zgodovinskimi viri.¹⁶ Ko v pouk načrtno vključimo še razvijanje različnih kognitivnih in miselnih procesov, ki jih načrtujemo po kognitivnem delu Bloomove taksonomije (poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje) ali po Marzanovi taksonomiji (kompleksno mišljenje, delo z viri, učinkovita komunikacija, sodelovlano učenje, miselne navade) težimo tudi k

¹⁵ Vpliv mature na pouk, Gradivo ZRSŠ.

¹⁶ O tem, kako se preverja in ocenjuje znanje na višjih zahtevnostnih ravneh glej v priročniku dr. Danijele Trškan: Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. ZRSŠ 2003.

gradnji procesnega ali vseživljenjskega znanja.¹⁷ Pri tem naj poudarim, da brez vsebinskega znanja (zgodovinskih dejstev), ne moremo graditi proceduralnega znanja (spretnosti dela z zgodovinskimi viri). Procesno znanje pa zajema tudi vsebinsko in proceduralno znanje, saj se razumevanje, uporaba, primerjanje, razvrščanje, sklepanje ... lahko razvije le ob konkretni zgodovinski vsebini in ob spretnostih dela s konkretnim zgodovinskim virom. Tako npr. nizozemska matura vključuje v preverjanje in ocenjevanje polovico znanja vsebin in polovico znanja spretnosti, ki se nanašajo na delo z zgodovinskimi viri. Zato je pomembno, da se ohrani tematsko-kronološki koncept mature, ki bi mu bilo treba prilagoditi tudi gimnazijske učne načrte. Tako bi namreč pouk časovno sprostili, kajti aktivnejše oblike poučevanja in učenja prek katerih v šolski praksi izvajamo procesno poučevanje in učenje, zahtevajo več časa. Dolgoročno pa bi kazalo razmisliti o uvedbi nivojske mature iz zgodovine. Osnovni nivo bi lahko ostal takšen kot je, z obstoječo strukturo vprašanj, pri višjem nivoju pa bi se uvedla še dva maturitetna vprašalnika (za občo in narodno zgodovino, vsakič po 30 minut), kjer se v vsakega vključi po tri do štiri vire o istem dogodku in glede na te vire sestavi vprašanja z res dobro in pravo analizo, sintezo in interpretacijo virov. Vprašalnike višjega nivoja bi pregledovala posebej izobrazena skupina eksternih ocenjevalcev. Preden bi uvedli višji nivo, pa bi morali za učitelje organizirati ustrezne izobraževalne seminarje. Z uvedbo višjega nivoja bi razrešili več perečih aktualnih problemov in sicer:

- Odpadli bi očitki v slogu, »da se preverja prevelike podrobnosti in podatke iz drobnega tiska v učbenikih, ali da podatkov v učbeniku ni«, ker bi uvajanje preverjanja in ocenjevanja veččin to preprečilo.
- Višji nivo bi pomenil pozitivno spodbudo za učno boljše dijake, ki bi jim tudi zgodovina pomenila ustvarjalni izziv in ne le predmeta, ki preverja, kolikšno množico podatkov je nekdo sposoben pomniti. Sodobna metodika predlaga, da se zgodovinskih dejstev ne le zapomni v čim večji meri ampak, da se zna presojeti njihovo zanesljivost, vrednost, objektivnost in do njih zavzeti neko stališče. S tem pa bomo dijake dejansko učili jih učiti za celo življenje, saj jim bo takšno znanje v obliki različnih spretnosti koristilo tudi pri učenju drugih predmetov in tudi v bodočem poklicu. Zaradi specifičnosti zgodovine, jim lahko zelo veliko spretnosti razvije prav zgodovina.
- Učno slabši in manj motivirani dijaki bi opravili maturo iz zgodovine le na osnovnem nivoju in zato pač prejeli tudi nižjo oceno.
- Po vzoru mednarodne mature pa bi lahko uvedli tudi izbirnost tem na primer, da se pripravi vprašanja za šest tem (na osnovnem in višjem nivoju), obvezno pa morajo izbrati tri. Tako bi se izognili tudi vsakoletnim ugibanjem, katera tema bo na maturi, odpadli pa bi tudi očitki, da so iz kakšne šole »odtekale« informacije.
- Za strokovne gimnazije mora RPMK priporočiti dodelitev dodatnih 140 ur za priprave na maturo in sicer 70 ur v III. in 70 ur v IV. letniku.

Obstoječi maturitetni katalog bi morali tako le še načrtno nadgraditi z zasnovanjem ustreznih spretnosti in taksonomsko stopnjevanih ciljev, ki jih lahko dijaki razvijajo ob obravnavi posameznih tem. Teme so vsebinsko dovolj dobro zasnovane in jih po mojem mnenju ni treba spreminjati ali še celo širiti. S temami naj se ne gre v še večjo širino, ampak v globino, ko se ob delu z ustreznimi zgodovinskimi viri razvija že omenjene spretnosti. Poudariti moram še, da se je pokazalo poučevanje in učenje zgodovine, kjer se poleg znanja

¹⁷ O procesnem poučevanju pišejo priročniki: Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine (ZRSŠ 2003), Vilma Brodnik: Priročnik k učbeniku Zgodovina 1 v gimnazijah (DZS 2002) in Marija Meznarič, Tadeja Rudolf, Tomaž Kranjc: Podjetno v svet zgodovine. ZRSŠ 1998.

razvija tudi spretnosti in kognitivne ter miselne procese na različnih zahtevnostnih ravneh, za izrazito pozitivno in motivacijsko spodbudno, pa tudi kakovost znanja je bila dosti boljša in trajnejša. Odpadli so celo pogosti očitki zlasti dijakov na uspešnejših gimnazijah, da je zgodovina nepomemben predmet, kjer se je treba samo »piflati«. Poudarim naj še, da bo le uvedba nivojske mature vplivala na kakovostne spremembe v poučevanju in učenju zgodovine oz. na uvajanje metodičnih novosti, pa tudi na večji ugled našega predmeta v šolah in njegovo trdnejšo pozicijo v predmetnikih.

S u m m a r y

The Concept of Knowledge in Upper Secondary School Syllabus and History as an External Examination Subject

Vilma Brodnik

History syllabuses for upper secondary schools, external examination catalog for history, most schoolbooks and the entire prevalent model of teaching history, with the final assessment of knowledge during the external examination, all point to the still-prevalent traditional declarative notion of knowledge whose aim is to teach students to learn about and understand different themes. Much more neglected, however, are more modern concepts of knowledge that combine declarative knowledge (contents), procedural knowledge (skills) and process knowledge (contents, skills, activities, and educational objectives). In the rare instances when teachers of history do include these concepts into their history lessons, they are immediately faced with considerable difficulties; such concepts are namely far more time-consuming. Another large obstacle is the discrepancy between the syllabus and the examination catalog for history. Since in our recently-established nine-year lower secondary schools history is taught according to chronological and thematic concepts of high quality, and since history is one of the optional subjects for the lower secondary school final examination we should consider introducing this method in upper secondary schools as well. This would gradually lessen the gap between the syllabus and the external examination catalog for history. Above all, any revisions of how history is taught in upper secondary schools should be thoroughly examined in accordance with modern concepts of knowledge as put into effect in historical projects of the European Council. In this manner, the existing methods of teaching history in upper secondary schools, and eventually also the external examination on history, would gradually adapt to these new concepts and teaching methods.