

NEKATERE VRZELI V OBSTOJEČEM UČNEM NAČRTU ZA ZGODOVINO IZ VIDIKA OPTIMALNEGA RAZVOJA UČNO USPEŠNIH UČENCEV

Mojca KUKANJA GABRIJELČIČ

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper
e-mail: mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

IZVLEČEK

Z deskriptivno in eksplikativno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja smo želeli ugotoviti, kakšni in predvsem kolikšni so načini vključevanja učnih vsebin in ciljev dela z nadarjenimi učenci v učnem načrtu za zgodovino. Analizirali smo naslednje ključne primerjalne elemente: celovito strukturo učnega načrta za zgodovino, učno vsebino, učne cilje, standarde znanja ter odprtost učnega načrta. Ugotovitve kažejo večje vrzeli, saj v slednjih ni konkretno zapisanih in s tem formalno zagotovljenih možnosti za optimalen razvoj nadarjenih učencev (vsebinsko-ciljna diferenciranost učnega načrta, višji standardi znanja, splošni in operativni cilji pouka).

Ključne besede: učni načrt za zgodovino, analiza, učno uspešni, nadarjeni učenci

ALCUNE LACUNE DEL CURRICULUM ATTUALE DI STORIA IN TERMINI DI SVILUPPO OTTIMALE DEI STUDENTI DI TALENTO

SINTESI

Il metodo descrittivo ed esplicativo di ricerca pedagogica è stato quello di determinare quali e quante, in particolare, sono le modalità di integrazione dei contenuti di apprendimento e dei obiettivi dell'insegnamento per gli alunni dotati nel programma scolastico elementare per la storia. Abbiamo analizzato i seguenti elementi comparativi: struttura generale del programma scolastico di storia, i contenuti di apprendimento, gli obiettivi di apprendimento, gli standard di conoscenza e la trasparenza del programma. I risultati mostrano lacune notevoli e significative. Dal momento che il curriculum non è effettivamente registrato e quindi formalmente non prevede le opportunità per lo sviluppo ottimale dei alunni dotati (differenziazione contestuale-obiettiva del programma, livelli più elevati di conoscenza, obiettivi generali dell'insegnamento etc.).

Parole chiave: curriculum per la storia, l'analisi, successo scolastico, studente di talento

NAMESTO UVODA: KJE SMO, KAJ ŽELIMO?

Sodobna družba postavlja veliko različnih rešitev o tem, kako vzpostaviti inkluzivni vzgojno-izobraževalni sistem, ki zagotavlja slehernemu učencu vzgojo in izobraževanje, ki bosta skladna z načelom enotnosti, pravičnosti in enakih možnosti. Porajajo se predvsem številna vprašanja o tem, kako ustrezno sistematizirati področje dela z učno uspešnimi in nadarjenimi učenci, ki bi zadovoljeval otrokove potrebe, želje in interese ter karseda optimalno razvijal/spodbujal njegove potencialne. Glede na to, da šola namenja veliko pozornosti učencem, ki ne dosegajo pričakovanih rezultatov,¹ se pojavlja dvom, ali namenja dovolj pozornosti in strokovne pomoči pri razvoju tistim učencem, ki kažejo raznovrstne sposobnosti in dosegajo nadpovprečne rezultate (Kukanja Gabrijelčič, 2014, 2015; Kukanja Gabrijelčič, Čotar Konrad, 2015). Tudi slovensko osnovnošolsko izobraževanje je v veliki meri usmerjeno predvsem k reševanju problematike učno neuspešnih oz. manj uspešnih otrok z učnimi težavami. Če želimo prispevati k samouresničitvi otrok in mladih ter s tem k razvoju in napredku celotne družbe, moramo stremeti k implementaciji specifičnih učnih programov oz. načrtov, ki bi poleg splošnih vzgojno-izobraževalnih optimalno zadovoljevali intelektualne in osebnostne potrebe visoko sposobnih individuumov. Potemtakem specifični učni programi oz. načrti za učno uspešne, nadarjene ali talentirane učence niso in ne smejo biti kompenzacija za manj ustrezne vzgojno-izobraževalne standarde in učne programe.

UVOD ANALIZO UČNIH NAČRTOV ZA ZGODOVINO

Učni načrt je priporočilo in temeljno vodilo, na katerem učitelj gradi svoj »individualni učni program« (Učni načrt za zgodovino v Gimnaziji, 1998). Glavni cilj analize učnih načrtov s področja zgodovine je v pregledu vsebinsko-ciljne prilagojenosti le-teh za delo z učno uspešnimi oz. nadarjenimi učenci. Z analizo smo ugotavljali, kakšne in predvsem kolikšne so možnosti vključevanja prilagojenih vsebin, ciljev in višjih standardov znanja (t. i. nadstandardov) za učno uspešne učence pri zgodovini. Pri tem smo se nanašali predvsem na fleksibilno naravnost učnih načrtov, ki bi nakazovali možnost prepletanja dodatnih učnih vsebin, višjih učnih ciljev in z njimi povezanih standardov znanja.

METODOLOŠKA ZASNOVA RAZISKAVE

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in eksplikativna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja, ki sta dopolnjeni s tehniko analize vsebin.

Pri analizi učnih načrtih smo izpostavili naslednje elemente raziskovanja:

1. struktura učnega načrta; opredelitev predmeta, splošni in operativni cilji predmeta, predlagane dejavnosti in vsebine, specialno-didaktična priporočila, preverjanje in ocenjevanje znanja, katalog znanja, standardi znanja in medpredmetne povezave;
2. učna vsebina (s poudarkom na elementih vključenosti zahtevnejše učne vsebine, dodatne učne vsebine za uspešnejše ipd.);
3. učni cilji (s poudarkom na višjih učnih ciljih po Bloomovi oz. tristopenjski taksonomiji učnih ciljev);
4. standardi znanja (z izpostavitvijo višjih standardov znanja);
5. odprtost oz. fleksibilnost učnega načrta za nadaljnjo uporabo znanja, individualno raziskovanje in preučevanje učencev.

Pri učni vsebini smo ugotavljali primernost vsebin in ciljev za učno uspešne in nadarjene učence. Ker so operativni učni cilji podlaga za nadaljnje določanje standardov znanja, ki so lahko minimalni, temeljni ali na višjem nivoju, smo ugotavljali prisotnost in frekvenčnost le-teh v učnih načrtih. Učne cilje smo nadaljnje analizirali po Bloomu (Bloom-ovi) oz. po tristopenjski taksonomiji, ki je sestavljena iz združitve Bloomovih učnih ciljev, iz šestih stopenj v tri. Krajši opis Bloomove taksonomije in tristopenjske taksonomije učnih ciljev podajamo v nadaljevanju s primeri vprašanj za predmet zgodovina.

