

Recepcija didaktičko-metodičkih inovacija u hrvatskim gimnazijskim udžbenicima povijesti od 2003. do 2008. godine

Bušljeta, Rona

Doctoral thesis / Disertacija

2012

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:871958>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
CENTAR ZA HRVATSKE STUDIJE

Rona Bušljeta

**RECEPCIJA DIDAKTIČKO-METODIČKIH INOVACIJA
U HRVATSKIM GIMNAZIJSKIM UDŽBENICIMA
POVIJESTI OD 2003. DO 2008. GODINE**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2012.



UNIVERSITY OF ZAGREB
CENTRE FOR CROATIAN STUDIES

Rona Bušljeta

**RECEPTION OF DIDACTICAL-METHODICAL
INNOVATIONS IN CROATIAN HISTORY TEXTBOOKS
FOR GYMNASIUMS FROM YEAR 2003 TO 2008**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2012



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
CENTAR ZA HRVATSKE STUDIJE

RONA BUŠLJETA

**RECEPCIJA DIDAKTIČKO-METODIČKIH INOVACIJA
U HRVATSKIM GIMNAZIJSKIM UDŽBENICIMA
POVIJESTI OD 2003. DO 2008. GODINE**

DOKTORSKI RAD

Mentor: Prof. dr. sc. Marko Pranjić

Zagreb, 2012.

2.5.2. Proces odobrenja udžbenika.....	105
2.5.3. Proces selekcije udžbenika.....	109
2.6. Zakonska regulativa vezana za didaktičko-metodičko uređenje udžbenika.....	112
2.6.1. Nastavni plan i program.....	113
2.6.2. Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu.....	115
2.6.3. Udžbenički standard.....	116
2.6.4. Ostali zakoni Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (2003. - 2008.).....	121
3. POSTAVLJANJE UDŽBENIČKOG INSTRUMENTARIJA	
I DIDAKTIČKO-METODIČKIH KRITERIJA.....	124
3.1. Transmisijska i transformacijska uloga udžbenika.....	124
3.2. Teoretska polazišta didaktičko-metodičke analize udžbenika.....	132
3.3. Naša polazišta vezana za didaktičko-metodičku analizu udžbenika.....	137
3.4. Didaktičko-metodički instrumentarij prvih i zadnjih stranica udžbenika.....	145
3.5. Didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničke jedinice.....	148
3.5.1. Strukturiranje udžbeničke jedinice.....	148
3.5.2. Nastavne metode i oblici u sklopu udžbeničke jedinice.....	154
3.5.3. Dodatne napomene u sklopu udžbeničke jedinice.....	156
3.5.4. Pitanja i zadaci u sklopu udžbeničke jedinice.....	159
3.5.5. Vizualni izvori znanja kao dio udžbeničke jedinice.....	169
3.5.5.1. Slikovni izvori znanja.....	169
3.5.5.2. Pisani izvori znanja.....	186

3.6. Funkcionalan raspored udžbeničkog instrumentarija.....	189
3.7. Didaktičko-metodička polazišta udžbenika povijesti u Velikoj Britaniji.....	190
4. ANALIZA DIDAKTIČKO-METODIČKOG INSTRUMENTARIJA I KRITERIJA HRVATSKIH POVIJESNIH UDŽBENIKA OD 2003. DO 2008. GODINE.....	194
4.1. Određivanje problema i predmeta istraživanja.....	194
4.2. Cilj i zadaci istraživanja.....	196
4.3. Sustav, metode i način provođenja analize.....	197
4.3.1. Provedba analize didaktičko-metodičkog instrumentarija prvih i zadnjih stranica udžbenika.....	198
4.3.2. Provedba analize didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbeničke jedinice.....	199
4.4. Uzorak istraživanja.....	202
4.5. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Alfinih gimnazijskih udžbenika povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine.....	207
4.6. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Meridijanovih gimnazijskih udžbenika povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine.....	215
4.7. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Profilovih gimnazijskih udžbenika povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine.....	223
4.8. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije gimnazijskih udžbenika povijesti Školske knjige odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine.....	230
4.9. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Birrotehnikinog gimnazijskog udžbenika povijesti odobrenog u razdoblju od 2003. do 2008. godine.....	238
4.10. Usporedba udžbenika povijesti iste razine obrazovanja pet različitih izdavačkih kuća.....	243
5. VREDNOVANJE – NOVE SMJERNICE.....	258
5.1. Vrednovanje rezultata didaktičko-metodičke analize udžbenika povijest i stvoreni zaključci.....	258
5.2. Smjernice za budućnost.....	269

ZAKLJUČAK.....	287
POPIS LITERATURE.....	290

SAŽETAK

Unatoč sve prisutnijem uključivanju različitih medija, poput multimedijских paketa, računalnih programa i interneta, u nastavni proces, udžbenik se i dalje zadržao u institucionaliziranom procesu odgoja i obrazovanja kao primarno sredstvo poučavanja i učenja. Razlog tome je činjenica da isti ne prezentira samo ukupno znanje koje je općeprihvaćeno i zakonom propisano za određenu razinu školovanja iz pojedinog nastavnog predmeta već predstavlja i polazište za strukturiranje, organiziranje te usmjeravanje procesa odgoja i obrazovanja. S obzirom na to da se u znanstvenim istraživanjima, posebice kada je riječ o udžbenicima povijesti, prednost najčešće davala analizi njegove sadržajne strane, mi smo u ovom radu, ne osporavajući pritom važnost informacije koju udžbenik prenosi, odlučili udžbenik prvenstveno promatrati kao didaktičko-metodički uređeno nastavno sredstvo. Kako se o potonjem vrlo malo znanstveno raspravljalo, da bismo odredili poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, odlučili smo krenuti od teoretskih postavki nastave uviđajući da se udžbenik ne može promatrati neovisno od procesa čiji je sastavni dio, a uz to i konzultirati našu zakonsku regulativu te recentnija znanstvena istraživanja vezana za udžbenike općenito. Objedinjujući sve navedeno bili smo u stanju precizirati i definirati udžbenički instrumentarij kao i njegove didaktičko-metodičke kriterije, a onda na temelju toga i odrediti poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika. Kako bismo utvrdili ostvaruju li naši udžbenici poželjno didaktičko-metodičko uređenje proveli smo istraživanje,

koje je obuhvatilo 19 hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti, izdanih od strane 5 različitih izdavačkih kuća i službeno odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine, koristeći kvantitativnu i kvalitativnu metodu analize sadržaja te metodu deskripcije, metodu komparacije i postupak rada na dokumentaciji. Osim analize didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika povijesti, cilj istraživanja bio je i ustanoviti postoji li usklađenost s obzirom na spomenuto među udžbenicima jedne izdavačke kuće kao i među udžbenicima iste razine obrazovanja različitih izdavačkih kuća. Nadalje, cilj je bio i detektirati na kakvu koncepciju nastave upućuju hrvatski gimnazijski udžbenici povijesti. Dobiveni rezultati doveli su nas do zaključka da udžbenici povijesti uglavnom ne prate zakonski regulirana pravila didaktičko-metodičkog uređenja, odnosno nema poveznice s obzirom na didaktičko-metodičku koncepciju unutar izdavačke kuće kao ni među udžbenicima različitih izdavačkih kuća iste razine obrazovanja. Također smo zaključili da se udžbenicima uglavnom podržava nastava koja je usmjerena na prijenos i usvajanje sadržaja, odnosno proces poučavanja u kojem je uloga učenika uglavnom svedena na pasivnog primatelja informacija. Sve istraženo nas je navelo da iskažemo potrebu za provođenjem inovacija koje bi se odnosile na preciziranje i proširenje propisanih standarda i zahtjeva didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika zasnovanog na suvremenoj didaktičko-metodičkoj literaturi, ali i da istaknemo nužnost dodatne edukacije budućih autora udžbenika. Važno je uspostavljanje snažnije kontrole kvalitete udžbenika kao i dodatna izobrazba nastavnika te formiranje institucije koja bi se bavila istraživanjem udžbeničke problematike i koja bi radila u smjeru uspostave onoga što bi se zvalo teorijom udžbenika, a sve to kako bi se u budućnosti napravio pomak od udžbenika koji se uglavnom svodi na sredstvo prijenosa informacija prema udžbeniku koji je uistinu vodič kroz proces poučavanja i učenja, odnosno odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: hrvatski gimnazijski udžbenici povijesti, didaktičko-metodički instrumentarij, didaktičko-metodički kriteriji, didaktičko-metodička koncepcija, teorija udžbenika.

SUMMARY

Despite the growing acceptance of different media, such as multimedia packages, computer programs, internet, etc. in the school process, textbooks have been kept in the institutional process of education as a main means of teaching and learning. despite the general conception that textbooks present solely the total knowledge that has been generally accepted and prescribed by the law for a certain level of education of a particular subject , the fact is that textbooks also represent the basis for structure, organisation and the direction of the educational process. The main focus of scientific researches on textbooks, particularly history textbooks is directed to the analysis of the content , we have therefore decided to look and analyse textbooks with more focus on the didactic and methodical aspects without undermining the importance of information that textbooks transpose. Since there are only a few scientific publications on the didactical methodical aspects of textbooks, in order to determine a desirable didactic-methodical conception of the textbook we have decided to base our analysis on the theoretical scheme of schooling in terms of teaching and learning in general, in doing so, we recognise that the teaching and learning process is an integral part of textbooks and it would be false to view textbooks in a manner that separates them from these processes, our analysis also consults the legislation and more recent scientific research on textbooks in general. Based on what has been previously mentioned, we were able to determine and define the instruments of textbooks as well as its didactic-methodical criteria and in using these determined instruments and criteria, we were able to determine the desirable didactic-methodical concept of textbooks. In order to determine whether our textbooks carry out the desirable didactic-methodical conception, we have conducted a

research on 19 Croatian Gymnasium history textbooks from 5 different publishers approved in the period from 2003 to 2008. We used quantitative and qualitative methods of content analysis, description, and the process of documentation and revision. Our research did not focus solely on the didactic-methodical analysis of history textbook concepts, the main goal of our research is to determine if there is a synchrony between these textbooks, this is achieved through noting the similarities and differences first with respect to textbooks of different educational levels from the same publisher, and secondly considering textbooks of the same educational level with respect to different publishers. Also, our goal was to identify and analyse the teaching concepts of the Croatian history Gymnasium textbooks. The results of this analysis lead to a conclusion that history textbooks mostly do not follow the rules of didactic-methodical order prescribed by law and that there is no connection considering didactic-methodical concept in textbooks of a single publisher and also among the textbooks of different publishers of the same educational level, and that these textbooks mostly support a teaching process mainly directed to the transfer and adoption of content, in other words, these textbooks support a teaching process that minimises the active role of students and maximises the passive role of students where they are mainly receptors of prescribed information. Our research highlighted the need for implementation of innovation, targeted at the precise determination and widening the prescribed standards and requirements of the didactical-methodical organisation of textbooks based on recent didactic-methodical literature. In addition, our research results made it abundantly clear that there is a need of further education that should be required of future textbook authors, it also demonstrated the absence of an organised approach control targeting textbook quality and the necessity of additional education for future and current teachers and the formation of an institute that conducts researches on textbooks issues establishing what is to be called as "the textbook theory". We believe that all what has been previously mentioned is necessary in order to make a step forward in the future of textbooks, aiming to make the teaching process that is solely focused on the transfer of information obsolete and directing the role of textbooks to being more like a guide book serving a teaching and learning process that maximises the potential and the learning process of both the students and the teachers, since the students are our future, these steps when correctly implemented will have implications on the society as a whole, moving towards a more organised, structured, advanced and a bright tomorrow.

Key words: Croatian history textbooks for Gymnasiums, didactic-methodical instruments, didactic-methodical criteria, didactic-methodical conception, textbook theory.

Životopis mentora

Prof. dr. sc. Marko Pranjić, dipl. teol., dipl. ped., dr. odgojnih znanosti, pročelnik je Odjela edukacijskih znanosti i nastavničke naobrazbe Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu. Godinama objavljuje svoje stručne i znanstvene radove s područja odgojnih znanosti. Oni se najviše odnose na područje pedagogije (religijska, opća, sustavna, kritička...), didaktike (povijest, osnove, epistemologija, didaktički postupak) i nastavne metodike. Vezano za isto područje osmišljavao je i izvodio različite sveučilišne kolegije prateći ih svojom udžbeničkom, odnosno priručničkom literaturom. U najnovije vrijeme to su sljedeći kolegiji: *Opća pedagogija*, *Didaktika*, *Nastavna metodika*, *Starogrčki odgoj i obrazovanje* na Hrvatskim studijima te *Teološka antropologija* a potom i *Antropologija svjetskih religija I* (hinduizam i budizam), odnosno *Antropologija svjetskih religija II* (židovstvo-kršćanstvo i islam) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Osim toga sa svojim znanstvenim novacima (asistentima u nastavi) koncipirao je i kolegije *Školska pedagogija*, *Pedagoška psihologija*, *Filozofija odgoja*, *Praktične vježbe* te *Korelacijske vježbe* koji se svi odredom već godinama izvode na Odjelu edukacijskih znanosti i nastavničke naobrazbe Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, a kojima je on ujedno i nositelj.

Godinama je u vrijeme pripreme uvođenja bolonjskoga procesa u hrvatski odgojno-obrazovni sustav bio vrlo angažiran oko novog koncepta nastavničke naobrazbe pri hrvatskim sveučilištima čije su pojedine ideje ugledale svjetlo dana u najnovijem hrvatskom *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. U skladu s tim zakonom koncipirao je i program nastavničke naobrazbe na Hrvatskim studijima, angažirajući pritom dvadesetak sveučilišnih nastavnika s isto toliko kolegija uz mogućnost njihova daljnjeg širenja ako se

budu pokazivale potrebe za dodatnim nastavničkim znanjima i vještinama. Vrlo važno mjesto unutar istih zauzima i *nastavnička metodika* koja spada u tzv. obvezatni modul za razliku od 3 izborna, a moraju je odslušati i položiti kao i *Praktične* i *Korelacijske vježbe* svi studenti koji su se opredjelili za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Njegova najnovija knjiga „Metodika u riječi i slici“ je svojevrsni iskorak iz naše donedavne prakse nastavničke naobrazbe gdje se na metodiku gledalo isključivo kroz prizmu pojedine struke (predmetne metodike!). Ovdje se ona pak tretira kao središnji oslonac nastavničke naobrazbe, odnosno sretna funkcioniranja nastave kao složena sustava unutar kojeg se osim ponude sadržaja s različitih stručnih područja mora stalno imati u vidu nastavu kao visokosofisticirani sustav učenja i poučavanja, diseminacije znanstvenih spoznaja s viših na niže razine ali i integralnog rasta odgajatelja i odgajanika, središnjih subjekata nastavnog procesa, pri čemu vrlo važnu ulogu imaju nastavni oblici od onih interakcijskih do verbalnih i audiovizualnih kao i mnoštvo nastavnih metoda i postupaka. Uz to obrađuje i scensko stvaralaštvo u nastavi kao i promišljanje o neposrednoj pripremi nastave te vježbanja i vrednovanja nastavnog procesa.

UVOD

U Hrvatskoj je zanimanje za udžbeničku problematiku najčešće potaknuto promjenama koje se događaju na području odgoja i obrazovanja. Tada znanstvenici različitih područja, izdavači kao i nastavnici, učenici, pa i roditelji, svatko polazeći od vlastitih postavki, stavova ili uvjerenja, imaju potrebu iskazati mišljenje o tome kako će se novonastale promjene odraziti na proces poučavanja i učenja i kako će na sve to odgovoriti udžbenici kao primarna nastavna sredstva.

S druge strane, postoje udžbenici koji su, bez obzira na spomenute promjene, često na meti rasprava, razilaženja i kritika, kako u znanstvenim krugovima, tako i u široj javnosti. Razlog tome je njihov sadržaj kojim, u pravilu, prezentiraju određena znanja i stavove mladima (ne

samo prema vlastitoj državi i društvu, već i prema svijetu u kojem žive) koje mladi ponekad nose i kroz cijeli život. Na čelo takve skupine mogli bismo postaviti udžbenike povijesti. Oni nerijetko navode znanstvenike te različite međunarodne institucije da ih analiziraju, baveći se pitanjima poput, primjerice, korektnosti prikazivanja povijesnih događaja, ideologiziranja povijesti, zanemarivanja uloga žena ili rasizma, kao i da procjenjuju objektivnost u prikazivanju povijesnih događaja i stil, odnosno način interpretacije povijesnih zbivanja i slično.

Neupitna je važnost i utjecaj sadržaja koji prezentiraju udžbenici općenito, pa tako i udžbenici povijesti. Ipak, uzmemo li u obzir činjenicu da je udžbenik i dalje osnovno sredstvo u institucionaliziranom procesu odgoja i obrazovanja, odnosno temelj procesa poučavanja i učenja, onda se isti ne bi smio promatrati isključivo kao sredstvo transmisije propisanih informacija, već bi se primarno trebalo uzeti u obzir njegovu transformacijsku ulogu koja se temelji na koncipiranju i uređenju udžbenika u skladu sa znanstvenim dostignućima vezanim za procese poučavanja i učenja u svrhu ispunjavanja ciljeva odgoja i obrazovanja.

S obzirom na to da se o transformacijskoj ulozi udžbenika, odnosno o njegovoj didaktičko-metodičkoj koncepciji, vrlo se malo pisalo i raspravljalo u znanstvenim i stručnim istraživanjima udžbenika, posebice udžbenika povijesti, mi smo u ovom radu odlučili postaviti temelje transformacijskoj ulozi udžbenika. Pritom polazimo od činjenice da tzv. didaktičko-metodička koncepcija udžbenika predstavlja vrlo složen fenomen koji s jedne strane upućuje na aktualnu odgojnu-obrazovnu politiku države, odnosno znanstvene dosege pedagogije, didaktike, metodike pa i psihologije, a s druge određuje način učenikove recepcije, razumijevanja, memoriranja, komunikacije, motivacije i samoučenja, kao što utječe i na logiku, organiziranje i strukturiranje procesa poučavanja, odnosno utječe općenito na koncepciju nastave. Istaknuta kompleksnost iziskuje uspostavu jasnog sustava te pravila koje

je nužno ostvariti kako bi mogli govoriti o udžbenicima kao sredstvima poučavanja i učenja. Stoga je primarni cilj ovoga rada kroz određenje udžbeničkog instrumentarija i njegovih didaktičko-metodičkih kriterija uspostaviti taj sustav, odnosno pravila, a potom na temelju istih provesti didaktičko-metodičku analizu hrvatskih udžbenika povijesti.

Smatramo kako će provedena analiza na temelju postavljenih kriterija pomoći ne samo preispitivanju aktualnog stanja u Republici Hrvatskoj na području didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika, već i ukazati na način koncipiranja nastave povijesti kao i, na koncu, pridonijeti ostvarenju onoga što bi se moglo zvati teorijom udžbenika ili barem potaknuti na šire rasprave u tom pravcu.

U ovom se radu, koji nosi naslov *Recepcija didaktičko-metodičkih inovacija hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine*, prvo poglavlje bavi teoretskim postavkama nastave prikazujući istu kao kompleksan proces uvjetovan brojnim faktorima poput nastavnog sadržaja, ciljeva, metoda, sredstava, Nastavnih planova i programa, karakteristika učenika, educiranosti nastavnika i sl. Polazeći od toga da se teoretska shvaćanja nastave reflektiraju na udžbenike i da se oni ne mogu promatrati odvojeno od procesa čiji su sastavni dio, a vrijedi i obrnuto, posebna je pažnja u ovom poglavlju posvećena pitanjima metodike nastave te didaktičko-metodičkim koracima i elementima procesa poučavanja.

Drugo se poglavlje bavi dokazivanjem statusa udžbenika kao primarnog i multifunkcionalnog nastavnog sredstva i razlaganjem njegova utjecaja na proces poučavanja i učenja kao i određivanjem karakteristika onoga što bi se moglo nazvati „poželjnim udžbenikom.“ Uz to smo analizirali našu praksu procesa nastanka, odobrenja i selekcije udžbenika vjerujući da ista ima nemali utjecaj na koncepciju udžbenika u cijelosti te smo iznijeli kritički pregled naše

zakonske regulative koja se odnosi na didaktičko-metodičko uređenje udžbenika, kao i neke prijedloge poboljšanja iste.

U trećem poglavlju donosimo temeljna teoretska polazišta didaktičko-metodičke analize udžbenika prvenstveno razlikujući transmisijsku i transformacijsku ulogu udžbenika te postavljajući teoretske okvire didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika. Također smo ovo poglavlje posvetili određivanju i definiranju udžbeničkog instrumentarija te njegovih didaktičko-metodičkih kriterija koji, kao takvi, još nisu eksplicitno predstavljeni u znanstvenoj literaturi, kako bi na temelju njih bili u stanju stvoriti zaključke vezane za didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika povijesti.

U četvrtom poglavlju postavljamo vlastite instrumente analize didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika povijesti izdanih/korištenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine te, u želji da dobijemo što objektivniju sliku, provodimo kvantitativnu i kvalitativnu analizu spomenutih. Pritom uzimamo u obzir *Udžbenički standard* kao naš osnovni i jedini zakonski propis koji donosi univerzalne didaktičko-metodičke zahtjeve udžbenika te na temelju znanstvene literature uspostavljen sustav i pravila didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika.

U posljednjem poglavlju na temelju rezultata provedene analize gimnazijskih udžbenika povijesti donosimo zaključke o didaktičko-metodičkoj koncepciji udžbenika povijesti kao i neke nužne smjernice koje bi mogle poslužiti autorima udžbenika, izdavačima, povjerenstvima za odobravanje udžbenika, nadležnom ministarstvu i korisnicima udžbenika, kao i svima onima koji su zainteresirani za udžbenik kao sredstvo poučavanja i učenja.

1. POIMANJE NASTAVE

1.1. Nastavna metodika

Pojam metodike je vrlo širok i može se vezati uz različite ljudske djelatnosti. Isti se najčešće definira kao „umijeće planskog postupanja“¹ ili kao „način svrhovitog rješavanja praktičnih problema“.² Krenemo li od toga da je metodika umijeće ili način, možemo reći kako se ona veže uz praktično djelovanje koje kao takvo mora imati i svoju čvrstu teoretsku osnovu. Postavimo li pojam metodike u kontekst odgoja i obrazovanja i povežemo li ga s nastavom, možemo govoriti o metodici nastave pojedinog predmeta ili o nastavnoj metodici. Pritom treba paziti da se metodika predmetne nastave i nastavna metodika nikako ne mogu shvatiti kao sinonimi, iako oba imaju zajedničku poveznicu kroz spomenuti pojam nastave, s obzirom na to da imaju različita teoretska polazišta o kojima će biti više govora u nastavku.

Kod nas se, ipak, najviše pisalo o metodici nastave kao nečemu što je evociralo pojedine nastavne predmete. U tom smislu se u znanstvenom diskursu istu nazivalo još i „specijalnom

¹ *Hrvatska opća enciklopedija* (2003), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, sv. 5, 266

² *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (2002-2004), Zagreb: Novi liber, 155

didaktikom³ ili „posebnom didaktikom“.⁴ Polazišta dolaze dijelom iz njemačke didaktičke literature, točnije od strane njemačkog pojma Fachdidaktik.⁵ Istaknuto određivanje metodike kao specijalne ili posebne didaktike ukazuje na nužnu međusobnu upućenost didaktike i metodike nastave⁶ koja ni u kojem slučaju nije hijerarhijska, nego se temelji na kooperaciji i nužnosti.⁷ Ova se veza oslanja na postavke koje kažu da didaktika kao znanost nudi teoretska uporišta vezana za nastavni proces koja metodika nastave potom primjenjuje u praksi, odnosno u konkretnoj nastavi pojedinog predmeta. Istaknuta vezanost didaktike i metodike uočava se i u uvriježenoj terminologiji pa se tako nerijetko u našoj didaktičkoj literaturi, ali i u zakonskoj regulativi, piše o didaktičko-metodičkim zahtjevima⁸ i/ili metodičko-didaktičkom postupku.⁹ U skladu s rečenim, u znanstvenoj se literaturi pri definiranju metodike nastave najčešće polazi od toga da je ista „znanost o poučavanju nastavnog predmeta“,¹⁰ odnosno „pedagoška disciplina koja se bavi praksom nastave određenih područja ljudskog iskustva“,¹¹

³ Usp. Bežen, A. (1991), Didaktika i metodike, U: Osnove didaktike, Bežen, A., Jalavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V., Zagreb: Školske novine, 132; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 251; Matijević, M., Radovanović, D. (2005), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 16

⁴ Usp. Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 11; Zaninović, M. (1985), U: *Metodike u teoriji i praksi odgoja*, Kujundžić, N., Biondić, I. (prir.). Zagreb: Školske novine, 57

⁵ Reich, H. H., Holzbrecher, A., Roth, H. J. (ur.) (2000), *Fachdidaktik interkulturel. Ein Handbuch*, Opladen: Laske, Budrich; Bergmann, K., [Fröhlich](#), K., Kuhn, A. (ur.) (1997), *Handbuch Geschichtsdidaktik*. Seelze: Kallmeyer; Pfeifer, P., Hausler, K., Bernd, L. (2002), *Konkrete Fachdidaktik Chemie*. Berlin: Oldenbourg Schulbuchverlag; Schallhorn, E., (2004), *Fachdidaktik: Erdkunde-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor; [Günther-Arndt](#), H. (2003), *Fachdidaktik: Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

⁶ Usp. Bežen, A. (1991), Didaktika i metodike, U: *Osnove didaktike*, Bežen, A., Jalavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V., Zagreb: Školske novine, 136; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 248

⁷ Usp. Klafki, W. (1994), Zum Verhältnis Von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik- Fünf Thesen. U: *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*, Meyer, M. A., Plöger, W. (ur.), Weinheim i Basel: Beltz, 42-64; Itković, Z. (1997), *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug, 11; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 251

⁸ Usp. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 1060; Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 49; Narodne novine (1997), *Zakon o stručno-pedagoškom nadzoru*. Zagreb: Narodne novine br. 73. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=1042> (6. rujna 2011); Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na:

<http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011);

Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

⁹ Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 253

¹⁰ Bežen, A. (2008), *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil

¹¹ Usp. Marinković, J. (1985), U: *Metodike u teoriji i praksi odgoja*, Kujundžić, N., Biondić, I. (ur.), Zagreb: Školske novine, 28

odnosno „specijalna didaktika koja se bavi odgojno-obrazovnim procesom na konkretnoj razini“.¹²

Iz ovih je definicija vidljivo da se teorija predmetne metodike temelji na pretpostavci da svaki nastavni predmet ima svoje vlastite zakonitosti, odnosno načela i posebnosti koje su određene prije svega njegovim sadržajem, pri čemu je zadatak teorije predmetne metodike uspostava funkcionalnih odnosa između nastavnika, učenika i propisanog sadržaja.¹³ Tako se u našoj stručnoj i znanstvenoj literaturi te u praksi polako nametnuo stav „koliko imamo nastavnih predmeta toliko imamo i metodika“,¹⁴ te se u skladu s tim govori i piše o Metodici nastave povijesti, Metodici nastave sociologije, Metodici nastave filozofije, Metodici nastave psihologije, odnosno o predmetnim metodikama.¹⁵ Osim toga, metodika nastave pojedinog predmeta je jedan od samostalnih kolegija na fakultetima, propisana je zakonskom regulativom i predstavlja osnovu za polaganje stručnih ispita nastavnika te je polazište za pisanje školskih udžbenika.¹⁶

Unatoč istaknutim i uvriježenim stajalištima vezanim za određenje pojma i zadatka metodike, primjetno je da postoji nedostatak znanstvene literature i empirijskih istraživanja koja bi se bavila sustavnim promišljanjem i analizom predmetnih metodika, stoga se usuđujemo zaključiti kako za metodiku, u biti, ne postoje jasno izgrađene teoretske postavke i specifičnosti. U tom kontekstu možemo, između ostalog, navesti kako, primjerice, metodu

¹² Usp. Bognar, L., Matijević, M. (2005), Mali rječnik didaktičkih pojmova, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga, 404

¹³ Usp. Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 253; Bežen, A. (1993) Didaktika i metodike, U: *Osnove didaktike*, Bežen, A., Jalavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V., Zagreb: Školske novine, 176

¹⁴ Rosandić, D. (1985), U: *Metodike u teoriji i praksi odgoja*, Kujundžić, N., Biondić, I. (prir.). Zagreb: Školske novine, 13; Bežen, A. (2008), *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil, 53

¹⁵ Gugić, I., Seršić S., Hrpka, S. Musser, E., Mirković, M., Bagarić, Z. (1997), *Priručnik metodike za nastavu računalstva i informatike*. Vinkovci: Pentium; Rosandić, D. (2005), *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga; Pranjić, M. (1997), *Metodika vjeronaučne nastave*. Zagreb: Salesiana – Katehetski salezijanski centar; Marinković, J. (1983), *Metodika nastave filozofije*. Zagreb: Školska knjiga; Matas, M. (1998), *Metodika nastave geografije*. Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo

¹⁶ Usp. Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011);

Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

rada na tekstu pronalazimo u Metodici nastave književnog odgoja i obrazovanja¹⁷ te u Metodici nastave filozofije¹⁸ i Metodici nastave geografije¹⁹ što nas navodi na zaključak kako spomenuta metoda nije specifikum pojedinih metodika, već jedna od njihovih zajedničkih osnova.

Krenemo li tražiti nove primjere možemo uvidjeti da isto vrijedi i kada govorimo o artikulaciji nastavnog sata i o nastavnim oblicima i/ili sredstvima. Tako se, primjerice, individualni nastavni oblik, crtež ili igru može, i treba, koristiti u procesu poučavanja i učenja povijesti, kao i hrvatskoga jezika, filozofije i matematike. S obzirom na mnogobrojne sličnosti koje dijele predmetne metodike nastave, otvara se mogućnost za promišljanje o pojedinim postavkama vezanim za dosadašnje shvaćanje iste. Stoga se mi na temelju svega rečenog, kao i na temelju iznesenih primjera, pitamo je li uistinu sadržaj nastavnog predmeta toliko važan kada govorimo o nastavi kao odgojno-obrazovnom procesu da se na osnovu njega formiraju nove metodike te postaje li nužno prvenstveno govoriti o nastavnoj metodici kao o nečemu što obuhvaća nastavu u cijelosti, a tek onda, eventualno, o metodikama pojedinih nastavnih predmeta? Kako bi odgovorili na postavljena pitanja krenut ćemo od objašnjenja prirode same nastave. Najprije ćemo, ukratko, nešto reći o istoj, konkretno o tome što je i što obuhvaća, da bi je kasnije detaljnije analizirali.

Nastavni proces predstavlja vrlo složeno i dinamično djelovanje koje se ne može u potpunosti predvidjeti niti ograničiti na prijenos nastavnog sadržaja, od čega polazi, kako smo već istaknuli, predmetna metodika. Osim toga, nastava je kompleksan proces određen brojnim, unutarnjim i vanjskim, faktorima. Unutarnji nastavni faktori bili bi oni koji nastaju tijekom samog nastavnog procesa, a uzrokovani su, primjerice, različitostima učenika, sposobnostima nastavnika, materijalno-tehničkim uvjetima u razredu i sl., dok bi vanjske faktore mogli

¹⁷ Rosandić, D. (1986), *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga, 258

¹⁸ Marinković, J. (1983), *Metodika nastave filozofije*. Zagreb: Školska knjiga, 50

¹⁹ Matas, M. (1998), *Metodika nastave geografije*. Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo, 146

odrediti kao one koji su „nametnuti“ odnosno propisani institucijama koje nemaju direktnu vezu s nastavnim procesom, ali ga, svakako, indirektno formiraju, poput odgojno-obrazovne politike države, zakonske regulative, didaktičko-metodičkih teoretskih postavki nastave, politike koju vodi institucija (škole) i sl. Ukoliko se nastava želi u potpunosti razumjeti i na koncu praktično provoditi, nužno je uzeti u obzir sve faktore koji utječu na istu, što, s obzirom na njezinu ograničenost na okvire prijenosa nastavnog sadržaja, nikako ne možemo činiti samo kroz teoriju predmetnih metodika.

Pojam nastavne metodike se vrlo rijetko spominjao kod nas, a još manje se o njemu pisalo u znanstvenom ili stručnom kontekstu. Kod nas je prvi je o nastavnoj metodici, odnosno o njezinoj teoriji, pisao Marko Pranjić, 1999. godine u knjizi *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*, a isto gledište zastupa i 2012. godine knjigom *Nastavna metodika u riječi i slici* i člankom *Nastavna metodika - teorijske osnove*, određujući spomenutu kao pedagošku disciplinu koja „...ima eksplicitno u vidu nastavu...“.²⁰ Iz navedenog je vidljivo kako se u teoretskoj razradi nastavne metodike polazi od nastave kao „zajedničkog rada nastavnika i učenika“ ,²¹ odnosno procesa poučavanja i učenja koji radi već isticane determiniranosti brojnim faktorima (poput „nastavnih metoda, društvenih oblika, nastavnih sredstva i pomagala, nastavnih postupaka, važnosti nastavnika u nastavnom procesu, mjestu i ulozi učenika u nastavi, nastavnih planova i programa, nastavnih udžbenika, priručnika, koncipiranja, oblikovanja i izvođenja nastavnih tema, organiziranja i izvođenja prakse“²²) iziskuje posebna umijeća, načine, postavke, pravila i sustav.

Iz ove kratke elaboracije nastave, koju ćemo nadopuniti u nastavku, proizlazi da bismo nastavnu metodiku mogli odrediti kao teorijsko istraživanje nastavnog procesa u cijelosti radi njegove učinkovite praktične realizacije. Važno je napomenuti kako egzistiranje nastavne

²⁰ Pranjić, M. (2012), *Nastavna metodika – teorijske osnove*, U: *Kroatologija (u tisku)*

²¹ Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 529

²² Pranjić, M. (2012), *Nastavna metodika – teorijske osnove*, U: *Kroatologija (u tisku)*

metodike ni u kojem slučaju ne isključuje postojanje predmetnih metodika već iste postaju njezin sastavni dio. Odnosno, možemo reći kako će nastavna metodika, uvažavajući principe da ističe i očuva specifičnosti pojedinih predmeta, njihova eventualna nova saznanja i dosege koristiti za nadogradnju svoje teoretske osnove.²³

1.2. Nastava

U znanstvenoj literaturi mogu se pronaći brojna određenja i definicije pojma nastave koja nastaju ovisno o znanstveno-teorijskim polazištima autora. Od velikog broja sličnih, ali i različitih znanstvenih pristupa spomenutom pojmu izdvojiti ćemo ih nekoliko. Nastava se tako definira kao: „najvažniji oblik institucionaliziranog poučavanja i učenja“,²⁴ „interakcijsko događanje“,²⁵ „pojavnici oblik organiziranog učenja kojemu je cilj odgoj i obrazovanje njezinih sudionika“,²⁶ „temeljni dio školskog rada u kojem se planski i organizirano provodi odgoj i obrazovanje učenika“²⁷ i „najsustavnije organiziran aspekt odgojno-obrazovnog procesa.“²⁸ Jasno je da se kao zajedničku osnovu svih navedenih definicija može izdvojiti određenje nastave kao procesa, odnosno zajedničkog djelovanja nastavnika i učenika u svrhu ostvarivanja unaprijed određenih ciljeva odgoja i obrazovanja. To zajedničko djelovanje, odnosno suradnja, nastavnika i učenika u nastavnom se procesu najčešće u didaktičkoj literaturi definira kao proces poučavanja i učenja što ujedno predstavlja i suštinu same nastave, ali, kako smo već rekli, ni u kojem slučaju cjelokupnu nastavu s obzirom na brojne faktore koji izravno ili neizravno utječu na istu te je određuju, ograničavaju ili obogaćuju.

²³ Pranjić, M. (2012), *Nastavna metodika – teorijske osnove*, U: *Kroatologija (u tisku)*

²⁴ Usp. Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa, 35

²⁵ Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 184

²⁶ Usp. Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 71

²⁷ *Hrvatska opća enciklopedija* (2003), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, sv. 5, 266

²⁸ Usp. Bognar, L., Matijević, M. (2005), *Mali rječnik didaktičkih pojmova*, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga, 404

Ipak, govoriti o nastavi ne bi imalo smisla ako se prvenstveno ne razloži njezina osnova, odnosno spomenuti proces poučavanja i učenja.

Smisao poučavanja je poticanje učenika da samostalno izgrađuju vlastite sustave usvajanja znanja, da razvijaju sposobnosti i stvaraju vlastitu interpretaciju vrijednosti i stavova dok nastavnik pri tome postaje partner, poticatelj i vodič. Evidentno je da se takvoj ulozi nastavnika prilagođava i uloga učenika, od onoga koji pasivno usvaja znanja na temelju vanjskih podražaja i sustava prema onome koji samostalno sudjeluje u aktivom, konstruktivnom procesu gradnje, usvajanja i trajnog zadržavanja znanja, vještina i vrijednosti što kao konačan cilj ima mogućnost praktičnog primjenjivanja istog u svakoj životnoj prilici. Pritom moramo istaknuti da ćemo u našem daljnjem razlaganju nastave krenuti od stava da se navedene uloge učenika mogu ostvariti tek ako nastavu u određenim segmentima sagledamo kao kontroliranu i planiranu aktivnost.²⁹ Odnosno, naš je stav da isključivo jasno određeno, definirano, dobro organizirano, strukturirano i vođeno poučavanje usmjerava i potiče procese učenja.³⁰

1.3. Poučavanje i učenje kao osnova nastave

Poučavanje je kao temelj i dio nastavnog procesa uvjetovano i određeno brojnim faktorima: nastavnim sadržajem i ciljem, nastavnikom, učenikom, udžbenikom, školskom politikom i sl. Kako bismo mogli govoriti o poučavanju najprije trebamo krenuti od onoga što smatramo ključnim faktorom istog, a to je nastavnik.³¹ Nastavnik ima složenu zadaću u sklopu nastavnog procesa, on treba predstavljati stručnjaka u svom području, ali i imati vještine dobrog voditelja, moderatora i organizatora. Iako su obje uloge vrlo važne, mi ćemo dati

²⁹ Usp. Pingel, F. (2000), *Vodič za istraživanje i reviziju udžbenika*, Zagreb: Profil, 50

³⁰ Jensen, E. (2003) *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 88; Matijević, M., Radovanović, D. (2005), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 68

³¹ Kyriacou, K. (1997), *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice*. 2. izdanje. London: Nelson Thornes, 5

prednost onoj koja od nastavnika zahtijeva da zna kako isplanirati, voditi, prilagoditi i, na koncu, vrednovati proces poučavanja. Premda se na ovaj način postavljene uloge nastavnika mogu kositi sa suvremenim didaktičkim teorijama nastave i izgledati kao svođenje nastavnog procesa na unificiranost, uniformiranost i podržavanje nastave usmjerene na nastavnika, mi polazimo od suprotne premise i smatramo da je osmišljeno, organizirano i strukturirano stručno i didaktičko-metodički organizirano nastavnikovo poučavanje jedan od ključnih elemenata za postavljanje temelja kvalitetnom i smislenom procesu učenja.³²

Kako bismo dodatno pojasnili iskazano krenut ćemo od didaktičkih teorija koje su iskristalizirale dva različita pristupa poučavanju učenika. Prvi se pristup temelji na postavkama didaktičkog materijalizma prema kojem nastavnici trebaju prenijeti što više informacija učenicima kako bi te informacije učenici imitirali i na koncu zapamtili. Drugi pristup polazi od osnova didaktičkog funkcionalizma i temelji se na tvrdnji da poučavanje treba ići u pravcu ohrabivanja učenika na proces samostalnog razmišljanja, promišljanja i zaključivanja, odnosno, ovaj se pristup temelji na profiliranju različitih sposobnosti.³³ Suvremene teorije nastave priklanjaju se didaktičkom funkcionalizmu te pritom idu i korak dalje ističući nužnost prelaska s poučavanja na učenje te ističući individualizaciju i diferencijaciju nastave u smislu ostvarivanja otvorene nastave³⁴ i razvijanja društvenog, osobnog i stručnog aspekta kod učenika³⁵ te podržavanja procesa kooperativnog učenja.³⁶ Stoga ne čudi što danas postoji sve više didaktičko-metodičke literature koja naglasak stavlja

³² Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa, 54

³³ Usp. Filipović, N. S. (1981), *Didaktika*. Sarajevo: Svjetlost, 79; Usp. Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Skandinavian University Press, 25

³⁴ Jurić, V. (2004), Može li udžbenik podržati otvorenost nastave, U: *Udžbenik i virtualno okruženje : zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 56; Klafki, W. (1994), Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju, U: *Didaktičke teorije*, Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.), Zagreb: Educa, 17. Prevela Maja Häusler; Chall, J. S. (2000), *The Academic Achievement Challenge: What really Works in the Classroom?* New York: The Guilford Press, 113-135; Stevanović, M. (2003), *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda

³⁵ Usp. Pranjić, M. (2012), Nastavna metodika – teorijske osnove, U: *Kroatologija (u tisku)*

³⁶ Usp. Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa, 174

na proces učenja, odnosno na razlike među učenicima ističući da bi se organiziranje i vođenje procesa poučavanja trebalo temeljiti na različitim stilovima učenja.³⁷

Naše je stajalište da takav, usudili bismo se reći, radikalni zaokret koji implicira prelazak s poučavanja na učenje, ima i svojih negativnih strana. Pritom ne negiramo činjenicu da treba uzeti u obzir različitost stilova učenja, odnosno individualne razlike učenika, ali smatramo kako ni u kojem slučaju navedeno nije i ne bi smjelo biti nedodirljiv segment cjelokupne nastave. Iskazanim stajalištem ne zastupamo poučavanje koje je samo sebi svrha i koje učenike svodi na pasivne primatelje, već polazimo od toga da nastavnik kvalitetno strukturiranim i vođenim procesom poučavanja, ako koristi različite metode i načine rada i ima u vidu drugačije načine motivacije učenika, može potaknuti procese učenja bez obzira na njegov/njezin stil učenja.

Također smatramo kako naglašeno inzistiranje na oblikovanju nastavnog procesa prema stilovima učenja nepotrebno iskrivljuje postavke nastave jer se njime u prvi plan stavlja konačni cilj, čime proces dolaska do istog postaje sekundaran. Pored toga smo mišljenja da se selektiranje učenika prema određenim stilovima učenja može gledati kao njihovo svojevrsno etiketiranje i ograničavanje, što je unutar odgojno-obrazovnog rada nedopustivo, a na koncu i nemoguće. Da pojasnimo. Ako tvrdimo da učenik ima vizualan stil učenja što to, zaista, znači? Pretpostavlja li to da učenik ne može naučiti ako nastavnik osim vizualnog koristi bilo koji drugi način poučavanja? Naše je stajalište da je nemoguće učenike svesti na jedan stil učenja jer oni nisu jednoobrazna bića, već su upravo suprotno, kompleksni mladi ljudi, skloni prilagođavanju i mijenjanju,³⁸ jasno, uz veći ili manji postotak sklonosti ka jednom ili drugom

³⁷ Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2006), Learning Styles and Learning Spaces: A Review of the Multidisciplinary Application of Experiential Learning Theory in Higher Education, U: *Learning and Learning Styles*, Sims, R. R., Sims, S. J. (ur.), New York: Nova Science, 45-91; Jensen, E. (2003), *Super nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 31-34; Reid, G. (2005), *Learning Styles and Inclusion*. London: Sage; Pritchard, A. (2009), *Ways of Learning*. New York: Routledge; Sonbuchner, G. M. (2008), *The Learning Styles Handbook for Teachers and Tutors*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse

³⁸ Usp. Jensen, E. (2003), *Super nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 33

obliku učenja. Moramo istaknuti kako ne negiramo činjenicu da, uistinu, postoje učenici koji su više vizualni tipovi, ali smatramo da je nastavnik, imajući u vidu sve nastavne faktore, dobro osmišljenim i vođenim procesom poučavanja u stanju kod „vizualnih tipova učenika“ evocirati reakciju da vizualiziraju ono što je rečeno bez da nužno pokazuje sliku.

Isto tako će nastavnik istim stilom dobro osmišljenog poučavanja potaknuti procese mišljenja kod „auditivnih tipova učenika“. Primjerice, kada nastavnik govori o Domovinskom ratu, konkretno bombardiranju Banskih dvora, on može dobro promišljenim načinom poučavanja potaknuti procese stvaranja slika razorenih Banskih dvora navodeći učenike da se prisjete kako oni danas izgledaju i objašnjavajući kako je u sekundi sve bilo razrušeno. Isto tako, nastavnik može evocirati misaone procese kod „auditivnih tipova učenika“ poticanjem na razmišljanje o tome koji bi glazbeni uradak najbolje opisao tadašnje stanje u Hrvatskoj. Navedenim primjerima pokušali smo još jednom istaknuti kako će kvalitetno organizirano i dobro vođeno dinamično poučavanje zasigurno rezultirati učenjem bez obzira na različitost stilova učenja kod učenika. Također, još jednom naglašavamo kako pri tome nikako ne vidimo učenika u poziciji pasivnog objekta, već se isključivo vodimo postavkom da je učenicima u njihovom procesu školovanja potrebno vodstvo i pomoć kako bi uspješno došli do cilja.

Pitanja koja nam se sada nameću su sljedeća: kako bismo mogli definirati dobro poučavanje te koji su preduvjeti istog? Stajališta smo kako se dobro poučavanje temelji na sposobnosti nastavnika da razvija one procese kod učenika koji su vezani uz motivaciju, znanje, vještine i vrijednosti te sposobnosti koje vode samostalnom upravljanju procesima učenja. Uz to, smatramo kako je svrha poučavanja poticanje učenika na korištenje različitih načina mišljenja u pravcu konstruiranja, mijenjanja i potvrđivanja znanja kako bi, na koncu, bili spremni na društvene i ekonomske izazove te cjeloživotno učenje. Za praktičnu realizaciju svega što smo istaknuli vezano za dobro poučavanje nužno je ispuniti određene preduvjete, a jedan od njih je

svakako educiran nastavnik koji zna osmisliti, organizirati, strukturirati, nadgledati i voditi proces poučavanja te predvidjeti jasno strukturirane didaktičko-metodičke korake i didaktičko-metodičke elemente poučavanja te koji će, na koncu, imati udžbenik koji prati spomenuto.

1.4. Osposobljavanje nastavnika za poučavanje

Oduvijek se od nastavnika očekivalo da bude onaj koji drži sve konce u rukama³⁹ odnosno da je vješt u ovladavanju sa svim izazovima koje nosi nastavni proces. Kako smo već rekli, znati poučavati više ne pretpostavlja samo to da je nastavnik stručan u svom području te da je vješt u prenošenju informacija, odnosno poučavanju činjenica,⁴⁰ već i to da je nastavnik dobar metodičar, odnosno da je sposoban planirati, organizirati, voditi i vrednovati nastavni proces koristeći različite nastavne metode,⁴¹ suvremena i moderna nastavna sredstva i pomagala. Nadalje, znati poučavati pretpostavlja nastavnika koji je u stanju stvoriti pozitivno razredno ozračje i uspostaviti disciplinu te još mnogo toga. Sve navedeno zahtijeva nastavna umijeća⁴² s kojima se pojedinac ne rađa nego ih stječe isključivo kroz obrazovanje i praksu.⁴³

Tijekom stručnog studija budući nastavnici na temelju metodologije određene znanosti dolaze do temeljnih znanja i vještina s kojima će na kraju dobiti kvalifikaciju stručnjaka na određenom području poput, primjerice, povijesti, filozofije, sociologije... Budući da to obrazovanje ni u kojem slučaju ne pretpostavlja da oni imaju znanja, a posebice vještine za vođenje nastave,⁴⁴ odnosno za vođenje procesa kvalitetnog poučavanja koje vodi učenju, iste

³⁹ Cowley, S. (2006), *Getting the Buggers to Behave*. London, New York: Continuum, 71-72

⁴⁰ Usp. Glasser, W. (1993), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa, 71

⁴¹ Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 28

⁴² Kyriacou, C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa; Kyriacou, K. (1997), *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice*. Second Edition. London: Nelson Thornes, 5

⁴³ Matijević, M., Radovanović, D. (2005), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 17

⁴⁴ Pranjić, M. (2012), *Nastavna metodika – teorijske osnove*, U: *Kroatologija (u tisku)*; Relja, J. (2005), *Obrazovanje učitelja u okviru Nacionalnog kurikulumu i Europskih integracijskih poslova*, *Napredak*, 146 (4), 431-439; Pučko-Razdevšek, C. (2005), *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?*, *Napredak*, 146 (1), 75-90

je vještine nužno steći. Na fakultetima je uvriježena praksa da najviše udjela u prenošenju i približavanju praksi spomenutih kompetencija, budućih nastavnika imaju metodike predmetne nastave koje najčešće egzistiraju kao poseban kolegij odjela za naobrazbu nastavnika ili matičnih studija čime je budućim nastavnicima omogućeno da steknu kompetencije vezane za transmisiju propisanog nastavnog sadržaja.

Polazeći od onoga što smo istaknuli vezano za nastavu kao kompleksan proces, nameće se pitanje može li se sve ono što nastava obuhvaća (poput, primjerice, nastavnih umijeća potrebnih pri uspostavi pozitivnog ozračja u razredu, discipline, odabira udžbenika i sličnog) svesti na metodike predmetne nastave, znajući kako je fokus nastave usmjeren prvenstveno na prijenos sadržaja određenog predmeta? Stajališta smo da je prilično jasno kako se predmetna metodika u svojoj, usudili bismo se reći, ograničenoj orijentaciji na sadržaje pojedinog nastavnog predmeta ne može baviti svim odgovorima na pitanja složenog procesa nastave. Stoga, pođemo li od činjenica da su budućí nastavnici tijekom stručnog studija stekli dovoljna znanja vezana za svoje matično područje (povijest, sociologija, filozofija, psihologija) te da nastava nije samo način provođenja transmisije određenih sadržaja, zaključujemo da bi se trebala razmatrati šira edukacija budućih nastavnika, počevši od nastavne metodike jer ona, kako je već istaknuto, teži tome da uzima u obzir sve ono što čini nastavni proces i na njega utječe.

Premda se spomenuta još nije profilirala kao znanost ona zasigurno ide u tom smjeru s obzirom na to da je predmet njenog istraživanja nastava koja ima vrlo snažnu teorijsku podlogu.⁴⁵ Kao svrhu nastavne metodike, u sklopu edukacije budućih nastavnika, ističemo

⁴⁵ Pranjić, M. (2012), *Nastavna metodika – teorijske osnove*, U: *Kroatologija (u tisku)*; Peterßen, W. H. (1998), *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen -Modelle - Stufen - Dimensionen*. München: Oldenbourg; Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S., Schmit, S. (2010), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer; Raufuß, D. (2008), *Einführung in die Theorie des Unterrichts in konstruktiver Sicht*. Würzburg: Ergon-Verlagen; Kiper, H., Mischke, W. (2006), *Einführung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim u.a.: Beltz

pružanje uvida studentu u: načine prenošenja znanja (općenito), profiliranje sposobnosti i posredovanje vrijednosti, prednosti i nedostataka pojedinih stilova poučavanja, aktualnosti vezane za moderniziranje nastavnog procesa, način odabira najkvalitetnijeg udžbenika i sl. Tek nakon što budući nastavnici steknu uvid u sve ono što sa sobom nosi nastava kao kompleksan proces, otvara se prostor za ona saznanja koja proizlaze iz specifičnosti sadržaja pojedinog nastavnog predmeta.

1.5. Didaktičko-metodički koraci poučavanja

Poučavanje je na neki način vrsta umjetnosti koja, kako smo već napominjali, ima svoja pravila. Ono je, s jedne strane, otvoreno subjektivnoj procjeni i slobodi pojedinca koji ga provodi, ali isto tako ima svoj određeni sustav koji je nužan jer omogućava kvalitetno postizanje konačnog, željenog, produkta, odnosno cilja. Spomenuti sustav i pravila nazvat ćemo didaktičko-metodičkim koracima poučavanja i reći kako je njihova svrha uspješno provođenje transformacije i transmisije stručnih i pedagoško-didaktičko-metodičkih znanja nastavnika. U tom kontekstu didaktičko-metodički koraci bili bi:

1. planiranje i priprema,
2. prezentiranje te
3. vrednovanje i refleksija.

Niti jedna vrsta ljudske aktivnosti, ako se njome žele postići precizni ciljevi, ne može započeti bez planiranja i pripreme. Isto vrijedi kada je u pitanju organiziranje procesa poučavanja i učenja.⁴⁶ Planiranje i priprema predstavljaju ne samo polazište za strukturiranje i organizaciju nastavnog procesa, nego su i osnova za sigurnost nastavnika i temelj pri samoprocjeni nastavnika te pri praćenju i procjeni ostvarenosti nastavnih ishoda.⁴⁷ Složenost planiranja i

⁴⁶ Usp. Lavrnja, I. (1998), *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka:Pedagoški fakultet. Odsjek za pedagogiju, 24

⁴⁷ Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović, Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN, 410; Jensen, E. (2003), *Super nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 87

pripreme temelji se na nizu čimbenika koje treba imati u vidu ako se želi kvalitetno provesti nastavni proces, počevši od nastavnog sadržaja, željenih ciljeva, karakteristika učenika, opremljenosti škole i sl.

Ne ulazeći u detaljniju analizu istih, možemo reći kako je smisao planiranja i pripreme dati odgovore na pitanja što se nastavnom želi postići, na koji način, u kojem vremenu i kako će se pratiti i ocjenjivati ostvarenost planiranog.⁴⁸ Preciznije rečeno, spomenutim se propisani sadržaji, ciljevi, zadaci, metode, oblici te nastavna sredstva i pomagala (poštujući pri tome i artikulaciju nastavnog sata) prilagođavaju potrebama intelektualnog i društvenog razvitka učenika,⁴⁹ sposobnostima nastavnika te uvjetima održavanja nastave.⁵⁰

Svojevrsnu refleksiju planiranja i pripreme predstavlja prezentacija koja je ujedno i središnji dio nastavnog procesa, odnosno poučavanja. Nju, između ostaloga, čine tri formalne etape:

- a) uvođenje,
- b) obrada te
- c) ponavljanje, odnosno vrednovanje.⁵¹

Premda se prikazano strukturiranje često smatra zastarjelim oblikom koji se veže uz tradicionalnu nastavu gdje je nastavnik bio u središtu⁵² to *a priori* ne mora biti tako. Smatramo kako je nužno da svaki proces ima svoje etape koje ga vode do određenog cilja, bilo da se radi o proizvodnji lijekova, sječi drva ili pravljenju kolača, i u tome nastava nije izuzetak. Jedino što se, eventualno, može smatrati problematičnim je način izvođenja

⁴⁸ Slavin, R. E. (1997), *Educational Psychology. Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 310-313; Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović, Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN, 415

⁴⁹ Kyriacou, C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa, 35-36

⁵⁰ Usp. Lavrnja, I. (1998), *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet. Odsjek za pedagogiju, 24; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 273

⁵¹ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 180; Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht, U: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 238

⁵² Stevanović, M. (2003), *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda, 18

spomenutih etapa koji može biti krut, zastario i tradicionalan ili pak otvoren, fleksibilan i suvremen.

Svaka od etapa prezentacije ima svoja didaktička načela na osnovu kojih se provodi u nastavi, ali njima se ovdje nećemo baviti već ćemo se usmjeriti na ono što smatramo da bi trebala biti osnova svih triju etapa, a to je prvenstveno poticanje i održanje učenikove motivacije,⁵³ te inzistiranje na suradničkim aktivnostima i podržavanje aktivnog učenja.⁵⁴

Poticanje motivacije kod učenika tijekom nastavnog procesa jedan je od najvažnijih faktora uspješnog poučavanja jer uvjetuje kako i u kojoj mjeri će učenici ostvariti bilo koju vrstu aktivnosti te hoće li u konačnici ostvariti ciljeve nastave.⁵⁵

Drugim riječima, bez motiviranog učenika nema smisla govoriti o uspješnom poučavanju, a onda ni učenju, jer je dokazano da motivacijski procesi utječu na:

1. razvijanje postojećih sposobnosti i znanja kod učenika,
2. stjecanje novih sposobnosti i znanja te
3. transferiranje stečenih sposobnosti i znanja na nove situacije.⁵⁶

⁵³ Kyriacou, C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa, 82

⁵⁴ Isto, str. 66

⁵⁵ Andrilović, V., Čudina, M. (1985), *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga, 149

⁵⁶ Dweck, C. S. (1989), Motivacijski procesi kao determinante učenja, U: *Psihologijska znanost i edukacija*, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine, 58

Psihologija obrazovanja razlikuje unutarnju motivaciju i motivaciju uzrokovanu vanjskim faktorima.⁵⁷ Unutarnja motivacija u kontekstu obrazovanja predstavlja želju učenika za uspjehom i samoostvarenjem, njegovu znatiželju i volju, dok se motivacija potaknuta vanjskim faktorima unutar nastave najčešće veže uz nagrade, ocjene, pohvale.⁵⁸ S obzirom na to da smo stalno isticali važnosti procesa poučavanja, polazimo od toga da se motivacija učenika tijekom nastave može aktivirati dinamično vođenim i strukturiranim nastavnim satom koji je blizak potrebama i željama učenika. Spomenuta dinamičnost nastave ogleda se, prije svega, kroz stalno mijenjanje nastavnog procesa u smislu uvođenja inovacija te u fleksibilnijoj upotrebi nastavnih metoda, oblika i sredstava kako bi se isti prilagodili interesima učenika.⁵⁹

Osim toga, učenici će, također, doživljavati nastavni proces dinamičnim ako ih se prilikom prezentacije potakne na aktivno sudjelovanje i ako im se uspije evocirati radoznalost.⁶⁰ O uspješno potaknutoj motivaciji u nastavi možemo govoriti i ako su postavljeni ciljevi nastave bliski svakodnevnom životu učenika,⁶¹ ako se prezentacija provodi većinom kroz oblike individualnog i suradničkog učenja⁶² u skladu sa sposobnostima i mogućnostima učenika.

Provjera uspješnosti prezentacije odvija se na dva načina koji su međusobno uvjetovani i povezani. Prvi podrazumijeva vrednovanje unutar procesa prezentacije i njime se provjerava usvojenost nastavnog cilja ili se, kako je uvriježeno, brojačno ocjenjuje usvojenost nastavnih zadataka. S druge strane, *vrednovanje* predstavlja i samostalni didaktičko-metodički korak kojim se procjenjuju koncepti planiranja i pripreme te prezentacije nastavnog procesa čime nastavnik ujedno provjerava uspješnost svoga rada. Međusobna uvjetovanost spomenutih

⁵⁷ Pastuović, N. (1997), *Osnove psihologije odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Znamen, 41

⁵⁸ Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović, Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN, 245

⁵⁹ Isto, str. 246

⁶⁰ Isto, str. 248

⁶¹ Isto, str. 246; Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa, 59

⁶² Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović, Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN, 249

dvaju oblika vrednovanja je očita jer, primjerice, ako se pokaže da su učenici uspješno ostvarili zadane zadatke i ciljeve, nastavnik može vrednovati i svoj rad kao uspješan.

Zadnji didaktičko-metodički korak procesa poučavanja koji se može vezati uz vrednovanje je „refleksija“. Ona predstavlja rekapitulaciju, odnosno kritičku analizu nastavnog procesa, a za razliku od vrednovanja, prilikom refleksije nastavnik uzima u obzir ne samo ostvarene ishode učenja nego i ukupna događanja, emocije, ozračje, odnosno ukupnost postignuća procesa poučavanja i učenja da bi došao do novih spoznaja vezanih za nastavni proces s ciljem poboljšavanja istog.

1.6. Didaktičko-metodički elementi poučavanja

1.6.1. Nastavni sadržaj, ciljevi i zadaci

Didaktičko-metodičke elemente poučavanja možemo definirati kao osnovne elemente koji oblikuju poučavanje i koji utječu na procese učenja, a u iste možemo uvrstiti nastavne sadržaje, ciljeve, zadatke, metode, oblike i sredstva. Iako svaki od navedenih elemenata ima jedinstvenu ulogu unutar nastavnog procesa, oni su isto tako međusobno ovisni pa je teško govoriti o nastavi bez jednoga od njih. Također je gotovo nemoguće, s obzirom na toliko puta isticanu prirodu nastave, odrediti koje bi to bile najefikasnije metode, odnosno oblici i sredstva poučavanja i učenja ili sa sigurnošću definirati najbolje ciljeve i zadatke. Ali zato možemo ustanoviti njihovu ulogu u sklopu nastavnog procesa.

Premda se kod nas uvriježila praksa da se kao polazišni element poučavanja definira nastavni sadržaj, mi to nećemo učiniti. Nastavni sadržaj predstavlja ukupnost znanja, sposobnosti i vještina koje učenici trebaju steći nakon završene određene razine školovanja. U Hrvatskoj

nastavne sadržaje propisuje država te ih prezentira putem *Nastavnih planova i programa* koji su, ovisno o razini i vrsti školovanja, predstavljeni u određenom intenzitetu i ekstenzitetu⁶³ te imaju svoj red i strukturu.⁶⁴ Drugim riječima, na temelju propisanog nastavnog sadržaja planira se ono što se nastavom želi postići, odnosno kojim slijedom i na koji način te se na koncu određuje i ono što je neophodno vrednovati. Tako koncipirani *Nastavni programi* doveli su, između ostaloga, do toga da se ukorijenila tvrdnja kako se isključivo na temelju determiniranih nastavnih sadržaja određuju ostali elementi poučavanja, poput nastavnih zadataka, metoda i sredstava pa i ciljeva, što u konačnici potvrđuju i metodike pojedinih nastavnih predmeta. Već smo isticali, i to ćemo učiniti ponovno, kako takva stajališta, koja uzimaju nastavne sadržaje kao polazište nastavi, nisu u potpunosti prihvatljivi; u kontekstu poučavanja trebalo bi se govoriti isključivo o sinergijskom djelovanju svih njezinih elemenata kako bi se mogao ostvariti proces uspješnog učenja.⁶⁵ Stoga ćemo nastavne sadržaje odrediti kao samo jedan od elemenata poučavanja čija je svrha pomoći u ostvarivanju konačnih ishoda odgoja i obrazovanja.

Drugi element nastavnog procesa koji se u praksi najčešće vezao uz propisani nastavni sadržaj nekog predmeta je nastavni cilj. Cilj se u širem kontekstu definira kao ono što se želi postići, odnosno ono čemu se teži.⁶⁶ Ako se ta definicija primjeni na nastavni proces može se reći kako ciljevi u nastavi predstavljaju konačne ishode odgoja i obrazovanja.⁶⁷ U didaktičkoj literaturi se, s obzirom na vrstu, mogu razlikovati kognitivni ili spoznajni, emocionalni ili osjećajni, pragmatični ili djelatni nastavni ciljevi.⁶⁸ Postoji i određenija podjela u skladu s kojom se ti ciljevi dijele na:

⁶³ Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 37

⁶⁴ Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 46

⁶⁵ Isto, str. 48

⁶⁶ Anić, V., Goldstein, I. (1999), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber, 227

⁶⁷ Usp. Bognar, L. (2005), Cilj i zadaci odgoja i obrazovanja, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M. Zagreb: Školska knjiga, 155; Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 33

⁶⁸ Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 283

- komunikacijske ciljeve, koji imaju zadatak razvijanja komunikacijskih vještina vezanih za znanje ili doživljaje,
- odgojne ciljeve, koji su usmjereni na vršenje utjecaja na ponašanje i vrijednosti pojedinca i njegovu percepciju samoga sebe u odnosu na druge te
- ciljeve vezane uz znanje, odnosno usvajanje činjenica.⁶⁹

Mi ćemo, za razliku od svega navedenog, prvenstveno razlikovati dvije vrste ciljeva, opće i specifične. Nastavne ciljeve koji su postavljeni i utemeljeni na društvenim i ekonomskim prilikama, potrebama i stremljenjima moglo bi se nazvati općim nastavnim ciljevima. Njih ćemo odrediti kao konačne ishode odgoja i obrazovanja koji ni u kojem slučaju ne proizlaze iz sadržaja pojedinih nastavnih predmeta, već se uz pomoć njih ostvaruju. S druge strane, specifični nastavni ciljevi proizlaze iz sadržaja pojedinih nastavnih predmeta. Oni nikako ne bi smjeli biti zanemareni unutar nastavnog procesa budući da doprinose razvoju konkretnih znanja i osobina kod učenika, pa i pomažu kod ostvarenja konačnih ishoda odgoja i obrazovanja.

Uzevši u obzir nastavu u cjelini, te proces odgoja i obrazovanja kao njezinu primarnu svrhu, smatramo potrebnim dodatno razjasniti i definirati opće ciljeve. Kao osnovne karakteristike opće postavljenih ciljeva mogli bismo navesti:

1. ostvarivost uz pomoć različitih nastavnih sadržaja,
2. jednoznačnost te
3. korisnost.

⁶⁹ Vinterek, M. (2010), Different Kinds of Teaching Resources- Different Kinds of Learning? Teachers Ends and Means, U: *Opening the Mind or Drawing Boundaries. History Text in Nordic Schools*, Helgason, B., Lässig, S. (ur.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 123

Drugim riječima, možemo reći kako je najvažnije da spomenuti budu jasno i precizno određeni te korisni u smislu da pomažu kod osobnog razvoja pojedinca kako bi isti bio spreman i konkurentan u odnosu na društvene i ekonomske promjene koje donosi svijet u kojem živimo. U ovom kontekstu, i je Europska komisija 2007. godine objavila tzv. „Referentni okvir“ s osam ključnih kompetencija koje bi svaki pojedinac trebao steći tijekom procesa odgoja i obrazovanja. U istom se kompetencije definiraju kao prenosivi, multifunkcionalni skup znanja, vještina i stavova koji su potrebni pojedincu za osobno ostvarenje i razvoj, uključivanje i sudjelovanje u društvu te zapošljavanje.⁷⁰ Osam ključnih kompetencija pretpostavlja stjecanje znanja, vještina i stavova vezanih za komuniciranje na materinjem jeziku, komuniciranje na stranom jeziku, matematičku pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije, zatim digitalne kompetencije, učenje o tome kako se uči, međuljudske i građanske kompetencije, poduzetništvo i kulturno izražavanje.⁷¹ Primjetno je da su neke od propisanih kompetencija u većoj ili manjoj mjeri prisutne i u našim nastavnim planovima i programima, poput primjerice komuniciranja na materinjem jeziku, i matematičke pismenosti; pitanje je samo na koji način u kojem opsegu, ali analiziranjem navedenog se ovdje nećemo baviti. Važnije nam je pitanje kako pronaći načine te uvrstiti i prilagoditi ono što Europska komisija smatra ključnim kompetencijama pojedinca u naš obrazovni sustav kako bi nam isti u budućnosti bio konkurentniji.

Za svaku se od prikazanih kompetencija u „Referentnom okviru“ preciziraju znanja, vještine i stavovi koji ujedno predstavljaju mjerljivu konkretizaciju kompetencija. Navođenje i analiza svih poželjnih znanja, vještina i stavova zahtijeva opširniji i sistematičniji rad, stoga ćemo ovdje iznijeti samo one elemente koji su istaknuti kao sastavni dio svih kompetencija, a to su kritičko razmišljanje, kreativnost, preuzimanje inicijative, rješavanje problema, procjena

⁷⁰ *Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework* (2007), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 3. Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf (20. listopada 2011.)

⁷¹ Isto, str. 3

rizika, odlučivanje i konstruktivno upravljanje osjećajima.⁷² Uzmemo li u obzir navedeno i već istaknutu činjenicu kako je svrha odgojno-obrazovnog procesa stjecanje onih znanja, vještina i stavova koji će učenicima omogućiti osobni razvoj, sudjelovanje u društvu i konkurentnost na tržištu rada, kao opće, primarne ili univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja mogli bismo istaknuti:

1. reduciranje usvajanja enciklopedijskog znanja,
2. razvijanje vještina i vrijednosti koje nisu vezane za pojedinu temu, već uzimaju u obzir kompletan razvoj pojedinca i njegovu buduću ulogu aktivnog građanina,
3. poticanje samostalnog i timskog suočavanja s određenom problematikom te
4. osposobljavanje za cjeloživotno učenje.

Izdvojeni ciljevi odgoja i obrazovanja nisu ništa novo jer se mogu pronaći kako u našoj zakonskoj regulativi⁷³ i brojnim planovima, programima i projektima koji se odnose na unapređenje procesa odgoja i obrazovanja⁷⁴ tako i u dokumentima i preporukama

⁷² Commission of the European Communities (2005), *Proposal for Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, Brussels, 13. Dostupno na: http://ec.europa.eu/languages/documents/recomendation-key-competence_en.pdf (20. listopada 2011.)

⁷³ Narodne novine (2008), *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine, br. 87., čl. 4. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361> (29. listopada 2011.); *Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske. Primjerice, kod pojedinih Nastavnih programa u dijelu kojim se opisuje svrha pojedinog predmeta te didaktičke upute, često se ističe potreba razvijanja određenih vještina i vrijednosti kod učenika kao i potreba samostalnog suočavanja učenika s pojedinim problemima.

⁷⁴ *Program za cjeloživotno učenje (Lifelong Learning Programme)* osmišljen je i provodi se pod pokroviteljstvom Europske zajednice u razdoblju od 2007. - 2013. te je usmjeren na sve razine obrazovanja. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2935> (26. listopada 2011.); Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001), *Odgoj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija razvitka Republike Hrvatske - Hrvatska u 21. stoljeću*, Zagreb. Dostupno na: http://hidra.srce.hr/arhiva/18/5093/strategija_bijeli.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*. Dostupno na: http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (2009), *Nacionalni program za mlade 2009-2013.*. Dostupno na: <http://www.mobms.hr/media/19524/nacionalni%20program%20za%20mlade.pdf> (29. listopada 2011.); HAZU (2004), *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, Zagreb: HAZU

međunarodnih organizacija.⁷⁵ Novinu predstavlja jedino apostrofiranje općih ciljeva na uštrb specifičnih te naglašavanje i inzistiranje na istima kroz udžbenike, odnosno u nastavnom procesu.

S druge strane, svjesni smo da određivanje nastave kao procesa koji vodi ostvarenju ciljeva može potaknuti na postavljanje pitanja je li takvo viđenje iste suviše unaprijed određeno i zatvoreno,⁷⁶ odnosno je li nastava podređena cilju predstavlja svojevrsno ograničavanje nastavnog procesa?⁷⁷ Smatramo da ne, budući da polazimo od toga da nastava usmjerena na ciljeve nudi transparentnost onoga što se poučava kroz usredotočenost na ono čemu se teži te omogućava lakšu provjerljivosti ostvarenosti postignutog čime je u određenom smislu osigurana i njezina učinkovitost. Takav proces se ne može promatrati kao zatvoren i ograničen već, sasvim suprotno, otvoren i fleksibilan, posebice, imamo li u vidu da je nastava sinergijsko djelovanje njezinih brojnih, često nepredvidivih faktora kao što su karakteristike i mogućnosti učenika, motivacija, razredno ozračje, društveni prioriteti i stanje u školi koje također treba zadovoljiti kako bi se došlo do željenog cilja.

⁷⁵ Commission of the European Communities (2005), *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key competences and Lifelong Learning*, Brussels. Dostupno na: http://ec.europa.eu/languages/documents/recomendation-key-competence_en.pdf (20. listopada 2011.); *Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework* (2007), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 3. Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (20. listopada 2011.); Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research; Council of Europe (2001), *Recommendation on History Teaching in Twenty-First- Century Europe*. Dostupno na: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec\(2001\)15_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(2001)15_en.pdf) (20. listopada 2011.); UNESCO (2002), *Learning to Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development Core Values and the Valuing Process for Developing Innovative Practices for Values Education toward International Understanding and a Culture of Peace*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Dostupno na: <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/LearningToBe/LearningToBe.pdf> (20. listopada 2011.); Delors, J. (1996), *Learning: the Treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO

⁷⁶ Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 40-41; Jurić, V. (2004), Može li udžbenik podržati otvorenost nastave, U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17.svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 57

⁷⁷ Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 32; Lavrnja, I. (1998), *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet. Odsjek za pedagogiju, 20

Kako u teoriji tako i u praksi, kada je riječ o nastavnim ciljevima, a pritom mislimo na one ciljeve koji proizlaze iz nastavnog sadržaja odnosno one koje smo odredili kao specifične ciljeve, često se kao problem javlja njihovo poistovjećivanje sa zadacima nastave. Pojedina znanstvena didaktička literatura određuje nastavne ciljeve i zadatke kao istoznačne pojmove,⁷⁸ tako da nerijetko, posebice u praksi, dolazi do njihova nerazumijevanja i nerazlikovanja.

Da bi ustanovili razlike između ciljeva i zadataka nastave, moramo krenuti od određenja istih te od njihove međusobne usporedbe. Nastavni cilj uglavnom predstavlja općenitiju i sažetiju formulaciju onoga što se želi ostvariti, dok su nastavni zadaci razrađena, specifična i mjerljiva djelovanja čija je svrha ispunjenje određenog cilja. Praktično, nastavni cilj možemo smatrati rezultatom uspješno ostvarenih nastavnih zadataka. Cilj tako može biti razvijanje osjećaja ljubavi prema umjetnosti kod učenika, dok zadaci, odnosno načini dolaska do tog cilja, mogu biti ostvareni kroz usvajanje činjenica o, primjerice, umjetnicima određenog razdoblja ili kroz proces slikanja i crtanja ili kroz poticanje pozitivnih osjećaja za umjetnost.

Na temelju navedenog primjera možemo reći kako zadaci nastave, zapravo, predstavljaju svojevrsnu konkretizaciju i operacionalizaciju ciljeva, a mogu se temeljiti na usvajanju sadržaja, razvijanju sposobnosti i/ili emocionalnom razvoju učenika. Znanstvena didaktička literatura razlikuje tri vrste zadataka koji se različito imenuju, pa se u skladu s tim zadaci vezani za usvajanje činjenica nazivaju materijalni, informativni, spoznajni ili kognitivni, oni vezani za različite sposobnosti funkcionalni, formalni, formativni, psihomotorički ili operativni dok treću skupinu čine odgojni ili afektivni zadaci nastave kojima se razvijaju zanimanje, osjećaji i potrebe te oblikuju stavovi.⁷⁹ Polazište spomenutim klasifikacijama dao

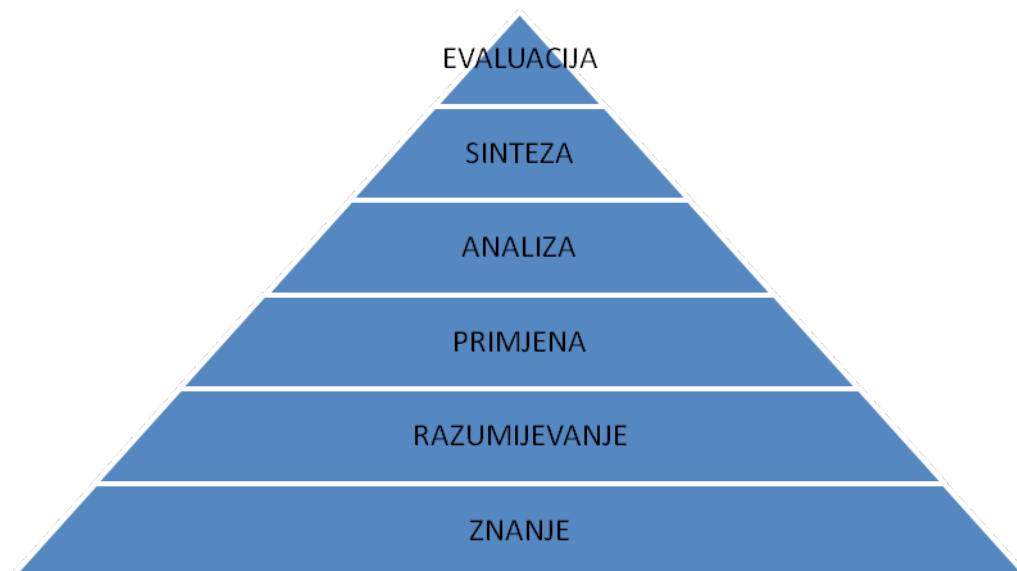
⁷⁸ Bognar, L. (2005), Cilj i zadaci odgoja i obrazovanja, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M.. Zagreb: Školska knjiga, 158; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 283

⁷⁹ Usp. *Hrvatska opća enciklopedija* (2003), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, sv. 5, 597; Lavrnja, I. (1998), *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet. Odsjek za pedagogiju, 20; Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 19-20; Jensen, E. (2003), *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 90

je Benjamin Bloom koji je sa svojim suradnicima 1956. godine objavio taksonomiju obrazovnih ciljeva krenuvši od tri vrste učenja: kognitivnog, afektivnog i psihomotornog.⁸⁰

Unatoč tome što je nastala prije više od 50 godina, ista se klasifikacija zadržala i u teoriji i u praksi sve do danas. Prema Bloomu kognitivna razina odnosi se na područje spoznajnog učenja, usvajanje činjenica i novih informacija, a dijeli se na šest osnovnih stupnjeva, a to su: znanje (*knowledge*), razumijevanje (*comprehension*), primjena (*application*), analiza (*analysis*), sinteza (*synthesis*) i evaluacija (*evaluation*).

Bloomova taksonomija revidirana je 2001. godine kada Lorin Anderson, bivši Bloomov učenik, unosi promjene u redosljed i imenovanje šest osnovnih stupnjeva kognitivnog područja učenja te ih dijeli na zapamćivanje (*remembering*), razumijevanje (*understanding*), primjenjivanje (*applying*), analiziranje (*analyzing*), procjenjivanje (*evaluating*) i kreiranje (*creating*).⁸¹



⁸⁰ Lavrnja, I. (1998), *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet. Odsjek za pedagogiju, 21

⁸¹ Anderson, L. W., Krathwohl, R. D. (ur.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman

Dijagram 1. Bloomova taksonomija



Dijagram 2. Revidirana Bloomova taksonomija

Prvo što se može uočiti kod Andersonove taksonomije je korištenje glagolskih imenica prilikom određivanja stupnjeva kognitivne razine. Njihova upotreba upućuje na trajno i aktivno djelovanje što je, smatramo, puno bliže nastavnom procesu. Novina revidirane taksonomije je i u zadnjem stupnju gdje se spominje kreiranje nasuprot nekadašnjoj

Bloomovoj evaluaciji što je, smatramo, logičnije ako pođemo od pretpostavke da poučavanje treba biti neprekinuti, trajni proces kojem je cilj samostalno djelovanje i učenje pojedinca.

