

»Šolska zgodovina ne more težiti po brezmejnem,
univerzalnem znanju zgodovine, po transhistorični zavesti
ali po mitizirani zgodovini.

Njena avtonomna notranje logična koherenca
mora biti utemeljena z znanstvenimi spoznanji.

Biti mora konkretno in slikovito predstavljena,
didaktično utemeljena in osredotočena na bistvene procese,
pojave in strukture družbene preteklosti.«

*Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine:
reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 60.*

RAZISKOVANJE DIDAKTIKE ZGODOVINE

(V spomin na dr. Štefana Trojarja ob 90-letnici rojstva)

Avtorica: **Danijela Trškan**

Recenzenti: Monika Govekar-Okoliš, Mojca Šorn, Bojan Balkovec, Božo Repe

Lektorica: Brigita Praznik Lokar

Prelom: Mateja Vrbinc

Slika na naslovnici: Zgodovinski časopis in Časopis za zgodovino in narodopisje

(Foto: Danijela Trškan, 2022).

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Oddelek za zgodovino

Za založbo: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2022

Prva izdaja

Naklada: 200 izvodov

Cena: 24,90 EUR

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610605973

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=96818179
ISBN 978-961-06-0598-0

E-knjiga
COBISS.SI-ID=96749315
ISBN 978-961-06-0597-3 (PDF)



Univerza v Ljubljani

**FILOZOFSKA
FAKULTETA**

DANIJELA TRŠKAN

RAZISKOVANJE DIDAKTIKE ZGODOVINE
(V spomin na dr. Štefana Trojarja ob 90-letnici rojstva)

Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Ljubljana

2022

PREGOVOR	7
UVOD	9
PRVO POGlavJE: DR. ŠTEFANU TROJARJU V SPOMIN	13
Štefan Trojar in začetki raziskovanja pouka zgodovine v Sloveniji (Ob 90-letnici rojstva)	14
Štefan Trojar (19. 9. 1931–29. 10. 2014)	18
Dr. Štefan Trojar – sedemdesetletnik	22
DRUGO POGlavJE: PROUČEVANJE UČNIH NAČRTOV IN UČBENIKOV ZA ZGODOVINO	25
Pregled glavnih vsebinskih sprememb pri predmetu zgodovina v osnovnih in srednjih šolah od leta 1991 naprej, s poudarkom po letu 2006	26
Državljanstvo v slovenskih učnih načrtih za zgodovino od 1945 do 2005	43
Metodična struktura izpitnih priročnikov za zgodovino v Sloveniji, Franciji in Veliki Britaniji ..	59
Značilnosti in primerjava zunanjih srednješolskih izpitov iz predmeta zgodovina v Republiki Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah	75
Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino	95
Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino	111
Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah	125
TRETJE POGlavJE: PROUČEVANJE METODIKE POUKA ZGODOVINE	139
Muzejske pedagoške dejavnosti in pouk zgodovine v Republiki Sloveniji	140
Motivacija in motivacijske tehnike pri pouku zgodovine	148
Analiza interpretacij oz. virov pri predmetu zgodovina	159
ČETRTO POGlavJE: PROUČEVANJE VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE ZGODOVINE	173
Izobraževanje in usposabljanje študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti: prenovljeni pedagoški študijski programi	174
Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete	184
Kompetence učitelja začetnika zgodovine v Veliki Britaniji, Franciji in Sloveniji	197
Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri	215
Stanje in perspektive začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine	227
Prednosti individualnih konzultacij – drugačen način dela s študenti	237

PETO POGlavJE: PERMANENTNO IZOBRAŽEVANJE IZ VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE	
ZGODOVINE	243
John F. Lyons: Teaching History Online	244
HEIRNET konferenca in seminar (History Educators International Research Network): London, 14.–15. julij 2005	247
Letna konferenca angleških visokošolskih učiteljev, bodočih učiteljev in didaktikov zgodovine »Values in History Teacher Education and Research«: Coleraine, 7.–9. julij 2001 ..	251
Deseta poletna šola za razvoj visokošolskega poučevanja: »Za večjo odprtost in fleksibilnost visokošolskega študija«: Radovljica, 11.–14. junij 2001 ..	255
ZAKLJUČEK	259
VIRI IN LITERATURA	263
SEZNAM ČLANKOV, OBJAVLJENIH V ZNANSTVENI REVIJI ZGODOVINSKI ČASOPIS	277
SEZNAM ČLANKOV, OBJAVLJENIH V ZNANSTVENI REVIJI ČASOPIS ZA ZGODOVINO IN NARODOPISJE	279
STVARNO IN IMENSKO KAZALO	281

PREDGOVOR

Pričujoča publikacija je nastala v spomin na dr. Štefana Trojarja ob 90-letnici rojstva (19. 9. 1931–29. 10. 2014). Dr. Štefana Trojarja lahko štejemo za začetnika znanstvenega raziskovanja didaktike zgodovine v Republiki Sloveniji.

Publikacija vključuje znanstvene prispevke, ki so bili prvotno objavljeni v Zgodovinskem časopisu in Časopisu za zgodovino in narodopisje med leti 2001 in 2021. Prikazujejo znanstveno proučevanje didaktike zgodovine v tem obdobju, in sicer na treh področjih: metodike pouka zgodovine, osnovnošolske in srednješolske didaktike zgodovine in visokošolske didaktike zgodovine.

Zato se zahvaljujem odgovornemu uredniku Zgodovinskega časopisa dr. Petru Štihu in odgovorni urednici Časopisa za zgodovino in narodopisje dr. Vlasti Stavbar za dovoljenje za ponovno objavo prispevkov v tej publikaciji.

Ob izdaji publikacije se zahvaljujem tudi:

- lektorici Brigiti Praznik Lokar,
- recenzentom dr. Moniki Govekar-Okoliš, dr. Mojci Šorn, dr. Božu Repetu in dr. Bojanu Balkovcu,
- Mateji Vrbinc za opravljen prelom in oblikovanje publikacije,
- Znanstveni založbi Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani za financiranje izdaje publikacije.

dr. Danijela Trškan

Didaktika zgodovine je eno od področij zgodovinskih znanosti, ki se je pospešeno razvijalo od osamosvojitve Slovenije naprej. Je področje, ki se nanaša na pouk zgodovine na različnih šolskih stopnjah na teoretično-empiričnem in praktičnem nivoju.

Raziskovanje didaktike zgodovine je lahko na več področjih. Omenili bomo tri najpomembnejša, in sicer področje metodike pouka zgodovine, osnovnošolske in srednješolske didaktike zgodovine in visokošolske didaktike zgodovine.

Metodika pouka zgodovine je področje, ki se osredotoča na načine pristopa pri pouku zgodovine, in sicer na učne oblike, učne metode, načine ocenjevanja in izvenšolske dejavnosti (terensko delo, šola v naravi, muzejsko delo, raziskovalno delo ...).

Osnovnošolska in srednješolska didaktika zgodovine sta področji, ki se osredotočata na proučevanje učnih načrtov, učbenikov, maturitetnih izpitov, priročnikov ter izbranih učnih vsebin v učbenikih in učnih načrtih v sedanjosti in preteklosti.

Visokošolska didaktika zgodovine je področje, ki se osredotoča na eni strani na permanentno izobraževanje iz visokošolske didaktike, na drugi strani pa na izobraževanje bodočih učiteljev zgodovine oz. na načine pristopa dela s študenti, ki se pripravljajo na poklic učitelja zgodovine (npr. pedagoška praksa iz zgodovine, osebna mapa, elektronski učbeniki in vaje, alternativno ocenjevanje študentov).

Monografija je posvečena dr. Štefanu Trojarju, ki je bil od leta 1977 višji predavatelj za metodiko pouka zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V doktorja pedagoških znanosti je bil promoviran leta 1991. Od leta 1991 je bil docent, od leta 1996 naprej pa izredni profesor za metodiko pouka zgodovine na Filozofski fakulteti, kjer je deloval do leta 2002. Njegovo najpomembnejše delo je knjiga *Sodobni pogledi zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih predmetih*, ki je izšla leta 1993 pri Državni založbi Slovenije.

V pričujoči monografiji so prispevki razdeljeni v pet poglavij. Prvo poglavje je namenjeno dr. Štefanu Trojarju, naslednja štiri pa predstavljajo raziskovanje didaktike zgodovine na treh glavnih področjih (osnovnošolska in srednješolska didaktika zgodovine, metodika pouka zgodovine in visokošolska didaktika zgodovine).

V nadaljevanju navajamo prispevke po posameznih poglavjih. Prvotno objavljeni prispevki so navedeni po sistemu Cobiss. Skoraj vsi prispevki so objavljeni v prvotni obliki. Pri prispevkih, ki niso v celoti objavljeni v prvotni obliki, so dodana uvodna pojasnila. Lektoriranje in oblikovanje opomb sta poenotena za vse prispevke. V vseh prispevkih je moška oblika (npr. učenec, učitelj, študent, diplomant, učenci, učitelji, študentje, diplomanti ipd.) uporabljena za oba spola.

Prvo poglavje (Dr. Štefanu Trojarju v spomin) vključuje tri prispevke, ki opisujejo karierno pot in doprinos dr. Štefana Trojarja k razvoju didaktike zgodovine:

- Trškan, Danijela (2021). Štefan Trojar in začetki raziskovanja pouka zgodovine v Sloveniji (Ob 90-letnici rojstva). Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije, ISSN 0350-5774. [Tiskana izd.]. Letnik 75, št. 3/4, str. 536–538.
- Trškan, Danijela (2015). Štefan Trojar (19. 9. 1931–29. 10. 2014). Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije, ISSN 0350-5774. [Tiskana izd.]. Letnik 69, št. 1/2, str. 228–230.
- Trškan, Danijela (2001). Dr. Štefan Trojar – sedemdesetletnik. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije, ISSN 0350-5774. [Tiskana izd.]. Letnik 55, št. 2, str. 275–276. <http://hdl.handle.net/11686/5382>.

Drugo poglavje (Proučevanje učnih načrtov in učbenikov za zgodovino) vključuje sedem znanstvenih prispevkov, ki se nanašajo na analizo in ovrednotenje slovenskih, britanskih in francoskih izpitnih priročnikov, učbenikov ali učbenikov za zgodovino:

- Trškan, Danijela (2011). Pregled glavnih vsebinskih sprememb pri predmetu zgodovina v osnovnih in srednjih šolah od leta 1991 naprej, s poudarkom po letu 2006. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 65, št. 3/4, str. 482–499. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/35033>.
- Trškan, Danijela (2011). Državljanstvo v slovenskih učnih načrtih za zgodovino od 1945 do 2005. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 65, št. 1/2, str. 178–194. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/35014>.
- Trškan, Danijela (2005). Metodična struktura izpitnih priročnikov za zgodovino v Sloveniji, Franciji in Veliki Britaniji. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 59, št. 1/2, str. 161–174. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5144>.
- Trškan, Danijela (2004). Značilnosti in primerjava zunanjih srednješolskih izpitov iz predmeta zgodovina v Republiki Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 58, št. 1/2, str. 169–186. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5203>.

- Trškan, Danijela (2002). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 56, št. 3/4, str. 465–478. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5349>.
- Trškan, Danijela (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje. [Tiskana izd.]. Letnik 73, št. 2/3, str. 233–247. ISSN 0590-5966.
- Trškan, Danijela (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 55, št. 2, str. 255–268. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5380>.

Tretje poglavje (Proučevanje metodike pouka zgodovine) vključuje tri znanstvene prispevke, ki se nanašajo na različne učne dejavnosti pri pouku zgodovine v osnovnih in srednjih šolah:

- Trškan, Danijela (2005). Muzejske pedagoške dejavnosti in pouk zgodovine v Republiki Sloveniji. Časopis za zgodovino in narodopisje. [Tiskana izd.]. Letnik 76, št. 3/4, str. 451–459. ISSN 0590-5966.
- Trškan, Danijela (2005). Motivacija in motivacijske tehnike pri pouku zgodovine: prispevek k Didaktiki zgodovine. Časopis za zgodovino in narodopisje. [Tiskana izd.]. Letnik 76, št. 1/2, str. 173–182. ISSN 0590-5966.
- Trškan, Danijela (2004). Analiza interpretacij oz. virov pri predmetu zgodovina. Časopis za zgodovino in narodopisje. [Tiskana izd.]. Letnik 75, št. 2/3, str. 547–556. ISSN 0590-5966.

Četrto poglavje (Proučevanje visokošolske didaktike zgodovine) vključuje šest prispevkov, ki prikazujejo razvoj začetnega izobraževanja študentov zgodovine oz. bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani v začetku 21. stoletja:

- Trškan, Danijela (2010). Izobraževanje in usposabljanje študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti: prenovljeni pedagoški študijski programi. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 64, št. 3/4, str. 446–456. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/30255>.
- Trškan, Danijela (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 61, št. 3/4, str. 509–517. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5074>.
- Trškan, Danijela (2006). Kompetence učitelja začetnika zgodovine v Veliki Britaniji, Franciji in Sloveniji. Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije. [Tiskana izd.]. Letnik 60, št. 1/2, str. 207–222. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5095>.

- Trškan, Danijela (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije*. [Tiskana izd.]. Letnik 59, št. 1/2, str. 193–202. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5147>.
- Trškan, Danijela (2003). Stanje in perspektive začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije*. [Tiskana izd.]. Letnik 57, št. 1/2, str. 209–216. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5270>.
- Trškan, Danijela (2002). Prednosti individualnih konzultacij – drugačen način dela s študenti: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije*. [Tiskana izd.]. Letnik 56, št. 3/4, str. 479–482. ISSN 0350-5774. <http://hdl.handle.net/11686/5350>.

Peto poglavje (Permanentno izobraževanje iz visokošolske didaktike zgodovine) vključuje štiri prispevke, ki prikazujejo možnosti stalnega strokovnega izobraževanja na področju visokošolske didaktike zgodovine:

- Trškan, Danijela (2015). John F. Lyons, *Teaching History Online*. London, New York: Routledge, 2009. 112 strani. *Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije*, ISSN 0350-5774. [Tiskana izd.]. Letnik 69, št. 1/2, str. 250–252.
- Trškan, Danijela (2006). HEIRNET konferenca in seminar (History Educators International Research Network): London, 14.–15. julij 2005. *Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije*, ISSN 0350-5774. [Tiskana izd.]. Letnik 60, št. 1/2, str. 226–228. <http://hdl.handle.net/11686/5098>.
- Trškan, Danijela (2001). Letna konferenca angleških visokošolskih učiteljev, bodočih učiteljev in didaktikov zgodovine »Values in History Teacher Education and Research«: Coleraine, 7.–9. julij 2001. *Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije*, ISSN 0350-5774. [Tiskana izd.]. Letnik 55, št. 3/4, str. 501–503. <http://hdl.handle.net/11686/5404>.
- Trškan, Danijela (2001). Deseta poletna šola za razvoj visokošolskega poučevanja: »Za večjo odprtost in fleksibilnost visokošolskega študija«: Radovljica, 11.–14. junij 2001. *Zgodovinski časopis: glasilo Zveze zgodovinskih društev Slovenije*, ISSN 0350-5774. [Tiskana izd.] Letnik 55, št. 2, str. 277–278. <http://hdl.handle.net/11686/5383>.

S publikacijo želimo na eni strani posredovati učiteljem zgodovine, študentom zgodovine in vsem, ki jih zanima razvoj didaktike zgodovine, strnjen pregled vseh prispevkov, objavljenih v *Zgodovinskem časopisu* in *Časopisu za zgodovino* in narodopisje, na drugi strani pa tudi prikazati razvoj didaktike zgodovine na prehodu iz 20. v 21. stoletje.

**PRVO POGlavJE:
DR. ŠTEFANU TROJARJU V SPOMIN**

**ŠTEFAN TROJAR IN ZAČETKI RAZISKOVANJA POUKA ZGODOVINE
V SLOVENIJI (OB 90-LETNICI ROJSTVA)**

ŠTEFAN TROJAR (19. 9. 1931–29. 10. 2014)

DR. ŠTEFAN TROJAR – SEDEMDESETLETNIK

ŠTEFAN TROJAR IN ZAČETKI RAZISKOVANJA POUKA ZGODOVINE V SLOVENIJI (OB 90-LETNICI ROJSTVA)¹

19. 9. 2021 je minilo devetdeset let od rojstva Štefana Trojarja, zgodovinarja in metodika. Rodil se je v Celju, 19. 9. 1931, in umrl 29. 10. 2014 v Ljubljani. Diplomiral je leta 1955 iz zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Bil je odličen srednješolski profesor v Ajdovščini, Novi Gorici in Ljubljani. Njegovi dijaki se ga spominjajo kot zavzetega in vestnega pedagoga. Kot izkušen učitelj zgodovine je sodeloval pri pripravi dveh učbenikov. Prvi učbenik za zgodovino je napisal v sedemdesetih letih 20. stoletja v soavtorstvu z dr. Brankom Božičem, ki je imel več ponatisov in je takrat zapolnil primanjkljaj učbenikov za poučevanje zgodovine v srednjih tehniških šolah. Drugi učbenik za zgodovino pa je napisal v soavtorstvu z gimnazijsko profeso-rico zgodovine Marijo Kremensšek, in sicer Zgodovina 4, ki je bil namenjen dijakom v usmerjenem izobraževanju v osemdesetih letih 20. stoletja.

Na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani je začel kot višji predavatelj za metodiko pouka zgodovine leta 1977, kjer je svoje dolgoletne izkušnje poučevanja različnih družboslovnih predmetov (zgodovine, geografije, politične ekonomije, sociologije, filozofije) prenašal na mlade generacije študentov, bodočih učiteljev zgodovine. Tako so se študentje pri predmetu Metodika pouka zgodovine učili o kakovosti pouka zgodovine, izobraževalnih, vzgojnih, spoznavno-logičnih in operativnih nalogah, različnih učnih metodah in oblikah ter njihovih kombinacijah, avdiovizualnih sredstvih, učilih in učnih kompletnih učencev, hkrati pa so se tudi sami praktično preizkusili v načrtovanju učnih ur in učnih nastopov v osnovnih in srednjih šolah, ki jih je Štefan Trojar vzorno organiziral (iz Študijskega programa Zgodovina, 1999). Čeprav se je upokojil leta 1998 kot izredni profesor za metodiko pouka zgodovine, je pedagoško delo opravljal še do leta 2002.



Fotografija Štefana Trojarja iz leta 2008 (Foto: Matjaž Rebolj)

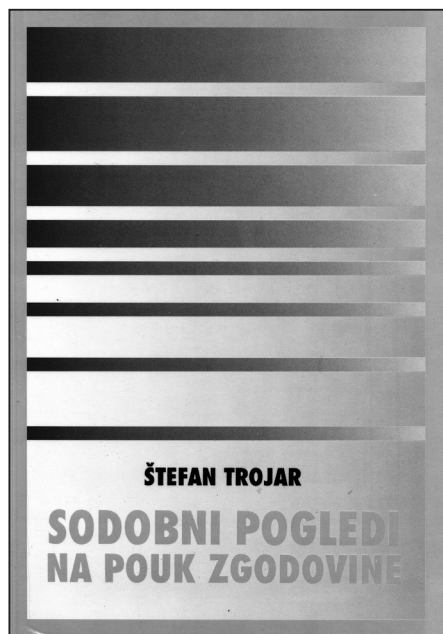
¹ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2021). Štefan Trojar in začetki raziskovanja pouka zgodovine v Sloveniji (Ob 90-letnici rojstva). Zgodovinski časopis, letnik 75, št. 3/4, str. 536–538. Dodani sta dve sliki.

O metodiki pouka zgodovine je napisal številne članke v reviji *Zgodovina v šoli*, ki ji je bil več let glavni urednik. Naj omenimo zlasti članke o vlogi kakovostne razlage (1994), spodbujanju usmerjenega učnega razgovora (1995), vlogi slik in slikovnega prikazovanja pri pouku zgodovine (1996) ter še posebej o uporabi in značilnostih ustnega in testnega preverjanja in ocenjevanja znanja (1997, 1998). Ravno tako pa so njegovi članki spodbujali učitelje h kakovostnemu načrtovanju učnih ur (1992, 1993). Ti članki kažejo, da naj bi pouk zgodovine v 90. letih 20. stoletja vključeval že različne učne metode in sodobno preverjanje in ocenjevanja znanja učencev. Iz internega gradiva Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Personalna mapa Štefana Trojarja, *Življenjepis*, 1996) lahko ugotovimo, da je proučeval predvsem zahodno-nemško metodiko pouka zgodovine in didaktične koncepte, ki jih je vključeval v svoje raziskovanje in apliciral v pouk zgodovine v slovenskih šolah. Vsi članki, objavljeni v reviji *Zgodovina v šoli*, so bili takrat zelo uporabni za učitelje zgodovine, aktualni pa so še danes za poučevanje zgodovine v osnovnih in srednjih šolah.

Izpostaviti pa moramo njegovo doktorsko disertacijo (zagovor je bil 17. 10. 1990), ki je bila prva s področja pouka zgodovine in predstavlja začetek raziskovanja didaktike zgodovine v Republiki Sloveniji. S to disertacijo je Štefan Trojar postal prvi doktor pedagoških znanosti, ki je v svoji disertaciji vključil raziskovanje zgodovinskega pouka (promocija je bila 12. 3. 1991). V doktorski disertaciji z naslovom *Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojno-izobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovu in potek pouka* je Štefan Trojar slovenski javnosti prvič predstavil razvoj evropskega raziskovanja metodike pouka zgodovine v 19. in 20. stoletju, še posebej pa se je osredotočil na razvoj družboslovnih učnih predmetov. Analiziral in ovrednotil je srednješolski učni načrt za pouk zgodovine v srednjih tehniških in strokovnih šolah (veljaven konec 70. in v 80. letih 20. stoletja), kjer se je ukvarjal z načini sistematizacije zgodovinskih vsebin, notranjih povezav in tudi zunanjih povezav z drugimi učnimi vsebinami v takratnih družboslovnih učnih načrtih.

Glavna vsebina njegove disertacije je bila objavljena v monografiji leta 2003 pri Državni založbi Slovenije z naslovom *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih* (160 strani) in je prva znanstvena monografija s področja didaktike zgodovine. V nadaljevanju izpostavljamo ključno vsebino, ki jo je dr. Štefan Trojar razdelil v pet poglavij. V prvem poglavju (*Izoblikovanje in didaktične značilnosti tradicionalnega pouka zgodovine*) je pojasnil teoretske osnove nemškega zgodovinopisja v 19. stoletju in njihov vpliv na zasnovu šolske zgodovine, vpliv pedagogov na didaktično-metodično zasnovu pouka zgodovine v nemško-avstrijskem kulturnem prostoru ob koncu 19. stoletja ter didaktična izhodišča in strukturo pouka zgodovine na avstrijskih gimnazijah na začetku 19. stoletja. V drugem poglavju (*Nove težnje pri zasnovi družboslovnih učnih predmetov*) je pojasnil spremembe svetovnozgodovinskega značaja na prelomu iz 19. v 20. stoletje in njihov vpliv na strukturo družboslovnih učnih predmetov, podal je več

teoretičnih izhodišč, pomembnih pri zasnovi šolske zgodovine, in predstavil težnje po novih družboslovnih predmetih (primer ZDA in interdisciplinarnega družboslovnega predmeta) z uvajanjem državljanske vzgoje na primerih Nemčije, Francije in Avstrije. V tretjem poglavju (Znanstveno-teoretska, didaktična in idejno-vzgojna izhodišča v zasnovi učnega načrta zgodovine za tehniške in strokovne šole) je pojasnil načine oblikovanja zgodovinske zavesti v šoli ter didaktične sisteme pri izboru in omejitvi obsega zgodovinske učne snovi. V tem poglavju je podal predloge, kako se lahko učni načrti posodablajo in vsebinsko ustrezno pripravijo z upoštevanjem aktualizacije, vsebinske redukcije in dognanja moderne historiografije. V četrtem poglavju (Metodološka struktura učnega načrta zgodovine) je ovrednotil glavne elemente učnega načrta, in sicer smotre pouka, vzgojno-izobraževalne vsebine, didaktična pojasnila in navodila. Pomemben pa je opis načel sodobne tematizacije vsebin in strukturiranje didaktičnih tem ter njihove zasnove, ki se uporablja še danes pri zasnovi tem v učnih načrtih za zgodovino, in sicer kot časovno razvojna, sistemsko-strukturna ali vzorčnovsebinska zasnovanost tem. V petem poglavju (Didaktična struktura učnega načrta zgodovine) pa je prikazal, kako se lahko analizirajo poglavja oz. tematska struktura konkretnega učnega načrta zgodovine za tehniške srednje šole in pripravi primerjava z veljavnimi učbeniki za zgodovino. Ravno njegova analiza vsebinske zasnove učnega načrta za zgodovino (to je analiza posameznih poglavij ali tem, vsebinske strukture in posameznih elementov) predstavlja temelj za sodobno raziskovanje učnih načrtov, učbenikov in drugih učil za pouk zgodovine.



Naslovnica znanstvene monografije iz leta 2003²

² Naslovnica knjige je objavljena z dovoljenjem DZS.

O pomembnosti izdaje prve znanstvene monografije o didaktiki zgodovine kažejo tudi pozitivne recenzije in predstavitve te knjige, ki so jih objavili Drago Novak v reviji *Ogledalo: glasilo Zavoda RS za šolstvo* (1993, št. 4/5, str. 33–35), Tomaž Weber v reviji *Zgodovina v šoli* (1993, št. 2, str. 44–45) in Ana Nuša Kern v reviji *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje* (1994, str. 261–264). Drago Novak je zapisal, da je knjiga »dragocen pripomoček učiteljem zgodovine«, zlasti pri uporabi in vsebinski aplikaciji učnega načrta v šolski pouk. Tomaž Weber je ugotovil, da knjiga pomeni »prehod na didaktiko pouka zgodovine kot znanstvene discipline« ter da je v knjigi tudi prvi pregleden seznam virov in literature o metodiki pouka zgodovine. Medtem ko je Ana Nuša Kern zapisala, da na eni strani publikacija predstavlja različne didaktične tokove na področju šolske zgodovine in nove koncepte v poučevanju zgodovine in družboslovnih predmetov, na drugi strani pa podaja smernice, kako lahko učitelji na makro nivoju prilagajajo učni načrt letnemu delovnemu načrtu ter pri tem upoštevajo zlasti problemskost in aktualizacijo zgodovinskih dogodkov.

O dr. Štefanu Trojarju sta pisala Drago Novak ob njegovi šestdesetletnici v reviji *Zgodovina v šoli* (1992, št. 1, str. 53–54), Danijela Trškan ob njegovi sedemdesetletnici v reviji *Zgodovinski časopis* (2001, št. 2, str. 275–276) in Danijela Trškan ob njegovi smrti v reviji *Zgodovinski časopis* (2015, št. 1/2, str. 228–230). Njegovi biografija in bibliografija pa sta objavljeni v zborniku, ki je izšel ob njegovi 80-letnici rojstva leta 2011 v zbirki *Historia* (ur. Danijela Trškan) pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete (525 strani).

Dr. Štefana Trojarja lahko štejemo za začetnika znanstvenega raziskovanja pouka zgodovine v Republiki Sloveniji, saj je nakazal pomembne teoretske okvire in načine proučevanja pouka zgodovine na vseh šolskih stopnjah ter odprl pot k razvoju slovenske metodike oz. didaktike zgodovine v sklopu zgodovinske znanosti.

ŠTEFAN TROJAR (19. 9. 1931–29. 10. 2014)³

Z žalno sejo smo se 19. 11. 2014 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani poslovili od doktorja Štefana Trojarja, cenjenega profesorja, pedagoga, mentorja, kolega in prijatelja.⁴

Štefan Trojar je bil rojen v Celju 19. 9. 1931. Osnovno šolo je končal v Velenju. Tri razrede nižje gimnazije je zaključil v Celju, 4. razred pa na nižji gimnaziji v Šoštanjnu. Po preselitvi na Jesenice leta 1946 je tam obiskoval višje razrede gimnazije in jih dokončal z maturo leta 1950. Po maturi se je vpisal na Filozofsko fakulteto oz. takratno Prirodoslovno matematično fakulteto v Ljubljani na enopredmetni študij zgodovine. Na fakulteti je bil član Zveze študentov in nekaj let odbornik združenja zgodovinarjev. Diplomiral je leta 1955 iz obče zgodovine.

V šolskem letu 1956/57 se je zaposlil kot profesor zgodovine na gimnaziji, nato na ekonomski srednji šoli v Ajdovščini, kjer je poučeval zgodovino, gospodarski zemljepis in politično ekonomijo. Iz ocene učnega osebja je razvidno, da se je Štefan Trojar kot profesor vestno in zavzeto pripravljaj na učne ure in dobro povezoval organizacijo učnega in vzgojnega dela ter imel do mladine primeren odnos. Vseskozi se je strokovno in pedagoško izpopolnjeval ter se udeleževal zborovanj slovenskih zgodovinarjev in drugih strokovnih simpozijev. Leta 1959 se je poročil z Jožefo Sever, profesorico slovenskega jezika, leta 1963 pa se jima je rodila hčerka Alenka. Leta 1964 se je z družino preselil v Novo Gorico, kjer se je zaposlil na gimnaziji v Novi Gorici, kjer je poučeval zgodovino, sociologijo in filozofijo. Štefan Trojar je bil tudi politično aktiven, saj je bil član sveta zavoda za prosvetno-pedagoško službo, član raznih svetov pri občinski skupščini in aktiven tudi v raznih družbenopolitičnih organizacijah. Med leti 1965 in 1969 je bil poslanec kulturno-prosvetnega zbora Skupščine Socialistične Republike Slovenije. Za aktivno družbenopolitično delovanje je bil odlikovan z »redom dela s srebrnim vencem«.

Leta 1972 se je z družino preselil v Ljubljano, saj je dobil zaposlitev kot profesor zgodovine na Gimnaziji Vida Janežič Poljane, na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete pa je leta 1977 nasledil Boga Stupana kot višji predavatelj za metodiko pouka zgodovine. Na tem delovnem mestu si je prizadeval za tak sistem študija metodike, v katerem bi bil vzpostavljen čim bolj naraven most med metodično teorijo in praktičnim nastopom v razredu. V predmet je vnesel več aktivnih metod, individualizacijo in skupinsko delo na seminarju.

³ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2015). Štefan Trojar (19. 9. 1931–29. 10. 2014). Zgodovinski časopis, letnik 69, št. 1/2, str. 228–230.

⁴ Več v: Trškan, D. (2011). Biografija dr. Štefana Trojarja. Trojarjev zbornik (Historia, 19). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 15–25; Trškan, D. (2001). Bibliografija dr. Štefana Trojarja od leta 1966 do leta 2008. Trojarjev zbornik (Historia, 19). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 27–36.

Štefan Trojar je veliko pozornost posvečal praktičnim vajam študentov, zlasti hospitacijam, obveznim pripravam za praktični nastop in nastopu v razredu, tako da so študentje zgodovine na ta način pridobili že konec 70. let 20. stoletja dobro podlago za uspešno delo v pedagoškem poklicu. Uspelo mu je organizirati tudi hospitacijsko mrežo ljubljanskih osnovnih in srednjih šol z izkušenimi učitelji zgodovine.

Sodeloval je pri permanentnem pedagoškem usposabljanju učiteljev zgodovine z Zavodom za šolstvo, kjer je bil tudi član predmetne skupine za zgodovino. Sodeloval je v komisiji zgodovinskih krožkov na osnovnih šolah v Sloveniji v organizaciji Zveze prijateljev mladine. Bil je član odbora Zveze zgodovinskih društev Slovenije in predsednik šolske sekcije pri Zgodovinskem društvu za Slovenijo. Sodeloval je v komisiji za strokovne izpite srednješolskih učiteljev zgodovine in preverjal njihovo metodično usposobljenost. Skupaj z Brankom Božičem je napisal učbenik Zgodovina za tehniške šole (1972, izdaje 1974, 1976, 1978 in 1980), v soavtorstvu z Marijo Kremenšek pa učbenik Zgodovina 4 (1984, 1987), ki je bil namenjen dijakom 4. letnika srednjega usmerjenega izobraževanja.

Leta 1990 je Štefan Trojar postal prvi doktor pedagoških znanosti s tematiko o metodiki pouka zgodovine, saj je v doktorski disertaciji obravnaval metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojno-izobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka. Leta 1991 je bil izvoljen v naziv docenta, leta 1996 pa v naziv izrednega profesorja za metodiko pouka zgodovine. Bil je mentor pri številnih diplomskih nalogah, eni magistrski nalogi in eni doktorski nalogi. Mnenje študentov je bilo, da so bila njegova predavanja na zavidljivem strokovnem nivoju in polna primerov iz njegovih dolgoletnih pedagoških izkušenj, odnos do študentov pa izjemno korekten. Najbolj pomembne pa so bile praktične vaje na šolah, ki so vključevale hospitacije ur zgodovine pri izkušenih učiteljih zgodovine v ljubljanskih osnovnih in srednjih šolah, analize hospitacij ter izvajanje učnih ur (en nastop v osnovni in en nastop v srednji šoli).

V 90. letih je bil dr. Štefan Trojar član republiške maturitetne predmetne komisije za zgodovino (Katalog znanj za zaključni izpit v srednjih šolah 1990, 1991; Predmetni izpitni katalogi za maturo 1993–2004), sodeloval je pri Zavodu za šolstvo pri prenovi učnih načrtov (Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja: Družboslovno-jezikovna dejavnost 1986; Učni načrt za zgodovino v gimnaziji 1996), recenziral je številne učbenike za zgodovino v osnovni in srednji šoli, priročnike za učitelje, delovne zvezke za zgodovino in zbirke virov v letih od 1982 do 2003. Sedem let je bil glavni urednik revije Zgodovina v šoli in vrsto let član republiške komisije za učbenike in učila. Strokovne članke je pisal vrsto let za reviji Goriška srečanja in Primorska srečanja. Metodične članke o načrtovanju pouka zgodovine, vlogi razlage, razgovora in slik, samostojnem delu učencev, ameriških učbenikov in preverjanju znanja je pisal za revije Zgodovina v šoli, Zgodovinski časopis, Povijest u nastavi ter Vzgoja in izobraževanje. V referatih, ki jih je predstavljal na zborovanjih slovenskih

zgodovinarjev in jugoslovanskih simpozijih, se je zavzemal za lokalno zgodovino in več samostojnega dela učencev s pomočjo učbenikov, opozoril je na zgoščenost tem v učnih načrtih za zgodovino ter predlagal vzorčni sistem in problemsko zasnovano tem. Najpomembnejša pa je njegova monografija z naslovom *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih* (1993), v kateri je strnil ugotovitve iz svoje doktorske disertacije. Iz njegovih rezultatov strokovno-znanstvenega in pedagoškega dela je razvidno, da je bil Štefan Trojar široko razgledan univerzitetni učitelj. Profesorju Trojarju smo dolžni globoko spoštovanje in zahvalo za njegov prispevek k razvoju metodike pouka zgodovine v Sloveniji v 80. in 90. letih dvajsetega stoletja.

Profesorja Trojarja sem spoznala v študijskem letu 1987/88, ko sem kot dvopredmetna študentka zgodovine in francoščine v 3. letniku poslušala predmet *Metodika pouka zgodovine*. Profesor je bil tisti, ki me je spodbudil, da sem na poklic profesorja zgodovine začela gledati povsem z drugačne strani, saj me je s svojim načinom poučevanja, praktičnim delom in konkretnimi navodili za delo v razredu izredno prevzel. Z velikim zanimanjem sem spremljala vse, kar je profesor napisal o metodiki pouka zgodovine. Tako sem se leta 1994 odločila, da to področje nadalje raziskujem na magistrskem in doktorskem študiju.

Štefan Trojar je bil od upokojitve leta 1998 do leta 2002 honorarno zaposlen na Oddelku za zgodovino, pri vajah pa sem mu pomagala tudi sama. S študijskim letom 2002/03 sem v celoti prevzela njegovo delo, ko sem pod njegovim odličnim mentorstvom tudi doktorirala. Po letu 2002 sva se redno srečevala na različnih srečanjih na Filozofski fakulteti, razpravljala o pouku zgodovine, splošni didaktiki, oddelku idr. Zanimalo ga je, kako poteka moje delo, in pripovedoval mi je o svojih krajših potovanjih, od koder mi je vedno poslal razglednico. Leta 2009 me je zelo presunila vest, da je profesor zbolel. Po možganski kapi je okreval v domu Kolezija, kjer sem ga redno obiskovala. Čeprav ni mogel govoriti, mi je nakazal, da ga zanima, kaj se dogaja na Oddelku za zgodovino, kako poučujem, o čem pišem in kako se imajo moji starši. Vedno je bil vesel mojega obiska. Najbolj pa se je razveselil srečanja 23. 9. 2011 na Filozofski fakulteti z avtorji prispevkov v zborniku, ki je izšel ob njegovem jubileju – 80. letnici (Trojarjev zbornik). Bil je zelo vesel, da njegovo delo nadaljujejo številni učitelji – raziskovalci in da se raziskujejo raznovrstne tematike s področja didaktike zgodovine.

19. 9. 2014 je praznoval 83. rojstni dan. Ko sem ga tisti dan obiskala, me je bil tako kot vedno zelo vesel. Potem pa je zbolel in se vsak dan bojeval za življenje do 29. 10. 2014, ko se je ustavilo njegovo srce.

Od spoštovanega profesorja in mentorja sem se na žalni seji poslovila z naslednjimi besedami: *Pred 27 leti sem spoznala profesorja doktorja Štefana Trojarja kot optimističnega, vedrega in zavzetega visokošolskega učitelja zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Prav zaradi njega sem se odločila, da krenem po enaki poti. Zato sem mu izjemno hvaležna, da mi je dal možnost, da nadaljujem njegovo pedagoško in znanstveno-strokovno delo, ki ga je profesor do začetka svoje bolezni opravljal z veliko vnemo in natančnostjo. 20 let mi je bil profesor doktor Štefan Trojar odličen mentor, drugi oče in družinski prijatelj. Ne praznujemo dneva hvaležnosti drug drugemu. Pa bi moral biti poseben dan v letu, ko bi se s pozornostjo posvetili čudovitim ljudem, ki so naredili nekaj posebnega za nas. Hvaležna sem profesorju za vse, kar me je naučil. V času bolezni je bil profesor vztrajen in pokončen ter je dokazal, da je izjemna osebnost. Bil je profesor z veliko začetnico in ponosna sem, da sem bila lahko njegova učenka. Kogar imaš rad, nikoli ne umre, saj ostanejo dragoceni spomini, ki te učijo živeti naprej. Hvala.*

DR. ŠTEFAN TROJAR – SEDEMESELETNIK⁵

V veliko čast mi je predstaviti svojega učitelja, mentorja in sodelavca, dr. Štefana Trojarja ob njegovem jubileju.

Rodil se je 19. septembra 1931 v Celju. Po letu 1946 se je s starši preselil na Jesenice, kjer je tudi končal gimnazijo leta 1950. Od leta 1950 do leta 1955 je študiral zgodovino na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer je 22. 9. 1955 diplomiral iz zgodovine. Od leta 1956 do leta 1972 je poučeval različne družboslovne predmete na srednjih šolah na Primorskem. Na Ekonomski srednji šoli in v gimnaziji v Ajdovščini je poučeval zgodovino, geografijo in politično ekonomijo; na Gimnaziji v Novi Gorici pa zgodovino, sociologijo in filozofijo. Poučevanje različnih družboslovnih predmetov je zahtevalo široko družboslovno znanje in različne metode dela z dijaki. Leta 1972 je skupaj z dr. Brankom Božičem napisal del učbenika za zgodovino za tehniške srednje šole, ki je izšel pri DZS in je imel pet ponatisov.

Novo obdobje pomeni leto 1972, ko se je z družino preselil v Ljubljano. Od leta 1972 do leta 1977 je deloval kot profesor zgodovine na Gimnaziji Vida Janežič Poljane. Redno je spremljal didaktično-metodično literaturo za pouk družboslovnih predmetov, se udeleževal zborovanj slovenskih zgodovinarjev, pedagoških posvetov in aktivov.

1. 9. 1977 pa je bil izbran za predavatelja predmeta Metodika pouka zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer je nadaljeval delo Boga Stupana. Poleg bogatega teoretičnega znanja o specialni didaktiki zgodovine pa je Štefan Trojar začel tudi sistematično izvajati praktične oblike pedagoškega izobraževanja študentov zgodovine, to je hospitacije učiteljev, analize hospitacij in nastope študentov v osnovnih in srednjih šolah.

Od leta 1977 naprej je bilo njegovo delo vseskozi povezano s poukom zgodovine v osnovnih in srednjih šolah. Sodeloval je pri razvoju zgodovinskih krožkov, ocenjevanju raziskovalnih nalog, prenovi učnih načrtov, pripravi katalogov znanja za zaključni izpit, v 90. letih pa tudi pri pripravi maturitetnih katalogov in ocenjevanju maturitetnih pol. Bil je član komisije za učbenike in učila pri Strokovnem svetu Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje, predsednik šolske sekcije pri Zgodovinskem društvu za Slovenijo in v 90. letih član republiške maturitetne komisije za zgodovino in glavni urednik revije Zgodovina v šoli. Sodeloval pa je tudi z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo in šport.

5 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2001). Dr. Štefan Trojar – sedemdesetletnik. Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 2, str. 275–276.

Recenziral je številne učbenike za družboslovje, v 90. letih pa še posebej delovne zvezke in učbenike za osnovne šole, zbirke zgodovinskih virov, priročnike za učitelje in nekatere srednješolske učbenike za zgodovino. Leta 1984 je skupaj s profesorico Marijo Kremenšek napisal del učbenika za 4. letnik družboslovnih srednjih šol, ki je izšel pri DZS in je imel dva ponatisa. Glavni prispevek pa je njegova disertacija iz leta 1990 z naslovom Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v skupnih vzgojno-izobraževalnih osnovah in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka, ki je bila osnova za njegovo knjigo Sodobni pogledi zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih predmetih, ki je izšla leta 1993 pri Državni založbi Slovenije.⁶ Glavni poudarki v tej knjigi so na metodološki in didaktični strukturi učnih načrtov zgodovine, izhodiščih v zasnovi učnega načrta zgodovine za tehniške in strokovne srednje šole ter na didaktičnih težnjah pri zasnovi družboslovnih predmetov. Izredno pomembni za razvoj didaktike zgodovine in pouka zgodovine pa so njegovi članki, objavljeni v reviji Zgodovina v šoli, ki so tudi predstavljeni v bibliografiji v nadaljevanju.

30. 9. 1998 se je izredni prof. dr. Štefan Trojar upokojil, vendar pa še vedno pogodbeno opravlja pedagoško delo na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete. Kot njegova asistentka (od leta 1999) pa moram dodati, da je gospod Štefan Trojar izreden učitelj in mentor, saj me je v okviru predmeta Metodika pouka zgodovine v študijskem letu 1987/88 zelo navdušil za učiteljski poklic. Kot mentor (od leta 1994) pa me je vseskozi podpiral in spodbujal. Tako se mu ob tej priložnosti tudi iskreno zahvaljujem.

Ob jubileju mu iskreno čestitamo vsi, ki ga poznamo, osebno pa mu želim še veliko zdravih in srečnih let ter še veliko ustvarjalne moči in zanimivih potovanj.

Bibliografija člankov 1991–2001:

Nekaj vprašanj pri načrtovanju učnih ur pouka zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 1, št. 1 (1992), str. 32–36.

Nekaj vprašanj pri načrtovanju učnih ur pouka zgodovine (2. del). Zgodovina v šoli, letnik 1, št. 2 (1992), str. 36–39.

Metodično načrtovanje učne ure o življenjskih razmerah kmetov v srednjem veku (3. del razprave o načrtovanju učnih ur pouka zgodovine). Zgodovina v šoli, letnik 1, št. 3 (1992), str. 25–29.

Vloga, sestavine in variante pisne učne priprave za pouk zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 2, št. 2 (1993), str. 22–28.

Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. Zgodovina v šoli, letnik 3, št. 1 (1994), str. 43–48.

⁶ Doktor pedagoških znanosti (metodika zgodovinskega pouka) je postal 12. 3. 1991.

Značilnosti in vloga kvalitetne razlage pri pouku zgodovine ter njene raznovrstnosti. *Zgodovina v šoli*, letnik 3, št. 3 (1994), str. 32–37.

Vloga razgovora pri učnih urah zgodovine, nekatere njegove značilnosti in metodične variante. *Zgodovina v šoli*, letnik 3, št. 4 (1994), str. 37–41.

Spodbujanje in usmerjanje učnega razgovora, oblikovanje vprašanj pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 4, št. 1 (1995), str. 36–42.

Nekatere didaktično-metodične značilnosti ameriških učbenikov zgodovine in tematizacija gospodarsko-socialnih vsebin. *Zgodovina v šoli*, letnik 4, št. 2 (1995), str. 77–82.

Pomen in metodične značilnosti samostojnega dela učencev s pisnimi zgodovinskimi viri. *Zgodovina v šoli*, letnik 4, št. 4 (1995), str. 50–54.

Pomen zgodovinskega ozadja za pouk geografije. *Geografija v šoli*, letnik 5, št. 2 (1996), str. 18–19.

Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. *Zgodovina v šoli*, letnik 5, št. 3 (1996), str. 32–38.

Vloga slik pri pouku zgodovine in nove možnosti modernega slikovnega prikazovanja. (nadaljevanje). *Zgodovina v šoli*, letnik 5, št. 4 (1996), str. 25–31.

Vpliv sodobne tematizacije na racionalno načrtovanje in na kakovost pouka zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 2 (1997), str. 25–31.

Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 4 (1997), str. 42–49.

Kritika ustnega preverjanja znanja in značilnosti testnega preverjanja pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 2 (1998), str. 39–44.

Tipske značilnosti testnih nalog, problemi pri projektiranju in uporabnost pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 3 (1998), str. 36–42.

**DRUGO POGlavJE:
PROUČEVANJE UČNIH NAČRTOV IN
UČBENIKOV ZA ZGODOVINO**

**PREGLED GLAVNIH VSEBINSKIH SPREMENB
PRI PREDMETU ZGODOVINA V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH
OD LETA 1991 NAPREJ, S PoudARKOM PO LETU 2006**

**DRŽAVLJANSTVO V SLOVENSKIH UČNIH NAČRTIH
ZA ZGODOVINO OD 1945 DO 2005**

**METODIČNA STRUKTURA IZPITNIH PRIROČNIKOV ZA ZGODOVINO
V SLOVENIJI, FRANCII IN VELIKI BRITANII**

**ZNAČILNOSTI IN PRIMERJAVA ZUNANJIH SREDNJEŠOLSKIH
IZPITOV IZ PREDMETA ZGODOVINA V REPUBLIKI SLOVENIJI,
FRANCII, VELIKI BRITANII IN MEDNARODNIH ŠOLAH**

**METODIČNA STRUKTURA SODOBNIH SREDNJEŠOLSKIH
UČBENIKOV ZA ZGODOVINO**

OVREDNOTENJE GIMNAZIJSKEGA UČNEGA NAČRTA ZA ZGODOVINO

**DIDAKTIČNO-METODIČNA STRUKTURA SODOBNIH UČNIH
NAČRTOV ZA SREDNJEŠOLSKO ZGODOVINO
V SLOVENIJI, FRANCII, VELIKI BRITANII
IN MEDNARODNIH ŠOLAH**

PREGLED GLAVNIH VSEBINSKIH SPREMOMB PRI PREDMETU ZGODOVINA V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH OD LETA 1991 NAPREJ, S PoudARKOM PO LETU 2006⁷

Uvod

Od leta 1991 do leta 2010 je bilo v Republiki Sloveniji kar nekaj šolskih reform in prenov, ki so vplivale tudi na predmet zgodovina, zato v nadaljevanju predstavljamo tri obdobja, in sicer prvo obdobje od 1991 do 1998, drugo od 1998 do 2006 in tretje od leta 2006 naprej, s katerimi izpostavimo število ur predmeta in vsebinske spremembe posebej za osnovne šole, gimnazije ter poklicne in strokovne srednje šole.

Prvo obdobje: Vsebinska prenova učnih načrtov 1991–1998

Za prvo obdobje od leta 1991 do leta 1998 je značilna predvsem vsebinska prenova učnih načrtov v osnovnih in srednjih šolah zaradi osamosvojitve Slovenije. Tako se je vsebina v učnih načrtih za zgodovino v osnovnih (1994)⁸ in srednjih šolah (1996)⁹ zelo spremenila že pred uvedbo splošne nacionalne kurikularne prenove učnih načrtov, ki je potekala od leta 1996 do 1998 in je prinesla le še dokončno veljavo novih učnih načrtov za zgodovino.

V osemletnih osnovnih šolah je bil predmet zgodovina v 6. razredu (70 ur), 7. razredu (66 ur) in 8. razredu (64 ur letno). Zgodovinske vsebine so bile tudi pri predmetu spoznavanje družbe v 4. in 5. razredu (slovenska zgodovina). Na novoustanovljene gimnazije so imele zgodovino v 1., 2., 3. in 4. letniku po 70 ur letno, skupaj 280 ur (razen klasične, ki je imela 70 ur več, in strokovne, ki je imela 70 ur manj). Programi tehniških in drugih strokovnih šol so imeli do 140 ur zgodovine, medtem ko so programi poklicnih šol imeli predmet družboslovje (85, 105, 190 ali 210 ur) ali predmet družbena znanja.¹⁰

V vseh učnih načrtih je bila najbolj spremenjena in skržena vsebina zgodovine jugoslovanskih narodov in t. i. zgodovina narodnoosvobodilne borbe – čas druge svetovne vojne v nekdanji Jugoslaviji,¹¹ odpravljene so bile ideološko obarvane vsebine, ki so povelečevale npr. jugoslovanske politične voditelje, komunistično stranko ali

7 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2011). Pregled glavnih vsebinskih sprememb pri predmetu zgodovina v osnovnih in srednjih šolah od leta 1991 naprej, s poudarkom po letu 2006. Zgodovinski časopis, letnik 65, št. 3/4, str. 482–499.

8 Več v: Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli (1994). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

9 Več v: Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Učni načrt za zgodovino v tehniških in drugih strokovnih šolah (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

10 Trškan, D. (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 229–236.

11 Več v: Repe, B. (2005). Ob desetletnici mature iz zgodovine. Šolska kronika: Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, letnik 38, str. 382–384.

heroje.¹² V tem času so se učitelji zgodovine in tudi zgodovinarji vključevali v mednarodno sodelovanje in izmenjave izkušenj pri raznih delavnicah v sklopu evropskih institucij, zlasti Sveta Evrope, in sodelovali v vseh pomembnejših komisijah in šolskih organih pri nacionalni prenovi ter tako s svojimi novimi spoznanji vplivali na sestavo učnih načrtov.¹³

Da bi predmet zgodovina postal bolj zanimiv in privlačen za učence, so sestavljavci v vseh učnih načrtih skrčili vojaško-politične vsebine, večjo vlogo pa so dobile vsebine, ki so prikazovale kulturni, gospodarski in družbeni razvoj ter način življenja v različnih obdobjih, dodano pa je bilo več slovenske zgodovine, ki je bila vpeta v evropski in svetovni prostor. Glavne vsebine v osnovni šoli so bile v 6. razredu Spoznavajmo zgodovino, Življenje prvih človeških skupin, Najstarejše civilizacije (Stari Grki, Rimska svetovna država, Evropa po razpadu zahodnorimskega cesarstva), Srednji vek (Evropski srednji vek, Slovenci v srednjem veku, Južni Slovani in turško prodiranje v Evropo); v 7. razredu Evropa in svet od 16. do 18. stoletja (Humanizem in renesansa, Odkritja čezmorskih dežel, Reformacija v Evropi in na Slovenskem, Kmečki upori), Gospodarski razvoj v Evropi v 17. in 18. stoletju, Absolutizem v 17. in 18. stoletju, Evropa in svet na prehodu v 19. stoletje, Evropa in Slovenci v obdobju 1815–1848, Leto 1848 v Evropi in na Slovenskem, Evropa in Slovenci po letu 1848, Svet in Slovenci na prehodu v 20. stoletje; v 8. razredu pa Prva svetovna vojna, Slovenci v prvi svetovni vojni, Svet med obema vojnama, Slovenci med svetovnima vojnama, Druga svetovna vojna, Slovenci v času druge svetovne vojne, Hladna vojna, Ravnotežje med blokoma, Iskanje sožitja.¹⁴ Velik poudarek je bil na vsakdanjiku ljudi (način bivanja, oblačenja, delovna orodja, načini dela), položaju otrok v družini in na kulturnih, znanstvenih, umetniških in verskih dosežkih.¹⁵ V srednješolskih učnih načrtih pa je bil med glavnimi cilji tudi cilj, da dijaki spoznavajo najpomembnejše dogodke iz obče in nacionalne zgodovine. Vsebine v gimnazijah so bile ravno tako kot vsebine v srednjih strokovnih šolah razdeljene v širše tematike za svetovno in evropsko zgodovino. Slovenska zgodovina je bila v gimnazijskih učnih načrtih vpeta v evropske tematike,¹⁶ medtem ko je bila v učnih načrtih za srednje strokovne šole vključena v posebne širše tematike. Primer so npr. naslednje vsebine: Zgodovina, Podobe iz prazgodovine, Zgodnje visoke kulture, Antični svet Stare Grčije in Rima, Zgodnji srednji vek, Slovenci v zgodnjem srednjem veku, Evropa med 10. in 15. stoletjem, Slovenske dežele v visokem in poznem srednjem veku, Evropa na prehodu v novi vek, Slovenci od 15. do 18. stoletja, Kriza Evrope starega reda in njen poskus, da se modernizira, Slovenci v času francoske revolucije in Napoleonovih vojn, Svet in Evropa v prvi polovici 19. stoletja, Slovenci v 1. polovici 19. stoletja,

12 Berzelak, S. (1994). Družbeno politični prelom in ravnanje z zgodovino v šoli (na primeru Slovenije). Referat na bilateralnem seminarju za učitelje zgodovine iz Avstrije in Slovenije v novembru 1993. Zgodovina v šoli, letnik 3, št. 3, str. 55.

13 Več v: Repe, B. (2005). Ob desetletnici mature iz zgodovine. Šolska kronika: Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, letnik 38, str. 382–384.

14 Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli (1994). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

15 Mrevlje, B. (1994). K novi zasnovi učnega načrta za zgodovino v osnovni šoli. Zgodovina v šoli, letnik 3, št. 3, str. 64.

16 Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt (1998). Gimnazija 280 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 26. 3. 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (18. 9. 2007).

Revolucije 1848, Svet in Evropa v drugi polovici 19. in v začetku 20. stoletja, Slovenci na prehodu iz 19. v 20. stoletje, Prva svetovna vojna, Slovenci med prvo svetovno vojno, Svet med obema vojnama, Slovenci v obdobju med obema vojnama, Druga svetovna vojna, Slovenci med drugo svetovno vojno, Svet po drugi svetovni vojni, Slovenci po drugi svetovni vojni, Temeljna protislovja v sodobnem svetu.¹⁷

Izhodišča kurikularne prenove iz leta 1996 so predvidevala večji učinkoviti in procesno-razvojni pristop v šolah, npr. uvedbo projektnega dela, problemskega učenja, povezovanje med predmeti, prilaganje učnega procesa razvojni stopnji učencev, izbiri in povezovanje vsebin, raznovrstne načine preverjanja in ocenjevanja, samostojno in sodelovalno učenje itd.,¹⁸ zato so bili v učne načrte za zgodovino dodani še splošni in operativni cilji ter didaktična navodila s kriteriji ocenjevanja, tako da so postali tudi metodično ustrezni in uporabni z različnimi napotki za učitelje zgodovine.

Leta 1995 je bila v gimnazijah uvedena matura (poskusno že leta 1994) in je pomenila potrditev srednješolskega izobraževanja ter selekcijo za vstop na univerze. Maturu iz zgodovine v gimnazijah od takrat lahko opravljajo le tisti dijaki, ki izberejo zgodovino kot izbirni predmet, saj se pri slovenski maturi znanje ocenjuje pri petih predmetih, in sicer sta dva predmeta izbirna, obvezni predmeti pa so slovenski jezik, matematika in angleščina ali nemščina. Najpomembnejši dokument oz. priložnik za maturo je t. i. predmetni izpitni katalog, ki ga pripravlja za vsako šolsko leto Republiška izpitna komisija za zgodovino in vključuje izpitne cilje, izpitno vsebino in načine ocenjevanja.¹⁹

Drugo obdobje: Prenova osnovne šole ter poklicnega in strokovnega srednjega šolstva 1998–2006

Za drugo obdobje od leta 1998 do leta 2006 je značilno predvsem izvajanje pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah po učnih načrtih, sprejetih leta 1998, spremljanje in evalvacija učnih načrtov ter uvedba predmeta zgodovina v še en razred (35 ur) zaradi uvedbe devetletne osnovne šole ter nadaljevanje prenavljanja poklicnega in strokovnega srednjega šolstva.

17 Katalog znanja. Zgodovina (1998). Srednje strokovno izobraževanje. 140 ur. Določil SSRSSI na 17. seji 7. 7. 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/novikZ/st_ZGO_KZ_140.htm (26. 8. 2007).

18 Brodnik, V. (2001). Prenova učnega načrta za gimnazije. V: Temeljne prelomnice preteklih tisočletij. Zbornik referatov. 30. zborovanje slovenskih zgodovinarjev. Rogla, 28.–30. september 2000. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 294.

19 Od leta 1994 do leta 1999 se je vsebina pisnega izpita nanašala na 23 tem iz občje in slovenske zgodovine, od leta 2000 pa na 20 tem. Za vsako leto je predmetna komisija za zgodovino izbrala 10 tem izmed 20, ki so jih morali kandidati poznati. Za maturitetni rok je komisija eno temo izbrala iz občje zgodovine in je bila v prvi izpitni poli, eno temo pa iz slovenske zgodovine in je bila v drugi izpitni poli. Kandidati so izvedeli za izbrani temi šele na dan izpita oz. na maturi.

V Sloveniji je bila uvedena obvezna devetletna osnovna šola, v katero otroci vstopajo s šestim letom.²⁰ Program devetletne osnovne šole se je začel obvezno izvajati v šolskem letu 2003/2004²¹ (začetek vpeljevanja 1999/2000).²² Tako je v devetletni osnovni šoli zgodovina postala obvezen predmet tudi v 6. razredu (35 ur letno), v ostalih razredih pa je ostalo podobno število ur, in sicer v 7. razredu (70 ur letno), v 8. razredu (70 ur letno) in v 9. razredu (64 ur letno). Zgodovinske vsebine pa so bile vključene tudi pri predmetu družba v 4. in 5. razredu (70 ur in 105 ur letno, zlasti krajevna in slovenska zgodovina).

Glavne novosti učnih načrtov za devetletno osnovno šolo so bile, da ni bilo več toliko faktografije, učni cilji pa so se nanašali na različna področja učenčevega razvoja, in sicer od čustvenega, socialnega, spoznavnega do gibalnega in moralnega. Predlagali so tiste načine dela pri pouku, ki so primerni za mlajše učence, za učence višjih razredov pa so predlagali bolj problemsko učenje, da bi pouk postal bolj zanimiv in raznolik. Še posebej pa so za učne načrte želeli, da bi ostalo več časa za ponavljanje in utrjevanje snovi, za ustno preverjanje in ocenjevanje znanja.²³

Tako je učni načrt za zgodovino za devetletno osnovno šolo, ki je bil sestavljen že leta 1998²⁴ in narejen na osnovi učnega načrta iz leta 1994, pomenil njegovo nadgradnjo. Novost je bila, da je bil predmet zgodovina umeščen v 6. razred (35 ur), kar je pomenilo veliko pridobitev za predmet. Vsebine v 6. razredu so bile tako razporejene, da so pomenile uvod v zgodovino in uvod v kronološki pristop od 7. od 9. razreda (npr. Ostanke preteklosti (spoznavajmo zgodovino), Človek ustvarja, razmišlja – gradbeništvo in arhitektura, Začetki znanosti, Način življenja, Kulturna dediščina, šege in navade). Glavni namen je bil, da pouk zgodovine predvsem vzbudi interes učencev za spoznavanje preteklosti in zanimanje za novosti.²⁵ Vsebine se niso bistveno spremenile od 7. od 9. razreda, razdeljene so bile v svetovno, evropsko ali slovensko zgodovino od prazgodovine do 20. stoletja kot v učnem načrtu iz leta 1998, spremenila se je le razdelitev zgodovine po drugi svetovni vojni, pri kateri so bile vsebine razdeljene v Svet po drugi svetovni vojni in Slovenci po drugi svetovni vojni.²⁶ Večji poudarek pri novem učnem načrtu je bil na vsakdanjem življenju v različnih zgodovinskih časih (zunanji videz naselij, kultura bivanja in prehranjevanja v mestih in na deželi, delo in tehnologija, oblačila, družina in vzgoja, kulturni, znanstveni, umetniški in drugi dosežki posameznih civilizacij).²⁷

20 Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 65.

21 Devetletka, http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/devetletna_os/ (24. 1. 2009).

22 Pretnar, B. (2000). Devetletka od A do Ž. Ljubljana: Delo, str. 17.

23 Devetletka, http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/devetletna_os/ (24. 1. 2009).

24 Osnovna šola. Učni načrt. Zgodovina (1998). 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 29. 10. 1998, http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os/default.asp (14. 8. 2004).

25 Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2003, str. 6.

26 Osnovna šola. Učni načrt. Zgodovina (1998). 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 29. 10. 1998, http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os/default.asp (14. 8. 2004) in Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

27 Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, str. 5.

»S spoznavanjem zgodovinskih dogodkov, življenja ljudi, njihovih raznovrstnih dejavnosti in ustvarjalnosti zgodovina učence ne le seznanja z izkušnjami prejšnjih rodov, ampak hkrati prispeva in mora prispevati k razvijanju učenčevega občutka pripadnosti skupnosti, postopnemu oblikovanju njegovega zgodovinskega mišljenja in osebnostnega razvoja.«²⁸ Ravno tako je bila novost, da so učenci ob različnih primerih razvijali »dojemljivost za vrednote, pomembne za avtonomno skupinsko delo in za življenje v pluralni ter demokratični družbi (strpnost, odprtost, miroljubnost, strpno poslušanje tujega in argumentiranje svojega mnenja, medsebojno sodelovanje, spoštovanje temeljnih človekovih pravic in dostojanstva).«²⁹

Evalvacija učnih načrtov in pouka v osnovni šoli je pokazala, da je eden od večjih problemov realizacija učnega načrta oz. njegovih vsebin. Tako v 7. in 8. razredu učitelji zgodovine niso mogli predelati vse učne vsebine, največje težave pa so bile v 9. razredu, ko so se učitelji zaradi zaostankov iz prejšnjih let ustavili okrog leta 1950, kar pomeni, da je bila druga polovica dvajsetega stoletja izpuščena, zato je bila potrebna nova sprememba ravno pri vsebinski zasnovi učnega načrta, na katero so učitelji stalno opozarjali.³⁰

Na koncu devetletne osnovne šole je bilo v letu 2002 uvedeno nacionalno preverjanje znanja za vse učence, in sicer iz slovenskega jezika, matematike in tretjega predmeta, ki ga izmed obveznih predmetov vsako leto določi minister. Ta predmet je lahko tudi zgodovina. Rezultati predstavljajo le dodatno informacijo o znanju učencev.³¹ Naloge pri nacionalnem preverjanju znanja iz zgodovine se nanašajo na splošno znanje in razumevanje učne vsebine od 6. do 9. razreda ter zahtevajo od učencev tudi spretnosti dela z raznovrstnimi viri, branje in razumevanje prebranega in še posebej reševanje različnih vrst nalog.³²

Tudi v gimnazijah je potekala v okviru Zavoda Republike Slovenije za šolstvo evalvacija učnih načrtov, ki je pokazala podobno težavo. Učitelji niso v celoti upoštevali izbirnosti učne vsebine do ene petine, saj so imeli težave pri izpuščanju učnih vsebin oz. so se sami težko odločali, katere teme so bolj in katere manj pomembne oz. katere učne vsebine naj bolj poglobijo in katere manj.³³ Tako je večina gimnazijskih profesorjev obravnavala vso učno snov, kar je povzročilo velike časovne zaostanke, večina pa je učno snov v četrtem letniku zaključila okrog leta 1945 ali pa celo okoli leta 1918, kar je pomenilo, da je bila izpuščena skoraj celotna svetovna in narodna zgodovina 20. stoletja. Z dodatnimi učnimi urami v okviru maturitetnih priprav je učiteljem sicer uspelo zaostanke nadoknaditi, a so bili pouka o teh temah deležni le

28 Prav tam.

29 Prav tam, str. 8.

30 Več v: Kunaver, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1–2, str. 20–23.

31 Devetletka, http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/devetletna_os/ (24. 1. 2009).

32 Karba, P. (2003). Analiza rezultatov 1. nacionalnega preizkusa znanja iz zgodovine v 3. triletju 9-letne OŠ v šolskem letu 2001/02. Zgodovina v šoli, letnik 12, št. 3–4, str. 14.

33 Brodnik, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1–2, str. 31.

dijaki, ki so zgodovino izbrali za maturitetni predmet.«³⁴ Evalvacija učnih načrtov na manjšem vzorcu gimnazij od leta 1998 do leta 2002 pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo je pokazala, da so učni načrti iz leta 1998 »razmeroma obsežni in da je zato pri pouku razmeroma težko načrtovati in vključevati sodobne pristope, ki predvidevajo aktivno vlogo dijakinj in dijakov.«³⁵ »Zaradi stalne časovne stiske so lahko profesorji le v manjši meri načrtovali in vključevali v pouk tudi sodobne pristope, prevladujoča metoda dela pa je bila časovno najgospodarnejša metoda razlage oz. netradicionalna frontalna učna oblika.«³⁶

Spremembe so se nadaljevale v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Zgodovina kot predmet v poklicnem izobraževanju ni bila prisotna. Poklicne šole so imele predmet družboslovje (85, 105, 190, 210, na novo v nekaterih programih tudi 132 in 350 ur). Predmet družboslovje (105, 190, 210, 350 ur) je bil sestavljen iz treh različnih sklopov (zgodovina, geografija, državljanska kultura), kar je pomenilo manjšo pridobitev v tem obdobju, saj so se zgodovinske vsebine obravnavale ločeno. Npr. zgodovinske vsebine pri predmetu družboslovje, ki je imel 350 ur, so se nanašale na slovensko zgodovino, kulturno dediščino in poklic ter so bile naslednje: Lokalna zgodovina, Znanstveno-tehnični razvoj in vpliv na gospodarske spremembe, Zgodovina stroke v 19. in 20. stoletju, Stoletje svetovnih vojn, Skozi različne države in težave v Republiko Slovenijo v 20. stoletju, Protislovja v sodobnem svetu, Svet mojih staršev – zgodovina vsakdanjega življenja zadnjih desetletij.³⁷

Strokovno izobraževanje je imelo veliko različnih programov, ki so imeli 70, 105, 140 in v nekaterih programih tudi 210 ur zgodovine. Vsebine pri 210 ur zgodovine³⁸ so bile podobne gimnazijskim in so vključevale znanja o pomembnih dogajanjih iz svetovne, evropske in slovenske zgodovine, ki je bila vpeta v evropsko zgodovino, saj so dijaki spoznavali vplive evropskih in svetovnih dogajanj na slovensko zgodovino. Vsebine, npr. pri programih, ki so imeli le 70 ur, pa so bile bistveno skrajšane na naslednje širše tematike: Zgodovina in prazgodovina, Zgodnje visoke kulture, Antični svet Stare Grčije in Rima, Srednji vek, Življenje v Evropi med 15. in 18. stoletjem, Meščanske revolucije in poskus modernizacije Evrope, Proces industrializacije v 19. in 20. stoletju, Podobe iz vsakdanjega življenja ljudi v 19. in 20. stoletju, Slovenci po drugi svetovni vojni.³⁹ Ker so bila izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja pripravljena že leta 2001, so se tudi že začele temeljite organizacijske in vsebinske priprave na prenovo, ki pa na predmet zgodovina v tem obdobju še niso vplivale,

34 Prav tam.

35 Prav tam.

36 Prav tam.

37 Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Šolski sistem. 210 ur. Določil SSRSSI na 16. seji 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZss210.htm (26. 8. 2007).

38 Katalog znanja. Zgodovina (2000). Srednje strokovno izobraževanje. 210 ur. Določil SSRSSI na 33. seji 27. 1. 2000, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_210.htm (26. 8. 2007).

39 Katalog znanja. Zgodovina (1998). Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. 70 ur. Določil SSRSSI na 23. seji 17. 12. 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_70.htm (26. 8. 2007).

razen da se je v javnosti pojavila novica, da se bo število ur skrčilo za splošnoizobraževalne predmete. Na to so se odzvali predstavniki slovenske zgodovinske stroke, in sicer predstavniki vseh univerz, nekaterih inštitutov in društev, še posebej pa Zveza zgodovinskih društev s pisno izjavo leta 2005, v kateri so odločno nasprotovali vsem ponovnim poskusom zmanjševanja obsega ur zgodovine, tako v gimnazijah kot v ostalih srednjih šolah.⁴⁰

Tretje obdobje: Vsebinsko in metodično posodabljanje učnih načrtov od leta 2006 naprej

Tretje obdobje pa je od leta 2006 naprej, ko se je začelo intenzivno posodabljanje vseh učnih načrtov za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah.

V tem obdobju se je pokazal tudi večji interes politike za pouk zgodovine. Npr. nekdanji šolski minister je izjavil na zborovanju zgodovinarjev in učiteljev zgodovine: »Tudi na Slovenskem smo pred prenovo šolskega kurikula in spremembo učnih načrtov, ki naj utrdijo pouk zgodovine kot enega najpomembnejših dejavnikov oblikovanja identitete, vrednot demokracije ter človekovih pravic in svoboščin, obenem pa naj predstavlja zgodovina v šoli zanimiv in privlačen predmet za mlade tretjega tisočletja. Pomembna vloga v prenovi pouka zgodovine je namenjena učiteljem, ki so naklonjeni idejam:

- da njihovi učenci razmišljajo s svojo glavo, raziskujejo in interpretirajo;
- poznajo pomembne prelomne dogodke, procese, dosežke, osebnosti, vendar znajo o njih kritično razmišljati;
- razvijajo spretnosti in kompetence pri iskanju in uporabi zgodovinskih informacij in virov, prepoznavajo predsodke;
- logično razmišljajo in
- primerjajo pretekla dogajanja s sodobnimi.«⁴¹

Od leta 2006 do leta 2008 je potekalo **posodabljanje učnih načrtov za osnovno šolo**. Učne načrte za zgodovino je že leta 2008 sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, vendar je bilo njihovo uvajanje predvideno šele v prihodnosti.

Za posodabljanje učnih načrtov je Zavod Republike Slovenije za šolstvo v soglasju z Ministrstvom za šolstvo in šport imenoval predmetne komisije za obvezne predmete v osnovni šoli, ki so jih sestavljali svetovalci Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, osnovnošolski in gimnazijski učitelji ter predstavniki fakultet.⁴²

40 Izjava, <http://www.ff.uni-lj.si/drustva/zzds/ZAPISI/izjava%20ure.doc> (31. 1. 2009).

41 Zver, M. (2008). Miti in stereotipi v učilnicah. V: Mitsko in stereotipno v slovenskem pogledu na zgodovino. Zbornik 33. zborovanja Zveze zgodovinskih društev Slovenije – 2006. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 6–7.

42 Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov, <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&plD=164&rlD=1466> (24. 1. 2009).

Glavna izhodišča posodabljanja osnovnošolskih učnih načrtov so bila: »fleksibilnost učnega procesa, globalni pristop k učenju in poučevanju, večja kakovost znanja (poglobljeno in povezano znanje, uporabno znanje), zapis kompetenc in večja samostojnost ter odgovornost učencev za lastno znanje.«⁴³

»Posodobljeni učni načrti sistematično uvajajo uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, medpredmetno povezovanje, kompetence, cilje kroskurikularnih tem ter sodobne didaktične pristope.«⁴⁴ Tako učni načrt za zgodovino poudarja medpredmetno povezovanje, pri katerem se priporoča sodelovanje učiteljev različnih predmetov pri obravnavi podobnih vsebin, zlasti pa povezave z geografijo, slovenščino, šolsko knjižnico, glasbeno in likovno vzgojo, državljansko vzgojo in etiko. Poudarek je tudi na kulturni vzgoji učencev, pri kateri naj bi učitelj tudi z osebnim zgledom navajal učence na spremljanje in vključevanje v kulturne dejavnosti.⁴⁵ Učitelj zgodovine naj bi nastopal kot mentor, svetovalec in vodnik učencem ter jih usmerjal pri njihovem samostojnem delu z različnimi sodobnimi učnimi metodami in pristopi, med katerimi učni načrt poudarja projektno delo, raziskovalno delo, terensko delo, učenje z odkrivanjem, sodelovalno učenje, igro vlog in simulacije idr. Učni načrt priporoča učiteljem zgodovine, da v pouk vključujejo različne zgodovinske vire ter različne interpretacije iz različne strokovne literature, tako da bodo učenci lahko pridobili »spretnosti enostavnega zgodovinskega raziskovanja ob delu z različnimi zgodovinskimi viri, v katerih bodo znali poiskati dokaze in argumente za svoje zaključke, poglede, mnenja in stališča ter jih znali tudi zagovarjati.«⁴⁶

Posebna novost je izbirnost učnih vsebin, saj se »vsebine in cilji delijo na splošna (obvezna znanja) in posebna znanja (izbirna znanja), s katero je hotela komisija odpraviti največjo pomanjkljivost prejšnjega učnega načrta iz leta 1998 o težavni realizaciji učnih vsebin. Splošna znanja so opredeljena kot znanja, potrebna za splošno izobrazbo ob zaključku osnovne šole, in so namenjena vsem učencem/učenkam, zato jih mora učitelj/učiteljica obvezno vključiti v pouk. Posebna znanja opredeljujejo dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj obravnava glede na zmožnosti in interese učencev/učenk.«⁴⁷ Pri predmetu zgodovina je okoli 75 % vsebin predvidenih kot obveznih, do 25 % pa je takšnih, ki jih učitelj izbira skupaj z učenci glede na njihov interes in po svoji strokovni presoji.⁴⁸

43 Posodabljanje učnih načrtov v osnovni šoli, http://www.zrssl.si/doc/_OBVESTILO%20POSODOBITEV%20UN%20V%2005_16_6_08.doc (24. 1. 2009).

44 Prav tam.

45 Učni načrt. Osnovna šola. Zgodovina (2008). 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 12. 6. 2008, http://www.zrssl.si/doc/ZGO_UN_ZGODOVINA_OS%20doc%20popravki.doc, str. 26. (24. 1. 2009).

46 Prav tam.

47 Posodabljanje učnih načrtov v osnovni šoli, http://www.zrssl.si/doc/_OBVESTILO%20POSODOBITEV%20UN%20V%2005_16_6_08.doc (24. 1. 2009).

48 »Predvidoma naj bi učitelj (lahko tudi skupaj z učenci) izmed dveh ali več izbirnih tem izbral v 7. in 8. razredu vsaj po eno po vsakem obveznem tematskem sklopu, v 6. razredu bi od štirih ponujenih izbirnih tem izbrali vsaj tri (lahko tudi vse štiri, če jim časovno to uspe realizirati), v devetem razredu pa bi učitelj poleg treh obveznih obdelal vsaj še eno izbirno temo.« Učni načrt. Osnovna šola. Zgodovina (2008). 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 12. 6. 2008, http://www.zrssl.si/doc/ZGO_UN_ZGODOVINA_OS%20doc%20popravki.doc, str. 26. (24. 1. 2009).

Iz osnutka učnega načrta za zgodovino⁴⁹ lahko ugotovimo, da so za vsak razred obvezne bolj politične in gospodarske teme, izbirne teme pa posežejo na druga področja in celine. V 6. razredu je predvidena obvezna tema Ostanki preteklosti (spoznavamo zgodovino), na voljo pa so štiri izbirne teme: Človek razmišlja, ustvarja in gradi, Začetki znanosti, umetnosti in verovanja, Način življenja, Kulturna dediščina. V 7. razredu so predvidene obvezne teme Prazgodovinski ljudje, Stari Egipt in civilizacije rodovitnega polmeseca, Stara Grčija, Rimska država, Srednji vek – oblikovanje nove kulturne in politične podobe Evrope, na voljo pa so naslednje izbirne teme: Prazgodovina na Slovenskem, Umetnost prazgodovinskih ljudi, Stara Indija, Kitajska, Amerika, Kulturna dediščina starih civilizacij Egipta, Mezopotamije in Bližnjega vzhoda, Antična kultura, Antično gospodarstvo, Antični vsakdanjik, Sredozemlje – prostor sodelovanja in nasprotij med kulturami, Kulturna podoba neevropskih ljudstev. V 8. razredu so predvidene obvezne teme Meje znanega sveta se razširijo, Spremenjena politična in verska podoba Evrope, Od fevdalne razdrobljenosti do konca starega reda, Industrializacija, Vzpon meščanstva, na voljo pa so naslednje izbirne teme: Potovanje v skrivnostne kraje Azije in Afrike, Nov pogled na svet in človeka, Življenje v osmanski državi, Kmečki upori, epidemije in naravne nesreče, Novoveški vladarji in njihove države, Barok, Prve kapitalistične velesile in izumi, ki so spremenili življenje ljudi, Življenje ljudi 19. stoletja, Umetnost v 19. stoletju. V 9. razredu so predvidene obvezne teme Politične značilnosti 20. stoletja, Gospodarske spremembe v 20. in 21. stoletju, Slovenci v 20. in 21. stoletju, izbirne teme pa so: Od telegrafa do interneta, Spreminjanje vsakdanjika v 20. stoletju, Vojne v 20. in 21. stoletju.⁵⁰

Posodobitev je posegla tudi na področje kompetenc učencev, tako da bi poleg znanja in razumevanja najpomembnejših dogodkov in procesov iz svetovne, evropske in nacionalne zgodovine učenci morali pridobiti še druge sodobnejše kompetence, kot npr., da znajo »z raziskovalnim učenjem poglobljati in razširjati znanje o vsakdanjem življenju, delu in miselnosti ljudi v posameznih zgodovinskih obdobjih; /.../ razvijati spretnosti preproste analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih podatkov in dokazov iz zgodovinskih virov in literature in informacij, zbranih in izbranih iz drugih medijev; /.../ ob raznolikih in multiperspektivnih primerih in zgledih iz zgodovine razvijati dojemljivost za vrednote, pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi: strpnost v medsebojnih stikih in odnosih, spoštovanje drugačnosti in različnosti, medsebojno sodelovanje, spoštovanje človekovih pravic in demokratičnega državljanstva; pripravljati se na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki in kot člani družbe.«⁵¹

49 Prav tam.

50 Prav tam.

51 Prav tam.

V devetletni program osnovne šole se lahko vključijo tudi učenci s posebnimi potrebami, za katere strokovna komisija ugotovi, da lahko glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje dosežajo standarde osnovnošolskega programa ob ustreznih prilagoditvi organizacije, načina preverjanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka ter ob dodatni strokovni pomoči.⁵²

Tako učni načrt za zgodovino predlaga, da naj učitelji zgodovine pri učencih s posebnimi potrebami zagotovijo ustrezne pogoje dela, tako da upoštevajo prilagoditve iz učnega načrta, sestavijo individualiziran program učenca ter upoštevajo navodila za delo z učenci s posebnimi potrebami, ki jih je predlagal Zavod Republike Slovenije za šolstvo; v letni pripravi pa tudi opredelijo tiste cilje in znanja, ki jih bo učenec s svojimi specifičnimi zmožnostmi lahko dosegel, ter temu prilagodijo preverjanje in ocenjevanje.⁵³ Enako velja tudi za srednješolsko izobraževanje.

Ravno tako je potekalo **posodabljanje gimnazijskih učnih načrtov** od leta 2006 do leta 2008, tako da se vsi učni načrti izvajajo od šolskega leta 2008/09 naprej.⁵⁴ Število ur za zgodovino se v gimnazijah ni spremenilo, tako ima splošna gimnazija 280 ur (70 ur v 1., 2., 3. in 4. letniku), klasična gimnazija 350 ur (105 ur v 1. in 2. letniku ter 70 ur v 3. in 4. letniku), strokovna gimnazija pa 210 ur zgodovine (70 ur v 1., 2. in 3. letniku).

Splošno srednje izobraževanje izvajajo tako splošne gimnazije, klasične gimnazije (te imajo latinščino in grščino) in strokovne gimnazije (tehniška, ekonomska, umetniška). Gimnazije se končajo z maturo oz. zunanjim državnim ocenjevanjem, ki je splošni pogoj za vpis na univerzo, višje in visoke strokovne šole.⁵⁵

Za posodabljanje učnih načrtov je Zavod RS za šolstvo, v soglasju z Ministrstvom za šolstvo in šport, ravno tako kot za osnovne šole imenoval predmetne komisije za obvezne predmete v gimnaziji, ki so jih sestavljali svetovalci Zavoda RS za šolstvo, osnovnošolski in gimnazijski učitelji ter predstavniki fakultet.⁵⁶ »Pri posodabljanju učnih načrtov so predmetne komisije izhajale iz učnih načrtov iz leta 1998, upoštevale so mnenja in nasvete različnih strokovnjakov ter objavljena dela slovenskih in tujih avtorjev. Izhajale so tudi iz predhodno pripravljenih analiz učnih načrtov, primerjalnih analiz tujih učnih načrtov, mednarodnih raziskav, izsledkov projektov in evalvacijskih študij ...«⁵⁷

52 Devetletka, http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/devetletna_os/ (24. 1. 2009).

53 Učni načrt. Osnovna šola. Zgodovina (2008). 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 12. 6. 2008, http://www.zrss.si/doc/ZGO_UN_ZGODOVINA_OS%20doc%20popravki.doc, str. 26. (24. 1. 2009).

54 Predmetna komisija za zgodovino v gimnazijah je posodobila šest učnih načrtov za predmet zgodovina v gimnaziji, in sicer za splošno gimnazijo, strokovno gimnazijo, klasično gimnazijo, izbirni predmet ekonomska zgodovina v ekonomskih gimnazijah (35 ur v 3. ali 4. letniku) ter za splošno gimnazijo z italijanskim učnim jezikom in dvojezično slovensko-madžarsko gimnazijo.

55 Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 65.

56 Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov, <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&plD=164&rlD=1466> (24. 1. 2009).

57 Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji (2007), http://www.zrss.si/doc/_Spremljanje%20in%20posodabljanje%20UN%20v%20gimnaziji_nov%2007.doc (24. 1. 2009); Učni načrt. Zgodovina (2008). Gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). Ljubljana:

Glavne novosti posodabljanja gimnazijskih učnih načrtov so bile: »razbremenitev učnih načrtov, aktualizacija vsebin in didaktičnih pristopov, večja fleksibilnost učnega procesa, globalni pristop učenja in poučevanja, ki spodbuja celostno učenje in poučevanje, večja kakovost znanja (bolj poglobljeno in povezano znanje, uporabno znanje), postavitev pogojev za razvijanje sodobnih oblik in metod dela, večja samostojnost in odgovornost dijakov za lastno znanje ter kompetentnost dijakov.«⁵⁸

Ravno tako kot v osnovni šoli je največja novost izbirnost učnih vsebin: »Vsebine in cilji v predlogih posodobljenih učnih načrtov so razdeljeni na splošna in posebna znanja, kar na eni strani lahko pomeni razbremenitev, na drugi pa omogoča avtonomijo učitelju in možnost individualizacije. Splošna znanja so opredeljena kot znanja, potrebna za splošno izobrazbo, in so namenjena vsem dijakom/dijakinjam, zato jih mora učitelj obvezno obravnavati. Posebna znanja opredeljujejo dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj obravnava glede na zmožnosti in interese dijakov/dijakinj ter glede na strokovne zahteve gimnazijskega programa.«⁵⁹

Na osnovi vsebinske strukture učnih načrtov iz leta 1998, ki je vključeval kronološko progresivno razporeditev zgodovinske vsebine, so načrtovalci večja zgodovinska obdobja razdelili na obvezne in izbirne širše teme, in sicer v štiri sklope, vsak sklop za en letnik v gimnazijah, in so kronološko progresivno razporejene. Obvezne širše teme vključujejo bolj vojaško-politično in gospodarsko-družbeno dogajanje, izbirne širše teme pa predvsem kulturno zgodovino in vsakdanje življenje. Slovenska zgodovina je vključena v nekaterih primerih v posebne širše teme, pri drugih pa je vključena v širši srednjeevropski in evropski prostor. Teme vključujejo lokalno, nacionalno, regionalno in evropsko zgodovino, nekatere pa tudi neevropski svet oz. svetovno zgodovino (Stičišča kultur).

Prvi sklop, ki je namenjen 1. letniku, vključuje obdobje prazgodovine in starega veka in ima tri obvezne širše teme (Zakaj je pomembna zgodovina, Od mestnih držav do prvih imperijev, Prazgodovinska in antična kulturna dediščina na Slovenskem) in tri izbirne širše teme (Stičišča kultur, Zgodovina vsakdanjega življenja, Od prvih umetnikov do prvih znanstvenikov, Od magije do religije).

Drugi sklop, ki je namenjen 2. letniku, vključuje obdobje srednjega veka, dobo humanizma in renesanse, dobo absolutizma in začetke industrializacije ter ima tri obvezne širše teme (Različni modeli vladanja, Etnične družbene in gospodarske spremembe, Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci) in štiri izbirne širše teme (Stičišča kultur, Kako temačen je bil v resnici srednji vek, Srednjeveške verske vojne, Načini življenja na podeželju in v mestih na tleh današnje Slovenije od 11. do 18. stoletja).

Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (24. 1. 2009).

58 Prav tam.

59 Prav tam.

Tretji sklop, ki je namenjen 3. letniku, se navezuje na 19. stoletje in vključuje tri obvezne širše teme (Vzpon meščanstva in uveljavitev parlamentarizma, Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne, Slovensko nacionalno oblikovanje) in štiri izbirne širše teme (Blišč in beda industrijskega razvoja, Vsakdanje življenje v 19. stoletju, Razvoj družbe na Slovenskem v 19. stoletju, Stičišča kultur: Daljni vzhod, Severna in Latinska Amerika v 19. stoletju).

Četrty sklop, ki je namenjen 4. letniku, se nanaša na 20. in 21. stoletje ter ima ravno tako tri obvezne širše teme (Razvoj demokracije, Sodelovanje in konflikti v 20. stoletju, Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju) in štiri izbirne širše teme (Civilno-družbena gibanja in človekove pravice, Migracije prebivalstva, Znanost in tehnologija v 20. stoletju, Spreminjajoči se načini življenja na Slovenskem po drugi svetovni vojni).⁶⁰

Učni načrt predlaga, da se v vsakem letniku obravnava od štiri do pet širših tem, za katere učitelji porabijo od 60 do 70 % razpoložljivih učnih ur, preostalih 30 do 40 % ur pa namenijo obravnavi izbirnih širših tem. Izbirne širše teme naj bi poglobljale obvezne širše teme, zato je zaporedje obravnave tem prepuščeno strokovni presoji učiteljev. Učni načrt predlaga, da se lahko izbirne širše teme izvedejo v obliki alternativnega pouka (projektni, interdisciplinarni pouk, terensko ali muzejsko delo).⁶¹ Učni načrt predvideva enake obvezne širše teme za vse vrste gimnazij zaradi enake splošne mature iz zgodovine. Zato predlaga, da bi se eksterni oz. zunanji del mature v prihodnosti nanašal na obvezne širše teme, interni del mature pa na izbirne širše teme.⁶²

Splošni cilji so v novem učnem načrtu zelo kompleksni in so razdeljeni v tri vrste. Prva vrsta so učni cilji, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov, npr. da bi dijaki znali razložiti in oceniti vplive evropskih in svetovnih dogajanj na slovensko zgodovino; pojasniti in primerjati načine življenja in miselnosti ter znanstvene dosežke ter njihov vpliv na gospodarske procese, socialne odnose in okolje v različnih zgodovinskih obdobjih itd.⁶³

Druga vrsta so cilji, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin, npr. da bi dijaki znali zbirati, izbirati, analizirati in sintetizirati različne informacije in zgodovinske vire, tudi tiste, ki so dostopni z vključevanjem IKT v pouk zgodovine itd.⁶⁴

60 Učni načrt. Zgodovina (2008). Gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (24. 1. 2009).

61 Prav tam.

62 Prav tam.

63 Prav tam.

64 Prav tam.

Tretja vrsta pa so cilji, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanja, naravnosti in stališč, npr. da bi dijaki znali oceniti pomen ohranjanja slovenske, evropske in svetovne kulturne dediščine; obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic; pokazati ustrezen odnos do raznolikosti, večkulturnosti in drugačnih družbenih modelov itd.⁶⁵

Novost novih učnih načrtov za gimnazije je tudi vključevanje novih tem na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj,⁶⁶ npr. državljanska kultura, IKT (razvijanje digitalnih zmožnosti), knjižnično-informacijsko znanje, okoljska vzgoja, vzgoja za zdravje, poklicna orientacija, vzgoja potrošnika idr.⁶⁷ V učnem načrtu za zgodovino skoraj vsaka širša tema nakazuje tudi konkretne vsebinske možnosti za medpredmetno povezovanje, zlasti s predmeti slovenščina, umetnostna zgodovina, geografija, sociologija, filozofija, informatika.⁶⁸ Ravno tako so vsebine izbrane na tak način, da dijaki lahko razvijajo individualno, narodno ali evropsko identiteto, so dovzetni za različne interpretacije, samostojno izbiranje, odločanje in svoje poglede na zgodovino ob upoštevanju evropskih demokratičnih vrednot in strpnosti (spoštovanje človekovih pravic ter demokratičnega in odgovornega državljanstva, strpnost, pravičnost, spoštovanje različnih perspektiv oz. pogledov, spoštovanje in odgovornost do okolja, odprtost in spoštovanje novih idej itd.).⁶⁹ Zato učni načrt priporoča obravnavanje izbirnih širših tem tudi na podlagi vključevanja v različne projekte sodelovanja in izmenjav znotraj države in na mednarodni ravni.⁷⁰

Novost je tudi, da se preverjanje in ocenjevanje ne nanašata samo na znanje in razumevanje ter analizo zgodovinskih virov, ampak tudi na izdelovanje, pisanje in predstavljanje projektov in različnih izdelkov.⁷¹

Leta 2007 je bil uveden interni oz. notranji del ocenjevanja pri maturi iz zgodovine, ki je povečal delo z različnimi zgodovinskimi viri ter uporabo različnih vrst nalog v gimnazijah, saj je vključeval razlago in uporabo zgodovinskih virov in dejavnosti, izvedenih na strokovni ekskurziji. Viri se navezujejo na pet izbranih tem iz obče zgodovine in pet izbranih tem iz narodne zgodovine. Namesto virov, ki se nanašajo na izbrane teme iz narodne zgodovine, pa se lahko izvedejo dejavnosti na ekskurziji.

65 Prav tam.

66 Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji (2007), http://www.zrss.si/doc/_Spremljanje%20in%20posodabljanje%20UN%20v%20gimnaziji_nov%207.doc (24. 1. 2009).

67 Prav tam.

68 Učni načrt. Zgodovina (2008). Gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 56. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (24. 1. 2009).

69 Brodnik, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1–2, str. 34.

70 Učni načrt. Zgodovina (2008). Gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 58. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (24. 1. 2009).

71 Prav tam, str. 60.

Novost je, da se interni del upošteva v 20-odstotnem deležu pri oceni na maturi iz zgodovine.⁷²

Poklicno in strokovno izobraževanje je najbolj kompleksno in omogoča »pridobitev nižje poklicne izobrazbe (praviloma 2 leti in pol izobraževanja), srednje poklicne izobrazbe (praviloma 3-letno izobraževanje v šoli ali v dualnem sistemu, kjer se izmenjuje izobraževanje v šoli in pri delodajalcu), srednje strokovne izobrazbe (4-letno izobraževanje ali 2-letno po končanem 3-letnem ali enoletni poklicni tečaj po končani gimnaziji) in višje strokovne izobrazbe (2-letno izobraževanje, vsaj 40 % pri delodajalcu).«⁷³

Prenovljeni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja so se tako intenzivno začeli uveljavljati od leta 2006 naprej.⁷⁴ Največja sprememba je nastala v številu ur pri nepoklicnih oz. splošnih predmetih.

Tako je prišlo do sprememb pri predmetu družboslovje, ki nima več ločenih vsebinskih sklopov (posebej zgodovinske vsebine). V srednjih poklicnih šolah je od 2007/08 naprej predmet družboslovje, ki ima v vseh programih 132 ur ter se nanaša predvsem na kulturno in družbeno razsežnost državljanstva (dijaki spoznajo npr. zgodovinski razvoj stroke, za katero se usposablja, in njen napredek v različnih časovnih obdobjih zadnjih 200 let).⁷⁵ V nižje poklicne šole pa je bil od 2007/08 naprej uveden predmet družboslovje in naravoslovje, ki ima v vseh programih 248 ur. V tem predmetu so vključene tudi zgodovinske vsebine, zlasti slovenska zgodovina.⁷⁶

Srednje strokovno izobraževanje ima veliko različnih programov, v katerih je bil predmet zgodovina vedno prisoten, vendar pa se je število ur od leta 2007/08 naprej skrčilo pri vseh programih srednjih strokovnih šol na samo 103 ure zgodovine⁷⁷ (v dveh programih pa celo na 68 ur že od leta 2006/07 naprej⁷⁸).

72 Ovnič, V. (2007). Splošna matura iz zgodovine 2007. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1–2, str. 76 in Predmetni izpitni katalog za splošno maturo (2007). Uporablja se od spomladanskega roka 2007, dokler ni določen novi katalog. Ljubljana: Državni izpitni center.

73 Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 65. »Srednja strokovna izobrazba se pridobi tudi z mojstrskim oziroma delovodskim ali poslovodskim izpitom, ki se opravlja pri obrtni zbornici ali gospodarski zbornici.« Prav tam.

74 »V teh izobraževalnih programih so v celoti upoštewane sistemske rešitve Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). To so zlasti: modularizacija, kompetenčna zasnova, praktično usposabljanje z delom pri delodajalcih je obvezna sestavina izobraževalnega programa, umestitev odprtega kurikula in kreditno ovrednotenje.« Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2008/09), <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/index.htm> (24. 1. 2009).

75 Srednje poklicno izobraževanje. Katalog znanja. Družboslovje (2007). 132 ur. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SPI/KZ-IK/spi_kz_dru_132.doc (24. 1. 2009).

76 Nižje poklicno izobraževanje. Katalog znanja. Družboslovje in naravoslovje (2007). 248 ur. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2007/programi/drugi_del/NPI/KZ-IK/NPI_KZ_drub_in_nar.doc (24. 1. 2009).

77 Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. Katalog znanja. Zgodovina (2007). 103 ure. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/kz_zgodovina_ssi_in_pti_103_126.doc (24. 1. 2009).

78 Srednje strokovno izobraževanje. Tehnik mehatronike, tehnik oblikovanja. Katalog znanja. Zgodovina (2006). 68 ur. Katalog znanja je določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 92. seji dne 22. 6. 2006, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/novikz/KZ_SSI_ZGO_68_ur.htm (24. 1. 2009). Poskusno se je začel izvajati že 2006/07.