Bloomova taksonomija učnih ciljev za kognitivno področje

Benjamin Bloom je v petdesetih letih 20. stoletja predstavil 6 hierarhičnih stopenj kognitivnega razvoja (Heacox, 2009; Marentič Požarnik, 1991, 2002; Rutar Ilc, 2003):

Znanje: poznavanje podatkov, prepoznavanje, priklic, obnova dejstev, podatkov, terminov, simbolov, definicij, pravil, postopkov, razlag. Prva kategorija je najbolj preprosta, pogoj za njeno usvojitev je, da si nove podatke in informacije zapomnimo. Vprašalnice, primerne za

1 Trditev, da šola namenja več pozornosti učno manj uspešnim učencem in tistim z učnimi težavami, smo izpostavili na podlagi preučitve številnih raziskav iz omenjenega področja (OECD, 1998; Poročilo strokovnega posveta UNICEF, 2002; Epidemiološke raziskave, 1994); številnega slovenskega in tujega gradiva, ki obravnava problematiko učno neuspešnih učencev (Magajna et al., 1999; 2008; Bergant, K. (ur.), Musek Lešnik, 2002; Opara 2003; 2010) itd., programov šol (Koncept dela »učne težave v osnovni šoli«, 2008), nižjih oz. minimalnih učnih standardov, ki jih narekujejo učni načrti, strokovnih posvetov ipd. O slednjem govori tudi dr. Ferbežer, ki je na podlagi več kot štirih desetletij spremljanja razvoja nadarjenosti na našem ozemlju (v primerjavi s tujim) zapisal, da je »normativno in nesorazmerno več prostora namenjenega učno, razvojno neuspešnim učencem, kakor nadpovprečno uspešnim in nadarjenim« (2002, 323).

preverjanje znanja na prvi taksonomski stopnji so; kaj, kje, kdo, kdaj, kako? in glagoli kot: opiši, opredeli, naštej, prepoznaj, podaj definicijo, obnovi (Heacox, 2009; Marentič Požarnik, 1991, 2002; Rutar Ilc, 2003). *Primer vprašanja: Kdaj in kje se je pričela francoska revolucija?*

Razumevanje: opisovanje; povzemanje; pojasnjevanje s svojimi besedami; povzemanje bistva s svojimi besedami; dajanje primerov; razbiranje iz grafov, zemljevidov, rezultatov; prevajanje iz enega v drugi simbolni zapis. Stopnja zahteva, da učenec zna obnoviti in ustrezno pojasniti osvojeno znanje. Najpogosteje uporabljene vprašalnice in glagoli so: zakaj, poveži, primerjaj, razloži, opiši s svojimi besedami, utemelji ipd. *Primer vprašanja: Pojasni vzroke za kmečke upore na Slovenskem.*

Uporaba: uporaba pridobljenega znanja, pojasnjevanje in reševanje problemske situacije s poznanim principom. Na tretji taksonomski stopnji mora učenec iz tistega, kar se je naučil, nekaj narediti. Na tej ravni razmišlja takrat, ko nazorno prikaže, sestavi, ponazori, poroča ipd. Najpogosteje uporabljeni glagoli in navodila so: razvij, uporabi, kako bi uporabil, pojasni, popravi, dramatiziraj, izvedi, organiziraj ipd. *Primer vprašanja: S pomočjo zgodovinskega zemljevida razišči in opiši, kako je potekala srednjeveška kolonizacija na našem ozemlju ter prikaži, kje so ohranjeni kulturni spomeniki.*

Analiza: določanje posameznih elementov v sporočilu; analiza odnosov med elementi (med hipotezami in dokazi; predpostavkami in argumenti, ugotavljanje zvez in vzročnih posledic); analiza organizacijskih principov. Pri analizi gre za to, da snov razstavimo na manjše elemente in odkrivamo odnose med njimi. Učenec s tem pridobi sposobnosti razlikovanja bistvenega od nebstvenega, dejstva od mnenja ipd. Primerne vprašalnice in glagoli za četrto kategorijo so: analiziraj, razčleni, primerjaj, razlikuj, poišči podobnosti ali ključne elemente, poišči razlike, prednosti in pomanjkljivosti ipd. *Primer vprašanja: Primerjaj rimsko kulturo z grško ter ugotovi, katere so podobnosti in razlike med njima.*

Sinteza: povezovanje elementov v novo celoto, gre predvsem za to, da učenci samostojno interpretirajo nepoznane situacije, argumentirajo ter izdelujejo različne strategije reševanja problemskih situacij. Pri sintezi se izpostavi opredelitev, ki pravi, da sinteza zahteva povezovanje delov v novo celoto na samosvoj, drugačen, izviren način, kjer je potrebno ustvarjalno mišljenje posameznika (Heacox, 2009, 56). Najpogosteje uporabljene glagoli so: sestavi, razvij hipotezo, izoblikuj, načrtuj, napiši povzetek, utemelji ipd. *Primer vprašanja: Sestavi svoj načrt, ki bi ga predložil kralju Ludviku XVI. ter s tem preprečil začetek francoske revolucije leta 1789.*

Vrednotenje oz. evalvacija: najvišja taksonomska stopnja, ki združuje vse prej našteje kategorije. Pome-

ni oceno, presojo primernosti, ustreznosti, izčrpnosti podatkov, zanesljivosti opazovanj, postopkov in instrumentarija; primerjavo dela z drugim delom po kriterijih; prepoznavo predsodkov in emocionalnih faktorjev ter veliko drugega. Glagoli, ki so na zadnji stopnji najpogosteje uporabljeni, so: oceni, vrednoti, presodi, dokaži, spodbij itd. *Primer vprašanja: Ovrednoti pomen reformacije za slovensko kulturo in narodni razvoj.*

V zadnjem času se v Sloveniji uporablja tristopenjska taksonomija, sestavljena iz združitve posameznih stopenj po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev. Sprejeta je bila s strani Republiške maturitetne komisije, Državne komisije za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni OŠ² in Zavoda RS za šolstvo, in sicer za: 1. stopnja: poznavanje (reprodukcija znanja); 2. stopnja: razumevanje in uporaba znanja; 3. stopnja: analiza, sinteza in vrednotenje (s poudarkom na novosti problemske situacije, na samostojnosti reševanja problemov in na originalnih oz. ustvarjalnih rešitvah).³

Pri pregledu učnih načrtov za zgodovino smo bili pozorni tudi na že omenjeno področje, ki predstavlja odprtost učnega načrta za nadaljnjo uporabo znanja, individualno raziskovanje in samostojno preučevanje učencev.