Afektivno područje učenja⁸² predstavlja načine emocionalnog odnosa prema određenim pojavama i Bloom ga je podijelio je na pet stupnjeva: primanje, reagiranje, vrjednovanje, organizacija, karakterizacija.⁸³ Pored spomenuta dva, treće područje učenja je psihomotorno. Ono se definira kao konkretiziranje razine motoričkih sposobnosti učenika (preciznost, koordinacija, brzina), a možemo reći kako se odnosi i na spretnost i snalažljivost⁸⁴ učenika u novim i drugačijim situacijama. Među znanstvenicima nema ujednačenog stava kad je riječ o stupnjevima psihomotornog područja učenja. Na temelju Bloomove taksonomije psihomotornog područja koja razlikuje šest stupnjeva (konkretno: imitaciju, manipuliranje, koordinaciju pokreta, jačanje izdržljivosti, usavršavanje i naturalizaciju), sedamdesetih godina prošlog stoljeća sastavljene su tri, do sada prihvaćene, verzije razrade kategorija psihomotorne razine koja se odnosi na razvoj različitih vještina. Jedna od njih je Simpsonova kategorizacija psihomotornog područja iz 1972.⁸⁵ u kojoj se kao stupnjevi navode percepcija, spremnost, imitacija, mehaničko ponavljanje, uvježbanost, prilagođavanje i samostalno stvaranje.

Prikazane kategorizacije područja učenja najčešće se u nastavnoj praksi koriste pri formiranju zadataka, a u udžbenicima pri formuliranju pitanja kojima se provjeravaju razine učenikovih znanja i vještina, odnosno stupanj emotivnog razvoja. Najvažniji postulat pri njihovoj praktičnoj upotrebi kroz nastavu i udžbenike temelji se na tome da se ne daje prioritet niti jednoj od razina učenja, već da se inzistira na svima kako bi se razvila cjelokupna ličnost učenika. A u kojoj mjeri je to postignuto utvrdit ćemo analizom udžbenika povijesti.

⁸² Krathwohl, D. R., Bloom, B. S, Masia, B. B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives, Book 2: Affective Domain*. New York: Longman

⁸³ Matijević, M., Radovanović, D. (2011), Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine, 61

⁸⁴ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio, 290

⁸⁵ Osim Elizabeth Simson kategorije psihomotornog područja donijeli su Harrow, A. J. (1972), *A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay Company i Dave, R. H. U: Armstrong, R. J. (ur.) (1970), *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tuscon: Educational Innovators Press

1.6.2. Nastavne metode

Metoda se definira kao „način, put, postupak koji pomaže ostvarenju željenog rezultata u nekom praktičnom poslu“.⁸⁶ Ako rečeno povežemo s pojmom nastave onda govorimo o nastavnim metodama. Nastavne metode se u znanstvenoj didaktičkoj literaturi različito definiraju, kao „...naučno i praktično provjereni načini efikasne komunikacije subjekata nastave...“⁸⁷ „...svrsishodan zajednički rad nastavnika i učenika tijekom nastavnog procesa...“⁸⁸ „...didaktički promišljen i optimalno uređen sustav aktivnosti poučavanja i učenja...“⁸⁹ „...smišljeni postupak kojim se nastavnik služi...“⁹⁰ „...oblici i strategije...“.⁹¹ Iz navedenih definicija jasno vidimo da nastavne metode možemo odrediti kao različite pristupe, odnosno načine, poučavanja te pomoć pri procesu učenja.⁹²

Za razliku od psihologije obrazovanja koja radi distinkciju između metoda učenja i metoda poučavanja,⁹³ znanstvena didaktička literatura u nas poistovjećuje iste.⁹⁴ Potonje je preuzeto

⁸⁶ Anić, V., Goldstein, I. (1999), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber, 842

⁸⁷ Filipović, N. S. (1981), *Didaktika*. Sarajevo: Svjetlost, 234

⁸⁸ *Hrvatska opća enciklopedija* (2003), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, sv.5, 589

⁸⁹ Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 44

⁹⁰ Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 288

⁹¹ Meyer, H. (1988), *Unterrichts-Methoden I. Theorieband*. Berlin: Cornelson, 45

⁹² Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 29; Meyer, H. (1988), *Unterrichts-Methoden I. Theorieband*. Berlin: Cornelson, 47

⁹³ Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović, Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN, 334

⁹⁴ Filip Jelavić u knjizi *Didaktika* iz 1998. godine definira nastavne metode kao „...didaktički promišljen i optimalno uređen sustav aktivnosti poučavanja i učenja...“. Vrlo sličnu definiciju metoda daje i Ilija Lavrnja u knjizi *Poglavlja iz didaktike* iz 1998. godine objedinjavajući pri definiranju metoda proces nastave i učenja.

iz jedne njemačke didaktičko-metodičke teorije gdje se najčešće ističe kako se metode učenja i poučavanja u tolikoj mjeri isprepliću da ih nije pogrešno upotrebljavati kao sinonime te ih se, u skladu s tim, najčešće određuje sintagmom „nastavne metode“.⁹⁵ Nastavne metode, kao i drugi elementi poučavanja, uvjetovani su nastavnim faktorima kao što su nastavni cilj, zadaci, sadržaj i sam nastavnik koji mora biti educiran za provođenje određene metode, uzimajući u obzir različitosti učenika u društvenom i emocionalnom pogledu, te putem institucije (škole) i zakonske regulative.⁹⁶ Uzmemo li u obzir rečeno, teško ćemo teoretski konkretizirati koja bi to nastavna metoda bila najbolja ili najefikasnija, stoga smatramo kako nećemo pogriješiti ako se priklonimo tezi da najbolja metoda (metode) ne postoji.⁹⁷

Također, nije rijetkost da naiđemo na razilaženja didaktičara kada je riječ o podjeli nastavnih metoda. Tako kod naših didaktičara pronalazimo da je, primjerice, Filip Jelavić, 1998. godine u svojoj *Didaktici* podijelio nastavne metode na verbalne, vizualne i prakseološke, a istu je podjelu preuzeo od Vladimira Mužića (1981.).⁹⁸ Nadalje, Marko Pranjić u knjizi *Nastavna metodika* zaključuje kako najkompletnija podjela nastavnih metoda svrstava iste u tri skupine, a to su nastavne metode zasnovane na motrenju i pokazivanju, nastavne metode zasnovane na riječima te nastavne metode zasnovane na praktičnim aktivnostima učenika.⁹⁹ Donekle konkretniju podjelu dao je Vladimir Poljak, 1991. podijelivši nastavne metode s obzirom na način rada na metodu demonstracije, metodu praktičnih radova, metodu crtanja/ilustrativnih radova, metodu pismenih radova, metodu čitanja i rada na tekstu, metodu razgovora i metodu usmenog izlaganja.¹⁰⁰ Kako se kod nas uvrježio stav o predmetnim metodikama tako se i u malobrojnim znanstvenim izdanjima nastojalo nastavne metode prilagoditi sadržaju pojedinih

⁹⁵ Günther-Arndt, H. (2008), Umrise einer Geschichtsmethodik, U: *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 13

⁹⁶ Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 26

⁹⁷ Isto, str. 84

⁹⁸ Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 48

⁹⁹ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio, 27

¹⁰⁰ Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 74

predmeta. Unatoč tome, spomenute metodike ne donose ništa novo, odnosno specifično, i ne odstupaju od tradicionalnih podjela naših didaktičara.¹⁰¹

Prije nego prikazemo svoju klasifikaciju nastavnih metoda krenut ćemo od definiranja samog pojma metode. Isti dolazi od grčke riječi *methodos* koja označava „postupak“, „put dolaska do određenog cilja“.¹⁰² Povežemo li potonje s nastavom možemo reći da nastavne metode predstavljaju osmišljene načine ispunjenja željenih ciljeva u procesu poučavanja. Budući da je nastava dinamičan, promjenjiv te time i teško predvidiv proces uvjetovan brojnim faktorima, smatramo da postoji mnoštvo različitih načina koji kroz proces poučavanja vode željenim ciljevima. Kako bi potonje odredili, prvenstveno ćemo razlikovati opće i specifične nastavne metode. Kao opće nastavne metode odredit ćemo:

1. govorne nastavne metode,
2. metode rada s nastavnim sredstvima te
3. praktične nastavne metode.

Polazeći od toga da nastavnik nije samo realizator određenih metodičkih nacrti i pravila, već i slobodni stvaratelj istih, specifične nastavne metode određuju se prema konkretnoj aktivnosti nastavnika i učenika. U skladu s tim smatramo kako bilo koja nastavnikova aktivnost u vremenski ograničenom nastavnom procesu predstavlja određeni put ili način dolaska do cilja. Rečeno nas navodi na to da specifične nastavne metode odredimo kao one koje proizlaze iz nastavnog procesa te su u skladu s potrebama trenutka.

1.6.2.1. Govorne nastavne metode

¹⁰¹ Marija Vrbetić u knjizi *Nastava povijesti u teoriji i praksi* iz 1968. godine, ističe kao metode; metodu rada s tekstom, metodu rada s ilustracijama te metodu rada s povijesnom kartom. Dalje i konkretnije od navedenih metoda rada se nije išlo kada je riječ o nastavi povijesti. Mate Matas u *Metodici nastave geografije* iz 1998. godine izdvaja metodu usmenog izlaganja, metodu razgovora, metodu demonstracije i eksperimenti, metodu rada s tekstom i metodu grafičkih radova

¹⁰² Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 37

Još je Sokrat davno rekao: „Govori da te vidim.“ Ta rečenica još uvijek najbolje opisuje važnost i značenje govora. Bez govora, odnosno govornih nastavnih metoda, teško je zamisliti nastavni proces. Govor je osnovni alat za rad nastavnika i učenika te primarno sredstvo njihove komunikacije. Nastavne metode koje bi se mogle svrstati u govorne su brojne, a odredit ćemo ih, kao što smo i najavili, na temelju konkretnog načina rada, u koji je uključen govor koji nastavnik koristi ili na koji potiče u određenoj nastavnoj situaciji kako bi ispunio zadani cilj. Primjerice, ako se nastavnik odlučio za izlaganje znači da je za način dolaska do cilja odabrao metodu izlaganja, ako se odlučio za razgovor onda govorimo o metodi razgovora, ako je to prepričavanje, onda je riječ o metodi prepričavanja i slično.

Govorne metode najčešće se u nastavnoj praksi koriste kako bi se izložile nove informacije, potaknula diskusija između nastavnika i učenika i između učenika međusobno ili konsolidiralo znanje. Osim činjenice da su temelj nastavnog rada, govorne su metode i polazište za rad sa svim ostalim metodama u nastavi.

1.6.2.2. Metode rada s nastavnim sredstvima

Metode rada s nastavnim sredstvima predstavljaju onu skupinu metoda koje imaju za cilj staviti u funkciju vizualna, audio-vizualna i auditivna nastavna sredstva te uz njihovu pomoć ostvariti nastavne ciljeve. Načini rada sa spomenutim sredstvima su brojni, ali i uvjetovani više puta isticanim faktorima kao što su željeni cilj, sposobnosti nastavnika, karakteristike učenika, kao i posebnosti pojedinih nastavnih sredstva. Svako nastavno sredstvo ima svoje specifičnosti koje ga određuju, poput sadržaja, poruke, strukture, kompozicije, a o tome ćemo nešto više reći kada budemo govorili o nastavnim sredstvima. Metode rada s nastavnim sredstvima mogu biti brojne pa ih je najbolje kategorizirati, kako smo već isticali, s obzirom

na konkretnu radnju s nastavnim sredstvima unutar nastavnog procesa. Primjerice, ako se nastavnik odlučio za analizu slike kako bi ostvario nastavni cilj, onda govorimo o metodi analize slike ili ako je s obzirom na postavljeni cilj odabrao kao način dolaska do istog komparaciju teksta u udžbeniku s dokumentarnim filmom, onda je riječ o metodi komparacije i slično.

S obzirom na to da su učenici svakodnevno okruženi vizualnim prikazima, audio-vizualnim i auditivnim materijalima, zahvaljujući medijima poput televizije i interneta te zbog činjenice da su udžbenici danas prepuni vizualnih nastavnih sredstava, metode rada s nastavnim sredstvima trebale bi često biti dio procesa poučavanja i učenja.

U nastavnoj praksi se metode rada s nastavnim sredstvima koriste, prvenstveno, u kombinaciji s govornim nastavnim metodama, te mogu biti polazište praktičnim metodama rada.

1.6.2.3. Praktične metode u nastavi

Praktične metode rada u nastavi najčešće se vežu za učenike, pri čemu se uloga nastavnika svodi na moderatora, vodiča i nadzornika. Svrha praktičnih metoda je da učenici samostalno, uz minimalnu pomoć nastavnika, ostvaruju ciljeve i zadatke nastave. Spomenute se koriste u nastavi kada se želi dodatno motivirati učenike i omogućiti im da samostalno istražuju i stvaraju te da na osnovu toga donose vlastite zaključke. Konkretno, svrha praktičnih metoda je da se učenici u skladu sa svojim karakteristikama, sposobnostima i potrebama suočavaju s različitim činjenicama, pojmovima, značenjima i pojavama kako bi bili u stanju iskristalizirati nova pitanja kao i vlastite stavove o događajima o kojima uče.¹⁰³ U praktične nastavne metode spadaju samostalni radovi učenika koji mogu biti, primjerice, kreativno pisanje, poput pisanja

¹⁰³ Usp. Duraisingh, L. D., Mansilla, V. B. (2007), Interdisciplinary Forays Within the History Classroom: How the Visual Arts Can Enhance (or Hinder) Historical Understanding, *Teaching History. Disciplined Minds*, br. 129, 22-30

pjesama ili priča,¹⁰⁴ dnevnika, novinskih članaka ili pisama,¹⁰⁵ ili kreativno stvaranje, poput stvaranja slika, karikatura i crteža na temelju poznatih činjenica, te izvođenje skečeva, predstava, kao i samostalno istraživanje učenika radi stvaranja ili potvrđivanja vlastitih zaključaka te kako bi učenici bili u stanju ponuditi različite perspektive nekog događaja, vremena, osobe.

Jedna od metoda koju bi mogli uvrstiti u praktične nastavne metode, a kojoj se nije pridavalo veliko značenje prilikom njihove didaktičke ili metodičke klasifikacije, je metoda pisanja.¹⁰⁶

Pisanje među učenicima slovi kao jedna od najnepopularnijih aktivnosti s obzirom da podrazumijeva klasificiranje informacija, analiziranje informacija i dokazivanje napisanog.¹⁰⁷

Rečeno ukazuje na kompleksnost, ali i važnost pisanja za cjelokupni razvoj i obrazovanje učenika i stoga smatramo da nije potrebno dodatno naglašavati nužnost upotrebe metode pisanja u nastavi.

U literaturi se mogu pronaći različite klasifikacije pisanja iz čega se mogu izvesti i različite metode pisanja. Između ostalog, literatura spominje deskriptivne pisane radove, koji se temelje na opisivanju nekog drugog nastavnog sredstva, najčešće vizualnog, potom bilježenje kojem je cilj da učenici koriste vlastite riječi, a ne da prepisuju s ploče ili zapisuju ono što nastavnik diktira ili izgovara, zatim izražajni pisani radovi, koje se može koristiti u pripremanju za debatu ili za participiranje u predstavi, te maštovito pisanje koje podrazumijeva pisanje iz perspektive nekoga iz prošlosti, pisanje dnevnika, svjedočanstva, izvješća, zatim analitičko pisanje koje podrazumijeva klasifikaciju i grupiranje ideja i

¹⁰⁴ Usp. Minikin, G. (1999), *Pride and Delight: Motivating Pupils Through Poetic Writing About the First World War*, *Teaching History. Learning to Think*, br. 95, 32-37

¹⁰⁵ Usp. Kornfeld, J. (1994), *Using Fiction to Teach History: Multicultural and Global Perspectives of World War II*, *Social Education*, 58(5), 281-286

¹⁰⁶ Metodu pisanja spominje samo Rosandić, D. (1986), *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb : Školska knjiga, 259, dok Marinković, J. (1983), *Metodika nastave filozofije*. Zagreb: Školska knjiga, 64 kao primjer metode pisanja ističe samo referate. U drugim metodikama ili didaktikama ne ističe se spomenuta metoda.

¹⁰⁷ Haydn, J., Arthur, T., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion To School Experience*. London i New York: Routledge, 76

podataka uz upotrebu odgovarajućeg vokabulara poput, primjerice, analize promjena, uzroka i posljedica, evaluacije izvora, i na koncu se kao vrsta pisanja spominje sintetizirajuće pisanje koje predstavlja najzahtjevniji oblik istog s obzirom na to da se njime od učenika traži da rekonstruiraju određeni događaj, daju objašnjenja, argumente i slično.¹⁰⁸

Pored rečenog, u literaturi se također navodi i forma neformalnog pisanja kojoj je cilj pomoći učenicima da se samostalno suoče s određenom problematikom i tako izgrade vlastito mišljenje i stavove. Postoji više vrsta neformalnog pisanja, poput slobodnog pisanja, kojem je cilj da učenici, prije nego što se susretnu s nekim događajem ili problemom, iznesu odnosno identificiraju dotadašnje ideje, stavove, pitanja i vrijednosti. U skupinu neformalnog pisanja spada i pisanje priča, čiji je cilj potaknuti učenike da stvore vlastitu priču na temelju naučenih činjenica, odnosno da prikažu neki događaj iz svoje perspektive, ili iz više perspektiva. Uz navedeno se među oblike neformalnog pisanja ubraja i poticanje učenika da uz pomoć određenih pitanja pišu dnevnik u kojima mogu iznositi svoje stavove i razmišljanja o određenoj temi. Interaktivno pisanje, kao oblik neformalnog pisanja, predstavlja iznošenje vlastitih stavova pred druge učenike u pisanoj formi, što se može činiti putem *e-maila*, izmjenom bilješki s drugim učenicima ili međusobnim komentiranjem napisanoga. Uz spomenute pronalazimo još jedan oblik neformalnog pisanja, koji kao i sve vrste pisanja do sada može predstavljati vrstu praktičnih nastavnih metoda, a to je metakognitivno pisanje koje ima za zadatak pomoći učenicima da ponovno preispitaju vlastita razmišljanja s ciljem praćenja razvoja i promjena u vlastitim stavovima i načinu razmišljanja.¹⁰⁹

Unatoč činjenicama koje ukazuju na važnost i nužnost primjene praktičnih metoda u procesu poučavanja i učenja, s obzirom na to da potiču aktivnu ulogu učenika, moramo istaknuti kako inzistiranje na njihovoj primjeni ne jamči uspješnost nastavnog procesa. Razlog tome je već

¹⁰⁸ Isto, str. 77-80

¹⁰⁹ Usp. Bain, R. B. (2000), *Into the Breach*, U: *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Stearns, P. N., Seixas, P. C., Wineburg, S. S. New York: NYU Press, 341-343

puno puta naglašavana složena priroda nastave koja se treba odvijati na principima interakcije svih čimbenika¹¹⁰ koji ju direktno ili indirektno oblikuju. Oni su ti koji određuju koja će to metoda u pojedinim nastavnim situacijama najbolje ostvariti ulogu koja predstavlja put do željenog cilja, kroz usmjeravanje nastavnog procesa, tako da se napravi odmak od poučavanja i učenja činjenica ka razvijanju škole mišljenja.¹¹¹

1.6.3. Nastavna sredstva i pomagala

Sve veći utjecaj različitih medija, posebice televizije, interneta i komunikacija putem interneta, kao i snažan razvoj znanosti i tehnologije reflektira se na društvo u cjelini, pa tako i na obrazovanje. To je jedan od razloga zašto učenici danas, za razliku od onih prije dvadeset ili čak deset godina, imaju drugačije interese, prioritete i poglede na školu te na viđenje nastavnog procesa. Oni žele nastavu koja je zabavna, dinamična i drugačija, poput digitalnih slika na televiziji ili na *web* stranicama.¹¹²

Prije naglog razvoja tehnologije nastavni se proces svodio isključivo na nastavnikovu verbalnu prezentaciju sadržaja i pisanje kredom po ploči. Iako je i dalje govor ostao najvažnije sredstvo rada nastavnika, danas se nastavni proces teško može zamisliti bez upotrebe različitih suvremenih nastavnih sredstava i pomagala. Njihov je doprinos nastavnom procesu mnogostruk, a njihova upotreba čini taj proces atraktivnijim, zanimljivijim i modernijim te pomaže nastavniku u organizaciji i kvaliteti provođenja istog, a učenicima u procesima nadogradnje intelektualnih i emocionalnih mogućnosti.

¹¹⁰ Meyer, H. (1988), *Unterrichts- Methoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen, 92

¹¹¹ Usp. Gullberg, T. (2010), Facts, Functions and Narratives in History Teaching in Finland: Attitudes Towards History as Reflected in the Use of Textbooks, U: *Opening the Mind or Drawing Boundaries. History Text in Nordic Schools*, Helgason, B., Lässig, S. (ur.), Göttingen: V&R UniPress

¹¹² Jensen, E. (2003), *Super- nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 3

U znanstvenoj i stručnoj literaturi se pojmovi „nastavna sredstva“ i „nastavna pomagala“ najčešće rabe zajedno, polazeći od činjenice da se njihov odnos temelji na međusobnoj upućenosti. U skladu s tim za njih se najčešće koriste skupni nazivi kao što su „nastavni mediji“¹¹³ ili „obrazovna tehnika“.¹¹⁴ Unatoč uvriježenom povezivanju nastavnih sredstava i pomagala, činjenica je da oni u potpunosti imaju različito značenje i ulogu u procesu poučavanja i učenja zbog čega ih je potrebno razlikovati i odvojeno analizirati.

Ako se koriste u nastavi, „sredstva“ se mogu promatrati kao izvori znanja¹¹⁵ odnosno kao instrumenti prezentacije i transmisije sadržaja nastave. U iste se mogu ubrojiti slike, karte, filmovi, pisani materijali poput isječaka iz novina ili dijelova znanstvene i stručne literature. S druge strane „nastavna pomagala“ se definiraju kao nešto što „nije neposredan objekt poučavanja u nastavi“¹¹⁶ odnosno „oruđe za rad“.¹¹⁷ Mi ćemo se odmaknuti od tog pomalo krutog definiranja nastavnih pomagala i, uzimajući u obzir njihovu praktičnu ulogu, odrediti ih kao instrumente transmisije i prezentacije nastavnih sredstava. U skladu s tim je, primjerice, televizor, kao nastavno pomagalo, instrument prezentacije i transmisije filma kao nastavnog sredstva, dok grafoskop i folija mogu biti, primjerice, crteža ili karte.

Zahvaljujući razvoju tehnologije danas postoji veliki broj nastavnih pomagala¹¹⁸ koja se u većoj ili manjoj mjeri koriste u nastavi ovisno, prije svega, o materijalno-tehničkoj opremljenosti škole. S obzirom na činjenicu da je krajnji cilj ovoga istraživanja provođenje

¹¹³ Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 312; Matijević, M. (2005), Mediji u odgoju i obrazovanju, U: *Didaktika*, Bognar, L. i Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga, 329; Meyer, H. (1988), *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelson, 148

¹¹⁴ Pletenac, V. (1993), Nastavna sredstva i pomagala, U: *Osnove didaktike*, Bežen, A., Jalavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V., Zagreb: Školske novine, 146

¹¹⁵ Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 313

¹¹⁶ Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 524

¹¹⁷ Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 58

¹¹⁸ [Howland](#), J. L., [Jonassen](#), D. H., [Marra](#), R. M (2011), *Meaningful Learning with Technology*. 4. Izdanje. Boston: Ally and Bacon; [Clyde](#), W., [Delohery](#), A. (2005), *Using Technology in Teaching*. New Haven: Yale University Press; [Brookfield](#), D. S., [Preskill](#), S. (2005), *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms (Josse Bass Higher and Adult Education)*. Drugo izdanje. San Francisco: Jossey Bass

didaktičko-metodičke analize udžbenika, nećemo detaljnije govoriti o mogućoj podjeli te karakteristikama pojedinih nastavnih pomagala, već ćemo težište staviti na nastavna sredstva, imajući u vidu njihovu praktičnu upotrebu u nastavi koja bi u konačnici trebala biti vidljiva i u udžbenicima.

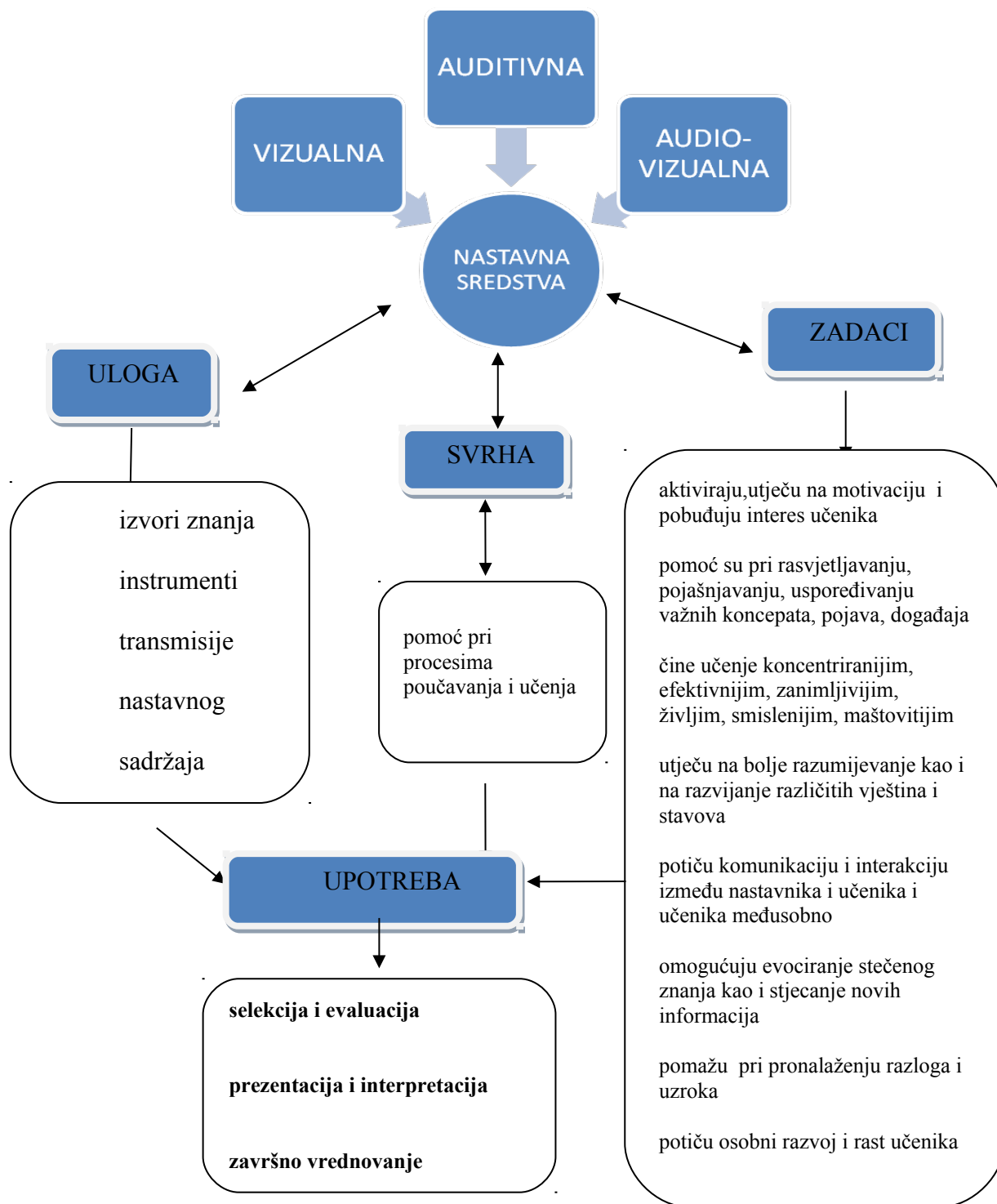
S obzirom na to da je nastava planski i sustavno organiziran proces poučavanja i učenja, bitno je da nastavna sredstva kao njezin sastavni dio imaju jasno definiranu svrhu te određene uvjete i načine korištenja jer inače postoji mogućnost da za učenike predstavljaju tek dodatni ukras ili zabavu u boji.

1.6.3.1. Nastavna sredstva

Već smo istaknuli da je svrha upotrebe nastavnih sredstva u nastavi pomoć nastavniku prilikom prezentacije, transmisije i ostvarenja nastavnih ciljeva, a učenicima pri usvajanju znanja te profiliranju različitih sposobnosti i vrijednosti. Stoga kao njihove zajedničke zadatke možemo navesti, primjerice:

1. motivaciju učenika,
2. razvijanje kreativnosti,
3. evociranje prijašnjih znanja,
4. poticanje procesa razumijevanja, dekodiranja, organizacije i sintetiziranja nastavnog sadržaja, logičkog razmišljanja i zaključivanja, komunikacije i interakcije, te
5. pridonosenje razvijanju različitih osobina i vještina kod učenika i zadržavanju znanja, vještina i stavova.

Hoće li nastavna sredstva ostvariti svoju svrhu, ulogu i brojne zadatke ovisi, prije svega, o njihovoj pravilnoj upotrebi u nastavnom procesu zbog čega smatramo da je važno odrediti opća okvirna načela istog.



Dijagram 3. Prikaz vrste, uloge, svrhe, zadataka i načina upotrebe nastavnih sredstava

Kao što je prikazano dijagramom, možemo izdvojiti tri osnovne faze upotrebe nastavnih sredstava. Iste ćemo najprije ukratko prikazati, a kasnije detaljnije razraditi.

1. Prva faza se može nazvati fazom **selekcije i početne evaluacije**. Njezina uloga je odabir najadekvatnijeg nastavnog sredstva. Pri tome valja obavezno uzeti u obzir nekoliko ključnih faktora kao što su:
 - a) Ciljevi i zadaci nastave. Oni predstavljaju temelj nastavnog procesa kao i polazište prilikom odabira nastavnih sredstava.
 - b) Osobnost učenika.¹¹⁹ Pri procesu poučavanja općenito, pa tako i pri odabiru nastavnih sredstava, treba uvijek imati na umu činjenicu da je svaki učenik poseban i određen drugačijim fizičkim i psihičkim osobinama, intelektualnim razvojem, socijalnim vještinama, interesima, sposobnostima te različitim stilovima učenja.¹²⁰
 - c) Educiranost i sposobnost nastavnika.¹²¹ Ako nastavnik kao onaj koji vodi, usmjerava i nadzire nastavni proces nema potrebna znanja i vještine da bi iskoristio potencijal nastavnih sredstva, njegova uloga u nastavi postaje beznačajna.
 - d) Karakteristike nastavnog sredstva.¹²² Sredstva koja se koriste u nastavi trebala bi prvenstveno biti poticajna i informativna, lako dostupna te bi trebala pridonijeti jasnoći i kvaliteti poučavanja i učenja.

¹¹⁹ Reints, A. J. C. (2002), *A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials U: New Educational Media and Textbooks*. The 2nd IARTEM Volume, Selander, S., Tholey, M., Lorentzen, S., Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 143

¹²⁰ [Riding](#), R., [Rayner](#), S. (1998), *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers; [Jonassen](#), D. H., [Grabowski](#), B. L. (1993), *Handbook of Individual Differences: Learning and Instruction*. London: Routledge

¹²¹ Reints, A. J. C. (2002), *A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials U: New Educational Media and Textbooks*. The 2nd IARTEM Volume, Selander, S., Tholey, M., Lorentzen, S., Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 143

¹²² Reints, A. J. C. (2002), *A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials U: New Educational Media and Textbooks*. The 2nd IARTEM Volume, Selander, S., Tholey, M., Lorentzen, S., Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 143

- e) Materijalno-tehnička opremljenost škola. Ukoliko škola nema različita i adekvatna nastavna pomagala utoliko će prezentacija nastavnih sredstava biti uvelike ograničena.
2. Druga faza upotrebe nastavnih sredstava jest **prezentacija i interpretacija**. Ova faza treba biti usmjerena ili vođena tako da potiče komunikacijske i interakcijske procese između nastavnika i učenika i učenika međusobno u tri osnovna koraka, a to su:
- a) Početna analiza nastavnog sredstva. Ona se temelji na utvrđivanju razloga upotrebe nastavnog sredstva u nastavnom procesu, te na određivanju vrste nastavnog sredstva, imena autora, naslova i izvora od kuda je preuzet.
- b) Sakupljanje i klasificiranje informacija koje prezentira/sadrži/nudi nastavno sredstvo, a koje su relevantne za ostvarenje ciljeva i zadataka nastave.
- c) Sintetiziranje prikupljenih informacija i stvaranje zaključaka.
3. Treću fazu rada s nastavnim sredstvima predstavlja **završno vrednovanje** čija je svrha procjena rezultata provedene selekcije i prezentacije, odnosno učinkovitosti nastavnog sredstva, kako bi se dobio uvid u doprinos istog pri ostvarivanju zadanih ciljeva te kako bi se otklonili eventualni nedostaci selekcije i prezentacije.

Unatoč zajedničkim uvjetima i fazama upotrebe unutar nastavnog procesa, nastavna sredstva treba razlikovati. Pri tome se možemo voditi različitim načelima i razlikovati iste s obzirom na njihove, već na prvi pogled uočljive, različite karakteristike, odnosno različite komunikacijske sustave ili se kao kriterij tipologizacije mogu uzeti osjetila kojima se učenici koriste u procesu primanja informacija.¹²³ U didaktičkoj teoriji, kao i u nastavnoj praksi,

¹²³ Baustein, V. (2004), Medien des Geschichtsunterricht, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H., Stuttgart: UTB, 228

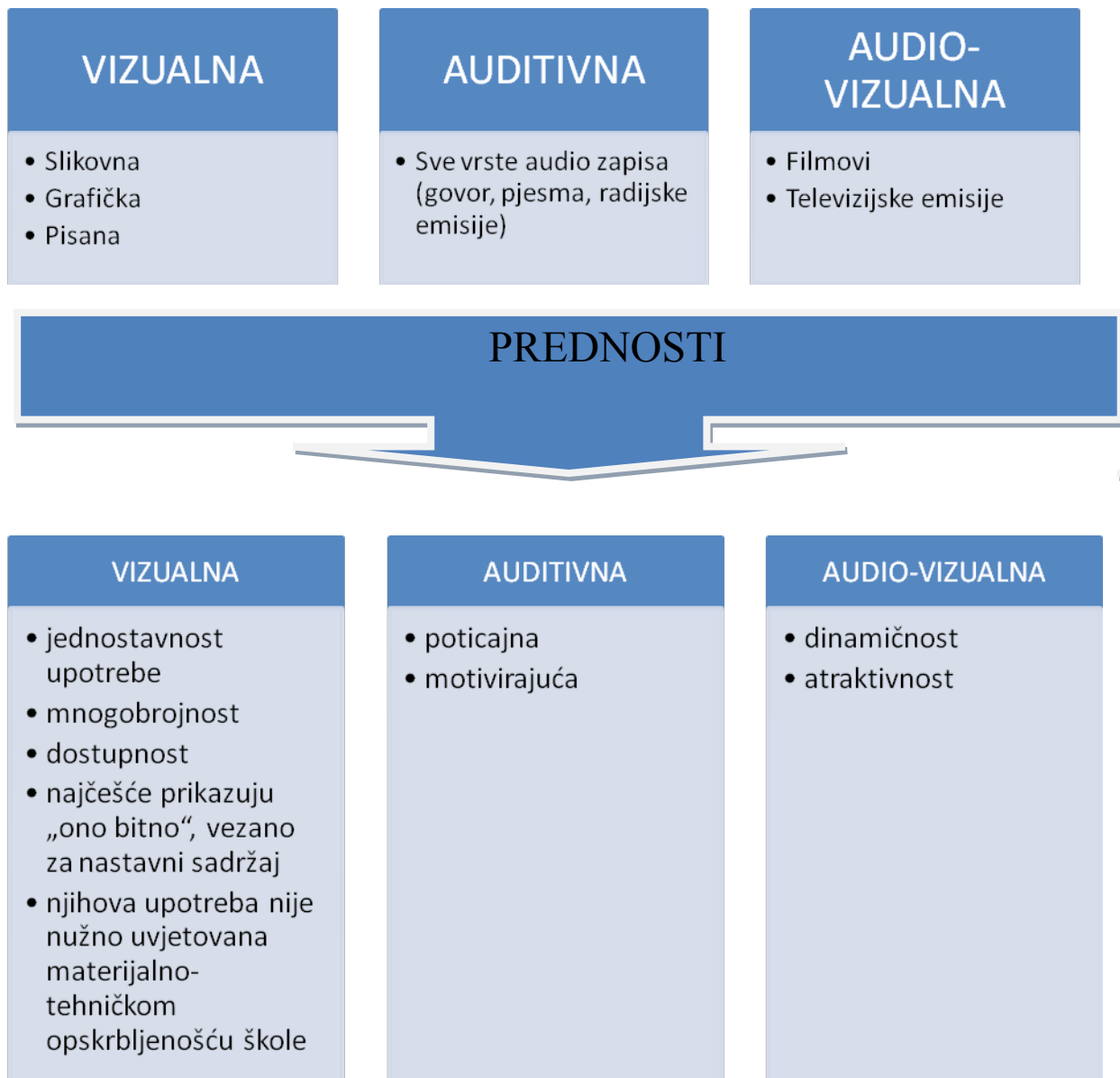
gotovo je općeprihvaćena podjela nastavnih sredstava na vizualna, auditivna i audio-vizualna.¹²⁴ Naš je cilj istaknuti njihove posebnosti te ih potom međusobno usporediti s obzirom na karakteristike te praktičnu primjenu u nastavi.

1.6.3.2. Posebnosti i pravilan način upotrebe nastavnih sredstava u nastavi

Nastavna sredstva i izvan nastavnog konteksta imaju svoju vrijednost i različit utjecaj na pojedinca. Primjerice, gledanje neke slike može evocirati kod pojedinca različite uspomene, osjećaje ili potaknuti na kreativnost. Ako rečeno primijenimo na nastavni proces mogli bismo reći kako bi cilj upotrebe nastavnih sredstava trebao biti usmjeravanje reakcije koje ona mogu primarno izazvati prema ostvarivanju zacrtanih ciljeva i zadataka nastave.

¹²⁴ Slične podjele mogu se pronaći i u stranoj i u našoj literaturi. Tako primjerice Cajani, L. (2006), *Italian History Textbooks on the Brink of the Twenty-First Century U: School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives (Oxford Studies in Comparative Education)*, Nicholls, J. (ur.), London: Symposium books, 35, nastavna sredstva dijeli na vizualna, pisana ili tekstualna, auditivna, audio-vizualna te Internet, također se podjela nastavnih sredstva na vizualne, auditivne i audio-vizualne može se pronaći u Jonassen, D. H. (2004), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology. A Project of the Association for Educational Communications and Tehnology*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates

I naši se autori uvelike ne razlikuju pri svojoj podjeli nastavnih sredstava, pa tako u *Didaktici* iz 1991., autora Vladimira Poljaka nastavna sredstva dijele na vizualna, auditivna, audio-vizualna i tekstualna. Vladimir Pletenac u knjizi *Osnove didaktike* iz 1993., str. 150, također ne odstupa od spomenute podjele. Dok Milan Matijević u *Didaktici* iz 2005. nastavna sredstva definira kao nastavne medije, ali ostaje vjeran njihovoj podjeli na vizualne, auditivne i audiovizualne, napominjući kako su tekstualni mediji brojna podskupina vizualnih medija.



Dijagram 4. Diferencijacija nastavnih sredstava

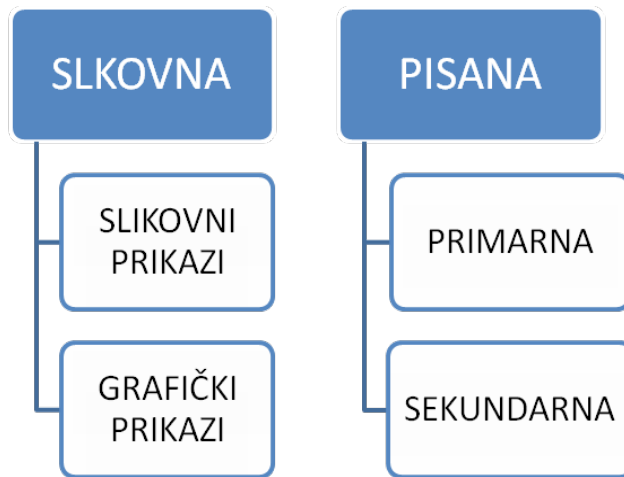
Među istaknutim skupinama nastavnih sredstva u nastavnom procesu primat najčešće imaju vizualna nastavna sredstva. Razlozi tome su njihove prednosti koje posebice dolaze do izražaja prilikom njihove praktične primjene u nastavi, odnosno:

1. dostupnost u udžbenicima,
2. mnogobrojnost,
3. činjenica da najčešće direktno prikazuju srž određene tematike, vezano za nastavni sadržaj, te
4. jednostavnost primjene.

Osim navedenog, empirijski je dokazano da se vizualne informacije puno duže zadržavaju u pamćenju od onih koje su prenesene usmeno-pismenim putem¹²⁵ kao i da su učenici skloni vizualizaciji bez obzira na stil učenja.¹²⁶ Važnost i značaj upotrebe vizualnih nastavnih sredstava kod nas potvrđuje i zakonski propis, *Udžbenički standard* iz 2003. te onaj iz 2007. godine kojim je naglašeno kako se u udžbeniku trebaju rabiti zorna, dakle vizualna nastavna sredstva. Vizualna nastavna sredstva koja se koriste u nastavnom procesu su brojna, stoga ih je nužno diferencirati i klasificirati.

¹²⁵ ¹³Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht, U: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtplanung*, Gies, H., Stuttgart: UTB, 239

¹²⁶ Usp. Jensen, E. (2003), *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 184



Dijagram 5. Klasifikacija vizualnih nastavnih sredstava

Kako je vidljivo iz dijagrama, „vizualna nastavna sredstva“ smo primarno podijelili na slikovna i pisana. Pod slikovnim nastavnim sredstvima podrazumijevamo različite slikovne, ali i grafičke prikaze koji se mogu učinkovito koristiti u nastavi, poput, primjerice, umjetničkih slika, karikatura, stripova, fotografija, karata, crteža, lenti vremena, shema, tabelarnih prikaza, grafikona, dijagrama.¹²⁷ Uzmemo li u obzir poznatu izreku o tome kako slika vrijedi tisuću riječi te činjenicu da su učenici bolje motivirani i stimulirani ako im se nastavni sadržaj slikovno prezentira,¹²⁸ ne čudi činjenica da se slikovna sredstva smatraju vrlo važnim za procese poučavanja i učenja što je, primjerice, najočitije u školskim udžbenicima. Na mogućnost i važnost korištenja slikovnih nastavnih sredstava, upozorilo se već u 17. stoljeću u djelu Johna Amosa Comeniusa, *Orbis Sensulaium Pictus*¹²⁹ kada je moć slike iskorištena kao sredstvo za poticanje interesa, motivacije i pamtljivosti.¹³⁰

¹²⁷ U njemačkoj se literaturi ono što smo mi odredili kao slikovna nastavna sredstva, naziva i „čista optičko-vizualna nastavna sredstva“ u Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht, U: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H., Stuttgart: UTB, 228

¹²⁸ Haponen, S. (2005), *On Representation, Modality and Movement in Picture Books for Children*, U: *Visual History. Images of Education*, Mietzner, U., Myeres, K., Peim, N. (ur.) New York: Peter Lang, 75

¹²⁹ [Danas postoje brojna izdanja vezana za proces vizualizacije u nastavi; Wiegand, P. \(2006\), *Learning and Teaching with Maps*. London, New York: Routledge; Gangwer, T. P. \(2009\), *Visual Impact, Visual Teaching: Using Images to Strengthen Learning*. 2.izdanje. Thousand Oaks, California: Corwin Press; Caviglioli, O., Harris, I., Tindall, B. \(2002\), *Thinking Skills and Eye Q: Visual Tools for Raising Intelligence \(Model Learning\)*. Stafford: Network Educational Press](#)

¹³⁰ Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht, U: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H., Stuttgart: UTB, 239

Drugu skupinu vizualnih nastavnih sredstava, prema našoj podjeli, čine „pisana nastavna sredstva“. Ona su također brojna i tu se mogu navesti sve vrste zapisa, od znanstvenih i stručnih do poezije i proze. Konkretno, u skupinu pisanih nastavnih sredstava uvrstili bi udžbenike, priručnike, nastavne programe, dokumente, zakonske odredbe, akte, propise, dijelove tiskovina (dnevnika, tjednika, mjesečnika), dijelove znanstvenih djela, beletristike (romani, pripovijetke, kratke priče) te poeziju.¹³¹

Spomenutu skupinu vizualnih nastavnih sredstava možemo podijeliti imajući u vidu njihov značaj za pojedini nastavni predmet. U tom smislu možemo razlikovati „primarna i sekundarna“ pisana nastavna sredstva. U skupinu primarnih pisanih nastavnih sredstva prvenstveno bi trebalo svrstati udžbenik, priručnik i *Nastavni plan i program* pojedinog nastavnog predmeta jer oni predstavljaju temelj osmišljavanja, strukturiranja i vođenja nastavnog procesa. Koja će od ostalih spomenutih pisanih nastavnih sredstva biti uvrštena među primarna, odnosno sekundarna, prije svega ovisi o ciljevima i zadacima pojedinog nastavnog predmeta. Primjerice, primarnim pisanim nastavnim sredstvima u nastavi povijesti mogu se smatrati povijesni dokumenti, zakonski propisi, povelje i akti, dok će se sekundarnim smatrati pjesme, priče, dnevnic, novine. Nasuprot tome, za nastavu hrvatskog jezika primarni pisani izvori su poezija i proza, a dokumenti, povelje i akti smatrat će se sekundarnim izvorima.

Drugu skupinu nastavnih sredstava čine „auditivna nastavna sredstva“ koja za razliku od vizualnih nisu brojna. S obzirom na pozitivne efekte glazbe općenito¹³² na ljudsko raspoloženje i razmišljanje te njezinu moć ukazivanja na različite svjetonazorske, političke i

¹³¹ U njemačkoj se literaturi ono što smo mi odredili kao pisana nastavna sredstva, naziva „verbalno-optička nastavna sredstva“ u Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterrichts*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H., Stuttgart: UTB, 228

¹³² Rowntree, D. (1994), *Teaching with Audio in Open and Distance Learning (Open & Distance Learning)*. Abingdon, UK: Taylor & Francis; Butler, S. (2003), „What' s that Stuff you're Listening to Sir?“ Rock and Pop Music as a Rich Source for Historical Enquiry, *Theaching History. Reading History*, br. 111, 20- 25; Jensen, E. (2003), *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 222

društvene probleme¹³³ jasno je zašto se auditivna sredstva najčešće definiraju kao posebno stimulirajući i motivirajući nastavni izvori.¹³⁴ Auditivna nastavna sredstva koja se mogu učinkovito koristiti u nastavi su audio zapisi poput političkih i drugih govora, iskaza svjedoka, raznih vrsta glazbenih uradaka, radijskih emisija, autentičnih govora i sl.

„Audio-vizualna sredstva“ čine treću skupinu nastavnih sredstava. Zahvaljujući činjenici da čine spoj zvuka, slike i riječi, pridonose tome da se na dinamičan i živ način u nastavu unesu različiti prikazi događaja, osoba ili atmosfere.¹³⁵ U audio-vizualna nastavna sredstva najčešće se ubrajaju filmovi i televizijske emisije edukativnog sadržaja. Pod televizijskim emisijama edukativnog sadržaja mislimo na one čija je svrha konkretno obraditi i prikazati sadržaj koji se veže za propisani *Nastavni plan i program*. Kako su, nažalost, spomenute rijetkost kod nas, posebice za srednje škole, smatramo suvišnim detaljnije govoriti o njihovoj ulozi ili mogućnostima korištenja u nastavnom procesu.

Suprotno rečenom, zahvaljujući hiperprodukciji filmske industrije postoje brojni komercijalni i dokumentarni filmovi različite tematike koji se vrlo efikasno mogu koristiti u nastavi. Zato je danas sve više literature koja govori o upotrebi filma kao sredstva poučavanja i učenja.¹³⁶ Film je vrlo moćan medij koji kao takav može utjecati na razmišljanja, osjećaje, vrijednosti, posebice kod mladih. Unatoč svojim pozitivnim karakteristikama, audio-vizualna i auditivna nastavna sredstva za razliku od slikovnih ne pronalaze mnogo prostora u nastavnom procesu.

Razlog tome je činjenica da njihovu upotrebu uvjetuje nekoliko ključnih faktora:

¹³³ Klenke, D. (1999), Musik, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H. J., Schneider, G. (ur.), Schwalbach/Ts. : Wochenschau, 407

¹³⁴ Usp. Mastin, S. J. (2002), „Now Listen the Source A“ Music and History, *Teaching History. Performing History*, br. 108, 49-54

¹³⁵ Metzger, S. A. (2006), Evaluating Educational Potential of Hollywood History Movies, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A.S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 63; Poyntz, S (2006), „The Way of the Future“ – Probing *the Aviator* for Historical Understanding, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A. S. (ur.) Charlotte: Information Age Publishing, 45

¹³⁶ [Marcus](#), A. S, [Metzger](#), S. A., [Paxton](#), R. J., [Stoddard](#), J. D. (2010), *Teaching History with Film*. London: Routledge; [Watson](#), R. (1990), *Film and Television in Education: An Aesthetic Approach to the Moving Image*. London: Falmer Press; [Miles](#), M. (1996), *Seeing and Believing: Religion and Values in the Movies*. Boston: Beacon Press

1. Kvalitetna i sistematična priprema nastavnika koja se temelji na njegovoj educiranosti o načinu odabira, mogućim pozitivnim ili negativnim učincima i različitim načinima upotrebe audio i audio-vizualnih nastavnih sredstava.
2. Dovoljno vremena na raspolaganju za realizaciju i analizu sadržaja audio i audio-vizualnih nastavnih sredstava. Nužno je napomenuti kako nastavni sat u trajanju od 45 minuta i obvezatnim sadržajima prenatrpan Nastavni program ne ostavljaju dovoljno vremena na raspolaganju za potpunu i kvalitetnu upotrebu nastavnih sredstava.
3. Dobra opskrbljenost škola adekvatnim prostorom i nastavnim pomagalicama.

Danas postoji veliki broj različitih i lako dostupnih nastavnih materijala, prvenstveno zahvaljujući internetu. Ipak, ako se iste želi koristiti u nastavi treba primijeniti već ističane etape rada s nastavnim sredstvima, koje započinju sa **selekcijom i evaluacijom**. Iste se provodi imajući u vidu nekoliko ključnih faktora:

1. Osobine i interese učenika. Niti jedan učenik nije isti, a različitosti poput stečenog znanja, kulturnog naslijeđa, društvene pozicije, mašte i afiniteta utječu i na način na koji će pojedinac promatrati/analizirati pojedino nastavno sredstvo. S obzirom na spomenute razlike, zasigurno će drugačije pristupiti interpretiranju fotografije stradanja Borovog naselja u Domovinskom ratu učenik koji je možda nekada živio tamo ili mu je netko poginuo u ratu, od onog koji to nije iskusio.
2. Karakteristike nastavnih sredstva. Svako sredstvo ima svoje specifičnosti koje ga čine posebnim i o kojima valja voditi računa ako ih se želi koristiti u nastavi. Primjerice, faktori poput kompozicije, boje, načina prezentiranja i na koncu veličine,¹³⁷ trebaju se imati u vidu prilikom selekcije slikovnog nastavnog sredstva. Također je nužno uzeti u obzir da će na učenika demotivirajuće djelovati ona slikovna nastavna sredstva koja su previše složena, ili su male veličine i nejasno prezentirana. Dok kod odabira pisanog

¹³⁷ Bourdillon, H. (1992), *History and Social Studies- Methodologies of Textbook Analysis*. Abingdon, UK: Taylor & Francis, 92

nastavnog sredstva treba uzeti u obzir njegovu jasnoću i razumljivost te dužinu teksta i jezik koji se koristi, a koji može biti kompleksan ili neprikladan pa samim tim i neadekvatan za učenike određene dobi.¹³⁸ S druge strane, kada je riječ o audio-vizualnim nastavnim sredstvima, posebice filmu, treba voditi računa o tome da li je njegova vrijednost samo u stvaranju doživljaja ili je i njegov sadržaj nešto što treba cijiniti. Konkretno, kod komercijalnih filmova često se radi atraktivnosti i dinamičnosti neki događaji preuveličavaju, a neki isključuju, ili se neki nevažni i lažni događaji ubacuju, ili se pojedini događaji neopravdano kritiziraju dok se drugi pozitivno naglašavaju bez čvrste i istinite utemeljenosti.¹³⁹

3. Upotreba nastavnih sredstva može biti kontraproduktivna ako učenici ne mogu pronaći smisao onoga što sredstvo prezentira, ako ga ne razumiju odnosno ako se njime ne mogu samostalno koristiti. Također treba istaknuti kako su pojedina nastavna sredstva, poput umjetničke slike, fotografije, karikature ili filma, u većoj mjeri ovisna o subjektivnom doživljaju autora koji ih je osmislio i izradio, ali i onoga koji „čita“ (učenik ili nastavnik). Dok, primjerice, tabele, karte, dijagrami, zakoni, pravni dokumenti i dokumentarni filmovi najčešće iznose znanstveno dokazane činjenice ili rezultate koji ne ostavljaju mnogo prostora slobodnoj interpretaciji autora pa samim time i onoga tko ih „čita“.
4. Nastavno sredstvo kao izvor znanja treba biti od pomoći prilikom ostvarivanja različitih ciljeva i zadatka nastave. Unatoč tome, najčešće je slučaj da se za nastavni proces odabiru ona sredstva koja su vezana za nastavni sadržaj i koja prezentiraju ključne faktore vezane za određeni trenutak, doba, odnosno određeno centralno,

¹³⁸ Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History: Teaching with Primary Sources*. Washington: American Library Association, 64

¹³⁹ Metzger, S. A. (2006), Evaluating Educational Potential of Hollywood History Movies, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A. S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 89; Baustein, V. (2004), Medien des Geschichtsunterricht, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H., Stuttgart: UTB, 267

goruće pitanje ili problematiku.¹⁴⁰ Nedvojbeno je da je uloga nastavnih sredstva prenošenje činjenica, događaja, problema, ali se pri tome ne smije zanemariti njihova uloga u poticanju uživanja, empatije ili kreativnosti kod učenika te mogućnost prikazivanja primjerice, načina života ljudi određenog vremena, njihovih briga, predrasuda i sumnji.¹⁴¹

Prikazana selekcija i evaluacija nastavnih sredstava je najzahtjevniji i najduži korak pri upotrebi nastavnih sredstava. Nakon iste slijedi njihova **prezentacija i interpretacija** čija je svrha postizanje zacrtanih ciljeva pažljivo isplaniranim koracima.

1. Prvi korak interpretacije nastavnih sredstva započinje određivanjem njegove vrste (fotografija, slika, crtež, tablica, dokument, film, pjesma), izvora iz kojeg je preuzet, naslova i imena autora te analizom njegovih motiva te na koncu određivanjem razloga njegova korištenja u nastavnom procesu.
2. Drugi korak interpretacije temelji se na sakupljanju i klasificiranju bitnih informacija koje sadrži odabrano nastavno sredstvo. Pri tome je bitno koristiti različite metode rada poput, primjerice, analize, kritičkog promatranja, evaluacije, izdvajajući i stavljajući naglasak na one informacije koje doprinose ostvarivanju zacrtanih ciljeva i zadataka nastave.
3. Sintetiziranje prikupljenih informacija predstavlja posljednji korak prezentacije nastavnih sredstava. Svrha sintetiziranja je povezivanje najvažnijih prezentiranih i interpretiranih informacija ili dijelova informacija koje donosi nastavno sredstvo što

¹⁴⁰ Happonen, S. (2005), On Representation, Modality and Movement in Picture Books for Children, U: *Visual History. Images of Education*, Mietzner, U., Myeres, K., Peim, N. (ur.), New York: Peter Lang, 127

¹⁴¹ Card, J. (2004), Picturing Place: What you Get May be More than What you See. *Teaching History. Place*, br. 116, 16-20; Sweerts, E., Cavanagh M. C. (2004), Plotting Maps and Mapping Minds; What Can Maps Tell us about the People who Made Them?, *Teaching History. Place*, br. 116, 21-26

onda vodi do novih spoznaja, profiliranja sposobnosti ili vrijednosti. Isto se može izvesti na više načina te ga može provesti nastavnik verbalnom prezentacijom ili sam učenik, primjerice, samostalnim usmenim izlaganjem i/ili praktičnim radom.

Vrednovanje predstavlja posljednju fazu rada s nastavnim sredstvom. Smisao vrednovanja je procjenjivanje učinaka nastavnog sredstva u ostvarivanju ciljeva i zadataka nastave, odnosno njegov doprinos procesima razumijevanja, povezivanja i interpretiranja kod učenika.

Kako smo pokušali i prikazati, upotreba nastavnih sredstva u procesu poučavanja i učenja zahtjeva, s jedne strane, sistematičnu pripremu i rad nastavnika kao i podržavanje navedenog sustava i pravila prilikom njihove prezentacije, kako u nastavi tako i u udžbenicima, jer jedino tada možemo govoriti o svrhovitoj upotrebi i doprinosu istih procesima učenja.

1.6.3.3. Internet kao nastavno pomagalo

Internet je medij koji se ne može izbjeći ako se želi na brz način doći do potrebnih podataka vezanih uz bilo koje područje čovjekovog djelovanja. On je danas obavezan dio svakog doma i radnog mjesta. Uz pomoć interneta se u kratkom roku dolazi do željenih informacija, preko njega se komunicira, pretražuju baze podataka, provjerava najnovije vijesti, komentira događaje pa čak i dodatno obrazuje ili školuje. Unatoč brojnim mogućnostima koje nudi, internet je na početku izazivao dvojake reakcije, s jedne strane bio je prihvaćen i korišten s oduševljenjem, dok je, s druge strane, bio kritiziran kao nešto što nudi instant ili neprovjerene informacije te negativno utječe na međuljudske odnose. Ipak, sve je manje protivnika interneta zahvaljujući tome što današnji ubrzani način života traži efikasno djelovanje, brz pristup informacijama, razmjenu podataka, komunikaciju.

Kao što je dio svih područja života, internet je, isto tako, postao sastavni dio nastave.¹⁴² Njegovom infiltracijom u nastavni proces pojavili su se i oni koji su počeli naglašavati njegov negativan utjecaj na kvalitetne komunikacijske i interakcijske procese pa, na koncu, i na učenje. Iako nam je cilj fokusirati se na pozitivne strane i mogućnosti upotrebe interneta u nastavi, dotaknut ćemo se i njegovih negativnih aspekata.

U kontekstu procesa poučavanja i učenja internet možemo definirati kao nastavno pomagalo čija je uloga transmisija vizualnih, auditivnih i audio-vizualnih nastavnih sredstava.

Isto tako možemo reći da je internet multifunkcionalno nastavno pomagalo jer je:

1. izvor podataka i nastavnih sredstava,
2. pomagalo za međusobnu komunikaciju te
3. prostor za praktično djelovanje, poput izrade vlastitih *web* stranica.

Zahvaljujući navedenim karakteristikama internet u nastavi doprinosi motivaciji učenika, tim više jer ga učenici smatraju korisnim, drugačijim i zabavnim nastavnim pomagalom.¹⁴³ Činjenica da se na internetu nalazi mnoštvo različitih informacija može imati jednako negativne posljedice kao što to ima i nedostatak informacija. *Web* stranice mogu nuditi neprovjerene, pogrešne informacije ili jednostavno iskrivljavati činjenice jer ih znaju

142

[Forsyth, I.](#) (1996), *Teaching and Learning Materials and the Internet (Creating Success)*. London: Kogan Page; [Maier P., Warren A.](#) (2000), *Integrating Technology in Learning and Teaching: A Practical Guide for Educators*. London: Kogan Page

¹⁴³ Usp. Lambert, D., Horsley, M., Nettle, K., Pingel, F. (2001), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*. Sydney : TREAT/APA, 43

sastavljati pojedinci koji nisu stručnjaci i koji su vođeni različitim motivima. Zato je bitna studiozna analiza onoga što internet nudi prije nego se isti uključi u nastavni proces.

Kako bi se spomenuto ostvarilo, nužna je edukacija, prije svega, nastavnika, a potom i učenika o načinima kritičke analize, selekcije, klasifikacije i vrednovanja informacija prezentiranih putem interneta i tek tada njegovi sadržaji mogu poslužiti i biti poticajni za stjecanje znanja, razvoj različitih vještina i stavova kod učenika. Konkretno, na osnovi pretraživanja interneta učenici mogu doći do drugačijih viđenja i razmišljanja vezanih uz određenu temu, raditi komparaciju dokumenata i slika, osmisliti vlastitu priču, izraditi karikaturu na temelju prikupljenih podataka s interneta i slično. Internetski prostor, uz navedeno, može poslužiti i tome da nastavnici i učenici, samostalno ili kroz međusobnu suradnju, kreiraju vlastite *web* stranice, kojima bi se prezentirao, primjerice, dio nastavnog sadržaja ili kojima bi se prezentirali radovi i projekti učenika.¹⁴⁴

Osim kao izvor informacija i prostor za prezentiranje rada, internet se može koristiti i kao komunikacijsko nastavno pomagalo. Konkretno, putem elektroničke pošte učenici mogu međusobno komunicirati, ali i s nastavnikom razmjenjivati podatke i ideje vezane uz neku vrstu samostalnog rada. Isto tako, komunikacija putem interneta može poslužiti i da bi nastavnik, primjerice, pravovremeno dobio informacije o radu i napretku učenika. Nastavnici uz pomoć interneta također mogu osmisliti i zanimljive kvizove znanja čija je svrha na zabavan način provjeriti znanje učenika. Pri tome se, primjerice, mogu postavljati pitanja koja su vezana za propisani nastavni sadržaj ili zadaci za čiji je odgovor potrebno dodatno pretraživanje interneta.

¹⁴⁴ Usp. Cantu, A. D, Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M.E. Sharpe, 203

Isto tako je utvrđeno kako upotreba interneta doprinosi razvijanju različitih vještina kod učenika poput onih istraživačkih, tehnologijskih, prezentacijskih i/ili govornih.¹⁴⁵ Konkretno, učenici zahvaljujući brojnim i različitim izvorima i podacima koje nudi internet uče kako :

1. razmišljati o sadržaju,
2. lokalizirati informacije,
3. sortirati podatke,
4. analizirati i uređivati informacije,
5. svrstavati informacije u određeni kontekst,
6. kritički promišljati,
7. stvarati nove ideje i zaključke,¹⁴⁶ te
8. se praktično izražavati.

Istaknute prednosti i mogućnosti koje nudi internet kao suvremeno nastavno pomagalo navode nas na zaključak kako unatoč negativnim aspektima koji se vežu za njegovu upotrebu, korištenje istog obogaćuje nastavni proces čineći ga modernijim i efektivnijim. Iznesenom ide u prilog i činjenica da se danas sve više piše i govori o internetu kao o sastavnom dijelu nastave.¹⁴⁷

¹⁴⁵ DenBeste, M. (2003), Power Point, Technology and the Web: More Than Just an Overhead Projector for the New Century? *The History Teacher*, 36 (4), 491-504

¹⁴⁶ DenBeste, M. (2003), Power Point, Technology and the Web: More Than Just an Overhead Projector for the New Century? *The History Teacher*, 36(4), 491-504

¹⁴⁷ [Pritchard](#), A. (2007), *Effective Teaching with Internet Technologies: Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing; [Nelson](#), K. J. (2008), *Teaching in the Digital Age: Using the Internet to Increase Student Engagement and Understanding*. Thousand Oaks, California: Corwin Press; [Mills](#), S. C. (2005), *Using the Internet for Active Teaching and Learning*. New Jersey: Prentice Hall; [Conrad](#), R. M., [Donaldson](#), J. A. (2004), *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction* (Jossey-Bass Guides to Online Teaching and Learning), San Francisco: Jossey-Bass; [Gertsch](#), C. A., [Bader](#), B. (2000), *Lernen und lehren mit Internet*. Aarau: Sauerländer; [Herzig](#), B., [Meister](#), D. M., [Moser](#), H., [Niesyto](#), H. (2010), *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Na temelju svega rečenog vezano za nastavna sredstva i pomagala mogli bismo kazati kako su oni danas nužni u nastavi. Ipak, važno je naglasiti kako njihova upotreba nikako nije garancija uspješne motivacije učenika i ostvarenja željenih zadataka i ciljeva nastave, već ona može biti samo mali dio i/ili pripomoć u postizanju spomenutog. Kvalitetan nastavni proces ne uvjetuje korištenje brojnih i/ili modernih nastavnih sredstava i pomagala u nastavi, nego uspijeh pri poticanju učenika na misaone procese, profiliranje različitih sposobnosti te prihvaćanje i usvajanje pozitivnih vrijednosti i stavova.

1.6.4. Nastavni oblici

U literaturi se nastavni oblici različito nazivaju i kategoriziraju. Tako ih se naziva sociološkim ili socijalnim oblicima, društvenim oblicima ili formama rada, a najčešće se dijele na direktno poučavanje nastavnika ili frontalni rad, rad učenika u manjim ili većim skupinama ili grupni rad, rad u parovima te samostalan rad učenika ili individualni rad.¹⁴⁸ Nastavne oblike možemo

¹⁴⁸ Enciklopedijski rječnik pedagogije vezano za nastavne oblike donosi „*Oblici nastave su mnogoznačan didaktički termin kojim se pretežno označava opći vanjski organizacioni oblik nastave, određen suštinom, zadacima i principima nastave, a posebno specifičnošću međusobnih odnosa nastavnika, učenika i nastavnih dobara u stanovitoj didaktičkoj situaciji*“ (usp. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 570)

U našoj literaturi nastavni oblici se nazivaju sociološkim oblicima nastave i oni se prema Vladimiru Poljaku dijele na frontalni rad te samostalni rad učenika kojem pripadaju grupni rad, rad u parovima i individualni (usp. Poljak, V. (1991), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, 156-159) ili socijalni oblici odgojno-obrazovnog procesa u koje se prema Milanu Matijeviću ubrajaju frontalni oblik i socijalne oblike samostalnih aktivnosti učenja u koje ubraja individualni oblik, aktivnosti u paru, grupni oblik i pedagošku radionicu (usp. Matijević, M (2005), *Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu*, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M.. Zagreb: Školska knjiga, 235-249). Ivan Lavrnja nastavne oblike naziva formama rada u nastavi i učenju te ih dijeli na frontalni rad, individualni rad, individualizirani rad te kooperativne forme rada u koje ubraja partnerski rad, rad u paru, rad u grupi i timski rad (usp. Lavrnja, I. (1998), *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet. Odsjek za pedagogiju, 90). Marko Pranjić određuje nastavne oblike kao društvene nastavne oblike i dijeli ih na pojedinačno učenje, partnersko učenje (učenje u parovima), grupno učenje i razredno učenje (čelna/frontalna nastava), (usp. Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 290)

odrediti kao način organizacije nastavnika prema učenicima i učenika međusobno kako bi se najefikasnije postigli konkretni ciljevi i zadaci nastave. Primjena nastavnih oblika u nastavi ovisit će o postavljenim ciljevima, zadacima, sadržaju, udžbeniku te karakteristikama nastavnika i učenika. Konkretno, nekim je učenicima lakše u suradnji s drugima riješiti određeni problem, neki nastavnici su sigurniji ako direktno poučavaju učenike dok određeni nastavni ciljevi iziskuju isključivo samostalan rad učenika.

Kako je jedan od zadataka našega rada detektirati koje nastavne oblike podržavaju udžbenici, naglasak ćemo staviti na njihove prednosti i nedostatke u odnosu na proces poučavanja i učenja kako bi, na koncu, na osnovi toga mogli izdvojiti one koji bi s obzirom na svoje karakteristike trebali biti podržani u udžbenicima.

1.6.4.1. Frontalni nastavni oblik

Frontalni nastavni oblik može se nazvati i najstarijim oblikom poučavanja jer se provodi tako da nastavnik prenosi nastavni sadržaj svim učenicima na jednak način, dok je pri tome uloga učenika pasivno sjedenje i zapisivanje bilješki kroz gotovo čitav nastavni sat. I danas je taj oblik najvažniji i najrašireniji način poučavanja.¹⁴⁹

Isto je i u našim školama, posebice srednjim. Premda za potonje nemamo empirijskih potvrda, nekoliko činjenica vodi našem zaključku. Prije svega, to je sadržajno prenatrpan *Nastavni plan i program*, udžbenici kojima je primarni cilj zadovoljiti isti, neopremljenost škola u pogledu adekvatnog prostora za održavanje drugačijih oblika rada te same karakteristike frontalne nastave koje joj daju prednost u odnosu na druge nastavne oblike, poput jednostavnijeg procesa organizacije, nadgledanja, upravljanja, vođenja i sl. Konkretno, kao prednosti frontalnog nastavnog oblika smatraju se efikasno korištenje vremena, prilagođenost

¹⁴⁹ Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa, 92-109

organizacije i stila rada zadovoljavanju potreba ciljeva i zadatka nastave¹⁵⁰ te na koncu činjenica da nastavnik u isto vrijeme i na isti način poučava sve učenike.¹⁵¹

S druge strane, posebice zahvaljujući znanstvenim istraživanjima koja su danas više usmjerena na proces učenja, frontalni nastavni oblik se najčešće povezuje s unificiranim načinom poučavanja koje kao takvo nema u vidu razlike među učenicima, njihove interese i sposobnosti kao i s monotonim referiranjem činjenica koje ne iziskuje posebnu pripremu i angažiranje nastavnika. Naše je stajalište suprotno iznesenom budući da smatramo kako se prezentiranje nastavnog sadržaja *a priori* ne mora svesti samo na nastavnikovo izlaganje propisanih i važnih informacija koje je nužno memorirati, već ono može biti obogaćeno različitim zanimljivim nastavnim sredstvima i metodama.¹⁵² U skladu s rečenim mišljenja smo da se frontalnim nastavnim oblikom uloga nastavnika svodi na organizatora, moderatora i stručnjaka koji mora imati niz vještina kako bi održao dinamičnost nastave te kroz sistematično i strukturirano poučavanje potaknuo i usmjerio učenike na različite oblike djelovanja, razvoja i učenja.¹⁵³ Stoga spomenuti oblik rada smatramo nužnim i poželjnim dijelom svakog nastavnog procesa.

1.6.4.2. Kooperativni nastavni oblik

Kooperacija je vrlo važan dio međuljudskih odnosa i ključan aspekt modernog načina života. O kooperaciji se govori na mnogim poljima pa se tako spominje kooperacija selo-grad, kooperacija u proizvodnji, trgovini, poljoprivredi. Načelno, ona predstavlja udruživanje snaga

¹⁵⁰ Usp. Haydn, T., Arthur J., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London i New York: Routledge, 66

¹⁵¹ Usp. Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 152

¹⁵² Usp. Kornfeld, J. (1994), Using Fiction to Teach History: Multicultural and Global Perspectives of World War II, *Social Education*, 58 (5), 281-286

¹⁵³ Angelillo, J. (2008), *Whole-Class Teaching: Minilessons and More*. Portsmouth: Heinemann, 69-89

s ciljem međusobne suradnje njezinih članova kako bi se ostvarili pojedinačni i zajednički ciljevi. Posljednjih dvadeset godina se i u kontekstu škole i nastave počelo pisati o kooperaciji i praktično, u većoj ili manjoj mjeri, provoditi kooperativni nastavni oblik.¹⁵⁴

U svojoj osnovi spomenuti oblik pretpostavlja zajedničko djelovanje, odnosno društvenu i intelektualnu suradnju učenika usmjerenu prema zadanom nastavnom cilju. Pritom učenici koriste različite aktivnosti kako bi zajedničkim snagama poboljšali svoje razumijevanje određene problematike, procesa i događaja te potaknuli kreativnost, razvili ili učvrstili svoje vrijednosti i stavove. Kooperativan oblik u nastavnoj praksi može imati nekoliko oblika. Učenici pri provođenju istog mogu biti formirani u parove ili u veće ili manje grupe. Također, oblik kooperativne nastave može biti i igranje uloga, osmišljavanje različitih projekata, izvođenje predstave i slično.

„Upotreba igre uloga, simulacija i igara u razredu ne smije se isključiti, posebno ako mogu potaknuti uživanje, suradnju i osjećaj za povezivanje među učenicima“.¹⁵⁵

Pritom smatramo važnim istaknuti kako je pogrešno poistovjetiti grupnu nastavu s kooperativnim nastavnim oblikom, jer grupni rad ne pretpostavlja nužno i kooperativan nastavni oblik, već samo jedan od njegovih oblika. O potonjem se može govoriti tek ako unutar grupe učenici međusobno surađuju i pomažu jedni drugima u ispunjavanju zadanog cilja. Različiti oblici suradnje među učenicima pokazali su se pozitivnima kada je u pitanju poboljšanje međuljudskih odnosa, osobni rast pojedinca i povećanje socijalnih

¹⁵⁴ Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2001), *Classroom Instruction that Works. Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Danvers, MA: McRel, 84-92; Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2011), *Models of Teaching*. Osmo izdanje. Boston: Pearson, 268-274. Kod nas je prvi pojam kooperativne forme rada spomenuo i Ilija Lavrnja u svojoj knjizi Poglavlja iz didaktike, 1998. godine te ih je definirao oblikom partnerskog rada poput rada u paru, grupnog i timskog rada.

¹⁵⁵ Haydn, T., Arthur J., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London i New York: Routledge, 204

kompetencija.¹⁵⁶ Kao još neke od prednosti kooperativnog ili suradničkog oblika nastave možemo izdvojiti sljedeće:

1. učenici više uče, više vole školu i jedni druge,
2. imaju više samopouzdanja i učinkovitije uče socijalne vještine,¹⁵⁷
3. razvijaju pozitivan stav prema školi i postižu bolju motivaciju,
4. postižu satisfakciju učenjem,
5. potaknuti su na kreativnost, potpomognuti su pri rješavanju težih zadataka rasuđivanja i rješavanja problema,¹⁵⁸
6. razvijaju kritičko razmišljanje.¹⁵⁹

Unatoč brojnim pozitivnim stranama kooperativnog nastavnog oblika on ima i svoje nedostatke. Tako se u literaturi kao nedostaci najčešće navode nemogućnost dužeg motiviranja učenika na, primjerice, diskusiju oko određenog zadatka, učenička kontrola nad tempom sata, sporiji tempo obrade sadržaja, različite karakteristike članova grupe i sl.¹⁶⁰

Usprkos istaknutim nedostacima, činjenica je da kooperativni nastavni oblik najviše odgovara učenicima. U tom smislu i znanstvena literatura ističe kako bi se isti trebao više koristiti u

¹⁵⁶ Slavin, R. E. (1983), *Cooperative Learning*. New York: Longman; Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999), *Methods of Cooperative Learning: What Can we Prove Works?* Edina, MN: Cooperative Learning Institute; Jolliffe, W. (2007), *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*, London: Paul Chapman Publishing, 6

¹⁵⁷ Cantu, A. D., Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M.E. Sharpe, 203

¹⁵⁸ Kagan, S. (1994), *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publications; Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999), *Learning Together and Alone*. 5 izdanje. Boston: Allyn & Bacon; Slavin, R. E. (1995), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. 2 izdanje. New Jersey: Prentice Hall; Peko, A., Pintarić, A. (1999), *Uvod u didaktiku hrvatskog jezika*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet, 69

¹⁵⁹ Usp. Cantu, A. D., Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M.E. Sharpe, 204 - 205; Haenen, J., Tuithof, H. (2008), Cooperative Learning: the Place of Pupil Involvement in a History Textbook, *Teaching History. Assessing Differently*, br. 131, 30-34; Avery, B., Avery, C., Williams, C. (1994), You are There: Cooperative Teaching Makes History Come Alive, *Social Education*, 58 (5), 272

¹⁶⁰ Usp. Haydn, T., Arthur J., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London i New York: Routledge, 74; usp. Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 71

nastavi (70 posto u ukupnom zbroju nastavnih oblika) posebice kod složenijih oblika zadataka s obzirom da potiče aktivno uključivanje učenika u proces učenja, navodi učenike da samostalno koriste stečena znanja i vještine te da uzimaju u obzir stajališta i razmišljanja drugih.¹⁶¹

Iako kooperativni nastavni oblik pretpostavlja minimalnu angažiranost nastavnika, moramo istaknuti kako bez uloge nastavnika da formira, nadgleda, upućuje, usmjerava te na koncu vrednuje rad učenika, ne bi imalo smisla govoriti o uspješnom provođenju spomenutog nastavnog oblika.

1.6.4.3. Individualni nastavni oblik

Svaki je čovjek različit i poseban. U svakodnevnom životu postoji velik broj situacija kada shvatimo da ne možemo na isti način pristupiti, razgovarati ili pomoći svakoj osobi i to treba poštivati. Isto vrijedi i za proces poučavanja. Ako želimo na nastavi imati motiviranog učenika spremnog na suradnju, prihvaćanje i učenje trebamo uvijek imati na umu njegove posebnosti koje se ogledaju u različitim intelektualnim i psihomotornim sposobnostima, razini prethodnog stečenog znanja, različitim interesima, motivima i slično.¹⁶²

Prvi put su se u nastavi počele uzimati u obzir individualne razlike učenika krajem 19. i početkom 20. stoljeća.¹⁶³ Do danas je mnogo znanstvene i stručne literature napisano o individualnim pristupima učenju i poučavanju, posebice od kada se počelo sve više pažnje

¹⁶¹ Usp. Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20.stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 201

¹⁶² Snow, R. E. (1989), Individualne razlike i izrada programa obrazovanja, U: *Psihologijska znanost i edukacija*, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine, 15

¹⁶³ Matijević, M. (2005), Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga, 236

posvećivati razlikama među učenicima, kao i stilovima učenja.¹⁶⁴ Praktično, osnovu individualnog nastavnog oblika čini samostalno suočavanje učenika s nastavnim zadacima, a pri tome je ključno da se zadaci biraju tako da odgovaraju učenikovim osobinama i interesima te da potiču kognitivnu, praktičnu i emotivnu angažiranost učenika.