Spremembe so bile uvedene tudi v sam učni proces, saj je prenova hotela, da je učni proces »usmerjen k dijaku, procesnemu učenju ter razvijanju celovite poklicne usposobljenosti, razvijanju samostojnosti in prevzemanju odgovornosti za svoje ravnanje«; da vključuje »učenje za poklicno ravnanje, povezovanje teorije, prakse in ključnih kompetenc; /.../ razvija ključne kompetence učenja učenja, socialne in sporazumevalne kompetence (ustno komunikacijo, razvijanje funkcionalne pismenosti in informacijsko-komunikacijske pismenosti) skozi celoten izobraževalni program« itd.⁷⁹

V nadaljevanju predstavljamo popolnoma prenovljeni učni načrt za zgodovino v srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju (103 ur letno). Glavni namen predmeta je, da prikaže dijakom, kako se je v preteklosti razvijal tudi njihov poklic. Zato so novost nove teme oz. vsebine, ki so povezane z gospodarstvom in spreminjanjem poklicev.⁸⁰ »Novi katalog znanj pomeni tudi usmeritev predmeta k stroki, bodočemu poklicu, dogajanju v njem, razvoju od začetkov do današnjega dne. S tem uresničuje idejo, da mora biti tudi zgodovina približana potrebam časa in izobraževanja za tehnične poklice.«⁸¹

Vsebinska struktura je razdeljena v dva dela, A in B.

Del A v obsegu 68 ur je razdeljen tudi v dva dela, in sicer obvezni in obvezno izbirni del. Obvezni del vsebuje pomembna znanja iz slovenske in tudi obče zgodovine od 19. do konca 20. stoletja, in sicer Razvoj slovenske nacionalne identitete in pot do slovenske države v 19. in 20. stoletju z naslednjimi temami: Slovenski prostor in Slovenci v obdobju do 18. stoletja (uvod), Slovenci v času razsvetljenstva in narodnega prebujenja v habsburški monarhiji od druge polovice 18. stoletja do leta 1848, Slovenci v letu 1848 in nacionalni program »Zedinjena Slovenija«, Slovenci v drugi polovici 19. in na prehodu v 20. stoletje, Prva svetovna vojna in Slovenci, Slovenci v prvi jugoslovanski državi, Druga svetovna vojna in Slovenci, Slovenci in Evropa v prvem desetletju po drugi svetovni vojni, Slovenija, najrazvitejša jugoslovanska republika, Jugoslovanska kriza in slovenska pot v samostojnost, Evropa in Republika Slovenija od osamosvojitve do danes. Obvezno izbirni del v obsegu 35 ur vključuje teme iz evropske in svetovne zgodovine, v katerem učitelj izbere tiste, ki »podpirajo manjkajoča znanja dijakov in pomagajo osmisлити vsebine iz slovenske zgodovine v okviru evropske in svetovne (evropska identiteta).«⁸² To pa so: Zgodnje visoke kulture in antični svet, Evropa v srednjem veku, Evropa v novem veku, Svet in Evropa v 19. stoletju, Evropa in svet v 20. stoletju.

79 Priprava in izvedba ter skupne informacije o novih in prenovljenih izobraževalnih programih (šolsko leto 2008/2009), http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/predstavitev_resitev.htm (24. 1. 2009). Nižja in srednja poklicna izobrazba se pridobi z opravljenim zaključnim izpitom, srednja strokovna izobrazba se pridobi z opravljenim poklicno maturo. Zgodovina v te izpite ni vključena.

80 Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. Katalog znanja. Zgodovina (2007). 103 ure. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/kz_zgodovina_ssi_in_pti_103_126.doc (24. 1. 2009).

81 Prav tam.

82 Prav tam.

Del B pa se lahko izvaja le, če se šola odloči povečati število ur zgodovine iz odprtega kurikula v okviru modifikacije predmetnika, kar je precejšnja slabost, saj ravno ta del omogoča poglobljanje tistih znanj, ki bi jih dijaki potrebovali za razumevanje preteklosti svojega poklica. V primeru, da se poveča število ur zgodovine na šoli, potem lahko učitelji izberejo tiste teme, ki so v skladu s poklicno usmeritvijo dijakov. Za vsako temo naj bi učitelji porabili od 5 do 7 ur, v skupnem obsegu od 5 do 126 ur. Na voljo pa so naslednje teme: Zgodovina, čas in prostor, Denar skozi čas, Od začetkov pisav do informacijske pismenosti, Menjava in trgovina od nekdaj do danes, Rokodelstvo in obrt skozi čas, Odnos človeka do okolja, Prehrana v različnih zgodovinskih obdobjih, Promet nekoč in danes, Od začetkov verovanja do sodobne religije, Vojskovanje in vojaška tehnika v različnih zgodovinskih obdobjih, Zdravljenje in higiena v zgodovini, Arhitektura in bivališča v zgodovini, Vloga moških in žensk ter pomen družine v različnih zgodovinskih obdobjih, Družbena ureditev od antike do danes, Obveščanje in mediji nekoč in danes, Velike osebnosti skozi zgodovino, Oblačila skozi zgodovino, Moj bodoči poklic skozi zgodovino.⁸³

Dijaki pri predmetu zgodovina pridobijo pozitiven odnos do najpomembnejših dogajanj, pojavov in procesov slovenske, evropske in svetovne zgodovine, do rasti slovenske nacionalne identitete, kot tudi strpen odnos do različnih narodov, ras in ver ter verskih gibanj v različnih zgodovinskih obdobjih; do slovenske in evropske ter svetovne kulturne dediščine; gojijo kritičen odnos do življenja, dela in miselnosti v različnih zgodovinskih obdobjih; razvijajo strpen odnos do drugače mislečih in se zavedajo vzrokov za različnost in raznolikost kulturnega, etničnega in jezikovnega sveta (multiperspektivizem, strpnost).⁸⁴

Poleg ustnega in pisnega ocenjevanja znanja pa učni načrti priporočajo ocenjevanje drugih izdelkov in nalog (seminarske naloge, referati, plakati, vaje v delovnem zvezku, domače naloge, delovni listi, poročila z ekskurzij, poročila z ogledov razstav, portfolio, delo v skupini).⁸⁵

83 Prav tam.

84 Prav tam.

85 Prav tam.

Zaključek

Če je reforma učnih načrtov iz leta 1998 prinesla pri pouku zgodovine zlasti novo vsebinsko zasnovo zgodovine, saj so ti učni načrti vsebinsko skrčili vsebine druge svetovne vojne (t. i. narodnoosvobodilnega boja) in zgodovino jugoslovanskih narodov, slovensko zgodovino pa so racionalno vključili v širši evropski in svetovni prostor (večjo vlogo so v učnih načrtih pridobile vsebine vsakdanjega življenja, kulturna, družbena in gospodarska zgodovina), pa je reforma, ki se je končala ravno 10 let kasneje, leta 2008, prinesla zlasti izbirnost vsebinskih tem, in sicer obvezne teme ostajajo politične in gospodarsko-družbene vsebine, izbirne teme pa so kulturne teme in vsebine, ki obravnavajo vsakdanje življenje. Poudarek je bolj na učenčevih zmožnostih in kompetencah, ki jih pridobijo ob zaključku, saj je v začetku 21. stoletja zaradi hitrega napredka, sprememb in novih idej bolj pomembno, kako znajo mladi znanje uporabiti v življenju, kot katero podatkovno znanje obvladajo. Učni načrti za zgodovino, zlasti gimnazijski, upoštevajo tudi Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES).⁸⁶

Zaključimo lahko, da je zadnja prenova vseh učnih načrtov zgodovine (v osnovnih in srednjih šolah) želela predvsem motivirati učence oz. dijake z izbirnimi vsebinami, omogočiti učiteljem večjo avtonomnost pri izbiranju učnih vsebin in tudi metodičnih pristopov pri pouku zgodovine ter doseči trajnostno in uporabnejše znanje pri učencih in dijakih. Da bodo vsi ti cilji prenove doseženi v Sloveniji, pa bo odvisno predvsem od učiteljev, nosilcev in izvajalcev učnega procesa. Zato bo v prihodnosti treba še več pozornosti posvetiti profesionalni usposobljenosti učiteljev zgodovine, saj ne bo toliko pomembna izbirnost učnih vsebin ali njihovo število ur, temveč predvsem vsebinska in metodična usposobljenost učiteljev zgodovine za kakovostno izvajanje pouka.⁸⁷

86 Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (3. 2. 2009).

87 Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji (2007), http://www.zrss.si/doc/_Spremljanje%20in%20posodabljanje%20UN%20v%20gimnaziji_nov%2007.doc (24. 1. 2009).

DRŽAVLJANSTVO V SLOVENSkih UČNIH NAČRTIH ZA ZGODOVINO OD 1945 DO 2005⁸⁸

Uvod

Vse večji pomen pri izobraževanju se v 21. stoletju pripisuje izobraževanju za demokratično državljanstvo, v katerem bi se učenci učili o nacionalni identiteti, življenju v domačem kraju, skupnosti in državi ter o značilnostih demokratične politične ureditve, človekovih pravicah, spoštovanju drugačnosti in različnosti.⁸⁹

Šola je tisto okolje, v katerem se mladi najprej naučijo razumevanja, spoštovanja, sodelovanja in dejavnega vključevanja. »Če se ne navadimo ceniti edinstvenosti človeških kultur, začenši z lastno, verjetno ne bomo sposobni ceniti niti človeške raznolikosti niti skupne človeškosti, ki leži v središču svetovljanskega ideala. Takšni nezainteresirani, brezsrčni posamezniki, ki cenijo le sebe in ne čutijo odgovornosti do ničesar, so slaba ali nikakršna podlaga za demokracijo, ki vendarle zahteva dovolj aktivne državljanje. Edukacija v smislu vzgoje in izobraževanja je oblikovanje zainteresiranih ljudi, aktivnih državljanov.«⁹⁰

Prav osnovne in srednje šole so tiste, ki učencem in dijakom lahko ponudijo številne priložnosti pri rednem pouku za razvijanje zavesti o državni pripadnosti, njeni kulturni in jezikovni dediščini ter raznolikosti. Dejavnosti, ki se izvajajo na šolah ali tudi izven šole, pa jim dodatno ponujajo še druge priložnosti za spoznavanje pomena aktivnega vključevanja v sodobni demokratični družbi.⁹¹

Predmet zgodovina je tisti predmet, ki vključuje državljanstvo, vrednote, ustanove, zakone, oblike državne ureditve, saj je osnova narodna zgodovina, zato nas zanima, v kolikšni meri so bili elementi državljanstva, in sicer poznavanje in razumevanje državne ureditve, aktivno državljanstvo, spoštovanje človekovih pravic, varovanje kulturne dediščine in oblikovanje narodne identitete, vključeni v učnih načrtih za zgodovino, ki so izšli med leti 1945 in 2005. Ker je bila največja prelomnica leto 1991, ko se je Slovenija osamosvojila, predvidevamo, da je bil v času socialistične Jugoslavije v učnih načrtih večji poudarek na socialistični ureditvi, samoupravljanju in patriotizmu, v samostojni Sloveniji pa večji poudarek na varovanju kulturne dediščine in oblikovanju slovenske identitete.

88 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2011). Državljanstvo v slovenskih učnih načrtih za zgodovino od 1945 do 2005. *Zgodovinski časopis*, letnik 65, št. 1/2, str. 178–194.

89 Sardoč, M. (2005). Državljanstva vzgoja v Evropi: izzivi, vprašanja in dileme. V: *Državljanstva vzgoja v Evropi*. Eurydice, informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 4–9.

90 Žalec, B. (2006). Pomen domovinske edukacije. V: *Državljanstva in domovinska vzgoja*: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 77.

91 Sardoč, M. (2006). Državljanstvo in državljanstva vzgoja. V: *Državljanstva in domovinska vzgoja*: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 104.

Državljanstvo oz. elementi državljske vzgoje so bili v tem času vključeni tudi v druge predmete. V osnovni šoli sta bila v 50. letih predmeta domoznanstvo ter družbena in moralna vzgoja,⁹² v 60. letih predmet temelji socialistične morale,⁹³ v 70. in 80. letih predmet družbenomoralna vzgoja,⁹⁴ v 90. letih 20. stoletja pa predmet državljska vzgoja in etika.⁹⁵

V gimnazijah sta bila predmeta konec 40. let ustava FLRJ⁹⁶ in ustava,⁹⁷ v 50. letih predmet temelji državne in družbene ureditve FLRJ⁹⁸ in predmet zgodovina ter temelji družbene in državne ureditve FLRJ,⁹⁹ v 60. letih predmet uvod v sociologijo s temelji družbeno politične ureditve,¹⁰⁰ v 70. letih predmet samoupravljanje s temelji marksizma,¹⁰¹ v 90. letih 20. stoletja in začetku 21. stoletja pa predmet sociologija.¹⁰²

V srednjih strokovnih in poklicnih šolah sta bila predmeta v 40. letih zgodovina in zakonodaja¹⁰³ ter ustava FLRJ z zakonodajo,¹⁰⁴ v 50. letih predmet zakonodaja in gospodarska ureditev FLRJ,¹⁰⁵ v 60. letih predmet družbenopolitična ureditev FSRJ¹⁰⁶ ter predmet družbenoekonomska in politična ureditev Jugoslavije (SFRJ),¹⁰⁷ v 80. letih predmet samoupravljanje s temelji marksizma,¹⁰⁸ v 90. letih družbena znanja¹⁰⁹ in v začetku 21. stoletja družboslovje.¹¹⁰

Posebej za osnovne šole, gimnazije ter za strokovne in poklicne srednje šole smo ugotavljali, kateri učni cilji so se nanašali na državljanstvo v učnih načrtih za zgodovino; katera učna vsebina je vključevala elemente državljanstva; ali so se navodila za

92 Začasni učni načrt za osnovne šole (1953). Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto IV, 28. 10. 1953, št. 6, IV str. 2–27.

93 Predmetnik in učni načrt za osnovne šole (1962). Ljubljana: DZS.

94 Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela (1973). Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije in Predmetnik in učni načrt osnovne šole (1983). Ljubljana: Zavod Socialistične Republike Slovenije za šolstvo.

95 Predmetnik devetletne osnovne šole (1998). Sprejet na 19. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 15. 10. 1998, <http://www.mss.gov.si/index.php?id=10035> (18. 9. 2007).

96 Spremembe k učnemu načrtu za gimnazije. Šolsko leto 1946/47 (1946). Ljubljana: DZS.

97 Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije.

98 Predmetnik za nižje in višje gimnazije ter klasične gimnazije za šolsko leto 1953/54 (1953). Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto IV, 5. 9. 1953, št. 5, III, A, str. 2.

99 Novi predmetniki za gimnazije in klasične gimnazije (1955). Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto VI, 5. 8. 1955, št. 4, IV, str. 3–4.

100 Smernice za organizacijo pouka v gimnazijah (1964). Objave. Republiški sekretariat za šolstvo SRS, leto XV, 10. 8. 1964, št. 2, V, str. 61–63.

101 Gimnazija. Predmetnik in učni načrt (1975). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

102 Gimnazijski program (1992). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport; Srednješolski izobraževalni programi. II. 2001/2002 in 2002/2003 (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

103 Začasni učni načrt za strokovne nadaljevalne šole (1948). Ljubljana: Komite za srednje in nižje strokovno šolstvo pri vladi LRS.

104 Učni načrt za dvoletne in triletno šole učencev v gospodarstvu in industrijske šole (1949). Predmeti splošne in splošno strokovne izobrazbe. Ljubljana: Ministrstvo za delo LRS. Uprava za strokovne delavske kadre.

105 Učni načrti in predmetniki vajenskih šol (1952). Objave Sveta za prosveto in kulturo vlade LRS, leto III, 24. 11. 1952, št. 6, XIV, str. 12–14.

106 Osnutki minimalnih učnih načrtov za splošno izobraževalne predmete v poklicnih šolah (1962). Ljubljana: Zavod za strokovno izobraževanje.

107 Minimalni učni načrt za splošnoizobraževalne predmete v tistih vajenskih, industrijskih in drugih šolah s praktičnim poukom, ki se preosnavljajo v poklicne šole (1964). Objave. Republiški sekretariat za šolstvo, leto XV, v februarju 1964, št. 1, IV.

108 Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost SR (94)/86 (1986). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

109 Srednješolski programi in poklici (1992). Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Republiški zavod za zaposlovanje.

110 Srednješolski izobraževalni programi. II. 2001/2002 in 2002/2003 (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

izvajanje učnih načrtov za zgodovino nanašala tudi na državljanstvo oz. pripadnost državi in kakšna so bila ta navodila.

Predvidevali smo, da je bilo več učnih ciljev, vsebin in navodil, ki so se nanašali na državljanstvo pred letom 1991, saj naj bi na to vplivala družbenopolitična ureditev Jugoslavije, po letu 1991 pa naj bi bil večji poudarek na slovenski narodni identiteti.

Pri teoretični raziskavi smo uporabili deskriptivno in eksplikativno neeksperimentalno metodo pedagoško-zgodovinskega raziskovanja, ki smo ju dopolnili s tehniko analize vsebine oz. analize učnih načrtov za zgodovino, in sicer smo uporabili prisotnostno oz. nefrekvenčno analizo (navzočnost ali odsotnost učnih ciljev, učnih vsebin in navodil v učnih načrtih) in kontingenčno analizo (ugotavljanje, v kakšni povezavi se pojavljajo elementi državljanstva).

V teoretično raziskavo smo vključili učne načrte za zgodovino, in sicer 30 učnih načrtov za osnovno šolo, 23 učnih načrtov za gimnazije in 22 učnih načrtov za strokovne in poklicne srednje šole, ki smo jih pridobili v različnih slovenskih knjižnicah (NUK, Filozofska fakulteta in Pedagoška fakulteta v Ljubljani idr.), muzejih (Slovenski šolski muzej) ali arhivih (Zgodovinski arhiv) ter na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije (<http://www.mss.gov.si>).

Državljanstvo v učnih načrtih za zgodovino v osnovnih šolah

Preglednica 1 prikazuje kronološki seznam vseh učnih načrtov, ki so vključevali tudi predmet zgodovina, in prisotnost analiziranih elementov, ki so označeni s ključico. Nekateri učni načrti niso vsebovali npr. učnih ciljev.

Preglednica 1: Prisotnost ciljev, vsebine in navodil v učnih načrtih za osnovne šole¹¹¹

Leto izdaje	Učni načrti za osnovne šole	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1946a	Učni načrt za prve štiri razrede osnovnih šol. Ljubljana: DZS, 1946.	✓	✓	✓
1946b	Začasni učni načrt za višje osnovne šole. Ljubljana: DZS, 1946.		✓	
1947	Učni načrt za prve štiri razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48. Učni načrt za višje razrede osnovne šole za šolsko leto 1947/48. Vestnik Ministrstva za prosveto LR Slovenije, letnik II, Priloga 1. k 11. številki z dne 28. 8. 1947, št. 11.		✓	✓
1948a	Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole. Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LRS, 1948.	✓	✓	✓

¹¹¹ Preglednica je delno vzeta iz: Trškan, D. (2008). *Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 55–61.

Leto izdaje	Učni načrti za osnovne šole	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1948b	Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk. Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije, 1948.	✓	✓	✓
1950a	Učni načrt za osnovne šole. Ljubljana: DZS, 1950.	✓	✓	✓
1950b	Navodilo za uporabo predmetnikov in učnega načrta za prve štiri razrede nižje organiziranih šol. Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto II, 20. 11. 1950, št. 2, str. 2–4.			✓
1953	Začasni učni načrt za osnovne šole. Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto IV, 28. 10. 1953, št. 6, IV, str. 2–27.		✓	✓
1954a	Učni načrt za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol. Ljubljana: DZS, 1954.		✓	✓
1954b	Učni načrti za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol. Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto V, 15. 10. 1954, št. 7, I, str. 1–19.		✓	✓
1959a	Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. Objave Sveta za šolstvo LRS – Sveta za kulturo in prosveto LRS – Sveta za znanost LRS – Zavoda za proučevanje šolstva LRS. Posebna izdaja, avgusta 1959, II.	✓	✓	✓
1959b	Utemeljitev učnega načrta za I.–VIII. razred osnovne šole. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS, 1959.	✓	✓	✓
1960	Predmetnik in učni načrt za VI., VII. in VIII. razred osnovne šole v LR Sloveniji. Objave Sveta za šolstvo LRS – Sveta za kulturo in prosveto LRS – Sveta za znanost LRS – Zavoda za proučevanje šolstva LRS, letnik XI, avgusta 1960, št. 4.	✓	✓	✓
1962	Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. Ljubljana: DZS, 1962.	✓	✓	✓
1966	Uvod k predmetniku in učnemu načrtu za osnovne šole. Smoter in naloge osnovne šole. Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo. Objave. Republiški sekretariat za prosveto in kulturo SRS, leto XVII, 15. 6. 1966, št. 2, 3, 4, 5.	✓	✓	✓
1969	Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo. Ponatis iz objav republiškega sekretariata za prosveto in kulturo 15. 6. 1966, št. 2, 3, 4, 5. Ljubljana: Prosvetni delavec, 1969.	✓	✓	✓
1973	Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije, 1973.	✓	✓	✓
1975	Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela. 6. zvezek. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, 1975.	✓	✓	✓
1979	Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, 1979.	✓	✓	✓
1983a	Predmetnik in učni načrt osnovne šole. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, 1983.	✓	✓	✓
1983b	Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvom 1983.	✓	✓	✓

Leto izdaje	Učni načrti za osnovne šole	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1984	Program življenja in dela osnovne šole. 3. zvezek. Družbenoekonomsko vzgojno izobraževalno področje. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo, 1984.	✓	✓	✓
1992	Katalog znanja iz zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, 1992.	✓	✓	✓
1994	Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, 1994.	✓	✓	✓
1998a	Učni načrt. Predlog april 1998. Zgodovina. Osnovna šola. Ljubljana: Državni izpitni center, 1998.	✓	✓	✓
1998b	Osnovna šola. Učni načrt. Zgodovina. 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 29. 10. 1998. http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os/default.asp (14. 8. 2004).	✓	✓	✓
1999a	Posodobitev sedaj veljavnega učnega načrta za zgodovino. Priloga k sedaj veljavnemu učnemu načrtu. Sprejeto na 27. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 8. 4. 1999. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/zgodovina (18. 8. 2007).		✓	✓
1999b	Učni načrt. Dvojezična osnovna šola. Zgodovina. 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 11. 2. 1999. www.mss.gov.si/.../mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_narodno/Zgodovina_obvezni_dv.pdf (18. 8. 2007).	✓	✓	✓
1999c	Učni načrt. Osnovna šola z italijanskim učnim jezikom. Zgodovina. 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 11. 2. 1999. www.mss.gov.si/.../mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_narodno/Zgodovina_obvezni_is.pdf (18. 8. 2007).	✓	✓	✓
2003	Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina. Drugi natis. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2003. Izdaje: 2000, 2002. Objavljen tudi na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Zgodovina (18. 8. 2007).	✓	✓	✓

Učni cilji pred letom 1991 so se nanašali na bratstvo in enotnost narodov, npr. pri učencih je treba krepiti »bratstvo in enotnost naših narodov in vse pridobitve narodnoosvobodilne vojne« (1946a, str. 15); »utrjevati in razvijati bratstvo in enotnost naših narodov ter ostale pridobitve narodnoosvobodilne borbe« (1948a, str. 22; 1950a, str. 18).

Pogosti so bili cilji, ki so se nanašali na ljubezen do domovine, npr. »razvijati ljubezen in predanost domovini in njenim narodom« (1948a, str. 22; 1950a, str. 18);

»razvijati čustvo ponosa do domovine« (1948a, str. 22; 1950a, str. 18); »razvijati patriotično zavest učencev« (1960, str. 24; 1962, str. 77; 1959a, str. 44; 1966, str. 39; 1969, str. 42); poglobljati »svojo ljubezen do domovine« (1983a, str. 241; 1983b, str. 260; 1984, str. 37).

Učni cilji so se na eni strani navezovali na obrambo domovine, npr. da bi učenci postali »zavestni in požrtvovalni graditelji in branitelji domovine« (1948b, str. 70), da bi utrjevali »moralno pripravljenost za obrambo pridobitev samoupravne socialistične družbe« (1983a, str. 241; 1983b, str. 260; 1984, str. 37) oz. se oblikovali »v zavestne in požrtvovalne graditelje in branitelje domovine« (1948a, str. 91). Na drugi strani pa so nakazovali tudi sovraštvo, npr. da bi pri učencih učitelji razvijali »nepomirljivo sovraštvo do sovražnikov domovine, do vseh, ki nasprotujejo pridobitvam narodnoosvobodilne borbe, ter do vseh sovražnikov napredka doma in v svetu« (1948a, str. 22; 1950a, str. 18).

Učni cilji so se nanašali na narodno zavest, npr. da naj se učenci vzgajajo »v duhu slovenske narodne zavesti ter bratstva in enotnosti jugoslovanskih narodov in narodnosti za demokratične odnose v naši samoupravni socialistični družbi« (1973, str. 132; 1975, str. 24; 1979, str. 161; 1983a, str. 241; 1983b, str. 260; 1984, str. 37).

Po letu 1991 pa so se cilji nanašali na narodno identiteto, npr. »ob spoznavanju slovenske zgodovine razvijajo zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti« (1998a, str. 3; 1998b, str. 6; 1999b; 1999c; 2003, str. 7–8), in na demokratične vrednote, npr. da učenci »ob zgodovinskih primerih razvijajo dojemljivost za vrednote, pomembne za avtonomno skupinsko delo in za življenje v pluralni ter demokratični družbi (starost, odprtost, miroljubnost, strpno poslušanje tujega in argumentiranje svojega mnenja, medsebojno sodelovanje, spoštovanje temeljnih človekovih pravic in dostojanstva)« (1998a, str. 3; 1998b, str. 6; 1999b; 1999c; 2003, str. 7–8). Ravno tako pa so se cilji nanašali na kulturno dediščino, npr. da se učenci usposablajo »za sprejemanje in vrednotenje kulturne dediščine v splošnem in nacionalnem okviru (1992, str. 7; 1994, str. 5) ali da »pridobivajo vedenja o kulturni dediščini v nacionalnem okviru« (1998b, str. 6; 1999b, str. 6; 1999c, str. 6; 2003, str. 7).

Učne vsebine, ki so vključevale politično-ustavni razvoj države Jugoslavije, so bile naslednje:

- Ustava demokratične ljudske republike Jugoslavije (1947).
- Federativna ljudska republika Jugoslavija: Narodna enakopravnost in federativna ureditev, Bratstvo in enotnost naših narodov, Ljudska oblast, Ljudska fronta, Ustava – uzakonitev pridobitev narodnoosvobodilne borbe (1948a, str. 25–26; 1950a, str. 20).
- Glavne etape graditve socialistične Jugoslavije: Ustavni zakon iz leta 1953 in družbeno upravljanje, Značilnosti socialistične demokracije, Pomen ustave iz leta 1963 (1966, str. 40; 1969, str. 43).

- Graditev samoupravne socialistične družbe v Jugoslaviji: Zakon o predaji podjetij v upravljanje delovnim kolektivom in začetki samoupravljanja, Ustavni zakon iz l. 1953 in nadaljnji razvoj samoupravljanja in socialistične demokracije, Ustava iz leta 1963, Ustavna dopolnila in nadaljnji razvoj samoupravljanja, demokracije in enakopravnosti narodov in narodnosti SFRJ (1973, str. 135; 1975, str. 27; 1979, str. 164).
- Razvoj samoupravne socialistične demokracije: Samoupravljanje in socialistična demokracija v Jugoslaviji, Vloga ZKJ v graditvi socialistične samoupravne družbe, Nova ustava 1974 in dopolnitev k njej (1980 – kolektivno vodstvo) (1983a, str. 251; 1983b, str. 271; 1984, str. 47).

Za politično ureditev Slovenije pa v učnih načrtih, ki so izšli po osamosvojitvi, ni bilo posebnih elementov državljanstva, le prikaz osamosvojitve Slovenije (1992, str. 41) in njenega mednarodnega priznanja (1998b, str. 12; 1999, str. 8; 2003, str. 16) ter prikaz politične modernizacije ter vključevanja Slovenije v Evropo (1994, str. 40).

Navodila, ki so se nanašala na državljanstvo, so vključevali naslednji osnovnošolski učni načrti za zgodovino: 1946a, 1947, 1948a, 1973, 1975, 1979, 1983a, 1983b, 1984, 1998a, 1998b, 1999b, 1999c, 2003.

Navodila so se v 40. letih 20. stoletja nanašala na ljubezen učencev do domovine in poznavanje herojev, npr.: »Obiskujejo naj razne kraje borb in dobro poznajo tudi naše heroje. Ves pouk naj razvija v učencih duh pravega patriotizma, požrtvovalnosti in nujnosti poti v socializem« (1948a, str. 26); »Zgodovina /.../ razvija domovinsko ljubezen, krepi bratstvo in enotnost naših narodov« (1946a, str. 15; 1947, str. 3).

Navodila so se v 70. letih nanašala na učitelja zgodovine, ki bi moral biti družbenopolitično razgledan: »Učitelj zgodovine, zlasti tisti, ki poučuje zgodovino NOB in povojnega obdobja, mora biti dober strokovnjak – zgodovinar, ki pri pouku izhaja iz marksističnih idejnih temeljev, razen tega pa mora biti vsestransko pedagoško in politično razgledan. Nenehno mora spremljati zgodovinsko, teoretičnomarksistično in politično literaturo in zasledovati poročila v sredstvih javnega obveščanja. Mora pa biti tudi družbeni delavec, ki s svojim vzgledom vzgaja učence v skladu z ideologijo jugoslovanske socialistične samoupravne družbe« (1973, str. 136; 1975, str. 28–29; 1979, str. 165–166).

Navodila so v 70. in 80. letih vključevala napotke k posameznim vsebinam oz. temam. Npr. k temi Graditev samoupravne socialistične družbe v Jugoslaviji so bili naslednji napotki: »Predvsem pa učencem razložimo, da žive naši narodi srečno in je SFRJ močna, ker jo vodi KPJ, ki se je bila sposobna upreti reakcionarnim notranjim silam od malomeščansko-nacionalističnih do birokratsko-dogmatskih in ki z izvajanjem družbene reforme zagotavlja samoupravni sistem in oblast delavskega razreda« (1973, str. 142; 1975, str. 34; 1979, str. 171). Pri temi Razvoj samoupravne

socialistične demokracije v Jugoslaviji pa so bili naslednji napotki za vsebino: »Aktualizacijo tem izvedemo z vključevanjem poročil učencev o intervjujih članov organov samoupravljanja, v šoli, v delovnih organizacijah in krajevnih skupnostih. Učenci aktivno spoznavajo problematiko in razvoj našega družbenopolitičnega sistema na osnovi spoznanj v svojem družbenem okolju« (1983a, str. 252; 1983b, str. 271; 1984, str. 48).

Navodila so se po letu 1991 bolj nanašala na življenjske situacije in aktualne dogodke, npr.: »Pri tem je zelo pomembno, da so zgodovinska spoznanja aktualizirana, saj s tem učence usposabljammo za družbeno orientacijo v sodobnem svetu« (1998a, str. 25, 1998b, str. 30; 1999b; 1999c; 2003); »Pouk, kjer se uveljavljajo metode samostojnega dela, usposablja učence za bodoče reševanje dilem in problemov v poklicni dejavnosti in v življenjskih situacijah, obenem pa tak pristop učence motivira« (1999b; 1999c; 2003).

Državljanstvo v učnih načrtih za zgodovino v gimnazijah

Preglednica 2 prikazuje kronološki seznam vseh učnih načrtov, ki so vključevali tudi predmet zgodovina, in prisotnost analiziranih elementov, ki so označeni s kljukico. Nekateri učni načrti niso vsebovali vseh elementov, npr. učnih ciljev, učne vsebine ali navodil za izvajanje učnega načrta.

Preglednica 2: Prisotnost ciljev, vsebin in navodil v učnih načrtih za gimnazije¹¹²

Leto izdaje	Učni načrti za gimnazije	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1945	Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945–1946. Ljubljana: DZS, 1945.		✓	
1946	Spremembe k učnemu načrtu za gimnazije. Šolsko leto 1946/47. Ljubljana: DZS, 1946.		✓	✓
1947	Učni načrt za gimnazije za šolsko leto 1947/48. Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske Republike Slovenije, letnik II, Priloga k 12. številki z dne 13. 9. 1947, št. 2.		✓	
1948	Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk. Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije, 1948.	✓	✓	✓
1949	Navodila za šolsko leto 1949/50. Predmetnik za gimnazije v š. l. 1949/50. Objave Ministrstva za prosveto LR Slovenije, leto I, 15. 8. 1949, št. 3, I.-1 in 2, str. 1–2.			✓
1950	Učni načrt za I. in II. razred gimnazije. Ljubljana: DZS, 1950.		✓	
1951	Učni načrt za štirirazredno nižjo gimnazijo. Ljubljana: DZS, 1951.	✓	✓	
1953	Učni načrt za V. razred gimnazije. Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto IV, 5. 9. 1953, št. 5, III, B, str. 2–6.		✓	

¹¹² Preglednica je delno vzeta iz: Trškan, D. (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 63–71.

Leto izdaje	Učni načrti za gimnazije	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1954	Učni načrti za nižje razrede gimnazij in višje razrede osnovnih šol, Ljubljana: DZS, 1954.		✓	✓
1955	Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi. Ljubljana: DZS, 1955.	✓	✓	
1962a	Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LRS, 1962.	✓	✓	✓
1962b	Minimalni pogoji predmetnika za učni načrt gimnazije. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva. LRS. Ljubljana, 1962.	✓	✓	✓
1962c	Minimalni obseg snovi za gimnazijske učne načrte. Objave Sveta za šolstvo LRS, Sveta LRS za strokovno izobraževanje, Sveta za kulturo in prosveto LRS, Sveta za znanost LRS, Zavoda za napredek šolstva LRS, Zavoda LRS za strokovno izobraževanje, leto XIII, v novembru 1962, št. 4, IV, str. 82–98.	✓	✓	✓
1964	Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta. Ljubljana: DZS, 1964.	✓	✓	✓
1975	Gimnazija. Predmetnik in učni načrt. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1975.	✓	✓	✓
1992	Gimnazijski program. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1992.	✓	✓	✓
1996	Učni načrt za zgodovino v gimnaziji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1996.	✓	✓	✓
1998a	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Gimnazija 280 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (18. 9. 2007).	✓	✓	✓
1998b	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Klasična gimnazija 350 ur. Učni načrt za zgodovino za klasično gimnazijo je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/klasicna_gim/zgodovina.html (18. 9. 2007).	✓	✓	✓
1998c	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Ekonomska gimnazija. Tehniška gimnazija. Umetniška gimnazija. 210 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/ekon_gim/zgodo_210.html (18. 9. 2007).	✓	✓	✓
1998č	Učni načrt za zgodovino v gimnaziji z italijanskim učnim jezikom (modul 280 ur). Učni načrt je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 14. seji dne 26. 3. 1998. http://www.zrss.si/pdf/ZGO_Zgo_06.pdf (20. 8. 2007).	✓	✓	✓
1998d	Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt. Dvojezična slovensko madžarska gimnazija. 280 ur. Učni načrt za zgodovino za dvojezično slovensko madžarsko gimnazijo je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 26. 3. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/slo-mad-gim/zgodov.htm (18. 9. 2007).	✓	✓	✓
1998e	Zgodovina. Učni načrt za strokovne gimnazije (modul 210 ur). Učni načrt je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 14. seji dne 26. 3. 1998. http://www.zrss.si/pdf/ZGO_Zgo_03.pdf (20. 8. 2007).	✓	✓	✓

Učni cilji so se v 40., 50. in 60. letih 20. stoletja navezovali na gradnjo in obrambo domovine, npr. da naj se dijake oblikuje »v zavestne in požrtvovalne graditelje in branitelje naše domovine« (1948, str. 70; 1951, str. 34; 1955, str. 18); »v zavestne borce in graditelje socializma in da v njih razvije pripravljenost za odločno obrambo pravic delovnega ljudstva in svoje socialistične domovine« (1962a, str. 49; 1962b; 1962c, str. 84; 1964, str. 17).

V 70. letih 20. stoletja so se učni cilji nanašali na patriotizem, npr. da naj se dijaki vzgajajo »v duhu patriotizma, bratstva in enotnosti jugoslovanske skupnosti narodov in krepitev demokratičnih odnosov samoupravne socialistične družbe« (1975, str. 27).

Najpogosteje pa so se učni cilji navezovali na narodno zavest, in sicer da dijaki razvijejo »nacionalni ponos in zavest povezanosti z jugoslovanskimi narodi« (1962a, str. 49; 1962b; 1962c, str. 84; 1964, str. 17); »ugotavljajo vzroke rasti slovenske narodne zavesti in vrednotijo njen pomen za narodnostno samobit« (1992, str. 126). Po letu 1991 pa so se učni cilji nanašali na narodno identiteto: »si oblikujejo zgodovinsko zavest o slovenski narodni identiteti in pripadnosti države« (1998a; 1998b; 1998č; 1998d); »razvijajo zavest o slovenski narodni identiteti in državni pripadnosti« (1998c; 1998e).

Cilji v učnih načrtih, ki so izšli po letu 1991, so se nanašali na vrednotenje kulturne dediščine v nacionalnem okviru (1996, str. 5; 1998a; 1998b; 1998c; 1998č; 1998d), npr. da naj dijaki usvojijo »znanje o slovenski kulturni dediščini« (1998e), »zanimanje za sedanost slovenskega naroda in njegovih dosežkov« (1996, str. 5; 1998a; 1998b; 1998c; 1998č; 1998d). Dijaki naj bi razvijali »sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti doma« (1998a; 1998b; 1998c; 1998č; 1998d; 1998e). Posebno mesto so imele državljanske pravice, in sicer da naj dijaki »pridobivajo vedenja o prizadevanjih za človekove in državljanske pravice« (1998a; 1998b; 1998c; 1998č; 1998d; 1998e); »spoznavajo pomen spoštovanja teh pravic« (1998a; 1998b; 1998d); »se ozaveščajo o pomenu spoštovanja človekovih pravic« (1998c; 1998č; 1998e).

Učni načrti so vključevali naslednje vsebine, povezane z državno ureditvijo Jugoslavije: Ustvaritev FLRJ – Osnovna načela ustave, Sprejem ustave FLRJ (1948), Osnovna načela ustave FLRJ (1951), Ustava iz leta 1946, Ustavni zakon iz leta 1953 (1955), Temeljna načela državne in družbene ureditve FLRJ, Organi državne oblasti, uprave in pravosodja, Zvezne in republiške ljudske skupščine, njih pristojnosti in izvršni organi, Zvezna in republiška uprava, Organi pravosodja, javno tožilstvo, javno pravobranilstvo, Komuna in skupnosti komun, Ljudski odbori in načelo samoupravnosti (1955), Razvoj socialistične demokracije in samoupravnega socializma v Jugoslaviji, ZKJ, Zakon o delavskem samoupravljanju, Ustavne spremembe (1975).

Učni načrt iz leta 1955 je vključeval predmet zgodovina ter temelji družbene in državne ureditve FLRJ, v katerem so bile vsebine: Temeljna načela državne in družbene ureditve FLRJ (1955).

Po letu 1991 se je v učnih načrtih vsebina navezovala na državo Slovenijo, in sicer na osamosvojitve Slovenije (1996; 1998a; 1998b; 1998c; 1998č; 1998d) ter na slovensko osamosvajanje in življenje v Republiki Sloveniji (1998e).

Navodil, ki bi se nanašala konkretno na državljanstvo, ni bilo. Le v učnih načrtih v 60. letih 20. stoletja je bil napotek, da naj bi pouk zgodovine seznanil dijake predvsem »s konkretnim družbenopolitičnim razvojem s porastom ali upadanjem proizvodnih sil« (1962a, str. 50; 1962b, str. 2; 1962c, str. 84; 1964, str. 18).

Državljanstvo v učnih načrtih za zgodovino v strokovnih in poklicnih srednjih šolah

Preglednica 3 prikazuje kronološki seznam vseh učnih načrtov, ki so vključevali tudi predmet zgodovina, in prisotnost analiziranih elementov, ki so označeni s kljukico. Nekateri starejši učni načrti so vključevali npr. le učno vsebino za zgodovino. V seznam smo vključili tudi predmet družboslovje (geografija, zgodovina in državljanska vzgoja), saj so cilji, vsebine in navodila v učnih načrtih za poklicne srednje šole posebej predstavljeni za zgodovino.

Preglednica 3: Prisotnost ciljev, vsebin in navodil v učnih načrtih za strokovne in poklicne srednje šole¹¹³

Leto izdaje	Učni načrti za strokovne in poklicne srednje šole	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1948	Začasni učni načrt za strokovne nadaljevalne šole. Ljubljana: Komite za srednje in nižje strokovno šolstvo pri vladi LRS, 1948.		✓	
1949	Učni načrt za dvoletne in triletno šole učencev v gospodarstvu in industrijske šole. Predmeti splošne in splošno strokovne izobrazbe. Ljubljana: Ministrstvo za delo LRS. Uprava za strokovne delavske kadre, 1949.		✓	
1962	Osnutki minimalnih učnih načrtov za splošno izobraževalne predmete v poklicnih šolah. Ljubljana: Zavod za strokovno izobraževanje, 1962.	✓	✓	✓
1964	Minimalni učni načrt za splošnoizobraževalne predmete v tistih vajenskih, industrijskih in drugih šolah s praktičnim poukom, ki se preosnavljajo v poklicne šole. Objave. Republiški sekretariat za šolstvo, leto XV, v februarju 1964, št. 1, IV.	✓	✓	✓

¹¹³ Preglednica je delno vzeta iz: Trškan, D. (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 72–83.

Leto izdaje	Učni načrti za strokovne in poklicne srednje šole	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1977	Skupna programska osnova v usmerjenem izobraževanju. Predmetnik in učni načrti (delovni osnutek). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1977.	✓	✓	✓
1979	Skupna vzgojnoizobrazbena osnova v usmerjenem izobraževanju. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1979.	✓	✓	✓
1986a	Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost SR (94)/86. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1986.	✓	✓	✓
1986b	Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Naravoslovno-matematična dejavnost. SR (95)/86. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1986.	✓	✓	✓
1990	Zgodovina. Katalog znanj za zaključni izpit v VIP: družboslovna jezikovna dejavnost. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1990.	✓	✓	✓
1991a	Dveletni in triletni programi poklicnih šol. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1991.	✓	✓	✓
1991b	Štiriletni programi tehniških in drugih strokovnih šol. Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo in šport, 1991. Izdaje: 1992.	✓	✓	✓
1996	Učni načrt za zgodovino v tehniških in drugih strokovnih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1996.	✓	✓	✓
1998a	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Šolski sistem. 210 ur. Določil SSRSSI na 16. seji 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZs210.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
1998b	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. 70 ur. Določil SSRSSI na 23. seji 17. 12. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_70.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
1998c	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje poklicno-tehniško izobraževanje. 105 ur. Določil SSRSSI na 23. seji 17. 12. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_105.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
1998č	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. 140 ur. Določil SSRSSI na 17. seji 7. 7. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_140.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
1998d	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Nižje poklicno izobraževanje. 190 ur. Določil SSRSSI na 16. seji 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/npDRS_KZ190.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓

Leto izdaje	Učni načrti za strokovne in poklicne srednje šole	Cilji za zgodovino	Vsebina za zgodovino	Navodila za zgodovino
1998e	Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Dualni sistem. 105 ur. Določil SSRSSI na 16. seji 18. 6. 1998. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZds105.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
2000	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno izobraževanje. 210 ur. Določil SSRSSI na 33. seji 27. 1. 2000. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_210.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
2001a	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Prilagoditev za šole z italijanskim učnim jezikom. 140 ur. Katalog znanj je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 42. seji dne 19. 4. 2001, sklep št. 5. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_ITA_KZ_140.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
2001b	Katalog znanja. Zgodovina. Srednje strokovno in tehniško izobraževanje (DV). 140 ur. Katalog znanj je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 42. seji dne 19. 4. 2001, sklep št. 5. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_DV_KZ_140.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓
2002	Predmetni katalog za predmet Družboslovje. 350 ur. (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja) v srednjem poklicnem izobraževanju – šolski sistem. Določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 52. seji dne 4. 7. 2002. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRS_KZss350.htm (26. 8. 2007).	✓	✓	✓

V učnem načrtu iz leta 1964 je bil predmet zgodovina delavskega in socialističnega gibanja, pri katerem je bil eden od ciljev predmeta tudi, da naj učitelji spodbujajo dijake »za prihodnje aktivne graditelje socialistične družbe« (1964).

Učni cilji so se v 70. in 80. letih navezovali na gradnjo in obrambo domovine, npr. da naj se dijake oblikuje »v zavestne graditelje socialističnega samoupravljanja« in da naj »razvijajo pripravljenost za odločno obrambo naše socialistične samoupravne družbe« (1977, str. 74; 1979, str. 145–146; 1986a, str. 3.11/1 in 3.11/2) ter da naj bi bili osebno zavzeti »pri naporih za gospodarski in kulturni napredek socialistične družbe v Sloveniji in Jugoslaviji« (1979, str. 145–146; 1986a, str. 3.11/1 in 3.11/2; 1986b, str. 3.13/2).

V 70. in 80. letih 20. stoletja so se cilji nanašali tudi na patriotizem, npr. da se mora dijake vzgajati »v jugoslovanskem socialističnem patriotizmu, v socialističnem humanizmu, v duhu bratstva in enotnosti jugoslovanskih narodov in narodnosti, v vzajemnosti, solidarnosti in enakopravnem sodelovanju med narodi« (1979, str. 145–146; 1986a, str. 3.11/1 in 3.11/2; 1986b, str. 3.13/1).

Najpogosteje pa so se učni cilji navezovali na narodno zavest, in sicer da dijaki »spoznavajo zgodovinske korenine slovenske narodne zavesti ter bratstva in enotnosti jugoslovanskih narodov in narodnosti« (1979, str. 145–146; 1986a, str. 3.11/1 in 3.11/2; 1986b, str. 3.13/1); spoznavajo in razumejo korenine »slovenske narodne zavesti, svobodoljubnih gibanj slovenskega in drugih jugoslovanskih narodov in narodnosti« (1990, str. 6).

Učni načrti po letu 1991 so poudarjali pomen slovenske narodne zavesti in narodne identitete, npr. dijaki »spoznavajo /.../ pomen rasti slovenske narodne zavesti za narodni obstoj« (1991a, str. 400; 1991b, str. 372); »razvijajo zavest o slovenski narodni identiteti« (1996, str. 6; 1998a; 1998b; 1998c; 1998č; 1998d; 1998e; 2002); »razvijajo zavest o slovenski narodni identiteti in državni pripadnosti« (2000; 2001a; 2001b). Poleg tega so vključevali odnos do drugačnosti, npr. dijaki naj »razvijejo spoštovanje različnosti in drugačnosti v okolju, v katerem živijo« (1998a; 1998d; 1998e); razvijejo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti doma (2000); razvijejo razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti v svetu (1998b; 1998c; 1998č; 2001a; 2001b). Učni načrt iz leta 2001 pa je vključeval cilj, ki se je nanašal na človekove pravice, in sicer naj dijaki »pridobivajo vedenja o prizadevanjih za človekove in državljske pravice, se ozaveščajo o pomenu njihovega spoštovanja« (2001a). Največ učnih ciljev pa se je nanašalo na slovensko kulturno dediščino, npr. dijaki naj »usvojijo znanja o slovenski kulturni dediščini« (1998b; 1998c; 1998č); poglobijo »znanja o slovenski kulturni dediščini in jo vrednotijo« (1998e; 2002); »usvojijo znanja o slovenski kulturni dediščini, jo vrednotijo (1996, str. 6; 2000; 2001a; 2001b); naj se ozaveščajo »o pomenu ohranjanja lastnih kulturnih tradicij« (1998a; 2000; 2001a; 2001b).

Za celoten predmet (ne samo za zgodovino) pa je predmet družboslovje vključeval cilje, s katerimi dijaki »razvijajo občutljivost za tiste elemente družbenega življenja, ki so pomembni za življenje v demokratični družbi, se usposablajo za konstruktivno soočanje s problemi v družbenem življenju« (1998a; 2002).

Učni načrt iz leta 1948 je vključeval predmet zgodovina in zakonodaja, tako da je bila vsebina zakonodaje povezana z ustavno in državno ureditvijo: Ustava FLRJ (npr. Najvišji zvezni organi državne oblasti v FLRJ, Zvezni organi državne uprave, Organi državne oblasti administrativno-teritorialnih edinic, Ljudska sodišča, Odnosi med državnimi oblastmi in organi državne uprave, Javno tožilstvo) (1948, str. 117–128).

Po letu 1991 pa je predmet družboslovje, ki je vključeval tudi zgodovino, imel naslednje vsebine pri temi Zgodovina stroke v 19. in 20. stoletju: Državna uprava v Sloveniji – vloga ženske pri delovanju državne uprave, Družbeni in socialni status državne administracije (2002).

Pri predmetu zgodovina so bile vsebine po letu 1991 povezane z nastankom slovenske države (1998b, 1998c) oz. s slovenskim osamosvajanjem in življenjem v Republiki Sloveniji (1996, str. 15, 1998č; 2001a; 2001b).

Navodila so se nanašala na dodatna pojasnila o nalogah pouka zgodovine, npr. dijaki naj bi razvijali sposobnost »za aktivno sodelovanje pri vseh oblikah samoupravljanja« (1979, str. 161; 1986b, str. 3.11/8). »Da bodo učenci čim bolj aktivni in da bodo postali subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa, naj jih učitelji navajajo /.../ na uporabo strokovne in družbenopolitične literature« (1977, str. 85).

Po letu 1991 ni bilo posebnih navodil v učnih načrtih, najdemo jih pa v posebnih obvestilih za srednje šole, ki jih je izdajal Zavod Republike Slovenije za šolstvo v 90. letih. Ta so poudarjala pomen slovenske zgodovine pri srednjih strokovnih šolah: »Prav vsebine iz nacionalne zgodovine naj bodo motivacijsko sredstvo za razvijanje interesa za spoznavanje preteklosti in krepitev nacionalne identitete pri dijakih tehniških in strokovnih šol.«¹¹⁴

Sklepne ugotovitve in zaključek

Učni načrti za zgodovino so po letu 1945 vključevali elemente državljanstva, ki so se nanašali na takratno politično in družbeno ureditev države.

Glede učnih ciljev smo ugotovili, da so se pred letom 1991 nanašali predvsem na gradnjo in obrambo domovine, patriotizem ter na bratstvo in enotnost narodov Jugoslavije, po letu 1991 pa na narodno identiteto in slovensko narodno zavest ter na demokratične vrednote, človekove pravice in odnos do drugih ver in kultur.

Konkretnih vsebin, ki bi vključevale elemente državljanstva v osnovnošolskih in srednješolskih učnih načrtih za zgodovino, ki so izšli po letu 1991, ni, saj se nanašajo le na osamosvojitve Slovenije, pred letom 1991 pa se nanašajo na ustavni in politični razvoj takratne Jugoslavije (zlasti ustavni in zakonodajni razvoj ter razvoj samoupravne socialistične demokracije).

V srednješolskih učnih načrtih ni bilo veliko navodil, ki bi se nanašala na državljanstvo, v osnovnošolskih učnih načrtih pa so se nanašala na ljubezen do domovine in družbenopolitično razgledanega učitelja pred letom 1991, po letu 1991 pa na aktualizacijo dogodkov in reševanje problemov v življenjskih situacijah.

114 Obvestila srednjim šolam za šolsko leto 1996/1997 (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo str. 30.

Tako kot vsak predmet bi moral tudi predmet zgodovina učiti mlade »(samo)odgovornega učenja, strpnosti, ustvarjalnega vzpostavljanja demokratičnih družbenih odnosov in spoštovanja občečloveških civilizacijskih vrednot (evropske) družbe, kot so solidarnost, človekovo dostojanstvo, pluralna demokracija, spoštovanje človekovih pravic /.../«¹¹⁵ K temu so se še posebej približali učni načrti, ki so izšli po letu 1998 v Sloveniji.

115 Židan, A. (2007). Vzgoja za evropsko demokracijo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 16.

METODIČNA STRUKTURA IZPITNIH PRIROČNIKOV ZA ZGODOVINO V SLOVENIJI, FRANCIJI IN VELIKI BRITANIJ¹¹⁶

Uvodno pojasnilo

Analiza metodične strukture je v tem prispevku predstavljena za izpitne priročnike, ki so izšli v 90. letih 20. stoletja in v prvem desetletju 21. stoletja.

Slovenski izpitni priročniki:

- Predmetni izpitni katalog za maturo – Zgodovina (1994). Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za maturo 2000 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Pavliha, B. (1998). Zgodovina na maturi '99. Mengeš: ICO.
- Jernejčič, R. A. (2000a). Zgodovina na maturi. Ljubljana: DZS.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2000b). Zgodovina na maturi 2001. Ljubljana: Gyrus.
- Rozman, T., Valič Zupan, A., Vičič Krabonja, M., Berzelak, S., Rozman, S. (2003a). Zgodovina na maturi 2004. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
- Petrič, I., Radonjič, Z., Razpotnik, J., Segalla, A. (2003b). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Prvi in drugi del. Ljubljana: Rokus.

Francoski izpitni priročniki:

- Varenne, G. (1989). Histoire. Point bac. Aide-mémoire. Paris: Hachette.
- Gauthier, A., Husson, J.-P., Gayot, P. (1992). Histoire. Terminales. Les cahiers du bac. Rosny-sous-Bois: ABC éditions Bréal.
- Histoire Bac (1993). Réussir l'Histoire à l'examen. Paris: Magnard.
- Dumont, G. (1998). Plans-types. Bac toutes sections. Histoire. Paris: Albin Michel Education.
- Triaud, C. (1998). Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S. Paris: Vuibert.
- Les Sujets Nathan Bac 2000. Histoire-Géographie. L-ES-S (1999). Corrigés. Paris: Nathan.

Angleški izpitni priročniki:

- Scafe, M., Williams, R. (1996). A Level Questions and Answers. Modern British and European History. London: Letts Educational.
- Townley, E. (1997). A-level British and European History. Longman Exam Practice Kits. Harlow: Addison Wesley Longman.

¹¹⁶ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2005). Metodična struktura izpitnih priročnikov za zgodovino v Sloveniji, Franciji in Veliki Britaniji. Zgodovinski časopis, letnik 59, št. 1/2, str. 161–174.

- Townley, E. (1998). A-level and AS-level Modern History. Longman Study Guides (Updated edition). Harlow: Addison Wesley Longman.

Uvod

Priročnike za zgodovino lahko razdelimo v dve vrsti. Prva vrsta so priročniki, ki so namenjeni pouku in jih učitelji uporabljajo kot pomoč pri načrtovanju in izvajanju pouka na določeni šolski stopnji (osnovnošolski, srednješolski), v določenem razredu oz. letniku ali pri določenemu učbeniku.¹¹⁷ Druga vrsta pa so izpitni priročniki, ki so namenjeni učiteljem in učencem kot priprava na različne srednješolske zunanje izpite.

Vrste izpitnih priročnikov

Obstajajo tri vrste izpitnih priročnikov: priročniki za učitelje, priročniki za učitelje in učence ter priročniki za učence.

Izpitni priročniki za učitelje so namenjeni predvsem pravilni in uspešni pripravi učiteljev, da lahko učencem posredujejo znanje in informacije o poteku pisnega ali ustnega izpita pri predmetu zgodovina.

V Sloveniji je tak priročnik izpitni katalog, ki posreduje informacije o izpitnih ciljeh, poteku pisnega izpita in vsebinah, ki se preverjajo na maturi. Te informacije učitelj uporablja pri organiziranju priprav za učence oz. ponavljanju za maturo.¹¹⁸ V Franciji takšnih izpitnih katalogov ne poznajo, informacije o maturitetnem izpitu pa učitelji dobijo v uradnem dokumentu (B.O. oz. Bulletin Officiel), v Veliki Britaniji pa so izpitnim katalogom najbolj podobni izpitni učni načrti.

117 V Sloveniji so bili izdani naslednji splošni priročniki: Mrevlje, B. (1998). Evropa in svet od 16. do 18. stoletja; priročnik za učitelje zgodovine in osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Mrevlje, B. (1999). Rojstvo moderne Evrope (1700–1815): priročnik za učitelje zgodovine in osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Mrevlje, B. (2000). Evropa in slovenske dežele v obdobju 1815–1848. Priročnik za učitelje zgodovine in osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Za določene učbenike so bili izdani naslednji priročniki za učitelje: Rode, M. (1999). 20. stoletje. Gradivo za učitelje. Ljubljana: DZS; Rode, M. (2002). Novi vek. Gradivo za učitelje. Ljubljana: DZS; Karba, P. (1999). Raziskujmo skupaj: priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS; Brodnik, V. (2002). Zgodovina 1. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS; Otič, M. (2000). Priročnik za učitelje družboslovja. Zgodovina. Ljubljana: Mladinska knjiga; Novak, F., Globočnik, M., Globočnik, J., Podlesnik Požar, S. (2001). Zgodovina. Družboslovje. Priročnik za učitelje. Ljubljana: DZS; Brodnik, V., Kralj, M., Bregar Mazzini, S., Zgaga, S., Tawitian, E., Sova, D., Novak Obal, B., Müller, K., Berčič, T. (2003). Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

118 Izpitni katalog mora vsebovati cilje mature; znanje, ki se preverja na posamezni ravni zahtevnosti; načine in oblike preverjanja znanja; delež ocene pri pisnem in ustnem delu izpita v skupni oceni; vsebine in dejavnosti pri maturitetnem predmetu, pri katerem se ocenjuje dosežen uspeh v zadnjem letniku gimnazije ali v drugih oblikah priprave na maturo; izpitne pripomočke in sredstva, ki jih je dovoljeno uporabljati; trajanje pisnega in ustnega dela izpita; primere izpitnih vprašanj in primere ocenjevanja itd. Povzeto po: Prvi strokovni posvet o maturi (1995). Škofja Loka, 8. 12. in 9. 12. 1995. Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 104.

Izpitni priročniki za učence in učitelje so priročniki, ki so ponavadi namenjeni učencem, lahko pa jih uporabljajo tudi učitelji, saj vsebujejo izbor učne vsebine, vaje za različne tipe nalog pri pisnem izpitu ter primere izpitnih pol.¹¹⁹

Čeprav je didaktično dobro oblikovan učbenik tudi dober priročnik, ki ponuja neposredno pomoč pri učenju, pa obstajajo v Franciji, Veliki Britaniji in tudi v Sloveniji številni izpitni priročniki za učence, ki naj bi pomagali učencem, da bi se lažje in učinkovito vsebinsko pripravili na zaključne zunanje izpite.

Ker so izpitni priročniki za učence različno didaktično in metodično zasnovani, jih lahko razdelimo v tri vrste. Prva vrsta so vsebinski priročniki, ki vsebujejo le vsebinsko tematiko oz. obseg in širino učne snovi, ki naj bi jo morali poznati učenci za izpit. Druga vrsta so metodično-didaktični priročniki, ki poleg vsebine vsebujejo tudi vrste izpitnih nalog in navodila za reševanje z rešitvami. Tretja vrsta priročnikov pa so le metodični in pomagajo učencem, da se naučijo reševati različne tipe nalog.

Vsak dober priročnik predstavi v uvodu izpitne učne cilje, število ur, ki bi bile potrebne za pripravo v šoli ali načrtovanje dela za domačo pripravo, dodatno literaturo za posamezne teme, vrste nalog na pisnem izpitu in organizacijo ustnega dela izpita. Zelo dobri priročniki pa seznanjajo učence tudi s točkovanjem nalog in ocenjevalnimi kriteriji za posamezne naloge.

Na podlagi didaktično-metodičnih funkcij lahko priročnike delimo v:

- priročnike, v katerih so učne vsebine samo razložene;
- priročnike, ki vsebujejo napotke za didaktično-metodično obliko učnega predmeta;
- priročnike, v katerih sta postopno obravnavani vsebina in metodična oblika;
- priročnike, v katerih se zaporedno povezujejeta metodična oblika in predmetna vsebina;
- priročnike, v katerih se sočasno povezujejeta predmetna vsebina in metodična oblika;
- priročnike, ki imajo v temeljnem delu (povezovanje predmetne vsebine in metod dela) uvodne informacije;
- priročnike, ki imajo na koncu oz. za temeljnim delom priloge (npr. primere izpitnih pol, izpitne naloge z rešitvami ipd.).¹²⁰

Po teh kriterijih bi lahko slovenski izpitni katalog za zgodovino uvrstili med priročnike, v katerem so izpitne učne vsebine samo razložene. V uvodnem ali zaključnem

119 »Maturitetni katalog za zgodovino je namenjen dijakom, ki so izbrali zgodovino kot maturitetni predmet, in učiteljem, ki poučujejo predmet in pripravljajo kandidate na maturo.« Predmetni izpitni katalog za maturo. Zgodovina (1994). Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 3.

120 Opis teh priročnikov je v: Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 45–48. »Izdelava priročnika je torej zelo kočljivo in odgovorno delo, ker avtor prevzema določeno funkcijo mentorskega vodenja učitelja. Zato je treba znati izbrati primeren način usmerjanja učiteljev k temu, da poiščejo tudi lastne ustvarjalne rešitve.« Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov, Ljubljana: DZS, str. 50.

delu pa katalog vsebuje tudi izpitne cilje in informacije o vrstah izpitnih nalog s konkretnimi primeri nalog.

Francoski in angleški priročniki so raznovrstni. Večina francoskih priročnikov spada v kategorijo priročnikov, v katerih se povezuje vsebina in metodična oblika, medtem ko vsebujejo angleški priročniki pred temeljnim delom tudi uvodne informacije o izpitu. Priročniki za maturo v Franciji in Veliki Britaniji vsebujejo krajše povzetke vsebine ali pa različne naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire ali učbeniško besedilo. Veliko pozornost pa posvečajo tudi metodam učenja. Učencem podajajo navodila, nasvete pri učenju določenih didaktično-vsebinskih poudarkov tem in reševanju določenih izpitnih tipov nalog. Priročniki vsebujejo za vsako predstavljeno temo različne naloge, navodila za reševanje in rešitve.

V nadaljevanju so predstavljeni posebej slovenski, francoski in angleški izpitni priročniki, ki so bili izbrani zaradi različne metodične zasnove.

Primerjava metodične zasnove izpitnih priročnikov za zgodovino v Sloveniji, Franciji in Veliki Britaniji

1. Slovenski izpitni priročniki

Slovenski priročniki za maturo iz predmeta zgodovina se lahko razdelijo v pet vrst. Prva vrsta je predpisan izpitni katalog, ki je namenjen učencem, ki so izbrali zgodovino kot izbirni maturitetni predmet, in tudi učiteljem, ki pripravljajo učence na maturo oz. zunanji izpit. Druga vrsta priročnikov je vsebinsko-didaktični priročnik za učence in je namenjen ponavljanju učne snovi izbranih učnih tem za maturo. Tretja vrsta priročnikov je metodični priročnik, ki vsebuje naloge, ki se nanašajo na odlomke iz primarnih in sekundarnih pisnih virov in na slikovno gradivo, ter navaja učence na samostojno delo. Četrta vrsta priročnikov je priročnik, v katerem se sočasno povezuje predmetna vsebina in metodična oblika (primeri izpitnih pol z rešitvami). Peta vrsta priročnikov pa je priročnik, ki ima za uvodnim delom primere izpitnih pol in rešitve.

Za analizo in primerjavo prve vrste priročnikov (izpitnih katalogov) sta uporabljena dva izpitna kataloga: **Predmetni izpitni katalog za maturo – Zgodovina (1994). Ljubljana: Republiški izpitni center in Predmetni izpitni katalog za maturo 2000 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center.**

Slovenski izpitni katalog je namenjen učiteljem, ki pripravljajo učence, in tudi učencem, če nimajo organizirane priprave na maturitetni izpit iz zgodovine. Izpitni

katalog iz leta 1994 je bil namenjen opravljanju mature od leta 1995 do leta 1999, izpitni katalog iz leta 1999 pa je bil namenjen opravljanju mature od leta 2000 naprej.¹²¹

Oba kataloga za maturo vsebujeta v uvodnem delu uvod, temeljne izpitne cilje zgodovine kot maturitetnega predmeta, v osrednjem delu pa izpitno vsebino. V zaključnem delu vsebuje katalog iz leta 1994 področja in cilje preverjanja.¹²² Katalog iz leta 1999 pa vsebuje zgradbo in vrednotenje izpita s shemo izpita, tipe nalog in merila vrednotenja.¹²³

Oba kataloga vsebujeta tudi seznam učbenikov in dodatne literature za posamezne široke teme, katalog iz leta 1999 vključuje seznam na koncu kataloga, katalog iz leta 1994 pa na koncu širokih tem.¹²⁴

Metodična stran kataloga iz leta 1994 je skromna, saj samo ena stran v katalogu predstavlja dve področji ocenjevanja (prvo področje je za znanje in razumevanje; drugo področje pa je za interpretacijo, argumentacijo, sintezo, analizo in vrednotenje), ocenjevalno shemo za dve izpitni poli, čas trajanja pisanja in tipe vprašanj (strukturirana vprašanja s slikovno in pisno osnovo).

Novost v katalogu iz leta 1999 pa je, da so predstavljeni vsi tipi nalog in merila vrednotenja odgovorov, zato je metodična vrednost večja pri tem katalogu. Oba kataloga ne vključujeta konkretnih primerov izpitnih vprašanj in navodil za reševanje določenih tipov nalog.¹²⁵

Maturitetna kataloga imata predvsem didaktično vrednost, saj natančno določata vsebine, ki so na maturitetnem izpitu. Izpitni katalog zahteva od učencev veliko samostojnega branja in dela, saj vsaka široka tema vsebuje tudi seznam dodatne literature.¹²⁶

121 »Katalog znanja ni strokovno gradivo, ki bi imelo dolgo življenjsko dobo, marveč je podvrženo stalnim spremembam, ne samo zaradi razvoja znanosti in tehnologije, marveč tudi zaradi rezultatov in spoznanj, ki jih bomo pridobili s stalnim in sistematičnim spremljanjem katalogov znanja.« Kušče Zupan, S. (1993). Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 24.

122 Format (17 x 24 cm). 45 strani. Priročnik nima posebnih navodil za uporabo, saj je že v uvodu predstavljena struktura izpita.

123 Format: A4. 41 strani. Katalog ne vsebuje posebnih navodil za uporabo, v uvodu sta predstavljeni usmeritev in izbirnost učbenikov in dodatne literature, ki jih kandidati lahko uporabljajo za pripravo na izpit.

124 Oba kataloga spadata med priročnike, v katerem so vsebine razložene, in sta podobna angleškimi in mednarodnim izpitnim učnim načrtom. Če primerjamo oba izpitna kataloga z angleškimi in mednarodnimi izpitnimi učnimi načrti, lahko ugotovimo številne podobnosti, saj izpitni katalog vsebuje vse elemente izpitnega učnega načrta (splošne in specifične izpitne cilje, tematizacijo vsebine, informacije o načinu preverjanja, npr. število izpitnih pol, število in vrste nalog, vrednost izpitnih pol ipd.).

125 Za učence sta bili izdani dve zbirki maturitetnih nalog: Zbirka maturitetnih nalog 1995/96 z rešitvami (1997). Ljubljana: Državni izpitni center; Zbirka izpitnih nalog s poskusne mature 1994. (1994). Ljubljana: Republiški izpitni center.

126 »V seznamu knjig in člankov k posameznim maturitetnim temam so navedena predvsem besedila, s katerimi si je mogoče učinkovito pomagati pri pripravi na izpit, učitelj in dijak pa naj vzameta v roke delo, ki jima je najbolj dostopno, in poskušata nato z njim in učbenikom odgovoriti na vprašanja iz posameznih problemskih sklopov. Pomagata si lahko tudi s priročniki, ki jih v seznamu ni, z leksikoni, enciklopedijami in zlasti zemljevidi (atlas), saj so odgovori na nekaterih izpitnih polah povezani s poznavanjem zemljevida in temeljnih zgodovinsko-geografskih pojmov.« Predmetni izpitni katalog za maturo 2000 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 5. Učenci se pripravljajo na maturitetni izpit v okviru 280 ur pouka zgodovine, kjer se mora upoštevati tudi učni načrt. Izpitni katalog pa priporoča še dodatnih 70 ur za ponavljanje in pripravo na izpit.

Od leta 2000 do leta 2004 je bilo uvedenih nekaj manjših sprememb v maturitetnih katalogih. Npr. katalog iz leta 2001 je uvedel spremembo deleža taksonomskih stopenj spoznavnih ciljev za dve izpitni poli.¹²⁷ Katalog iz leta 2003 pa je uvedel že zglede tipov nalog, tri primere za naloge zaprtega tipa in dva primera za naloge polodprtega tipa ter možne prilagoditve opravljanja mature pri kandidatih s posebnimi potrebami, kar povečuje metodično stran kataloga.¹²⁸

Izpitni katalog (poleg učbenika) tako predstavlja glavno vsebinsko osnovo za pripravo na maturo iz predmeta zgodovina v Republiki Sloveniji.

Za analizo druge in tretje vrste priročnikov, ki jih uporabljajo učenci za pripravo na maturo, so bili izbrani naslednji priročniki. Prvi priročnik **Pavliha, B. (1998). Zgodovina na maturi '99. Mengeš: ICO** spada med priročnike, v katerih so vsebine razložene.¹²⁹ Drugi priročnik **Jernejčič, R. A. (2000a). Zgodovina na maturi. Ljubljana: DZS** spada med priročnike, v katerem se sočasno povezujeta metodična oblika in predmetna vsebina.¹³⁰ Tretji priročnik **Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2000b). Zgodovina na maturi 2001. Ljubljana: Gyrus** pa spada med priročnike, v katerih so vsebine razložene s slikovnim gradivom.¹³¹ Pri primerjavi so priročniki predstavljeni z letnico izdaje.

Notranja sestava priročnikov nima posebnosti. Vsak priročnik vključuje uvodno besedo avtorja, kazalo in vsebino, ki je razdeljena v poglavja za izbrane široke teme.

Prvi priročnik (1998) ima predvsem didaktično vrednost, saj je vsebina razdeljena v teme tako kot v izpitnem katalogu, vsebinski poudarki pa so tudi usklajeni z didaktičnimi poudarki v izpitnem katalogu. Vsebinska usklajenost je popolna, saj je vsebina izbrana na podlagi predpisanih učbenikov in predpisane dodatne literature v izpitnem katalogu. Vsebina je pregledno in zgoščeno predstavljena.

Drugi priročnik (2000a) predstavlja učno vsebino z izbranimi pisnimi odlomki in slikovnim gradivom za izbrane izpitne široke teme. Učenci lahko poglobljeno spoznajo učno vsebino z branjem in analiziranjem pisnega in slikovnega gradiva.

Tretji priročnik (2000b) predstavlja učno vsebino s slikovnim gradivom za izbrane izpitne široke teme, ki vsebujejo v uvodu pregled ključnih tem za vsako temo. Novost je, da so na koncu ključnih tem kronološke preglednice in vsebinski povzetki. Na koncu vsake teme je tudi obširen seznam uporabljene literature.

127 Znanje 30 %, razumevanje in uporaba 50 % ter interpretacija, argumentacija, sinteza, analiza in vrednotenje 20 %. V: Predmetni izpitni katalog za maturo 2003 – Zgodovina (2001). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 8.

128 Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2005 – Zgodovina (2003). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 9–11 (Zglede tipov nalog) in str. 41 (Kandidati s posebnimi potrebami).

129 Leta 1998 je izšel prvi priročnik za zgodovino (211 strani), ki je bil namenjen učencem, ki so izbrali zgodovino za maturo v letu 1999. Format: 16,5 x 23 cm.

130 Priročnik (95 strani) je napisan za učence kot dodatno učno gradivo pri pripravi na maturo. Format: 21 x 28,5 cm.

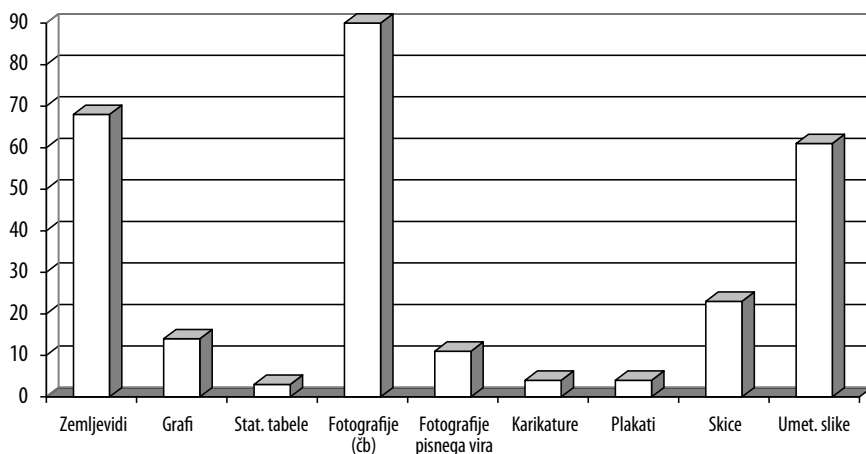
131 264 strani, format: 21 x 25 cm.

Prvi priročnik (1998) nima metodične vrednosti. Široke teme so podobno zasnovane. Na začetku je seznam tem, potem pa je povzeta vsebina iz učbenikov in strokovne literature, ki jo predpiše izpitni katalog. Na koncu vsake teme je seznam uporabljenih virov in literature, ki jih učenci lahko uporabljajo kot dopolnilo priročniku, učbeniku in zapiskom. Na koncu vsake teme je tudi prazna stran za dodatne zapiske.

Drugi priročnik (2000a) pa ima predvsem metodično vrednost, saj navaja učence na uporabo virov. Omogoča pa tudi didaktično in metodično oblikovanje pouka, zato ga lahko uporabljajo tudi učitelji. Vsebuje različne naloge, ki se nanašajo na odlomke iz primarnih in sekundarnih pisnih virov ter raznovrstno slikovno gradivo. S pomočjo vprašanj, ki so postavljena na te vire, pa se učenci lahko naučijo učno snov, utrdijo že predelano učno snov ali razširijo novo učno snov.¹³²

Tretji priročnik (2000b) pa poleg vsebine vsebuje tudi črno-belo slikovno gradivo, ki ilustrira in konkretizira učno vsebino. Priročnik vsebuje največ fotografij, zemljevidov, umetniških slik in skic. Vsebuje pa tudi fotografije primarnih pisnih virov, pisne odlomke, grafe, karikature in plakate.

Grafikon 1 prikazuje vrste slikovnega gradiva pri treh predstavljenih slovenskih priročnikih.¹³³



Drugi priročnik (2000a) pa je novost v Sloveniji, saj vsebuje naloge na različne pisne in slikovne vire ter spodbuja kandidate k branju, analiziranju in zbiranju podatkov iz virov (podoben je delovnemu zvezku).

¹³² Jernejčič, R. A. (2000). *Zgodovina na maturi*. Ljubljana: DZS, str. 3.

¹³³ V priročnikih prevladujejo fotografije (32 %), zemljevidi (25 %) in umetniške slike (22 %).

Metodična vrednost je pri teh treh slovenskih priročnikih manjša, kot npr. pri francoskih ali angleških, predvsem zaradi tega, ker ne vsebujejo maturitetnih nalog (slovenske naloge zaprtega in polodprtega tipa), ne podajajo navodil za reševanje in ne vključujejo rešitev nalog.¹³⁴

Vsi zgoraj omenjeni priročniki, razen tretjega priročnika, izhajajo še vedno vsako leto brez večjih sprememb.¹³⁵ Od leta 2003 pa izhajajo še novi priročniki, ki že vključujejo primere izpitnih nalog z rešitvami in predstavljajo veliko metodično vrednost.¹³⁶

Za primerjavo četrte in pete vrste priročnikov sta bila izbrana dva priročnika: priročnik, v katerem se sočasno povezujeta predmetna vsebina in primeri izpitnih pol z rešitvami (v nadaljevanju četrti priročnik), **Rozman, T., Valič Zupan, A., Vičič Krabonja, M., Berzelak, S., Rozman, S. (2003a). Zgodovina na maturi 2004. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan**, in priročnik, ki ima za uvodnim delom primere izpitnih pol in rešitve (v nadaljevanju peti priročnik), **Petrič, I., Radonjič, Z., Razpotnik, J., Segalla, A. (2003b). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Prvi in drugi del. Ljubljana: Rokus.**

Četrti priročnik (2003a) vključuje na začetku kratka didaktična priporočila za uporabo desetih maturitetnih tem. Vsaka maturitetna tema je sistematično razdeljena na štiri dele. Prvi del ima zanimiv uvod, ki vključuje povezave vsebine s srednješolskimi in tudi osnovnošolskimi učbeniki ter priporočeno literaturo, predvsem iz izpitnega kataloga. Drugi del ima didaktično vrednost, saj vključuje kratek pregled teme, vsebinski poudarki pa so usklajeni s ključnimi temami v izpitnem katalogu, vsebina pa ravno tako z razčlenitvijo tematike. Med besedilom je ustrezno vključeno

134 V prihodnosti bi bilo treba vključiti še pisne odlomke (zlasti za zgodovino 20. stoletja), ki bi predstavljali različne interpretacije o istem dogodku, tako da bi se učenci naučili tudi primerjati in vrednotiti različne interpretacije zgodovine.

135 Seznam priročnikov, ki so izšli do leta 2004:

- Pavliha, B. (1998). Zgodovina na maturi 1999. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (1999). Zgodovina na maturi 2000. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2000). Zgodovina na maturi 2001. Mengeš: ICO. A4-format.
- Pavliha, B. (2001). Zgodovina na maturi 2002. Prenovljena izdaja z zemljevidi in slikami. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2002). Zgodovina na maturi 2003. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2003). Zgodovina na maturi 2004. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2004). Zgodovina na maturi 2005. Mengeš: ICO.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2000). Zgodovina na maturi 2001. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2001). Zgodovina na maturi 2002. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2002). Zgodovina na maturi 2003. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2003). Zgodovina na maturi 2004. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2005). Zgodovina na maturi 2006. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Jernejčič, R. A. (2000). Zgodovina na maturi. Ljubljana: DZS.
- Jernejčič, R. A. (2001). Zgodovina na maturi 2. Ljubljana: DZS.

136 Seznam priročnikov, ki so izšli do leta 2004:

- Petrič, I., Radonjič, Z., Razpotnik, J., Segalla, A. (2003). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Prvi in drugi del. Ljubljana: Rokus.
- Razpotnik, J., Segalla, A. (2003). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Tretji del: dodatek za maturo 2004. Ljubljana: Rokus.
- Rozman, T., Valič Zupan, A., Vičič Krabonja, M., Berzelak, S., Rozman, S. (2003). Zgodovina na maturi 2004. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
- Rozman, T., Valič Zupan, A., Vičič Krabonja, M., Berzelak, S., Rozman, S. (2004). Zgodovina na maturi. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.

slikovno gradivo. Tretji del vključuje 15 ponovitvenih vprašanj, ki se nanašajo na kratek pregled teme ali na učbenik. Prevladujejo vprašanja, ki zahtevajo kratke odgovore ali daljše odgovore, nekatera vprašanja pa se nanašajo tudi na vključena besedila in zemljevide. Četrti del pa vključuje en primer izpitne pole, ki je sestavljena tako kot prava izpitna pola s slikovnim in pisnim gradivom (npr. 25 nalog, 60 točk). Vsaka izpitna pola ima tudi rešitve in točkovnik, s katerim se učenci lahko naučijo tudi točkovati svoje odgovore.¹³⁷

Peti priročnik (2003b) je razdeljen v tri dele. Prvi del vključuje uvod v maturitetne teme, ki informira dijake o izpitnih polah in poteku izpita iz zgodovine ter jih seznanja z različni tipi izpitnih nalog na konkretnih primerih. Na koncu pa podaja tudi nasvete za uspešno odgovarjanje na vprašanja. Zanimivi so tudi štirje koraki, ki usmerjajo učence k uspešnemu obvladovanju izpitne snovi (najprej razumevanje, potem izdelovanje izvlečkov, pomnjenje in nazadnje še ponovitev). Drugi del sestavlja pet maturitetnih tem, tretji del pa ravno tako pet maturitetnih tem. Skupaj je deset maturitetnih tem, ki so strukturirane na enak način. Vsaka maturitetna tema v uvodu vsebuje ključne teme iz maturitetnega kataloga in vsebinske cilje, potem tri vzorce izpitnih pol z različnim slikovnim in pisnim gradivom (25 vprašanj, 60 točk), na koncu pa rešitve s točkovnikom za vse tri vzorce.¹³⁸

Na podlagi izdanih različnih slovenskih priročnikov lahko ugotovimo, da različni priročniki za učence vključujejo splošne informacije o maturi in poteku mature, kratke ali daljše preglede izpitne vsebine ter tudi primere izpitnih pol z rešitvami. Čeprav so izpitni priročniki namenjeni učencem oz. domačemu delu, pa se lahko uporabljajo tudi za šolsko delo.

2. Francoski izpitni priročniki

Priročniki za maturo iz predmeta zgodovina so v Franciji zelo različni, saj jih izdajajo številne založbe. Vsi priročniki so namenjeni učencem, lahko pa jih seveda uporabljajo tudi učitelji. Priročniki so izdelani tako, da omogočajo vsebinsko in metodično načrtovanje priprave oz. učenja za maturo. Tako vsebujejo izpitno vsebino v skrajšani obliki in navodila za reševanje esejskih nalog ter navodila za reševanje nalog, ki se nanašajo na zgodovinske vire. Poleg navodil pa vsebujejo tudi primere nalog z rešitvami, tako da lahko učenci sami kontrolirajo svoj napredek. Velik poudarek je na operativnih navodilih.

137 Priročnik ima 164 strani, A4-format, 112 barvnih in črno-belih slik (fotografije, umetniške slike, sheme, zemljevidi, plakati, grafi, preglednice itd.).

138 270 strani, A4-format. Vse maturitetne teme, razen Mirovna gibanja in organizacije po drugi svetovni vojni (dva vzorca), vključujejo tri vzorce maturitetnih pol. Priročnik vsebuje 188 črno-belih slik (zemljevidi, besedne sheme, fotografije, umetniške slike itd.).

V nadaljevanju so predstavljeni naslednji izpitni priročniki, ki so pri primerjavi nakazani z letnico izdaje:

- Varenne, G. (1989). *Histoire. Point bac. Aide-mémoire. Paris: Hachette.*
- Gauthier, A., Husson, J.-P., Gayot, P. (1992). *Histoire. Terminales. Les cahiers du bac. Rosny-sous-Bois: ABC éditions Bréal.*
- *Histoire Bac (1993). Réussir l'Histoire à l'examen. Paris: Magnard.*
- Dumont, G. (1998a). *Plans-types. Bac toutes sections. Histoire. Paris: Albin Michel Education.*
- Triaud, C. (1998b). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S. Paris: Vuibert.*
- *Les Sujets Nathan Bac 2000. Histoire-Géographie. L-ES-S (1999). Corrigés. Paris: Nathan.*

Priročnike lahko razdelimo na didaktične priročnike, ki poudarjajo vsebinsko pripravo (1989), metodične, ki poudarjajo pripravo na izpitne naloge (1998b, 1999), in didaktično-metodične priročnike, ki učence pripravljajo vsebinsko in metodično na maturitetni izpit (1992, 1993, 1998a).

Francoski priročniki so lahko tudi priročniki, v katerih so učne vsebine predstavljene v krajši obliki (kot npr. v učbeniku) oz. predstavljajo učne vsebine v učnem načrtu (1989). Takšni priročniki so podobni slovenskemu priročniku Pavliha, B. (1998). *Zgodovina na maturi '99. Mengeš: ICO.*

Francoski priročniki so tudi takšni, da imajo v temeljnem delu (zaporedno povezovanje učne vsebine in metode dela) uvodne informacije o učnem načrtu, dopolnilih k učnemu načrtu in informacije o maturi (1992).¹³⁹ Številni priročniki pa vsebujejo napotke za didaktično-metodično izvedbo pouka zgodovine (1993,¹⁴⁰ 1998a¹⁴¹).

Poseben priročnik je priročnik iz leta 1998b¹⁴² z naslovom *Esej, proučevanje in komentar virov*, ki spada med priročnike, ki imajo za temeljnim delom (metodična oblika) še prilogo s konkretnimi primeri nalog in odgovori. Priročnik lahko uporabljajo tudi učitelji, ki pripravljajo učence na maturitetni izpit. Namenjen pa je predvsem učencem, da bi razumeli strukturo izpita.

Pomemben priročnik za maturo je priročnik, ki vsebuje vse izpitne pole, rešitve izpitnih pol in tudi analizo izpitnih vprašanj (1999¹⁴³).

139 Format: 15,5 x 23 cm. 93 strani.

140 Format: 18 x 24 cm. 80 strani.

141 Format: 16 x 21 cm. 128 strani.

142 Format: 13,8 x 21 cm. 128 strani. Priročnik vsebuje tudi grafične predstavitve v obliki preglednic, skic ipd.

143 Format: 13,5 x 21 cm. 280 strani. Ta priročnik vsebuje vse izpitne pole, ki so bile v Franciji v letu 1999. Priročnik vsebuje zgodovinske in geografske izpitne pole, saj sta oba predmeta vključena v eno izpitno polo.

Priročniki vsebujejo v uvodnem delu kratke odlomke iz uradnih dokumentov o splošnih ciljih izpita in seznam vsebin, ki niso predvidene za maturo (1989, 1999), glavne značilnosti mature (ustni in pisni izpit, čas trajanja, tipi nalog) in napotke za pisanje izpitnih tipov nalog (1992, 1998b, 1999).¹⁴⁴ Učenci, ki se pripravljajo na maturitetni izpit, lahko s pomočjo teh priročnikov spoznajo, kako maturitetni izpit poteka in kako so sestavljene maturitetne pole.¹⁴⁵ Na koncu priročnikov so lahko časovne preglednice dogodkov (1989,¹⁴⁶ 1999) in tudi predlagane dodatne naloge za daljši esej.

V nadaljevanju so predstavljene nekatere metodične kvalitete francoskih priročnikov.

Npr. zelo zanimiv je priročnik iz leta 1993, ki je podoben delovnemu zvezku in vsebuje 27 različnih delovnih učnih listov, ki vsebujejo teoretični uvod v reševanje določene naloge, vprašanja in na koncu priročnika tudi rešitve nalog oz. odgovore na vprašanja.

Naloge v tem priročniku (1993) so zelo pomembne, saj omogočajo razvijanje določenih sposobnosti, kot so npr. proučevanje kronologije, ugotavljanje vrste virov, razumevanje naslova esejske naloge, uporaba zemljevida politične Evrope, spoznavanje pomembnih letnic, priprava komentarja za vire, ugotavljanje bistva in pomembnosti teme, analiza geopolitičnega prostora, ugotavljanje ključnih besed in bistva besedila, izdelava zemljevida, interpretacija in klasifikacija podatkov v časovni preglednici, izbor, klasifikacija in povezava podatkov za oblikovanje načrta esejske naloge, primerjava virov, proučevanje časovne preglednice za oblikovanje načrta esejske naloge, analiza karikature, izdelava uvoda in zaključka neke naloge, izdelava načrta in osrednjega dela naloge, ugotavljanje glavnih etap političnega, gospodarskega in družbenega razvoja, proučevanje političnih dogodkov ali osebnosti s pomočjo virov, analiza ustave, ugotavljanje družbenih in kulturnih sprememb, pisanje komentarja in esejske naloge.

Priročnik ima predvsem metodično vrednost. Vsak delovni list predstavlja nalogo, ki vključuje teoretični uvod, da se lahko učenci naučijo reševati različne tipe nalog, ki preverjajo določene zgodovinske sposobnosti, ki so predstavljene v zgornjem odstavku. Naloge vsebujejo tudi različno gradivo, tako da se naloge nanašajo na zemljevide (neme karte), grafe, karikature in predvsem na pisne vire. Priročnik vsebuje tudi več časovnih preglednic, ki so namenjene esejskim nalogam.

144 Francoska matura je do leta 1999 vključevala daljše esejske naloge (brez ali s časovno preglednico dogodkov) in naloge, ki so se nanašale na vire oz. komentar enega ali več virov.

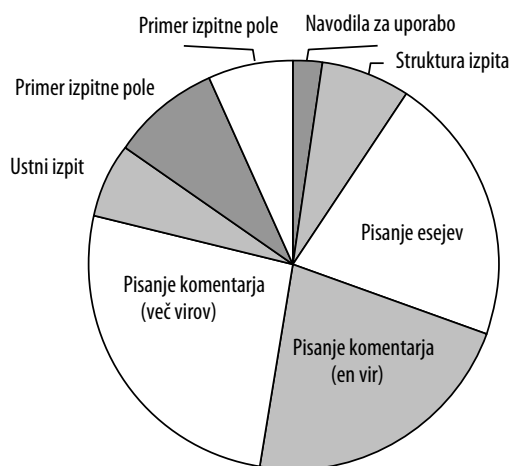
145 Za vsako leto založba Nathan izdaja takšne priročnike. Priročniki do leta 1998 so vsebovali podatke za starejšo maturo, saj je matura leta 1999 potekala po novem učnem načrtu iz leta 1995. Za pripravo na maturo v letu 1998 je bil npr. priročnik: Histoire-Géographie L-ES-S (1997). Les Sujets Nathan. 98 Bac corrigé. Paris: Nathan.

146 Format: 11 x 18 cm. 160 strani.

Zanimivo kombinirano didaktično-metodično zasnovo pa ima priročnik iz leta 1998a, v katerem je vsebina razdeljena v tri poglavja (Druga svetovna vojna, Svet od 1945 do danes in Francija po letu 1945) s 30 temami. Vsaka tema pa predstavlja primer osnutka eseja oz. daljšega sestavka, v katerem je dodana analiza tega esejskega odgovora. Vsaka tema predlaga še druge naslove esejskih nalog za to temo in ima razložene pojme. Metodična vrednost je enostranska, saj pripravlja učence le na možne esejske naloge oz. odgovore. Prednost teh nalog pa je, da vsaka naloga obrazloži pomen vsebinskih poudarkov pri nalogi, kar omogoča, da se učenci naučijo, kateri poudarki so pomembni in da jih morajo poudariti pri eseju.

Poseben priročnik je iz leta 1998b, ki vsebuje teorijo in prakso pisanja izpitnih tipov nalog. Tako je npr. eno poglavje v priročniku posebej namenjeno samo teoretični predstavitvi in praktičnemu pisanju esejev oz. daljših sestavkov; posebno poglavje je namenjeno komentarju enega vira, ki vsebuje teoretično predstavitev in praktično uporabo različnih pisnih in slikovnih virov (grafov, plakatov, zemljevidov, fotografij, časopisnih člankov, odlomkov iz primarnih pisnih virov ipd.). Ravno tako je posebno poglavje namenjeno proučevanju več virov, eno poglavje pa je namenjeno tudi predstavitvi ustnega dela mature s predlogi, kako naj bi kandidat odgovarjal na vprašanja. Na koncu priročnik vsebuje še dva primera izpitne pole. Prvi primer vsebuje proučevanje virov, drugi primer pa komentar enega vira.

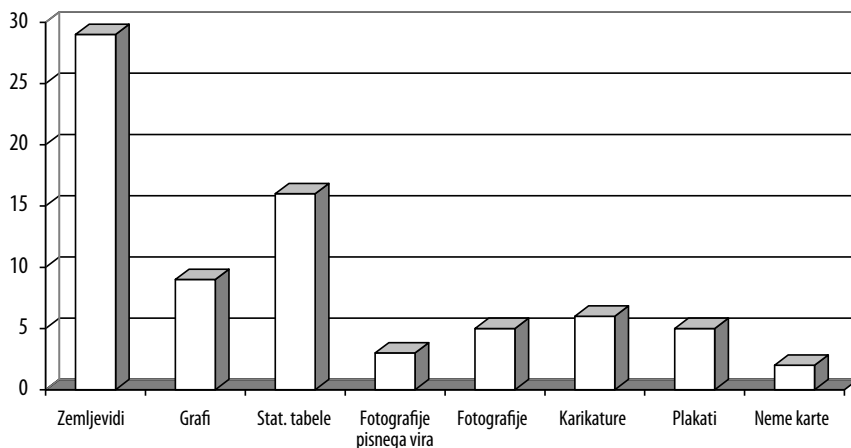
Grafikon 2 prikazuje metodično strukturo priročnika iz leta 1998b.¹⁴⁷



147 Triaud, C. (1998b). Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie. Baccalauréat L-ES-S. Paris: Vuibert.

Francoski priročniki tako učence pripravljajo teoretično in praktično na reševanje različnih tipov nalog, še posebej pa na tri vrste izpitnih nalog: esejsko nalogo (brez ali s časovno preglednico), komentar enega vira in proučevanje več virov. Priročniki navajajo učence k samostojnemu delu in samostojni pripravi na izpit, saj vsebujejo tudi rešitve nalog.

Grafičkon 3 prikazuje vrste slikovnega gradiva v francoskih priročnikih.¹⁴⁸



Zaključimo lahko, da francoski priročniki vsebine učnega načrta in učbenikov ne širijo. To pa ne velja za slovenske priročnike, saj pogosto razširijo učbeniško vsebino s pomočjo dodatne literature. Nekateri priročniki so podobni celo učbeniku (npr. tretji slovenski priročnik iz leta 2000b).

Tudi slovenski priročniki bi lahko vsebovali naloge, ki bi omogočale utrjevanje učne snovi, in naloge, ki bi omogočale boljše razumevanje in tudi razvijanje sposobnosti podrobne analize zgodovinskih virov. V tem primeru bi morali slovenski priročniki vsebovati tudi teoretične napotke za reševanje takšnih nalog.

3. Angleški izpitni priročniki

Angleški priročniki so namenjeni učencem, ki se pripravljajo na zunanje izpite v srednji šoli. Obstajajo priročniki za pripravo na izpit GCSE (16 let) in za maturitetni izpit GCE (18 let).¹⁴⁹

¹⁴⁸ Grafičkon prikazuje slikovno gradivo za osem priročnikov, šest izpitnih priročnikov in še dva priročnika za zadnji letnik srednje šole.

¹⁴⁹ GCSE je kratica za General Certificate of Secondary Education, GCE pa General Certificate of Education. Obstajajo tudi splošni vodniki za angleške izpite. Učenci imajo na voljo zelo splošen vodnik za A nivo GCE, ki vsebuje podatke, kateri predmeti so na voljo, kako se je treba učiti za ta program, kako se je treba pripraviti na izpit. Longman A-level Survival Guide (1996). Students' Guides. Harlow: Addison Wesley Longman. Podobni splošni vodniki obstajajo za starše. Seznanjajo jih z učnim programom in možnostmi nadaljnega izobraževanja ter s predmeti v programu GCSE. GCSE and Key Stage 4 of the National Curriculum (1996). Parent's Guides. Harlow: Addison Wesley Longman.

V nadaljevanju so predstavljeni trije priročniki za izpit GCE: **Scaife, M., Williams, R. (1996). A Level Questions and Answers. Modern British and European History. London: Letts Educational;** **Townley, E. (1997). A-level British and European History. Longman Exam Practice Kits. Harlow: Addison Wesley Longman;** **Townley, E. (1998). A-level and AS-level Modern History. Longman Study Guides (Updated edition). Harlow: Addison Wesley Longman.**

Glede na didaktično-metodične funkcije jih lahko razdelimo v priročnike, ki pred temeljnim delom (učna vsebina in metodična oblika se zaporedno povezujeta) vsebujejo uvodne informacije (1996¹⁵⁰), v priročnike, ki vsebujejo napotke za didaktično-metodično obliko predmeta oz. pripravo na izpit (1997¹⁵¹), in v priročnike, ki imajo pred temeljnim delom (učna vsebina se sočasno povezuje z metodami dela) uvodne informacije (1998¹⁵²).