Menimo, da so elementi, ki so posebej prilagojeni vzgojno-izobraževalnemu delu z učno uspešnejšimi in nadarjenimi učenci predvsem:

1. Vsebinska obogatitev pouka zgodovine (primeri konkretnih vsebin, nakazana področja medpredmetnih povezav, vsebinskih obogatitev za uspešnejše učence);
2. Pospešitev (hitrejše napredovanje in osvajanje znanja);
3. Individualizacija/diferenciacija ciljev, vsebin, standardov in dejavnosti za učno uspešne učence (konkretni primeri oz. nakazani predlogi za možnost izvajanja učne diferenciacije ali individualizacije);
4. Dodatne dejavnosti, osebni razvoj (primeri obogatitvenih dejavnosti, didaktičnih strategij, izvenšolskih dejavnosti, programov za spodbujanje drugih področij učenčevega razvoja, npr. socialnega, čustvenega ipd.);
5. Cilji pouka: višje taksonomske stopnje izobraževalnih ciljev (Bloom), zastopanost vzgojnih ciljev (socialnost, čustvenost, odnos) in funkcionalnih ciljev (sposobnosti, spretnosti).

UČNI NAČRT ZA ZGODOVINO V SLOVENIJI

Analizirali smo učni načrt: PROGRAM OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA. ZGODOVINA Predme-

2 Državna komisija za vodenje nacionalnega preizkusa znanja je v Izhodiščih nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli priporočila naslednje deleže taksonomskih ravni: poznavanje 30 %, razumevanje in uporaba 35 % in samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje 35 %.

3 Redukcijo taksonomije na tri kategorije je sprejela Republiška maturitetna komisija, Državna komisija za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni OŠ, 2005.

tna kurikularna komisija za zgodovino (2003, 2011)⁴ (Repe et al.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.⁵

*Učna načrta za zgodovino (2003, 2011)*⁶ zajemata naslednje elemente:

- *Opredelevanje predmeta* je pri obeh učnih načrtih jasna in nazorna.
- *Učna vsebina* je linearno strukturirana (učne vsebine si sledijo brez ponavljanja), učno načrtovanje je učnociljno zasnovano ter kronološko progresivno razporejeno, saj si vsebine sledijo na podlagi logične nadgradnje. Slednje je še posebej poudarjeno v UN iz leta 2011.
- *Vsebinska obogatitev* pouka zgodovine v obeh UN ni prisotna in nakazana (primeri konkretnih vsebin, vsebinskih obogatitev za uspešnejše, nadarjene učence).
- *Splošni cilji predmeta* so nanizani, v UN (2003) jih je skupaj 14, obsegajo pa različna področja, ki jih bodo učenci spoznali, ter spretnosti in veščine, ki jih bodo ob tem razvijali. V UN (2011) je splošnih ciljev predmeta 23, poleg osnovnih spretnosti in veščin pa poudarjajo tudi vzgojno, moralno, kulturno in estetsko področje.
- *Operativni cilji* so predstavljeni po razredih in vsebinskih sklopih. V UN (2003) je v 6. razredu navedenih 38 operativnih ciljev, v 7. razredu jih je 64, v 8. razredu 70 in v 9. razredu 73. Skupno je v učnem načrtu (2003) predstavljenih 245 operativnih ciljev. Cilji so enotni in ne diferencirani. V UN iz leta 2011 je pri obveznih in izbirnih temah v 6. razredu 42 operativnih ciljev, v 7. razredu jih je 82, v 8. razredu 104 in v 9. razredu 61 ter dodatnih 17, ki se nanašajo na razvijanje drugih spretnosti in veščin ter ciljev, ki se nanašajo na odnose, stališča ipd. Skupno je v UN iz 2011 navedenih 306 operativnih ciljev. Ker imajo operativni cilji naveden tudi standard znanja, je v obeh UN navedenih več operativnih ciljev in manj standardov znanja.

Učni cilji z *vidika zahtevnosti* taksonomskih stopenj v obeh učnih načrtih niso dovolj diferencirani, saj jih je v UN iz leta 2003 na 3. taksonomski stopnji (po Tristopenjski taksonomiji) samo 7,75 % iz leta 2011 pa 9,15 %. Učni cilji so v novejši različici UN veliko zahtevnejši in nekateri tudi ustvarjalno naravnani.

Z *vidika diferenciacije* glede na sposobnosti in zmožnosti učencev (učne težave, OPP, nadpovprečno sposobni, nadarjeni) pa cilji v obeh učnih načrtih niso posebej diferencirani.

Predlagane dejavnosti v obeh učnih načrtih niso posebej zabeležene, nekaj dejavnosti je sicer predlaganih

v specialnodidaktičnih priporočilih, denimo zgodovinske ekskurzije, terensko delo, obisk muzejev.

Predlagane vsebine in cilji so učno-ciljno zasnovani ter kronološko progresivno razporejeni, saj si sledijo na podlagi logične nadgradnje, kar je še posebej poudarjeno v učnem načrtu iz leta 2011.

V specialnodidaktičnih oz. didaktičnih priporočilih je zapisano, katere metodično-didaktične strategije so uporabne pri realizaciji učnega načrta.

Navodila za preverjanje in ocenjevanje znanja v učnem načrtu iz leta 2003 niso podana, zapisani so elementi preverjanja in ocenjevanja znanja, ki poleg temeljnih znanj vsebujejo tudi sporočanje, sposobnost časovnih in prostorskih zgodovinskih predstav, zgodovinsko mišljenje. V učnem načrtu (2003) je navedeno, da mora učitelj zgodovine upoštevati individualne razlike med učenci. Elementi preverjanja in ocenjevanja znanja so razporejeni glede na stopnje zahtevnosti. V sodobnejši različici učnega načrta (2011) so navodila za preverjanje in ocenjevanje znanja veliko bolj nazorno zapisana, vključujoč napotke po ocenjevanju avtentičnih idr. izdelkov ter višjih miselnih procesov pri učencu.