Individualni oblik nastave, kao i kooperativni nastavni oblik, pretpostavlja minimalno angažiranje nastavnika, čija se uloga svodi na davanje smjernica, praćenje i nadziranje učenika te na vrednovanje rezultata rada. Individualni oblik nastave, kao i drugi nastavni oblici, ima svoje prednosti i nedostatke. Kao neke od prednosti mogli bismo navesti:

1. prilagođenost zadataka interesima i sposobnostima učenika,
2. samostalno suočavanja učenika s nastavnim zadacima, što na koncu utječe na učenikovo samopouzdanje,
3. samostalno određivanje dinamike rada te
4. poticanje te razvijanje kreativnosti, odnosno stvaralačkih sposobnosti kod učenika.

Kao nedostatke individualnog nastavnog oblika može se izdvojiti sljedeće: učenici su, u većoj mjeri, prepušteni sebi što može rezultirati, primjerice, otuđivanjem od rada ako se naiđe na poteškoće te se može dogoditi da nastavnik vrlo teško prati faze učenikova rada pa mu preostaje jedino da vrednuje konačan produkt. Uz to, važno je istaknuti kako kod spomenutog nastavnog oblika postoji mogućnost krive procjene nastavnika u smislu precjenjivanja ili

¹⁶⁴ Kolb, D. A. (1983), *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, 62-95; Carbo, M. , Dunn, R, Dunn, K. (1986), *Teaching Students to Read through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn & Bacon; Dunn, R, Dunn, K. (1993), *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical approaches for Grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon; Pritchard, A. (2009), *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Style in the Classroom*. 2.izdanje. London, New York: Routledge; Reid, G. (2005), *Learning Styles and Inclusion*. London: Sage; Sonbuchner, G. M. (2008), *The Learning Styles. Handbook for Teachers and Tutors*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse

podcjenjivanja učenika prilikom zadavanja zadataka što u konačnici utječe na ispunjenje svrhe individualnog nastavnog oblika.

Teško je reći, kao što je bio slučaj i kod nastavnih sredstava i metoda, koji je nastavni oblik najefikasniji po pitanju ostvarenja nastavnih ciljeva jer su i oni kao dio nastave determinirani faktorima poput nastavnog sadržaja, razrednog ugođaja, interesa i mogućnosti učenika, adekvatnosti prostora¹⁶⁵ te stručne i praktične pripremljenosti nastavnika. Ali se zato usudimo tvrditi kako je važno da svaki od navedenih nastavnih oblika bude u jednakim omjerima podržan kako u nastavi tako i u udžbenicima jer isto jamči dinamičnost poučavanja, prihvaćanje razlika među učenicima te osigurava postizanje željenih ciljeva.

2. UDŽBENIK KAO NASTAVNO SREDSTVO

2.1. Važnost udžbenika

Udžbenik u širem kontekstu možemo definirati kao knjigu koja ima instruktivski karakter.¹⁶⁶ Ako je takva knjiga namijenjena odgoju i obrazovanju u školi onda je riječ o školskom udžbeniku. Ono što razlikuje potonji od bilo kojeg drugog udžbenika su njegova, neizostavna, pedagoška, psihološka, etička i didaktičko-metodička načela na temelju kojih se on osmišljava i sastavlja.¹⁶⁷ Kada se kod nas govori i piše o udžbenicima uvijek se imaju na umu školski udžbenici, dok se za sva druga tiskana djela, bez obzira na njihov instruktivski karakter,

¹⁶⁵ Usp. Filipović, N. S. (1981), *Didaktika*. Sarajevo: Svjetlost, 223

¹⁶⁶ Purves, A.C. (1993), Introduction, U: *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*, Johnsen, E. B., Oslo: Scandinavian University Press, 24

¹⁶⁷ Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 5; usp. Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17

koristi naziv „knjiga“, poput, primjerice, knjige o jogi, kuhanju, šivanju, jedrenju i sl. I mi ćemo se držati tog uvriježenog stajališta i pod pojmom „udžbenik“ podrazumijevat ćemo, isključivo, školski udžbenik.

Za udžbenik se kaže da je star koliko i škola. Prve škole pronađene su u Mezopotamiji, a uz njih i prvi znani oblik onoga što se može nazvati nekom vrstom školskog udžbenika, pisan na sumerskom jeziku.¹⁶⁸ Udžbenik se u tiskanom obliku, kao knjiga namijenjena poučavanju i učenju, pojavio u drugoj polovici 18. stoljeća,¹⁶⁹ a od kraja 19. stoljeća postao je osnovni instrument masovne edukacije.¹⁷⁰ Isto je ostao do danas kada se tiska u velikom broju i dolazi pred ogroman broj učenika zbog čega ga se smatra i često definira masovnim medijem poput, primjerice, novina i magazina.¹⁷¹

Udžbenik predstavlja vrlo složeno djelo koji prezentira znanstveno, tehničko, zakonsko i kulturno stvaralaštvo, indicira političke i društvene težnje kao i odgojno-obrazovne dosege i stremljenja pojedine države. U skladu s tim, kroz udžbenik se manifestira splet različitih utjecaja, od političkih, društvenih, moralnih i ekonomskih do predmetnih i pedagoških,¹⁷² stoga ne čudi da je za udžbeničku problematiku nerijetko zainteresirana šira javnost različitih interesa i stavova, od znanstvenika, izdavačkih i državnih institucija preko nastavnika, učenika i roditelja. Razlozi njihova zanimanja za udžbenik različiti su i mogu se tražiti u

¹⁶⁸ Usp. Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 13

¹⁶⁹ Mijatović, A. (2004), Treća generacija udžbenika (od Gutenberga do udžbenika s multimedijским sklopovima za realnu i virtualnu školu), U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 12

¹⁷⁰ Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 145

¹⁷¹ Kleppe, M. (2010), Photographs in Duch History Textbooks: Quantity, Type and Educational Use, U: *Das Bild im Schulbuch*, Heinze, C., Matthes, E. (ur.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 262; Lässig, S. (2009), Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s), *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 1(1), 1-17

¹⁷² Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S., Skyum-Nielsen, P. (1997), *The Texts of Knowledge. In Pursuit of the Good Textbook*, Oslo: Scandinavian University Press; Purves, A.C. (1993), Introduction, U: *Textbooks in Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Johnsen, E. B. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 14

činjenici da čovjek veći dio svoga života provede školujući se,¹⁷³ u tome da sadržaj udžbenika predstavlja svojevrstan nacionalni konsenzus s obzirom da sadrži znanja i vrijednosti koje se smatraju važnima za buduće naraštaje¹⁷⁴ ili je, naprosto, zainteresiranost za udžbenik vezana uz novčanu dobit koji oni ostvaruju budući da „...udžbenik obuhvaća 85 posto svjetskog proračuna koji se koristi za školsku opremu“.¹⁷⁵

Danas se nikako ne može govoriti o udžbeniku kao jedinom sredstvu učenja i poučavanja.¹⁷⁶ Uz njega se tiskaju brojni dodatni materijali poput radne bilježnice, metodičkog priručnika za nastavnike, CD-ova, radnih listova, filmova koji, zasigurno, obogaćuju nastavni proces.¹⁷⁷ U tom kontekstu možemo postaviti pitanje: zašto još nastavnici, učenici i škole s obzirom na sve brojnije, atraktivnije i, eventualno, naprednije medije poput primjerice interneta ili prezentacija nastavnih jedinica na CD-ovima ili DVD-ovima, i dalje koriste udžbenike kao primarno nastavno sredstvo i izvor znanja u procesu poučavanja i učenja?¹⁷⁸ Odgovor treba

¹⁷³ Mijatović, A. (2004), Treća generacija udžbenika (od Gutenberga do udžbenika s multimedijским sklopovima za realnu i virtualnu školu), U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 18

¹⁷⁴ Tholey, M. (1994), *A Quality of Textbooks : A Basic for Education with European Dimension*. National Information Centre for Learning Materials: S.& Beil, 4

¹⁷⁵ Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 1

¹⁷⁶ Usp. Fering, L. R., MCDougal, J. F., Ohlman, H. (1989), Will Textbooks be Replaced by New Information Technologies? U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P. and Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 204; Horsley, M. (2001), Emerging Institutions and Pressing Paradoxes, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 49; Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality. Studie of Educational Texts*, Skyum-Nelsen, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 32; Slater, J. (1996), Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational Research Workshop of History and Social Studies, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol.1., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 180; Matijević, M. (2004), Udžbenik u novom medijskom okruženju, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 81; Purves, A. C.(1993), Introduction, U: *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*, Johnsen, E. B., Oslo: Scandinavian University Press, 17

¹⁷⁷ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 18; Jurić-Scoti, R. (2004), Praktična pomagala za vrednovanje udžbenika stranog jezika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 184

¹⁷⁸ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education; Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 156. Dostupno na:

prvenstveno tražiti u multifunkcionalnosti udžbenika. Udžbenik, osim što je prenosivo i relativno jeftino nastavno sredstvo, predstavlja i najsystematičniji prikaz određenog znanstvenog područja, vodič je prikladne pedagogije učenja i poučavanja kao i izvor pitanja i aktivnosti, uputa, likovno-grafičkih rješenja, a sadrži i brojne različite izvore informacija,¹⁷⁹ čini bazu za interpretaciju i diskusiju između nastavnika i učenika i učenika međusobno¹⁸⁰ te predstavlja vodič nastavniku za metodičko oblikovanje nastavnog procesa.¹⁸¹ Navedeno potvrđuje i znanstvena literatura koja ističe da je „poučavanje bez udžbenika kao igranje nogometa bez lopte te da se većina nastavnika odlučuje radije raditi s udžbenicima slabije kvalitete, nego bez udžbenika“.¹⁸² Uz to je empirijski dokazano da učenici visoko cijene udžbenike,¹⁸³ 80 posto svoga vremena u školi provode koristeći udžbenik,¹⁸⁴ a odsutnost udžbenika iz nastavnog procesa smatra se štetnom kako za učenje tako i za poučavanje.¹⁸⁵

Na temelju svega rečenog možemo zaključiti da teoretiziranja o tome da drugi izvori znanja poput igara, radija, televizije, muzeja, umjetničkih galerija, a posebice osobnih računala i

http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (2. rujna 2011)

¹⁷⁹ Horsley, M. (2001), *Emerging Institutions and Pressing Paradoxes*, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 37; Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century*. A report of the American Textbook Council, New York: American Textbook Council, 3

¹⁸⁰ Woods, A., Lambert, D. (1999), *What we Know about Textbooks: A Research Bibliography*. London: The British Library

¹⁸¹ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education; Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), *New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography*, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 156. Dostupno na: http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (2. rujna 2011)

¹⁸² Barr, I., Hooghoff, H. (ur.) (1992), *Report on the Third International Dillingen Symposium „The European Dimension in Education“*. Enschede : National Institute for Curriculum Development, 38; Tholey, M. (1994), *A Quality of textbooks : A Basic for Education with European Dimension*. National Information Centre for Learning Materials: S.& Beil, 4

¹⁸³ Horsley, M., Lambert, D. (2001), *The Secret Garden of Classroom and Textbooks*, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 17

¹⁸⁴ Tholey, M. (1994), *A Quality of Textbooks : A Basic for Education with European Dimension*. National Information Centre for Learning Materials: S.& Beil, 4

¹⁸⁵ Fering, L. R., MCDougal, J. F., Ohlman, H. (1989), *Will Textbooks be Replaced by New Information Technologies? U: Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P. and Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 198

interneta,¹⁸⁶ mogu zamijeniti ili marginalizirati udžbenik, barem zasada ostaju samo na dalekim i nedovoljno utemeljenim vizijama.¹⁸⁷

Spomenuta multifunkcionalnost udžbenika vodi do različitih polazišta prilikom definiranja udžbenika kao pojma. Definicije se kreću od toga da se udžbenik smatra „nezamjenjivim pratiocem organiziranog odgoja i obrazovanja i najstarijim izvorom znanja u procesu edukacije“,¹⁸⁸ „nastavnim sredstvom“,¹⁸⁹ „jedinim izvorom informacija o predmetu za nastavnike i učenike“,¹⁹⁰ „najvažnijim instrumentom poučavanja i učenja“,¹⁹¹ „printanim i strukturiranim dijelom opreme dizajniranim za upotrebu u procesima učenja i razvoja“,¹⁹² „najviše korištenim medijem za poučavanje“,¹⁹³ do toga da ga se određuje kao „pomoć pri

¹⁸⁶ Epstein, J. (2001), Reading: The Digital Future. *The New York Review of Books*, 48 (11), 46-48. Dostupno na: <http://www.nybooks.com/articles/archives/2001/jul/05/reading-the-digital-future/> (12. rujna 2011); Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 163. Dostupno na:

http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (2. rujna 2011); Matijević, M., Radovanović, D. (2011), Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine, 194

¹⁸⁷ Slater, J. (1996), Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational research Workshop of History and Social Studies, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol. 1., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 186; Nettle, K. (2001), International Aspects of Expenditure on Schoolbooks, U: *The Future of Textbooks. International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sidney: TREAT/APA, 1; Jurić, V. (2004), Može li udžbenik podržati otvorenost nastave, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 58; Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 156. Dostupno na: http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (2. rujna 2011); Fernig, L. R., McDougal, J. F., Ohlman, H. (1997), Textbook Will Textbooks be Replaced by New Information Technologies?, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P. and Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 204

¹⁸⁸ Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 7

¹⁸⁹ Westbury, I. (1990), Textbooks, Textbooks Publishers and Quality of Schooling U: *Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I)*, Elliott, D.L., Woodward, A., Chicago: University of Chicago Press, 1; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 319

¹⁹⁰ American Textbook Council (1994-95), *History textbooks: A standard and guide*. New York: American Textbook Council, 9

¹⁹¹ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education; Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press, 28

¹⁹² Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 28

¹⁹³ Fattering, E. (2005), Austrian History Curricula and Textbooks: Intercultural Discontinuities, U: *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Morgan, C. (ur.), Bern: Peter Lang, 228

strukturiranju procesa poučavanja i učenja“.¹⁹⁴ Na temelju izdvojenih definicija jasno je da se pri definiranju udžbenika mogu imati dvojaka polazišta. Udžbenik se s jedne strane može odrediti imajući u vidu ono što on predstavlja ili s druge strane na temelju uloge koju ispunjava u nastavnom procesu. Mi ćemo objediniti oba polazišta i definirati udžbenik kao didaktičko-metodički oblikovano nastavno sredstvo koje je namijenjeno poučavanju i učenju u odgojno-obrazovnim ustanovama,¹⁹⁵ odnosno, još preciznije, kao jedinstven, zakonom određen i didaktičko–metodički uređen izvor informacija o određenom nastavnom predmetu.¹⁹⁶

Premda smo već, načelno, istaknuli uloge koje udžbenik može ostvarivati u nastavnom procesu, krenemo li promatrati udžbenik imajući u vidu isključivo učenike mogli bismo ih dodatno specificirati i reći da spomenuti:

1. pruža učenicima mogućnost provjere ključnih činjenica i pogleda bez obzira na nastavnikovo poučavanje,¹⁹⁷
2. motivira učenike na učenje,
3. predstavlja vodič za učenike o tome što trebaju znati, usvojiti, steći,
4. prezentira općeprihvaćene vrijednosti te

¹⁹⁴ Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 4

¹⁹⁵ Sličnu definiciju daje i Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu iz 2001. i 2006.godine gdje se udžbenik definira kao nastavno sredstvo i izvor znanja (Narodne novine (2001) *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 117, čl. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1958.htm> (5. rujna 2011); Narodne novine (2006) *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

¹⁹⁶ Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 3; Pintarić, A. (2004), Kakav udžbenik žele studenti, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 137

¹⁹⁷ Nettle, K. (2001), International Aspects of Expenditure on Schoolbooks, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 1

5. predstavlja izvor različitih i drugačijih izvora znanja.¹⁹⁸

Unatoč uvriježenom stajalištu koje kaže da je udžbenik prvenstveno namijenjen učenicima, a metodički priručnik nastavnicima, mišljenja smo da udžbenik, također, ima svoju svrhu i kod potreba nastavnika. Udžbenik, kao refleksija teoretskih postavki vezanih za nastavni proces, predstavlja za nastavnike svojevrsan oslonac prilikom odabira sadržaja poučavanja kao i za određivanje didaktičko-metodičkih elemenata i koraka.¹⁹⁹ Drugim riječima, udžbenik pruža sigurnost nastavnicima, posebice početnicima, jer sadržava sve relevantne znanstvene činjenice vezane za pojedini predmet, raspoređene logički u lako savladljivoj formi²⁰⁰ te olakšava proces sistematizacije²⁰¹ strukturiranja i organiziranja procesa poučavanja i učenja.²⁰²

Usprkos svim činjenicama koje smo istaknuli, a vezanim za važnost udžbenika u procesu poučavanja i učenja, te brojne uloge koje udžbenik ostvaruje u odnosu na nastavnika i učenika, te vezanim za opstanak udžbenika pored novih medija koji dobivaju sve veću ulogu u procesu odgoja i obrazovanja, moramo konstatirati kako se u znanstvenoj literaturi ne pronalazi koherentna i općeprihvaćena teorija o udžbenicima,²⁰³ kao ni konsenzus oko njegovih evaluacijskih kriterija,²⁰⁴ posebice kada je riječ o njegovoj didaktičko-metodičkoj dimenziji te je čak upitno hoće li ona ikada postojati.²⁰⁵ Razloga je mnogo i mogu se, između

¹⁹⁸ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17-19

¹⁹⁹ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15

²⁰⁰ American Textbook Council (1994-95), *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 10-11, Pingel, F. (2000), *Vodič za istraživanje i reviziju udžbenika*. Zagreb: Profil, 35

²⁰¹ Grant, N. (1991), *Making the Most of Your Textbook*. London, New York: Longman, 8

²⁰² Fering, L. R., McDougal, J. F., Ohlman, H. (1989), Will Textbooks be Replaced by New Information Technologies? U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P., Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 197; Baustein, V. (2004), Medien des Geschichtsunterricht, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 236

²⁰³ Weinbrenner, P. (1992), Methodologies of Textbook Analysis Used to Date, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 21

²⁰⁴ Purves, A.C. (1993), Introduction, U: *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*, Johnsen, E. B., Oslo: Scandinavian University Press, 26

²⁰⁵ Usp. Volkman, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 190; Jurić-Scoti, R. (2004), Praktična pomagala za vrednovanje udžbenika stranog jezika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 183

ostaloga, tražiti u neujednačenim znanstvenim postavkama vezanim za teoriju nastave, posebice kada je riječ o podjeli nastavnih metoda, različitim stajalištima vezanim za upotrebu nastavnih sredstava kao i u još neodređenim univerzalnim kriterijima analize udžbenika.²⁰⁶ Osim toga, danas postoje i kritičari udžbenika koji smatraju kako se naglašavanje njegove važnosti i nužnosti u procesu obrazovanja može povezati s tradicionalnim načinom vođenja nastavnog procesa koji je usmjeren isključivo na nastavnika, kognitivne zadatke i učenje napamet.²⁰⁷ Drugi su stajališta da je udžbenik nepouzdan obrazovni instrument jer mu je sadržaj predstavljen previše redukcionistički, pojednostavljeno i shematizirano, a pravila didaktičko-metodičkog uređivanja udžbenika previše kruta i uniformirana, odnosno neprilagođena različitim obrazovno-odgojnim situacijama i institucijama.²⁰⁸ Unatoč kritikama, što opravdanim što manje opravdanim, već smo istaknuli da mnogo više znanstvenika zastupa stajalište da je udžbenik primarno, neizbježno i nezamjenjivo nastavno sredstvo u procesu poučavanja i učenja čime se s jedne strane potvrđuje poznata izreka da je „pero moćnije od mača“, ali i naglašava nužnost osmišljavanja čvrste znanstvene teoretske osnove udžbenika.

2.2. Povezanost udžbenika i nastave

²⁰⁶ Weinbrenner, P. (1992), Methodologies of Textbook Analysis Used to Date, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis (European Meetings on Educational Research)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 22

²⁰⁷ Josip Malić u članku Međuzavisnost nastave i koncepcije udžbenika navodi „ako „stara škola“ svojim krutim i dogmatskim sistemom guši svaku samostalnu akciju učenika...rad se odvija po krutim i unificiranim nastavnim programima i udžbenicima“ Malić, J. (1987), Međuzavisnost nastave i koncepcije udžbenika, U: *Nastava u suvremenoj školi: zbornik radova u povodu 75. godišnjice života prof. dr. Pere Šimleše*, Pivac, J. (ur.), Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta i Školske novine, 226; Usp. Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality. Studie of Educational Texts*, Skyum-Nelsen, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 24

²⁰⁸ Usp. Damiano, E. (1995) Textbooks and Inovations in School, U: *The European Dimension in Schoolbooks for Political Education and History*, Bombardelli, O. (ur.), International conference held in Trent 1993. Trento: Università degli studi, 65

Kod nas su se udžbenici teorijski i empirijski nedovoljno istraživali, posebice njihovi didaktičko-metodički aspekti, a još se manje eksplicitno govorilo o povezanosti nastave i udžbenika.

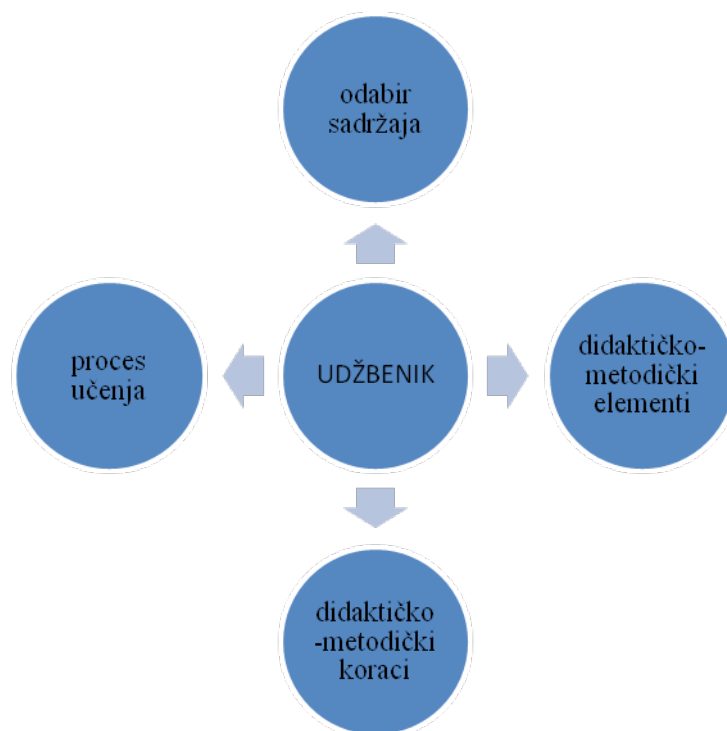
Samo određivanje udžbenika kao nastavnog sredstva i izvora znanja u procesu odgoja i obrazovanja ukazuje na njegovu povezanost s nastavnim procesom. Međusobnu zavisnost udžbenika i nastave do sada smo više puta isticali govoreći o ulogama udžbenika u odnosu nastavnika i učenika, određujući ga kao ogledalo nastavnog procesa kroz indirektno upućivanje kako didaktičko-metodička koncepcija udžbenika zavisi i proizlazi iz teorijskog shvaćanja nastave i nastavnog procesa. Ovdje moramo istaknuti činjenicu da spomenuti proces nije jednosmjernan te bi mogli kazati kako, osim toga što na udžbenik utječe teoretsko i praktično shvaćanje nastave pojedinog predmeta, različiti didaktičko-metodički pristupi te državna politika vezana za odgoj i obrazovanje, i udžbenik utječe na koncepciju procesa poučavanja i učenja odabirom informacija koje je nužno prenijeti učenicima kao i svojim načinom prezentiranja didaktičko-metodičkih elementa i koraka odnosno didaktičko-metodičkim uređenjem.

Kod nas je o povezanosti udžbenika i nastave prvi pisao Vladimir Poljak koji je u svojoj knjizi *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika* iz 1980. naglasio kako „...udžbenik u svom didaktičkom oblikovanju treba da bude u skladu sa zakonitostima procesa obrazovanja“.²⁰⁹ Pored njega, i Josip Malić je razlagao vezu između nastave i udžbenika u članku *Međuzavisnost nastave i koncepcije udžbenika*, koji je izašao u zborniku *Nastava u suvremenoj školi* 1987. godine gdje autor navodi: „izučavati udžbenik, njegovu koncepciju i strukturu, organizaciju njegova sadržaja i didaktičko oblikovanje – nemoguće je izvan izučavanja nastave.“²¹⁰ Uz njih i *Enciklopedijski rječnik pedagogije* ističe povezanost

²⁰⁹ Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga, 34; Slično stajalište iznosi ponovno u Didaktici „udžbenik mora biti prilagođen funkciji nastavnog procesa u svim njegovim aspektima“, Poljak, V. (1982), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 97

²¹⁰ Malić, J. (1987), *Međuzavisnost nastave i koncepcije udžbenika*, U: *Nastava u suvremenoj školi: zbornik radova u povodu 75. godišnjice života prof. dr. Pere Šimleše*, Pivac, J. (ur.), Zagreb: Institut za pedagogijska

nastavnika, nastave i udžbenika navodeći kako se nastavnikovo izlaganje i tekst udžbenika nadopunjuju.²¹¹ U recentnijoj didaktičkoj literaturi kod nas o povezanosti nastave i udžbenika stoji da „cjelovit udžbenik svojom strukturom i sadržajem mora pratiti cjelokupan nastavni sadržaj jednog predmeta i osnovne etape organizacije odgojno-obrazovnih aktivnosti“²¹² ili se predviđa, bez šire elaboracije, da će udžbenik „postupno prestajati biti glavni izvor znanja i glavni medij koji uvjetuje metodičke scenarije u svim nastavnim predmetima.“²¹³ Nažalost, dalje se od prikazanih stavova ne ide.



Dijagram 6. Prikaz odnosa udžbenika na nastavni proces

istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta i Školske novine, 224

²¹¹ Usp. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 1059

²¹² Usp. Matijević, M. (2005), Mediji u odgoju i obrazovanju, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga, 335

²¹³ Matijević, M., Radovanović, D. (2005), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 193

Usprkos mišljenjima o tome da je došao kraj udžbenicima jer njihovo mjesto zauzimaju novi mediji mi ćemo se u ovom radu, kako smo i prikazali dijagramom, držati činjenice da udžbenik svojim opsegom i načinom strukturiranja sadržaja, odabirom nastavnih metoda, sredstava i oblika, nastavnih zadataka i načina vrednovanja određuje nastavni proces, odnosno, konkretno, proces poučavanja, a time i motivaciju, način i tempo učenja kod učenika.²¹⁴

Također smatramo da ne možemo ići toliko daleko i izjaviti kako nije moguće voditi proces poučavanja i učenja bez udžbenika, odnosno da udžbenik nikada neće biti zamijenjen nekim novim medijem, samo je pitanje koliko će to kvalitetno biti imajući u vidu da udžbenik, kao što smo više puta isticali, predstavlja poveznicu odabranog sadržaja i didaktičko-metodičkog instrumentarija, odnosno spoj zakonskih, pedagoških, metodičkih dosega jedne države, što ga zasada čini jedinstvenim u odnosu na sva druga znana nastavna sredstva, a time i neizostavnim i nezamjenjivim dijelom poučavanja i učenja.

2.3. Vrste udžbenika

Na pitanje kako odrediti vrste udžbenika znanstvena literatura daje različite odgovore jer ne postoji njegova generalno utvrđena i prihvaćena klasifikacija. Jedna od podjela koju se može pronaći u stranoj literaturi je ona koja dijeli udžbenike na predstavnike narativnog teksta i radne udžbenike koji obiluju dodatnim izvorima znanja odnosno nastavnim sredstvima poput slika, dokumenata, tablica.²¹⁵ Slična istaknutoj podjeli je i ona koja razlikuje udžbenike koji obrađuju gradivo uz pomoć zornog pripovijedanja uz pisane ili slikovne izvore kao

²¹⁴ Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 236; Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15

²¹⁵ Usp. Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 12

ilustrativne dodatke te radne udžbenike koji se, u ovom slučaju, definiraju kao kombinacija udžbenika i vježbenice.²¹⁶

Osim spomenute, u stranoj se literaturi može pronaći i nešto konkretnija klasifikacija udžbenika kojom se razlikuje tradicionalan i komunikativan udžbenik. U skladu s nazivima, tradicionalnim se smatra onaj udžbenik koji podržava oblik nastave u čijem je središtu nastavnik, dok s druge strane komunikacijski u središte stavlja učenike imajući u cilju poticanje i razvijanje njihovih komunikacijskih vještina.²¹⁷ Još jedna od konkretnijih kategorizacija udžbenika je ona koja udžbenike dijeli na transmisivski orijentirane i interaktivne gdje su potonji određeni kao suprotnost transmisivskom tipu udžbenika koji ima za cilj, isključivo, prenijeti sadržaj.²¹⁸

O vrstama udžbenika govorilo se i kod nas prije više od trideset godina, a ono što je tada rečeno ostalo je vrijediti do danas. Konkretno, Vladimir Poljak u knjizi *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika* iz 1980. godine razlikuje cjelovit od razgranatog udžbenika, a ta se podjela koristila i u *Zakonu o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*.²¹⁹ Pod cjelovitim udžbenikom se podrazumijeva onaj udžbenik koji u potpunosti obuhvaća nastavni sadržaj pojedinog nastavnog predmeta, dok je razgranati udžbenik podijeljen u nekoliko zasebnih knjiga.²²⁰ Isti autor pored prikazane klasifikacije, imajući u vidu dužinu nastavnih koraka unutar nastavnog procesa, razlikuje klasičan, poluprogramirani i programirani udžbenik.²²¹ Podrobnije se tematikom udžbenika bavio i Josip Malić koji u

²¹⁶ Baustein, V. (2004), Medien des Geschichtsunterricht, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 237- 238

²¹⁷ Grant, N. (1991), *Making the Most of Your Textbook*. London, New York: Longman, 14

²¹⁸ Volkman, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 196

²¹⁹ Narodne novine (2001) *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 117, čl.2. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1958.htm> (5. rujna 2011). Istu podjelu koristi i Milan Matijević u svojoj knjizi *Nastava usmjerena na učenika* (Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 192)

²²⁰ Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga, 51

²²¹ Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga, 53; Programirani udžbenik izdvaja i Ivo Miočević-Rendić u knjizi *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti* (Miočević-Rendić, I. (1989), *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*. Zagreb: Školska knjiga, 26); Osim navedenih Vladimir

knjizi iz 1983. godine, *Koncepcija suvremenog udžbenika*, definira pojam suvremenog udžbenik kao onog koji je koncipiran tako da „omogućava samostalan rad, da potiče, stimulira, motivira, upućuje, upozorava,“²²² iz čega proizlazi da sve suprotno od toga predstavlja nesuvremen ili tradicionalan udžbenik. Još jedno opsežnije djelo koje se na sustavniji način pozabavilo udžbeničkom problematikom je zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa *Udžbenik i virtualno okruženje* iz 2004. godine gdje se spominju različite klasifikacije udžbenika ovisno o teoretskim polazištima autora. Tako se, primjerice, razlikuje „suvremeni udžbenik koji ima i medijske i multimedijske mogućnosti“²²³ „komunikacijski i višezivorni tip udžbenika“²²⁴ „razgranati radni udžbenik koji pored udžbenika sadrži i drugi udžbenički materijal, poput radne bilježnice, vježbenice i slično“²²⁵ te „otvoreni udžbenik koji sadrži određen obrazovni temelj, ali mu se sadržaj nadograđuje tijekom školske godine posebno u svakom razredu.“²²⁶

Sve što smo do sada iznijeli potvrđuje ono što smo rekli na početku, da jedinstvena klasifikacija udžbenika ne postoji. Klasifikacije nastaju ovisno o tome tko i na temelju čega vrši iste te o njegovim/njezinim uvjerenjima i interesima, kriteriju koji se pri tome uzima kao primaran i sl. Upravo se zahvaljujući toj neujednačenosti može dogoditi da se isti udžbenik proglasi briljantnim i bezvrijednim.²²⁷

Poljak razlikuje još i višezivorni odnosno multimedijski udžbenik (Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga, 55)

²²² Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 13

²²³ Mijatović, A. (2004), Treća generacija udžbenika (od Gutenberga do udžbenika s multimedijskim sklopovima za realnu i virtualnu školu), U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 15

²²⁴ Rosandić, D. (2004), Vrste udžbenika i metodički sustavi, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 53

²²⁵ Matijević, M. (2004), Udžbenik u novom medijskom okruženju, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 79

²²⁶ Visinko, K. (2004), Udžbenik i cjelokupna jezična djelatnost, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 152

²²⁷ Usp. Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press, 23

Isto tako možemo ustvrditi kako niti jedan udžbenik ne može biti isti. Razlog tome može se tražiti u autorima koji unatoč propisanim standardima i zahtjevima unose u udžbenik i dio sebe, vlastitu filozofiju nastave kao i svoje viđenje mladih ljudi, njihovih stilova učenja i sl. Detaljnije o ulozi i utjecaju autora govorit ćemo u sljedećem poglavlju kada budemo razlagali proces nastanka udžbenika. Pored autora, na različito shvaćanje, odnosno doživljaj udžbenika, mogu utjecati i nastavnici svojim načinom poučavanja. Primjerice, ako je nastavnik neinformiran o načinu korištenja udžbenika, posebice njegovim didaktičko-metodičkim aspektima, ili ako se u procesu poučavanja uvelike oslanja na spomenuti onda će se i onaj najsvremenije koncipiran udžbenik moći gledati kao zatvoren, tradicionalan ili ograničavajući faktor pri procesu poučavanja i učenja, što vrijedi i obratno.²²⁸

U mnoštvu različitih viđenja i klasifikacija udžbenika mi ćemo se, primarno, opredijeliti za klasifikaciju koja se najčešće koristi te ćemo razlikovati udžbenike koji su više „tradicionalno koncipirani“ od onih koji su više „suvremeno koncipirani“. Među „tradicionalno koncipirane“ uvrstit ćemo one udžbenike koji težište stavljaju na kvalitetu i opseg sadržaja, koji u većoj mjeri ne nadopunjuju osnovni tekst nekim drugim izvorima znanja te se njima, primjerice, ne inzistira na samostalnom radu učenika.²²⁹ Potpuno suprotno od navedenog bili bi „suvremeno koncipirani“ udžbenici kojima težište nije na sadržajnoj strani i ista je svedena na minimum, a sastavljeni su i uređeni tako da predstavljaju svojevrsan orijentir učenicima pri samostalnom

²²⁸ Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 32; Woodward, A., Elliott, D. L. (1990), Textbook Use and Teacher Professionalism, U: *Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I)*, Elliott, D. L., Woodward, A., Chicago: University of Chicago Press, 183

²²⁹ Usp. Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 82

stjecanju znanja, vrijednosti i stavova, istraživanju i učenju,²³⁰ nudeći pri tome brojne i različite izvore znanja kao i smjernice za dodatno proširivanje znanja.²³¹

Ipak, nameće nam se pitanje predstavlja li „suvremeno koncipirani“ udžbenik u odnosu na onaj „tradicionalno koncipirani“ *a priori* nešto dobro, nužno ili poželjno? Smatramo da ne, ako pođemo od toga da „suvremeni udžbenik“ ne određuje isključivo dobar sadržaj i upotreba najnovijih didaktičko-metodičkih postavki, već i zadovoljeni svi nastavni faktori te educirani nastavnik koji zna efikasan način njegove odgojno-obrazovne uporabe.²³² Izostane li navedeno, i najsuvremenije koncipiran udžbenik postaje samo informativno nastavno sredstvo upotpunjeno različitim ilustracijama.

Sve istaknuto ponovno nas vraća na početak i potvrđuje stajalište da je vrlo teško dati ispravno i potpuno određenje udžbenika²³³ kao i ocijeniti što predstavlja dobar, a što loš udžbenik te što se može gledati kao tradicionalan, a što kao suvremen udžbenik, stoga ćemo mi isključivo govoriti o „poželjnom udžbeniku“.

²³⁰ Usp. Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 23-24; Chall, J. S., Conard, S. S. (1991), *Should Textbooks Challenge Students. The Case for Easier or Harder Textbooks*. New York: Teachers College Press; Schissler, H. (2001), Beyond National Narratives. The Role of History Textbooks, U: *Teaching the History of Southeastern Europe*, Koulouri, C. (ur.), Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 96; Riley, M. (2001), „*History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*“. Joint Programme of co-operation between the European Commission and the Council of Europe to strengthen democratic stability in North Caucasus. Dombay, Karachaevo-Cherkesskaya Republic, Russian Federation, 23-24 travnja 2001, 7. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/RussianFederation/Dombay2001_en.pdf (3. rujna 2011)

²³¹ Grant, N. (1991), *Making the Most of Your Textbook*. London, New York: Longman, 8; Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 147

²³² Horsley, M., Lambert, D. (2001), The Secret Garden of Classroom and Textbooks, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 15; usp. American Textbook Council (1994-95). *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 10

²³³ Bamberger, R. (1994), *Zusammenstellung der internationalen Forschungsergebnisse zur Schulbuchbeurteilung bzw. Schulbuchgestaltung für die Mitglieder der Begutachtungskommissionen*. (An Overview of the International Research Outcomes in Textbook Evaluation and Development for the Members of Textbook Adoption Committees). Manuscript. Wien: Institut für Schulbuchforschung und Lehrförderung; Westbury, I. (1994), Textbook Approval. Textbook Development. Textbook Distribution. Textbook Selection: Pedagogical Considerations. Textbooks: An Overview, U: *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. 2. izdanje, Husén T., Postlethwaite, T. N. (ur.), London, Oxford: Pergamon

2.4. „Poželjan udžbenik“

Kada bismo proveli empirijsko istraživanje među nastavnicima, učenicima, znanstvenicima, roditeljima i političarima vezano za njihovo viđenje poželjnog udžbenika, vjerojatno bismo uvidjeli da se stajališta međusobno razlikuju zahvaljujući prvenstveno različitim motivima, potrebama i postavkama.²³⁴ Nastavnicima će, primjerice, biti poželjan onaj udžbenik koji je kvalitetno strukturiran, sistematičan, te koncipiran u skladu s propisanim sadržajima i ciljevima²³⁵ i koji će kao takav ne samo olakšati proces poučavanja, nego i omogućiti učenicima brži i lakši proces učenja. Između ostalog, nastavnik svoj stav o tome što bi trebao sadržavati i kako bi trebao izgledati poželjan udžbenik može temeljiti i na načinu kako koristi isti u sklopu nastavnog procesa ili prema cilju koji želi postići kod učenika.

Primjerice, nastavnik može koristiti udžbenik tako da mu služi kao još jedan u nizu izvora znanja u procesu poučavanja ili kako bi vodio učenike kroz nastavne jedinice, stoga će prilikom odabira udžbenika odabrati onaj koji je bogat tekstem. Međutim, nastavnik može imati za cilj uz pomoć udžbenika razvijati određene vještine kod učenika, poput osposobljavanja učenika za kritičko promišljanje ili samostalno korištenje udžbenika, pa će za njega biti poželjan onaj udžbenik koji, primjerice, različitim zadacima potiče upravo spomenuto.²³⁶ Učenici će, s druge strane, u većini slučajeva poželjnim udžbenikom smatrati onaj koji nije „prejednostavan, previše napredan, dosadan, frustrirajući ili nejasan“.²³⁷

²³⁴ Purves, A.C. (1993), Introduction, U: *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*, Johnsen, E. B., Oslo: Scandinavian University Press, 23

²³⁵ Crismore, A. (1989), Rhetorical Form, Selection and Use of Textbook, U: *Language, Authority and Criticism : Readings on the School Textbook*, De Castell, S. Luke, A. , Luke, C (ur.), London: The Falmer Press, 137

²³⁶ Chall, J. S., Conard, S. S. (1991), *Should Textbooks Challenge Students. The Case for Easier or Harder Textbooks*. New York: Teachers College Press, 82-83.

²³⁷ Usp. Gopinathan, S. (1989), And Shall the Twain Meet? Public and Private Textbook Publishing in the Developing World, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P. and Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 86

Kako bismo definirali poželjan udžbenik moramo uzeti u obzir moguću i već istaknutu različitost pogleda na isti. Objedinimo li ih, možemo reći da je poželjan udžbenik onaj koji uzima u obzir znanstveno utemeljene interese, vrijednosti i ideologije društva, koji odgovara recentnijim znanstvenim dostignućima predmeta kojem je namijenjen te zadovoljava propisane aspekte vezane za sadržaj i dizajn udžbenika kao i didaktičko-metodičke tendencije i inovacije.²³⁸ Drugim riječima, poželjan udžbenik je onaj koji:

1. prati odgovarajuće znanstvene i zakonske postavke vezane za proces nastanka udžbenika,
2. ima kvalitetan, potpun i zanimljiv sadržaj,
3. ima odgovarajući udžbenički instrumentarij koji ispunjava didaktičko-metodičke kriterije te
4. olakšava procese poučavanja i učenja.

Zasigurno je svaki od istaknutih aspekata udžbenika vrlo bitan, ali nas oni, ujedno, potiču da se zapitamo je li poželjan udžbenik puno više od navedenog zadovoljavanja odgovarajućeg didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija te sistematičnog prikaza onoga što su nastavnici i učenici usvojili te što još trebaju usvojiti?²³⁹ Smatramo da jest, zato bismo kao posebne karakteristike poželjnog udžbenika izdvojili nužnu potrebu da udžbenici i:

1. motiviraju,²⁴⁰

²³⁸ Usp. Volkman, H. (1997), *Textbook Analysis. Theories and Challenges*, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 192

²³⁹ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 17

²⁴⁰ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17; Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 23; Riley, M. (2001), „*History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*“. Joint Programme of Co-operation Between the European Commission and the Council of Europe to Strengthen Democratic Stability in North Caucasus. Dombay, Karachaevo-Cherkesskaya Republic, Russian Federation, 23-24 travnja 2001, 7. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/RussianFederation/Dombay2001_en.

2. pored obrazovne imaju i odgojnu ulogu.²⁴¹

Već smo istaknuli kako je motivacija jedan od važnijih faktora nastavnog procesa stoga je neizbježno govoriti i o motivacijskom aspektu udžbenika. S druge strane, preciziranje njegovih mogućih motivacijskih čimbenika nije niti malo zahvalan posao imamo li u vidu, već više puta isticane, brojne faktore koji izravno ili neizravno utječu na nastavni proces.

Pritom nam od velike pomoći nije ni znanstvena literatura koja se bavi udžbeničkom problematikom jer spomenutim čimbenicima ne pridaje preveliku pažnju ili daje djelomične odgovore.

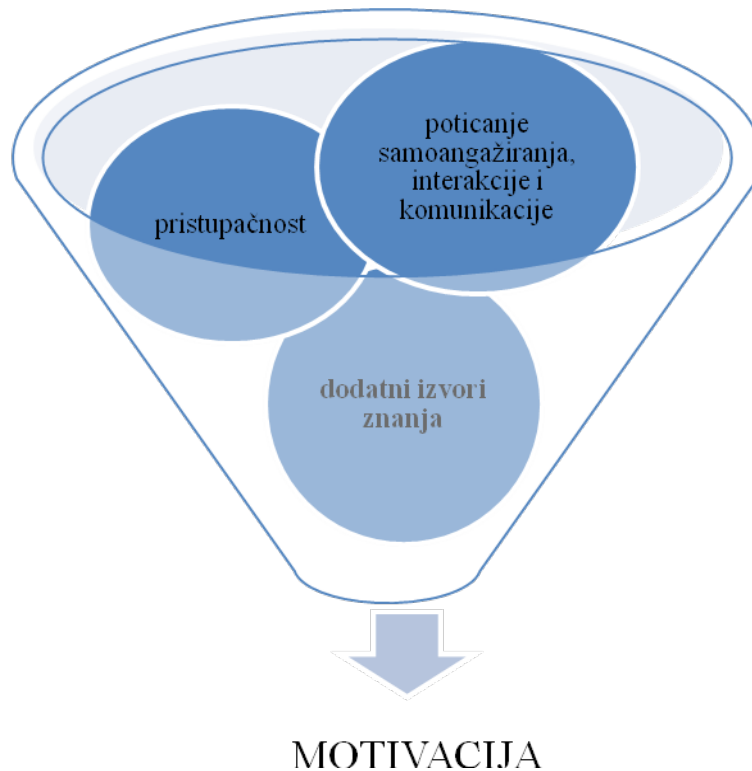
Unatoč rečenom, pokušat ćemo izdvojiti neke od karakteristika udžbenika koje bi mogle pozitivno utjecati na motivaciju učenika, uz napomenu kako one, zasigurno, nisu potpune i konačne.

[pdf](#) (3. rujna 2011); Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011);

Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011);

²⁴¹ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 27
Jacobmeyer, W. (1990), *International Textbook Research*. Göteborg: Göteborgs Universitet, 9; Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19; Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 17; Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011);

Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)



Dijagram 7. Karakteristike udžbenika koje mogu utjecati na motivaciju učenika

Kako smo i prikazali dijagramom, smatramo kako će udžbenik, u prvom redu, pozitivno utjecati na motivaciju ako je pristupačan učenicima, odnosno ako pruža jasno strukturirane faze u procesu učenja, te ako je prilagođen učenikovim mogućnostima,²⁴² ako potiče učenikovo samoangažiranje, točnije želju za samostalnim istraživanjem i produbljivanjem znanja i sposobnosti, te ako pruža učenicima mogućnost definiranja vlastitih ciljeva aktivnog učenja, odnosno samoučenja.²⁴³ Pored toga, udžbenik može aktivirati motivacijske procese

²⁴² Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21; Schnack, K. (1995), *Educational Texts in the Light of General Didactics*, U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 30

²⁴³ Williams, Y.R. (2009), *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 29; Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 27

kod učenika ako sadrži valjana i atraktivna nastavna sredstva, odnosno izvore znanja,²⁴⁴ poput edukacijskih internetskih stranica, isječaka iz novina, stripova ili karikatura kojima se, između ostaloga, mogu potaknuti različiti misaoni procesi poput razumijevanja, analiziranja, zaključivanja. Također, smatramo kako će motivirajuće na učenike djelovati udžbenik koji im omogućava samostalan rad ili kojim se inzistira na interakciji, suradnji i komunikaciji među učenicima²⁴⁵ jer se time otvara mogućnost učenicima za onim što oni cijene i prihvaćaju, a to je autonomija, samostalno promišljanje, donošenje zaključaka i izražavanje vlastitih stavova i razmišljanja.²⁴⁶

Razmatrajući odgojnu ulogu udžbenika poći ćemo od činjenice da se škola definira kao odgojno-obrazovna ustanova, čime se naglašava jednaka važnost kako procesa obrazovanja tako i procesa odgoja učenika, premda se potonje u praksi često zanemaruje.²⁴⁷ Razloge tome treba tražiti u sadržajno prenatrpanim nastavnim programima, nedovoljnoj posvećenosti nadležnih državnih institucija odgojnoj ulozi škole kao i u neadekvatnoj izobrazbi nastavnika u kojoj se naglasak stavlja na prenošenje sadržaja.²⁴⁸ Pitanjem odgoja, odnosno onoga što

²⁴⁴ Usp. Riley, M. (2001), „*History Teaching in Secondary Schools: Teacher Training and History Textbooks*“. Joint Programme of Co-operation Between the European Commission and the Council of Europe to Strengthen Democratic Stability in North Caucasus. Dombay, Karachaevo-Cherkesskaya Republic, Russian Federation, 23-24 travnja 2001, 7. Dostupno na:

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/RussianFederation/Dombay2001_en.pdf (3. rujna 2011); Usp. Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 145-146; Jurić, V. (2004), Može li udžbenik podržati otvorenost nastave, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 58; Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 18; Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 24

²⁴⁵ Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Skandinavian University Press, 25; Läänemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 31

²⁴⁶ Usp. Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., Vicentini, M. (2007), Classroom Discussion and Individual Problem-Solving in the Teaching of History: Do Different Instructional Approaches Affect Interest in Different Ways?, *Learning and Instruction*, 17 (6), 635-657

²⁴⁷ Vican, D. (2004), Odgojna strana udžbenika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 129

²⁴⁸ Spajić-Vrkaš, V. (2002), *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj. Izvješće*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, 85

odgoj predstavlja i obuhvaća, bavile su se i bave se mnoge znanosti, sukladno svojim teoretskim polazištima, poput filozofije, pedagogije, psihologije, antropologije. Mi ćemo ovdje odgoj promatrati kao proces u kontekstu nastave, dajući mu kao svrhu poticanje razvoja određenog sustava vrijednosti kod učenika.

Znanstveni teoretičari definiraju vrijednosti na različite načine. Okvirno bismo ih mogli definirati kao vodeće duhovne i moralne ili etičke principe po kojima zajednica nastoji živjeti.²⁴⁹ U načelu, znanstvena teorija nudi dva pristupa pojmu vrijednosti. Prema prvom, postoje različite vrste vrijednosti poput moralnih, socijalnih, kulturnih, političkih dok drugi polazi od toga da sve vrijednosti možemo odrediti kao moralne.²⁵⁰ Bez obzira koji pristup smatrali ispravnijim, važnija je činjenica da je proces stjecanja vrijednosti za mlade ne samo važan, nego i nužan. Vrijednosti čine, formiraju i usmjeravaju čitav život pojedinca jer, između ostaloga, pomažu pri razumijevanju funkcioniranja svijeta, pronalaženju dubljeg značenja različitih događaja i problema, razvijaju kritičko razmišljanje,²⁵¹ potiču razvoj osobne i socijalne odgovornosti pojedinca i sl.²⁵² U procesu prenošenja vrijednosti na mlade sudjeluje prije svega obitelj te brojne institucije poput škola, vjerskih zajednica, različitih udruga i organizacija.²⁵³ Pritom se škola, posebice radi svog odgojno-obrazovnog karaktera, smatra jednom od najodgovornijih institucija kada je riječ o prenošenju vrijednosti na mlade, a jasno je da u tome udžbenici imaju svoje mjesto i funkciju.

²⁴⁹ Usp. Crick, R. D. (2002), *Transforming Visions. Managing Values in Schools*. London: Middlesex University Press, 9

²⁵⁰ Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Brezincki, B. (2003), *Values Education Study: Literature Review. Values Education Study – Final Report*. Melbourne: Curriculum Corporation, 170. Dostupno na: http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/ves/ves_report.pdf (10. rujna 2011)

²⁵¹ Crick, R. D. (2002), *Transforming Visions. Managing Values in Schools*. London: Middlesex University Press, 117-120

²⁵² Aspin, D. N., Chapman, J. D. (2007), *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordecht: Springer, 3

²⁵³ Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Brezincki, B. (2003), *Values Education Study: Literature Review. Values Education Study – Final Report*. Melbourne: Curriculum Corporation, 171. Dostupno na: http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/ves/ves_report.pdf (10. rujna 2011)

Znanstvena literatura izdvaja dva pristupa posredovanju vrijednosti, preskriptivan i deskriptivan. Preskriptivan pristup poznat je pod nazivom odgoj karaktera (eng. *character education*) i njime se polazi od toga da postoje univerzalne vrijednosti koje se trebaju otvoreno i direktno posredovati mladima, a odgovornost za isto pripada prije svega školi i nastavnicima.²⁵⁴ Drugi pristup je deskriptivni ili kognitivno razvojni pristup (eng. *cognitive–developmental*), a njegova se glavna postavka temelji na činjenici da će se određene vrijednosti najbolje razviti kod učenika ako ih se potakne na samostalno djelovanje i razmišljanje.²⁵⁵ Pođemo li od kompleksnosti nastavnog procesa koji ne dopušta da ga se uokviri unutar jedne teorije ili pristupa, smatramo kako je potrebno razmišljati o primjenjivanju oba spomenuta načina posredovanja vrijednosti u nastavi, odnosno u udžbenicima, jer svaki od njih ima stanovite prednosti.

Primjerice, određivanje univerzalnih vrijednosti ograničava mogućnost da različiti nastavni predmeti ističu različite vrijednosti,²⁵⁶ na najmanju moguću mjeru suzbija se česta pojava da autori udžbenika i/ili nastavnici prenose vlastite sustave vrijednosti više ili manje svjesno na učenike²⁵⁷ te se pomaže učenicima da prilagode vlastiti sustav vrijednosti onim općeprihvaćenim društvenim te tako, u konačnici, brže i lakše ostvare vlastite ciljeve. S druge strane, važnost primjenjivanja drugog pristupa u udžbenicima ogleda se u potrebi da učenici budu u stanju samostalno kritički promišljati i stvarati vlastite sudove o tome koje vrijednosti

²⁵⁴ Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Brezincki, B. (2003), *Values Education Study: Literature Review. Values Education Study – Final Report*. Melbourne: Curriculum Corporation, 176. Dostupno na: http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/ves/ves_report.pdf (10. rujna 2011)

²⁵⁵ Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Brezincki, B. (2003), *Values Education Study: Literature Review. Values Education Study – Final Report*. Melbourne: Curriculum Corporation, 178. Dostupno na: http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/ves/ves_report.pdf (10. rujna 2011)

²⁵⁶ Magnússon, P. (2010), The Teacher, the History Text and Values, U: *Opening the Mind of Drawing Boundaries. History Texts in Nordic Schools*, Helgason, B., Lässig, S. (ur.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 219. Kod poučavanja povijesti najčešće se kao vrijednost ističe empatija Hawkey, K., Morgan, C. (2005) Teaching „The Romans“ in an English Primary School Context, U: *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Morgan, C. (ur.), Bern: Peter Lang, 46; Barton, C. K., Levstik, L. S. (2004), *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 206-241; Cunningham, D. L. (2009), An Empirical Framework for Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students, *Journal of Curriculum Studies*, 41 (5), 679-709

²⁵⁷ Magnússon, P. (2010), The Teacher, the History Text and Values, U: *Opening the Mind of Drawing Boundaries. History Texts in Nordic Schools*, Helgason, B., Lässig, S. (ur.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 220

bi njima s obzirom na spol, dob, vjersku pripadnost i društvo u kojem žive bile primarne, a ne da automatski prihvaćaju one određene, odnosno „nametnute“. Ukratko, imamo li u vidu poželjan udžbenik, stajališta smo kako bi u istom trebala biti objedinjena oba pristupa, odnosno zastupljene one vrijednosti koje se odrede kao univerzalne, ali tako da se učenike potakne na kritičko promišljanje i propitkivanje istih.²⁵⁸

Posredovanje u prenošenju vrijednosti je dugotrajan proces koji je nužno provoditi kontinuirano i na različite načine tijekom čitavog procesa školovanja. Udžbenicima se, primjerice, vrijednosti mogu posredovati tako da se različitim metodama i nastavnim sredstvima pobudi kod učenika osjećaj za posjedovanjem već određenog sustava vrijednosti, da ih se potakne da primjene stečene vrijednosti u svakodnevnom životu kao i da uspostave veze između vrijednosti koje su usvojili i vlastitog životnog iskustva.²⁵⁹

S obzirom na rečeno, nameće nam se pitanje koje bi to bile temeljne ili univerzalne vrijednosti²⁶⁰ koje bi trebalo njegovati u školskim udžbenicima? Na isto je teško dati točan i potpun odgovor jer bi, vjerojatno, različite institucije poput obitelji, škole ili vjerske zajednice pa i pojedinci, dali drugačiji odgovor na postavljeno pitanje. Mi ćemo svoj odgovor potražiti u zakonskoj regulativi vezanoj za udžbenike kao i u međunarodnim preporukama po pitanju istog. U kontekstu rečenog, prvenstveno treba reći da se temeljne vrijednosti pojedine države mogu iščitati iz njezinog ustava. Tako su u *Ustavu Republike Hrvatske* kao vrijednosti istaknute: „Sloboda, jednakost, nacionalna ravnopravnost i ravnopravnost spolova, mirotvorstvo, socijalna pravda, poštivanje prava čovjeka, nepovredivost vlasništva, očuvanje

²⁵⁸ O povezivanju preskriptivnog i deskriptivnog pristupa pisali su Veugelers, W. (2000), Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52 (1), 37-46; Merry, M. S. (2005), Indoctrination, Moral Instruction, and Nonnational Beliefs: A Place for Autonomy? *Educational Theory*, 55 (4), 399-420

²⁵⁹ Crick, R. D. (2002), *Transforming Visions. Managing Values in Schools*. London: Middlesex University Press, 108

²⁶⁰ Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Brezincki, B. (2003), *Values Education Study: Literature Review. Values Education Study – Final Report*. Melbourne: Curriculum Corporation, 171. Dostupno na: http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/ves/ves_report.pdf (10. rujna 2011)

prirode i čovjekova okoliša, vladavina prava i demokratski višestranački sustav.²⁶¹ Na temelju *Ustava* i njegovih odredbi nastaje sva druga zakonska regulativa.

Isto vrijedi i kada je u pitanju ona vezana za udžbenike. Tako se u *Zakonu o udžbenicima* navodi kako se „neće odobriti udžbenik čiji je sadržaj protivan *Ustavu Republike Hrvatske*, a neprimjeren osobito u pogledu ljudskih i manjinskih prava, temeljnih sloboda i odnosa među spolovima, te odgoju za demokratsko društvo.“²⁶² Primjer *Zakona o udžbenicima* s obzirom na isticanje *Ustavom* izdvojenih vrijednosti u određenoj mjeri slijede i ostali zakonski propisi koji direktno utječu na proces stvaranja udžbenika, poput *Udžbeničkog standarda* te *Nastavnih programa pojedinih predmeta*,²⁶³ ali isti ne idu dalje od pukog nabrojanja spomenutih. Analiziramo li, primjerice, *Udžbenički standard*, konkretno njegov dio Etički zahtjevi i standardi u kojem se spominju vrijednosti, možemo uočiti kako isti dodatno ne pojašnjava donesene odredbe čime ostavlja prostora različitim interpretacijama. Primjerice, odredba da bi udžbenik trebao „njegovati hrvatski nacionalni identitet“²⁶⁴ ne nadopunjuje se pojašnjenjem što je to hrvatski nacionalni identitet i što se pod njime točno pretpostavlja ili što on obuhvaća.

²⁶¹ Narodne novine (2010), *Ustav Republike Hrvatske*. Zagreb: Narodne novine, br. 85, čl. 3

²⁶² Narodne novine (2001), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 117, čl. 3. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1958.htm> (5. rujna 2011); Narodne novine (2006), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 3. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

²⁶³ U Nastavnom programu za gimnazije iz povijesti se navodi kako je „krajnji cilj nastave povijesti ...da se pomoću povijesnih sadržaja, aktivnim radom na njima odgoje građani korisni zajednici: zreli, otvoreni... društveni, odgovorni, sućutni...čovječni...opredijeljeni za demokraciju i pravnu državu, slobodoljubivi i miroljubivi...građani koji neće biti otuđeni od društva i koji se neće ustručavati dati svoj doprinos razrješenju zajedničkih problema, od mjesnih do svjetskih“ (*Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 117) Za napomenuti je da gimnazijski Nastavni programi za druge predmete ne naglašavaju kao jedan od svojih ciljeva odgoj kroz prenošenje vrijednosti niti posebno ističu pojedine vrijednosti.

²⁶⁴ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

Bitno je istaknuti kako je primjetno sve jače i veće djelovanje i izdavaštvo vladinih i nevladinih organizacija i tijela kako u Hrvatskoj²⁶⁵ tako i onih međunarodnih koje se bave proučavanjem, definiranjem i usustavljivanjem brojnih vrijednosti poput očuvanja ljudskih prava, demokracije i mira, nacionalnog identiteta, prava manjinama. Uvažavanje i prihvaćanje njihova djelovanja, osobito međunarodnih organizacija, smatramo vrlo važnim zbog toga što smo dio kontinuiranog procesa integracije Europe na svim poljima pa bi tako trebalo biti i na onom odgojno-obrazovnom.²⁶⁶ Najviše preporuka po pitanju vrijednosti donosi međunarodna organizacija UNESCO²⁶⁷ (engleski: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*; hrvatski: Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu) i one najčešće postaju podržane i prihvaćene u većini država članica pa bi isto trebalo vrijediti i za Hrvatsku.²⁶⁸ Tako je, primjerice, UNESCO sastavio poseban vodič kojim se preciziraju vrijednosti koje bi trebalo njegovati kroz udžbenike, poput samopoštovanja, poštivanja drugih, brige o okolišu, predanosti miru i pravdi, otvorenosti u smislu prihvaćanja različitih izvora informacija, ljudi i događaja, empatije i solidarnosti.²⁶⁹

Usporedimo li isti s Etičkim standardima i zahtjevima u *Udžbeničkom standardu* možemo zaključiti kako se vrijednosti koje potonji navodi kao obavezne ne podudaraju u potpunosti s preporukama spomenute međunarodne organizacije. U *Udžbeničkom standardu* se, primjerice, ne spominje samopoštovanje, briga o okolišu i prihvaćanje različitih izvora informacija, kao što se nigdje izrijekom ne ističu vrijednosti empatije i solidarnosti što navodi

²⁶⁵ Centar za ljudska prava, Vladinog ureda za ljudska prava, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Centar za mir, nenasilje i ljudska prava itd.

²⁶⁶ Pingel, F. (2001), *New Structures for a Medium in the State of Change*, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 24

²⁶⁷ Pored UNESCO-a međunarodne organizacije koje se bave pitanjima obrazovanja te po tom pitanju donose određene rezolucije i preporuke su Europska komisija, Vijeće Europe, OECD (eng.: Organisation for Economic Co-operation and Development, hrv.: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj)

²⁶⁸ Hrvatska je službeno postala članicom UNESCO-a 1992. godine

²⁶⁹ Usp. *Guidelines and Criteria for the Development Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and Other Educational Materials in International Education in Order to Promote an International Dimension in Education (1991-1995)*, Paris: UNESCO, 9-11. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf> (10. rujna 2011)

na zaključak kako se unatoč naporima da se po pitanju odgoja i obrazovanja usuglasimo s Europom, nije puno toga učinilo s obzirom na konkretnu realizaciju jer bi se ista ponajprije mogla i trebala iščitati iz zakonske regulative.

Na koncu, smatramo da je, prije svega, primarno i nužno odrediti univerzalne vrijednosti koje bi valjalo poučavati u školama i ugrađivati u udžbenike. One bi trebale predstavljati spoj europskih zaključaka i odredbi te nacionalnih načela i interesa po pitanju vrijednosnog sustava. Pri uspostavljanju univerzalnih vrijednosti moralo bi se imati u vidu i kako se one ne mogu jednom zauvijek odrediti, već da se one uvijek mogu i trebaju mijenjati ili nadograđivati u skladu s promjenama unutar vlastite države, društva i svijeta u kojem živimo.

Unatoč utvrđenim brojnim manjkavostima koje se javljaju kada je u pitanju poučavanje vrijednosti, polazeći od činjenice kako bi nastavnici trebali biti, i jesu, moralni ljudi kojima je stalo do toga da učenici ne samo nauče, nego i ponesu sa sobom nakon školovanja određene vrijednosti,²⁷⁰ vjerujemo kako poučavanje istih pronalazi svoje mjesto, u većoj ili manjoj mjeri, unutar nastavnog procesa.

2.5. Proces nastanka, odobrenja i selekcije udžbenika

Pored već utvrđene činjenice da je udžbenik vodič pri didaktičko-metodičkom strukturiranju nastavnog procesa i osnovni izvor informacija o predmetu kako za učenika tako i za nastavnika²⁷¹ istraživanje o uporabi udžbenika provedeno u Ujedinjenom Kraljevstvu i Ujedinjenim Američkim Državama pokazalo je kako učenici u osnovnim i srednjim školama provedu od 70 do 90 posto svoga vremena s udžbenikom te ga se zato, generalno, smatra

²⁷⁰ Crick, R. D. (2002), *Transforming Visions. Managing Values in Schools*. London: Middlesex University Press, 3

²⁷¹ Usp. American Textbook Council (1994-95). *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 9

najefektivnijim i najisplativijim sredstvom za učenje i poučavanje.²⁷² Stoga ne čudi činjenica da sadržaj udžbenika treba biti organiziran i reguliran zakonskim odredbama te da udžbenici prije nego što se odobre za upotrebu u školama prolaze dugi i složen put od planiranja, pisanja, uređivanja do objavljivanja i, na koncu, nastavnikova odabira.²⁷³

Pri prikazu nastanka, odobrenja i selekcije udžbenika konzultirat ćemo se, pored zakonskih odredbi, i sa znanstvenom literaturom koja ima što reći po pitanju tko bi i na koji način trebao pisati udžbenike, tko i na koji način vrši evaluaciju i odobravanje udžbenika te kako nastavnici provode selekciju i konačni odabir udžbenika koji će se koristiti u nastavi. Smatramo kako čimbenici koji utječu na proces nastanka, odobrenja pa i selekcije udžbenika određuju udžbenik u svakom pogledu pa i onom didaktičko-metodičkom.

2.5.1. Proces nastanka udžbenika

Biti autor ili koautor udžbenika nije nimalo jednostavan posao. Proces nastanka udžbenika je interdisciplinaran postupak koji uključuje filozofiju, psihologiju, sociologiju, pedagogiju, didaktiku i metodiku, ekonomiju te nadasve znanstvena područja koje udžbenik interpretira.²⁷⁴ Autori udžbenika na sebe preuzimaju težak zadatak - zadovoljiti zakonske odredbe države, nastavnike, učenike, roditelje pa i širu javnost. Pored toga što se trebaju pridržavati propisanih zakonskih odredbi, autori trebaju imati u vidu da je udžbenik namijenjen radu s učenicima i stoga moraju paziti na četiri esencijalne karakteristike udžbenika, a to su: razumljiva vanjska struktura, uvjerljiva unutarnja struktura, dovoljan broj dodatnih izvora znanja za učenike kao i recentnijih referenci za nastavnike te vođenje računa o obrazovnoj i odgojnoj ulozi udžbenika.

²⁷² Neumann, H. P. (1989), *Publishing for Schools in France, the Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and United States*, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P. and Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 116

²⁷³ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 8

²⁷⁴ Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press, 21

Pod razumljivom vanjskom strukturom udžbenika podrazumijevaju se: jednostavan raspored, jasno uređeni i označeni nastavni materijali, informativan sadržaj, registar bitnih pojmova te stručne reference. Uvjerljiva unutarnja struktura, s druge strane, predstavlja organizaciju sadržaja, odnosno njegovu podjelu na teme, cjeline i jedinice.²⁷⁵

„Mnogi se aspekti trebaju uzeti u obzir prilikom sastavljanja udžbenika: sadržaj, formiranje vrijednosti, motivacijski elementi, pristupačnost, ilustracije....“²⁷⁶

Iako je kod nas zakonski okvirno propisan proces i pravila stvaranja, odobravanja i selekcije udžbenika, nije propisano i tko može, odnosno tko je kvalificiran, biti autor udžbenika. Najčešće je slučaj da su autori udžbenika pojedinci ili dvojica autora, vrlo rijetko timovi ljudi, odnosno, preciznije, multidisciplinarni timovi stručnjaka sastavljeni od znanstvenih istraživača, nastavnika praktičara, predstavnika obrazovnog sistema, roditelja te drugih eksperata poput lingvista i pedagoga s obzirom na već naglašavanu činjenicu da stvaranje udžbenika zahtijeva kako stručan, tako i pedagoški, psihološki, didaktičko-metodički pa i umjetnički rad.²⁷⁷

S obzirom na važnost uloge autora udžbenika, u literaturi se mogu pronaći specificirane vještine i sposobnosti koje bi autori trebali posjedovati. Uz izdržljivost i ustrajnost, jer pisanje udžbenika iziskuje mnogo vremena, autori udžbenika bi morali imati vještine skiciranja te jasan i precizan stil, a pored stručnih znanja o predmetu za koji sastavljaju udžbenik, i ona pedagoška kao što su nastavno iskustvo, sposobnost procjene razine i složenosti udžbenika kako bi isti bio u skladu s kvalifikacijama i potrebama nastavnika te sociološkim i kulturnim karakteristikama učenika.

²⁷⁵ Usp. Volkmann, H. (1997), *Textbook Analysis. Theories and Challenges*, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 196

²⁷⁶ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 16

²⁷⁷ Usp. Slater, J. (1996), *Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational research Workshop of History and Social Studies*, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol. 1., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 187

Autori udžbenika bi također trebali biti spremni prihvatiti kritičnost i objektivno raspravljati o prednostima i nedostacima vlastitog udžbenika, te biti u stanju surađivati posebice s ilustratorima, dizajnerima i izdavačima te na koncu biti sposobni imati u vidu i financijsku stranu izdavanja udžbenika.²⁷⁸ Zadovoljavaju li naši autori udžbenika istaknute kriterije trebalo bi empirijski istražiti, ali zato možemo tvrditi da je stanje kod nas sljedeće - ako postoji potreba izdavača, svatko onaj tko iskaže volju te ima adekvatno fakultetsko obrazovanje može biti autor udžbenika. Također, niti u svijetu ne postoji praksa dodate edukacije za autore, čak ni u obliku „tečajeva ili radionica“²⁷⁹ te „pisanje udžbenika nije dio kolegija ili sveučilišnog nastavnog plana, ne daje mu se mnogo medijske pažnje i potpore kao što ne postoje posebne stipendije koje bi omogućile edukaciju budućih autora udžbenika, niti posebna priznanja ili nagrade za najuspješnijeg autora udžbenika.“²⁸⁰

Uz autora jednu od važnijih uloga, unutar spomenutog tima, ima likovno-grafički urednik udžbenika s obzirom na činjenicu da se izgled današnjih udžbenika sve više orijentira prema atraktivnosti koja bi primarno zadovoljila učenike.²⁸¹ Likovno-grafički urednik ne samo da mora biti stručnjak na svom polju, nego isto tako treba biti upućen u teoriju nastave kao i u određene obrazovne i odgojne aspekte udžbenika ako ima za cilj stvoriti visoko kvalitetan udžbenik s jasnim, detaljnim, provokativnim i informativnim vizualnim instrumentarijem.²⁸²

Uz autora i likovno-grafičkog urednika, veliku odgovornost za konačno oblikovanje udžbenika ima urednik koji, između ostaloga, određuje izgled naslovnice, format i veličinu

²⁷⁸ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 21

²⁷⁹ Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press, 246

²⁸⁰ Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press, 246

²⁸¹ Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 237

²⁸² Usp. Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 15

udžbenika, vrstu papira,²⁸³ dok odgovornost za zadnju fazu, koja se odnosi na prezentaciju udžbenika javnosti te prodaju istog, preuzimaju izdavačke kuće.

2.5.2. Proces odobrenja udžbenika

U mnogim je državama, pa tako i u Hrvatskoj, prvi uvjet za odobrenje udžbenika provjera njegove usklađenosti s propisanim *Nastavnim planom i programom*, te nakon toga s ostalom zakonskom regulativom. Kod nas se od 2003. godine posebna pažnja posvećuje i usklađenosti udžbenika s *Udžbeničkim standardom* koji je nastao na temelju odredbe *Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* iz 2001. godine. Koliko je takva uvriježena praksa dobra uvidjet ćemo kada budemo detaljnije razlagali zakonsku regulativu koja se tiče udžbenika kao i samom analizom udžbenika. Ovdje ćemo samo istaknuti da zakonska regulativa ne bi smjela biti jedino polazište prilikom odobravanja udžbenika, već bi se trebala uzimati u obzir i recentnija znanstvena dostignuća, posebice na području pedagogije, didaktike i metodike te novih tehnologija što bi, sigurni smo, u konačnici pridonijelo i inovativnostima u procesima poučavanja i učenja.²⁸⁴

U literaturi se mogu pronaći tri postojeće generalne politike odobravanja udžbenika. Tako udžbenike mogu odobravati državne službe ili agencije, pod pokroviteljstvom nadležnog ministarstva, koje tako postaju odgovorne za sve izdavačke aktivnosti te na koncu i za udžbeničku proviziju. Druga opcija je da izdavanje i tiskanje, ili ponekad oboje, budu u rukama privatnih izdavača, a pri tom su vladine agencije odgovorne za planiranje provizije

²⁸³ Usp. Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 9-10; Read, A. (1989), The Design of Textbook Projects, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P. and Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 45

²⁸⁴ Usp. Horsley, M., Lambert, D. (2001), The Secret Garden of Classroom and Textbooks: Insights from Research on the Classroom Use of Textbooks, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 10

udžbenika, razrađivanje rukopisa i distribuciju. Trećim se modelom tiskanje i distribucija udžbenika prepušta privatnim izdavačima, dok Ministarstvo obrazovanja preuzima njegovo planiranje i razrađivanje.²⁸⁵ Koji će od navedenih modela biti preuzet ovisi o politici, socio-ekonomskom stanju te razvijenosti i potrebama obrazovnog sustava pojedine države. Kod nas je praksa da su nakladnici, ako imaju odobrenu licencu od Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, odgovorni za priređivanje, cijenu i distribuciju udžbenika. S druge strane, Ministarstvo, konkretno njegovo izabrano stručno povjerenstvo, odobrava udžbenike i pušta ih u upotrebu.

Očito je, dakle, da stručno povjerenstvo ima vrlo važnu ulogu u procesu odobravanja udžbenika, stoga je i sastav ovog povjerenstva vrlo bitan. Znanstvena literatura navodi preporuke za sastavljanje spomenutog te ističe kako bi ono trebalo imati stručnjake obrazovnih instituta ili centara, nastavnike praktičare, ali i inspektore, savjetnike te ostale koji su odgovorni za provođenje nastave u praksi. Također bi, pored istaknutih, u stručnim povjerenstvima trebali sjediti i sveučilišni profesori i financijski savjetnici, koji bi pružili informacije i preporuke u skladu s procjenom potreba, te predstavnici izdavačkih kuća.²⁸⁶

Naša je praksa, što je i propisano *Zakonom o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*, stručno povjerenstvo sastavljeno od pet članova - znanstvenika (stručnjaka za nastavni predmet), metodičara te tri stručnjaka praktičara iz nastavnog predmeta.²⁸⁷ Njihova uloga je procijeniti da li je udžbenik u skladu s propisanom zakonskom regulativom, točnije *Nastavnim programom i Udžbeničkim standardom*.²⁸⁸ Stručno povjerenstvo za određivanje usklađenosti

²⁸⁵ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 43

²⁸⁶ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 46

²⁸⁷ Narodne novine (2001), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 117, čl. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1958.htm> (5. rujna 2011); Narodne novine (2006), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

²⁸⁸ Narodne novine (2001), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 117, čl. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1958.htm> (5. rujna 2011); Narodne novine (2006), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 7. Dostupno na:

udžbenika s *Nastavnim programom* vezanim za pojedini predmet te *Udžbeničkim standardom* uzima u prosjeku nekoliko mjeseci. Ako udžbenici nisu zadovoljili sve propisane kriterije spomenuto povjerenstvo šalje udžbenike na doradu uz pismena objašnjenja. Ako autor (ili autori) ispravi sugerirane pogreške, udžbenik se odobrava za upotrebu, odnosno u obratnom slučaju odbija.

Sličnu praksu odobravanja udžbenika na temelju rada stručnog povjerenstva ima i Njemačka. U Njemačkoj su glavni kriteriji evaluacije udžbenika njegova usklađenost s Kurikulumom,²⁸⁹ kvalitetna uporaba suvremenih dostignuća didaktike, pedagogije, znanstvenih otkrića i metodologije pojedinog predmeta, izgled, odnosno kvaliteta prezentacije i čitljivost udžbenika, te njegova konačna cijena.²⁹⁰ Pored prikazanog modela postoji i potpuno drugačija, mogli bismo reći liberalnija, praksa odobravanja udžbenika. Tako, primjerice, u Francuskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu škole i nastavnici tradicionalno imaju pravo napraviti vlastitu selekciju s liste koju pravi i izdaje izdavač udžbenika, a koja nije prošla prethodno odobrenje nadležnih državnih tijela, odnosno njihovih povjerenstava.²⁹¹

<http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

²⁸⁹ Postoje različite definicije kurikuluma. Jedna od njih definira kurikulum kao „pedagoški pojam koji obuhvaća definirane ciljeve i sadržaje učenja, metode, situacije i strategije, te načine evaluacije“ (Bognar, L., Matijević, M. (2005) Mali rječnik didaktičkih pojmova, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 401). Isto tako kurikulum se definira kao „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti.“ (Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma, U: *Kurikulum*, Previšić, V., (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 15-37). U Hrvatskoj se prvi Nacionalni okvirni kurikulum službeno donosi 2010.godine i definira se kao „temeljni dokument u kojemu su prikazane sastavnice kurikulumskoga sustava: vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrjednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma“ (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 11).

²⁹⁰ Usp. Neumann, H. P. (1989), Publishing for Schools in France, the Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and United States, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P., Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 118-119

²⁹¹ Neumann, H. P. (1989), Publishing for Schools in France, the Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and United States, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P., Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 116

Kod nas se, nerijetko, mogu čuti kritike na račun odobrenih udžbenika, posebice po pitanju njihova sadržaja, ali i didaktičko-metodičkog oblikovanja.²⁹² Time se ne kritiziraju samo autori istih, već i stručna povjerenstva za odobravanje udžbenika, kao nedovoljno pripremljeni, odnosno nedovoljno osposobljeni za postavljene zadatke. Članovi stručnih povjerenstava najčešće se pravdaju činjenicama da im je dano premalo vremena za opsežan proces procjene udžbenika te da se često suočavaju s različitim pritiscima, od onih političkih do onih upućenih od utjecajnijih izdavača ili autora.