Med uvodne informacije spadajo navodila za uporabo priročnika, napotki, kako je treba reševati naloge, informacije o učnih ciljih, ocenjevalni shemi in tipih nalog. Osrednji del sestavlja vsebina, ki je razčlenjena v teme oz. poglavja. Priročniki imajo v zaključnem delu rešitve vseh nalog (npr. esejskih vprašanj pri priročniku iz leta 1996) ali seznam ključnih besed (1998).

Metodična struktura priročnikov je zelo različna. Zanimivo metodično strukturo ima priročnik iz leta 1996, ki ima v osrednjem delu pri vsaki temi časovno preglednico in didaktične poudarke ter esejska vprašanja s številom točk. Posebno poglavje v priročniku pa vsebuje tudi naloge, ki se nanašajo na zgodovinske pisne vire.

Drugi primer je priročnik iz leta 1997, v katerem vsaka tema v prvem delu vsebuje izpis pomembnejših problemov teme, kratek povzetek učne vsebine, vprašanja za ponovitev teme in praktična esejska vprašanja. Drugi del pa vsebuje rešitve oz. odgovore na vsa vprašanja in tudi primer točkovanja odgovorov nalog iz vseh tem. V zaključnem delu pa je dodan tudi primer pisnega izpita z dvema polama (vprašanja na vire in esejska vprašanja) z rešitvami.

Priročnik poudarja, da se morajo učenci pripraviti za pisanje esejskih nalog ali krajših prostih odgovorov (npr. z branjem knjig, izdelovanjem povzetkov, načrtovanjem ponavljanja, reševanjem starih testov, uporabo priročnikov). Pri izpolnjevanju pisnih izpitnih pol morajo paziti na navodila, npr. koliko vprašanj morajo rešiti, kolikšna mora biti dolžina odgovora (saj se dolžina lahko ugotovi tudi s številom točk) in katere so ključne besede v vprašanjih.¹⁵³

150 Format: A4. 106 strani.

151 Format: A4. 107 strani.

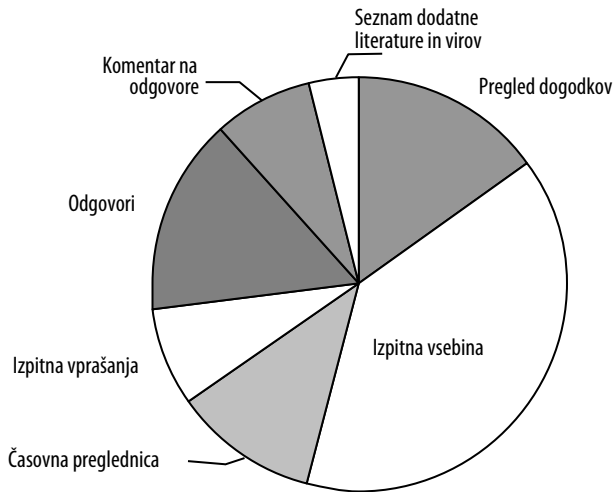
152 Format: A4. 284 strani.

153 Townley, E. (1997). A-level British and European History. Longman Exam Practice Kits. Harlow: Addison Wesley Longman, str. 2–8.

Tretji primer pa je priročnik iz leta 1998, v katerem je vsaka tema sestavljena iz uvodnega dela, ki vsebuje pregled pomembnih dogodkov in poudarkov, ki bi jih učenci morali poznati, pisne predstavitve glavnih vsebinskih poudarkov, ki so kronološko razporejeni, in časovne preglednice pomembnejših dogodkov.

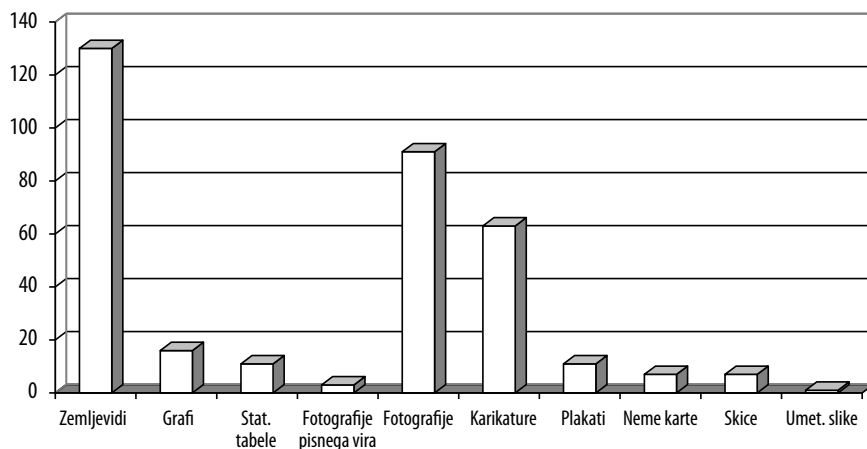
Poleg tega pa so pomembna tudi izpitna vprašanja (esejske naloge in naloge, ki se nanašajo na besedilo) s primeri učenčevih odgovorov ali primeri odgovorov z učiteljevim komentarjem. Na koncu teme pa je še seznam koristnih knjig in virov, ki se nanašajo na to temo.

Grafikon 4 prikazuje metodično strukturo priročnika iz leta 1998.¹⁵⁴



Priročniki za izpit GCE ne vsebujejo veliko slikovnega gradiva, zato vključujejo manj nalog, ki se nanašajo na slikovno gradivo.

154 Townley, E. (1998). A-level and AS-level Modern History. Longman Study Guides (Updated edition). Harlow: Addison Wesley Longman.

Grafikon 5 prikazuje vrste slikovnega gradiva pri vseh angleških priročnikih.¹⁵⁵

Priročniki za izpit GCE imajo didaktično vrednost, saj pomagajo učencem, da se naučijo pomembnejše vsebine in poudarke pri določenih temah, ravno tako pa imajo tudi metodično vrednost, saj vsaka tema vsebuje ponovitvena reproduktivna ali produktivna vprašanja in izpitne naloge. S pomočjo odgovorov na esejska vprašanja, ki prevladujejo, pa učenci utrjujejo učno snov in se učijo pisati esejske odgovore. Priročniki so sestavljeni tako, da se učenci lahko tudi sami pripravijo na izpite.

Dobra stran priročnikov za izpit GCE je, da poudarjajo vsebino, ki je predstavljena na kratek in pregleden način z razloženimi pojmi, in da vsaka tema vsebuje tudi praktične naloge z rešitvami.

Zaključek

Poudarimo lahko, da sodobni francoski in angleški ter tudi slovenski izpitni priročniki z izbrano pregledno in jedrnato učno vsebino pomagajo učencem pri utrjevanju in ponavljanju izpitne učne snovi na eni strani, na drugi strani pa s primeri izpitnih nalog, napotki za reševanje in z rešitvami spodbujajo samostojno pripravo na zunanje srednješolske izpite pri predmetu zgodovina.

Zelo uporabno in koristno za slovenske učence je, da poleg izpitne vsebine slovenski priročniki, ki so začeli izhajati po letu 2003, vsebujejo tudi primere izpitnih nalog in načine ocenjevanja. Na ta način se lahko učenci tudi samostojno pripravljajo na zunanje ocenjevanje.

¹⁵⁵ Grafikon prikazuje slikovno gradivo za šest priročnikov GCSE in tri priročnike GCE.

ZNAČILNOSTI IN PRIMERJAVA ZUNANJIH SREDNJEŠOLSKIH IZPITOV IZ PREDMETA ZGODOVINA V REPUBLIKI SLOVENIJI, FRANCIJI, VELIKI BRITANiji IN MEDNARODNIH ŠOLAH¹⁵⁶

Uvodno pojasnilo

Značilnosti zunanjih srednješolskih izpitov iz predmeta zgodovina, in sicer izpitni cilji, izpitna vsebina in izpitne pole za zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in pri mednarodni maturi, predstavljeni v tem prispevku, se nanašajo na naslednje analizirane **izpitne kataloge in izpitne učne načrte, ki so bili v veljavi v drugi polovici 90. let 20. stoletja in prvem desetletju 21. stoletja:**

- slovenski izpitni katalog: Predmetni izpitni katalog za maturo 2001 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center;
- francoski izpitni načrt: Bulletin Officiel n°12, 20 mars 1997;
- angleški izpitni učni načrt: GCE History. Advanced Level Syllabus (1998). London: London Examinations;
- mednarodni izpitni učni načrt: IB History Subject Guide (1996). Geneva: International Baccalaureate Organisation.

Uvod

Zunanji srednješolski izpit je nacionalni preizkus znanja, ki ga pod enakimi pogoji opravljajo vsi kandidati v državi in s katerim se ugotavlja usposobljenost kandidata za nadaljnji študij, ki je osnovni pogoj za vpis na univerze.¹⁵⁷ Najpogosteje je v pisni obliki, lahko pa je tudi v ustni obliki.

Pri izbranih vzorčnih državah Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in pri mednarodni maturi je eksterni pisni izpit iz predmeta zgodovina v pisni obliki, v Franciji pa je tudi ustni.

¹⁵⁶ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2004). Značilnosti in primerjava zunanjih srednješolskih izpitov iz predmeta zgodovina v Republiki Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Zgodovinski časopis, letnik 58, št. 1/2, str. 169–186.

¹⁵⁷ Bahovec, I., Slivar, B. (1994). Poti k maturi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 10. Matura je zunanji izpit na zaključku srednje šole. Opredelimo jo lahko takole: »Matura je izpit na koncu srednje šole, ki ga opravljajo kandidati za študij na univerzi, in obsega znanja, pomembna za študij. Obsegajo obvezni del, ki je podlaga za vse študije, in izbirni del, ki je podlaga za posamezni študij.« Matura je zunanji izpit, pri katerem so izpitna vprašanja in ocenjevalna merila pri pisnem in ustnem izpitu zunanja, postopek ocenjevanja pri pisnem izpitu pa je zunanji. »Z zunanjim ocenjevanjem naj se zagotovi višja objektivnost ocenjevanja in s tem visoka napovedna vrednost za uspešen študij. Matura je državni izpit, ki ga kandidati opravljajo pod vnaprej objavljenimi natančno določenimi in enakimi pogoji.« Prvi strokovni posvet o maturi (1995). Škofja Loka, 8. 12. in 9. 12. 1995. Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 9.

Za eksterni izpit gradivo (izpitne pole, točkovnik z rešitvami) pripravijo in običajno tudi ocenijo zunanji učitelji,¹⁵⁸ čeprav je lahko tudi del izpita interno ocenjen (npr. individualna naloga pri mednarodni maturi, celoletno šolsko delo pri angleškem izpitu GCSE ali ustni izpit za neuspešne učence pri francoski maturi).

Zunanji srednješolski izpit sestavljajo izpitne pole, ki jih sestavijo pedagoški strokovnjaki, ponavadi tudi odgovorni za učni načrt in izpitne kataloge. Pripravljalci izpitnih pol morajo pri svoji pripravi upoštevati več zahtev, kot so npr. izbira standardov in ciljev znanja iz učnih načrtov na vseh taksonomskih ravneh zahtevnosti, priprava različnih tipov nalog oz. vprašanj (sestava poskusne serije nalog, preverjanje poskusne serije nalog in sestava končne verzije nalog), izdelava točkovnika za možne odgovore in preverjanje merskih karakteristik (npr. zanesljivosti, veljavnosti, objektivnosti, občutljivosti).¹⁵⁹

V evropskih državah učenci opravljajo izpite od 15. do 18. leta starosti. Npr. v Veliki Britaniji morajo učenci v času srednješolskega izobraževanja opraviti dva izpita, prvega pri 16 letih (GCSE) kot zaključek obveznega šolanja, drugi izpit pa je pri 18 letih (GCE) kot zaključek srednješolskega izobraževanja. Pri mednarodni maturi v Sloveniji in Franciji pa opravljajo izpit pri 18 letih kot zaključek srednje šole in kot pogoj za vpis na univerze.¹⁶⁰

Nekateri izpiti omogočajo izbirnost vsebin in nivojev. Npr. pri angleških ali mednarodnih izpitih učenci lahko izbirajo različne teme oz. vsebine in nivoje preverjanja (npr. višji ali nižji pri mednarodni ali A in AS nivo pri angleškem izpitu GCE).¹⁶¹

158 »Preverjanje znanja s pisnimi preizkusi je standarden postopek, kadar so okoliščine preizkušanja vsaj podobne, če ne enake za vse posameznike, za vse situacije in v vsakem času (govorimo o natančnih pravilih, ki zagotavljajo objektivnost uporabe preizkusa, vrednotenja odgovorov ter interpretacije dosežkov). Ne moremo pa zagotoviti, da je takšen preizkus popolnoma standardiziran postopek, saj bi to pomenilo, da ima vnaprej dobro znane vse merske lastnosti posameznih nalog in preizkusa v celoti (zlasti zanesljivost in veljavnost, pa tudi težavnost, občutljivost itd.), ter da lahko ob pomoči norm (tj. zbirke rezultatov za velike in reprezentativne skupine posameznikov) rezultat posameznika na preizkusu razlagamo tako, da ga primerjamo z (na istem preizkusu dobljenimi) rezultati velikih skupin preizkušancev, katerih lastnosti so podobne posameznikom (to skupino navadno imenujemo standardizacijski vzorec).« Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, http://www.mss.edus.si/publikacije/prenova/opisi/izhodisca_np/default.asp (7. 7. 2000). Maturitetne pole tako ne morejo biti standardizirani testi, ampak so le preizkusi znanja, ki so sestavljeni po standardnih postopkih, ki omogočajo vsem kandidatom enake pogoje. O tem več: Bucic, V. (2000). Zunanji preizkusi znanja, sestavljeni in uporabljeni po standardnih postopkih. Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, št. 2–3, str. 24–25.

159 Testi vključujejo merske značilnosti. »Načelo veljavnosti zahteva, da je testna naloga tako zasnovana in jezikovna oblikovana, da povsem ustreza didaktičnim ciljem naloge in da preverja tudi poznavanje načrtovanih vsebinskih elementov /.../. Načelo zanesljivosti zahteva, da bi kasnejše ponovno testiranje iste populacije učencev z enakimi nalogami dalo tudi enake testne rezultate. Načelo objektivnosti je posebej pomembno. Na objektivnih načelih so sestavljene tiste naloge, pri katerih več vzporednih ocenjevalcev ugotavlja prav enake testne rezultate testiranca. To pa je predvsem odvisno od enoznačno oblikovane naloge. Načelo občutljivosti testa. Test mora vsebovati lahke, srednje težke, pa tudi zelo zahtevne naloge. Le tako lahko meri in diferencira boljše znanje od šibkejšega. Seveda pa morajo biti testne naloge tako razporejene, da testiranec rešuje najprej lahke, nato težje naloge. Takšno zaporedje naj bi se v testu še večkrat ponovilo v valovih.« Trojar, Š. (1998). Tipske značilnosti testnih nalog, problemi pri projektiranju in uporabnost pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 7, št. 3, str. 38–39.

160 Eksterni izpiti prinesejo tudi negativne učinke. »Stopnjuje se pritisk učencev na učitelje, da poučujejo tisto, kar terjajo katalogi, in preizkušajo zunanje preverjanje in da jih urijo za načine odgovarjanja, ki temu ustrezajo. /.../ Priprave na zunanji izpit postanejo moment medsebojnega pokoravanja za učitelje in učence: učitelji prek zahtev, povezanih z zunanjim preverjanjem, držijo na vajetih učence, ti pa s pritiski glede poučevanja, prilagojenega zunanjemu preverjanju, učitelje. Možnosti za odprto dogovarjanje in izbiro ter za artikuliranje različnosti so povsem zaprte.« Rutar Ilc, Z., Rutar, D. (1997). Kaj poučujemo in preverjamo v šolah. Radovljica: Didakta, str. 293.

161 »V evropskih šolskih sistemih so prijemi različni, največkrat pa je opredeljevanje različnih ravni preverjanja in ocenjevanja vezano na različne priprave na preverjanje in ocenjevanje ter s tem na vnaprejšnje odločanje, katero raven znanja želi učenec pri posameznem predmetu usvojiti.

Pri angleških izpitih učitelji oz. šole lahko izbirajo med temami iz svetovne, evropske in britanske ter samo britanske zgodovine. Pri mednarodni maturi lahko učitelji oz. šole izbirajo med temami iz evropske, azijske ali afriške zgodovine. Francoska in slovenska matura pa ne omogočata izbire tem in tudi ne vključujeta različnih nivojev.

Pri ocenjevanju maturitetnih dosežkov oz. pretvarjanju doseženih točk v ocene pri izpitnih polah se lahko uporabita dve vrsti modelov: modeli, ki upoštevajo relativne standarde ocenjevanja, in modeli, ki upoštevajo absolutne standarde ocenjevanja.

Modeli relativnega ocenjevanja temeljijo na medsebojnem primerjanju učencev, tako da se ocena vsakega učenca določi glede na njegov položaj v skupini, ki je reševala izpitne pole. Npr. najbolj običajen je model, ko se določi odstotek najboljših učencev, ki prejmejo najvišjo oceno, in odstotek tistih učencev, ki prejmejo prav dobro oceno, potem dobro, zadostno in nezadostno oceno.¹⁶² Ocene tako niso odvisne od težavnosti testa, ampak od rezultatov drugih učencev v skupini (npr. pri slovenski maturi).

Drugi modeli pa so modeli absolutnega ocenjevanja, ki ne določajo vnaprej odstotkov učencev za posamezne ocene, ampak izhajajo iz izpitnih ciljev. Odstotki točk za posamezne ocene so prav tako arbitrarno določeni vnaprej. Tako odstotki kažejo, do kakšne mere je učenec dosegel izpitni učni cilj (npr. pri angleških izpitih in mednarodni maturi).¹⁶³

V nadaljevanju so predstavljeni izpitni cilji, izpitna vsebina in izpitne pole za zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in pri mednarodni maturi, veljavni konec 90. let 20. stoletja in v začetku 21. stoletja.

Izpitni cilji

Specifični izpitni cilji pri slovenski maturi predvidevajo ocenjevanje vseh nivojev miselnega procesa, in sicer 60 % ocenjevanje znanja in razumevanja (1. pola 30 % in 2. pola 30 %) in 40 % za interpretacijo, argumentacijo, sintezo, analizo in vrednotenje (1. pola 20 % in 2. pola 20 %).

Taka situacija seveda postavlja učence pred dilemo, o kateri se pogosto ne morejo odločiti le po interesu, temveč se pojavlja tudi problem različnih preudarkov o morebitni uspešnosti ipd. Kritike obstoječe organizacije evropskih šolskih sistemov zato opozarjajo pred nevarnostjo podrejanja celotnega življenja šole končnemu preverjanju. Pritisk končnega preverjanja in navidez enostavnost delitve učencev v vnaprejšnje skupine (glede na različne zahtevnostne ravni končnega preverjanja) lahko pripelje do povsem nezaželenih učinkov.« Barle, A. (1995). Vpeljevanje različnih ravni preverjanja in ocenjevanja v srednjih šolah. Vzgoja in izobraževanje, letnik 26, št. 4, str. 54.

162 Prvi strokovni posvet o maturi (1995). Škofja Loka, 8. 12. in 9. 12. 1995. Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 15.

163 Prav tam, str. 16.

Sedem ciljev predvideva ocenjevanje znanja in razumevanja, medtem ko predvideni osmi cilj (primerjava) spada bolj k višjemu nivoju. Čas pisanja je 90 minut za prvo izpitno polo in 90 minut za drugo izpitno polo.

Kandidat »pozna dejstva, dogodke, pojave in podatke ter časovna, vzročna in prostorska zaporedja zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov; opiše, pojasni oz. razloži zgodovinske dogodke, pojme, pojave in procese; razlikuje vzroke od povodov in posledic ter med vzroki za določene zgodovinske pojave poišče bistvene; izbere bistvene informacije o določenem zgodovinskem dogodku, pojavu ali procesu; natančno in pravilno uporabi ustrezne zgodovinske pojme in terminologijo pri pojasnjevanju dogodka, pojava ali procesa; zna dogajanja časovno in prostorsko opredeliti; zna uporabiti statistične podatke, vire in ilustrativno gradivo pri utemeljevanju oz. pojasnjevanju zgodovinskih dogajanj, pojavov in procesov; primerja dogodke, pojave ali procese ter ugotovi podobnosti in razlike.«¹⁶⁴

Pet ciljev je predvidenih za ocenjevanje interpretacije, argumentacije, sinteze, analize in vrednotenja.

Kandidat »uporabi in obrazloži različne vire zgodovinskih informacij (zgodovinsko besedilo, vir, zemljevid, statistični podatek, slika ...) in oblikuje sklepe; interpretira oz. argumentira podatke, informacije ...; sintetizira in obrazloži kompleksnost dogajanja; ovrednoti pomen določenih dogodkov (npr. reform, programov, ukrepov ...); primerja in kritično presodi raznovrstna sporočila; ugotovi soodvisnost različnih zgodovinskih dogodkov in pojavov.«¹⁶⁵

Specifični izpitni cilji francoske mature so predvsem ocenjevanje sposobnosti, kot so npr. zbiranje informacij, klasificiranje, analiziranje in sintetiziranje informacij in odgovarjanje na problemska vprašanja.

Specifični cilji se nanašajo na tipe nalog pri maturi. Te naloge so: esejska naloga (oz. daljši sestavek), naloga, ki se nanaša na en vir (pisni ali vizualni), naloga za proučevanje virov oz. komentar več različnih virov.

Glavni cilji pri pisanju esejev oz. daljših sestavkov so, da morajo učenci na podlagi znanja ugotoviti problem in nanj odgovoriti v urejenem sestavku in da znajo uporabiti koncepte ter specifično besedišče.

Glavni cilji komentarja enega vira (pisnega ali vizualnega) so, da znajo učenci uporabiti znanje za kritično branje in analizo vira ter natančno odgovoriti na vprašanja.

164 Predmetni izpitni katalog za maturo 2001 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 8.

165 Prav tam.

Glavni cilji pri proučevanju virov oz. komentarju več različnih virov so, da učenci znajo na podlagi znanja poiskati informacije iz različnih virov, so jih sposobni klasificirati po ključnih besedah (temah) in jih postaviti v odnose ter sestaviti kritično in argumentirano sintezo.

Ti glavni cilji se tudi ocenjujejo pri teh treh tipih nalog. Naloge naj ne bi preverjale le podatkovnega znanja, ampak široko znanje, poznavanje in razumevanje zgodovinskega dogajanja.

Izpitna pola je tako razdeljena v dva dela (zgodovinski in geografski del). Čas pisanja je štiri ure, vendar pa izpitno dopolnilo k učnemu načrtu predlaga dve uri in pol do tri ure za prvi del izpitne pole in ostali čas za drugi del izpitne pole. Novost je, da se z žrebom določi, kateri predmet je v prvem delu (pomembnejšem delu).¹⁶⁶

Če je v prvem delu izbrana zgodovina, potem imajo učenci možnost izbire med dvema esejema in enim komentarjem več virov. Če je v prvem delu izbrana geografija, imajo učenci možnost izbire med dvema komentarjema enega vira pri zgodovini v drugem delu.¹⁶⁷

Specifični izpitni cilji angleškega izpita GCE zahtevajo, da morajo učenci znati priklicati v spomin, izbrati in prikazati natančno zgodovinsko znanje in razumevanje (1. cilj); predstaviti zgodovinske razlage z razumevanjem ustreznih konceptov in z vključevanjem ocen (2. cilj); interpretirati, evalvirati in uporabiti vrsto zgodovinskih virov v povezavi z zgodovinskim kontekstom in razložiti, evalvirati interpretacije zgodovinskih dogodkov iz preštudiranih tem (3. cilj).¹⁶⁸ 1. cilj predstavlja 40–45 %, 2. cilj 25–30 % in 3. cilj 25–30 % vrednosti izpita.¹⁶⁹

Specifičnih izpitnih ciljev pri mednarodni maturi je pet in zahtevajo, da morajo učenci pokazati zgodovinsko znanje s pomočjo pridobivanja, izbora in učinkovite uporabe znanja (1. cilj); pokazati jasne, jedrnate, ustrezne in dobro podkrepljene argumente (2. cilj); ovrednotiti, interpretirati in kritično uporabiti vire kot zgodovinske dokaze (3. cilj); ugotoviti in ovrednotiti različne interpretacije zgodovinskih dogodkov (4. cilj); razložiti razloge ter posledice kontinuitet in sprememb (5. cilj).¹⁷⁰

166 Bulletin Officiel n°12, 20 mars 1997, str. 888–891.

167 Geografija pa vsebuje proučevanje geografskih virov in izdelovanje zemljevida ali skice.

168 GCE Advance and Advanced Subsidiary Examinations Subject Cores for History (1997). London: SCAA, str. 6. Podobno tudi v: GCE A/AS Subject Core for History (1994). London: SCAA, str. 4.

169 GCE Advance and Advanced Subsidiary Examinations Subject Cores for History (1997). London: SCAA, str. 6.

170 IB History Subject Guide (1996). Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 6–7. Razlike med višjim in nižjim nivojem: višji nivo ima več ur na voljo in s tem tudi večjo širino znanja in več možnosti za razvoj petih učnih ciljev.

Preglednica 4¹⁷¹ prikazuje, kateri učni cilji se preverjajo pri 1., 2. in 3. izpitni poli (višji nivo) ter pri notranjem ocenjevanju individualnih nalog, koliko časa imajo kandidati na voljo za pisanje, kolikšna je vrednost posameznih izpitnih pol in koliko nalog morajo rešiti.¹⁷²

Višji nivo	Izpitna pola 1	Izpitna pola 2	Izpitna pola 3	Notranje ocenjevanje
Učni cilji	Poudarki so na 3. cilju (tudi 1., 2., 4. in 5. cilj).	Poudarki so na 1., 2., 4. in 5. cilju (tudi 3. cilj).	Poudarki so na 1., 2., 4. in 5. cilju (tudi 3. cilj).	Poudarki so na 1., 2. in 3. cilju (tudi na 4. in 5. cilju).
Vsebina	3 predpisane učne teme	6 tem iz svetovne zgodovine 20. stoletja	5 regionalnih izbir	Odrpto (Kandidat mora izbrati poglobljeni študij iz katerekoli zgodovinske teme.)
Število vprašanj	4 vprašanja krajših odgovorov	2 esejski vprašanja	3 esejska vprašanja	Odrpto vprašanje
Število točk	20	40	60	25
Čas	1 ura	1 ura in 30 minut	2 uri in 30 minut	Do 30 ur v programu, ki ima 240 ur
Vrednost ¹⁷³	20 %	20 %	35 %	25 %

Mednarodna matura iz predmeta zgodovina vključuje nižji in višji nivo. Nižji nivo vsebuje dve izpitni poli, višji nivo pa še tretjo izpitno polo. Vsi kandidati pa morajo izdelati tudi individualno nalogo, ki je sestavni del ocene.

Zaključimo lahko, da je slovenskih specifičnih izpitnih ciljev veliko in so razdeljeni v cilje, ki predvidevajo ocenjevanje znanja in razumevanja, in v cilje, ki predvidevajo ocenjevanje analize in interpretacije, sintezo in vrednotenje. Pri francoskih specifičnih izpitnih ciljeh je v ospredju sposobnost izbiranja, klasificiranja in sintetiziranja podatkov; pri angleških specifičnih izpitnih ciljeh je poudarek na razumevanju in interpretaciji virov; pri mednarodnih specifičnih izpitnih ciljeh pa je poudarek na vrednotenju in interpretiranju virov ter uporabi znanja.

171 Preglednica: IB History Subject Guide (1996). Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 45.

172 Če primerjamo vse izpitne pole pri mednarodni maturi, lahko ugotovimo, da se pri vseh nalogah v izpitnih polah zahtevajo razumevanje, analiza, sinteza in evalvacija. Pri vsakem vprašanju so višji nivoji kognitivnega področja povezani z nivojem razumevanja. Prva izpitna pola vsebuje naloge pojasnjevanja in krajše ali daljše esejske naloge. Druga in tretja izpitna pola pa imata daljše esejske naloge, ki preverjajo vse nivoje kognitivnega področja, še posebej pa tudi organizacijo in ureditev zgodovinskih podatkov. Esejska vprašanja so tako sestavljena, da je poudarek na ocenjevanju vsaj dveh miselnih sposobnosti: npr. ocenjevanje razumevanja in analize, analize in vrednotenja, razumevanja in vrednotenja, uporabe virov in vrednotenja, razumevanja in sinteze itd.

173 Pri nižjem nivoju prva izpitna pola predstavlja 25-odstotno vrednost, druga izpitna pola 50-odstotno vrednost, individualna naloga pa 25-odstotno.

Izpitna vsebina

Didaktično oz. vsebinsko zasnovano izpitnih pol določajo izpitni katalogi v Sloveniji, v Franciji, Veliki Britaniji in v mednarodnih šolah pa učni načrti.

V Sloveniji določa vsebino izpita izpitni katalog.¹⁷⁴ Za vsako leto je predvidenih ok. 10 tem, ki naj bi bile za maturo in se nanašajo na obdobje od starega veka do konca 20. stoletja. Kandidati rešujejo samo dve izbrani temi. Izpitni katalog je samo eden in vsi učenci, ki se odločijo za zgodovino, se pripravljajo s pomočjo tega kataloga.

Teme v izpitnem katalogu so kronološko progresivno razporejene in vključujejo progresivno časovno projekcijo, saj prikazujejo razvoj zgodovinskih dogodkov in procesov. Teme so: Zgodnje visoke kulture, Antična kultura in tradicija, Rimsko cesarstvo in začetki krščanstva, Slovensko ozemlje v poznoantični in zgodnji srednjeveški dobi, Srednjeveška mesta in podeželje, Slovenci v srednjeveškem rimsko-nemškem cesarstvu, Evropa in svet na prehodu iz srednjega v novi vek, Turški vpadi, kmečki upori in reformacija na Slovenskem, Francoska revolucija, Industrializacija v 19. stoletju, Nacionalna gibanja v 19. stoletju, Slovenci v habsburški monarhiji v prvi polovici 19. stoletja, Slovenci v Avstro-Ogrski, Boljševizem, fašizem, nacizem, Slovenci v prvi jugoslovanski državi, Slovenci med drugo svetovno vojno, Odporniška gibanja med drugo svetovno vojno in kolaboracija, Od zavezništva do hladne vojne, Slovenci v prvem desetletju po drugi svetovni vojni, Mirovna gibanja in organizacije po drugi svetovni vojni.

Izbor tem je takšen, da kandidat pokaže poznavanje in razumevanje izpitnih vsebin iz obče zgodovine, opredeljenih v izpitnem katalogu; poznavanje slovenske zgodovine od antičnega obdobja do danes ter razumevanje vplivov evropske in svetovne zgodovine na slovensko v posameznih zgodovinskih obdobjih; poznavanje najpomembnejših znanstvenih in kulturnih dosežkov, gospodarskih procesov in socialnih odnosov v zgodovinskih obdobjih. Kandidat ravno tako pokaže, da zna pravilno razvrstiti dogodke, pojave, procese in pomembne osebnosti v zgodovinski čas in prostor, tudi z razporejanjem sočasnih istorodnih in raznorodnih zgodovinskih dogajanj, ter da zna ovrednotiti prispevke in pomen antičnih civilizacij za poznejši razvoj itd.¹⁷⁵

V Franciji se vsi učenci v gimnazijah pripravljajo na maturo iz učne vsebine, ki je predpisana v učnem načrtu za zadnji letnik srednje šole (pred letom 1998 je bila to nacionalna, evropska in svetovna zgodovina po letu 1945, po letu 1999 pa je izpitna snov od leta 1939 naprej). Problemski pristop k vsebini in izbor pomembnejših dogodkov v drugi polovici 20. stoletja so bili razlogi za izbor vsebine zadnjega letnika. Vsebinska je razdeljena v tri poglavja in obsega čas od leta 1939 do srede 90. let.

174 Predmetni izpitni katalog za maturo 2001 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center.

175 Prav tam, str. 6.

Prvo poglavje Druga svetovna vojna ima samo tri teme: Glavne faze, Evropa in Francija v vojni, Posledice. Drugo poglavje Svet od 1945 do danes vsebuje 4 teme: Gospodarske in socialne spremembe po letu 1945, Veliki ideološki modeli v svetu (organi oblasti, družba in kultura) ter njihov razvoj: sovjetski model, ameriški model, kitajski model in model liberalne Evrope, Nasprotje med velikimi silami in razkroj blokov, Osvoboditev podložnih narodov in pojav tretjega sveta. Tretje poglavje Francija po letu 1945 vsebuje dve temi: Politični razvoj, Gospodarstvo, družba, kultura.¹⁷⁶

Vsebina vsebuje strukturalno sistemsko projekcijo procesov in omogoča, da učenci spoznajo in razumejo strukturo sodobnega sveta. Zanimiva je razdelitev političnega razvoja na različne modele (npr. ameriški, sovjetski, kitajski, evropski) in tudi to, da hladna vojna ni v ospredju pri prikazu razvoja sveta po letu 1945.

Angleška matura (starost 18 let, GCE) je na videz bolj zapletena, saj številni izpitni centri v Veliki Britaniji omogočajo različne izpitne programe oz. izpitne načrte, tako da je od šol in učiteljev odvisno, za kateri program se odločijo. Ravno tako pa se učenci lahko odločijo za določeno šolo glede na program, ki ga šole izvajajo. Angleški izpitni učni načrti lahko vsebujejo poglobljene ali splošne teme iz britanske zgodovine od 9. stoletja naprej ali pa iz evropske in svetovne zgodovine (19. in 20. stoletje).

Izbor tem v izpitnih načrtih je takšen, da lahko učenci pokažejo znanje in razumevanje zgodovinske snovi, tem in obdobjem, ki so jih preštudirali; da znajo oceniti pomembnost dogodkov v zgodovinskem kontekstu; analizirati zgodovinske interpretacije o dogodkih; interpretirati, evalvirati in uporabljati zgodovinske vire v kontekstu ter pokazati razumevanje glavnih pojmov in konceptov.¹⁷⁷ Izpitni načrti zahtevajo od učencev, da pokažejo širino zgodovinskega znanja in razumevanja, tako da povezujejo ali primerjajo različne vidike obdobja, družbe, vsebine ali preštudirane teme. Ravno tako pa tudi zahtevajo od učencev, da raziščejo določeno zgodovinsko vprašanje ali problem; uporabljajo vire, poročila, argumente in interpretacije za razlago, analizo, sintezo in zaključke.

Izpitni učni načrti za GCE pa pri višjem nivoju A še posebej zahtevajo, da morajo učenci preštudirati zgodovino več držav; vključiti več elementov britanske zgodovine ali zgodovine Anglije, Škotske, Irske in Walesa (vendar pa ta zahteva ne velja za starejšo zgodovino) – v obdobju vsaj 100 let. Npr. učni načrt, ki vsebuje zgodovino 20. stoletja, mora vsebovati tudi nekaj zgodovine pred letom 1900.

Npr. Londonski izpitni center ULEAC ponuja štiri različne učne programe oz. učne načrte – A, B, D in E, ki vključujejo britansko, evropsko in svetovno zgodovino.

¹⁷⁶ Povzeto po: Wedam, V. (1996). Učni načrt za zgodovino v splošni in tehnološki srednji šoli v Franciji. Zgodovina v šoli, letnik 5, št. 3, str. 55–57.

¹⁷⁷ Več o tem: GCE Advance and Advanced Subsidiary Examinations Subject Cores for History (1997). London: SCAA, str. 5.

Učni načrt A vsebuje poglobljeni študij britanske in evropske zgodovine od leta 800 do leta 1975; izpitni učni načrt B vsebuje poglobljeni študij nebritanske zgodovine (Odkritja, Reformacija, Francija v času Ludvika XIV., Francoska revolucija, Razlogi za 1. svetovno vojno, Rusija 1894–1924, ZDA 1917–1953, Totalitarni režimi v Evropi 1919–1939) in angleške zgodovine 1399–1974; učni načrt D vsebuje svetovno zgodovino od leta 1931 naprej; učni načrt E pa vsebuje poglobljeni študij različnih tem evropske zgodovine od 17. do 20. stoletja, šolsko interno delo in individualne naloge.¹⁷⁸

Izpitni učni načrt za mednarodno maturo vsebuje široke teme iz svetovne zgodovine 20. stoletja, široke regionalne teme iz zgodovine 19. in 20. stoletja (samo za višji nivo) in tri predpisane poglobljene teme. Učni načrt vključuje tudi individualno nalogo, ki je sestavni del izpita. Izpit je raznovrsten, vendar pa je pregledno in sistematično zasnovan.

Izbor tem je takšen, da lahko kandidati pokažejo razumevanje širokega in poglobljenega zgodovinskega znanja različnih kultur; razumevanje zgodovine kot vede (različnosti virov, metod in interpretacij); mednarodno zavedanje in razumevanje s pospeševanjem življenja v preteklost; razumevanje, da ljudje živijo v različnih krajih in v različnih obdobjih; razumevanje sedanjosti s pomočjo razumevanja preteklosti; sposobnost uporabe in sporočanja zgodovinskega znanja in razumevanja ter dolgotrajno zanimanje za zgodovino.¹⁷⁹

Npr. široke teme iz svetovne zgodovine 20. stoletja so monografsko razporejene, saj predstavljajo glavne dogodke 20. stoletja: prva široka tema Vzroki, potek in posledice vojn (primeri vsebin: Alžirska vojna, Arabsko-izraelske vojne, Kitajska državljanska vojna, Prva in druga svetovna vojna, Korejska vojna, Mehiška revolucija, Nigerijska državljanska vojna, Španska državljanska vojna, Vietnamska vojna), druga široka tema Nacionalna in osvobodilna gibanja, dekolonizacija in problemi novih držav (primeri vsebin: Alžirija, Karibi, Kuba, Gana, Indijska podcelina, Indonezija, Indokina, Kenija, Zaire), tretja široka tema Vzpon in vlada v enopartijskih državah, četrta široka tema Ustanovitve in delo mednarodnih organizacij (primeri vsebin: Društvo narodov, OZN, Mednarodno sodišče ...), peta široka tema Hladna vojna, šesta široka tema Države in njihov odnos do religij in manjšin (možen izbor držav iz najmanj dveh različnih regij: Aborigini v Avstraliji, Azijci v Vzhodni Afriki, Kitajci v Maleziji, Kurdi v zahodni Aziji, budizem v Indokini, krščanstvo v Latinski Ameriki in na Poljskem, hinduizem na indijski podcelini, islam v afriških državah in v Indoneziji itd.).¹⁸⁰

178 GCE History. Advanced Level Syllabus (1998). London: London Examinations.

179 IB History Subject Guide (1996). Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 5.

180 Prav tam. Učni načrt predlaga, da bi se kandidati pripravili za dve ali tri široke teme, zato lahko učitelji oz. šole te teme izberejo. Kandidati, ki se pripravljajo iz dveh ali treh tem, pridobijo široko in poglobljeno znanje o glavnih svetovnih dogodkih v 20. stoletju.

Široke regionalne teme so izbrane s petih geografskih področij – Afrike, Amerike, Vzhodne in Jugovzhodne Azije in Oceanije, Evrope (s Sovjetsko zvezo/Rusijo), Južne Azije in Bližnjega vzhoda (s severno Afriko), in vsebujejo izbrane dogodke iz zgodovine 19. in 20. stoletja.¹⁸¹

Posebnost mednarodnega izpita so poglobljene teme, ki so predpisane za štiri leta. Npr. od leta 1998 do leta 2002 so bile: Ruske revolucije in nova sovjetska država 1917–1929, Vzroki za drugo svetovno vojno v Aziji 1931–1941, Hladna vojna 1945–1964.¹⁸²

Če primerjamo mednarodni izpitni učni načrt z angleškimi izpitnimi učnimi načrti, ugotovimo številne podobnosti. Mednarodni (tako kot angleški) so zelo odprti učni načrti. Tematizacija vsebine pri angleških in mednarodnih učnih načrtih je posebna in je največkrat razdeljena na splošne ali poglobljene teme z didaktičnimi poudarki. Vsi učni načrti vsebujejo velik izbor širokih tem in tem, ki so splošne ali poglobljene. Izbor tem pa prepuščajo učiteljem oz. šoli. Usmerjeni so v uresničevanje izpitnih ciljev, zato specifični izpitni cilji nakazujejo oblike in metode dela (še posebej metodo dela z zgodovinskimi viri). Razlika je samo, da mednarodni učni načrti vsebujejo široke teme iz svetovne zgodovine 20. stoletja ali zgodovine posameznih področij 19. in 20. stoletja (Evropa, Azija, Afrika itd.), medtem ko angleški učni načrti vsebujejo široke teme iz svetovne, evropske in britanske ali samo britanske zgodovine.

Edina pomanjkljivost angleških izpitov je, da učenci obvladajo samo določeno temo ali obdobje iz britanske, evropske ali svetovne zgodovine, francoski kandidati obvladajo obdobje od leta 1939 naprej, kandidati, ki opravljajo mednarodno maturo, pa obvladajo samo določene teme iz 20. stoletja (na višjem nivoju pa tudi zgodovino npr. Evrope od konca 18. stoletja naprej).¹⁸³ Največjo širino znanja pa imajo slovenski kandidati, ki morajo poznati določene teme od starega veka do 20. stoletja. Njihovo znanje je zelo široko, vendar ni poglobljeno (s pomočjo zgodovinskih virov), kot je to npr. pri kandidatih, ki opravljajo angleški, francoski ali mednarodni izpit.

181 Npr. regionalna široka tema Evropa obsega teme iz 19. stoletja (Francoska revolucija, Napoleon, Dunajski kongres, Viktorijanska Britanija, Italijanska združitve, Avstrija in Prusija, Nemčija in Avstro-Ogrska, Rusija in Vzhodna Evropa v drugi polovici 19. stoletja, Družbeni in gospodarski razvoj, Kulturni in izobraževalni razvoj, Francija, Skandinavija v 19. in 20. stoletju) in teme iz 20. stoletja (Ruske revolucije 1905–41, Prva svetovna vojna, Društvo narodov, Fašistična Italija in nacistična Nemčija, lberski polotok v 20. stoletju, Druga svetovna vojna, Rusija 1941–1990, Povojna Zahodna Evropa, Vzhodna in Srednja Evropa 1919–90, Družba v 20. stoletju itd.). Vključene so v tretjo izpitno polo (za višji nivo). Kandidati se pripravljajo ponavadi za eno regionalno temo, ki jo izberejo šole oz. učitelji.

182 Za leto 1998 so bile predpisane tri teme. Vedno so vključene v prvo izpitno polo in kandidati se ponavadi pripravljajo na eno od teh treh tem, ki jo izberejo učitelji. Poglobljene teme so izbrane iz šestih širokih tem. Izpitna pola vsebuje samo naloge, ki se nanašajo na vire iz teh treh tem.

183 »Angleži so se odločili za poglobljeno izobraževanje na ožjem področju, vendar je v zadnjem času opaziti težino po širitvi. Pri nas izobražujejo na širši fronti, vendar manj poglobljeno. Širino izobrazbe ob koncu srednje šole nam angleški strokovnjaki odkrito zavidajo.« Kališnik, M., Bucik, V. (1999). Kako Britanci, kako Slovenci. Matura, kdo bo tebe ljubil (5). Delo, leto XLI, št. 42, 22. 2. 1999, str. 10.

Zaključimo lahko, da je pri slovenski maturi v ospredju poznavanje slovenske in obče zgodovine, pri francoski razumevanje sodobnega sveta, pri angleški maturi spodbujanje zanimanja za študij zgodovine in pri mednarodni maturi pridobivanje širokega in poglobljenega znanja iz izbranih tem.

Tipi izpitnih nalog

Pri slovenskih izpitnih polah prevladujejo naloge objektivnega tipa in krajše naloge prostih odgovorov. Med nalogami objektivnega tipa prevladujejo naloge kratkih odgovorov oz. t. i. naloge zaprtega tipa (npr. naloge z izbirnimi odgovori, naloge urejanja, naloge dopolnjevanja), s katerimi je lažje preverjati nižje nivoje kognitivnega področja.¹⁸⁴

Značilnost zahodnoevropskih izpitnih pol pa je, da pri angleški, francoski in mednarodni maturi prevladujeta tudi dva tipa nalog, vendar pa so to esejske naloge in naloge na zgodovinske vire, ki vključujejo tudi nalogo objektivnega tipa (pojasnjevanje in interpretiranje) in krajše naloge prostih odgovorov.

Pri francoski maturi so esejske naloge obširne in splošne, pri angleški in mednarodni maturi pa so naloge ožje in problemske. Največje podobnosti so pri angleški in mednarodni maturi, medtem ko ima francoska matura posebna pravila pri sestavljanju esejskega odgovora. Če bi tudi slovenske izpitne pole vsebovale esejska vprašanja, bi lahko podobna pravila za pisanje sestavljavci pol upoštevali za splošne eseje (po francoskem zgledu) ali za problemske eseje (mednarodna matura). Francoske esejske naloge zahtevajo izbor, razvrščanje in sintezo znanja za daljše obdobje; angleške in mednarodne esejske naloge pa zahtevajo analizo, vrednotenje in sintezo znanja o določenem problemu za krajše obdobje.

Tudi naloge, ki se nanašajo na vire, so podobno problemsko zasnovane pri angleški in mednarodni maturi, medtem ko ima francoska matura posebna pravila pri sestavljanju komentarja več virov. Francoske naloge velikokrat povezujejo vsebino virov z naučenim znanjem, angleške in mednarodne naloge pa se bolj nanašajo na vsebino virov. Angleške naloge zahtevajo od kandidatov, da pokažejo razumevanje sporočila vira, razložijo določene elemente vira in ugotovijo pomen ali zanesljivost informacij, ki jih dobijo iz virov; naloge pri mednarodni maturi pa tudi ocenitev in vrednotenje podatkov. V slovenskih izpitnih polah so naloge na vire redke in ponavadi zahtevajo le razbiranje podatkov ali razumevanje bistva sporočila. Tudi slikovno gradivo (zlasti v slovenskih polah) se uporablja kot ilustracija ali orientacija pri

184 Pri slovenski eksterni maturi so pogosto zaprti tipi nalog, ker je z njimi znanje mogoče preverjati objektivno in imajo tudi običajno visoko zanesljivost in veljavnost. Vendar pa je nekatere komponente znanja težko meriti le z nalogami zaprtega tipa. Le sestavljene, strukturirane naloge in različne vrste nalog odprtega ali polodprtega tipa lahko preverjajo višje kognitivne elemente oz. celovite miselne procese. Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, http://www.mss.edus.si/publikacije/prenova/opisi/izhodisca_np/default.asp (7. 7. 2000).

pisnih nalogah, pri angleških in mednarodnih izpitnih nalogah pa predstavlja osnovo za vprašanja, s katerimi morajo kandidati pokazati razumevanje tudi slikovnega sporočila. Naloge na vires so v slovenskih izpitnih polah lažje od nalog, ki so npr. v angleških ali mednarodnih izpitnih polah, zato je tudi pouk oz. priprava na maturo v Veliki Britaniji in mednarodnih šolah bolj usmerjena v delo z zgodovinskimi pisnimi in vizualnimi viri.

Iz analize izpitnih pol, ki vsebujejo npr. temo Hladna vojna, lahko ugotovimo, da se tema Hladna vojna lahko preverja z različnimi tipi nalog: z nalogami objektivnega tipa in krajšimi nalogami prostih odgovorov (slovenske pole), z esejskimi nalogami (francoska matura, angleška matura, mednarodna matura), in z nalogami, ki se nanašajo na vires (mednarodna matura, francoska matura in tudi slovenska matura). Naloge na zgodovinske vires omogočajo ocenjevanje razumevanja v povezavi z analizo, sintezo, uporabo zgodovinskih virov in vrednotenjem (francoska, angleška in mednarodna matura); krajše naloge s prostimi odgovori in še posebej objektivne naloge pa omogočajo preverjanje znanja in razumevanja učne snovi (slovenska matura).¹⁸⁵

Zaključimo lahko, da v francoskih, angleških in mednarodnih izpitnih polah prevladujejo naloge daljših odgovorov oz. esejske naloge in tudi naloge, ki se nanašajo na vires, med katerimi je edina vrsta nalog objektivnega tipa naloga pojasnjevanja in interpretiranja. V slovenskih izpitnih polah pa prevladujejo naloge krajših prostih odgovorov in naloge objektivnega tipa, s katerimi je težje preverjati višje kognitivne cilje.

Ocenjevanje izpitnih ciljev

Na podlagi analize slovenskih izpitnih nalog (za obdobje med obema vojnoma in hladno vojno¹⁸⁶) lahko poudarimo, da se pri slovenskih polah vsi izpitni cilji ne ocenjujejo. Najpogosteje se ocenjujejo cilji, ki so povezani z znanjem in razumevanjem, medtem ko izpitni cilji, ki so povezani z vrednotenjem, sintezo, interpretacijo/argumentacijo in kritičnim presojanjem s primerjavo, niso vključeni v izpitnih polah.¹⁸⁷

185 Ta vzorčna tema je pri angleških izpitnih polah vključena v teme, kot so Mednarodni odnosi po letu 1945, Sodobna zgodovina 20. stoletja in Svet po letu 1945 (zaradi različnih izpitnih učnih načrtov). Pri mednarodni maturi je predpisana tema za naloge na zgodovinske vires in ena od šestih tem, zato je ta tema najbolj poglobljena. Naloge na to temo so pogoste v francoskih polah, saj je tema ena najpomembnejših po letu 1945 tudi v učnem načrtu za zadnji letnik. Ravno tako je ta tema vključena v zadnji letnik tudi v Sloveniji, posebna tema Hladna vojna (1945–1990) je bila v izpitnem katalogu do leta 1999, leta 2000 pa jo je zamenjala tema Od zavezništva do hladne vojne (od 1939 do srede 50. let). Učenci se pripravljajo na maturo iz teme Hladna vojna v Sloveniji samo, če je izbrana za maturo, oz. jo pišejo le, če je izbrana za prvo izpitno polo.

186 Zgodovina (1996). Izpitna pola 1, 7. 9. 1996. Ljubljana: RIC; Zgodovina (1997). Izpitna pola 1, 18. 6. 1997. Ljubljana: RIC; Zgodovina (1997). Izpitna pola 1, 6. 9. 1997. Ljubljana: RIC; Zgodovina (2000). Izpitna pola 1, 9. 6. 2000. Ljubljana: RIC.

187 John Laver je analiziral obe slovenski maturitetni poli za junij 1995. Po njegovi analizi sta slovenski maturitetni poli obsegali ocenjevanje naslednjih učnih ciljev. Prva pola (obča zgodovina) iz leta 1995 je ocenjevala približno 50 % naučenega znanja (besedila ali slike so pomagale učencem, da so se spomnili podatkov), 33 % zgodovinskega razumevanja (npr. konceptov) in 14 % splošnega razumevanja; druga izpitna pola (nacionalna zgodovina) pa približno 75 % naučenega znanja, 14 % zgodovinskega razumevanja (npr. konceptov) in 12 % splošnega razumevanja. Poudaril je tudi, da so podobna objektivna vprašanja v Veliki Britaniji pri zgodovini za učence, mlajše od 16 let. V Veliki Britaniji prevladuje

Tako naloge v slovenskih izpitnih polah zahtevajo od učencev samo zapomnitev podatkov, dogodkov, vzrokov, posledic; redke naloge pa so naloge, ki zahtevajo tudi uporabo, analizo in sintezo znanja; naloge, postavljene na zgodovinske vire, pa zahtevajo razumevanje bistva sporočila ali pojasnitev določenih elementov, največkrat pa so besedila kot orientacijsko gradivo in pomoč učencem pri obnovitvi znanja.¹⁸⁸

Če primerjamo izpolnjevanje izpitnih ciljev pri tujih izpitnih polah, lahko ugotovimo, da se vsi izpitni cilji v izpitnih polah tudi ocenjujejo. Tako so izpitni cilji natančno (v odstotkih) vključeni v posameznih nalogah pri angleški, mednarodni in francoski maturi. Npr. esejska vprašanja in vprašanja na različne zgodovinske vire so sestavljena tako, da vključujejo vse nivoje kognitivnega področja oz. miselne sposobnosti pri zgodovini, nekatera vprašanja pa so kombinacija nižjih in višjih kognitivnih ciljev, kot npr. razumevanja in analize, razumevanja in vrednotenja, razumevanja in sinteze ali pa kombinacija višjih kognitivnih ciljev, npr. analize in vrednotenja, sinteze in vrednotenja. Takšne naloge bi bile lahko vključene tudi v slovenskih izpitnih polah.

Zaključimo lahko, da se pri angleški in mednarodni maturi sistematično ocenjujejo višji miselni procesi, zlasti analiza, vrednotenje in sinteza. Francoska matura vsebuje posebne naloge, ki zahtevajo poleg znanja tudi višje nivoje kognitivnega mišljenja. Slovenska matura sicer predvideva (v izpitnem katalogu) ocenjevanje višjih kognitivnih elementov, vendar pa v glavnem ostaja pri ocenjevanju znanja in razumevanja.

Ocenjevanje izpitnih nalog

Slovenske izpitne pole vrednotijo zunanji ocenjevalci po točkovalni shemi in izpitnem katalogu. Vsako polo (neodvisno drug od drugega) pa točkujeta dva zunanja ocenjevalca. Upošteva se srednja vrednost.

ocenjevanje zgodovinskih sposobnosti, to sta ugotavljanje zanesljivosti virov in uporaba virov. Laver, John: pismo za Savino Zwitter (Gimnazija Bežigrad), \curr\gen\slovh51228.jol (28. 12. 1995).

188 Zora Rutar Ilc je mnenja, da izpitni cilji v katalogu, ki so usmerjeni k nekaterim miselnim sposobnostim višjega nivoja, dejansko predpostavljajo že vnaprej predvideno faktografijo pri različnih družboslovnih predmetih v Sloveniji. »Tudi pri katalogu iz zgodovine in zgodovine umetnosti vpogled v vsebino, napovedano za preverjanje, pokaže usmerjenost na izredno podrobno faktografijo, vpeto v kronološko-kavzalistični model. Bolj kakor opremljenost z različnimi teoretskimi smermi oz. s paleto interpretativnih postopkov ju označuje obsedenost z natančnim poznavanjem kronologije, kjer pa merijo na interpretacije, so te že izdelane in jih kaže podati čim bolj zvesto kot nevprašljive. Maturitetne naloge terjajo naštevaje, navajanje, "spravljanje dogodkov v pravih kronološki red" in usklajanje levih stolpcev z desnimi.« Rutar Ilc, Z., Rutar, D. (1997). Kaj poučujemo in preverjamo v šolah. Radovljica: Didakta, str. 285.

Preglednica 5 prikazuje število izpitnih nalog pri posameznih polah z možnim številom točk, ki jih določa izpitni katalog in jih morajo pripravljavci izpitnih pol upoštevati.¹⁸⁹

Tipi nalog	Prva izpitna pola (št. vprašanj)	Druga izpitna pola (št. vprašanj)	Vrednotenje v točkah (za posamezno vprašanje)
1. NALOGE ZAPRTEGA TIPA			
A) IZBIRNI TIP: – naloge izbire (da/ne oziroma označba pravih odgovorov med več danimi), – naloge povezovanja (npr. pojma z njegovo razlago, osebnosti z njeno vlogo ...), – naloge razvrščanja (urejanje, novo zaporedje dogodkov, pojavov ...).	2 1–2 0–1	2 1–2 0–1	1–3 točke 3–5 točk 2–3 točke
B) NALOGE DOPOLNJEVANJA: – dopolnitev povedi z izpolnjevanjem praznih mest.	0–2	0–2	2–3 točke
2. NALOGE POLODPRTEGA TIPA			
A) NESTRUKTURIRANE NALOGE Kandidat po navodilih oblikuje kratek odgovor (npr. definicijo, našteje vzroke ali posledice, poda razlago, primerjavo ali interpretacijo ...); naloge imajo lahko za izhodišče karto, besedilo ...	8–11	8–11	1–6 točk
B) STRUKTURIRANE NALOGE Naloge imajo podvprašanja, ki so medsebojno odvisna, lahko se nanašajo na neko besedilo, tabelo, karto ...	8–11	8–11	1–6 točk
SKUPAJ	21–28	21–28	

Na podlagi zgornje preglednice lahko ugotovimo, da so tipi nalog predvsem objektivnega tipa, ki ocenjujejo znanje, razumevanje, naučene interpretacije, vzroke, posledice. Več samostojnega razmišljanja omogočajo t. i. strukturirane naloge, v katerih se nekatere naloge nanašajo tudi na različno zgodovinsko gradivo. Razpon točk je od 1 do 6 točk, število vprašanj na eno polo pa je lahko od 21 do 28 vprašanj.

Slovenska maturitetna pola iz zgodovine je sestavljena zelo sistematično in vsebuje pestre naloge objektivnega tipa ter zanimive krajše naloge, ki jih je lahko objektivno oceniti s tehniko točkovanja. Francoska, angleška in mednarodna matura pa vsebujejo esejske naloge, ki se težje objektivno ocenijo, zato so za te naloge že vnaprej izdelani točkovni nivoji oz. opisi nivojev za določeno število točk.

¹⁸⁹ Vzeto iz: Predmetni izpitni katalog za maturo 2000 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 7–8.

Razpon točk je najmanjši pri slovenskih izpitnih polah zaradi krajših nalog (1–5), pri angleških in mednarodnih izpitnih polah pa od 20 do 25 točk zaradi daljših esejskih nalog.

Če primerjamo oblikovanje ocen na podlagi točk oz. odstotkov pri posameznih izpitnih polah, lahko ugotovimo, da so najstrožji kriteriji pri francoski maturi, od skupnega števila točk (20 točk) so zelo dobre ocene oz. točke (16–20); potem so točke od 10 do 15, najslabše pa od 1 do 9 (8 in 9 točk omogoča še ustni izpit).¹⁹⁰

Kriteriji so pri angleških izpiti pri vsaki izpitni poli drugačni, vendar pa podobni; npr. izpit GCE program D je leta 1997 določal, da je za oceno A treba dobiti 66 %, za oceno B 56 %, za oceno C 50 %, za oceno D 45 %, za oceno E 40 % in za oceno N 35 %.

Kriterij je podoben tudi pri mednarodni maturi, ki pozna sedem ocen, npr. za prvo izpitno polo iz leta 1998 je bilo treba dobiti za oceno 7 75 %, oceno 6 60 %, oceno 5 45 %, oceno 4 20 %, oceno 3 15 %, oceno 2 10 % in oceno 1 5 %.

Kriterij za pozitivno oceno se pri slovenskih polah vsako leto spreminja, npr. v letu 1997 je bilo treba dobiti 38 % vseh točk za zadostno oceno, v letu 1998 že 41 %, v letu 1999 že 51 % in v letu 2000 44 %.¹⁹¹

Končna ocena se oblikuje s seštevkom točk ali z odstotno vrednostjo posameznih izpitnih pol. Npr. pri slovenski maturi sta obe poli vredni 50 %, ravno tako pri angleškem izpitu GCE, pri francoski maturi je prvi del pole vreden 60 %, drugi del pole pa 40 %, pri mednarodni maturi pa je prva pola vredna 20 %, druga pola 20 % in tretja pola 35 %.

K vrednostim izpitnih pol pa se prišteje še interno ocenjeno delo kandidata, ki je lahko individualno delo pri mednarodni maturi (25 %), šolsko delo pri angleških izpiti GCSE (20 %) ali interno ocenjeno delo le pri nekaterih izpiti za GCE. Slovenska in francoska matura pa nimata interno ocenjenega dela.

¹⁹⁰ Na podlagi podatkov, ki zadevajo uspeh kandidatov, lahko ugotovimo, da so pri vseh izpiti pomembne visoke ocene, npr. v Sloveniji 3–5, v Angliji A–C, v Franciji pozitivne ocene od 10 naprej itd. Podatki o rezultatih pri maturi iz zgodovine in geografije v Franciji niso bili dobljeni. Podatki so le za celotno maturo: leta 1998 je bilo 79,1 % uspešnih dijakov, v letu 1999 pa 78,3 %. V splošnih gimnazijah je bil uspeh leta 1998 79,4-odstoten, leta 1999 pa 78,4-odstoten. Tehniške šole so imele leta 1999 78,5-odstoten uspeh, npr. poklicne oz. strokovne pa 77,6-odstoten. Résultats provisoires du baccalauréat. France métropolitaine. Session de juin 1999, <http://www.education.gouv.fr/discours/1999/cp990712.htm> (7. 7. 2000). Rezultati slovenske mature iz predmeta zgodovina v letu 1996 (junij): Maturu je uspešno opravilo 89,34 % kandidatov (povprečna ocena je bila 2,69); leta 1997 (junij) je uspešno opravilo maturo 86,64 % kandidatov (povprečna ocena je bila 2,56). Analiza izpitnih nalog z mature 1996. Zgodovina (1997). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 6. Analiza izpitnih nalog z mature 1997. Zgodovina (1998). Ljubljana: Državni izpitni center, str. 7. Več o maturi iz leta 1999 v: Končan, B. (2000). Matura 1999. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 3–4, str. 65–66. Leta 2000 je bila povprečna ocena 2,94. Končan, B. (2000). Zgodovina na maturi. Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 3–4, str. 46. Rezultati mednarodne mature niso bili dobljeni. Rezultati pri izpitnem centru NEAB za izpit GCE so bili v letu 1998: ocene od A–C je dobilo 44,7 % kandidatov, neuspešnih (ocena N) je bilo 4,5 % kandidatov. GCE Provisional Statistics for 1998, <http://www.neab.ac.uk/news/exams/aprvst98.pdf> (7. 7. 2000).

¹⁹¹ Končan, B. (2000). Matura 1999. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 3–4, str. 65 in Končan, B. (2000). Zgodovina na maturi. Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 3–4, str. 46.

Za slovensko matura iz predmeta zgodovina so učitelji že predlagali notranje ustno ocenjevanje in dva nivoja preizkusa ter tudi interno ocenjeno pisno nalogo.¹⁹² Notranje ocenjevanje zahteva ravno tako natančno določene kriterije ocenjevanja, ki bi jih morali v Sloveniji izdelati, tako da bi jih lahko upoštevali tudi notranji ocenjevalci.

Pogoji za izvedbo zunanjih srednješolskih izpitov

Zunanji izpiti zahtevajo disciplinirano in načrtovano pripravo, na katero se pripravljajo tako učitelji kot učenci. Če primerjamo način priprave na zunanje pisne izpite, lahko ugotovimo, da poteka priprava pri angleški in mednarodni maturi dve leti; pri francoski maturi zadnje srednješolsko leto; pri slovenski maturi pa štiri leta, intenzivno pa v zadnjem srednješolskem letu. Šolska ura je dolga od 45 do 55 minut; najkrajša je v slovenskih šolah (45 minut). Število ur na teden je od 4 do 5, v slovenskih šolah pa sta od 1. do 3. letnika dve uri; v 4. – zadnjemu letniku pa je število ur od 2 do 6 (odvisno od števila dodatnih ur).

Preglednica 6 prikazuje način priprave v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in v mednarodnih šolah.

Značilnosti	Slovenija	Francija	Velika Britanija	Mednarodna matura
Št. let priprave za predmet zgodovina	4	1	2	2
Št. ur zgodovine na teden	2 (zadnje leto: dodatne ure od 1 do 4)	4	5	4 (5 višji nivo)
Šolska ura	45 minut	55 minut	50–55 minut	45–55 minut (odvisno od šol)

Navodila za reševanje nalog v izpitnih polah

Navodila za reševanje nalog v izpitnih polah so vedno na prvi strani vsake izpitne pole.

Slovenske izpitne pole vsebujejo naslednja navodila: čas pisanja, število strani v poli, dovoljeno gradivo (kemični svinčnik, nalivno pero) in posebna navodila za kandidate (npr. čitljivo pisanje, število vprašanj, točke v oklepajih itd.).¹⁹³

192 Končan, B. (2000). Matura 1999. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 3–4, str. 65. Končan, B. (2001). Šest let prenovljene mature in izkušnje zgodovine kot izbirnega predmeta na maturi. V: Temeljne prelomnice preteklih tisočletij. Zbornik referatov. 30. zborovanje slovenskih zgodovinarjev. Rogla, 28.–30. september 2000. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 313.

193 Na prvi strani vsake izpitne pole: »Ob nalogah je v oklepaju navedeno število točk. Za napačne odgovore ne dobite negativnih točk, točkovani pa so tudi delni odgovori. Pazite na zahteve pri posameznih vprašanjih, saj upoštevam samo toliko elementov, kot jih je navedeno.« Zgodovina (2000). Izpitna pola 1, 9. 6. 2000. Ljubljana: RIC.

Francoska izpitna pola vsebuje naslednje informacije: število strani, čas pisanja, število vprašanj, ki jih je treba izbrati od skupnega števila vprašanj, nedovoljene pripomočke (žepni kalkulatorji).

Angleške izpitne pole za izpit GCSE vsebujejo naslednje podatke: čas reševanja, število vprašanj v poli, število vprašanj za izbiro, na kakšen način je zapisano število točk pri nalogah (v oklepajih) in podatek, da bodo kandidati dobili točke tudi za slovnično pravilnost in jezik.

Angleške izpitne pole za izpit GCE pa vsebujejo: čas reševanja, število vprašanj, ki jih morajo kandidati izbrati, in zahtevo za uporabo dobre angleščine.

Mednarodne izpitne pole vključujejo poleg časa reševanja, števila vprašanj v poli in števila vprašanj, ki jih morajo kandidati izbrati, tudi maksimalno število točk in dovoljene pripomočke (slovar za kandidate, ki jim je angleščina tuji jezik).

Vse izpitne pole imajo natančna navodila za reševanje. Pri vseh je poudarjen čas reševanja in število vprašanj ter število nalog, ki jih morajo rešiti.

Če primerjamo načine in čas pisanja izpitnih pol, lahko ugotovimo, da je najdaljši izpit pri predmetu zgodovina pri angleškem izpitu GCE (6 ur), potem pri mednarodni maturi (višji nivo 5 ur), francoski izpit traja 4 ure, slovenski pa 3 ure; nižji nivo pri mednarodni maturi pa samo 150 minut. Kandidati pišejo dve poli pri slovenski in angleški maturi, pri francoski je ena pola (skupaj z geografskim delom), mednarodna matura pa ima dve poli za nižji, tri pole za višji nivo (1. in 2. pola sta enaki za oba nivoja, 3. pola pa je samo za višji nivo).

Pri primerjavi obveznega števila vprašanj oz. nalog lahko ugotovimo, da imajo največje število nalog slovenske izpitne pole (ena pola ima 25 vprašanj, skupaj 50 različnih nalog npr. v letu 2000), najmanjše število nalog pa ima francoska matura (2 vprašanja skupaj, samo eno vprašanje pri zgodovini).

Ravno zaradi manjšega števila obveznih nalog pa imajo francoske, angleške in mednarodne izpitne pole možnost tudi izbire nalog. Izbor nalog je določen za vsako izpitno polo in posamezne teme.

Učenci na francoski maturi izbirajo med tremi tipi nalog: esejska naloga, esejska naloga s časovno preglednico dogodkov in komentar virov, če je zgodovina izbrana v prvem delu izpitne pole; če pa je izbrana v drugem delu, pa morajo obvezno pisati komentar na en zgodovinski vir. Pri mednarodni maturi imajo kandidati možnost izbire vprašanj pri drugi in tretji poli, saj morajo izbrati določeno število esejskih vprašanj. Kandidati pa imajo pri vseh izpitnih polah možnost izbire vprašanj pri

angleškem izpitu GCSE in izpitu GCE, saj je za določeno temo postavljenih več različnih vprašanj.

Izbirnost nalog bi se lahko uveljavila tudi v slovenskih izpitnih polah. Če bi slovenske izpitne pole vsebovale esejske naloge, bi lahko ena izpitna pola vsebovala deset esejskih nalog za vsako izbrano široko temo, kandidati pa bi med temi nalogami izbrali dve esejski nalogi. Na ta način bi se lahko ocenjevali višji miselni procesi v izpitnih polah.

Zahtevnost srednješolskih izpitov

Na podlagi meril, kot so tipi nalog, čas trajanja preizkusa, obseg snovi, bi lahko predpostavljali tudi zahtevnost mature oz. zaključnega eksternega ocenjevanja pri zgodovini v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in pri mednarodni maturi. Možna pa so seveda še druga merila.¹⁹⁴

Če bi upoštevali čas pisanja vseh predmetov, bi bila zahtevnost mature največja v Franciji, ki ima tudi največ predmetov (20–24 ur), potem v Sloveniji (15–17 ur), mednarodnih šolah (15 ur) in Veliki Britaniji (6 ur, če je samo en predmet).

Če bi upoštevali čas pisanja pri predmetu zgodovina, potem bi bila zahtevnost največja v Veliki Britaniji (6 ur), potem v mednarodnih šolah (5 ur), Franciji (4 ure) in Sloveniji (3 ure).

Če bi upoštevali vrsto oz. tipe nalog, potem bi bila največja zahtevnost v Veliki Britaniji, kjer je tudi največje število esejskih tipov nalog (6), potem v mednarodnih šolah (5), v Franciji (1) in v Sloveniji (ni esejskih nalog). Največje število nalog objektivnega tipa je v slovenskih izpitnih polah, medtem ko pri tujih izpitnih polah ta tip nalog ni vključen (razen pri nalogah na zgodovinske vire).

Če bi upoštevali Bloomovo taksonomijo, potem bi bila največja zahtevnost pri mednarodni maturi, saj vsa vprašanja zahtevajo višje kognitivne elemente, medtem ko bi bila najmanjša zahtevnost pri slovenski maturi, saj prevladujejo vprašanja, ki zahtevajo znanje in razumevanje.

Če bi upoštevali število vprašanj, bi bila na prvem mestu Slovenija (50), na drugem pa tudi Velika Britanija (24 pri izpitu GCSE, 18 pri izpitu GCE). Najmanjše število

194 Npr. Eckstein, M. A. in Noah, H. J. sta za ocenitev pisnega dela mature oz. zahtevnost uporabila tri merila: tip oz. vrsto nalog, število zahtevanih predmetov in čas trajanja preizkusa za en predmet in za vse predmete. Ugotovila sta, da je zahtevnost preizkusov bistveno večja v Franciji kot pa npr. v Veliki Britaniji. Njuno raziskavo je predstavil Drago Žagar v članku (2000): Zahtevnost nacionalnih preizkusov znanja ob zaključku srednje šole v različnih državah. Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, št. 2–3, str. 43–45.

vprašanj, ki jih morajo kandidati rešiti, pa ima francoska matura (dve vprašanji, eno vprašanje je iz zgodovine, eno pa iz geografije).

Če bi upoštevali obseg učne vsebine oz. širino in raznovrstnost, bi bila zahtevnost največja v Sloveniji (10 različnih tem od starega veka do 20. stoletja), potem v mednarodnih šolah (19. in 20. stoletje), v Veliki Britaniji (specifična tema, npr. samo izbrane teme iz 20. stoletja) in v Franciji najmanjša (od leta 1939 naprej).

Didaktično-metodične sugestije za slovensko matura

Možnosti za ocenjevanje višjih kognitivnih elementov bi bile večje, če bi slovenske izpitne pole vsebovale več nalog s krajšim ali daljšim prostim odgovorom oz. t. i. naloge polodprtega tipa, ki bi se nanašale na različno pisno ali slikovno gradivo; ali več nalog odprtega tipa, pri katerih bi kandidati odgovarjali z daljšim odgovorom na določeno temo. Seveda pa obstajajo še druge možnosti preverjanja višjih kognitivnih ciljev zlasti z avtentičnimi nalogami (npr. pisne in nepisne projektne naloge, članki, poročila z ekskurzij in terenskega dela, predstavitve muzejskih zbirk, ustna analiza virov itd.).

V Sloveniji bi lahko uvedli takšne naloge, ki bi se nanašale na različne pisne in vizualne vire (po angleškem zgledu). Za pisanje takšnih nalog pa bi morali usposobiti učitelje oz. pripravljavce nalog, potem pa tudi naučiti učence, da bi spoznavali zgodovinske vire tudi na drug način (ne samo kot vir podatkov in sporočil, ampak tudi kot možnost evalvacije zanesljivosti, pristranskosti in uporabnosti virov). Ravno tako bi lahko uvedli esejske naloge (z določenim številom besed), ki bi zahtevale sintezo, analizo in vrednotenje (kot npr. angleška in mednarodna esejska naloga).

Zato bi se lahko naloge, ki ocenjujejo znanje in razumevanje (objektivne naloge in naloge krajših prostih odgovorov), obdržale za prvo izpitno polo (sestavljeno iz dveh delov, prvi del bi vključeval izbrano občo široko temo, drugi del pole pa izbrano slovensko široko temo). Druga izpitna pola bi lahko vsebovala različne naloge, ki bi se nanašale na zgodovinske vire (za izbrane široke teme).

Lahko pa bi dodali še tretjo izpitno polo (za višji nivo) z izbirnimi esejskimi nalogaми (npr. za vse predpisane široke teme), pri kateri bi imeli kandidati možnost izbire, kot je to npr. v izpitnih polah v Franciji, Veliki Britaniji in pri mednarodni maturi. Seveda pa obstajajo še druge možnosti.

Zaključek

Analizirane slovenske izpitne pole (iz 90. let 20. stoletja) so didaktično in metodično solidno izdelane, točkovanje objektivnih nalog in krajših nalog prostih odgovorov je natančno in število elementov za eno točko je določeno. Vendar pa se z objektivnim tipom nalog in nalogami krajših prostih odgovorov zelo težko ocenjujejo višji kognitivni elementi, zato je bilo v ospredju ocenjevanje znanja in razumevanja.

Izpitne naloge v izpitnih polah pa vplivajo tudi na preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu zgodovina v času priprave na maturo oz. pouk. Če izpitne naloge zahtevajo predvsem faktografsko znanje in razumevanje, potem je tudi pouk zgodovine usmerjen k usvajanju nižjih kognitivnih elementov pri učencih.¹⁹⁵

Zato bi bilo treba v slovenskih izpitnih polah uvesti takšne naloge, ki bi vplivale tudi na kakovosten pouk (npr. branje in analiziranje zgodovinskih virov, pisanje esejev, razširjenih esejev ali poročil, samostojno delo ter druge avtentične oblike dela) in ki bi omogočale preverjanje in ocenjevanje višjih miselnih procesov.

195 »Priprava izpitnih katalogov zahteva temeljit premislek o tem, katere dimenzije znanja, spretnosti in navad (opredeljene v splošnih in operacionaliziranih učnih ciljih) je mogoče meriti s testnimi ali drugimi oblikami zunanega preverjanja znanja (esej, seminarska poročila), da se izognemo temeljni nevarnosti zunanjih testiranj, ki je v tem, da težijo predvsem k favoriziranju faktografskega znanja, ki je najlažje preverljivo. Sestavljavci nacionanega kurikula se morajo že v fazi definiranja učnih ciljev vprašati, na kakšen način je mogoče prizadevanja za razvoj višjih kognitivnih spretnosti pri učencih spodbuditi tudi z ustreznimi oblikami preverjanja učnih učinkov. V ozračju vse večje storilnosti se učenci kljub našim iskrenim željam pač pripravljajo na to, da bodo pridobili čim višje ocene; in če ocenjujemo le faktografsko znanje, bo to imelo največjo težo v učneni strategiji učenja ne glede na naš učni načrt.« Kroflič, R. (1997). Učnociljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: Zbornik Kurikularna prenova. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 215.

METODIČNA STRUKTURA SODOBNIH SREDNJEŠOLSKIH UČBENIKOV ZA ZGODOVINO¹⁹⁶

Uvodno pojasnilo

Značilnosti metodične strukture srednješolskih učbenikov za zgodovino, predstavljene v tem prispevku, se nanašajo na učbenike, ki so izšli v 90. letih 20. stoletja. V tem prispevku so analizirani naslednji učbeniki:

- Repe, B. (1995). Naša doba. Oris zgodovine 20. stoletja. Učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Repe, B. (1998). Sodobna zgodovina. Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
- Histoire Term (1995). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.
- Histoire Terminale (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.
- Harrison, S. M. (1993). World Conflict in the Twentieth Century. Walton-on-Thames: Nelson.
- Traynor, J. (1991). Europe 1890–1990. Challenging History. Walton-on-Thames: Nelson.
- Lowe, N. (1997). Mastering Modern World History. Hampshire, London: Macmillan.

Uvod

Učbenik je temeljna šolska knjiga, v kateri so znanstvene in strokovne vsebine, predelane po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih. Učbenik mora biti usklajen z učnim načrtom, prilagojen za določeno starost učencev ter didaktično-metodično in vizualno ustrezno oblikovan.¹⁹⁷

Vloga sodobnega učbenika v šolskem izobraževanju se je spremenila. Učbenik ne predstavlja edinega vira znanja, ki ga je treba uporabljati in reproducirati, ker poenostavlja znanstveno vsebino in uvaja učence v svet znanosti in stroke, ampak postaja tudi knjiga, ki omogoča produktivno delo, učenje in izobraževanje ter tako omogoča spoznavanje, razmišljanje, opazovanje, sklepanje in samostojno delo. Učbenik je torej postal knjiga, ki uči učiti se.¹⁹⁸

¹⁹⁶ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2002). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3/4, str. 465–478.

¹⁹⁷ Malič, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991, Ljubljana: DZS, str. 34. Podobno navaja tudi: Strokovnik (1997). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 13.

¹⁹⁸ Malič, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991, Ljubljana: DZS, str. 34–35. »Kljub velikemu prodoru sodobne učne tehnologije je učbenik še vedno temeljni pripomoček pri učno-vzgojnem delu v šoli. Z njegovo pomočjo dobijo učenci potrebno znanje, hkrati pa jim pomaga razvijati umske sposobnosti, še posebej kritično, dialektično in ustvarjalno mišljenje, brez katerega ni mogoče dojeti bistva stvari in pojavov.« Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 3.

Nekateri učbeniki imajo tudi dodatno didaktično gradivo, kot npr. delovne zvezke, atlase in zbirke virov. S takšnim gradivom se pri sposobnejših učencih lahko preseže učbeniška zahtevnost, pri šibkejših učencih pa dopolnjuje učbeniška razlaga.

Vrste učbenikov

Učbeniki so lahko klasični, poldelovni ali delovni. Klasični učbenik vsebuje besedilo, slikovno ali pisno gradivo pa je le ilustracija ali poglobitev besedila v učbeniku. Klasični učbenik vsebuje sistematični pregled učnih tem, zato nakazuje tudi norme za preverjanje znanja za receptivno preverjanje znanja in za samopreverjanje znanja učencev. Zato je namenjen predvsem domačemu delu.¹⁹⁹

Poldelovni učbenik²⁰⁰ vsebuje besedilo, slikovno gradivo in naloge. Vprašanja na koncu ali med besedilom poglavja so namenjena utrjevanju in ponavljanju učbeniške vsebine, motivaciji učencev za branje in za dodatno razmišljanje o vsebini, nekatera vprašanja pa so namenjena tudi analizi slikovnega gradiva. Takšen učbenik vsebuje tudi napotke za delo npr. z atlasom, delovnim zvezkom ali drugo dopolnilno literaturo.

Delovni učbenik spodbuja produktivni učni slog in samostojno delo učencev, saj vključuje učbeniško besedilo, pisne in slikovne zgodovinske vire ter številne naloge. Delovni učbenik vsebuje tako veliko slikovnega in pisnega gradiva, ki je namenjeno za uporabo in analizo oz. je vključeno pri nalogah. Delovni učbenik²⁰¹ omogoča aktivno poučevanje in učenje. Lahko se uporablja pri obravnavanju učne snovi, pri preverjalnem in ponavljalnem razgovoru, urjenju in ponavljanju učne snovi ter tudi pri samopreverjanju znanja.

Nekatere naloge v učbeniku pa tudi spodbujajo k dodatnemu delu in uporabi dodatnih učil (npr. videa, strokovne literature, CD-ROM-ov, interneta). Učbenik vsebuje veliko nalog, ki se nanašajo na različne zgodovinske vire, s katerimi lahko učenci pojasnjujejo, poglobljajo, širijo in konkretizirajo zgodovinsko besedilo v učbeniku ali pa spodbujajo razvijanje predmetnih sposobnosti, kot npr. analizo, interpretacijo in vrednotenje pisnih in vizualnih virov (zemljevidov, statističnih podatkov, grafov, plakatov, karikatur itd.). Vprašanja v delovnih učbenikih se lahko nanašajo na dejstva in podatke, na razumevanje dogodkov, na poglobljanje ali širjenje znanja.

199 Janez Ferbar razvršča učbenike v pojmovno orientirane učbenike, ki razčlenjajo, urejajo in povezujejo znanje stroke oz. znanstveno vsebino, v procesno orientirane učbenike, ki posvečajo pozornost dejavnostim, ki so značilne za določeno znanost ter tako poudarjajo predvsem procese za pridobivanje novega znanja, ter v učbenike, ki v ospredje postavljajo vsebine, ki so zanimive za določeno starostno stopnjo učencev ali tudi družbe. Ferbar, J. (1992). Učbeniki za uk in pouk. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991. Ljubljana: DZS, str. 41.

200 Zaenkrat je bil edini poldelovni učbenik za srednjo šolo gimnazijski učbenik Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS. O tem učbeniku je pisal Trojar, Š. (1994). Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. Zgodovina v šoli, letnik 3, št. 1, str. 45–46.

201 O delovnih učbenikih tudi: Weber, T. (1993). Zgodovinski učbeniki, njegova didaktična zasnova, tipi učbenikov in delo z njimi. Zgodovina v šoli, letnik 2, št. 3, str. 25–26.

Naloge so lahko objektivne naloge pojasnjevanja in interpretiranja, naloge s kratkim odgovorom ter krajše in daljše esejske naloge.

Delovni učbeniki nakazujejo precej bolj razčlenjeno metodično stran pouka. Takšni učbeniki nudijo za isti učni načrt različne metodične kombinacije in variante, zato se medsebojno razlikujejo. Pri izboru se učitelji odločajo glede na metodično zasnovano ali pa glede na različne didaktične poudarke ob istih temah. Delovni učbenik naj bi učenca naučil, kako se uči predmet zgodovina, kako se razumno bere besedilo v učbeniku, kako se loči bistvo od nebistva, kako se bistvene elemente podčrtuje ali kako se te elemente v obliki preglednih stavkov prepisuje v zvezek, kako se bere in opisuje slikovni material, kako se slikovno gradivo uporablja in kako se lahko pisno ali ustno, samostojno ali skupinsko prouči učbeniško gradivo. Takšni učbeniki omogočajo, da učenci z njihovo pomočjo pridobijo znanje in delovne sposobnosti.²⁰²

Značilnost slovenskih učbenikov za zgodovino 20. stoletja je, da so predvsem klasični učbeniki, v katerih je poudarjena vsebina; slikovno gradivo pa je ilustracija ali poglobitev učbeniške vsebine. Učbeniki vsebujejo le motivacijska in zaključna ponovitvena vprašanja učbeniške vsebine. Ponekod so delovni elementi do neke mere prisotni, vendar pa premalo dodelani oz. ne omogočajo produktivnega pouka.²⁰³

Francoski učbeniki za zgodovino 20. stoletja so različni, saj je v Franciji veliko založb, ki izdajajo učbenike. Tako so nekateri učbeniki klasični (dopolnjuje jih delovni zvezek), drugi pa podelovni, saj vsebujejo različne naloge, ki spodbujajo samostojno in produktivno delo učencev. Angleških učbenikov za zgodovino 20. stoletja je zelo veliko, vendar pa prevladujejo podelovni učbeniki.

Didaktično-metodična zasnova sodobnih zgodovinskih učbenikov

Pri didaktičnem oblikovanju učbenika je treba upoštevati predpisani učni načrt in predmetnik. Zunanjo strukturo učbenika predstavljajo format, vezava, obseg učbenika, vrsta papirja, prelom, pisava, jezik in stil ter likovna oprema.²⁰⁴

Glavni elementi notranje strukture sodobnega učbenika pa so besedilo, slikovno gradivo, pisni viri, slovar pojmov in naloge.²⁰⁵

202 Več o tem v: Dvoržak, N., Gršič, D., Orlič, A. (1989). Metodični priručnik za nastavnika uz udžbenik povijesti čovjek u svom vremenu za VIII. razred osnovne škole. Zagreb: Šolska knjiga, str. 10; Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priručnikov. Ljubljana: DZS, str. 19–20.

203 Izjema pa so že nekateri učbeniki, npr. učbeniki za tehniške šole, ki vsebujejo naloge, ki se nanašajo na slikovno in pisno gradivo. Npr. Berzelak, S. (1999). Zgodovina 2 za tehniške in druge strokovne šole. Ljubljana: Modrijan.

204 O tem več v: Malič, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991. Ljubljana: DZS, str. 36.

205 O tem tudi: Vrbetič, M. (1983). Kako učiti istoriju. Metodički priručnik. Beograd. Zavod za udžbenike in nastavna sredstva, str. 159; Malič, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991, Ljubljana: DZS, str. 35–36 in Moniot, H. (1993). Didactique de l'histoire. Paris: Nathan, str. 205–206.

Osnova notranje strukture učbenika je **besedilo**, ki predstavlja znanje določenega predmeta. Na osnovi tega avtor strukturira in sistematizira vsebino v poglavja oz. široke teme, te pa na teme, ki vsebujejo podteme oz. didaktične poudarke. Avtor izbere tudi naslove za poglavja in teme ter vključi tudi podnaslove za didaktične poudarke. Tako didaktično dodelani učbeniki že nakazujejo obseg in globino učne vsebine za posamezno učno uro.

Učbenik pri zgodovini je sekundarni vir, saj avtor predstavi podatke oz. dejstva, ugotovitve in primere, ki jih je povzel in prilagodil stopnji učencev iz različnih drugih sekundarnih virov ali zgodovinske literature.²⁰⁶

Sodobni zgodovinski učbenik naj bi bil objektiven pri ponujanju različnih mnenj in vidikov obravnavanih problemov; vseboval naj bi dovolj osnovnih informacij in primerov za razumevanje glavnih problemov obdobja; dovolj primerov, da bi se učenci lahko posvetili določeni temi bolj splošno ali pa poglobljeno; veliko virov, ki bi bili primerni starosti in sposobnostim učencem in bi omogočili razvijanje raziskovalnih sposobnosti; dovolj podatkov iz virov, da bi učenci lahko vrednotili vire in tudi različne aktivnosti za samostojno delo učencev.²⁰⁷

Posebno mesto ima v učbeniku **slikovno gradivo**, saj je brez njega učbenik informativno manj učinkovit, enoličen in kompozicijsko siromašen.²⁰⁸ Med najpogostejše ilustrativno gradivo spadajo fotografije, umetniške slike, plakati, karikature, skice, grafi, statistične tabele pa tudi zemljevidi. Slikovno gradivo ilustrira oz. prikazuje določene situacije, dogodke, osebnosti ali poenostavlja in konkretizira določene podatke in težje dele besedila. Ilustracije v učbeniku morajo biti didaktično in metodično usklajene z vsebino učbenika in starostno stopnjo učenca. Ilustracije in besedilo v učbeniku se medsebojno dopolnjujejo, zato mora biti tudi jezik ilustracij, kot tudi besedila, dostopen učencem ter mora razširjati vizualno predstavo učencev o določenem zgodovinskem dogajanju.²⁰⁹ Posebno vizualno predstavitev pa

206 Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 25. »Učbenik naj bi bil napisan tako, da omogoča učencu učenje z razumevanjem. To pa je možno le, če je po uporabi izrazov, skladnji in celotni strukturi usklajen z razvojno stopnjo mišljenja učencev, ki jim je namenjen. /.../ Vziveti se mora v položaj učenca: Ali učencu omogoča njegov miselni razvoj razumevanja besedila; na kakšen način predstaviti snov, da bo čimbolj jasna in nazorna (uporaba besedila, slik, skic, grafikonov); na kakšen način vzbuditi radovednost pri učencu, da ga bo snov pritegnila ...« Puklek, M. (1996). Učenje pojmov in učbeniki na prehodu s konkretnologične na formalnologično stopnjo mišljenja. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 5–6, str. 297–298.

207 Povzeto po: History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance. (1996). A Handbook for Teachers. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, str. 49–50. Nevenka Cigler meni, da učitelji družboslovnih predmetov uporabljajo bolj slikovno in grafično gradivo učbenika, besedila redkeje. Zato je potrebno, da učitelji uporabljajo pri pouku tudi učbeniško besedilo. Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik, kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. Seminar Sveta Evrope v Uppsali. Vzgoja in izobraževanje, letnik 18, št. 3, str. 36. »Glede na metodo branja in dela s tekstom je nenavadno pomembno, da tekst učbenika učence neposredno navaja na uporabljanje določenih aktivnosti – miselnih, izraznih, senzoričnih, praktičnih. S takim navajanjem bodo učenci učbenik brali, vendar bodo delali tudi s tekstom, in ko si to sposobnost pridobijo ob branju učbenika in ob delu z učbenikom, se bodo hkrati usposobili tudi za delo z vsemi drugimi teksti.« Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 118. »Ne znajo smiselno brati učbenika in samostojno delati s shemami, tematskimi kartami, dokumenti in drugimi učili. Takšni učenci si med daljšim učnim procesom ne pridobijo dobrih učnih navad in sposobnosti sistematičnega razmišljanja.« Trojar, Š. (1997). Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 4, str. 43.

208 O tem tudi: Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 61.

209 Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 61.

predstavljajo besedne sheme oz. grafične predstavitve podatkov in tudi časovne preglednice pri zgodovinskih učbenikih, ki konkretizirajo in poenostavljajo učno snov.

Poleg vizualnih virov pa učbenik vsebuje tudi **pisne vire** oz. odlomke iz primarnih virov (npr. pričevanja, govori, uradni dokumenti, pogodbe ipd.) in odlomke iz sekundarnih zgodovinskih pisnih virov (literarnih del, znanstvenih monografij). Pisni viri so lahko daljši ali krajši odlomki in so v tesni povezavi z učbeniškim besedilom, saj učbeniško vsebino razširjajo ali poglobljajo. Didaktično-metodična vloga pisnih virov je precejšnja, saj omogočajo konkretno predstavo zgodovinskega dogajanja in so lahko tudi osnova za samostojno delo. Z branjem, opazovanjem, analiziranjem in vrednotenjem teh virov se učenci učijo dela pravih zgodovinarjev oz. raziskovalcev.

Za pridobitev znanja pa se morajo učenci naučiti tudi **pojme**, izraze oz. zgodovinsko terminologijo, zato sodobni učbeniki posvečajo več pozornosti tudi razlagi določenih pojmov, ki olajšujejo učencem branje in razumevanje učbeniškega besedila. Pojmi so lahko predstavljeni na koncu učne teme ali na koncu učbenika v obliki slovarčka pojmov.

Poleg vsebine pa so pomembne tudi **naloge**. Sodobni učbeniki vsebujejo naloge že na začetku besedila (poglavja in tem), da uvajajo učence v branje vsebine učbenika. Med besedilom so naloge ponavadi postavljene na slikovno gradivo ali na pisne vire. Naloge so najpogostejše naloge, ki zahtevajo krajši odgovor oz. krajše eseske naloge ter objektivne naloge s kratkimi odgovori ali naloge pojasnjevanja in interpretiranja.

Pri nalogah učenci vadijo različne dejavnosti, kot so senzorične dejavnosti (opazovanje slikovnega gradiva) ali miselne dejavnosti (analiziranje, izločanje, primerjanje, razlikovanje, konkretiziranje, sistematiziranje, povzemanje, razširjanje, dokazovanje, sklepanje, opredeljevanje itd.).²¹⁰

Kriteriji za učinkovite naloge so razumljivost, primernost oz. ustreznost učencem na določenem nivoju; veljavnost (prikazujejo realnost tistega, kar izražajo); izvršljivost (učenci jih rešujejo glede na sposobnosti in glede dostopnih virov); določenost (so jasno in natančno izražene) in združljivost (so usklajene z drugimi nalogami).²¹¹

Naloge in vprašanja v učbeniku poskušajo odvrniti učenca od pasivnega branja, mehničnega usvajanja in verbalne reprodukcije formalno naučene učne snovi. Učbenik mora učence navajati, da aktivno pristopijo, mislijo, odkrivajo glavne podatke, analizirajo, povezujejo, sintetizirajo, podajajo logične zaključke, ocenjujejo itd. Avtorji ponavadi uporabljajo naslednje glagole: pogledjte, opišite, analizirajte, ponovite, utrdite, razporedite, povežite, pojasnite, razmislite, ocenite, navedite primere, dokažite, preverite, poiščite ipd.

²¹⁰ Prav tam, str. 28.

²¹¹ Kriteriji so povzeti po: Marsh, C. J. (1993). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: The Falmer Press, str. 90.

Naloge, ki so na koncu poglavja in tem, pa omogočajo srednje in dolgoročno ponavljanje učnih vsebin za zapomnitev in trajnost znanja. Ponavljanje je lahko reproductivno in produktivno. Reproductivno ponavljanje je dobesedno reproduciranje učne vsebine. Avtorji v učbeniku pomagajo učencem pri ponavljanju tako, da nakažejo v besedilu obdelane učne vsebine in razmerje med poglavji ali temami učbenika s posebnim tiskom (npr. poševno, podčrtano, z drugo barvo ipd.) ali s posebnimi opozorili (kot npr. Pomembno! Pomni! Ne pozabi!). S takšnim zapisom avtorji učencem omogočajo, da ločijo bistvo od nebistva oz. da bistveno ponovijo. Nekateri avtorji pa dodajo tudi povzetek teme ali časovno preglednico pomembnih dogodkov. Pri produktivnem ponavljanju pa gre za ponavljanje vsebine ali primerjavo poglavij in tem z novega vidika, tako da lahko učenci vsebino poglobijo, razširijo ali kako drugače spremenijo.²¹²

Naloge lahko navajajo na branje in proučevanje dodatne literature. Naloge se lahko nanašajo tudi na vsebino izven učbenika, npr. na atlas ali dodatno strokovno literaturo.²¹³

Takšna notranja struktura je še posebej v podelovnih in delovnih učbenikih, v katerih je značilno, da so naloge v uvodu, med besedilom in na koncu poglavja in tem.

Pri izbiri učbenikov so pomembni tudi naslednji elementi: aktualnost vsebine, glavni pojmi, privlačnost tiska, prilagojenost učencem z različnimi sposobnostmi, možnosti za razvoj kreativnosti, prilagojenost določeni stopnji učencem, prilagojenost težavnosti jezika, cena učbenika, možnost svobodne izbire vsebin in uvajanja nove učne strategije ter vključenost predlogov za domače naloge.²¹⁴

Glavna vprašanja, ki se postavljajo pri evalvaciji učbenikov, so naslednja:

- ali sta podoba in izdelava učbenika ustrezni za uporabo pri pouku (format, način vezave, vrsta papirja, velikost in tipologija črk, ilustrativno gradivo);
- ali so v učbeniku primerni in zadostni napotki za uporabo;
- ali je obseg učbenika ustrezen;

212 Več o ponavljanju: Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 30.

213 Več o nalogah pri zgodovinskih učbenikih: Vrbetić, M. (1983). Kako učiti istoriju. Metodički priručnik. Beograd. Zavod za udžbenike in nastavna sredstva, str. 176–177 in Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 29. »Zato bi lahko rekli, da je učbenik šele izhodišče, iz katerega učenec samostojno napreduje v ustvarjalnem delu, to pa pomeni, da si razširja in pogloblja znanje zunaj okvira učbenika.« Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS, str. 40.