Katalog standardov znanja omenja samo temeljne in minimalne standarde znanja; UN iz leta 2003 navaja v 6. razredu 13 temeljnih in 11 minimalnih standardov znanja; v 7. razredu je temeljnih 48, minimalnih 26; v 8. razredu je temeljnih standardov znanja 34, minimalnih 18, v 9. razredu pa je temeljnih standardov znanja 38, minimalnih pa 18. Aktualen UN iz leta 2011 pa zajema v 6. razredu 31 temeljnih in 9 minimalnih standardov znanja; v 7. razredu je 60 temeljnih in 23 minimalnih; v 8. razredu je 76 temeljnih in 28 minimalnih standardov znanja; v 9. razredu pa 47 temeljnih in 14 minimalnih. Prav tako so v sodobnem UN dodani standardi znanja, ki se nanašajo na vse obvezne in izbirne teme, in sicer: 8 temeljnih in 7 minimalnih standardov znanja. Zapisani so standardi znanja po razredih in po sklopih. Standardi znanja ob zaključku triletja niso zapisani, temveč samo ob zaključku šolanja. UN (2011) navaja veliko več standardov znanja v primerjavi s starejšo različico, slednji so tudi zahtevnejši (na višjih taksonomskih ravneh), čeprav to ni posebej zabeleženo.

Individualizacija in učna diferenciacija v starejši različici (2003) nista nakazani, razen pri standardih znanja (ki so minimalni in temeljni) ter pri navedbah oz. opozorilih, ki so zapisana pri specialnodidaktičnih priporočilih (zaradi individualnih razlik med učenci glede na učno storilnost in interese ...; in pri elementih preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer je potrebno upoštevati individualne razlike med učenci). V UN iz leta 2011 pa je v didaktičnih priporočilih zapisano, da mora učitelj upoštevati individualne razlike med učenci ter jih glede

4 Strokovni svet RS je 12. 5. 1994 potrdil nov učni načrt, ki tudi v predstavljenem učnem načrtu iz leta 2003 (2. natis) ohranja koncept poprej potrjenega učnega programa. Dopolnjen je z operativnimi cilji, standardizacijo in katalogom znanja.

5 Sprejeto na 25. seji Področne kurikularne komisije za osnovno šolo, dne 7. 4. 1998. Sprejeto na 25. Seji Nacionalnega kurikularnega sveta, dne 16. 10. 1998. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 29. 10. 1998.

6 Avtorica je zaradi primerjalne narave znotraj slovenskega prostora analizirala obe različici učnih načrtov.

Tabela 1: Diferenciranost operativnih ciljev v učnem načrtu za zgodovino

| V učnem načrtu za zgodovino 6.–9. razreda so operativni cilji: | f | f (%) |
|--|-----|--------|
| Enotni | 306 | 100,00 |
| Diferencirani | 0 | 0,00 |
| Drugo | 0 | 0,00 |
| Skupaj | 306 | 100,00 |

na zmožnosti in druge posebnosti prilagajati pouk. Pri tem so omenjeni tudi nadarjeni učenci (2011, 41).

Medpredmetne povezave so v starejši verziji UN nakazane s predmetom slovenščina, glasbena vzgoja, geografija in pri šolski knjižnici, vendar brez konkretnih priporočil (ciljev, dejavnosti, vsebinskih sklopov), kako jih izvajati. V UN iz leta 2011 so jasno zapisani tudi vsebinski sklopi oz. cilji, kar predstavlja pomembno obogatitev UN.

Cilji samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter vrednotenja v starejši različici (2003) niso poudarjeni v operativnih ciljnih predmeta in standardih znanja; v splošnih ciljnih pa je zabeleženo, da se učenci učijo kritične presoje zgodovinskih dogajanj ..., ob zgodovinskih primerih razvijajo dojemljivost za vrednote ... (argumentiranje svojega mnenja), medtem, ko posodobljen UN (2011) slednje vsebuje, saj so zapisani tako v splošnih in operativnih učnih ciljnih, kot tudi v standardih znanja. Iz tega vidika je aktualen UN veliko bolj primeren za učno uspešne in nadarjene učence.

Hitrejša napredovanje (akceleracija) pri pouku zgodovine ni nakazano (hitrejša usvajanje znanja).

Učni načrt iz leta 2003 v osnovni zasnovi ni bil dovolj odprt in fleksibilen za nadgradnjo učenčevega znanja, saj konkretno ni nakazoval drugih poglobljenih vsebin, višjih ciljev, dejavnosti, ki bi bile posebej primerne za uspešnejše, nadarjene učence. Vendar moramo izpostaviti pomembno dejstvo, da je slednji poudarjal pomen učiteljeve avtonomije pri poučevanju v razredu, kar omogoča diferencirano delo z učno uspešnimi učenci (po učiteljevi presoji!). Pri analizi posodobljenega učnega načrta iz leta 2011 pa smo prišli do pomembnejši spoznanj, ki nakazujejo številne premike in spremembe na področju diferenciranega, obogatitve-

nega dela pri pouku zgodovine. Sodoben UN je namreč veliko bolj primeren za delo z učno uspešnimi, nadarjenimi učenci, saj vsebuje več operativnih ciljev, diferenciranih standardov znanja (čeprav slednje ni posebej zabeleženo!), izbirnih vsebin, priporočil za preverjanje in ocenjevanje znanja idr.

Primernost vsebin in ciljev za uspešnejše, nadarjene učence

V učnem načrtu za zgodovino od 6. do 9. razreda devetletne osnovne šole (2011) ni zapisanih dodatnih vsebin, ki bi bile primernejše za učno uspešnejše učence oz. tiste, ki hitreje napredujejo. Potemtakem sklepamo, da je prepuščena svobodna izbira profesorju zgodovine, da po lastni presoji ponudi učno uspešnemu ali nadarjenemu učencu obogatene, vsebinsko poglobljene vsebine. Bolje bi bilo, če bi bile vsebine oz. vsebinska izhodišča, smernice zapisane v učnem načrtu, saj bi tako preprečili možnost ponavljanja že predelanih tematskih sklopov v višjem razredu, profesorju zgodovine pa omogočili lažji, sistematiziran pregled nad učnimi vsebinami in cilji, ki so primernejši za učno uspešnejše učence.