Kako bi se reducirale navedene, više ili manje opravdane, kritike s jedne i s druge strane, prije svega treba osigurati da stručna povjerenstva budu sastavljena od pojedinaca koji su dokazano najkompetentniji na znanstvenom, ali i praktičnom polju predmeta čiji udžbenik procjenjuju, a njihov bi konačan rad i zaključci vezani za odobravanje udžbenika trebali biti transparentni i javno prezentirani. Također se rješenje spomenutom može pronaći u organiziranim edukacijskim treninzima, kako za sastavljače udžbenika tako i za pojedine članove stručnih povjerenstava, kao i u uspostavljanju boljih mehanizama komunikacije između nastavnika, znanstvenika i izdavača udžbenika.²⁹³

Naše je stajalište da najobjektivniju procjenu udžbenika unatoč različitim polazištima, a zahvaljujući zajedničkom cilju uspostavljanja boljeg i zanimljivijeg procesa poučavanja i učenja, mogu dati nastavnici i učenici.²⁹⁴ Nastavnici će tako prilikom procjenjivanja i ocjenjivanja udžbenika imati u vidu zakonske preporuke, učenike kojima predaju i olakšavanje procesa poučavanja i učenja pazeći na kvalitetnu didaktičko-metodičku

²⁹² Bežen, A. (2004), Put do izvrsnog udžbenika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 62

²⁹³ Usp. Crismore, A. (1989), Rhetorical Form, Selection and Use of Textbooks, U: *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, De Castell, S., Luke, A., Luke, C. (ur.), London: The Falmer Press; London, 133

²⁹⁴ Slater, J. (1996), Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational Research Workshop of History and Social Studies, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol.1., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 186

opremljenosti udžbenika,²⁹⁵ dok će učenici procjenjivati zanimljivost, atraktivnost i dinamičnost udžbenika i najbolje ocijeniti onaj udžbenik koji olakšava procese učenja.

Povratna informacija o udžbeniku od nastavnika i učenika mogla bi se dobiti ako bi se prihvatila praksa njegova slanja, prije procedure odobrenja, na probnu upotrebu u školu.²⁹⁶ Ispitivanjem stavova glavnih aktera nastavnog procesa (upitnikom, anketom ili intervjuom) dobili bi se vrijedni podaci koji bi se mogli koristiti za konačan sud o tome treba li korigirati udžbenik ili ga povući iz upotrebe. To, nažalost, kod nas nije praksa, a zašto je tako, ne možemo pouzdano reći. Vjerojatno je jedan od razloga činjenica da bi spomenute probne uporabe udžbenika iziskivalo izdvajanje veće količine novčanih sredstava od strane države ili izdavača, a upitno je koliko su navedeni na ta izdvajanja spremni.

2.5.3. Proces selekcije udžbenika

Već smo isticali činjenicu da se u većini zemalja, pa čak i u onima s tržišno orijentiranom ekonomijom poput SAD-a ili zemalja zapadne Europe, država nastoji umiješati u način reguliranja i kontroliranja, bilo na državnoj ili lokalnoj razini, procesa nastanka i odobrenja, a isto vrijedi i za proces selekcije udžbenika.²⁹⁷ Navedena politika rezultirala je velikim brojem različitih sustava kontrole i politike odobravanja udžbenika. Tako je jedno od istraživanja provedeno unutar država Europske unije pokazalo da se mogu pronaći primjeri da je

²⁹⁵ Usp. Volkmann, H. (1997), *Textbook Analysis. Theories and Challenges*, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 190; Bežen, A. (2004), Put do izvrsnog udžbenika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 69

²⁹⁶ Usp. Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 59
Bežen, A. (2004), Put do izvrsnog udžbenika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 69

²⁹⁷ Usp. Farrell, J. P., Heynman, S. P. (1989), *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*. Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 9

„službeno odobren samo jedan udžbenik, zatim da je odobreno za upotrebu nekoliko udžbenika, a također je zabilježeno postojanje službeno odobrenih i neodobrenih udžbenika; u nekim zemljama se mogu naći samo oni službeno preporučeni udžbenici te na koncu postoje države u kojima privatne izdavačke kuće bez potrebe za službenim odobravanjem izdaju udžbenike.“²⁹⁸

Kod nas se uvriježilo da, na osnovi popisa odobrenih udžbenika koje objavljuje Ministarstvo, nastavnici u školama biraju udžbenik koji će biti u uporabi u nastavi pojedinog predmeta. Ne možemo sa sigurnošću reći kojim se kriterijima nastavnici pri tome vode, ali smatramo kako bi spomenuti proces trebao biti baziran na kriterijima procjene funkcionalnosti udžbenika. Konkretno, prilikom odabira udžbenika trebalo bi se voditi računa o različitosti učenika, vlastitom stilu poučavanja, politici institucije (škole) kao i o materijalno-tehničkoj opremljenosti škole.²⁹⁹ Jedno je istraživanje, provedeno po pitanju izbora kvalitetnog udžbenika, pokazalo kako učenici i roditelji kvalitetnim udžbenikom smatraju onaj koji je, osim na jasne kognitivne aspekte, usmjeren i na poučavanje vrijednosti i osjećaja. Dok, s druge strane, nastavnici žele udžbenik koji je dobro organiziran, sistematičan, informativan, u skladu s ciljevima i čitljiv, manja se važnost pridaje zanimljivosti, stilu ili emotivnom aspektu udžbenika. Unatoč navedenim razlikama, isto je istraživanje pokazalo da je objema grupama zajedničko da žele udžbenik koji je čitljiv, s točnim i recentnim činjenicama te raznobojnim kartama i slikama.³⁰⁰

²⁹⁸ Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 160. Dostupno na:

http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (2. rujna 2011)

²⁹⁹ Usp. Sikorova, Z. (2002), Evaluating Textbooks as Teacher's Activity, U: *Learning and Educational Media*, Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H., Horsley, M. (ur.), The Thirth IARTEM (The International Association for Research on Textbooks and Educational Media). Tartu: Tartu University Press, 85; usp. Volkmann, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 190

³⁰⁰ Usp. Crismore, A. (1989), Rhetorical Form, Selection and Use of Textbooks, U: *Language, Authority and Criticism : Readings on the School Textbook*, De Castell, S., Luke, A., Luke, C. (ur.), London: The Falmer Press; London, 137

Kako smo prethodno istaknuli, kod nas se uvriježila praksa da je konačan odabir udžbenika u rukama nastavnika. Na temelju tog odabira, nadležno ministarstvo izrađuje Katalog udžbenika za predstojeću školsku godinu u koji se uvrštavaju „do tri udžbenika za pojedini nastavni predmet koji su učitelji, odnosno nastavnici, izabrali u najvećim postocima, ali ne manjim od 10 posto, te do tri udžbenika koji su po prvi put odobreni za uporabu, a koji su izabrani u najvećim postocima među novoodabranim udžbenicima“.³⁰¹

Ovdje moramo naglasiti činjenicu koju smo već isticali kada smo govorili o „poželjnom udžbeniku“, a to je da je osim kvalitetno sastavljenog i pomno odabranog udžbenika, vrlo važan i način njegove uporabe u nastavnom procesu. Ta uporaba prvenstveno ovisi o tome jesu li nastavnici prepušteni sami sebi i oslanjanju li se na vlastite strategije i ideje o tome kako koristiti udžbenik³⁰² ili su im za to osigurani svojevrsni edukativni treninzi koji će imati za cilj odgovoriti na pitanja kako učinkovito iskoristiti i upravljati s didaktičko-metodičkim i sadržajnim aspektom udžbenika.³⁰³

Kod nas se nastavnici oslanjaju isključivo na vlastita znanja i stavove kada je u pitanju uporaba udžbenika, što za posljedicu može imati nedostatnu ili neadekvatnu, kako sadržajnu tako i didaktičko-metodičku, interpretaciju udžbenika. Isto bi se moglo promijeniti omogućavanjem adekvatne dodatne izobrazbe, kako budućih tako i sadašnjih nastavnika, koja bi uključivala teoriju udžbenika, odnosno načine njegove efikasne upotrebe u procesu poučavanja i učenja.

³⁰¹ Narodne novine (2006), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 15. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

³⁰² Vinterek, M. (2010), Different Kinds of Teaching Resources - Different Kinds of Learning? Teacher's Ends and Means, U: *Opening the Mind of Drawing Boundaries. History Texts in Nordic Schools*, Helgason, B., Lässig, S. (ur.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 124

³⁰³ Usp. Read, A. (1989), The Design of Textbooks Projects, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P., Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank, 50

2.6. Zakonska regulativa vezana za didaktičko-metodičko uređenje udžbenika

Već smo naglasili da je kod nas uplitanje države, putem zakona i zakonskih propisa, u proces nastanka, odobrenja i selekcije udžbenika praksa. Ovdje ćemo se u većoj mjeri posvetiti onim zakonima i zakonskim propisima koji svojim odredbama direktno ili indirektno utječu na proces formiranja didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbenika. Kako nam je konačni cilj analiza hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti od 2003. do 2008. godine, pažnju ćemo posvetiti samo onoj zakonskoj regulativi koja se odnosi na navedeni period i razinu školovanja. Navedeno razdoblje interesantno nam je, prije svega, zbog toga što je 2003. donesen prvi *Udžbenički standard* kao najvažniji zakonski propis kojim se utvrđuju znanstveni, psihološki, didaktičko-metodički, etički, jezični, likovno-grafički i tehnički standardi i zahtjevi koje moraju zadovoljavati svi udžbenici bez obzira na razinu i vrstu obrazovanja, a 2007. stupilo je na snagu ono što je trebalo biti poboljšana verzija istog.

Još jedan od važnijih dijelova zakonske regulative kada su u pitanju udžbenici je Nastavni plan i program. *Nastavni plan i program za gimnazije* nastao je 1994. godine i ostao je nepromijenjen unatoč velikom broju kritika koje su bile upućene na račun njegove orijentiranosti na sadržaj i spoznajne zadatke nastave. Za proces nastanka udžbenika vrlo je važan i prvi *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* iz 2001. te onaj iz 2006. godine. Moramo istaknuti da su propisi koje ćemo analizirati, posebice *Udžbenički standard*, donijeli određeni red u proces nastanka udžbenika općenito pa tako i kada je riječ o didaktičko-metodičkom uređenju udžbenika, iako ne u potpunosti.

2.6.1. Nastavni plan i program

Nastavni plan i program za gimnazije u Republici Hrvatskoj postupno je nastajao od 1990. godine³⁰⁴ da bi, kako smo već istaknuli, bio službeno donesen 1994. godine i od tada se definira kao jedan od najvažnijih dokumenta kojim se ne samo oblikuje udžbenike, nego i osmišljava i organizira čitav nastavni proces. Vrlo je bitno razlikovati pojam „nastavni plan“ od pojma „nastavni program“, a navedeni se najčešće koriste zajedno jer se uvriježilo na taj način označavati kompletan nastavni sadržaj, svih nastavnih predmeta određene razine školovanja. Nastavni plan donosi popis nastavnih predmeta određene vrste i razine školovanja, njihov ukupan (godišnji) broj sati te redosljed njihove realizacije. Primjerice, ako govorimo o gimnazijama i povijesti kao nastavnom predmetu, u nastavnom planu se može pronaći da se povijest u jezičnoj, klasičnoj i prirodoslovno-matematičkoj gimnaziji podučava u sva četiri razreda po dva sata tjedno, dok se opća gimnazija od spomenutih razlikuje po broju sati, i to samo u četvrtom razredu u kojem je satnica pojačana te se povijest poučava tri sata tjedno.

Za razliku od nastavnog plana, nastavnim programom su propisani ciljevi, zadaci, sadržaji te kratke didaktičke upute za određenu razinu školovanja, za sve stupnjeve te razine školovanja i za svaki nastavni predmet, ali se isti ne može direktno primjenjivati u nastavnom procesu. On se naziva još i „okvirni program“ i predstavlja temeljnu razinu *Nastavnog plana i programa*. Pored njega postoje još dvije razine. Jedna od njih je „izvedbeni program“ koji je načelno uži pojam od okvirnog programa i njime je prikazana specifična razrada određenog dijela gradiva s ciljem prilagodbe posebnom tipu škole ili određenoj regiji. Posljednji oblik nastavnog programa je „operativni nastavni program“, koji izrađuje svaki nastavnik na početku školske godine, sukladno već istaknutim unutarnjim i vanjskim nastavnim faktorima poput politike škole, njezinim materijalnim uvjetima, vlastitim sposobnostima, različitosti učenika i sl.

³⁰⁴ *Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 9

Kako nam je cilj analizirati hrvatske gimnazijske udžbenike povijesti, detaljnije ćemo razložiti nastavni program vezan za povijest kao predmet. Istim su propisani svrha i ciljevi učenja povijesti što je prvenstveno „...pobuditi interes učenika za predmet, odgojiti ih kao građane otvorenih i slobodnih pogleda na prošlost, sadašnjost i budućnost te potaknuti ih na samostalan rad koji pretpostavlja otkrivanje novih spoznaja i zaključivanje...“³⁰⁵ Nastavni program za povijest donosi i sadržaje odnosno „programsku građu“ koja je obavezna za određeni stupanj obrazovanja. Ona je vrlo opsežna i raspoređena je u vremenskom slijedu od prapovijesti do suvremenog doba i njome se paralelno donosi sadržaj za nacionalnu i suvremenu povijest. Već površnom analizom spomenute programske građe može se zamijetiti kako ista propisuje gotovo isključivo spoznajne zadatke nastave i to poprilično opširno te da su pri tome izostavljeni oni funkcionalni i odgojni³⁰⁶ premda su navedeni u uvodnom dijelu kada se razlažu svrha i cilj predmeta.

Didaktičke upute čine zadnji dio *Nastavnog programa za gimnazije iz povijesti* i njima se navodi i naglašava potreba daljnjeg tradicionalnog načina predavanja s ciljem popunjavanja praznina u nacionalnoj povijesti koje su nastale u razdoblju boravka u jugoslavenskoj zajednici (45 godina). Uz to, ističe se nužnost približavanja europskim standardima po pitanjima pisanja i opremanja udžbenika. U skladu s tim, posebno je interesantan dio didaktičkih uputa koji se odnosi na udžbenike i priručnike iz povijesti, a koji donosi, temeljeno na europskom iskustvu, didaktička pravila kojih bi se trebalo pridržavati pri pisanju, odnosno sastavljanju, udžbenika povijesti.

³⁰⁵ *Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 117

³⁰⁶ Primjerice, za prvi razred gimnazije pod nastavnom cjelinom Doba Rimske Republike, nastavnom jedinicom Prvi građanski sukobi određeno je usvojiti „Od Grakha do Marijeva progonstva. Proletarijat i profesionalna vojska. Osvajanja u Africi i Aziji. Liburnija pod rimskom vlašću.“ (*Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 119). Za drugi razred je pod nastavnom jedinicom Dubrovačka Republika određeno „Uspostava i teritorijalno širenje Dubrovačke Republike. Gospodarski temelji Republike. Uloga u europskom pomorstvu.“ (*Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 121). Primjere navođenja samo spoznajnih zadataka mogu se pronaći i u propisanoj programskoj građi za treći i četvrti razred gimnazije.

U istom je istaknuto kako bi udžbenik trebao imati uvodni naputak i završni popis literature te imenska i predmetna kazala s tumačenjima kao i popis autora izvornih tekstova uvrštenih u udžbenik, zatim nužnost stavljanja jedne tematske cjeline i sve njene opreme na dvije usporedne stranice udžbenika, dok u pregledne tekstove ne treba gomilati činjenice poput godina, života pojedinih ličnosti, datuma bitaka i slično, već isto treba predavati uz pomoć likovne opreme, crteža, lente vremena ili kronoloških tablica. Zatim, svaka ilustracija i svaki izvorni tekst ili izvadak iz literature moraju biti u ulozi teksta i pomoći razumijevanju i produbljivanju gradiva, svaka nastavna jedinica treba imati uvodne tekstove te poticajna pitanja, zadatke i vježbe koji će biti oblikovani po stupnjevanoj i variranoj heurističkoj strategiji kao i dodatni sadržaj za proširenje znanja.³⁰⁷ Iako nisu opsežne, mogli bismo reći kako su didaktičke postavke donesene *Nastavnim programom* iz povijesti svojevrsna preteča onoga što će nastati devet godina poslije, a to je *Udžbenički standard*.

2.6.2. Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu

Zakon o udžbenicima iz 1978. godine, s nevelikim izmjenama iz 1993. godine, bio je aktualan sve do 2001. kada je donesen novi *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*, a pet godina nakon, 2006., stupa na snagu njegovo izmijenjeno izdanje. Premda Zakoni iz 2001. i 2006. godine imaju poprilično toga zajedničkog, u nekim se stavkama razlikuju. Prikazat ćemo samo one točke koje se konkretno utječu na proces nastanka udžbenika. U skladu s tim, u *Zakonu o udžbenicima* iz 2001. godine stoji da „udžbenik može biti cjelovit (samostalan) ili razgranat odnosno upotpunjen s više drugih, dopunskih nastavnih sredstava“.³⁰⁸ Ovakva klasifikacija udžbenika se ne nalazi u *Zakonu o udžbenicima* iz 2006. kojim se pod

³⁰⁷ *Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 127-128

³⁰⁸ Narodne novine (2001), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 117, čl. 2. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1958.htm> (5. rujna 2011)

udžbenikom „podrazumijeva i dopunsko nastavno sredstvo (radna bilježnica, zbirka zadataka, zemljopisni atlas i povijesni atlas), koje se tiska odvojeno od udžbenika kao osnovnog nastavnog sredstva.“³⁰⁹

Zakon o udžbenicima iz 2001. predviđa formiranje Vijeća za školske udžbenike koje će donijeti „prijedlog Udžbeničkog standarda te elemente i instrumentarij za ocjenu usklađenosti udžbenika i priručnika s udžbeničkim standardom, nastavnim sadržajima i ciljevima odgojno-obrazovnog rada.“³¹⁰ Spomenutom odredbom se po prvi puta kod nas predviđa rad na standardizaciji udžbenika, što je i učinjeno, a mi ćemo analizom udžbenika uvidjeti u kojoj se mjeri isto praktično provodilo.

2.6.3. Udžbenički standard

Svrha *Udžbeničkog standarda* bilo je uvođenje reda u način pisanja i uređenja udžbenika u Hrvatskoj. Prvi *Udžbenički standard* donesen je 2003. godine na temelju *Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* iz 2001. godine. Nakon njega, 2007. godine na temelju novog *Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* iz 2006., službeno se donosi ono što je trebala biti njegova nova i poboljšana verzija.

Definiciju Udžbeničkog standarda može se iščitati u *Zakonu o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* iz 2006. gdje se isti određuje kao „provedbeni propis ministra kojim se utvrđuju standardi za udžbenik.“³¹¹ *Udžbenički standard* 2003. kao i zahtjeve za izradu udžbenika

³⁰⁹ Narodne novine (2006), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 3. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

³¹⁰ Narodne novine (2001), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 117, čl. 4. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2001/1958.htm> (5. rujna 2011)

³¹¹ Narodne novine (2006), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 2. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (6. rujna 2011)

osmislila je radna grupa sastavljena od 14 članova, znanstvenika, predstavnika nadležnog ministarstva i nastavnika praktičara. Njihov zadatak je bio izrađivanje ne samo Udžbeničkog standarda, nego i elemenata i instrumentarija za ocjenu usklađenosti udžbenika i priručnika s Udžbeničkim standardom, nastavnim sadržajima i ciljevima odgojno-obrazovnog rada. Iako je *Udžbenički standard* iz 2003. dobio niz kritika, što opravdanih, što manje opravdanih, činjenica da novodoneseni iz 2007. ne nudi gotovo ništa novo potvrđuje tezu da se kod nas jako malo ili gotovo nikako bavilo udžbeničkim didaktičko–metodičkim pitanjima.

Udžbenički standard sastoji se od Općih odredbi, Standarda i zahtjeva za izradu udžbenika, te Završnih odredbi. Standardi i zahtjevi za izradu udžbenika podijeljeni su na: „Znanstvene standarde i zahtjeve“, „Psihološke standarde i zahtjeve (odnosno pedagoške i psihološke standarde i zahtjeve)“, ³¹² „Didaktičko-metodičke standarde i zahtjeve“, „Etičke zahtjeve“, „Jezične zahtjeve“, „Likovno-grafičke zahtjeve i standarde“, „Tehničke standarde“, „Posebne zahtjeve u izradi udžbenika za nacionalne manjine“ te „Zahtjeve u izradi i prilagodbi udžbenika za djecu s posebnim potrebama“. U *Udžbenički standard* iz 2007. dodana su pravila za „Elektronički udžbenik“ i „Licenciju za nakladnike“. S obzirom da nam je konačni cilj provođenje didaktičko-metodičke analize hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti u periodu od 2003. do 2008. godine, neophodno je provesti usporedbu i kritički se osvrnuti na *Udžbeničke standarde* iz 2003. i 2007., odnosno na njihov dio koji se odnosi na didaktičko-metodičke standarde i zahtjeve.

Kako smo istaknuli, već se na prvi pogled po opsegu sadržaja može uočiti da nema velike razlike u *Udžbeničkim standardima* iz 2003. i 2007. godine. Primjerice, u onome iz 2007. godine zadržani su kriteriji prema kojima se „udžbenik mora pridržavati Nastavnog plana i programa odgovarajućeg predmeta te u udžbeniku mora biti jasno uočljivo što učenik treba

³¹² Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

usvojiti, udžbenik podržava otvorenu nastavu, u udžbeniku se rabe zorna sredstva, udžbenik mora biti u skladu s aktualnim didaktičkim strategijama i zahtjevima metodike nastavnog predmeta.³¹³ Kao nove, nakon četiri godine donesene, možemo izdvojiti odredbe koje navode da „udžbenička jedinica predstavlja osnovnu tematsku cjelinu u udžbeniku koja mora pratiti temu određenog nastavnog programa, zahtjev da udžbenik jasno razlikuje obavezne i ostale vrste sadržaja (izborne, objasnidbene i druge)“.³¹⁴ Zanimljiva je činjenica da u *Udžbenički standard* iz 2007. nije uvrštena odredba koja se nalazila u prethodnoj verziji spomenutog, a koja ističe kako „stručni termini u udžbeniku trebaju biti na spoznajnoj razini učenika te objašnjeni“³¹⁵ kao niti zahtjev da u „udžbeniku treba biti jasno uočljivo... kako (učenik/učenica) može provjeriti usvojeno znanje i gdje to može primijeniti“³¹⁶ te da udžbenik treba sadržavati „sažetke poglavlja (tema)....“³¹⁷ Smatramo kako su navedeni vrlo bitni didaktičko-metodički zahtjevi te je nužno da budu osnova za sastavljanje udžbenika, što ćemo i dokazati kada budemo pisali o njegovom poželjnom didaktičko-metodičkom instrumentariju.

Premda je ideja o standardiziranju udžbenika, pa i rad Vijeća za udžbenike za svaku pohvalu, istaknuli bismo kako je *Udžbenički standard*, odnosno njegov dio koji se odnosi na didaktičko-metodičke standarde i zahtjeve, prilično nedorečen. Kao primjer možemo navesti dio koji kaže da „udžbenik treba biti strukturiran u skladu s aktualnim didaktičkim spoznajama i zahtjevima metodike nastavnog predmeta“³¹⁸ dok se u nastavku ne navodi koje su to aktualne didaktičke i metodičke spoznaje i zahtjevi niti gdje ih se može pronaći i iščitati.

³¹³ Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

³¹⁴ Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

³¹⁵ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011)

³¹⁶ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011)

³¹⁷ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011)

³¹⁸ Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

Također se navodi kako „udžbenik podržava otvorenu nastavu te potiče na proširivanje i produbljivanje znanja“³¹⁹ što je u skladu s didaktičko-metodičkim tendencijama, ali se ne precizira način i ne donosi primjer kako to praktično provesti, odnosno prikazati u udžbenicima. Smatramo kako razlog ovakvim primjerima u *Udžbeničkom standardu* i općenito nedorečenosti istog leži u činjenici da sam koncept standardizacije udžbenika kod nas nema dugu tradiciju te, što je još negativnije, nije konkretnije znanstveno utvrđen niti empirijski provjeren. Stoga smatramo da *Udžbenički standard* u prikazanom obliku može opstati samo kao svojevrsna polazna točka koju je potrebno dodatno doraditi i precizirati. Na temelju njega se, primjerice, mogu sastaviti posebni udžbenički standardi kojima bi se propisali specifični didaktičko-metodički aspekti vezani za pojedine nastavne predmete.³²⁰

Time bi se i kriteriji za evaluaciju udžbenika dijelili na dvije grupe od kojih jedna podrazumijeva „generalne pedagoško-didaktičko-metodičke kriterije“, a druga „specifične pedagoško-didaktičko-metodičke kriterije“ pojedinog predmeta.³²¹ „Generalnim kriterijima“ bi se trebalo moći odgovoriti na pitanja poput: odgovara li udžbenik potrebama učenika, nastavnika, aktualnoj nastavnoj teoriji; podržava li udžbenik upotrebu različitih nastavnih metoda, oblika i sredstva; upućuje li na druge izvore znanja; razvija li sposobnosti učenika da rade samostalno; podržava li udžbenik ostvarivanje općih nastavnih ciljeva; na koji način je ostvarena prezentacija dodatnih nastavnih sredstava u udžbeniku i sl.

S druge strane, „specifični didaktičko-metodički kriteriji“ morali bi se precizirati ponajprije suradnjom znanstvenika pojedinih područja i nastavnika praktičara te empirijskim istraživanjima. Oni bi trebali biti sastavljeni tako da ističu posebnosti pojedinog nastavnog

³¹⁹ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6. rujna 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011)

³²⁰ Moramo istaknuti kako se sa sličnom idejom započelo u Nastavnom planu i programu za gimnazije iz povijesti gdje se, kako smo i isticali, u dijelu „Didaktičke upute“ donose posebni naputci o tome kako bi trebao izgledati udžbenik povijesti.

³²¹ Läänemets, U. (1991), How to evaluate the quality of language textbooks and ascertain their suitability for practical learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 29

predmeta, u slučaju da iste postoje s obzirom na nastavu kao jedinstven proces, a koje proizlaze iz njihovih različitih tradicija i pogleda na probleme,³²² odnosno sadržaja i specifičnih ciljeva. Tako će zahvaljujući specijalnim kriterijima biti poznato da se, primjerice, na nastavi povijesti više nego na nastavi engleskog jezika naglasak stavlja na razvijanje domoljublja ili empatije kao i na uporabu lente vremena.

Određivanje posebnih kriterija vezanih za pojedine predmete već postoji kao praksa, ali, nažalost, ne s obzirom na didaktičko-metodičko uređenje udžbenika nego isključivo s obzirom na njegovu sadržajnu stranu. Mi ćemo prikazati jedan primjer određivanja spomenutih posebnih kriterija unatoč tome što nisu daleko od našeg *Nastavnog programa za gimnazije* iz povijesti te samim tim niti blizu onome što smatramo specifičnim didaktičko-metodičkim kriterijima.

Tako Rusko Federalno stručno vijeće za povijest (*Federal Experts Council for History*) u iznošenju svojih stajališta o tome kako bi udžbenici povijesti trebali biti uređeni navodi kako je nužno da isti promoviraju i razvijaju smisao za patriotizam, građansku i nacionalnu svijest i formiranje ključnih društvenih vještina i vrijednosti, te sudjeluju u konsolidiranju modernog društva i podupiru učenikovu percepciju vrijednosti u smjeru demokratskih transformacija društva, razvijaju duh tolerancije i poštivanja gledanja i vjerovanja drugih odnosno netoleranciju prema bilo kakvim formama rasizma, nacionalne ekskluzivnosti i ekstremizma. Udžbenici trebaju biti bazirani na zadnjim dosezima povijesne znanosti, prezentirati nacionalnu povijest u kontekstu svjetske povijesti, reflektirati jasnu upotrebu teoretskih i metodologijskih koncepata povijesti i dati alternativno viđenje povijesti, prezentirajući povijest na pluralistički način.³²³ Premda ćemo o tome podrobnije govoriti u sljedećem

³²² Schnack, K. (1995), *Educational Texts in the Light of General Didactics*, U: *Text and Quality. Studie of Educational Texts*, Skyum-Nelsen, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 22

³²³ Erokhina, M., Shevyrev, A. (2006), *Old Heritage and New Trends: School History Textbooks in Russia*, U: *School History Textbooks Aacross Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books, 88-89

poglavlju, smatramo bitnim istaknuti kako je navedeni primjer u biti samo još jedan u nizu dokaza koji potvrđuju kako se didaktičko-metodička strana udžbenika u potpunosti zanemaruje ili stavlja u drugi plan u odnosu na onu sadržajnu.

Iznesena ideja o određivanju općih i specifičnih didaktičko-metodičkih kriterija može se tumačiti kao definitivno ukidanje pedagoško-didaktičke slobode odlučivanja autora udžbenika pa i nastavnika. Mi polazimo od toga kako se preciziranjem spomenutih kriterija uokviruje poželjna didaktičko-metodička kvaliteta udžbenika čime se autorima olakšava proces sastavljanja udžbenika, recenzentima ocjenjivanje te stručnim povjerenstvima provjeravanje ostvarenosti spomenute, a sve to, na koncu, direktno utječe na efikasnije poučavanje te postavljanje temelja većim postignućima učenika.

2.6.4. Ostali zakoni Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (2003. - 2008.)

Pod ostalim zakonima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta podrazumijevamo one zakone koji su utjecali, izravno ili neizravno na proces stvaranja udžbenika s ciljem podizanja njegove kvalitete u razdoblju od 2003. do 2008. Među njima je bitno istaknuti *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.*, izdan 2005. godine te *Zakon o srednjem školstvu* iz 2003. godine.

Po pitanju zakonske regulative vezane za obrazovanje, a time i za udžbenike, 2008. godina bila je poprilično plodonosna, te su doneseni: *nacrt prijedloga Državnog pedagoškog standarda srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, *Ispitni katalog za povijest* te *prijedlog Nacionalnog okvirnog kurikulumu*. S obzirom da nam je namjera analizirati udžbenike povijesti od 2003. do 2008. njima se nećemo posebno baviti jer nisu bili aktualni u spomenutom razdoblju.

Zakon koji je donesen u, za nas relevantnom, razdoblju je između ostaloga i *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. godine*. Isti ima za cilj unapređenje sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj kako bi ono bilo u skladu s novim zahtjevima koje nosi 21. stoljeće. Iz tzv. prioriternih područja nabrojanih u Planu izdvojiti ćemo ona koja bi se trebala i mogla naći i u udžbenicima.

Tako se u *Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja* spominje „razvijanje navika cjeloživotnog učenja, primjena informatičko-komunikacijskih tehnologija, poticanje raznovrsnih pomoći u učenju, inovativne pristupe u odgojnom i obrazovnom procesu i usklađivanje s potrebama EU na svim razinama, jačanje nacionalnih i kulturnih vrednota te jačanje svijesti o pripadnosti europskom kulturnom krugu.“³²⁴ Vrlo je važno istaknuti i dio koji govori o poboljšanju kvalitete i učinkovitosti odgoja i obrazovanja u kojem se navodi „potreba zamjene usvajanja činjeničnog, šireg opsega enciklopedijskog znanja u obrazovanju s razvijanjem sposobnosti razumijevanja, rješavanja problema i praktične primjene znanja uz stjecanje umijeća, osposobljavanje prema vlastitim sposobnostima, potrebama i individualnom razvoju.“³²⁵

Sljedeći zakon koji je potrebno izdvojiti je *Zakon o srednjem školstvu* iz 2003. godine kojim je propisan način i sustav srednjoškolskog obrazovanja. Njime se ne propisuju odredbe koje se direktno tiču udžbenika za srednju školu, ali jednu njegovu stavku možemo izdvojiti kao važnu za proces nastanka udžbenika., a to je članak 1. koji ističe kako „srednja škola treba omogućiti stjecanje znanja i sposobnosti za rad i nastavak školovanja.“³²⁶ Iz toga proizlazi da

³²⁴ *Plan ravoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.* (2005) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: Zagreb. Dostupno na : http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (9. rujna 2011)

³²⁵ *Plan ravoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.* (2005) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: Zagreb. Dostupno na : http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (9. rujna 2011)

³²⁶ Narodne novine (2003), *Zakon o srednjem školstvu*. Zagreb: Narodne novine, br. 69, čl. 1. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0820.htm> (9. rujna 2011)

bi udžbenici koji se koriste u gimnazijama trebali, pored procesa nadogradnje znanja, razviti kod učenika sposobnosti koje će im biti potrebne za nastavak školovanja.

Na temelju onoga što smo iznijeli vezano za zakonsku regulativu koja bi, više ili manje, trebala utjecati na proces nastanka udžbenika, možemo zaključiti kako je ista vrlo oskudna, te, što je još negativnije, poprilično nedorečena. Razlog tome pronalazimo u, već isticanom, nedostatku teorijskih i empirijskih istraživanja na području odgoja i obrazovanja, a posebice po pitanju udžbenika i njihove didaktičko-metodičke koncepcije. Najveći iskorak po pitanju potonjeg zasigurno je donio već isticani *Udžbenički standard* stoga ćemo njegov dio koji se odnosi na didaktičko-metodičke standarde i zahtjeve prvenstveno usporediti sa znanstvenom literaturom vezanom za didaktičko–metodičko koncipiranje udžbenika te potom iskoristiti za analizu udžbenika povijesti.

3. POSTAVLJANJE UDŽBENIČKOG INSTRUMENTARIJA I DIDAKTIČKO-METODIČKIH KRITERIJA

3.1. Transmisijska i transformacijska uloga udžbenika

Današnji udžbenici osim što, kako smo istaknuli u prethodnom poglavlju, trebaju zadovoljiti zakonsku regulativu koja im određuje sadržaj te didaktičko-metodičko uređenje, idu za tim da izgledom budu što privlačniji učenicima, boljom i atraktivnijom naslovnicom, zanimljivim

unutarnjim slikovnim i grafičkim oblikovanjem te upotrebom boje.³²⁷ Također smo više puta naglašavali kako je udžbenik kompleksna i vrlo utjecajna knjiga s obzirom da participira u obrazovanju i odgoju mladih zbog čega je podložan različitim znanstvenim i stručnim analizama³²⁸ i kritikama. Potonje su najčešće vezane za njegov sadržaj koji se znalo određivati kao, primjerice, faktografski nekorektan, pretežak, odnosno prelagan, u odnosu na razinu školovanja,³²⁹ nezanimljiv³³⁰ ili neadekvatan.

Osim navedenih kritika i analiza vezanih uz sadržaj, udžbeniku se znao zamjerati, iako u puno manjoj mjeri, i nefunkcionalan dizajn, veliki ili premali broj slikovnih prikaza, sadržajna neadekvatnost istih te na koncu njegova cijena. Unatoč tome i danas je još teško pronaći konstruktivne i znanstveno utemeljene prijedloge o tome kako sastaviti bolje udžbenike³³¹ jer ne postoji ono što bi se moglo nazvati teorijom udžbenika kao što još nisu potvrđene ni pouzdane metode kao ni pouzdani instrumenti kad je u pitanju njegova analiza.³³² Pokušamo li pronaći razloge tome možemo ih naći u brojnim promjenjivim i često nepredvidivim faktorima koji utječu na nastanak udžbenika. Neki od tih faktora vezani su za političke promjene, društvene i ekonomske prilike pojedinih država, ali i uz činjenicu da se u stvaranje

³²⁷ Baustein, V. (2004), Medien des Geschichtsunterricht, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 237

³²⁸ Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 157. Dostupno na:

http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (19. listopada 2011.)

³²⁹ Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association, 107

³³⁰ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 24

³³¹ Läänemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 28; Sewall, G. T. (2000), *History Textbooks at the New century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 5

³³² Slater, J. (1996), Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational research Workshop of History and Social Studies, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol.1., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 180; Woodward, A. (1993), Introduction, U: *Learning from Textbook: Theory and Practice*, Binkley, M., Britton, B. K., Woodward, A. (ur.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; Weinbrenner, P. (1992), Methodologies of Textbook Analysis Used to Date, U: *History and Social Studies- Methodologies of Textbook Analysis. Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 22

udžbenika direktno ili indirektno upliću brojne znanosti poput psihologije, pedagogije, didaktike, metodike, etike te one koje pojedini udžbenici interpretiraju s obzirom na toda su kao nastavni predmeti dio sustava odgoja i obrazovanja, poput povijesti, filozofije, biologije, fizike.

Znanstvena istraživanja, prisjetimo se, dokazuju kako je usprkos svemu udžbenik i dalje primarno i multifunkcionalno nastavno sredstvo³³³ u institucionaliziranom procesu odgoja i obrazovanja s obzirom da predstavlja izvor informacija, odnosno ukupno znanje koje je općeprihvaćeno i zakonom propisano za određenu razinu školovanja iz pojedinog nastavnog predmeta kao i osnovu za strukturiranje, organiziranje te usmjeravanje procesa učenja i poučavanja. Na temelju rečenog možemo iskristalizirati dvije primarne uloge udžbenika:

1. transmisijsku i
2. transformacijsku.³³⁴

Transmisijska uloga udžbenika vezana je za prijenos *Nastavnim programom* propisanih informacija koje su najčešće prezentirane u udžbeniku u formi osnovnog teksta.³³⁵ Dok pod transformacijskom ulogom udžbenika podrazumijevamo njegovu ukupnu didaktičko-metodičku dimenziju koja se temelji na koncipiranju i uređenju udžbenika u skladu sa znanstvenim dostignućima vezanim za procese poučavanja i učenja u svrhu ispunjavanja ciljeva odgoja i obrazovanja.

³³³ Kleppe, M. (2010), Photographs in Dutch History Textbooks: Quantity, Type and Educational Use, U: *Das Bild im Schulbuch*, Heinze, C., Matthes, E. (ur.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 262; Lässig, S. (2009), Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s), *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 1(1), 1-17

³³⁴ Pojam transmisijske uloge teksta, ističući istu kao najbitniju u procesu obrazovanja istaknula je Karsten Schnacku svom članku Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality. Studie of Educational Texts*, Skyum-Nelsen, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 25. Pojam transformacijske uloga udžbenika koristio je i Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 25

³³⁵ Bain, R. B. (2000), Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instructions, U: *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Stearns, P. N., Seixas, P., Wineburg, S. (ur.), New York: New York University, 333

S obzirom na to da se sadržaj udžbenika promatra i određuje kao intelektualna, kulturna i vrijednosna konstrukcija pojedinog društva, ne čudi činjenica da se njegova transmisijska uloga, u odnosu na onu transformacijsku, i dalje smatra primarnom. Rečeno potvrđuju, kako smo već istaknuli, i znanstvena istraživanja vezana uz udžbenike, ne samo kod nas³³⁶ nego i u svijetu,³³⁷ kojima se u većoj mjeri posvećuje analizi njegove sadržaje strane, konkretno informacije i eventualne poruke koju udžbenik sadrži i šalje, stavljajući pritom u drugi plan njegovu didaktičko-metodičku dimenziju. Premda sadržajna strana udžbenika nije tema našega rada, smatramo bitnim ukratko se osvrnuti na istu s obzirom da smo mišljenja kako i ona, kao sastavni dio udžbenika, ima stanovit utjecaj na njegovo ukupno didaktičko-metodičko uređenje.

1. Sadržaj udžbenika bi se mogao definirati kao prezentacija,³³⁸ odnosno transmisija novih, učeniku nepoznatih, znanja vezanih za određenu znanost, prilagođenih njegovom ograničenom iskustvu, obrazovnoj razini i potrebama.³³⁹ U načelu, „transmisijska uloga“ udžbenika može se smatrati ostvarenom ako je poruka koja se želi prenijeti uspješno primljena i usvojena kod primatelja, odnosno učenika.³⁴⁰ Kako

³³⁶ Kao primjere možemo navesti djela pojedinih znanstvenika poput primjerice Goldstein, I. (2001), *O udžbenicima povijesti u Hrvatskoj*. Dijalog povjesničara - istoričara 3. Zagreb: Zaklada Friedrich Naumann; Najbar-Agičić, M. (2001), *Promjene u prikazu Drugoga svjetskog rata u hrvatskim udžbenicima povijesti u posljednjih četvrt stoljeća*, Dijalog povjesničara - istoričara 4. Zagreb: Zaklada Friedrich Nauman; te djelovanja pojedinih nevladinih organizacija poput *Forum-a za slobodu odgoja*, koji je 1997. godine pokrenuo istraživački projekt čija je svrha sadržajna analiza udžbenika povijesti za osnovnu i srednju školu, a s vremenom se projekt proširio i na udžbenike književnosti i zemljopisa (Spajić-Vrkaš, V. (2002), *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj. Izvješće*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, 68)

³³⁷ American Textbook Council (1994-95), *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 22; Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 12. Kao konkretne primjere navedenom možemo navesti Loewen, J. W. (2007), *Lies my Teacher Told me. Everything your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone; Morris, S. (2010), *American History Revised: 200 Startling Facts That Never Made It into the Textbook*. New York: Broadway Books; Rawling E. M., Daugherty, R. A. (ur.) (1999), *Geography into the Twenty-first Century*. Chichester: Wiley; Bruegilles, C., Cromer, S. (2009), *Promoting Gender Equality through Textbooks. A Methodological Guide*. Paris: UNESCO

³³⁸ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17

³³⁹ Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 143-149

³⁴⁰ Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 90

bi se isto postiglo, imamo li u vidu ukupni sadržajni odnosno konkretno tekstualni dio udžbenika, važno je, između ostaloga, u udžbeniku postići:

- a) razgraničavanje znanja (istim se podrazumijeva razlikovanje sadržaja pojedinog predmeta u odnosu na druge, te isticanje važnijih ili centralnih pitanja s obzirom na ciljeve odgoja i obrazovanja),
- b) selekcija sadržaja i činjenica te preformulacija znanja kako bi ono bilo prilagođeno učenicima,³⁴¹ imajući u vidu razinu školovanja,³⁴² nacionalnu ideologiju,³⁴³ prilike u društvu,
- c) prilagođenost sadržaja kulturnom kontekstu i vrijednostima određenog društva kroz praćenje nastavnog programa³⁴⁴ kao i kritičku analizu poruka koje isti šalje s obzirom na određena pitanja poput ljudskih prava, položaja žena,³⁴⁵ manjina³⁴⁶ i sl.

³⁴¹ Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 143-149

³⁴² Läänemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 45; Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century*. A report of the American Textbook Council. New York: American Textbook Council, 34; Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21

³⁴³ De Castell, S., Luke, A. (1989), Literacy Instruction : Technology and Technique, U: *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, De Castell, S. Luke, A., Luke, C (ur.), London: The Falmer Press, 78

³⁴⁴ Läänemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain Their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 30

³⁴⁵ Volkman, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 198; Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 167. Dostupno na:
http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (19. listopada 2011.)

³⁴⁶ Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute, 14; Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 161. Dostupno na:
http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (19. listopada 2011.)

Znanstvena analiza sadržajne strane udžbenika može se provoditi na dva načina. Jedan od njih je provođenje kvalitativne analize sadržaja čiji je cilj doći do specifičnih informacija poput skrivenih poruka, preferiranih skupina, neobjektivnih prezentacija događaja ili pojava, a drugi je provođenje kvantitativne analize kojom se, primjerice, istražuje koliko je prostora u udžbeniku posvećeno određenoj tematici.³⁴⁷ Analize sadržaja provode se najčešće kada su u pitanju udžbenici povijesti, geografije, sociologije, ponajprije zbog toga što se njima, u najvećoj mjeri, prezentira „osjetljiva problematika“ i u pravilu se nude prikazi prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, odnosno težnje pojedine države, i prenose ideje o društvenim vrijednostima³⁴⁸ te nameću određena znanja i stavovi mladima, ne samo prema vlastitom društvu, nego i prema svijetu u kojem žive, stavovi koje oni ponekad nose kroz cijeli život.³⁴⁹ Isto ima za posljedicu da su upravo spomenuti udžbenici pod stalnim indirektnim nadzorom raznih međunarodnih te državnih vladinih i nevladinih organizacija, posebice onih koje se zalažu za ravnopravnost spolova, prava manjina, prava djeteta i sl.³⁵⁰ Primjerice, kada je riječ o udžbenicima povijesti, najveći je broj znanstvenih radova koji metodom analize sadržaja istražuju pitanja poput korektnosti prikazivanja povijesnih događaja, ideologiziranja povijesti, zanemarivanja uloga žena, rasizma, procjenjivanja objektivnosti u prikazivanju povijesnih događaja, načina interpretacije povijesnih zbivanja i sl.³⁵¹

³⁴⁷ Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 31

³⁴⁸ Lässig, S. (2009), Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s), *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 1(1), 1-17; Foster, S., Crawford, K. (2006), Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research, U: *What Shall we Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Foster, S., Crawford, K. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 1

³⁴⁹ Usp. Schissler, H. (2001), Beyond National Narratives. The Role of History Textbooks, U: *Teaching the History of Southeastern Europe*, Koulouri, C. (ur.), Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 96

³⁵⁰ American Textbook Council (1994-95), *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 34

³⁵¹ Usp. Weinbrenner, P. (1992), Methodologies of Textbook Analysis Used to Date, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 23; American Textbook Council (1994-95), *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 13

2. S druge strane, udžbenik ne predstavlja samo prenošenje informacija ili poruke,³⁵² on ima, kako smo kazali na početku ovoga poglavlja, i svoju „transformacijsku ulogu“, odnosno didaktičko-metodičku dimenziju. Kada je riječ o znanstvenim istraživanjima vezanima za spomenuto možemo ustvrditi da ih ima jako malo što ide u prilog našem već iskazanom stajalištu da se njegova didaktičko-metodička dimenzija zanemarivala. Ipak, moramo istaknuti kako potonje začuđuje s obzirom na naglašavanje važnosti didaktičko-metodičke uloge udžbenika gotovo svaki put kada se govori ili piše o udžbenicima³⁵³ kao i zbog činjenice da je spomenuta uloga udžbenika osnova na temelju koje se on razlikuje od bilo koje druge knjige.

Svojevrsna prekretnica, kada je u pitanju pridavanje važnosti didaktičko-metodičkom oblikovanju udžbenika, dogodila se sve snažnijim infiltriranjem različitih medija poput televizije, kompjuterskih programa i interneta u institucionalizirani sustav odgoja i obrazovanja. Udžbenikom se tada počelo odgovarati na te nove izazove pa je udžbenik, upotrebom različitih boja, slikovnih i grafičkih prikaza, postao dizajnerski atraktivniji. A s vremenom se sve veća, iako, moramo istaknuti, ni u kojem slučaju dostatna, pažnja počela

³⁵² Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 17

³⁵³ Pojam metodički instrumentarij, u kontekstu pomoći pri procesu usvajanja znanja ili vještina upotrijebio je Bežen, A. (1993), *Didaktika i metodika*, U: *Osnove didaktike*, Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V. (ur.), Zagreb: Školske novine, 176.; Bežen, A. (2008), *Metodika. Znanost o počavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil, 181; O tome kako bi suvremeni udžbenik trebao ispunjavati između ostalog i didaktičko-metodičke zahtjeve istaknulo se i pri definiranju pojma udžbenik u Enciklopedijskom rječniku pedagogije (usp. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 1060); Horsley, M. (2001), *Emerging Institutions and Pressing Paradoxes*, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA, 49; Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), *New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography*, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 156. Dostupno na: http://users.uth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (19. listopada 2011.); Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press; Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga; Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga; Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterrichts*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 238

posvećivati, didaktičko-metodičkim aspektima udžbenika, odnosno samoj organizaciji teksta, načinu prezentiranja ilustracija i ostalih izvora znanja.³⁵⁴

Didaktičko-metodička dimenzija udžbenika predstavlja način koncipiranja udžbenika u cjelini, odnosno način strukturiranja i organiziranja teksta, metoda i oblika, pitanja i zadataka, izvora znanja te ostalog udžbeničkog instrumentarija, kako bi se uspješno ostvarila njegova obrazovna i odgojna nakana.³⁵⁵ U četvrtom poglavlju ovoga rada istaknuli smo kako je kod nas stavljanje naglaska na didaktičko-metodičko uređenje udžbenika i ujednačavanje kriterija po pitanju istog, počelo 2003. i nastavilo se, premda s nevelikim promjenama, 2007. godine donošenjem *Udžbeničkog standarda* kojim su propisani, pored ostalih, i obavezni didaktičko-metodički standardi i zahtjevi koje udžbenik mora zadovoljiti.

Ono što nismo kazali je činjenica da već njihova površna analiza pokazuje da su sastavljeni na temelju naše, do sada jedine opsežnije, znanstvene literature, koja se odnosila na didaktičko-metodičko uređenje udžbenika, nastale 80-ih godina prošlog stoljeća. Riječ je o knjizi Vladimira Poljaka, *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*, i Josipa Malića, *Koncepcija suvremenog udžbenika*.³⁵⁶ Nedvojbeno je da su neki od zaključaka i odredbi vezanih za didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, koje donose spomenuti autori, još uvijek vrijedni i prihvatljivi, ali smatramo kako ih je, ipak, potrebno kritički preispitati i upotpuniti relevantnijim i suvremenijim znanstvenim istraživanjima koji se odnose na didaktičko-metodičko uređenje udžbenika. Primjerice, Vladimir Poljak u svojoj knjizi didaktičko uređenje udžbenika svodi samo na obavezne didaktičko-metodičke korake pri organizaciji osnovnog teksta u udžbeniku ne spominjući pri tome njegove dodatne, slikovne

³⁵⁴ Usp. Weinbrenner, P. (1992), *Methodologies of Textbook Analysis Used to Date*, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 23

³⁵⁵ Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 31

³⁵⁶ Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga; Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga

ili pisane, materijale. Josip Malić ističe kako s obzirom na različitost nastavnih predmeta nije moguće „...propisati i normirati didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika ...“³⁵⁷

Naše je stajalište suprotno tome. Smatramo kako nije sporno da razlike u sadržaju i ciljevima pojedinih nastavnih predmeta utječu na primaran odabir pojedinih načina rada ili nastavnih sredstva. Tako će se, primjerice, lenta vremena kao nastavno sredstvo prije naći u udžbeniku iz povijesti, nego u udžbeniku iz biologije, što *a priori* ne znači da se ista ne treba ili ne može naći u udžbenicima biologije. Smatramo da sadržaji pojedinih predmeta ne smiju biti ključan i determinirajući faktor kada je u pitanju didaktičko-metodičko uređenje udžbenika budući da svrha istog nije prijenos propisanih nastavnih sadržaja već, kako smo kazali, usmjeravanje, organiziranje, strukturiranje i vođenje procesa odgoja i obrazovanja.

Također smatramo kako s obzirom na spomenuto nema prepreka govoru o univerzalnoj didaktičko-metodičkoj koncepciji udžbenika, odnosno o univerzalnom didaktičko-metodičkom instrumentariju i kriterijima, posebice ako pri tome uzmemo u obzir i to da spomenuti nisu konačna pravila već osnova koju je potrebno i poželjno uvijek nadopunjavati recentnijim znanstvenim zaključcima. U konačnici našu tezu potvrđuje i *Udžbenički standard* kojim su, prisjetimo se, propisani didaktičko-metodički standardi i zahtjevi za sve udžbenike unatoč razlikama koje nose sadržaji pojedinih predmeta. Isto tako, moramo napomenuti kako, za nas, univerzalni didaktičko-metodički instrumentarij i kriteriji nikako ne znače apsolutna i konačna pravila, već nešto što je nužno stalno prilagođavati, mijenjati i nadopunjavati u skladu s recentnim znanstvenim istraživanjima vezanim za udžbenike te procese poučavanja i učenja.

U skladu s iznesenim, pojam univerzalne didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika odredit ćemo kao smišljen način njegova strukturiranja i organiziranja na temelju didaktičko-

³⁵⁷ Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 71

metodičkog instrumentarija i kriterija. Didaktičko-metodički instrumentarij predstavlja osnovne elemente udžbenika koji su uređeni prema utvrđenim didaktičko-metodičkim kriterijima čija je svrha povezivanje didaktičko-metodičkog „teoretskog idealizma“ s procesima poučavanja i učenja u praksi. Navedeni pojmovi predstavljaju osnovu ovoga rada stoga ćemo ih, kako u nastavku ovoga, tako i u sljedećem poglavlju, dodatno pojasniti.

3.2. Teoretska polazišta didaktičko-metodičke analize udžbenika

Vrlo je teško precizno i u potpunosti odrediti što točno predstavlja i kako bi trebala izgledati suvremena didaktičko-metodička koncepcija udžbenika. Najveći razlog tome pronalazimo u više puta isticanoj činjenici da ne postoji ono što se može nazvati „univerzalna teorija udžbenika“³⁵⁸ kao što ne postoje ni „pouzdanе metode i instrumenti za mjerenje i procjenu udžbenika.“³⁵⁹ Spomenuto je i jedan od razloga zašto se u znanstvenoj literaturi načini proučavanja i istraživanja udžbenika kategoriziraju na različite načine. Tako, primjerice, Egil Borre Johnsen, iznosi tri osnovna načina istraživanja udžbenika koja kao svoje polazište mogu imati:

1. ideologiju u udžbenicima (*ideology in textbooks*), takva se istraživanja provode uz pomoć analize sadržaja i imaju za cilj istražiti osnovnu filozofiju koja je ugrađena u udžbenike;
2. korištenje udžbenika (*the use of textbooks*), istim se istražuje moć, pristupačnost i efektivnost udžbenika imajući u vidu nastavnike i učenike; te

³⁵⁸ Weinbrenner, P. (1992), *Methodologies of Textbook Analysis Used to Date*, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 22

³⁵⁹ Isto, str. 22

3. nastanak udžbenika (*the development of textbooks*), istraživanja kojima se propituje proces nastanka, odobrenja i selekcije udžbenika.³⁶⁰

Njemački znanstvenik Peter Weinbrenner, za razliku od Johansena, određuje tri šire kategorije istraživanja udžbenika:

1. istraživanje usmjereno na proces nastanka udžbenika (*process-oriented researches*), kojim se analizira „životni krug“ udžbenika od njegova nastanka do povlačenja iz upotrebe,
2. istraživanje usmjereno na udžbenik kao proizvod (*product-oriented researches*), istim se udžbenik promatra kao nastavno sredstvo, a da se pri tom ne izostavlja ideološku i kulturološku dimenziju udžbenika niti analiziranje udžbenika kao nastavnog sredstva vizualne komunikacije.
3. istraživanje usmjereno na prihvaćanje udžbenika (*reception-oriented researches*), kojem je cilj ispitati utjecaj udžbenika te nastavnikovo i učenikovo prihvaćanje istog kao i stajalište šire javnosti.³⁶¹

Objekti prikazane klasifikacije imaju svoje prednosti i nedostatke, kao i sličnosti i razlike u koje nećemo ulaziti, samo ćemo napomenuti da bi našu didaktičko-metodičku analizu udžbenika mogli u određenim segmentima poistovjetiti s Johansenovim istraživanjem koje se odnosi na upotrebu udžbenika, kao i svrstati u onu vrstu Weinbrennerovih istraživanja koja su usmjerena na udžbenik kao proizvod.

Najvažnije institucije koje se već duže vremena i u većoj mjeri posvećuju udžbeničkoj problematici, posebice promatrajući udžbenik kao politički ili ideološki medij, su Georg

³⁶⁰ Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press, 28

³⁶¹ Weinbrenner, P. (1992), *Methodologies of Textbooks Analysis Used to Date*, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Taylor & Francis, 23

Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung³⁶² u Braunschweigu, UNESCO³⁶³ i Vijeće Europe. Projekti i istraživanja pod pokroviteljstvom istaknutih organizacija, uglavnom se temelje na analizi sadržaja udžbenika te na organiziranju konferencija, seminara, radionica kao i na donošenju naputaka kojima je osnovni cilj utjecaj i zamjena pojedinačnih nacionalnih perspektiva promicanjem internacionalnog razumijevanja na svim poljima obrazovanja. Premda svrha ovoga rada nije analiza sadržaja udžbenika, neke nam publikacije navedenih organizacija mogu pomoći kada je u pitanju didaktičko-metodičko uređenje udžbenika.

Pionirom, kada je u pitanju udžbenička problematika, smatra se međunarodna organizacija UNESCO koja dugi niz godina provodi serije regionalnih sastanaka te izdaje brojne vodiče, strategije i priručnike,³⁶⁴ kojima je cilj kreiranje kvalitetnijih udžbenika. Ovdje ćemo izdvojiti samo one publikacije koje su se barem djelomično dotakle didaktičko-metodičke dimenzije udžbenika te koje nam mogu poslužiti pri uspostavljanju didaktičko-metodičkih kriterija i instrumentarija. U suradnji s UNESCO-om, Francois Richaudeau 1980. godine piše *The Design and Production of Textbooks*, Charles Hummel, 1988. godine uređuje *Methodological Guide. School Testbooks and Lifelog Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries* te Roger Seguin 1989. godine sastavlja priručnik *The Elaboration of School Textbooks*. Osim UNESCO-a, kako smo istaknuli, i Vijeće Europe ima bitnu ulogu kada je u pitanju izdavanje knjiga i organiziranje projekata kojima je cilj unaprijediti procese

³⁶² Engleski: Georg Eckert Institute for International Textbook Research; Hrvatski: Georg Eckert institut za međunarodno istraživanje udžbenika

³⁶³ Engleski: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Hrvatski: Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu

³⁶⁴ Neka od brojnih izdanja UNESCO-a koja se odnose na poboljšanje procesa obrazovanja i udžbenika su: Blumberg, R. L. (2009), [The Invisible Obstacle to Educational Equality: Gender Bias in Textbooks, Prospects](#), 38 (3), 245-261; Braslavsky, C., Halil, K. (2006), [Textbooks and Quality Learning for all: some Lessons Learned from International Experiences](#). Paris: UNESCO; UNESCO (2005), [A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials](#). Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf> (20.10.2011.); UNESCO (1999), *Disarming History. International Conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History Textbooks of South-East Europe*. Visby, Gotland (Švedska) 23.-25. rujna 1999: Stockholm: Nykopia Tryck; Montagnes, J. (2001), [Textbooks and Learning Materials 1990.-99.. Thematic studies](#). Paris: UNESCO

poučavanja i učenja³⁶⁵ te usavršiti sadržaje udžbenika, poglavito udžbenika povijesti, po pitanju ljudskih prava, tolerancije, eliminiranju predrasuda.³⁶⁶ Pod pokroviteljstvom Vijeća Europe Robert Stradling 2001. sastavlja knjigu, *Teaching 20th-century European History*³⁶⁷ kojom daje svoj doprinos kada je u pitanju istraživanje udžbenika. Stradling se u istoj, uz analizu udžbenika povijesti odnosno načina prezentacije osjetljivih povijesnih pitanja, djelomice dotiče i njegova didaktičko-metodičkog uređenja.

Danas se najutjecajnijom organizacijom kada je u pitanju istraživanje udžbenika smatra Georg Eckert Institut u Braunschweigu, na kojem se kontinuirano provode brojni projekti, konferencije i radionice,³⁶⁸ primarno u svrhu unapređenja sadržajne strane udžbenika. Najopsežnija publikacija posvećena istraživanju udžbenika koja se djelomično bavi i pitanjima njegove didaktičko-metodičke strane je *Vodič za istraživanje i reviziju udžbenika (Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision)*, autora Falka Pingela, koji je nastao 1999. godine pod pokroviteljstvom Georg Eckert Instituta i UNESCO-a, a čije izmijenjeno i dopunjeno drugo izdanje ponovno izlazi 2011. godine.

Pitanjem sadržaja udžbenika, te u većoj ili manjoj mjeri njegove didaktičko-metodičke strane, bavili su se i samostalno pojedini znanstvenici. Kod nas su to bili, kako smo isticali, Vladimir

³⁶⁵ Arnesen, A. L., Hadzitheodoulou-Loizidou, P., Bîrzéa, C., Essomba, M. A., Allan, J. (2009), *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity*. A Project of the Council of Europe (2006 - 2009), Strasbourg: Council of Europe; Leclercq, J. M., Laderrière, P. (2000), *Strategies for Educational Reform: from Concept to Realisation*. Strasbourg: Council of Europe; Kallen, D. (1998), *Secondary Education in Europe: Problems and Prospects*. Strasbourg: Council of Europe; Audigier, F. (1998), *Teaching about Society, Passing on Values*. Strasbourg: Council of Europe

³⁶⁶ Bialecka, A., Oleksy, K., Regard, F., Trojanski, P. (2011), *European Pack for Visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum - Guidelines for Teachers and Educators*. Strasbourg: Council of Europe; Stradling, R. (2003), *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe; Pingel, F. (2000), *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*. Strasbourg: Council of Europe

³⁶⁷ Kod nas je knjiga prevedena pod naslovom *Nastava europske povijesti 20. stoljeća* (Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20. Stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa)

³⁶⁸ Neka od brojnih izdanja Georg Eckert Instituta za međunarodno istraživanje udžbenika (Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung) bila bi: Helgason, B., Lässig, S. (ur.) (2010), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Helmedach, A., Maier, R. (ur.) (2008), *Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Strobel, T., Meier, R. (ur.) (2007), *Südosteuropa im europäischen Geschichtsschulbuch/South Eastern Europe in European History Textbooks*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung

Poljak i Josip Malić koji su se do sada jedini detaljnije i opsežnije posvetili didaktičko-metodičkoj dimenziji udžbenika. U Sjedinjenim Američkim Državama među prvima se didaktičko-metodičke strane udžbenika dotaknuo John Addison Clement svojom knjigom iz 1942. godine, *Manual for Analyzing and Selecting Textbooks*. Osim Clementa treba istaknuti francuskog znanstvenika Alaina Chopina, koji 1992. objavljuje *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité* te estonijskog znanstvenika Jaana Mikka, koji je 2000. godine napisao knjigu *Textbook - Research and Writing*.

I neke su međunarodne konferencije najavljivale nove trendove u istraživanju udžbenika. Izdvojit ćemo onu koju je organizirala institucija International Society for History Didactics u suradnji s Georg Eckart Institutom, 2009. godine, pod nazivom *History Textbooks Analysis: Methodological Issues*, s obzirom da je konferencija naglašavala potrebu odmaka od analize sadržaja udžbenika. Istom je konferencijom, konkretno, istaknuta važnost potrebe da se istraživanje udžbenika povijesti preusmjeri s analize sadržaja na didaktičku analizu udžbenika, zbog sve većeg broja inovacija koje se primjenjuju pri strukturiranju udžbenika, kao i zbog promjena u nastavnikovoj praksi.

Spomenute inovacije su, prema zaključcima konferencije, posebice vidljive s obzirom na nastavna sredstva, odnosno izvore znanja čija je uloga uz osnovni tekst kreirati novi sadržaj udžbenika, te u odmicanju od pisanja teksta koji predstavlja samo svojevrsne odgovore na pitanja prema onoj vrsti teksta koja potiče procese učenja u udžbeniku. Zbog toga bi istraživanja udžbenika trebala ići u smjeru ispitivanja nastavnika i učenika o percepciji i načinu upotrebe udžbenika, a ne bi se trebala bazirati na analizi poruka udžbenika ili ciljeva izdavača, koji u najvećoj mjeri odgovaraju potrebama države i tržišta.³⁶⁹

³⁶⁹ Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 155. Dostupno na: http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (2. rujna 2011)

Istaknuli bismo kako sve što smo naveli ni u kojem slučaju ne obuhvaća sva znanstvena djela i nastojanja koja se tiču didaktičko-metodičke strane udžbenika, ali sve navedeno možemo smatrati osnovnim polazištem pri određivanju instrumentarija i kriterija udžbenika.

3.3. Naša polazišta vezana za didaktičko-metodičku analizu udžbenika

Od nastavnika se uvijek zahtijevalo da imaju adekvatno znanje o određenoj temi, ali ne i da znaju kako³⁷⁰ prenijeti, približiti i prilagoditi propisani nastavni sadržaj učenicima. Slično je i danas što između ostaloga potvrđuje i činjenica da su stručna usavršavanja nastavnika vrlo rijetko koncipirana na način da pružaju dodatna znanja iz područja didaktike i metodike, već se kroz ta usavršavanja najčešće proširuju ili dopunjavaju određena pitanja vezana uz propisani nastavni sadržaj.

Rečeno, uz dugogodišnje postojane nepromijenjenih Nastavnih programa koji su u najvećoj mjeri osmišljeni tako da zadovoljavaju kognitivne zadatke nastave kao i inzistiranje na predmetnim metodikama nastave koje svoje egzistiranje temelje upravo na sadržaju pojedinih predmeta,³⁷¹ vodi zaključku kako je kod nas ukorijenjena svijest o važnosti i primarnosti nastavnih sadržaja u procesu odgoja i obrazovanja mladih, što se na koncu odrazilo na udžbenike kao i na proces poučavanja i učenja.

Kako bismo objasnili naša polazišta vezana za didaktičko-metodičku analizu udžbenika, vratit ćemo se na istaknutu transmisijску i transformacijsku ulogu udžbenika i kazati kako udžbenik vidimo kao:

1. izvor informacija,

³⁷⁰ Damiano, E. (1995), Textbooks and Innovations in School, U: *The European Dimension in Schoolbooks for Political Education and History*. International conference held in Trent 1993., Bombardelli, O. (ur.), Trento: Università degli studi, 66

³⁷¹ Bežen, A. (2008), *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil, 53

2. pomoć pri strukturiranju i organiziranju poučavanja i

3. vodič procesa učenja.³⁷²

S obzirom na konačan cilj ovoga rada mi ćemo ostaviti po strani dublju analizu informacijske uloge udžbenika i promatrati ga, prvenstveno, kao didaktičko-metodički uređeno nastavno sredstvo čija je primarna svrha organizirati, strukturirati i usmjeravati procese ne samo učenja nego i poučavanja.³⁷³ Pri tome ćemo poći od teze da didaktičko-metodičko koncipiranje udžbenika određuje i utječe na način učenikove recepcije, razumijevanja, memoriranja, komunikacije, motivacije i samoučenja, kao i na logiku, organiziranje i strukturiranje procesa poučavanja.³⁷⁴

Drugim riječima, smatramo kako će učenici uspješnije ostvarivati zadane ciljeve, odnosno usvajati znanja, razvijati poželjne vještine te stjecati vrijednosti, ako je cjelokupan udžbenik pažljivo i pravilno didaktičko-metodički pripremljen i uređen.³⁷⁵ Stoga nam je glavni cilj na temelju ustanovljenih didaktičko-metodičkih kriterija analizirati prethodno određeni udžbenički instrumentarij što će nam na koncu poslužiti pri otkrivanju njegove didaktičko-metodičke koncepcije, odnosno načina na koji je strukturiran i organiziran proces poučavanja i učenja u udžbeniku. Kako bismo dodatno razjasnili postavljeni cilj smatramo bitnim najprije odrediti polazišta didaktičko-metodičke analize. Ista se može provoditi imajući u vidu sljedeće:

³⁷² Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 18-19

³⁷³ Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 10

³⁷⁴ Usp. American Textbook Council (1994-95), *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 10

³⁷⁵ Läänemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 45; Lässig, S. (2009), Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s), *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 1(1), 1-17; Thornton, S. J. (2006), What is History in US History Textbooks, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books, 15

1. usklađenost udžbenika s recentnijim spoznajama vezanim za procese poučavanja i učenja,
2. usklađenosti udžbenika s recentnijim ciljevima i zadacima didaktike, odnosno metodike,
3. sadržajnu stranu udžbenika s naglaskom na funkcionalnom i atraktivnom rasporedu, korištenju ilustracija, odnosno vizualnog instrumentarija, čitljivosti stranica i dr.³⁷⁶

U ovom ćemo radu pokušati objediniti sve navedeno referirajući se na znanstvena istraživanja i zakonsku regulativu koja se odnosi na didaktičko-metodičko uređenje udžbenika.

Kao i svaka druga vrsta analize, i didaktičko-metodička se temelji na određivanju kriterija, uzorka istraživanja, provođenju analize te razradi dobivenih rezultata. Didaktičko-metodički instrumentarij udžbenika i kriterije analize odredit ćemo uz pomoć spomenute zakonske regulative i znanstvene literature vezane za udžbenike. Kao uzorak za detekciju didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija poslužit će nam gimnazijski udžbenici povijesti, od prvog do četvrtog razreda, koje je odobrilo nadležno ministarstvo u razdoblju od 2003. do 2008. godine. Smatramo kako ćemo njihovom analizom, s obzirom da su u navedenom periodu odobrena dva *Udžbenička standarda*, na temelju utvrđenih kriterija dobiti uvid u način i eventualne pomake ili zastoje vezane za didaktičko-metodičko koncipiranje udžbenika povijesti.

Didaktičko-metodička koncepcija udžbenika može biti osmišljena i postavljena tako da predstavlja isključivo pomoć učeniku pri procesu učenja, vodič nastavniku ili oboje. Pođemo li od samog određenja udžbenika koje kaže da je udžbenik osnovno nastavno sredstvo u

³⁷⁶ Usp. Reints, A. J. C. (2002), A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials U: *New Educational Media and Textbooks*. The 2nd IARTEM Volume, Selander, S., Tholey, M., Lorentzen, S. (ur.), Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 145-146

procesu poučavanja i učenja, odnosno od povezanosti i uvjetovanosti nastave i udžbenika³⁷⁷, zaključujemo da je nužno da udžbenik bude didaktičko-metodički koncipiran na način da predstavlja ne samo pomoć učeniku, nego i vodič nastavniku, odnosno njegov didaktičko-metodički instrumentarij treba biti uređen tako da organizira, strukturira, usmjerava i vodi procese poučavanja i učenja. Osim navedenog, udžbenik treba zadovoljiti i neke druge kriterije da bismo mogli govoriti o njegovoj poželjnoj didaktičko-metodičkoj koncepciji.

Pri određivanju istih krenut ćemo od onoga što smo odredili kao univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja:

1. reduciranje usvajanja enciklopedijskog znanja,
2. razvijanje vještina i vrijednosti koje nisu vezane za pojedinu temu već uzimaju u obzir kompletan razvoj pojedinca i njegovu buduću ulogu aktivnog građanina,
3. poticanje samostalnog i timskog suočavanja s određenom problematikom,
4. osposobljavanje za cjeloživotno učenje.

Uz to smo istaknuli kako spomenuti ne predstavljaju ništa novo s obzirom da su istaknuti i u našoj zakonskoj regulativi³⁷⁸ kao i u brojnim planovima, programima i projektima koji se odnose na unapređenje procesa odgoja i obrazovanja.³⁷⁹ Međutim, stajališta smo kako

³⁷⁷ Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 30

³⁷⁸ Narodne novine (2008), *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine, br. 87., čl. 4. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361> (29. listopada 2011.); *Nastavni program za gimnazije* (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske. Primjerice, kod pojedinih Nastavnih programa u dijelu kojim se opisuje svrha pojedinog predmeta te didaktičke upute, često se ističe potreba razvijanja određenih vještina i vrijednosti kod učenika kao i potreba samostalnog suočavanja učenika s nastavnim sadržajem.

³⁷⁹ *Program za cjeloživotno učenje (Lifelong Learning Programme)* osmišljen je i provodi se pod pokroviteljstvom Europske zajednice u razdoblju od 2007.-2013., u usmjeren je na sve razine obrazovanja. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2935> (26. listopada 2011.); Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001), *Odgoj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija razvitka Republike Hrvatske - Hrvatska u 21. stoljeću*, Zagreb. Dostupno na: http://hidra.srce.hr/arhiva/18/5093/strategija_bijeli.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*. Dostupno na: http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (2009), *Nacionalni program za mlade 2009-*

izdvojeni ciljevi, osim u teoriji, nikada nisu u većoj mjeri praktično zaživjeli što planiramo dokazati analizom udžbenika povijesti.

Preduvjet procjene didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika je određivanje njegova didaktičko-metodičkog instrumentarija koji ćemo, kako smo već prethodno najavili, odrediti kao jedinstveni, odnosno univerzalan, za sve udžbenike.³⁸⁰ Konkretno, analizom didaktičko-metodičkog instrumentarija dobit ćemo uvid u to potiče li se udžbenicima ono što je propisano *Udžbeničkim standardom*, poput primjerice „otvorene nastave i proširivanja i produblivanja znanja“,³⁸¹ potom podržava li udžbenik razvijanje viših misaonih procesa, konkretno analize, primjenjivanja, procjenjivanja, i različitih vještina poput onih kritičkih, interpretacijskih, komunikacijskih, kreativnih, selekcijskih, istraživačkih³⁸² te socijalnih vještina koje naglasak stavljaju na važnost emocionalnog i iskustvenog učenja.³⁸³ Također ćemo, s obzirom na određene ciljeve odgoja i obrazovanja, detektirati navodi li se udžbeničkim instrumentarijem na samostalno i timsko suočavanje s određenom tematikom ili problemom kroz, primjerice, osmišljavanje i provođenje projekta ili igranje uloga.³⁸⁴

Ukoliko analiza udžbenika pokaže da je isti svojim didaktičko-metodičkim uređenjem usmjeren na ispunjavanje navedenih ciljeva odgoja i obrazovanja te da poštuje odredbe *Udžbeničkog standarda* i zadovoljava didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije utoliko

2013.. Dostupno na:

<http://www.mobms.hr/media/19524/nacionalni%20program%20za%20mlade.pdf> (29. listopada 2011.);

HAZU (2004), *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, Zagreb: HAZU

³⁸⁰ Clement, J. A. (1942), *Manual for Analyzing and Selecting Textbooks*. Champaign, Ill.: The Garrard Press, 3; Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute, 17-20

³⁸¹ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

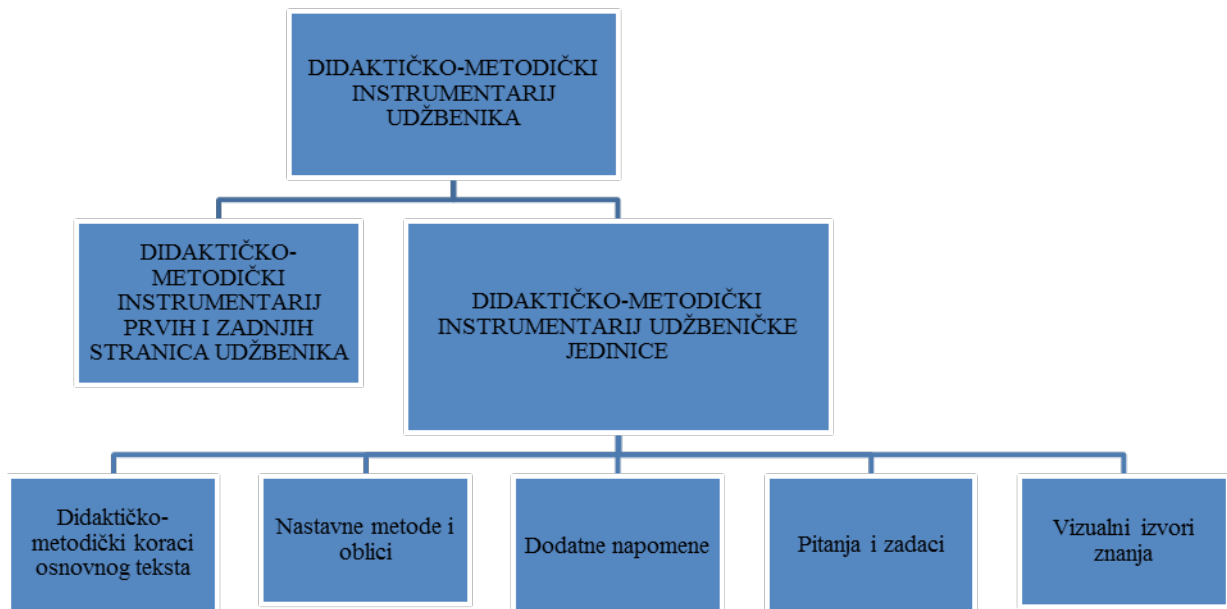
³⁸² Lowen, J. W. (2009), *Teaching What Really Happend: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History*. New York: Teachers College Press, 23

³⁸³ Fattinger, E. (2005), Austrian History Curricula and Textbooks: Intercultural Discontinuities, U: *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Morgan, C. (ur.), Bern: Peter Lang, 226

³⁸⁴ Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 121 – 185; Fattinger, E. (2005), Austrian History Curricula and Textbooks: Intercultural Discontinuities, U: *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Morgan, C. (ur.), Bern: Peter Lang, 227

ćemo za njega moći kazati kako je poželjno didaktičko-metodički koncipiran što vrijedi i obrnuto.

Zbog kompleksnosti didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbenika mi ćemo ga, imajući u vidu lakšu detekciju i na koncu analizu, podijeliti u dvije osnovne kategorije koje su međusobno povezane i uvjetovane s obzirom na to da imaju zajednički cilj, odnosno poželjnu didaktičko-metodička koncepciju udžbenika.



Dijagram 8. Didaktičko-metodički instrumentarij udžbenika

1. Pod didaktičko-metodičkim instrumentarijem prvih i zadnjih stranica udžbenika podrazumijevamo način koncipiranja i prikazivanja sadržaja udžbenika, odnosno

kazala, predgovora kao i obaveznog popisa literature, popisa i rječnika stranih riječi, nepoznatih pojmova te registara slikovnog materijala na kraju udžbenika.

2. Didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničke jedinice obuhvaća:

- a) način koncipiranja osnovnog teksta udžbeničke jedinice, odnosno njezine didaktičko-metodičke korake,
- b) nastavne metode i oblike koji se mogu pronaći u sklopu udžbeničke jedinice,³⁸⁵
- c) dodatne napomene koje se najčešće nalaze uz osnovni tekst, a upućene su učeniku s ciljem sistematizacije ili navođenja na ono što je bitno s obzirom na sadržaj i ciljeve (one u udžbeniku mogu biti u formi sažetka, dodatnih objašnjenja ili različitih naputaka autora udžbenika poput „zapamti“, „dodatno prouči“, „pogledaj“ i sl.,
- d) pitanja i zadatke koji mogu biti vezani uz osnovni tekst (u svrhu ponavljanja) kao i za popratne materijale u udžbeniku,
- e) vizualne izvore znanja pod kojima podrazumijevamo dodatne pisane i slikovne materijale koji mogu imati ulogu nadopunjavanja, zamjenjivanja ili suprotstavljanja³⁸⁶ osnovnom tekstu udžbenika, prezentiranja drugačijih pogleda na isti problem, proces ili događaj te služiti za pobuđivanje učenikova interesa i motivacije.³⁸⁷

³⁸⁵ Clement, J. A. (1942), *Manual for Analyzing and Selecting Textbooks*. Champaign, Ill.: The Garrard Press, 11

³⁸⁶ Van Leeuwen, T., Kress, G. (1995), Critical Layout Analysis, *Internationale Schulbuchforschung*, 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 25-43

³⁸⁷ Baqués, M-C. (2006), History Textbooks in France, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books, 107

Jedan dio onoga što ćemo odrediti kao didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije udžbenika u dijelu znanstvene literature bit će dizajn udžbenika.³⁸⁸ Isto tako će se moći ustanoviti kako se dio onoga što smo nazvali didaktičko-metodičkim kriterijima u *Udžbeničkom standardu* kategorizira pod likovno-grafičke ili psihološke i pedagoške standarde i zahtjeve. Polazimo od toga da ako se udžbenik definira kao didaktičko-metodičko stručno djelo koje utječe i određuje proces poučavanja i učenja onda se svi njegovi segmenti, od sadržajnih, likovno-grafičkih, tehničkih, pedagoških i psiholoških, isprepliću i imaju didaktičko-metodičku dimenziju jer im je polazište (i primaran cilj) uspješniji proces učenja i poučavanja.

Našu tezu potvrđuje i činjenica da se u *Udžbeničkom standardu* pod pedagoškim i psihološkim standardima i zahtjevima ističe da „udžbenik treba poticati samostalno učenje“³⁸⁹ što pripada osnovnim didaktičko-metodičkim postulatima.³⁹⁰ Također možemo kao primjer navesti i veličinu slike koja bi zasigurno mogla pripadati likovno-grafičkim udžbeničkim standardima i zahtjevima, ali ona isto tako ima i svoju didaktičko-metodičku ulogu. Ako je slika mala onda neće brzo privući učenike ili jednostavno oni neće biti u stanju iščitati njezin sadržaj ili poruku što će na koncu imati utjecaj i na proces učenja.

Rečeno nas navodi na zaključak da pri određivanju didaktičko-metodičkih kriterija moramo uzeti u obzir sve elemente za koje smatramo da mogu imati značajan utjecaj na procese učenja

³⁸⁸ Choppin, A. (1992), Aspects of Design, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 85-95; Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003.* Florence, Italy: European University Institute, 17-20

³⁸⁹ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011); U *Udžbeničkom standardu* iz 2007. navode se pod psihološkim standardima i zahtjevima - Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

³⁹⁰ Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 15; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 291; Matijević, M. (2005), Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga, 236; Dunn, R, Dunn, K. (1993), *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon

i poučavanja te koji mogu pomoći ostvarenju onoga što smo odredili kao univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja.

3.4. Didaktičko-metodički instrumentarij prvih i zadnjih stranica udžbenika

Već smo istaknuli da pod didaktičko-metodičkim instrumentarijem prvih i zadnjih stranica udžbenika podrazumijevamo koncepciju njegovih prvih stranica, koje bi trebale sadržavati kazalo, predgovor udžbeniku (kojim se u načelu, autor obraća korisnicima udžbenika) te sadržaj zadnjih stranica na kojima bi se trebao nalaziti popis literature,³⁹¹ registar slikovnog materijala te popis i rječnik nepoznatih pojmova i/ili stranih riječi.³⁹² Važnost navedenih elemenata didaktičko-metodičke organizacije udžbenika, posebice predgovora, na početku i pojmovnika na kraju udžbenika ističe i *Udžbenički standard* iz 2003.,³⁹³ dok se u onom iz 2007. navodi da je udžbenik obavezan imati „predgovor, sadržaj, abecedno kazalo imena i /ili pojmova“.³⁹⁴ Dakle, tek se *Udžbeničkim standardom* 2007. godine popis sadržaja određuje kao obavezan dio školskog udžbenika.

Iako na prvi pogled možda nije očito, način strukturiranja prikaza sadržaja udžbenika, odnosno kazala, utječe na proces učenja i poučavanja. Ukoliko je isti pravilno didaktičko-metodički uređen, utoliko je učenicima omogućeno lakše i brže snalaženje, te im je omogućena dostupnost i preglednost ukupnog nastavnog sadržaja na jednom mjestu, što zasigurno ima utjecaj na motiviranost i zainteresiranost učenika posebice kada je u pitanju

³⁹¹ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 30; Morris, D. (1994), *Getting the Most From Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 13

³⁹² Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute, 17; Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 50; Morris, D. (1994), *Getting the Most From Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 13

³⁹³ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011);

³⁹⁴ Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

korištenje udžbenika. Prikaz sadržaja gotovo svakog udžbenika obavezno prati *Nastavnim programom* propisanu podjelu nastavnog sadržaja na veće i manje logičke dijelove, konkretno, nastavne teme, odnosno cjeline i nastavne jedinice, a njihov broj ovisi o opsegu predviđenog nastavnog sadržaja. Isto tako, kako je određeno nastavnim programima, sve udžbeničke cjeline, odnosno jedinice, međusobno su povezane određenom idejom, porukom ili tezom,³⁹⁵ a njihovi naslovi trebaju odgovarati glavnoj temi udžbenika.

Uzimajući u obzir poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, didaktičko-metodičke kriterije prikaza sadržaja možemo sistematizirati u dvije točke:

1. sadržaj udžbenika mora biti jasno prezentiran te sistematičan kako bi pridonio stvaranju novih znanja,³⁹⁶
2. nužno je već u prikazu sadržaja udžbenika razlikovati glavne teme odnosno udžbeničke cjeline od pripadajućih udžbeničkih jedinica,³⁹⁷ primjerice, veličinom slova³⁹⁸ ili bojom; navedeno, osim što pridonosi lakšem razlikovanju osnovnih logičkih dijelova i atraktivnosti udžbenika,³⁹⁹ doprinosi i njegovoj boljoj preglednosti i čitljivosti, odnosno lakšem snalaženju kroz udžbenik.

Pored važnosti pravilnog organiziranja i strukturiranja kazala, na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika utječe i predgovor s obzirom da se njime autori obraćaju korisnicima udžbenika, najčešće transparentno predstavljajući ciljeve, značenje i način organiziranja sadržaja.⁴⁰⁰ Didaktičko-metodička uloga predgovora je i motiviranje učenika na

³⁹⁵ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 29-30; Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute, 14

³⁹⁶ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 18

³⁹⁷ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 29

³⁹⁸ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 48

³⁹⁹ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 23-24; Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 56

⁴⁰⁰ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 29

rad s udžbenikom kao i davanje boljeg uvida u tematiku koja se udžbenikom prezentira. Isti je najčešće prezentiran u formi teksta, ali može biti upotpunjen i slikovnim prikazom čija je osnovna namjena da dodatno objasni i razjasni, na vizualan način, ono što je istaknuto tekstem.

Didaktičko-metodička važnost i uloga sadržaja zadnjih stranica udžbenika, koje bi trebale, kako smo već istaknuli, imati popis literature, registar slikovnog materijala i rječnik nepoznatih pojmova i/ili stranih riječi, je u pružanju uvida u različita mišljenja, omogućavanje učeniku pronalaženje odgovora na dodatna pitanja, odnosno dolazak do informacija kojima može upotpuniti svoje znanje, a koja ne moraju biti isključivo vezana za propisane nastavne sadržaje.⁴⁰¹

3.5. Didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničke jedinice

3.5.1. Strukturiranje udžbeničke jedinice

Udžbenička bi jedinica, kao nezaobilazna osnova svakog udžbenika, trebala biti refleksija ne samo propisanog nastavnog sadržaja, nego i suvremenih didaktičko-metodičkih postavki. S obzirom na istaknutu činjenicu da su one sastavni dijelovi udžbeničkih cjelina prije svega moramo ponešto kazati o kriterijima didaktičko-metodičkog uređenja udžbeničke cjeline. Nastavne teme, odnosno cjeline, predstavljaju veće logičke dijelove kojima se prezentira određena ideja, poruka, proces ili događaj. Ako imamo u vidu poželjne didaktičko-metodičke

⁴⁰¹ Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterrichts*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 238

konceptije udžbenika, udžbeničke teme ili cjeline bi trebale biti organizirane na način da zadovoljavaju sljedeće didaktičko-metodičke kriterije:

1. trebale bi započeti uvodom koji će prezentirati njihovu važnost i značaj te sadržavati posebno izdvojene ciljeve koje je moguće i potrebno ostvariti,⁴⁰²
2. naslovi udžbeničkih tema i/ili cjelina trebaju se razlikovati od naslova udžbeničkih jedinica veličinom slova ili bojom,
3. poželjno je da nove udžbeničke teme, odnosno cjeline, uvijek započinju na novoj stranici udžbenika⁴⁰³ te da su upotpunjene slikovnim prikazom kako bi se učenici dodano motivirali te potaknuli na aktivnost,
4. nazivi udžbeničkih tema, odnosno cjelina, trebaju se nalaziti uz numeraciju stranica na vrhu ili podnožju udžbenika kako bi učenici u svakom trenutku znali koju cjelinu čitaju.⁴⁰⁴

U nekim su američkim udžbenicima, primjerice, nastavne cjeline osmišljene tako da na početku sadrže ciljeve učenja, odnosno ono što bi učenici nakon čitanja te cjeline trebali znati, zatim slijedi pregled važnijih činjenica, a potom naziv nastavne cjeline koji upućuje na širu sliku sadržaja koji je njime obuhvaćen te je pisan većim slovima od podnaslova koji ga slijede.⁴⁰⁵

Sadržaj udžbeničkih jedinica se najčešće uobličuje osnovnim tekstom te popratnim materijalima u slikovnom ili pisanom obliku. Premda nam nije cilj ulaziti u analizu teksta udžbeničke jedinice, smatramo bitnim istaknuti neke njegove osnovne karakteristike koje

⁴⁰² Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 30; Morris, D. (1994), *Getting the Most from Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 8

⁴⁰³ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 48

⁴⁰⁴ Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003 i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute, 18

⁴⁰⁵ Usp. Morris, D. (1994), *Getting the Most from Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 9-10

moгу utjecati na proces poučavanja i učenja. U tom pogledu osnovni tekst svakog udžbenika mora biti:

1. pomno odabran, točan i zanimljiv,⁴⁰⁶ te precizan, aktualan i objektivn⁴⁰⁷ s fokusom na najznačajnijim procesima, događajima ili osobama,
2. s obzirom na stil pisanja, učinkovit, jasan i logičan⁴⁰⁸ pri čemu treba izbjegavati senzacionalistički ili dramatični jezik, preuveličavanja i netočnosti⁴⁰⁹ kao i apstraktne pojmove jer upotreba spomenutog lako može prouzrokovati učenikovo nerazumijevanje konteksta,⁴¹⁰
3. s obzirom na informacije koje sadrži, iste moraju biti jasne, strukturirane i organizirane⁴¹¹ tako da olakšavaju proces učenja, nude različite perspektive, potiču kreativnost, poučavanje vrijednosti, motivaciju i kritičko mišljenje,⁴¹²
4. prilagođen učenicima odnosno njihovoj razini školovanja (u tom smislu, osnovni tekst ne smije biti prelagan jer može izazvati dosadu kao ni pretežak jer može biti poticaj za frustraciju i odustajanje),⁴¹³
5. povezan sa svakodnevnim životom učenika tako da se učenici mogu pozitivno identificirati s ličnostima i događajima prikazanima u tekstu.

⁴⁰⁶ Sewall, G. T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 34

⁴⁰⁷ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 25

⁴⁰⁸ Usp. Michigan State Bord of Education (1989), *Michigan Social Studies- Textbook study. A Review and Evaluation of Selected Secondary Level United States History and Global/Modern World Studies Textbook*, 20-21

⁴⁰⁹ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 37

⁴¹⁰ Usp. Haydn, J., Arthur, T., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion To School Experience*. London i New York: Routledge, 63

⁴¹¹ Sewall, G. T. (2000), *History Textbooks at the New century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council,, 37

⁴¹² Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17-19

⁴¹³ Tyson-Bernstein, H. *Textbook Development in the United States: How Good Ideas Become Bad Textbooks*, U: *Textbooks in Developing World*, Farrell, J., Heyneman, S. P. (ur.), Washington: The World Bank, 78

„Mladi ljudi uživaju u pričama i događajima koji konkretiziraju političke intrige, tehnička i kreativna postignuća, dobročinstvo i zlo, ljubav i mržnju i zato bi udžbenici trebali to sadržavati, a mali broj ih to postiže“.⁴¹⁴

Didaktičko-metodička dimenzija sadržaja udžbeničke jedinice, u osnovi, predstavlja način na koji se strukturiraju i organiziraju informacije prezentirane tekstem u udžbeniku.⁴¹⁵ Ista se najčešće povezuje s potrebom korištenja logičkih koraka pri formiranju znanja.⁴¹⁶ Isto je na koncu propisano i *Udžbeničkim standardom* u kojem stoji da udžbenik mora sadržavati „... osnovne psihološko-didaktičke korake/elemente: motivaciju, pripremu, usvajanje, ponavljanje, uvježbavanje, sistematizaciju, primjenu i provjeru znanja“.⁴¹⁷

Premda neki znanstvenici smatraju kako spomenuto nema značajan utjecaj na procese poučavanja i učenja, pozivajući se na činjenicu da postoji malo empirijskih dokaza da je način uređenja sadržaja povezan s procesom učenja,⁴¹⁸ naše je mišljenje da jasno strukturiran i sekvenciran sadržaj udžbenika nedvojbeno utječe na njegovu koherentnost i kontinuitet,⁴¹⁹ a potonje je logična osnova za sistematičnije poučavanje i uspješnije učenje.

⁴¹⁴ Sewall, G. T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 37

⁴¹⁵ Nicholls, J. (2003), Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 1-17 prema Foster, S. (2002), Stuart Foster: Listed in Methodological Issues and Approaches in Textbook Research and Analysis, unpublished instructional document (neobjavljeni dokument), Institute of Education, University of London. Dostupno na: <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal6/nichollsrev.pdf> (20. listopada 2011.)

⁴¹⁶ Vladimir Poljak spomenute logičke korake dijeli na pripremanje ili uvođenje, obradu, vježbanje, ponavljanje i provjeravanje, U: Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga, 34; Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga, 70

⁴¹⁷ Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011); Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

⁴¹⁸ Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association, 7

⁴¹⁹ Usp. Egan, K (1989), The Shape of the Science Text: A Function of Stories, U: *Language, Authority and Criticism: Readings on the school textbook*, De Castell, S. Luke, A. , Luke, C (ur.), London: The Falmer Press, 104

Konkretno, njegovim pravilnim didaktičko-metodičkim uređenjem može se kod učenika potaknuti procese analize, sinteze, selekcije i evaluacije,⁴²⁰ omogućiti im da lakše i brže uoče osnovne ideje i razluče bitne od onih manje bitnih dijelova, dok se u suprotnom povećava vjerojatnost izostanka razumijevanja te učenja napamet.

Mi ćemo didaktičko-metodičko strukturiranje udžbeničke jedinice svesti, prema klasičnoj trodijelnoj shemi za tijek nastave, na tri osnovna koraka:

1. uvod,
2. obradu i
3. ponavljanje.⁴²¹

Didaktičko-metodička uloga „uvoda udžbeničke jedinice“ je motiviranje, postavljanje ciljeva učenja i isticanje najvažnijih koncepata kao i utvrđivanje ili evociranje prijašnjih znanja.⁴²² Uvodom, kao dijelom udžbeničke jedinice, započinje zadovoljavanje didaktičkog postulata kojim se ističe nužnost gradacije teksta od općeg prema specifičnom.⁴²³ Njime se u pravilu podsjeća ili navodi na prisjećanje šireg, općenitijeg, konteksta vezanog za određenu tematiku dok ono što slijedi nakon njega predstavlja ulazak u bit iste kroz isticanje specifičnosti. Pritom uvod može biti formuliran na različite načine, u obliku teksta, pitanja i/ili slike ovisno o ciljevima, sadržaju, razini školovanja i autoru.

⁴²⁰ Usp. Haydn, J., Arthur, T., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion To School Experience*. London i New York: Routledge, 33

⁴²¹ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 180; Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht, U: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 238

⁴²² Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 180-182

⁴²³ Morris, D. (1994), *Getting the Most from Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 5

„Središnji dio udžbeničke jedinice“ je obrada određenog sadržaja koja je, u pravilu, prezentirana tako da sadržava recentne, provjerene i *Nastavnim programom* propisane informacije. Imamo li u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, i ovaj dio udžbeničke jedinice treba zadovoljiti određene didaktičko-metodičke kriterije. Prije svega, u spomenute kriterije ubrojili bi važnost podjele nastavnih sadržaja na više manjih povezanih dijelova koji svojim naslovima i sadržajem prate i oblikuju glavni sadržaj istaknut naslovom udžbeničke jedinice. Didaktičko-metodička vrijednost istog je olakšavanje analize sadržaja, odnosno detekcije, njegovih najvažnijih segmenata. Jedan od važnih kriterija vezan za obradu je potreba da se posebnom bojom, podebljanim slovima ili podvlačenjem naglasi nepoznate, odnosno nove, pojmove⁴²⁴ te posebna objašnjenja ili komentare⁴²⁵ čime se ističe bitno i važno u tekstu udžbenika, što, nedvojbeno, ima utjecaj na tijek procesa poučavanja i učenja.

Unatoč pozitivnim utjecajima istaknutog didaktičko-metodičkog kriterija obrade sadržaja, postoje i negativnosti koje se mogu javiti pretjeranim fragmentiranjem teksta odnosno ako se u tekstu koristi previše podnaslova, istaknutih riječi ili podvučenih pojmova. Tako, primjerice, postoji mogućnost da spomenuto odvlači pažnju od sadržaja osnovnog teksta što može utjecati na, između ostalog, razumijevanje istog, a potom i na zainteresiranost odnosno motiviranost učenika.⁴²⁶

Završni didaktičko-metodički korak udžbeničke jedinice je „ponavljanje“ koje je prezentirano na kraju obrađene udžbeničke jedinice te je najčešće u obliku pitanja i zadataka čija je primarna svrha utvrditi koja su znanja, vještine i vrijednosti i u kojoj mjeri učenici stekli. Stajališta smo kako ponavljanje u sebi integrira vježbanje i sistematizaciju te provjeru znanja što je najbolje vidljivo analizom njegove formulacije u udžbeniku. Primjerice, u udžbeniku

⁴²⁴ Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 38

⁴²⁵ Usp. Choppin, A. (1992), Aspects of Design, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 89

⁴²⁶ Usp. Van Leeuwen, T., Kress, G. (1995), Critical Layout Analysis, *Internationale Schulbuchforschung*, 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main : Diesterweg, 25-43; Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 6

može stajati zadatak: „Formirajte se u parove i s partnerom uvježbajte/sistematizirajte nove pojmove koje ste naučili na satu.“ Na ovaj način, kroz formu ponavljanja u udžbeniku, učenici uvježbavaju i sistematiziraju određena znanja, a nastavnici provjeravaju jesu li ispunili zadani cilj.

Premda ćemo o vrstama pitanja i zadataka te o njihovim ulogama govoriti u posebnom dijelu ovoga rada ovdje bismo napomenuli kako je potrebno, ima li se u vidu poželjna didaktičko-metodička koncepcija udžbenika, u sklopu ponavljanja izbjegavati ona pitanja i zadatke koji iziskuju čistu reprodukciju informacija na uštrb onih koji od učenika zahtijevaju samostalan, istraživački i kreativan rad, odnosno stvaralaštvo.

3.5.2. Nastavne metode i oblici u sklopu udžbeničke jedinice

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća tekstovi u udžbeniku bili su podređeni memoriranju, učenju napamet te na koncu učenikovo verbalnoj recitaciji pisane riječi. Isto je imalo utjecaj i na, između ostaloga, odabir metoda i oblika rada u udžbenicima koje su se većinom svodile na govorne nastavne metode i frontalni nastavni oblik. Tijekom 20. stoljeća počinje se napuštati oblik poučavanja koji učenje svodi na čisto reproduciranje usvojenog sadržaja i naglašava se učenje kroz praksu,⁴²⁷ odnosno učenje temeljeno na praktičnim i samostalnim aktivnostima učenika, pa u skladu s tim navedeno dobiva sve značajnije mjesto i u udžbenicima.

Kada smo u prvom poglavlju ovoga rada govorili o nastavnim oblicima, podijelili smo ih na frontalni, kooperativni i individualni nastavni oblik te smo istaknuli njihove prednosti i nedostatke u kontekstu procesa poučavanja i učenja, što smatramo suvišnim ovdje ponavljati. Imamo li u vidu udžbenike, njihovu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju i spomenute

⁴²⁷ Usp. Woods, A., Lambert, D. (1999), *What we Know about Textbooks: A Research Bibliography*. London: The British Library

nastavne oblike smatramo da je najvažnije istaknuti kako je bitno uspostaviti ravnotežu između oblika rada na kojima se inzistira u udžbeniku,⁴²⁸ imajući u vidu različite nastavne situacije kao i različite karakteristike te stilove učenja najvažnijih subjekata nastave.

Isto vrijedi i za nastavne metode. Kada je u pitanju proces poučavanja i učenja niti je poželjno, a niti moguće, izdvojiti one nastavne metode koje bi se smatrale najboljima ili najučinkovitijima te koje bi onda kao takve trebale imati prioritet u udžbenicima. Upravo zato je potrebno udžbenikom podržavati različite metode rada. Kada smo u prvom poglavlju ovoga rada govorili o istim, istaknuli smo kako ih se može odrediti kao različite pristupe odnosno načine poučavanja te kao pomoć pri procesu učenja,⁴²⁹ a istu im ulogu možemo pripisati i kada je riječ o udžbeniku. One se rijetko mogu direktno iščitati iz udžbenika jer u njemu ne stoji, primjerice, metoda analize pjesme ili metoda komparacije dva slikovna prikaza, ali ih se može detektirati na temelju ostalog didaktičko-metodičkog instrumentarija, poput pitanja i zadataka te dodatnih napomena, odnosno načina didaktičko-metodičkog uređenja pisanih i slikovnih izvora znanja.

Primjerice, zadaci u udžbeniku mogu biti formulirani tako da zahtijevaju od učenika samostalno istraživanje ili kreativno izražavanje, što onda upućuje na upotrebu praktičnih nastavnih metoda. Ukoliko su pitanja koncipirana tako da se njima ispituje „Kada se dogodilo...?“, „Tko je sastavio...?“, „Što podrazumijeva...?“ utoliko se može zaključiti kako se nastavni proces u većoj mjeri temelji na upotrebi govornih nastavnih metoda. Isto tako, ako u udžbeniku postoje pitanja vezana za sliku, karikaturu ili pisani izvor, možemo slobodno kazati kako udžbenik potiče neku od brojnih metoda rada s nastavnim sredstvima.

Uzevši u obzir kao osnovni didaktičko-metodički kriterij istaknutu činjenicu da se u udžbeniku trebaju koristiti različite metode i oblici s obzirom da ne postoje oni koji se mogu

⁴²⁸ Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa, 182

⁴²⁹ Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa, 29; Meyer, H. (1988), *Unterrichts-Methoden I. Theorieband*. Berlin: Cornelson, 47

nazvati najboljima ili najpoželjnijima, cilj nam je detektirati podržava li se isto, u praktičnom smislu, u udžbenicima.

3.5.3. Dodatne napomene u sklopu udžbeničke jedinice

Pod dodatnim napomenama u udžbeniku smatramo onaj dio udžbeničke jedinice koji je najčešće prezentiran u pisanoj formi, a čija je svrha sistematiziranje, isticanje, naglašavanje i dopunjavanje osnovnog teksta. S obzirom na rečeno, pod dodatne napomene mogli bismo ubrojiti kratke sažetke nastavnih jedinica, istaknute ključne pojmove, izdvojene stručne termine, nepoznate riječi, zanimljivosti, različite naputke autora poput „pogledaj“, „upamti“, „razmisli“, „ponovi“ i sl. Premda su dodatne napomene najčešće dio udžbeničkih jedinica nije isključeno, niti u didaktičko-metodičkom pogledu nepravilno, ako se iste nalaze na kraju pojedinih udžbeničkih tema odnosno cjelina⁴³⁰ što je praksa, primjerice, u nekim američkim udžbenicima.⁴³¹ Kod nas je *Udžbeničkim standardom* iz 2003. bilo propisano da udžbenik treba sadržavati „sažetke poglavlja (tema)“, ali je ista odredba povučena 2007. godine što ukazuje na nedosljednost kao i na nedostatak znanstvenog i praktičnog promišljanja kada je riječ o didaktičko-metodičkim elementima udžbenika.

Svaka od navedenih dodatnih napomena ima, s obzirom na svoje karakteristike, zajedničke i specifične didaktičko-metodičke kriterije. Kao njihove zajedničke kriterije mogli bismo navesti nužnost da budu odvojeni od osnovnog teksta i posebno istaknuti drugačijom vrstom slova, bojom i/ili okvirom⁴³² kako bi ih učenici lako detektirali i razlikovali. S druge strane, na

⁴³⁰ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 30

⁴³¹ Usp. Morris, D. (1994), *Getting the Most from Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 9-10

⁴³² Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 38

temelju specifičnosti koje posjeduju kristaliziraju se i njihove posebne uloge kao i didaktičko-metodički kriteriji koje je važno istaknuti.

1. S obzirom da je primarna uloga „sažetka“ sistematizacija najbitnijih dijelova teksta isti bi trebao prezentirati najvažnije ideje, eventualno, neka neriješena pitanja iz osnovnog teksta kao i predstavljati svojevrsnu poveznicu s novim nastavnim jedinicama.⁴³³
2. Isticanje „ključnih pojmova“ udžbeničke jedinice omogućuje učenicima brži uvid u ono što je posebno važno za pojedinu temu i na što treba obratiti pažnju. Znanstvena literatura koja se odnosi na udžbenike ističe kako bi se ključni pojmovi trebali pisati na dnu stranice, na posebnoj stranici udžbenika ili uz margine udžbeničkih jedinica na koje se odnose.⁴³⁴
3. Činjenica je da ukoliko se u udžbeniku koristi previše „stručnih termina i/ili nepoznatih riječi“, utoliko postoji veća vjerojatnost da će učenici taj udžbenik okarakterizirati kao nerazumljiv, težak ili dosadan, što će se na koncu reflektirati na njihovu motivaciju, odnosno na proces učenja. Zbog toga je vrlo važno da se spomenuti u udžbeniku definiraju, objasne ili stave u kontekst koji omogućuje shvaćanje istih.⁴³⁵ Isto je, kao didaktičko-metodički zahtjev, navedeno i u *Udžbeničkom standardu* iz 2003., koji naglašava potrebu da stručni termini u udžbeniku budu „na razini spoznajnih mogućnosti učenika/učenica i objašnjeni na razumljiv način.“⁴³⁶
4. Napuci u sklopu udžbeničke jedinice predstavljaju svojevrsnu vezu između autora udžbenika i učenika. Autor uz pomoć naputaka na svojevrsan način uspostavlja

⁴³³ Usp. Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 190

⁴³⁴ Morris, D. (1994), *Getting the Most From Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 10

⁴³⁵ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 32

⁴³⁶ Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011)

interakciju s učenikom upućujući ga, navodeći i podsjećajući ga na bitne ili nužne radnje i postupke služeći se pritom riječima poput „upamti“, „pogledaj“, „ponovi“, „vidi“, „razmisli“, „posjeti“ i slično. Primjerice, koristeći naputak „pogledaj“, autor može uputiti učenika da obrati pažnju na stručne reference vezane uz određenu temu, za daljnje čitanje,⁴³⁷ pogleda film ili predstavu, pregleda korisnu internetsku stranicu kao i da posjeti muzej, kazalište ili izložbu. S obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika važno je da uz naputak kojim se navodi učenike na gledanje filma (za koji je dokazano da utječe na proces učenja više od nekih drugih medija),⁴³⁸ budu ponuđena osmišljena pitanja i zadaci uz pomoć kojih nastavnici i učenici mogu analizirati ili kritizirati, odnosno istražiti poruku, provjeriti usvojenost sadržaja, povezanost s nastavnom temom i slično.⁴³⁹ Također bi se uz naputke kojima se učenike navodi da pregledaju određenu internetsku stranicu trebala nalaziti pitanja i zadaci kojima se potiče aktivna uloga učenika. U tom pogledu od učenika bi se moglo traži da, primjerice, na osnovu istraživanja na internetu usporede, sortiraju i analiziraju pojedine događaje, procese i pojave, ili da napišu esej, izrade slikovni prikaz, plakat, prezentaciju i slično.⁴⁴⁰

Napuci kojima se učenicima sugerira posjet muzeju, kazalištu, izložbi ili arhivu imaju veliku didaktičko-metodičku vrijednost jer je znanstveno dokazano da sadržaji koje nude, spomenute

⁴³⁷ Usp. Volkman, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 196

⁴³⁸ Usp. Poyntz, S (2006), „The Way of the Future“ – Probing *the Aviator* for Historical Understanding, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A.S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 45

⁴³⁹ Usp. Metzger, S.A. (2006), Evaluating the Educational Potential of Hollywood History Movies, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A.S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 91; usp. Poyntz, S (2006), „The Way of the Future“ – Probing *the Aviator* for Historical Understanding, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A.S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 48

⁴⁴⁰ Usp. DenBeste, M. (2003), Power Point, Technology and the Web: More Than Just an Overhead Projector for the New Century? *The History Teacher*, 36 (4), 491-504

institucije, mogu utjecati na motiviranost i procese učenja.⁴⁴¹ Konkretno, znanstveno je potvrđeno da muzeji nude određeno obrazovno stimulacijsko okruženje koje ne samo da povećava interes učenika, nego i potiče više misaone procese kao i razvijanje estetskih, empatičnih i socijalnih vještina.⁴⁴² Isto tako, gledanje kazališne predstave utječe na zainteresiranost, promišljanje i razvijanje diskusije kod učenika kao što im može pomoći da dodatno osjete određeni događaj, period ili ličnosti sa svim njihovim osobinama i karakteristikama koje udžbenik ne može prenijeti.⁴⁴³

Sve iskazano upućuje na važnost uvrštavanja različitih dodatnih napomena u udžbenik s obzirom da se njima može upotpuniti propisani sadržaji kao i otvoriti mogućnost proširivanja znanja učenika te razvijanje različitih vještina i navika.

3.5.4. Pitanja i zadaci u sklopu udžbeničke jedinice

Prema znanstvenoj literaturi, nastavnici tijekom nastavnog procesa provedu 30 posto svoga vremena postavljajući pitanja.⁴⁴⁴ Uloga pitanja i zadataka u udžbeniku nije samo stjecanje uvida u proces napretka učenika, već i u efektivnost nastavnikova poučavanja,⁴⁴⁵ a osim toga oni su oblik „motiviranja, animiranja i pokretanja multiprocesnih događanja u učenicima“.⁴⁴⁶

⁴⁴¹ Pleitner, B. (2007), Geschichte im Museum, U: *Geschichts- Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Günther- Arndt, H. (ur.), Berlin: Cornelsen, 120-128; Kessel, J. (2007), Geschichte im Archiv, U: *Geschichts- Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Günther- Arndt, H. (ur.), Berlin: Cornelsen, 128-134

⁴⁴² Nakou I. (2001), Children's Historical Thinking within a Museum Environment: An Overall Picture of Longitudinal Study, U: *International Yearbook of History Education. Raising Standard's in History Education*, Vol.3., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 93

⁴⁴³ Usp. Brooman, J., Culpin, C. (2002), School History Scene: the Unique Contribution of Theatre to History Teaching, *Teaching History. Performing History*, br. 108, 55-59

⁴⁴⁴ Usp. Haydn, J., Arthur, T., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion To School Experience*. London i New York: Routledge, 67

⁴⁴⁵ Cantu, A. D., Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M.E. Sharpe, 242

⁴⁴⁶ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio, 109

Na temelju formuliranja pitanja i zadataka u udžbeniku najlakše se može iščitati njegova didaktičko-metodička koncepcija, odnosno pristup procesima poučavanja i učenja. Rečeno ćemo dodatno razjasniti primjerom. Ukoliko su pitanja i zadaci u udžbeniku formulirana tako da inzistiraju isključivo na provjeri faktografskih podataka, utoliko se može izvesti zaključak da udžbenik nema poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju jer se njime ne potiču viši misaoni procesi, razvijanje određenih vještina i/ili samostalan rad učenika, već memoriranje i reprodukcija činjenica što je u suprotnosti s postavljenim ciljevima odgoja i obrazovanja.

Imamo li u vidu potonje kao osnovne didaktičko-metodičke uloge pitanja i zadataka u sklopu udžbeničke jedinice, mogli bismo izdvojiti:

1. suzbijanje procesa pasivnog čitanja, mehaničkog usvajanja i verbalnog produciranja,
2. angažiranje učenika u aktivnim pristupima tekstu udžbenika u smislu da ih se potiče na, primjerice, procese analiziranja, kompariranja, sintetiziranja, logičkog zaključivanja, ocjenjivanja te zauzimanje vlastitog stava,⁴⁴⁷
3. poticanje procesa cjeloživotnog učenja tako da pobuđuju znatiželju, osjećaje i maštu kod učenika, razvijaju brojne vještine te da se njima inzistira na upotrebi različitih izvora informacija i na praktičnoj primjeni usvojenog.⁴⁴⁸

Značaj pitanja i zadataka u udžbeniku dodatno je naglašen odredbom *Udžbeničkog standarda* iz 2003., ali ne i onim iz 2007. kojom je propisano kako u „udžbeniku treba biti jasno uočljivo...kako (učenik/učenica) može provjeriti usvojeno znanje i gdje to može primijeniti“.⁴⁴⁹

⁴⁴⁷ Vrbetić, M. (1968), *Nastava povijesti u teoriji i praksi*. Zagreb: Školska knjiga, 159

⁴⁴⁸ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 23-24; Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 27

⁴⁴⁹ Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011)

U sklopu udžbeničke jedinice pitanja i zadaci mogu biti postavljeni:

1. umjesto uvoda, s ciljem ponavljanja ili ispitivanja predznanja učenika,
2. u sklopu obrade sadržaja,
3. na kraju udžbeničke jedinice ili cjeline u svrhu ponavljanja te
4. uz slikovne i pisane izvore znanja poput slika, karata, dijagrama, dokumenta.

Njihov smještaj, također, daje određene informacije o didaktičko-metodičkoj koncepciji udžbenika. Primjerice, ako su pitanja i zadaci smješteni u sklopu uvoda u udžbeničku cjelinu ili jedinicu možemo zaključiti kako je intencija autora, već na samom početku bila poticanje aktivne uloge učenika. Isto tako, ako se uz slikovne i pisane materijale u udžbeniku pronalaze različita pitanja i zadaci možemo zaključiti da se udžbenikom podržavaju metode rada s nastavnim sredstvima odnosno iskorištava njihov potencijal izvora znanja.

U znanstvenoj literaturi mogu se pronaći različite klasifikacije pitanja. Prema jednoj od njih pitanja koja se mogu koristiti kako u nastavi tako i u udžbenicima dijele se na pitanja prisjećanja (njima se ispituju osnovni detalji vezani za događaje, pojave i procese), zatim pitanja razumijevanja (kojima se provjerava razumijevanje najvažnijih činjenica), te interpretacijska pitanja (kojima se, primjerice, otkriva koja je svrha određenog teksta) i ekstrapolacijska pitanja⁴⁵⁰ koja imaju za cilj, između ostaloga, provjeriti je li prezentirani tekst u kontradikciji s drugim dokazima te pruža li nove poglede i stajališta.

Nadalje se istom klasifikacijom razlikuju i tzv. invencijska pitanja koja najčešće započinju formulacijom „Što ako..?“⁴⁵⁰, te evaluacijska pitanja kojima se provjerava vrijednost i istinitost

⁴⁵⁰ „Ekstrapolacija je postupak kojim se na osnovi vrijednosti poznatih podataka u nekom nizu procjenjuju i vrijednosti koje se nalaze izvan toga niza.“ (Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska, 221)

dokaza koji nudi bilo koji od didaktičko-metodičkog instrumentarija.⁴⁵¹ Pitanja se mogu klasificirati i s obzirom na nastavne metode uz koji se koriste. Tako se, primjerice, uz metodu poučavajućeg razgovora koriste odredbena, definirajuća, utvrdbena, sugestivna, izborna, konfesionalna, dopunska i lančana vrsta pitanja.⁴⁵²

Mi ćemo pitanja koja se mogu naći u udžbeniku klasificirati na temelju, već spomenute, revidirane Bloomove taksonomije koju su 2001. sastavili Lori Anderson i David Krathwohl.⁴⁵³ Oni su po uzoru na Bloomu razvili šest razina kognitivnih odnosno misaonih procesa. Služeći se istim mi ćemo prve dvije razine, zapamćivanje i razumijevanje, svrstati u niže kognitivne procese dok ćemo primjenjivanje, analiziranje i evaluiranje, odnosno procjenjivanje i kreiranje, poistovjetiti s višim kognitivnim procesima. Uz pomoć Anderson-Krathwohlve klasifikacije misaonih procesa cilj nam je uvidjeti koji su od spomenutih u najvećoj mjeri, kroz pitanja, podržani u hrvatskim udžbenicima povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine da bismo potom na temelju toga donijeli zaključke o didaktičko-metodičkoj koncepciji udžbenika.

S obzirom na rečeno možemo razlikovati slijedeću vrstu pitanja:

1. Pitanja zapamćivanja - njima se uviđa može li se učenik prisjetiti i reproducirati naučeno. Pitanja ove kategorije mogu biti formulirana na način:

Tko je sastavio prvu hrvatsku gramatiku?

Kada je započeo Prvi svjetski rat?

⁴⁵¹ Usp. Haydn, J., Arthur, T., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion To School Experience*. London i New York: Routledge, 67

⁴⁵² Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio, 110. Prema Lachmann, R. (1993), *Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, U: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 127-128

Kako bi po veličini poredali regije Hrvatske?

Koje najznačajnije književne vrste nastaju u Indiji?

2. Pitanja razumijevanja - kojima se provjerava može li učenik objasniti, opisati i povezati osnovne ideje i koncepte. Pitanja razumijevanja mogu biti, primjerice:

Kako bi interpretirali događanja vezana za Hrvatsko proljeće?

Kojim bi primjerima potkrijepili onomatopeju?

Kako bi objasnili Pitagorin poučak?

Što će se dogoditi kada zagrijemo vodu?

3. Pitanja primjenjivanja – ovim oblikom pitanja stječe se uvid može li učenik koristiti usvojeno znanje u novim, sličnim situacijama i /ili riješiti problem. Formulacija spomenute vrste pitanja može biti slijedeća:

Na koji način bi uzgojili grah?

Kako bi riješili problem gladi u svijetu?

Što bi trebalo koristiti pri proizvodnji sira?

Kada je pravilno upotrebljavati pojam „suverenitet“?

4. Pitanja analiziranja - njima nastavnik provjerava da li je učenik u stanju razlikovati, raščlanjivati i utvrditi uzroke i posljedice određenih događaja, pojava, procesa. Pitanja analiziranja mogu biti, primjerice:

Kako bi razlikovali uzrok od povoda Drugoga svjetskog rata?

Na temelju čega razlikujemo sisavce?

Na koji način možemo provjeriti kolika je gustoća vode?

Što možete zaključiti na temelju Deklaracije o pravima djeteta?

5. Pitanja procjenjivanja – istim se uviđa je li učenik sposoban opravdati, izabrati i kritički iznijeti svoj stav prema određenim idejama, događajima ili procesima. Pitanja ove kategorije mogu biti formulirana na način:

Kako bi izabrali gospodarske saveznike Hrvatske?

O čemu ovisi BDP neke države?

Koji je vaš stav o prvom predsjedniku Hrvatske?

Kojim argumentima se mogu opravdati Križarski ratovi?

6. Pitanja kreiranja – pitanja kojima se stječe uvid može li učenik formulirati i stvoriti nove ideje, pretpostavke, koncepte. Pitanja ovog tipa mogu biti, primjerice:

Na koji način bi mogli bez sječe drveta proizvesti papir?

Kako bi povećali zaposlenost u Hrvatskoj?

Što bi vi poboljšali da ste novi premijer Hrvatske?

Koju bi hrvatsku riječ predložili umjesto riječi „kooperacija“?

Pored postavljenih ciljeva, utjecaj na odabir i zastupljenost određenih pitanja u udžbeniku ima i opseg, odnosno kompleksnost, nastavnog sadržaja. Tako će, ako su sadržajem udžbenika prezentirani jednostavni i bazični pojmovi, procesi ili događaji, u najvećem broju biti postavljena ona pitanja koja zahtijevaju niže misaone operacije te brze i kratke odgovore, dok

s druge strane kompleksniji sadržaji iziskuju pitanja kojima se od učenika zahtijevaju viši misaoni procesi.⁴⁵⁴ Znanstvena literatura ističe kako učenici bolje odgovaraju na onu vrstu pitanja koja za odgovor ne traže smisao, nego činjenice i pojmove, zatim pitanja kojima se od njih traže kraći odgovori, pitanja koja imaju samo jedan točan odgovor⁴⁵⁵ te pitanja koja su povezana s njihovim vlastitim, odnosno svakodnevnim, iskustvom.⁴⁵⁶

Naše je stajalište kako se u udžbeniku, primarno, trebaju podržavati pitanja kojima se od učenika traže viši misaoni procesi te ona koja od njih zahtijevaju emocionalno angažiranje i iskazivanje vlastitog stava i mišljenja poput „Koje je tvoje mišljenje...?“, „Kako bi ti postupio...?“, „Možeš li procijeniti...?“, „Slažeš li se sa...?“. ⁴⁵⁷ Rečeno nikako ne pretpostavlja da bi se trebala zanemariti i izostaviti ona pitanja koja zahtijevaju niže misaone procese što naglašavaju i znanstvena istraživanja ukazujući na nužnost istih s obzirom da olakšavaju procese učenja te predstavljaju bazu za rješavanje pitanja višeg reda.⁴⁵⁸

Zadaci su kao bitan didaktičko-metodički instrumentarij navedeni i *Udžbeničkim standardom* u kojem se ističe kako je poželjno da „samostalni rad obuhvaća do trećine zadataka“⁴⁵⁹ čime je ujedno naglašena važnost onih tipova zadataka kojima se iziskuje samostalno suočavanje učenika s određenim problemom, događajem ili procesom. Pored toga, imamo li u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika potrebno je različitim oblicima zadataka poticati međusobnu suradnju učenika, jer osim što su u skladu s postavljenim

⁴⁵⁴ Brophy, J. (1989), Utjecaj nastavnika na postignuća učenika, U: *Psihologijska znanost i edukacija*, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine, 93

⁴⁵⁵ Usp. Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 38

⁴⁵⁶ Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa, 59; Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović, Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN, 246

⁴⁵⁷ Usp. Khodnev, S.A. (2006), Methods of History Teaching in the Upper Level of Gymnasium and at the University, U: *Geschichtsunterricht International - Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History - Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde - Bilan et visions*, Erdmann, E., Maier, R., Popp, S. (ur.), Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 163

⁴⁵⁸ Brophy, J. (1989), Utjecaj nastavnika na postignuća učenika, U: *Psihologijska znanost i edukacija*, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine, 93

⁴⁵⁹ Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011);

Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

ciljevima odgoja i obrazovanja, znanstveno je dokazano, kako smo i istaknuli u drugom poglavlju, da takvi oblici rada najviše odgovaraju učenicima⁴⁶⁰ s obzirom da ih dodatno motiviraju i angažiraju. U tom pogledu, zadaci mogu biti postavljeni tako da od učenika zahtijevaju razmjenu ideja, stavova i gledišta o nekom događaju, primjerice, putem *e-maila* ili inzistiranjem na diskusiji.⁴⁶¹

Kao što postoje različite klasifikacije pitanja, u znanstvenoj literaturi se mogu pronaći i različite klasifikacije zadataka koji se mogu koristiti kako u nastavnom procesu tako i u udžbeniku. Jedna od klasifikacija razlikuje neformalne, formativne, izvedbene i reflektivno-formativne zadatke. Neformalni zadaci (*informal assesement*) se temelje na dijalogu i diskutiranju nastavnika i učenika, čime nastavnik može relativno brzo steći uvid u stečeno znanje i stupanj razumijevanja učenika. Formativnim zadacima (*formativ assesement*) se kod učenika ispituje što su naučili i što žele naučiti, odnosno ispituju se više razine zaključivanja i povezivanja.

Primjer takvih zadataka su rad na projektu, zadaci kojima se od učenika traži da zauzmu stav „za“ i „protiv“ te zadaci koji iziskuju donošenje odluka. Izvedbeni zadaci (*performance-based assesement*) su vrsta zadataka kojom se traži da učenici nešto praktično izrade ili izvedu, poput primjerice, lenti vremena, dnevnika, karikatura, karata, predstava... Dok se reflektivno-formativni zadaci (*reflective formative assesement*) fokusiraju na ispitivanje učenikovih stavova i vrijednosti. U istu vrstu zadataka može se uvrstiti, primjerice, pisanje dnevnika uz čiju pomoć učenici u pisanom obliku iznose svoja uvjerenja, vrijednosti i stavove.⁴⁶²

⁴⁶⁰ Usp. Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20.stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 201

⁴⁶¹ Usp. Bain, R. B. (2000), *Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instructions*, U: *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Stearns, P. N., Seixas, P., Wineburg, S. (ur.), New York: New York University, 341-343

⁴⁶² Cantu, A. D, Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M.E. Sharpe, 242-247

Prema vrsti zadataka Dragutin Rosandić u knjizi *Metodika književnog odgoja i obrazovanja* izdvaja tri moguće vrste istih:

1. reproduktivne,
2. istraživačke,
3. stvaralačke.⁴⁶³

Reproduktivnim zadacima od učenika se traži da reproduciraju naučene sadržaje odnosno informacije. Pritom se u udžbeniku koriste riječi poput „nabroji“, „poredaj“, „navedi“. Istraživački zadaci bili bi oni koji zahtijevaju da učenici samostalno ili u suradnji s drugima primjene naučeno u novoj situaciji, odnosno da otkriju i iznesu različite i drugačije poglede vezane za određenu temu, problem ili proces. Spomenuti se najčešće formuliraju uz pomoć riječi „istraži“, „pogledaj“, „usporedi“, „ustanovi“. Pod stvaralačkim zadacima podrazumijevaju se oni koji navode učenike na osmišljavanje i izradu, primjerice, karikature, crteža, tablice i slično. Takvi zadaci mogu biti jednostavniji i složeniji. Pod jednostavnijim stvaralačkim zadacima podrazumijevamo one koji se mogu ispuniti na jednokratnom susretu nastavnika i učenika. Poput, primjerice, „Izradi tablicu na temelju podataka iz teksta.“, „Osmisli crtež...“ i sl. Kao primjer složenije vrste stvaralačkih zadatka mogli bi navesti osmišljavanja i/ili provođenje projekta.⁴⁶⁴ Spomenuta vrsta zadataka smatra se poticajnom za razvijanje različitih komunikacijskih vještina te vještina sistematizacije, analize i pisanja.

Također, s obzirom na slobodnu tematiku, projektom se može pozitivno utjecati na motiviranost kao i na učenikovu svijest o različitim pitanjima poput, primjerice, lokalne i

⁴⁶³ Rosandić, D. (1988), *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga, 306

⁴⁶⁴ Jedno poglavlje svoje knjige *Nastava usmjerena na učenika*, Milan Matijević je posvetio projektu, točnije projektnoj nastavi i projektnom učenju (Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 153- 185)

nacionalne povijesti, kulture, jezika, svakodnevice,⁴⁶⁵ ljudskih prava, problema zagađenja, svjetske krize i sl. Primjer projekta koji se može zadati u udžbeniku je provođenje intervjua. Na temelju pravila, odnosno smjernica, za provođenje spomenutog učenici mogu od živućih sudionika nekog događaja saznati što se dogodilo, kako se i zašto dogodilo i koja je bila uloga sudionika u opisanim događajima⁴⁶⁶ što onda može biti polazište za daljnju diskusiju ili pisanje eseja.

Osim navedenog, u projekt se mogu ubrojiti i, primjerice, složeniji kemijski pokusi, arheološka iskapanja, posjeti hrvatskim ili europskim gradovima, osmišljavanje predstave, a dobiveni rezultati, odnosno zaključci, mogu poslužiti za upotpunjavanje školske *web* stranice, izradu plakata ili prezentaciju. Treba istaknuti kako stvaralački zadaci nisu isključivo vezani za praktičnu izradu ili izvedbu, već se pod njima podrazumijevaju i oni zadaci kojima se od učenika traži konstruiranje novih ideja ili teza koje mogu biti poticaj za nove pristupe određenim situacijama te rješavanje problema na drugačiji način.⁴⁶⁷ Pri postavljanju takvih zadataka najčešće se koriste riječi poput „rekonstruiraj“, „zaključči“, „analiziraj“, „izvedi“.

Uzmemo li u obzir sve do sada rečeno, vezano za poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, mogli bismo kazati da bi umjesto onih pitanja i zadataka kojima se traži reprodukcija usvojenih informacija u većoj mjeri u udžbeniku trebala biti zastupljena ona koja imaju za cilj motivirati i izazivati učenike kako bi isti postali istražitelji koji samostalno misle i međusobno raspravljaju i koji su sposobni analizirati, sintetizirati i iznositi vlastito mišljenje i vlastite stavove, usmeno se ili pismeno izraziti te samostalno zaključivati i stvarati.⁴⁶⁸

⁴⁶⁵ Lyons, J. F. (2007), [Integrating the Family and the Community into the History Classroom: An Oral History Project In Joliet, Illinois](#), *The History Teacher*, 40 (4), 481-491

⁴⁶⁶ Usp. Lyons, J. F. (2007), [Integrating the Family and the Community into the History Classroom: An Oral History Project In Joliet, Illinois](#), *The History Teacher*, 40 (4), 481-491

⁴⁶⁷ Snow, R. E. (1989), Individualne razlike i izrada programa obrazovanja, U: *Psihologijska znanost i edukacija*, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine, 26

⁴⁶⁸ Usp. Erokhina, M., Shevyrev, A. (2006), Old Heritage and New Trends: School History Textbooks in Russia, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books, 87; usp. Williams, Y. R. (2009), *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin press, 14

3.5.5. Vizualni izvori znanja kao dio udžbeničke jedinice

3.5.5.1. Slikovni izvori znanja

Moć slike prepoznata je još u srednjem vijeku kada je nastala tzv. „Biblija pauperum“ (Biblija siromaha) kojom se uz pomoć slikovnih prikaza s vrlo malo teksta, pa čak i bez njega, htjelo podučiti, odnosno pružiti informaciju i evanđeosku poruku ljudima koji nisu znali čitati. Danas kada se govori o upotrebi slike u procesu obrazovanja najčešće se, kako smo već isticali, spominje češkog pedagoga Johanna Amosa Comeniusa (Komenskog) koji je u 17. stoljeću prvi praktično ukazao na mogućnost pobuđivanja interesa i motivacije kod učenika te olakšavanje procesa učenja uz pomoć slikovnih prikaza. Kasnije je i empirijski dokazano kako se informacije prenijete vizualnim putem puno brže pamte i duže zadržavaju u memoriji od onih prezentiranih riječju ili tekstem.⁴⁶⁹ Tek 70-ih godina prošlog stoljeća su se po prvi put u udžbenicima mogli pronaći različiti izvorni materijali, kako oni slikovni tako i pisani, koji su do danas ostali u većoj ili manjoj mjeri i postali sastavni dio udžbenika.⁴⁷⁰

Na važnost upotrebe slikovnih materijala u udžbeniku upozorava i *Udžbenički standard* kojim je naglašeno da se u udžbeniku trebaju pri „iznošenju sadržaja koristiti i zorna sredstva (likovni i grafički prikazi i drugi prilozi).“⁴⁷¹ U njemačkoj literaturi se može, primjerice, pronaći kako se slikovni materijali u udžbeniku određuju kao „ništa više, niti manje od

⁴⁶⁹ Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterrichts*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 239

⁴⁷⁰ Nettle, K. (2001), *International Aspects of Expenditure on Schoolbooks*, U: *The Future of Textbooks. International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sidney: TREAT/APA, 28

⁴⁷¹ Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011); Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

reprodukcije nekog zbivanja, događaja odnosno prikaza isječaka iz stvarnog života ili netipičnih trenutaka.⁴⁷²

Sadašnji udžbenici obiluju dinamičnim i atraktivnim slikovnim materijalom sve kako bi bili bliži djeci odnosno medijima na koja su ona navikla, poput televizije, kompjuterskih igara ili interneta.⁴⁷³ Radi toga se danas, za razliku od nekada, mogu pronaći udžbenici u kojima slikovni materijali predstavljaju između 40 i 50 posto sadržaja.⁴⁷⁴ S obzirom na rečeno te na više puta isticane uloge koje udžbenici ostvaruju u procesu odgoja i obrazovanja, usudili bismo se tvrditi kako su upravo oni najodgovorniji i najzaslužniji za proces kreiranja vizualnih slika kada su u pitanju različiti događaji, osobe, procesi i/ili pojave⁴⁷⁵ zato je vrlo važno na koji način se spomenuti materijali koriste u udžbenicima.

Pod slikovnim materijalima, odnosno nastavnim sredstvima u udžbeniku, podrazumijevamo sve vrste slikovnih prikaza poput slika, karikatura, fotografija, stripova, crteža, karata kao i onih grafičkih poput dijagrama, shema, tablica, grafikona i slično. Oni u udžbenicima mogu biti prezentirani kao jednostavni prikazi koji se čak na prvi pogled mogu činiti nevažnim ili prejednostavnim do onih koji se mogu okarakterizirati kao djela visoke umjetnosti.⁴⁷⁶ Ipak, bez obzira na stil njihova prezentiranja sa sigurnošću možemo kazati da tek ako su spomenuti uređeni na temelju valjanih didaktičko-metodičkih kriterija o njima možemo govoriti kao o izvorima znanja koji vode ostvarenju ciljeva odgoja i obrazovanja kroz procese poučavanja i učenja. Drugačije rečeno, bez didaktičko-metodičkih kriterija slikovni materijali u udžbeniku

⁴⁷² Bergmann, K., Schneider, G. (1999), Das Bild, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J. [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 223

⁴⁷³ Usp. Happonen, S. (2005), On Representation, Modality and Movement in Picture Books for Children, U: *Visual History. Images of Education*, Mietzner, U., Myeres, K. Peim, N. (ur.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 75; Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 48

⁴⁷⁴ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 269, prema Choppin, A. (1992), *Les Manuels Scolaires: Historie at Actualité*. Paris: Hachette éducation, 139

⁴⁷⁵ Kleppe, M. (2010), Photographs in Duch History Textbooks: Quantity, Type and Educational Use, U: *Das Bild im Schulbuch*, Heinze, C., Matthes, E. (ur.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 262

⁴⁷⁶ Bergmann, K., Schneider, G. (1999), Das Bild, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J. [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 222

gube svoju primarnu svrhu izvora znanja i osnovu na temelju koje se razlikuju od istih takvih u bilo kojoj drugoj knjizi.

Kao uloge slikovnih materijala u procesu poučavanja i učenja mogli bismo izdvojiti:

1. prezentaciju dodatnih sadržaja,
2. motivaciju učenika,
3. razvijanje kreativnosti,
4. poticanje viših i nižih misaonih procesa poput razumijevanja, analiziranja, sintetiziranja, logičkog promišljanja i zaključivanja,
5. poticanje na komunikaciju i interakciju te
6. pridonosenje razvijanju vrijednosnog sustava i iznošenju vlastitih stavova.

S obzirom na istaknute uloge slikovnih materijala u udžbeniku, pri njihovom odabiru treba imati u vidu sljedeće didaktičko-metodičke kriterije :

1. slikovni materijal treba sadržavati elemente i prikaze koji su motivirajući, interesantni i pobuđujući,
2. trebaju biti jasni i precizni te nikako ne dovoditi do nejasnoća,⁴⁷⁷
3. prezentirati što realnije određeni događaj odnosno na edukativan način prenositi bitnu poruku,

⁴⁷⁷ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 39

4. biti koncipirani tako da dopunjuju osnovni tekst, pomažu memoriranje činjenica kao i razumijevanju, potiču razmišljanje, razvoj različitih vještina te utječu na formiranje stavova i vrijednosti kod učenika.⁴⁷⁸

Unatoč činjenici da je broj slikovnog materijala u udžbeniku sve veći, još se nije otkrio način na koji bi se moglo sa sigurnošću ustanoviti njegov optimalan broj ili koja bi to konkretno vrsta slikovnog prikaza bila najbolja, odnosno najefikasnija, za uspješniji proces poučavanja i učenja.⁴⁷⁹ Ono što možemo ustvrditi imajući u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika jesu didaktičko-metodički kriteriji kojima se treba voditi kada je riječ o uređenju slikovnog materijala u udžbeniku. U tom pogledu slikovni materijal u udžbeniku trebao bi biti:

1. numeriran od početka do kraja udžbenika te bi se kraju udžbenika trebao nalaziti popis, odnosno registar, slikovnog materijala sa stranicama na kojima se nalaze, kako bi učenicima bila olakšana njihova lokacija u udžbeniku,⁴⁸⁰
2. selektiran na način da se ima u vidu kako će na učenika demotivirajuće djelovati ona slikovna nastavna sredstva koja su previše složena, male veličine te nejasna,
3. prezentiran tako da ima naslov, čija je uloga upućivanje na glavnu ideju, ime i prezime autora te izvor od kuda je preuzet⁴⁸¹ te uređen da sadržava kratko pojašnjenje ili dodatnu napomenu autora udžbenika,
4. odabran na način da nije isključivo vezan za nastavni sadržaj i da mu se uloga ne svodi samo na to da zamjenjuje, upotpunjuje ili produbljuje spomenuti ili doprinosi jasnoći,

⁴⁷⁸ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 275-278

⁴⁷⁹ Chall, J. S., Conard, S. S. (1991), *Should Textbooks Challenge Students. The Case for Easier or Harder Textbooks*. New York: Teachers College Press, 116

⁴⁸⁰ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks*. Methodological Guide. Paris: UNESCO, 49

⁴⁸¹ Usp. Huyette, F. (1995), The Eyes Have it, U: *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 98-101

razumljivosti, odnosno čitljivosti, teksta,⁴⁸² već da se njime i prezentiraju sadržaji kojiima je cilj poticanje određenih emocija, razvijanje pozitivnih stavova ili vještina. U skladu s rečenim slikovnim materijalom treba biti, primjerice, moguće prikazati i prenijeti atmosferu određenog razdoblja, razviti učenikov osjećaj za umjetnost ili potaknuti provođenje kritičke analize,⁴⁸³

5. organiziran tako da se njegova interpretacija temelji na sakupljanju i klasificiranju bitnih informacija kao i na sintetiziranju istih što vodi, kako smo istaknuli u prvom poglavlju, do novih spoznaja i profiliranja različitih sposobnosti i/ili poželjnih vrijednosti,
6. popraćen različitim metodama rada imajući u vidu da su slikovni materijali, bez obzira na vrstu, prikaz samo jednog trenutaka i perspektive. Važno je pri tome uzeti u obzir „sadržaj, formu te namjeru slikovnog prikaza jer isti imaju skrivena značenja koja treba razumjeti i interpretirati“,⁴⁸⁴
7. upotpunjen različitim pitanjima i zadacima kojima se potiče proces interpretacije te sintetiziranja informacija koje slikovni materijal prezentira. S obzirom na različite karakteristike slikovnog materijala, formuliranje pitanja i zadataka treba biti vođeno određenim pravilima koja možemo prikazati u tri osnovna koraka.
 - a) Pitanja i zadaci prvog koraka bili bi oni kojima se ispituje vrsta slikovnog materijala, odnosno metoda izrade (fotografija, slika, crtež itd.), ime i prezime autora, izvor te vrijeme nastanka originala.

⁴⁸² Michigan State Board of Education (1989), *Michigan Social Studies. Textbook study. A Review and Evaluation of Selected Secondary Level United States History and Global/Modern World Studies Textbook*, 20-21; Vrbetić, M. (1968), *Nastava povijesti u teoriji i praksi*. Zagreb: Školska knjiga, 166

⁴⁸³ Huyette, F. (1995), The Eyes Have it, U: *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 98-101

⁴⁸⁴ Baustein, V. (2004), Medien des Geschichtsunterricht, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 239

- b) Drugi korak prilikom postavljanja pitanja i zadataka bio bi onaj kojim se ulazi u analizu slikovnog materijala, točnije njegova „sadržaja“. Isti započinje pitanjima i zadacima koja se odnose na procjenu vjerodostojnost spomenutog, posebice, slike, crteža, karikature i fotografije, s obzirom da su isti podložni subjektivnom stavu odnosno interpretaciji autora.
- c) I na koncu, treći korak započinje onim pitanjima i zadacima kojima se detaljno analizira slikovni materijal. Oni bi trebali biti postavljeni tako da se njima traži objašnjenje naslova slikovnog materijala, ispita njegova originalna svrha te razlog prezentiranja u udžbeniku. Nadalje, u trećem se koraku pitanjima i zadacima treba provjeriti koliki utjecaj imaju i predstavljaju li slikovni materijali „pomoć“ procesima razumijevanja pojedinih događaja, pojava i procesa ili naprosto samoga teksta.⁴⁸⁵

Usprkos pozitivnim stranama slikovnih izvora znanja u udžbeniku, odnosno činjenici da tekst postaje konkretniji kada je upotpunjen vizualnim načinima prezentacije⁴⁸⁶ te znanstvenim istraživanjima koji ističu da nastavnici i učenici žele čitljiv udžbenik koji je pored točnih i recentnih činjenica opremljen raznobojnim kartama i slikama,⁴⁸⁷ smatramo bitnim kazati kako neadekvatno didaktičko-metodičko prezentiranje slikovnog materijala, kao i inzistiranje na velikom broju istog u udžbeniku, krije opasnosti kada je u pitanju proces poučavanja i učenja. Spomenuto, primjerice, može ometati proces čitanja, pa na koncu i razumijevanja teksta jer su učenici primorani blokirati vizualna osjetila žele li pratiti osnovni slijed priče, misli i ideja prezentiranih tekstem.⁴⁸⁸ Osim toga, potrebno je istaknuti da ukoliko slikovni materijal u

⁴⁸⁵ Usp. Huyette, F. (1995), The Eyes Have it, U: *Internationale Schulbuchforschung* 17(1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 98-101

⁴⁸⁶ Usp. Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 44

⁴⁸⁷ Usp. Crismore, A. (1989), Rhetorical Form, Selection and Use of Textbook, U: *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, De Castell, S., Luke, A. , Luke, C. (ur.), London: The Falmer Press, 137

⁴⁸⁸ Usp. Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century*. A Report of the American Textbook Council, New York: American Textbook Council, 6; usp. American Textbook Council (1994-95), *History*

udžbeniku nije popraćen različitim pitanjima i zadacima utoliko se njegova uloga može svesti na popratni dekor koji se promatra kratkotrajno i površno.⁴⁸⁹

Pored zajedničkih didaktičko-metodičkih kriterija, slikovni materijali u udžbeniku imaju određene posebnosti koje proizlaze iz njihovih karakteristika. One mogu, u didaktičko-metodičkom smislu, obogatiti, ali i limitirati procese poučavanja i učenja. Kako bi ih detektirali smatramo bitnim nešto više reći o pojedinom slikovnom didaktičko-metodičkom instrumentariju koji bi se trebao naći u udžbeniku.

I. Slika

Slika ima veliku moć s obzirom da ima „svoj zasebni govor“.⁴⁹⁰ Ona u kontekstu nastave pomaže procesu učenja tako da nudi prikaze sadašnjosti i budućnosti te omogućuje učenicima vidjeti, osjetiti, oživiti i zamisliti mnogo toga poput, primjerice, kako su izgledali prošli, drugačiji svjetovi⁴⁹¹ događaji i osobe. S obzirom na karakteristike koje posjeduje, poput strukture, boje ili poruke koju prenosi, ona predstavlja važan i neizostavan dio didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbenika.

Pod slikom podrazumijevamo likovno umjetničko djelo koje može biti veće ili manje umjetničke vrijednosti. Imamo li u vidu njezinu didaktičko-metodičku dimenziju mogli bismo ju odrediti kao obrazovno i odgojno nastavno sredstvo⁴⁹² odnosno izvor znanja koji, osim prezentacije sadržaja, ima motivacijsku, dekorativnu, informacijsku i refleksijsku⁴⁹³ ulogu.

Textbooks: A Standard and Guide. New York: American Textbook Council, 12

⁴⁸⁹ Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterrichts*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 240

⁴⁹⁰ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva pomagala*. Zagreb: Editio, 176

⁴⁹¹ Usp. Card, J. (2004), *Picturing Place: What you Get May be More Than What you See.* *Teaching History. Place*, br. 116, 16-20

⁴⁹² Usp. Cantu, A. D, Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M.E. Sharpe, 23

⁴⁹³ Usp. Choppin, A. (1992), *Aspects of Design*, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 93

Sadržaj slike kao i način njezine prezentacije uvelike ovisi o autoru, odnosno o njegovom znanju, doživljaju i iskustvu te o povijesnom, društvenom i socijalnom kontekstu vremena⁴⁹⁴ u kojem je ista nastala. Pored spomenutog, prilikom interpretacije treba uzeti u obzir činjenicu da je „čitanje slike“ određeno i nekim drugim faktorima, poput karakteristika onoga koji ju čita, mašte, predznanja i kulture, te organizaciju same slike, odnosno njezinu kompoziciju, boje, kontrast, veličinu te prisustvo ili odsustvo drugih slika.⁴⁹⁵ Budući da navedeni faktori mogu pozitivno ili negativno utjecati na didaktičko-metodičku ulogu slike u udžbeniku, iste je važno uvažavati, posebice prilikom formiranja pitanja i zadataka kao njezinog obaveznog didaktičko-metodičkog dijela.

II. Fotografija

Fotografije su jedan od čestih slikovnih didaktičko-metodičkih instrumentarija koji se koriste u nastavi i u udžbenicima. Razlog tome je, između ostaloga, i to što se fotografijom u pravilu najčešće bilježi centralno, goruće pitanje, proces, događaj ili osoba⁴⁹⁶ kao i prikazi iz svakodnevnog života. Potencijal fotografije, kao zapisa dijela povijesti, počeo se prepoznavati od Krimskog rata i Američkog građanskog rata, dakle od 19. stoljeća.⁴⁹⁷

U znanstvenoj literaturi mogu se pronaći brojne klasifikacije fotografija. Jedna od njih razlikuje tzv. *press* fotografije (koje predstavljaju fotografije događaja) od portret fotografije te fotografske ilustracije poput primjerice zgrade, kipa ili objekata.⁴⁹⁸ Druga klasifikacija dijeli

⁴⁹⁴ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva pomagala*. Zagreb: Editio, 176

⁴⁹⁵ Choppin, A. (1992), Aspects of Design, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 92

⁴⁹⁶ Usp. Happonen, S. (2005), On Representation, Modality and Movement in Picture Books for Children, U: *Visual History. Images of Education*, Mietzner, U., Myeres, K., Peim, N. (ur.), Frankfurt am Main : Peter Lang, 127

⁴⁹⁷ Usp. Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 107

⁴⁹⁸ Usp. Kleppe, M. (2010), Photographs in Dutch History Textbooks: Quantity, Type and Educational Use, U: *Das Bild im Schulbuch*, Heinze, C., Matthes, E. (ur.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266

fotografije na fotografije slike, crteža, modela, filma i reklame.⁴⁹⁹ Osim navedenog mogu se razlikovati i dokumentarne, umjetničke i antropološke fotografije te fotografije motiva, zatim fotomontaža i kolaž te ilustrativno-zabavne fotografije.⁵⁰⁰ Fotografije se, također, imajući u vidu njihovu prezentaciju u udžbeniku, mogu dijeliti na crno-bijele fotografije te fotografije u boji. Osim činjenice da su neke vrste spomenutih sadržajno i pojavno atraktivnije te stoga i brže uočljivije, vrsta fotografije u načelu nema utjecaj na didaktičko-metodičku vrijednost fotografija u udžbeniku. Isto su potvrdila i znanstvena istraživanja kojima se dokazalo da didaktičko-metodička uloga fotografije ovisi o tome kako se fotografija koristi u nastavnom procesu, odnosno o načinu na koji je prezentirana u udžbeniku te o načinu interpretacije.⁵⁰¹

S obzirom na to da sadržaj pojedinih fotografija, kao i slika, uvelike ovisi o njezinom autoru, a interpretacija o karakteristikama onoga tko je „čita,“ važno je da pitanja i zadaci uz fotografiju prate ona tri koraka koja smo naveli kao temeljna za rad sa slikovnim nastavnim sredstvima. Uz to, pitanja i zadaci bi trebali biti u skladu s ciljevima odgoja i obrazovanja, odnosno trebali bi potaknuti kod učenika različite misaone procese poput klasificiranja, predviđanja, formuliranja generalizacija, donošenja zaključaka,⁵⁰² kritičke analize, promišljanja i uživljanja, kao i usmjeriti ih na samostalan ili timski rad te stvaralaštvo.

III. Crtež

U skupinu slikovnog didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbenika uvrstili smo i crteže.

Crteže bi mogli odrediti kao jednostavne slikovne prikaze određenih događaja, procesa ili

⁴⁹⁹ Usp. Sander, M. W. (1980), *How to Read Pictures*, U: *Improving the Use of Social Studies Textbooks*, Patton, W.E. (ur.), Washington: Nacional Council for the Social Studies, 27

⁵⁰⁰ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva pomagala*. Zagreb: Editio, 199-200, prema Wahn, U. (1989), *Untersuchungen zum Bild- und Anschauungsmaterial von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht in Sekundarstufe I.* (disertacija, Gesamthochschule Wuppertal, 11 i d.

⁵⁰¹ Usp. Kleppe, M. (2010), *Photographs in Dutch History Textbooks: Quantity, Type and Educational Use*, U: *Das Bild im Schulbuch*, Heinze, C., Matthes, E. (ur.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 270

⁵⁰² Usp. Sander, M. W. (1980), *How to Read Pictures*, U: *Improving the Use of Social Studies Textbooks*, Patton, W. E. (ur.), Washington: Nacional Council for the Social Studies, 27-30

pojava. U udžbeniku isti mogu biti prezentirani na različite načine, kao složeniji i jednostavniji, odnosno crno-bijeli ili u boji, ali spomenuto, kao i kod fotografije, ne utječe u velikoj mjeri na njihovu didaktičko-metodičku vrijednost. S obzirom na vrstu crteža, možemo razlikovati povijesne crteže, s prikazima događaja iz lokalne, nacionalne ili internacionalne povijesti, zatim društvene crteže, koji mogu prikazivati, primjerice, međuljudske odnose ili glad⁵⁰³ te one socijalne tematike kojima se impliciraju socijalna stanja i prilike pojedine države ili svijeta.

Crtež ima tri osnovne uloge u odnosu na tekst u udžbeniku. U tom smislu on može biti nadopuna osnovnom tekstu, prikaz određenog događaja ili procesa koji nije na dovoljno jednostavan, odnosno shvatljiv, način opisan tekstem⁵⁰⁴ kao i prikaz drugačijeg gledišta od onoga prezentiranog osnovnim sadržajem. Sadržaj crteža, kao i na koncu način njegove percepcije, kao što je bio slučaj sa slikom i fotografijom, ovisi o subjektivnom stavu autora te karakteristikama onoga tko ga interpretira. Isto je potrebno regulirati različitim pitanjima i zadacima pri tome imajući u vidu da crteži dobivaju dodatnu didaktičko-metodičku vrijednost ako su pitanja i zadaci uz njih formulirani tako da kod učenika potiču promišljanje, kritičku analizu,⁵⁰⁵ usporedbu ili na neku vrstu samostalnog, kreativnog izražavanja.

IV. Karikatura

Smisao karikature kao slikovnog prikaza je da ističe, preuveličava i iskrivljuje određene pojave, događaje ili osobe s ciljem da zabavi ili kritizira.⁵⁰⁶ Karikatura sadrži niz slikovnih

⁵⁰³ Usp. Patton, W. E. (1980), Updating the Outdated Textbooks, U: *Improving the Use of Social Studies Textbooks*, Patton, W. E. (ur.), Washington: Nacional Council for the Social Studies, 2

⁵⁰⁴ Usp. Douglas, R. (2009), Cartoons and the Historian. *The Historian*. The magazine of The Historical association, br. 102, 12 -18

⁵⁰⁵ Usp. Douglas, R. (2009), Cartoons and the Historian. *The Historian*. The magazine of The Historical association, br. 102, 12 -18

⁵⁰⁶ Turner, J. (1996), *Dictionary of Art* . New York : Grove, sv. 5, 775

elemenata i simbola koja nemaju određen sustav pravila, stoga ne postoje utvrđeni načini za njezino čitanje, već ono ovisi o čitatelju, odnosno promatraču.⁵⁰⁷

Svrha karikature, kako u nastavnom procesu tako i u udžbeniku, nije ograničen već je samo naglašena njezine primarne karakteristike, da nasmije i zabavi, iskrivljavanjem realnosti i pretjerivanjem, već ista može imati i vrlo važnu ulogu kada je u pitanju odgoj i obrazovanje s obzirom da najčešće prikazuje srž određene tematike ili daje uvid u kontraverzne teme i problematiku određenog razdoblja. Drugačije rečeno, obrazovna i odgojna uloga karikature proizlazi iz njezina sadržaja kojim se donosi određena kritička perspektiva⁵⁰⁸ odnosno kojim se na drugačiji, smiješan i zabavan, način problematizira političke, socijalne i društvene fenomene, te naglašavaju, primjerice, neke pozitivne ili negativne osobine ličnosti. Na temelju iskazanog, karikaturu bismo mogli odrediti, imajući u vidu proces poučavanja i učenja, kao svojevrsno sredstvo komunikacije koje ima za cilj prenijeti različita razmišljanja, stavove i kritike.⁵⁰⁹ Kod karikature je vrlo naglašen utjecaj načela, pogleda i/ili vrijednosnog sustava autora, zato je neupitna važnost formuliranja različitih vrsta pitanja i zadataka u udžbeniku kojima bi se, prvenstveno, imalo za cilj otkrivanje autorove nakane, a potom i evocirati prijašnja znanja učenika te ih potaknuti na više misaone procese te stvaralaštvo.⁵¹⁰

V. Strip

⁵⁰⁷ Pandel, H. J. (1999), Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 272

⁵⁰⁸ Usp. Bronäs, A. (2002) The Face of Democracy: A Comparative Study of How Democracy is Presented in German and Swedish Textbooks in Social Science Written for Senior High School, U: *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume. Proceedings of the International Conference of the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) (Tartu, Estonia, September 20.-22., 2001.), Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H., Horsley, M. (ur.), Tartu: Tartu University Press, 147-152

⁵⁰⁹ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva pomagala*. Zagreb: Editio, 190

⁵¹⁰ Usp. Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 118

Strip je oblik priče u slikama koji se, u njemačkoj znanstvenoj literaturi, definira kao „grafička novela“ (*graphic-novele*) ili grafička literatura (*graphische Literatur*).⁵¹¹ On predstavlja svojevrsnu kombinaciju slikovnih i pisanih nastavnih sredstava što mu daje dodatnu didaktičko-metodičku vrijednost. Radi činjenice da u njemu dominira slika koja najčešće ima jaču poruku od teksta, strip smo odredili kao slikovni instrumentarij udžbenika. Kako se dugo na stripove, u nastavi, gledalo kao svojevrsno „osiromašivanje, ponižavanje i pojednostavljivanje nastavnih sadržaja“⁵¹² oni se nisu u većoj mjeri koristili u nastavnom procesu i u udžbenicima te se njihova didaktičko-metodička uloga nije posebice znanstveno istraživala. S druge strane, znanstveno je utvrđeno kako stripovi utječu na motivaciju učenika jer predstavljaju nešto s čime se učenici svakodnevno susreću⁵¹³ zato je naše stajalište da strip, ako je uređen na temelju valjanih didaktičko-metodičkih kriterija, zaslužuje svoje mjesto u udžbenicima.

Kod nas je teško pronaći stripove koji bi svojom tematikom odgovarali sadržaju pojedinog nastavnog predmeta. Kao autora stripova koji bi se s obzirom na spomenuto mogli koristiti u nastavi, konkretno u nastavi povijesti, izdvojili bi Andriju Maurovića. Smatramo da njegovi stripovi *Knez Radoslav*, *Tomislav* ili *Opsada Zadra* uz pravilno didaktičko-metodičko uređenje mogu pridonijeti ispunjenju zacrtanih ciljeva i zadataka nastave povijesti te se kao takvi mogu uvrstiti u povijesne udžbenike.

Ipak, moramo istaknuti činjenicu da nije obavezno da udžbenici sadržavaju isključivo stripove koji su vezani za temu određenu nastavnim programima jer je njihova potencijalna didaktičko-metodička uloga puno šira. Stoga bi se, bez obzira na propisani sadržaj, u udžbeniku trebali prezentirati stripovi čiji sadržaj omogućuje razvitak različitih vještina, prenošenje određenih vrijednosti, pobuđivanje i poticanje pozitivnih osjećaja, stavova i sl.

⁵¹¹ Pandel, H. J. (1999), Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 339

⁵¹² Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva pomagala*. Zagreb: Editio, 210

⁵¹³ Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio, 210-211

Ukoliko su udžbenici formulirani tako da od učenika traže, primjerice, samostalnu ili grupnu izradu stripa na zadanu temu⁵¹⁴ utoliko didaktičko-metodička vrijednost stripa postaje veća s obzirom da se tako potiče individualno ili suradničko djelovanje te kreativno izražavanje učenika što smo, između ostaloga, istaknuli kao ciljeve odgoja i obrazovanja.

VI. Karta

Karte bismo mogli definirati kao umanjene pojednostavljene slike kojima se različitim znakovima, simbolima i bojama prikazuju sadržaji iz politike, kulture, gospodarstava ili ekonomije određenog povijesno-geografskog prostora.⁵¹⁵ Njihov sadržaj, svrha, kvaliteta i kvantiteta u udžbeniku ovise, ponajprije, o postavljenim ciljevima i nastavnom sadržaju. Karte ili zemljovidi predstavljaju neizostavan dio udžbenika posebice kada je riječ o kartama iz povijesti, geografije, sociologije, politike i gospodarstva, ali, također, nije isključeno da one mogu biti i dio udžbenika ostalih nastavnih predmeta poput hrvatskog jezika, stranih jezika i slično. Unatoč mogućnosti primjene karte u svim nastavnim predmetima te unatoč njezinoj vrijednosti i značaju kod procesa poučavanja i učenja, danas je još relativno malo toga, sa znanstvenog stajališta, napisano o kartama općenito,⁵¹⁶ posebice o kartama kao nastavnom sredstvu i izvoru znanja.