214 Povzeto po: Marsh, C. J. (1993). Key Concepts for Understanding Curriculum. London: The Falmer Press, str. 54–55. Pri analizi učbenikov se upoštevajo naslednji elementi: avtorji, cena, izdaja, datum izdaje, založba, prodajni postopki, količina, posebne zahteve, izobrazba učiteljev, estetska vrednost, sestavine, potrošnost, trdnost, mediji, kakovost, zanesljivost, pristop, učni cilji, usmerjenost bistvenih vprašanj, multikulturalnost, obseg in zaporednost, omejitve časa, sredstva za ocenjevanje, razumljivost, sposobnost motiviranja, predpogoji, berljivost, vloga učenca, vloga učitelja. Prav tam, str. 56. Dober učbenik bi moral biti »privlačen na videz, kar je posebno pomembno za naslovnico. Pisan je v jeziku, ki je učencem blizu. Sporočila so jasna, kajti besedilo, ki ga učenci ne razumejo, se učijo na pamet. Zaželeno je obarvanost s humorjem. Nazornost besedila dopolnjujejo slike in ponazoritve. Vsebina učbenika mora vsebovati razlago temeljnih dejstev, pojmov, definicij in strukturo mišljenja. Slikovne in grafične ponazoritve morajo imeti napise, ki pojasnjujejo in usmerjajo učenca k bistvu. Učbenik naj bi spodbujal vedoželjnost (usmerjanje v iskanje dodatnih informacij v drugih virih) in kreativnost, omogočal individualizacijo, kooperacijo med učenci, pomagal razvijati jezikovno kulturo in vrednote, kot so kritičnost, demokratično mišljenje, enakost spolov, strpnost in sožitje.« Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik, kako napravit, izbrati in uporabljati učbenike. Seminar Sveta Evrope v Uppsali. Vzgoja in izobraževanje, letnik 18, št. 3, str. 35.

- ali je vsebina učbenika povezana s cilji učnega načrta;
- ali so elementi ustrezni (kot npr. razporeditev učne snovi, uvajanje v učno temo, doslednost podajanja, preglednost, primernost navedenih definicij temeljnih pojmov, razumljivost, obseg in izbor ilustrativnega gradiva, izbor vaj in nalog);
- ali učbenik spodbuja učenca k raziskovanju, razvijanju sposobnosti in spretnosti, iskanju in reševanju problemov ter komuniciranju;
- ali vsebuje diferenciacijo pouka, navaja na skupinsko delo in iskanje različnih poti do ciljnih znanj in sposobnosti.²¹⁵

Pri zgodovinskem učbeniku pa se pri evalvaciji pojavljajo tudi dodatna vprašanja:

- ali učbenik vključuje različne vire, ki omogočajo učencem razvijati sposobnosti za proučevanje virov;
- ali selekcija virov predstavlja različne poglede in mnenja;
- ali vprašanja omogočajo možnost za pravo proučevanje in diskusijo.²¹⁶

Joke van der Leeuw-Roord predlaga naslednje kriterije, ki bi se lahko upoštevali pri sodobnem zgodovinskem učbeniku:

»1. Izziv: Učbenik ne daje končnih odgovorov, ampak odpira poti za nadaljnja vprašanja in osebno raziskovanje. Spodbuja kritično mišljenje in razvija osebno mnenje oz. oceno.

2. Aktivnost in kreativnost: Zgodovinski učbenik spodbuja samostojno učenje. Učenci bi morali biti sposobni uporabiti besedilo in se učiti brez pomoči učitelja. Učbenik mora spodbujati spiralni razvoj spretnosti in vedenja, prispevati k osebni razvoju učencev in vsebovati različne naloge in vaje.

3. Akademsko in pedagoško posodobljen: Učbenik mora vsebovati rezultate natančnega znanja sodobne znanosti. Napisan mora biti brez nacionalne pristranskosti ali prednosti.

4. Večperspektivnost: Učbenik mora vključevati več interpretacij zgodovine in vsebovati vire, ki vsebujejo različna mnenja. Mora biti proti pristranskosti in stereotipom. Vključevati mora naslednje elemente: človekove pravice, večkulturnost in enakopravnost ter vsebovati ravnotežje med lokalno, regionalno, nacionalno, evropsko in svetovno zgodovino.

215 Kriteriji so vzeti iz: Strokovnik (1997). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 13. Kriteriji za evalvacijo učbenikov so različni. Na primer delitev na šolske kriterije: Ali je vsebina povezana s cilji, ali je veljavna in zanesljiva, ali je logično organizirana, psihološko ustrezna, prilagojena principom učenja in razvojni stopnji učencev, interesu in osebni motivaciji, ali gre za točnost in ustreznost jezika, ustrezne in primerne ilustracije, ali je zaporedje nalog ustrezno, ali učenci dobijo hitro povratno informacijo in ustrezno vajo, ali zagotavlja razvoj razumevanja in kritičnega mišljenja ter na drugi strani delitev na praktične kriterije, kot so cena, atraktivnost, format, uporaba barv, kakovost papirja in platnic. Lewy, A. (1977). Handbook of Curriculum Evaluation. International Institute for Educational Planning. New York: Longman Inc., str. 76. Glavna vprašanja, ki se nanašajo na učbenik, so naslednja: »Ali naj bo učbenik edini ali temeljni vir znanja za učence, ali naj učbenik usmerja učence, kako se učiti, ne le kaj se učiti, ali naj učbenik usmerja učitelje, kako poučevati, in ali naj vsebuje več snovi, kot jo učitelj v razpoložljivem času z učenci lahko predela?« Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik, kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. Seminar Sveta Evrope v Uppsali. Vzgoja in izobraževanje, letnik 18, št. 3, str. 34.

216 Kriteriji so vzeti iz: History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance (1996). A Handbook for Teachers. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, str. 37–38.

5. Starostna skupina in sposobnosti: Učbenik se mora osredotočiti na starostno skupino učencev. Upoštevati mora nivo bralca, ponuditi diferenciacijo pri nalogah in vajah ter tudi pomoč pri ocenjevanju in moderaciji.
6. Jezik: Učbenik mora upoštevati jezikovne sposobnosti določene starostne skupine, mora pa tudi razvijati pojmovne in jezikovne spretnosti.
7. Usklajenost z učnim načrtom: Učbenik mora biti usklajen z učnim načrtom, vendar pa mora dopustiti tudi čas za dodatne dejavnosti.
8. Atraktivnost: Učbenik mora biti atraktiven. Ilustracije morajo imeti namen in ne smejo biti za dekoracijo.
9. Dodatni materiali: Učbenik mora vsebovati napotke za druge vire, kot so npr. multimedija in informacijska tehnologija.
10. Korelacija: Učbenik mora ponuditi učiteljem in učencem predloge za interdisciplinarne teme in projekte v učnem načrtu.«²¹⁷

Učbenik je na eni strani namenjen učencem za dopolnjevanje in poglobljanje ter domače učenje, na drugi strani pa ga uporabljajo tudi učitelji, saj jim pomaga izdelati letni individualni učni načrt ter načrtovati učne oblike, metode in sredstva. Učbenik ima pomembno vlogo pri načrtovanju dnevnih aktivnosti v razredu, saj učitelj uporablja učbenik za načrtovanje vsebinskih poudarkov in tudi dejavnosti.

Primerjava metodične zasnove sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino 20. stoletja

1. Slovenski srednješolski učbeniki

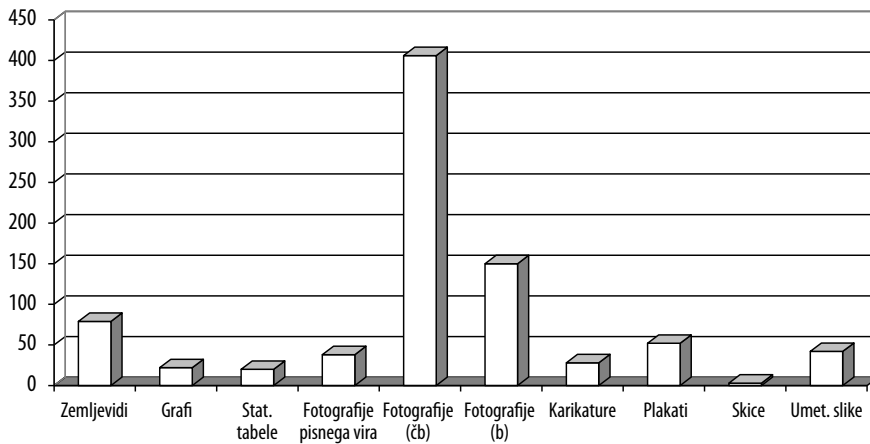
Za primerjavo metodične zasnove slovenskih učbenikov za zgodovino 20. stoletja sta vključena naslednja učbenika: **Repe, B. (1995). Naša doba. Oris zgodovine 20. stoletja. Učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS in Repe, B. (1998). Sodobna zgodovina. Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.**

Slovenska učbenika sta klasična učbenika in vsebujeta časovno preglednico dogodkov na začetku vsakega poglavja, učbenik iz leta 1995 pa vsebuje še umetniško sliko in citat. Vsaka tema ima na koncu naloge za ponovitev učbeniške vsebine (učbenik iz leta 1995 ne vsebuje nalog pri vsaki temi), učbenik iz leta 1998 pa ima pri skoraj polovici tem tudi razložene pojme.

217 Van der Leeuw-Roord, J. (1996). What Makes a Good Textbook? V: History Textbooks all Over Europe, <http://www.glasnet.ru/~euroclio> (7. 7. 1999). Avtorica Joke van der Leeuw-Roord ugotovlja, da učbeniki, ki so zelo cenjeni, niso uporabljeni v razredu ali obratno. Meni, da je pisati kriterije za dober učbenik zelo nevarno. Tudi če učbenik ustreza vsem kriterijem, je lahko zelo slab ali obratno. Zato pa meni, da je dober učbenik mešanica objektivnih kriterijev in osebnih izkušenj. Avtorji učbenikov iščejo idealno ravnotežje med zgodovinskimi viri, ki jih vključujejo, in temeljnim besedilom. Tudi naloge, ki jih avtorji dodajo, so zelo pomembne za upoštevanje načela individualizacije in diferenciacije. Seveda pa je velika težava, kako postaviti dobra vprašanja. Nekateri skušajo upoštevati Bloomovo taksonomijo, vendar pa še vedno prevladujejo spominska vprašanja oz. vprašanja obnavljanja snovi. Drugi pa poskušajo postaviti vprašanja na različnih nivojih mišljenja. Prav tam.

Učbenik iz leta 1995 vsebuje bogato in različno slikovno gradivo, ki je vzeto iz različne literature (seznam literature je na koncu učbenika), za slovensko zgodovino pa tudi iz slovenskih arhivov in muzejev. Vsaka tema vsebuje slikovno gradivo (fotografije, zemljevide, umetniške slike, plakate, statistične tabele, skice itd.) in predstavlja ilustracijo in poglobitev učbeniške vsebine. V učbeniku iz leta 1998 pa je slikovno gradivo drugačno kot v učbeniku iz leta 1995 in je zbrano iz različnih arhivov in muzejev. Najštevilčnejše so fotografije, zemljevidi, potem pa umetniške slike, fotokopije primarnih pisnih virov, karikature itd. Ob slikovnem gradivu so podane še dodatne informacije.

Grafikon 6 prikazuje vrste slikovnega gradiva pri dveh predstavljenih slovenskih učbenikih.



Učbenik iz leta 1995 vključuje odlomke iz primarnih virov (pričevanja, referati, govori) in sekundarnih virov (strokovna literatura in literarna dela), vendar jih je malo. Posebno vrednost imajo tudi fotografije oz. fotokopije, ki prikazujejo naslovne strani originalnih pisnih virov (pogodbe, časopisne strani ipd.) v francoskem, nemškem, italijanskem ali slovenskem jeziku, vendar pa zaradi premajhne velikosti niso vse berljive. Vsi odlomki še dodatno konkretizirajo in ilustrirajo učbeniško vsebino. Učbenik iz leta 1998 pa ne vsebuje odlomkov iz zgodovinskih virov, manj je vključenih tudi fotokopij originalnih strani iz časopisov, uradnih listov in drugih dokumentov. Posebnost novejšega učbenika pa so grafične predstavitve podatkov oz. besedne sheme v preglednicah ali v barvnih kvadratih in časovne preglednice, ki poenostavljajo učbeniško vsebino.

Npr. učbenik iz leta 1995 vsebuje pri 18 temah (skupaj 30 tem) ponovitevna vprašanja na koncu tem. Nanašajo se na učbeniško vsebino, ne pa na slikovno gradivo. Vsa vprašanja so krajša vprašanja s prostimi odgovori oz. krajše esejске naloge.

Učbenik ne nakazuje aktivnega dela učencev, ampak omogoča, da učitelji sami izberejo metode in oblike dela ter različne dejavnosti. Pri učbeniku iz leta 1998 pa se ponovitvene naloge, ki so na koncu vsake teme, nanašajo na vsebino učbenika in so krajše naloge s prostimi odgovori oz. krajše esejske naloge ter preverjajo znanje in razumevanje učbeniške vsebine ter tudi samostojno razmišljanje, vendar pa le delno usmerjajo učence k samostojnemu delu.²¹⁸

V Sloveniji so delovni zvezki z različnimi nalogami sestavni del učbenika, zato so učbeniki še vedno bolj klasični kot podelovni. Delovni zvezki tako dopolnjujejo slovenske učbenike in omogočajo številne možnosti za samostojno in diferencirano delo učencev v srednji šoli, saj vključujejo na eni strani naloge objektivnega tipa, na drugi strani pa tudi krajše naloge prostih odgovorov in naloge, ki se nanašajo na zgodovinske vire.²¹⁹

Da bi bila metodična zasnova slovenskih učbenikov boljša, bi morali vsebovati več nalog, ki bi se nanašale na pisne ali slikovne vire, več nalog na dodatno literaturo in tudi primere maturitetnih nalog.

2. Francoski srednješolski učbeniki

Številne francoske založbe, kot so npr. Bordas, Hatier, ABC Bréal, Hachette, Magnard, Nathan, izdajajo učbenike za zgodovino, zato morajo šole oz. učitelji izbrati ustrezeni učbenik. V nadaljevanju sta predstavljena dva podelovna učbenika za zgodovino 20. stoletja: **Histoire T^{erm} (1995). Collection J. Marseille. Paris: Nathan in Histoire Terminale (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.**

Po zunanji strukturi sta podobna slovenskim učbenikom, še posebej glede formata in barvnega slikovnega gradiva. V uvodnem delu obeh učbenikov je uvod avtorja o namenu učbenika, kazalo vsebine in tudi odlomki iz učnega načrta. Seznam revij in izdajateljev dodatnega gradiva, ki so dovolili izdajo slikovnega in pisnega gradiva, je lahko na začetku ali pa na koncu učbenika. Na koncu učbenikov je tudi biografija pomembnih zgodovinskih osebnosti, indeks ključnih besed, pojmov ter kratic.²²⁰

Glavni namen francoskih učbenikov je dati učiteljem in učencem delovni pripomoček, uporaben v razredu in za samostojno delo, predstaviti na jasn način glavne probleme, ki se jih morajo učenci naučiti za maturo, zajeti učni program s

218 Vsebinski poudarki oz. vsebinski cilji učbenika podajajo tudi kriterije za preverjanje učnih dosežkov. »Učna tema dobi torej prek ciljev svojo učno usmerjenost in smiselnost. Pri kratkoročnem načrtovanju pouka se opiramo tudi na zasnovo učbenika in njegova izhodišča. Iz njegovih preverjalnih vprašanj dobimo osnovo za naše preverjanje znanja v razredu.« Pa tudi na maturi. Trojar, Š. (1997). Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 6, št. 4, str. 47.

219 V Veliki Britaniji posebnih delovnih zvezkov, ki bi dopolnjevali učbenike, ni. V Franciji pa izdajajo delovne zvezke z različnimi nalogami založbe, ki izdajajo učbenike, ki ne vsebujejo posebnih nalog za učence.

220 Učbenik iz leta 1995 ima 350 strani. Format 21 x 27 cm. Učbenik iz leta 1998 ima 357 strani. Format 21 x 27 cm.

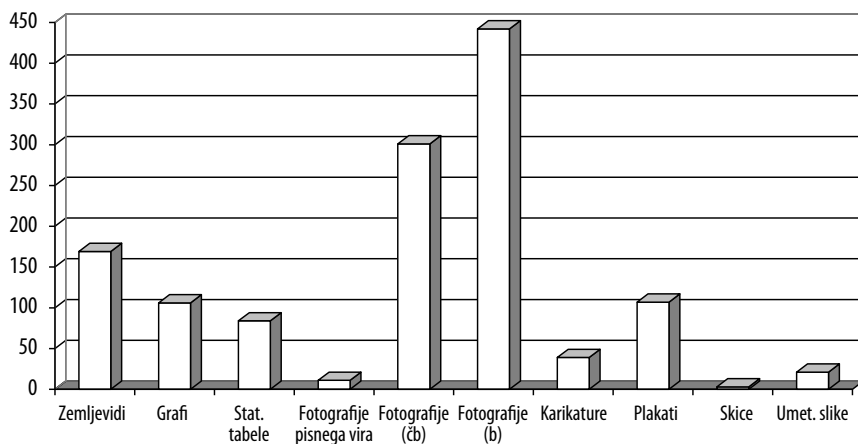
strukturiranim prikazom, predstaviti besedilo tako, da se lahko učenci z lahkoto znajdejo, učitelju pa morajo prepustiti svobodno didaktično-metodično izbiro.

Oba učbenika v uvodu na kratko predstavljata zasnovo učbenika, tako da je uporaba enostavna. Jezik in stil pisanja sta enostavna ter prilagojena učencem srednjih šol.

Metodična struktura v francoskih učbenikih je zelo natančno oblikovana. Oba učbenika imata v uvodu v vsako poglavje uvodno besedilo (učbenik iz leta 1995 vsebuje krajši odlomek iz literarnega dela), seznam tem v poglavju in motivacijsko fotografijo.

Francoska učbenika vsebujeta bogato slikovno in pisno gradivo. Prevladujejo barvne fotografije, črno-bele fotografije, zemljevidi, grafi in plakati. Učbenika vsebujeta tudi karikature, umetniške slike, statistične tabele. Posebnost so časovni trakovi, ki predstavljajo glavne dogodke pri posameznih temah (učbenik iz leta 1998).

Grafikon 7 prikazuje vrste slikovnega gradiva pri francoskih učbenikih.²²¹



Posebnost učbenikov založbe Nathan pa so tudi zemljevidi, ki so na prvi notranji in zadnji notranji strani. Na prvi notranji strani učbenika je zemljevid Evrope ali sveta za leto, s katerim se začne učbeniška vsebina, in na zadnji notranji strani učbenika ravno tako zemljevid sveta ali Evrope za leto, s katerim se konča učbeniška vsebina.

Učbeniki vsebujejo različne naloge za utrjevanje in ponavljanje, ki omogočajo diferenciacijo in navajajo učence na samostojno delo. Npr. učbenik iz leta 1998 vsebuje

²²¹ Slikovno gradivo je prikazano za tri francoske učbenike: Histoire terminale (1992). Collection A. Gautier. Rosny Cedex: ABC éditions Bréal; Histoire T^{em} (1995). Collection J. Marseille. Paris: Nathan in Histoire Terminale (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.

več vprašanj, ki se nanašajo na pisne vire, učbenik iz leta 1995 pa več nalog, ki se nanašajo na učbeniško vsebino. Učbenik iz leta 1998 vsebuje manj krajših nalog s prostimi odgovori in manj predlogov za esejske naloge. Oba učbenika vsebujeta naloge v uvodu in zaključku vsake teme. V uvodu vsebujeta eno vprašanje, ki se navezuje na celotno temo, v zaključku pa izpitne tipe nalog.

Metodična kvaliteta francoskih učbenikov je precejšnja, saj različne naloge in predlagani sezname dodatne literature v učbenikih omogočajo diferenciacijo, skupinsko in samostojno delo učencev ter omogočajo različne aktivne metode dela (npr. metodo dela s slikovnim gradivom, metodo pisanja esejev, metodo dela s pisnimi viri itd.).

Posebnost francoskih učbenikov je tudi, da imajo na koncu učbenika še dodatne naloge, ki so namenjene pripravi na maturo. Učbenik iz leta 1998 vsebuje tudi splošne informacije o maturi iz uradnega dokumenta iz leta 1996 (navodila o pisanju esejske naloge, pisanju sestavka, v katerem se proučujejo različni viri, pisanju komentarja na en zgodovinski vir in informacije o ustnem delu mature).

Konkretni primer didaktično-metodične strukture teme pa je predstavljen v nadaljevanju za temo Hladna vojna iz učbenika iz leta 1995. Tema Hladna vojna 1945–1962 je predstavljena na 14 straneh.

Uvodni del vključuje dva barvna plakata (plakat proti ZDA in plakat proti SZ), uvodno besedilo, načrt teme s štirimi podtemami, seznam pojmov (hladna vojna, zajezitev, Ždanova doktrina, ljudska demokracija, miroljubna koeksistenca, masivne represalije, stopnjevani protiudarec), ključno vprašanje (Kakšne so bile odgovornosti ZDA in SZ pri začetkih in razvoju hladne vojne?) in časovno preglednico dogodkov 1947–1959. Osrednji del vsebuje štiri obširne didaktične poudarke oz. probleme, ki so še naprej razčlenjeni (Izvori hladne vojne, Krize hladne vojne 1948–1953, Obdobje popuščanja, Ravnotežje terorja). Zaključni del sestavljajo dosje in naloge. Dosje vsebuje temo Nemško vprašanje 1945–1962 in je sestavljen iz primarnih pisnih virov. Naloge pa so namenjene pripravi na maturo in vsebujejo vprašanja, ki se nanašajo na besedilo, vprašanja, ki se nanašajo na pisne vire (oz. t. i. francoski komentar virov), in predlagane teme za esejska vprašanja. Dodan je izpis dokumentov oz. pisnih virov, oseb, datumov in besedišča, ki so uporabljeni v temi, in seznam dodatne literature in filmov.

Tudi ta primer prikazuje eno od možnosti, kako vključiti v učbeniško besedilo slikovno in pisno gradivo ter številne naloge, ki spodbujajo raziskovanje, kritično mišljenje, omogočajo diferenciacijo in podajajo napotke za druge vire. Takšen učbenik posredno tudi nakazuje način pouka in priprave na maturo. Tudi slovenski učbeniki (za 4. letnik) bi lahko pri vsaki temi vključevali motivacijski uvod (slikovno gradivo, pisno gradivo, časovno preglednico), na koncu pa tipe izpitnih nalog. Sedanji

učbeniki vključujejo uvodni del le pri poglavjih. Na koncu učbenika bi bili lahko razloženi pojmi, kratice in kratke biografije pomembnih osebnosti, seznam dodatne literature in npr. dodatne naloge za pripravo na maturo.

3. Angleški srednješolski učbeniki

Angleške založbe izdajajo številne učbenike oz. različne učbenike za določeno starost učencev pri predmetu zgodovina. Pomembne založbe so Heinemann Educational, Nelson, Collins Educational, Longman, Cambridge University Press, Stanley Thornes, Oxford University Press. Šole izberejo učbenike, ki so napisani za določene učne načrte. Izbira učbenikov je prepuščena šolam oz. učiteljem.

Učbenikov za zgodovino 20. stoletja je izredno veliko za starost od 14 do 16 let in od 16 do 18 let. V nadaljevanju je predstavljen učbenik, ki ga uporabljajo učenci za pripravo na izpit GCSE (starost 14–16 let): **Harrison, S. M. (1993). World Conflict in the Twentieth Century. Walton-on-Thames: Nelson.**

Predstavljena sta tudi dva učbenika, ki ju učenci pogosto uporabljajo za pripravo na izpit GCE (starost 16–18 let): **Traynor, J. (1991). Europe 1890–1990. Challenging History. Walton-on-Thames: Nelson in Lowe, N. (1997). Mastering Modern World History. Hampshire, London: Macmillan.** Prvi učbenik iz leta 1991 vključuje le evropsko zgodovino od leta 1890 do 1990, drugi učbenik iz leta 1997 pa svetovno zgodovino 20. stoletja.

Učbenika iz leta 1993 in 1997 sta podelovna, učbenik iz leta 1991 pa je delovni učbenik. Zunanja struktura učbenikov je podobna zlasti zaradi formata (učbenika iz leta 1993 in 1991) in pri vseh tudi zaradi črno-belega slikovnega gradiva.

Učbeniki v uvodnem delu vsebujejo uvodno besedo založbe, uvodno besedo avtorja, kazalo in tudi seznam vključenih zemljevidov (1993, 1997). V zaključnem delu učbeniki vsebujejo seznam ključnih besed in seznam založb, ki so dovolile objavo slikovnega in pisnega gradiva. Ne vsebujejo pa razloženih pojmov. Učbenik iz leta 1997 pa vsebuje tudi seznam dodatne literature za vsako poglavje v učbeniku.²²²

Angleški učbeniki so metodično dodelani. Vsako poglavje ima določeno metodično strukturo, ki je sestavljena iz uvodnega slikovnega in pisnega gradiva, temeljnega besedila in nalog.

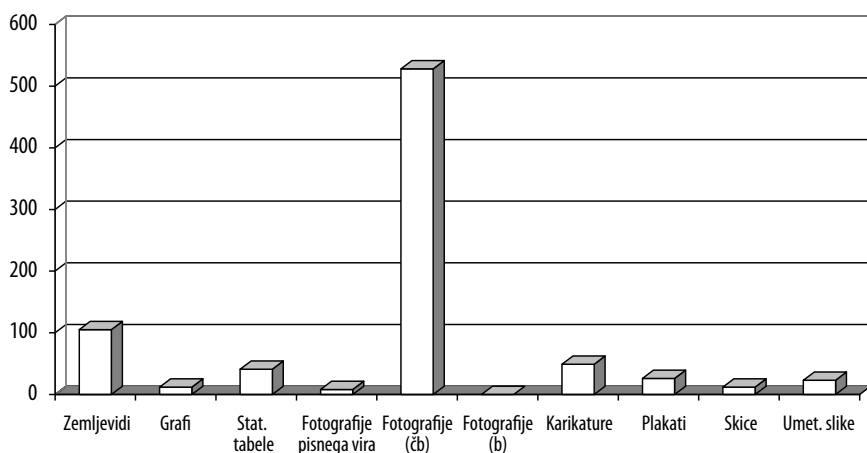
²²² Učbenik iz leta 1991 ima 365 strani. Format 19 x 24,5 cm. Učbenik iz leta 1993 ima 365 strani. Format 18,5 x 24,5 cm. Učbenik iz leta 1997 ima 522 strani. Format 15,5 x 23,5 cm.

Npr. vsako poglavje v učbeniku iz leta 1991 ima v uvodu sliko in uvodno besedilo, zaključni pa se s ponovitvenimi vprašanji, med katerimi prevladujejo krajše naloge s prostimi odgovori in tudi objektivne naloge.

Npr. vsaka tema v učbeniku iz leta 1997 vsebuje splošni uvod v temo in didaktične poudarke, ki so zastavljeni problemsko oz. pogosto v obliki vprašanj. Glavni izrazi in pojmi so razloženi v besedilu in tudi pomembnejši stavki ter ključne besede so podčrtani. Na koncu teme so različne naloge, ki se nanašajo na učbeniško vsebino ali na različne pisne in slikovne vire.

Slikovno gradivo v angleških učbenikih je črno-belo. Značilnost slikovnega gradiva je, da predstavlja vizualno predstavitev obdobja, pojasnjuje in podpira besedilo ter pri učencih razvija spretnost opazovanja. V učbenikih prevladujejo fotografije, manj pa je zemljevidov, karikatur in statističnih tabel. Slikovno gradivo je manj zastopano kot pri francoskih in slovenskih učbenikih, razen pri učbeniku iz leta 1991.²²³

Grafikon 8 prikazuje vrste slikovnega gradiva pri vseh predstavljenih angleških učbenikih.



Slikovno gradivo predstavlja glavne osebnosti, prizore s srečanj pomembnih zgodovinskih osebnosti in prizore z različnih dogodkov (1991, 1993, 1997). Slikovno gradivo in pisni odlomki so primerni in so usklajeni z učbeniško vsebino. Posebnost v učbeniku iz leta 1997 so fotografije, ki prikazujejo tudi krute prizore (ulične poboje, žrtve vojn, sestradano prebivalstvo, pobite ljudi ipd.). Fotografije prikazujejo žrtve vojn in pobite ljudi, zlasti v obdobju od leta 1945 do 1991. Učbenik iz leta 1991 ne vsebuje takšnih fotografij, medtem ko vsebuje učbenik iz leta 1993 tudi nekaj

²²³ Npr. od 15 naključno izbranih angleških učbenikov za srednješolsko stopnjo (starost od 16 do 18 let) noben učbenik ne vsebuje barvnega slikovnega gradiva. Za nižjo stopnjo (pod 14 letom starosti) pa učbeniki vsebujejo barvno slikovno gradivo.

prizorov žrtev vojn po letu 1945. Takšnih fotografij pa francoski in slovenski učbeniki ne vsebujejo.

Značilnost vseh angleških učbenikov je tudi, da vsebujejo pisno gradivo oz. veliko odlomkov iz pisnih virov, ki niso vključeni za ilustracijo učbeniške vsebine, ampak predstavljajo poglobitev učbeniške vsebine (učbenika iz leta 1991 in 1993) ali pa so vključeni v naloge (učbenik iz leta 1997).

Npr. učbenik iz leta 1993 vsebuje odlomke iz pisnih virov, ki navajajo učence na podrobni študij virov. Učenci imajo možnost upoštevati ne samo probleme, s katerimi se ukvarja zgodovinar, ampak tudi tiste, s katerimi se soočajo osebe v preteklosti. Pisni viri so odlomki pričevanj ali poročil o dogodkih ali odlomki iz strokovne literature, ki vsebujejo interpretacije zgodovinarjev. Različne vrste virov (statistični, grafični, pisni) omogočajo uživanje v preteklost. Posebno značilnost imajo teme z naslovom Uporaba virov, ki vsebujejo samo odlomke iz pisnih virov, naloge pa so postavljene neposredno na te vire.

Slikovno in pisno gradivo je usklajeno z učbeniško vsebino ter povečuje kakovost učbeniškega besedila in razumevanje pri učencih. Vsebina v pisnih odlomkih izpostavlja posebne dogodke, osebe in probleme obdobja ter omogoča, da učenci najdejo lastno pot skozi kompleksnost zgodovinskih problemov, preizkusijo lastno mnenje in širijo lastno zanimanje. Vprašanja na pisno gradivo in tudi deloma na slikovno gradivo pa spodbujajo ponovitev in utrjevanje učbeniške vsebine ter tudi zavedanje različnih interpretacij in pogledov o zgodovinskih dogodkih.²²⁴ Tako naloge poleg znanja in razumevanja preverjajo tudi analizo, sintezo in vrednotenje ter omogočajo diferenciacijo in samostojno delo učencev.

Naloge so v angleških učbenikih zelo pogoste in so namenjene utrjevanju in ponavljanju. Vključene so v učbeniško besedilo ali pa so na koncu tem ali poglavij.

Tako so npr. vprašanja pri učbeniku iz leta 1997 na koncu tem. Prevladujejo vprašanja s krajšimi odgovori, ki se nanašajo na vsebino teme, in vprašanja, ki se nanašajo na zgodovinske vire. Učbenik iz leta 1993 pa vsebuje predvsem krajše naloge s prostimi odgovori in naloge, ki se nanašajo na vire, zelo malo pa je daljših esejskih nalog. Naloge, ki jih vsebujejo vse teme, preverjajo učenčevo poznavanje učbeniške vsebine. V učbeniku iz leta 1991 so različna vprašanja, prevladujejo pa naloge, ki se nanašajo na pisne vire, potem krajše naloge s prostimi odgovori, manj pa je daljših esejskih nalog in nalog objektivnega tipa. Naloge se v glavnem nanašajo na pisne vire, ki so v učbeniku, manj pa na učbeniško vsebino in slikovno gradivo.

²²⁴ Povzeto po: Traynor, J. (1991). *Europe 1890–1990. Challenging History*. Walton-on-Thames: Nelson, str. vii.

Na podlagi analize nalog v angleških učbenikih lahko posredno sklepamo, da pouk z uporabo teh učbenikov zahteva samostojno delo učencev, to je branje in analizo pisnega in slikovnega gradiva ter pisanje krajših esejskih nalog.

Zaključek

Na podlagi didaktične analize predstavljenih učbenikov za zgodovino 20. stoletja ugotovimo, da je značilna kronološka razporeditev širokih tem. Široke teme so razporejene v različna obdobja, v obdobje pred prvo svetovno vojno, prvo svetovno vojno, obdobje med obema vojnama, drugo svetovno vojno in v obdobje po letu 1945. Od leta 1901 do leta 1945 prevladujejo zgodovinski pregledi držav Italije, Nemčije, Španije, Japonske, Velike Britanije, Francije in ZDA. Vsebina po letu 1945 pa je različno tematsko razčlenjena. Prevladujejo teme, kot so npr. Hladna vojna, Vzhodni blok, Zahodni blok, Neuvrščenost, Tretji svet in Dekolonizacija. Med neevropskimi državami pa so v ospredju Koreja, Vietnam, Kitajska in Kuba.

Vsi učbeniki vsebujejo predvsem vojaško-politično in družbeno-gospodarsko zgodovino, redko pa znanost in tehnologijo, kulturo, delavsko gibanje, okolje, zgodovino vsakdanjega življenja in pregled dogodkov v neevropskih državah. Največ gospodarskih, socialnih in kulturnih tem imajo slovenski in francoski učbeniki.

Zaključimo lahko, da imajo sodobni srednješolski učbeniki za zgodovino v Franciji in Veliki Britaniji pomembno metodično vlogo pri učnem procesu, saj vsebujejo številne aktivnosti za učence in tudi izpitne naloge. Ravno tako pa imajo tudi didaktično vlogo, saj predstavljajo osnovo za vsebinsko pripravo na zunanje srednješolske izpite (tudi v Sloveniji).

Slovenski pisci učbenikov bi lahko npr. uporabili francoske učbenike (založbe Nathan) za primer didaktično in metodično izpopolnjenega učbenika glede na evalvacijske kriterije, ki se uporabljajo za učbenike. Slovenski učbeniki bi lahko postali integrirani učbeniki, ki bi vključevali poleg osnovnega besedila tudi zgodovinske vire in različne aktivne naloge. Takšni učbeniki bi posredno omogočali kakovosten pouk in tudi boljšo pripravo na maturo iz predmeta zgodovina v Republiki Sloveniji.

OVREDNOTENJE GIMNAZIJSKEGA UČNEGA NAČRTA ZA ZGODOVINO²²⁵

Uvodno pojasnilo

V tem prispevku sta ovrednotena dva slovenska gimnazijska učna načrta, ki sta izšla v drugi polovici 90. let 20. stoletja:

- Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

Prvi je bil v veljavi le nekaj let, drugi pa deset let v Republiki Sloveniji.²²⁶

Uvod

»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 psiho-pedagoške 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.«²²⁷

V nadaljevanju je predstavljena evalvacija oz. ovrednotenje dveh učnih načrtov za zgodovino v gimnaziji, in sicer iz leta 1996 in leta 1998. Ovrednotenje se nanaša na učne cilje, vsebino in didaktično-metodične napotke v učnem načrtu.²²⁸

²²⁵ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 73, št. 2/3, str. 233–247.

²²⁶ Učni načrt. Zgodovina (2008). Gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimm.pdf (24. 1. 2009).

²²⁷ Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 2, str. 117–118.

²²⁸ Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

Analiza in ovrednotenje učnih ciljev

Učni cilji so povezani z učno vsebino in postopki, saj določajo tudi izbiro učne vsebine in učnih dejavnosti.²²⁹ Najpogostejša delitev učnih ciljev v sodobnih učnih načrtih je s procesnega vidika. Cilji so lahko globalni ali splošni (smerni), parcialni ali vmesni (grobi, etapni) ali operativni (natančni, konkretni, 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. Pri predmetnem učnem načrtu se ti cilji ponavadi razdelijo v uvodne oz. splošne učne cilje, ki so ponavadi zapisani v uvodu v učni načrt in predstavljajo namen predmeta, in v specifične cilje, ki so tudi zapisani v uvodu in predstavljajo vsebinski, metodični ali vzgojni vidik predmetnih ciljev.

Npr. v **učnem načrtu iz leta 1996** je deset splošnih učnih ciljev, ki se nanašajo na vse štiri letnike in se lahko razdelijo v tri vrste.

Prva vrsta ciljev vsebuje didaktični vidik in predvideva, da učenci v štirih letih »pridobijo znanje o pomembnih dogajanjih, pojavih in procesih iz svetovne, evropske in slovenske zgodovine; pridobijo spoznanja o vplivih evropskih in svetovnih dogajanj na slovensko zgodovino in jih razumejo; razvijajo zanimanje za zgodovinsko preteklost in sedanjost slovenskega naroda in njegovih dosežkov; pridobijo znanje o življenju, delu, miselnosti in znanstvenih dosežkih, gospodarskih procesih in socialnih odnosih v različnih zgodovinskih obdobjih; vrednotijo kulturno dediščino v splošnem in nacionalnem okviru.«²³⁰ Didaktični vidik zavzema politični, kulturni, gospodarski in družbeni pregled zgodovinskega dogajanja in predstavlja uporabno, bogato in ustrezno učno vsebino za srednješolce.

Druga vrsta ciljev vsebuje metodični vidik in predvideva, da učenci »razvijajo časovno in prostorsko predstavljalnost ter sposobnost sporočanja zgodovinskih informacij (brati zgodovinsko besedilo, ga razumeti, razložiti) in kritično presojo vseh oblik sporočil; znajo ločevati vzroke, povode in posledice, ugotavljajo soodvisnost različnih pojavov, kontinuitete in sprememb v razvoju in tako razvijajo zgodovinski način mišljenja; razvijajo sposobnost logičnega razumevanja pojmov in sposobnost povezovanja v sintezo istorodnih in raznorodnih zgodovinskih dejstev; se usposablja za uporabo zgodovinske karte, virov in besedil, za samostojno delo.«²³¹ Učni

229 »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 sestavljavcev 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. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 2, str. 121.

230 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5.

231 Prav tam.

cilji ustrezajo sposobnostim učencev ter tudi pouku v srednji šoli, vendar pa med njimi ni učnih ciljev, kot npr. kritična analiza zgodovinskih virov oz. ugotavljanje pristranskosti in veljavnosti v primarnih ali sekundarnih virih, kar je značilno za francoske, angleške in mednarodne učne načrte.²³²

Tretja vrsta ciljev pa vsebuje vzgojni vidik in predvideva, da učenci »razvijajo zanimanje za družboslovno proučevanje in raziskovanje; pridobivajo delovne navade: natančnost, sistematičnost, vztrajnost.«²³³

Učni načrt iz leta 1998 pa vsebuje 14 splošnih učnih ciljev. Osem splošnih učnih ciljev je istih kot v učnem načrtu iz leta 1996. Dva učna cilja sta dopolnjena s pomembnim narodne in evropske identitete: Učenci »razvijajo zanimanje za zgodovinsko preteklost in sedanost slovenskega naroda in njegovih dosežkov ter si oblikujejo zgodovinsko zavest o slovenski narodni identiteti in državni pripadnosti; vrednotijo kulturno dediščino v splošnem in nacionalnem okviru, se ozaveščajo o pomenu ohranjanja lastnih kulturnih tradicij in pridobivajo evropske kulturne in civilizacijske življenjske vrednote.«²³⁴ Dodani pa so štirje novi učni cilji z metodičnim in vzgojnim vidikom, ki še bolj poudarjajo uporabnost in pomembnost zgodovine. Učenci naj »razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih ver, kultur in skupnosti doma in v svetu; pridobivajo vedenja o prizadevanjih za človekove in državljanske pravice ter se ozaveščajo o pomenu njihovega spoštovanja; razvijajo sposobnost komuniciranja in izražanja misli o zgodovinskih dogajanjih; v povezavi s šolsko knjižnico pridobivajo knjižnično-informacijska znanja, potrebna za aktivno iskanje strokovne in poljudne zgodovinske literature.«²³⁵

Pogosto pa so v učnih načrtih vključeni **operativni cilji**, ki vsebino in ravnanje učencev opisujejo bolj konkretno in natančno ter usmerjajo pouk oz. učiteljevo poučevanje in dejavnosti učencev. Vsebujejo pa tudi potrebne pogoje za njihovo uresničitev in pomoč, ki jo učenci potrebujejo.²³⁶ Ti operativni cilji sicer usmerjajo učitelja k določeni didaktično-metodični izvedbi pouka, vendar pa ne bi smeli omejevati učitelja, ampak omogočati še druge možnosti izvedbe pouka. Tudi operativne učne cilje razdelimo v spoznavne (didaktične, vsebinske), metodične in vedenjske cilje

232 Npr. učni načrti: GCE History. Advanced Level Syllabus (1998). London: London Examinations; Histoire-Géographie, Bulletin Officiel n°22 – 24 juin 1993; GCSE History. Syllabuses A, C, D and E (1998). London: London Examinations; History. Syllabus for Examination in 1999. Cambridge: IGCSE Office University of Cambridge. Local Examinations Syndicate; IB History Subject Guide (1996). Geneva: International Baccalaureate Organisation; IB Middle Years Programme Humanities (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation.

233 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5.

234 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 4, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

235 Prav tam, str. 4–5.

236 Strmčnik, F. (1996). Vzgojno-izobraževalni cilji. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 7–8, str. 315, 319–220. Operacionalizacija učnih ciljev prinaša dve vprašanji. Prvo vprašanje je, ali je možno operacionalizirati vse vzgojno-izobraževalne cilje in jih preverjati ter kje je mesto operativnih ciljev na relaciji učni načrt – učna priprava. Strokovnjaki nasprotujejo zagovornikom čistih učinkovitih 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 podrobni učni načrt in še posebej k učni pripravi, saj s tem učitelji lahko upoštevajo specifične okoliščine učnega dela. Strmčnik, F. (1996). Vzgojno-izobraževalni cilji. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 7–8, str. 323.

(vzgojne, življenjske). Pri spoznavnih ciljih naj bi učenci poznali podatke (letnice, osebe, dogodke ...), pri metodičnih ciljih bi znali uporabiti zgodovinska besedila, fotografije, karikature, zemljevide, grafe, statistične tabele ipd., izdelovati poročila, povzetke, seminarske naloge itd. Pri vedenjskih ciljih pa bi znali aktivno sodelovati v skupinah in dvojicah, biti odgovorni, kritični, tolerantni ter razviti pisne in govorne spretnosti ter ustrezno uporabiti čas.²³⁷

Učni načrt iz leta 1998 vsebuje tudi operativne cilje. Vsak letnik vsebuje operativne cilje, sestavljene na podlagi didaktičnih poudarkov pri temah v učnem načrtu, in jih je več kot 100 za vsak letnik (npr. 1. letnik 105, 2. letnik 113, 3. letnik 102 in 4. letnik 118 operativnih ciljev). Tematizacija operativnih ciljev je zelo pregledna, saj široke teme vsebujejo teme, te pa operativne cilje. Nenavadno je, da je operativnih ciljev več kot didaktičnih poudarkov v učnem načrtu, razen pri 4. letniku. V istem učnem načrtu tako ni enake tematizacije vsebine pri učnem načrtu in pri razporeditvi operativnih ciljev.²³⁸ Ravno tako je tudi tematska struktura deloma spremenjena, saj je pri operativnih ciljih 27 širokih tem (učni načrt 28), 150 tem (učni načrt ima 41 označenih, lahko pa se dodajo še nekatere, ki nimajo naslovov – ok. 24) in 438 operativnih ciljev (učni načrt le 341 didaktičnih poudarkov).²³⁹

Če analiziramo operativne cilje, lahko ugotovimo, da so usklajeni z didaktičnimi poudarki v učnem načrtu. Prevladujejo sicer nižji kognitivni cilji (znanje in razumevanje), izraženi z glagoli, kot npr. učenci spoznajo, ugotovijo, pojasnijo, razložijo, obnovijo, navedejo, naštejejo, opišejo, prikažejo, vendar pa so tudi že prisotni višji kognitivni cilji (uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje), kot npr. učenci primerjajo, razlikujejo, analizirajo; manj pa povežejo, dokažejo, posplošijo, utemeljijo, ocenijo, razvrščajo, sklepajo, proučujejo ipd.²⁴⁰

Poudarimo lahko, da operativni cilji bolj ustrezno, jasno in sistematično predstavljajo učno vsebino in še posebej dejavnosti učencev. Operativni cilji bolj natančno usmerjajo pouk zgodovine, vendar pa vseeno dopuščajo metodične variante. »Operativni

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

238 Npr. široka tema Iskanje novega ravnotežja v Evropi in svetu ima v učnem načrtu pet tem in 20 didaktičnih poudarkov, pri operativnih ciljih pa ima ta široka tema osem tem in 25 operativnih ciljev.

239 Npr. v 4. letniku prvo poglavje vsebuje pet tem (učni načrt le štiri), drugo poglavje ima dve temi (tudi dve temi), tretje poglavje ima pet tem (dve temi), četrto poglavje ima osem tem (pet tem), peto poglavje ima eno temo (tudi eno temo), šesto poglavje ima šest tem (sedem tem), sedmo poglavje ima enajst tem (deset tem) in osmo poglavje ima dve poglavji (ena tema) v učnem načrtu. Učitelj, ki izdeluje individualni letni učni načrt (70 ur za letnik), mora določene operativne ali didaktične poudarke združevati na eni strani ali pa določene poudarke izpustiti za učne enote, na drugi strani pa mora paziti na didaktične poudarke, ki jih vsebuje izpitni katalog, v primeru, če pripravlja učence na maturo.

240 »Učni cilji ponavadi kažejo, kaj učitelj namerava narediti in kakšne dosežke oziroma spremembe vedenja učencev pričakuje od svojega poučevanja in lastnega učenja učencev pri pouku. Učitelju morajo omogočiti, da se nanje osredotoči, da si jasno zamisli, kaj naj bi delal, kakšne izkušnje mora priskrbeti učencem, da bi prišlo do željene spremembe vedenja.« Tomić, A. (1992). *Načrtovanje učiteljevega dela – Imperativ sodobne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik 23, št. 4, str. 19.* Npr. pri temi Družbeni sistemi v Evropi med vojnami so navedeni štirje operativni cilji: Učenec »pozna razmere, ki so omogočile pojav fašizma in nacionalsocializma; konkretizira vzpon fašizma v Italiji in njegove bistvene značilnosti; pojasni bistvene cilje in slabosti novih oblik gospodarstva v Sovjetski zvezi; pojasni utrditev boljševiške oblasti, pojem stalinizem in življenje v sovjetskem totalitarizmu.« Tema Poraz demokracije v Nemčiji, odmevi fašizma v Evropi vsebuje dva operativna cilja: Učenec »razloži razmere, ki so omogočile vzpon in zmago nacizma v Nemčiji (konec ustavnega življenja in začetek političnega in državnega terorja); ob odlomkih besedil in ilustrativnem gradivu navede in pojasni glavne značilnosti nacizma.« Operativni cilji so vzeti iz: Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 45–47, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

učni cilji praviloma nakazujejo uresničevanje aktivnosti dijakov pri pridobivanju novih informacij, izbor konkretnih metod dela pa je stvar učiteljeve strokovne avtonomije in razpoložljivih učnih sredstev. Narava posameznih ciljev in vsebin narekuje metode dela (delo z zgodovinskim zemljevidom, besedilom, viri, s slikovnim gradivom, statističnimi podatki, z zgodovinsko poljudno literaturo itd.).²⁴¹

Zaključimo lahko, da tematizacija operativnih ciljev ni popolnoma usklajena s tematizacijo učne vsebine v učnem načrtu. Ker je operativnih ciljev pri vseh letnikih še več, kot je didaktičnih poudarkov v učnem načrtu, razen v 4. letniku, morajo tako učitelji pri sestavi individualnega letnega učnega načrta upoštevati didaktične poudarke in še operativne cilje.

Analiza in ovrednotenje učne vsebine

Vsebinska prenova srednješolskih učnih načrtov v Republiki Sloveniji, ki je potekala tudi za srednješolski predmet zgodovina po letu 1990, je poskušala odpraviti prenatrpanost določenih učnih vsebin v učnih načrtih, povečati motivacijo za izobraževanje ter uporabo aktivnih oblik in metod, zmanjšati pasivizacijo učencev in poudarek na učitelju kot edinemu prinašalcu znanja, povečati kakovost pridobljenega znanja in usposobljenost učencev za samozavestno reševanje življenjskih problemov.²⁴² Tako sta prenovljena učna načrta za gimnazijo (iz leta 1996 in 1998) uvedla številne vsebinske spremembe, ki so predstavljene v nadaljevanju.²⁴³

Na izbor vsebine v učnem načrtu iz leta 1998 so vplivali trije vidiki: didaktični, metodični in vzgojni, ki so tudi enakovredno zastopani pri učni vsebini.

Prvi razlog je didaktični vidik, ki je v skladu tudi s stališči evropskih organizacij (npr. Sveta Evropa ali Euroclia): »Vsebinska zasnova učnega programa zajema temeljne zgodovinske pojave in procese, ki pomenijo osnovo zgodovinske vednosti in so pogoj za razumevanje kulturnega in civilizacijskega razvoja človeštva. Poudarek je na gospodarsko-socialnih in kulturnozgodovinskih temah. Učni načrt je obogaten z vsebinami iz vsakdanjega življenja, s prikazom materialnih in duhovnih dosežkov človeštva v posameznih zgodovinskih obdobjih.«²⁴⁴ Šolska zgodovina

241 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 55, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

242 Več o kurikularni prenovi v Sloveniji: Šolstvo v letih 1992–1996, <http://www.mss.edus.si> (6. 12. 1999).

243 Razprava o temeljiti prenovi šolskih učnih načrtov za zgodovino se je začela leta 1990 na 25. zborovanju slovenskih zgodovinarjev v Murski Soboti. Po tem zborovanju je Zveza zgodovinskih društev Slovenija izoblikovala dve delovni skupini, ki sta pripravili predlog novih vsebin za pouk zgodovine. Več o tem: Vodopivec, P. (1994). Ob predlogu novega programa pouka zgodovine v gimnazijah. Zgodovinski časopis, letnik 48, št. 2, str. 257–258. Rezultat pa je bil nov učni načrt za osnovne šole leta 1994 in za gimnazije ter tehniške šole leta 1996. Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Učni načrt za zgodovino v tehniških in drugih strokovnih šolah (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli (1994). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

244 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 3, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

prikazuje znanja in spoznanja strokovnega zgodovinopisja, ki pojasnjujejo številna protislovna in odprta vprašanja slovenske zgodovine ter uvršča politično zgodovino v gospodarski, družbeni in kulturni kontekst.²⁴⁵ »V ospredju šolskega prikaza zgodovine naj bi bilo torej vprašanje, kako so ljudje živeli, kako so doživljali svojo okolico, soljudi in sosede, kako razumeli sebe, svojo sedanost in svojo prihodnost, kako so skozi čas in v različnih svetovnih prostorih oblikovali življenjske vrednote, vsakokratno pojmovanje kvalitete življenja in svoje videnje temeljnih bivanjskih problemov.«²⁴⁶ Vsebina je izbrana iz slovenske, evropske in svetovne zgodovine. »Slovenska zgodovina, zgodovinske izkušnje in kulturna dediščina so umeščene v širši srednjeevropski in evropski prostor, kar omogoča boljše razumevanje vplivov na dogajanja in njihovo medsebojno povezanost. Tak pristop k realizaciji učnega načrta omogoča ustreznejše povezovanje občne in narodne zgodovine ter daje celovitejši pogled na zgodovinska dogajanja in procese, s tem dobiva domača zgodovina pravi pomen in razsežnost.«²⁴⁷

Drugi razlog je metodični vidik, ki poudarja še bolj kot učni načrt iz leta 1996 aktivni pouk in večjo aktivnost učencev: »Cilj zasnove je, da z večjo pestrostjo pripomore k privlačnosti in zanimivosti pouka. Šolajoči se mladini zgodovina širi zgodovinsko časovno in prostorsko predstavo ter ji omogoča z aktivnimi oblikami in metodami dela (uporaba virov, zemljevidov in nebesednih virov informacij) razvijanje sposobnosti za sporočanje zgodovinskih informacij, kritično presojo vseh oblik sporočil ter sposobnosti medsebojnega povezovanja istorodnih in raznorodnih zgodovinskih dogajanj.«²⁴⁸

Tretji razlog je vzgojni vidik, ki poudarja pomembnost vsebine in tudi uporabnost zgodovinskega znanja za učence. »S primerjavami življenja v preteklosti in sodobnosti, s časovno globino kakor tudi široko tematiko človekovega bivanja in zgodovinskih izkušenj pa ima zgodovina pomembno vzgojno-izobraževalno vlogo pri demokratični življenjski orientaciji mladih. Zgodovinska znanja dajejo dijaku široko duhovno obzorje in življenjsko osmišljanje. Glede na dosedanjo zgodovinsko izkušnjo Slovencev (pa tudi drugih narodov) ima zgodovina pomembno vlogo tudi pri oblikovanju narodne zavesti in narodne identitete.«²⁴⁹

245 Vodopivec, P. (1994). Ob predlogu novega programa pouka zgodovine v gimnazijah. *Zgodovinski časopis*, letnik 48, št. 2, str. 257. O tem tudi: Repe, B. (1996). Nekaj pogledov na prenovo kurikulumov pri pouku zgodovine. *Zgodovinski časopis*, letnik 50, št. 2, str. 293: »V središču pozornosti sta človek in človeška civilizacija v posameznih zgodovinskih obdobjih, prostorsko je poudarjen evropski kulturnozgodovinski prostor (vendar s svetovnimi vzporednicami, kjer je le mogoče), v katerega je umeščena slovenska zgodovina. Učni načrt je v osnovi zasnovan kronološko, vendar obenem tudi tematsko in problemsko, izogiba se ideologizaciji (tudi v aktualnem smislu pretiranega "slovenocentrizma" in podleganja zgodovinskim mitom), večji poudarek daje socialnim, gospodarskim, kulturnim in duhovnozgodovinskim procesom. Eden od njegovih namenov je pripomoči, da bi zgodovina v šoli način zgodovinskega mišljenja (oblikovanje občutka za prostor in čas) ter druge vzgojno-izobraževalne cilje opravila na zanimiv, zabaven in privlačen način.«

246 Vodopivec, P. (1991). K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli. *Zgodovinski časopis*, letnik 45, št. 1, str. 117.

247 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 3, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

248 Prav tam, str. 3.

249 Prav tam.

Pri ovrednotenju učne vsebine v učnih načrtih se lahko postavijo naslednja vprašanja, kot so npr.: ali je vsebina pomembna, ali ustreza ciljem, ali ustreza sposobnostim za učenje in vadenje, ali ustreza stilom poučevanja in učenja, v kolikšni meri se vsebina usmerja k novemu znanju, v kolikšni meri je novo znanje ustrezno in uporabno, v kolikšni meri vsebina bogati sedanje znanje, v kolikšni meri vsebina utrjuje in uri dejansko znanje, v kolikšni meri vsebina omogoča ponavljanje prejšnjega znanja, v kolikšni meri vsebina uvaja nove sposobnosti, v kolikšni meri sposobnosti odražajo učenčeve izkušnje in razvoj, v kolikšni meri vsebina bogati učenčevo vedenje, kako zanimiva je vsebina, kako vsebina pospešuje razumevanje, kako lahko učenci uporabljajo znanje, v kolikšni meri lahko učenci uporabljajo novo znanje in sposobnosti, v kolikšni meri vsebina lahko omogoča širino, ravnotežje, globino, ustreznost, skladnost, stalnost in napredek, v kolikšni meri zadovoljuje individualne potrebe, kateri kriteriji so bili uporabljeni pri poenostavljanju in prilagajanju.²⁵⁰

Učna načrta za zgodovino iz leta 1996 in 1998 upoštevata starostno stopnjo učencev, težavnost in didaktično redukcijo,²⁵¹ manj pa izbor in globino učne vsebine. Po Vladimirju Poljaku učni načrt predpisuje obseg in globino učnih vsebin. Obseg učnega načrta zajema širino znanja in sposobnosti.²⁵² »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.«²⁵³ Globina ali intenzivnost pa določa globino izobraževanja, to pomeni globino znanja in stopnjo sposobnosti, ki jih morajo učenci pridobiti.²⁵⁴ Zato sestavljavci učnih načrtov za določeno šolsko stopnjo (razred) določijo najbolj optimalno razmerje med obsegom in globino neke učne vsebine. Obseg in globina učne vsebine pa sta tudi povezana, saj ju ni mogoče ločiti. Z obsegom raste globina, z globino pa obseg. A tudi to ni dovolj. Učitelji so dolžni to razmerje konkretizirati in ga prilagoditi individualnim učnim posebnostim učencev. Tako je slovenski gimnazijski učni načrt obsežen v raznovrstnih temah in didaktičnih poudarkih in s tem poglobljen v širino. Npr. pri angleških in mednarodnih učnih načrtih pa je učna vsebina poglobljena pri izbranih temah (vzročne države, dogodki, procesi ali osebnosti) in manjšem številu didaktičnih poudarkov, predvsem s pomočjo zgodovinskih pisnih in slikovnih virov.

Za oba učna načrta lahko zaključimo, da je učna vsebina bogata, zanimiva, uporabna in ustrezna, vendar pa je zaradi večjega števila didaktičnih poudarkov oz. širine učne vsebine manjša možnost poglobitve celotne učne vsebine, možna je le poglobitev nekaterih izbranih vsebin.

250 Povzeto po: Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge, str. 128–129.

251 Didaktična redukcija preoblikuje obširno znanstveno vsebino v poenostavljeno in razumljivo učno vsebino za učence.

252 Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: DZS, str. 41.

253 Prav tam, str. 42.

254 Prav tam, 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.

Tematizacija vsebine v učnih načrtih zgodovine je izredno pomembna, saj je učna vsebina ponavadi tematsko razporejena.²⁵⁵ Učna vsebina v učnih načrtih je 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).

Tematska struktura vsebine v gimnazijskem učnem načrtu iz leta 1996 je takšna, da imajo štiri letniki 23 širokih tem oz. poglavij. 1. letnik (70 ur) obsega šest širokih tem: Zgodovina, Podobe iz prazgodovine, Zgodnje visoke kulture (prve civilizacije), Grčija, Rimljani, Zgodnji srednji vek. 2. letnik (70 ur) vsebuje štiri široke teme: Evropa in svet v visokem in poznem srednjem veku, Evropa in svet na prehodu iz srednjega v novi vek, Evropa in svet od 16. do 18. stoletja, Kriza Evrope starega reda in njen poskus, da se modernizira. 3. letnik (70 ur) vsebuje pet širokih tem: Evropa in svet 1815, Med revolucijo in legitimizmom, Revolucije 1848 – rezultat nakopičenih nasprotij, Vprašanje o mejah razvoja – konec velikih iluzij, Vse bližje svetovni vojni. 4. letnik (70 ur) vsebuje največ, to je osem širokih tem: Prva svetovna vojna, Versajska Evropa, Evropa »narodov« in Evropa ravnotežja, Kraljevina Srbov, Hrvatov in Slovencev, Iskanje novega ravnotežja v Evropi in svetu, Neizbežnost vojne, Druga svetovna vojna, Povojna geopolitična slika Evrope in sveta, Sodobni svet in njegova protislovja. Široke teme Versajska Evropa, Iskanje novega ravnotežja v Evropi in svetu in Neizbežnost vojne bi bile lahko povezane v eno široko temo Evropa in svet med obema vojnama zaradi večje preglednosti zgodovine 20. stoletja, ravno tako pa bi bilo lahko več širokih tem za zgodovino po letu 1945, v katerih bi bila slovenska zgodovina vključena v posebno široko temo.

Če analiziramo tematsko strukturo, ugotovimo, da široke teme niso sistematično razdeljene na teme, te pa na didaktične poudarke, oz. vsi didaktični poudarki nimajo naslova teme. Tako od 23 širokih tem v učnem načrtu 10 širokih tem vsebuje neposredno didaktične poudarke, 12 širokih tem nima naslova za didaktične probleme, ki so takoj za poglavjem oz. pred prvo temo; samo ena široka tema je sistematično razdeljena v tri teme, te pa so razčlenjene na didaktične poudarke.²⁵⁶ Tudi didaktični poudarki so nesistematično zabeleženi, saj so nekateri razporejeni v odstavke, drugi pa v stavke, ki so zelo dolgi ali pa zelo kratki.²⁵⁷ Zato je zelo težko določiti

255 »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 regijih, 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.

256 23 širokih tem vsebuje 48 označenih tem, 12 tem nima naslova za uvodne poudarke, 10 sklopov didaktičnih poudarkov pa ni razporejenih v teme.

257 Npr. poglavje Povojna geopolitična slika Evrope in sveta v 4. letniku vsebuje devet tem. Didaktični poudarki sledijo kronološko progresivni razporeditvi učne vsebine. Značilno za te didaktične poudarke v učnem načrtu je, da niso sistematično navedeni v okviru tematske logike. Teme vsebujejo različno število didaktičnih poudarkov. Poudarki so sicer ločeni z ločili (npr. piko), vendar so različno razporejeni, ali v odstavke ali pa je vsak stavek v novi vrsti. Če so razporejeni v en stavek v novi vrsti, vsebuje določen vsebinski poudarek (npr. Povojna Kitajska ali npr. Sovjetska zveza kot ideal in kot katastrofalna deziluzija, kaj Evropa in svet vesta o njej v letih 1948 do 1951). Če pa so didaktični poudarki v odstavku, vsebujejo različne vsebinske poudarke, ki se sicer povezujejo med seboj, vendar bi bilo bolje, če bi bili ločeni (npr. Izrael in arabske države, tretji

število didaktičnih poudarkov. Na podlagi ločila pike naj bi učni načrt vseboval 353 didaktičnih poudarkov. 1. letnik naj bi vseboval 65, 2. letnik 60, 3. letnik 77 in 4. letnik 151 didaktičnih poudarkov. Prvi trije letniki imajo podobno število didaktičnih poudarkov, 4. letnik pa jih ima še enkrat več, kar pomeni, da didaktična redukcija ni bila tako upoštevana,²⁵⁸ saj učni načrt za vsak letnik predvideva 70 ur.

Tematska struktura vsebine v učnem načrtu iz leta 1998 je podobna tematizaciji v učnem načrtu iz leta 1996 z manjšimi spremembami. Tako vsebuje 1. letnik eno poglavje več (Judovstvo in krščanstvo), v 3. letniku pa so štiri nove teme, ki so nastale tako, da so dve široki temi razpolovili, eno temo pa so razdelili v tri, tako da je tematizacija vsebine za 3. letnik bolj pregledna. V 4. letniku je prišlo do zamenjave didaktičnega poudarka (Pariška mirovna konferenca), ki so ga uvrstili v poglavje Versajska Evropa; široka tema Iskanje novega ravnotežja v Evropi in svetu je dobila nove naslove za teme: Družbenopolitični sistemi med svetovnjima vojnama (za uvodne didaktične poudarke), Razvoj gospodarstva, znanosti in umetnosti, Nadaljevanje politično-ideoloških zaostritev in polarizacij, Razcepljenost Evrope v tridesetih letih, Jugoslavija in Slovenci v tridesetih letih. Široka tema Druga svetovna vojna pa je iz devetih tem prešla na sedem. Zaradi boljše preglednosti bi bili lahko samo dve široki temi ali največ tri za obdobje med obema vojnama (npr. Evropa in svet med obema vojnama, Novi vojni naproti, Slovenci med obema vojnama).

Ker se tematska struktura ni spremenila tudi pri drugih poglavjih, učni načrt vsebuje tako 28 širokih tem, devet širokih tem nima naslova za uvodne didaktične poudarke, 15 širokih tem ni razdeljenih v teme, ampak vsebuje neposredno didaktične poudarke. To pomeni, da so samo štiri široke teme razdeljene na teme, te pa razčlenjene na didaktične poudarke. Skupaj je tako označenih le 41 tem. To pomeni, da tematska struktura ni skladna in sistematična. Učni načrt vsebuje 341 didaktičnih poudarkov. 1. letnik vključuje 64 didaktičnih poudarkov (en didaktični poudarek manj kot v starejšem učnem načrtu), 2. letnik 60 (enako število didaktičnih poudarkov), 3. letnik 72 (pet poudarkov manj) in 4. letnik 145 didaktičnih poudarkov (osem didaktičnih poudarkov manj, dva sta nova didaktična poudarka).²⁵⁹

svet skupaj ali pa npr. Krepitev Zahodne Nemčije in vzpon Japonske skupaj). Ravno tako so didaktični poudarki različno obsežni, saj so nekateri kratki in jedrati, drugi pa podrobno nakazujejo vsebino in so izraženi v daljšem stavku ali celo odstavku.

258 Če pa bi upoštevali odstavke, bi bile razlike v obsegu vsebinskih poudarkov prevelike, saj odstavke vključuje samo en kratek stavek, več stavkov ali zelo dolge stavke. Nekateri odstavki so ločeni s presledkom, drugi pa ne. Če upoštevamo pravilno zapisane odstavke, potem bi npr. 1. letnik vseboval 20 obsežnih vsebinskih poudarkov, 2. letnik 24, 3. letnik 31 in 4. letnik 53.

259 Didaktični poudarki so prešteti po ločilu pika in ne po odstavkih. Npr. 4. letnik vsebuje osem širokih tem, ki imajo iste naslove kot učni načrt iz leta 1996. Od osmih širokih tem so tri široke teme razdeljene v teme (Versajska Evropa, Evropa »narodov« in Evropa ravnotežja, Iskanje novega ravnotežja v Evropi in svetu, Druga svetovna vojna), te pa razčlenjene v didaktične poudarke, dve široki temi imata le didaktične poudarke (Neizbežnost vojne, Sodobni svet in njegova protislovja), tri široke teme pa nimajo uvodnega naslova teme za uvodne didaktične poudarke (Prva svetovna vojna, Kraljevina Srbov, Hrvatov in Slovencev, Povojna geopolitična slika Evrope in sveta). Tako je označenih skupaj 27 tem, tri teme nimajo naslova, dve temi pa bi lahko dodali pri poglavjih, ki imata neposredno didaktične poudarke. V 4. letniku je skupaj 145 didaktičnih poudarkov, kar pomeni, da je učna vsebina obsežna in raznovrstna, vendar pa široke teme niso notranje logično enako zasnovane in tako predstavljajo veliko raznovrstnost in kompleksnost, saj poglavja vsebujejo različno število tem (1–9), vsaka tema pa različno število didaktičnih poudarkov (2–10). Tako mora npr. učitelj v 4. letniku združevati didaktične poudarke ali pa izbirati med njimi najbolj zanimive, ustrezne in pomembne, saj ima na voljo 70 ur. Če združuje didaktične poudarke, potem učna vsebina ne more biti poglobljena (npr. z viri), če pa izbira didaktične poudarke, potem pa mora obvezno upoštevati še izpitni katalog, ki vsebuje obvezne izpitne vsebine.

Razporeditev širokih tem je v obeh učnih načrtih kronološko progresivna, saj razvrščata vsebine od najstarejših dogodkov k novejšim. Razporeditev je jasna, pregledna in ustrezna. Zasnova širokih tem je kompleksna, naslovi tem so splošni, podteme in didaktični poudarki so konkretni ter povezani z vojaško-politično, gospodarsko-družbeno in kulturno zgodovino. Druge možnosti za razvrstitev učne vsebine v učnih načrtih pa so še regresivna razvrstitev vsebine, ki razvršča učno vsebino od sedanjosti k bližnji in daljni preteklosti; monografska razvrstitev, ki razvršča vsebino po pomembnejših dogodkih, ki obeležujejo določeno zgodovinsko obdobje, in koncentrična razporeditev, v kateri se nekateri deli obravnavajo v dveh ali več zaokroženih celotah (npr. v osnovni šoli v manjšem obsegu, v srednji šoli pa je vsebina obsežnejša).²⁶⁰ Posebna monografska razvrstitev zgodovinske vsebine pa je na osnovi eksemplarnega izhodišča oz. po vzorčnem načelu (razvojni ali strukturalni princip), v katerem je vsebina osredotočena na izbrani primer in poglobitev tega primera. Primeri so lahko tipični (npr. ruska oktobrska revolucija), lahko predstavljajo model ali vzorec (npr. sovjetski model po letu 1945) ali pa so reprezentančni (npr. Marija Terezija kot predstavnica razsvetljenega absolutizma).²⁶¹ Pri eksemplarnem učenju je pomembna tipičnost in prepričljivost posameznih primerov, ne pa njihovo število.²⁶²

Široke teme vsebujejo **progresivno časovno projekcijo**, saj prikazujejo razvoj zgodovinskih dogodkov in procesov. Npr. široka tema Iskanje novega ravnotežja v Evropi in svetu vsebuje teme: Leta upanja 1924–1929, Svetovna gospodarska kriza 1929, Nadaljevanje politično-ideoloških zaostritev in polarizacij, Razcepljenost Evrope in sveta sredi tridesetih let, Jugoslavija in Slovenci v drugi polovici tridesetih let. Druge možnosti zasnove širokih tem pa so lahko še po sistemu regresije in sistemu strukturalno sistemske projekcije. 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).²⁶³

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

261 Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 78.

262 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. Zgodovinski časopis, letnik 41, št. 3, str. 519.

263 Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 94. Npr. obdobje po letu 1945 bi bilo bolj sistematično in pregledno, če bi teme vsebovale zgodovino določene države in bi bili tako didaktični poudarki bolj povezani; npr. teme kot so Politični in gospodarski razvoj ZDA, Sovjetska zveza in Vzhodni blok, Azija po letu 1945, Zahodna Evropa po letu 1945 ipd.

Ovrednotenje didaktično-metodičnih napotkov v učnih načrtih

Učni načrti naj bi učiteljem pomagali izdelati podrobne učne načrte oz. letne delovne načrte, saj morajo učitelji načrtovati strukturo učne vsebine, zaporednost in logičnost učne vsebine, spremljati znanje, razumevanje in sposobnosti učencev, ugotoviti določene dosežene cilje, nakazati diferenciacijo dela, načrtovati učne oblike, metode dela in učna sredstva ter načrtovati preverjanje, ocenjevanje in evalviranje dela.²⁶⁴ Zaradi hitrega razvoja znanosti in tehnologije ter didaktike pa morajo učitelji spremljati tudi novosti in jih vključevati v pouk.

Didaktično-metodična navodila za uporabo učnega načrta iz leta 1996 se nanašajo na učno vsebino in metode dela. Učni načrt predlaga, da naj bi bila učna vsebina učitelju opora pri izbiranju tistih vsebin, s katerimi bi najustrezneje prikazal zgodovinski razvoj in uresničeval cilje pouka zgodovine. Načrt predlaga selektivno uporabo vsebin, saj nakazuje temeljne vsebine na ravni vsebinske in problemske sinteze, ki so potrebne za razumevanje daljšega časovnega razvoja svetovne, evropske in slovenske zgodovine. Izbor vsebin prepušča učiteljem. Tako učni načrt ne podaja vsebin, ki so obvezne, vsebin, ki se lahko razširijo in poglobijo, ali vsebin, ki se lahko skrajšajo. Učni načrt tudi ne predlaga števila ur za posamezna poglavja in teme.

Učni načrt vsebuje več metodičnih napotkov, saj predlaga, da bi učitelji uvajali takšne oblike in metode dela, s katerimi bi usmerjali učence ter jih motivirali in usposabljali za samostojno delo z zgodovinsko karto, atlasom in besedili.²⁶⁵

Učni načrt navaja tudi pogoje za uresničevanje tega učnega načrta. Tako mora imeti učitelj, ki poučuje zgodovino, visoko izobrazbo iz zgodovine kot samostojne pedagoške študijske smeri, visoko izobrazbo iz zgodovine v povezavi z drugo študijsko skupino ali pa mora biti diplomirani zgodovinar, vendar pa si mora pridobiti pedagoško-andragoško izobrazbo. Materialni pogoji, ki jih zahteva učni načrt, pa je namenska učilnica za pouk zgodovine, ki mora biti opremljena z avdiovizualnimi sredstvi, stenskim zemljevidi in drugimi učili.²⁶⁶

Didaktično-metodična navodila za učitelje so v učnem načrtu iz leta 1998 zelo podobna učnemu načrtu iz leta 1996, vendar pa učni načrt iz leta 1998 še bolj poudarja, da dopušča selekcijo učnih vsebin in da imajo učitelji v skladu s strokovno avtonomijo pravico izbire do petine učnih vsebin.²⁶⁷ Pri tem učni načrt navaja, da

264 Povzeto po: Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge, str. 91.

265 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 34.

266 Prav tam, str. 35.

267 Izbor in redukcija učne snovi pri učnem načrtu za zgodovino sta prepuščena učiteljem, ki seveda pri svojem letnem individualnem načrtu upoštevajo tudi maturitetni katalog: »Učitelj naj bi, ko bi pripravljal svoj letni učni program, sam izbral teme, ki jih bo obširneje obravnaval, se pri tistih, ki bi učence in dijake lahko posebej pritegnile ali pa bi bile zaradi dnevnih dogodkov posebej aktualne, zadržal tudi več časa, obvezno znanje, ki bi ga morali posredovati vsi učitelji, pa naj bi bilo določeno z maturitetnimi temami.« Vodopivec, P. (2000). *Nov sporazum ali vračanje k stari »usmerjeni« pameti? Zgodovina v šoli*, letnik 9, št. 2, str. 45.

bi morali učitelji pri izboru upoštevati vertikalno povezanost vsebin, pomembnost za razumevanje razvoja (kontinuitete in diskontinuitete) v daljšem časovnem obdobju, uporabnost znanja za razumevanje bistvenih značilnosti določenega obdobja in pomembnost znanja za splošno razgledanost dijakov. Učni načrt predlaga, da lahko učitelji teme obravnavajo splošno ali poglobljeno, lahko pa teme tudi združujejo in povezujejo med seboj, vendar pa ne predlaga nobenih konkretnih primerov oz. tem, ki bi se lahko obravnavale bolj splošno ali pa poglobljeno. Učni načrt tako dopušča precej svobode, saj se šteje kot priporočilo oz. vodilo učiteljem.²⁶⁸

Tudi učni načrt iz leta 1998 predlaga uporabo aktivnih učnih oblik in metod, ki naj dijake navajajo na samostojno delo. Uresničevanje aktivnosti dijakov pri pridobivanju novih informacij nakazujejo operativni cilji, izbor konkretnih metod dela pa je prepuščen učiteljem.²⁶⁹

Učni načrt navaja, da je za realizacijo učnega načrta potrebno 280 ur pouka, to je 70 ur za vsak letnik, ne predlaga pa števila ur za posamezne teme. Tako oba učna načrta (iz leta 1996 in 1998) nimata predlaganega števila ur za posamezne teme ali nakazane diferenciacije med temami (npr. katere teme zahtevajo več časa za obdelavo, katere teme morajo biti bolj poglobljeno obravnavane itd.), saj izbiro poglobljenih tem prepuščata učiteljem.

Učni načrt poudarja, da so za sodobni pouk zgodovine pomembne tudi izvenšolske dejavnosti, kot npr. zgodovinske ekskurzije in obiski muzejev, saj na ta način učenci razvijajo pravilni odnos do vrednotenja in ohranjanja kulturne dediščine. Za nazornost pouka in motivacijo predlaga dobro opremljenost učilnic in uporabo učnih sredstev (kot npr. grafoskop, televizijski sprejemnik, videorekorder, videoprojektor, dataskop, računalnik, diaprojektor itd.). Učni načrt predvideva tudi upoštevanje individualnih razlik učencev, saj morajo učitelji prilagajati tempo dela ter učne oblike in metode (npr. krajše oblike samostojnega dela, naloge različnih težavnostnih stopenj in prilagojene sposobnostim učencev). Učni načrt vsebuje tudi medpredmetne povezave, saj se učne vsebine in cilji zgodovine lahko povezujejo z različnimi predmeti, še posebej s slovenskim jezikom in književnostjo, geografijo, umetnostjo, glasbo in sociologijo.²⁷⁰

268 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 54, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998). »Učni načrt je razmeroma obsežen: v njem smo želeli opozoriti na glavne zgodovinske in razvojne tokove, ki naj bi jim učitelj sledil pri pouku. Jasno je seveda, da v okviru časa, ki ga ima na voljo, ne bo mogel obdelati vsega enako globoko. Nekatera vprašanja in teme bo lahko razložil podrobneje, druge le povzel ali omenil, drugod pa zopet dijakom naznačil, kaj naj si sami preberejo v učbeniku ali drugem gradivu. Učni načrt je v tem smislu predvsem priporočilo in temeljno vodilo, na katerem učitelj gradi svoj individualni učni program, učitelj pa ima pri izboru vprašanj in tem svobodo, da obravnavane tematske sklope izbira, se morda pri nekaterih zadrži dlje, če se mu zdi potrebno ali če opazi, da vlada v razredu zanje posebno zanimanje, lahko pa jih tudi združuje in povezuje med seboj ali celo (seveda v mejah mogočega) prestavlja iz letnika v letnik.« Prav tam, str. 3.

269 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 54–55, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

270 Prav tam, str. 54–55.

Pomembno je, da učni načrt predstavlja tudi načine preverjanja in ocenjevanja, ki so v skladu s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju.²⁷¹ Učni načrt predvideva, da naj bi pri kriteriju za znanje in razumevanje (60 %) učenci znali »opisati, pojasniti zgodovinske dogodke, pojave ali procese; izluščiti iz povedanega ali prebranega bistvene informacije o konkretnem zgodovinskem dogodku, pojavu ali procesu; natančno in pravilno uporabiti ustrezne pojme in zgodovinsko terminologijo pri opisovanju oziroma pojasnjevanju dogodka, pojava ali procesa; dogajanja časovno in prostorsko pravilno opredeliti; primerjati pojave, dogodke ali procese, ugotoviti podobnosti in razlike; poiskati vzročno-posledične zveze.«²⁷² Pri kriteriju za interpretacijo, argumentacijo, sintezo, analizo in vrednotenje (40 %) pa naj bi bili učenci sposobni »uporabiti različne zgodovinske vire informacij (zgodovinsko besedilo, vir, zemljevid, statistični podatek, slikovno gradivo ...) in izluščiti bistvo sporočil, oblikovati sklepe; preoblikovati statistične podatke v besedno informacijo; interpretirati oz. argumentirati podatke in informacije; obrazložiti kompleksnost dogajanja.«²⁷³

Učni načrt predlaga, da se pri ustnem preverjanju in ocenjevanju preverja in ocenjuje znanje, vrednotenje in uporaba znanja tudi s pomočjo slikovnega gradiva, virov in besedil. Pismo preverjanje in ocenjevanje znanja naj bi vsebovalo naloge objektivnega tipa, ki naj bi poleg znanja preverjale tudi zgoraj omenjene sposobnosti.²⁷⁴ Učni načrt nakazuje tudi povezavo s končnim znanjem, ki se preverja z maturro. »Končna raven znanja, h kateri mora težiti učitelj, je določena z matura, pri čemer pa matura nikakor ne pomeni samo znanj, zapisanih v maturitetnem katalogu, temveč tudi vsa tista znanja, ki so povezana z maturitetnimi temami in potrebna za njihovo razumevanje.«²⁷⁵ Katera so tista znanja, povezana z maturitetnimi temami, ki jih ni v izpitnem katalogu, pa jih učni načrt ne podaja. Kadrovski in materialni pogoji pa so isti, kot jih zahteva učni načrt iz leta 1996.²⁷⁶

Učni načrti s svojimi cilji in vsebinami vplivajo na učni proces v razredu, saj morajo učitelji konkretizirati učno vsebino, izbrati ustrezne učne oblike, metode, tehnike in učna sredstva ter načrtovati načine preverjanja in ocenjevanja za različne dejavnosti pri pouku.

271 Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v gimnazijah. Uradni list RS, št. 31/96, 22/97, 82/97, 15/98.

272 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 55–56, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

273 Prav tam, str. 55–56. Ti kriteriji (60 % za znanje in razumevanje in 40 % za druge kognitivne elemente) so vključeni tudi v izpitni katalog za matura: Predmetni izpitni katalog za matura Zgodovina (1994). Ljubljana: Republiški izpitni center, str. 45.

274 Učni načrt predvideva ustno in pismo preverjanje in ocenjevanje le v razredu, saj določa načine preverjanja in ocenjevanja pri maturi izpitni katalog.

275 Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, str. 3, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

276 Prav tam, str. 58–59. Poleg tega učni načrt zahteva še 16 izvodov Šolskega zgodovinskega atlasa, DZS, 1994; 16 izvodov naslednjih zbirk zgodovinskih virov založbe Modrijan: Okupacijski sistemi v Sloveniji 1941–45, Slovensko gospodarstvo v prvi Jugoslaviji, Slovensko gospodarstvo v drugi Jugoslaviji. Potem navaja obvezno literaturo za dijake: Brodnik, V., Jernejčič, R.-A., Radonjič, Z., Urancar Dornik, T. (1997). Zgodovina 1. Učbenik za 1. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS; Pastar, Z., Sobotkiewicz, J. (1998). Delovni zvezek za 1. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS; Grobelnik, I. (1992). Zgodovina 3. Ljubljana: DZS; Repe, B. (1995). Naša doba. Oris zgodovine 20. stoletja. Učbenik za 4. letnik gimnazije. Ljubljana: DZS. Učni načrt predlaga tudi druge potrjene učbenike, delovne zvezke in priročnike za dijake. Navaja pa tudi glavno literaturo za učitelje – izvajalce.

Zaključek

Poudarimo lahko, da slovenski učni načrt za zgodovino iz leta 1998 vsebuje veliko število elementov sodobnega učnega načrta, saj skrbi za življenjskost, uporabnost, aktualnost, vzgojnost in interdisciplinarnost učnih vsebin. V ospredje postavlja učenčevo delo, njegovo aktivnost, ustvarjalnost in raziskovalnost.

Zaradi nesistematične tematizacije učne vsebine in zaradi številčnosti in pestrosti didaktičnih poudarkov na področju vojaške, politične, družbene, gospodarske in kulturne zgodovine (iz slovenskega, evropskega in svetovnega prostora) je učni načrt široko in obsežno zastavljen in tako predstavlja težave npr. pri sestavljanju letnega delovnega načrta ali pri tematizaciji učne vsebine v učbenikih.

Poleg ustreznih splošnih učnih ciljev vsebuje gimnazijski učni načrt še operativne cilje za vse teme, ki bolj usmerjajo pouk zgodovine, vendar pa dopuščajo metodično pestrost in na ta način že nakazujejo kakovosten pouk pri zgodovini (manjša neuskklajenost je pri tematizaciji teh dveh načinov predstavitve). Učni načrt pa vsebuje tudi napotke za delo v razredu, materialne in kadrovske pogoje ter nakazuje medpredmetne povezave.

»Najsplošneje rečeno usmerja učni načrt ne le ciljno-vsebinsko, marveč v veliki meri tudi organizacijsko in metodično učno dogajanje, v njem se stekajo vse temeljne učne odločitve in dileme. Zato je prav od njega v veliki meri odvisno čim bolj sistematično in racionalno poučevanje in učenje.«²⁷⁷

Ker učni načrt vpliva neposredno na pouk zgodovine in na didaktično-metodično zasnovo učbenikov, priročnikov in drugih učil, ostaja še vedno nepogrešljiv pedagoški dokument.

277 Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 1, str. 1.

DIDAKTIČNO-METODIČNA STRUKTURA SODOBNIH UČNIH NAČRTOV ZA SREDNJEŠOLSKO ZGODOVINO V SLOVENIJI, FRANCIJI, VELIKI BRITANIJI IN MEDNARODNIH ŠOLAH²⁷⁸

Uvodno pojasnilo

Primeri učnih načrtov za srednješolsko zgodovino, navedeni v tem prispevku, se nanašajo na učne načrte, ki so bili v veljavi v 90. letih 20. stoletja in v prvem desetletju 21. stoletja.

Slovenska učna načrta (starost 15–18 let):

- Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).

Francoska učna načrta (starost 15–18 let):

- Histoire-Géographie, Supplément au Bulletin Officiel n°22 – 9 juin 1988.
- Histoire-Géographie, Bulletin Officiel n°22 – 24 juin 1993.

Angleški učni načrt (starost 14–16 let), ki je obenem tudi izpitni učni načrt:

- GCSE History. Syllabuses A, C, D and E (1998). London: London Examinations.

Angleški učni načrt (starost 16–18 let), ki je obenem tudi izpitni učni načrt:

- GCE History. Advanced Level Syllabus (1998). London: London Examinations.

Mednarodni učni načrt (starost 12–16 let):

- IB Middle Years Programme Humanities (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation.

Mednarodni učni načrt (starost 16–18 let), ki je obenem tudi izpitni učni načrt:

- IB History Subject Guide (1996). Geneva: International Baccalaureate Organisation.

²⁷⁸ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 2, str. 255–268.

Uvod

V sodobni didaktiki se sicer uporabljata dva izraza – kurikulum²⁷⁹ in učni načrt, vendar pa je v nadaljevanju uporabljen le izraz učni načrt, ki se nanaša na predmet zgodovina. Učni načrt je tisti šolski dokument, ki predpisuje obseg, globino in zapornost učnih vsebin.²⁸⁰

Zgoraj navedene 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 posamezen razred oz. letnik (slovenski za štiri letnike, francoski pa za tri letnike) in 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 tudi navajajo število ur, potrebnih za obdelavo, konkretne operativne učne cilje, ki podrobno določajo dejavnosti, in možne načine preverjanja in ocenjevanja.

V drugo vrsto učnih načrtov bi lahko uvrstili angleške in mednarodne učne načrte, ki ravno tako vsebujejo elemente, kot so namen, splošni učni cilji, učna vsebina, načine 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 in 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 (starost od 16 do 18 let).

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

279 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 treba misliti na cilje, vsebino, didaktično in psihološko zasnovano poučevanja in učenja (strategije načrtovanja, metode ...), načine evalvacije, posredno pa tudi na učbenike, različen 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, M. (1997). Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 12–18.

280 Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 41.

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.²⁸¹ Učni načrti so po strukturi vsebinsko, ciljno ali procesno usmerjeni glede na to, kateri element učnega načrta je bolj poudarjen.²⁸² 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, kot 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 v tak način poučevanja, da le posredujejo znanje, učence pa, da si podatke zapomnijo.²⁸³

Pri učnociljnem 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.²⁸⁴ Učnociljno načrtovanje zahteva, da se določijo učni cilji na kognitivni, afektivni in psihomotorični ravni, da se jim izbere primerna učna vsebina, potem pa se učni cilji hierarhično uredijo, npr. po Bloomovi učnociljni taksonomiji.²⁸⁵ Tudi učnociljno načrtovanje vsebuje nekatere pomanjkljivosti, kot npr. da je učni proces le enosmeren proces, v katerem učitelj posreduje informacije učencem, ti pa jih sprejemajo in memorizirajo.²⁸⁶ 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).

281 Strmčnik, F. (1996). Vzgojno-izobraževalni cilji. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 7–8, str. 309.

282 Več o tem: Kroflič, R. (1997). Učnociljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: *Zbornik Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

283 Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 1, str. 4.

284 Kodelja, Z. (1997). O načinu dela NKS in ciljih kurikularne prenove. V: *Zbornik Kurikularna prenova*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 99.

285 Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 1, str. 9.

286 Kroflič, R. (1993). Procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, letnik 43, št. 9–10, str. 479.

Pri učnoprocesnem načrtovanju je učni načrt procesno usmerjen in daje poudarek procesu usvajanja znanja oz. aktivnostim 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.«²⁸⁷ Načini usvajanja znanja so pomembnejši kot določena količina znanj in usvojenih sposobnosti.²⁸⁸ Pri takšnem načrtovanju se lahko upošteva tudi usmerjenost k problemskemu pouku, pri katerem učitelj izbere problem, ki ga morajo učenci rešiti. Problem lahko izberejo tudi učenci, vendar pa mora potem učitelj aktivno sodelovati pri njegovem postopnem reševanju.²⁸⁹

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.«²⁹⁰ 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 učnociljno 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 (starost 16–18 let) so vsebinsko, izpitnociljno in tudi procesno načrtovani. Največji poudarek pa je pri izpitnih učnih načrtih na izpitnih ciljih. Samo mednarodni srednješolski učni načrt (starost 12–16 let), ki je tudi vsebinsko, ciljno in procesno usmerjen, najbolj poudarja pomen procesa oz. aktivnosti učencev in učiteljev pri pridobivanju novega znanja.²⁹¹

287 Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 1, str. 10.

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

289 »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.

290 Kroflič, R. (1993). *Procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikuluma*. *Sodobna pedagogika*, letnik 43, št. 9–10, str. 480–481.

291 V mednarodnih šolah se najpogosteje uporabljata učni načrt International Baccalaureate Middle Years Programme (starost 12–16 let) in učni načrt International Baccalaureate (starost 16–18 let). Učni načrt za starost od 12 do 16 let: IB Middle Years Programme Humanities (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation.

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 navodila za uporabo. Vsi naštetni elementi pa dajejo tudi osnovo učbenikom, delovnim zvezkom, priročnikom ali drugemu didaktičnemu gradivu za pouk.

Načrtovanje vseh učnih načrtov pa mora biti tudi sistematično. Pri takšnem načrtovanju (kurikularnega) učnega načrta je treba upoštevati še druge elemente, kot npr. situacijo oz. potrebo družbe, namen, prednosti in načela za učno vsebino in cilje, smotre za praktično poučevanje, širino, globino, ustreznost, napredovanje, diferenciacijo.²⁹² Pri sistematičnem načrtovanju je treba urediti vzgojno-izobraževalne cilje, logično in pregledno urediti učno snov ter smiselno in postopno razvrstiti oblike, metode in postopke učnega procesa. Pri vsebini je treba 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.²⁹³ Zato je treba pri zgodovini učence 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.²⁹⁴

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. Učni cilji označujejo predstavo o izobraževalnih in vzgojnih namenih učnih vsebin, učne organizacije in postopkov.²⁹⁵ 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 védenja učenca.

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

292 Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge, str. 81.

293 France Strmčnik omenja ameriškega psihologa R. M. Gagneja, ki je uvedel hierarhijo intelektualnih sposobnosti: Strmčnik, F. (1995). *Strukturnost in sistematičnost pouka*. *Sodobna pedagogika*, letnik 46, št. 9–10, str. 459–460.

294 Strmčnik, F. (1995). *Strukturnost in sistematičnost pouka*. *Sodobna pedagogika*, letnik 46, št. 9–10, str. 457–459.

295 Strmčnik, F. (1996). *Vzgojno-izobraževalni cilji*. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 7–8, str. 309.

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.²⁹⁶

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.²⁹⁷ 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, pri katerih morajo učenci znati narediti (raziskovati, brati, postaviti v čas in prostor itd.), in vzgojni, ki se nanašajo na vzgojne vrednote (kot npr. odgovornost, toleranca, upoštevanje drugih ipd.).²⁹⁸

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.).²⁹⁹ 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 ciljeh naj bi učenci poznali podatke (letnice, osebe, dogodke ...), pri metodičnih ciljeh bi znali uporabiti zgodovinska besedila, fotografije, karikature, zemljevide, grafe, statistične tabele ipd., izdelovati poročila, povzetke, seminarske naloge itd. Pri vedenjskih ciljeh pa bi znali aktivno sodelovati v skupinah in dvojicah, biti odgovorni, kritični, tolerantni ter razviti pisne in govorne spretnosti ter uporabiti čas.³⁰⁰ Tudi slovenski učni načrti za srednješolsko zgodovino vsebujejo te cilje, vendar pa je treba poudariti, da med temi

296 Prav tam, str. 315, 319–320.

297 Kušče Zupan, S. (1993). Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 16–17.

298 Clary, M., Genin, C. (1991). Enseigner l'histoire à l'école? Paris: Hachette, str. 39–40.

299 Kušče Zupan, S. (1993). Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 22.

300 Naslovi vseh treh ciljev so povzeti po Clary, M., Genin, C. (1991). Enseigner l'histoire à l'école? Paris: Hachette, str. 39–40. Objavljeno tudi v Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino: Trškan, D. (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 73, št. 2/3, str. 236.

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.³⁰¹ Učni cilji morajo tako predvidevati, kako oz. s kakšno nalogo bo učenec dokazal, da je cilj dosegel.³⁰² 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 vzroka omogoča učencem, da razumejo dolgoročne in kratkoročne vzroke, ki vodijo h konceptu posledic, ki lahko postane nov razlog. Učenci morajo razumeti zamotanost namena in razvoja ter se tudi hkrati izogibati abstraktnim poplošitvam. 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, ter razvija 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.³⁰³

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

301 Trojar, Š. (1997). Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 4, str. 46.

302 »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 učenčev 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 učenčev storitev ali ravnanje še označili za zadovoljivo.« Onavadi ne moremo upoštevati vseh treh zahtev skupaj. *Izbrana poglavja iz didaktike* (1995). Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 13.

303 Te pojme oz. koncepte še posebej poudarja mednarodni srednješolski program: *IB Middle Years Programme Humanities* (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation, str. 19–20.

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 in dogodkov, interpretirajo in ovrednotijo zgodovinske vire in njihovo uporabo z uporabo dokazov in navedejo njihove omejitve in opravijo enostavne primerjave med posameznim dokaznim gradivom brez sklepanja in zaključkov. Pri drugi ravni se od učencev pričakuje uporabo in razvijanje miselnega procesa ob uporabi ustreznih dejstev oz. zgodovinskih dogodkov, vživljanje 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 se od učencev pričakuje, da prikličejo 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.³⁰⁴

Učna vsebina

Pri vsebinskem načrtovanju učnega načrta je največji poudarek pri učni vsebini, pri kateri je treba 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.³⁰⁵

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.³⁰⁶ Tako morajo teoretične kognitivne vsebine in tudi raznovrstne vzgojne vsebine spodbujati ustrezno praktično ustvarjalno vedenje in ravnanje učencev.

304 Povzeto po: Kušče Zupan, S. (1993). Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije 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.

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

306 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. Šolska pedagogika, letnik 48, št. 5–6, str. 243.

Pri vsebini je treba paziti tako na kvantitativno (količinsko) kot na kvalitativno (kakovostno) **razsežnost učne vsebine**, saj je treba upoštevati vsebinsko diferenciacijo in individualizacijo tako, da je učencem vsebina čim bolj prilagojena in se lahko tako postavijo odnosi med učnimi sposobnostmi učencev in njihovimi dolžnostmi.³⁰⁷

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 načrta zajema širino znanja in sposobnosti.³⁰⁸ »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 jih učenci morajo pridobiti in razviti.«³⁰⁹ Globina ali intenzivnost pa določa globino izobraževanja, to pomeni globino znanja in stopnjo sposobnosti, ki jih morajo učenci pridobiti.³¹⁰

Pri učni vsebini je treba upoštevati **starostno stopnjo učencev** in vpliv učne vsebine na razvoj učencev. Učna vsebina mora biti zanimiva, aktualna in privlačna ter mora spodbujati 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 spodbuditi abstraktno, logično in divergentno mišljenje.³¹¹

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) in abstraktnost učne snovi (ali gre za odmaknjenost od izkustvenega dela, življenjske prakse).³¹²

Zato je treba znanstveno zasnovan predmet didaktično preoblikovati. To pomeni skrajšati 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

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

308 Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: DZS, str. 41.