Skupno smo v vseh učnih načrtih za zgodovino od 6. do 9. razreda (2011) zasledili 306 navedenih operativnih ciljev, ki niso diferencirani. Pri diferenciaciji učnih ciljev nismo bili usmerjeni na njihov zapis oz. izraženost določenih taksonomskih stopenj, temveč na diferenciranost glede na sposobnost učencev, torej prilagojenost učnih ciljev učencem z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi (npr. učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami) in nadpovprečnim učencem. V nadaljevanju smo ocenjevali delež ciljev na posameznih

Tabela 2: Porazdelitev ciljev glede na izbrano tristopenjsko taksonomsko lestvico – 6. razred

| Porazdelitev ciljev glede na taksonomske stopnje (6. razred) | F (%) | χ^2 | df | p |
|--|------------|----------|----|----|
| 1. taksonomska stopnja (znanje) | 24 (57.14) | 57.14 | 2 | ** |
| 2. taksonomska stopnja (razumevanje in uporaba) | 13 (30.95) | | | |
| 3. taksonomska stopnja (analiza, sinteza, vrednotenje) | 5 (11.9) | | | |
| Skupaj | 42 (100) | | | |

Legenda: ** razlika je statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$

Tabela 3: Porazdelitev ciljev glede na izbrano tristopenjsko taksonomsko lestvico – 7. razred

| Porazdelitev ciljev glede na taksonomske stopnje (7. razred) | F (%) | χ^2 | df | p |
|--|------------|----------|----|----|
| 1. taksonomska stopnja (znanje) | 63 (67.82) | 72.05 | 2 | ** |
| 2. taksonomska stopnja (razumevanje in uporaba) | 15 (18.29) | | | |
| 3. taksonomska stopnja (analiza, sinteza, vrednotenje) | 4 (4.87) | | | |
| Skupaj | 82 (100) | | | |

Legenda: ** razlika je statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$

taksonomskih stopnjah glede na izbrano taksonomsko lestvico.

V učnem načrtu zgodovine (2011) v 6. razredu devetletne osnovne šole cilji niso enakomerno razporejeni po vseh taksonomskih stopnjah glede na izbrano tristopenjsko taksonomijo (združitev Bloomove taksonomije učnih ciljev), saj je večina učnih ciljev postavljenih na manj zahtevnih taksonomskih stopnjah. Slednji namreč zajemajo osvajanje in reprodukcijo znanja, tj. prepoznavo, priklic, obnovo dejstev, podatkov, terminov, simbolov, definicij, pravil, postopkov, razlag ipd. Sledijo jim cilji, ki terjajo razumevanje in uporabo znanja kot npr. opisovanje; povzemanje; pojasnjevanje s svojimi besedami; povzemanje bistva s svojimi besedami; dajanje primerov; razbiranje iz zemljevidov ipd., ter pojasnjevanje in reševanje problemske situacije; napovedovanje učinkov, posledic na osnovi danih podatkov idr. Takšnih ciljev je v učnem načrtu 30,95 %. Najmanj je ciljev, ki so postavljeni na zahtevnejših taksonomskih stopnjah in kateri so najpomembnejši za sposobnejše, učno uspešne učence. Ciljev, ki terjajo in razvijajo višje miselne pro-

cese: analiza, sinteza in vrednotenje, je v učnem načrtu za 6. razred 11,9 %.

Učni načrt za zgodovino v 7. razredu ima veliko bolj neenakomerno razporejene učne cilje po vseh taksonomskih stopnjah, saj prevladujejo cilji na 1. taksonomski stopnji, sledijo jim cilji na 2. taksonomski stopnji, tj. razumevanje in uporaba znanja (18,29 %), najmanj pa je ciljev na 3. taksonomski stopnji.

V 8. razredu devetletne osnovne šole se učni načrt za zgodovino malenkostno premakne v prid višjim taksonomskim ciljem, kar privede do bolj uravnotežene zastopanosti oz. razporejenosti slednjih na vseh treh stopnjah. Še vedno sicer prevladujejo cilji na 1. taksonomski stopnji, vendar je tistih, ki terjajo razumevanje in uporabo znanja več (25,00 %). V osmem razredu pa je tudi največ ciljev, ki so postavljeni na višjih, učno uspešnim učencem prilagojenih stopnjah in kateri terjajo analizo, sintezo in vrednotenje znanja.

Kot prikazujejo rezultati v zgornji tabeli, so tudi v učnem načrtu za zgodovino v 9. razredu cilji veliko bolj enakomerno porazdeljeni kot v 6. in 7. razredu. Ponov-

Tabela 4: Porazdelitev ciljev glede na izbrano tristopenjsko taksonomsko lestvico – 8. razred

| Porazdelitev ciljev glede na taksonomske stopnje (8. razred) | F (%) | χ^2 | df | p |
|--|------------|----------|----|----|
| 1. taksonomska stopnja (znanje) | 66 (63.46) | 43.578 | 2 | ** |
| 2. taksonomska stopnja (razumevanje in uporaba) | 26 (25.00) | | | |
| 3. taksonomska stopnja (analiza, sinteza, vrednotenje) | 12 (11.53) | | | |
| Skupaj | 104 (100) | | | |

Legenda: ** razlika je statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$

Tabela 5: Porazdelitev ciljev glede na izbrano tristopenjsko taksonomsko lestvico – 9. razred

| Porazdelitev ciljev glede na taksonomske stopnje (9. razred) | F (%) | χ^2 | df | p |
|--|------------|----------|----|----|
| 1. taksonomska stopnja (znanje) | 38 (62.29) | 41.021 | 2 | ** |
| 2. taksonomska stopnja (razumevanje in uporaba) | 16 (26.22) | | | |
| 3. taksonomska stopnja (analiza, sinteza, vrednotenje) | 7 (11.47) | | | |
| Skupaj | 61 (100) | | | |

Legenda: ** razlika je statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$

Tabela 6: Porazdelitev ciljev glede na izbrano tristopenjsko taksonomsko lestvico – 6. do 9. razred devetletne osnovne šole

| Porazdelitev vseh ciljev glede na taksonomske stopnje (skupno) | F (%) | χ^2 | df | p |
|--|-------------|----------|----|----|
| 1. taksonomska stopnja (znanje) | 218 (71.42) | 62.093 | 2 | ** |
| 2. taksonomska stopnja (razumevanje in uporaba) | 70 (22.87) | | | |
| 3. taksonomska stopnja (analiza, sinteza, vrednotenje) | 28 (9.15) | | | |
| Skupaj | 306 (100) | | | |

Legenda: ** razlika je statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$

no prednjačijo najnižji cilji (znanje, 1. taksonomska stopnja), več je ciljev na 2. taksonomski stopnji, še vedno pa (pre)malo tistih, ki so združeni v tretjo taksonomsko stopnjo (samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija in vrednotenje), teh je 11,47 %.