Kartama se prikazuje ono što je u stvarnosti nevidljivo, poput granica, društvenih, povijesnih i ekonomskih fenomena, različitih procesa, struktura i slično.⁵¹⁷ One, pored toga što u udžbeniku mogu imati funkciju određenja prostorne orijentacije, otkrivanja položaja

⁵¹⁴ Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 137; usp. Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio, 213

⁵¹⁵ Böttcher, C., (1999), Die Karte, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 173

⁵¹⁶ Black, J. (1993), The Historical Atlas: a Tool and it's Limitation, *Teaching History*, br. 73, 30 - 32

⁵¹⁷ Böttcher, C., (1999), Die Karte, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 174

određenog mjesta, bitke i događaja ili političkih, socijalnih i ekonomskih promjena, imaju i druge didaktičko-metodičke uloge.⁵¹⁸ Potonje će biti ostvarene samo u slučaju kada je karta u udžbeniku uređena prema onome što smo istaknuli kao didaktičko-metodičke kriterije oblikovanja slikovnih materijala.

Drugačije rečeno, ako se uz kartu vežu različita pitanja i zadaci njima se pored provjere kvalitete ili ograničenja iste,⁵¹⁹ može navesti učenike da usvoje dodatna znanja vezana za raznovrsnost državnih i društvenih uređenja, te za procese poput kontinuiteta i diskontinuiteta,⁵²⁰ učenike se, nadalje, može usmjeriti da budu u stanju iščitati predrasude, razinu znanja i prioritete ljudi koji su je stvarali,⁵²¹ obilježja vremena kada je karta nastala te ih se na koncu može potaknuti na analizu, sintezu, razvijanje diskusije i stvaranje zaključaka.⁵²²

Osim istaknutog, imamo li u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, karte bi u udžbeniku trebale biti jednostavne i lako čitljive učenicima, činjenično točne i aktualne te ne bi smjele biti prenatrane informacijama.⁵²³

VII. Lenta vremena

⁵¹⁸ Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003.* Florence, Italy: European University Institute, 17-20

⁵¹⁹ Usp. Wright, R. (2005), Towards Better World Maps in Textbooks, *Internationale Schulbuchforschung* 27 (3), Maier, R. (ur.), Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 355- 358

⁵²⁰ Usp. Sweerts, E., Cavanagh, M.-C. (2004), Plotting Maps and Mapping Minds; What can Maps Tell us About the People Who Made Them?, *Teaching history. Place*, br. 116., 21-26

⁵²¹ Usp. Sweerts, E., Cavanagh, M.-C. (2004), Plotting Maps and Mapping Minds; What can Maps Tell us About the People who Made Them?, *Teaching History. Place*, br. 116., 21-26

⁵²² Black, J. (1993), The historical Atlas: a Tool and it's Limitation, *Teaching History*, br. 73, 30-32

⁵²³ Usp. Volkmann, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 196

Lentu vremena je grafički prikaz određenog tijeka vremena. Njome se slikovno i tekstualno mogu prezentirati događaji, situacije, strukture i procesi kroz određeno vremensko razdoblje.⁵²⁴ Od sedamdesetih godina prošlog stoljeća se na lente vremena počelo gledati kao na nepoželjno nastavno sredstvo zbog promjena u didaktičko-metodičkim pristupima nastavi koji su odmicali od potrebe kronološkog nizanja pojedinih događaja, osoba ili godina, vjerujući kako se lentom vremena, isključivo, navodi na niže kognitivne procese odnosno učenje napamet.⁵²⁵ Unatoč negativnim konotacijama vezanim za lentu vremena, treba istaknuti da ona ima i svoje pozitivne strane s obzirom na procese poučavanja i učenja, na temelju kojih smatramo da je istu poželjno koristiti u nastavi i u udžbenicima. Primjerice, lentom vremena se učenicima može prenijeti svijest o dugoročnim povijesnim tokovima, prikazati širu sliku pojedinih procesa i događanja određenog razdoblja te ih potaknuti na stjecanje općeg znanja o kronološkoj orijentaciji.⁵²⁶ Također se uz pomoć lente vremena može učenike navesti da identificiraju, otkriju, povežu, zaključe ili samostalno izrade istu.

Kako bismo dokazali da se navedeni procesi mogu inicirati različitim pitanjima i zadacima i da lenta vremena nije, isključivo, vezana za povijest kao nastavni predmet te učenje kronologije napamet⁵²⁷ navest ćemo nekoliko primjera pitanja koja bi se mogla naći u različitim udžbenicima poput:

1. „Identificiraj koja od slika na lenti vremena pripada razdoblju baroka.“,

⁵²⁴ Sauer, M. (1999), Die Zeitleiste, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 197

⁵²⁵ Sauer, M. (1999), Die Zeitleiste, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 197

⁵²⁶ Sauer, M. (1999), Die Zeitleiste, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 198

⁵²⁷ Činjenica je kako je poučavanje i učenje kronologije bitno, posebice za povijest, što je istaknuto i Nastavnim programom za gimnazije iz povijesti. Spomenuto ne možemo nazvati zastarjelim didaktičko-metodičkim zahtjevom posebice ako se ima za cilj razvijanje sposobnosti učenika da smjeste i poredaju određene događaje ili periode iz prošlosti u vremenske povijesne okvire i shvate koncept vremena (Chapman, T. (1993), Teaching Cronology Through Timelines, *Teaching History*, br. 73, 25-29) te s obzirom da primjena kronologije pomaže učenicima da trajno zadrže svoja znanja iz povijesti (usp. Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 21).

2. „Odredi uz pomoć lente vremena period nastanka knjige *Zlatarevo zlato*.“,
3. „Dodatno istraži, a potom kritički analiziraj onaj dio lente koji prikazuje razdoblje u kojem je djelovao filozof Kant.“,
4. „Samostalno izradi lentu vremena na temelju događaja/procesa prezentiranih osnovnim tekstom.“ i sl.

Lenta vremena u udžbeniku može biti prikazana uz pomoć teksta i/ili različitih slikovnih prikaza. Znanstvena istraživanja su pokazala kako učenici mogu više naučiti ako koriste lente vremena u boji te iste sadrže umjesto jednostavnih riječi i datuma, vizualne prikaze.⁵²⁸ Isto tako, lenta vremena se u udžbeniku može koristiti kao uvod u pojedine teme potom kao, pomoć pri identificiranju vremenskog perioda o kojemu će se govoriti,⁵²⁹ kao zaključak nakon obrađene teme,⁵³⁰ dio ponavljanja cjeline u udžbeniku ili kao dio zadatka samostalnog ili grupnog rada učenika.

VIII. Tabele, grafikoni i dijagrami

Tabele, grafikone i dijagrame, mogli bismo definirati kao vrstu reduciranih statističkih podataka u udžbeniku⁵³¹ te nužan i neizbježan dio slikovnog udžbeničkog instrumentarija. Njima se grafički prikazuju kvantitativno mjerljive i izračunljive empirijske vrijednosti, odnosno određeni podaci i odnosi kojima je cilj potpomoći spoznavanju, shvaćanju,

⁵²⁸ Usp. Dawson, I. (2004), Time for Chronology? Ideas for Developing Chronological Understanding, *Teaching History. Dealing with Distance*, br. 117, 14-24

⁵²⁹ Usp. Dawson, I. (2004), Time for Chronology? Ideas for Developing chronological Understanding, *Teaching History. Dealing with Distance*, br. 117, 14-24

⁵³⁰ Chapman, T. (1993), Teaching Cronology Through Timelines, *Teaching History*, br. 73, 25-29

⁵³¹ Usp. Volkmann, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 196

interpretaciji i/ili utvrđivanju sadržaja.⁵³² Kako se tabele, grafikoni i dijagrami u udžbeniku ne bi sveli samo na statističke podatke i kako bi se ostvarila njihova didaktičko-metodička uloga, vrlo je važno da se u udžbeniku nalaze razni oblici pitanja i zadataka kojima bi se učenike potaknulo na analizu ili interpretaciju sadržaja spomenutih i/ili na samostalno, kreativno stvaranje.

Tabele, grafikoni i dijagrami u udžbeniku mogu biti prikazani u jednostavnijem i složenijem obliku te biti u boji ili crno-bijeli, što na koncu nije od velike didaktičko-metodičke važnosti. Važnija je činjenica da ne bi smjeli biti prenatrpani nejasnim i preopširnim podacima, da bi se njima trebao nadopunjavati ili pobliže objašnjavati osnovni tekst udžbenika,⁵³³ poticati razvijanje različitih vještina, viših misaonih procesa te pružiti uvid u drugačija gledišta.

Na koncu bi istaknuli kako s obzirom da je primarna karakteristika tabela, grafikona i dijagrama prikaz statističkih podataka, isti su rijetko pod utjecajem autorova ili subjektivnog stava onoga koji ih čita, stoga uz njih, najčešće, nije potrebno postavljati pitanja i zadatke kojima bi se reguliralo spomenuto.

3.5.5.2. Pisani izvori znanja

Pod pisanim izvorima znanja u udžbeniku podrazumijevamo sve pisane materijale koji obogaćuju, nadopunjuju ili pridonose drugačijem viđenju osnovnog teksta u udžbeniku. U iste bi mogli ubrojiti dijelove recentne stručne ili znanstvene literature, značajne pisane objave različitih institucija (od onih političkih do kulturnih), dijelove proze i poezije, isječke iz novina i sl. Njihov sadržaj može biti povezan s određenom temom u udžbeniku, ali isto tako

⁵³² Mayer, U. (1999), Das Diagram- am Beispiel von Wahlergebnissen der Weimarer Republik, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 146

⁵³³ Usp. American Textbook Council (1994-95), *History textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 46

može biti izabran s ciljem da prenese duh određenog vremena, pobudi različite emocije, vrijednosti, stavove ili prezentira drugačija gledišta, perspektive i dileme.

Premda pisani izvori znanja nisu na prvi pogled atraktivni i dinamični kao slikovni, oni imaju značajnu didaktičko-metodičku ulogu u sklopu udžbenika. U tom smislu pisani izvori znanja mogu učenicima biti pomoć prilikom analize ili usporedbe istih ili različitih događaja, pojava i procesa te poticaj za izvođenje samostalnih zaključaka te se njima može kod učenika inicirati povezivanje pojedinih informacija, osoba iz teksta s onima iz svakodnevnog života.⁵³⁴

U *Udžbeničkom standardu* se kao jedan od didaktičko-metodičkih zahtjeva navodi da udžbenikom treba ponuditi sadržaje „na dvije do tri razine znanja diferencirajući ih prema stupnju složenosti“.⁵³⁵ Navedeno se, između ostaloga, postiže pisanim izvorima znanja kojima se u pravilu nude dodatni, složeniji ili jednostavniji, nastavni sadržaji od onih prezentiranih osnovnim tekstom.

Kako bi pisani izvori znanja ostvarili svoje didaktičko-metodičke uloge moraju zadovoljiti određene didaktičko-metodičke kriterije od kojih bi mogli izdvojiti sljedeće:

1. poželjno je da pisani izvori znanja u udžbeniku budu prezentirani tako da uz njih stoji naziv kao i izvor djela s naznačenom godinom izdanja, mjestom izdanja, izdavačem te brojem stranice kao i imenom i prezimenom autora,
2. pisani izvori znanja u udžbeniku trebaju biti izdvojeni i istaknuti u odnosu na osnovni tekst i slikovne izvore znanja, primjerice, drugačijom vrstom slova, okvirom i/ili bojom; isto se zahtjeva i *Udžbeničkim standardom* iz 2007. gdje se navodi kako

⁵³⁴ Usp. Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks*. Methodological Guide. Paris: UNESCO, 25

⁵³⁵ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

„udžbenik jasno razlikuje obvezne i ostale vrste sadržaja (izborne, objasnidbene i druge)“⁵³⁶,

3. pisani izvori znanja u udžbenicima, moraju biti pripremljeni tako da ih učenici sadržajno razumiju kako bi se od učenika moglo očekivati da verbalno iskažu svoje razumijevanje i razviju sposobnost pridavanja značaja napisanom,⁵³⁷
4. sadržaj pisanih izvora znanja, u načelu, nudi brojne informacije stoga je nužno da se uz njih nalaze različita pitanja i zadaci,⁵³⁸ potonji imaju ulogu svojevrsnog regulatora prilikom čitanja i analize istih⁵³⁹ što je vrlo važno imamo li u vidu kako se pisanim izvorima znanja, s obzirom da su poput onih slikovnih podložni subjektivnom stavu autora, može prikazati pojednostavljena ili iskrivljena slika nekog događaja,⁵⁴⁰
5. s obzirom na to da znanstvena literatura ističe kako pisani izvori znanja na temelju svojih karakteristika mogu kod učenika potaknuti razvoj određenih vještina, konkretno vještinu selekcije, ispitivačke i interpretacijske vještine te vještine pisanja⁵⁴¹ važno je da pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja budu koncipirani tako da se njima potiče spomenuto,
6. načini rada s pisanim izvorima znanja u udžbeniku trebaju biti različiti; oni se prije svega trebaju temeljiti na procesu sakupljanja i klasificiranja informacija koje

⁵³⁶ Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011); Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute,

⁵³⁷ Usp. Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association, 62

⁵³⁸ Usp. Williams, Y. R. (2009), *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin press, 46; Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association, 110

⁵³⁹ Usp. Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 147

⁵⁴⁰ Usp. Stradling, R. (2003), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 231

⁵⁴¹ Usp. Cajani, L. (2006), Italian History Textbooks, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives (Oxford Studies in Comparative Education)*, Nicholls, J., (ur.), London: Symposium Books, 33

prezentiraju dok se proces sintetiziranja informacija može provesti poticajnim zadacima koji traže, primjerice, pismenu analizu s ciljem otkrivanja eventualnih nedostataka, uspoređivanje dvaju ili više pisanih izvora, povezivanje informacija koje prezentira pisani materijal s ranije stečenim znanjima ili osnovnim tekstom udžbenika i sl.

Smatramo da izostavljanje nekih od istaknutih didaktičko-metodičkih kriterija pisanih izvora znanja u udžbeniku utječe na organiziranje, strukturiranje te usmjeravanje procesa poučavanja i učenja. Primjerice, ukoliko pisani izvori znanja nisu adekvatno odvojeni od osnovnog teksta te ih ne prate odgovarajuća pitanja i zadaci kojima se učenika potiče na njihovo čitanje, a potom i analiziranje, utoliko ona postaju lako zanemarivo, „mrtvo slovo na papiru“, koje kao takvo zasigurno ne ostvaruje svoju didaktičko-metodičku ulogu te nema nikakvog utjecaja na procese motivacije i učenja.

3.6. Funkcionalan raspored udžbeničkog instrumentarija

Didaktičko-metodička vrijednost slikovnog i pisanog instrumentarija uvjetovana je i njihovim smještajem, odnosno pozicijom i veličinom u udžbeniku, jer isti utječe i djelomično određuje način njihove percepcije, razumijevanja te korištenja. Ovdje ćemo u osnovnim crtama prikazati mogućnosti i značenje spomenutog.

Pozicija slikovnih i pisanih nastavnih materijala može biti „lijevo“ i „desno“ ili „gore“ i „dolje“ u odnosu na osnovni sadržaj. Ukoliko se raspored nastavnih sredstava u udžbeniku polarizira na „lijevo“ i „desno“, utoliko bi ono što se nalazi s lijeve strane u udžbeniku trebalo predstavljati nešto što učenici već znaju ili im je poznato, dok bi se s desne strane trebali naći nepoznati elementi odnosno sadržaji. S druge strane, njihovo pozicioniranje na vrh udžbenika

najčešće ukazuje na to da sadržaj koji prezentiraju predstavlja idealiziranu ili generaliziranu bit dok se na dno postavljaju oni pisani ili slikovni izvori kojima se donose dodatne informacije. Rečeno se može primijeniti i u odnosima između teksta i slike, odnosno pisanih i slikovnih materijala u udžbeniku. Tako, primjerice, smjesti li se u gornji dio stranice dodatan pisani materijal, dok se u donjem nalazi jedna ili više slika, tekstu se daje značajnija, odnosno primarna uloga, dok slikovni materijali postaju sekundarni, ali to ne umanjuje njihov značaj kao određenih specifikacija, primjera ili dokaza. Ako se isto obrne, tako da slike okupiraju gornji dio stranice udžbenika, tada je u prvom planu vizualna komunikacija, dok se uloga pisanih materijala svodi na poticanje na dodatno komentiranje ili elaboriranje.⁵⁴²

Također, je važno da slikovni materijali u udžbeniku budu prikazani u većem i manjem formatu ovisno o njihovoj važnosti i značaju za proces poučavanja i učenja. Pri tome treba imati u vidu da onaj slikovni materijal koje je u udžbeniku prikazan većim formatom, brže privlači pažnju učenika i nameće se kao važniji.⁵⁴³ S druge strane, pri prezentiranju pisanih izvora znanja u udžbeniku treba paziti da isti ne budu predugi ili prekratki jer to može utjecati na efektivnost istih u procesima poučavanja i učenja.⁵⁴⁴ Uz to treba uzeti u obzir da opseg pisanog izvora znanja ili pojedinih dodatnih napomena, posebice sažetka, ne bi trebao biti veći od osnovnog teksta jer, kako smo već istaknuli, veličina je jedan od faktora koji utječe na određivanje važnosti, odnosno primarnosti.

3.7. Didaktičko-metodička polazišta udžbenika povijesti u Velikoj Britaniji

⁵⁴² Usp. Van Leeuwen, T., Kress, G. (1995), *Critical Layout Analysis*, *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 25-43

⁵⁴³ Richaudeau, F. (1980), *The design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 37; Choppin, A. (1992), *Aspects of design*, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 92

⁵⁴⁴ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks*. Methodological Guide. Paris: UNESCO, 30

U ovom dijelu cilj nam je prikazati teoriju i praksu didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika povijesti u Velikoj Britaniji kao i nekih naputaka po pitanju istog, koje je u kratkom izvješću na regionalnoj radionici održanoj u Beogradu 2003. godine, pod nazivom *Developing New History Textbooks* prezentirao Richard Morris.⁵⁴⁵ On u spomenutom izvješću ističe da didaktičko-metodičko uređenje većine udžbenika povijesti u Velikoj Britaniji prati nekoliko osnovnih postavki. Prva i osnovna je da se udžbenik dijeli na poglavlja, potom da svako poglavlje sadrži osnovni tekst, izvore, slike, karte i vježbe za učenike te da udžbenik započinje s kazalom i predgovorom i završava s indeksom i listom pojmova. Pored toga, Morris iznosi i nekoliko smjernica koncipiranja udžbenika kako bi se istim potaknula motivacija i zanimanje učenika:

1. sadržaj udžbenika treba biti prilagođen učenikovoj dobi i razini školovanja te podijeljen na manje dijelove uz pomoć naslova i podnaslova,
2. svaka stranica udžbenika treba biti numerirana te na vrhu ili dnu imati istaknut naslov poglavlja,
3. izvori znanja koji se koriste u udžbeniku moraju biti odvojeni od osnovnog teksta koristeći drugačiju vrstu slova, okvire ili boju,
4. prilikom prezentacije i organizacije sadržaja udžbenika, ciljevi, kako nastavne jedinice tako i poglavlja te cijele knjige, trebaju biti jasno istaknuti,
5. udžbenik bi trebao biti vizualno atraktivan, pazeći pri tome da stranice udžbenika ne budu pretrpane materijalima,

⁵⁴⁵ Usp. Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003.* Florence, Italy: European University Institute, 17-20

6. slikovni i pisani izvori znanja trebaju biti pozicionirani u udžbeniku tako da su što bliže tekstu na koji se odnose,
7. u slikovne materijale udžbenika Morris uvrštava fotografije, plakate, crteže, umjetničke slike te isječke iz novina; isti bi trebali sadržavati informacije prezentirane tako da ih učenici mogu lako čitati i koristiti kao izvore znanja; također, trebali bi imati ulogu dopunjavanja teksta i pisanih izvora te je poželjno da budu odgovarajuće veličine i kvalitete; autor također ističe da se u udžbeniku mogu koristiti slike koje nemaju specijalnu pedagošku funkciju, ako se procjeni da su relevantne i, što je još važnije, zanimljive i motivirajuće za učenike,
8. isto tako, autor naglašava potrebu da svi slikovni materijali imaju naslove kojima bi se objasnilo što slika predstavlja; naslovi bi trebali biti zanimljivi i informativni jer upravo dinamične slike s naslovima koji informiraju, potiču učenike i motiviraju ih na daljnje čitanje,
9. slikovnim materijalom bi se trebalo, gdje god je to moguće, predstavljati socijalna situacija, na prikladan način izbjegavati stereotipe, a posebice je u udžbenicima povijesti nužno izbjegavati fotografije političara, generala i drugih važnih ljudi,
10. statističke informacije u udžbeniku trebalo bi prezentirati prvenstveno uz pomoć dijagrama i grafova, a ne tekstualno,
11. karte bi, obavezno, trebale imati legendu, omjer i sjevernu točku; također je poželjno imati manju lokacijsku kartu koja pokazuje smještaj onoga što je prikazano na detaljnoj karti u odnosu na regiju/državu/kontinent kao i izbjegavati korištenje linija koje naglašavaju granice između regija posebice ako one nisu precizno definirane.

Autor na koncu naglašava da izdvojeni naputci nisu apsolutna pravila te da se dobro didaktičko-metodičko uređenje udžbenika ne može koristiti da bi se prikrio siromašan sadržaj jer na prvom mjestu mora biti upravo stručnost sadržaja i metodologije. S druge strane, ističe kako „siromašan dizajn i produkcija mogu pretvoriti dobar sadržaj u neatraktan udžbenik koji učenici neće vidjeti kao motivirajući nastavno sredstvo, a samo dobar dizajn može pretvoriti dobar sadržaj u odličan te stvoriti od udžbenika knjigu koja se čita s užitkom.“⁵⁴⁶

Morrisovo izlaganje o didaktičko-metodičkim aspektima udžbenika u Velikoj Britaniji po nekim je odredbama usuglašeno s onim što smo na temelju znanstvenih istraživanja i djelomično naše zakonske regulative, istaknuli kao didaktičko-metodičke kriterije uređenja udžbenika. A to, zasigurno, ide u prilog našoj tezi da je moguće govoriti o univerzalnom didaktičko-metodičkom instrumentariju i kriterijima udžbenika koji ne samo da vrijede za sve nastavne predmete, nego i za sve obrazovne sustave s obzirom da im je primarna svrha unapređenje procesa poučavanja i učenja.

4. ANALIZA DIDAKTIČKO-METODIČKOG INSTRUMENTARIJA I KRITERIJA HRVATSKIH POVIJESNIH UDŽBENIKA OD 2003. DO 2008. GODINE

⁵⁴⁶ Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003.* Florence, Italy: European University Institute, 17-20. Richard Morris sve navedene elemente udžbenika smatra dijelom njegova dizajna. Mi polazimo od toga da ukoliko se istim ima za cilj motivirati učenike i potaknuti ih na proces učenja, što na koncu kao cilj iznosi i sam autor, utoliko su oni, ipak, nešto više od pukog dizajna te ostavljaju prostora da ih se smatra i naziva didaktičko-metodičkim aspektima udžbenika.

4.1. Određivanje problema i predmeta istraživanja

U ovom dijelu rada promatrat ćemo i analizirati didaktičko-metodičku koncepciju hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine ostavljajući pritom po strani njihovu sadržajnu stranu. Na istaknuto vremensko razdoblje odlučili smo se zato jer je 2003. godine donesen *Udžbenički standard* kojim su po prvi puta kod nas propisani poželjni didaktičko-metodički zahtjevi udžbenika, a kako je 2007. stupio na snagu novi *Udžbenički standard* željeli smo uvidjeti postoje li među njima značajne razlike i na koji način to prate udžbenici.

S obzirom na to da se analize udžbenika povijesti uglavnom svode na procjenjivanje njegove sadržajne strane, dok se ona didaktičko-metodička gotovo u potpunosti zanemaruje, odlučili smo analizirati potonju. Stajališta smo da didaktičko-metodičko koncipiranje udžbenika utječe na način učenikove recepcije, razumijevanja, memoriranja, komunikacije, motivacije i samoučenja, kao i na logiku, organiziranje i strukturiranje procesa poučavanja,⁵⁴⁷ odnosno da učenici uspješnije usvajaju znanja, razvijaju poželjne vještine te stječu vrijednosti ako je cjelokupan udžbenik pažljivo i pravilno didaktičko-metodički pripremljen i uređen.⁵⁴⁸ U skladu s iskazanim, mišljenja smo da se na temelju didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika može iščitati koncepcija nastave odnosno način strukturiranja i organiziranja procesa poučavanja i učenja kao i postavljeni ciljevi odgoja i obrazovanja.

⁵⁴⁷ Usp. American Textbook Council (1994-95), *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council, 10

⁵⁴⁸ Laanemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 45; Lässig, S. (2009), Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s), *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 1(1), 1-17; Thornton, S. J. (2006), What is History in US History Textbooks, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books, 15

Didaktičko-metodičku analizu gimnazijskih udžbenika povijesti temeljit ćemo prvenstveno na detektiranju ustanovljenog didaktičko-metodičkog instrumentarija, da bismo potom isti proveli kroz precizirane didaktičko-metodičke kriterije te, na koncu, detektirali postoje li i u kojoj mjeri sličnosti i/ili razlike u didaktičko-metodičkoj koncepciji udžbenika jedne izdavačke kuće i udžbenika iste razine obrazovanja različitih izdavačkih kuća. Na iskazano smo se odlučili s obzirom na praksu gotovo konstantnog odobravanja četiri do pet usporednih gimnazijskih udžbenika povijesti što nas navodi da utvrdimo u kojoj se mjeri oni uistinu razlikuju, imajući u vidu teoretske postavke njihove poželjne didaktičko-metodičke koncepcije.

Naša je pretpostavka da će analiza pokazati određene sličnosti među udžbenicima iste izdavačke kuće kao i među udžbenicima iste razine obrazovanja različitih izdavačkih kuća s obzirom na postojanje propisanih didaktičko-metodičkih standarda i zahtjeva. Kako bi potvrdili rečeno, predmet našeg istraživanja biti će gimnazijski udžbenici povijesti koje je službeno odobrilo nadležno ministarstvo i koji su kao takvi navedeni u *Katalogu odobrenih udžbenika* u razdoblju od 2003. do 2008. godine.

Na osnovi svega iznesenoga možemo konstatirati kako je problem našeg istraživanja „analiza hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti unutar izdavačke kuće kao i usporedba udžbenika iste razine obrazovanja različitih izdavačkih kuća u razdoblju od pet godina s obzirom na to kako i u kojoj mjeri isti prate zakonsku regulativu, konkretno *Udžbenički standard*, te ono što smo na temelju znanstvene literature odredili kao „univerzalan didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije“.

4.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, odnosno prema kakvoj su koncepciji nastave bili usmjereni udžbenici u razdoblju od 2003./2004. do 2007./2008. godine, te podržavaju li isti univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja. Kako bi to ustanovili krenut ćemo od detektiranja već utvrđenog udžbeničkog instrumentarija i njegovih didaktičko-metodičkih kriterija da bi, u konačnici, bili u stanju:

1. ocijeniti didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika povijesti, odnosno način strukturiranja i organiziranja procesa poučavanja i učenja,
2. ustanoviti postoje li sličnosti i/ili razlike udžbenika unutar izdavačkih kuća, kao i među njima, s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika imajući u vidu razinu obrazovanja,
3. procijeniti postoje li ili ne među analiziranim udžbenicima određene didaktičko-metodičke posebnosti i specifičnosti, odnosno inovacije,
4. zaključiti ostvaruju li udžbenici univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja, točnije potiču li:
 - a) redukciju usvajanja enciklopedijskog znanja,
 - b) razvijanje vještina i vrijednosti koje nisu vezane za pojedinu temu već uzimaju u obzir kompletan razvoj pojedinca i njegovu buduću ulogu aktivnog građanina,
 - c) samostalno i timsko suočavanje s određenom tematikom, iznalaženje rješenja, analiziranje, povezivanje i slično,
 - d) osposobljavanje za cjeloživotno učenje.

Pritom će nam zadaci istraživanja biti:

1. određivanje osnovne kategorije za analizu gimnazijskih udžbenika povijesti,
2. određivanje jedinice analize gimnazijskih udžbenika povijesti,
3. provođenje analize udžbenika povijesti prema odabranim jedinicama analize,
4. na temelju provedene analize, utvrđivanje obilježja didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika povijesti kao i detektiranje sličnosti i/ili razlike unutar izdavačke kuće,
5. utvrđivanje postojanja sličnosti i/ili razlika po pitanju didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika povijesti među izdavačkim kućama s obzirom na razinu školovanja.

4.3. Sustav, metode i način provođenja analize

Da bi odredili didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika moramo imati u vidu udžbenik u cijelosti. Pritom ćemo, radi lakše detekcije i analize uspostavljenog ukupnog udžbeničkog instrumentarija i didaktičko-metodičkih kriterija, razlikovati dvije osnovne kategorije udžbenika:

1. didaktičko-metodički instrumentarij prvih i zadnjih stranica udžbenika te
2. didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničke jedinice.

Kod analize prikazanih kategorija, koristit ćemo postupak rada na dokumentaciji te primijeniti kvalitativnu i kvantitativnu metodu analize sadržaja kao i metodu deskripcije te komparativnu metodu.

Treba naglasiti kako nećemo kvantitativno analizirati, odnosno statistički obraditi, one jedinice analize koje su navedene *Udžbeničkim standardom* (polazeći od pretpostavke da udžbenici u velikom postotku prate spomenuti s obzirom da je *Udžbenički standard* preduvjet njihovu odobravanju), odnosno nastavne metode i oblike, jer su isti rijetko u direktnoj formi istaknuti u udžbeniku, te didaktičko-metodičke kriterije udžbeničke cjeline. Konkretno, iz statističke obrade ćemo izuzeti:

1. didaktičko-metodički instrumentarij prvih i zadnjih stranica udžbenika,
2. didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničkih cjelina,
3. didaktičko-metodičke korake udžbeničke jedinice te
4. nastavne metode i oblike, koje ćemo utvrditi na temelju kvantitativnih i kvalitativnih pokazatelja analiziranog didaktičko-metodičkog instrumentarija, poput pitanja i zadataka, dodatnih napomena, odnosno načina didaktičko-metodičkog uređenja pisanih i slikovnih izvora znanja.

4.3.1. Provedba analize didaktičko-metodičkog instrumentarija prvih i zadnjih stranica udžbenika

Pri analizi kategorije didaktičko-metodičkog instrumentarija prvih i zadnjih stranica udžbenika, uspostavljamo sljedeće jedinice analize:

1. kazalo,
2. predgovor udžbeniku,
3. popis literature,

4. registar slikovnog materijala te
5. popis i rječnik nepoznatih pojmova i/ili stranih riječi.

U jedinici analize „kazalo“ promatrat ćemo je li ono smješteno na početku ili na kraju udžbenika, te možemo li, u istom, razlikovati glavne teme odnosno udžbeničke cjeline od pripadajućih udžbeničkih jedinica. U jedinici analize „predgovor“ promatrat ćemo formu njegove prezentacije, dok ćemo za ostale jedinice analize točnije „popis literature“, „registar slikovnog materijala“ te „popis i rječnik nepoznatih pojmova i/ili stranih riječi“, samo utvrditi postoje li iste u udžbenicima ili ne.

4.3.2. Provedba analize didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbeničke jedinice

Kod kategorije didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbeničke jedinice prije svega ćemo analizirati udžbeničku cjelinu s obzirom da su udžbeničke jedinice sastavni dio istih. Pri tome ćemo uzeti u obzir sljedeće kriterije:

1. započinje li nastavna cjelina nekim oblikom uvoda (tekstom, slikom, pitanjima),
2. razlikuju li se unutar udžbenika naslovi udžbeničkih cjelina od naslova udžbeničkih jedinica,
3. započinju li udžbeničke cjeline na novoj stranici udžbenika,
4. nalaze li se nazivi udžbeničkih tema, odnosno cjelina, uz numeraciju stranica na vrhu ili podnožju udžbenika.

Jedinice analize kategorije didaktičko-metodičkog instrumentarija u sklopu udžbeničke jedinice bit će:

1. didaktičko-metodički koraci udžbeničke jedinice,
2. nastavne metode i oblici,
3. slikovni izvori znanja,
4. pisani izvori znanja,
5. dodatne napomene te
6. pitanja i zadaci.

U jedinici analize koja se odnosi na „didaktičko-metodičke korake udžbeničke jedinice“ promatrat ćemo slijedi li udžbenik tri osnovna koraka istovjetna klasičnoj trodijelnoj shemi tijekom nastave. Preciznije rečeno, utvrdit ćemo započinju li uvodom na koji se nastavlja obrada te završavaju li ponavljanjem, odnosno evaluacijom. Pri tome ćemo promatrati način prezentiranja uvoda koji u udžbeniku može biti u obliku teksta, pitanja i/ili slike. Kod obrade, kao dijela udžbeničke jedinice, posebnu pažnju posvetit ćemo utvrđivanju ističu li se u tekstu ključni pojmovi te posebna objašnjenja i komentari autora dok ćemo kod ponavljanja, odnosno evaluacije, promatrati njegovu prezentaciju, odnosno formu.

„Nastavne metode i oblike“, kao jedinice analize, detektirat ćemo na temelju ispunjenja didaktičko-metodičkih kriterija ostalog udžbeničkog instrumentarija poput pitanja i zadataka, dodatnih napomena te pisanih i slikovnih izvora znanja kako bismo zaključili koje su metode i oblici u najvećoj mjeri podržani u udžbeniku. Kod metoda ćemo razlikovati govorne nastavne metode, metode rada s nastavnim sredstvima i praktične nastavne metode, dok ćemo kod nastavnih oblika razlikovati frontalni, individualni i kooperativni oblik.

Pod „slikovnim izvorima znanja“, kako smo već rekli u prethodnom poglavlju, podrazumijevamo sve vrste slikovnih prikaza poput slika, karikatura, fotografija, stripova, crteža, karata te one grafičke poput dijagrama, shema, tablica, grafikona i sl. Iste ćemo analizirati s obzirom na sljedeće kriterije:

1. imaju li slikovni prikazi naziv,
2. nalazi li se uz njih referenca pod kojom podrazumijevamo ime i prezime autora te izvor od kojega je slikovni materijal preuzet te
3. jesu li upotpunjeni posebnim objašnjenjima ili komentarima autora.

U „pisane izvore znanja“ ubrojiti ćemo dijelove recentne stručne ili znanstvene literature, pisane objave različitih institucija (od političkih do kulturnih), dijelove proze i poezije, isječke iz novina i sl. Spomenute ćemo promatrati imajući u vidu sljedeće didaktičko-metodičke kriterije:

1. imaju li pisani izvori naziv,
2. nalazi li se uz njih referenca koja bi trebala sadržavati ime i prezime autora, naziv originalnog djela, mjesto izdavanja, izdavača te broj stranice te
3. jesu li istaknuti u odnosu na osnovni tekst.

Kod „dodatnih napomena“, u koje smo ubrojili kratke sažetke nastavnih jedinica, istaknute ključne pojmove, izdvojene stručne termine, nepoznate riječi, zanimljivosti, različite naputke autora poput „pogledaj“, „upamti“, „razmisli“, „ponovi“ i sl., promatrat ćemo jesu li istaknute, i kako, u odnosu na osnovni tekst te navode li učenike na, primjerice, suradnju, istraživanje, primjenjivanje i slično.

„Pitanja i zadatke“ u udžbeniku analizirat ćemo s obzirom na njihovu poziciju te pri tome detektirati nalaze li se:

1. na početku ili na kraju udžbeničke cjeline,
2. umjesto uvoda s ciljem ponavljanja ili ispitivanja predznanja učenika,
3. u sklopu obrade sadržaja,
4. na kraju udžbeničke jedinice ili
5. uz slikovne i pisane izvore znanja.

Osim navedenog, analizirat ćemo u kojoj su mjeri u udžbenicima podržana pitanja i zadaci koji potiču niže odnosno više misaone procese. Pod pitanjima koja iziskuju niže misaone procese podrazumijevamo pitanja zapamćivanja i razumijevanja, dok pitanja kojima se zahtijeva primjenjivanje, analiziranje, procjenjivanje i kreiranje smatramo pitanjima koji iziskuju više misaone procese. Kao zadatke kojima se zahtijeva reprodukcija naučenog sadržaja označit ćemo one zadatke koji zahtijevaju niže misaone procese, dok ćemo zadatke kojima se od učenika traži istraživanje i stvaralaštvo promatrati kao zadatke koji potiču više misaone procese.

4.4. Uzorak istraživanja

Istraživanje ćemo provesti na hrvatskim udžbenicima povijesti koje smo izdvojili na temelju *Kataloga odobrenih udžbenika za gimnazije* u razdoblju od 2002./2003. – 2007./2008. godine. Isti svake godine, za predstojeću školsku godinu, izdaje Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa. U isti se uvrštavaju „do tri udžbenika za pojedini nastavni predmet koji su učitelji,

odnosno nastavnici izabrali u najvećim postocima, ali ne manjim od 10 posto, te do tri udžbenika koji su po prvi put odobreni za uporabu, a koji su izabrani u najvećim postocima među novoodabranim udžbenicima⁵⁴⁹. Analizom će biti obuhvaćeno ukupno 19 gimnazijskih udžbenika povijesti odobrenih od 2003. do 2008., od 1. do 4. razreda, izadnih od strane 5 različitih izdavačkih kuća. Konkretno, u analizu će biti uključeni sljedeći udžbenici:

- Munić-Bauer, V. (1996), *Povijest Staroga vijeka: udžbenik za 1. razred gimnazije*. Zagreb: Alfa;

- Birlin, A., Šarlija, T. (2003), *Hrvatska i svijet od V. do početka XVIII. stoljeća: udžbenik povijesti za 2. razred gimnazije*. Zagreb: Alfa;

- Pavličević, D. (1998), *Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije*. Zagreb: Alfa;

- Perić, I. (1998), *Hrvatska i svijet u XX. stoljeću*. Zagreb: Alfa;

- Malus Tomorad, I., Tomorad, M., Gračanin, H. (2003), *Povijest 1: udžbenik za 1. razred gimnazije*. Zagreb: Meridijani;

- Petrić, H., Ravančić, G. (2003), *Povijest 2: udžbenik za 2. razred gimnazije*. Zagreb: Meridijani;

- Kolar-Dimitrijević, M., Holjevac, Ž., Petrić, H. (2004), *Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije*. Zagreb: Meridijani;

- Kolar-Dimitrijević, M., Petrić, H., Raguž, J. (2004), *Povijest 4: udžbenik za 4. razred (opće) gimnazije*. Zagreb: Meridijani;

⁵⁴⁹ Narodne novine (2006), *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 15. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

- Posavec, V., Medić-Posavec, T. (2000), *Povijest Staroga vijeka: udžbenik za 1. razred gimnazije*. Zagreb: Profil;
- Posavec, V., Medić, T. (1998), *Stvaranje europske civilizacije i kulture: (V. - XVIII. st.): udžbenik povijesti za 2. razred gimnazije*. Zagreb: Profil;
- Agičić, D., Jakovina, T., Leček, S., Najbar-Agičić, M., Matković, S. (2000), *Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije*. Zagreb: Profil;
- Leček, S., Agičić, D., Jakovina, T., Najbar-Agičić, M. (1999), *Povijest 4: udžbenik za 4. razred (opće) gimnazije*. Zagreb: Profil;
- Ferček, M. (2001), *Povijest 1: udžbenik za 1. razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga
- Mijatović, A., Šanjek, F., Mirošević, F. (1997), *Povijest 2: udžbenik za 2. razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga;
- Mirošević, F., Macan, T., Mijatović, A. (1998), *Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga;
- Matković, H., Mirošević, F. (2001), *Povijest 4: udžbenik za 4. razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga;
- Bubanj-Valentić, D. (2005), *Povijest 1: udžbenik s vježbenicom za 1. razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga;
- Samaržija, Z. (2005), *Povijest 2: udžbenik s vježbenicom za 2. razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga;
- Bubanj-Valentić, D. (2007), *Povijest 4: udžbenik za IV. razred gimnazije*. Zagreb: Birotehnika.

Tablica 1. Prikaz odobrenih gimnazijskih udžbenika povijesti prema godini odobrenja, razini obrazovanja i izdavačkoj kući u razdoblju od 2003./2004. do 2007./2008.

Godina odobrenja	Razred	IZDAVAČ				
		Alfa	Meridijani	Profil	Školska knjiga	Birotehnika
2003./2004.	1	Munić-Bauer, V. (1996), Povijest Staroga vijeka: udžbenik za 1. razred gimnazije.	Malus Tomorad, I., Tomorad, M., Gračanin, H. (2003), Povijest 1: udžbenik za 1. razred gimnazije.	Posavec, V., Medić-Posavec, T. (2000), Povijest Staroga vijeka: udžbenik za 1. razred gimnazije.	Ferček, M. (2001), Povijest 1: udžbenik za 1. razred gimnazije.	Nije odobren niti jedan udžbenik
	2	Birlin, A., Šarlija, T. (2003), Hrvatska i svijet od V. do početka XVIII. stoljeća: udžbenik povijesti za 2. razred gimnazije.	Petrić, H., Ravančić, G. (2003), Povijest 2: udžbenik za 2. razred gimnazije.	Posavec, V., Medić, T. (1998), Stvaranje europske civilizacije i kulture: (V.-XVIII.st.): udžbenik povijesti za 2. razred gimnazije	Mijatović, A., Šanjek, F., Mirošević, F. (1997), Povijest 2: udžbenik za 2. razred gimnazije.	
	3	Pavličević, D. (1998), Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije. Zagreb: Alfa	Nije odobren niti jedan udžbenik	Agičić, D., Jakovina, T., Leček, S., Najbar-Agičić, M., Matković, S. (2000), Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije.	Mirošević, F., Macan, T., Mijatović, A. (1998), Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije.	
	4	Perić, I. (1998), Hrvatska i svijet u XX. stoljeću. Zagreb: Alfa	Nije odobren niti jedan udžbenik	Leček, S., Agičić, D., Jakovina, T., Najbar-Agičić, M. (1999), Povijest 4: udžbenik za 4. razred (opće) gimnazije	Matković, H., Mirošević, F. (2001), Povijest 4: udžbenik za 4. razred gimnazije.	
2004./2005.	1	Odobreni isti udžbenici kao 2003./2004.	Odobren isti udžbenik kao 2003./2004.	Odobreni isti udžbenici kao 2003./2004.	Odobreni isti udžbenici kao 2003./2004.	Nije odobren niti jedan udžbenik
	2		Odobren isti udžbenik kao 2003./2004.			
	3		Kolar-Dimitrijević, M., Holjevac, Ž., Petrić, H. (2004), Povijest 3: udžbenik za 3. razred gimnazije			
	4		Kolar-Dimitrijević, M., Petrić, H., Raguž, J. (2004), Povijest 4: udžbenik za 4. razred (opće) gimnazije			
2005./2006.	1	Odobreni isti udžbenici kao 2003./2004.	Odobreni isti udžbenici kao 2004./2005.	Odobreni isti udžbenici kao 2003./2004.	Ferček, M. (2001), Povijest 1: udžbenik za 1. razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga; Bubanj-Valentić, D. (2005), Povijest 1: udžbenik s vježbenicom za 1. razred gimnazije	Nije odobren niti jedan udžbenik

	2				Samaržija, Z. (2005), Povijest 2: udžbenik s vježbenicom za 2. razred gimnazije	
	3				Odobren isti udžbenik kao 2003./2004.	
	4				Odobren isti udžbenik kao 2003./2004.	
2006./2007.	1	Nije odobren niti jedan udžbenik	Odobreni isti udžbenici kao 2004./2005.	Odobreni isti udžbenici kao 2003./2004.	Ferček, M. (2001), Povijest 1: udžbenik za 1. razred gimnazije	Nije odobren niti jedan udžbenik
	2				Odobren isti udžbenik kao 2005./2006.	
	3				Odobren isti udžbenik kao 2003./2004.	
	4				Odobren isti udžbenik kao 2003./2004.	
2007./2008.	1	Nije odobren niti jedan udžbenik	Odobreni isti udžbenici kao 2004./2005.	Odobreni isti udžbenici kao 2003./2004.		Nije odobren udžbenik
	2					Nije odobren udžbenik
	3					Nije odobren udžbenik
	4					Bubanj-Valentić, D. (2007), Povijest 4: udžbenik za IV. razred gimnazije. Zagreb: Birotehnika

Usporedimo li izdavačke kuće, na temelju tabličnog prikaza, možemo zamijetiti kako su u razdoblju od 2003. do 2008. za sva četiri razreda gimnazije konstantno odobravani udžbenici povijesti Školske knjige i Profila. Izdavačka kuća Meridijani tek od 2004./2005. godine ima odobren po jedan udžbenik za svaku razinu obrazovanja dok je Alfa imala odobren jedan udžbenik za svaki razred samo u razdoblju od 2003./2004. do 2006./2007. godine. Izuzetak svemu navedenom je izdavačka kuća Birotehnika koja se prvi put pojavljuje 2007./2008. godine s udžbenikom povijesti za 4. razred.

Istaknuli bi još jedan izuzetak, evidentan iz tablice, a vezan za Školsku knjigu kojoj su 2005./2006. odobrena dva paralelna udžbenika povijesti za prvi razred gimnazije. S obzirom da razlozi odobravanja po dva paralelna udžbenika jednog izdavača, kao i povlačenje ili neodobravanje udžbenika pojedinih izdavačkih kuća, ne utječu na ostvarenje cilja našeg istraživanja njima se nećemo posebno baviti u ovome radu.

4.5. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Alfinih gimnazijskih udžbenika povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine

Prve stranice svih Alfinih udžbenika započinju predgovorom kojim autori upoznaju učenike sa sadržajem i načinom uređenja udžbenika. U udžbeniku za 1. razred predgovor je prezentiran u pisanom obliku dok je u onom za 2. razred upotpunjen dodatnim slikovnim objašnjenjem. Istom je cilj vizualno pojasniti učenicima smještaj određenog didaktičko-metodičkog instrumentarija, konkretno uvoda, pisanih izvora znanja i dodatnih napomena, kako bi bili u stanju što efikasnije koristiti udžbenik. Inovativno, u odnosu na ostale Alfine udžbenike, osmišljeni su predgovori u udžbenicima za 3. i 4. razred.

Tako se u udžbeniku za 4. razred uz spomenuti nalazi i shematski prikaz s objašnjenjima slikovnih prikaza koji su smješteni na koricama udžbenika što dodatno ističe činjenicu kako je udžbenik, već od svojih prvih stranica, sredstvo poučavanja i učenja. Prve stranice udžbenika za 3. razred rezervirane su za kazalo i predgovor. Potonji nije osmišljen tako da započinje s „Dragi učenici ...“ već inovativnim odgovorom na pitanje „Zašto učiti povijest?“ nakon čega, na novoj stranici uz slikovni prikaz autori daju odgovor na pitanje „Što ćemo učiti ove godine?“.

Imamo li u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, prikazana detaljna razrada uvoda u udžbenik koja započinje pitanjima je za svaku pohvalu jer autor tako pokazuje kako mu je već na samom početku udžbenika bitno potaknuti učenike na razmišljanje i zaključivanje kao i približiti učenicima širi kontekst, ne samo povijesnog razdoblja koje udžbenik prezentira, nego i povijesti kao nastavnog predmeta.

Na zadnjim stranicama udžbenika za 3. razred ne nalazi se *Udžbeničkim standardom* propisan pojmovnik, ali su zato iste upotpunjene zanimljivim priložima poput „Skrizaljke istovremenosti zbivanja od XVIII. do početka XX. stoljeća“ kojom se donose najvažnija događanja u navedenom razdoblju za svijet, Europu i Hrvatsku, slikovnom shemom kojom se prikazuju vladari „Habsburško-Lotarinške kuće (1740. - 1918.)“ , kronološkim popisom „Hrvatskih banova od konca XVIII. do početka XX. stoljeća“ te se na samom kraju udžbenika nalazi i popis dodatne literature za one koji su, kako ističe autor, „zavoljeli povijest svoga naroda i povijest uopće...“ odnosno za one koji su „...odlučili studirati neki društveni predmet ili znanost.“

U ostalim Alfinim udžbenicima na zadnjim stranicama nalazi se isključivo kazalo, a u udžbeniku za 2. razred kazalo i propisani pojmovnik, kojim su abecedno prikazani nepoznati pojmovi popraćeni jednostavnim definicijama tako da učenici mogu dodatno upotpuniti svoje znanje.

Udžbeničke cjeline u udžbeniku za 1. razred započinju na novoj stranici te pored slikovnog prikaza sadrže i pitanja koja imaju za cilj evocirati stečena znanja učenika kao i potaknuti ih na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu. U ostalim Alfinim udžbenicima cjeline nisu jasno istaknute, stoga ih je na prvi pogled teško razlikovati od udžbeničkih jedinica. Isto tako, nazivi udžbeničkih tema, odnosno cjelina, ne nalaze se uz numeraciju stranica na vrhu ili podnožju udžbenika što učenicima otežava snalaženje, odnosno mogućnost da brzo uoče i

razlikuju osnovne logičke dijelove udžbenika.⁵⁵⁰ Treba istaknuti da samo udžbenik za 4. razred zadovoljava jedan od zadanih didaktičko-metodičkih zahtjeva *Udžbeničkog standarda* te mu udžbeničke cjeline završavaju sažetkom odnosno „Kronološkim pregledom“ formiranim u obliku tablice kao i pitanjima kojima se utvrđuje usvojenost nastavnog sadržaja.

Alfini udžbenici prate didaktičko-metodičke korake udžbeničke jedinice, ali ne i u potpunosti njihove didaktičko-metodičke kriterije. Kod svih analiziranih udžbenika uvod je izdvojen i istaknut te je najčešće prezentiran u formi teksta i/ili pitanja. Izuzetak je udžbenik za 1. razred gdje je uvod u udžbeničku jedinicu ponekad prezentiran uz pomoć slikovnog prikaza, konkretno povijesne karte.

Središnji dio udžbeničkih jedinica podijeljen je na jasno istaknute manje tekstualne dijelove čiji tekst ima naglašene nove pojmove što učenicima olakšava čitanje i omogućuje da već samim listanjem uoče njegove najbitnije segmente. Udžbenik za 1. razred je, u odnosu na druge Alfine udžbenike, inovativan jer je središnji dio udžbeničkih jedinica upotpunjen pitanjima koja su istaknuta drugačijom bojom i kojima se najčešće od učenika zahtijeva komentiranje, analiza, iskazivanje mišljenja i/ili dodatno objašnjenje popratnih slikovnih prikaza.

Uvrštavanjem istih unutar osnovnog teksta autorica ističe značaj slikovnog materijala u procesu poučavanja i učenja, pridonosi dinamičnosti udžbenika te potiče aktivnu ulogu učenika u nastavnom procesu. S druge strane, moramo istaknuti činjenicu kako je broj pitanja i zadataka u tekstu udžbenika za 1. razred prevelik čime se, smatramo, odvlači pažnja učenika od sadržaja osnovnog teksta što se na koncu može negativno odraziti na razumijevanje istog, a potom i na zainteresiranost, odnosno motiviranost, učenika.⁵⁵¹ Specifičnost središnjeg dijela

⁵⁵⁰ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 23-24, Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 56

⁵⁵¹ Usp. Van Leeuwen, T., Kress, G. (1995), Critical Layout Analysis, *Internationale Schulbuchforschung*, 17 (1), 25-43; Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook*

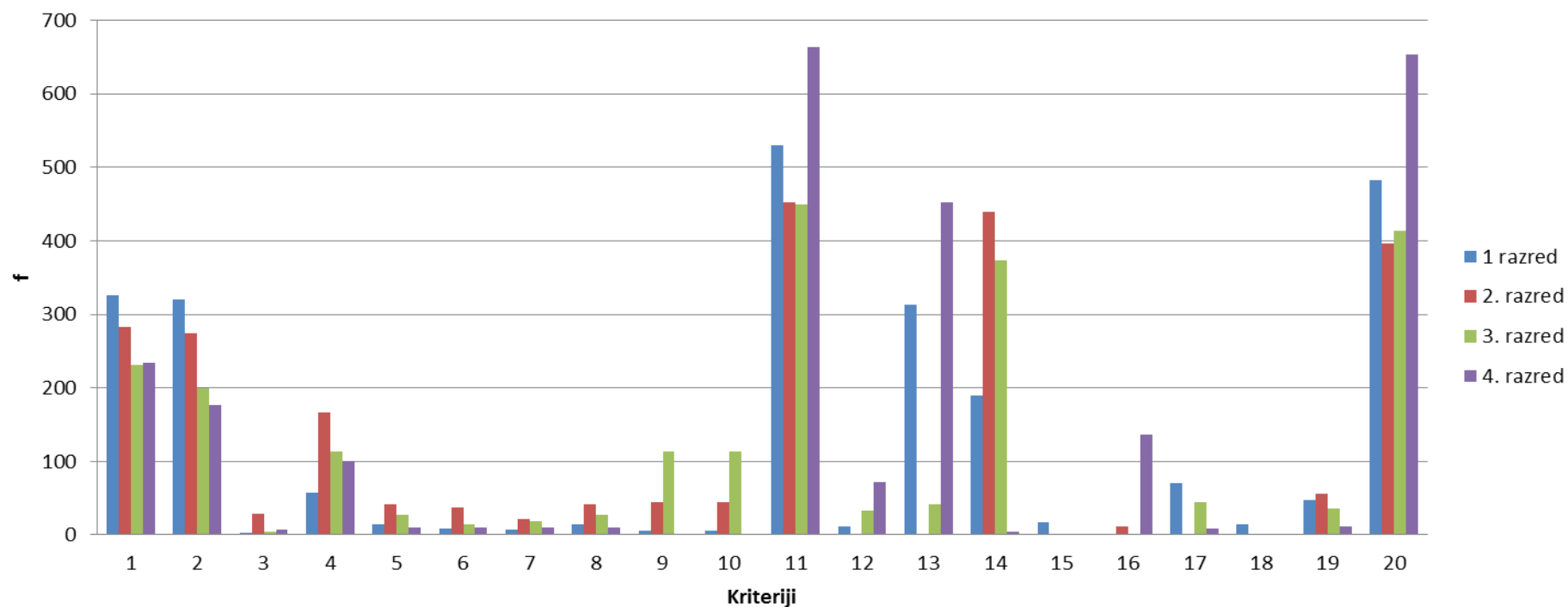
udžbeničke jedinice u Alfinom udžbeniku za 2. razred, u odnosu na ostale udžbenike, je izdvajanje dijelova teksta posebnim okvirom u boji. Istim se donose određene zanimljivosti vezane uz prezentirani nastavni sadržaj i tako se učenicima pruža mogućnost proširivanja znanja.

Nedostatak, u didaktičko-metodičkom pogledu, dodatnih tekstova je izostanak naputaka autora ili pitanja i zadataka kojima bi se učenike potaklo na korištenje istih, razvijanje određenih sposobnosti, usvajanje vrijednosti i formiranje pozitivnih stavova. Ponavljanje, odnosno evaluacija, kao posljednji didaktičko-metodički korak, kod svih je Alfinih udžbenika formirano uz pomoć pitanja i zadataka te se, izuzev u udžbeniku za 4. razred, nalazi na kraju udžbeničkih jedinica. Pitanja i zadaci u ponavljanju su, gotovo u pravilu, formulirani tako da provjeravaju razinu zapamćivanja ili razumijevanja, dok su u manjem broju zastupljena ona kojima se od učenika traže viši misaoni procesi poput, primjerice, analiziranja, primjenjivanja, kreiranja.

Tablica 2. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u Alfinim gimnazijskim udžbenicima povijesti

2003./2004.-2007./2008								
	udžbenik za 1. razred		udžbenik za 2. razred		udžbenik za 3. razred		udžbenik za 4. razred	
slikovni izvori znanja (f)	326		283		231		234	
	f	%	f	%	f	%	f	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	320	98,2	275	97,2	200	86,6	176	75,2
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	3	0,9	29	10,2	4	1,7	7	3
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	58	17,8	166	58,7	114	49,4	100	42,7
pisani izvori znanja (f)	15		41		27		10	
	f	%	f	%	f	%	f	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	9	60	38	92,7	14	51,9	10	100
pisani izvori znanja s referencom	7	46,7	22	53,7	18	66,7	10	100
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	15	100	41	100	27	100	10	100
dodatne napomene (f)	6		44		114		0	
	f	%	f	%	f	%	f	%
istaknute dodatne napomene	6	100	44	100	114	100	0	0
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	530		452		449		664	
	f	%	f	%	f	%	f	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	11	2,1	0	0	33	7,3	72	10,8
pitanja i zadaci u sklopu obrade	313	59,1	0	0	42	9,4	452	68,1
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	189	35,7	440	97,3	374	83,3	4	0,6
pitanja i zadaci na početku udžbeničke jedinice	17	3,2	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	0	0	12	2,7	0	0	136	20,5
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	71	13,4	0	0	44	9,8	8	1,2
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	14	2,6	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci koji potiču više misaone	47	8,9	56	12,4	36	8	11	1,7
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	483	91,1	396	87,6	413	92	653	98,3

Razlike između udžbenika različitih razreda unutar izdavačke kuće ALFA



- 1 slikovni izvor znanja
- 2 slikovni izvori znanja s nazivom
- 3 slikovni izvori znanja s referencom
- 4 slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem
- 5 pisani izvori znanja
- 6 pisani izvori znanja s nazivom
- 7 pisani izvori znanja s referencom

- 8 istaknuti pisani izvori znanja
- 9 dodatne napomene
- 10 istaknute dodatne napomene
- 11 pitanja i zadaci
- 12 pitanja i zadaci u uvodu
- 13 pitanja i zadaci u sklopu obrade
- 14 pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice

- 15 pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline
- 16 pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline
- 17 pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja
- 18 pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja
- 19 pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi
- 20 pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi

Histogram 1. Razlike između udžbenika različitih razreda unutar izdavačke kuće Alfa

Kvantitativna analiza slikovnih i pisanih izvora znanja, dodatnih napomena te pitanja i zadataka kod Alfinih udžbenika upućuje na određene sličnosti, ali i razlike s obzirom na njihovu didaktičko-metodičku koncepciju. Tablica i histogram prikazuju kako su analizirani udžbenici slični s obzirom na popriličan broj slikovnih izvora znanja, ali i različiti s obzirom na ispunjenje svih poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija. Najveći broj spomenutih izvora ima naziv i/ili dodatno pojašnjenje, dok su reference vrlo rijetke, a ako i postoje najčešće su nepotpune i donose, primjerice, samo ime i prezime autora.

Vrijedno je istaknuti kako didaktičko-metodički kriterij prema kojem slikovni materijali kao izvori znanja trebaju biti popraćeni pitanjima i zadacima ostvaruju udžbenici za 1. i 3. razred čime, za razliku od ostalih Alfinih udžbenika, potiču nastavnika na upotrebu metoda rada s nastavnim sredstvima. Zamjetna inovacija Alfinog udžbenika za 1. razred, u odnosu na sve ostale, očituje se u tome što se uz svaki slikovni prikaz nalazi numeracija, ali, nažalost, bez slikovnog registra na kraju udžbenika.

Zajednička karakteristika svih Alfinih udžbenika je prepoznavanje važnosti pisanih izvora znanja za proces poučavanja i učenja s tim da se po broju istih ističe udžbenik za 2. razred. Pisani izvori znanja u pravilu zadovoljavaju didaktičko-metodički kriterij po kojemu je nužno da budu istaknuti u odnosu na osnovni tekst te ih, isto tako, velika većina ima izdvojen naziv te referencu. Moramo napomenuti kako su spomenute reference najčešće nepotpune jer sadrže, primjerice, samo naziv izvora, odnosno knjige iz koje je pisani materijal preuzet. Izuzetak je udžbenik za 4. razred u kojem pisani izvori znanja u potpunosti ispunjavaju sve poželjne didaktičko-metodičke kriterije, a reference sadrže sve potrebne elemente, konkretno ime i prezime autora, naziv knjige iz koje su preuzete, mjesto izdanja te broj stranice. Imajući u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, moramo ustvrditi kako u udžbenicima za 2., 3., i 4. razred pisani izvori znanja nisu upotpunjeni pitanjima i zadacima,

čime autori njihovu ulogu u procesu poučavanja i učenja svode isključivo na izvor dodatnih informacija.

Kako je prikazano tablicom, brojem dodatnih napomena koje predstavljaju svojevrsno autorovo obraćanje učenicima naputcima poput „Pročitajte“ , „Ponovite“, „Tko želi više“ među analiziranim udžbenicima ističe se onaj za 3. razred. S druge strane, udžbenik za 2. razred ima samo jednu dodatnu napomenu koja se pojavljuje u svim udžbeničkim jedinicama. Ista je formulirana riječima „Jeste li znali...“ i njome se donose određene faktografske zanimljivosti koje nisu propisane *Nastavnim planom i programom*, a koje, zasigurno, mogu poticajno utjecati na aktivnost i motivaciju učenika. S obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika moramo kazati kako su sve dodatne napomene u udžbenicima, osim u udžbeniku za 1. razred u kojem ih je teško razlikovati od pitanja u tekstu, istaknute i lako uočljive, ali zato nisu upotpunjene poticajnim zadacima kojima bi se od učenika tražilo da, primjerice, samostalno istraže, utvrde, posjete i slično.

U odnosu na ukupan broj pitanja i zadataka niti jedan se Alfin udžbenik ne ističe većim brojem onih kojima se od učenika zahtijevaju viši misaoni procesi. Drugačije rečeno, u prosjeku 90 posto spomenutih potiče upravo niže misaone procese poput zapamćivanja, reprodukcije ili provjeravanja učenikova razumijevanja. Također su rijetki, ili ne postoje, pitanja i zadaci kojima se od učenika zahtijeva da, primjerice, samostalno ili u suradnji s drugim učenicima nešto osmisle, izvedu, izrade ili kojima bi ih se navelo na razvijanje posebnih vještina ili stavova, odnosno na povezivanje usvojenog sa svakodnevnim životnim prilikama. Usmjerenost pitanja i zadataka na nastavni sadržaj, mali broj onih koji se mogu vezati za izvore znanja kao i koncipiranje udžbenika tako da se, u većoj mjeri, ne potiče aktivna uloga učenika, vodi zaključku kako se Alfinim udžbenicima, uglavnom, podržavaju govorne nastavne metode i frontalna nastava.

4.6. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Meridijanovih gimnazijskih udžbenika povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine

Za didaktičko-metodičko uređenje prvih i zadnjih stranica Meridijanovih udžbenika možemo reći da je gotovo jednoobrazno. Njihove prve stranice započinju predgovorom, koji je pored tekstualnog dijela upotpunjen jednostavnim, ali detaljnim slikovnim prikazom čija je svrha dodatno razjasniti, uputiti i potaknuti učenike na različite mogućnosti upotrebe udžbenika. Ono što je zajedničko svim Meridijanovim udžbenicima jesu pojmovnik i kazalo koji se nalaze na njihovim zadnjim stranicama s tim da je udžbenik za 1. razred pored toga upotpunjen popisom „Rimskih gradova nekada i danas“. Kako se učenike ni na kakav način ne upućuje na isti, niti se uz isti nalaze pitanja i/ili zadaci, postavlja se pitanje njegove didaktičko-metodičke vrijednosti. Kazalom, koje je kod svih udžbenika smješteno na zadnjim stranicama, predstavljen je popis udžbeničkih cjelina i jedinica, osim u udžbeniku za 2. razred u kojem se izdvajaju i tri osnovne udžbeničke teme. Spomenuti udžbenik razlikuje se od ostalih i po tome što na zadnjim stranicama nema popis literature koji, iako, nije propisan didaktičko-metodičkim zahtjevima *Udžbeničkog standarda* ima značajnu ulogu u procesu poučavanja i učenja. Iako svi Meridijanovi udžbenici obiluju slikovnim prikazima oni, izuzev karata, nisu numerirani, a na kraju udžbenika ne nalazi se poželjni registar slikovnog materijala tako da spomenuta numeracija nema, u didaktičko-metodičkom pogledu, velikog značaja.

Premda se uređenje udžbeničkih cjelina i jedinica kod Meridijanovih udžbenika u nekim segmentima razlikuje, možemo kazati kako, na prvi pogled, ima sličnu idejnu koncepciju. Udžbeničke cjeline su jasno istaknute drugačijom bojom u odnosu na osnovni tekst, započinju uvijek na novoj stranici udžbenika, a naslovi im se ponavljaju uz svaku od pripadajućih udžbeničkih jedinica što pridonosi preglednosti udžbenika i lakšem snalaženju učenika.

S druge strane, detaljnija analiza didaktičko-metodičkog uređenja udžbeničkih cjelina kod Meridijanovih udžbenika ukazuje na različite koncepte. U tom smislu, u udžbeniku za 1. razred, cjeline ne započinju nikakvim oblikom uvoda kojim bi se učenicima približila šira tematika, no, u udžbenicima za 3. i 4. razred udžbeničke cjeline imaju uvod prezentiran u obliku kratke priče, dok u udžbeniku za 2. razred udžbeničke teme, kao najveće tematske jedinice, započinju uvodom u obliku teksta, te su dodatno naglašene prigodnim slikovnim prikazom što, s obzirom na znanstveno utvrđenu moć vizualne prezentacije,⁵⁵² zasigurno dodatno potiče i motivira učenike.

Spomenute udžbeničke cjeline svih udžbenika, osim onoga za 4. razred, imaju na kraju svojevrsne sažetke, čiju nužnost ističe i *Udžbenički standard* iz 2003. godine. Isti su uobličeni na različite načine, pa se tako u udžbeniku za 1. razred na kraju udžbeničkih cjelina nalazi tablica kojom se isključivo sistematizira nastavni sadržaj. Autori u udžbeniku za 2. razred sažimaju sadržaj udžbeničkih cjelina tako da izdvajaju učenicima najbitnije jedinice nastavne cjeline, važnije pojmove, najvažnije ličnosti, važnije godine te nekoliko zadataka kojima se, uglavnom, provjerava usvojenost nastavnog sadržaja. Udžbeničke cjeline u udžbeniku za 3. razred završavaju isticanjem „Najvažnijih zbivanja“, dok se u udžbeniku za 4. razred na samom kraju udžbenika pod „Ponavljanjem“ navode sažeci svih udžbeničkih cjelina s istaknutim bitnim događajima, pojmovima, osobama, godinama te zadacima za utvrđivanje znanja.

I didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničkih jedinica je u određenim segmentima kod svih Meridijanovih gimnazijskih udžbenika poprilično usuglašen. Svi prate *Udžbeničkim standardom* propisane didaktičko-metodičke korake udžbeničke jedinice pri čemu je uvod u

⁵⁵² Usp. Happonen, S. (2005), On Representation, Modality and Movement in Picture Books for Children, U: *Visual History. Images of Education*, Mietzner, U., Myeres, K. Peim, N. (ur.), Frankfurt am Main : Peter Lang, 75; Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 48

odnosu na osnovni tekst jasno istaknut posebnim okvirom i bojom te je uz kratko tekstualno objašnjenje najčešće upotpunjen pitanjima s ciljem da se već na samom početku udžbeničke jedinice potakne učenike na aktivno sudjelovanje. Središnji dio udžbeničkih jedinica podijeljen je na više manjih dijelova, dok su u tekstu istaknuti, posebnom bojom ili podebljavanjem, najvažniji pojmovi, događaji ili ličnosti što učenicima omogućuje brži i jednostavniji uvid u najbitnije informacije.⁵⁵³

Posebnost udžbenika za 1. razred, u odnosu na ostale, su dodaci u sklopu središnjeg dijela udžbeničke jedinice, koji nose naslov „Zanimljivosti“, a kojim učenici mogu, prije svega, proširiti svoje znanje. Iako su isti istaknuti u odnosu na osnovni tekst, što je važan didaktičko-metodički kriterij, moramo kazati kako, s obzirom da se uz njih ne nalazi nikakav oblik pitanja i zadataka kojim bi se učenike potaknulo na čitanje, komentiranje ili analiziranje, ostaje upitno njihovo pridonosenje ostvarenju onoga što smo odredili kao univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja.

Zadnji dio udžbeničkih jedinica, koji je namijenjen ponavljanju, odnosno evaluiranju, postavljenih zadataka nastave, nije jednako koncipiran kod svih Meridijanovih udžbenika. Izuzetak rečenom su internetske stranice smještene na kraju udžbeničkih jedinica svakog udžbenika. Iste predstavljaju svojevrsne dodatne napomene autora koje, vjerujemo, omogućuju učenicima dodatno proširivanje znanja. Njihovim inkorporiranjem u udžbenik, autori, s jedne strane, pokazuju otvorenost prema primjeni suvremene tehnologije u nastavi kao i senzibilitet za mlade, uvrštavajući u udžbenik medij koji oni danas u svakodnevnom životu najviše koriste što zasigurno utječe na motivaciju i zainteresiranost učenika. S druge

⁵⁵³ Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 38; Usp. Choppin, A. (1992), Aspects of Design, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 89; Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011); Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011.)

strane, s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, moramo istaknuti kako uvrštavanje internetskih stranica u udžbenik bez popratnih pitanja i zadataka ili naputaka kojima se učenici potiču na njihovu upotrebu⁵⁵⁴ konkretno, primjerice, procesa analiziranja, uspoređivanja i/ili kritiziranja, što je slučaj kod analiziranih udžbenika, dovodi u pitanje njihovu didaktičko-metodičku ulogu u procesu poučavanja i učenja. Na kraju udžbeničkih jedinica u udžbenicima za 2., 3., i 4. razred dodatno su, pod napomenom „Ponovite gradivo“ naglašeni ključni događaji koje prezentira osnovni tekst udžbeničkih jedinica, čime je učenicima olakšano uočavanje bitnog i savladavanje nastavnog sadržaja. Uz to je kraj udžbeničkih jedinica, u udžbeniku za 3. i 4. razred, upotpunjen istaknutim i objašnjenim novim pojmovima iz osnovnog teksta što isti čini razumljivijim i bližim učenicima.⁵⁵⁵

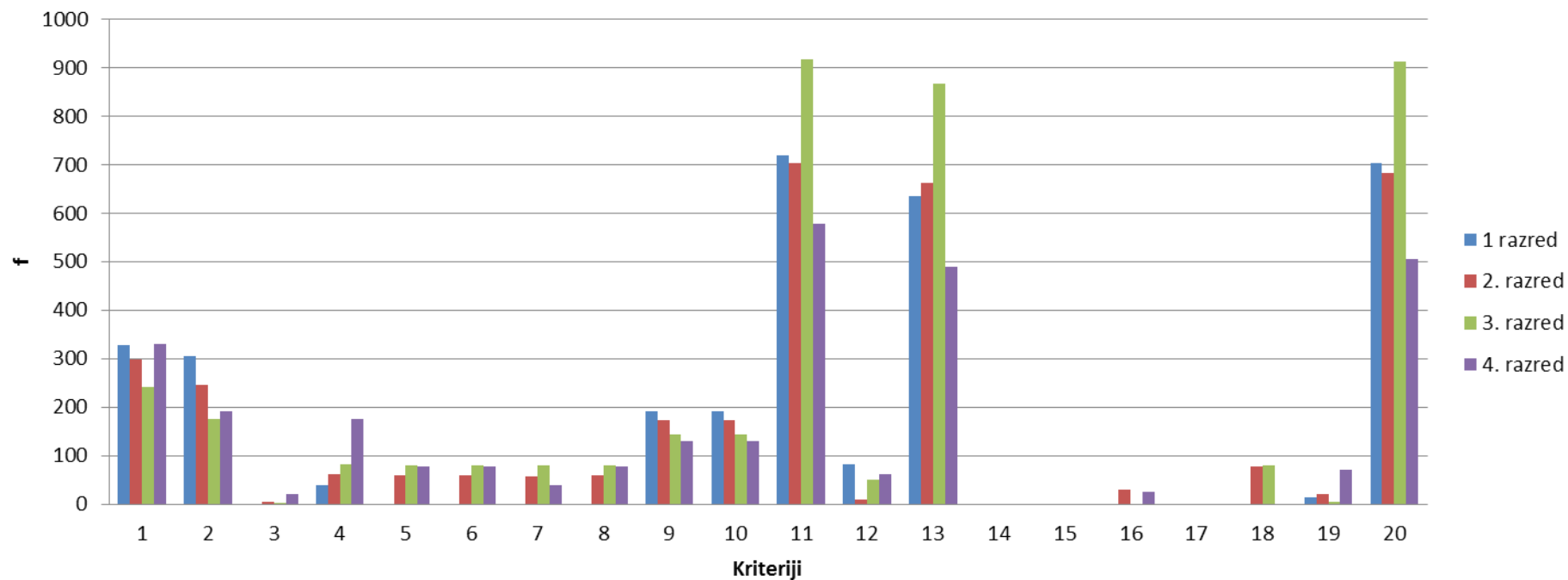
⁵⁵⁴ Usp. DenBeste, M. (2003), Power Point, Technology and the Web: More Than Just an Overhead Projector for the New Century? *The History Teacher*, 36 (4), 494

⁵⁵⁵ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 32; Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br.63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011)

Tablica 3. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u Meridijanovim gimnazijskim udžbenicima povijesti

	2003./2004.-2007./2008							
	udžbenik za 1. razred		udžbenik za 2. razred		udžbenik za 3. razred		udžbenik za 4. razred	
slikovni izvori znanja (f)	329		298		242		331	
	f	%	f	%	f	%	f	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	306	93	245	82,2	176	72,7	192	58
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	0	0	6	2	2	0,8	20	6
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	40	12,2	61	20,5	83	34,3	176	53,2
pisani izvori znanja (f)	0		60		81		77	
	f	%	f	%	f	%	f	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	0	0	60	100	81	100	77	100
pisani izvori znanja s referencom	0	0	57	95	81	100	39	50,6
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	0	0	60	100	81	100	77	100
dodatne napomene (f)	192		174		143		131	
	f	%	f	%	f	%	f	%
istaknute dodatne napomene	192	100	174	100	143	100	131	100
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	718		704		917		578	
	f	%	f	%	f	%	f	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	83	11,6	10	1,4	51	5,6	63	10,9
pitanja i zadaci u sklopu obrade	635	88,4	663	94,2	866	94,4	490	84,8
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	0	0	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	0	0	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	0	0	31	4,4	0	0	25	4,3
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	0	0	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	0	0	77	10,9	81	8,8	0	0
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	15	2,1	22	3,1	5	0,5	72	12,5
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	703	97,9	682	96,9	912	99,5	506	87,5

Razlike između udžbenika različitih razreda unutar izdavačke kuće MERIDIJANI



- | | | | | | |
|---|--|----|---|----|--|
| 1 | slikovni izvor znanja | 8 | istaknuti pisani izvori znanja | 15 | pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline |
| 2 | slikovni izvori znanja s nazivom | 9 | dodatne napomene | 16 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline |
| 3 | slikovni izvori znanja s referencom | 10 | istaknute dodatne napomene | 17 | pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja |
| 4 | slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem | 11 | pitanja i zadaci | 18 | pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja |
| 5 | pisani izvori znanja | 12 | pitanja i zadaci u uvodu | 19 | pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi |
| 6 | pisani izvori znanja s nazivom | 13 | pitanja i zadaci u sklopu obrade | 20 | pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi |
| 7 | pisani izvori znanja s referencom | 14 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice | | |

Histogram 2. Razlike između udžbenika različitih razreda unutar izdavačke kuće Meridijani

Već smo isticali kako nas ostvarenje didaktičko-metodičkih kriterija slikovnih i pisanih izvora znanja, dodatnih napomena te pitanja i zadataka u udžbeniku u najvećoj mjeri upućuje na zaključak o tome koje su nastavne metode i oblici podržani udžbenikom. Tako nas kod Meridijanovih udžbenika činjenica da slikovni izvori znanja nisu popraćeni pitanjima i zadacima navodi da konstatiramo kako autori ne iniciraju upotrebu metoda rada s nastavnim sredstvima, te da slikovne materijale tretiraju kao vizualno obogaćenje osnovnog teksta, a nikako kao izvor znanja.

S obzirom na ostvarenje poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija slikovni izvori znanja, u Meridijanovim udžbenicima uglavnom imaju nazive i/ili dodatna pojašnjenja dok su, s druge strane, rijetko istaknute reference, odnosno ime i prezime autora, a u potpunosti nedostaju informacije o izvoru pojedinog slikovnog materijala. S obzirom na izvore znanja inovativan je udžbenik za 1. razred koji u sklopu svake udžbeničke jedinice ima na dnu stranice ima lentu vremena. Njome se prikazuju najbitniji događaji iz teksta čime si učenici mogu i vizualno predložiti trajanje određenog povijesnog razdoblja, a mogu i lakše, unutar spomenutog, detektirati pojedini povijesni događaj. S obzirom da se uz lentu vremena ne nalaze pitanja i zadaci za učenike ostaje nam zaključiti kako se istom učenike navodi na isključivo niže kognitivne procese i učenje napamet.⁵⁵⁶ Ono što je zajedničko udžbenicima za 2., 3. i 4. razred jesu naputci, na kraju udžbeničkih jedinica, kojima se učenike potiče na čitanje prezentiranih pisanih izvora znanja koji su u odnosu na osnovni tekst istaknuti posebnom bojom i okvirom.