309 Prav tam, str. 42.

310 Prav tam, str. 43. Objavljeno tudi v Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino: Trškan, D. (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 73, št. 2/3, str. 239.

311 Ivanuš Grmek, M. (1997). Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 203.

312 Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 77.

učencev in se mora uporabljati tudi v bodočem družbenem življenju.³¹³ Didaktična redukcija, ki preoblikuje obširno znanstveno vsebino v poenostavljeno in razumljivo učno vsebino za učence, je še posebej pri sodobni zgodovini³¹⁴ zelo obsežna in je treba izbrati vzorčne regije, države, dogodke in procese ter jih poenostaviti. Izbor učne snovi se mora osredotočiti na nekatere zgodovinske primere, 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 treba upoštevati več vidikov, ki so izpostavljeni s pomočjo 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; tradicionalna civilizacijska in kulturna vrednost, dragocenost; podlaga za nadaljnje izobraževalne vsebine in cilje; fundamentalnost vsebine določenega področja; reprezentativnost; eksemplarnost in izobraževalno-vzgojna vrednost vsebine.«³¹⁵ 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.«³¹⁶ Tretji vidik je posebni vzgojno-izobraževalni vidik, ki »izboljšuje klimo v skupini, oddelku, razredu; posreduje socialne izkušnje ali usmerja k njim; posreduje čustvene izkušnje; posreduje strokovne izkušnje; usmerja v razvoj prijateljskih odnosov med učitelji in učenci«³¹⁷ ter zadovoljuje učenčeve in učiteljeve interese. Slovenski učni načrti upoštevajo vse tri vidike, vendar pa prevladujeta obči

313 Prav tam, str. 79. »Razlike med znanstvenim in učnim procesom spoznavanja so te: 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.

314 »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 povojna 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 štiridesetletni 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 državnopolskih 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.

315 Kramar, M. (1993). Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. Nova Gorica: Educa, str. 43.

316 Prav tam.

317 Prav tam. 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, Weinheim, 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. Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 3, str. 241.

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 vzgojno-izobraževalni vidik. Pri izboru zgodovinske učne vsebine bi se morale upoštevati izobrazbene, vzgojne in idejne naloge s stališča potreb družbe, potem 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.³¹⁸

Pri izboru vsebine naj bi se upoštevalo tudi **načelo aktualizacije**. Temeljne situacije, ki vodijo k aktualizaciji, so družbena preteklost, s katero se razumeta 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. Izkušstvo ljudi v preteklosti prispeva k osmišljenju sodobnega družbenega življenja, ki ga učenci izkustveno spoznavajo. 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.«³¹⁹

Pri razporeditvi učne vsebine so znani trije principi: linearni, koncentrični in spiralni princip.³²⁰ 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 preproste do sestavljene. Spiralni princip je spiralna razvrstitev vsebine, v kateri je bolj pomembna kvaliteta, na predznanje se naslanja le toliko, kot je potrebno zaradi kontinuitete ali povezovanja, ter je pozorna na odvečno ponavljanje in na obseg vsebine.³²¹ 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, pa je za Francijo in Slovenijo značilen tudi koncentrični princip, saj je srednješolska vsebina v povezavi z osnovnošolsko. Osnovnošolska vsebina se ponovi na višji ravni in v večjem obsegu v srednjih šolah.

318 Zgonik, M. (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS, str. 74.

319 Trojar, Š. (1987). Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. Zgodovinski časopis, letnik 41, št. 3, str. 519.

320 »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.

321 Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 2, str. 136.

Razvrstitev zgodovinske učne vsebine je lahko kronološko progresivna, ki razvršča vsebine od najstarejših dogodkov k novejšim; regresivna razvrstitev vsebino razvršča od sedanjosti k bližnji in daljni preteklosti; monografska razvrstitev razvršča vsebino po pomembnejših dogodkih, ki obeležujejo določeno zgodovinsko obdobje, pri koncentrični razporeditvi pa se nekateri deli obdelujejo v dveh ali več zaokroženih celotah (npr. v osnovni šoli v manjšem obsegu, v srednji šoli pa je vsebina obsežnejša).³²² Posebna monografska razvrstitev zgodovinske vsebine pa je na osnovi eksemplarnega izhodišča oz. po vzorčnem načelu (razvojni ali strukturalni princip), v katerem je vsebina osredotočena na izbrani primer in poglobitev tega primera. Primeri so lahko tipični (npr. ruska oktobrska revolucija), lahko predstavljajo model ali vzorec (npr. sovjetski model po letu 1945) ali pa so reprezentančni (npr. Marija Terezija kot predstavnica razsvetljenega absolutizma).³²³ Pri eksemplarnem učenju je pomembna tipičnost in prepričljivost posameznih primerov, ne pa njihovo število.³²⁴ Takšna razvrstitev je značilna v angleških in mednarodnih izpitnih učnih načrtih, medtem ko je pri slovenskih in francoskih učnih načrtih značilna kronološko progresivna razvrstitev zgodovinskih vsebin.

Tematizacija vsebine v učnih načrtih zgodovine je izredno pomembna, saj je učna vsebina ponavadi tematsko razporejena.³²⁵ 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).³²⁶ Posamezna tema je osredotočena na določene zgodovinske procese ali situacije.

Zasnova zgodovinskih tem pa je različna. Teme s progresivno časovno razvojno 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).³²⁷

322 Demarin, J. (1964). Pouk zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, str. 101–103.

323 Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 78.

324 Objavljeno tudi v Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino: Trškan, D. (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 73, št. 2/3, str. 242.

325 Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 92.

326 Objavljeno tudi v Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino: Trškan, D. (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 73, št. 2/3, str. 240.

327 Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 94. Objavljeno tudi v Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino: Trškan, D. (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 73, št. 2/3, str. 242.

Sodobna didaktika pouka zgodovine se zavzema tudi za **problemsko zasnovano 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.³²⁸ 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,«³²⁹ so vključena tudi v slovenskih, francoskih, angleških in mednarodnih učnih načrtih za srednješolsko zgodovino.

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 zasnovano, 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 zasnovano tem (npr. francoski) ali pa vsebujejo le eksemplarične poglobljene primere, s katerimi je več možnosti za razvijanje sposobnosti uporabe zgodovinskih virov, primerjave interpretacij virov ter več možnosti za ugotavljanje zanesljivosti in pristranskosti oz. za poenostavljeno zgodovinsko raziskovanje (npr. angleški in mednarodni učni načrt).

Seveda pa so učni načrti namenjeni učiteljem, zato naj bi učiteljem 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

328 Trojar, Š. (1987). Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. *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.

329 Trojar, Š. (1993). *Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih*. Ljubljana: DZS, str. 80.

dela, načrtovati ustrezne pripomočke (gradivo, čas, prostor, učne oblike in metode), načrtovati preverjanje, ocenjevanje in evalviranje učnega dela.³³⁰

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.³³¹

330 Povzeto po: Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge, str. 91.

331 Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 2, str. 123.

**TRETJE POGLAVJE:
PROUČEVANJE METODIKE
POUKA ZGODOVINE**

**MUZEJSKE PEDAGOŠKE DEJAVNOSTI IN POUK ZGODOVINE
V REPUBLIKI SLOVENIJI**

MOTIVACIJA IN MOTIVACIJSKE TEHNIKE PRI POUKU ZGODOVINE

ANALIZA INTERPRETACIJ OZ. VIROV PRI PREDMETU ZGODOVINA

MUZEJSKE PEDAGOŠKE DEJAVNOSTI IN POUK ZGODOVINE V REPUBLIKI SLOVENIJI³³²

Uvod

Pedagoška vloga muzejev v Republiki Sloveniji postaja vedno večja, zlasti zato, ker številni muzeji ponujajo različne pedagoške dejavnosti, ki so namenjene predšolskim otrokom, osnovnošolcem, srednješolcem in študentom. »Z obiskom muzeja bodo ure zgodovine povezane s stvarnostjo, z življenjem. Tudi tako se bomo približali enemu od najpomembnejših nauk, ki jih uči življenje: nauk o tem, kako uživati v tem, kar delamo, kako uživati v tem, kar učimo in česar se učimo.«³³³

Muzej naj bi v prvi vrsti ohranjal in predstavljal kulturno dediščino oz. spoznavanje slovenske preteklosti. Najpogostejše zbirke v kompleksnih muzejih so arheološka, etnološka, umetnostnozgodovinska, zgodovinska, numizmatična, zbirka uporabnih umetnosti, zbirka orožja, zbirka uniform itd. Specialni muzeji pa so lahko otroški, tehnični, gospodarski (čevljarški, gozdarski, tekstilni, usnjarski, gasilski). Specialni muzeji so tudi muzeji na prostem (stavbna dediščina neke pokrajine, način življenja določenih slojev in poklicev, primeri kmečkenga doma), arheološki parki, zbirke v grajskih stavbah, spominske sobe ali rojstne hiše.³³⁴

Muzeji v Sloveniji nudijo strokovna vodstva, ogleda, sprehode po zgodovinskih poteh, ure pravljič, učne ure, glasbene večere, avdio ali videopredstavitve, delovne liste, gledališke predstave, zabavne kvize, različne muzejske dejavnosti in delavnice.³³⁵ Te delavnice so lahko arheološke, zgodovinske, etnološke, umetnostnozgodovinske, slikarske, kiparske, arhitekturne, naravoslovne, tehniške, literarne (npr. pisanje pripovedk ...), likovne (npr. zbiranje likovnih del o kraju, preteklih dogodkih ipd., risanje določene tematike, poslikava majic, poslikava lutk z oblačili ...), kulinarične (stari recepti), gledališke, plesne (stari plesi), fotografske, glasbene (pesmi v preteklosti), multimedijske (iskanje po internetu ...), verske (npr. ljudsko verovanje v

332 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2005). Muzejske pedagoške dejavnosti in pouk zgodovine v Republiki Sloveniji. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 76, št. 3/4, str. 451–459.

333 Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 58, št. 1–2, str. 195.

334 Spletna stran muzejev in galerij v Sloveniji: <http://www2.arnes.si/~ljprirod6/> (14. 8. 2004). Muzeji in galerije so predstavljeni tudi v: Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2001/2002 (2001). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije; Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2005–2007 (2005). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije; Slovenski muzeji. (1997). CD-ROM. Ljubljana: Muzej novejšje zgodovine.

335 Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2001/2002 (2001). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, str. 1. Predstavljenih je 62 muzejev in galerij. Programi so namenjeni predšolskim otrokom, osnovnošolcem, srednješolcem in študentom. Pri vsakem muzeju ali galeriji so zapisani osnovni podatki, kot so naslov, telefonska številka, faks, elektronska pošta, delovni čas, cena vstopnine in seveda kustos pedagog. Sledi opis muzejskih zbirk in pedagoških dejavnosti. Skrbno je navedeno, kateri stopnji izobraževanja (vrta, razredna in predmetna stopnja osnovne šole, srednja šola, univerza) je posamezna pedagoška dejavnost namenjena, temu pa sledi kratek opis raznolikih pedagoških dejavnosti. Nekateri programi pa so namenjeni tudi odraslim. Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2001/2002. Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije. V publikaciji Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2005–2007 (2005). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije je predstavljenih 63 muzejev in galerij.

preteklosti, romarske poti), podjetniške (npr. priprava poslovnega načrta, načrta za podjetje), novinarske (intervjuji in anketiranje domačinov), lutkovne itd.³³⁶

»Muzej postaja neke vrste generator, ki v povezavi z ostalimi izobraževalnimi, turističnimi in kulturnimi institucijami razvija nov način razmišljanja. To poslanstvo muzeja kot izobraževalne institucije se kaže v izobraževanju obiskovalca, ki ga je treba poučiti, da muzej ni le skladišče predmetov, za katere pravijo, da so naša dediščina. Obiskovalec mora ob obisku muzeja poiskati stik s to dediščino oziroma se z njo identificirati.«³³⁷ Učenci tako ustvarjajo pozitiven odnos do premične in nepremične kulturne dediščine ter izoblikujejo estetski čut.³³⁸

Načini sodelovanja muzejev in šol

Muzej je vir za spoznavanje in proučevanje zgodovine. Lahko je sestavni del ekskurzij, terenskega dela ali drugih oblik izvenšolskega dela. »Ogled muzeja nam lahko služi kot uvodna motivacija za pravo muzejsko delo, še večkrat pa se uporabi za utrditev in ponovitev neke širše predelane snovi ...«³³⁹ Glavni namen obiska muzejev je, da učenci spoznajo muzej in njegove funkcije, se seznanijo z različnimi zgodovinskimi viri, delajo z viri, pridobivajo zgodovinske spretnosti, rešujejo delovne liste, uporabljajo novo znanje pri rednem pouku zgodovine in tudi pri drugih predmetih.³⁴⁰

Muzejske dejavnosti navajajo učence na samostojno, parno ali skupinsko delo, samoevalvacijo in samopreverjanje, na upoštevanje ugotovitev in mnenj sošolcev ter na postavljanje različnih vprašanj. Učenci se navajajo tudi na muzejski red in disciplino.³⁴¹ Večkratni obisk pa spodbuja učence tudi k individualnemu obisku muzejev v prihodnosti.³⁴²

Učne vsebine v muzejih so raznovrstne in se lahko nanašajo na značilnosti vasi, kraja, mesta, pokrajine, pristanišča itd. Muzeji so lahko tudi kovačnice, kašče, zidanice, mlini, žage, sušilnice sadja ipd. Muzej oz. muzejske zbirke, pa še posebej občasne razstave, se uporabljajo za izvajanje pouka (predstavitvene učne ure, vodenje z delovnimi listi, muzejske delavnice), še posebej npr. v času kulturnih dni, izbirnih vsebin, krožkov, projektnih tednov. Druge oblike sodelovanja pa so tematska predavanja v muzeju ali tudi na šoli, manjše tematske razstave v muzeju ali na šoli,

336 Muzeji skrbijo za pedagoške programe tudi tako, da izvajajo ankete. Primer anketnega vprašalnika: Rovšnik, B. (1995). Prisluhnitni mladim obiskovalcem muzejev in galerij. Predhodne raziskave ob pripravi na razstavo »Človek sem ... (Ljubljana in Hribar)« v Mestnem muzeju Ljubljana. Didakta, letnik 5, št. 24–25, str. 34–47.

337 Rataj, J. (2002). Pedagoško delo in programi v slovenskih muzejih. Didakta, letnik 9, št. 64–65, str. 10.

338 Prav tam, str. 11.

339 Novak, D. (1991). Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli. Zgodovinski krožki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 16.

340 Trampuš, C. (1998). Obiščimo muzej. Ljubljana: DZS, str. 29–30.

341 Prav tam, str. 43.

342 Prav tam, str. 16.

organiziranje delavnic v dogovoru z učitelji, tematska vodstva po razstavah ali zbirkah. Najpogosteje delo poteka s pomočjo delovnih listov, ki jih učenci med ogledom izpolnjujejo. Muzeji nudijo tudi pomoč učencem pri izdelavi raziskovalnih, seminarских ali domačih nalog in šolam pri organizaciji kulturnih ali naravoslovnih dni.³⁴³

»Programi, ki omogočajo drugačnost vzgojno-izobraževalnega dela v muzeju, vključujejo strokovno vodene ogledе muzejskih razstav, učne ure, kulturne dneve, zgodovinske in muzejske delavnice, programe obveznih izbirnih vsebin, sodelovanje s šolskimi krožki in z mentorji, ki pripravljajo projektne tedne, kvize, raziskovalne naloge, zanimiva in aktualna predavanja, predstavitve novih knjig, strokovne in znanstvene simpozije, strokovne seminarje za učitelje zgodovine.«³⁴⁴

V muzejih ima pomembno vlogo muzejski pedagog, ki skrbi za vodenje muzejskih delavnic, v katerih se mladi seznanjajo s kulturno dediščino, se osveščajo o njeni pomembnosti, pripravljajo delovne liste, prirejajo druge dejavnosti, ki so namenjene predvsem mladim, ter svetujejo učiteljem možne načine ogleda muzeja ali izbiro ustrezne pedagoške delavnice.³⁴⁵ Muzeji oz. muzejski pedagogi pripravljajo vodstva po zbirkah, delovne liste za učence, muzejske delavnice ter izvajajo učne ure.³⁴⁶

Učiteljem pomeni muzej možnost za dodatno izvenšolsko dejavnost, pri kateri se teoretično znanje povezuje s praktičnim, muzej pa tudi povečuje zanimanje mladih za dogajanje v preteklosti. Na obisk muzeja se morajo učitelji in učenci dobro pripraviti in ga tudi načrtovati, da se dosežeta zadovoljivo obnašanje in uspešno učenje tudi izven šole.³⁴⁷ Načrtovanje, izvedba in evalvacija muzejskega dela zahtevajo od učitelja načrtovanje po korakih: npr. 1. izbira muzeja ali muzejske dejavnosti v skladu z učno snovjo, 2. predhodni obisk muzeja in načrtovanje aktivnosti učencev v muzeju, 3. prijava obiska muzeja, 4. časovno načrtovanje dela učencev in izdelovanje učnih listov ter navodil za delo, 5. obvestilo staršem, organizacija prevoza in varstva ter zbiranje denarja, 6. obvestilo in priprava učencev, 7. obvestilo sodelavcev na šoli, 8. predpriprava v razredu (obnašanje in prometna varnost ter tudi razvijanje spretnosti, ki jih bodo potrebovali v muzeju), 9. delo v muzeju, 10. učenci pošljejo izpolnjena anketna vprašanja muzeju, 11. evalvacija nalog in dela v šoli³⁴⁸ in 12. ocenjevanje izdelkov.³⁴⁹

343 Rataj, J. (2002). Pedagoško delo in programi v slovenskih muzejih. *Didakta*, letnik 9, št. 64–65, str. 12.

344 Čokl, M. (2000). Muzej in šola družno z roko v roki. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 3–4, str. 64.

345 Trampuš, C. (1998). *Obiščimo muzej*. Ljubljana: DZS, str. 12–13.

346 Rataj, J. (2002). Pedagoško delo in programi v slovenskih muzejih. *Didakta*, letnik 9, št. 64–65, str. 11.

347 Trampuš, C. (1998). *Obiščimo muzej*. Ljubljana: DZS, str. 13.

348 Wright, M. (1996). *The Really Practical Guide to Primary History*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd, str. 87.

349 Primer ocenjevanja referata ali poročila o obiskih muzejev je v: Brodnik, V. (2004). Nekaj praktičnih nasvetov pri snovanju opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja v 7. razredu devetletke. *Zgodovina v šoli*, letnik 13, št. 1–2, str. 71.

Paziti je treba, da je primerno število načrtovanih ogledov muzejev npr. na ekskurzijah, da je obisk muzeja načrtovan, da je število učencev v skupini ustrezno za delo v muzeju, da so učenci pripravljene na muzejsko delo, da so razstave primerne za določeno razvojno stopnjo učencev, da se učitelji posvetujejo z muzejskim pedagogom, da je dolžina obiska in dejavnosti v muzeja ustrezna, da se upošteva tudi prosti čas učencev ipd.³⁵⁰

Primeri dejavnosti učencev pri zgodovini

Z različnimi muzejskimi dejavnostmi se učenci naučijo opazovati in risati razstavljene predmete, znajo postavljati vprašanja na predmete in poskušajo najti odgovore, se naučijo klasificirati in organizirati predmete, jih primerjati s sedanjim časom ali različnimi obdobji, zapisati opazovanja in raziskovanja na različne načine ter tudi predlagati izboljšave za muzejske razstave in predstavitve.³⁵¹

»Muzeji so kraji, ki jih obiskujemo zato, da v njih najdemo razlago za predmetne ostanke preteklosti, ne pa da bi si jih samo ogledali.«³⁵² Tako lahko učenci spoznavaajo, kako so bili predmeti narejeni, iz česa so bili narejeni in za kaj se uporabljajo, kakšna je bila njihova funkcija, kako delujejo, kje so bili narejeni, kje so bili najdeni, kaj predmeti povedo o osebi, družbi, času ali tehnologiji.³⁵³ »Ogled zgodovinskih virov in spomenikov v naravi ali muzeju ne omogoča samo natančnejših vidnih zaznav objektov ali zgodovinskih pojavov ter obdobji, temveč vzbuja v mladih ljudeh tudi spoštovanje do ohranjenih prič preteklosti kot takih.«³⁵⁴

V šoli lahko učenci z modeliranjem, izrezovanjem, lepljenjem, obdelovanjem lesa, papirja, gline ali kovin razvijajo ročne spretnosti na eni strani, na drugi pa s poglobljenim opazovanjem predmetov poglobijo zgodovinsko preteklost.³⁵⁵ »Primerne zgodovinske motive najdemo v vseh zgodovinskih obdobjih; orodje, orožje, lončeni izdelki s primitivno ornamentiko, preproste žare, neolitski čoln iz prazgodovinske dobe; slavoloki, akvedukti, arene, stara svetišča, obeliski, piramide iz sužnjeposestne dobe; pečati in grbi, razne obrambne naprave, okopi, taborišča, ringi, palisade iz srednjega veka itd.«³⁵⁶ Zato tudi muzejske delavnice omogočajo npr. izdelovanje

350 Trampuš, C. (1998). Obiščimo muzej. Ljubljana: DZS, str. 42.

351 Wright, M. (1996). *The Really Practical Guide to Primary History*. Cheltenham: Stanley Thorne (Publishers) Ltd, str. 84. Tudi v: Trškan, D. (2004). Učenje z odkrivanjem – terensko delo. V: Zbornik. 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. Tolmin, 4.–6. 11. 2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 51.

352 Mundy, S. (2001). *Kulturna politika: kratak vodnik*. Ljubljana: Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici, str. 55.

353 Kerrigan, S. (2001). *Creating a Community School Museum: Theory into Practice*. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, letnik 2, št. 1, str. 31, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (4. 9. 2004) Tudi v: Trškan, D. (2004). *Družboslovne vsebine v šoli v naravi*. V: Zbornik. 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. Tolmin, 4.–6. 11. 2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 20.

354 Zgonik, M. (1968). *Zgodovina v sodobni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 215.

355 Prav tam, str. 202.

356 Prav tam, str. 204–205. Sužnjeposestne dobe = sužnjelastniške dobe.

belokranjskih pisanic ali modela meščanske hiše z arkadami, poslikavanje panjskih končnic, tkanje s tkalsko deščico, izdelovanje loškega kruhka, umetnega cvetja ali pustnih mask itd.

V muzejskem prostoru so možne avtentične aktivnosti, kot npr. da si polovica razreda natančno ogleda muzej, druga polovica razreda pa sestavlja vprašanja za kviz v skupinah. Učenci lahko besedilo spremenijo v igro vlog ali risbo. Tudi bogato slikovno gradivo v muzejih lahko učenci oživijo s pomočjo pripovedovanja zgodb ali z igranjem.³⁵⁷

Zanimive so tudi arheološke delavnice. »Učitelj lahko prikaže arheološko metodo tudi s simuliranim izkopavanjem. Ta metoda je zelo prikladna zlasti za mlajše otroke. Učitelj zakoplje stare predmete v posebne posode. To so lahko stekleni kozarci ali leseni zabojčki z eno stekleno steno. Izkopavamo lahko v razredu ali muzeju. Izkopavanja se lahko lotimo na šolskem vrtu, kjer smo pripravili arheološke parcele. Te so različno velike, razdeljene pa morajo biti na kvadrante v velikosti 1 m x 1 m. Teh dimenzij so tudi resnične arheološke parcele. Iznajdljiv učitelj bo gotovo našel še kakšno (njegovim možnostim prikladnejšo) varianto. Pri izkopavanju se otroci seznanijo z osnovno metodo arheološkega izkopavanja in tehnikami opisovanja arheoloških najdb.«³⁵⁸

Primeri nalog, ki jih učenci lahko naredijo po obisku muzeja v šoli, so npr. priprava televizijske ali radijske oddaje o muzeju, priprava okrogle mize z muzejsko tematiko, razstava fotografij ali izdelkov (načrtov, maket, modelov), ki predstavljajo muzejske predmete,³⁵⁹ ustna predstavitev in razlaga predstavljenih predmetov, vključitev občinstva in odgovarjanje na vprašanja,³⁶⁰ igra vlog, npr. kustosa in obiskovalcev, članek o muzeju ipd. Učenci lahko po obisku načrtujejo lastno razstavo, pri tem izdelajo načrt za ureditev razstave, razmislijo, kako bo razstavi ime, kako bodo predstavili predmete, kaj bo na uvodnem plakatu ali na podnapisih za predmete, kaj bi vključili v muzejski katalog ali vodnik ipd.³⁶¹

V nadaljevanju so predstavljeni primeri nalog, ki jih učenci lahko izvedejo v muzeju.

Npr. pri prvem primeru nalog si učenci izberejo en predmet v muzeju. Poskušajo ga narisati in potem napisati vse značilnosti z opazovanjem. Lahko napišejo zgodnico o tem predmetu, ki vključuje naslednje elemente: ime predmeta, rojstvo predmeta (kdaj je bil narejen, kakšen je, kako je narejen), življenje predmeta (kako je bil

357 Davies, P., Lynch, D., Davies, R. (2003). *Enlivening Secondary History. 40 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. London, New York: RoutledgeFalmer, str. 22–27, 41.

358 Čampa, J., Granda, N. (1995). Oblike in metode poučevanja zgodovinskih vsebin v okviru predmeta spoznavanje družbe v 3., 4. in 5. razredu. *Pedagoška obzorja*, letnik 9, št. 3–4, str. 64.

359 Postavitev muzejskega predmeta zahteva atraktivno predstavitev oz. razstavo, jasne nalepke in naslove za predstavljene predmete.

360 Levstik, L. S., Barton, K. C. (2001). *Doing History. Investing With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 85.

361 Abingdon County Hall. Information for Teacher. English Heritage, <http://www.english-heritage.org.uk/default.asp> (4. 9. 2004).

uporabljen, kdo ga je uporabljal), potovanje (kako je prišel v muzej), občutke predmeta (kako se počuti sedaj, ko je v muzeju). Učenci poskušajo odgovoriti na vprašnji: Kaj ljudje zbirajo? Zakaj muzeji skrbijo za zbirke? Učenci prinesejo od doma različne predmete in pripravijo muzejski razred, pri tem upoštevajo, kakšen je napis pri predmetu, kaj bi morali drugi vedeti o tem predmetu itd.³⁶²

Naslednji primer naloge je povezan z evalvacijo muzeja. Učenci ocenijo, kako so predmeti zbrani skupaj (po temah, po tipu, datumih ...), ali se podnapisi lahko berejo, ali podnapisi podajo ustrezne podatke, ali se lahko obiskovalci dotikajo predmetov, kaj vse se lahko vidi in dela v muzeju, kako ustrezni so prikazi za otroke ali slabovidne ljudi, kaj bi učenci spremenili pri razstavi ipd.³⁶³

Tretji primer se nanaša na predmete v muzejih in poteka v treh fazah. Prva faza zahteva sortiranje, kar pomeni, da učenci s pomočjo predmetov ugotovijo in opišejo življenje v preteklosti, nato predmete razdelijo po materialu (naravno, umetno) ali glede na uporabnike ter izdelajo seznam domačih predmetov, seznam, kdo jih je uporabljal in kako pogosto, ter naredijo primerjavo, kateri predmeti imajo danes isto nalogo. V drugi fazi opisujejo oz. iščejo indicije za to, da ugotovijo, kako je bil predmet narejen (ročno ali strojno), kako je bil okrašen (slikanje, rezljanje, vpisovanje), kako naj bi bil videti, če bi bil cel (risanje nepopolnega predmeta, beleženje barve, oblike, teže ali tkanine), ter podajo predloge, zakaj so se predmeti obdržali. V tretji fazi pa gre za dedukcijo, saj učenci ugotavljajo, kako je bil predmet uporabljen, rišejo predmet, pišejo etikete za predmet glede na lastno znanje in opazovanje ter rišejo prostor, kjer naj bi se predmet tudi uporabljal.³⁶⁴

Najpogosteje pa se v muzejih uporabljajo pisne naloge oz. delovni listi, ki se nanašajo na vsebino muzejske zbirke ali pa tudi na sprehode po mestu. Med nalogami prevladujejo naloge izbirnega tipa, naloge dopolnjevanja, naloge kratkih odgovorov, risanje ali skiciranje predmetov v muzeju. Slovenski muzeji imajo tudi različne avtentične naloge, ki še bolj pritegnejo mlade k muzejskemu delu. Npr. »Ko si mladi obiskovalci ogledajo portrete v muzejskih zbirkah, si izberejo portret, s katerim se želijo identificirati. Ko ga prerišejo in pobarvajo, izrežejo na njem odprtino za obraz. Portret je lahko individualen ali skupinski. /.../ Otroci lahko slikajo muzejsko razglednico tudi na prostem, na grajskem vrtu. Razglednica je sestavljena iz dveh delov, ki sta med seboj povezana ali pa tudi ne: v prvem delu je slika gradu, v drugem delu pa so zapisani vtisi iz muzeja.«³⁶⁵

362 Prav tam.

363 Prav tam.

364 Aldborough Roman Town Handling Collection. Information for Teachers. Education service, <http://www.english-heritage.org.uk/default.asp> (4. 9. 2004).

365 Kalan, M. (2000). Pedagoške dejavnosti v Loškem muzeju. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 3–4, str. 58.

Zaključek

Pedagoški muzeji omogočajo gledanje oz. opazovanje, dotikanje, vohanje in poslušanje. »Tako bodo najboljši muzeji svoje zbirke obravnavali kot del gledališča in uporabili vse tehnike gledališkega sveta – svetlobne in zvočne učinke, besedilo in igralce, rekreacijo in animacijo. Pogosto bodo povabili obiskovalce, naj sodelujejo v igri, dovolili jim bodo, da se dotikajo predmetov (izvirnih, kadar je to s konzervatorskega stališča dovoljeno, sicer pa njihovim vernih posnetkov ali modelov), jih spodbujali k opazovanju ustvarjanja in izdelave takih predmetov in jim dali priložnost, da jih poskusijo narediti tudi sami. /.../ Muzeji, ki izrabijo vse čute, virtualni in raziskovalni muzeji, so kraji odkrivanja in ne samo poučevanja.«³⁶⁶

Muzejske dejavnosti spodbujajo raziskovanje, proučevanje, opazovanje, pisno in ustno sporočanje, vžvljanje, sodelovalno in skupinsko učenje, sklepanje oz. sintetiziranje ter reševanje problemov.³⁶⁷ Dejavnosti spodbujajo navdušenje, uživanje, veselje, spoštovanje, radovednost, samozavest, zavedanje, skrb in varstvo.³⁶⁸

Vsako delo, tudi preprosto ima namen, »da ob ožjem, toda preudarno izbranem in temeljito proučenem primeru stvarne in idejne zasnove obravnavanega pojava le-tega laže prenaša v širši prostor in čas.«³⁶⁹ Razumevanje lokalnega je tudi razumevanje regionalnega, narodnega in svetovnega okolja. »Kajti dediščina, ki jo hranijo naši muzeji, niso le predmeti, ki jih gledamo v vitrinah, temveč je del naše biti, naše kulture in nas samih, čeprav se tega morda premalo zavedamo.«³⁷⁰

Učenci z delom v muzeju odkrivajo svoj domači kraj ali pokrajino, se navajajo na razumevanje in spoštovanje ljudi, ki živijo v kraju, ter na spoštovanje in pozitiven odnos do slovenske naravne in kulturne dediščine, kar je osnova tudi za razumevanje temeljnih značilnosti sodobnega sveta. Samostojno ali skupinsko raziskovalno delo na eni strani ter na drugi strani ogledi in aktivne delavnice učence bogatijo in osrečujejo ter jih pripravljajo na nadaljnje učenje in učinkovito delo. »Verjamemo, da bodo muzeji prav zaradi vse večje odtujenosti človeka v sodobnem času z bogastvom pričevalnosti svojih zbirk iz preteklih obdobij sposobni zblížiti ljudi in jim povrniti občutek povezanosti in pripadnosti.«³⁷¹

366 Mundy, S. (2001). *Kulturna politika: kratak vodnik*. Ljubljana: Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici, str. 55.

367 Wright, M. (1996). *The Really Practical Guide to Primary History*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd, str. 84. Tudi že v: Trškan, D. (2004). *Učenje z odkrivanjem – terensko delo, V: Zbornik. 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*. Tolmin, 4.–6. 11. 2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 52.

368 Wright, M. (1996). *The Really Practical Guide to Primary History*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd, str. 84.

369 Weber, T. (1981). *Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS, str. 15.

370 Rataj, J. (2002). *Pedagoško delo in programi v slovenskih muzejih*. Didakta, letnik 11, št. 64–65, str. 12. Tudi že v: Trškan, D. (2004). *Družboslovne vsebine v šoli v naravi, V: Zbornik. 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*. Tolmin, 4.–6. 11. 2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 13.

371 *Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2005–2007* (2005). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, str. 3.

Povzetek

Muzejske pedagoške dejavnosti v Republiki Sloveniji so predstavljene v posebni publikaciji Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah. Raznovrstne pedagoške dejavnosti so skrbno in sistematično načrtovane ter prispevajo k boljšemu sodelovanju muzejev in šol oz. muzejskih pedagogov in učiteljev zgodovine. Tako slovenski muzeji ponujajo strokovna vodstva po muzejih, galerijah ali na sprehodih v mestih in zgodovinskih poteh, pripravljajo učne ure s pomočjo delovnih listov, zabavne igre ali kvize, različne muzejske delavnice, ki se nanašajo na zgodovinske, etnološke, arheološke, umetnostnozgodovinske, likovne, gledališke vsebine itd. Z različnimi dejavnostmi (opazovanje, risanje, zapisovanje, igranje vlog, postavljanje vprašanj, razstavljanje, pisanje zgodb, analiziranje predmetov ...) in izdelavo končnih izdelkov (npr. načrtov, maket, risb, razstav, televizijskih oddaj, člankov, poročil, plakatov, albumov fotografij ipd.) lahko učenci nadaljujejo tudi v šoli. Na ta način lahko tudi muzejske pedagoške dejavnosti pomagajo učitelju zgodovine pri vzbujanju večje ustvarjalnosti, radovednosti in zanimanja za dogajanje v preteklosti ter prispevajo k spoznavanju, razumevanju in vrednotenju slovenske družbene, gospodarske, politične in kulturne zgodovine ter varovanju slovenske dediščine.

MOTIVACIJA IN MOTIVACIJSKE TEHNIKE PRI POUKU ZGODOVINE³⁷²

Uvod

»Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost.«³⁷³

Na motivacijo za šolsko delo vpliva več elementov: pričakovanja učiteljev, načini poučevanja, zahtevnost nalog, zanimivost učne snovi, načini spodbujanja, dopuščanje iniciative učencev, osebnotne značilnosti učencev ter stopnja in načini vključevanja učencev v pouk.³⁷⁴ Šolsko delo naj bi bilo zanimivo, primerno, smiselno in življenjsko za učence.

Pri vseh predmetih morajo učitelji vsako uro vzdrževati pozornost, povečevati pomembnost predmeta ter graditi zaupanje v zmožnosti in spodbujati zadovoljstvo pri učencih.³⁷⁵

Tudi predmet zgodovina ni izjema, saj morajo učitelji redno uporabljati motivacijske tehnike, s katerimi povečujejo interes in zanimanje za predmet oz. učno vsebino in šolsko delo.

Motivacijske tehnike

Motivacija pri pouku zgodovine je sestavni del uvajanja oz. uvodnega dela učne ure, ravno tako pa je potrebna tudi etapna motivacija oz. motivacija pri didaktičnih podarkih in različnih dejavnostih pri obravnavanju učne snovi. Motivacijske tehnike se lahko konkretno nanašajo na učno snov (učne motivacijske tehnike) ali pa so le motivacijske tehnike, ki poskušajo vzdrževati pozornost učencev. Učne in motivacijske tehnike so tako lahko prisotne v vseh etapah učne ure, tudi pred preverjanjem in ocenjevanjem.

Pri pouku zgodovine se lahko uporabijo naslednje učne motivacijske tehnike: izpolnjevanke, križanke, mreže, skrivanke, asociacije, kvizi in miselni vzorci.³⁷⁶ Miselni

372 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2005). Motivacija in motivacijske tehnike pri pouku zgodovine: prispevek k Didaktiki zgodovine. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 76, št. 1/2, str. 173–182.

373 Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 184.

374 Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. (2001). Razrednik v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 63.

375 Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 201.

376 Več o miselnih vzorcih: Znanje velja. (1996). Zbornik prispevkov o miselnih vzorcih, učenju in znanju v prihodnje. Ljubljana: Artur, str. 59–63; Zgodovina. Več o tehnikah: Toman, M., Šeško, M. (2002). Ustvarjalne igre. V: Učitelj – govornik in moderator pouka. Kako do kakovostnejšega poučevanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 96–113.

vzorci imajo lahko model mehurčkov oz. grozdov, ribje kosti ali rogovil. Tudi kvizi so lahko zelo različni. Lahko tekmujejo vsi učenci, skupine ali določeni učenci. Kvizi so lahko v obliki aktualnih televizijskih kvizov (npr. Lepo je biti milijonar, Najšibkejši člen ipd.). Učne motivacijske tehnike se najpogosteje uporabljajo za urjenje in ponavljanje učne snovi.

Poleg teh se pogosto uporabljajo še npr. uganke, rebusi, vislice, kratki zvočni posnetki,³⁷⁷ kratki videoposnetki, karikature, skice, mimika, pantomima, oblačila, predmeti, modeli, žoge, lutke, barvni listi, različne igre (žrebanje, lov za zakladom ipd.), risanje, kratke smešne zgodbe,³⁷⁸ anekdote, citati, metafore itd. Najpogosteje pa se v šolah uporabljata motivacijski tehniki zapisovanje zamisli ali brainwriting in nevihta možganov ali brainstorming.

Namen učnih motivacijskih tehnik pri zgodovini je še posebej hitro in učinkovito učenje novih besed, letnic, imen in dogodkov. Nanašajo se na učno vsebino in motivirajo učence za učenje nove učne vsebine. Učitelji lahko s pomočjo učnih motivacijskih tehnik težavnost učne vsebine povečajo ali zmanjšujejo (z večjim številom novih pojmov in izrazov ipd.) ter jih uporabljajo za katerokoli učno vsebino pri pouku zgodovine.

Posebne motivacijske tehnike pa so namenjene sprostitvi in krajšemu odmoru učencev. Te tehnike so predvsem sproščanje ob glasbi (z dihalnimi vajami),³⁷⁹ ob gibanjih (npr. dvig rok, vstajanje, delanje počepov ipd.) ali posebne tehnike meditacije oz. sproščanja (s poudarkom na moči besed). Motivacijske tehnike sproščanja se lahko uporabljajo na začetku učne ure ali pred opravljanjem zahtevnih nalog.

Glasba lahko pomaga ustvariti razpoloženje učencev.³⁸⁰ Najpogosteje se uporablja kot podlaga pred začetkom učne ure in med odmori. Uporablja se lahko kot podlaga sprostitvenim vajam, zlasti na začetku učne ure, da se učenci sprostijo, ali pred ocenjevanjem. Glasba se lahko uporablja tudi kot podlaga pri branju učne informacije ali kot podlaga pri poslušanju nove informacije³⁸¹ oz. kot podlaga pri obravnavanju nove učne snovi.³⁸² Učitelji lahko izberejo posebno glasbo za ponovitev učne snovi in motivacijo za novo učno snov (klasična, ljudska, popularna glasba ...), posebno glasbo za obravnavanje učne snovi (npr. klasična glasba 19. stoletja za dramatično, emocionalno in harmonično obravnavanje učne snovi za povečanje pozornosti pri

377 Zvočni posnetki: glasba različnih držav, govori in pogovori ali ljudske pesmi, npr. Slovenske ljudske pesmi. I. Junaške, zgodovinske, bajeslovne in pravljicne pripovedne pesmi (1996). Ljubljana: ZRC SAZU.

378 Smeh stoletij: zbirka najboljših znanih anekdot (1987). Ljubljana: Mladinska knjiga; Smeh stoletij 2: 1433 anekdot znanih osebnosti (1998). Ljubljana: Co Libri; Vovko, A. (1996). Nasmehana zgodovina. Ljubljana: MK.

379 Priročnik in zgoščenka: Globinska sprostitev (1999). Ljubljana: CDK. Za sprostitev so primerni počasni stavki naslednjih skladateljev: Antonio Vivaldi, Georg Friederich Haendel, Johan Sebastian Bach, Albinoni, Corelli itd.

380 Glasbeni predlogi so v: Revolucija učenja (2001). Ljubljana: Educy, str. 164, 172, 314 in v: Urbanc, D. (1991). Superlearning. Učinkovita metoda za učenje tujih jezikov. Radovljica: Didakta, str. 9.

381 Revolucija učenja (2001). Ljubljana: Educy, str. 172.

382 Dhority, L. (1992). Ustavjalne metode učenja. Ljubljana: Alpha Center, str. 109.

učencih; npr. baročna glasba za sistematično podajanje učne snovi), pri urjenju in aktivnem sodelovanju učencev pa lahko uporabijo posebno glasbo s kombinacijo branja besedila ali odgovarjanja na vprašanja (individualno, v parih ali v zboru – vsi učenci). Ravno tako se lahko uporabijo ljudski plesi in petje (ljudskih ali zgodovinskih pesmi).³⁸³

Posebna motivacijska tehnika (z gibanjem) se lahko uporablja pri metodi razgovora ali pri etapah urjenja in ponavljanja. Učenci lahko odgovarjajo na vprašanja npr. z dvigom leve roke (pravilna trditev) ali z dvigom desne roke (napačna trditev). Vsi učenci vstanejo in se v primeru napačne trditve usedejo itd. Lahko se uporablja tudi ploskanje z rokami. Pri pouku zgodovine učenci razdeljujejo učne-delovne liste, učila po razredu, pomagajo učitelju pripravljati učne pripomočke ipd. Lahko se uporablja tudi igra z žogo, v kateri učitelj meče manjšo žogo in sprašuje po različnih odgovorih, ali pa učenci mečejo žogo in sprašujejo sošolce. Metanje in lovljenje žog naj bi vplivala na hitrejšo in prožnejšo odzive in odgovore učencev.³⁸⁴

Posebna tehnika sproščanja in koncentracije je tudi uporaba pozitivne sugestije, ki lahko spodbudi oz. sugerira pozitivno voljo, misli in občutke. S to tehniko se učenci in učitelji zavejo trenutka in tako stopijo v učno okolje. Npr. učitelj lahko začne učno uro z naslednjimi besedami: »Vživimo se v ta trenutek in združimo vse svoje moči ... Naj postane dihanje vse globlje in globlje. Čutite, kako raste v vas občutek sproščanja in umirjanja ... Vsak vdih in izdih je kot val pomirjujoče energije, ki odnaša napetosti in skrbi ... in odplavlja raztresene misli in težave ...«³⁸⁵

Posebna tehnika sproščanja je tudi vizualizacija, ki omogoča, da si učenci lažje in jasneje predstavljajo želene cilje. Npr. učitelj naroči učencem, da naj si skušajo predstavljati sebe, kako uživajo v učenju, kako hitro napredujejo in pridobivajo spretnosti.³⁸⁶ Učitelj mora paziti le na izgovorjavo in izbor besed ter na intonacijo. Npr. »Sprostite se in si skušajte priklicati v spomin neko zelo uspešno učno izkustvo /.../ Izkušnja vas je naučila nekaj zelo pomembnega /.../ Katere posebne kvalitete ste občutili tedaj? ... Radovednost, veselje, vznemirjenje, samozaupanje, srečo, morda še kaj? ... Poizkusite vse to ponovno doživeti ... Naj vas te kvalitete ponovno vse prežamejo ... In sedaj se počasi, zelo postopoma ... povrnite nazaj v sedanost ... in v sebi ohranite vsa občutja, ki ste jih pravkar podoživeli ... Naj postanejo vir svežih moči za dan, ki je pred vami ...«³⁸⁷

Izbrane besede so vezane na gledanje, poslušanje in občutenje, saj imajo besede veliko moč pri ustvarjanju pozitivnega učnega okolja. Tako lahko učitelji začnejo učno uro z naslednjo vajo za sproščanje: »Dobro jutro. Začeli bomo z vajo za sproščanje.

383 Več o glasbi v: Dhority, L. (1992). Ustvarjalne metode učenja. Ljubljana: Alpha Center, str. 107–126.

384 Prav tam, str. 203.

385 Prav tam.

386 Prav tam.

387 Prav tam.

Prisluhnite enakomernemu zvoku mojega glasu in občutite, kako začenjajo popuščati napetosti v vašem telesu. Zamislite si, da ste v nekem čisto mirnem kraju, in z očmi se narahlo sprehodite po sceni, ki ste jo izbrali. Prisluhnite tudi zvokom, ki prihajajo iz narave okoli vas. Občutite prijetno toplino in udobje, ki vas obdaja in v katerem uživate sproščeni in lahkotni.«³⁸⁸ Takšno vajo za sproščanje pa lahko učitelji zgodovine uporabijo za vpeljevanje učencev v preteklost, konkretno obdobje in dogodek ter jim pomagajo vživeti se v preteklost. V pripovedovanje učitelja pa se lahko vključijo tudi učenci, npr. za obnovitev poteka zgodovinske ekskurzije ali projektnega dela. S takšno vajo lahko učitelji učence uvajajo tudi v refleksijo in razmišljanje o šolskem delu.

Učitelji zgodovine lahko uporabijo sprostitevno tehniko, ki se imenuje alfa trening. Pomeni »upočasnitev delovanja razuma s predstavljanjem barv in notranjo predstavo.«³⁸⁹ Med alfa treningom se učenci najprej udobno namestijo na stolu, zaprejo oči, poskušajo si predstavljati posamezne barve in številke, globoko vdihujejo in izdihujejo ter se popolnoma sprostijo. Učenci si predstavljajo: rdečo barvo in številko sedem, oranžno barvo in številko šest, rumeno barvo in številko pet, zeleno barvo in številko štiri, modro barvo in številko tri, lila barvo in številko dva, vijolično barvo in številko ena.³⁹⁰

Motivacijske tehnike so sproščajoče, domiselne, igrive, vznemirljive in domišljajske ter ustvarjajo pozitivno učno okolje (npr. beležka ciljev, učenci sestavijo test, samocenenjevalno spričevalo, vroči stol, mirovniki, slovo od 'ne morem', preberimo knjigo v eni uri, skupinska fotozgodba, razredni fotoalbum, življenjska črta, kolo podobnosti, moja knjiga, tiralice, spoznaj avtorja, piknik dopisovalcev itd.).³⁹¹

Dejavniki, ki vplivajo na motivacijo učencev

Na motivacijo učencev vplivajo številni dejavniki: naloge (zahtevnost), avtonomija (odločanje učencev), priznanje (nagrade), grupiranje (sodelovalnost), vrednotenje (načini ocenjevanja), čas (urnik) in učiteljeva pričakovanja (glede sposobnosti).³⁹²

Naloge za učenje naj bi imele tri vrste pomembnosti. Pomembnost pridobitve naj bi predstavljala pomembnost uspeha pri nalogi; interesna pomembnost naj bi

388 Prav tam, str. 78.

389 Urbanc, D. (1991). Superlearning. Učinkovita metoda za učenje tujih jezikov. Radovljica: Didakta, str. 3.

390 Prav tam, str. 4–6.

391 Številni nasveti za spodbujanje notranje motivacije pri učencih so v: Raffini, J. P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy.

392 Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy, str. 356. Dejavniki so predstavljeni tudi v: Raffini, J. P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy, str. 26–30. Na učno sodelovanje in motiviranost pa vplivajo še druge okoliščine: »medosebni odnosi in delovno ozračje, osebne značilnosti učitelja (npr. flegmatičen, introverzen), njegov stil učnega vodenja (tolerantnost, dominantnost, represivnost), nad- ali podobremenjenost učencev /.../« V: Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 166.

predstavljala veselje in zadovoljstvo učencev pri določeni dejavnosti; pomembnost koristi pa pomeni, da naloge prispevajo k doseganju kratkoročnih ali dolgoročnih ciljev. Pomembnost naloge pa je tudi, če so naloge življenjske oz. se navezujejo na resnične življenjske situacije. Posebno mesto imajo tudi problemske naloge oz. problemsko učenje, ki je takšno, da so v takšni situaciji učenci raziskovalci, ki morajo poiskati odgovore. Takšne naloge pa so pri predmetu zgodovina lahko različne vrste igre vlog, propagandni plakati, članki, reportaže, recenzije, govori, televizijske oddaje, televizijski dokumentarci, radijske oddaje, turistični vodniki, okrogle mize, razprave, konference, kronike itd.³⁹³

Eden od načinov povečanja motivacije so tudi sodelovalne ali skupinske naloge, pri katerih je več možnosti oblikovanja pozitivnih odnosov z drugimi učenci. Izbor učne vsebine naj bi bil takšen, da bi vzbudil pri učencih čustvene odzive. Učna vsebina pa je lahko povezana z njihovimi osebnimi interesi. Pri pouku zgodovine se skupinske naloge pogosto nanašajo na kulturne, gospodarske in družbene vsebine. Paziti je treba, da so naloge ustrezne, primerno težke in prilagojene določeni šolski stopnji. Ravno tako pa je treba upoštevati, da motivacija za učenje ne vsebuje le želje ali namena učiti se, ampak tudi kakovost učenčevega miselnega truda.³⁹⁴

Tudi avtonomija učencev lahko v določeni meri pomeni motivacijo. Učitelj zgodovine lahko svojim učencem prepusti nekaj avtonomije pri izbiri tem, nalog in učil, pri opravljanju aktivnosti in tudi pri izbiri ocenjevalnih kriterijev pri določeni nalogi.

Nagrada v šoli je največkrat pohvala za napredek ali končni izdelek učenca. Tudi učitelj zgodovine mora paziti, da pohvali ali graja učence z enakimi kriteriji.

Eden od dejavnikov, ki lahko vpliva na motivacijo, je tudi razvrščanje učencev oz. način, kako se učenci povezujejo z drugimi. Obstajajo tri različne strukturiranosti pouka, ki se lahko uporabijo pri zgodovini: sodelovalni, tekmovalni in individualni pouk. Pri sodelovalnem pouku so učenci prepričani, da lahko svoj cilj dosežejo le, če ga bodo tudi drugi učenci dosegli (npr. timsko, skupinsko učenje). Pri tekmovalnem pouku so učenci prepričani, da ga lahko dosežejo le v primeru, če ga drugi učenci ne dosežejo (npr. kvizi, tekmovanja). Pri individualnem pouku pa so učenci prepričani, da njihovo doseganje cilja ni povezano z drugimi učenci, ampak gre za lastno navdušenje in interes za delo. Pri zgodovini se lahko uporabijo zanimive individualne naloge, kot so npr. življenjepisi, pisma, pesmi, eseji, seminarske in raziskovalne naloge, članki, dnevniki ipd.³⁹⁵

393 Avtentične naloge so predstavljene v: Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 96–106 in v: Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 120–132.

394 Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy, str. 354.

395 Več o avtentičnih nalogah: Trškan, D. (2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine. V: Zgodovina v šoli, letnik 12, št. 3–4, str. 31–37.

Pri vrednotenju lahko tekmovalnost in ocenjevanje spodbudita, da se učenci osredotočijo na storilnostne cilje in ne na cilje, usmerjene samo v učenje. Zato je treba učence navajati, da se ne usmerijo le v oceno, ampak tudi na opravljanje dela oz. v spretnosti, ki jih bodo pri tem usvojili. Pri zgodovini lahko učenci pri različnih nalogah razvijajo različne življenjske spretnosti (uporaba virov in literature, skupinsko reševanje problemov, izdelovanje vizualnih predstavitev, javno nastopanje itd.).

Tudi razporejanje časa vpliva na motivacijo. Šolsko delo je takšno, da je omejen čas za opravljanje določene naloge, zato morajo učenci napredovati kot skupina in ne morejo napredovati v lastnem tempu. Zato razporejanje časa bolj ovira motivacijo učencev, saj vpliva na hitrejši ali počasnejši tempo dela učencev. Učitelji zgodovine lahko z lažjimi ali težjimi nalogami vplivajo na tempo dela učencev oz. morajo upoštevati individualizacijo in diferenciacijo pouka.

Učiteljeva pričakovanja so lahko prevelika ali premajhna, kar vpliva na motivacijo. »Ko učitelji enkrat razporedijo učence v skupine glede na sposobnosti, jim ponavadi razdelijo različne učne aktivnosti. Te razlike so verjetno potrebne do te mere, da učitelj izbere aktivnosti, ki učencem predstavljajo izziv in spodbujajo napredek. Vendar pa aktivnosti postanejo neprimerne, kadar učenci, ki so pripravljeni na večje izzive pri delu, ne dobijo priložnosti, da bi sploh poskusili, ker so učitelji prepričani, da zahtevnejših nalog ne zmorejo.«³⁹⁶ Zato naj bi tudi učitelji zgodovine izbrali primerne, zanimive in življenjske naloge za določeno šolsko stopnjo ter pri tem pazili na pripravo in spremljanje dela učencev ter že vnaprej postavili kriterije za ocenjevanje nalog.

Za uspešno motivacijo učencev bi moral biti celoten razred organiziran in discipliniran; učitelj potrpežljiv, saj bi moral napake razumeti kot priložnost za učenje.³⁹⁷ Ravno tako se motivacija pri učencih poveča, če so viri motivacije notranji, če cilji predstavljajo osebni izziv, če so osredotočeni na naloge in na obvladovanje in če so prepričani, da lahko izboljšajo svoje sposobnosti.³⁹⁸

Načini za spodbujanje motivacije in pozornega učenja

Pri šolskem delu pa seveda niso samo motivacijske tehnike, ki spodbujajo interes in pozornost učencev. V šoli je dragoceno, da zna učitelj ustvariti tako učno situacijo, ki vzbudi interes, ustvarjalnost in zadovoljstvo tudi pri učencih, ki jih npr.

396 Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy, str. 370.

397 Prav tam, str. 371–373.

398 Prav tam, str. 355. »Želja po iskanju in premagovanju izzivov je tudi v razredu bistvo notranje motivacije. Njeno gonilo so psihološko akademske potrebe učencev po nadzoru nad lastnimi odločitvami (avtonomija – samovladje), po opravljanju dejavnosti, ki dajejo občutek uspešnosti (kompetentnost – usposobljenost), po občutku vpletenosti v nekaj višjega (pripadnost in povezanost), po dobrem počutju v zvezi s samim seboj (samospoštovanje), po doživljanju zadovoljstva ob lastnem početju (vpletenost in stimulacije – spodbuda)«. Raffini, J. P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy, str. 17.

zgodovina ne zanima, z različnimi aktivnostmi, dejavnostmi oz. aktivnimi učnimi oblikami in metodami dela.

Učitelji spodbudijo interes lahko na več načinov. Prvi način je, da pri učencih poskušajo vzpostaviti pozitivne osebne odnose do predmeta oz. do učnih tem. Barica Marentič Požarnik navaja naslednje možnosti:

- »primerna stopnja novosti, presenečenja, nepričakovanih, spoznavno neskladnih podatkov (Ali je res Kolumb odkril Ameriko?);
- občasno vključevanje metod, ki spodbudijo osebno vpletenost učencev – simulacije, igre vlog;
- organiziranje utrjevanja in preverjanja v obliki ugank in kvizov;
- omogočanje izbire med temami in načini, kako določene naloge izpeljati (učenci izbirajo med literarnimi deli, ki jih bodo prebrali in o njih poročali, ali med temi, ki jih bodo raziskovali); tudi izbirni predmeti v osnovni šoli lahko pomagajo utrditi in razširiti učenčeve interese;
- interes in notranjo motivacijo nasploh okrepi tudi možnost, da učenci sprašujejo o nejasnostih, pripovedujejo o svojih izkušnjah in idejah ter izražajo svoja mnenja, tudi če so različna od učiteljevega, kar omogočajo odprti, demokratični odnosi.«³⁹⁹

»Spodbude za učenje ne izvirajo le iz učne vsebine, marveč tudi iz neposrednih postopkov učenja. Učenci imajo raje tiste načine dela, ki porajajo zadovoljstvo. Tega je več, kolikor pestrejša so učne metode in oblike, če učenci soodločajo in sodelujejo že pri postavljanju učnih ciljev in nalog, pri samem učnem poteku, če čim bolj samostojno preverjajo in ocenjujejo rezultate učenja ter jih primerjajo s prejšnjimi ipd.«⁴⁰⁰

Pri pouku zgodovine lahko učitelji povečajo motivacijo za šolsko ali domače delo z avtentičnimi nalogami (vizualne predstavitve, pisno-grafične predstavitve ipd.), skupinskim delom, ekskurzijami, delom v arhivu ali muzeju, različnimi projekti in raziskovalnim delom ter z alternativnim ocenjevanjem (kolegialno, samoocenjevanje) itd. Ravno tako lahko uporabljajo različne učne metode, ki spodbujajo interes učencev, npr. slikovna in besedna demonstracija, delo z različnim slikovnim in pisnim gradivom, delo z internetom ali zgoščenkami, izkustveno učenje (pisne in ustne igre vlog) itd. Ravno pri metodi razlage učitelji lahko uporabijo posebne tehnike, kot npr. tehnike sproščanja in vizualizacije, metaforično pripovedovanje, globalno predstavitev učne snovi, izbor besed, variacije glasu, glasbo ipd.⁴⁰¹

399 Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS, str. 191. Na str. 193 avtorica navaja še dodatne napotke za razvijanje notranje motivacije pri učencih. Učitelj na bi ponudil učencem v izbiro različna področja, naloge in dejavnosti; vključeval divergentna vprašanja in naloge; vnašal elemente novosti, raznolikosti in presenečenja; dajal sprotne in konkretno povratne informacije o uspešnosti; vključeval elemente domišljije, igrivosti; izražal pozitivna pričakovanja do učencev; uvajal samostojne ali skupinske projekte učencev, učenje v naravi itd.

400 Strmcnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 166.

401 Več o učnih oblikah v: Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Načini za spodbujanje motivacije za učenje pa so pogosto v obliki nasvetov oz. osnovnih pravil za učitelje. Prvi primer je, da je treba zadovoljiti osnovne zahteve: »Omogočite organizirano razredno okolje. Bodite učitelj, ki podpira. Dajajte naloge, ki predstavljajo izziv, vendar niso pretežke. Naj bodo naloge vredne reševanja.«⁴⁰² Drugo pravilo je, da je treba graditi samozavest in pozitivna pričakovanja: »Začnite delo na učenčevem nivoju. Naj bodo učni cilji jasni, specifični in dosegljivi. Poudarite primerjavo, ne tekmovanja. Modelirajte dobro reševanje problemov.«⁴⁰³ Tretje pravilo je, da je treba pokazati vrednost učenja: »Povežite učno nalogo s potrebami učencev. Navežite razredne aktivnosti na interese učencev. Spodbudite radovednost. Naj bodo učencem naloge zabavne. Uporabite novosti in že poznane stvari. Pojasnite povezave med trenutnim učenjem in kasnejšim življenjem.«⁴⁰⁴ Četrto pravilo je, da morajo učitelji pomagati učencem, da ostanejo osredotočeni na nalogo: »Učencem dajajte redne priložnosti za ustvarjanje končnega izdelka. Izogibajte se poudarjanju ocen. Zmanjšajte tveganje pri nalogi, ne da bi preveč poenostavili nalogo. Modelirajte motivacijo za učenje. Poučujte učne taktike.«⁴⁰⁵

Pri optimalnem učnem okolju se učiteljev osebni način izražanja spretno prilagaja namenu učne situacije, doživljanje učenja je multisenzorično, pri pouku se veliko igra, spodbuja se humor, fantazija in domišljija, učitelj uporablja pozitiven sugestivni jezik, v razredu prevladuje pozitivna skupinska dinamika itd.⁴⁰⁶

Ker se učenci učijo zaradi različnih razlogov, kot so npr. uporabnost (npr. nagrade pri kvizih, tekmovanjih), napredovanje (v srednjo, visoko šolo), povečanje samozavesti pri uspehu (spodbujanje učitelja, pohvale učitelja in sošolcev), radovednost itd., pa ravno učitelji lahko povečujejo zanimivost pri svojem predmetu. »Za učence želimo, da so samozavestni glede svojih sposobnosti, tako da k učenju pristopajo polni energije in navdušenja /.../«⁴⁰⁷

Eno od pravil za motivacijo je tudi, da je treba čim bolj izkoristiti uvodni čas na začetku vsake učne ure. Ta del naj bi bil usmerjen v motivacijo za učenje in delo v učni uri. Zato naj bi učitelji veliko pozornosti namenili ravno prvim minutam učne ure z različnimi motivacijskimi tehnikami in metodami. Najpogosteje učitelji zgodovine uporabljajo besedno demonstracijo zanimivih opisov in doživetij iz preteklosti, slikovno demonstracijo, razgovor o aktualnih dogodkih, demonstracijo predmetov in oblačil ter didaktične igre (kvizi, križanke) itd.

402 Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy, str. 373.

403 Prav tam.

404 Prav tam.

405 Prav tam.

406 Dhority, L. (1992). Ustvarjalne metode učenja. Ljubljana: Alpha Center, str. 57.

407 Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy, str. 373.

Kontrolna lista za učitelje

Začetno motivacijo pri učencih lahko učitelji povečajo s pozitivnimi odgovori na naslednja vprašanja, ki se nanašajo na uspeh, namen, veselje, spodbujanje in cilj.

»Uspeh: Ali je predvideno delo na pravi stopnji in hitrosti za učence? Ali ima vsak učenec delo, ki odgovarja sposobnostim, prejšnjemu učenju in izkušnjam? Če učenčevo delo ni na nivoju, ali se zahteva, da dela naprej, dokler ni uspešno?

Namen: Ali učenci razumejo osebno prednost, ki jo bodo pridobili z učenjem tistega, kar poučujete? Ali učenci cenijo pomembnost tistega, kar se učijo za življenjsko delo? Ali aktivno "podajate" svoj predmet in teme?

Veselje: Ali so vaše učne ure različne? Ali vaše učne ure vključujejo veliko aktivnosti učencev? Ali so aktivnosti učencev, ki jih uporabljate, pogosto zabavne, npr. diskusije, skupinsko delo, igre, tekmovanja, kritike itd.? Ali upoštevate učenčevo pomembnost in zanimanje? Ali imajo učenci možnost, da pokažejo kreativnost ali izražanje – npr. problemsko učenje ali načrtne aktivnosti? Ali ste navdušeni nad poučevanjem? Ali imate dobre odnose z učenci?

Spodbujanje: Ali vaši učenci dobijo pogosto spodbude, npr. ocene, komentarje, pohvale itd.? Ali sta spodbujanje in priznanje uspeha podana kar se da hitro, potem ko je učenec zaključil svoje delo?

Cilj: Ali so zastavljeni učni cilji vredni, da jih dosežejo vaši učenci, kot tudi da jih učenci uresničijo? Ali pogosto preverjate in postavljate načrtovane skrajne roke za oddajo dela učencev? Ali so posledice neučenja neprijetne za motiviranje? Ali zastavite osebne cilje za učence, jih hvalite, ko je to primerno? Ali spodbujate učence, da prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje? Ali spodbujate bolj nadarjene učence, da postavljajo svoje učne potrebe in učne cilje ter spremljajo in ocenjujejo svoje učenje?⁴⁰⁸

Učitelji naj ne bi postavljali enostavnega vprašanja, kot je npr. Kako motivirati učence?, ampak predvsem vprašanje: Kako povečati kakovost motivacije učencev?⁴⁰⁹

Učitelji zgodovine naj bi ustvarili pozitivno učno okolje in vzdušje za učenje tako, da bi temeljito obvladali učni predmet, kazali navdušenje nad učno snovjo, skrbeli za pozitivno vzdušje, se zanimali za učence, dajali individualne spodbude vsakemu učencu posebej, imeli naravni čut za avtoriteto in samospoštovanje, medsebojno spoštovanje in sproščen odnos (med učenci in učiteljem) ter spretno pospeševali pozitivno skupinsko dinamiko, vključevali humor in navdušenje.⁴¹⁰

408 Petty, G. (1993). *Teaching Today. A Practical Guide*. London: Stanley Thornes (Publisher) Limited, str. 45–46.

409 Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, str. 193.

410 Dhority, L. (1992). *Ustavjalne metode učenja*. Ljubljana: Alpha Center, str. 63–64.

Zaključek

Motivacija za učenje pomeni usmerjanje lastne energije v doseganje zastavljenih učnih ciljev. Pri tem se lahko uporabijo različne motivacijske tehnike in metode. Za motivacijo učencev je pomembno vztrajanje oz. trajanje. Dalj časa traja, več je možnosti za uspešnost in končanje zastavljenih nalog. Pomembni so tudi učni cilji, ki predstavljajo take dosežke, ki jih morajo učenci doseči. Zastavljeni cilji izboljšujejo uspešnost, saj usmerjajo pozornost na zastavljeno nalogo, vključujejo trud, povečujejo vztrajnost in pospešujejo razvoj novih strategij za doseg ciljev. Na uspešnost učnih ciljev pa vpliva na eni strani sprejemanje ciljev s strani učencev. Če učenci sprejmejo učne cilje, ki jih je predvideval učitelj, potem ti cilji spodbudijo tudi motivacijo.

»Motivacija je torej rezultat kompleksnosti dela (aktivnost učencev, učna snov, mediji, načini dela in seveda tudi delo učitelja). Čim bolj je učenje motivirano, tem bolj je učinkovito. Pri pouku, usmerjenem v učenca, je motivacija povezana z učenčevim vnetjem in vedoželjnostjo, izvirati pa mora iz zanimivosti snovi, kar vpliva na učenčev aktivnost pri učenju.«⁴¹¹

Motivacijske tehnike in metode pri pouku zgodovine se nanašajo na predznanje učencev in na novo učno snov, vplivajo pa na čustveno angažiranje učencev ter tudi na njihovo zanimanje in želje. Motivacijske tehnike so lahko klasične, inovativne, načrtovane, spontane, kratkotrajne, dolgotrajne, uvodne, zaključne, vmesne. Glede na zaznavni kanal učencev pa tudi vizualne, avditivne, kinestetične, olfaktorne in gustatorne.⁴¹²

Na uspešnost in na notranjo motivacijo pa vplivata tudi povratna informacija učitelja o napredovanju učencev pri doseganju učnih ciljev. »Kadar povratne informacije povedo učencu, da glede na trenutni trud ne bo dosegel cilja, se učenec lahko bolj trudi ali pa zamenja strategijo. Kadar povratne informacije povedo, da je cilj dosežen ali izpolnjen, bi moral biti učenec zadovoljen in imeti občutek kompetentnosti – občutek, da je dovolj kompetenten, da si morda v prihodnosti postavi višji cilj.«⁴¹³

411 Ferjan, T. (2003). Novi vidiki motivacije pri pouku, osredinjenem na učenca. *Didakta*, letnik 13, št. 70/71, str. 31.

412 Opisi različnih vrst motivacij so v: Konečnik, E. (2002). Nekatere vrste in predlogi motivacijskih strategij pri pouku geografije. *Geografija v šoli*, letnik 11, št. 3, str. 3–15. »Motivacijska strategija je namreč vsakršna dejavnost ali vsebina, za katero z določeno verjetnostjo lahko predvidevamo, da bo spodbudila motivacijo učencev, ker se navezuje na interese, potrebe, vrednote, čustva, izkušnje, predznanje, življenjske cilje itd. učencev. V marsikaterem primeru bi lahko dejali, da je celoten pouk motivacijska strategija. Za uporabo v razredu je bistveno, da izberemo takšno dejavnost, ki bo prilagojena našim učencem v konkretni situaciji in bolj ciljno usmerjena.« Prav tam, str. 15.

413 Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, str. 332–333.

Povzetek

Učitelji lahko vplivajo z različnimi načini šolskega dela na zadovoljstvo in interes učencev. Tako lahko vključujejo v šolsko in domače delo različne vrste dejavnosti in naloge, raznovrstne novosti in presenečanja, podajajo sprotno in konkretno povratno informacijo o uspešnosti učencev, izražajo pozitiven odnos do predmeta in pozitivna pričakovanja učencev, akcijsko spremljajo šolsko delo ter uvajajo v pouk življenjske učne situacije, kot so npr. projektno delo, skupinsko delo, raziskovalno delo, izkustveno in sodelovalno učenje ipd. Motivacija pri pouku zgodovine je prisotna v vseh etapah učnega procesa, še posebej pa je pomembna na začetku učne ure, kjer učitelji poskušajo pridobiti učenčevo pozornost za novo učno snov. Ker pa na motivacijo vplivajo različni dejavniki (naloge, avtonomija, priznanje, grupiranje, vrednotenje, čas, učiteljeva pričakovanja itd.), morajo učitelji poznati nekaj osnovnih pravil za spodbujanje motivacije in pozornega učenja, kot so organizacija razrednega okolja, graditev samozavesti in pozitivnih pričakovanj, vrednost učenja, pomoč učencem ter konkretne povratne informacije, ki spodbujajo k izboljšanju učnih rezultatov.

ANALIZA INTERPRETACIJ OZ. VIROV PRI PREDMETU ZGODOVINA⁴¹⁴

Uvod

Sposobnost analiziranja različnih interpretacij je eden od glavnih elementov metode dela z viri oz. podrobne analize zgodovinskih virov.

Pri analizi interpretacij učenci ugotavljajo pristranskost virov, razlikujejo med mnenji in dejstvi, med podatki in interpretacijami. Ravno tako znajo ugotoviti, zakaj in kako so bili zgodovinski dogodki, osebe, ljudje, spremembe in situacije različno interpretirane, analizirajo in ovrednotijo interpretacije ter znajo razložiti, zakaj obstajajo različne interpretacije zgodovine.

Ravno pouk zgodovine omogoča »poznavanje zgodovinskega pisanja, znanje o zgodovinskih tipičnih primerih, ki se nanašajo na učno vsebino; razumevanje, da so ljudje zgodovino napisali, opevali, naslikali, posneli, dramatizirali z različnimi razlogi; razumevanje, da so nekatere zgodbe zelo poznane, druge pa komaj poznane.«⁴¹⁵

Zato so v nadaljevanju prikazani načini, kako se lahko analizirajo, interpretirajo in ovrednotijo zgodovinske interpretacije.

Kako učenci analizirajo interpretacije?

Pri analizi interpretacij oz. zgodovinskih virov:

- »Učenci ugotavljajo in komentirajo razlike med načini, kako učbeniki ali informativne knjige prikazujejo isto problematiko. Lahko raziskujejo naprej z namenom, da ugotovijo, kateri pogled je bolj prepričljiv.
- Učenci se učijo, kako arheologi interpretirajo preteklost s pomočjo ostankov. Lahko se naučijo, kako muzejski skrbniki in varuhi zgodovinskih spomenikov hranijo in interpretirajo arheološke dokaze.
- Učenci se uvajajo v debate med zgodovinarji glede vidikov preteklosti. Lahko se naučijo, kako zgodovinarji uporabljajo dokazne vire za odgovarjanje na vprašanja o preteklosti.
- Učenci razmišljajo o načinu, kako so bile dramatične rekonstrukcije postavljene
 - dramatične konstrukcije lahko vključujejo življenjske zgodovinske dogodke ali zgodovinske drame na televiziji in v filmih.

414 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2004). Analiza interpretacij oz. virov pri predmetu zgodovina. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 75, št. 2/3, str. 547–556.

415 McAleavy, T. (2000). Teaching about Interpretations. V: Issues in History Teaching. London, New York: Routledge, str. 73–74.

- Učenci lahko razpravljajo o določeni sporni zgodovinski osebnosti in upoštevajo razloge za različna mnenja o osebi.
 - Učenci upoštevajo ljudska mnenja o preteklosti in poskušajo ugotoviti, kako natančna so ta mnenja.«⁴¹⁶
- S takšno analizo interpretacij pa tudi učenci že sami interpretirajo pretekle dogodke.

Zakaj so interpretacije različne?

Zgodovinska interpretacija naj bi pomenila zavesten poskus rekonstrukcije in razlage dogodkov v preteklosti s pomočjo različnih virov informacij.⁴¹⁷

Interpretacije so lahko »akademske (knjige, časopisi, poročila o izkopaninah, predavanja), izobraževalne (učbeniki, muzeji, televizijski dokumentarci, interpretacije poznavalcev), izmišljene (novele, filmi, televizijske drame, igre), ljudske (ljudska modrost, mestni parki, otožni opisi v oglasih) ali osebne (osebna razmišljanja).«⁴¹⁸

Razlogov, da so interpretacije različne, je več. Prvi razlog so različne vrednosti dokazov (statistični podatki, letak ...). Drugi razlog je različna publika (učenci, dijaki, televizijski gledalci, gledališče ...). Tretji razlog je uporabnost novega znanja (npr. znanstvena, jezikovna ...). Četrty razlog so novi dokazi (npr. arheološki, novo odkritje rokopisov, novi prevodi ...). Peti razlog pa je, da interpretacije odražajo spremembo idej, prepričanij in odnosa časa, ko so bile interpretacije narejene (npr. sprememba odnosa glede religije, glede vloge ženske, drugih narodov ali ras; spremembe načina vodenja ljudi, npr. republika ali monarhija; vmešavanje države ali laissez-faire, kapitalizem ali marksizem itd.).⁴¹⁹

Učenje in razumevanje interpretacij pri pouku

Za razumevanje interpretacij morajo učenci najprej imeti zadostno predznanje oz. znanje o dogodkih, v določenih primerih pa tudi poznavanje jezika virov. Učitelji morajo preskrbeti različne vire informacij. Nato učenci lahko po različnih stopnjah napredujejo pri učenju razumevanja, primerjave, analize in vrednotenja virov.

Pri pouku zgodovine morajo učenci uporabljati takšne naloge, ki spodbujajo razumevanje interpretacij:

416 Prav tam str. 76.

417 Haydn, T., Arthur, J., Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London: Routledge, str. 115.

418 McAleavy, T. (2000). *Teaching about Interpretations. V: Issues in History Teaching*. London, New York: Routledge, str. 74.

419 Haydn, T., Arthur, J., Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London: Routledge, str. 126.

- »Interpretacije so različne zaradi ljudi, ki uporabljajo dokaze na različne načine ter izbirajo in poudarjajo različne vidike dokazov.
- Količina dokazov, ki je na voljo za različne interpretacije, se razlikuje. Dostop do dokazov se tudi spremeni skozi čas in vodi k razlikam v interpretacijah.
- Velikokrat so vrzeli v dokazih, zato je treba uporabljati kreativnost in domišljijo, da se izdelajo interpretacije.
- Razlike v namenu in pričakovani publiki tudi vodijo k razlikam v interpretacijah.
- Osebni razlogi in prepričanja vplivajo na tiste, ki interpretirajo in vplivajo tudi na njihovo delo in vodijo k razlikam.«⁴²⁰

Učenje razumevanja interpretacij poteka postopoma v različnih stopnjah. Pri prvi stopnji učenci znajo in pripovedujejo zgodbe o preteklosti. Pri drugi stopnji začnejo ugotavljati nekatere načine, v katerih je bila preteklost predstavljena. Pri tretji stopnji ugotavljajo nekatere različne načine, v katerih je bila preteklost predstavljena. Pri četrti stopnji pokažejo, kako so bili nekateri vidiki preteklosti predstavljeni in interpretirani na različne načine. Pri peti stopnji vedo, da so nekateri dogodki, ljudje in spremembe bili interpretirani na različne načine in predlagajo možne razloge za to. Pri šesti stopnji opišejo in začnejo razlagati različne zgodovinske interpretacije dogodkov, ljudi in sprememb. Pri sedmi stopnji razložijo, kako in zakaj so bile narejene različne zgodovinske interpretacije. Pri osmi stopnji pa že analizirajo in razlagajo različne zgodovinske interpretacije in jih začnejo vrednotiti.⁴²¹

Vprašanja, ki se nanašajo na različne interpretacije

Vprašanja, ki se najpogosteje nanašajo na interpretacije, so:

- »Ali je primarni ali sekundarni vir? (Ali je bil vir napisan v času dogodka ali dneve, tedne, mesece ali celo leta kasneje? Ali so kakšne indicije v dokumentu, ki prikazujejo, da je vir osnovan na avtorjevi direktni izkušnji ali vključenosti v opisane dogodke? Ali je bil pisec očevidec dogodkov? Ali je bil pisec v dobrem položaju za poznavanje, kaj se je v resnici zgodilo?)
- Ali obstajajo indicije v viru, kako je avtor dobil predstavljene informacije?
- Do kakšne mere predstavlja zanesljivo podobo, kar se je zgodilo? (Ali so kakšne indicije v besedilu, ki bi vodile do razmišljanja, da je vir zanesljiv?)
- Za kaj je bil ta določen dokument napisan? (Ali obstajajo indikacije, npr. avtorjevo ime, položaj, naslov, naslov dokumenta, ki bi pomagali ugotoviti, zakaj je bil napisan? Ali lahko ugotoviš, zakaj je bil dokument napisan tako, kot je bil napisan, in tudi prisrbiš informacije za nekoga, npr. narediš osebno poročilo o

420 McAleavy, T. (2000). *Teaching about Interpretations. V: Issues in History Teaching*. London, New York: Routledge, str. 77.

421 Prevod stopenj je iz: McAleavy, T. (2000). *Teaching about Interpretations. V: Issues in History Teaching*. London, New York: Routledge, str. 78. Glavne stopnje pri učenju in razumevanju interpretacije zgodovinskih pisnih virov so prikazane v: Culpin, C. (1995). *Making Progress in History. V: Teaching History*. London, New York: Routledge, The Open University Press, str. 128–129.

dogodku; odgovoriš na prošnjo; opravičiš avtorjeva dejanja in odločitve; ugajaš ali nagajaš osebi, ki prejme dokument?)

- Kaj nam ta vir pove o avtorjevem pogledu in položaju? (Ali avtor samo poroča o situaciji, pove svoje mnenje ali opisuje, kar se je zgodilo, ali vir vključuje mnenja, zaključke ali priporočila?)
- Ali je avtor pristranski? (Ali avtor poskuša podati objektivno in uravnoteženo poročilo o dogodku? Ali so izrazi ali stavki, ki razkrivajo avtorjeve predsodke, za ali proti kakšni skupini, osebi ali razkrivajo osebno mnenje?)⁴²²

Na interpretacije je treba izbrati primerna vprašanja, zato je eden od pomembnih korakov pri učenju zgodovinskih interpretacij, da znajo učenci postavljati vprašanja o interpretacijah, npr.: Kdo je avtor? Kaj vem o avtorju? Zakaj je to napisal? Katere vire je uporabil? Komu je napisal? Ali je bil avtorjev namen informirati, poiskati resnico, razložiti sedanost, vplivati na sedanjo in prihodnjo politiko? Ali so nekatere interpretacije bolj verjetne? itd.⁴²³

Podrobna analiza zgodovinskih virov

1. Uvod

Pri analizi zgodovinskih virov je treba poznati značilnosti primarnih in sekundarnih virov. Npr. primarni viri niso popolnoma zanesljivi in točni, saj so jih lahko napisali udeleženci dogodka, priče dogodka tudi več let kasneje. Ravno tako tudi sekundarni viri niso popolnoma zanesljivi in točni, saj so jih avtorji napisali s pomočjo drugih primarnih ali sekundarnih virov. Tako avtor sekundarnih virov nima takšnega čustvenega vpliva, kot npr. avtor primarnega vira, vendar pa tudi takšen avtor vključuje lasten pogled oz. mnenje.⁴²⁴

Za analizo zgodovinskih virov se lahko postavijo različna vprašanja, ki preverjajo različne sposobnosti: 1. razumevanje, interpretacijo in primerjavo virov, 2. postavljanje virov v zgodovinski kontekst, 3. ocenitev vrednosti in zanesljivosti virov, 4. ugotavljanje mnenj in pristranskosti in 5. komentar na zmote in vrzeli v dokazih.⁴²⁵

V nadaljevanju so predstavljeni konkretni primeri nalog, ki se nanašajo na razumevanje in primerjavo virov, povezovanje vira z znanjem o obdobju, komentar o natančnosti in vrzelih v dokazih, in konkretni nalogi za ugotavljanje avtorjeve pristranskosti.

422 Prevod: Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 242.

423 Haydn, T., Arthur, J., Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London: Routledge, str. 125.

424 Matheson, I. (1996). *Passing Higher History. Skills for Success*. London: Hodder and Stoughton, str. 43–44.

425 Prav tam, str. 45.

2. Razumevanje virov

V nadaljevanju predstavljeni vir obravnava britansko reakcijo, ko je Nemčija ponovno zasedla Porenje marca 1936. Gre za govor laburista Hughja Daltona 20. 3. 1936 v spodnjem britanskem domu: »Pravilno je reči odkrito in iskreno, da britansko javno mnenje v tej državi in tudi seveda Laburistična stranka ne bo podpirala vojaških sankcij ali tudi gospodarskih sankcij proti Nemčiji v tem času ... Javno mnenje, mislim, prikazuje jasno razliko med akcijo gospoda Mussolinija pri posluževanju agresivne vojne in akcij, do danes, v vsakem primeru, gospoda Hitlerja, ki ... je prevzel prostor v okviru mej nemškega Rajha.«⁴²⁶

Npr. na vprašanje, kaj vir razkriva o mnenju v Veliki Britaniji glede dejanja proti Nemčiji po ponovni zasedbi Porenja, bi lahko v odgovoru učenci najprej ugotovili avtorjevo utemeljevanje (Hugh Dalton in njegova stranka sta bila proti Veliki Britaniji, nočeta nobenih vojaških ali gospodarskih sankcij proti Nemčiji), pokazali razumevanje problema (Hugh Dalton verjame, da je britanska javnost proti takšnim intervencijam) in komentirali, kaj vir razkriva o problemu (Razlog za tako držo je, da ni tako kot pri Mussolinijevi zasedbi Abesinije, ampak je Hitler to storil le v mejah svoje države). Vir prikazuje le en primer, ki je proti intervenciji Velike Britanije, in ne razpravlja o različnih mnenjih.⁴²⁷ Učenci tako v odgovoru pokažejo osnovno razumevanje vira.

3. Primerjava virov

Pri primerjavi dveh virov (tudi več virov) ponavadi vprašanja zahtevajo, da učenci ugotovijo razlike med viroma ali pa primerjajo dve različni mnenji. Pri odgovoru morajo učenci najprej ugotoviti, kaj vira sporočata. Zato morajo v odgovoru najprej predstaviti bistveni razliki dveh virov, potem obe mnenji predstaviti podrobno in predstaviti razloge za takšna avtorjeva mnenja.

Npr. vir C je iz knjige Križarska vojna v Španiji (1974, avtor J. Gurney): »Španska državljanska vojna se zdi, da je omogočila možnost vsakemu posamezniku, da je zavzel pozitivno in učinkovito stališče o problemu, ki se je zdel popolnoma jasen. Ali si nasprotoval naraščanju fašizma in si se odšel bojevat proti njemu ali pa si se sprijaznil z njegovimi zločini in si bil kriv, ker si dovolil njegov razvoj. Veliko ljudi je trdilo, da je bil to zunanji spor in da se nihče ne sme vmešavati – le Španci. Toda zame in za mnoge takšne kot jaz je bila to vojna načel in načela nimajo nacionalnih meja. Z bojevanjem proti fašizmu v Španiji bi se bojevali proti njemu v naši deželi in v katerikoli drugi.«⁴²⁸

426 Prav tam, str. 46

427 Prav tam.

428 Prav tam, str. 49.

Vir D je iz govora zunanjega ministra (Anthony Eden, 12. 4. 1937):

»Politika nevmešavanja se je zmanjševala in počasi se je zmanjšal dotok tuje intervencije v orožju in z močmi v Španijo. Še bolj pomembno, obstoj te politike, vednost, da več vlad, kljub neodobravanju, dela zanjo, je zelo zmanjšalo nevarnost splošne vojne ...

Šest mesecev kasneje sem povedal spodnjemu domu svoje prepričanje, da je bila intervencija v Španiji slaba človečnost in slaba politika. Nič, kar se je zgodilo potem, ni vplivalo na spremembo tega mnenja, nekateri dogodki so sprožili celo njegovo potrditev.«⁴²⁹

Npr. vprašanje, kako in zakaj se vira C in D razlikujeta glede politike nevmešavanja v špansko državljansko vojno, zahteva tudi razlago, zakaj sta vira različna. Pri odgovoru je treba paziti na oba dela vprašanja. Najprej je treba ugotoviti celotno neskladnost virov, potem razložiti podrobno, v čem si nasprotujeta. Na koncu je treba še upoštevati avtorje, saj ti pomagajo razložiti različne poglede.

Primer odgovora bi bil: »Glavna razlika med viroma je, da je Gurney podpiral tujo intervencijo v Španiji, Eden je bil proti. Gurneyejevi razlogi so bili, da je sovražil fašizem, verjel je, da mu je treba nasprotovati, kjerkoli se pojavi. Z intervencijo v Španiji se je bojeval proti fašistični ideji v pričakovanju, da se bo preprečila njegova zmaga, ne samo v Španiji, ampak v Veliki Britaniji in tudi drugod. Edenova podpora neintervenciji pa je slonela na dokazu, da bi intervencija, še posebej vlad drugih držav, vodila celo Evropo v vojno. Trdil je, da je bila politika uspešna pri omejevanju prihoda tuje vojske v Španijo.«⁴³⁰

Če se upošteva še poznavanje avtorjev virov, potem je treba še dodati, da je bil Gurney član mednarodne brigade, ki se je v Španijo v resnici odšla bojevat proti Francu, tako da njegovi pogledi predstavljajo pogled socialistov in tudi drugih, ki so se pridružili tej brigadi. Čeprav je bila knjiga izdana šele leta 1974, je poročilo osebno, izraža Gurneyeva prepričanja takratnega časa in opisuje njegove izkušnje. Je primarni vir. Primarni vir pa je tudi Edenov govor, ki se je odvil v času, ko je bil zunanji minister, zato predstavlja tudi uradno vladno politiko.⁴³¹

Pogosto pa vprašanja zahtevajo tudi primerjavo virov, tako da morajo učenci ugotoviti, kateri vir je bolj točen, zanesljiv ali vreden kot dokaz o problemu. V tem primeru morajo učenci nakazati vsebino obeh virov, potem pa ugotoviti, kako se razlikujeta, in ju oceniti na podlagi predhodnega znanja.

429 Prav tam.

430 Prav tam, str. 66.

431 Prav tam, str. 66–67.

Vir A je iz pisma, ki ga je napisal Thomas Moore, konservativni član Parlamenta, ki je bil objavljen v reviji *The Times* 17. 3. 1938: »Če avstrijsko ljudstvo ne bi pozdravilo združitve, bi sledila fizični upor in prelivanje krvi. Doslej ni bilo nobenih dokazov o pripadajoči želji dveh narodov, da bi zavarovala anšlus, katerega sta bila dolgo časa prikrajšana zaradi odločne intervencije glavnih evropskih sil ... (Avstrija) ima prosto trgovino za surovine in industrijsko blago, vendar pa je še bolj pomembno, da je odstranila vir trenj in nesoglasij iz mednarodnih odnosov.«

Vir B je iz govora Winstona Churchilla v spodnjem domu britanskega parlamenta 14. 3. 1938: »Resnost dogodkov 12. marca ne more biti pretirana. Evropa se sooča z agresivnim programom, skrbno preračunanim in časovno določenim, ki se širi postopno, in kjer je samo ena odprta možnost, ... ali se podrediti kot Avstrija ali začeti z učinkoviti ukrepi, medtem ko čas ostaja za odvrnitev nevarnosti, in če se ne da odvrniti, da se lahko ta obvlada ... Če bomo opazovali dogodke, koliko bogastva bomo vrgli proč, ki je sedaj razpoložljivo za našo varnost in ohranitev miru. Koliko prijateljev bo odtujenih, koliko možnih zaveznikov bomo videli iti eden za drugim v strašen prepad?«⁴³²

Npr. pri odgovoru na vprašanje, ali vir A prikazuje bolj točno britansko mnenje o anšlusu marca 1938, učenci pokažejo, da oba vira prikazujeta različno mnenje o anšlusu 12. 3. 1938. Za odgovor morajo uporabiti vira in predznanje.

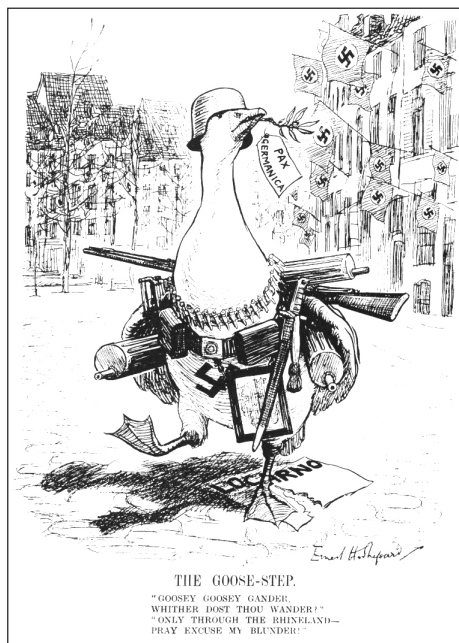
Odgovor je lahko naslednji: »Vir A je naklonjen anšlusu, saj trdi, da sta ga avstrijsko in nemško ljudstvo želeli ter da je preprečil vojno in tudi pomagal mednarodnim odnosom. Vir B je proti anšlusu, vidi ga kot del agresivnega nemškega načrta, ki ga je treba ustaviti, preden bodo tudi druge države trpele isto usodo kot Avstrija.

Na začetku 1938, čeprav je bilo veliko ljudi v Veliki Britaniji preplašenih zaradi širjenja nemške moči, je javno mnenje anšlus na splošno sprejemalo kot neizogibno dejstvo, kot je tudi večina verjela, da je bilo nepravilno za versajsko pogodbo, da ga je prepovedala. Churchill je bil še vedno v manjšini, ko je zagovarjal močan odpor proti Hitlerju, čeprav je ta manjšina začela rasti, kar je pokazal tudi odstop zunanje-ga ministra Edna leta 1938.«⁴³³

432 Prav tam, str. 54.

433 Prav tam, str. 67.

4. Povezovanje vira z znanjem o obdobju



Vir A: Karikaturu je narisal Ernest H. Shepard, *Punch*, marec 1936.⁴³⁴

Npr. pri nalogi Razloži pomen Vira A v kontekstu dogodkov tistega časa morajo učenci znati postaviti vir v zgodovinsko obdobje oz. poznati zgodovinsko ozadje. Pri odgovoru morajo najprej ugotoviti glavne značilnosti, izbrati ustrezne podatke iz predznanja, ki pomagajo komentirati te značilnosti, in primerjati svoje znanje z avtorjevim sporočilom ter narediti zaključek v skladu z nalogo.

Podatki, ki jih vsebuje vir, so naslednji:

- »Nemčija je prikazana kot težko oborožena goska, čeprav ima lovorjevo vejico, simbol miru, v ustih pa drži nalepko z napisom Pax Germanica, kar pomeni nemški mir.
- Na oknih hiš so zastave s simbolom svastike, kar napeljuje, da ljudje na tem področju pozdravljajo ponovno nemško zasedbo.
- Goska tepta raztrgano locarnsko pogodbo.
- Karikatura prikazuje Nemčijo kot vojaško in agresivno državo, ne kaže pa splošnega mnenja, da je bilo njeno dejanje opravičeno in je bilo bolj blizu manjšinskemu mnenju Churchilla in njegovih kolegov, ki so želeli čim prej nasprotovati Hitlerju.
- Karikatura je bila narisana istega meseca, kot je bila zasedba.«⁴³⁵

434 Prav tam, str. 56.

435 Prav tam, str. 55.

Podatki oz. dokazi iz predznanja pa so naslednji:

- »Nemčija je ponovno zasedla Porenje z uporabo vojaške sile marca 1936.
- To dejanje je uničilo dogovor, ki je bil sklenjen v Locarnu leta 1926, in ravno tako tudi prelomilo določbe versajske pogodbe.
- Večina ljudi v Porenju je pozdravila združitev z Nemčijo.
- Velika Britanija in Francija nista storili ničesar proti nemški zasedbi.
- Nekateri v Veliki Britaniji so bili prestrašeni zaradi ponovne zasedbe, toda veliko drugih je menilo, da je Nemčija zahtevala ozemlje, ki je bilo zakonito njeno, in je videlo to dejanje kot rešitev problema, ki ga je ustvaril Versailles.«⁴³⁶

5. Komentar o natančnosti in vrzelih v dokazih

Pri takšnem komentarju vprašanja od učencev zahtevajo, da pokažejo, do kakšne mere se strinjajo z mnenjem avtorja. Tudi če je avtor zgodovinar in strokovnjak, je to njegovo mnenje. Učenci se morajo zavedati, da so mnenja in zaključki zgodovinarjev različni, saj se dokaze lahko interpretira na različne načine. Učenci morajo pokazati, da znajo utemeljiti svoje mnenje s pomočjo primernih dokazov.⁴³⁷

Gre za odlomek iz knjige *Sodobna Evropa: zgodovina* (objavljena 1961, avtor H. Stuart Hughes): »Druga svetovna vojna je bila delo enega človeka, Adolfa Hitlerja. /.../ Vojna je bila vrhunec petletne nepremišljenosti in bahanja (zastraševanja), neodločne diplomacije zahodnih velesil, ki so se ujele v past proti demonski sili in trdni vdanosti njegovemu cilju. /.../«⁴³⁸

Npr. na vprašanje, do kakšne mere učenec sprejema analizo avtorja knjige o vzrokih za drugo svetovno vojno v danem viru, je lahko odgovor naslednji: Hughes je navedel dva poudarka. Prvi pravi, da je bil Hitler osebno odgovoren za izbruh vojne in tudi za začetek leta 1939. Drugi poudarek pa pravi, da so napake in slabosti zahodnih velesil (Velike Britanije in Francije) pomagale Hitlerju doseči cilj.⁴³⁹

Učenci lahko uporabijo tudi delo A. J. P. Taylorja (oz. druge interpretacije), ki trdi, da Hitler ni načrtoval vojne, ampak je poskušal v zunanji politiki doseči vrsto ciljev in tako tvegati vojno. Leta 1939 je Hitler mislil, da bosta Velika Britanija in Francija popustili tudi za Poljsko, tako kot sta npr. za Avstrijo in Češkoslovaško. Vojna je izbruhnila, ker je napačno presodil. S tem znanjem lahko učenci navedejo razloge, zakaj se ne strinjajo z avtorjem knjige *Sodobna Evropa: zgodovina*.⁴⁴⁰

436 Prav tam, str. 57. Komentar na pomembnost in uporabnost bi bil lahko naslednji: »Karikatura je zelo uporabna, ker primerja nemške akcije s tistim, kar se je v resnici zgodilo, ter kaže, da je znanje karikaturlista točno.« Prav tam, str. 57.