Če pri skupnem pregledu zastopanosti učnih ciljev glede na izbrano taksonomsko lestvico sledimo izhodiščem ter priporočilom Državne komisije za vodenje nacionalnega preizkusa znanja, ki je v osnovni šoli priporočila naslednje deleže taksonomskih ravni za ocenjevanje: poznavanje 30 %, razumevanje in uporaba 35 % in samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje 35 %, pridemo do naslednjih ugotovitev:

- glede na to, da so operativni učni cilji podlaga za nadaljnje določanje standardov znanja, kateri so objektivno preverljivi učni cilji in služijo kot podlaga za ocenjevanje, bi lahko bili v svoji zasnovi slednji tudi v učnih načrtih zastopani tako, kot predlaga Državna komisija;
- če zgoraj predstavljena priporočila primerjamo z dejanskim stanjem zastopanosti učnih ciljev v učnem načrtu za zgodovino v devetletni osnovni šoli, ugotovimo, da je na 1. stopnji 71,42 % ciljev (namesto predlaganih 30 %), na 2. taksonomski stopnji jih je 22,87 % (namesto 35 %), na 3. taksonomski stopnji pa 9,15 % (namesto 35 %);
- izhajajoč iz predpostavke, da naj učitelji preverjajo znanje učencev po priporočilih Državne komisije za vodenje nacionalnega preizkusa znanja, ugotavljamo, da morajo potemtakem tudi podajati in razvijati njihovo mišljenje v vsaj so-

razmernem deležu. To pomeni, da bi morali biti učni načrti z vsemi svojimi temeljnimi elementi; učnimi vsebinami in cilji zasnovani na višjih stopnjah oz. v primeru učnih ciljev, na višjih taksonomskih stopnjah. Cilji bi morali biti v sorazmerju 30 % - 35 % - 35 % navedeni tudi v učnih načrtih, saj bi le tako lahko učencem ponudili več kot zgolj znanje oz. reprodukcijo le-tega. Podoben problem se pojavi tudi pri standardih znanja, ki jih navajamo v nadaljevanju.

Skupno je v učnem načrtu zabeleženih 206 standardov znanja, ki so zapisani po razredih, temeljni standardi pa so poleg tega zapisani tudi ob zaključku poučevanja predmeta zgodovina. V učnem načrtu so zabeleženi zgolj minimalni in temeljni standardi (na manj zahtevnih taksonomskih stopnjah), višjih oz. zahtevnejših standardov znanja (na višjih taksonomskih stopnjah) pa učni načrt za zgodovino od 6. do 9. razreda ne vsebuje.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Na osnovi analize učnega načrta za zgodovino od 6.–9. razreda osnovne šole ugotavljamo naslednje:

- Učna vsebina je linearno strukturirana (učne vsebine si sledijo brez ponavljanja), učno načrtovanje je učno-ciljno zasnovano ter kronološko progresivno razporejeno, saj si vsebine sledijo na podlagi logične nadgradnje;
- Vsebinska obogatitev pouka zgodovine ni prisotna in nakazana (primeri konkretnih vsebin, vsebinskih obogatitev za uspešnejše oz. nadarjene učence);

Tabela 7: Zastopanost standardov znanja v učnem načrtu za zgodovino od 6. do 9. razreda

| Delež in standardi znanja v učnem načrtu (skupno) | F (%) | χ^2 | df | p |
|---|-------------|----------|----|---------|
| Minimalni | 74 (25.69) | 23.632 | 1 | 0.0011* |
| Temeljni | 214 (74.30) | | | |
| Zahtevnejši za uspešnejše, nadarjene učence | 0 (0.00) | | | |
| Skupaj | 288 (100) | | | |