Kako je prikazano u tablici, pisani izvori znanja uglavnom zadovoljavaju poželjne didaktičko-metodičke kriterije, istaknuti su u odnosu na osnovni tekst, imaju izdvojen naziv te u visokom postotku sadrže reference. Moramo istaknuti da udžbenik za 4. razred ne zadovoljava jedan od važnijih didaktičko-metodičkih kriterija vezan za pisane izvore znanja odnosno nije popraćen pitanjima i/ili zadacima kojima se barem, kako

⁵⁵⁶ Sauer, M. (1999), Die Zeitleiste, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., [Schneider](#), G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 197

je to slučaj u udžbenicima za 2. i 3. razred, provjerava zapamćivanje i/ili razumijevanje prezentiranog teksta. Najveći broj pitanja i zadataka se u svim Meridijanovim udžbenicima nalazi u sklopu obrade sadržaja, odnosno nakon svakog podnaslova. Njih prosječno 98 posto potiče usvajanje i reprodukciju usvojenih informacija koje donosi osnovni tekst dok su pitanja i zadaci kojima se potiče razvijanje sposobnosti i vrijednosti ili kojima se traži primjenjivanje naučenog, zanemareni. Izuzetak je udžbenik za 4. razred koji se od ostalih Meridijanovih udžbenika izdvaja najvećim postotkom pitanja i zadataka kojima se potiču viši misaoni procesi.

Ono što je još zajedničko svim Meridijanovim udžbenicima jest velik broj dodatnih napomena koje ostvaruju didaktičko-metodički kriterij po kojem je poželjno da napomene budu istaknute u odnosu na osnovni tekst, ali se niti jednom od njih, primjerice, ne razvija kod učenika osjećaj za cjeloživotno učenje niti se učenike potiče u pravcu razvijanja određenih sposobnosti i/ili usvajanja vrijednosti.

Na temelju svega što smo do sada naveli, vezano za slikovne i pisane izvore znanja, dodatne napomene te pitanja i zadatke, možemo kazati kako se u svim Meridijanovim udžbenicima u najvećoj mjeri inzistira na upotrebi govornih metoda te frontalnog oblika u procesu poučavanja čime uvelike izostaje upućivanje i navođenje učenika na praktično odnosno kreativno stvaralaštvo, suradničko djelovanje i/ili rad s dodatnim izvorima znanja. Sve izneseno navodi nas na zaključak kako je u Meridijanovim udžbenicima naglasak na ostvarivanju kognitivnih zadataka nastave te didaktičko-metodičkoj koncepciji koja ulogu učenika, unutar nastavnog procesa, svodi na pasivnog primatelja prezentiranih informacija.

4.7. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Profilovih gimnazijskih udžbenika

povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine

Profilove gimnazijske udžbenike povijesti odobrene u razdoblju od 2003. do 2008. možemo podijeliti u dvije skupine, s obzirom na autorski tim i s obzirom na slično didaktičko-metodičko uređenje. Prvu skupinu čine udžbenici za 1. i 2 razred, autora Tatjane Medić i Vladimira Posaveca. Analiza didaktičko-metodičkog uređenja njihovih prvih i zadnjih stranica pokazala je kako isti sadrže isključivo tekstualni predgovor, dok se na zadnjim stranicama nalazi *Udžbeničkim standardom* propisani pojmovnik te popis literature, kazalo kao i poseban dodatak „Popis vladara“, odnosno „Popis vladara i papa“ u udžbeniku za 2. razred. Potonji omogućava učenicima transparentan i sistematiziran prikaz najbitnijih osoba te razdoblja njihove vladavine ili utjecaja, ali moramo zamijetiti da se uz njih ne nalazi, primjerice, dodatna napomena autora ili zadatak što nas navodi na zaključak da im je svrha isključivo poticanje ostvarivanja kognitivnih zadataka nastave.

Udžbenici za 3. i 4. razred, autora Magdalenae Najbar-Agičić, Tvrtka Jakovine i dr., čine drugu skupinu Profilovih udžbenika. Svi započinju kratkim predgovorom, dok su im zadnje stranice rezervirane isključivo za kazalo uz koje se u udžbeniku za 3. razred nalazi i popis literature. Iz oba je udžbenika izostavljen pojmovnik što ukazuje na nepoštivanje odredbe *Udžbeničkog standarda* iz 2003. u kojem je jasno navedeno da udžbenik pored ostalog treba na kraju sadržavati pojmovnik. Udžbenik za 4. razred razlikuje se od ostalih Profilovih udžbenika strukturiranjem kazala koje ne ispunjava didaktičko-metodički kriterij prema kojem je bitno razlikovati, veličinom slova⁵⁵⁷ ili bojom, glavne teme, odnosno udžbeničke cjeline, od pripadajućih udžbeničkih jedinica.⁵⁵⁸

⁵⁵⁷ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 48

⁵⁵⁸ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 29

U načelu, način didaktičko-metodičkog uređenja i prezentiranja udžbeničkih cjelina razlikuje se u Profilovim udžbenicima, osim zajedničkog didaktičko-metodičkog kriterija prema kojem se nazivi udžbeničkih tema, odnosno cjelina, nalaze uz numeraciju stranica na vrhu ili podnožju udžbenika što omogućava učenicima da u svakom trenutku znaju koju cjelinu čitaju.⁵⁵⁹ U udžbenicima za 1. i 2. razred spomenuti nazivi udžbeničkih tema su istaknuti na posebnim stranicama te popraćeni uvodom u tekstualnom obliku kao i prigodnim slikovnim prikazom. S druge strane, u udžbenicima za 3. i 4 razred nastavne cjeline nisu posebno odvojene niti istaknute, tako da se prelistavanjem udžbenika teško na prvi pogled može zamijetiti kojoj udžbeničkoj cjelini pripada pojedina udžbenička jedinica.

Kod udžbenika za 1. razred na kraju svake cjeline se nalazi „Usporedna tablica“ najvažnijih povijesnih zbivanja koja predstavlja svojevrsan sažetak. Time spomenuti udžbenik, za razliku od ostalih, prati didaktičko-metodički zahtjev *Udžbeničkog standarda* iz 2003. u kojem se navodi da „udžbenik u pravilu sadržava... sažetke poglavlja (teme)“. Ipak, moramo istaknuti da nam, s obzirom da tablica nije popraćena pitanjima i/ili zadacima kojima bi se učenike potaklo na bilo kakvu vrstu aktivnosti, ostaje zaključiti da je didaktičko-metodička uloga tablice poticanje memoriranja i reproduciranja podataka.

Analiza didaktičko-metodičkih koraka kod Profilovih udžbenika pokazala je da svi udžbenici, osim onoga za 2. razred koji na kraju udžbeničke jedinice ili cjeline nema istaknut nikakav oblik konačne evaluacije ili sistematizacije nastavnog gradiva, prate *Udžbeničkim standardom* propisane didaktičko-metodičke korake udžbeničke jedinice. Uvod je u svim Profilovim udžbenicima dodatno istaknut, u odnosu na osnovni

⁵⁵⁹ Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003 i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute, 18

tekst, okvirom, drugačijom bojom ili fontom, prezentiran je tekstualno i najčešće nadopunjen pitanjima za učenike. Središnji dio udžbeničkih jedinica podijeljen je na više manjih tekstualnih dijelova koje prate odgovarajući naslovi. S obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju, nedostatak središnjeg dijela udžbeničkih jedinica u udžbenicima za 3. i 4. razred je nenaglašavanje, u osnovnom tekstu, ključnih, odnosno važnih pojmova, događaja, osoba ili godina što učenicima otežava čitanje i na koncu određivanje bitnog. S druge strane, moramo istaknuti da su spomenuti udžbenici inovativni u odnosu na ostale Profilove udžbenike, jer sadrže dodatne dijelove teksta koji su inkorporirani u osnovni tekst udžbeničkih jedinica. Dodatni su djelovi teksta istaknuti manjim slovima i donose određene faktografske zanimljivosti, a njima su autori željeli nadopuniti znanje i pobuditi interes učenika za određenu tematiku.

Unatoč navedenim pozitivnim stranama, smatramo da bi u didaktičko-metodičkom pogledu dodatni tekstovi bili vredniji ako bi se uz njih nalazio određeni broj pitanja i zadataka kojima bi se učenike potaknulo na promišljanje, komentiranje i primjenjivanje pročitano. Ponavljanje (evaluacija) u svim je Profilovim udžbenicima prezentirano u obliku pitanja i zadataka i ne nalazi se isključivo na kraju udžbeničke jedinice, nego je vezano za pojedine podnaslove, a velika većina pitanja i zadataka formulirana je tako da utvrđuje isključivo usvojenost činjenica prezentiranih osnovnim tekstom. Evaluacija je u udžbeniku za 1. razred iskazana u formi već isticane „Usporedne tabele“ koja je istaknuta nakon svake udžbeničke cjeline dok je u udžbenicima za 3. i 4. razred ponavljanje formulirano u obliku dodatne napomene „Upamtite“ kojom autori sistematiziraju te upućuju učenike na najvažnije informacije udžbeničkih jedinica.

	2003./2004.-2007./2008.							
	udžbenik za 1. razred		udžbenik za 2. razred		udžbenik za 3. razred		udžbenik za 4. razred	
slikovni izvori znanja (f)	262		210		230		236	
	f	%	f	%	f	%	f	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	262	100	210	100	157	68,2	141	59,7
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	0	0	0	0	4	1,7	6	2,5
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	0	0	198	94,3	97	42,2	103	43,6
pisani izvori znanja (f)	0		0		71		57	
	f	%	f	%	f	%	f	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	0	0	0	0	30	42,3	5	8,8
pisani izvori znanja s referencom	0	0	0	0	50	70,4	45	78,9
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	0	0	0	0	71	100	57	100
dodatne napomene (f)	0		0		84		41	
	f	%	f	%	f	%	f	%
istaknute dodatne napomene	0	0	0	0	84	100	41	100
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	581		610		716		765	
	f	%	f	%	f	%	f	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	0	0	0	0	105	14,7	121	15,8
pitanja i zadaci u sklopu obrade	581	100	610	100	611	85,3	507	66,3
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	0	0	0	0	0	0	137	17,9
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	0	0	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	0	0	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	13	2,2	0	0	7	1	6	0,8
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	0	0	0	0	7	1	16	2,1
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	87	15	12	2	89	12,4	54	7,1
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	494	85	598	98	627	87,6	711	92,9

Tablica 4. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u Profilovim gimazijskim udžbenicima povijesti

1	slikovni izvor znanja	8	istaknuti pisani izvori znanja	15	pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline
2	slikovni izvori znanja s nazivom	9	dodatne napomene	16	pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline
3	slikovni izvori znanja s referencom	10	istaknute dodatne napomene	17	pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja
4	slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	11	pitanja i zadaci	18	pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja
5	pisani izvori znanja	12	pitanja i zadaci u uvodu	19	pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi
6	pisani izvori znanja s nazivom	13	pitanja i zadaci u sklopu obrade	20	pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi
7	pisani izvori znanja s referencom	14	pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice		

Histogram 3. Razlike između udžbenika različitih razreda unutar izdavačke kuće Profil

Kao što je vidljivo i iz tablice i iz histografa, svi Profilovi udžbenici obiluju slikovnim izvorima znanja, što ukazuje na uviđanje važnosti istih u procesu učenja i poučavanja kao i poštivanje odredbe *Udžbeničkog standarda* prema kojoj je propisano da se u udžbeniku trebaju koristiti „zorna sredstva“,⁵⁶⁰ ali zato, s druge strane, spomenuti didaktičko-metodički instrumentarij u puno manjem opsegu ispunjava sve poželjne didaktičko-metodičke kriterije. Slikovne izvore znanja, u najvećem postotku, prate nazivi i/ili dodatna pojašnjenja, koja je ponekad teško razlikovati s obzirom da nisu jasno razdvojena ili istaknuta. Izuzetak je udžbenik za 2. razred u kojem su slikovni izvori znanja, gotovo u 100 posto slučajeva, upotpunjeni jasno izdvojenim nazivom te dodatnim objašnjenjem.

Također, moramo istaknuti da spomenuti izvori nisu numerirani te nemaju svoj registar, kao i to da se uz izvore rijetko nalazi referenca koja, i ako postoji, sadrži samo ime i prezime autora. Imamo li u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, moramo istaknuti i činjenicu da su slikovni izvori znanja u Profilovim udžbenicima rijetko popraćeni pitanjima i zadacima kojima se učenike potiče na komentiranje, usporedbu ili procjenjivanje što nas navodi na zaključak da se uloga slikovnih izvora uglavnom svodi na popratni dekor osnovnom tekstu. S obzirom na slikovne izvore znanja, specifičnost Profilovog udžbenika za 1. razred, u odnosu na ostale, je lenta vremena koja se pojavljuje na dnu svake udžbeničke jedinice i koja označava period ili važne događaje iz osnovnog teksta. Didaktičko-metodička uloga lente vremena kao izvora znanja je djelomično ostvarena zahvaljujući jednostavnim pitanjima i zadacima koji se nalaze na kraju pojedinih manjih cjelina. Ipak, kako je vidljivo i iz tablice, broj pitanja i zadataka kojima se učenike navodi

⁵⁶⁰ Narodne novine (2003) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. siječnja 2012);

Narodne novine (2007) *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. siječnja 2012)

na rad sa slikovnim izvorima znanja je kod svih Profilovih udžbenika zanemariv u odnosu na ukupan broj pitanja i zadataka u udžbeniku.

S druge strane, važnost pisanih izvora znanja u procesu poučavanja i učenja nije prepoznat u udžbenicima za 1. i 2. razred, što s druge strane nije slučaj s udžbenicima za 3. i 4. razred koji se ističu nemalim brojem istih. Pisani izvori znanja su istaknuti manjim fontom u odnosu na osnovni tekst čime, već na prvi pogled, privlače pažnju učenika, ali zato nisu uređeni prema jedinstvenom modelu s obzirom na ostale didaktičko-metodičke kriterije. Isti, u oba prethodno navedena udžbenika, nemaju naziv i istaknutu referencu te ih prati vrlo mali broj pitanja i zadataka. Ipak, moramo istaknuti da se nerijetko među pitanjima i zadacima uz pisane izvore znanja pronalaze oni kojima se potiču viši misaoni procesi, i koji zahtijevaju od učenika da, primjerice, analiziraju tekst izvora ili ga usporede s onim što su naučili.

Analiza pitanja i zadatka u sva četiri Profilova udžbenika pokazala je da ih je najviše u sklopu obrade gdje predstavljaju oblik rekapitulacije usvojenog nakon svakog podnaslova. Usporedimo li omjer pitanja i zadataka kojima se potiču viši misaoni procesi s onima kojima se potiču niži misaoni procesi, uvelike će prevagnuti potonji. Drugima riječima, u svim Profilovim udžbenicima najveći je broj onih pitanja i zadataka kojima se ispituje razina zapamćivanja ili razumijevanja, odnosno sposobnost reprodukcije usvojenog nastavnog sadržaja, dok se rijetko od učenika traži da primjenjuju, analiziraju, osmisle, izrade ili zaključe. Isto tako možemo kazati kako su Profilovi udžbenici koncipirani tako da u najmanjoj mogućoj mjeri inzistiraju na suradnji među učenicima ili na njihovom samostalnom istraživanju i stvaranju. S obzirom na spomenuto, donekle je drugačiji i inovativniji udžbenik za 3. razred u kojem se mogu pronaći zadaci za učenike koji kažu „Sastavite tablicu“, „Pripremite referat“, „Potražite“, čime se potiču praktične metode rada i individualni nastavni oblik.

Analiza Profilovih udžbenika pokazala je da udžbenici za 3. i 4. razred navode nastavnike na upotrebu različitih metoda i oblika rada poput metoda rada s nastavnim sredstvima, praktičnih nastavnih metoda te individualnog nastavnog oblika. Premda bi navedeno, imamo li u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju, trebalo biti u udžbenicima zastupljeno u puno većem opsegu, ono predstavlja pomak u odnosu na koncepciju Profilovih udžbenika za 1. i 2. razred kojima se u najvećoj mjeri podržavaju govorne nastavne metode te frontalni nastavni oblik.

4.8. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije gimnazijskih udžbenika povijesti Školske knjige odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine

Školska knjiga se u odnosu na druge izdavače kuće ističe podatkom da joj je nadležno ministarstvo u razdoblju od 2003. do 2008. godine odobrilo najviše gimnazijskih udžbenika povijesti, njih ukupno šest, točnije po dva za 1. i 2. razred te po jedan za 3. i 4. razred. Već se na osnovi formata udžbenika može kazati kako udžbenici Školske knjige nisu sastavljeni i uređeni po jedinstvenom modelu dok je provedena analiza pokazala da se međusobno razlikuju i po ispunjenju zahtjeva *Udžbeničkog standarda* kao i po onome što smo odredili kao poželjan didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije udžbenika.

Prve stranice udžbenika za 1. razred autorice Maje Ferček nemaju predgovor, već slikovno-tekstualni prikaz kojim se učenicima objašnjava „Kako koristiti udžbenik“. Isti je vrlo zanimljivo i jasno prikazan, ali bi zasigurno, u didaktičko-metodičkom pogledu, bilo prihvatljivije da je upotpunjen kratkim obraćanjem autorice korisnicima jer bi se tako pojačao dojam kod učenika kako je autor „partner kojeg se poštuje“.⁵⁶¹ Nedostatak

⁵⁶¹ Mužić, V. (1982), Udžbenik - faktor samorealizacije učenika kao subjekta odgojno-obrazovnog rada, U: Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja, Ničković, R. (ur.), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd, 385-398

predgovora autorica na svojevrsan način kompenzira obraćanjem učenicima na kraju udžbenika koje je nasloвила kao „Zaključak“. Istim sistematizira i daje svoj konačni osvrt na cijeli udžbenik.

Najveća vrijednost spomenutog dijela, s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, su pitanja učenicima postavljena na kraju teksta, kojima se od učenika zahtijeva promišljanje i povezivanje nastavnog sadržaja sa svakodnevnim životom. Zadnje stranice spomenutog udžbenika sadrže samo popis literature, dok je pojmovnik propisan *Udžbeničkim standardom* iz 2003. izostavljen. Drugi odobreni udžbenik za 1. razred autorice Davorke Bubanj Valentić sadrži tekstualno prezentiran predgovor, dok su zadnje stranice rezervirane za pojmovnik i kazalo. Izostavljen je popis literature za koji smo već isticali kako ima značajnu ulogu u procesu poučavanja i učenja jer služi ne samo učeniku nego i nastavniku, kao izvor novih informacija odnosno poticaj na dodatno istraživanje ili analizu. Udžbenik za 2. razred autora Franka Miroševića, Franje Šanjeka i Anđelka Mijatovića započinje obraćanjem autora, s ciljem da se učeniku objasni sadržaj i didaktičko-metodičko uređenje udžbenika, te prikazom ukupnog sadržaja udžbenika u kojem su jasno uočljive i istaknute tri teme, kao najveći logički dijelovi udžbenika, kao i njihove pripadajuće cjeline i jedinice.

Zadnje stranice tog udžbenika sadrže „Tumač manje poznatih pojmova“ kao i popis korištene literature. Spomenuti udžbenik za 2. razred zamijenio je onaj autora Zdenka Samaržije. Isti započinje predgovorom kojim se autor i izdavač obraćaju učeniku iznoseći sadržaj i koncepciju udžbenika, te uz koji se nalazi slikovni prikaz, konkretno lenta vremena čija je svrha učeniku vizualizirati povijesna razdoblja obuhvaćena udžbenikom. Zadnje stranice sadrže kazalo s jasno istaknutim udžbeničkim cjelinama i jedinicama, te popis novih pojmova s definicijama.

Udžbenik Školske knjige za 3. razred konstantno je odobran u razdoblju od 2003. do 2008. godine što bi trebao biti jedan od pokazatelja njegove stručne i didaktičko-metodičke kvalitete. Njegove prve stranice započinju jasno sistematiziranim kazalom te „Uvodom“, kojim se autori obraćaju korisnicima udžbenika. Njegove zadnje stranice imaju samo popis literature čime je izostavljen *Udžbeničkim standardom* propisan pojmovnik. Udžbenik za 4. razred također nije mijenjan u razdoblju od pet godina. Isti na svojim prvim stranicama sadrži slikovni i tekstualni prikaz o tome kako se koristiti udžbenikom, izrađen prema istom modelu kao i onaj za 1. razred autorice Maje Ferček, ali za razliku od potonjeg ima i tekstualan uvod kojim autori predstavljaju sadržaj kao i didaktičko-metodičko uređenje udžbenika.

Osim navedenog predgovora, prve stranice udžbenika za 4. razred sadrže i kazalo kojim su udžbeničke cjeline u odnosu na jedinice naglašene ne samo većim slovima nego i posebnom bojom. Zadnje stranice istog razlikuju se od ostalih analiziranih udžbenika Školske knjige jer ne sadrže niti pojmovnik, niti popis literature, već poprilično opširnu nenaslovljenu usporedno-kronološku tablicu događanja u Hrvatskoj i svijetu za razdoblje od 1915. do 1996. godine, prezentiranu na nekoliko stranica. Tablica sadrži velik broj vrijednih povijesnih podataka kojima učenici mogu upotpuniti ili sistematizirati svoje znanje, ali možemo kazati kako se njome, s obzirom da je ne prati nikakav oblik pitanja i zadataka ili naputaka, isključivo podržava proces usvajanja informacija, a nikako, primjerice, razvijanje, posebnih vještina, vrijednosti ili stavova što bi bilo u skladu s univerzalnim ciljevima odgoja i obrazovanja.

Udžbeničke cjeline u oba udžbenika za 1. razred započinju tekstualnim uvodom s tim da udžbenik autorice Maje Ferček na kraju udžbeničkih cjelina ima sažetke u obliku „Zadataka za ponavljanje“, a kod autorice Davorke Bubanj Valentić udžbeničke cjeline završavaju tabličnim prikazom najvažnijih događanja uz kojega stoje i zadaci za učenike. Udžbeničke

cjeline u udžbeniku za 2. razred autora Zdenka Samaržije također započinju kratkim uvodom u obliku priče kojim se učenike upoznaje s povijesnim razdobljem koje će se u nastavku prezentirati. Tri od pet udžbeničkih cjelina završavaju kronološkim tablicama čija je didaktičko-metodička vrijednost veća s obzirom da ih prati zadatak za učenike kojim ih se navodi na samostalan rad. Za već isticani udžbenik autorice Davorke Bubanj Valentić, kao i za onaj za 2. razred autora Zdenka Samaržije, možemo kazati kako su inovativni u odnosu na ostale analizirane udžbenike jer jedini zadovoljavaju didaktičko-metodički kriterij po kojem je poželjno da se na vrhu svake stranice u udžbeniku nalaze nazivi udžbeničkih cjelina kako bi učenici brzo i lako mogli određenu udžbeničku jedinicu smjestiti u širi kontekst.

Iako su u kazalu udžbenika za 3. razred udžbeničke cjeline jasno istaknute, u samom udžbeniku ih je teško raspoznati jer ne započinju na novoj stranici niti imaju bilo kakav oblik uvoda kojim bi se učenicima dodatno pojasnilo ono što slijedi. S druge strane, na kraju svake cjeline kod spomenutog udžbenika nalazi se kronološka tablica koja prikazuje najvažnija zbivanja što, zasigurno, pomaže učenicima pri sistematizaciji sadržaja udžbeničke cjeline, ali s obzirom da ju ne prate pitanja i zadaci i/ili dodatne napomene, možemo kazati kako ista ima svrhu potaknuti ostvarenje samo kognitivnih zadataka nastave. Nastavne cjeline su u udžbeniku za 4. razred jasno istaknute na posebnim stranicama udžbenika, ali zato ne zadovoljavaju ostale didaktičko-metodičke kriterije, odnosno nisu upotpunjene uvodom te isto tako ne sadrže nikakav oblik sistematizacije na kraju.

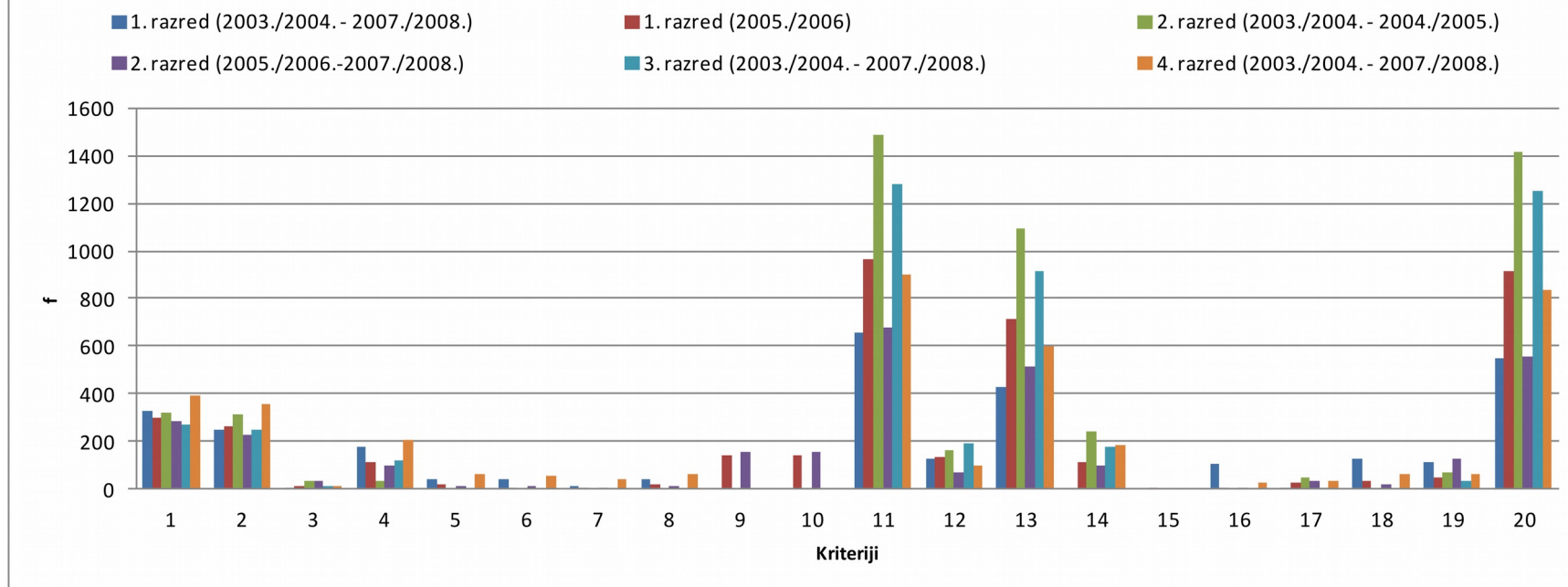
Premda se udžbenici Školske knjige, s obzirom na didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije, međusobno razlikuju, zajednička karakteristika im je da ostvaruju *Udžbeničkim standardom* propisane didaktičko-metodičke korake udžbeničke jedinice. Uvod je kod svih udžbenika jasno izdvojen upotrebom drugačije vrste slova ili boje te najčešće sadrži kratko objašnjenje i/ili pitanja kojima se učenike uvodi u temu. Središnji dio udžbeničkih jedinica

svih udžbenika Školske knjige uređen je tako da se sastoji od manjih tekstualnih dijelova koji su na kraju popraćeni pitanjima i zadacima čiji je cilj utvrditi razinu zapamćivanja i/ili razumijevanja kod učenika. Smatramo bitnim istaknuti, vezano za središnji dio udžbeničke jedinice, da samo u udžbeniku za 3. razred nisu u osnovnom tekstu „boldanjem“, podvlačenjem ili bojom istaknuti najvažniji ili novi pojmovi, događaji i ličnosti. Unatoč činjenici da previše isticanja riječi može učenicima odvući pažnju od sadržaja osnovnog teksta i utjecati na razumijevanje istog,⁵⁶² smatramo da je za proces učenja jednako negativno njihovo nepostojanje jer su tako učenici suočeni s jednodimenzionalnim tekstom u kojem je teško uočiti najbitnije segmente što može, na koncu, utjecati na njihovu želju za čitanjem i razumijevanjem. Ponavljanje, odnosno evaluacija, kao posljednji didaktičko-metodički korak pri oblikovanju udžbeničkih jedinica, uobličeno je uz pomoć pitanja i zadataka, a kod svih udžbenika Školske knjige, osim kod onog za 1. razred autorice Maje Ferček, nalazi se na kraju udžbeničkih jedinica.

⁵⁶² Usp. Van Leeuwen, T., Kress, G. (1995), Critical Layout Analysis, *Internationale Schulbuchforschung*, 17 (1), 25-43; Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 6

	2003./2004.- 2007./2008.		2005./2006.		2003./2004.- 2004./2005.		2005./2006.- 2007./2008.		2003./2004.- 2007.-2008.		2003./2004.- 2007./2008.	
	udžbenik za 1. razred (M. Ferček)		udžbenik za 1. razred (D. Bubanj Valentić)		udžbenik za 2. razred (F. Mirošević, F. Šanjek, A. Mijatović)		udžbenik za 2. razred (Z. Samaržija)		udžbenik za 3. razred		udžbenik za 4. razred	
Tablica 5: Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u gimnazijskim udžbenicima povijesti Školske knjige	326		296		318		286		271		389	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	251	77	263	88,9	309	97,2	224	78,3	250	92,3	355	91,3
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	5	1,5	8	2,7	35	11	33	11,5	11	4,1	14	3,6
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	176	54	109	36,8	33	10,4	97	33,9	120	44,3	204	52,4
pisani izvori znanja (f)	38		19		0		13		0		58	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	38	100	5	26,3	0	0	8	61,5	0	0	52	89,7
pisani izvori znanja s referencom	12	31,6	6	31,6	0	0	6	46,2	0	0	40	69
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	38	100	19	100	0	0	13	100	0	0	58	100
dodatne napomene (f)	0		138		0		151		0		0	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
istaknute dodatne napomene	0	0	138	100	0	0	151	100	0	0	0	0
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	660		965		1488		678		1282		902	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	125	18,9	133	13,8	159	10,7	69	10,2	190	14,8	95	10,5
pitanja i zadaci u sklopu obrade	428	64,8	717	74,3	1091	73,3	512	75,5	913	71,2	596	66,1
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	0	0	111	11,5	238	16	97	14,3	179	14	184	20,4
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	0	0	1	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	107	16,2	3	0,3	0	0	3	0,4	0	0	27	3
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	4	0,6	26	2,7	46	3,1	34	5	5	0,4	30	3,3
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	124	18,8	31	3,2	0	0	16	2,4	0	0	58	6,4
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	109	16,5	47	4,9	72	4,8	125	18,4	33	2,6	64	7,1
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	551	83,5	918	95,1	1416	95,2	553	81,6	1249	97,4	838	93

Razlike između udžbenika različitih razreda unutar izdavačke kuće ŠKOLSKA KNJIGA



- | | | | | | |
|---|--|----|---|----|--|
| 1 | slikovni izvor znanja | 8 | istaknuti pisani izvori znanja | 15 | pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline |
| 2 | slikovni izvori znanja s nazivom | 9 | dodatne napomene | 16 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline |
| 3 | slikovni izvori znanja s referencom | 10 | istaknute dodatne napomene | 17 | pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja |
| 4 | slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem | 11 | pitanja i zadaci | 18 | pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja |
| 5 | pisani izvori znanja | 12 | pitanja i zadaci u uvodu | 19 | pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi |
| 6 | pisani izvori znanja s nazivom | 13 | pitanja i zadaci u sklopu obrade | 20 | pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi |
| 7 | pisani izvori znanja s referencom | 14 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice | | |

Histogram 4. Razlike između udžbenika različitih razreda unutar izdavačke kuće Školske knjige

Tablica i histogram jasno prikazuju kako je u većini udžbenika Školske knjige uvažen značaj ne samo slikovnih, nego i pisanih izvora znanja. Izuzetak su udžbenici za 2. razred autora Franka Miroševića, Franje Šanjeka i Anđelka Mijatovića te onaj za 3. razred autora Franka Miroševića, Anđelka Mijatovića i Trpimira Macana. Izostavljanje izvora kod navedenih udžbenika začuđuje s obzirom na činjenicu da povijesna razdoblja koja isti obrađuju obiluju vrijednim znanstvenim i stručnim publikacijama, kako naših tako i stranih autora.

U ostalim udžbenicima Školske knjige pisani izvori znanja su uvijek istaknuti u odnosu na osnovni tekst, posebnim okvirom, bojom ili vrstom slova, te se nalaze na kraju udžbeničke jedinice. Ipak, moramo kazati kako niti pisani niti slikovni izvori znanja ne ispunjavaju u potpunosti poželjne didaktičko-metodičke kriterije. Oni su uglavnom upotpunjeni nazivom i/ili dodatnim pojašnjenjem, dok su reference kao i popratna pitanja i zadaci, posebice kada je riječ o slikovnim izvorima znanja, rijetkost. Nedovoljna iskorištenost potencijala slikovnih materijala, unatoč velikom broju istih, vodi zaključku da autori zanemaruju njihovu ulogu izvora znanja kao i da za proces poučavanja i učenja bitnim smatraju isključivo tekstualni dio udžbenika, koji je refleksija Nastavnog programa, te pisane izvore znanja.

Dodatne napomene za učenike imaju samo dva udžbenika što ih čini inovativnim u odnosu na ostale udžbenike Školske knjige. Riječ je o već izdvanim udžbenicima za 1. razred autorice Davorke Bubanj Valentić te za 2. razred autora Zdenka Samaržije, u kojima su najčešće pojavljuju napomene „Upamti“, „Pročitaj“, „Razmisli“. Premda isti ne potiču kod učenika više misaone procese, u didaktičko-metodičkom pogledu predstavljaju vrijedan dodatak jer njima autori pokazuju da im je stalo ostvariti suradnički, odnosno partnerski

odnos s učenicom te ih usmjeravati kako bi bili u stanju što uspješnije ostvariti zadane ciljeve.⁵⁶³

Veliki broj pitanja i zadataka u udžbenicima Školske knjige upućuje na uvažavanje njihova značaja za nastavni proces. Međutim, među njima je zanemariv broj onih koji kod učenika potiču više misaone procese poput primjenjivanja, analiziranja ili kreiranja. Na osnovu koncepcije pitanja i zadataka, te malog broja istih vezanih uz slikovne pa i pisane izvore znanja te, s jedne strane, nepostojanje ili, s druge strane, koncipiranje dodatnih napomena uz korištenje glagole poput „upamti“ ili „pročitaj“, vodi nas zaključku da se udžbenicima Školske knjige, uglavnom, inzistira na ostvarenju kognitivnih zadataka nastave zanemarujući pri tome poticanje razvijanja određenih vještina, pozitivnih emocija ili vrijednosti kao i mogućnost da se učenike potakne na samostalno otkrivanje, kreativno stvaralaštvo i/ili međusobnu suradnju. Izuzetak navedenom je, donekle, udžbenik za 2. razred autora Zdenka Samaržije u kojemu se, iako ne u značajnoj mjeri, pod dodatnom napomenom „Razmisli“ mogu pronaći zadaci za učenike kojima ih se potiče da međusobno surađuju izmjenjujući razmišljanja o određenoj problematici kao i da kreativno djeluju koristeći igru kao metodu rada u nastavi povijesti.

4.9. Analiza didaktičko-metodičke koncepcije Birotehnikinog gimnazijskog udžbenika povijesti odobrenog u razdoblju od 2003. do 2008. godine

Izdavačka kuća Birotehnika je u razdoblju od 2003. do 2008. godine imala odobren samo udžbenik za 4. razred gimnazije. Na njegovim prvim stranicama nalazi se predgovor u tekstualnom obliku kojim se autorica obraća učenicima objašnjavajući sadržaj i koncepciju

⁵⁶³ Mužić, V. (1982), Udžbenik - faktor samorealizacije učenika kao subjekta odgojno-obrazovnog rada, U: Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja, Ničković, R. (ur.), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd, 385-398

udžbenika. Pored predgovora, prve stranice sadrže i kazalo strukturirano tako da zadovoljava didaktičko-metodički kriterij kojim je određeno da se u istom jasno razlikuju udžbeničke cjeline od pripadajućih udžbeničkih jedinica.⁵⁶⁴

Isto nije slučaj kod prezentacije udžbeničkih cjelina u samom udžbeniku. One su istaknute većim slovima, ali se zato ne nalaze na posebnoj stranici udžbenika zbog čega ih je na prvi pogled teško razlikovati od udžbeničkih jedinica. Na kraju udžbenika nalaze se pojmovnik, popis literature te popis audio-vizualnih medija, konkretno dokumentarnih filmova koji se preporučuju uz pojedinu udžbeničku cjelinu. S obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, sugeriranje inkorporiranja filmova u nastavni proces je vrlo pohvalno jer time autorica, između ostalog, potvrđuje da je svjesna važnosti audio-vizualnih medija u procesu poučavanja i učenja.

Ipak, smatramo bitnim naglasiti kako bi isti popis bio didaktičko-metodički prihvatljiviji kada bi se predloženi dokumentarni filmovi našli i uz određenu udžbeničku jedinicu ili na kraju udžbeničke cjeline jer bi tako bili prije zamijećeni, a time i korišteni, te bi uz njih bilo jednostavnije vezati pitanja i zadatke kojima bi se, primjerice, potaknulo nastavnike i učenike na kritički osvrt, analizu filma ili istraživanje njegove poruke i slično.⁵⁶⁵

Iako odgovarajući nazivi udžbeničkih cjelina prate svaku stranicu udžbenika, udžbeničke cjeline nisu univerzalno uređene. Najveći broj njih započinje kombinacijom teksta i pitanja, a imamo i primjer jedne udžbeničke cjeline koja je prezentirana samo naslovom dok se druga izdvaja tako da zadovoljava sve didaktičko-metodičke kriterije, odnosno pored teksta i slikovnog izvora znanja sadrži i nemali broj pitanja kojima je cilj angažirati učenike,

⁵⁶⁴ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 29

⁵⁶⁵ Usp. Metzger, S.A. (2006), *Evaluating the Educational Potential of Hollywood History Movies*, U: *Celluloid blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A.S.. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 91; usp. Poyntz, S (2006), „The Way of the Future“ – Probing *the Aviator* for Historical Understanding, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A.S.. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 48

provjeriti njihovo znanje te ih tako indirektno uvesti u razdoblje o kojemu će se govoriti. Na kraju udžbeničkih cjelina nalazi se „Kronološki pregled događanja“ kojim su prikazani događaji u Hrvatskoj i svijetu. Za spomenuti ne možemo reći ništa više s obzirom da nije popraćen poticajnim naputcima autora i/ili pitanjima i zadacima, osim da na jednom mjestu donosi sistematizirane, najbitnije činjenice pojedine udžbeničke cjeline te da, kod učenika, potiče proces memoriranja i reprodukcije usvojenog.

Didaktičko-metodički koraci unutar udžbeničkih jedinica zadovoljavaju propisanu formu, te u najvećem broju započinju uvodom koji je koncipiran uz pomoć pitanja čija je osnovna svrha uvesti učenike, poticanjem prisjećanja od prije usvojenih informacija, u sadržaj udžbeničke jedinice. U sklopu obrade sadržaja nalazi se više podnaslova, a u samom su tekstu „boldanjem“ istaknuti najvažniji pojmovi, događaji ili ličnosti. Moramo napomenuti da su u središnji dio udžbeničke jedinice inkorporirani pisani izvori znanja koji su lako uočljivi u odnosu na osnovni tekst jer su, osim drugačijim slovima, naglašeni i posebnom bojom što zasigurno pridonosi dinamičnosti teksta i potiče motivaciju kod učenika. Na kraju gotovo svake nastavne jedinice su pitanja i zadaci te dodatne napomene učeniku, poput „Razmislite“, „Zanimljivosti“, „Objasnite“ ili „Preporučamo“, kojima se autorica udžbenika potvrđuje kao vodič koji potiče učenike u procesu samorealizacije.⁵⁶⁶

⁵⁶⁶ Mužić, V. (1982), Udžbenik - faktor samorealizacije učenika kao subjekta odgojno-obrazovnog rada, U: Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja, Ničković, R. (ur.), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd, 385-398

Tablica 6. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u Birotehnikinom gimnazijskom udžbeniku povijesti

	2007./2008.	
	udžbenik za 4. razred	
slikovni izvori znanja (f)	277	
	f	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	157	56,7
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	15	5,4
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	166	59,9
pisani izvori znanja (f)	58	
	f	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	48	82,8
pisani izvori znanja s referencom	19	32,8
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	58	100
dodatne napomene (f)	121	
	f	%
istaknute dodatne napomene	121	100
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	404	
	f	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	70	17,3
pitanja i zadaci u sklopu obrade	237	58,7
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	78	19,3
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	19	4,7
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	0	0
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	20	5
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	13	3,2
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	42	10,4
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	362	89,6

Kao što stoji u tablici, Birotehnikin udžbenik ima popriličan broj slikovnih izvora znanja koji sasvim ne ispunjavaju određene didaktičko-metodičke kriterije. Prije svega moramo primijetiti da slikovni izvori znanja nisu numerirani te da na kraju udžbenika ne postoji registar slikovnog materijala. Tablica prikazuje kako je uz slikovne izvore znanja prezentiran naziv ili dodatno pojašnjenje, dok su reference rijetke te nepotpune jer sadrže samo ime i prezime autora. Isto vrijedi i za pisane izvore znanja uz koje referenca nije jasno izdvojena niti potpuna. Iz tablice je jasno vidljivo i kako vrlo mali broj slikovnih i pisanih izvora znanja prate pitanja i zadaci što može voditi zaključku kako je, s jedne strane, osnovni smisao slikovnih izvora znanja u udžbeniku predstavljati ukras tekstu, a da je, s druge strane, cilj pisanog materijala biti dodatni izvor informacija koje je nužno samo pročitati i/ili memorirati.

Najveći broj pitanja i zadataka u Birotehnikinom udžbeniku smješteno je u sklopu obrade ili na kraju udžbeničkih jedinica te ih je 89 posto formulirano tako da provjeravaju niže misaone procese, odnosno stupanj zapamćivanja i/ili razumijevanja naučenog kod učenika. U udžbeniku se ne pronalaze pitanja i zadaci kojima se od učenika traži međusobna suradnja ili kojima ih se potiče na razvijanje vještina ili iskazivanje vlastitih stavova i vrijednosti dok je zanemariv broj onih zadataka kojima se učenike navodi na istraživački i kreativni rad. Na osnovi prikazanog didaktičko-metodičkog uređenja Birotehnikinog udžbenika povijesti za 4. razred te s obzirom da nismo u većoj mjeri detektirali poticanje samostalnog, suradničkog i kreativnog rada učenika, mogli bismo zaključiti kako se istim daje primat procesu poučavanja nad procesom učenja.

4.10. Usporedba udžbenika povijesti iste razine obrazovanja pet različitih izdavačkih kuća

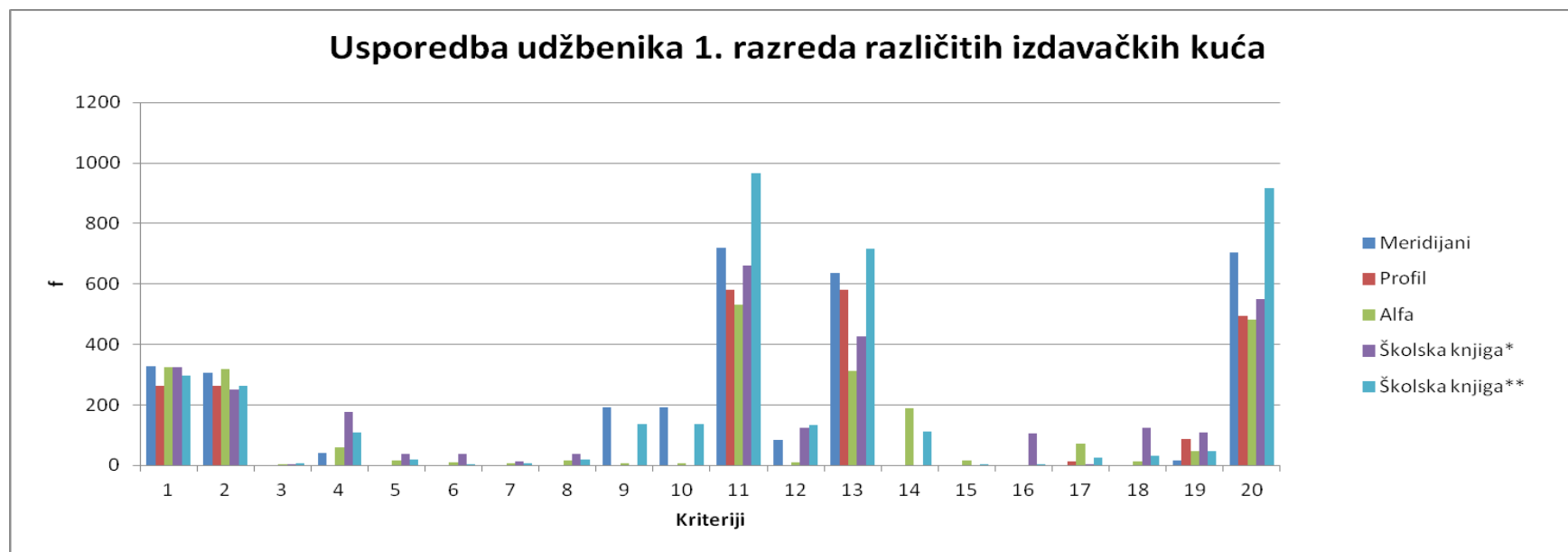
Praksa odobravanja četiri do pet paralelnih gimnazijskih udžbenika povijesti za jednu razinu obrazovanja izazvala je potrebu ispitivanja postoje li i u kojoj mjeri razlike među njima s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika. Kako bi utvrdili istaknuto, poslužit ćemo se dobivenim kvantitativnim podacima dobivenim analizom udžbeničkih jedinica. S obzirom da su udžbeničke jedinice, imamo li u vidu proces poučavanja i učenja, osnovni i najbitniji dio svakog udžbenika, smatramo kako će nam dobiveni kvantitativni podaci vezani za dio udžbeničkog instrumentarija te njegove didaktičko-metodičke kriterije biti dovoljna osnova za izvođenje zaključka o tome postoje li značajne sličnosti ili razlike među udžbenicima iste razine obrazovanja različitih izdavačkih kuća.

Tablica 7. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u gimnazijskim udžbenicima povijesti za 1. razred

	2003./2004./2007./2008.				
	Alfa	Meridijani	Profil	Školska knjiga*	Školska knjiga**
slikovni izvori znanja (f)	326	329	262	326	296
	%	%	%	%	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	98,2	93	100	77	88,9
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	0,9	0	0	1,5	2,7
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	17,8	12,2	0	54	36,8
pisani izvori znanja (f)	15	0	0	38	19
	%	%	%	%	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	60	0	0	100	26,3
pisani izvori znanja s referencom	46,7	0	0	31,6	31,6
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	100	0	0	100	100
dodatne napomene (f)	6	192	0	0	138
	%	%	%	%	%
istaknute dodatne napomene	100	100	0	0	100
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	530	718	581	660	965
	%	%	%	%	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	2,1	11,6	0	18,9	13,8
pitanja i zadaci u sklopu obrade	59,1	88,4	100	64,8	74,3
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	35,7	0	0	0	11,5
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	3,2	0	0	0	0,1
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	0	0	0	16,2	0,3
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	13,4	0	2,2	0,6	2,7
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	2,6	0	0	18,8	3,2
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	8,9	2,1	15	16,5	4,9
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	91,1	97,9	85	83,5	95,1

* Udžbenik za prvi razred autorice Maje Ferček odobren od 2003./2004. do 2007./2008. godine.

** Udžbenik autorice Davorke Bubanj Valentić odobren školske godine 2005./2006.



- | | | | | | |
|---|--|----|---|----|--|
| 1 | slikovni izvor znanja | 8 | istaknuti pisani izvori znanja | 15 | pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline |
| 2 | slikovni izvori znanja s nazivom | 9 | dodatne napomene | 16 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline |
| 3 | slikovni izvori znanja s referencom | 10 | istaknute dodatne napomene | 17 | pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja |
| 4 | slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem | 11 | pitanja i zadaci | 18 | pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja |
| 5 | pisani izvori znanja | 12 | pitanja i zadaci u uvodu | 19 | pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi |
| 6 | pisani izvori znanja s nazivom | 13 | pitanja i zadaci u sklopu obrade | 20 | pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi |
| 7 | pisani izvori znanja s referencom | 14 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice | | |

Histogram 5. Usporedba udžbenika 1. razreda različitih izdavačkih kuća

Iz tablice i histografa je vidljivo da se analizirani udžbenici za 1. razred četiri izdavačke kuće razlikuju s obzirom na didaktičko-metodički instrumentarij i ostvarivanje kriterija istog. Značajnije razlike među analiziranim se udžbenicima ne uočavaju, osim kod broja slikovnih izvora znanja te kod ispunjenja kriterija prema kojem spomenuti trebaju imati istaknut naziv.

Najveći broj poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija ostvaruje udžbenik Školske knjige autorice Davorke Bubanj Valentić, a najmanje Profilov udžbenik.

Uzmemo li u obzir sve kriterije vezane za slikovne izvore znanja, možemo kazati kako ih u najvećem postotku ostvaruje udžbenik Školske knjige autorice Maje Ferček. Isti udžbenik ima i najveći broj pisanih izvora znanja te ostvarenih kriterija istih. Dodatnim napomenama se u odnosu na ostale udžbenike ističe Meridijanov udžbenik dok se najvećim brojem pitanja i zadataka izdvaja udžbenik Školske knjige autorice Davorke Bubanj Valentić.

Pitanja i zadaci se kod svih analiziranih udžbenika uglavnom nalaze u središnjem dijelu udžbeničke jedinice dok se brojem pitanja i zadataka u sklopu uvoda u udžbeničku jedinicu, kao i na kraju cjeline, ističe udžbenik Školske knjige autorice Maje Ferček. Alfin udžbenik, u odnosu na ostale udžbenike, ima daleko najveći postotak pitanja na kraju udžbeničkih jedinica te se ističe pitanjima i zadacima na početku udžbeničke cjeline. Za niti jedan od udžbenika ne možemo kazati kako dovoljno iskorištava potencijal slikovnih i pisanih materijala u udžbeniku niti da potiče više misaone procese kod učenika. Najveći broj pitanja i zadataka uz slikovne izvore znanja ima već isticani Alfin udžbenik, dok se među analiziranim udžbenicima 1. razreda brojem pitanja i zadataka uz pisane izvore znanja te brojem pitanja i zadataka koji potiču više misaone procese ističe udžbenik Školske knjige autorice Maje Ferček.

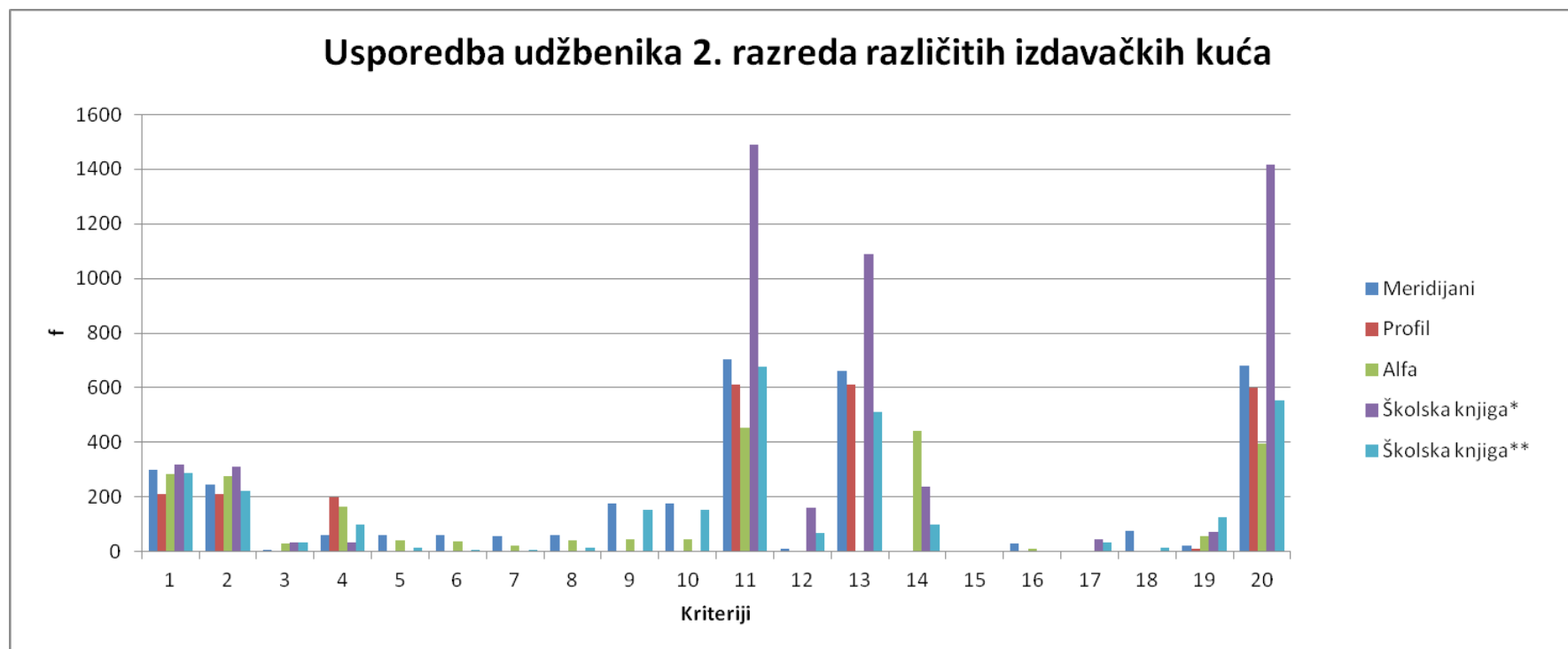
Tablica 8. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u gimnazijskim udžbenicima povijesti za 2. razred

	2003./2004.- 2007./2008.				
	Alfa	Meridijani	Profil	Školska knjiga*	Školska knjiga**
slikovni izvori znanja (f)	283	298	210	318	286
	%	%	%	%	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	97,2	82,2	100	97,2	78,3
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	10,2	2	0	11	11,5
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	58,7	20,5	94,3	10,4	33,9
pisani izvori znanja (f)	41	60	0	0	13
	%	%	%	%	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	92,7	100	0	0	61,5
pisani izvori znanja s referencom	53,7	95	0	0	46,2
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	100	100	0	0	100
dodatne napomene (f)	44	174	0	0	151
	%	%	%	%	%
istaknute dodatne napomene	100	100	0	0	100
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	452	704	610	1488	678
	%	%	%	%	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	0	1,4	0	10,7	10,2
pitanja i zadaci u sklopu obrade	0	94,2	100	73,3	75,5
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	97,3	0	0	16	14,3
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	0	0	0	0	0
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	2,7	4,4	0	0	0,4
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	0	0	0	3,1	5
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	0	10,9	0	0	2,4
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	12,4	3,1	2	4,8	18,4
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	87,6	96,9	98	95,2	81,6

*Udžbenik autora Franka Miroševića, Franje Šanjeka i Anđelka Mijatovića odobren od 2003./2004. do 2004./2005.

**Udžbenik autora Zdenka Samaržije odobren od 2005./2006. do 2007./2008.

Usporedba udžbenika 2. razreda različitih izdavačkih kuća



- | | | | | | |
|---|--|----|---|----|--|
| 1 | slikovni izvor znanja | 8 | istaknuti pisani izvori znanja | 15 | pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline |
| 2 | slikovni izvori znanja s nazivom | 9 | dodatne napomene | 16 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline |
| 3 | slikovni izvori znanja s referencom | 10 | istaknute dodatne napomene | 17 | pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja |
| 4 | slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem | 11 | pitanja i zadaci | 18 | pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja |
| 5 | pisani izvori znanja | 12 | pitanja i zadaci u uvodu | 19 | pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi |
| 6 | pisani izvori znanja s nazivom | 13 | pitanja i zadaci u sklopu obrade | 20 | pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi |
| 7 | pisani izvori znanja s referencom | 14 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice | | |

Histogram 6. Usporedba udžbenika 2. razreda različitih izdavačkih kuća

Na temelju tablice i histografa možemo utvrditi da niti jedan od analiziranih didaktičko-metodičkih instrumentarija udžbenika povijesti za 2. razred ne ispunjava poželjne didaktičko-metodičke kriterije u potpunosti. Sličnosti među udžbenicima se mogu pronaći s obzirom na broj slikovnih izvora znanja, ostvarivanje kriterija prema kojima isti trebaju imati naziv te kriterija vezanog za dodatne napomene prema kojem je nužno da iste budu istaknute u odnosu na osnovni tekst. Najveći broj ostvarenih didaktičko-metodičkih kriterija ima udžbenik Školske knjige autora Zdenka Samaržije, dok se najmanjim brojem istih ističe Profilov udžbenik.

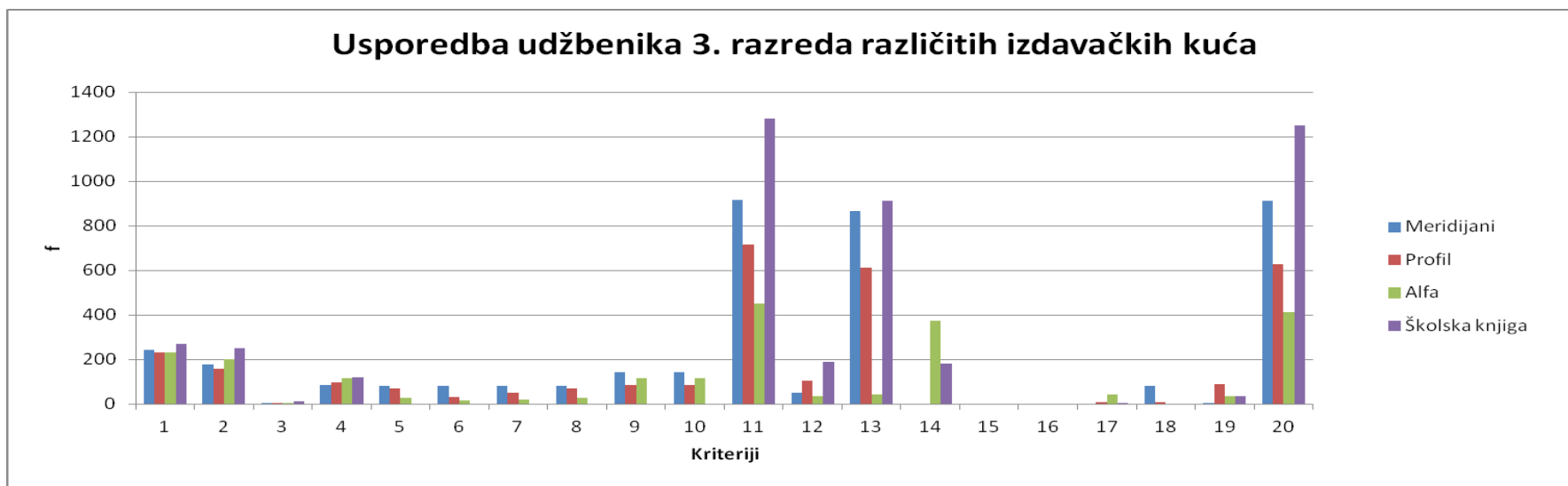
Alfin udžbenik postiže najveći postotak ostvarenosti kriterija vezanih za slikovne izvore znanja, dok se Meridijanov ističe ispunjavanjem kriterija vezanih za pisane izvore znanja kao i popriličnim brojem dodatnih napomena. Udžbenik Školske knjige autora Franka Miroševića, Franje Šanjeka i Anđelka Mijatovića ima duplo više pitanja i zadataka od svih analiziranih udžbenika za 2. razred, a najveći postotak istih kao i kod većine drugih udžbenika, vezan je za središnji dio udžbeničke jedinice.

Izuzetak rečenom je Alfin udžbenik u kojemu su gotovo sva pitanja i zadaci smješteni na kraju udžbeničke jedinice u svrhu ponavljanja, odnosno vrednovanja znanja učenika. U niti jednom od analiziranih udžbenika udžbeničke cjeline ne započinju pitanjima i zadacima za učenike dok najveći broj istih, kao oblik utvrđivanja usvojenosti nastavnog sadržaja, na kraju udžbeničke cjeline ima Meridijanov udžbenik. Postotkom pitanja i zadataka vezanih za slikovne materijale, kao i onih kojima se potiču viši misaoni procesi, ističe se udžbenik Školske knjige autora Zdenka Samaržije dok najveći broj pitanja uz pisane izvore znanja ima Meridijanov udžbenik.

Iako najviše ostvarenih didaktičko-metodičkih kriterija ima udžbenik Školske knjige autora Zdenka Samaržije, ne možemo kazati kako isti u dovoljnoj mjeri ispunjava uvjete poželjne

didaktičko-metodičke koncepcije te da ostvaruje ono što smo istaknuli kao univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja.

	2003./2004.-2007./2008			
	Alfa	Meridijani	Profil	Školska knjiga
slikovni izvori znanja (f)	231	242	230	271
	%	%	%	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	86,6	72,7	68,3	92,3
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	1,7	0,8	1,7	4,1
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	49,4	34,3	42,2	44,3
pisani izvori znanja (f)	27	81	71	0
	%	%	%	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	51,9	100	42,3	0
pisani izvori znanja s referencom	66,7	100	70,4	0
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	100	100	100	0
dodatne napomene (f)	114	143	84	0
	%	%	%	%
istaknute dodatne napomene	100	100	100	0
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	449	917	716	1282
	%	%	%	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	7,3	5,6	14,7	14,8
pitanja i zadaci u sklopu obrade	9,4	94,4	85,3	71,2
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	83,3	0	0	14
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	0	0	0	0
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	0	0	0	0
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	9,8	0	1	0,4
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	0	8,8	1	0
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	8	0,5	12,4	2,6
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	92	99,5	87,6	97,4



- | | | | | | |
|---|--|----|---|----|--|
| 1 | slikovni izvor znanja | 8 | istaknuti pisani izvori znanja | 15 | pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline |
| 2 | slikovni izvori znanja s nazivom | 9 | dodatne napomene | 16 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline |
| 3 | slikovni izvori znanja s referencom | 10 | istaknute dodatne napomene | 17 | pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja |
| 4 | slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem | 11 | pitanja i zadaci | 18 | pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja |
| 5 | pisani izvori znanja | 12 | pitanja i zadaci u uvodu | 19 | pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi |
| 6 | pisani izvori znanja s nazivom | 13 | pitanja i zadaci u sklopu obrade | 20 | pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi |
| 7 | pisani izvori znanja s referencom | 14 | pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice | | |

Histogram 7. Usporedba udžbenika 3. razreda različitih izdavačkih kuća

Iz tablice i histografa je uočljivo da se udžbenici za treći razred gimnazije razlikuju brojem didaktičko-metodičkog instrumentarija kao i s obzirom na ispunjenje poželjnih kriterija istih.

Najveći broj ispunjenih didaktičko-metodičkih kriterija imaju podjednako i Alfin i Profilov udžbenik, dok je najmanji broj istih ostvario udžbenik Školske knjige.

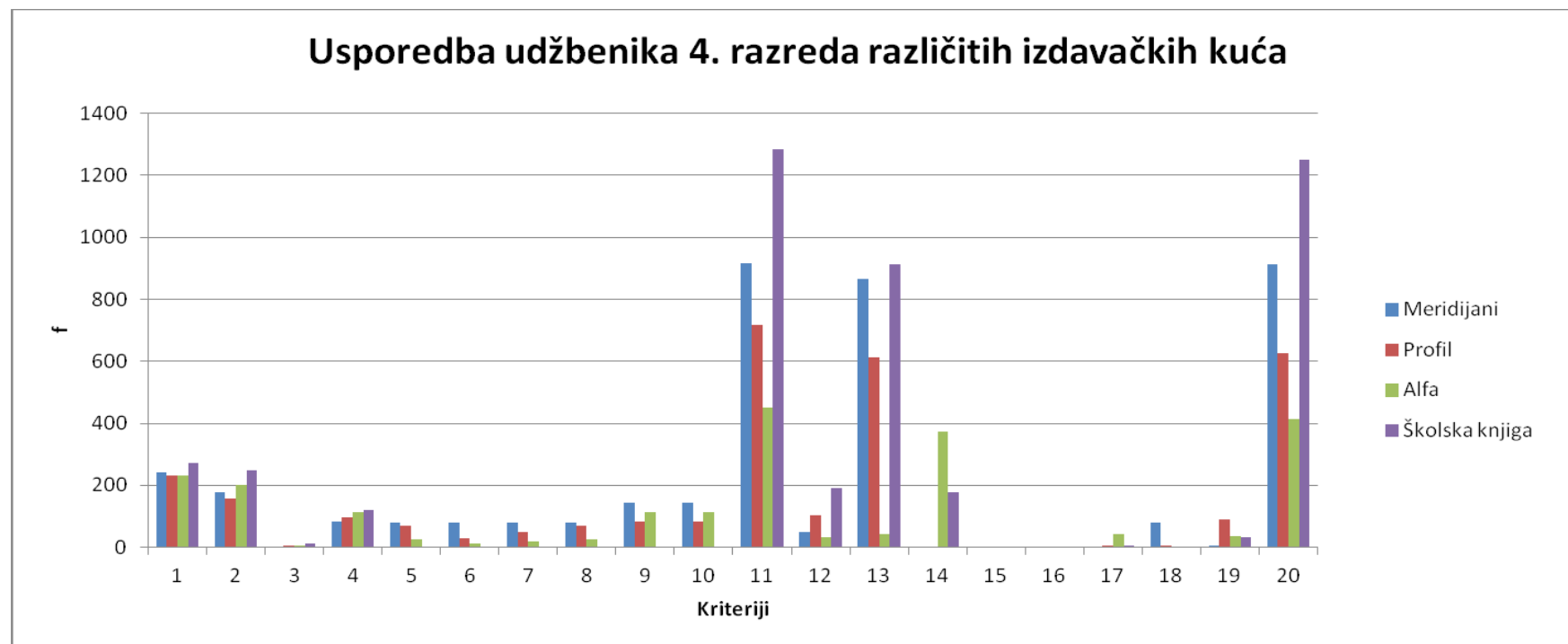
Već istaknuti udžbenik Školske knjige nema niti jedan pisani izvor znanja kao niti dodatnu napomenu, ali zato ostvaruje najveći broj kriterija vezanih za slikovne izvore znanja. Među uspoređenim udžbenicima sve poželjne didaktičko-metodičke kriterije pisanih izvora znanja u potpunosti ispunjava Meridijanov udžbenik. Isti, u odnosu na ostale, ima i najveći ukupan broj pitanja i zadataka, dodatnih napomena kao i pitanja i zadataka koji potiču na rad s pisanim izvorima znanja, ali, s druge strane, i najveći postotak onih pitanja i zadataka koji potiču niže misaone procese.

Kod svih udžbenika za 3. razred pitanja i zadaci smješteni su u središnjem dijelu udžbeničke jedinice s ciljem utvrđivanja usvojenosti prezentiranog sadržaja. Izuzetak je Alfin udžbenik koji se ističe najvećim brojem istih na kraju udžbeničke jedinice u dijelu koji se odnosi na ponavljanje, odnosno evaluaciju. Također se može zamijetiti kako se kod niti jednog analiziranog udžbenika ne pronalaze pitanja i zadaci na početku ili na kraju udžbeničke cjeline čime je didaktičko-metodička uloga spomenute potpuno zanemarena dok se brojem pitanja i zadataka uz slikovne izvore znanja ističe Alfin udžbenik, a Profilov najvećim postotkom pitanja i zadataka kojima se potiču viši misaoni procesi.

Ostvarenjem didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija ističu se Alfin i Profilov udžbenik za 3. razred, ali s obzirom na male postotke ostvarenosti istih te nedovoljno ostvarivanje univerzalnih ciljeva odgoja i obrazovanja, posebice s obzirom na razvijanje poželjnih vještina, prenošenje vrijednosti te reduciranje enciklopedijskog znanja, ne možemo kazati kako su isti u potpunosti poželjno didaktičko-metodički koncipirani.

	2003./2004.-2007./2008.				
	Alfa	Meridijani	Profil	Školska knjiga	Birotehnika
slikovni izvori znanja (f)	234	331	236	389	277
	%	%	%	%	%
slikovni izvori znanja s istaknutim nazivom	75,2	58	59,7	91,3	56,7
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom	3	6	2,5	3,6	5,4
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem	42,7	53,2	43,6	52,4	59,9
pisani izvori znanja (f)	10	77	57	58	58
	%	%	%	%	%
pisani izvori znanja s istaknutim nazivom	100	100	8,8	89,7	82,8
pisani izvori znanja s referencom	100	50,6	78,9	69	32,8
dodatno istaknuti pisani izvori znanja	100	100	100	100	100
dodatne napomene (f)	0	131	41	0	121
	%	%	%	%	%
istaknute dodatne napomene	0	100	100	0	100
pitanja i zadaci u udžbeniku (f)	664	578	765	902	404
	%	%	%	%	%
pitanja i zadaci u sklopu uvoda	10,8	10,9	15,8	10,5	17,3
pitanja i zadaci u sklopu obrade	68,1	84,8	66,3	66,1	58,7
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice	0,6	0	17,9	20,4	19,3
pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline	0	0	0	0	4,7
pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline	20,5	4,3	0	3	0
pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja	1,2	0	0,8	3,3	5
pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja	0	0	2,1	6,4	3,2
pitanja i zadaci koji potiču više misaone procese	1,7	12,5	7,1	7,1	10,4
pitanja i zadaci koja potiču niže misaone procese	98,3	87,5	92,9	93	89,6

Usporedba udžbenika 4. razreda različitih izdavačkih kuća



- 1 slikovni izvor znanja
- 2 slikovni izvori znanja s nazivom
- 3 slikovni izvori znanja s referencom
- 4 slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem
- 5 pisani izvori znanja
- 6 pisani izvori znanja s nazivom
- 7 pisani izvori znanja s referencom

- 8 istaknuti pisani izvori znanja
- 9 dodatne napomene
- 10 istaknute dodatne napomene
- 11 pitanja i zadaci
- 12 pitanja i zadaci u uvodu
- 13 pitanja i zadaci u sklopu obrade
- 14 pitanja i zadaci na kraju udžbeničke jedinice

- 15 pitanja i zadaci na početku udžbeničke cjeline
- 16 pitanja i zadaci na kraju udžbeničke cjeline
- 17 pitanja i zadaci uz slikovne izvore znanja
- 18 pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja
- 19 pitanja i zadaci kojima se potiču viši misaoni procesi
- 20 pitanja i zadaci kojima se potiču niži misaoni procesi

Histogram 8. Usporedba udžbenika 4. razreda različitih izdavačkih kuća

Kao i svi prethodno uspoređeni udžbenici i oni za 4. razred razlikuju se s obzirom na ostvareni didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije. Izuzetak tomu je ispunjenje didaktičko-metodičkog kriterija koji zahtjeva isticanje pisanih izvora znanja te dodatnih napomena u slučaju da iste postoje u udžbeniku. Kako je vidljivo i iz tablice, najveći broj poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija udžbeničke jedinice ostvaruje Birotehnikin udžbenik. Usporedimo li ostvarenost pojedinih didaktičko-metodičkih kriterija udžbeničkog instrumentarija primjećujemo da je u najvećem postotku spomenute kriterije vezane za slikovne izvore znanja ispunio udžbenik Školske knjige dok je u potpunosti sve kriterije vezane za pisane izvore znanja ispunio Alfin udžbenik. S druge strane isti udžbenici nemaju niti jednu dodatnu napomenu dok se brojem istih ističe Meridijanov udžbenik.

Najveći broj pitanja i zadataka svih analiziranih udžbenika vezan je za središnji dio udžbeničke jedinice dok se Alfin udžbenik, u odnosu na sve ostale, izdvaja visokim postotkom pitanja i zadataka koji se pojavljuju kao određeni oblik sistematizacije na kraju udžbeničke cjeline. Isti udžbenik ima i najveći postotak pitanja i zadataka koji potiču niže misaone procese, dok, već isticani, Meridijanov udžbenik ima najveći broj pitanja i zadataka kojima se potiču viši misaoni procesi. Potencijal slikovnog materijala kao izvora znanja najviše je iskorišten u Birotehnikinom udžbeniku, a dodatnih pisanih izvora u udžbeniku Školske knjige. Udžbenici za 4. razred ne zadovoljavaju u potpunosti poželjan didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije niti potiču ostvarivanje poželjnih ciljeva odgoja i obrazovanja.

Provedena analiza hrvatskih udžbenika povijesti namijenjenih istoj razini obrazovanja, različitih izdavačkih kuća, pokazala je da postoji velika neujednačenost s obzirom na ostvarenje poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija, ne samo među udžbenicima, nego i unutar samih udžbenika. Uočene razlike ne vode zaključku da je jedan udžbenik bolje didaktičko-metodički koncipiran od drugog jer niti jedan u potpunosti ne ostvaruje utvrđene

postavke poželjne didaktičko-metodičke koncepcije. Stajališta smo kako je razlog tome činjenica da autori/izdavači svojevolumno prihvaćaju ili odbacuju čak i one propisane didaktičko-metodičke zahtjeve. S obzirom na iskazano te činjenicu da se udžbenici i sadržajno uvelike ne razlikuju jer moraju zadovoljiti Nastavni program, začuđuje potreba odobravanja do čak pet usporednih udžbenika povijesti za istu razinu obrazovanja. Zašto ta praksa i dalje postoji trebalo bi utvrditi i detaljno elaborirati, ali mi se time ovdje nećemo baviti s obzirom da to nije predmet našeg zanimanja.

5. VREDNOVANJE – NOVE SMJERNICE

5.1. Vrednovanje rezultata didaktičko-metodičke analize udžbenika povijesti -stvoreni zaključci

Didaktičko-metodička analiza 19 hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine, od strane pet različitih izdavačkih kuća, pokazala je da isti, s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju, dijele određene sličnosti, ali i razlike. Iako je naša polazna pretpostavka bila, što smo i istaknuli kada smo govorili o problemu istraživanja, da će udžbenici jedne izdavačke kuće, kao i oni iste razine obrazovanja, a različitih izdavača, pokazati sličnosti u didaktičko-metodičkoj koncepciji, provedena analiza nam je iznijela upravo suprotno. To iznenađuje zbog pretpostavki da bi udžbenici trebali:

1. poštivati odredbe *Udžbeničkog standarda* kao norme vezane za didaktičko-metodičke zahtjeve, te u skladu s tim:
 - a. imati unutar iste izdavačke kuće približno ujednačen didaktičko-metodički instrumentarij i kriterije,
 - b. imati približno ujednačenu didaktičko-metodičku koncepciju s obzirom na razinu obrazovanja među izdavačkim kućama.

Drugim riječima, vodeći se didaktičko-metodičkim zahtjevima *Udžbeničkog standarda*, kao i zaključcima izvedenim na temelju znanstvene literature, moramo kazati kako se ne može u potpunosti precizirati po kojima su se didaktičko-metodičkim pravilima uređivali, pa i odobrivali, povijesni udžbenici.

Kako bi potvrdili iskazano, sistematizirano ćemo prikazati rezultate analize s obzirom na ukupan udžbenički instrumentariji i didaktičko-metodičke kriterije. Pri tome ćemo krenuti od prvih i zadnjih stranica svih analiziranih udžbenika. Analiza istih je pokazala da:

1. svi udžbenici imaju kazalo koje je većini slučajeva prezentirano na kraju udžbenika premda je isti, kao obvezatan, propisan tek *Udžbeničkim standardom* iz 2007.,
2. od 19 analiziranih udžbenika njih 17 ima predgovor, dok ih samo 11 na kraju ima didaktičko-metodičkim zahtjevima *Udžbeničkog standarda* propisan pojmovnik.

S druge strane, kada smo na temelju znanstvene literature iznosili didaktičko-metodički instrumentarij prvih i zadnjih stranica udžbenika, istaknuli smo da je poželjno da udžbenici na kraju imaju i popis literature te slikovni registar. Razloge tome smo više puta isticali i kazali kako, s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju, smatramo da su izostavljanjem popisa literature nastavnici uskraćeni za temeljnu znanstvenu i stručnu literaturu koja im može poslužiti prilikom pripreme nastavnih sati, a učenici za izvore pomoću kojih mogu dodatno proširiti svoja znanja vezana za određeno povijesno razdoblje.

Također smatramo da bi slikovni registar upotpunjen, primjerice, podacima, poput imena i prezimena autora, te izvorom s kojega je slikovni izvor znanja preuzet, mogao predstavljati ne samo izvor za proširivanje i produbljivanje znanja, nego i poticaj za, primjerice, istraživanje, provjeravanje, uspoređivanje i komentiranje, odnosno aktivnu ulogu učenika u procesu poučavanja i učenja. Analiza udžbenika je pokazala da:

3. niti jedan od 19 povijesnih udžbenika nema slikovni registar,
4. 11 od 19 udžbenika nudi na kraju nastavnicima i učenicima pristup odabranoj i recentnijoj znanstvenoj literaturi vezanoj za određeno povijesno razdoblje.

Nadalje, didaktičko-metodička analiza udžbeničkih cjelina i jedinica pokazala je kako iste djelomično odgovaraju didaktičko-metodičkim zahtjevima propisanim *Udžbeničkim standardom* kao i znanstveno ustanovljenim poželjnim didaktičko-metodičkim kriterijima. *Udžbeničkim standardom* je, primjerice, istaknuto kako se „na početku obrazovne teme, preporučuje istaknuti nove pojmove o kojima će se učiti/poučavati“ kao i da udžbenik treba sadržavati sažetke poglavlja (teme).⁵⁶⁷ Iako upotrijebljena terminologija nije jasna jer se „temom“ može smatrati udžbenička tema kao najveći logički dio udžbenika kao što se „temom“ može smatrati njezin najmanji dio, odnosno udžbenička jedinica, mi smo navedeni zahtjev vezali za udžbeničke teme koje predstavljaju najveći logički dio udžbenika, odnosno cjeline, ako udžbenik nema jasno istaknutih tema. Na temelju rečenog i na temelju utvrđenih didaktičko-metodičkih kriterija udžbeničke cjeline, zaključili smo sljedeće:

1. 10 od 19 analiziranih udžbenika ima uvod u udžbeničke teme/cjeline, a većina uvoda je prezentirana u tekstualnom obliku u kojem je teško, na prvi pogled, izdvojiti nove pojmove na kojima inzistira *Udžbenički standard*, dok propisane sažetke na kraju cjelina ima manje od 50 posto odobrenih udžbenika. Imajući u vidu poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, kao i univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja, moramo istaknuti da su sažeci najčešće uređeni tako da u tabelarnom obliku ili u pitanjima i zadacima sistematiziraju nastavni sadržaj ili provjeravaju usvojenost kognitivnih zadataka nastave čime ne potiču razvijanje određenih sposobnosti i/ili vrijednosti kod učenika kao ni povezivanje naučenog sadržaja s prilikama svakodnevnog života.