437 Prav tam, str. 62.

438 Prav tam.

439 Prav tam, str. 63.

440 Prav tam.

Pri odgovoru na vprašanje, ali je Hitler načrtoval vojno, lahko učenci uporabijo predznanje (politika Lebensraum – življenjski prostor, opisan v knjigi Mein Kampf, in njegova odločnost, da uniči versajsko pogodbo ...). Pri vprašanju, ali je slabotnost zahodnih voditeljev prispevala k izbruhu vojne, pa lahko vključijo načrt politike skupne varnosti in sprave, kot tudi primere, kako so voditelji reagirali na različne dogodke v času od italijanske invazije v Abesiniji do münchenske krize.⁴⁴¹

6. Avtorjeva pristranskost oz. subjektivnost

V nadaljevanju sta predstavljena dva primera vprašanj na zgodovinske vire, ki se nanašata na subjektivnost oz. pristranskost avtorjev.

Vir A je iz poročila čartista o dogodkih iz leta 1839 (Gammage 1852): »Četa 45. polka je bila nameščena pri hotelu Westgate in množica je korala proti njemu. Ko so prišli pred hotel, se je takoj začel napad; sodniki, policija, posebni poročevalci so bili pregnani s cest in so se zatekli v hotel. Vojaki so bili nameščeni pri oknih, na katere je veliko ljudi začelo streljati. Vojaki so seveda odgovorili s streljanjem. Posledica je bila, da je bilo v približno 20 minutah deset čartistov takoj ubitih, približno 50 pa jih je bilo ranjenih.«⁴⁴²



Vir B: Umetniško videnje čartističnega nemira v Newportu.⁴⁴³

441 Prav tam.

442 Sources in History (1987). London: Longman Group UK Ltd, str. 65.

443 Prav tam, str. 65.

Prva naloga je: »Vira opisujeta nemire leta 1839 v Newportu. Vprašanje je naslednje: Če je vir A bolj točen, zakaj misliš, da je umetnik prikazal dogodke tako, kot jih je? Razloži.«⁴⁴⁴

V odgovoru morajo učenci napisati različne razloge, kot npr.: »Umetnik je želel prikazati čartiste v slabi luči zato, ker je podpiral vlado ali pa so ga plačali. Slika je bila lahko uporabljena v propagandne namene, da bi obrnila ljudi proti čartistom. Umetnik je lahko namerno pretiraval o dogodku.«⁴⁴⁵

Druga naloga: »Kakšne dokaze bi potreboval zgodovinar, da bi lahko napisal objektivno zgodovino čartizma? Razloži.«⁴⁴⁶

Če bi učenci odgovorili, da bi moral uporabljati nepristranske vire oz. sekundarne vire, da bi moral uporabljati enako število primarnih in sekundarnih virov ali enako število virov ene ali druge strani (npr. vlada in čartisti), bi s tem dosegli šele prvi nivo odgovora. Če bi učenci odgovorili, da bi moral zgodovinar uporabljati različne vrste primarnih virov (vladna poročila, politične dokumente, plakate, letake ipd.), da bi lahko ugotovil cilje čartističnega gibanja in tudi mnenja ljudi, bi dosegli šele drugi nivo. Tretji nivo zahteva pojasnilo, kako zgodovinar uporablja te vrste različnih zgodovinskih virov. Npr. »Da bi se napisala objektivna zgodovina čartistov, bi moral zgodovinar zbrati mnenja različnih strani. Potreboval bi poglede politikov, njihove zahteve in reakcije. Potrebni bi bili cilji čartistov, zgodovinar pa bi moral pokazati, kako so čartisti pridobili podporo in tudi zakaj je vlada odklonila Listino (Charter).«⁴⁴⁷

Vprašanja, ki se pogosto nanašajo na pristranskost avtorja, so naslednja: Kaj je avtor po poklicu? Kaj pove? Česa ne pove? Kaj bi lahko vplivalo na njegove ideje? Ali avtor pretirava ali pomanjkljivo navaja podatke? Ali namerno pretirava in namer-no pomanjkljivo navaja podatke? Ali prikazuje resnico ali prikriva resnico? Pri čem vztraja avtor? Kakšen je njegov namen? Ali pripoveduje, prepričuje, napada, razlaga? Ali izraža svoje mnenje? Ali je za ali proti? Katere besede oz. stavki kažejo, da hoče pripričati bralce? Ipd.⁴⁴⁸

444 Prav tam.

445 Prav tam.

446 Prav tam.

447 Prav tam, str. 66–67.

448 Vprašanja so povzeta po: The History of Women in Europe in the 20th Century (1998). 77th European Teachers' Seminar, Donaueschingen, Germany, 6–11 October 1997. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, str. 22–23; History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance (1996). A Handbook for Teachers. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, str. 37; Salinero, G., François, P., Thillay, A. (1996). Histoire-Géographie au collège. Paris: Bordas, str. 301; Matheson, I. (1999). Passing Higher History. Skills for Success. London: Hodder&Stoughton, str. 65–66.

Zaključek

Vprašanja, ki se nanašajo na analizo virov, zahtevajo, da učenci pokažejo razumevanje virov; ocenijo točnost, verjetnost in pristranskost virov; umestijo vire v zgodovinsko obdobje oz. kontekst in jih med seboj primerjajo. Učenci morajo ugotoviti glavne poudarke v virih in s tem podatke, ki jim lahko pomagajo odgovoriti na vprašanja, ravno tako pa morajo ugotoviti, kakšno je njihovo predznanje oz. kako jim lahko predznanje pomaga pri odgovorih na vprašanja.⁴⁴⁹ Tako lahko učenci uporabijo določene vire in svoje znanje za razlago, če se strinjajo ali ne strinjajo z določeno trditvijo, ali pa uporabijo svoje znanje za razlago, do kakšne mere se strinjajo s trditvijo.⁴⁵⁰

Sposobnost analize virov je tudi eden od glavnih izpitnih ciljev zunanjega izpita pri 16 letih (GCSE – General Certificate of Secondary Education) v Veliki Britaniji: Kandidati morajo znati analizirati zgodovinske vire in interpretacije; razumeti, analizirati in ovrednotiti opise in interpretacije dogodkov v zgodovinskem kontekstu.⁴⁵¹ Ravno tako je tudi pri angleškem izpitu pri 18 letih (GCE – General Certificate of Education). Kandidati morajo znati interpretirati, evalvirati in uporabiti vrsto zgodovinskih virov v povezavi z zgodovinskim kontekstom in razložiti, ovrednotiti interpretacije zgodovinskih dogodkov iz preštudiranih tem.⁴⁵²

Pri analizi virov morajo učenci znati razumeti zgodovinske vire in jih postaviti v kontekst; analizirati, odkriti pristranskost in poudariti vrzeli in neskladnosti v virih; interpretirati in ovrednotiti vire ter primerjati vire in izdelati zaključke ter pokazati spretnost uporabe različnih virov.⁴⁵³ Pri analizi interpretacij pa morajo še posebej razumeti tudi vzroke za različne interpretacije ter jih znati analizirati in ovrednotiti. S tem se učenci naučijo, da njihova analiza interpretacij oz. zgodovinskih virov postane tudi njihova interpretacija preteklih dogodkov. To pa predstavlja že enostavno zgodovinsko raziskovanje oz. življenjsko učno situacijo, ki bi se lahko postopoma uveljavila tudi pri pouku zgodovine v Republiki Sloveniji.

449 Matheson, I. (1996). *Passing Higher History. Skills for Success*. London: Hodder and Stoughton, str. 65–66.

450 McAleavy, T. (2003). *Interpretations of History. V: Past Forward: A Vision for School History 2002–2012*. London: The Historical Association, str. 44.

451 GCSE History. *Syllabuses A, C, D and E (1998)*. London: London Examinations, str. 5.

452 GCE Advance and Advanced Subsidiary Examinations Subject Cores for History (1997). London: SCAA, str. 6.

453 GCSE Regulations and Criteria (1995). London: SCAA, str. 48.

Povzetek

V Veliki Britaniji se učenci na analizo zgodovinskih virov in še posebej na analizo interpretacij navajajo že v osnovni šoli. Glavni namen je, da razumejo in se zavedajo, da različne zgodbe o preteklosti prinašajo različne verzije o dogodkih in da obstajajo različne interpretacije zgodovine. Učijo se razlikovati med dejstvi in mnenji oz. med podatki in interpretacijami. Ravno tako morajo znati oceniti pomembnost in slabost interpretacij ter pokazati, kako lahko okoliščine vplivajo na posameznikove interpretacije o zgodovinskih dogodkih. V končni fazi morajo razumeti razloge za različne interpretacije in pri tem ostati objektivni.

Vprašanja, ki se najpogosteje nanašajo na interpretacije, se nanašajo na naravo primarnih ali sekundarnih virov, na razloge o nastanku vira, izvoru in namenu avtorja vira ter na njegovo pristranskost. Ravno tako številna vprašanja omogočajo, da se učenci naučijo razumeti in primerjati vire, postavljati vire v zgodovinski kontekst ter oceniti zanesljivost in vrednost virov. To pa je že osnovno delo tudi raziskovalcev oz. zgodovinarjev, ki bi se lahko uveljavilo tudi pri pouku zgodovine v slovenskih osnovnih in srednjih šolah.

**ČETRTO POGLAVJE:
PROUČEVANJE VISOKOŠOLSKE
DIDAKTIKE ZGODOVINE**

**IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV ZGODOVINE
– BODOČIH UČITELJEV ZGODOVINE NA FILOZOFSKI FAKULTETI:
PRENOVLJENI PEDAGOŠKI ŠTUDIJSKI PROGRAMI**

**DIDAKTIKA ZGODOVINE NA ODDELKU ZA ZGODOVINO
FILOZOFSE FAKULTETE**

**KOMPETENCE UČITELJA ZAČETNIKA ZGODOVINE
V VELIKI BRITANJI, FRANCIJI IN SLOVENIJI**

**OBVEZNA PEDAGOŠKA PRAKSA ZA ŠTUDENTE
4. LETNIKA ZGODOVINE PEDAGOŠKE SMERI**

**STANJE IN PERSPEKTIVE ZAČETNEGA IZOBRAŽEVANJA
UČITELJEV ZGODOVINE**

**PREDNOSTI INDIVIDUALNIH KONZULTACIJ –
DRUGAČEN NAČIN DELA S ŠTUDENTI**

IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV ZGODOVINE – BODOČIH UČITELJEV ZGODOVINE NA FILOZOFSKI FAKULTETI: PRENOVLJENI PEDAGOŠKI ŠTUDIJSKI PROGRAMI⁴⁵⁴

Uvodno pojasnilo

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani se je večina pedagoških študijskih programov na drugi oz. magistrski stopnji začela izvajati v študijskem letu 2012/13. Na Oddelku za zgodovino se od študijskega leta 2012/13 naprej izvajata dva pedagoška magistrska študijska programa, in sicer za enopredmetni študij zgodovine in za dvopredmetni študij zgodovine. Programa sta bila sestavljena glede na merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev, ki jih je sprejel Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo v letu 2008. Oba pedagoška študijska programa sta bila akreditirana oz. sprejeta na Svetu za visoko šolstvo leta 2009. Ker predstavlja enopredmetni magistrski pedagoški študij zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani novost, je še posebej predstavljen v tem prispevku. **Informacije za oba magistrska pedagoška študijska programa se v tem prispevku nanašajo na prvi dve študijski leti izvajanja, in sicer na študijski leti 2012/13 in 2013/14.**

Bolonjska reforma izobraževanja in usposabljanja učiteljev (zgodovine) v Republiki Sloveniji

Od spremembe Zakona o visokem šolstvu v letu 2004 je bila v Sloveniji temeljna pozornost namenjena tudi začetnemu izobraževanju učiteljev, saj so se temeljito prenavljali pedagoški študijski programi na vseh univerzah v skladu z bolonjsko reformo.⁴⁵⁵

Nekdanji minister za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo je o prenovi visokega šolstva v Sloveniji izjavil naslednje: »V procesu reforme visokega šolstva po bolonjskih načelih želimo urediti status in združljivost visokošolskega strokovnega in univerzitetnega študija z raziskovalnim delom. Pri tem se nam zdi temeljnega pomena, da sistem visokošolskega izobraževanja dejansko temelji na treh izhodiščih: izobraževanju, raziskovanju in izmenjavi znanja.«⁴⁵⁶

454 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2010). Izobraževanje in usposabljanje študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti: prenovljeni pedagoški študijski programi. *Zgodovinski časopis*, letnik 64, št. 3/4, str. 446–456.

455 Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 93. Tako so bili v študijskem letu 2006/07 v Sloveniji že vzporedno ponujeni tudi novi bolonjski študijski programi na treh stopnjah, vendar ne še pedagoški študijski programi na drugi stopnji. Stari univerzitetni sistem je imel dve stopnji: dodiplomsko (štiri do šest let študija) in podiplomsko (dve leti za magistrerij in dve leti za doktorat ali štiri leta za doktorat brez magistrerija). Prav tam, str. 66.

456 Zupan, J. (2006). Znanje je brez meja. V: Slovensko šolstvo. Nova Gorica: Educa, Melior, str. XVIII.

Za prenovu pedagoških študijskih programov so bila pomembna merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev, ki jih je sprejel Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo v letu 2008 in so med drugim določala, da morajo biti ti programi sestavljeni tako, da je pedagoško usposabljanje »v ustrezni povezavi s študijem predmeta oziroma predmetov, ki se poučujejo,« da zagotavlja »pridobitev kompetenc, potrebnih za učinkovito opravljanje učiteljskega poklica,«⁴⁵⁷ in je ovrednoteno z najmanj 60 kreditnimi točkami. Obvezno mora vsebovati: »pedagoško-psihološko znanje z elementi razvojne in pedagoške psihologije, pedagogike, andragogike in obče didaktike; predmetne oziroma specialne didaktike v povezavi s študijem matične discipline ter pedagoško prakso.«⁴⁵⁸ Pedagoška praksa mora biti ovrednotena z najmanj 15 kreditnimi točkami, študentom pa bi omogočala »integracijo predmetno-vsebinskega in pedagoško-profesionalnega znanja s postopnim vpeljevanjem v poučevanje in poklic učitelja.«⁴⁵⁹

Merila so določala tudi splošne kompetence, ki bi jih morali vsi učitelji pridobiti po študijskih programih za izobraževanje učiteljev. Učitelji bi morali biti sposobni sodelovanja (samozaupanje, samostojnost in odgovornost pri stikih z drugimi, sporazumevalna zmožnost, veščine skupinskega dela z upoštevanjem raznolikosti, večkulturnosti in etičnosti, sposobnost premisleka o različnih sistemih vrednot, sposobnost za učinkovito reševanje problemov), sposobni učinkovitega poučevanja (načrtovanje in upravljanje časa, obvladanje strategij poučevanja/učenja in različnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, upoštevanje razvojnih značilnosti ter posebnosti otrok, dijakov, odraslih udeležencev izobraževanja za spodbujanje uspešnega učenja, razvijanje sposobnosti učencev za vseživljenjsko učenje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije oziroma razvijanje informacijske pismenosti pri učencih), sposobni sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem (z drugimi delavci na šoli, drugimi šolami in institucijami ter strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem področju, s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence, na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in širši globalni ravni), usposobljeni za stalen poklicni razvoj oz. vseživljenjsko izobraževanje (sposobnost samokritičnega premisleka o lastnem delu in njegovega vrednotenja, izboljšanje kakovosti svojega dela z razvijanjem študijskih in raziskovalnih veščin, sporazumevalna zmožnost, odprtost za nasvete in sodobna dognanja v svojem poklicnem okolju, usposobljenost za razvijanje in ustvarjanje znanja) ter imeti organizacijske in vodstvene sposobnosti ob dobrem poznavanju svojega poklica in predpisov, ki urejajo delovanje šole.⁴⁶⁰

457 Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev 2008, http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Zakonodaja_in_predpisi/MERILA_pedagoski_maj08.doc (19. 1. 2009).

458 Prav tam.

459 Prav tam.

460 Prav tam.

Enopredmetni pedagoški študijski program Zgodovina na Filozofski fakulteti⁴⁶¹

Namen drugostopenjskega pedagoškega študijskega programa Zgodovina je, da študentje poglobijo svoje zgodovinsko-strokovno znanje in znanje s področja didaktike zgodovine; uporabljajo teoretske nastavke zgodovinske znanosti in njenih metodoloških prijemov; pridobivajo specialistično znanje o politični, socialni, gospodarski in kulturni zgodovini Slovenije, jugovzhodnega evropskega prostora, Evrope in sveta; se usposobijo za samostojno načrtovanje in vodenje pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah; se usposobijo za pripravo in oblikovanje didaktičnega gradiva za pouk zgodovine; se navajajo na samorefleksijo, samovrednotenje in samoocenjevanje vseživljenjskega izobraževanja ter se usposobijo za samostojno pedagoško raziskovalno delo. Študentje so usposobljeni za delo v osnovnih in srednjih šolah, muzejih in domovih Centra šolskih in občolskih dejavnosti, ravno tako pa tudi v širokem spektru dejavnosti na področju humanistike in družboslovja.

Študijski program vključuje pedagoške in strokovne predmete.

Pedagoški predmeti se delijo na splošne in specialne predmete. Splošni predmeti so obvezni (Psihologija za učitelje, Pedagogika – teorija vzgoje in andragogika, Obča didaktika, enotedenska opazovalna praksa) ali izbirni (npr. en izbirni predmet študent lahko izbere izmed treh ponujenih: Humanistika in družboslovje, Sloveščina za učitelje ali Raziskovanje učnega procesa; tri predmete pa lahko izbere iz širše ponudbe izbirnih pedagoških predmetov, ki jih ponuja Filozofska fakulteta, npr. Učenje socialnih veščin pri otroku in mladostniku, Nadarjenost in ustvarjalnost v šoli, Retorika, Samopodoba v vzgoji in izobraževanju, Sodelovalno učenje v šoli, Učitelj kot svetovalec v šoli, Vodenje razreda, Strategije vseživljenjskega učenja, Učenci z učnimi težavami, Odkrivanje in izobraževanje nadarjenih učencev, Uvod v študije pismenosti, Izbrane teme iz metodologije družboslovnega raziskovanja itd.).

Specialni pedagoški predmeti pa se navezujejo na predmet zgodovina, in sicer so to predmeti: Didaktika zgodovine I in Didaktika zgodovine II, Pedagoška praksa iz zgodovine, Terensko delo pri zgodovini v osnovni in srednji šoli.

Strokovni (zgodovinski) predmeti so obvezni in izbirni. Dva strokovna predmeta sta obvezna: Izbrana poglavja iz sodobne obče zgodovine in Izbrana poglavja iz sodobne slovenske zgodovine. Izbira ostalih strokovnih predmetov je precejšnja, študent pa jih izbere v skladu s tematiko magistrskega dela. Na eni strani so predmeti, ki predstavljajo poglobitev določenih zgodovinskih obdobj in prostora, ki so jih študentje imeli že na 1. stopnji študija (triletni program), npr. Izbrana poglavja iz zgodovine starega vzhoda, Izbrana poglavja iz pozne antike, Izbrana poglavja

⁴⁶¹ Več v: Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa) (2009). (Ur. D. Trškan). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo Oddelka za zgodovino.

iz slovenske srednjeveške zgodovine, Izbrana poglavja iz srednjeveške zgodovine jugovzhodne Evrope, Izbrana poglavja iz obče zgodovine srednjega veka, Izbrana poglavja iz slovenske zgodovine v zgodnjem novem veku, Izbrana poglavja iz zgodovine jugovzhodne Evrope v zgodnjem novem veku, Izbrana poglavja iz obče zgodovine zgodnjega novega veka, Izbrana poglavja iz slovenske zgodovine 19. stoletja, Izbrana poglavja iz zgodovine jugovzhodne Evrope v 19. stoletju, Izbrana poglavja iz obče zgodovine 19. stoletja, Izbrana poglavja iz sodobne zgodovine jugovzhodne Evrope. Na drugi strani pa so predmeti, ki poglobljajo določene vidike oz. tematike, npr. Kulturna zgodovina, Socialna zgodovina, Demografska zgodovina, Historična geografija, Cerkevna zgodovina, Gospodarska zgodovina, Vojaška zgodovina, Pravna zgodovina, Zgodovina žensk, Arhivistika z raziskovalno metodologijo, Muzeologija, Historična antropologija, Latinska paleografija, Paleografija novega veka, Zgodovina ideje evropskega povezovanja idr. Posebnost programa je tudi, da lahko študent izbere dva predmeta iz ponudbe izbirnih predmetov, ki jih ponujajo celotna Univerza v Ljubljani in druge univerze v Sloveniji ali v tujini.

Preglednica 7: Kreditno ovrednotenje predmetov

Vrste predmetov	Število kreditnih točk	Odstotna vrednost %
Splošni pedagoški predmeti	24	20
Izbirni pedagoški predmeti	9	7,5
Specialni pedagoški predmeti: Didaktika zgodovine (12 KT) Pedagoška praksa iz zgodovine (10 KT) Terensko delo pri zgodovini v osnovni in srednji šoli (5 KT)	27	22,5
Strokovni predmeti – zgodovina	30	25
Izbirni predmeti	10	8,5
Magistrsko delo	20	16,5
Skupaj 1. in 2. letnik	120	100

Novost v študijskem programu je organizirano praktično usposabljanje študentov oz. **pedagoška praksa**, ki traja šest tednov, in sicer en teden t. i. opazovalne prakse v sklopu splošnih pedagoških predmetov, ki se izvaja skozi študijsko leto v skupnem obsegu 15 ur, in pet tednov t. i. strnjene pedagoške prakse na osnovnih (2 in pol tedna) in srednjih šolah (2 in pol tedna) pri predmetu zgodovina, ki vključuje ok. 300 ur študentskega dela v okviru samostojnega predmeta Pedagoška praksa iz zgodovine, pri katerem študentje pridobijo 10 kreditnih točk. Glavni namen pedagoške prakse je, da se študentje navajajo na sistematično opazovanje pouka zgodovine in drugih družboslovnih predmetov v osnovnih in srednjih šolah, povezujejo teoretično znanje s praktičnim pedagoškim delom, se navajajo na načrtovanje, spremljanje, izvajanje in vrednotenje rednega pouka zgodovine in izvenšolskih dejavnosti

ter razvijajo odgovornost do pedagoškega dela. Tako se naučijo dnevno načrtovati, organizirati, izvajati in preverjati redni pouk in izvenšolske dejavnosti; uporabljati različne učne oblike, metode in motivacijske tehnike na različnih stopnjah izobraževanja; sestavljati, uporabljati in preverjati pisne, ustne in avtentične naloge; uporabljati učna sredstva za zgodovino ter informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za učne priprave, pisno preverjanje, refleksijo in izpolnjevanje dnevnika pedagoške prakse; opazovati, spremljati, vrednotiti in samoocenjevati učni proces; kazati zadovoljstvo, odgovornost in pozitiven odnos do učencev, sodelavcev oz. pedagoškega dela. Pri pedagoški praksi sodelujejo učitelji na osnovnih in srednjih šolah, ki zaenkrat sodelujejo prostovoljno na podlagi sklenjenega dogovora o sodelovanju fakultete in šole. Na pedagoški praksi morajo študentje v osnovni in ravno tako v srednji šoli opraviti določeno minimalno število hospitacij pri pouku zgodovine ali drugih družboslovnih predmetih pri rednem pouku, določeno minimalno število samostojnih nastopov z različno učno vsebino, sodelovati z mentorjem (zlasti pogovori po hospitacijah, pred nastopom in po nastopu) in opraviti določeno minimalno število dodatnih dejavnosti na šoli ali izven šole (npr. pogovori z vodstvom šole, šolsko svetovalno službo, knjižničarjem ali drugimi učitelji, pomoč pri pripravi razstav, ekskurzij ali terenskega dela, dežurstvo, nadzorstvo, individualne ure z učenci s posebnimi potrebami, hospitiranje krožkov in drugih izvenšolskih dejavnosti idr.), ravno tako morajo opraviti domače delo oz. se pripraviti na prakso (priprava učnih priprav, priprava na nastope, izpolnjevanje pedagoškega dnevnika oz. ureditev zbirne mape pedagoške prakse).

Čeprav pedagoško usposabljanje študentov vključuje večje število pedagoških predmetov, v skupnem obsegu 60 kreditnih točk, pa je med temi predmeti zelo pomemben predmet Didaktika zgodovine, ki se izvaja v dveh semestrih kot Didaktika zgodovine I in Didaktika zgodovine II.

Tako **pri Didaktiki zgodovine I** (30 ur predavanj, 30 ur seminarja in 30 ur drugih oblik dela: hospitacije) študentje spoznavajo temeljne didaktično-metodične značilnosti zasnove učne priprave za pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli. Na koncu pridobijo naslednje kompetence oz. znajo letno in dnevno načrtovati (učne priprave), organizirati in izvajati redni pouk zgodovine; uporabljati različne učne oblike, metode in motivacijske tehnike na različnih stopnjah izobraževanja; uporabljati učna sredstva za zgodovino ter informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za učne priprave. Pri vsebini je glavni poudarek na zasnovi učne priprave: Didaktično-metodična zasnova učne priprave, Vrste in oblikovanje učnih ciljev (Bloomova taksonomija), Didaktična redukcija vsebine in didaktična načela pri pouku zgodovine, Učne oblike, Motivacijske tehnike, Učne metode (metoda razlage, metoda razgovora, metoda slikovne demonstracije, metoda besedne demonstracije, metoda zvočne demonstracije in demonstracije predmetov, metoda reševanja problemov, metoda grafičnih izdelkov, metoda izkustvenega učenja, metoda dela s slikovnimi viri, metoda dela s pisnimi viri, metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo,

metoda dela s predmeti, metoda dela z ustnimi viri), Izdelovanje in uporaba tabelske slike oz. zapisa učne snovi, Vrsta, izbor in uporaba učil in učnih pripomočkov, Letno in dnevno načrtovanje pouka zgodovine, Priprava in analiza učnih priprav. Študentje tudi obiščejo šole in hospitirajo učitelje, tako da se naučijo opazovati, spremljati in vrednotiti učni proces. Pri Didaktiki zgodovine I se ocenjuje po vnaprej določenih kriterijih: skupinska naloga (25 %), obširnejši hospitacijski zapisniki (30 %), učna priprava in predstavitev (35 %) in osebna mapa (10 %).

Pri Didaktiki zgodovine II (30 ur predavanj, 30 ur seminarja in 30 ur drugih oblik dela: hospitacije in nastopi) pa študentje spoznavajo temeljne didaktično-metodične značilnosti sodobne didaktike zgodovine. Študentje pridobijo naslednje kompetence oz. znajo pojasniti, primerjati in ovrednotiti razvoj specialne didaktike pouka zgodovine, učne cilje sodobnega pouka zgodovine in didaktično-metodično zasnovanost zgodovinskih učnih načrtov, učbenikov in priročnikov ter zunanjih izpitov iz zgodovine; načrtovati in organizirati izvenšolske dejavnosti; sestavljati in ocenjevati pisne, ustne in avtentične naloge; uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za pisno preverjanje in ocenjevanje ter osebno mapo; kazati ustrezen odnos do vsestranskega pedagoškega dela učitelja zgodovine. Vsebina predmeta vključuje naslednje tematike: Didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine (Razvoj specialne didaktike pouka zgodovine, Zasnova, značilnosti in uporaba sodobnih učnih načrtov, učbenikov in priročnikov ter izpitnih priročnikov za osnovne in srednje šole), Alternativni pouk zgodovine (Avtentične naloge in aktivnosti, Izvenšolske dejavnosti na šoli in izven šole), Preverjanje in ocenjevanje znanja (Načini preverjanja in ocenjevanja pri zgodovini, Bloomova in Marzanova taksonomija ter alternativno preverjanje in ocenjevanje), Učitelj zgodovine (Akcijsko raziskovanje in vseživljenjsko izobraževanje, Pripravnništvo in strokovni izpit ter šolska zakonodaja, Razredništvo, pedagoška dokumentacija in inšpekcija, Učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni učenci pri zgodovini, Strategije za preprečevanje neprimerne vedenja pri pouku zgodovine), Aktualna vprašanja v 21. stoletju (Evropska razsežnost, večkulturnost, občutljive teme, lokalna zgodovina, državljanska vzgoja idr.). Druge oblike dela vključujejo nastope in hospitacije. Študentje morajo opraviti nastope v osnovni ali srednji šoli. Nastopi vključujejo skupinske predpriprave, individualne konzultacije pred nastopom, povratno informacijo in analizo po nastopu, ocenjevanje nastopa ter kolegialne hospitacije. Pri Didaktiki zgodovine II se ocenjuje po vnaprej določenih kriterijih: izvirna seminarska naloga s predstavitvijo (25 %), predpriprava, učna priprava in nastop na šoli (40 %), strokovni zagovor (25 %) in osebna mapa (10 %).

Študijske obveznosti se izvajajo postopoma skozi celo študijsko leto oz. po semestrih ter se navezujejo na učiteljevo delo. Zato so za vse obveznosti napisani posebni priročniki, ki so v pomoč študentom za pripravo, izvajanje in samoocenjevanje.⁴⁶² Tako

462 Vsi priročniki so bili objavljeni na spletni strani: <http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prirocniki.htm> (1. 9. 2010).

se npr. pri skupinski nalogi študentje navajajo na timsko oz. sodelovalno učenje, skupinsko odgovornost in delo. Pri seminarski nalogi pa se navajajo na sestavljanje krajših didaktičnih člankov o svojem delu.⁴⁶³

Značilnost predmeta Didaktika zgodovine pa ostaja alternativno ocenjevanje študentov, kolegialno ocenjevanje in samoocenjevanje s pomočjo preglednic, ki vključujejo kriterije, stopnje kriterijev in opise posameznih stopenj kriterijev, ki vplivajo na ravnanje in razmišljanje študentov ter omogočajo doseganje rezultatov glede na kriterije ocenjevanja. Posebnost je osebna (elektronska) mapa, v katero študentje vložijo svoje izdelke in pišejo svoje refleksije. Zbirna mapa jih navaja, da bolje načrtujejo svoj študij in sprotno opravljajo obveznosti ter se tako navajajo na vsestransko celoletno pedagoško delo učitelja zgodovine.⁴⁶⁴

Študentje imajo en nov predmet, povezan z didaktiko zgodovine, in sicer predmet z naslovom **Terensko delo pri zgodovini v osnovni in srednji šoli**, ki vključuje projektno skupinsko načrtovanje, pripravljane, izvajanje, spremljanje in evalviranje različnih izvenšolskih dejavnosti in se izvaja v obliki strnjene dvotedenskega terenskega dela. Pri predmetu študentje spoznajo izvenšolske dejavnosti v osnovni in srednji šoli, načine terenskega dela, zgodovinske metode terenskega dela, terenske naloge in metodo učenja z odkrivanjem pri terenskem delu ter se usposabljaajo za načrtovanje in pripravljane terenskih nalog za muzejsko, arhivsko, mestno oz. krajevno delo in šolo v naravi. Tako študentje pridobijo naslednje kompetence: znajo opisati in ovrednotiti različne načine in oblike izvenšolskih dejavnosti in terenskega dela, pri katerih je vključen učitelj zgodovine v osnovni in srednji šoli; uporabljati ustrezne oblike terenskega dela glede na učno vsebino in stopnjo izobraževanja; načrtovati in pripraviti muzejske naloge, arhivske naloge, terenske naloge za mesto ali kraj ter naloge za šolo v naravi za osnovnošolce in srednješolce; uporabljati domačo in tujo strokovno literaturo za načrtovanje, pripravljane, izvajanje in evalviranje terenskega dela pri zgodovini; uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za pripravo terenskih delovnih nalog in poročil; kazati ustvarjalnost in avtentičnost pri sestavljanju nalog za terensko delo; kazati pozitiven odnos do lokalne zgodovine in kulturne dediščine.

Predmet je zelo praktično usmerjen, saj imajo študentje praktično muzejsko delo (opazovanje in proučevanje prostorov, predmetov, slikovnega in pisnega gradiva ter avdiovizualnega gradiva itd.), praktično arhivsko delo (opazovanje in proučevanje pisnega gradiva), terensko delo v mestu ali kraju (zgodovinske terenske metode dela, opazovanje in proučevanje spomenikov, objektov, ulic, zgradb, priprava mestnih in krajevnih učnih poti, vloga lokalne zgodovine oz. zgodovine domačega kraja), šolo v naravi (ogled enega od domov Centra šolskih in obšolskih dejavnosti v

463 Trškan, D. (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 61, št. 3/4, str. 509–517.

464 Prav tam.

Sloveniji, praktično delo v domu, terensko delo in praktično delo v muzeju itd.), računalniško delo (izdelovanje multimedijske predstavitve terenskega dela in izdelava terenskih delovnih listov za lokalno zgodovino), projektno delo (uvodna predstavitev, projektno skupinsko delo na terenu, zaključevanje projektnega dela in predstavitev v računalniški učilnici ter priprava razstave na oddelku). Po vnaprej določenih kriterijih pa se ocenjujejo naslednje obveznosti: individualno poročilo o terenskem delu (30 %), projektna skupinska naloga (50 %) in skupinska predstavitev projekta (20 %).

Če analiziramo predmete, ki se konkretno navezujejo na pouk zgodovine (Didaktika zgodovine I in II, Pedagoška praksa iz zgodovine, Terensko delo pri zgodovini v osnovni in srednji šoli), lahko zaključimo, da ti predmeti še posebej pripravljajo bodoče učitelje zgodovine na akcijsko pedagoško raziskovanje, reflektivno delo in osebno izobraževanje, na timsko delo in timsko reševanje učnih problemov ter omogočajo razvijanje spretnosti v različnih učnih situacijah, ki jih bodo kot bodoči učitelji zgodovine potrebovali za opravljanje svojega poklica.

Primerjava med starim (dodiplomskim) in prenovljenim (bolonjskim) dvopredmetnim pedagoškim študijskim programom

Novega dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa na drugi oz. magistrski stopnji⁴⁶⁵ ne bomo posebej predstavljali, saj so temeljni in specifični cilji, kompetence in vsebina isti kot pri enopredmetnem študiju zgodovine pri splošnih pedagoških predmetih, strokovnih zgodovinskih predmetih in specialnih pedagoških predmetih. Razlike so le v številu izbirnih zgodovinskih predmetov (teh je manj, obvezen je le en predmet v povezavi s sodobno slovensko zgodovino), v številu ur za druge oblike dela pri predmetih Didaktika zgodovine I in Didaktika zgodovine II (število ur za hospitacije je manj) in pri Pedagoški praksi iz zgodovine (tritedenska na osnovni ali srednji šoli po izbiri študentov). Predmet Terensko delo pri zgodovini v osnovni in srednji šoli pa je izbirni strokovni predmet v tem programu.

Če primerjamo število ur pri štiriletnem starem dvopredmetnem pedagoškem študijskem programu, ki je usposabljal študente za poklic učitelja zgodovine, z novim bolonjskim pedagoškim študijskim programom na 2. stopnji, moramo v primerjavo zajeti tudi 1. stopnjo dvopredmetnega študija zgodovine.

⁴⁶⁵ Več v: Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu dvopredmetnemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa) (2009). (Ur. D. Trškan). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo Oddelka za zgodovino.

Preglednica 8: Število ur za štiriletni pedagoški študijski program Zgodovina

Vrste predmetov	Stari dodiplomski program: 1.–4. letnik	Odstotna vrednost %
Strokovni zgodovinski predmeti	1620 ur	86,4
Splošni pedagoški predmeti (upoštevano 50 % zaradi dvopredmetnosti) ⁴⁶⁶	105 ur	5,6
Strokovni pedagoški predmeti ⁴⁶⁷	120 ur	6,4
Splošni izbirni predmeti	30 ur	1,6
Diplomsko oz. magistrsko delo	–	–
Skupaj	1875 ur	100

Preglednica 9: Število ur v petletnem (3+2) študijskem programu Zgodovina

Vrste predmetov	Novi bolonjski program: 1. stopnja (3 leta) in 2. stopnja (2 leti)	Odstotna vrednost %
Strokovni zgodovinski predmeti	1050 ur	65,4
Splošni pedagoški predmeti (upoštevano 50 % zaradi dvopredmetnosti) ⁴⁶⁸	150 ur	9,4
Strokovni pedagoški predmeti ⁴⁶⁹	180 ur	11,2
Splošni izbirni predmeti	210 ur	13,1
Diplomsko oz. magistrsko delo	15 ur	0,9
Skupaj	1605 ur	100

Iz primerjave preglednic št. 8 in št. 9 lahko ugotovimo, da so imeli študentje večje število ur skupaj za celotni študijski program, ravno tako tudi večje število ur za strokovne zgodovinske predmete pri starem štiriletnem programu. Pri novem študijskem programu pa se je povečalo število ur za splošne izbirne predmete, ravno tako pa tudi za splošne in specialne pedagoške predmete.

Pri starem programu so bili vsi strokovni zgodovinski predmeti obvezni, razen izbirnih v 3. letniku, pri novem programu pa je več strokovnih predmetov obveznih le na 1. stopnji, na 2. stopnji pa je teh predmetov bistveno manj tudi zaradi večjega števila pedagoških predmetov. Povečano število ur pedagoških predmetov, zlasti

466 Ti predmeti so: Psihologija za učitelje, Didaktika, Pedagogika, Andragogika.

467 Ta predmet je Didaktika zgodovine.

468 Ti predmeti so: Psihologija za učitelje, Didaktika, Pedagogika – teorija vzgoje in andragogika, izbirni predmet (Slovenščina za učitelje, Humanistika in družboslovje ali Raziskovanje učnega procesa), Opazovalna praksa.

469 Ti predmeti so: Didaktika zgodovine I, Didaktika zgodovine II, Pedagoška praksa iz zgodovine.

specialnih, je ustrezno, saj so številne ankete študentov pokazale potrebe po povečanem pedagoškem usposabljanju.⁴⁷⁰

Zanimiv je delež predmeta Didaktika zgodovine v celotnem študijskem programu. V starem programu je ta predmet (pedagoška praksa je bila že vključena) predstavljal 6,4 %, v bolonjskem študijskem programu pa skupaj s samostojnim predmetom Pedagoška praksa iz zgodovine predstavlja 10,9 %.

Zaključek

Predstavljen primer izobraževanja in usposabljanja študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine (2012/13 in 2013/14) je le en primer možnega začetnega izobraževanja študentov za poklic učitelja zgodovine, ki se nadaljuje še s pripravništvom in strokovnim izpitom.

Izobraževanje učiteljev za zgodovino pa se z univerzitetnim izobraževanjem in strokovnim izpitom ne bi smelo zaključiti, saj imajo učitelji v skladu s Pravilnikom o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju veliko možnosti za nadaljnje usposabljanje in profesionalni razvoj.⁴⁷¹

Od leta 2005 naprej je v Republiki Sloveniji posodobljen tudi način strokovnega usposabljanja učiteljev, ki vključuje več oblik in je bolj ciljno usmerjen na kompetence, ki naj bi jih učitelji v današnjem času imeli za timsko načrtovanje in izvajanje šolskega kurikula, svetovanje in podporo posamezniku pri pridobivanju novega znanja (individualizirani izobraževalni načrti, portfelj), uvajanje projektnega in problemskega pouka, učenje učenja, uporabo IKT, e-učenje ipd.⁴⁷²

470 Trškan, D. (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 59, št. 1/2, str. 193–202.

471 Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200464&stevilka=2910> (1. 2. 2009).

472 Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 93.

DIDAKTIKA ZGODOVINE NA ODELKU ZA ZGODOVINO FILOZOFŠKE FAKULTETE⁴⁷³

Uvodno pojasnilo

Predmet Didaktika zgodovine je v tem prispevku predstavljen za študijska leta od 2002/03 do 2006/07, zato je prvotni prispevek iz leta 2007 preoblikovan v pretekli glagolski čas.

Uvod

V skladu z razvojem sodobne didaktike zgodovine in Zeleno knjigo o izobraževanju učiteljev zgodovine, ki je predlagala, da je treba poskrbeti za takšno izobraževanje, da bodo bodoči učitelji dobro usposobljeni in predani poklicu; raziskovati izobraževanje za izboljšanje izobraževanja bodočih učiteljev in uvesti vseživljenjske naloge pri začetnem izobraževanju učiteljev,⁴⁷⁴ je bil v študijskem letu 2002/03 uveden tudi prenovljen predmet Didaktika zgodovine.⁴⁷⁵

Didaktika zgodovine je bil predmet v 4. letniku za študente pedagoške smeri zgodovine in je bil eden od najpomembnejših pedagoških predmetov, ki so pripravljali študente za poklic učitelja zgodovine v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Študentje so imeli predmet v obsegu 120 ur, 60 ur predavanj in 60 ur vaj. Namen didaktike zgodovine je bil, da študentje spoznajo temeljne didaktično-metodične značilnosti pedagoškega dela in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah ter sodobne didaktike zgodovine, povezujejo teoretično znanje s praktičnim pedagoškim delom v osnovni in srednji šoli, se navajajo na spremljanje in raziskovanje pouka ter na permanentno izobraževanje in vsestransko pedagoško delo.

V nadaljevanju so predstavljeni cilji in kompetence, vsebina in izvajanje, ocenjevanje in študijsko gradivo ter evalvacija predmeta Didaktika zgodovine od študijskega leta 2002/03 do študijskega leta 2006/07.⁴⁷⁶

473 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 61, št. 3/4, str. 509–517.

474 Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 18.

475 Predmet Didaktika zgodovine je bil predstavljen na spletni strani: <http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/default.htm> (1. 7. 2006).

476 Namen, cilji, vsebina, obveznosti in študijsko gradivo za študijsko leto 2002/03 so bili že predstavljeni v: Trškan, D. (2003). Stanje in perspektive začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 57, št. 1/2, str. 209–216. Predmet Didaktika zgodovine 2005/06 je bil predstavljen v obliki posterja z naslovom Authentic Course – History Didactics na 30. letni konferenci ATEE (30th Annual Conference of Association for Teacher Education in Europe) 25. oktobra 2005 v Amsterdamu; v obliki dveh posterjev z naslovom Individual Consultations – a Different Approach to Work with Students in Course Portfolio as an Alternative Assessment of Student's Work pa na 9. spomladanski konferenci ATEE (Association for Teacher Education in Europe) 3. junija 2006 v Rigi.

Predmetni cilji in kompetence

Pri predmetu Didaktika zgodovine so študentje v celotnem študijskem letu:

- spoznavali temeljne didaktično-metodične značilnosti pedagoškega dela in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah;
- spoznavali didaktično-metodične značilnosti sodobne didaktike zgodovine;
- spoznavali vzgojno-izobraževalne naloge in cilje sodobnega pouka zgodovine;
- spoznavali didaktično-metodično zasnovanost učnih načrtov, učbenikov in priročnikov za pouk zgodovine;
- spoznavali didaktično-metodične značilnosti zunanjih izpitov iz zgodovine;
- povezovali didaktično-metodično teoretično znanje s praktičnim pedagoškim delom v osnovni in srednji šoli;
- se usposabljali za letno, tedensko in dnevno načrtovanje pouka zgodovine;
- se usposabljali za uporabo aktivnih učnih oblik, metod in tehnik dela;
- se usposabljali za sestavljanje, uporabo in ocenjevanje različnih tipov nalog;
- se usposabljali za izvajanje različnih alternativnih oblik pouka in izvenšolskih dejavnosti;
- spoznavali učila in učne pripomočke za zgodovino ter se usposabljali za njihovo uporabo;
- se usposabljali za uporabo sodobno opremljene zgodovinske učilnice;
- se navajali na kritično opazovanje in vrednotenje učnega procesa;
- se navajali na samoocenjevanje in kolegialno ocenjevanje;
- razvijali zanimanje za pedagoško delo z mladimi;
- se navajali na vsestransko pedagoško delo v osnovnih in srednjih šolah;
- razvijali zanimanje za nadaljnje spremljanje in raziskovanje pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah;
- razvijali odgovornost za permanentno izobraževanje.

Študentje so na koncu študijskega leta pridobili naslednje kompetence:

- poznali so učne cilje sodobnega pouka zgodovine ter didaktično-metodično zasnovanost učnih načrtov, učbenikov in priročnikov za pouk zgodovine ter zunanjih izpitov iz zgodovine;
- bili so usposobljeni za letno in dnevno načrtovanje, organiziranje, izvajanje in ocenjevanje rednega pouka in izvenšolskih dejavnosti s poudarkom na aktivni vlogi učencev;
- uporabljali so informacijsko-komunikacijsko tehnologijo;
- bili so usposobljeni za opazovanje, spremljanje, vrednotenje in samoocenjevanje učnega procesa;
- kazali so zadovoljstvo, odgovornost in pozitiven odnos do pedagoškega dela.

Vsebina in izvajanje predmeta

Predmet je bil razdeljen na teoretični del (predavanja) in praktični del (vaje).

Namen predavanj je bil, da študentje spoznajo didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine, didaktično-metodično zasnovo učne priprave, načine preverjanja in ocenjevanja znanja ter permanentno izobraževanje učiteljev. Teoretična izhodišča so pripravljala študente za praktične vaje in jih tudi spodbujala k nadaljnjemu proučevanju didaktike zgodovine.

Teoretični del predmeta (predavanja) je bil razdeljen v osem sklopov.

Prvi sklop je bil uvod v didaktiko zgodovine in je vključeval predstavitev študijskega programa, obveznosti študentov in literaturo za didaktiko zgodovine ter vidike in naloge pouka zgodovine.

Drugi sklop je obravnaval učno pripravo in je vključeval naslednje teme:

- Didaktično-metodična zasnova učne priprave,
- Vrste in oblikovanje učnih ciljev,
- Didaktična redukcija vsebine in didaktična načela pri pouku zgodovine,
- Učne oblike,
- Motivacijske tehnike,
- Učne metode (metoda razlage, metoda razgovora, metoda slikovne in besedne demonstracije, metoda reševanja problemov, metoda grafičnih izdelkov, metoda izkustvenega učenja, metoda dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, metoda dela s slikovnimi viri, metoda dela s pisnimi viri),
- Izdelovanje in uporaba tabelske (folijske) slike oz. zapisa učne snovi,
- Vrsta, izbor in uporaba učil ter učnih pripomočkov,
- Letno in dnevno načrtovanje pouka zgodovine.

Tretji sklop je obravnaval alternativni pouk: projektni pouk, interdisciplinarni pouk, avtentični pouk in izvenšolske dejavnosti na šoli in izven šole s poudarkom na terenskem delu.

Četrty sklop je predstavljal didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine in je bil razdeljen v naslednje teme:

- Zasnova, značilnosti in uporaba učnih načrtov za osnovne in srednje šole,
- Zasnova, značilnosti in uporaba učbenikov za osnovne in srednje šole,
- Značilnosti in uporaba priročnikov za učitelje ter izpitnih priročnikov za učence in učitelje.

Peti sklop je vključeval preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku zgodovine in je bil razdeljen v naslednje teme:

- Značilnosti in načini preverjanja,
- Bloomova in Marzanova taksonomija pri sestavljanju nalog,
- Načini ocenjevanja in ocenjevalni kriteriji,
- Alternativno preverjanje in ocenjevanje.

Šesti sklop je predstavljal učitelja zgodovine in je bil sestavljen iz naslednjih tem:

- Akcijsko raziskovanje učitelja,
- Pripravištvu in strokovni izpit,
- Permanentno izobraževanje učiteljev zgodovine,
- Razredništvo, pedagoška dokumentacija, pedagoška inšpekcija,
- Preprečevanje neprimerne vedenja,
- Diferenciacija in individualizacija: učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni učenci.

Sedmi sklop je obravnaval aktualna vprašanja in se je vsako leto lahko spreminjal:

- Zunanji izpiti,
- Odnosi med učiteljem in učenci v 21. stoletju,
- Didaktika zgodovine v 21. stoletju: evropska dimenzija, multiperspektivnost, večkulturnost, državljanska vzgoja, lokalna zgodovina.

Osmi sklop pa je bil predstavitev osebne mape učencev, učiteljev in študentov.

Teoretični del je vključeval tudi analize hospitacij in predstavitve seminarских in skupinskih nalog ter priprave na praktično delo.

Praktični del (vaje) je bil sestavljen tako, da je pripravljaj študente – bodoče učitelje zgodovine tudi na sodelovalno reševanje problemov, reflektivno delo ter omogočal razvijanje procesnih in vseživljenjskih spretnosti v učnih situacijah.

Tako so vaje vključevale pisanje didaktičnega članka, skupinsko delo oz. nalogo, hospitacije učiteljev v osnovnih in srednjih šolah ter skupinske analize, hospitacije kolegov, izdelovanje učnih priprav, izpitne nastope v osnovni in srednji šoli, obvezno strnjeno pedagoško prakso v osnovni ali srednji šoli, ustni zagovor (vprašanja po Bloomovi taksonomiji) in ureditev osebne mape.

Študijske obveznosti so bile tudi diferencirane, saj so lahko študentje glede na interese in potrebe podaljšali pedagoško prakso, povečali število hospitacij in nastopov ter izbirali vrstni red opravljanja nekaterih obveznosti.

Za vse študijske obveznosti je bilo značilno, da so se izvajale postopoma skozi celotno študijsko leto. Za vse obveznosti so bili napisani posebni priročniki, ki so bili v pomoč študentom za pripravo, izvajanje in samoocenjevanje.⁴⁷⁷

Obveznosti so bile razporejene skozi celotno študijsko leto:

- predavanja (oktober–maj),
- skupinska naloga (november),
- štiri skupinske hospitacije (november–december),
- skupinske analize hospitacij (november–december),
- štirje zapisniki: dva za osnovno in dva za srednjo šolo (december),
- didaktični članek (januar),
- predpriprava, pisna učna priprava in nastop v osnovni ali srednji šoli (februar–maj),
- štiri individualne hospitacije študentov: dve na osnovni in dve na srednji šoli (februar–maj),
- pedagoška praksa na osnovni ali srednji šoli (januar–maj, september–december),
- dnevnik pedagoške prakse (14 dni po opravljeni praksi),
- štiri pisne vaje (oktober–maj),
- ustni zagovor (junij, september, november, januar, maj),
- osebna mapa in zaključevanje ocene (junij, september, december, februar, maj).

Tako je npr. skupinska naloga, pri kateri so študentje v naključnih skupinah izdelali alternativne naloge (npr. na videoposnetke, spletne strani ipd.) ali načrtovali avtentični pouk (npr. interdisciplinarni pouk, podjetnostni ali projektni pouk ipd.), navajala študente na timsko oz. sodelovalno učenje ter skupinsko odgovornost do rezultatov pedagoškega dela.

Seminarska naloga v obliki didaktičnega članka pa je spodbujala študente k branju didaktične literature in sestavljanju krajših didaktičnih člankov ter predstavljala osnovo tudi za pisanje diplomske naloge in pedagoških poročil. Krajša javna predstavitev pa je omogočala razvijanje govornih spretnosti in navajala študente na javne nastope ter odpravljanje treme pred javnimi izpitnimi učnimi nastopi v osnovni ali srednji šoli.⁴⁷⁸

Za izvajanje nekaterih obveznosti je bilo potrebno individualno in diferencirano delo s študenti. Ker je bil izpitni učni nastop najbolj zahtevna in stresna obveznost, so bile uvedene tudi individualne konzultacije, ki so potekale najmanj 30 minut za vsakega študenta posebej en teden ali vsaj dva dneva pred javnim učnim nastopom v razredu. Namen konzultacij je bil predvsem pregled učne priprave in priprava

477 Vsi priročniki so bili objavljeni na spletni strani: <http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prirocniki.htm> (1. 7. 2006).

478 Več v: Trškan, D. (2006). Avtentična seminarska naloga pri predmetu Didaktika zgodovine – didaktični članek. *Zgodovina v šoli*, letnik 15, št. 1–2, str. 43–49 in Trškan, D. (2004). Moč besed ali dejanj pri začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 559–560.

učnega gradiva ter spodbujanje študentov. Ker so individualne konzultacije potekale v sproščenem ozračju, v katerem je bilo prisotno spodbujanje, pozitivno in optimistično mišljenje, so izredno vplivale tudi na osebno rast študentov, samozavest in večje zadovoljstvo pri izpitnih nastopih. Ravno individualne konzultacije so od visokošolskega učitelja zahtevale boljše poznavanje individualnih značilnosti študentov, prilagajanje njihovim potrebam in spodbujanje še posebej v primerih, ko študentje še niso bili dovolj motivirani za aktivno delo. Vloga visokošolskega učitelja je bila spremenjena, saj je moral spremljati in spodbujati študente ter jim tudi konkretno z lastnimi izkušnjami pokazati boljše načine izvedbe pouka ter skrbeti, da so se zavedali, da se morajo za uspešno opravljeno praktično nalogo tudi čim bolj pripraviti. Študentje so potrebovali največ nasvetov in predlogov za metodično sestavo učnega nastopa in še posebej različne primere in nasvete za izvedbo določenih metod in oblik (zlasti za skupinsko delo, metodo dela z besedili, metodo dela s slikovnim gradivom, metodo razgovora, metodo grafičnih izdelkov in za uporabo tabelskega zapisa) ter za načrtovanje nalog in aktivnosti v skladu z Bloomovo ali Marzanovo taksonomijo ali načrtovanje praktičnih, ustvarjalnih in avtentičnih nalog, ki povečujejo motivacijo učencev. Individualne konzultacije so bile torej namenjene predvsem navajanju študentov na sistematično predpripravo na praktične nastope, saj so omogočale, da so študentje spoznali bistvo predpriprav, ki so bile nujno potrebne za uspešen učni nastop in učiteljevo pedagoško delo.⁴⁷⁹

Najpomembnejši del praktičnega dela (vaj) v dodiplomskem izobraževanju pa je bila pedagoška praksa študentov.⁴⁸⁰ Glavni namen pedagoške prakse je bil, da so se študentje pripravili na začetno samostojno opravljanje učiteljskega poklica. Pedagoška praksa je omogočala posameznemu študentu hospitiranje izkušenega učitelja v osnovni ali srednji šoli, izvajanje nastopov, seznanjanje z učnim načrtom in učili za zgodovino, učenje uporabe učnih pripomočkov, seznanjanje s pedagoško dokumentacijo ter udeležbo pri dodatnih dejavnostih itd.

Od študijskega leta 2002/03 do 2004/05 je potekala obvezna dvotedenska pedagoška praksa, od študijskega leta 2005/06 naprej pa obvezna tritedenska pedagoška praksa.⁴⁸¹

Pri dvotedenski pedagoški praksi so študentje morali opraviti vsaj šest hospitacij oz. spremljati potek pouka pri učitelju (vsaj tri različne učne vsebine), opraviti vsaj osem samostojnih nastopov, od katerih pa so morali biti vsebinsko različni vsaj štiri nastopi. V primeru ponovitve učne vsebine so morali študentje spremeniti učne

479 Tudi v: Trškan, D. (2002). Prednosti individualnih konzultacij – drugačen način dela s študenti: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 56, št. 3/4, str. 479–482; Trškan, D. (2004). Moč besed ali dejanj pri začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 560–562 in Trškan, D. (2004). Primer alternativnega ocenjevanja nastopov študentov. *Preverjanje in ocenjevanje*, letnik 1, št. 4, str. 57–64.

480 Pedagoška praksa je bila predstavljena v: Trškan, D. (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 59, št. 1/2, str. 193–202.

481 Tritedenska pedagoška praksa je potekala v tej obliki do študijskega leta 2011/12.

oblike in metode. Študentje so morali biti na šoli prisotni vsaj šest dodatnih ur (npr. pri krožku, dodatnem pouku, krajši ekskurziji, sestanku, konferenci, konzultaciji z učiteljem ipd. oz. pri vsaj dveh različnih dejavnostih). Študentje so lahko v skladu s svojimi interesi in v dogovoru z učitelji število nastopov ali hospitacij povečali. Vloga učiteljev – mentorjev, ki so sodelovali pri pedagoški praksi študentov, je bila predvsem dati študentom vzor za poučevanje, organiziranje in vodenje pouka, omogočiti spoznavanje učiteljevih nalog in odgovornosti ter priložnosti za samostojno poučevanje, sporočati povratne informacije in spodbujati refleksijo.

Pri tritedenski pedagoški praksi pa so morali biti študentje na šoli vsaj 10 delovnih dni, pet dni pa so se pripravljali na šolsko delo in izdelovali pedagoški dnevnik. Študentje so lahko opravljali pedagoško prakso na osnovni šoli ali na srednji šoli. Študentje so morali opraviti najmanj osem ur hospitacij učitelja (in ne več kot 16 ur) in najmanj deset ur samostojnih nastopov (in ne več kot 12 ur) ter vsaj 12 dodatnih ur dela na šoli. Če so študentje izbrali obe stopnji, potem so se obveznosti razpolovile. Učitelji – mentorji so imeli več odgovornosti in obveznosti, saj so morali sistematično organizirati prakso, komunicirati in sodelovati s študenti, sprotno ovrednotiti in ocenjevati delo študentov ter spodbujati njihovo samoocenjevanje in refleksijo.

S pedagoško prakso so se študentje navajali na časovno in vsebinsko načrtovanje pedagoškega dela ter na odgovornost za sprejete odločitve in načrte. Anketni odgovori v dnevnikih pedagoške prakse študentov⁴⁸² in tudi v osebnih mapah⁴⁸³ so pokazali, da je bila pedagoška praksa nujno potrebna in ena od najbolj zaželenih obveznosti, ker pomeni veliko motivacijo in spodbudo za prihodnje pedagoško delo študentov.

Predmet je omogočal, da so se študentje lahko udeležili tudi dodatnih dejavnosti, kot npr. učenje uporabe Microsoft Worda, Microsoft PowerPointa ali Pinnacle Studia oz. montiranje videoposnetkov, obisk muzejev in pedagoških institucij v Ljubljani. Študentje so lahko izbrali tudi diplomsko nalogo s področja didaktike zgodovine, s katero so poglobili teoretično znanje o didaktično-metodičnih elementih pouka zgodovine v osnovnih ali srednjih šolah.

Številni vzorčni primeri študentskih pisnih izdelkov (npr. učne priprave, didaktični članki, naloge na zgodovinske filme, zapisi učne snovi ...) pa so bili objavljeni vsako leto v interni publikaciji *Prispevki k didaktiki zgodovine*, ki je tudi objavljena na spletni strani: <http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Prispevki.htm> in od leta 2007 tudi v elektronski učilnici za Didaktiko zgodovine.⁴⁸⁴

482 Več v: Trškan, D. (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 59, št. 1/2, str. 193–202.

483 Več v: Trškan, D. (2007). Osebna mapa študentov zgodovine 4. letnika pedagoške smeri na Filozofski fakulteti. *Preverjanje in ocenjevanje*, letnik 3, št. 2/3, str. 53–62.

484 Elektronska učilnica je na: <http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/>, Oddelek za zgodovino.

Alternativno ocenjevanje študentov

Značilnost alternativnega ocenjevanja pri predmetu Didaktika zgodovine je bila, da so bile vse ocenjene obveznosti povezane z delom bodočega učitelja zgodovine in ocenjene po alternativnem načinu.

Od študijskega leta 2002/03 do 2004/05 so bile ocenjene naslednje obveznosti: didaktični članek – 10 %, štirje hospitacijski zapisniki – 5 %, pisna učna priprava in nastop v osnovni šoli – 20 %, pisna učna priprava in nastop v srednji šoli – 20 %, dvotedenska pedagoška praksa oz. dnevnik pedagoške prakse – 20 %, osebna mapa – 5 % in ustni zagovor – 20 %. Od študijskega leta 2005/06 do 2006/07 pa: didaktični članek – 10 %, štirje hospitacijski zapisniki – 5 %, pisna učna priprava in nastop v osnovni šoli ali srednji šoli – 25 %, tritedenska pedagoška praksa oz. dnevnik pedagoške prakse – 35 %, osebna mapa – 5 % in ustni zagovor – 20 %.

Končna ocena se je določila s seštevkom točk oz. odstotkov pri posameznih oblikah ocenjevanja: odlično (10): 95–100 točk oz. 95–100 %; prav dobro (9): 85–94 točk oz. 85–94 %; prav dobro (8): 75–84 točk oz. 75–84 %; dobro (7): 65–74 točk oz. 65–74 %; zadostno (6): 55–64 točk oz. 55–64 %. Ocenjevanje je vključevalo ocenjevanje visokošolskega učitelja, kolegialno ocenjevanje in samoocenjevanje.

Alternativni način ocenjevanja je bil izveden s pomočjo rubrik oz. preglednic, ki so vključevale kriterije, stopnje kriterijev in opise posameznih stopenj kriterijev. Kriteriji so predstavljali področje ocenjevanja.

Dodatno pa je ocenjevalni obrazec vključeval še opisni komentar ocenjevalke – visokošolske učiteljice. Najpogosteje je vseboval napotke za odpravljanje težav, ki so jih imeli študentje pri obveznostih.

Pri Didaktiki zgodovine so študentje pedagoške smeri 4. letnika prejeli tudi zaključni ocenjevalni obrazec, ki je vključeval končno oceno in zaključni komentar ter seznam vseh obveznosti in dodatnih dejavnosti, ki so jih imeli pri predmetu.

Preglednica 10: Primer zaključnega ocenjevalnega obrazca za študijsko leto 2006/07

**DIDAKTIKA ZGODOVINE
ZAKLJUČNO OCENJEVANJE
IME IN PRIIMEK ŠTUDENTA/-KE:**

ODLIČNO 10: 95–100 % (95–100 točk) PRAV DOBRO 9: 85–94 % (85–94 točk) PRAV DOBRO 8: 75–84 % (75–84 točk) DOBRO 7: 65–74 % (65–74 točk) ZADOSTNO 6: 55–64 % (55–64 točk)	Končna ocena: Število točk: Datum:
---	--

OCENJENE OBVEZNOSTI	Možno število točk	Doseženo število točk
Zapisniki hospitacij	5	
Didaktični članek	10	
Predpriprava, učna priprava in nastop	25	
Dnevnik pedagoške prakse	35	
Ustni zagovor	20	
Osebna mapa	5	

NEOCENJENE OBVEZNOSTI	Opravljeno	Opravičeno neopravljeno
Skupinska naloga		
Štiri skupinske hospitacije		
Skupinske analize hospitacij		
Štiri individualne hospitacije študentov		
Štiri pisne vaje		

IZPOPOLNJEVANJE	% prisotnost	Neprisotnost
Predavanja		
Računalniško usposabljanje		
Dodatne pedagoške dejavnosti		

Zaključni komentar: <div style="text-align: right; margin-top: 20px;"> Ocenjevalka: </div>
--

Alternativno ocenjevanje, samoocenjevanje ali kolegialno ocenjevanje so bila odlična povratna informacija za študente, da so se lahko izpopolnjevali in lažje dosegli dobre rezultate. Alternativno ocenjevanje je vplivalo tudi na ravnanje in razmišljanje študentov ter povečevalo samozavest v njihove lastne sposobnosti.

Ker so bile različne študijske obveznosti razporejene skozi celotno študijsko leto in ker so bili študentje že vnaprej seznanjeni s kriteriji pri vseh obveznostih, je lahko alternativno ocenjevanje spodbujalo študente k sprotnemu sodelovanju, delu in učenju ter boljšim rezultatom.

Alternativno ocenjevanje je bilo pomembno, saj je vključevalo primerjavo napredka študenta le z določenimi kriteriji in stopnjami. Napredek študenta se ni primerjal z ostalimi študenti. Pri alternativnem ocenjevanju je bila pomoč visokošolskega učitelja potrebna, da so študentje lahko dosegli postavljene kriterije. Ravno tako je visokošolski učitelj spremljal napredek svojih študentov in skrbel, da so uspešno opravili vse obveznosti.

Posebnost praktičnih vaj je bila tudi **osebna mapa**, v katero so študentje vložili zapisnike, učne priprave, dnevnik pedagoške prakse in didaktični članek ter izpolnili različne ocenjevalne obrazce (samoocenjevalne, kolegialne in opisne).

Osebna mapa je vsebovala šest tematskih sklopov. V prvem delu so bile predstavljene uvodne informacije, pri katerih so študentje navedli študijsko smer, predstavili svojega najboljšega učitelja, opisali svojo najboljšo izkušnjo pri učenju in poučevanju ter navedli, kakšna so bila njihova pričakovanja pri predmetu Didaktika zgodovine. Drugi del so sestavljali samoocenjevalni obrazci za študijske obveznosti. Tretji del so sestavljali kolegialni obrazci, s katerimi so študentje ocenili predstavitev seminarskih nalog in učne nastope svojih vrstnikov. Četrty del so sestavljali ocenjevalni obrazci za obveznosti, ki jih je izpolnila visokošolska učiteljica. Peti del je vključeval izdelke študentov. Študentje so priložili vse ocenjene izdelke, lahko pa so tudi vključili dodatne zapiseke, ponovitvene vaje s predavanj, osebne zapise itd. Šesti del se je zaključil z akcijskim načrtom, v katerem so študentje načrtovali izpopolnjevanje, branje literature in člankov ter navedli najpomembnejša spoznanja in koristne ideje, ki so jih pridobili pri predmetu. Na koncu so napisali zaključno ugotovitev in glavni načrt za prihodnje izpopolnjevanje ter podali izjavo o avtorstvu osebne mape.⁴⁸⁵

485 Osebna mapa študentov je bila predstavljena na 30. letni konferenci ATEE (30th Annual Conference of Association for Teacher Education in Europe) 23. oktobra 2005 v Amsterdamu in v okviru prispevka z naslovom Začetno izobraževanje učiteljev zgodovine na 9. spomladanski konferenci ATEE (Association for Teacher Education in Europe) 3. junija 2006 v Rigi. Več v: Trškan, D. (2007). Osebna mapa študentov zgodovine 4. letnika pedagoške smeri na Filozofski fakulteti. Preverjanje in ocenjevanje, letnik 3, št. 2/3, str. 53–62 in Trškan, D. (2004). Moč besed ali dejanj pri začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 563–564.

Pomemben del šestega dela v osebni mapi je bilo ovrednotenje predmeta, v katerem so študentje navedli, katera njihova pričakovanja so se uresničila in katera ne. Ravno tako so lahko podali predloge za izboljšanje praktičnih vaj. Ta del je vplival na vsakoletno dopolnitev načinov dela oz. na vsebinsko-metodične spremembe programa (časovno načrtovanje, prilagajanje študentom, aktualne vsebine ...) pri predmetu Didaktika zgodovine. Glavne ugotovitve so bile, da morajo biti obveznosti zelo različne, da lahko zadovoljijo vse študente. Ker pa so študentje izrazili željo, da bi imeli več praktičnega dela in daljšo pedagoško prakso, je bila v študijskem letu 2005/06 uvedena tritedenska pedagoška praksa (v šolah, muzejih in domovih Centra šolskih in obšolskih dejavnosti). S pomočjo predlogov študentov je bil vsako leto dopolnjen tudi celoten vsebinsko-organizacijski program predmeta.⁴⁸⁶

Študijsko gradivo

Glavno študijsko gradivo, ki je bilo napisano in sestavljeno za izvajanje predmeta Didaktika zgodovine in opravljanje študijskih obveznosti, je bilo naslednje:

Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. Izbrana literatura 1 vključuje izbrane didaktične članke v slovenskem jeziku.

Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 2. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. Izbrana literatura 2 vključuje izbrane didaktične članke v angleškem jeziku.

Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine. Gradivo za predavanja in vaje. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

⁴⁸⁶ Vsebina predmeta je bila predstavljena v internih publikacijah za vsako študijsko leto posebej: Trškan, D. (2002). Didaktika zgodovine 2002/03. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2003). Didaktika zgodovine 2003/04. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2004). Didaktika zgodovine 2004/05. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine 2005/06. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2006). Didaktika zgodovine 2006/07. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino. Interne publikacije so bile objavljene tudi na spletni strani: <http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/Zgodovin/DANUJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/Studijski%20programi.htm> (1. 9. 2006).

Na spletni strani predmeta:

<http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/DANIJELA/DIDAKTIKAZGODOVINE/default.html> pa so bili na voljo študijski programi, informacije o skriptah, priročniki za obveznosti (Dnevnik pedagoške prakse, Hospitacije in hospitacijski zapisniki, Didaktični članek, Izpitni učni nastopi, Osebna mapa, Ustni zagovor, Didaktično gradivo na Oddelku za zgodovino, Proučevanje didaktike zgodovine 1, Proučevanje didaktike zgodovine 2, Didaktika zgodovine v angleškem jeziku ...), obrazci, revija Prispevki k didaktiki zgodovine, videoposnetki, fotografije, informacije v angleškem in francoskem jeziku o didaktiki zgodovine, informacije o seminarjih za učitelje, informacije o šoli v naravi in različne spletne povezave. Vsako leto so študentje prejeli elektronski priročnik, ki je vključeval tudi gradivo s spletne strani.

Zaključek

Predmet Didaktika zgodovine se je povezoval z vsebinami strokovno zgodovinskih predmetov na Oddelku zgodovine, upoštevajoč didaktično redukcijo za pouk zgodovine, in s skupino pedagoško-psiholoških predmetov (Psihologija za učitelje, Pedagogika, Didaktika, Andragogika) ter s predmetnimi didaktikami pouka na Filozofski fakulteti.

Predmet je bil sestavljen tako, da je pripravljala bodoče učitelje zgodovine tudi na akcijsko raziskovanje, reflektivno delo in osebno izobraževanje (dodiplomski in podiplomski študij), na sodelovalno reševanje problemov pri poučevanju oz. učenju zgodovine. Predmet je omogočal tudi več individualnega dela oz. diferenciranega dela in pomoč študentom, saj je bil glavni namen prenovljenega predmeta tudi nova vloga visokošolskega učitelja, ki je moral skrbeti za napredek in rezultate svojih študentov, saj so le-ti lahko že pred diplomom (v več primerih pa takoj po njej) začeli samostojno opravljati delo učitelja zgodovine.

Glavne spremembe pri študijskem programu oz. predmetu Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete so bile od študijskega leta 2002/03 naslednje: obvezna pedagoška praksa, predpriprave na izpitne učne nastope oz. individualne konzultacije, seminarska naloga v obliki članka, alternativno ocenjevanje, samoocenjevanje in kolegialno ocenjevanje, vodenje in izdelava osebne mape, ocenjene in neocenjene obveznosti, dodatne dejavnosti, sodelovanje s številnimi ljubljanskimi osnovnimi in srednjimi šolami ter učitelji pri izvajanju izpitnih nastopov in hospitacij ter sodelovanje z osnovnimi in srednjimi šolami in učitelji v Sloveniji pri izvajanju pedagoške prakse, spodbujanje študentov k pisanju diplomskih nalog in podiplomskemu študiju, vključevanje izkušenih učiteljev pri začetnem izobraževanju (javne predstavitve za študente v okviru hospitacij in predavanj), zbiranje učil (učbenikov, delovnih zvezkov in zbirk virov) na oddelku, objavljanje študentskega gradiva na spletu ter ureditev kabineta v informacijsko-didaktični center.

Praktični del (vaje) pri predmetu Didaktika zgodovine pa se ni mogel izvajati brez učiteljev v osnovnih in srednjih šolah, zato je posebna zahvala namenjena vsem učiteljem zgodovine v Sloveniji, ki so sodelovali pri praktičnih vajah (hospitacijah, nastopih študentov ali pedagoški praksi).

Predstavljen primer predmeta Didaktika zgodovine (od študijskega leta 2002/03 do 2006/07)⁴⁸⁷ na Filozofski fakulteti v Ljubljani prikazuje le en primer možnega začetnega izobraževanja študentov za poklic učitelja že v času dodiplomskega študija.

⁴⁸⁷ Predmet Didaktika zgodovine se je z manjšimi spremembami v 4. letniku izvajal do študijskega leta 2011/12.

KOMPETENCE UČITELJA ZAČETNIKA ZGODOVINE V VELIKI BRITANiji, FRANCIJI IN SLOVENIJI⁴⁸⁸

Uvodno pojasnilo

V tem prispevku se kompetence učitelja in informacije o posameznih državah nanašajo na prvo desetletje 21. stoletja.

Uvod

Začetno in stalno vseživljenjsko izobraževanje učiteljev je nujno potrebno za kakovostno delo učiteljev. Tako se v skladu z evropskimi spremembami poskuša določiti tudi kompetence učiteljev.

»Tudi bolonjski proces predvideva, da moramo najprej ugotoviti, katere kompetence so nujne za začetek dela v praksi (prva stopnja) in jih mora obvladati vsak učitelj, katere pa so tiste, kjer se lahko učitelji dopolnjujejo in jih (različne) lahko posamezni učitelji pridobijo na drugi stopnji izobraževanja ali v procesu vseživljenjskega izobraževanja.«⁴⁸⁹

Kompetence kot izobraževalni cilji, standardi ali indikatorji pomenijo nekakšno sintezo »znanja v smislu obvladanja ter procesiranja vsebin, spoznanj in informacij o uporabi višjih kognitivnih procesov (vsebinsko znanje); veščin, spretnosti, obvladanja postopkov in metod posamezne stroke ali strokovnega področja (proceduralno znanje); razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove osebne integritete in socialne vključenosti.«⁴⁹⁰

Ker je nova usmeritev učnega dela usmerjena na kompetence učiteljev, bi moralo visokošolsko učno delo vključevati tudi priprave novih dejavnosti in nalog, ki bi omogočale doseganje teh kompetenc. Ker je učitelj začetnik že kompetenten učitelj, v posameznih državah določijo, katere kompetence so značilne za takšne učitelje. Seveda pa so kompetence izkušenih učiteljev kompleksnejše.

V nadaljevanju so predstavljeni primeri kompetenc, ki so jih pridobili učitelji začetniki zgodovine v Veliki Britaniji, Franciji in Sloveniji v prvem desetletju 21.

488 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2006). Kompetence učitelja začetnika zgodovine v Veliki Britaniji, Franciji in Sloveniji. *Zgodovinski časopis*, letnik 60, št. 1/2, str. 207–222.

489 Razdevsšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*. Posebna izdaja: Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji, letnik 55, str. 71.

490 Medveš, Z. (2004). Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. *Sklepno poročilo mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Vzgoja in izobraževanje*, letnik 35, št. 3, str. 5.

stoletja. Dva primera, britanski in francoski, predstavljata primer pridobivanja začetnih kompetenc učitelja v podiplomskem študiju, slovenski primer pa je poseben, saj se začetne kompetence pridobijo že v dodiplomskem študiju.

Velika Britanija

V Veliki Britaniji morajo učitelji, ki poučujejo učence od 11. do 18. leta, končati visokošolski program iz predmeta zgodovina (v trajanju od 3 do 5 let) in enoletni program podiplomskega pripravljanja na poučevanje (36 tednov), ki se imenuje PGCE (Postgraduate Certificate of Education). PGCE se konča s pisnim in praktičnim izpitom.

Diplomiranci iz zgodovine se lahko odločijo za tri različne možnosti podiplomskega izobraževanja. Prva možnost je poučevanje učencev od 3. do 11. leta starosti, saj je zgodovina del pouka že od petega leta naprej, druga možnost je poučevanje učencev od 7. do 14. leta starosti in tretja možnost poučevanje učencev od 11. do 18. leta starosti, ki se imenuje PGCE Secondary.⁴⁹¹

Enoletni program sestavlja teoretični del, ki se odvija na univerzi in ga vodijo izkušeni visokošolski učitelji. Poteka v obliki seminarjev, diskusij in izmenjav izkušenj ter traja približno eno tretjino leta oz. 12 tednov. Praktični del traja približno dve tretjini leta oz. 24 tednov na partnerskih šolah.

Učitelji srednješolskega izobraževanja (starost učencev 11–18 let) oz. učitelji začetniki naj bi ob koncu usposabljanja znali dokazati, da znajo učno vsebino predmeta, znajo postavljati cilje, načrtovati vsebine, čas, metode in sredstva, voditi razred (zlasti pogoje, disciplino, motivacijo, komunikacijo), ocenjevati in spremljati napredek učencev, kritično razmišljati o lastni praksi ter se tudi nadaljnje profesionalno razvijati.⁴⁹²

Učitelji mentorji na šolah, ravno tako pa tudi visokošolski učitelji na obiskih po šolah, spremljajo napredek bodočega učitelja oz. ugotavljajo, ali so že dosegli standarde, saj se v Veliki Britaniji namesto kompetenc uporablja izraz standardi.

Za podiplomski program je odgovorna vladna agencija, ki se imenuje Teacher Training Agency⁴⁹³ in je tudi objavila standarde za dodelitev statusa kvalificiranega učitelja (QTS: Qualified Teacher Status).⁴⁹⁴

491 Trškan, D. (2001). Letna konferenca angleških visokošolskih učiteljev, bodočih učiteljev in didaktikov zgodovine »Values in History Teacher Education and Research«: Coleraine, 7.–9. julij 2001. Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 3/4, str. 502.

492 Vzeto iz: Pušnik, M. (2004). Od znanja h kompetencam. Vzgoja in izobraževanje, letnik 35, št. 3, str. 14.

493 Spletna stran: <http://www.canteach.gov.uk/>. (21. 10. 2004). Nova spletna stran <http://www.tda.gov.uk/Recruit.aspx> (22. 11. 2005) in nov naslov agencije Teacher Training and Development Agency for Schools.

494 Spletna stran: <http://www.tda.gov.uk/teachers/currentconsultations/professionalstandards/qtsstandards.aspx> (22. 11. 2005).

Preglednica 11: Primer spremljanja in ugotavljanja doseganja standardov z Univerze Exeter,⁴⁹⁵ kjer so kriterije za posamezne standarde razdelili v tri stopnje, tako da gre za postopno spremljanje in doseganje standardov učiteljev začetnikov v enoletnem programu. Standardi so razdeljeni v tri sklope: 1. Profesionalne vrednote in praksa, 2. Znanje in razumevanje in 3. Poučevanje.

1. Profesionalne vrednote in praksa

1.0	Tako na univerzi kot na šoli bodoči učitelj kaže naslednje profesionalne značilnosti: – sodelovanje in delo pri vseh vidikih izobraževanja, – želja po sodelovalnem in skupinskem delu, – visoka pričakovanja za osebno profesionalno obnašanje, vključujoč točnost, osebno organiziranost in predstavitev, – sposobnost občutljive in učinkovite komunikacije s kolegi, sošolci in univerzitetnimi učitelji.		
	1. stopnja	2. stopnja	3. stopnja
1.1	Kaže zavednost in občutljivost za različnost družbenega okolja ter prepričanja učencev in kolegov.	Isto kot 3. stopnja.	Ima visoka pričakovanja do učencev, spoštuje njihovo socialno kulturno, jezikovno, religiozno in etično izhodišče ter je predan spodbujanju njihovih izobraževalnih dosežkov.
1.2	Z učenci ravna dosledno, s spoštovanjem in skrbno.	Isto kot 3. stopnja.	Z učenci ravna dosledno, s spoštovanjem in skrbno ter se zanima za njihov učni razvoj.
1.3	Isto kot 3. stopnja.	Isto kot 3. stopnja.	Kaže in spodbuja pozitivne vrednote, stališča in vedenje ter jih tudi pričakuje od učencev.
1.4	Se zaveda staršev in skrbnikov, upošteva njihovo vlogo pri učenju učencev, njihove pravice, odgovornosti in interese.	Kjer je le mogoče, se zna občutljivo in učinkovito sporazumovati s starši in skrbniki, upošteva njihovo vlogo pri učenju učencev.	Se zna občutljivo in učinkovito sporazumovati s starši in skrbniki, upošteva njihovo vlogo pri učenju učencev, njihove pravice, odgovornosti in interese.
1.5	Išče načine sodelovanja pri življenju šole.	Isto kot 3. stopnja.	Prispeva in odgovorno sodeluje pri življenju na šoli.
1.6	Kaže zavedanje o prispevku, ki ga k poučevanju in učenju prispevajo pomožno osebje in drugi strokovnjaki.	Razume prispevek, ki ga k poučevanju in učenju prispeva pomožno osebje.	Razume prispevek, ki ga k poučevanju in učenju prispevajo pomožno osebje in drugi strokovnjaki.
1.7	Je sposoben izboljšati svoje lastno poučevanje s pomočjo stalnega vrednotenja, z učenjem iz dobre prakse in drugih primerov.	Je sposoben izboljšati svoje lastno poučevanje s pomočjo stalnega vrednotenja, z učenjem iz dobre prakse in drugih primerov. Postopno prevzema odgovornost za svoj lastni profesionalni razvoj.	Je sposoben izboljšati svoje lastno poučevanje s pomočjo stalnega vrednotenja, z učenjem iz dobre prakse in drugih primerov. Je motiviran in sposoben, da postopno prevzame odgovornost za svoj lastni profesionalni razvoj.
1.8	Se zaveda zakonskih okvirov, ki predpisujejo učiteljeve dolžnosti.	Isto kot 3. stopnja.	Se zaveda in deluje v zakonskih okvirih, ki predpisujejo učiteljeve dolžnosti.

495 Prevod je v celoti iz: University of Exeter. School of Education and Lifelong Learning. Postgraduate Certificate in Education. Secondary Programme Handbook. Academic Year 2005–2006, str. 81–86, http://www.education.ex.ac.uk/partnership_with_schools/documents/secondary_documents/sec_pgc_handbook_0506_final_version (22. 11. 2005).

2. Znanje in razumevanje

	1. stopnja	2. stopnja	3. stopnja
2.1	<i>Kaže potrebo po ugotavljanju področij razvoja za to, da bi pridobil gotovo znanje in razumevanje predmeta(-ov), ki ga (jih) namerava učiti. Določi cilje za izboljšanje.</i>	<i>Kaže vztrajen in profesionalen pristop za utrditev znanja in razumevanja predmeta(-ov), ki ga (jih) namerava učiti.</i>	<i>Izkazuje solidno znanje in razumevanje predmeta(-ov), za katerega (za katere) se izpopolnjuje za poučevanje na standardu, ustreznem določeni stopnji.</i> <i>Pozna in razume ustrezen nacionalni program, predmete in osnovo za nacionalno strategijo Key Stage 3. Razume medpredmetno pričakovanje za nacionalni predmetnik in Key Stage 3.⁴⁹⁶ Se zaveda poti za napredek učencev med 14. in 19. letom ter ključne spretnosti v nacionalnem okviru.</i>
2.2	<i>Pozna vlogo, namen in cilje, postavljene v nacionalnem predmetniku.</i>	<i>Pozna nacionalni okvir za PSHE (Personal, Social and Health Education) in program Državljska vzgoja.</i>	<i>Pozna in razume pomen, namen in cilje splošnih šolskih zahtev, ki jih je postavil nacionalni predmetnik (National Curriculum Handbook). Pozna program Državljska vzgoja in nacionalni okvir za PSHE.</i>
2.3	<i>Se zaveda predmetnika in učiteljskih priprav v razredih, za katere se pripravlja poučevati.</i>	<i>Razume napredek in kontinuiteto v razredih, za katere se pripravlja poučevati.</i>	<i>Se zaveda pričakovanih, predmetnika, načinov poučevanja, ki so značilni za razrede, za katere se pripravlja poučevati.</i>
2.4	<i>Razume, kako lahko jezikovni in socialni razvoj vpliva na učence.</i>	<i>Razume, kako lahko fizični, intelektualni, jezikovni in socialni razvoj vpliva na učence.</i>	<i>Razume, kako lahko fizični, intelektualni, jezikovni, socialni, kulturni in čustveni razvoj vpliva na učence.</i>
2.5	<i>Kaže potrebo po ugotavljanju področij razvoja za to, da bi pridobil znanje in razumevanje, kako učinkovito uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), tako pri poučevanju predmeta kot tudi pri podpori lastne profesionalne vloge.</i>	<i>Kaže vztrajen in profesionalen pristop za utrditev znanja in razumevanja pri učinkoviti uporabi IKT, tako pri poučevanju predmeta kot tudi pri podpori lastne profesionalne vloge.</i>	<i>Zna učinkovito uporabljati IKT, tako pri poučevanju predmeta(-ov) kot tudi pri podpori lastne profesionalne vloge.</i>
2.6	<i>Se zaveda različnih potreb učencev in dolžnosti učiteljev do njih.</i>	<i>Razume svoje dolžnosti do otrok s posebnimi potrebami.</i>	<i>Razume svoje dolžnosti do otrok s posebnimi potrebami in ve, kako poiskati nasvet pri specialistih za manj tipične primere otrok s posebnimi potrebami.</i>
2.7	<i>Pozna različne strategije za spodbujanje ustreznega vedenja.</i>	<i>Pozna različne strategije za spodbujanje ustreznega vedenja, ki vključuje tudi ustrezne disciplinske strategije.</i>	<i>Pozna različne strategije za spodbujanje ustreznega vedenja in vzpostavljanje ustreznega učnega okolja.</i>

496 Key stage 1 (starost 5–7 let), Key stage 2 (starost 7–11), Key stage 3 – nižja srednja šola (starost 11–14), Key stage 4 (starost 14–16), Key stage 5 (VI Form ali A Level, As level) (starost 16–18 let).

2.8	<i>Uporablja primere testa za prepoznavanje področij za razvijanje matematične, bralne in IKT pismenosti.</i>	<i>Kaže profesionalen pristop za utrditev spretnosti, ki jih zahteva test (Qualified Teacher Status).⁴⁹⁷</i>	<i>Je opravil preizkus za učitelja na področju matematične, bralne in IKT pismenosti.</i>
-----	---	---	---

3. Poučevanje

3.1 Poučevanje: Načrtovanje, pričakovanja in cilji

	1. stopnja	2. stopnja	3. stopnja
3.1.1	<i>Sodeluje z učitelji pri postavljanju izzivalnih ciljev učenja in pouka, ki so postavljeni na osnovi pričakovanih standardov in ustrezajo določeni skupini/razredu.</i>	<i>Postavi izzivalne cilje učenja in poučevanja, ki so postavljeni na osnovi pričakovanih standardov, ki ustrezajo določeni skupini/razredu in upoštevajo pretekle in sedanje dosežke.</i>	<i>Postavi izzivalne cilje učenja in poučevanja, ki ustrezajo vsem učencem v razredu. Postavi jih na osnovi poznavanja: – učencev, – dokazov o njihovih preteklih in sedanjih dosežkih, – pričakovanih standardov znanja učencev določenih starosti, – obsega in vsebine dela, relevantnih za učence te starosti.</i>
3.1.2	<i>Sodeluje z učitelji pri načrtovanju učnih korakov poučevanja, pri prikazu, kako bo ocenil učenčovo učenje.</i>	<i>Uporablja cilje (3.1.1) za načrtovanje učnih korakov/ur, ki upoštevajo različne potrebe učencev.</i>	<i>Uporablja te cilje učenja in poučevanja (3.1.1), ko načrtuje učne ure in učne korake ter pri ocenjevanju znanja. Upošteva in podpira posebne potrebe učencev, tako da lahko fantje in dekleta ter učenci iz različnih etničnih skupin ustrezno napredujejo.</i>
3.1.3	<i>Izbira in pripravlja vire za učne ure.</i>	<i>Izbira in pripravlja vire za učne ure, načrtuje njihovo varno in učinkovito uporabo.</i>	<i>Izbira in pripravlja vire za učne korake ter načrtuje njihovo varno in učinkovito uporabo, pri tem upošteva interese učencev, njihovo jezikovno in kulturno izhodišče, pomaga si s pomožnim osebjem, kjer je to potrebno.</i>
3.1.4	<i>Načrtuje skupaj z mentorjem in kolegi.</i>	<i>Se vključi v timsko načrtovanje sestankov in načrtuje skupaj z mentorjem.</i>	<i>Se vključi in sodeluje v timih učiteljev na šoli. Kjer je mogoče, načrtuje sodelovanje drugih odraslih, ki omogočajo učenčovo učenje.</i>
3.1.5	–	<i>Kjer je možno, pomaga pri načrtovanju izvenšolskih dejavnosti.</i>	<i>Načrtuje možnosti za učenje pri izvenšolskih dejavnostih, kot npr. šolski obiski, muzeji, gledališča, terensko delo in različna dela, s pomočjo šolskega osebja, kjer je to potrebno.</i>

497 »Bodoči učitelji morajo opraviti tri obveznosti oz. naloge, ki se ocenjujejo. Prva naloga vsebuje vprašanja o učinkovitem učenju in poučevanju, druga naloga se nanaša na vlogo jezika v razredu, tretja naloga pa se nanaša na načrtovanje pedagoškega dela in spremljanje napredka učencev. Tako Qualified Teacher Status v Veliki Britaniji zahteva, da morajo imeti angleški učitelji ustrezno znanje o predmetu, jeziku in ustrezne sposobnosti poučevanja. Ravno tako pa morajo znati uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ovrednotiti in stalno izboljševati svoje delo v razredu.« V: Trškan, D. (2001). Letna konferenca angleških visokošolskih učiteljev, bodočih učiteljev in didaktikov zgodovine »Values in History Teacher Education and Research«. Coleraine, 7.–9. julij 2001. Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 3/4, str. 502.

3.2 Poučevanje: Spremljanje in ocenjevanje

	1. stopnja	2. stopnja	3. stopnja
3.2.1	<i>Spremlja in opazuje učenčevo delo.</i>	<i>Začenja spremljati in ocenjevati učenčevo delo za vrednotenje napredka glede na načrtovane cilje.</i>	<i>Ustrezno uporablja različne spremljevalne in ocenjevalne strategije za vrednotenje posameznikovega napredka v skladu z načrtovanimi cilji ter uporablja te informacije pri izboljšanju lastnega načrtovanja in poučevanja.</i>
3.2.2	<i>Spremlja učenčevo delo in posreduje, ko je treba, da jih spodbudi.</i>	<i>Podaja konstruktivno ustno in pisno povratno informacijo, da spodbudi učenčevo učenje.</i>	<i>Pri poučevanju spremlja in ocenjuje ter daje takojšino in konstruktivno povratno informacijo učencem, da jih spodbudi. Vključuje učence v razmišljanje, vrednotenje in izboljševanje lastnega dela.</i>
3.2.3	<i>Začenja prepoznati različne sposobnosti v opazovanih razredih oz. razredih, ki jih poučuje.</i>	<i>Ocenjuje izbrana dela učencev po nacionalnih kriterijih.</i>	<i>Pri ocenjevanju učenčevega napredka uporablja nacionalne stopenjske opise, kriterije, zahteve, nacionalne predpise in cilje. Kjer je treba, lahko dobi pomoč izkušenega učitelja.</i>
3.2.4	<i>Prepoznava nekatere potrebe tistih, ki imajo vedenjske, čustvene in socialne težave.</i>	<i>Prepoznava in začenja podpirati tiste, ki so manj uspešni, neuspešni ali nadarjeni.</i>	<i>Prepoznava in podpira bolj sposobne učence, učence, ki delajo pod pričakovani svoje starostne skupine, tiste, ki ne dosegajo rezultatov v skladu s svojimi potenciali, in učence z vedenjskimi, čustvenimi in socialnimi težavami. Kjer je treba, lahko dobi pomoč izkušenega učitelja.</i>
3.2.5	<i>Prepozna učence, ki se učijo angleščino kot drugi jezik.</i>	<i>Začenja ocenjevati raven pridobljenega znanja angleščine kot drugega jezika.</i>	<i>S pomočjo izkušenega učitelja ugotovi raven pridobljenega znanja angleščine kot drugega jezika. Začenja analizirati jezikovne zahteve in učne aktivnosti, da omogoči miselni izziv in jezikovno podporo.</i>
3.2.6	<i>Ustvarja postopek za beleženje učenčevega napredka in rezultatov.</i>	<i>Sistematično beleži učenčev napredek in rezultate.</i>	<i>Sistematično beleži učenčev napredek, da ustvari evidenco o obsegu učenčevega dela, napredka in rezultatov. S tem pomaga učencu pri pregledovanju in načrtovanju napredovanja.</i>
3.2.7	–	<i>Uporablja zapise o učenčevih dosežkih in napredku za pogovor o učencih z mentorjem.</i>	<i>Zapise uporablja kot osnovo za poročanje o učenčevih dosežkih in napredku (ustno, pisno, jedrnat, informativno in natančno) staršem, skrbnikom, drugim strokovnjakom in učencem.</i>

3.3 Poučevanje in vodenje razreda

	1. stopnja	2. stopnja	3. stopnja
3.3.1	<i>Opazuje, kako učitelji postavljajo visoka pričakovanja do učencev.</i>	<i>Ima visoka pričakovanja do učencev v skupini ali razredu za različne učne korake.</i>	<i>Ima visoka pričakovanja do učencev in gradi uspešne odnose, ki temeljijo na učenju in poučevanju. Oblikuje ustrezno učno okolje, v katerem se ceni različnost in v katerem se učenci počutijo varne in samozavestne.</i>
3.3.2	<i>Kaže zavedanje za zahtevano znanje, razumevanje in spretnosti, ki ustrezajo učencem, ki jih poučuje.</i>	<i>Začenja poučevati zahtevano znanje, razumevanje in spretnosti, ki ustrezajo učencem, ki jih začenja poučevati.</i>	<i>Zna poučevati zahtevano in pričakovano znanje, razumevanje in spretnosti, ki ustrezajo učnemu načrtu za tisto starost učencev, za katero se izobražuje.</i>
3.3.3	<i>Pri poučevanju uporablja jasno strukturo učnih korakov z ustreznimi učnimi cilji.</i>	<i>Pri poučevanju uporablja jasno strukturirane učne ure, ki omogočajo učencem jasnost učnih ciljev in vključujejo interaktivne učne metode.</i>	<i>Pri poučevanju uporablja jasne strukturirane učne ure ali zaporedja učnega dela, ki so za učence zanimivi in jih motivirajo: – učencem jasno prikaže učne cilje; – uporablja interaktivne učne metode in sodelovalno skupinsko delo; – spodbuja aktivno in neodvisno učenje, ki učencem omogoča, da sami razmišljajo, načrtujejo in vodijo lastno učenje.</i>
3.3.4	<i>Ugotovi in skrbi za nadarjene in za učence s posebnimi potrebami v šoli.</i>	<i>Začenja diferencirati poučevanje, da se lahko približa različnim potrebam.</i>	<i>Diferencira svoje poučevanje, da se lahko približa potrebam učencev, tistim s posebnimi potrebami in bolj sposobnim učencem. Kjer je treba, prosi za pomoč izkušenega učitelja.</i>
3.3.5	<i>Ugotovi, kako šola pomaga tistim, ki se učijo angleščino kot drugi jezik.</i>	<i>Začenja pomagati tistim, ki se učijo angleščino kot drugi jezik, tudi s pomočjo izkušenega učitelja.</i>	<i>Pomaga učencem, ki se učijo angleščino kot drugi jezik, tudi s pomočjo izkušenega učitelja, kjer je to potrebno.</i>
3.3.6	<i>Spozna različne interese učencev, njihove izkušnje in dosežke.</i>	<i>Črpa iz učenčevih različnih interesov, izkušenj in dosežkov pri svojem poučevanju.</i>	<i>Upošteva različne interese, izkušnje in interese, fantov in deklet, učencev iz različnih kulturnih in etničnih skupin, da lahko uspešno napredujejo.</i>
3.3.7	<i>Organizira in vodi učne korake glede na razpoložljivi čas.</i>	<i>Za vse učne ure in korake načrtuje in vodi ustrezne aktivnosti glede na razpoložljiv čas.</i>	<i>Učinkovito organizira in vodi pouk.</i>
3.3.8	<i>Pripravi ustrezne vire za učne korake.</i>	<i>Organizira in pripravi učne ure glede na rasporeditev in skrbi za vire, zdravje in varnost.</i>	<i>Organizira in vodi prostor, orodja, materiale, besedila in druge vire varno in učinkovito, tudi s pomočjo drugih sodelavcev, kadar je treba.</i>

	1. stopnja	2. stopnja	3. stopnja
3.3.9	<i>Deluje z določenimi postopki za ohranjanje discipline pri različnih korakih poučevanja.</i>	<i>Ohranja urejeno in konstruktivno učno okolje z jasnimi razrednimi pravili.</i>	<i>Postavlja visoke standarde vedenja učencev in oblikuje jasna pravila za disciplino v razredu, da lahko konstruktivno nadzoruje vedenje učencev, spodbuja samokontrolo in neodvisnost učencev.</i>
3.3.10	<i>Ugotovi IKT vire, dostopne na šoli.</i>	<i>Začenja uporabljati IKT pri poučevanju.</i>	<i>Učinkovito uporablja IKT pri poučevanju.</i>
3.3.11	<i>Uspešno poučuje določene skupine ali razrede za posamezne korake pod vodstvom mentorja.</i>	<i>Poučuje učence različne starosti in sposobnosti ter predmete.</i>	<i>Zna prevzeti odgovornost za poučevanje v razredu ali razredih za neprekinjeno in daljše obdobje. Zmore poučevati določeno starostno skupino učencev in učence takih sposobnosti, za katere se izobražuje.</i>
3.3.12	<i>Prebere šolsko politiko glede domačih nalog in se zaveda mentorjeve pomoči in izkušnji.</i>	<i>Pripravlja ustrezne domače naloge glede na šolsko politiko.</i>	<i>Pripravlja domače naloge in druge aktivnosti izven razreda, ki podpirajo šolsko delo, in spodbuja učence k individualnemu učenju.</i>
3.3.13	<i>Prebere šolsko politiko glede uporabe strokovnjakov in asistentov. Opazuje predmetnega učitelja pri vodenju asistentov in drugih odraslih.</i>	<i>Začenja upravljati delo asistenta in drugih odraslih pri svojem poučevanju.</i>	<i>Sodeluje s strokovnjaki in kolegi ter s pomočjo izkušenih kolegov, kadar je to treba, upravlja delo učiteljevih asistentov ali drugih odraslih za spodbujanje učenja učencev.</i>
3.3.14	<i>Prebere šolsko politiko glede strategij za uveljavitev enakih možnosti, o nasilju in spoznava mentorjevo reakcijo na takšne primere.</i>	<i>Ugotovi možnosti za spreminjanje stereotipnih pogledov in ustrezno ravna v primerih nasilja ali nadlegovanja s pomočjo mentorja.</i>	<i>Prepozna in učinkovita reagira na enake možnosti vseh učencev v razredu, spreminja stereotipne poglede, se spopada z nasiljem ali nadlegovanjem s pomočjo ustreznih strategij.</i>

Če povzamemo, so angleški standardi razdeljeni v kar 42 različnih kompetenc oz. indikatorjev. Tretji sklop je najboljšežnejši, saj kompetence kažejo na pomembnost učiteljevega dela v razredu. Tako je tudi pri predmetu PGCE History – Zgodovina, pri katerem še posebej poudarjajo standarde 3.3.2, 3.3.3, 3.3.5, 3.3.9 in 3.2.2.