Legenda: * razlika je statistično pomembna na nivoju $p < 0,01$

- Učni cilji iz vidika zahtevnosti taksonomskih stopenj niso dovolj diferencirani, saj jih je na 3. taksonomski stopnji zgolj 9,15 %. Iz vidika diferenciacije glede na sposobnosti in zmožnosti učencev (učne težave, OPP, nadpovprečno sposobni) pa cilji niso diferencirani;
 - Katalog standardov znanja omenja samo temeljne in minimalne standarde znanja;
 - Individualizacija in učna diferenciacija nista nakazani, razen pri standardih znanja (ki so minimalni in temeljni) ter pri navedbah oz. opozorilih, ki so zapisana pri specialno-didaktičnih priporočilih (... zaradi individualnih razlik med učenci glede na učno storilnost in interese ...; in pri elementih preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer je potrebno upoštevati individualne razlike med učenci);
 - Medpredmetne povezave so nakazane, podrobneje (na podlagi izbranih vsebin) zgolj pri geografiji;
 - Cilji samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter vrednotenja niso poudarjeni v operativnih ciljih predmeta in standardih znanja; v splošnih ciljih pa je zabeleženo, da se učenci učijo kritične presoje zgodovinskih dogajanj ..., ob zgodovinskih primerih razvijajo dojemljivost za vrednote ... (argumentiranje svojega mnenja);
 - Učni načrt v osnovni zasnovi ni dovolj odprt in fleksibilen za nadgradnjo učenčevega znanja, saj konkretno ne nakazuje drugih poglobljenih vsebin, višjih ciljev, dejavnosti, ki bi bile posebej primerne za uspešnejše učence. Vendar moramo izpostaviti pomembno dejstvo, da poudarja pomen učiteljeve avtonomije pri poučevanju v razredu, kar omogoča diferencirano delo z učno uspešnimi učenci (po učiteljevi presoji);
 - Hitrejša napredovanje oz. akceleracija pri pouku zgodovine ni nakazana (hitrejša osvajanje znanja).
- Ugotovitve, ki izhajajo iz analize slovenskih učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli s predlogi, so naslednje:
- *Vsebinska obogatitev pouka zgodovine* – poleg predpisanih vsebin ni navedenih dodatnih, tematsko poglobljenih vsebin, ki bi nakazovale možnost osvajanja poglobljenih vsebin in zahtevnejših na višjih starostnih stopnjah.;
 - *Pospešitev (akceleracija, hitrejša napredovanje)* – za učno uspešne učence oz. nadarjene ni navedena oz. niso nakazane možnosti hitrejšega napredovanja pri obdelavi snovi (npr. št. ur za učno uspešne učence, korelacije z učnim načrtom višjega razreda – morda v povezavi s srednjimi šolami);
 - *Individualizacija in diferenciacija* – učni načrt ne nakazuje možnosti individualiziranega, diferenciranega oz. učnega dela z učno uspešnejšim učencem; torej ne vsebuje smernic oz. didaktičnih priporočil, napotkov za individualizirano delo. Čeprav učna diferenciacija in individualizacija v učnem načrtu za zgodovino nista posebej zapisani, se lahko izvajata, saj sta določeni z zakonskimi izhodišči, ki nalagajo diferencirano in individualizirano poučevanje učencev (npr. za otroke s posebnimi potrebami). V specialno-didaktičnih priporočilih je navedeno, da morajo učitelji zaradi individualnih razlik med učenci glede na učno storilnost in interese pri rednem pouku uporabiti pestro kombinacijo različnih učnih metod in oblik, vendar trditve ne vsebuje podrobnejših smernic, priporočil in drugega, ki bi bilo primerno pri delu z učno uspešnimi učenci. Pri tem moramo izpostaviti poudarjen pomen avtonomije učitelja pri delu z učno uspešnimi učenci in Koncept (1999), s katerim si učitelj lahko pomaga pri izboru didaktičnih strategij idr.;
 - *Dodatne dejavnosti, osebni razvoj* – učni načrt vsebuje nekaj priporočil, medpredmetnih povezav, smernic idr. za druge obogatitvene dejavnosti, ničesar pa na področju emocionalnega in socialnega razvoja preko spoznavanja in odkrivanja zgodovine. Omenjeno je, da moramo zaradi individualnih razlik med učenci glede na učno storilnost in interese uporabljati pestro kombinacijo različnih učnih oblik in učnih metod. Opažamo, da ni zapisanih specialno-didaktičnih priporočil na področju dela z uspešnejšimi oz. nadarjenimi učenci, vendar le priporočila za delo z vsemi učenci, ki vsebujejo naslednje: samostojno učenčevo delo, raziskovanje, reševanje problemov; zgodovinske ekskurzije, obiski muzejev in terensko delo; medpredmetne povezave, ki so smiselno povezane z razvijanjem drugih učenčevih kompetenc (npr. šolska knjižnica);
 - *Cilji pouka* – v uvodnem delu so zapisani splošni cilji pouka kot; »učijo se kritične presoje zgodovinskih dogajanj, raznovrstnih sporočil in aktualnih dogodkov; spoznavajo in razvijajo razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti; ... se ozaveščajo o pomenu ohranjanja slovenskih kulturnih tradicij; ... razvijajo dojemljivost za vrednote (strpnost, odprtost, miroljubnost, argumentiranje svojega mnenja) ...«, vendar operativni cilji pouka ne spodbujajo in razvijajo ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, višjih miselnih procesov učno uspešnih učencev. Višji miselni procesi se nanašajo predvsem na področje analize, sinteze in vrednotenja. Operativni cilji so »avtoritarno« formulirani in (pre) ozko usmerjajo učitelja ter sosedno z njim tudi učenca v učnem procesu.
- Na podlagi analize ugotavljamo, da višjih (oz. maksimalnih) *standardov znanja* v slovenskem učnem načrtu za zgodovino ni, zapisani so zgolj minimalni in temeljni. Menimo, da bi bilo nujno potrebno diferencirati



Mental Calculation. In Public School of S. A. Rachinsky by Nikolay Bogdanov-Belsky. 1895. Wikimedia Commons. File:BogdanovBelsky UstnySchet.jpg

operativne učne cilje, vsebine in standarde znanja oz. v učnem načrtu nakazati, kje in kako lahko učenci, ki hitreje napredujejo, dosegajo višje in tudi nadpovprečne standarde znanja.

PREDLOGI ZA UPOŠTEVANJE UČNO USPEŠNIH IN NADARJENIH UČENCEV V UČNEM NAČRTU ZA ZGODOVINO

Zavedamo se, da je konkretiziranje učnih ciljev in njihovo prilagajanje individualnim zahtevam (željam, potrebam) učenca, izredno zahtevno, občutljivo delo, ki naj bi imelo temeljne podlage že v učnih načrtih. Slednji naj bi vsebovali nakazane možnosti za diferenciacijo tistih elementov, ki so primernejši za učno uspešne in nadarjene učence.

V nadaljevanju podajamo predloge, ki se nanašajo na slovenski učni načrt za zgodovino:

- *Vsebinska obogatitev pouka zgodovine* – poleg predpisanih enotnih učnih vsebin iz učnega načrta naj bi uspešnejši učenci obdelali dodatne, tematsko poglobljene vsebine, ki naj bi jih obogatili z abstraktnjšimi, zahtevnejšimi elementi (ki so primernejši za učence višjih razredov oz. dijakov srednje šole). Enotnost učnih vsebin mora biti toliko fleksibilna, da jo bo možno modificirati, dopolnjevati in prilagajati potrebam ter sposobnostim nadpovprečno sposobnega učenca;
- Vsebine naj bi bile v učnem načrtu nakazane s primeri, poleg tega pa dovolj »elastične oz. prožne« in ne strogo vezane na konkretne učne cilje (poudarjeno naj bi bilo načelo kurikularne fleksibilnosti). Vsebine naj bi se potemtakem prilagajale posebnim nacionalnim ali regionalnim vzgojno-izobraževalnim razmeram in predvsem sposobnostim, željam, potrebam in zahtevam nadpovprečno sposobnega, učno uspešnega učenca. Učni načrti za osnovno šolo naj ne bi bili ozko kronološko strukturirani, temveč naj bi prevladovala predvsem kombinacija strukture »v obližih«, interdisciplinarne in tematske strukture učnih načrtov. Tematska struktura je pri tem najbolj uporabna za učno uspešne učence;
- *Strnitev učnega načrta* – določitev vsebin ali spretnosti, ki jih v učnem načrtu lahko pospešimo, izločimo, po nepotrebem ne ponavljamo, povečamo raven zahtevnosti;
- *Pospešitev* – učno uspešni in nadarjeni učenci naj bi morajo imeti možnost hitrejšega napredovanja pri obdelavi snovi; torej lahko v hitrejšem času predelajo vsebino, ki je zapisana v učnem načrtu;
- *Individualizacija in učna diferenciacija* – učni načrt sicer dopušča možnost individualiziranega in diferenciranega učnega dela z učno uspešnim

učencem, vendar bi moral vsebovati konkretne smernice oz. didaktična priporočila za individualizirano in diferencirano delo pri pouku zgodovine (učne vsebine, učni cilji, specialno-didaktična priporočila idr.);