Npr. pri standardu 3.3.3. od kandidatov še dodatno zahtevajo, da za prvo stopnjo znajo preverjati učenčevo razumevanje s pomočjo enostavnih vprašanj in zaključiti učne ure z ustnim povzetkom; za drugo stopnjo znajo uporabljati vprašanja za preverjanje učenčevega znanja, zaključiti učne ure z vključitvijo celega razreda in s povzetkom ter poslušati učenčeve odgovore ter jih konstruktivno popravljati. Pri tretji stopnji pa kandidati že vodijo učinkovita vprašanja, ki izzivajo in vključujejo vse učence, učne ure zaključijo z alternativnimi strategijami, ki preverjajo učenčevo razumevanje, poslušajo učence, analizirajo njihove odgovore in odzive ter podajajo konstruktivne povratne informacije za nadaljnje učenje.

Podobno je tudi pri standardu 3.3.2, pri katerem se za prvo stopnjo od kandidatov zahteva, da vzbudijo zanimanje in pozornost pri učencih, uporabljajo tablo in druga vizualna sredstva, da ustrezno razložijo učno vsebino ter uporabljajo ustrezne izraze in pojme. Pri drugi stopnji se zahteva, da učinkovito razlagajo in podajajo navodila, znajo povzeti bistvene elemente učne snovi ter uporabljajo demonstracijsko metodo za učenje znanja, razumevanja in spretnosti predmeta. Pri tretji stopnji pa znajo strukturirati podatke z vključitvijo ciljev in vsebine ter povzeti učno uro; ravno tako znajo predstaviti jasno, jedrnato učno vsebino z uporabo ustreznih izrazov in pojmov ter z dobrimi primeri in demonstracijsko metodo. Tretja stopnja zahteva tudi jasna navodila in pravilno razlago učne snovi.⁴⁹⁸

Francija

V Franciji morajo učitelji, ki poučujejo učence od 11. do 18. leta, končati visokošolski program iz predmeta Zgodovina (v trajanju od 3 do 4 let) in dvoletni program (lahko je tudi enoletni, brez enoletne priprave na izpit), ki vključuje enoletno pripravo na izpit CAPES in enoletno izobraževanje v posebnih pedagoških ustanovah, zlasti IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres⁴⁹⁹). Posebej se izobražujejo za collèges (višje razrede osnovne šole), za lycées (gimnazije) in poklicne srednje šole. V vseh šolah sta zgodovina in geografija skupna predmeta, zato se pripravljajo na oba predmeta.⁵⁰⁰

Sprejemni izpit CAPES (Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire) je v pisni in ustni obliki.⁵⁰¹ Pisni del vključuje zgodovinski in geografski esej, ustni del pa je učna priprava za zgodovino ali geografijo, razlaga zgodovinskega ali geografskega vira, uporaba in predstavitev izbranih uradnih dokumentov in učil za zgodovino ali geografijo.⁵⁰²

Vsi, ki naredijo sprejemni izpit, se lahko prijavijo na enoletno usposabljanje, ki se izvaja v pedagoških ustanovah, in opravljajo praktično delo v šolah, ki traja od 12 do 14 tednov oz. 4–6 ur tedensko.⁵⁰³ Število kandidatov je za enoletno usposabljanje

498 Secondary PGCE History Course Handbook 2005/06. University of Exeter, str. 15–17, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/Handbook22.9.05.doc> (22. 11. 2005).

499 Donnermair, C. (2003). Institutional Links between Schools and ITT Institutions. V: Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe (2003). Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 86. Spletna stran ustanov IUFM: www.iufm.fr/f_qu-iufm.htm (22. 11. 2005).

500 Donnermair, C. (2003). Institutional Links between Schools and ITT Institutions. V: Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe (2003). Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 86.

501 Primeri nalog so v: Le CAPES d'histoire-géographie (2000). Paris: Vuibert.

502 Le CAPES et l'Agrégation d'histoire et de géographie (2000). Paris: Armand Colin, str. 11–12.

503 Donnermair, C. (2003). Institutional Links between Schools and ITT Institutions. V: Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe (2003). Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 86.

V Franciji lahko kandidati opravljajo tudi izpit Agrégation (za visoke šole) posebej za zgodovino in za geografijo, ki je ravno tako ustni in pisni. Izpit iz zgodovine vključuje pisni del (esej o antični in srednjeveški zgodovini, esej o novoveški in sodobni zgodovini, razlago zgodovinskega besedila in geografski esej), v ustni obliki pa je učna priprava iz zgodovine, razlaga zgodovinskih virov in razlaga geografskih virov. Le CAPES et l'Agrégation d'histoire et de géographie (2000). Paris: Armand Colin, str. 8–12.

omejeno s številom razpisanih prostih mest za učitelje zgodovine in geografije v Franciji, kar pomeni, da vsi kandidati po uspešno opravljenem praktičnem delu dobijo službo.

Splošne profesionalne kompetence, ki jih kandidati pridobijo v začetnem izobraževanju oz. enoletnem usposabljanju, so predstavljene v posebnem pravilniku.⁵⁰⁴ Te kompetence so za vse učitelje v osnovnih in srednjih šolah (starost učencev od 11 do 18 let) enake in so razdeljene v tri sklope.

Prvi sklop zahteva, da je učitelj odgovoren do šolskega sistema, kar pomeni na eni strani, da pozna svoje pravice in dolžnosti (skrbi, da vsi učenci pridobijo znanja in sposobnosti), na drugi strani pa pozna glavne šolske dokumente in pravilnike, da lahko prispeva tudi k izboljšanju obstoječih predmetnikov in šolstva.⁵⁰⁵

Drugi sklop zahteva, da je učitelj odgovoren do svojega razreda, kar pomeni, da pozna svoj predmet, ki ga uči, da zna izbrati in predstaviti bistvo svojega predmeta različnim stopnjam in starosti učencev. Ne glede na predmet pa je odgovoren tudi za pisno in ustno izražanje ter sporočanje učencev (v francoskem jeziku). Ravno tako pa mora znati načrtovati, pripraviti, izvajati in ovrednotiti svoje poučevanje, določiti učne cilje in potrebne etape za njihovo uresničevanje ter uporabljati različna učna sredstva, še posebej informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Učitelj mora vsako šolsko uro znati upoštevati potrebe učencev, uporabljati načine ugotavljanja napredka učencev ter še posebej evalvirati svoje poučevanje in učenje. Učitelj se mora zavedati odgovornosti in pomembnosti svojega dela, kazati dinamičnost, znati prepričevati in spodbujati k učenju, vključevati učence v skupinsko ali aktivno delo, predvidevati in videti težave učencev ter jim pomagati itd.⁵⁰⁶

Tretji sklop pa vključuje odgovornost učitelja do šolske ustanove. Učitelj se mora zavedati pomena in vrednosti šolske ustanove za izobraževanje mladih in njihovo pripravo na družbeno življenje. Biti mora pripravljen delati v skupinah ali različnih skupnih projektih na šoli. Ravno tako mora znati konstruktivno komunicirati s starši in skrbniki učencev. Pripravljen pa mora biti tudi na sodelovanje z zunanjimi ustanovami in učitelji.⁵⁰⁷

Glavni cilji začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine in geografije pa so razdeljeni v štiri sklope:

- splošno znanje predmeta (znanje zgodovine in geografije, specifične metode in pojmi za oba predmeta, uporaba virov, namen poučevanja obeh predmetov: znanje, državljanska odgovornost, sposobnost interpretacije sveta),

504 Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997, <http://www.ac-reims.fr/ia51/dipeae/originaux/Circulaire%20no%2097-123%20du%2023%20mai%201997.htm> (20. 8. 2005).

505 Prav tam.

506 Prav tam.

507 Prav tam.

- poznavanje in uporaba učnega načrta (načrtovanje in zagotavljanje napredovanja, poznavanje in uresničevanje ciljev tem),
- poučevanje, spremljanje in vodenje učencev pri delu (dovzetnost za pričakovanja in potrebe razreda, razdeljevanje in poučevanje različnih faz, sposobnost prepričevanja in poslušanja, uporabljanje različnih učnih sredstev, analiziranje lastnega dela, ocenjevanje in izboljševanje učenčevega dela),
- poučevanje v šolskem posloju (sodelovanje pri šolskem delu, sodelovanje s kolegi istega predmeta in s predmeti istega razreda).⁵⁰⁸

Cilji tako predstavljajo kompetence učiteljev začetnikov zgodovine in geografije ter vključujejo poznavanje dela z učenci, poznavanje predmeta in tehnologije ter šolskega dela.

Predstavljene kompetence v Franciji ne pomenijo, da jih je treba absolutno pridobiti in usvojiti že v začetnem izobraževanju, ampak postopoma z nadaljnjim izobraževanjem in prakso. Poslanstvo učiteljev je, da izobražujejo mlade, ki so jim zaupani, prispevajo k izobraževanju in zagotavljajo mladim izobrazbo za družbeno in poklicno vključevanje. Učitelji so sicer avtonomni pri svojem poklicu, vendar pa morajo upoštevati, da so učenci v središču njihovega dela in razmišljanja. Učitelji morajo upoštevati vse učence ne glede na razlike in morajo biti pozorni na njihove težave. Ravno tako pa se morajo stalno izobraževati in slediti novostim svojega predmeta.

Glavni cilj začetnega usposabljanja v Franciji je, da na eni strani učitelji spoznajo vso odgovornost svojega poklica, na drugi strani pa, da pridobijo željo in sposobnost nadaljevati svoje izobraževanje ter izpopolnjevati svoje poučevanje in ga stalno prilagajati učencem.

Slovenija

V Sloveniji morajo učitelji, ki poučujejo zgodovino v osnovni ali srednji šoli, končati pedagoško smer zgodovine. Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je pedagoška smer sestavljena tako, da vključuje akademski študij zgodovinskih predmetov in študij akademskih predmetov drugega izbranega predmeta (dvpredmetni študij).⁵⁰⁹ Posebnost pa so splošni pedagoško-psihološki predmeti (Didaktika, Pedagogika, Andragogika in Psihologija za učitelje) in predmet Didaktika zgodovine, ki vključuje tudi pedagoško prakso. Tako diplomanti določeno število kompetenc pridobijo že v času dodiplomskega študija.

508 Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe (2003). Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 180–181.

509 Podatki za Slovenijo so za dodiplomski študij oz. predbolonjski študij.

Kompetence, ki jih diplomant pridobi pri splošnih pedagoško-psiholoških predmetih, so naslednje:

»Učinkovito poučevanje:

- je usposobljen za preoblikovanje in posredovanje strokovnopredmetnih vsebin na učencu razumljiv način;
- pri uresničevanju šolskega kurikulumuma ustrezno povezuje cilje učnih načrtov, vsebine, načine učenja in razvoj učencev;
- učinkovito načrtuje, organizira in izvaja učne aktivnosti;
- obvlada principe raziskovanja na pedagoškem področju ter jih uporablja pri izboljševanju učenja in poučevanja;
- spodbuja aktivno in neodvisno učenje, ki učencem omogoča, da sami načrtujejo, spremljajo, vrednotijo in uravnavajo svoje učenje;
- spodbuja sodelovalno učenje, ki učencem omogoča razvoj socialnih veščin za uspešno sodelovanje v različnih heterogenih skupinah.

Vseživljenjsko učenje:

- uporablja ustrezne metode za motiviranje učencev in razvija strategije, ki omogočajo vseživljenjsko učenje;
- spodbuja prožnost in vztrajnost pri soočanju z novimi izzivi in nalogami ter sposobnost samovrednotenja pri učencih;
- pri delu uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in pri učencih razvija informacijsko pismenost;
- pri učencih razvija komunikacijske in socialne veščine.

Vodenje in komunikacija:

- učinkovito komunicira z učenci in razvija pozitivne odnose z njimi;
- oblikuje spodbudno učno okolje in skupnost učencev, v kateri se ceni različnost in v kateri se učenci počutijo sprejete, varne in samozavestne;
- oblikuje jasna pravila za vedenje in disciplino v razredu; pravila temeljijo na spoštovanju vseh udeležencev;
- se uspešno sooča z neprimernim vedenjem, agresivnostjo, konflikti in uporablja ustrezne strategije za njihovo reševanje;
- daje vsem učencem enake možnosti in prilagaja delo njihovim individualnim posebnostim;
- prepozna učence s posebnimi potrebami, njihova močna in šibka področja, prilagaja delo njihovim zmožnostim in po potrebi sodeluje z ustreznimi strokovnjaki in ustanovami.

Preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev:

- ustrezno uporablja različne načine spremljanja, preverjanja in ocenjevanja napredka posameznega učenca v skladu s cilji ter daje konstruktivno povratno informacijo;

- spremlja in vrednoti napredek učencev na področju usvajanja strategij učenja, učenja socialnih veščin, bralne in informacijske pismenosti;
- seznanja starše in druge odgovorne osebe z napredkom učencev.

Širše profesionalne kompetence:

- razvija pozitiven odnos do učencev, kaže spoštovanje do njihovega družbenega, kulturnega, jezikovnega, verskega izhodišča;
- pri svojem delu upošteva etična načela in zakonska določila;
- kaže in spodbuja pozitivne vrednote, stališča in vedenje, ki ga pričakuje od učencev;
- učinkovito komunicira in sodeluje s starši ter drugimi osebami, odgovornimi za učence;
- sodeluje z drugimi učitelji in sodelavci na šoli;
- se vključuje in sodeluje v različnih aktivnostih v ožjem in širšem okolju ter na področju izobraževanja;
- načrtuje, spremlja, vrednoti in uravnava lasten profesionalni razvoj.⁵¹⁰

Študentje pri predmetu Didaktika zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani (120 ur v 4. letniku⁵¹¹) pridobijo naslednje kompetence:

- poznajo učne cilje sodobnega pouka zgodovine in didaktično-metodično zasnovanost učnih načrtov, učbenikov in priročnikov za pouk zgodovine ter zunanjih izpitov iz zgodovine;
- so usposobljeni za letno in dnevno načrtovanje, organiziranje, izvajanje in ocenjevanje rednega pouka in izvenšolskih dejavnosti s poudarkom na aktivni vlogi učencev;
- uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo;
- so usposobljeni za opazovanje, spremljanje, vrednotenje in samoocenjevanje učnega procesa;
- kažejo zadovoljstvo, odgovornost in pozitiven odnos do pedagoškega dela.⁵¹²

Zgornje kompetence so sinteza sprotnih kompetenc, ki jih študentje pridobijo pri posameznih obveznostih.

Tako predavanja omogočajo, da študent pozna didaktično-metodične značilnosti sodobne didaktike zgodovine (učnih načrtov, učbenikov, priročnikov itd.) in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah; pozna sodobne učne oblike, metode, tehnike, strategije, sredstva, dejavnosti in načine ocenjevanja; pozna načine spremljanja in raziskovanja pouka ter permanentnega izobraževanja.

510 Peklaj, C. (2005). Kompetence študentov. V: Učni načrti splošnih pedagoško-psiholoških predmetov in specialnih didaktik na Filozofski fakulteti. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (za potrebe projekta Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004 in 2005), str. 7.

511 Predmet Didaktika zgodovine je bil od študijskega leta 2002/03 do študijskega leta 2011/12.

512 Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine 2005/06. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino, str. 3; Trškan, D. (2004). Osebna mapa. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino, str. 40; Učni načrti splošnih pedagoško-psiholoških predmetov in specialnih didaktik na Filozofski fakulteti (2005). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (za potrebe projekta Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004 in 2005), str. 56.

Skupinske in individualne hospitacije, analize in zapisniki omogočajo, da študent spremlja, opazuje, zapisuje, ovrednoti učni proces in uporablja didaktično terminologijo.

Krajša seminarska naloga v obliki didaktičnega članka omogoča, da študent išče, izbira, analizira, sintetizira in vrednoti ter predstavlja različne učne vire za pouk zgodovine.

Krajše pisne naloge omogočajo, da študent uporablja didaktično-metodično teoretično znanje na konkretnih primerih.

Priprave in nastopi omogočajo, da študent načrtuje učne cilje, vsebino, oblike, metode, tehnike, strategije, sredstva in naloge; podaja učno snov zanimivo, jasno in sistematično; spodbuja učence in jih ustrezno vključuje v učni proces; ustrezno uporablja učne oblike, metode, tehnike ter učila in učne pripomočke; vodi učinkovito komunikacijo v razredu; izvaja prehode med etapami in različnimi učnimi načini ter primerno glasno in vživeto izvaja pouk.

Pedagoška praksa in vodenje dnevnika omogočata, da študent povezuje didaktično-metodično teoretično znanje s praktičnim pedagoškim delom v osnovni in srednji šoli; pozna način delovanja šole in šolsko dokumentacijo, kaže pozitiven odnos do učencev in mentorja, pozna pedagoško delo učitelja zgodovine; uporablja samorefleksijo in samoocenjevanje.

Ustni zagovor omogoča, da študent pokaže znanje, razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje didaktično-metodičnih elementov.

Osebna mapa omogoča, da študent razmišlja o svojem delu, se samovrednoti in samoocenjuje, načrtuje svoje obveznosti, zbira svoje izdelke in ureja osebno mapo.

Dodatne pedagoške dejavnosti (računalniško usposabljanje, obiski predavateljev, obiski pedagoških ustanov) pa omogočajo, da študent pozna vsestransko pedagoško delo v osnovnih in srednjih šolah, muzejih in v šoli v naravi, se zanima in kaže odgovornost za permanentno izobraževanje ter uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.⁵¹³

Če povzamemo, študentje pri predmetu Didaktika zgodovine spoznajo naloge in pomen predmeta zgodovina, se naučijo samostojno načrtovati in izvajati učno delo v razredu, spremljati napredovanje učencev ter izboljševati pedagoško delo kot razmišljajoči praktiki in akcijski raziskovalci, kar je solidna osnova za opravljanje enoletnega pripravništva.

513 Trškan, D. (2004). Osebna mapa. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino, str. 40.

Enoletno pripravništvo se izvaja 10 mesecev in ga lahko opravljajo diplomanti tudi brez pedagoško-andragoške izobrazbe. Na koncu opravljajo ustni strokovni izpit.⁵¹⁴

V pravilniku o pripravništvu sicer niso določene kompetence, ampak le področja, za katera se pripravnik usposablja. Ta pa so za vse šolske stopnje:

- *»seznanjenje z načrtovanjem organizacije in izvedbe programa za predšolske otroke oziroma izobraževalnega programa ali strokovnega področja, za katerega se pripravnik v vrtcu oziroma šoli usposablja;*
- *seznanjanje z različnimi metodami in oblikami vzgojnega oziroma vzgojno-izobraževalnega /.../ dela;*
- *poglobljanje specialne didaktike pri predmetu oziroma predmetnem področju, za katerega se pripravnik usposablja, vključno z oblikovanjem podrobnega vzgojnega oziroma učnega načrta, pripravo vzgojne oziroma učne ure in njeno izvedbo, pripravo naloge za preizkus znanja, hospitiranjem pri urah mentorja in drugih vzgojiteljev oziroma učiteljev;*
- *pridobivanje izkušenj pri vzpostavljanju dobrih človeških in delovnih odnosov z otroki, učenci in dijaki;*
- *pridobivanje izkušenj pri razvijanju skupinske dinamike, komunikacije in izvajanju metod in oblik dela ter pri uporabi vzgojnih oziroma učnih pripomočkov;*
- *poglobljanje znanj o preverjanju, ocenjevanju in spremljanju razvoja in napredka otroka, učenca in dijaka;*
- *poznavanje razredniških nalog s poudarkom na pripravi seje oddelčnega učiteljskega zbora, pripravi roditeljskega sestanka in drugih oblik sodelovanja s starši, utemeljitvi vzgojnega ukrepa in mentorstvu razredne skupnosti;*
- *reševanje problemov v zvezi s pravicami otrok, učencev in dijakov s poudarkom na ugovoru na oceno in statusu vajenca in dijaka;*
- *samostojno opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela pod vodstvom mentorja;*
- *usposabljanje v svetovanju otrokom, učencem, dijakom, vzgojiteljem oziroma učiteljem in staršem;*
- *seznanjanje s primarnim in sekundarnim preventivnim delom, vezanim na vrtec oziroma šolo in na posameznika;*
- *usposabljanje za smotrno izbiro ustreznih vsebin in metod dela pri izvajanju programa za predšolske otroke;*
- *usposabljanje v slovenskem knjižnem jeziku kot jeziku pedagoške komunikacije /.../;*
- *poznavanje ustavne ureditve Republike Slovenije in človekovih ter otrokovih pravic in temeljnih svoboščin in*
- *poznavanje predpisov, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja.*«⁵¹⁵

514 Ustni strokovni izpit je bil sestavljen iz treh delov: poznavanje ustavne ureditve Republike Slovenije in predpisov, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine, poznavanje predpisov, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja, in poznavanje knjižnega jezika. Pravilnik o pripravništvu in o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Št. 166-4/96. 33. člen. Uradni list RS, št. 12/96, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199630&stevilka=2002> (22. 11. 2005).

515 Pravilnik o pripravništvu in o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Št. 166-4/96. 9. člen. Uradni list RS, št. 12/96, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199630&stevilka=2002> (22. 11. 2005).

Desetmesečno pripravništvo pomeni usposabljanje za samostojno vzgojno-izobraževalno delo in tudi pripravo na strokovni izpit.

Kompetence izkušenih učiteljev

Kompetence izkušenih učiteljev zgodovine naj bi se nanašale na naslednje elemente:

- predmetno znanje (poznavanje vsebine izbrane teme, izbor vsebine), načrtovanje učne ure (učna priprava je izdelana, jasni učni cilji, pripravljene naloge in aktivnosti za učence, pripravljena učna sredstva, izbrana učna vsebina);
- poučevanje in učne metode (uvodna ustreza motivacija, ustreza navodila, razlaga in demonstracija, ustrezen izbor metod, izbor in ustreznost učnih oblik, različna vprašanja in sodelovanje učencev, ustreza komunikacija, ustreza uporaba časa za aktivnosti in naloge, različne učne metode, različna učila, ustrezen tempo in izraba časa, razumljivost in pravilnost predstavitve vsebine, čas za zaključek, preverjanje doseženih učnih ciljev);
- vodenje razreda in odnos do učencev (ustrezen uvod, prehodi in zaključki, ohranitev pazljivosti in pozornosti učencev oz. zanimanja in motivacije učencev, kontrola hrupa in govora, spoštovanje učencev);
- spremljanje in ocenjevanje učenčevega napredka (sprotno kontroliranje oz. preverjanje znanja učencev, predviden čas za preverjanje učnih ciljev, sprotna povratna informacija učencem);
- uspešnost (učinkovit pristop za ves razred, skupinsko, parno ali individualno delo, visoka pričakovanja za delo in obnašanje učencev, ustreza disciplina, navdušenje, spodbujanje učencev k radovednosti in zanimanju za predmet, kakovostno učenje učencev, ovrednotenje lastnega dela).⁵¹⁶

21. stoletje pa zahteva od učitelja tudi nove naloge in spretnosti, npr. »usmeritev od poučevanja k učenju, nadalje poudarek na uporabi sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (različne sposobnosti, posebne potrebe, multikulturne razlike), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Za uspešno prevzemanje vseh teh novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj.«⁵¹⁷

V nadaljevanju je predstavljen še primer kompetenc, uvrščenih v pet skupin. Predstavljajo kompetence, ki naj bi jih sodobni izkušeni učitelji imeli. Prva skupina je usposobljenost učiteljev za nove načine dela v razredu, kjer gre za uporabo ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev in organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom spodbuditi

⁵¹⁶ Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History* 11–18. London. New York: Continuum, str. 52.

⁵¹⁷ Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika. Posebna izdaja: Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji*, letnik 55, str. 55–56.

in olajšati proces učenja. Pomembno je tudi timsko delo (poučevanje) z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu z istimi učenci. Druga skupina kompetenc se nanaša na usposobljenost učiteljev za nove naloge dela zunaj razreda, to je na šoli in s socialnimi partnerji, in vključuje učiteljevo razvijanje šolskega kurikula, organizacijo in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela ter sodelovanje s starši in drugimi socialnimi partnerji. Tretja skupina vključuje usposobljenost učiteljev za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih, pri kateri gre za učiteljevo razvijanje usposobljenosti učencev za vseživljenjsko učenje v družbi znanja, poudarjanje državljske vzgoje učencev ter povezovanje in uporabo novih kompetenc pri posameznih predmetih ali predmetnih področjih. Četrta skupina se nanaša na razvijanje profesionalnosti, ki vključuje raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov ter odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja. Peta skupina pa se nanaša na uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki vključuje učiteljevo uporabo IKT pri pouku, drugem strokovnem delu in tudi za potrebe lastnega poklicnega razvoja.⁵¹⁸

Če primerjamo kompetence učitelja začetnika in izkušenega učitelja, potem so izkušeni učitelji bolj usposobljeni za sodelovalno delo (s šolo, ustanovami ...), bolj znajo usposabljanje učencev za vseživljenjsko učenje in spremljati lastni pedagoški razvoj.

Zaključek

Če primerjamo izobraževanje učiteljev zgodovine na začetku 21. stoletja, lahko ugotovimo, da imata angleški in francoski šolski sistem začetno izobraževanje učiteljev v sklopu podiplomskega študija (enoletni program z najmanj 12 tedni praktičnega dela na šolah). V Sloveniji pa se začetno izobraževanje učiteljev začne že v diplomskem študiju. Po končanem dodiplomskem študiju lahko kandidati že začnejo samostojno poučevati. Opraviti morajo še enoletno pripravništvo, ki se lahko primerja s francoskim in angleškim enoletnim programom. V Veliki Britaniji in Franciji so v ta program vključeni univerzitetni učitelji in učitelji mentorji na šolah, v Sloveniji pa le učitelji mentorji. V Veliki Britaniji se začetno izobraževanje konča s pisnim izpitom, v Franciji pa je potreben pisni in ustni sprejemni izpit. V Sloveniji se pripravništvo zaključí z ustnim strokovnim izpitom (dopolnjen tudi s pisnimi učnimi pripravami). Razlika je tudi v tem, da kandidati v Franciji in Veliki Britaniji ne morejo poučevati na šolah brez dokončanja enoletnega programa, v Sloveniji pa lahko poučujejo samostojno že študentje ali diplomanti brez pedagoške prakse oz. pedagoške smeri študija.

⁵¹⁸ Vzeto iz: Razdevšek Pučko, C., Taštanoska, A., Plevnik, T. (2004). Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev. Vzgoja in izobraževanje, letnik 35, št. 3, str. 29.

Kompetence so sestavni del standardiziranih programov, v katerih je pomembna predvsem kakovost izvajanja programa za kakovostno izobraževanje študentov. »Ker razumemo kompetence kot kombinacijo znanja, spretnosti, sposobnosti in odnosa do učenja in dela, ki so v medsebojni povezavi, spodbuda njihovemu oblikovanju zahteva pripravo in izvedbo kompleksnega učnega procesa, v katerem so učenci aktivni v učenju in opazovanju lastnega učenja.«⁵¹⁹ To pa je naloga visokošolskih ustanov oz. visokošolskih učiteljev bodočih učiteljev in vseh sodelujočih (učiteljev mentorjev, šolskih koordinatorjev ...). Tako bi morali biti vsi sodelujoči pri začetnem izobraževanju učiteljev podkovani v predmetnem in didaktičnem znanju, zlasti v načrtovanju učne ure, vodenju, svetovanju in vrednotenju poučevanja, morali bi biti pošteni, pristni in iskreni pri komunikaciji ter seveda izkušeni, reflektivni in sposobni sodelovanja z različnimi učitelji, kolegi in ustanovami (učno partnerstvo).⁵²⁰

Glavni namen začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine je ravno tako: »Bodočega učitelja je treba opremiti s potrebnimi kompetencami za začetek dela, hkrati pa ga motivirati za nadaljnji profesionalni razvoj v vsej učiteljski karieri.«⁵²¹ Kakovost učiteljeva dela ni odvisna samo od znanja in spretnosti učitelja, ampak tudi od osebnostnih kvalitiet (spoštovanje, skrb, pogum, vživljanje ...) in osebnostnih vrednot, prepričanj ali obnašanj, kar je sicer težje doseči pri začetnem izobraževanju.⁵²² Učiteljevo delo je poklic, ki bi moral vključevati avtonomijo, odgovornost, samokritičnost, refleksijo, akcijsko raziskovanje in stalno vseživljenjsko izobraževanje.⁵²³

519 Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. *Sodobna pedagogika*, letnik 55, št. 1, str. 75.

520 Več o kompetencah mentorjev: Dietling Fischer, D. (2005). *Kompetence mentorjev*. V: Konferenca: Partnerstvo in mentorstvo v izobraževanju učiteljev. 22.–24. september 2005, Bled. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v sodelovanju z mednarodnim projektom MINT. Gradivo za delavnico.

521 Razdevšek Pučko, C., Tašanoska, A., Plevnik, T. (2004). *Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev*. Vzgoja in izobraževanje, letnik 35, št. 3, str. 30.

522 Discussion Paper. Standards and the Quality of Teachers and Teacher Educators (2005). Academic Committee 30th Annual ATEE Conference Amsterdam 22–26 October 2005, str. 4.

523 Prav tam, str. 5.

OBVEZNA PEDAGOŠKA PRAKSA ZA ŠTUDENTE 4. LETNIKA ZGODOVINE PEDAGOŠKE SMERI⁵²⁴

Uvodno pojasnilo

V prispevku je predstavljena obvezna dvotedenska pedagoška praksa iz zgodovine za študente 4. letnika zgodovine dvopredmetne pedagoške smeri na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, **ki je potekala od študijskega leta 2002/03 do študijskega leta 2004/05**. Zato se vsi opisi nanašajo na ta študijska leta. Prvotni prispevek iz leta 2005 je preoblikovan v pretekli glagolski čas.

Uvod

Od študijskega leta 1999/2000 do študijskega leta 2001/02 je na Oddelku za zgodovino potekala prostovoljna enotedenska pedagoška praksa v osnovnih ali srednjih šolah za študente 4. letnika pedagoške smeri zgodovine. Odgovori na anketni vprašalnik, ki so ga izpolnjevali študentje in učitelji – mentorji, so pokazali, da mora biti pedagoška praksa obvezna za vse študente in da mora biti organizirana tako, da se upoštevajo tudi individualni interesi in potrebe študentov ter učiteljev, saj je pedagoška praksa izredno koristna tako za študente kot za učitelje.⁵²⁵

Zato je bila v študijskem letu 2002/03 uvedena obvezna dvotedenska pedagoška praksa kot sestavni del prenovljenega predmeta Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino na Filozofski fakulteti.⁵²⁶ Glavni namen pedagoške prakse je bil, da se študentje pripravijo na začetno samostojno opravljanje učiteljskega poklica. Pedagoška praksa je trajala dva tedna oz. vsaj osem delovnih dni in je omogočala posameznemu študentu(-ki) hospitiranje izkušenega učitelja v osnovni ali srednji šoli, izvajanje nastopov, seznanjanje z učnim načrtom in učili za zgodovino, učenje uporabe učnih pripomočkov, seznanjanje s pedagoško dokumentacijo (zlasti šolsko redovalnico in dnevnikom) ter udeležbo pri dodatnih dejavnostih (npr. krožkih, sestankih, ekskurzijah ipd.) itd.

V prispevku je predstavljen potek izvedbe dvotedenske obvezne pedagoške prakse in tudi rezultati anket za študente in učitelje mentorje, ki so sodelovali pri pedagoški praksi v letih 2003 in 2004.

524 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 59, št. 1/2, str. 193–202.

525 Trškan, D. (2001). Prostovoljna tedenska pedagoška praksa študentov zgodovine. V: *Visokošolski pouk – malo drugače*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 77–81.

526 Trškan, D. (2002). *Didaktika zgodovine 2002/03*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2003). *Didaktika zgodovine 2003/04*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino; Trškan, D. (2004). *Didaktika zgodovine 2004/05*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Priprava na pedagoško prakso

Pedagoška praksa je bila sestavni del praktičnih vaj pri Didaktiki zgodovine in se je najpogosteje izvajala v poletnem semestru 4. letnika. Študentje so morali izbrati čas opravljanja tako, da niso ovirali dela pri drugih predmetih. Zato so morali že na začetku študijskega leta načrtovati vse obveznosti, ki so jih imeli v poletnem semestru, in ta načrt zabeležiti tudi v osebni mapi.

Študentje so bili seznanjeni s pedagoško prakso na uvodnem predavanju. Informacije o pedagoški praksi so bile objavljene v študijskem programu za vsako študijsko leto posebej, posebne informacije z minimalnimi obveznostmi pa so bile objavljene tudi v publikaciji Dnevnik pedagoške prakse.⁵²⁷ Študentje so prejeli obrazec za pedagoški dnevnik tudi v elektronski obliki.

Študentje, ki so si sami izbrali osnovno ali srednjo šolo, so morali vodstvu šole predložiti uvodno pismo, ravno tako pa tudi učitelju – mentorju. Učitelj – mentor je prejel tudi informativni priročnik, ki je vseboval navodila za pedagoško prakso in tudi seznanjal učitelje z didaktično-metodičnimi novostmi pri pouku zgodovine.⁵²⁸

Študentje, ki niso mogli pridobiti šol za opravljanje pedagoške prakse v svojem kraju, so le-to lahko opravljali v ljubljanskih osnovnih ali srednjih šolah, ki jih je izbrala visokošolska učiteljica.

Opravljanje pedagoške prakse

V času pedagoške prakse so morali študentje opraviti vsaj šest hospitacij oz. spremljati potek pouka pri učitelju (vsaj tri različne učne vsebine), opraviti vsaj osem samostojnih nastopov, od katerih pa so morali biti vsebinsko različni vsaj štirje nastopi. V primeru ponovitve učne vsebine so morali študentje spremeniti učne oblike in metode dela.

Študentje so morali biti na šoli prisotni vsaj šest dodatnih ur (npr. pri krožku, dodatnem pouku, krajši ekskurziji, sestanku, konferenci, konzultaciji z učiteljem ipd. oz. pri vsaj dveh različnih dejavnostih). Dodatne dejavnosti s številom ur so študentje predstavili tudi v dnevniku.

527 Trškan, D. (2004). Dnevnik pedagoške prakse. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

528 Trškan, D. (2003). Priročnik za učitelje zgodovine. Pedagoška praksa študentov 4. letnika pedagoške smeri zgodovine. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Če so študentje izbrali obe stopnji, potem so morali opraviti najmanj enotedensko pedagoško prakso v osnovni šoli in enotedensko pedagoško prakso v srednji šoli. V tem primeru so se minimalne obveznosti razpolovile.

V skladu z individualnimi potrebami in interesi pa so lahko študentje povečali število hospitacij ali nastopov v dogovoru z učiteljem – mentorjem. Učitelj in študent sta načrtovala urnik hospitacij in nastopov za dva tedna. V prvem tednu je bilo več hospitacij kot nastopov. Urnik hospitacij in nastopov je bil pripravljen vsaj en teden pred začetkom pedagoške prakse. Dvotedenska praksa je bila strnjena, v primeru, če to ni bilo mogoče, pa so morali študentje čim prej opraviti vse obveznosti.

Vloga učiteljev – mentorjev je bila zahtevna in tudi odgovorna naloga. Učitelji – mentorji so dajali vzor za poučevanje, organiziranje in vodenje pouka, omogočali so spoznavanje nalog in odgovornosti učiteljev, sodelovali so s študenti, jim dajali priložnosti za samostojno poučevanje, sporočali povratne informacije in spodbujali refleksijo.

Glavne naloge učiteljev – mentorjev v času pedagoške prakse so bile: izvedba vsaj šestih vzornih nastopov za študenta, pomoč in svetovanje pri osmih samostojnih nastopih študenta, vključevanje študenta pri dodatnih dejavnostih na šoli, npr. pri krožku, dodatnem pouku, krajši ekskurziji, sestanku, konferenci, konzultaciji z učiteljem ipd., izpolnitev anketnega vprašalnika, ki je bil v pedagoškem dnevniku študenta, in izpolnitev ocenjevalnega obrazca v pedagoškem dnevniku.

Dodatne obveznosti učitelja pa so bile lahko še seznanitev študenta z učnim načrtom in učili za zgodovino, pomoč študentu pri uporabi učnih pripomočkov (npr. grafoskop, diaproyektor, video ipd.), seznanitev študenta s pedagoško dokumentacijo (dnevnik, redovalnica, letni delovni načrt po razredih ...), seznanitev študenta s šolo in organizacijo pouka, izvedba več vzornih nastopov za študenta, pomoč pri dodatnih samostojnih nastopih študenta itd.

Učitelji – mentorji pa so lahko v dogovoru s šolo in študenti dodali tudi druge dejavnosti, ki so pripomogle k pedagoški usposobljenosti študentov – bodočih učiteljev zgodovine v osnovnih in srednjih šolah.

V času pedagoške prakse so si lahko študentje izposodili učila na oddelku oz. v didaktičnem kabinetu. Učitelji in študentje so lahko komunicirali z visokošolsko učiteljico na več načinov: po telefonu ali elektronski pošti, pisno ali ustno na govorilnih urah. V času pedagoške prakse se je priporočalo tudi branje didaktične literature, ki so jo študentje lahko dobili v različnih knjižnicah.

Dnevnik pedagoške prakse

Seveda pa je zahtevala pedagoška praksa tudi pisanje dnevnika, ki so ga morali študentje natančno izpolniti. Opravljena pedagoška praksa in izpolnjeni dnevnik sta bila sestavni del študijskih obveznosti, ocena mentorja pa je tudi prispevala h končni oceni dnevnika pedagoške prakse.

Pedagoški dnevnik je vseboval naslednje rubrike, ki so jih izpolnili študentje:

1. Moja pričakovanja
2. Urnik
3. Predstavitev šole
4. Zapisniki dela po dnevih
5. Zapisnik nastopov učitelja
6. Učne priprave študenta
7. Glavne pridobitve dvotedenske učne prakse
8. Samoocenjevalni obrazec
9. Anketni vprašalnik za študenta
10. Anketni vprašalnik za učitelja
11. Mentorjeva ocena⁵²⁹

Študentje so morali v urnik natančno navesti datume in ure za hospitacije učiteljev in samostojne nastope. V primeru, da so študentje opravljali hospitacije in nastope pri različnih učiteljih, so morali urnik hospitacij in nastopov ter dodatnega pedagoškega dela navesti posebej za vsakega učitelja.

Študentje so vadili pisanje zapisnikov in učnih priprav na več načinov ter poskušali opisati svoje razmišljanje o pedagoškem delu in občutke na pedagoški praksi, učitelji – mentorji pa so izpolnili 10. in 11. rubriko v pedagoškem dnevniku.

Ocenjevanje pedagoške prakse

Pri pedagoški praksi se je ocenjeval predvsem pedagoški dnevnik, ravno tako pa se je upoštevala tudi mentorjeva ocena pedagoškega dela študentov na praksi.

Mentorjeva ocena dela študenta je bila sestavljena iz treh delov. V prvem delu je učitelj podal mnenje o celotnem delu študenta na pedagoški praksi. V drugem delu je ocenil nastope študenta s pomočjo treh kriterijev (vsebinska priprava na nastope, metodična spretnost, vloženi trud in pozitiven odnos do dela). Za vse kriterije sta bili predvideni dve stopnji: zelo uspešen in uspešen. V tretjem delu pa je ocenil

⁵²⁹ Ideje za pedagoški dnevnik so vzete tudi iz: Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2003). Pedagoška praksa. Teaching Practice Pack. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Cencić, Mi., Cencić, Ma. (1994). Praktično usposabljanje kandidatov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

celotno delo z ocenami (zelo uspešno, uspešno, dobro ali manj uspešno) in podal kratko obrazložitev.

Ocenjeni dnevnik pedagoške prakse so študentje vložili v osebno mapo in dodali ocenjevalni obrazec, ki je predstavljen v nadaljevanju.

Preglednica 12: Primer ocenjevalnega obrazca za dnevnik pedagoške prakse

Točke/ Kriteriji:	Urejenost dnevnika	Izpolnjeni obrazci	Šest zapisnikov hospitacij	Osem učnih priprav	Mentorjeva ocena (iz dnevnika)
0	Dnevnik ni oddan v roku.	Obrazci niso oddani v roku.	Zapisniki niso oddani v roku.	Dnevnik ni oddan v roku.	
0,5	Dnevnik je manj pregledno urejen. Naslovna stran nima vseh podatkov o šoli.	Nekateri obrazci niso izpolnjeni oz. več obrazcev je pomanjkljivo izpolnjenih.	Priloženi so vsaj trije zapisniki. Zapisniki so izredno pomanjkljivo in nečitljivo napisani ter niso v skladu z določenimi obrazci.	Dnevnik vključuje manj kot štiri učne priprave. Učne priprave ne vključujejo zahtevanih didaktično-metodičnih elementov. Učne priprave so napisane zelo nečitljivo in nepregledno.	
1	Dnevnik je zelo pregledno urejen. Naslovna stran ima vse potrebne podatke o šoli, učitelju in študentu.	Vsi obrazci so natančno izpolnjeni (zlasti 1.–4., 7.–12.).	Priloženi so trije zapisniki. Navedenih razlik pri razredih z enako učno snovjo ni. Zapisniki so pomanjkljivo izpolnjeni in nečitljivo napisani. Zapisniki so zapisani po enem obrazcu.	Dnevnik vključuje štiri učne priprave. Učne priprave so nepregledno in izredno pomanjkljivo napisane.	
1,5			Priloženi so štirje zapisniki, dva pa sta enaka oz. navedenih podrobnih razlik pri razredih z enako učno snovjo ni. Manjše pomanjkljivosti nekaterih zapisnikov. Zapisniki so zapisani z dvema obrazcema.	Dnevnik vključuje pet učnih priprav. Večje pomanjkljivosti so pri izdelavi učnih priprav.	Mentorjeva ocena vključuje pri vseh treh kriterijih uspešno.
2			Priloženo je šest zapisnikov z različnimi obrazci (od tega vsaj trije z različno učno vsebino), ki so natančno izpolnjeni. Natančno so navedene razlike v razredih z isto učno vsebino.	Dnevnik vključuje štiri učne priprave, pri štirih pa ni metodičnih variant na enako učno snov.	Mentorjeva ocena vključuje pri dveh kriterijih uspešno.
2,5				Dnevnik vključuje šest učnih priprav, pri dveh učnih pripravah z enako učno vsebino ni metodičnih variant. Manjša pomanjkljivost je pri izdelavi učnih priprav.	Mentorjeva ocena vključuje pri dveh kriterijih zelo uspešno.

Točke/ Kriteriji:	Urejenost dnevnika	Izpolnjeni obrazci	Šest zapisnikov hospitacij	Osem učnih priprav	Mentorjeva ocena (iz dnevnika)
3				Dnevnik vključuje osem učnih priprav (od tega štiri z različno učno vsebino), ki so izdelane po navodilih za izpitni učni nastop. Učne priprave z enako učno snovjo vsebujejo metodične variante.	Mentorjeva ocena vključuje pri vseh kriterijih zelo uspešno.
Št. točk za oceno					

Visokošolska učiteljica je ocenila dnevnik pedagoške prakse na osnovi petih kriterijev, ki so vključevali različno število točk. Univerzitetna ocena se je pridobila s seštevkom točk. Pedagoška praksa oz. dnevnik je predstavljal 20 % zaključne ocene iz predmeta Didaktika zgodovine.

Delo visokošolske učiteljice

Visokošolska učiteljica je morala voditi evidenco o študentih in pedagoški praksi, tako da je lahko izdala potrdila za študente in učitelje – mentorje. Vsi učitelji – mentorji so prejeli potrdilo Oddelka za zgodovino o mentorstvu študentu. Enotedensko mentorstvo za vsakega študenta na pedagoški praksi je prineslo eno točko po Pravilniku za napredovanje v nazive iz leta 2002.⁵³⁰ Za dvotedensko pedagoško prakso so tako učitelji pridobili dve točki. Ravno tako so vsi učitelji prejeli potrdilo Oddelka za zgodovino o številu vzornih nastopov. Trije vzorni nastopi so prinesli eno točko po Pravilniku za napredovanje v nazive iz leta 2002. Za šest vzornih nastopov so učitelji pridobili dve točki. Potrdilo je prejel tudi študent, ki ga je lahko uporabil za dokazilo o pedagoških izkušnjah.

Po končani pedagoški praksi je visokošolska učiteljica analizirala anketne odgovore učiteljev – mentorjev in študentov. S pomočjo anketnih odgovorov je lahko načrtovala izboljšanje organizacije in izvajanje pedagoške prakse. Na eni strani je s pomočjo refleksij študentov načrtovala teoretične vsebine in naloge pri predavanjih ter poskušala z navodili odpravljati težave zlasti pri didaktično-metodičnem načrtovanju učnih ur. Na drugi strani pa je tudi s pomočjo anketnih odgovorov učiteljev izpopolnjevala priročnik in načrtovala tudi vsebinsko zasnovo seminarjev, ki so bili namenjeni osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem na Oddelku za zgodovino.⁵³¹

530 Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Uradni list RS, št. 54/2002.

531 Na Oddelku za zgodovino so potekali od leta 2001 do 2005 seminarji za osnovnošolske in srednješolske učitelje, kjer je bilo vsaj eno predavanje povezano z didaktiko zgodovine.

Rezultati anketnega vprašalnika za učitelje – mentorje, ki so sodelovali pri pedagoški praksi študentov v letih 2003 in 2004

Anketni vprašalnik je oddalo 100 učiteljev v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji.⁵³²

V anketnem vprašalniku so učitelji v prvem delu odgovarjali, ali so bili zadovoljni s pedagoško prakso in z delom študenta ter ali je bilo to delo naporno.

97 učiteljev je bilo zadovoljnih s pedagoško prakso, le dva učitelja delno. En učitelj ni odgovoril na to vprašanje.

98 učiteljev je bilo zadovoljnih z delom študenta, le dva učitelja delno. Pri 78 učiteljih je študent odlično sodeloval z učiteljem, pri 16 učiteljih zelo dobro, pri šestih učiteljih pa dobro. Slabo ni sodeloval noben študent.

Za 75 učiteljev je bilo delo nenaporno, za 20 učiteljev pa naporno, trije učitelji so dodali, da delno, dva učitelja nista odgovorila.

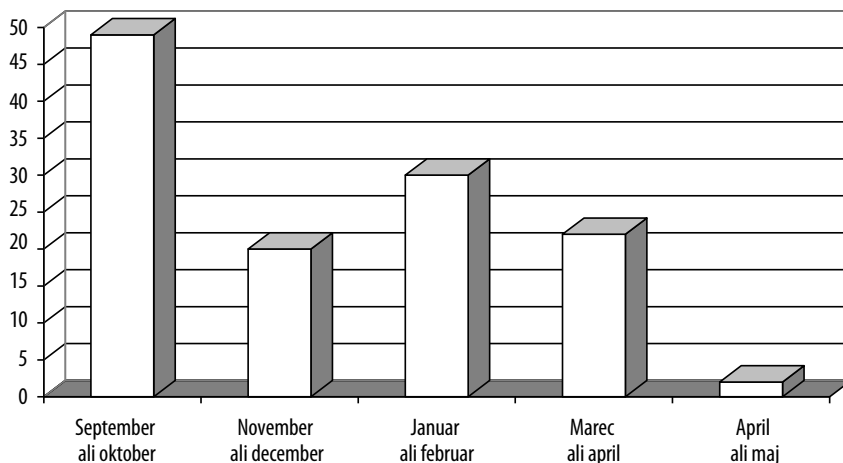
V drugem delu so učitelji odgovarjali na vprašanja, kdaj naj bi bila izvedba pedagoške prakse najbolj ustrezna, koliko časa naj bi trajala v takem primeru in ali je bilo ustrezno najmanjše število hospitacij študenta.

Zanimivo je, da je 67 učiteljev izjavilo, da ne bi bilo treba podaljšati pedagoške prakse. Na dodatno vprašanje je poleg 33 učiteljev, ki so navedli, da bi pedagoška praksa morala biti daljša, odgovorilo še dodatnih šest učiteljev. Tako je 16 učiteljev predlagalo tri tedne pedagoške prakse, 21 učiteljev en mesec, dva učitelja pa več kot en mesec pedagoške prakse.

Zanimiva je tudi časovna razporeditev pedagoške prakse, saj je največ učiteljev predlagalo opravljanje pedagoške prakse v septembru in oktobru, najmanj pa v aprilu in maju. Primerni pa so bili tudi meseci januar in februar, malo manj marec, november in december.

⁵³² Od tega je bilo osem učiteljev, ki so imeli enotedensko pedagoško prakso, ker so štirje študentje izbrali opravljanje dvotedenske pedagoške prakse na obeh stopnjah.

Grafičkon 9 prikazuje možno časovno razporeditev pedagoške prakse v šolskem letu.



Vprašanje o hospitacijah oz. nastopih učitelja je pokazalo, da je bilo za 90 učiteljev najmanjše število hospitacij ustrezno, šest učiteljev je bilo mnenja, da jih je premalo, trije učitelji so menili, da jih je preveč, le en učitelj pa je navedel, da število hospitacij ni ustrezno.

Ker so učitelji dobili le pisna navodila za izvajanje pedagoške prakse, so se vprašanja v tretjem delu nanašala na navodila in tudi na priročnik, ali so bila pisna navodila ustrezna, ali bi moral priročnik vsebovati še druge elemente in ali bi bilo treba za učitelje, ki bi ali že sodelujejo pri pedagoški praksi, izvesti tudi posebne seminarje.

Pisna navodila so bila ustrezna za 98 učiteljev, za dva učitelja pa delno ustrezna. 57 učiteljev je menilo, da ne bi bilo treba izvesti seminarjev za učitelje, ki sodelujejo pri pedagoški praksi. 41 učiteljev pa je menilo, da bi bili potrebni, dva učitelja nista odgovorila na to vprašanje.

Vprašalniki so v letu 2004 vključevali tudi dodatno vprašanje o ustreznosti priročnika za učitelje. Tako je 54 učiteljev odgovorilo tudi na vprašanje, kaj bi moral priročnik za učitelje še vsebovati. 32 učiteljev (59,3 %) ni odgovorilo, 18 učiteljev (33,3 %) je odgovorilo, da je ustrezen, štirje učitelji (7,4 %) pa so vsak posebej predlagali, da bi priročnik lahko vključeval še ocenjevalne obrazce za učitelje in metodične napotke oz. da ne bi bil potreben, če bi bili seminarji.

Učitelji so imeli tudi eno odprto vprašanje, pri katerem so lahko predlagali konkretne predloge za izboljšanje pedagoške prakse študentov. 49 učiteljev ni predlagalo ničesar za učinkovito prakso študentov zgodovine. 13 učiteljev je navedlo, da je

praksa ustrezna, 11 učiteljev je predlagalo, da bi morala biti daljša. Ostali predlogi pa so bili individualni, npr. potrebna pripravljenost študenta, potrebna pripravljenost mentorja, praksa naj bi bila v 3. in 4. letniku, dvakrat po 14 dni, več hospitacij in nastopov, manj pisanja v dnevniku, največ dva študenta letno pri enem učitelju, sodelovanje s šolo skozi leto, večkratna praksa skozi leto, potrpežljivost, dopuščanje samostojnosti študentom, manj nastopov, ustrezno plačilo za učitelja. Nekateri predlogi so bili pri dveh učiteljih enaki, npr. dodatni seminarji za učitelje, praksa pri različnih mentorjih, strnjeno 14 dni, pripravljenost do samokritike in predčasno načrtovanje in informiranje mentorja.

Zaključne ugotovitve so, da je bila ta oblika izvajanja pedagoške prakse že precej ustrezna, treba je bilo obdržati možnosti za povečanje minimalnega števila hospitacij in nastopov ter tudi natančneje določiti dodatno pedagoško delo študentov na praksi. Dve tretjini učiteljev se ni zavzela za podaljšanje pedagoške prakse, saj bi to pomenilo več dodatnega dela za učitelje, čeprav je kar 75 % učiteljev navedlo, da dvotedenska pedagoška praksa ni bila naporna.

Če pa bi bila pedagoška praksa daljša, bi glede na odgovore lahko potekala od tri tedne do največ enega meseca. Glede na najbolj primeren termin za opravljanje pedagoške prakse (september–oktober) bi moral biti predmet npr. v 4. letniku, pedagoška praksa pa v dodatnem letu.⁵³³ Glede na predloge pa bi se moralo upoštevati, da en učitelj lahko sprejme največ dva študenta letno, da se morajo študentje dobro pripraviti na pedagoško prakso in da so mentorji pravočasno obveščeni, da lahko bolje načrtujejo izvedbo pedagoške prakse. Zelo dobro pa bi bilo tudi izkoristiti šolsko delo, projekte in druge dejavnosti na šolah za dodatne obiske v šolskem letu.

Rezultati anketnega vprašalnika za študente, ki so opravljali pedagoško prakso v letih 2003 in 2004

Anketni vprašalnik je izpolnilo 100 študentov.⁵³⁴

V prvem delu so se anketna vprašanja nanašala na celotno pedagoško prakso. 97 študentov je izjavilo, da so bili s pedagoško prakso zadovoljni, le trije delno. 95 študentov je pridobilo pedagoške izkušnje, pet le delno. 97 študentov je pridobilo samozavest z nastopi, trije pa delno. 77 študentov je z učiteljem sodelovalo odlično, 19 študentov zelo dobro, trije študentje dobro, en študent pa ni odgovoril. Če primerjamo z odgovori učiteljev, potem lahko ugotovimo manjše razlike, saj je 78 učiteljev izjavilo, da so odlično sodelovali s študenti, 16 zelo dobro, šest pa dobro.

⁵³³ Predmet Didaktika zgodovine, ki je vključeval tudi pedagoško prakso, se je izvajal v 4. letniku.

⁵³⁴ Od tega so štiri študentje anketni vprašalnik izpolnili dvakrat, ker so imeli pedagoško prakso v osnovni šoli in srednji šoli.

V študijskem letu 2003/04 so imeli študentje še dodatno vprašanje. Tako je 64 študentov dodatno odgovorilo na vprašanje, zakaj so se odločili za opravljanje pedagoške prakse na določeni stopnji. Študentov, ki so se odločili za obe stopnji, je bilo bistveno manj. Odločili so se predvsem zaradi primerjave ali pa zaradi drugega predmeta, ki so ga tako opravljali hkrati. Za srednjo šolo so se odločili zaradi poznavanja mentorja, izziva, starejših učencev, večje poglobljenosti in tudi zaradi matične šole. Za osnovno šolo so se odločili predvsem zaradi matične šole, predhodnih izkušenj dela na šoli, lažje učne vsebine, poznavanja učitelja, mlajših otrok in zaradi manjših disciplinskih težav.

Študentje so tudi odgovorili, da je bila pedagoška praksa v šoli ustrezno organizirana (98 %), kar pomeni, da so se mentorji zelo potrudili in uspešno organizirali pedagoško prakso za študente. En študent je izjavil, da ni bila dobro organizirana, en študent pa ni podal odgovora.

V drugem delu so študentje podali mnenje o ustreznosti minimalnega števila hospitacij in nastopov ter o trajanju pedagoške prakse. 84 študentov je izjavilo, da je bilo najmanjše število obveznih hospitacij učitelja ustrezno, 11 študentov, da jih je bilo preveč, trije študentje, da jih je bilo premalo, in dva študenta, da število ni bilo ustrezno.

77 študentov je odgovorilo, da je bilo najmanjše število obveznih samostojnih nastopov ustrezno, 13 študentov, da jih je bilo premalo, osem študentov, da jih je bilo preveč, en študent je odgovoril, da ni bilo ustrezno, eden pa ni odgovoril.

49 študentov je izjavilo, da bi morala biti pedagoška praksa daljša, 50 študentov pa da ne, en študent ni odgovoril. Če primerjamo z odgovori učiteljev, je razlika večja, saj je 67 % učiteljev odgovorilo, da ne bilo potrebno, da bi bila pedagoška praksa daljša.

Na vprašanje, koliko časa bi morala trajati pedagoška praksa, je odgovorilo 55 študentov. Tako se je 23 študentov (42,6 %) odločilo za tritedensko prakso, ravno tako 23 študentov za enomesečno in devet študentov (16,7 %) za več kot enomesečno prakso.

V tretjem delu je bilo odprto vprašanje, pri katerem so študentje lahko podali predloge za učinkovito pedagoško prakso študentov.

Devet študentov ni podalo odgovora, ravno tako deset študentov ne bi ničesar spremenilo; vsi ostali pa so podali vsaj en predlog. Tako je bilo največ odgovorov: daljša praksa (21 %), pripravljenost in volja študentov (14 %), sodelovanje z mentorjem (8 %), usposobljen mentor (8 %), manj hospitacij (5 %), več nastopov (6 %), manj pisanja v dnevnik (6 %), načrtovanje pedagoške prakse (4 %), praksa v času, ko ni drugih obveznosti na fakulteti (4 %), pripravljenost šole (3 %), didaktika zgodovine

že v 3. letniku (4 %), obvezno na osnovni in srednji šoli (2 %), hospitacije pri različnih učiteljih (2 %) ...

Največ odgovorov je bilo, da bi morala biti praksa daljša. V nadaljevanju so predstavljeni nekateri primeri odgovorov.

Prvi odgovor: »Predvsem se mi zdi, da je praksa prekratka in bi morala trajati dlje. Kajti ravno v dveh tednih se navadiš na učence in dijake, oni nate, pa že moraš oditi. Mislim, da bi tudi sami študentje imeli boljše vtise in izpolnjena ali neizpolnjena pričakovanja.«

Drugi odgovor: »Praksa bi morala biti daljša, da bi lahko bolje preverila svoje delo (znanje učencev), se seznanila s sestavljanjem, preverjanjem in ocenjevanjem testov znanja, se preizkusila v ustnem ocenjevanju. Več časa bi imela za pregled številnih učil (atlasi, prosojnice, videokasete, zgoščenke). Bolje bi se lahko seznanila s potekom dela na šoli, se udeležila konferenc, roditeljskih sestankov, morda tudi govornih ur. Želela bi si tudi izpeljati kakšno alternativno obliko pouka (obisk muzeja, delo v knjižnici, ekskurzija), kjer bi imela več časa za druženje z učenci in za spoznavanje njihovih interesov ter njihovega načina razmišljanja. Učencem bi lahko dala tudi domačo nalogo (krajši sestavek, brskanje po knjigah, spremljanje vsakodnevnega dogajanja ipd.).«

Tretji odgovor: »Predlagam, da bi se le-ta v prihodnjih letih izvajala v daljšem časovnem intervalu. Praksa je izvrstna izkušnja. Ne da ti povratne informacije samo o tvojem poučevanju, temveč lahko na tak način spoznaš sebe, kako reagiraš v različnih situacijah, kakšna je tvoja sposobnost prilagajanja, sposobnost komuniciranja ...«

Zanimivi pa so bili tudi odgovori, ki so predstavljali medsebojne napotke. Npr.: »Na prakso odhajaj pripravljen. Praksa naj ti bo v užitek, ne pa samo še ena obveznost. Prakso jemlji kot pozitivno izkušnjo, četudi prinese veliko dodatnega dela. Kritike, ki jih doživiš, jemlji kot izredno konstruktivne, ki ti bodo nekoč pri nečem pomagale. Četudi ti ne uspe vse, kar načrtuješ, poskusi znova, najbrž bo drugič bolje.«

Glavne ugotovitve, ki jih je prinesel anketni vprašalnik za študente, pa so bile, da so bili skoraj vsi študentje s pedagoško prakso zadovoljni in so pridobili dragocene izkušnje. Odlično ali zelo dobro so sodelovali z mentorjem, ki je tudi ustrezno organiziral pedagoško delo in prakso za študente.

Večina študentov se je strinjala z najmanjšim številom hospitacij in nastopov, velika razlika pa je bila pri odločitvi, ali bi morala biti pedagoška praksa daljša ali ne, saj so se mnenja skoraj razpolovila. V primeru podaljšanja pedagoške prakse bi študentom, ki so odgovorili na to vprašanje, najbolj ustrezala pedagoška praksa, ki bi

trajala od treh tednov do enega meseca. Minimalno število hospitacij bi se lahko delno znižalo, npr. s šest na štiri ali še bolje šest hospitacij, a samo trije ali štirje izbrani zapisniki, število nastopov pa bi se povečalo, npr. na deset, na ta način, da bi se dovolila tudi identična priprava v drugem razredu. Hospitacije pa bi poleg klasične obravnave učne snovi vključevale tudi preverjanje in ocenjevanje.

Na podlagi anketnih odgovorov smo ugotovili, da je treba v priročniku za učitelje in študente vključiti različne primere časovne razporeditve hospitacij, nastopov in dodatnega dela ter uskladiti njihovo minimalno število, ravno tako pa tudi določiti termine za opravljanje pedagoške prakse na Oddelku za zgodovino (ali na celotni fakulteti).

Zaključek

Anketni odgovori in samoevalvacija študentov, ki so že oddali pedagoški dnevnik, še naprej dokazujejo, da študentje nujno potrebujejo pedagoško prakso že v času dodiplomskega študija. Študentje pridobijo prve izkušnje, še posebej izkušnje pri načrtovanju, organiziranju in izvedbi učnega dela v razredu. Pridobijo pa tudi samozavest in lahko pokažejo svojo ustvarjalnost in inovativnost. Navajajo se na sprejemanje povratnih informacij, spremljanje svojega napredka in samoocenjevanje.

S pedagoško prakso se študentje navajajo na časovno in vsebinsko načrtovanje pedagoškega dela ter na odgovornost za sprejete odločitve in načrte. Dnevniki pedagoške prakse študentov prikazujejo, da je pedagoška praksa nujno potrebna in ena od najbolj zaželenih obveznosti, saj pomeni veliko motivacijo in spodbudo za prihodnje pedagoško delo ter povečuje sproščenost, zadovoljstvo in samozavest pri študentih. Organizacija pedagoške prakse pa mora omogočati študentom tudi nadaljšanje pedagoške prakse v dogovoru s šolo in učitelji.

Na drugi strani pa pedagoška praksa spodbuja večjo motivacijo za pedagoško delo tudi pri učiteljih – mentorjih, saj jim praksa omogoča, da svoje bogate izkušnje posredujejo študentom. Pri tem jim pomagajo in svetujejo, od mladih študentov pa dobijo nov zalet za pedagoško delo. Tudi anketni odgovori učiteljev so prikazali, da zelo radi sprejemajo študente in sodelujejo pri pedagoški praksi. Poleg hospitacij in nastopov jim omogočajo tudi celovito vključevanje ali sodelovanje pri pedagoškem delu v šoli, kar je za mlade bodoče učitelje zgodovine življenjskega pomena.

Študijska obveznost pedagoška praksa je povezana s celoletnim delom študenta. Uspešna pedagoška praksa pa ni odvisna le od študenta, ampak tudi učitelja, zato je posebna zahvala za uspešno izvedeno pedagoško prakso namenjena vsem učiteljem v Sloveniji, ki so sodelovali pri pedagoški praksi študentov pedagoške smeri zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

STANJE IN PERSPEKTIVE ZAČETNEGA IZOBRAŽEVANJA UČITELJEV ZGODOVINE⁵³⁵

Uvodno pojasnilo

Začetno izobraževanje učiteljev zgodovine se v tem prispevku nanaša **na študijska leta 1999/2000, 2001/02 in 2002/03**, zato je prvoten prispevek preoblikovan v pretekli glagolski čas.

Uvod

»Izobraževanje učiteljev mora biti odprt in nenehno učeč in razvijajoč se sistem, dejaven v svojem okolju, da bi lahko ustrezno obvladoval vse hitrejše spremembe. Začetno izobraževanje ne more več (če je to sploh kdaj moglo) "pripravljati" učiteljev za poklicno pot, ki naj bi trajala kakih trideset let, in jim hkrati zagotavljati vse potrebne kompetence, tudi takšne, ki še niso znane.«⁵³⁶

Študijski program začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine

Vsi, ki so želeli postati učitelji zgodovine v osnovnih ali srednjih šolah v Sloveniji, so se morali vpisati na Pedagoško fakulteto v Mariboru ali Filozofsko fakulteto v Ljubljani in izbrati študijski program Zgodovina. Na obeh univerzah je študijski program zgodovine potekal štiri leta, eno leto pa je bilo namenjeno zaključevanju študija (absolventski staž).

Štiriletni študijski program za bodoče učitelje zgodovine je bil sestavljen tako, da je vključeval študij pedagoških predmetov, akademski študij zgodovinskih predmetov, študij specialne didaktike s pedagoško prakso in tudi študij akademskih predmetov drugega izbranega predmeta.

Študentje zgodovine pedagoške smeri so imeli na Pedagoški fakulteti, Oddelku za zgodovino, študijski program, ki je obsegal 1695 ur, od tega je bilo 1305 zgodovinskih predmetov (77 %), 90 ur Didaktike zgodovine (5,3 %), 60 ur Multimedije (3,5 %) in 240 ur pedagoških predmetov: Psihologija, Pedagogika, Didaktika (14,2 %).⁵³⁷

535 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2003). Stanje in perspektive začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 57, št. 1/2, str. 209–216.

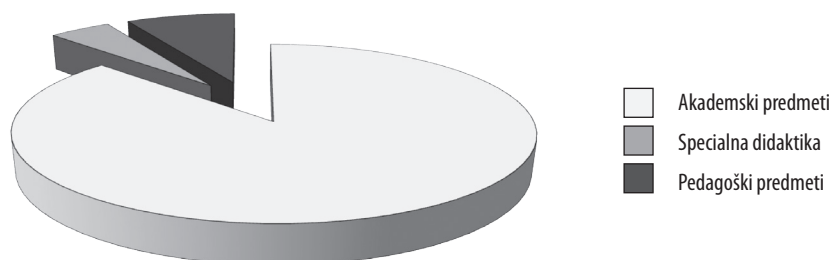
536 Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 51.

537 Oddelek za zgodovino na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Program, <http://www.pfmb.uni-mb.si/programi/zgo/program-dvo.html> (10. 10. 2002).

Didaktika zgodovine je bila v 3. in 4. letniku. V 3. letniku so morali študentje opraviti dvotedensko pedagoško prakso na osnovni šoli ter en nastop in tri hospitacije, v 4. letniku pa ravno tako dvotedensko pedagoško prakso v srednji šoli ter en nastop in tri hospitacije. Po 3. letniku so morali opraviti kolokvij, po 4. letniku pa izpit.⁵³⁸

Študentje zgodovine pedagoške smeri so imeli na Filozofski fakulteti, Oddelku za zgodovino, študijski program, ki je obsegal 2610 ur, od tega je bilo 2280 ur študija akademskih predmetov (87,4 %), 120 ur študija specialne didaktike (4,6 %) in 210 ur študija pedagoških predmetov: Andragogika, Pedagogika, Didaktika in Psihologija za učitelje (8 %).⁵³⁹

Grafikon 10 prikazuje študijski program za študente zgodovine pedagoške smeri.



Preglednica 13: Razporeditev akademskih in pedagoških predmetov ter specialne didaktike je predstavljena po letnikih.

1. letnik

Predmet	Št. ur tedensko	Št. ur letno
Uvod v študij zgodovine	2	60
Proseminar (terenske vaje)	2	60
Proseminar	2	60
Proseminar	2	60
Proseminar iz starejše zgodovine	1	30
Grška zgodovina	2	60
Obča zgodovina – srednji vek	2	60

538 Didaktika zgodovine na Pedagoški fakulteti v Mariboru, <http://www.pfmb.uni-mb.si/programi/zgo/didzg12.html> (10. 10. 2002).

539 Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Učni načrt, http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/ucni_kratki.htm (10. 10. 2002).

Predmet	Št. ur tedensko	Št. ur letno
Slovenska zgodovina – srednji vek	2	60
Zgodovina JV Evrope – srednji vek	2	60

2. letnik

Predmet	Št. ur tedensko	Št. ur letno
Rimska zgodovina	4	120
Obča zgodovina – novi vek	4	120
Slovenska zgodovina – novi vek	4	120
Zgodovina JV Evrope – novi vek	4	120
Slovenska zgodovina – srednji vek	2	60
Psihologija za učitelje	3	90

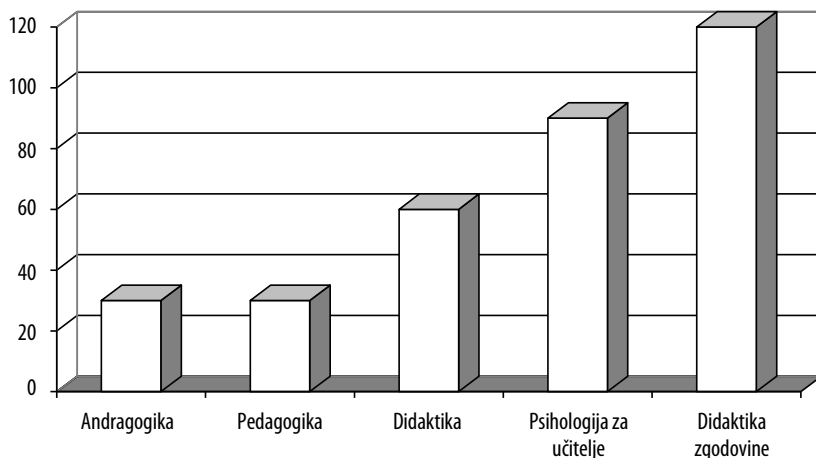
3. letnik

Predmet	Št. ur tedensko	Št. ur letno
Obča zgodovina – 19. stoletje	6	180
Slovenska zgodovina – 19. stoletje	6	180
Zgodovina JV Evrope – 19. stoletje	4	120
Stari vzhod	2	60
Pomožne zgodovinske vede	3	90
Teorija zgodovine	2	60
Pedagogika	1	30
Andragogika	1	30
Didaktika	2	60

4. letnik

Predmet	Št. ur tedensko	Št. ur letno
Obča zgodovina – sodobna	6	180
Slovenska zgodovina – sodobna	6	180
Zgodovina JV Evrope – sodobna	6	180
Didaktika zgodovine	4	120

Grafičkon 11: Študentje zgodovine pedagoške smeri so imeli 330 ur pedagoških predmetov, ki so tudi grafično predstavljeni.



Glavne spremembe pri začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine od leta 1999 do 2001

Pri izpopolnjevanju začetnega izobraževanja študentov oz. bodočih učiteljev zgodovine so bile uvedene naslednje novosti in spremembe:

- enotedenska ali večtedenska (prostovoljna) pedagoška praksa,
- teoretični uvod v pedagoško prakso in praktično delo,
- predpriprave na izpitne učne nastope oz. individualne konzultacije,
- povezava s številnimi ljubljanskimi osnovnimi in srednjimi šolami ter učitelji pri izvajanju izpitnih nastopov in hospitacij,
- sodelovanje z osnovnimi in srednjimi šolami in učitelji v Sloveniji pri izvajanju pedagoške prakse,
- reflektivno praktično delo in reflektivna prostovoljna pedagoška praksa (opisno ali številčno samoocenjevanje in medsebojno ocenjevanje),
- spodbujanje študentov k pisanju diplomskih nalog in podiplomskemu študiju,
- uporaba različnih učil (učbenikov, delovnih zvezkov, atlasov, zbirk virov ...) na oddelku,
- vključevanje izkušenih učiteljev pri začetnem izobraževanju (javne predstavitve za študente v okviru hospitacij),
- naročanje učil (učbenikov, delovnih zvezkov in zbirk virov) na oddelku.

Prenova študijskega programa

V skladu z razvojem sodobne didaktike zgodovine in Zeleno knjigo o izobraževanju učiteljev zgodovine,⁵⁴⁰ ki je predlagala, da je treba poskrbeti za takšno izobraževanje, da bodo bodoči učitelji dobro usposobljeni in predani poklicu, je bila izvedena v študijskem letu 2002/03 tudi prenova predmeta Didaktika zgodovine.

Namen predmeta Didaktika zgodovine je bil, da študentje spoznajo naloge in pomen predmeta zgodovina, se naučijo samostojno načrtovati in izvajati učno delo v razredu, spremljati napredovanje učencev ter izboljševati pedagoško delo kot razmišljajoči praktiki in akcijski raziskovalci.

Cilji so bili naslednji: študentje spoznajo temeljne didaktično-metodične značilnosti pedagoškega dela in pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah; spoznajo izobraževalne in vzgojne naloge ter učne cilje sodobnega pouka zgodovine; spoznajo didaktično-metodično zasnovo učnih načrtov, učbenikov, priročnikov in izpitnih polj; spoznajo, usvojijo in praktično preizkusijo temeljno didaktično-metodično znanje pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovnih in srednjih šolah pri predmetu zgodovina ter razvijajo zanimanje za nadaljnje spremljanje in raziskovanje pouka zgodovine.

Teoretični del programa je vključeval naslednje vsebine:

1. Uvod v didaktiko zgodovine (Pomen, naloge in vsebina didaktike zgodovine, Literatura za didaktiko zgodovine),
2. Didaktično-metodične značilnosti pouka zgodovine (Zasnova, značilnosti in uporaba učnih načrtov, učbenikov in priročnikov ter izpitnih priročnikov za osnovne in srednje šole, Vrste in oblikovanje ciljev, Didaktična redukcija vsebine in didaktična načela pri pouku zgodovine, Načrtovanje pouka zgodovine),
3. Didaktično-metodična zasnova učne priprave (Učne oblike, metode in motivacijske tehnike, Vrsta, izbor in uporaba učnih sredstev, Uporaba zgodovinskih vizualnih in pisnih virov, Uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, Izdelovanje in uporaba tabelske slike),
4. Alternativni pouk (Projektni pouk, Podjetnostni pouk, Interdisciplinarni pouk, Avtentični pouk, Izvenšolske dejavnosti),

⁵⁴⁰ Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 18.

5. Načini preverjanja in ocenjevanja znanja (Značilnosti in načini preverjanja, Načini ocenjevanja in ocenjevalni kriteriji, Samoocenjevanje in kolegialno ocenjevanje, Alternativno preverjanje in ocenjevanje),

6. Učitelj zgodovine (Pripravnništvo, Pedagoška dokumentacija, Zgodovinska učilnica in kabinet, Disciplina v razredu, Diferenciacija in individualizacija ter učenci s posebnimi potrebami, Razredništvo, Permanentno izobraževanje učiteljev zgodovine, Društvo učiteljev zgodovine, Mednarodno izobraževanje in sodelovanje, Akcijsko raziskovanje učitelja),

7. Aktualna vprašanja (Zunanji izpiti, Didaktika zgodovine v 21. stoletju: evropska dimenzija, multiperspektivnost, večkulturnost, državljanska vzgoja, lokalna zgodovina).

Praktični del programa je vključeval štiri hospitacije učiteljev v osnovnih in srednjih šolah in skupinske analize, štiri hospitacije kolegov – študentov, izdelovanje dveh učnih priprav s konzultacijami, izpitni nastop v osnovni in izpitni nastop v srednji šoli, obvezno dvotedensko pedagoško prakso v osnovni ali srednji šoli ter pripravo na ustni izpit in ureditev osebne mape s samoocenjevanjem.

Obveznosti študentov so bile naslednje:

- krajša seminarska naloga,
- štiri skupinske hospitacije,
- skupinske analize hospitacij,
- štirje zapisniki (dva za osnovno in dva za srednjo šolo),
- dve individualni konzultaciji – predpripravi (ena za nastop v osnovni in ena za nastop v srednji šoli),
- pisna učna priprava in nastop v osnovni šoli,
- pisna učna priprava in nastop v srednji šoli,
- štiri individualne hospitacije študentov – kolegov (dve na osnovni in dve na srednji šoli),
- dvotedenska pedagoška praksa v osnovni ali srednji šoli,
- dnevnik pedagoške prakse,
- osebna mapa,
- ustni izpit.

Študijske obveznosti so bile tudi diferencirane, saj so lahko študentje glede na interese in potrebe podaljšali pedagoško prakso, povečali število hospitacij in nastopov, samostojno izdelovali hospitacijske zapisnike in učne priprave ter izbirali vrstni red opravljanja nekaterih obveznosti.

Glavno študijsko gradivo, ki je bilo napisano za izvajanje predmeta Didaktika zgodovine in opravljanje študijskih obveznosti, je bilo za študijsko leto 2002/03 naslednje:

- Trškan, D. (2002). Učiteljeva priprava na pouk zgodovine. Metodični priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 1. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). Izbrana literatura 2. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri in učitelje – začetnike. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). Dnevnik pedagoške prakse. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). Hospitacije in hospitacijski zapisniki. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). Osebna mapa. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). Ustni izpit. Informativni priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

Študijski program je bil sestavljen tako, da je pripravljala bodoče učitelje zgodovine tudi na akcijsko raziskovanje, reflektivno delo in osebno izobraževanje (dodiplomski in podiplomski študij), na sodelovalno kulturo oz. pripravo na sodelovalno reševanje problemov in težav pri poučevanju oz. učenju ter omogočal razvijanje procesnih in vseživljenjskih spretnosti v učnih situacijah. Program je omogočal tudi več individualnega dela oz. diferenciranega dela in pomoč šolajočim študentom, saj je moral vsak učitelj (ravno tako tudi visokošolski) skrbeti za napredek svojih študentov.⁵⁴¹

Vizija kakovostnega začetnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev zgodovine

Kratkoročni načrt za začetno izobraževanje učiteljev zgodovine je predvideval posodabljanje spoznanj in dosežkov pedagoške teorije oz. specialne didaktike ter vnašanje novosti pri pouku zgodovine.

V prihodnosti je bilo predvideno tudi naročanje tujih didaktičnih knjig, vključevanje tujih strokovnjakov specialne didaktike pri začetnem izobraževanju, vključevanje učiteljev in drugih pedagoških strokovnjakov iz Slovenije, razširjanje mreže

⁵⁴¹ Profesionalni učitelj uporablja primerno in ustrezno v znanosti utemeljeno znanje, ima široko splošno raziskovalno znanje o poučevanju in učenju (sposobnost reševanja problemov, avtonomnost) ter deluje v interesu svojih klientov (učencev, dijakov, študentov) itd. Več v: Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 29.

osnovnih in srednjih šol v Ljubljani pri izvajanju praktičnega dela ter spodbujanje proučevanja didaktike zgodovine.

Dolgoročni načrt pa je vključeval vizijo študija akademskih predmetov, študijsko središče in tematsko omrežje.⁵⁴²

V prihodnosti bi lahko tudi visokošolski učitelji oz. nosilci nepedagoških oz. akademskih predmetov z metodično pestrostjo predavanj in seminarskih oblik dela oz. z uvajanjem novih oblik in metod dela ali z vsebinskim povezovanjem znanja znanstvenih predmetov s strukturo šolskega predmeta (za začetek povezava le pri nekaterih vsebinah oz. učenje in poučevanje nekaterih tem) pomagali pri začetnem izobraževanju študentov, bodočih učiteljev zgodovine.

Velika odgovornost za kakovostno usposabljanje učiteljev se pripisuje samo nosilcem pedagoških predmetov. V začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine ali drugih predmetov pa so odgovorni vsi zaposleni na fakulteti (na Oddelku za zgodovino in ostalih oddelkih) in ne samo specialni didaktiki, pedagogi, didaktiki itd. oz. nosilci pedagoških predmetov.

Študijsko središče, ki bi bilo lahko na Oddelku za zgodovino, bi lahko vključevalo začetno izobraževanje v obliki učenja na daljavo, pomoč pri pripravi študija v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo, znanost in šport ter stalno strokovno izobraževanje (študijski krožki, okrogle mize, didaktični center z učili ipd.).

Eden od načinov izmenjave izkušenj in izpopolnjevanja začetnega usposabljanja in izobraževanja učiteljev zgodovine je bil tudi s pomočjo tematskega omrežja. Najbolj poznano tematsko omrežje v Evropi je bilo TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe⁵⁴³): Vseevropsko strokovno omrežje o izobraževanju učiteljev. Za zgodovino je bilo posebno Evropsko tematsko omrežje za zgodovino CLIOHnet (European Thematic Network for History).⁵⁴⁴

To tematsko omrežje je poskušalo posodobiti visokošolski študij zgodovine pri različnih predmetih. Vsi predmeti, ki so povezani z začetnim izobraževanjem bodočih učiteljev zgodovine, bi lahko omogočali razvijanje različnih splošnih sposobnosti, kot so npr.:

- zmožnost dela v interdisciplinarnem timu,
- spoštovanje različnosti in večkulturnosti,
- osnovno znanje o študiju,

542 Ideje za dolgoročni načrt so v: Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 56 (študij akademskih predmetov), str. 72 (študijsko središče) in str. 16 (tematsko omrežje).

543 TNTEE, <http://tntee.umu.se/> (10. 10. 2002).

544 Skupno srečanje avstrijskih in slovenskih visokošolskih učiteljev in strokovnjakov zgodovine v Mariboru in Grazu 13.–15. septembra 2002 v okviru CLIOHnet-a je predstavljalo tudi konkretni primer izmenjave izkušenj o izobraževanju učiteljev in visokošolskem študiju zgodovine.

- osnovno znanje o poklicu,
- sposobnost analize in sinteze,
- sposobnost uporabe znanja v praksi,
- sposobnost oblikovanja novih idej (kreativnosti),
- sposobnost prilagajanja v novih situacijah,
- sposobnost učenja,
- kritične in samokritične sposobnosti,
- odločanje,
- osnovne računalniške spretnosti (oblikovanje besedil, preglednic ...),
- moralne obveznosti,
- medsebojno razumevanje,
- znanje drugega jezika,
- ustna in pisna komunikacija,
- raziskovalne spretnosti.⁵⁴⁵

Posebni projekti, kot je bil npr. projekt Usklajevanje izobraževalne strukture v Evropi (Tuning Educational Structures in Europe), so prinesli tudi nekatere ideje za izboljšanje začetnega izobraževanja učiteljev.⁵⁴⁶ Posebni evropski projekti pa bi lahko omogočili tudi evropsko povezovanje oz. izmenjave študentov pedagoške smeri ali visokošolskih učiteljev zgodovine.

Posodabljanje, akcijsko raziskovanje in osebno izpopolnjevanje

Na letnih konferencah HTEN (2001 in 2002)⁵⁴⁷ in na poletni šoli za visokošolske učitelje (2000 in 2001) sem pridobila številne ideje za posodobitev študijskega programa oz. predmeta Didaktika zgodovine.

Ravno tako pa sem s pomočjo akcijskega raziskovanja od leta 1999 do leta 2002 vključila v študijski program različne dejavnosti in posebnosti, ki so jih želeli študentje.

Osebno izpopolnjevanje in akcijsko raziskovanje bosta tudi v prihodnosti igrala pomembno vlogo pri posodabljanju predmeta Didaktika zgodovine.

⁵⁴⁵ CLIOH-net, <http://www.clioh.net/> (10. 10. 2002).

⁵⁴⁶ Glavni namen projekta, ki vključuje pet predmetnih skupin (matematika, geologija, zgodovina, ekonomija in pedagoške znanosti), je uskladiti programe glede na vsebino – znanja, sposobnosti in spretnosti (veščine) ter s tem tudi glede organizacije in načina študija. Informacije so bile na voljo: www.europa.eu.int/comm/education/tuning.html (10. 10. 2002).

⁵⁴⁷ Britansko omrežje visokošolskih učiteljev – bodočih učiteljev zgodovine HTEN – History Teacher Educators Network.

Zaključek

Med temeljne cilje študijskega programa na Oddelku za zgodovino na Filozofski fakulteti v Ljubljani je spadal tudi cilj, da študij zgodovine diplomante usposablja »za poučevanje na različnih stopnjah šolanja, delo v raziskovalnih institucijah, arhivih, muzejih in za druge poklice, ki zahtevajo široko humanistično in družboslovno izobrazbo.«⁵⁴⁸

Ker bodoči učitelji – študentje pedagoške smeri pričakujejo že veliko od študija in še posebej od predmeta Didaktika zgodovine, bi morali vsi visokošolski predmeti vsaj na posreden način vplivati na razvijanje določenih spretnosti, ki jih bodoči učitelji zgodovine potrebujejo, npr. na organizacijo učnega dela, refleksijo in samoocenjevanje učnega dela, uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, timsko delo, interdisciplinarno delo itd.⁵⁴⁹

Seveda pa se morajo študentje zgodovine pedagoške smeri oz. bodoči učitelji zgodovine zavedati, da je poučevanje in učenje mladih del trajajočega oz. vseživljenjska procesa ter da se njihovo usposabljanje za učiteljsko delo nikoli ne konča.

548 Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Učni načrt, http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/ucni_kratki.htm (10. 10. 2002).

549 Več v: Ecker, A. (2001). The Structures and Standards of Initial Training of History Teachers in South East Europe. A Comparative Study. Council of Europe. Dunaj: Institute for Economic and Social History – University of Vienna.

PREDNOSTI INDIVIDUALNIH KONZULTACIJ – DRUGAČEN NAČIN DELA S ŠTUDENTI⁵⁵⁰

Uvodno pojasnilo

Opis individualnih konzultacij se nanaša na predmet Metodika pouka zgodovine v dodiplomskem štiriletnem dvopredmetnem pedagoškem študijskem programu zgodovina na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, **in sicer za študijski leti 1999/2000 in 2000/2001**, zato je del prvotnega prispevka iz leta 2002 preoblikovan v pretekli glagolski čas.

Uvod

Individualne konzultacije predstavljajo drugačen način dela s študenti, saj pridejo pri takšnem načinu v ospredje individualne značilnosti, potrebe in zahteve študentov. V prispevku so prikazane glavne prednosti takšnih konzultacij in tudi specifični primeri, ki zadevajo študente oz. absolvente zgodovine.

Splošne značilnosti

Določeni visokošolski predmeti (med njimi tudi specialne didaktike predmetov) zahtevajo drugačen način dela s študenti. Pridobljeno znanje, razumevanje in sposobnosti morajo študentje znati uporabiti na konkretni vaji, nalogi ali pri praktičnem nastopu.

Visokošolski učitelj je ponavadi lahko pri praktičnih nalogah usmerjevalec, spodbujevalec ali svetovalec ter moderator in se lahko vključi v praktične aktivnosti, ki so predvidene za študente na tri načine. Prvi način je, da kot mentor organizira in vodi praktične naloge. Pri tem načinu prepušča celotno delo študentom. Študentje so prepuščeni lastni iniciativnosti in motiviranosti. Pri drugem načinu mentor ni samo organizator in voditelj praktičnih aktivnosti, ampak se tudi vključi v delo s svetovanjem ali pa s spodbujanjem študentov. Takšen način zahteva od visokošolskega učitelja tudi več pozornosti in časa, ki ga mora nameniti vsem študentom. Tretji način pa je, da se mentor tudi aktivno vključi v delo, študente spremlja, spodbuja, predlaga boljše rešitve oz. svetuje glede na študentove potrebe in zahteve ter mu tudi konkretno z lastnimi izkušnjami oz. lastno aktivno vlogo prikaže boljše načine ter skrbi, da se študentje zavejo, da se je treba za vsako dobro opravljeno

⁵⁵⁰ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2002). Prednosti individualnih konzultacij – drugačen način dela s študenti: prispevek k visokošolski didaktiki. Zgodovinski časopis, letnik 56, št. 3/4, str. 479–482.

praktično nalogo tudi dobro pripraviti. Tretji način tudi zahteva od mentorja boljše poznavanje individualnih značilnosti študentov, prilagajanje njihovim potrebam in spodbujanje še posebej v primerih, ko študentje še niso dovolj motivirani za aktivno delo ali pa imajo določene pomisleke ali celo negativne izkušnje.

Ker individualne konzultacije potekajo v sproščenem ozračju, v katerem je prisotno spodbujanje, pozitivno in optimistično mišljenje, izredno vplivajo tudi na osebno rast študentov. Študentje postanejo bolj samozavestni, zaupajo v svoje delo in kažejo tudi večje zadovoljstvo, kar je tudi eden od pomembnejših dejavnikov za uspeh pri praktičnih nalogah.

Prednosti individualnih konzultacij

Najpoglavitejša prednost konzultacij je, da visokošolski učitelj pri študentih doseže boljši uspeh, boljši izdelek ali praktični nastop. Še posebej že omenjeni tretji način dela s študenti omogoča hitrejšo, kakovostnejšo in temeljitejšo metodo uporabe znanja v praksi oz. pri praktičnih nalogah.

Cilj vsakega visokošolskega učitelja bi moral biti, da študentje dosežejo čim boljši uspeh in da jim na poti k uspehu tudi delno pomaga. Zaradi upoštevanja diferenciacije in individualizacije tudi pri študentih je ta pomoč, ki jo nudi učitelj, različna. Ravno individualne konzultacije omogočajo visokoškolskemu učitelju, da ugotovi, katere so še pomanjkljivosti v znanju študentov, kje imajo študentje težave pri aplikaciji znanja na praktičnem primeru in kateri so objektivni dejavniki, ki lahko zavirajo študente pri praktičnem preizkusu. Čeprav je čas individualnih konzultacij omejen predvsem zaradi velikega števila študentov in tudi obremenjenosti visokošolskega učitelja, pa se konzultacija za vsaj nekatere študente lahko podaljša, skrajša ali pa večkrat ponovi.

Treba pa je dodati, da brez samoiniciativnosti študentov in volje do dela učitelj tudi s takšnim načinom ne more doseči uspeha pri študentih. V tem primeru mora učitelj vso pozornost usmeriti v motivacijo in spodbujanje študentov ter odkrivanje glavnih razlogov za nemotiviranost študentov.

Visokošolski učitelji se morajo zavedati, da tudi študentje veliko pričakujejo od konzultacij. Zaradi različnih interesov in potreb študentov je glavna naloga učitelja, da ugotovi, kakšne so njihove potrebe, oz. omogoči, da tudi študentje izrazijo svoje zahteve. Če učitelj ugotovi, na kakšen način lahko pomaga študentom, ali če doseže, da mu študentje nakažejo glavne potrebe in zadrege, potem so individualne konzultacije dosegle svoj namen. Na ta način lahko tudi individualne konzultacije predstavljajo veliko prednost za študente, ki imajo praktične naloge, saj vplivajo tudi na večjo samozavest, zaupanje v lastne sposobnosti in navdušenje za delo.

Specifični primeri

Namen individualnih konzultacij je bil preveriti uporabnost znanja za praktične nastope v razredu pri predmetu Metodika pouka zgodovine. Glede na potrebe študentov so trajale od 15 do 45 minut.

Glavni namen je bil tudi, da je visokošolski učitelj poskušal odpraviti nekatere manjše ali tudi večje pomanjkljivosti, da je svetoval uporabo drugih, boljših ali ustrežnejših metod, oblik ali tehnik, da je spodbudil in motiviral vsakega študenta za boljšo izvedbo učnega nastopa in praktično pokazal možnosti za izdelavo učil. Vse individualne konzultacije so bile namenjene tudi navajanju študentov na sistematično predpripravo na praktične nastope, saj so omogočale, da so študentje spoznali bistvo predpripav, ki so bile nujno potrebne za uspešen praktičen nastop.

V študijskem letu 1999/2000 in v študijskem letu 2000/2001 so potekale individualne konzultacije za študente oz. absolvente pedagoške smeri zgodovine v okviru predmeta Metodika pouka zgodovine. Namenjene so bile predvsem predpripravi na praktični učni nastop v osnovni šoli in srednji šoli. Vsak študent je torej imel dve konzultaciji (30–45 minut), približno 5 % študentov pa je imelo konzultacije, dolge le 15 minut ali pa več kot 45 minut.

Konzultacija je vsebovala naslednje elemente: študentsko predstavitev predpriprave, predloge in nasvete učitelja za izboljšanje predpriprave, učiteljeve nasvete za izvedbo oblik in metod v razredu, skupno pripravo učil ter vprašanja in pripombe študentov.

Splošne ugotovitve so bile naslednje:

- večina študentov se je zelo dobro pripravila na konzultacije oz. v pisni obliki predvidevala vse didaktične in metodične elemente, ki so bili zahtevani za praktični učni nastop;
- nekateri študentje (do 10 %) se na te konzultacije niso pripravili oz. so se pripravili le v ustni obliki;
- za popolnoma neizkušene študente je bila potrebna še ena konzultacija;
- nekateri študentje (ok. 10 %) so se na te konzultacije odlično pripravili in v razredu brezhibno izvedli praktične nastope; konzultacija je bila zanje le potrditev njihove predpriprave;
- individualne konzultacije so bistveno prispevale k boljšemu učnemu nastopu, še posebej izvedbi različnih učnih metod in tehnik ter organizaciji pouka.