- *Dodatne dejavnosti, osebni razvoj* – učni načrt naj bi vseboval tudi nekaj priporočil, medpredmetnih povezav, smernic idr. za druge obogatitvene dejavnosti, razvoj močnih ali šibkih področij učenca, emocionalni in socialni razvoj preko spoznavanja in odkrivanja zgodovine;
- *Cilji pouka* – splošni in operativni cilji pouka naj bi bili prilagojeni razvijanju ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, višjih miselnih procesov uspešnejših učencev (in tudi ostalih); cilji pouka naj bi zajemali višje taksonomske stopnje; nekateri cilji bi morali biti diferencirani oz. možnost transformacije slednjih bi morala biti nakazana; poleg minimalnih in temeljnih standardov znanja bi moral učni načrt za zgodovino vsebovati tudi višje, t. i. »maksimalne« standarde znanja in tudi t. i. oz. »nadstandarde« znanja, ki jih zmorejo doseči zgolj tisti nadpovprečno sposobni posamezniki, ki presegajo zapisane maksimalne standarde znanja; diferencirani standardi znanja ne smejo omejevati izobraževalnih možnosti ostalih (šibkejših) učencev;
- *Medpredmetno povezovanje* mora biti konkretno nakazano pri izbranih temah in drugih dejavnostih.

Polemike se nanašajo predvsem na izvedbeno raven dela z nadarjenimi učenci, saj se pri slednji razkrivajo nekatere pomanjkljivosti uresničevanja njihovih potencialov v smislu prožnosti in vsebinsko-ciljne prilagojenosti učnih načrtov za zgodovino; slabe zastopanosti in implementacije raznovrstnih učnih programov za tovrstne učence, neprilagojenosti učnega gradiva za uspešnejše učence in pomanjkljivosti na področju sistematičnega pedagoškega usposabljanja učiteljev zgodovine.

Zaključujemo z naslednjo mislijo: če učitelj izhaja iz koncepta na učenca usmerjenega učenja, pomeni, da ga zanima učenec kot oseba. Ta pristop vpeljuje posebno učno strukturo in okvir, znotraj katerega poteka učenje, učitelj pa odgovarja za izvedbo in vpliva pri učencu na razvijanje samokontrole. Sosledno s tem bi morale biti tudi vsebine, cilji in standardi standardi znanj vezani na posameznika, t.j. morali bi biti individualizirani in spodbujati zviševanje kvalitete dela za vsakega posameznika, ne pa po splošnih, družbenih pričakovanjih. Pri tem ponovno poudarjamo pomen strokovne avtonomije in odgovornosti učitelja zgodovine pri dojemljivosti za omenjeno problematiko in strokovnem, samoiniciativnem vpeljevanju težko pričakovanih in zelenih sprememb v učni proces.

SOME GAPS IN THE HISTORY CURRICULUM IN THE CONTEXT OF SUCCESSFUL STUDENTS' OPTIMAL DEVELOPMENT

Mojca KUKANJA GABRIJELČIČ

University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper

e-mail: mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

SUMMARY

The paper aims to analyse History curriculum for Slovenian elementary school, with the special focus being on the content-objectives adaptation of the curricula for working with successful students (hereinafter also gifted). The main purpose of the study was to determine how and to what extent are the History content (syllabus) and objectives adapted to work with gifted students in History, with particular interest on including higher knowledge standard, objectives and content to develop higher mental processes. In the paper, the following key comparative elements are highlighted: (i) overall structure of the History curriculum, syllabus (with an emphasis on elements including more complex learning content, more learning opportunities for successful etc.), (ii) learning objectives (with an emphasis on higher learning objectives according to Bloom i.e. Three-level taxonomy learning objectives), (iii) knowledge standards (by pointing out higher knowledge standards) and the (iv) openness of the curriculum (vertically transitions between content and learning objectives). The analyses of Slovenian History curricula show the latter are not oriented toward gifted students and do not provide opportunities for the optimal development of gifted students (contextually-objectives differentiation of the curriculum, higher knowledge standards, general and operational objectives of the school are not sufficiently adapted to the development of creativity, critical thinking, higher mental processes of learning). History school curricula should contain more operational objectives on higher level of cognitive objectives according to Bloom's taxonomy or three-stage taxonomy, and especially differentiated standards of knowledge. Besides the minimum standard and basic higher / maximum knowledge standards, the curricula should also include superior standards.

Keywords: curriculum for history, analysis, successful student, gifted student

VIRI IN LITERATURA

Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.) (2002): Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki–posledice–preprečevanje. Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti.

Ferbežer, I. (2002): Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica, Educa.

Heacox, D. (2009): Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Ljubljana, Rokus Klett d.o.o.

Koncept (1999): Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. <http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf> (10. 6. 2015).

Kukanja Gabrijelčič, M. (2014): Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. Revija za elementarno izobraževanje, 7, 1, 83–97.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2015): Učbenik po meri učenca? : mednarodna primerjalna analiza vprašanj in nalog v učbenikih za zgodovino. Annales, Series historia et sociologia, 25, 2, 385–398.

Kukanja Gabrijelčič, M., Čotar Konrad, S. (2015): Teacher professional qualifications and attitudes toward gifted and talented students. Educational sciences in postmodernity. Aachen, Shaker Verlag, 47–72.

Magajna, L., Gradišar, A., Mesarič, V., Pečjak, S. & N. Pust (1999): Strategije preprečevanja šolske neuspešnosti in spodbujanja kvalitete učenja: interaktivni pristop (kognicija, metakognicija in motivacija). Zaključno poročilo o realizaciji projekta (1997–1999). Ljubljana, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M. & S. Tancig

(2008): Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. In <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Ucne-tezave-v-OS-monografija.pdf> (18. 5. 2014).

Marentič Požarnik, B. (1991): Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Blažič, M. (ur.): Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto, Pedagoška obzorja, 5–80.

Marentič Požarnik, B. (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Opara, B. (2003): Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Sodobna pedagogika, 54, 36–51.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. & K. Klavžar (2010): Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana, JRZ Pedagoški inštitut in Ministrstvo za šolstvo in šport.

Rutar Ilc, Z. (2003): Pristopi k poučevanju, preverjanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt za zgodovino v Gimnaziji (1998): Ljubljana, Nacionalni kurikularni svet.

Učni načrt (2003): Program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina. Predmetna kurikularna komisija za zgodovino (Repe, B., et al.). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt (2011): Program osnovna šola. Zgodovina. Predmetna komisija za zgodovino (Kunaver V. et al.). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf (6. 6. 2016).