Iz anketnih odgovorov smo lahko ugotovili:

- da je 95 % študentov menilo, da so bile individualne konzultacije potrebne (odgovori 91 študentov);
- da je 60 % študentov menilo, da so bile konzultacije zelo koristne, 36 % koristne in 4 % študentov, da so bile le delno koristne (odgovori 92 študentov);

- da je 73 % študentov menilo, da je bil krajši didaktični priročnik, ki je bil pripravljen za predpriprave, v veliko pomoč pri praktičnih vajah, 15 % le v delno pomoč, 1 % pa, da ni bil v pomoč (odgovori 78 študentov).

Čeprav so se študentje večinoma uspešno pripravili na konzultacije oz. izdelali predpriprave na praktični nastop, pa so bile specifične ugotovitve naslednje:

- študentje so se zelo dobro didaktično-vsebinsko pripravili na učni nastop;
- študentje so potrebovali več nasvetov in predlogov za metodično sestavo učnega nastopa in še posebej več primerov in nasvetov za izvedbo določenih metod in oblik (zlasti skupinskega dela, metode dela z besedili in slikovnim gradivom, metode razgovora, metode grafičnih izdelkov);
- študente je bilo treba navajati na sistematičnost, organiziranost in načrtovanje učnih priprav in izvedbo nastopov;
- študente je bilo treba navajati na didaktično redukcijo učne snovi, poglobitev ali razširitev učne snovi; v osnovni šoli predvsem na poenostavitev z zanimivimi besednimi demonstracijami, v srednji šoli pa s konkretnimi poglobljenimi primeri s pomočjo besedil;
- študente je bilo treba navajati na ustrezen in učinkovit način komuniciranja z učenci v razredu;
- študente je bilo treba navajati na samostojno izdelavo učil ter nakazati možnosti za različne načine izdelave kakovostnih učil;
- študente je bilo treba usmeriti k zavedanju, da sta njihov uspeh in zadovoljstvo odvisna od njihove predpriprave.

Visokošolski učitelj je moral tudi načrtovati vsebinsko sestavo konzultacij. Glavni vsebinski elementi, ki jih je bilo treba upoštevati in obdelati pri konzultacijah (za učni nastop v razredu), so predstavljeni v spodnji preglednici.

GLAVNI ELEMENTI PRI PREDPRIPRAVI UČNE URE**1. UVODNI DEL**

- Ponavljanje zadnje učne snovi
- Ponavljanje večjega obsega učne snovi
- Razgovor o splošnih, aktualnih in življenjskih vprašanjih
- Razgovor o besedni ali slikovni demonstraciji (videoposnetku)
- Didaktične igre (uganke, asociacije, križanke . . .)
- Motiviranje za novo učno snov (ugotavljanje naslova ali vsebine nove učne snovi)

2. GLAVNI DEL

- Redukcija učne vsebine
- Razdelitev učne vsebine na vsebinske poudarke s podnaslovi
- Izbor učil za vsebinske poudarke
- Izbor oblik in metod za vsebinske poudarke
- Način izvedbe metod: aktivnost učitelja ali učencev
- Izdelava in uporaba tabelskega zapisa

3. ZAKLJUČNI DEL

- Izbor načina ponovitve učne snovi
- Sestava nalog za ponavljanje (vključenost vseh učencev)
- Sestava nalog za preverjanje (en učenec)

Ker je bilo število študentov precejšnje, je moral učitelj ostati dovolj pozoren na vsakega študenta, saj se je lahko zgodilo, da je zaradi ponavljajočega se dela spregledal drobne zahteve in želje nekaterih študentov.

Individualne konzultacije pa so sprožile tudi spontane pripombe, opombe, pohvale in nasvete študentov, ki jih je lahko visokošolski učitelj koristno uporabil pri načrtovanju nadaljnjega dela s študenti. Tudi visokošolski učitelj je lahko nekatere napake, ki so se pojavile pri komunikaciji in delu s študenti, poskušal odpraviti.

Zadovoljstvo visokošolskega učitelja in študentov je bil tudi glavni cilj individualnih konzultacij pri praktičnih vajah iz didaktike zgodovine oz. metodike pouka zgodovine. Motivacija za delo, ki so jo študentje pokazali v predpripravah, je odločilno vplivala tudi na način izvedbe učnega nastopa. Pozitivna usmerjenost, veselje in vživetost v vlogo učitelja so bili pomembni elementi za nastop, ki so zadovoljili tako učence kot študente.

Predlogi za izboljšanje individualnih konzultacij⁵⁵¹

Predlogi za izboljšanje individualnih konzultacij, ki so se oblikovali v letu 2001, so bili naslednji:

- Za študente z več izkušnjami pri poučevanju je potrebna večja prilagoditev ter posebna spodbuda za izboljšanje didaktično-metodične priprave in izvedbe nastopa.
- Za študente z nobenimi izkušnjami je potrebna večja postopnost ter sistematičnost pri napredku in izpolnjevanju učnih nastopov.
- Pri študentih s posebnimi potrebami (npr. pri slabovidnih) je treba prilagoditi izvedbo učnih oblik in metod.
- Kljub omejenemu času za konzultacije je treba več časa nameniti splošni ponovitvi ter idejam za različne didaktično-metodične izvedbe učnih nastopov in ne samo konkretnemu nastopu.
- Kljub omejenemu času je treba več pozornosti nameniti predznanju študentov in njihovim željam ter potrebam.
- Izpostaviti je treba pomen in smisel individualnih konzultacij, da študentje spoznajo, da predpriprave pomenijo tudi uspešen praktičen nastop.
- Uporabiti je treba posebne metode in tehnike za večanje samozavesti in pozitivne usmerjenosti pri študentih.

Zaključek

Načrtovane individualne konzultacije predstavljajo enega od načinov dela s študenti, s katerimi se lahko doseže večja učinkovitost in zadovoljstvo pri delu. Visokošolski učitelj tako lahko doseže smiselnost lastnega dela, saj študente pripravlja na nadaljnje delo, delo bodočih učiteljev ali raziskovalcev.

Visokošolski učitelj pa bi moral biti tudi akcijski raziskovalec, saj bi mu akcijsko raziskovanje pomagalo bolje načrtovati, izvajati in ovrednotiti visokošolsko delo s študenti.

⁵⁵¹ Na 10. poletni šoli v Radovljici (11. 6.–14. 6. 2001) pa so se oblikovali še naslednji predlogi: Postaviti je treba jasna navodila za predpriprave, vključiti študente pri oblikovanju metod in ocenjevanja praktičnega dela, pri študentih spodbujati in razvijati samostojno delo, odgovornost za naloge in razmišljanje o lastnem delu, podati je treba kakovostno in konstruktivno povratno informacijo o delu študentov ter navaditi študente na samoocenjevanje in uvesti medsebojno ocenjevanje.

**PETO POGLAVJE:
PERMANENTNO IZOBRAŽEVANJE IZ
VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE ZGODOVINE**

JOHN F. LYONS: TEACHING HISTORY ONLINE

**HEIRNET KONFERENCA IN SEMINAR
(HISTORY EDUCATORS INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK):
LONDON, 14.–15. JULIJ 2005**

**LETNA KONFERENCA ANGLEŠKIH VISOKOŠOLSKIH UČITELJEV,
BODOČIH UČITELJEV IN DIDAKTIKOV ZGODOVINE
»VALUES IN HISTORY TEACHER EDUCATION AND RESEARCH«:
COLERAINE, 7.–9. JULIJ 2001**

**DESETA POLETNA ŠOLA ZA RAZVOJ
VISOKOŠOLSKEGA POUČEVANJA:
»ZA VEČJO ODPRTOST IN FLEKSIBILNOST
VISOKOŠOLSKEGA ŠTUDIJA«:
RADOVLJICA, 11.–14. JUNIJ 2001**

JOHN F. LYONS: TEACHING HISTORY ONLINE⁵⁵²

V tem prispevku je predstavljena knjiga: John F. Lyons (2009). *Teaching History Online*. London, New York: Routledge (112 strani).

Knjiga z naslovom Spletno poučevanje zgodovine ponuja praktične napotke za spletne dejavnosti in sezname virov in orodij za uporabo spletnih oz. elektronskih učilnic. Avtor poskuša odgovoriti na najpogostejša vprašanja, ki se nanašajo na izdelovanje in oblikovanje spletnih učilnic, alternativna predavanja, izvajanje uporabnikom prijazne diskusije, vodenje ocenjevanja, organiziranje dela v elektronski učilnici itd. Zato je priročnik namenjen predvsem univerzitetnim učiteljem zgodovine, ki bi želeli namesto klasičnih predavanj uvesti tudi spletno poučevanje in učenje.

V uvodu, ki ima naslov Zakaj poučevati in študirati s pomočjo spleta, avtor ugotavlja, da je spletno učenje zelo popularno med študenti, zlasti pa med tistimi, ki težko prihajajo na predavanja (npr. študentje s posebnimi potrebami, invalidi, mladi starši, plahi študentje, študentje, ki stanujejo zelo daleč idr.). Spletno učenje vključuje različno gradivo (spletne strani, zvočni posnetki, videoposnetki, pisni in drugi viri). Upoštevani so različni stili učenja, saj se spletno učenje lažje prilagodi študentom. Visokošolski učitelji, ki izvajajo spletno učenje, bi morali imeti dobre organizacijske sposobnosti, skrbeč odnos in visoka pričakovanja do študentov, meni avtor John F. Lyons.

Knjiga vsebuje šest poglavij. Prvo poglavje z naslovom Prvi začetki pomaga visokošolskim učiteljem oblikovati spletno učilnico, za katero avtor predlaga, da naj učitelji vanjo vključujejo obveznosti, ki aktivno vključijo študente v proces učenja (npr. pisanje, diskusije, analize virov), še posebej obveznosti, ki spodbujajo kooperativno učenje v majhnih skupinah (skupinske diskusije) in miselne aktivnosti (sestavljene po Bloomu). Za gradivo (glasba, videoposnetki, pisno gradivo itd.) naj bi učitelj navedel spletne strani, na katerih bi si študentje ogledali učno gradivo. Avtor meni, da je zelo pomembno, da študentje vedo, ali bo učitelj vsak dan odgovarjal na njihovo elektronsko pošto, pregledoval njihove aktivnosti v spletni učilnici ali samo ob določenih dnevih ter da so seznanjeni z roki oddaje obveznosti. Visokošolski učitelji bi morali paziti tudi na jasno vsebinsko strukturo spletne učilnice.

Drugo poglavje z naslovom Preoblikovanje in sestavljanje predavanj predstavi alternativne načine izvajanja predavanj, npr. s pomočjo PowerPoint-predstavitve, videoposnetkov ali podkastov – zvočnih posnetkov predavanj (podkasti so avdio ali videodatoteke v mp3, mpeg4 ali podobnem formatu, ki se s spleta naložijo na

552 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2015). John F. Lyons, *Teaching History Online*. London, New York: Routledge, 2009. 112 strani. *Zgodovinski časopis*, letnik 69, št. 1/2, str. 250–252.

računalnik ali na katerikoli drugi digitalni videopredvajalnik), informacij o izbrani strokovni literaturi in učbenikih.

Tretje poglavje z naslovom Diskusijski forumi podaja napotke, kako bi lahko učitelji postavljali učinkovita vprašanja pri diskusiji na spletu oz. v elektronski učilnici. Vloga učitelja v diskusiji je, da ne bi posegal v odgovore, temveč le vodil diskusijo in na koncu naredil refleksijo o diskusiji, vključevanje študentov v diskusijo pa visokošolski učitelj lahko tudi ocenjuje.

Četrto poglavje z naslovom Ocenjevanje se posveča možnostim ocenjevanja študentov v spletni učilnici. Učitelji bi morali bolj natančno pripraviti pisne informacije o ocenjevanju (namen, proces dela, način ocenjevanja, kriteriji ocenjevanja, roki oddaje obveznosti). Načini ocenjevanja so lahko kvizi, eseji, blogi, dnevniki, elektronski portfolio (zbirka digitalnega dela, zvoki, slike, besedilo ipd.), videoposnetek, podkast, PowerPoint-predstavitev. Ocenjevanje naj bi bilo sprotno, s pomočjo rubrik oz. alternativnega ocenjevanja, ki vključuje tudi kolegialno ocenjevanje. S pomočjo evalvacije študentov bi lahko visokošolski učitelji vsako leto izboljševali spletno učenje.

Peto poglavje z naslovom Upravljanje (spletne) elektronske učilnice pa svetuje, da naj visokošolski učitelji postavijo pravila za obnašanje in delo v spletni učilnici. To je pomembno tudi zato, da se učitelji izogonejo goljufanju (študent je resnično tista oseba, ki dela v spletni učilnici) in plagiatorstvu oz. prepisovanju od drugih (učitelj naj bi predpisal vsako leto drugo tematiko ali nenavadno nalogo). Študentje pa bi morali upoštevati predvsem pravila pisanja v elektronski pošti (vljudnost, formalnost, zahvala) in pravila komuniciranja na forumu (ustreznost, spoštljivost) ter tehnične težave (virusi, električni izpadi, izginjanje spletnih strani). Primer je npr. za komuniciranje: »Nikoli ne pozabi, da je na drugi strani oseba, ki zasluži vljudnost in spoštovanje. Bodi kratek, kratko sporočilo ima večji vpliv. Tvoja sporočila predstavljajo tebe, vzemi si čas, da boš prepričan, da boš ponosen na ta sporočila. Misli na svojo publiko in se drži tematike. Bodi pazljiv pri humorju in sarkazmu. Izogibaj se ponavljanju tistega, kar je bilo že rečeno. Uporabljal reference za ideje ali besede drugega.« (Str. 63)

Šesto poglavje z naslovom Spletno učenje pri posameznem predmetu prikazuje načine, kako lahko visokošolski učitelji elemente spletnega učenja vključijo v navadno poučevanje v predavalnicah. Spletne učilnice vključujejo najpogosteje: predstavitev predmeta in učitelja, kvize, slovarje pojmov, diskusijske forume, vire za gradiva (študijski vodnik, izpitna vprašanja, izročki s predavanj ...) in povezave na druga spletna mesta. Pri tem lahko učitelji tradicionalno delo v predavalnicah oz. učilnicah dopolnijo še z aktivnostmi na spletu, zlasti zato, ker splet ponuja različne vire za študij zgodovine. Na spletu tako lahko študentje sodelujejo (npr. wikipedija, blogi, spletne diskusije).

Priloga v tej knjigi prikazuje primer študijskega programa, vprašanja na vrednotenje spletne strani, primer pisnega dovoljenja za sodelovanje pri projektu ustne zgodovine (intervjuji), rubrike za ocenjevanje skupinskega projektne dela za spletne strani, rubrike za ocenjevanje sodelovanja v diskusiji, rubrike za ocenjevanje esejev pri kolegih, formular za vrednotenje študijskega programa oz. predmeta. Dodatni sezname spletnih strani, podkastov, blogov ali revij pa so namenjeni učiteljem za dodatno izpopolnjevanje o informacijski tehnologiji.

Čeprav pri prvi uporabi spletnih učilnic učitelji, kot tudi študentje, porabijo več časa, pa ima delo z IT (informacijsko tehnologijo) vseeno več prednosti, npr. hiter dostop do najnovejših informacij, neuporaba papirja, hitro komuniciranje. Ravno tako se lahko učitelji in študentje hitro naučijo uporabljati elektronske učilnice. Učinkovito oblikovana, sestavljena in uporabljena spletna učilnica omogoča, da je študent v središču učenja, da ima dostop do ustreznih učnih gradiv in orodij, različne aktivnosti pa omogočajo aktivno učenje. Da bi se izognili izolaciji, naj bi bile aktivnosti sestavljene za manjše skupine oz. kooperativno učenje. Študentje potrebujejo tudi osnovne in enostavne napotke za delo v spletni učilnici, saj so pogosto zmedeni pri prvi uporabi. Komunikacija med visokošolskim učiteljem in študenti je zelo pomembna, zato mora učitelj podajati sprotno povratno informacijo in spodbujati študente h komunikaciji z učiteljem in kolegi. Visokošolski učitelji pa ne smejo pozabiti, da ostane tradicionalno učenje še vedno zelo pomembno, zlasti predmetno znanje, in tudi klasična predavanja na univerzah, ki skupaj z interaktivno tehnologijo lahko prispevajo, da študentje dosežejo boljše rezultate.

Med spletnimi stranmi, ki so omenjene v priložniku, bi izpostavili spletno stran za zgodovino (<http://www.besthistorysites.net/>), spletno stran z zgodovinskimi viri (<http://www.fordham.edu/halsall/>) in zgodovinske podkaste (<https://sites.google.com/site/historicalpodcasts/>).

Priložnik ponuja vrsto praktičnih rešitev za učinkovito uporabo spletnih gradiv in aktivno uporabo elektronskih učilnic, kar bo prav prišlo vsem univerzitetnim učiteljem.

HEIRNET KONFERENCA IN SEMINAR (HISTORY EDUCATORS INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK): LONDON, 14.–15. JULIJ 2005⁵⁵³

Mednarodna konferenca in seminar izobraževalcev učiteljev z naslovom Muzeji, identiteta in državljanstvo je potekala v Londonu, in sicer prvi dan v dveh londonskih muzejih, drugi dan pa v prostorih QCA (Qualifications and Curriculum Authority), Piccadilly v Londonu.

Prvi dan smo udeleženci obiskali dva muzeja – Londonski muzej in Narodno galerijo portretov, kjer so nam muzejski pedagogi predstavili dejavnosti, ki jih izvajajo za učence. Londonski muzej npr. izvaja številne dejavnosti za zgodovino Londona, ki so namenjene osnovnošolcem, srednješolcem in učencem s posebnimi potrebami, medtem ko se Narodna galerija portretov z metodo dela s portreti vključuje tudi v pouk zgodovine in z atraktivnim pristopom privablja učence in učitelje. Oba muzeja sta zelo obiskana in imata svojo spletno stran (<http://www.museumoflondon.org.uk>, <http://www.npg.org.uk/live/index.asp>) in skrbita, da so dejavnosti usklajene z nacionalnim učnim načrtom v Veliki Britaniji.

Drugi dan je potekal v obliki zanimivega seminarja, na katerem je 10 udeležencev predstavilo svoje prispevke. Predstavitev oz. seminarji so potekali v treh delih, vsak del je imel uvodne predstavitve 3–4 prispevkov, sledilo pa je skupinsko delo, kjer so se skupine pogovarjale o prispevkih, izkušnjah in problemih. Na koncu je skupina izbrala poročevalca za plenarni del, ki se je zaključil še s skupno diskusijo. Udeleženec je bil tako vedno v različnih skupinah in vsaj enkrat je moral poročati. Delo je ves dan potekalo intenzivno, tako da je enodnevni seminar prinesel veliko različnih izkušenj, idej za pedagoške dejavnosti v muzejih in tudi pokazal probleme posameznih držav pri vključevanju muzejev v učni proces. Udeleženci so bili iz Kanade, Portugalske, Grčije, Nizozemske, Rusije, Združenih držav Amerike, Velike Britanije in Slovenije.

Prvi del konference in seminarja je obravnaval vlogo in pomen muzejev. Svoje prispevke so predstavili Stephane Levesque (Povezovanje muzejske pedagogike in šolske zgodovine), Irene Nakou (Muzeji in zgodovinski pouk v sodobnem kontekstu) in Danijela Trškan (Muzejske pedagoške dejavnosti v Republiki Sloveniji). Drugi del seminarja je obravnaval regionalno, narodno in mednarodno identiteto. David Gerwin je predstavil prispevek Učitelji, zgodovinarji, pripovedovanje in odkrivanje, Jocelyn Letourneau Muzeji in (ponovna) izgradnja zgodovinske zavesti, Jon Nichol Muzeji in identiteta in Lieke van Wijk Razvoj izobraževanja kulturne dediščine v

553 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2006). HEIRNET konferenca in seminar (History Educators International Research Network): London, 14.–15. julij 2005. Zgodovinski časopis, letnik 60, št. 1/2, str. 226–228.

Evropi. Tretji del seminarja pa je ugotavljal, kako lahko učitelji oz. izobraževalci učinkovito uporabijo muzeje za pouk oz. učenje. Isabel Barca in Helena Pinto sta predstavili prispevek Kako lahko otroci osmislijo zgodovinske ulice, Hilary Cooper je predstavila članek Rekonstrukcija plesa na gradu Belvoir leta 1814 in Penelope Harnett prispevek z naslovom Raziskovati možnosti za zgodovino in državljansko vzgojo pri osnovnošolcih.

Če povzamemo vse prispevke, potem lahko ugotovimo, da muzeji danes predstavljajo avtentično, spodbudno, motivacijsko in zanimivo učno okolje. Predstavljajo vir za učenje, so odprti za alternativne interpretacije in so bolj realistični, saj so obiskovalci tudi bolj aktivno vključeni.

Muzeji predstavljajo lahko osebno, družinsko, lokalno, regionalno, družbeno, narodno, kulturno, večkulturno, mednarodno skupnost, dediščino, zgodovino ali identiteto. Muzeji zbirajo, ohranjajo, predstavljajo in na nek način tudi komunicirajo, saj predstavljajo različne zgodbe, sporočajo ali interpretirajo sporočila. Omogočajo spoštovanje zgodovinske preteklosti, posameznikov ali skupin ter različnih mnenj. Na ta način so pomembni za državljansko vzgojo.

Muzeji omogočajo uporabo, ponovitev ali poglobitev znanja ter boljše razumevanje in razvijanje predmetnih spretnosti ter avtentično učenje, pri katerem so lahko številne aktivnosti tudi medpredmetne (zlasti zgodovina, geografija, državljanska kultura, sociologija, umetnostna zgodovina itd.) in se lahko odvijajo v muzejskih prostorih ali izven muzeja.

Prispevki so pokazali, da je potrebno večje povezovanje in usklajevanje šol in muzejev oz. učiteljev zgodovine in muzejskih pedagogov pri doseganju in uresničevanju učnih ciljev oz. standardov znanja pri predmetu zgodovina tako v osnovni kot v srednji šoli. Seveda pa so tudi težave, kot npr. obnašanje učencev, odsotnost učiteljev, varnost in denar. Muzejske dejavnosti bi bile lahko ne samo kot del izvenšolskih dejavnosti, ampak sestavni del predmeta zgodovina. Učitelji zgodovine pa bi morali biti na takšno delo in sodelovanje z muzeji tudi dobro pripravljeni. Poznati bi morali predvsem delo s predmeti, muzejske eksponate in njihovo vsebino, poznati in se počutiti dobro v muzejskih prostorih. Ne bi smeli biti le pasivni učitelji, ki prepustijo celotno delo muzejskim pedagogom, ampak bi se morali tudi aktivno vključiti ipd.

Muzeji s svojimi predmeti, eksponati in zbirkami predstavljajo pravi center virov, zato so namenjeni ogledu, opazovanju, odkrivanju, proučevanju, učenju, raziskovanju, uporabi znanja, ponovitvi, npr. ob igri vlog, ovrednotenju predstavitve zbirk in izražanju lastnega mnenja itd. Najpogostejše strategije, oblike in metode dela, ki so primerne za muzejsko delo učencev in so omenjene v prispevkih, so igra vlog, učenje z odkrivanjem, diskusija, pripovedovanje ali pisanje zgodb, risanje, beleženje,

izpolnjevanje delovnih listov, snemanje pogovorov ali fotografiranje muzejskih zbirk itd.

Muzeji so povezani tudi z zgodovinskimi koncepti (značilni predvsem za učne načrte zgodovine v Veliki Britaniji, v prispevku Penelope Harnett), saj lahko učenci tudi v muzejih:

- spoznajo in razumejo ljudi, dogodke v preteklosti, njihova prepričanja, izkušnje in vedenja;
- ugotovijo, kateri so vzroki za spremembe ali kontinuitete in njihove posledice ter kdo ima od tega koristi;
- odkrivajo oz. postavljajo vprašanja o preteklosti (npr. kaj lahko ugotovijo iz določenega vira ali dokaza in kako to vedo);
- upoštevajo interpretacije (kaj učenci in kaj drugi ljudje pravijo o tem dokazu, vzroku, posledici itd.);
- se vživijo v preteklost (kako bi bilo, če bi bili učenci ta oseba);
- predstavijo svoje znanje in razumevanje, tako da vključijo različna mnenja in stališča (kako lahko razložijo vse to, kar so odkrili, drugim ljudem).

V svojem prispevku sem predstavila pedagoške dejavnosti slovenskih muzejev, še posebej pa dejavnosti Mestnega muzeja Ljubljana, ki pripravlja vsako leto številne delavnice za otroke in učence v starosti od 5 do 18 let in so jih udeleženci tudi pohvalili.

Tako je muzej v šolskem letu 2004/05 pripravil za osnovnošolce naslednje delavnice: Arheopskovnik, Dom nekoč in danes, Miklavž peče piškote, Barjanka izdeluje posodo, Marcus bo star šestnajst let, Po sledih antične Emone, Po sledih srednjeveške Ljubljane, Muzejski detektivi, Ko Ljubljana postane sodobno mesto. Za srednješolce pa je pripravil posebno konservatorsko delavnico. Ljubljanske bolnišnične šole in otroke s posebnimi potrebami, pa tudi nižje razrede oddaljenih osnovnih šol v mestni okolici pa potujoča ekipa muzeja tudi obišče z dvema delavnicama – Marcus bo star šestnajst let in Slikar na obisku. Posebnost muzejske ponudbe je praznovanje rojstnega dneva po emonsko za otroke od 6. leta naprej. Druga posebnost je tudi ustvarjalna delavnica Olepšajmo se za rojstni dan, v kateri otroci od 5. leta dalje izdelujejo nakit po pradavnih vzorih. Vse dejavnosti so predstavljene v publikaciji Za uka željne. Od pravljичne zgodbe do raziskovalnih projektov. (2004) Koledar dogodkov 2004/05. Ljubljana: Mestni muzej Ljubljana.

Mestni muzej Ljubljana vključuje pedagoške dejavnosti za vse starosti obiskovalcev in predstavlja primer uspešnega vključevanja muzeja v pedagoški proces in pouk zgodovine v Republiki Sloveniji ter s svojo pestro ponudbo ne zaostaja npr. za Londonskim muzejem.

Tudi ostali slovenski muzeji, ki so predstavljeni v publikaciji Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2005–2007 (2005). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije, predstavljajo uspešno vključevanje muzejskih vsebin v pouk zgodovine.

Vsi predstavljeni prispevki in tudi prispevki avtorjev (11), ki niso predstavljali na konferenci in seminarju, so objavljeni na spletni strani: <http://www.heirnet.org/qca-symposium.htm>.

LETNA KONFERENCA ANGLEŠKIH VISOKOŠOLSKIH UČITELJEV, BODOČIH UČITELJEV IN DIDAKTIKOV ZGODOVINE »VALUES IN HISTORY TEACHER EDUCATION AND RESEARCH«: COLERAINE, 7.–9. JULIJ 2001⁵⁵⁴

Letne konference (Standing Conference of History Teacher Educators), ki je bila v Coleraine na Severnem Irskem od 7. do 9. julija 2001, se je udeležilo 29 udeležencev, med katerimi so bili poleg Britancev oz. Angležev tudi po en predstavnik iz Malte, dva iz Južne Afrike, eden iz Združenih držav Amerike in eden iz Slovenije.

Coleraine (86 km od Belfasta, 5 km od severne obale) leži ob reki Bann v okraju Londonderry na severu Severne Irske in ima ok. 20.000 prebivalcev. V Coleraine je tudi eno od štirih univerzitetnih središč univerze Ulster (Coleraine, Belfast, Jordanstown in Magge Colle v Londonderry), ki je bilo ustanovljeno leta 1965. V tem univerzitetnem središču je bilo srečanje visokošolskih učiteljev zgodovine, ki usposablja budoče učitelje zgodovine za poučevanje v srednjih šolah (11–18 let) v Veliki Britaniji.

Program je bil razdeljen v dva sklopa, prvi sklop so bila predavanja didaktikov in raziskovalcev v visokem šolstvu, drugi sklop pa so bile kratke predstavitve udeležencev.

Prvi dan je imel predavanje Dan McCall (Šolski inšpektorat na Severnem Irskem), ki je predstavil zidne poslikave na Severnem Irskem kot primer zgodovine Irske in Severne Irske ter kot primer vizualne vojne na cestah med katoliki in protestanti.

Drugi dan sta Alan Smith in Armel Gallagher (Univerza Ulster) predstavila poučevanje vrednot (demokracija, človekove pravice, državljanstvo) in njihov vpliv na izobraževanje bodočih učiteljev na Severnem Irskem (uporaba motivacije, vživljanje v preteklost, odprtost raziskovanja, izkušnjsko učenje, moralno razmišljanje itd.). Joke van der Leeuw-Roord je bila povabljen, da predstavi evropsko organizacijo učiteljev zgodovine Euroclio in poučevanje zgodovine z evropskega vidika. Predstavitve je potekala na podlagi ankete evropskih učiteljev in učencev.

Tretji dan je Hilary Claire (Oxfordska univerza) predstavila pomen šol za razvijanje vrednot, kot so državljanska kultura, aktivna vloga državljan, razvijanje odgovornosti in zaupanja v družbi, spoštovanje različnosti v britanski družbi.

554 Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2001). Letna konferenca angleških visokošolskih učiteljev, bodočih učiteljev in didaktikov zgodovine »Values in History Teacher Education and Research«: Coleraine, 7.–9. julij 2001. Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 3/4, str. 501–503.

Anna Disney (Univerza Nottingham Trent) je predstavila svojo raziskavo, v kateri je ugotovila pomembnost povezovanja znanja zgodovine in zgodovinskega raziskovanja z vsebino izobraževanja učiteljev. Raziskava je pokazala, da pedagoške in zgodovinske metode raziskovanja vplivajo na razvoj sposobnosti raziskovanja zgodovinske vsebine. Študentje, ki nimajo veliko izkušenj s pedagoškim raziskovanjem in tudi malo zgodovinskega znanja, lahko v enem letu s pomočjo samostojnega raziskovanja lokalne zgodovine razvijejo sposobnosti zgodovinskega raziskovanja. Ugotovila je tudi, da je potrebno, da je učitelj, ki poučuje zgodovino, tudi razmišljajoči praktik in zgodovinski raziskovalec.

Alan McCully (Univerza Ulster) in Keith Barton (Univerza Cincinnati) sta v empirični raziskavi z naslovom Nacionalna identiteta in učni načrt na Severnem Irskem ugotavljala ideje in prepričanja učencev v starosti od 12 do 15 let na Severnem Irskem. S pomočjo intervjujev sta ugotovila, da učenci povezujejo zgodovino z dediščino, prostorom in družbo. Učenci tudi menijo, da bi morala šola pomagati razumeti sodobni konflikt na Severnem Irskem (z verskega, političnega in družbenega vidika).

Richard Dargie (Univerza Edinburgh) je predstavil različne politične zemljevide v atlasih, ki so jih uporabljali v nemških šolah od 1919 do 1990 v povezavi z nemško in evropsko zgodovino. Zemljevide je dobil v nemškem inštitutu Georga Eckerta v Braunschweigu.

Sama sem predstavila vlogo predmeta zgodovina v osnovnih in srednjih šolah ter začetno izobraževanje v Sloveniji. V prvem delu sem predstavila slovenski šolski sistem, cilje in vsebino zgodovine v osnovni in srednji šoli ter razvoj poučevanja zgodovine v zadnjih letih. V drugem delu sem predstavila program zgodovine na Filozofski fakulteti s poudarkom na programu predmeta Didaktika zgodovine. V tretjem delu pa sem predstavila pomen individualnih konzultacij kot alternativni način dela s študenti pri predmetu Didaktika zgodovine.

Številne informacije o HTEN v Veliki Britaniji pa se lahko dobijo tudi na spletnem naslovu www.hten.org.uk.

V Veliki Britaniji morajo učitelji, ki poučujejo učence od 11. do 18. leta starosti, končati visokošolski program iz predmeta zgodovina in enoletni program oz. kurz podiplomskega pripravljanja na poučevanje (36 tednov), ki se imenuje PGCE (Postgraduate Certificate of Education). Za podiplomski program je odgovorna vladna agencija, ki se imenuje Teacher Training Agency (<http://www.canteach.gov.uk/>).

Če se diplomiranci odločijo, da bodo postali učitelji zgodovine, lahko izberejo tri različne možnosti podiplomskega izobraževanja. Prva možnost je poučevanje učencev od 3. do 11. leta starosti (zgodovina za učence od 5. leta naprej), druga možnost

je poučevanje učencev od 7. do 14. leta starosti in tretja možnost je poučevanje učencev od 11. do 18. leta starosti. Potem morajo poslati prošnjo na izbrano visoko šolo ali univerzo. Izbrani so lahko šele po intervjuju z visokošolskim učiteljem bodočih učiteljev.

Enoletni kurz sestavlja teoretični del, ki se odvija na univerzi oz. pedagoških visokih šolah (približno ena tretjina, 12 tednov), in praktični del, ki se odvija na šolah (približno dve tretjini, 24 tednov). Povezava med univerzami oz. visokimi šolami ter osnovnimi in srednjimi šolami je zelo pomembna in dobro organizirana.

Podiplomski program za bodoče učitelje zgodovine vsebuje poznavanje in razumevanje predmeta, načrtovanje, poučevanje in organizacijo dela v razredu, ocenjevanje, spremljanje razvijanja sposobnosti pri učencih itd. Vsebina teoretičnega dela se navezuje na predmetne sposobnosti in sposobnosti poučevanja, vlogo in vsebino zgodovine v učnih načrtih in na srednješolskih izpiti, delo v muzejih in na terenu ter na evalvacijo in razmišljanje o lastnem delu ter tudi na medsebojno izmenjavo izkušenj. Bodoči učitelji morajo znati uporabljati znanje predmeta v razredu, načrtovati učenje zgodovine, izbirati učno vsebino, uporabljati pisne in vizualne vire, smotrno uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in tudi ocenjevati napredek učencev. Ravno tako pa morajo poznati tudi individualne značilnosti učencev in načrtovati učne cilje v skladu z učnimi načrti. Za vsebine teoretičnega dela so odgovorni visokošolski učitelji, ki so ponavadi izkušeni učitelji, pisci učbenikov ali didaktiki. Delo poteka v obliki predavanj, seminarjev in konzultacij ter medsebojnih izmenjav idej, izkušenj in učil.

Vsebina praktičnega dela, ki se odvija na šolah, je v rokah izkušenega učitelja – mentorja, ki spremlja napredek bodočega učitelja in svetuje pri načrtovanju učnih ur. Bodoči učitelj hospitira še posebej na začetku in na koncu svoje prakse, piše zapise, komentarije in razmišljanja, dolgoročno in kratkoročno načrtuje priprave, pripravlja učila, poučuje različne razrede, evalvira svoje učne ure (napredovanje znanja in razumevanja pri učenju ter učne rezultate) in razmišlja o lastnem napredku pri poučevanju.

Bodoči učitelji morajo opraviti tri obveznosti oz. naloge, ki se ocenjujejo. Prva naloga vsebuje vprašanja o učinkovitem učenju in poučevanju, druga naloga se nanaša na vlogo jezika v razredu, tretja naloga pa se nanaša na načrtovanje pedagoškega dela in spremljanje napredka učencev. Tako Qualified Teacher Status v Veliki Britaniji zahteva, da morajo imeti angleški učitelji ustrezno znanje o predmetu, jeziku in ustrezne sposobnosti poučevanja. Ravno tako pa morajo znati uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ovrednotiti in stalno izboljševati svoje delo v razredu. Glavni namen podiplomskega programa je, da postanejo bodoči učitelji razmišljajoči praktiki, ki spremljajo lasten napredek, se znajo prilagajati in izboljševati pedagoško delo.

Čeprav slovenski bodoči učitelji – študentje pričakujejo že veliko od predmeta Didaktika zgodovine, še posebej veliko praktičnih izkušenj in začetno gotovost za delo v razredu, se morajo zavedati, da morajo po diplomi opraviti enoletno pripravništvo na osnovni ali srednji šoli (10 mesecev), ki vključuje praktično delo in temelji na skupnem delu učitelja mentorja in pripravnika ter bi ga lahko primerjali s praktičnim delom podiplomskega izobraževanja bodočih učiteljev v Veliki Britaniji. V času pripravništva je izrednega pomena tudi teoretično znanje, ki ga usvojijo v času študija, tako da lažje organizirajo delo v razredu, uporabljajo različne oblike in metode poučevanja in učenja ter se usposablajo za samostojno poučevanje. Seveda pa morajo tudi stalno analizirati svoje delo oz. praktične izkušnje in poskušati izboljšati pedagoško delo. V okviru enoletnega pripravništva pa morajo pripravniki opraviti tudi izpit iz predpisov ustavne ureditve Republike Slovenije, predpisov pedagoške dokumentacije in poznavanja slovenskega jezika kot jezika pedagoške komunikacije. Oceno usposobljenosti učitelja za samostojno poučevanje pa poda učitelj – mentor (Pravilnik o pripravništvu in o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Uradni list SRS, št. 30/96.).

Tudi Svet Evrope je začel s projektom evalviranja in spremljanja izobraževanja bodočih učiteljev zgodovine ter spremljanja dela visokošolskih učiteljev zgodovine pri članicah Sveta Evrope. Tako se informacije o angleškem sistemu izobraževanja nahajajo v: Sinclair, Y, McLaughlin, M. (1998). How Secondary History Teachers are Trained in England. V: Initial Training for History Teachers in Thirteen Member States of the Council of Europe. Contributions to the Seminar. Vienna, Austria, 19–22 April 1998. Council for Cultural Co-operation, str. 41–44.

Konferenca v Coleraine se je ravno končala, ko so se 12. julija začeli tradicionalni pohodi protestantskega Oranskega reda v spomin na zmago protestantskega kralja Viljema Oranskega nad katoliško vojsko leta 1690 in s tem tudi številni nemiri, ki jih vsako leto sprožijo številne protestantske skupine (npr. Ulsterski borci za svobodo ali Sile ulstrskih prostovoljcev) in tudi katoliške skupine v številnih mestih na Severnem Irskem.

DESETA POLETNA ŠOLA ZA RAZVOJ VISOKOŠOLSKEGA POUČEVANJA: »ZA VEČJO ODPRTOST IN FLEKSIBILNOST VISOKOŠOLSKEGA ŠTUDIJA«: RADOVLJICA, 11.–14. JUNIJ 2001⁵⁵⁵

»Visokošolski učitelji in študentje so glavni dejavnik pri posodabljanju študija ... Podpreti je treba poučevanje in razvoj učnih metod, spodbujati stalno posodabljanje študijskih programov, zagotoviti primeren status in izpopolnjevanje učnega osebja ter odličnost tako v raziskovanju kot v poučevanju« (Unescova deklaracija o visokem izobraževanju za 21. stoletje).

Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani je v sodelovanju s Slovenskim društvom za visokošolsko didaktiko organiziral že 10. poletno šolo za razvoj visokošolskega poučevanja, ki je namenjena vsem visokošolskim učiteljem, v Radovljici, v Sindikalnem izobraževalnem centru od 11. do 14. junija 2001.

Teme poletnih šol so različne, vendar pa podobne, saj se nanašajo na izboljšanje poučevanja in učenja na višjih in visokih šolah v Sloveniji (npr. posodabljanje predavanj ali seminarjev, ki sta najpogostejši obliki dela s študenti na visokih šolah). 10. poletna šola pa je imela glavni naslov *Za večjo odprtost in fleksibilnost visokošolskega študija*. Poletne delavnice se je udeležilo 25 visokošolskih učiteljev in sodelavcev, vodila pa sta jo red. prof. dr. David Jaques (britanski strokovnjak za posodabljanje visokošolskega poučevanja in učenja) in red. prof. ddr. Barica Marentič Požarnik.

Delavnica oz. poletna šola je temeljila na konkretnih delovnih izkušnjah in problemih udeležencev, pričakovanih udeležencev in osebni refleksiji pedagoškega dela s študenti. Tako so udeleženci ugotavljali, kakšne težave in probleme imajo pri delu s študenti, razmišljali o izboljšanju učinkovitosti poučevanja, podali predloge za reševanje teh problemov v obliki akcijskega načrta, predvidevali izboljšanje pedagoškega procesa na osnovi evalvacije in povratnih informacij s strani študentov ter na osnovi lastne refleksije in samoevalvacije pedagoškega dela.

Namen vseh poletnih delavnic je izboljšati visokošolsko poučevanje, zato so namenjene vsem visokošolskim učiteljem. Od leta 1991 do leta 2001 so se na poletnih delavnicah obravnavale naslednje tematike: izboljšanje poučevanja in učenja, študijske strategije in problemski pristopi k študiju, ocenjevanje in motiviranje študentov, vizualizacija v visokošolskem poučevanju, spodbujanje aktivnega študija, visokošolski

⁵⁵⁵ Članek je bil prvotno objavljen v: Trškan, D. (2001). Deseta poletna šola za razvoj visokošolskega poučevanja: »Za večjo odprtost in fleksibilnost visokošolskega študija«: Radovljica, 11.–14. junij 2001. Zgodovinski časopis, letnik 55, št. 2, str. 277–278.

učitelj kot moderator aktivnega študija, uvajanje inovacij v visokošolski pouk, odprtost in fleksibilnost visokošolskega študija itd.

Poletne šole za visokošolske učitelje prikazujejo, da tudi v Slovenijo tradicionalno poučevanje, ki je osredotočeno na znanja, ki jih morajo študentje pridobiti v času študija, zamenjuje vedno bolj inovativno poučevanje, ki je osredotočeno na načine pridobivanja znanja in ki podpira samostojnost in odgovornost študentov (npr. skupinsko delo, projektno delo, samostojni študij, razgovor z učiteljem, samoocenjevanje, refleksija učitelja itd.) ter posveča posebno pozornost spodbujanju motivacije in odgovornosti pri študentih.

Novost, ki jo prinaša sodobni način poučevanja, je, da naj bi tudi visokošolski učitelj postal spodbujevalec samostojnega učenja in aktivnega študija študentov, skupinskega študija in raziskovanja. Učitelj naj bi bil osredotočen na učenje študentov in spodbujevalec notranje motivacije in interesov študentov.

Ob 10. obletnici poletne šole za visokošolske učitelje je izšla tudi publikacija s prispevki visokošolskih učiteljev z naslovom *Visokošolski pouk malo drugače*, ki ga je izdal Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

»Prispevki so različni. Povezuje jih težnja avtorjev študente aktivirati in motivirati za poglobljeno delo s tem, da napravijo njihov študij bolj smiseln, celovit, povezan z izkušnjami oziroma poklicnimi problemi.« Tako je v uvodu zapisala urednica ddr. Barica Marentič Požarnik.

V publikaciji je objavljen tudi prispevek *Prostovoljna tedenska pedagoška praksa študentov zgodovine* (Trškan, str. 77–81), v katerem avtorica poudarja pomembnost povezovanja teorije s pedagoško prakso in ugotavlja, da študentje želijo predvsem že pred diplomu pridobiti osnovno gotovost pri delu z učenci v osnovni in srednji šoli.

Na poletnih šolah pa se udeleženci seznanijo tudi z visokošolsko didaktično literaturo, ki prinaša različne ideje, namige in pobude za sodoben način poučevanja. Nekatere didaktične knjige so navedene v nadaljevanju:

Habeshaw, S., Gibbs, G., Habeshaw, T. (1992). *53 Interesting Things to Do in Your Seminars and Tutorials*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

Gibbs, G., Habeshaw, S., Habeshaw, T. (1992). *53 Interesting Things to Do in Your Lectures*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

Habeshaw, S., Gibbs, G., Habeshaw, T. (1993). *53 Interesting Things to Assess Your Students*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

Gibbs, G., Habeshaw, T. (1995). *253 Ideas for Your Teaching*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

Race, P., Brown, S. (1993). *500 Tips for Tutors*. London: Kogan Page Limited.

Npr. strnjeno predavanje bi se lahko popestrilo in izpopolnilo s krajšim povzetkom vsebine, kakovostno izdelanimi učnimi listi (npr. ključne besede predavanja, seznam literature), krajšimi odmori (za pregled zapiskov, razgovor v dvojicah o predavanju, pisanje vprašanj za predavatelja, branje krajših odlomkov ipd.) ali prosojnicami z grafičnimi predstavitvami itd.

Zanimiva knjiga, ki se nanaša na izobraževanje visokošolskih učiteljev zgodovine, pa je *History in Higher Education* (1996). Oxford: Blackwell Publishers Ltd. Publikacija spodbuja visokošolske učitelje zgodovine h kritični samorefleksiji o poučevanju in izboljšanju poučevanja in ocenjevanja, medsebojnim pogovorom o učinkovitosti uporabe aktivnih metod poučevanja in vpeljevanju sodobnih načinov dela s študenti, sta poudarila v uvodu dva avtorja Alan Booth in Paul Hyland. Pomembno pa je, da knjiga prikazuje razvoj poučevanja zgodovine, podaja različne nasvete in ideje za visokošolske učitelje zgodovine, ki želijo izboljšati poučevanje in posodobiti tradicionalne metode pri predavanjih, seminarjih in vajah z različnimi prijemi (npr. z uporabo sodobne tehnologije in novimi načini ocenjevanja itd.).

Tudi za visokošolskega učitelja se pričakuje, da ima poleg znanja o predmetu tudi znanje o učenju in poučevanju, znanje o različnih metodah in njihovi uporabi; da je pripravljen za evalvacijo pedagoškega dela v luči raziskovanja, novih izkušenj in pridobivanja povratnih informacij; da je aktivni poslušalec, dober podajalec jasnih in konstruktivnih povratnih informacij ter sposoben načrtovanja in organiziranja dela.

Tudi visokošolski učitelji zgodovine naj bi upoštevali individualne značilnosti in izkušnje študentov, pospeševali in spodbujali odgovornost študentov za lasten razvoj, uveljavljali samoocenjevanje pri študentih, spodbujali študente, da bi samostojno pridobivali in odkrivali znanje, pripravljali kakovostna gradiva in naloge za študij ter bili smotrni uporabniki sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Tako naj bi visokošolski učitelji kot razmišljajoči praktiki in akcijski raziskovalci stalno evalvirali pedagoško delo in stremeli h kakovostnejšemu in smiselnemu učenju študentov. Vloga visokošolskih učiteljev je v 21. stoletju bistveno drugačna, saj visokošolski učitelji niso več samo posredovalci informacij oz. podatkov, ampak predvsem spodbujevalci samostojnega učenja.

V prihodnosti bi bilo treba še nadaljnje prispevati k razvoju didaktike zgodovine v Republiki Sloveniji in spodbuditi študente zgodovine pedagoške smeri k raziskovanju na magistrski stopnji in nadalje na doktorski stopnji, saj se didaktično-metodična in metodološka zasnova učbenikov in učnih načrtov stalno spreminja, pouk zgodovine pa se s tem izboljšuje in posodablja v skladu z razvojem tehnologije.

Možnosti za raziskovanje didaktike zgodovine so precejšnje.

Seznam 23 tem povzemamo po HEIRNET.⁵⁵⁶

»1. JAVNA ZGODOVINA IN DRŽAVLJANSTVO:

Tema 1: Od lokalnega do globalnega, vključno s pandemijami in podnebnimi spremembami

Tema 2: Javna zgodovina, diskurz in kultura – pogledi na preteklost

Tema 3: Pouk zgodovine zunaj in izven formalnega izobraževanja

Tema 4: Množični mediji in javna zgodovina – zgodovina in zabava – FANG, tj. Facebook, Amazon, Netflix in Google

Tema 5: Kontroverzna, sporna, čustvena in občutljiva vprašanja, vključno s populizmom, rasizmom, patriotizmom, nacionalizmom, fundamentalizmom in spopadom med liberalnimi in pluralnimi demokracijami ter njihovimi nasprotniki

Tema 6: Državljanska vzgoja

2. ZGODOVINSKA KULTURA IN IDENTITETA:

Tema 7: Zgodovinska kultura in pouk zgodovine, vključno z zgodovino in fikcijo

Tema 8: Digitalna doba: internet, svetovni splet in zmogljiva orodja za učenje

Tema 9: Zgodovinska zavest

Tema 10: Identiteta in zgodovina okoli nas: družina, skupnost, dediščina in okolje – zgodovinsko znanje in učni načrti

556 HEIRNET: History Educators' International Research Network. Spletna stran: <https://heirnetonline.com/> (7. 6. 2021).

3. ZGODOVINSKO RAZMIŠLJANJE, ZGODOVINSKO ZNANJE IN UČENJE:

Tema 11: Globalne perspektive, etnična pripadnost in identiteta

Tema 12: Kritično znanstveno razmišljanje v zgodovini – zgodovinsko razmišljanje in zgodovinsko specialistično znanje [1]

Tema 13: Zgodovinsko razmišljanje [2] – Kognitivni in psihološki vidiki: afektivni, kognitivni, empatični, domišljjski in ustvarjalni

Tema 14: Zgodovina pouka zgodovine

4. PEDAGOGIKA/DIDAKTIKA: POUK ZGODOVINE (učni načrti, pedagogika in didaktika, poučevanje zgodovine, zgodnja leta, nižji in višji razredi osnovne šole, srednja šola, terciarno izobraževanje in izobraževanje odraslih, ocenjevanje):

Tema 15: Razvoj kurikulumov, izvajanje in evalvacija

Tema 16: Pedagogika in didaktika: poklic učiteljev zgodovine, stili poučevanja in napredek učencev

Tema 17: Pouk zgodovine v zgodnjih letih in nižjih razredih osnovne šole (starost 3–11 let) /.../

Tema 18: Pouk zgodovine v višjih razredih osnovne šole, srednjih šolah (starost 11–18 let) in univerzah (+18 let), Andragogika – izobraževanje odraslih

Tema 19: Zakonsko predpisani kurikularni dokumenti, nacionalni kurikuli in državni izpiti/testi, formativno in sumativno ocenjevanje

Tema 20: Ocenjevanje – načini, namen in vloga

Tema 21: Ocenjevanje in institucije za vrednotenje (TIMMS, PISA) in njihov vpliv na pouk zgodovine [glej tudi temo 11]

5. IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN STROKOVNI RAZVOJ:

Tema 22: Usposabljanje učiteljev, začetni in stalni strokovni razvoj

6. RAZISKOVANJE POUKA ZGODOVINE:

Tema 23: Temeljne in aplikativne raziskave o pouku zgodovine, ki temeljijo na dokazih»⁵⁵⁷

557 Prevod je iz: HEIRNET 2021 Online Conference. HEIRNET Conference Areas A–F and their Themes 1–24, Including Workshops, <https://heirnetonline.com/heirnet-2021-virtual-conference/conference-submissions-areas-themes-and-topics/> (7. 6. 2021).

Predlagamo pa še naslednje tematike za raziskovanje didaktike zgodovine oz. pouka zgodovine v osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji:

- pandemije in bolezni v preteklosti,
- naravne nesreče v preteklosti,
- vrednote, človekove pravice in socialna pravičnost,
- legende in miti,
- ženske in otroci,
- identiteta in zgodovinska zavest,
- individualni in kolektivni spomin,
- obletnice, praznovanja in spominska obeležja,
- muzeji, spomeniki in umetnostne galerije,
- kulturna dediščina,
- ustna pričevanja,
- IKT in digitalna doba,
- timsko učenje,
- državljanska vzgoja,
- vpliv učnih načrtov na učna gradiva,
- vpliv učnih načrtov na pouk zgodovine,
- vpliv učbenikov na pouk zgodovine itd.

- Abingdon County Hall. Information for Teacher. English Heritage, <http://www.english-heritage.org.uk/default.asp> (4. 9. 2004).
- Aldborough Roman Town Handling Collection. Information for Teachers. Education Service, <http://www.english-heritage.org.uk/default.asp> (4. 9. 2004).
- A-Level History, Holy Cross Sixth form College, <http://www.holycross.ac.uk/Subjects/History.htm> (9. 8. 1999).
- Analiza izpitnih nalog z mature 1996. Zgodovina (1997). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Analiza izpitnih nalog z mature 1997. Zgodovina (1998). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bahovec, I., Slivar, B. (1994). Poti k maturi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Barle, A. (1995). Vpeljevanje različnih ravni preverjanja in ocenjevanja v srednjih šolah. Vzgoja in izobraževanje, letnik 26, št. 4, str. 51–54.
- Berzelak, S. (1994). Družbeno politični prelom in ravnanje z zgodovino v šoli (na primeru Slovenije). Referat na bilateralnem seminarju za učitelje zgodovine iz Avstrije in Slovenije v novembru 1993. Zgodovina v šoli, letnik 3, št. 3, str. 53–56.
- Brodnik, V. (2000). Analiza spremljave učnega načrta za zgodovino v prvem letniku splošne in strokovne gimnazije. Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 1, str. 7–21.
- Brodnik, V. (2001). Prenova učnega načrta za gimnazije. V: Temeljne prelomnice preteklih tisočletij. Zbornik referatov. 30. zborovanje slovenskih zgodovinarjev. Rogla, 28.–30. september 2000. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 293–306.
- Brodnik, V. (2004). Nekaj praktičnih nasvetov pri snovanju opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja v 7. razredu devetletke. Zgodovina v šoli, letnik 13, št. 1–2, str. 67–73.
- Brodnik, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1–2, str. 24–36.
- Bucik, V. (2000). Zunanji preizkusi znanja, sestavljeni in uporabljeni po standardnih postopkih. Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, št. 2–3, str. 23–26.
- Bulletin Officiel n° 22, 9 juin 1988.
- Bulletin Officiel n° 12, 20 mars 1997.
- Cencič, Mi., Cencič, Ma. (1994). Praktično usposabljanje kandidatov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik, kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. Seminar Sveta Evrope v Uppsali. Vzgoja in izobraževanje, letnik 18, št. 3, str. 34–36.
- Clary, M., Genin, C. (1991). Enseigner l'histoire à l'école? Paris: Hachette.
- CLIOH-net, <http://www.clioh.net/> (10. 10. 2002).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). A Guide to Teaching Practice. London, New York: Routledge.
- Čampa, J., Granda, N. (1995). Oblike in metode poučevanja zgodovinskih vsebin v okviru predmeta spoznavanje družbe v 3., 4. in 5. razredu. Pedagoška obzorja, letnik 9, št. 3–4, str. 58–69.
- Čokl, M. (2000). Muzej in šola družno z roko v roki. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 3–4, str. 60–64.

- Davies, P., Lynch, D., Davies, R. (2003). *Enlivening Secondary History. 40 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Debeljak, D. (1996). Lažje na maturi. *Didakta*, letnik 6, št. 30–31, str. 30–33.
- Demarin, J. (1964). *Pouk zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.
- Devetletka, http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/devetletna_os/ (24. 1. 2009).
- Dhority, L. (1992). *Ustvarjalne metode učenja*. Ljubljana: Alpha Center.
- Didaktika zgodovine na Pedagoški fakulteti v Mariboru, <http://www.pfmb.uni-mb.si/programi/zgo/didzg12.html> (10. 10. 2002).
- Dietling Fischer, D. (2005). *Kompetence mentorjev*. V: *Konferenca: Partnerstvo in mentorstvo v izobraževanju učiteljev*. 22.–24. september 2005, Bled. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v sodelovanju z mednarodnim projektom MINT.
- Discussion Paper. *Standards and the Quality of Teachers and Teacher Educators* (2005). Academic Committee 30th Annual ATEE Conference Amsterdam 22–26 October 2005.
- Donnermair, C. (2003). *Institutional Links Between Schools and ITT Institutions*. V: *Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe* (2003). Strasbourg: Council of Europe Publishing, str. 85–93.
- Dumont, G. (1998). *Plans-types. Bac toutes sections. Histoire*. Paris: Albin Michel Education.
- Dvoržak, N., Gršič, D., Orlić, A. (1989). *Metodični priručnik za nastavnika uz udžbenik povijesti čovjek u svom vremenu za VIII. razred osnovne škole*. Zagreb: Šolska knjiga.
- Ecker, A. (2001). *The Structures and Standards of Initial Training of History Teachers in South East Europe. A Comparative Study*. Council of Europe. Dunaj: Institute for Economic and Social History – University of Vienna.
- Ferbar, J. (1992). *Učbeniki za uk in pouk*. V: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*. Ljubljana: DZS, str. 41–44.
- Ferjan, T. (2003). *Novi vidiki motivacije pri pouku, osredinjenem na učenca*. *Didakta*, letnik 13, št. 70/71, str. 29–31.
- Gauthier, A., Husson, J.-P., Gayot, P. (1992). *Histoire. Terminales. Les cahiers du bac*. Rosny-sous-Bois: ABC éditions Bréal.
- GCE Advance and Advanced Subsidiary Examinations Subject Cores for History (1997). London: SCAA.
- GCE History. *Advanced Level Syllabus* (1998). London: London Examinations.
- GCE Provisional Statistics for 1998, <http://www.neab.ac.uk/news/exams/aprvst98.pdf> (7. 7. 2000).
- GCSE and Key Stage 4 of the National Curriculum (1996). *Parent's Guides*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- GCSE History. *Syllabuses A, C, D and E* (1998). London: London Examinations.
- GCSE Regulations and Criteria (1995). London: SCAA.
- Gimnazija. *Predmetnik in učni načrt* (1975). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Gimnazijski program (1992). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2000). *Zgodovina na maturi 2001*. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2001). *Zgodovina na maturi 2002*. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.

- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2002). *Zgodovina na maturi 2003*. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2003). *Zgodovina na maturi 2004*. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- Globočnik, J., Globočnik, M., Segalla, A. (2005). *Zgodovina na maturi 2006*. Ljubljana: Gyrus, d.o.o.
- GSCE History A (incl. Short Course) (1998). *Mark Schemes with Examiners' Comments*, June 1998. London Examinations GCE: Educational Excellent Foundation.
- Harrison, S. M. (1993). *World Conflict in the Twentieth Century*. Walton-on-Thames: Nelson.
- Haydn, T., Arthur, J., Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London: Routledge.
- HEIRNET 2021 Online Conference. HEIRNET Conference Areas A–F and their Themes 1–24, Including Workshops, <https://heirnetonline.com/heirnet-2021-virtual-conference/conference-submissions-areas-themes-and-topics/> (7. 6. 2021).
- Histoire Bac (1993). *Réussir l'Histoire à l'examen*. Paris: Magnard.
- Histoire Terminale (1995). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.
- Histoire Terminale (1992). Collection A. Gautier. Rosny Cedex: ABC éditions Bréal.
- Histoire Terminale (1998). Collection J. Marseille. Paris: Nathan.
- Histoire-Géographie L-ES-S (1997). *Les Sujets Nathan*. 98 Bac corrigé. Paris: Nathan.
- Histoire-Géographie, Bulletin Officiel n°22 – 24 juin 1993.
- Histoire-Géographie, Supplément au Bulletin Officiel n°22 – 9 juin 1988.
- History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance (1996). *A Handbook for Teachers*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- IB History Subject Guide (1996). Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- IB Middle Years Programme Humanities (1998). Book one. Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe (2003). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- 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. 128–133.
- Izbrana poglavja iz didaktike (1995). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, http://www.mss.edus.si/publikacije/prenova/opisi/izhodisca_np/default.asp (7. 7. 2000).
- Izjava, <http://www.ff.uni-lj.si/drustva/zzds/ZAPISI/izjava%20ure.doc> (31. 1. 2009).
- Jernejčič, R. A. (2000). *Zgodovina na maturi*. Ljubljana: DZS.
- Jernejčič, R. A. (2001). *Zgodovina na maturi 2*. Ljubljana: DZS.
- Kalan, M. (2000). *Pedagoške dejavnosti v Loškem muzeju*. *Zgodovina v šoli*, letnik 8, št. 3–4, str. 54–59.
- Kališnik, M., Bucik, V. (1999). *Kako Britanci, kako Slovenci*. *Matura, kdo bo tebe ljubil* (5). *Delo*, leto XLI, št. 42, 22. 2. 1999, str. 10.
- Karba, P. (2003). *Analiza rezultatov 1. nacionalnega preizkusa znanja iz zgodovine v 3. triletju 9-letne OŠ v šolskem letu 2001/02*. *Zgodovina v šoli*, letnik 12, št. 3–4, str. 13–15.

- Katalog znanja – Družboslovje (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja). Srednje poklicno izobraževanje. Šolski sistem. 210 ur. Določil SSRSSI na 16. seji 18. 6. 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRU_KZss210.htm (26. 8. 2007).
- Katalog znanja. Zgodovina (1998). Srednje strokovno izobraževanje. 140 ur. Določil SSRSSI na 17. seji 7. 7. 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_140.htm (26. 8. 2007).
- Katalog znanja. Zgodovina (1998). Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. 70 ur. Določil SSRSSI na 23. seji 17. 12. 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/pt_ZGO_KZ_70.htm (26. 8. 2007).
- Katalog znanja. Zgodovina (2000). Srednje strokovno izobraževanje. 210 ur. Določil SSRSSI na 33. seji 27. 1. 2000, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/st_ZGO_KZ_210.htm (26. 8. 2007).
- Kerrigan, S. (2001). Creating a Community School Museum: Theory into Practice. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, letnik 2, št. 1, str. 29–42, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (4. 9. 2004).
- Kodelja, Z. (1997). O načinu dela NKS in ciljnih kurikularne prenov. V: Zbornik Kurikularna prenova. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 99–103.
- Končan, B. (2000). Matura 1999. Zgodovina v šoli, letnik 8, št. 3–4, str. 65–66.
- Končan, B. (2000). Zgodovina na maturi. Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 3–4, str. 46–48.
- Končan, B. (2001). Šest let prenovljene mature in izkušnje zgodovine kot izbirnega predmeta na maturi. V: Temeljne prelomnice preteklih tisočletij. Zbornik referatov. 30. zborovanje slovenskih zgodovinarjev. Rogla, 28.–30. september 2000. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 307–313.
- Konečnik, E. (2002). Nekatere vrste in predlogi motivacijskih strategij pri pouku geografije. *Geografija v šoli*, letnik 11, št. 3, str. 3–15.
- Kramar, M. (1994). 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.
- Kroflič, R. (1993). Procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, letnik 43, št. 9–10, str. 473–487.
- Kroflič, R. (1997). Učnocijlno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: Zbornik Kurikularna prenova. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 199–217.
- Kunaver, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1–2, str. 20–23.
- Kušče Zupan, S. (1993). Kako sestaviti predmetni izpitni katalog znanja za maturo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Le CAPES d'histoire-géographie (2000). Paris: Vuibert.
- Le CAPES et l'Agrégation d'histoire et de géographie (2000). Paris: Armand Colin.
- Le nouveau baccalauréat est arrivé, <http://www.ac-toulouse.fr/histgeo/program/bac99.htm> (8. 8. 1998).
- Les Sujets Nathan Bac 2000. Histoire-Géographie. L-ES-S (1999). Corrigés. Paris: Nathan.
- Levstik, L. S., Barton, K. C. (2001). *Doing History. Investing With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lewy, A. (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. International Institute for Educational Planning. New York: Longman Inc.
- Longman A-level Survival Guide (1996). *Students' Guides*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Lowe, N. (1989). *Mastering Modern World History*. Hampshire, London: Macmillan.
- Malič, J. (1992). Vloga učbenika pri pouku. V: *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanja avtorjev učbenikov 11. septembra 1991*, Ljubljana: DZS, str. 33–40.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marsh, C. J. (1993). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Matheson, I. (1996). *Passing Higher History. Skills for Success*. London: Hodder and Stoughton.
- McAleavy, T. (2000). *Teaching about Interpretations. V: Issues in History Teaching*. London, New York: Routledge, str. 72–82.
- McAleavy, T. (2003). *Interpretations of History. V: Past Forward: A Vision for School History 2002–2012*. London: The Historical Association, str. 42–44.
- Medveš, Z. (2004). *Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. Sklepno poročilo mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Vzgoja in izobraževanje, letnik 35, št. 3, str. 4–8*.
- Meeting of Experts on Educational Research on the Learning and Teaching of History (1995). *Secretariat Report*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev 2008, http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Zakonodaja_in_predpisi/MERILA_pedagoski_maj08.doc (19. 1. 2009).
- Minimalni učni načrt za splošnoizobraževalne predmete v tistih vajenskih, industrijskih in drugih šolah s praktičnim poukom, ki se preosnavljajo v poklicne šole (1964). *Objave. Republiški sekretariat za šolstvo, leto XV, v februarju 1964, št. 1, IV*.
- Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. *Circulaire n°97–123 du 23 mai 1997*, <http://www.ac-reims.fr/ia51/dipeae/originaux/Circulaire%20no%2097-123%20du%2023%20mai%201997.htm> (20. 8. 2005).
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Mrevlje, B. (1994). *K novi zasnovi učnega načrta za zgodovino v osnovni šoli. Zgodovina v šoli, letnik 3, št. 3, str. 64–65*.
- Mundy, S. (2001). *Kulturna politika: kratek vodnik*. Ljubljana: Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici.
- Nižje poklicno izobraževanje. *Katalog znanja. Družboslovje in naravoslovje (2007)*. 248 ur. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2007/programi/drugi_del/NPI/KZ-IK/NPI_KZ_drub_in_nar.doc (24. 1. 2009).
- Novak, D. (1991). *Zgodovinske interesne dejavnosti v naši šoli. Zgodovinski krožki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Novi predmetniki za gimnazije in klasične gimnazije (1955). *Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto VI, 5. 8. 1955, št. 4, IV, str. 3–4*.
- Obvestila srednjim šolam za šolsko leto 1996/1997 (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Oddelek za zgodovino na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Učni načrt, http://www.ff.uni-lj.si/Zgodovin/ucni_kratki.htm (10. 10. 2002).
- Oddelek za zgodovino na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Program, <http://www.pfmb.uni-mb.si/programi/zgo/program-dvo.html> (10. 10. 2002).
- Osnovna šola. Učni načrt. Zgodovina (1998). 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 20. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 29. 10. 1998, http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/ucni_nacrti/os/default.asp (14. 8. 2004).
- Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela (1973). Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.
- Osnutki minimalnih učnih načrtov za splošno izobraževalne predmete v poklicnih šolah (1962). Ljubljana: Zavod za strokovno izobraževanje.
- Ovnič, V. (2007). Splošna matura iz zgodovine 2007. Zgodovina v šoli, letnik 17, št. 1–2, str. 76–77.
- Pavliha, B. (1998). Zgodovina na maturi 1999. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (1999). Zgodovina na maturi 2000. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2000). Zgodovina na maturi 2001. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2001). Zgodovina na maturi 2002. Prenovljena izdaja z zemljevidi in slikami. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2002). Zgodovina na maturi 2003. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2003). Zgodovina na maturi 2004. Mengeš: ICO.
- Pavliha, B. (2004). Zgodovina na maturi 2005. Mengeš: ICO.
- Pečjak, S. (2004). Možnosti uresničevanja ključnih kompetenc. Vzgoja in izobraževanje, letnik 35, št. 3, str. 38–39.
- Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2001/2002 (2001). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije.
- Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2005–2007 (2005). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije.
- Petrič, I., Radonjič, Z., Razpotnik, J., Segalla, A. (2003). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Prvi in drugi del. Ljubljana: Rokus.
- Petty, G. (1993). *Teaching Today. A Practical Guide*. London: Stanley Thornes (Publisher) Limited.
- Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11–18*. London, New York: Continuum.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: DZS.
- Poljak, V. (1983). *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov*. Ljubljana: DZS.
- Posodabljanje učnih načrtov v osnovni šoli, http://www.zrss.si/doc/_OBVESTILO%20POSODOBITEV%20UN%20V%20OŠ_16_6_08.doc (24. 1. 2009).
- Potočnik, D. (2004). Muzej kot vir za poučevanje zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 58, št. 1–2, str. 187–195.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200464&stevilka=2910> (1. 2. 2009).
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Uradni list RS, št. 54/2002.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v gimnazijah. Uradni list RS, št. 31/96, 22/97, 82/97, 15/98.

- Pravilnik o pripravništvu in o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Št. 166-4/96. Uradni list RS, št. 12/96, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199630&stevilka=2002> (22. 11. 2005).
- Predmetni izpitni katalog za maturo 2000 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za maturo 2001 – Zgodovina (1999). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za maturo 2003 – Zgodovina (2001). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za maturo – Zgodovina (1994). Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za splošno maturo (2007). Uporablja se od spomladanskega roka 2007, dokler ni določen novi katalog. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2005 – Zgodovina (2003). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Predmetni katalog za predmet Družboslovje (2002). 350 ur. (Geografija, zgodovina in državljanska vzgoja) v srednjem poklicnem izobraževanju – šolski sistem. Določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 52. seji dne 4. 7. 2002, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/noviKZ/spDRS_KZss350.htm (26. 8. 2007).
- Predmetnik devetletne osnovne šole (1998). Sprejet na 19. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje dne 15. 10. 1998. <http://www.mss.gov.si/index.php?id=10035> (18. 9. 2007).
- Predmetnik in učni načrt osnovne šole (1983). Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
- Predmetnik in učni načrt za osnovne šole (1962). Ljubljana: DZS.
- Predmetnik za nižje in višje gimnazije ter klasične gimnazije za šolsko leto 1953/54 (1953). Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto IV, 5. 9. 1953, št. 5, III, A, str. 2.
- Pretnar, B. (2000). Devetletka od A do Ž. Ljubljana: Delo.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF> (3. 2. 2009).
- Priprava in izvedba ter skupne informacije o novih in prenovljenih izobraževalnih programih (šolsko leto 2008/2009), http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/predstavitev_resitev.htm (24. 1. 2009).
- Prvi strokovni posvet o maturi (1995). Škofja Loka, 8. 12. in 9. 12. 1995. Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Puklek, M. (1996). Učenje pojmov in učbeniki na prehodu s konkretno-logične na formalnologično stopnjo mišljenja. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 5–6, str. 291–305.
- Pušnik, M. (2004). Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 35, št. 3, str. 9–18.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. (2001). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Raffini, J. P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy.
- Rataj, J. (2002). Pedagoško delo in programi v slovenskih muzejih. *Didakta*, letnik 11, št. 64–65, str. 10–12.

- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika. Posebna izdaja: Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji, letnik 55, str. 52–74.
- Razdevšek Pučko, C., Tašanoska, A., Plevnik, T. (2004). Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev. Vzgoja in izobraževanje, letnik 35, št. 3, str. 27–31.
- Razpotnik, J., Segalla, A. (2003). Zgodovina na maturi: vzorci maturitetnih pol. Tretji del: dodatek za maturo 2004. Ljubljana: Rokus.
- Repe, B. (1995). Naša doba. Oris zgodovine 20. stoletja. Učbenik za 4. razred gimnazije. Ljubljana: DZS.
- Repe, B. (1996). Nekaj pogledov na prenovo kurikulumov pri pouku zgodovine. Zgodovinski časopis, letnik 50, št. 2, str. 291–295.
- Repe, B. (1998). Sodobna zgodovina. Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
- Repe, B. (2005). Ob desetletnici mature iz zgodovine. Šolska kronika: Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, letnik 38, str. 382–384.
- Résultats provisoires du baccalauréat. France métropolitaine. Session de juin 1999, <http://www.education.gouv.fr/discours/1999/cp990712.htm> (7. 7. 2000).
- Revolucija učenja (2001). Ljubljana: Educy.
- Rovšnik, B. (1995). Prisluhniti mladim obiskovalcem muzejev in galerij. Predhodne raziskave ob pripravi na razstavo »Človek sem ... (Ljubljana in Hribar)« v Mestnem muzeju Ljubljana. Didakta, letnik 5, št. 24–25, str. 34–47.
- Rozman, T., Valič Zupan, A., Vičič Krabonja, M., Berzelak, S., Rozman, S. (2003). Zgodovina na maturi 2004. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
- Rozman, T., Valič Zupan, A., Vičič Krabonja, M., Berzelak, S., Rozman, S. (2004). Zgodovina na maturi. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., Rutar, D. (1997). Kaj poučujemo in preverjamo v šolah. Radovljica: Didakta.
- Salinero, G., François, P., Thillay, A. (1996). Histoire-Géographie au collège. Paris: Bordas.
- Sardoč, M. (2005). Državljska vzgoja v Evropi: izzivi, vprašanja in dileme. V: Državljska vzgoja v Evropi. Eurydice, informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 3–9.
- Sardoč, M. (2006). Državljanstvo in državljanska vzgoja. V: Državljska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 100–107.
- Scaife, M., Williams, R. (1996). A Level Questions and Answers. Modern British and European History. London: Letts Educational.
- Secondary PGCE History Course Handbook 2005/06. University of Exeter, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/Handbook22.9.05.doc> (22. 11. 2005).
- Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. Sodobna pedagogika, letnik 55, št. 1, str. 70–91.
- Skela, J., Sešek, U., Zavašnik, M. (2003). Pedagoška praksa. Teaching Practice Pack. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slovenski muzeji (1997). CD-ROM. Ljubljana: Muzej novejše zgodovine.
- Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Smernice za organizacijo pouka v gimnazijah (1964). Objave. Republiški sekretariat za šolstvo SRS, leto XV, 10. 8. 1964, št. 2, V, str. 61–63.
- Snellgrove, L. E. (1989). *Modern World History. Course Notes, Examples, Exercises.* London: DP Publications LTD.
- Sources in History (1987). London: Longman Group UK Ltd.
- Spletna stran muzejev in galerij v Sloveniji, <http://www2.arnes.si/~ljprirod6/> (14. 8. 2004).
- Spremembe k učnemu načrtu za gimnazije. Šolsko leto 1946/47 (1946). Ljubljana: DZS.
- Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji (2007), http://www.zrss.si/doc/_Spremljanje%20in%20posodabljanje%20UN%20v%20gimnaziji_nov%2007.doc (24. 1. 2009).
- Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov, <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466> (24. 1. 2009).
- Srednje poklicno izobraževanje. Katalog znanja. Družboslovje (2007). 132 ur. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SPI/KZ-IK/spi_kz_dru_132.doc (24. 1. 2009).
- Srednje strokovno izobraževanje. Poklicno-tehniško izobraževanje. Katalog znanja. Zgodovina (2007). 103 ure. Določil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na 99. seji dne 15. 2. 2007, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/drugi_del/SSI/KZ-IK/kz_zgodovina_ssi_in_pti_103_126.doc (24. 1. 2009).
- Srednje strokovno izobraževanje. Tehnik mehatronike, tehnik oblikovanja. Katalog znanja. Zgodovina (2006). 68 ur. Katalog znanja je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 92. seji dne 22. 6. 2006, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/noviKZ/KZ_SSI_ZGO_68_ur.htm (24. 1. 2009).
- Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2008/09), <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/index.htm> (24. 1. 2009).
- Srednješolski izobraževalni programi. II. 2001/2002 in 2002/2003 (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Srednješolski programi in poklici (1992). Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Republiški zavod za zaposlovanje.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European History.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 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.* *Sodobna pedagogika*, letnik 4, št. 9–10, str. 452–466.
- Strmčnik, F. (1996). *Vzgojno-izobraževalni cilji.* *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.* *Sodobna pedagogika*, letnik 48, št. 5–6, str. 231–245.

- Strmčnik, F. (1998). Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 1, str. 1–16.
- Strmčnik, F. (1998). Procesnost in preobsežnost učnih načrtov. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 3, str. 225–243.
- Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, letnik 49, št. 2, str. 117–137.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strokovnik (1997). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šolstvo v letih 1992–1996, <http://www.mss.edus.si> (6. 12. 1999).
- The European Content of the School History Curriculum (1995). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- The History of Women in Europe in the 20th Century (1998). 77th European Teachers' Seminar, Donaueschingen, Germany, 6–11 October 1997. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- TNTEE, <http://tntee.umu.se/> (10. 10. 2002).
- Toman, M., Šeško, M. (2002). *Ustvarjalne igre. V: Učitelj – govornik in moderator pouka. Kako do kakovostnejšega poučevanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 96–113.
- Tomić, A. (1992). Načrtovanje učiteljevega dela – Imperativ sodobne šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik 23, št. 4, str. 15–25.
- Townley, E. (1997). *A-level British and European History*. Longman Exam Practice Kits. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Townley, E. (1998). *A-level and AS-level Modern History*. Longman Study Guides (Updated edition). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Trampuš, C. (1998). *Obiščimo muzej*. Ljubljana: DZS.
- Traynor, J. (1991). *Europe 1890–1990. Challenging History*. Walton-on-Thames: Nelson.
- Triaud, C. (1998). *Composition, étude et commentaire de documents. Histoire et géographie*. Baccalaureat L-ES-S. Paris: Vuibert.
- Trojar, Š. (1987). Zasnova zgodovinskih tem in načrtovanje pouka. *Zgodovinski časopis*, letnik 41, št. 3, str. 517–521.
- Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS.
- Trojar, Š. (1994). Vloga delovnega učbenika zgodovine v učnem procesu. *Zgodovina v šoli*, letnik 3, št. 1, str. 43–48.
- Trojar, Š. (1997). Tekoče utrjevanje in dolgoročno preverjanje znanja pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 6, št. 4, str. 42–49.
- Trojar, Š. (1998). Tipske značilnosti testnih nalog, problemi pri projektiranju in uporabnost pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli*, letnik 7, št. 3, str. 36–42.
- Trškan, D. (2001). *Bibliografija dr. Štefana Trojarja od leta 1966 do leta 2008*. Trojarjev zbornik (*Historia*, 19). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 27–36.
- Trškan, D. (2001). *Prostovoljna tedenska pedagoška praksa študentov zgodovine. V: Visokošolski pouk – malo drugače*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 77–81.
- Trškan, D. (2002). *Didaktika zgodovine 2002/03*. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2002). *Dnevnik pedagoške prakse. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri*. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.

- Trškan, D. (2003). Didaktika zgodovine 2003/04. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2003). Dnevnik pedagoške prakse. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja z avtentičnimi nalogami pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, letnik 12, št. 3–4, str. 31–37.
- Trškan, D. (2003). Priročnik za učitelje zgodovine. Pedagoška praksa študentov 4. letnika pedagoške smeri zgodovine. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2003). Sodobno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja pri zgodovini v srednji šoli na izbranih temah 20. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Trškan, D. (2004). Didaktika zgodovine 2004/05. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2004). Dnevnik pedagoške prakse. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2004). Družboslovne vsebine v šoli v naravi. V: Zbornik. 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. Tolmin, 4.–6. 11. 2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 6–25.
- Trškan, D. (2004). Moč besed ali dejanj pri začetnem izobraževanju učiteljev zgodovine. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 557–568.
- Trškan, D. (2004). Osebna mapa. Priročnik za študente zgodovine pedagoške smeri. Didaktika zgodovine. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2004). Primer alternativnega ocenjevanja nastopov študentov. Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št. 4, str. 57–64.
- Trškan, D. (2004). Učenje z odkrivanjem – terensko delo, V: Zbornik. 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi. Tolmin, 4.–6. 11. 2004. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 41–53.
- Trškan, D. (2005). Didaktika zgodovine 2005/06. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2006). Avtentična seminarska naloga pri predmetu Didaktika zgodovine – didaktični članek. Zgodovina v šoli, letnik 15, št. 1–2, str. 43–49.
- Trškan, D. (2006). Didaktika zgodovine 2006/07. Filozofska fakulteta: Oddelek za zgodovino.
- Trškan, D. (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. Zgodovinski časopis, letnik 61, št. 3/4, str. 509–517.
- Trškan, D. (2007). Osebna mapa študentov zgodovine 4. letnika pedagoške smeri na Filozofski fakulteti. Preverjanje in ocenjevanje, letnik 3, št. 2/3, str. 53–62.
- Trškan, D. (2008). Krajevna zgodovina v učnih načrtih in učbenikih za zgodovino 1945–2005. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Trškan, D. (2011). Biografija dr. Štefana Trojarja. Trojarjev zbornik (Historia, 19). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 15–25.
- Trškan, D., Gerden, V., Kunaver, V. (1999). Evropsko gospodarstvo v 18. stoletju in začetki moderne industrializacije v Angliji. Uporaba aktivnih učnih oblik in metod. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt za dvoletne in triletno šole učencev v gospodarstvu in industrijske šole (1949). Predmeti splošne in splošno strokovne izobrazbe. Ljubljana: Ministrstvo za delo LRS. Uprava za strokovne delavske kadre.
- Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk (1948). Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije.

- Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt za zgodovino v gimnaziji (modul 280 ur) (1998). Predmetna kurikularna komisija za zgodovino, http://193.2.248.12/oks/ucni_ss/Zgo_02.doc (11. 11. 1998).
- Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli (1994). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Učni načrt za zgodovino v tehniških in drugih strokovnih šolah (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt. Osnovna šola. Zgodovina (2008). 6. razred: 35 ur, 7. razred: 70 ur, 8. razred: 70 ur, 9. razred: 64 ur. Sprejeto na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 12. 6. 2008, http://www.zrss.si/doc/ZGO_UN_ZGODOVINA_OS%20doc%20popravki.doc, str. 26. (24. 1. 2009).
- Učni načrt. Zgodovina (2008). Gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf (24. 1. 2009).
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrti in predmetniki vajenskih šol (1952). Objave Sveta za prosveto in kulturo vlade LRS, leto III, 24. 11. 1952, št. 6, XIV, str. 12–14.
- Učni načrti splošnih pedagoško-psiholoških predmetov in specialnih didaktik na Filozofski fakulteti (2005). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (za potrebe projekta Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004 in 2005).
- University of Exeter. School of Education and Lifelong Learning. Postgraduate Certificate in Education. Secondary Programme Handbook. Academic Year 2005–2006, http://www.education.ex.ac.uk/partnership_with_schools/documents/secondary_documents/sec_pgce_handbook_0506_final_version (22. 11. 2005).
- Urbanc, D. (1991). Superlearning. Učinkovita metoda za učenje tujih jezikov. Radovljica: Didaktika.
- Van der Leeuw-Roord, J. (1996). What Makes a Good Textbook? V: History Textbooks all Over Europe, <http://www.glasnet.ru/~euroclio> (7. 7. 1999).
- Varenne, G. (1989). Histoire. Point bac. Aide-mémoire. Paris: Hachette.
- Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu dvopredmetnemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa) (2009). (Ur. D. Trškan). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo Oddelka za zgodovino.
- Vloga za pridobitev soglasja k drugostopenjskemu pedagoškemu študijskemu programu Zgodovina Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (akreditacija študijskega programa) (2009). (Ur. D. Trškan). Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo Oddelka za zgodovino.
- Vodopivec, P. (1991). K razpravi o novi vsebinski zasnovi zgodovine v šoli. Zgodovinski časopis, letnik 45, št. 1, str. 115–122.
- Vodopivec, P. (1994). Ob predlogu novega programa pouka zgodovine v gimnazijah. Zgodovinski časopis, letnik 48, št. 2, str. 253–269.
- Vodopivec, P. (2000). Nov sporazum ali vračanje k stari »usmerjeni« pameti? Zgodovina v šoli, letnik 9, št. 2, str. 44–46.

- Vrbetić, M. (1983). Kako učiti istoriju. Metodički priručnik. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
- Vzgojno-izobraževalni program srednjega izobraževanja. Družboslovno-jezikovna dejavnost SR (94)/86 (1986). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Weber, T. (1981). Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli. Ljubljana: DZS.
- Weber, T. (1993). Zgodovinski učbeniki, njegova didaktična zasnova, tipi učbenikov in delo z njimi. Zgodovina v šoli, letnik 2, št. 3, str. 20–35.
- Wedam, V. (1996). Učni načrt za zgodovino v splošni in tehnološki srednji šoli v Franciji. Zgodovina v šoli, letnik 5, št. 3, str. 50–57.
- Wedam, V. (1999). Zapisi. Pouk zgodovine v osnovni in srednji šoli. Zgodovinski časopis, letnik 52, št. 2, str. 279–280.
- Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.
- Wright, M. (1996). The Really Practical Guide to Primary History. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Začasni učni načrt za osnovne šole (1953). Objave Sveta za prosveto in kulturo LRS, leto IV, 28. 10. 1953, št. 6, IV, str. 2–27.
- Začasni učni načrt za strokovne nadaljevalne šole (1948). Ljubljana: Komite za srednje in nižje strokovno šolstvo pri vladi LRS.
- Zbirka izpitnih nalog s poskusne mature 1994 (1994). Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Zbirka maturitetnih nalog 1995/96 z rešitvami (1997). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgodovina (1996). Ispitna pola 1, 7. 9. 1996. Ljubljana: RIC.
- Zgodovina (1997). Ispitna pola 1, 18. 6. 1997. Ljubljana: RIC.
- Zgodovina (1997). Ispitna pola 1, 6. 9. 1997. Ljubljana: RIC.
- Zgodovina (2000). Ispitna pola 1, 9. 6. 2000. Ljubljana: RIC.
- Zgodovina. Predmetni katalog – učni načrt (1998). Gimnazija 280 ur. Učni načrt za zgodovino je bil sprejet na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 26. 3. 1998, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/gimnazija/gimnazija/zgodo_280.html (18. 9. 2007).
- Zgonik, M. (1968). Zgodovina v sodobni šoli. Ljubljana: DZS.
- Znanje velja (1996). Zbornik prispevkov o miselnih vzorcih, učenju in znanju v prihodnje. Ljubljana: Artur.
- Zupan, J. (2006). Znanje je brez meja. V: Slovensko šolstvo. Nova Gorica: Educa, Melior, str. XVII–XX.
- Zver, M. (2008). Miti in stereotipi v učilnicah. V: Mitsko in stereotipno v slovenskem pogledu na zgodovino. Zbornik 33. zborovanja Zveze zgodovinskih društev Slovenije – 2006. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, str. 5–7.
- Žagar, D. (2000). Zahtevnost nacionalnih preizkusov znanja ob zaključku srednje šole v različnih državah. Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, št. 2–3, str. 43–45.
- Žalec, B. (2006). Pomen domovinske edukacije. V: Državlјanska in domovinska vzgoja: zbornik. Slovenska Bistrica: Beja, str. 70–81.
- Židan, A. (2007). Vzgoja za evropsko demokracijo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

SEZNAM ČLANKOV, OBJAVLJENIH V ZNANSTVENI REVIMI ZGODOVINSKI ČASOPIS

- Trškan, D. (2001). Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Veliki Britaniji. *Zgodovinski časopis*, letnik 55, št. 1, str. 109–121.⁵⁵⁸
- Trškan, D. (2001). Učni načrti za srednješolsko zgodovino v Franciji. *Zgodovinski časopis*, letnik 55, št. 1, str. 121–132.⁵⁵⁹
- Trškan, D. (2001). Didaktično-metodična struktura sodobnih učnih načrtov za srednješolsko zgodovino v Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. *Zgodovinski časopis*, letnik 55, št. 2, str. 255–268.
- Trškan, D. (2001). Dr. Štefan Trojar – sedemdesetletnik. *Zgodovinski časopis*, letnik 55, št. 2, str. 275–276.
- Trškan, D. (2001). Deseta poletna šola za razvoj visokošolskega poučevanja: »Za večjo odprtost in fleksibilnost visokošolskega študija«: Radovljica, 11.–14. junij 2001. *Zgodovinski časopis*, letnik 55, št. 2, str. 277–278.
- Trškan, D. (2001). Letna konferenca angleških visokošolskih učiteljev, bodočih učiteljev in didaktikov zgodovine »Values in History Teacher Education and Research«: Coleraine, 7.–9. julij 2001. *Zgodovinski časopis*, letnik 55, št. 3/4, str. 501–503.
- Trškan, D. (2002). Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino. *Zgodovinski časopis*, letnik 56, št. 3/4, str. 465–478.
- Trškan, D. (2002). Prednosti individualnih konzultacij – drugačen način dela s študenti: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 56, št. 3/4, str. 479–482.
- Trškan, D. (2003). Stanje in perspektive začetnega izobraževanja učiteljev zgodovine: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 57, št. 1/2, str. 209–216.
- Trškan, D. (2004). Značilnosti in primerjava zunanjih srednješolskih izpitov iz predmeta zgodovina v Republiki Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. *Zgodovinski časopis*, letnik 58, št. 1/2, str. 169–186.
- Trškan, D. (2005). Metodična struktura izpitnih priročnikov za zgodovino v Sloveniji, Franciji in Veliki Britaniji. *Zgodovinski časopis*, letnik 59, št. 1/2, str. 161–174.
- Trškan, D. (2005). Obvezna pedagoška praksa za študente 4. letnika zgodovine pedagoške smeri: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 59, št. 1/2, str. 193–202.
- Trškan, D. (2006). Kompetence učitelja začetnika zgodovine v Veliki Britaniji, Franciji in Sloveniji. *Zgodovinski časopis*, letnik 60, št. 1/2, str. 207–222.
- Trškan, D. (2006). HEIRNET konferenca in seminar (History Educators International Research Network): London, 14.–15. julij 2005. *Zgodovinski časopis*, letnik 60, št. 1/2, str. 226–228.

558 Članek ni objavljen v tej publikaciji.

559 Članek ni objavljen v tej publikaciji.

- Trškan, D. (2007). Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete: prispevek k visokošolski didaktiki. *Zgodovinski časopis*, letnik 61, št. 3/4, str. 509–517.
- Trškan, D. (2010). Izobraževanje in usposabljanje študentov zgodovine – bodočih učiteljev zgodovine na Filozofski fakulteti: prenovljeni pedagoški študijski programi. *Zgodovinski časopis*, letnik 64, št. 3/4, str. 446–456.
- Trškan, D. (2011). Državljanstvo v slovenskih učnih načrtih za zgodovino od 1945 do 2005. *Zgodovinski časopis*, letnik 65, št. 1/2, str. 178–194.
- Trškan, D. (2011). Pregled glavnih vsebinskih sprememb pri predmetu zgodovina v osnovnih in srednjih šolah od leta 1991 naprej, s poudarkom po letu 2006. *Zgodovinski časopis*, letnik 65, št. 3/4, str. 482–499.
- Trškan, D. (2015). Štefan Trojar (19. 9. 1931–29. 10. 2014). *Zgodovinski časopis*, letnik 69, št. 1/2, str. 228–230.
- Trškan, D. (2015). John F. Lyons, *Teaching History Online*. London, New York: Routledge, 2009. 112 strani. *Zgodovinski časopis*, letnik 69, št. 1/2, str. 250–252.
- Trškan, D. (2021). Štefan Trojar in začetki raziskovanja pouka zgodovine v Sloveniji (Ob 90-letnici rojstva). *Zgodovinski časopis*, letnik 75, št. 3/4, str. 536–538.

SEZNAM ČLANKOV, OBJAVLJENIH V ZNANSTVENI REVII ČASOPIS ZA ZGODOVINO IN NARODOPISJE

- Trškan, D. (2002). Ovrednotenje gimnazijskega učnega načrta za zgodovino. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 73, št. 2/3, str. 233–247.
- Trškan, D. (2004). Analiza interpretacij oz. virov pri predmetu zgodovina. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 75, št. 2/3, str. 547–556.
- Trškan, D. (2005). Motivacija in motivacijske tehnike pri pouku zgodovine: prispevek k Didaktiki zgodovine. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 76, št. 1/2, str. 173–182.
- Trškan, D. (2005). Muzejske pedagoške dejavnosti in pouk zgodovine v Republiki Sloveniji. Časopis za zgodovino in narodopisje, letnik 76, št. 3/4, str. 451–459.

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

- Aktualizacija** 16–17, 36, 50, 57, 135
- Berzelak Stane** 27, 59, 66, 97, 263, 270
- Bolonjska reforma** 174
- Brodnik Vilma** 28, 30, 38, 60, 123, 142, 263
- Council of Europe** 162, 205, 207, 236, 254, 264–265, 271
- Delovni učbenik** 96–97, 107
- Demarin Josip** 120, 136, 264
- Didaktična redukcija** 117, 119, 133–134, 178, 186, 231
- Didaktični vidik** 112, 115, 134–135
- Državljanstvo** 10, 25, 43–45, 49–50, 53, 57, 247, 251, 259, 270, 278
- Euroclio** 251
- HEIRNET** 12, 243, 247, 259–260, 265, 277
- HTEN** 235, 252
- Individualne konzultacije** 179, 188–189, 195, 230, 237–239, 241–242
- Interpretacija** 11, 33–34, 38, 63–64, 66, 69, 76–80, 82–83, 86–88, 96, 101, 109, 123, 132, 137, 139, 159–162, 167, 170–171, 206, 248–249, 279
- Izpitni cilji** 75, 77–79, 84, 86–87, 131
- Izpitni priročniki** 59–62, 67–68, 71, 74
- Klasični učbenik** 96–97
- Kompetence učitelja** 11, 173, 197, 213, 277
- Končan Bojan** 89–90, 266
- Kunaver Vojko** 30, 60, 154, 266, 273
- Matura** 28, 39, 69, 75, 77, 80, 82, 84–91, 93, 123, 265–266, 268
- Metodični vidik** 112, 116
- Metodika pouka zgodovine** 9, 14, 20, 22–23, 237, 239
- Motivacija** 11, 137, 139, 141, 148, 152–153, 157–158, 212, 241, 279
- Motivacijske tehnike** 11, 148–149, 151, 153, 157, 178, 186, 231, 279
- Muzeji** 45, 140–147, 160, 176, 194, 201, 210, 236, 247–250, 253, 261, 268–270
- Operativni cilji** 28, 113–114, 122, 130
- Parcialni cilji** 112, 129
- Pedagoška praksa** 9, 11, 173, 175–177, 181–183, 188–191, 194–195, 210, 215–216, 218, 220–221, 223–226, 230, 232, 256, 270, 272–273, 277
- Podelovni učbenik** 96–97, 100, 104, 107
- Potočnik Dragan** 140, 268
- Pripravništvo** 179, 183, 187, 211–213, 232, 254
- Repe Božo** 7, 26–27, 95, 102, 116, 123, 270
- Splošni (učni) cilji** 37, 112, 126, 129–130
- Strmčnik France** 111–113, 124, 127–129, 132–135, 138, 151, 154, 271–272
- Strokovni izpit** 179, 187, 211
- Svet Evrope** 27, 98, 100–101, 143, 146, 254, 263, 267

Tematizacija 24, 84, 114–115, 118–119, 136

Tematska struktura 16, 114, 118–119

Trojar Štefan 7, 9–10, 13–15, 17–23, 76, 96, 98, 104, 118, 120, 131, 133–137, 272–273, 277–278, 283

Učbenik 9–10, 14, 16, 19–20, 22–26, 45, 50, 53, 60–61, 63–68, 71, 95–110, 122–124, 126, 129, 159–160, 179, 185–186, 195, 209, 230–231, 245, 253, 259, 261, 263–264, 267, 269, 273, 275

Učni načrt 15–17, 19, 26–27, 29, 31, 33, 35, 37, 40–42, 44–47, 49–58, 60, 63,

75–76, 81–84, 94, 97, 102, 111–117, 119, 121–135, 137, 209, 228, 236, 252, 259–260, 264, 267–269, 273–275, 277

Vodopivec Peter 115, 121, 274

Vzgojni vidik 112–113, 116

Weber Tomaž 17, 96, 146, 275

Začetno izobraževanje učiteljev 193, 213, 227, 233–234, 252

Zgodovinski koncept 131–132, 249

Zgonik Mavricij 135, 143, 275

»Teme iz sodobne zgodovine naj bi prispevale, da bi mladina bolj razumela razvojne težnje, družbene alternative, družbene strukture v sodobnosti, vlogo tradicije, kot tudi eksistenčne pogoje individualnega življenja. Pouk zgodovine naj bi torej prek konkretnih in življenjskih predstav osmišljeval sodobnost in sedanjost ter usposobil učence, da vidijo sodobno zgodovinsko dogajanje bolj celovito, pregledno, vsestransko in objektivno.«

Trojar, Š. (1993). Sodobni pogledi na pouk zgodovine: reformne težnje pri družboslovnih učnih predmetih. Ljubljana: DZS, str. 71–72.