Analizom udžbeničkih jedinica utvrdili smo da 18 udžbenika, osim već isticanog Profilovog udžbenika za 2. razred, na različite načine, više ili manje uspješno, ostvaruje propisane

⁵⁶⁷ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. siječnja 2011)

„psihološko-didaktičke korake/elemente: motivaciju, pripremu, usvajanje, ponavljanje, uvježbavanje, sistematizaciju i primjenu i provjeru znanja“,⁵⁶⁸ uglavnom tako da se pridržavaju klasične trodijelne sheme za tijek nastave.⁵⁶⁹ Kod svih udžbenika udžbeničke jedinice započinju uvodom koji je uvijek izdvojen u odnosu na osnovni tekst (bojom, okvirom ili vrstom slova) te je formiran u obliku teksta i/ili pitanja.

Izuzetak je jedino Alfin udžbenik za 1. razred u kojem je uvod u udžbeničke jedinice ponekad upotpunjen i slikovnim prikazom. Premda se u zakonima i propisima ili u znanstvenoj literaturi vezanoj za udžbenike ne pronalazi naputak o tome kako bi trebao izgledati uvod u udžbeničke jedinice, naše je stajalište, s obzirom da su istraživanja pokazala kako učenici, a i nastavnici žele udžbenik opremljen različitim slikovnim prikazima te da pitanja potiču motivaciju i aktivnu ulogu učenika, da je didaktičko-metodički najprihvatljiviji onaj udžbenik koji čini kombinaciju slike, pitanja i teksta.

Smatramo kako takav uvod pridonosi dinamičnosti udžbenika kao i angažiranju te motiviranju učenika različitih preferencija i sposobnosti. Središnji dio udžbeničkih jedinica formiran je gotovo identično kod svih analiziranih udžbenika. Isti je podijeljen na više manjih cjelina čiji naslovi, kao i sadržaj, odgovaraju tematici udžbeničke jedinice na koju se odnose, a koja je propisana *Nastavnim planom i programom*. Za sve analizirane udžbenike specifično je i da svaki manji tekstualni dio udžbeničke jedinice prate pitanja i zadaci kojima se najčešće kod učenika provjerava razina usvojenosti informacija, ali zato, prisjetimo se, kod niti jednog udžbenika nismo unutar osnovnog teksta pronašli istaknute nepoznate, odnosno nove, pojmove što je važan didaktičko-metodički kriterij. Na kraju svake udžbeničke jedinice ili

⁵⁶⁸ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. siječnja 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. siječnja 2011)

⁵⁶⁹ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 180; Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterrichts*, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 238

cjeline uobičajen je neki oblik sistematizacije i/ili evaluacije usvojenosti nastavnog sadržaja, a isti je najčešće uobličen uz pomoć pitanja i zadataka i/ili kronološke tablice.

Kvantitativna analiza didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbeničke jedinice te ostvarenja njihovih poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija, kod 19 udžbenika povijesti, pokazala je sljedeće rezultate:

1. Svi udžbenici ispunjavaju odredbu *Udžbeničkog standarda* prema kojoj je nužno da „rabe zorna sredstva“.⁵⁷⁰ Možemo kazati kako prezentirani slikovni materijali, uglavnom, čine udžbenik zanimljivijim i dinamičnijim, ali, nažalost, rijetko ili nikako ne idu dalje od toga. Razlog tome je nepostojanje ili nedostatan broj pitanja i zadataka kojima bi se potaknulo učenike na bilo kakav oblik djelovanja te kojima bi se ispunila njihova primarna uloga izvora znanja, ili jednostavno činjenica da autor udžbenika ne poznaje koju sve didaktičko-metodičku funkciju imaju zorna sredstva.
2. 17 od 19 udžbenika podržava *Udžbeničkim standardom* propisanu odredbu i potiče „proširivanje i produbljivanje znanja...“⁵⁷¹ donoseći dodatne pisane izvore znanja i/ili različite dodatne napomene. Izuzetak rečenom su udžbenici Školske knjige, konkretno onaj za 2. razred skupine autora koju čine Franko Mirošević, Franjo Šanjek i Anđelko Mijatović, te udžbenik za 3. razred Franke Mirošević, Anđelka Mijatovića i Trpimira Macana.

⁵⁷⁰ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. siječnja 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. siječnja 2011)

⁵⁷¹ Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. siječnja 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. siječnja 2011)

Moramo istaknuti činjenicu da unatoč tome da danas postoje različiti mediji koji se koriste u svakodnevnom životu, niti jedan od analiziranih udžbenika ne nudi učenicima pored slikovnih i pisanih mogućnost upotrebu auditivnih izvora znanja, dok se samo u Birotehnikinom udžbeniku za 4. razred nalazi lista preporučenih audio-vizualnih materijala, točnije filmova koje učenici mogu pogledati i tako nadopuniti svoje znanje. Izuzetak su i Meridijanovi udžbenici koji sadrže internetske stranice uz pomoć kojih se učenicima nudi dodatan sadržaj vezan za temu udžbeničke jedinice. Nedostatak ponuđenih audio-vizualnih sredstava te internetskih stranica u udžbenicima predstavlja neadekvatno didaktičko-metodičko uređenje, odnosno izostanak pitanja i zadataka ili naputaka autora kojima bi učenici bili potaknuti na upotrebu istih u procesu učenja.

3. Slikovni izvori znanja ne ispunjavaju sve poželjne didaktičko-metodičke kriterije te najčešće imaju naziv i/ili dodatno objašnjenje dok su reference rijetkost, a ako i postoje najčešće su nepotpune. Smatramo da su, izostavljanjem referenci uz slikovne prikaze ili u slikovnom registru na kraju udžbenika, učenici uskraćeni za dodatne informacije kojima mogu nadopuniti svoje znanje ili koje im mogu olakšati „čitanje“, imajući na jednom mjestu lako dostupne podatke o autoru i izvoru s kojega je slikovni materijal preuzet. S druge strane pisani izvori znanja u 100 posto slučajeva zadovoljavaju kriterij prema kojem trebaju biti istaknuti u odnosu na osnovni tekst te, uglavnom, imaju naziv i istaknutu referencu. Potonje je rezultat temeljnog autorovog obrazovanja kao povjesničara i vezano je za metodologiju rada s tekstem. Međutim, naši autori nigdje nisu stekli znanja o tome da i slikovnim materijalima treba pristupiti kao izvorima znanja.

Među analiziranim udžbenicima povijesti se ostvarenjem svih didaktičko-metodičkih kriterija pisanih izvora znanja, ali u različitim i s obzirom na neke kriterije niskim postotcima, ističu samo Alfin udžbenik za 4. razred te Meridijanov za 3. razred.

4. Još jedna potvrda činjenici da autori udžbenika povijesti svoja znanja uglavnom povlače iz metodologije svoje struke su i slikovni materijali u udžbenicima povijesti. Isti su tretirani samo kao ukras u boji osnovnom tekstu, a ne kao dodatan izvor znanja, što potvrđuje i činjenica da 6 od 19 udžbenika nema, uz slikovne izvore znanja, pitanja i zadatke dok je kod njih 13 broj istih zanemariv u odnosu na ukupan broj pitanja i zadataka u udžbeniku.

Analiza je pokazala kako je vrlo slična situacija s obzirom na broj pitanja i zadataka. Kod pisanih izvora znanja uz koje se kod 9 od 19 udžbenika ne pronalaze pitanja i zadaci, a ukoliko i postoje njima se gotovo u pravilu ne potiče na, primjerice, kreativni rad, kritičnost ili povezivanje čime se u didaktičko-metodičkom smislu njihova uloga uglavnom svodi na dodatan tekst koji se može i ne mora koristiti u procesu poučavanja i učenja, odnosno koji služi isključivo memoriranju novih informacija.

5. Dodatne napomene pronalaze se u 12 udžbenika od analiziranih 19, a najveći broj njih ima za cilj upotpuniti znanje učenika ili pomoći pri ostvarenju kognitivnih zadataka nastave. Drugačije rečeno, niti jedna od detektiranih dodatnih napomena nije upotpunjena pitanjima i zadacima kojima bi se učenike potaknulo na više misaone procese poput zaključivanja, analiziranja, povezivanja, primjenjivanja, stvaranja i sl.
6. Svi analizirani udžbenici imaju veliki broj pitanja i zadataka, a među njima se ističu dva udžbenika Školske knjige, onaj za 2. razred autora Franka Miroševića, Franje Šanjeka i Anđelka Mijatovića te udžbenik za 3. razred autora Franka Miroševića, Anđelka Mijatovića i Trpimira Macana. Najveći broj pitanja i zadataka je kod svih analiziranih udžbenika vezan za središnji dio udžbeničke jedinice, dok ih se najmanji broj nalazi uz, već spomenute, udžbeničke cjeline i dodatne izvore znanja. Velika

većina pitanja i zadataka koncipirana je tako da je isključivo vezana za nastavni sadržaj, a osnovni cilj im je provjeravanje razine zapamćivanja i razumijevanja istog.

Više puta smo naglašavali da nastavne metode i oblike podržane udžbenikom možemo iščitati iz načina didaktičko-metodičkog uređenja pitanja i zadataka, dodatnih napomena te pisanih i slikovnih izvora znanja. Pitanja i zadaci su u svim udžbenicima postavljeni tako da zahtijevaju od učenika samostalne odgovore čime se stječe dojam kako udžbenici ispunjavaju *Udžbeničkim standardom* propisanu odredbu da se „do trećine novih nastavnih sadržaja/zahtjeva u udžbeniku preporučuje (se) postaviti tako da ih učenici/učenice uče samostalnim radom“.⁵⁷²

Međutim, velikom većinom spomenutih traži se od učenika da ponove, odnosno utvrde, usvojenost propisanog i prezentiranog nastavnog sadržaja, dok je poželjni oblik samostalnog rada kojim se traži kreiranje, istraživanje i slično, rijetko zastupljen ili je izostavljen. Osim činjenice da se pitanjima i zadacima većinom provjeravaju niži misaoni procesi, zamijetili smo kako u analiziranim udžbenicima uglavnom ne postoje pitanja i zadaci i/ili dodatne napomene kojima se od učenika traži suradničko djelovanje, potiče razvijanje određenih vještina, vrijednosnih stavova ili da naučeno povežu sa svakodnevnim životnim prilikama. Stoga bismo na osnovi svega do sada iznesenog mogli kazati da su hrvatski udžbenici povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine uglavnom koncipirani tako da podržavaju govorne nastavne metode te frontalni nastavni oblik, čije su osnovne karakteristike primarna uloga nastavnika i minimalna angažiranost učenika.

⁵⁷² Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. siječnja 2011); Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. siječnja 2011)

Iz svega što smo naveli evidentno je da je analiza didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija udžbenika povijesti dokazala kako isti ne ostvaruju propisane zahtjeve *Udžbeničkog standarda*, a posebice ono što smo na temelju znanstvene literature izdvojili kao poželjne didaktičko-metodičke kriterije instrumentarija udžbeničke jedinice. Konkretno, analiza hrvatskih udžbenika povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine pokazala nam je da su isti u velikoj većini uređeni na sljedeće načina:

1. na svojim zadnjim stranicama nemaju ni *Udžbeničkim standardom* propisan pojmovnik, kao niti poželjni popis korištene literature dok je slikovni registar u potpunosti izostavljen;
2. dovoljno ne podržavaju ni *Udžbeničkim standardom* propisanu otvorenu nastavu (akcijsku, iskustvenu, učeniku okrenutu, projektnu, problemsku...) koja se temelji na aktivnoj ulozi učenika te podržava „otvorenost za razlike među učenicima, otvorenost za iskustveni svijet učenika, za sudjelovanje i suodgovornost u odlučivanju, otvorenost za slobodnu volju, otvorenost za strukturiranje“;⁵⁷³
3. gotovo isključivo potiču ostvarivanje *Nastavnim programom za povijest* propisanih kognitivnih nastavnih ciljeva i zadataka;
4. na početku udžbeničkih cjelina ili jedinica ne ističu nove pojmove što je jedan od zahtjeva *Udžbeničkog standarda* (cjeline ili jedinice, također, najčešće nisu upotpunjenje nautcima ili pitanjima i zadacima kojima bi se motiviralo i aktiviralo učenike);
5. didaktičko-metodički koraci udžbeničkih jedinica često ne ostvaruju svoju ulogu te ne potiču niti održavaju učenikovu motivaciju, ne inzistiraju na suradničkim aktivnostima i aktivnom učenju, nego se isključivo svode na prezentaciju *Nastavnim programom* propisanih činjenica te na koncu provjeru nižih razina misaonih procesa;

⁵⁷³ Jurić, V. (2004), Može li udžbenik podržati otvorenost nastave, U: *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 56

6. didaktičko-metodičkim instrumentarijem udžbeničke jedinice se učenike u dovoljnoj mjeri ne angažira na ostvarivanje viših misaonih procesa poput analiziranja, kreiranja, primjenjivanja, povezivanja i slično, niti ih se potiče na samostalno komentiranje, propitivanje, otkrivanje, već isključivo na reproduciranje nastavnog sadržaja;
7. unutar središnjeg dijela udžbeničke jedinice svi udžbenici nove, odnosno nepoznate, pojmove ne ističu dovoljno, a što bi trebalo prema *Udžbeničkom standardu* (podebljavanjem, podcrtavanjem ili drugačijom bojom);
8. udžbenici uglavnom potiču upotrebu govornih nastavnih metoda i frontalnog oblika poučavanja čime u određenoj mjeri podsjećaju na one s kraja 19. i početka 20. stoljeća čiji su tekstovi bili podređeni memoriranju, učenju napamet te na koncu učenikovoj verbalnoj recitaciji pisane riječi, pa ukoliko i postoje pridodani dodatni izvori znanja, ostaju bljedoliki i krajnje neučinkoviti;
9. nedovoljno iskorištavaju potencijal slikovnih i pisanih materijala kao izvora znanja u udžbeniku, koji učenike može i treba potaknuti na, primjerice, istraživanje, provjeravanje, uspoređivanje;
10. pored spomenutih slikovnih i pisanih nastavnih sredstava zabrinjavajuće je da autori ne koriste i druge medije koji mogu pridonijeti poboljšanju procesa poučavanja i učenja poput onih audio, audio-vizualnih i/ili interneta;
11. dodatne napomene se u udžbeniku uglavnom koriste kako bi se učenici usmjerili na stjecanje novih znanja, a ne na samostalno ili suradničko djelovanje, promišljanje i zaključivanje, ili kako bi se učenicima ukazalo na mogućnost učenja kroz posjet muzeju, kazalištu, izložbi;
12. pitanja i zadaci koncipirani su na način da gotovo isključivo služe provjeravanju, odnosno vrednovanju, usvojenosti nastavnog sadržaja, a pri tome se zanemaruje mogućnost da se istima potakne učenike na kreativno razmišljanje, izražavanje i stvaralaštvo kroz individualni i/ili kooperativni oblik rada;

13. kod svih udžbenika, veći logički dijelovi udžbenika poput tema ili cjelina nisu dovoljno izdvojeni u odnosu na udžbeničke jedinice niti su adekvatno didaktičko-metodički uređeni, odnosno nisu dovoljno upotpunjeni slikovnim prikazima ili pitanjima kojima bi se motiviralo ili angažiralo učenike;
14. sažeci udžbeničkih cjelina, ukoliko postoje, uglavnom su uređeni uz pomoć kronoloških tablica ili pitanja i zadataka kojima se provjerava razina usvojenosti nastavnog sadržaja;
15. uređenjem didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbenika ne inzistira se dovoljno na poticanju pozitivnih emocija ili usvajanju univerzalnih vrijednosti;
16. nedovoljno potiču vještine koje su istaknute univerzalnim ciljevima odgoja i obrazovanja, a kojima se uzima u obzir kompletan razvoj pojedinca i njegovu buduću ulogu aktivnog građanina, te koje naglašavaju važnost cjeloživotnog učenja i razvoja.⁵⁷⁴

⁵⁷⁴ Program za cjeloživotno učenje (*Lifelong Learning Programme*) osmišljen je i provodi se pod pokroviteljstvom Europske zajednice u razdoblju od 2007. - 2013. te je usmjeren na sve razine obrazovanja. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2935> (26. listopada 2011.); Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001), *Odgoj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija razvitka Republike Hrvatske - Hrvatska u 21. stoljeću*, Zagreb. Dostupno na: http://hidra.srce.hr/arhiva/18/5093/strategija_bijeli.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*. Dostupno na: http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (2009), *Nacionalni program za mlade 2009-2013.*. Dostupno na: <http://www.mobms.hr/media/19524/nacionalni%20program%20za%20mlade.pdf> (29. listopada 2011.); HAZU (2004), *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, Zagreb: HAZU; Commission of the European Communities (2005), *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key competences and Lifelong Learning*, Brussels. Dostupno na: http://ec.europa.eu/languages/documents/recomendation-key-competence_en.pdf (20. listopada 2011.); *Key Competences for Lifelong Learning -A European Reference Framework* (2007), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 3. Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (20. listopada 2011.); Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research; Council of Europe (2001), *Recommendation on History Teaching in Twenty-First- Century Europe*. Dostupno na: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec\(2001\)15_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(2001)15_en.pdf) (20. listopada 2011.); UNESCO (2002), *Learning to Be: A Holistic and Integrated Approache to Values Education for Human Development Core Values and the Valuing Process for Developing Innovative Practices for Values Education toward International Understanding and a Culture of Peace*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Dostupno na: <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/LearningToBe/LearningToBe.pdf> (20. listopada 2011.); Delors, J. (1996), *Learning: the Treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO

Navedeni propusti didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika povijesti nameću potrebu detektiranja tko je, gdje, kako i zašto napravio propuste po pitanju iste. Međutim, svjesni smo činjenice kako bi u tome mogli otići jako daleko, točnije sve do državne politike koja se nedovoljno posvećuje pitanjima odgoja i obrazovanja. Stoga ćemo, umjesto da tragamo za „glavnim i odgovornim krivcem“, na temelju provedenog istraživanja i analize pokušati ukazati na neke bitne smjernice vezane za didaktičko-metodičko uređenje udžbenika kojima bi se mogli voditi svi oni koji sudjeluju ili će sudjelovati, direktno ili indirektno, u procesu nastanka i vrednovanja udžbenika.

5.2. Smjernice za budućnost

Kada smo, u drugom poglavlju ovoga rada govorili o udžbeniku, kazali smo da bi provođenje empirijskog istraživanja među nastavnicima, učenicima, znanstvenicima, roditeljima i političarima pokazalo razlike u stavovima o tome kako bi trebao izgledati i što bi trebao sadržavati udžbenik povijesti. I naše je istraživanje pokazalo kako je s obzirom na brojne nastavne faktore gotovo nemoguće kategorizirati udžbenike te smo odredili kakav udžbenik smatramo poželjnim. Potonji smo, prisjetimo se, definirali kao onaj koji uzima u obzir znanstveno utemeljene interese, vrijednosti i ideologije društva, koji odgovara recentnijim znanstvenim dostignućima predmeta kojem je namijenjen, zadovoljava propisane aspekte vezane za sadržaj i dizajn udžbenika te didaktičko-metodičke tendencije i inovacije.⁵⁷⁵

S obzirom na to da je provedena analiza hrvatskih udžbenika povijesti pokazala da isti u velikoj mjeri ne zadovoljavaju iznesene postavke poželjne didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika, smatramo bitnim izdvojiti neke od inovacija za koje smatramo da bi ih trebalo

⁵⁷⁵ Usp. Volkman, H. (1997), *Textbook Analysis. Theories and Challenges*, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 192

uzeti u obzir pri nužnoj reviziji zakonske regulative vezane za udžbenike jer bi ih to približilo onome što smo odredili kao „poželjan udžbenik“. U tom smislu izdvajamo sljedeće:

1. Udžbenik treba biti uređen kao „motivirajuće nastavno sredstvo“ koje učenicima otvara mogućnosti vezane za ono što oni cijene i prihvaćaju, a to je autonomija, samostalno promišljanje, donošenje zaključaka i izražavanje vlastitih stavova i razmišljanja.⁵⁷⁶ Drugim riječima, kako smo već kazali u drugom poglavlju ovoga rada, pozitivno će na proces motivacije kod učenika utjecati udžbenik koji im je pristupačan, odnosno onaj koji pruža jasno strukturirane faze u procesu učenja, koji je prilagođen učenikovim mogućnostima,⁵⁷⁷ potiče učenikovo samoangažiranje, točnije želju za samostalnim istraživanjem i produblivanjem znanja i sposobnosti, koji pruža učenicima mogućnost definiranja vlastitih ciljeva aktivnog učenja, odnosno samoučenja,⁵⁷⁸ kojim se inzistira na interakciji, suradnji i komunikaciji među učenicima⁵⁷⁹ te onaj udžbenik koji različitim i zanimljivim izvorima znanja osigurava bolje razumijevanje kao i mogućnost uvida u različite stavove vezane za iste događaje ili probleme.
2. „Univerzalni nastavni ciljevi“ kao konačni ishodi odgoja i obrazovanja⁵⁸⁰ trebali bi u udžbeniku biti jasno iskazani te formirani tako da imaju u vidu kompletan razvoj pojedinca kako bi isti bio spreman i konkurentan za društvene i ekonomske promjene koje donosi svijet u kojem živimo.

⁵⁷⁶ Usp. Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., Vicentini, M. (2007), Classroom Discussion and Individual Problem-Solving in the Teaching of History: Do Different Instructional Approaches Affect Interest in Different Ways?, *Learning and Instruction*, 17 (6), 635-657

⁵⁷⁷ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21; Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Skandinavian University Press, 30

⁵⁷⁸ Williams, Y.R. (2009), *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin press, 29; Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 27

⁵⁷⁹ Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Skandinavian University Press, 25; Läänemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 31

⁵⁸⁰ Usp. Bogonar, L. (2005), Cilj i zadaci odgoja i obrazovanja, U: *Didaktika*, Bogonar, L., Matijević, M. Zagreb: Školska knjiga, 155; Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 33

3. Udžbenikom bi trebalo poticati upotrebu „različitih metoda poučavanja“, posebice onih koje smo odredili kao praktične nastavne metode, jer se njima uloga nastavnika svodi na moderatora, vodiča i nadzornika, a primaran im je cilj potaknuti aktivnu ulogu učenika kao kreativnog stvaraoca samostalnog mišljenja, ideja, sustava.⁵⁸¹
4. Upotreba svih „nastavnih sredstava“ u udžbeniku treba biti produktivna, odnosno učenici moraju pronaći smisao onoga što sredstvo prezentira, razumjeti ga i biti u stanju samostalno se njime koristiti. Ukratko, nastavna sredstva u udžbeniku trebala bi poticati procese razumijevanja, dekodiranja, organizacije i sintetiziranja nastavnog sadržaja, logičkog razmišljanja, zaključivanja, komunikacije i interakcije te služiti razvijanju različitih vještina i vrijednosti kod učenika, kao i trajnijem zadržavanju istih.⁵⁸²
5. U udžbeniku se ne bi trebala davati prednost jednoj vrsti „slikovnih izvora znanja“, već bi u podjednakom omjeru trebali biti zastupljeni fotografija, crtež, karikatura, strip i lenta vremena s obzirom da isti zahvaljujući svojim posebnostima imaju različit utjecaj na učenike. Isto vrijedi i za „pisane materijale“ koji bi trebali biti prezentirani dijelovima poezije i proze,⁵⁸³ proglasa, isječaka iz novina, a ne, gotovo isključivo, dijelovima znanstvene i stručne literature.
6. Premda se uvrijedilo da se prednost u udžbenicima daje slikovnim i pisanim nastavnim sredstvima, ponajprije radi njihove mnogobrojnosti i lakše dostupnosti, u udžbeniku bi

⁵⁸¹ Usp. Duraisingh, L. D., Mansilla, V. B. (2007), Interdisciplinary Forays Within the History Classroom: How the Visual Arts Can Enhance (or Hinder) Historical Understanding, *Teaching History. Disciplined Minds*, br. 129, 22-30; Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine, 118; Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2011), *Models of Teaching*. Osmo izdanje. Boston: Pearson, 391; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 187; Matijević, M. (2005), Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga, 236

⁵⁸² Card, J. (2004), Picturing Place: What you Get May be More than What you See. *Teaching History. Place*. br. 116, 16-20; Sweerts, E., Cavanagh M. C. (2004), Plotting Maps and Mapping Minds; What Can Maps Tell us about the People who Made Them?, *Teaching History. Place*, br. 116, 21-26; Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, 187; Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 25; Urve, L. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 31

⁵⁸³ Dalton- Carney, P. (1994), Reflecting on American History through Poetry, *Social Education*, 58(4), 238-239; Johnsen, E. B. (1995), Fiction and Faction in Textbooks U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press, 51

trebali biti zastupljeni naputci kojima se inzistira na upotrebi „auditivnih nastavnih sredstva“ s obzirom na već isticane pozitivne efekte glazbe⁵⁸⁴ na ljudsko raspoloženje i razmišljanje te njezinu moć ukazivanja na različite svjetonazorske, političke i društvene probleme⁵⁸⁵ te „audio-vizualnih nastavnih sredstava“ koja, kao spoj zvuka, slike i riječi, pridonose tome da se na dinamičan i živ način u nastavu unesu prikazi važnih događaja, osoba ili prenese dio atmosfere određenog povijesnog razdoblja.⁵⁸⁶

7. S obzirom na činjenicu da živimo u vremenu „interneta i komunikacija putem interneta“, nužno je i udžbenikom poticati upotrebu istih. Osim što predstavlja motivirajući faktor, upotreba interneta potiče kod učenika i razvoj različitih sposobnosti, poput snalaženja pri lokaliziranju informacija, sortiranju podataka, analiziranju i uređivanju informacija, svrstavanju informacija u određeni kontekst, kritičkog promišljanja, stvaranja novih ideja i zaključaka,⁵⁸⁷ praktičnog izražavanja.
8. Udžbenici bi trebali biti koncipirani tako da iniciraju upotrebu „kooperativnog nastavnog oblika“ jer isti, prisjetimo se, ima za cilj potaknuti kreativnost kod učenika, potpomaže im pri rješavanju težih zadataka rasuđivanja i rješavanja problema i pri razvijanju kritičkog razmišljanja. Osim toga, njegovim korištenjem u nastavnom procesu učenici dobivaju više samopouzdanja, učinkovitije uče socijalne vještine,⁵⁸⁸ što ih u konačnici potiče da napreduju, više vole školu, jedni druge te postižu satisfakciju učenjem.

⁵⁸⁴ [Rowntree](#), D. (1994), *Teaching with Audio in Open and Distance Learning (Open & Distance Learning)*. Abingdon, UK: Taylor & Francis; Butler, S. (2003), „What's that Stuff you're Listening to Sir?“ Rock and Pop Music as a Rich Source for Historical Enquiry, *Theaching History. Reading History*, br. 111, 20-25; Jensen, E. (2003), *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa, 222

⁵⁸⁵ Klenke, D. (1999), Musik, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H. J., Schneider, G.(ur.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 407

⁵⁸⁶ Metzger, S. A. (2006), Evaluating Educational Potential of Hollywood History Movies, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A.S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 63; Poyntz, S (2006), „The Way of the Future“ – Probing *the Aviator* for Historical Understanding, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A. S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing, 45

⁵⁸⁷ DenBeste, M. (2003), Power Point, Technology and the Web: More Than Just an Overhead Projector for the New Century? *The History Teacher*, 36 (4), 491-504

⁵⁸⁸ Cantu, A. D, Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M.E. Sharpe, 203

9. Udžbenicima bi, također, valjalo u većoj mjeri inzistirati na primjenjivanju „individualnog nastavnog oblika“ koji se zasniva na samostalnom suočavanju učenika s nastavnim zadacima u skladu s intelektualnim potencijalom učenika, načinima razmišljanja, interesima.⁵⁸⁹ Isti treba postaviti tako da potiče stvaralačke sposobnosti i/ili razvijanje kreativnosti, a ne samo, kao što je slučaj kod udžbenika povijesti, na samostalno reproduciranje i memoriranje informacija.
10. Previše isticanu obrazovnu stranu udžbenika trebalo bi upotpuniti i „odgojnim elementima“.⁵⁹⁰ Odnosno, udžbenikom bi se trebalo prenositi i poučavati vrijednosti koje, kako smo već isticali, pomažu pronalaženju dubljeg značenja u različitim događajima i problemima, razvijaju kritičko razmišljanje,⁵⁹¹ potiču razvoj osobne i socijalne odgovornosti pojedinca i sl.⁵⁹² Spomenute bi se u udžbeniku moglo posredovati različitim nastavnim metodama i sredstvima s ciljem pobuđivanja osjećaja za posjedovanjem već određenog sustava vrijednosti, poticanjem na primjenu stečenih vrijednosti u svakodnevnom životu te upućivanjem učenika na povezivanje vrijednosti koje su usvojili s vlastitim životnim iskustvom i sl.⁵⁹³
11. Udžbenikom bi trebalo inzistirati na razvijanju „različitih vještina“ kod učenika poput onih kritičkih, interpretacijskih, komunikacijskih, kreativnih, selekcijskih i

⁵⁸⁹ Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Skandinavian University Press, 25; Nakou, I. (2001) Children's Historical Thinking within a Museum Environment: An Overall Picture of a Longitudinal study, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol.3., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 89; Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., Vicentini, M. (2007), Classroom Discussion and Individual Problem-Solving in the Teaching of History: Do Different Instructional Approaches Affect Interest in Different Ways?, *Learning and Instruction*, 17 (6), 635-657

⁵⁹⁰ Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 31; Jacobmeyer, W. (1990), *International Textbook Research*. Göteborg: Göteborgs Universitet, 9; Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19; Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 17

⁵⁹¹ Crick, R. D. (2002), *Transforming Visions. Managing Values in Schools*. London: Middlesex University Press, 117-120

⁵⁹² Aspin, D. N., Chapman, J. D. (2007), *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordecht: Springer, 3

⁵⁹³ Crick, R. D. (2002), *Transforming Visions. Managing Values in Schools*. London: Middlesex University Press, 108

istraživačkih⁵⁹⁴ te socijalnih vještina, koje naglasak stavljaju na važnost emocionalnog i iskustvenog učenja.⁵⁹⁵

12. Udžbenikom bi se na koncu moralo kod učenika potaknuti želju za „cjeloživotnim učenjem“⁵⁹⁶ odnosno ukazati im na potrebu kontinuirane nadogradnje vještina, znanja i vrijednosti.

Iz navedenog je jasno da smo se u iznošenju smjernica vodili, prije svega, vizijom kako bi udžbenici trebali ne samo nuditi informaciju i poticati na usvajanje iste, nego i navoditi učenike da sami otkrivaju, istražuju, promišljaju, komentiraju, surađuju i zaključuju, odnosno da steknu one kompetencije koji će im omogućiti lakše suočavanje s izazovima koje nosi daljnje školovanje ili zaposlenje.

Iako nas je tema ovoga rada navela da iznosimo smjernice vezane isključivo za didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, moramo reći da inzistiranje na inoviranju iste nije dostatno ako želimo udžbenike koji neće biti okarakterizirani kao preteški, nezanimljivi, prelagani, odviše opsežni, nedostatno didaktičko-metodički opremljeni.⁵⁹⁷ Za promjene su nam potrebni veći koraci:

⁵⁹⁴ Lowen, J.W. (2009), *Teaching What Really Happend: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History*. New York: Teachers College Press, 23

⁵⁹⁵ Fattinger, E. (2005), *Austrian History Curricula and Textbooks: Intercultural Discontinuities*, U: *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Morgan, C (ur.), Bern: Peter Lang, 226

⁵⁹⁶ *Program za cjeloživotno učenje (Lifelong Learning Programme)* osmišljen je i provodi se pod pokroviteljstvom Europske zajednice u razdoblju od 2007.-2013., u usmjeren je na sve razine obrazovanja. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2935> (26. listopada 2011.); Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001), *Odgoy i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija razvitka Republike Hrvatske - Hrvatska u 21. stoljeću*, Zagreb. Dostupno na: http://hidra.srce.hr/arhiva/18/5093/strategija_bijeli.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*. Dostupno na: http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (29. listopada 2011.); Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (2009), *Nacionalni program za mlade 2009-2013.*. Dostupno na: <http://www.mobms.hr/media/19524/nacionalni%20program%20za%20mlade.pdf> (29. listopada 2011.); HAZU (2004), *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, Zagreb: HAZU

Clement, J. A. (1942), *Manual for Analyzing and Selecting Textbooks*. Champaign, Ill.: The Garrard

⁵⁹⁷ Läänemets, U. (1991), *How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning*, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool, 28

1. Potrebno je omogućavanje zajedničkog znanstvenog kao i praktičnog djelovanja nastavnika i stručnjaka pojedine matične struke (pedagogije, didaktike, metodike, lingvistike, komunikologije, psihologije) kroz oformljivanje posebne istraživačke institucije. Uloga iste bi bila postavljanje osnove znanstvenoj disciplini koja bi se mogla zvati „teorija istraživanja i analize udžbenika“⁵⁹⁸, odnosno uspostavljanja kriterija, sustava, metoda i tehnika potrebnih za nastanak poželjnog udžbenika.

2. Nužno je nadopunjavanje zakonske regulative vezane za udžbenike, posebice za dio koji se odnosi na didaktičko-metodičke zahtjeve u *Udžbeničkom standardu*, relevantnijim znanstvenim zaključcima s obzirom na udžbenički instrumentarij i njegove didaktičko-metodičke kriterije; u tom pogledu, vezano za *Udžbenički standard* potrebno je:
 - a) osim navođenja da bi udžbenik trebao imati „predgovor, sadržaj, abecedno kazalo imena i /ili pojmova“,⁵⁹⁹ valjalo bi precizirati njihove didaktičko-metodičke kriterije i u tom smislu istaknuti kako sadržaj udžbenika mora biti jasno prezentiran i sistematičan⁶⁰⁰ te koncipiran tako da se već na prvi pogled može razlikovati glavne teme odnosno udžbeničke cjeline od pripadajućih udžbeničkih jedinica,⁶⁰¹ primjerice, veličinom slova⁶⁰² ili bojom s obzirom da navedeno pridonosi lakšem razlikovanju osnovnih logičkih dijelova i atraktivnosti udžbenika,⁶⁰³ isto tako, potrebno je istaknuti da predgovor koji uz osnovni tekstualni dio može biti upotpunjen i slikovnim prikazom mora transparentno predstaviti ciljeve udžbenika, značenje i

⁵⁹⁸ Pingel, F. (1999), *UNESCO Guidebook on textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 28

⁵⁹⁹ Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

⁶⁰⁰ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 18

⁶⁰¹ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 29

⁶⁰² Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 48

⁶⁰³ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 23-24, Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 56

način organiziranja sadržaja i ostalog didaktičko-metodičkog instrumentarija,⁶⁰⁴ kako bi potaknuo motivaciju učenika na rad s udžbenikom i za tematiku koja se njime prezentira; uz iskazano valjalo bi naglasiti kako bi zadnje stranice udžbenika trebale biti obogaćene popisom literature, registrom slikovnog materijala i rječnikom nepoznatih pojmova i/ili stranih riječi jer oni omogućuju pružanje uvida u različita mišljenja, pronalaženje odgovora na dodatna pitanja kao i brz dolazak do informacija koje ne moraju biti isključivo vezana za propisane nastavne sadržaje;⁶⁰⁵

b) udžbeničke teme, odnosno cjeline, trebale bi biti uređene na način da započinju uvodom koji prezentira nastavne ciljeve koje je moguće i potrebno ostvariti,⁶⁰⁶ a njihovi naslovi se moraju razlikovati od naslova udžbeničkih jedinica veličinom slova ili bojom; također je bitno kao didaktičko-metodički zahtjev postaviti da spomenute započinju na novoj stranici udžbenika,⁶⁰⁷ da je poželjno da su upotpunjene slikovnim prikazom kako bi se učenici dodano motivirali te potaknuli na aktivnost, da se njihovi nazivi nalaze uz numeraciju stranica na vrhu ili podnožju udžbenika kako bi učenici u svakom trenutku znali koju cjelinu čitaju⁶⁰⁸ kao i da se na kraju udžbeničkih tema, odnosno cjelina, trebaju nalaziti svojevrsni sažeci koji bi imali za cilj sistematizirati prezentirani sadržaj ili potaknuti učenike na uvježbavanje, ponavljanje, vrednovanje i sl.;

c) preciziranje didaktičko-metodičkih kriterija sadržaja udžbenika i pri tome istaknuti kako je nužno da je spomenuti prilagođen učenicima, odnosno njihovoj

⁶⁰⁴ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 29

⁶⁰⁵ Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht, U: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 238

⁶⁰⁶ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 30; Morris, D. (1994), *Getting the Most from Your Textbook*. New York: American Marketing Association, 8

⁶⁰⁷ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 48

⁶⁰⁸ Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003 i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003*. Florence, Italy: European University Institute, 18

razini školovanja, odnosno isti treba biti pomno odabran, točan i zanimljiv,⁶⁰⁹ precizan, aktualan i objektivan⁶¹⁰ s fokusom na najznačajnijim procesima, događajima ili osobama, kao i da stil pisanja mora biti učinkovit, jasan i logičan⁶¹¹ informacije jasne, strukturirane i organizirane tako da olakšavaju proces učenja, nude različite perspektive, potiču kreativnost, poučavanje vrijednosti, motivaciju i kritičko mišljenje; pored navedenog potrebno je naglasiti kako bi se pri pisanju osnovnog teksta trebalo izbjegavati senzacionalistički ili dramatičan jezik, preuveličavanja i netočnosti⁶¹² kao i apstraktne pojmove jer upotreba spomenutog lako može prouzrokovati učenikovo nerazumijevanje konteksta;⁶¹³ isto tako je važno naznačiti da osnovni tekst ne smije biti prelagan jer može izazvati dosadu kao ni pretežak jer može biti poticaj za frustraciju i odustajanje⁶¹⁴ te da treba biti povezan sa svakodnevnim životom učenika tako da se učenici mogu pozitivno identificirati s ličnostima i događajima koji su prikazani u istom;

d) treba konkretizirati postojeći zahtjev u *Udžbeničkom standardu* kojim je propisano da u udžbeniku treba biti „jasno uočljivo što učenici trebaju naučiti“⁶¹⁵ i u tom smislu istaknuti nužnost da se posebnom bojom, podebljanim slovima ili podvlačenjem naglasi nepoznate odnosno nove pojmove⁶¹⁶ kao i posebna objašnjenja ili komentare;⁶¹⁷

⁶⁰⁹ Sewall, G. T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council, 34

⁶¹⁰ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 25

⁶¹¹ Usp. Michigan State Board of Education (1989), *Michigan Social Studies- Textbook study. A Review and Evaluation of Selected Secondary Level United States History and Global/Modern World Studies Textbook*, 20-21

⁶¹² Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 37

⁶¹³ Usp. Haydn, J., Arthur, T., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion To School Experience*. London i New York: Routledge, 63

⁶¹⁴ Tyson-Bernstein, H. Textbook Development in the United States: How Good Ideas Become Bad Textbooks, U: *Textbooks in Developing World*, Farrell, J., Heyneman, S. P. (ur.), Washington: The World Bank, 78

⁶¹⁵ Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

⁶¹⁶ Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 38

⁶¹⁷ Usp. Choppin, A. (1992), Aspects of Design, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 89

- e) znajući da je nastava dinamičan i često nepredvidiv proces određen različitim nastavnim situacijama te karakteristikama i stilovima učenja njezinih najbitnijih subjekata koji iziskuju stalnu prilagodbu procesa poučavanja, potrebno je u *Udžbeničkom standardu* uz didaktičko-metodičke zahtjeve naglasiti i važnost uspostave ravnoteže između nastavnih oblika i metoda rada u udžbeniku;⁶¹⁸
- f) potrebno je odrediti pojam dodatnih napomena i kazati kako se pod istim smatra onaj dio udžbeničke jedinice koji je najčešće prezentiran u pisanoj formi, a svrha napomena je sistematiziranje, isticanje, naglašavanje i dopunjavanje osnovnog teksta, te u iste treba ubrojiti kratke sažetke nastavnih jedinica, istaknute ključne pojmove, izdvojene stručne termine, nepoznate riječi, zanimljivosti, različite naputke autora poput „pogledaj“, „upamti“, „razmisli“, „ponovi“; uz to je nužno izdvojiti njihov didaktičko-metodički kriterij kojim bi se istaknula potreba da spomenuti budu odvojeni od osnovnog teksta i posebno istaknuti drugačijom vrstom slova, bojom i/ili okvirom⁶¹⁹ kako bi ih učenici lako detektirali i razlikovali, kao i vratiti vrlo jasan didaktičko-metodički zahtjev *Udžbeničkog standarda* iz 2003. kojom je bilo propisano da stručni termini budu „na razini spoznajnih mogućnosti učenika/učenica i objašnjeni na razumljiv način“;⁶²⁰
- g) potrebno je precizirati kako psihološko-didaktički elementi koji se odnose na „ponavljanje, uvježbavanje, usustavljivanje, primjenu i provjeru znanja“⁶²¹ trebaju biti uređeni na način da suzbijaju procese pasivnog čitanja, mehaničkog usvajanja i verbalnog produciranja te da angažiraju učenika u aktivnim pristupima tekstu

⁶¹⁸ Meyer, H.(2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa, 182

⁶¹⁹ Richaudeau, F. (1980), *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 38

⁶²⁰ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks*. Methodological Guide. Paris: UNESCO, 27

⁶²¹ Usp. Narodne novine (2003) Udžbenički standard. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (20. listopada 2011);

Narodne novine (2007) Udžbenički standard. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (20. listopada 2011)

udžbenika u smislu da ih potiču na, primjerice, procese analiziranja, kompariranja, sintetiziranja, logičkog zaključivanja, ocjenjivanja te na zauzimanje vlastitog stava,⁶²² cjeloživotno učenje, da im pobuđuju znatiželju, osjećaje i maštu, razvijaju brojne vještine te da inzistiraju na upotrebi različitih izvora informacija i na praktičnoj primjeni usvojenog;⁶²³

h) nužno je odrediti smještaj pitanja i zadataka u udžbeniku s obzirom da i on ima ulogu u određenju didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika; u tom pogledu potrebno je istaknuti kako spomenuti mogu biti postavljeni umjesto uvoda s ciljem ponavljanja ili ispitivanja predznanja učenika, u sklopu obrade sadržaja, na kraju udžbeničke jedinice ili cjeline u svrhu ponavljanja, uz slikovne i pisane izvore znanja poput slika, karata, dijagrama, dokumenta i slično; uz rečeno, nužno je naglasiti potrebu da bi umjesto onih pitanja i zadataka kojima se traži reprodukcija usvojenih informacija u većoj mjeri u udžbeniku trebala biti zastupljena ona koja imaju za cilj motivirati i izazivati učenike kako bi postali istražitelji koji samostalno misle i međusobno raspravljaju i koji su sposobni analizirati, sintetizirati, iznositi vlastito mišljenje i stavove, usmeno se ili pismeno izraziti te samostalno zaključivati i stvarati;⁶²⁴

i) trebalo bi precizirati postojeću odredbu *Udžbeničkog standarda* u kojoj stoji da bi se udžbenikom trebalo „upućivati na druge izvore znanja“, odnosno kazati da se pod „drugim izvorima“ smatraju slikovni materijali poput karikatura, fotografija, stripova, crteža, umjetničkih slika, karata te grafički materijali poput dijagrama,

⁶²² Vrbetić, M. (1968), *Nastava povijesti u teoriji i praksi*. Zagreb: Školska knjiga, 159

⁶²³ Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 23-24; Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks*. Methodological Guide. Paris: UNESCO, 27

⁶²⁴ Usp. Erokhina, M., Shevyrev, A. (2006), Old Heritage and New Trends: School History Textbooks in Russia, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books, 87; usp. Williams, Y. R. (2009), *Teching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin press, 14

shema, tablica, grafikona, zatim pisani materijali u koje bi se moglo ubrojiti dijelove recentne stručne ili znanstvene literature, značajne pisane objave različitih institucija (od onih političkih do kulturnih), dijelove proze i poezije, isječke iz novina i slično, zatim provjerene internetske stranice te adekvatni audio i audio-vizualni nastavni materijali poput audio zapisa političkih i drugih govora, iskaza svjedoka, raznih vrsta glazbenih uradaka, radio emisija, odnosno filmova, i televizijskih emisija edukativnog sadržaja; pritom je potrebno naglasiti kako sadržaj koji prezentiraju dodatni izvori ne mora nužno biti povezan s određenom temom u udžbeniku već može biti izabran s ciljem da prenese duh određenog vremena, pobudi različite emocije, vrijednosti, stavove ili prezentira drugačija gledišta, perspektive i dileme, odnosno da bude pomoć učenicima prilikom analize ili usporedbe istih ili različitih događaja, pojava, procesa, te poticaj za izvođenje samostalnih zaključaka i za povezivanje pojedinih informacija, osoba iz teksta s onima iz svakodnevnog života;⁶²⁵

j) kriteriji didaktičko-metodičkog uređenja dodatnog slikovnog i pisanog materijala u udžbeniku trebaju biti jasno navedeni; konkretno, potrebno je naglasiti kako slikovni materijal u udžbeniku treba sadržavati elemente i prikaze koji su motivirajući, interesantni i pobuđujući, treba biti jasan i precizan te nikako ne dovoditi do nejasnoća,⁶²⁶ prezentirati što realnije određeni događaj odnosno na edukativan način prenositi bitnu poruku, biti koncipiran tako da dopunjuje osnovni tekst, pomaže memoriranju činjenica i razumijevanju, potiče razmišljanje, razvoj

⁶²⁵ Usp. Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 25; Michigan State Board of Education (1989), *Michigan Social Studies. Textbook study. A Review and Evaluation of Selected Secondary Level United States History and Global/Modern World Studies Textbook*, 20-21; Vrbetić, M. (1968), *Nastava povijesti u teoriji i praksi*. Zagreb: Školska knjiga, 166; Huyette, F. (1995), *The Eyes Have it*, U: *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 98-101

⁶²⁶ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 39

različitih vještina te utječe na formiranje stavova i vrijednosti kod učenika;⁶²⁷ pored toga, nužno je istaknuti da slikovni izvori znanja trebaju biti numerirani od početka do kraja udžbenika te naglasiti kako bi se na kraju udžbenika trebao nalaziti njihov popis, odnosno registar, sa stranicama na kojima se nalaze čime bi učenicima bila olakšana lokacija istih u udžbeniku,⁶²⁸ selektirani tako da se ima u vidu kako će na učenika demotivirajuće djelovati ona slikovna nastavna sredstva koja su previše složena, male veličine te nejasna, prezentirani na način da imaju naslov, ime i prezime autora, izvor od kuda je preuzet⁶²⁹ te upotpunjeni kratkim pojašnjenjem ili dodatnom napomenom autora udžbenika kao i različitim pitanjima i zadacima koji uzimaju u obzir „sadržaj, formu te namjeru slikovnog prikaza jer isti imaju skrivena značenja koja treba razumjeti i interpretirati“;⁶³⁰ s obzirom na različite karakteristike slikovnog materijala, formuliranje pitanja i zadataka treba biti uređeno da se njima utvrđuju vrste slikovnog materijala, odnosno metode izrade (fotografija, slika, crtež), motivi autora, izvori otkuda je preuzet te na koncu njegov „sadržaj“;⁶³¹ didaktičko-metodičke kriterije pisanih izvora znanja također je potrebno precizirati i u tom smislu istaknuti kako oni trebaju u udžbeniku biti prezentirani na način da uz njih stoji naziv, kao i naslov djela od kojega su preuzeti, s naznačenom godinom izdanja, mjestom izdanja, izdavačem te brojem stranice kao i imenom i prezimenom autora; pored toga treba kazati kako pisani izvori znanja trebaju biti izdvojeni i istaknuti u odnosu na osnovni tekst i slikovne izvore znanja, primjerice, drugačijom vrstom slova, okvirom i/ili bojom, i pripremljeni tako da ih učenici sadržajno razumiju kako bi se u konačnici moglo očekivati od učenika da verbalno iskažu svoje mišljenje i

⁶²⁷ Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 275-278

⁶²⁸ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks*. Methodological Guide. Paris: UNESCO, 49

⁶²⁹ Usp. Huyette, F. (1995), The Eyes Have it, U: *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 98-101

⁶³⁰ Baustein, V. (2004), Medien des Geschichtsunterricht, U: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB, 239

⁶³¹ Usp. Huyette, F. (1995), The Eyes Have it, U: *Internationale Schulbuchforschung* 17(1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 98-101

razviju sposobnost pridavanja značaja napisanom,⁶³² upotpunjeni različitim pitanjima i zadacima⁶³³ koji bi bili uređeni kao svojevrsni „regulatori“ prilikom čitanja i analize istih⁶³⁴ te koncipirani tako da potaknu razvoj određenih vještina, poput selekcijskih, ispitivačkih i interpretacijskih te vještina pisanja;⁶³⁵

k) potrebno je naglasiti nužnost didaktičko-metodičkog uređenja ostalih poželjnih nastavnih materijala, konkretno audio i audio-vizualnih materijala te internetskih stranica, na isti način kao i onih slikovnih i pisanih, kako bi ispunili svoju ulogu izvora znanja;

l) Nužno je istaknuti značaj funkcionalnog rasporeda udžbeničkog instrumentarija s obzirom da je didaktičko-metodička vrijednost slikovnog i pisanog instrumentarija uvjetovana i njegovim smještajem odnosno pozicijom i veličinom u udžbeniku; u tom smislu bilo bi poželjno kazati kako pozicija slikovnih i pisanih nastavnih materijala može biti „lijevo“ i „desno“, „gore“ i „dolje“ u odnosu na osnovni sadržaj kao i da se rečeno može primijeniti i u odnosima između pisanih i slikovnih materijala u udžbeniku; u tom smislu važno je upozoriti da ukoliko se spomenuti nastavni materijali polariziraju na „lijevo“ odnosno „desno“ onda bi ono što se nalazi s lijeve strane u udžbeniku trebalo predstavljati nešto što učenici već znaju ili im je poznato, dok bi se s desne strane trebali naći nepoznati elementi odnosno sadržaji; isto tako, bitno je naglasiti kako njihovo pozicioniranje na vrh udžbenika najčešće ukazuje na to da sadržaj koji prezentiraju predstavlja idealiziranu

⁶³² Usp. Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association, 62

⁶³³ Usp. Williams, Y. R. (2009), *Teching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin press, 46; Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association, 110

⁶³⁴ Usp. Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 147

⁶³⁵ Usp. Cajani, L. (2006), Italian History Textbooks, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives (Oxford Studies in Comparative Education)*, Nicholls, J., (ur.), London: Symposium Books, 33

ili generaliziranu bit dok se na dno postavljaju oni pisani ili slikovni izvori kojima se donose dodatne informacije;⁶³⁶

m) potrebno je pojasniti odredbu da „udžbenik jasno razlikuje obvezne i ostale vrste sadržaja“ odnosno konkretizirati načine „jasnog razlikovanja“ i u tom pogledu istaknuti ono što smo već naglašavali, a to je nužnost da se drugačijom bojom, okvirom ili vrstom slova odvoje pisani materijali, dodatne napomene od osnovnog teksta te istaknuti kako je bitno da slikovni materijali u udžbeniku budu prikazani u većem i manjem formatu ovisno o njihovoj važnosti i značaju za proces poučavanja i učenja; pritom treba istaknuti kako onaj slikovni materijal koji je u udžbeniku prikazan većim formatom brže privlači pažnju učenika i nameće se kao važniji⁶³⁷ te da pri prezentiranju pisanih izvora znanja u udžbeniku treba paziti da isti ne bude predug ili prekratak jer to može utjecati na njegovu efektivnost u procesima poučavanja i učenja.⁶³⁸

3. Premda je pisanje udžbenika vrlo kompleksan i odgovoran posao kod nas nije zakonski propisano tko može biti autor udžbenika i koje kompetencije isti mora imati, stoga smatramo poželjnim, prije svega, definirati osnovna, a zatim i specifična znanja, vještine i sposobnosti koje bi trebali imati autori udžbenika. U tom pogledu mogli bismo kazati kako autori udžbenika trebaju, pored stručnih znanja o predmetu za koji sastavljaju udžbenik, imati i ona pedagoška i didaktičko-metodička te nastavno iskustvo kao i sposobnost procjene razine i složenosti udžbenika s obzirom na razinu školovanja te sukladno sociološkim i kulturnim karakteristikama učenika. Autori udžbenika bi također trebali imati sposobnosti skiciranja, jasan i precizan stil pisanja,

⁶³⁶ Usp. Van Leeuwen, T., Kress, G. (1995), *Critical Layout Analysis*, *Internationale Schulbuchforschung* 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 25-43

⁶³⁷ Richaudeau, F. (1980), *The design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower, 37; Choppin, A. (1992), Aspects of design, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 92

⁶³⁸ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks*. Methodological Guide. Paris: UNESCO, 30

biti spremni prihvatiti kritičnost i objektivno raspravljati o prednostima i nedostacima vlastitog udžbenika, biti u stanju surađivati s ostalim stručnjacima koji sudjeluju u procesu nastanka spomenutog kao i biti sposobni imati u vidu financijsku stranu izdavanja udžbenika.⁶³⁹ Na osnovi navedenih predispozicija nužno je omogućiti dodatno usavršavanje, odnosno edukaciju, posebice s obzirom na didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika, onima koji imaju želju i sposobnosti postati autori udžbenika.

4. Uspostavljanje snažnije kontrole kvalitete udžbenika uz pomoć nadležnog ministarstva koju bi vodio tim renomiranih stručnjaka različitih znanstvenih područja je također važno. Konkretno, stručna povjerenstva trebaju biti sastavljena od pojedinaca koji su dokazano najkompetentniji na znanstvenom i praktičnom polju predmeta čiji udžbenik procjenjuju kao i na području pedagogije, didaktike i metodike nastave, a njihov je rad, odnosno konačne zaključke vezane za odobravanje ili odbijanje pojedinog udžbenika, potrebno transparentno i javno prezentirati. Znanstvena literatura ističe kako bi stručna povjerenstva trebala biti sastavljena od stručnjaka obrazovnih instituta ili centara, nastavnika praktičara, ali i inspektora, savjetnika te ostalih koji su odgovorni za provođenje nastave u praksi kao i da bi u stručnim povjerenstvima trebali sjediti sveučilišni profesori i financijski savjetnici koji bi pružili informacije i preporuke u skladu s procjenom potreba te predstavnici izdavačkih kuća.⁶⁴⁰
5. Važno je i ostvarenje boljih mehanizama komunikacije između nastavnika, znanstvenika i izdavača udžbenika.⁶⁴¹ Stajališta smo, što smo već i isticali u ovome radu, kako najobjektivniju procjenu udžbenika, prvenstveno zahvaljujući zajedničkom

⁶³⁹ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 21

⁶⁴⁰ Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO, 46

⁶⁴¹ Usp. Crismore, A. (1989), *Rhetorical Form, Selection and Use of Textbooks*, U: *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, De Castell, S., Luke, A., Luke, C. (ur.), London: The Falmer Press; London, 133

cilju uspostavljanja boljeg i zanimljivijeg procesa poučavanja i učenja, mogu dati nastavnici i učenici.⁶⁴² Njihova povratna informacija mogla bi se dobiti ako bi se prihvatila praksa slanja udžbenika prije odobrenja na probnu upotrebu u školu nakon čega bi nastavnici, a i učenici, svoja stajališta, odnosno uočene prednosti i nedostatke, mogli iskazati kroz razne forme upitnika, anketa ili intervjua. Jasno, ovdje treba riješiti financijski problem ovakve akcije, koji je zacijelo kod nas do sada onemogućavao djelovanje u tom smjeru.

6. Potrebno je inzistiranje na formiranju dodatnog kolegija vezanog za udžbenike na odjelima za naobrazbu nastavnika na kojima bi se studentima/budućim nastavnicima predstavila teorija udžbenika te ih se ujedno praktično osposobilo za procjenu kvalitete udžbenika te upoznalo s načinima efikasne upotrebe udžbenika u procesu poučavanja i učenja.
7. Nužno je poticanje permanentnog usavršavanja nastavnika kroz organiziranje različitih didaktičko-metodičkih seminara i radionica.

Stajališta smo da ukoliko bi navedene smjernice bile i praktično ostvarene, utoliko bismo mogli kazati kako imamo ispunjene gotovo sve potrebne preduvjete za kvalitetne udžbenike.

⁶⁴² Slater, J. (1996), Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational Research Workshop of History and Social Studies, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol.1., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge, 186

ZAKLJUČAK

Cilj ovoga rada bio je istražiti i precizirati što obuhvaća i što se podrazumijeva pod didaktičko-metodičkom koncepcijom udžbenika te na temelju analize hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti, službeno odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine, ustvrditi postoji li potreba za inovacijama na području spomenute didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika. S obzirom na to da didaktičko-metodička dimenzija udžbenika nije u većoj mjeri zaokupljala znanstvenike, naš je primarni zadatak bio odrediti što ista uopće predstavlja. Vođeni idejom *Udžbeničkog standarda* koji, između ostaloga, ističe univerzalne didaktičko-metodičke zahtjeve postavljene neovisno o stupnju, razini i vrsti obrazovanja te neupitnoj povezanosti nastave i udžbenika, uvodno poglavlje započeli smo promišljanjima o nastavi općenito, uzevši u obzir da je ista kompleksan proces uvjetovan brojnim faktorima koje je nužno respektirati kako u njenom teorijskom promišljanju tako i u praktičnom provođenju.

Jedan od tih nastavnih faktora je i udžbenik. U ovom smo radu krenuli od činjenice da je isti splet različitih utjecaja, od političkih, društvenih, moralnih i ekonomskih do predmetnih, pedagoških, didaktičkih i metodičkih, zbog čega nam je bilo vrlo teško definirati što predstavlja dobar, a što loš udžbenik, kao i što je suvremen, a što tradicionalan udžbenik, stoga smo odredili onaj koji se može nazvati „poželjnim“. Isti smo definirali kao onaj koji odgovara recentnijim znanstvenim dostignućima predmeta kojem je namijenjen, koji motivira te koji pored obrazovne ima i odgojnu ulogu te zadovoljava propisane aspekte vezane za sadržaj i dizajn udžbenika kao i didaktičko-metodičke tendencije i inovacije.

Kako bismo bili u stanju otkriti odgovaraju li naši gimnazijski udžbenici povijesti navedenoj definiciji, prvenstveno smo kritički analizirali našu aktualnu politiku i uvriježenu proceduru vezanu za proces nastajanja, selekcije i odobravanja udžbenika, a potom i zakonsku regulativu koja bi se trebala konzultirati prilikom sastavljanja udžbenika, detektirajući pritom brojne

manjkavosti koje je potrebno regulirati s obzirom na to da iste direktno i indirektno utječu na didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika.

Razmatrajući didaktičko-metodičku dimenziju udžbenika ustvrdili smo da je uloga iste transformacija nastavnog sadržaja, odnosno strukturiranje i organiziranje teksta, metoda i oblika, pitanja i zadataka te izvora znanja u svrhu što učinkovitijeg ostvarivanja nastavnih ciljeva. Uspješnost ostvarenosti procesa transformacije odlučili smo promatrati u okvirima udžbeničkog instrumentarija i njegovih didaktičko-metodičkih kriterija. Pritom smo didaktičko-metodički instrumentarij definirali kao „ukupnost svih pisanih i slikovnih elemenata udžbenika čija je uloga uz pomoć ostvarenih didaktičko-metodičkih kriterija, kao osnovnih pravila, osigurati kvalitetno organiziranje, strukturiranje i vođenje procesa poučavanja koje potiče kod učenika motivaciju, razvijanje poželjnih vještina i vrijednosti, samostalno i timsko suočavanje s određenom problematikom, želju za cjeloživotnim učenjem“.

Određeni i definirani didaktičko-metodički instrumentarij i kriteriji pomogli su nam da provedemo kvalitativnu i kvantitativnu analizu hrvatskih udžbenika povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine. Ista nam je pokazala velike neujednačenosti s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju između devetnaest analiziranih udžbenika kao i, s druge strane, veliku usuglašenost oko pridavanja važnosti sadržajnoj strani udžbenika, kognitivnim zadacima nastave te procesima reprodukcije i memoriranja kao operacijama nižeg misaonog ranga.

S obzirom na to da su rezultati analize pokazali kako se analizirani udžbenici povijesti u začuđujuće visokom postotku ne pridržavaju odredbi *Udžbeničkog standarda*, te da ne ostvaruju univerzalne ciljeve odgoja i obrazovanja kao niti ono što smo na temelju znanstvene literature odredili kao didaktičko-metodičke kriterije udžbeničkog instrumentarija, došli smo

do zaključka da isti nemaju poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju. Zbog toga smo imali potrebu iznijeti inovacije za koje smatramo da ih je nužno provesti ako želimo imati udžbenike koji su sredstvo poučavanja i učenja, ali i odgoja i obrazovanja. Pritom smo pred sobom imali čitav odgojno-obrazovni sustav, a ne isključivo udžbenike, svjesni činjenice da se promjenom samo jednog segmenta ne postiže puno. Kao polazište spomenutih promjena odredili smo uspostavu teorije udžbenika kojom će se baviti znanstvenici s različitih područja, od psihologije, metodike, didaktike, pedagogije do lingvistike i ekonomije, kao i stručnjaci pojedinih nastavnih predmeta na koje se udžbenik odnosi, a sve kako bi na koncu, uistinu, imali udžbenike koji nisu isključivo pomagalo za prijenos informacija.

Vjerujemo da smo ovim istraživanjem pridonijeli određenim pomacima u pravcu dubljeg analiziranja udžbenika kod nas, udžbenika kao didaktičko-metodičkog djela namijenjenog procesima poučavanja i učenja, te isto tako potaknuli različita pitanja i nove ideje kod onih naših znanstvenika koji su već uvidjeli probleme vezane za udžbenike i spremni su i sami pridonijeti kako bi ih se riješilo što prije i što kvalitetnije u korist naših učenika, naših nastavnika, suvremenog profiliranja naših škola kao i odgojno-obrazovnih ustanova, a nadalje kvalitetnijeg suživota svih naših građana u budućnosti.

POPIS LITERATURE

American Textbook Council (1994-95), *History Textbooks: A Standard and Guide*. New York: American Textbook Council

Armstrong, R. J. (ur.) (1970), *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tuscon: Educational Innovators Press

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (ur.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman

Andrilović, V., Čudina, M. (1985), *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga

Angelillo, J. (2008), *Whole-Class Teaching: Minilessons and More*. Portsmouth: Heinemann

Anić, V., Goldstein, I. (1999), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber

Arnesen, A. L., Hadzitheodoulou-Loizidou, P., Bîrzéa, C., Essomba, M. A., Allan, J. (2009), *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity. A Project of the Council of Europe (2006 - 2009)*, Strasbourg: Council of Europe

Aspin, D. N., Chapman, J. D. (2007), *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordecht: Springer

Audigier, F. (1998), *Teaching about Society, Passing on Values*. Strasbourg: Council of Europe

Avery, B., Avery, C., Williams, C. (1994), You are There: Cooperative Teaching Makes History Come Alive, *Social Education*, 58 (5), 272

Bain, R. B. (2000), Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instructions, U: *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Stearns, P. N., Seixas, P., Wineburg, S. (ur.), New York: New York University

Bamberger, R. (1994), *Zusammenstellung der internationalen Forschungsergebnisse zur Schulbuchbeurteilung bzw. Schulbuchgestaltung für die Mitglieder der Begutachtungskommissionen. (An Overview of the International Research Outcomes in Textbook Evaluation and Development for the Members of Textbook Adoption Committees). Manuscript*. Wien: Institut für Schulbuchforschung und Lehrförderung

Baqués, M-C. (2006), History Textbooks in France, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books

Barr, I., Hooghoff, H. (ur.) (1992), *Report on the Third International Dillingen Symposium „The European Dimension in Education“*. Enschede: National Institute for Curriculum Development

Barton, C. K., Levstik, L. S. (2004), *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Baustein, V. (2004), *Medien des Geschichtsunterricht, U: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Gies, H. (ur.), Stuttgart: UTB

Bergmann, K., Schneider, G. (1999), Das Bild, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J. Schneider, G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Bežen, A. (1991), Didaktika i metodike, U: *Osnove didaktike*, Bežen, A., Jalavić, F.; Kujundžić, N., Pletenac, V., Zagreb: Školske novine

Bežen, A. (2004), Put do izvrsnog udžbenika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Bežen, A. (2008), *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil

Bialecka, A., Oleksy, K., Regard, F., Trojanski, P. (2011), *European Pack for Visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum - Guidelines for Teachers and Educators*. Strasbourg: Council of Europe

Black, J. (1993), The Historical Atlas: a Tool and it's Limitation, *Teaching History*, br. 73, 30-32

Blumberg, R. L. (2009), The Invisible Obstacle to Educational Equality: Gender Bias in Textbooks, *Prospects*, 38 (3), 245-261

Bognar, L. (2005), Cilj i zadaci odgoja i obrazovanja, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M. Zagreb: Školska knjiga

Bognar, L., Matijević, M. (2005), Mali rječnik didaktičkih pojmova, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb : Školska knjiga

Böttcher, C., (1999), Die Karte, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J. Schneider, G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Bourdillon, H. (1992), *History and Social Studies- Methodologies of Textbook Analysis*. Abingdon, UK: Taylor & Francis

Braslavsky, C., Halil, K. (2006), *Textbooks and Quality Learning for all: some Lessons Learned from International Experiences*. Paris: UNESCO

Bronäs, A. (2002) The Face of Democracy: A Comparative Study of How Democracy is Presented in German and Swedish Textbooks in Social Science Written for Senior High School, U: *Learning and Educational Media. The Third IARTEM Volume. Proceedings of the International Conference of the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) (Tartu, Estonia, September 20-22, 2001)*, Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H., Horsley, M. (ur.), Tartu: Tartu University Press

Brookfield, D. S., Preskill, S. (2005), *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms (Jossey Bass Higher and Adult Education)*. Drugo izdanje. San Francisco: Jossey Bass

Brooman, J., Culpin, C. (2002), School History Scene: the Unique Contribution of Theatre to History Teaching, *Teaching History. Performing History*, br. 108, 55- 59

Brophy, J. (1989), Utjecaj nastavnika na postignuća učenika, U: *Psihologijska znanost i edukacija*, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine

Brugeilles, C., Cromer, S. (2009), *Promoting Gender Equality through Textbooks. A Methodological Guide*. Paris: UNESCO

Bergmann, K., Fröhlich, K., Kuhn, A. (ur.) (1997), *Handbuch Geschichtsdidaktik*. Seelze: Kallmeyer

Butler, S. (2003), „What' s that Stuff you're Listening to Sir?“ Rock and Pop Music as a Rich Source for Historical Enquiry, *Teaching History. Reading History*, br. 111, 20-25

Cajani, L. (2006), Italian History Textbooks on the Brink of the Twenty-First Century U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives (Oxford Studies in Comparative Education)*, Nicholls, J., (ur.), London: Symposium books

Cantu, A. D, Waren, W. J. (2003), *Teaching History in the Digital Classroom*. New York: M. E. Sharpe

Carbo, M. , Dunn, R, Dunn, K. (1986), *Teaching Students to Read through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn & Bacon

Card, J. (2004), *Picturing Place: What you Get May be More Than What you See*, *Teaching History. Place*, br.116, 16-20

Caviglioli, O., Harris, I., Tindall, B. (2002), *Thinking Skills and Eye Q: Visual Tools for Raising Intelligence (Model Learning)*. Stafford: Network Educational Press

Chall, J. S. (2000), *The Academic Achievement Challenge: What really Works in the Classroom?* New York: The Guilford Press

Chall, J. S., Conard, S. S. (1991), *Should Textbooks Challenge Students. The Case for Easier or Harder Textbooks*. New York: Teachers College Press

Chapman, T. (1993), *Teaching Cronology Through Timelines*, *Teaching History*, br. 73, 25-29

Choppin, A. (1992), *Aspects of design, U: History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger

Clement, J. A. (1942), *Manual for Analyzing and Selecting Textbooks*. Champaign, Ill.: The Garrard Press

Clyde, W., Delohery, A. (2005), *Using Technology in Teaching*. New Haven: Yale University Press

Commission of the European Communities (2005), *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key competences and Lifelong Learning*, Brussels. Dostupno na: http://ec.europa.eu/languages/documents/recomendation-key-competence_en.pdf (20. listopada 2011.)

Conrad, R. M., Donaldson, J. A. (2004), *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction (Jossey-Bass Guides to Online Teaching and Learning)*, San Francisco: Jossey-Bass

Council of Europe (2001), *Recommendation on History Teaching in Twenty-First-Century Europe*. Dostupno na: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec\(2001\)15_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(2001)15_en.pdf) (20. listopada 2011.)

Cowley, S. (2006), *Getting the Buggers to Behave*. London, New York: Continuum

Crick, R. D. (2002), *Transforming Visions. Managing Values in Schools*. London: Middlesex University Press

Crismore, A. (1989), Rhetorical Form, Selection and Use of Textbooks, U: *Language, Authority and Criticism : Readings on the School Textbook*, De Castell, S., Luke, A., Luke, C. (ur.), London: The Falmer Press

Cunningham, D. L. (2009), An Empirical Framework for Understanding how Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students, *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709

Dalton- Carney, P. (1994), Reflecting on American History through Poetry, *Social Education*, 58(4), 238-239

Damiano, E. (1995) Textbooks and Inovations in School, U: *The European Dimension in Schoolbooks for Political Education and History. International conference held in Trent 1993.*, Bombardelli, O. (ur.), Trento: Università Degli Studi

Dawson, I. (2004), Time for Chronology? Ideas for Developing Chronological Understanding, *Teaching History. Dealing with Distance*, br. 117, 14-24

De Castell, S., Luke, A. (1989), Literacy Instruction : Technology and Technique, U: *Language, Authority and Criticism : Readings on the School Textbook*, De Castell, S. Luke, A., Luke, C (ur.), London: The Falmer Press

Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., Vicentini, M. (2007), Classroom Discussion and Individual Problem-Solving in the Teaching of History: Do Different Instructional Approaches Affect Interest in Different Ways?, *Learning and Instruction*, 17 (6), 635-657

Delors, J. (1996), *Learning: the Treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO

DenBeste, M. (2003), Power Point, Technology and the Web: More Then Just an Overhead Projector for the New Century? *The History Teacher*, 36(4), 491-504

Douglas, R. (2009), Cartoons and the Historian. *The Historian. The magazine of The Historical association*, br. 102, 12 -18

Dunn, R., Dunn, K. (1993), *Teaching Secondary Students Trough Their Individual Learning Styles: Practical approaches for Grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon

Duraisingh, L. D., Mansilla, V. B. (2007), Interdisciplinary Forays Within the History Classroom: How the Visual Arts Can Enhance (or Hinder) Historical Understanding, *Teaching History. Disciplined Minds*, br. 129, 22-30

Dweck, C. S. (1989), Motivacijski procesi kao determinante učenja, U: Psihologijska znanost i edukacija, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine

Egan, K. (1989), *The Shape of the Science Text: A Function of Stories*, U: *Language, Authority and Criticism: Readings on the school textbook*, De Castell, S. Luke, A. , Luke, C (ur.), London: The Falmer Press

Epstein, J. (2001), Reading: The Digital Future. *The New York Review of Books*, 48 (11), 46-48

Erokhina, M., Shevyrev, A. (2006), *Old Heritage and New Trends: School History Textbooks in Russia*, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books

Farrell, J. P., Heynman, S. P. (1989), *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*. Washington: Economic Development Institute of the World Bank

Fattering, E. (2005), *Austrian History Curricula and Textbooks: Intercultural Discontinuities*, U: *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Morgan, C., Bern: Peter Lang

Fering, L. R., MCDougal, J. F., Ohlman, H. (1989), *Will Textbooks be Replaced by New Information Technologies?* U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P., Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank

Filipović, N. S. (1981), *Didaktika*. Sarajevo: Svjetlost

Forsyth, I. (1996), *Teaching and Learning Materials and the Internet (Creating Success)*. London: Kogan Page

Foster, S., Crawford, K. (2006), *Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research*, U: *What Shall we Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Foster, S., Crawford, K. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing

Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska

Gangwer, T. P. (2009), *Visual Impact, Visual Teaching: Using Images to Strengthen Learning*. Drugo izdanje. Thousand Oaks, California: Corwin Press

Gertsch, C. A., Bader, B. (2000), *Lernen und lehren mit Internet*. Aarau: Sauerländer

Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa

Goldstein, I. (2001), *O udžbenicima povijesti u Hrvatskoj. Dijalog povjesničara - istoričara 3*, Zagreb: Zaklada Friedrich Naumann

Gopinathan, S. (1989), And Shall the Twain Meet? Public and Private Textbook Publishing in the Developing World, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P. and Heynman S. P., (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank

Grabowski, B. L. (1993), *Handbook of Individual Differences: Learning and Instruction*. London: Routledge

Grant, N. (1991), *Making the Most of Your Textbook*. London, New York: Longman

Gugić, I., Seršić S., Hrpka, S. Musser, E., Mirković, M., Bagarić, Z. (1997), *Priručnik metodike za nastavu računalstva i informatike*. Vinkovci: Pentium

Guidelines and Criteria for the Development Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and Other Educational Materials in International Education in Order to Promote an International Dimension in Education (1991-1995), Paris: UNESCO, 9-11. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf> (10. rujna 2011)

Gullberg, T. (2010), Facts, Functions and Narratives in History Teaching in Finland: Attitudes Towards History as Reflected in the Use of Textbooks, U: *Opening the Mind or Drawing Boundaries. History Text in Nordic Schools*, Helgason, B i Lässig, S. (ur.), Göttingen: V&R UniPress

Günther-Arndt, H. (2003), *Fachdidaktik: Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und 2*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor

Günther-Arndt, H. (2008), *Umriss einer Geschichtsmethodik*, U: *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen

Guthrie, J. T. (1983), Research: Learning Values from Textbooks, *Jurnal of Reading*, 26 (6), 574-576

Haenen, J., Tuithof, H. (2008), Cooperative Learning: the Place of Pupil Involvement in a History Textbook, *Teaching History. Assessing Differently*, br. 131, 30-34

Happonen, S. (2005), On Representation, Modality and Movement in Picture Books for Children , U: *Visual History. Images of Education*, Mietzner, U., Myeres, K., Peim, N. (ur.), New York: Peter Lang

Harrow, A. J. (1972), *A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay Company

Hawkey, K., Morgan, C. (2005), Teaching „The Romans“ in an English Primary School Context, U: *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Morgan, C. (ur.), Bern: Peter Lang

Haydn, T., Arthur J., Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London i New York: Routledge

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (2004), *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, Zagreb: HAZU

Helmedach, A. , Maier , R. (ur.) (2008), *Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Herzig, B., Meister, D. M., Moser, H., Niesyto, H. (2010), *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0..* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Brezincki, B. (2003), *Values Education Study: Literature Review. Values Education Study – Final Report*. Melburne: Curriculum Corporation, 170. Dostupno na: http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/ves/ves_report.pdf (10. rujna 2011)

Horsley, M. (2001), Emerging Institutions and Pressing Paradoxes, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA

Horsley, M., Lambert, D. (2001), *The Secret Garden of Classroom and Textbooks*, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA

Howland, J. L. , Jonassen, D. H., Marra, R. M (2011), *Meaningful Learning with Technology*. 4. Izdanje. Boston: Ally and Bacon

Hrvatska opća enciklopedija (2003), Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, sv.5

Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002-2004), Zagreb: Novi liber

Hummel, C. (1989), *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education

Huyette, F. (1995), The Eyes Have it, U: *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts* 17 (1), Becher, U.A.J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 98-101

Itković, Z. (1997), *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug

Jacobmeyer, W. (1990), *International Textbook Research*. Göteborg: Göteborgs Universitet

Jelavić, F. (1998), *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Jensen, E. (2003), *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa

Johnsen, E. B. (1993), *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press

Johnsen, E. B. (1995), *Fiction and Faction in Textbooks U: Text and Quality: Studies of Educational Text*, Nielsen- Skyum, P. (ur.), Oslo: Skandinavian University Press

Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S., Skyum-Nielsen, P. (1997), *The Texts of Knowledge. In Pursuit of the Good Textbook*. Oslo: Scandinavian University Press

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999), *Learning Together and Alone*. 5 izdanje. Boston: Allyn & Bacon

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999), *Methods of Cooperative Learning: What Can we Prove Works?* Edina, MN: Cooperative Learning Institute

Jolliffe, W. (2007), *Cooperativ Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. London: Paul Chapman Publishing

Jonassen, D. H. (2004), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology. A Project of the Association for Educational Communications and Tehnology*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates

Jonassen, D. H., Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2011), *Models of Teaching*. Osmo izdanje. Boston: Pearson

Jurić, V. (2004), *Može li udžbenik podržati otvorenost nastave, U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Jurić-Scoti, R. (2004), *Praktična pomagala za vrednovanje udžbenika stranog jezika, U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Kagan, S. (1994), *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publications

Kallen, D. (1998), *Secondary Education in Europe: Problems and Prospects*. Strasbourg: Council of Europe

Karge, H. (2003), *Report. Regional Workshop on "Developing New History Textbooks" Belgrade, Serbia, 4.-5. November 2003. i National Seminar on "Textbooks and Teaching Materials: the Development and Use in the Classroom" Belgrade, Serbia, 6.-7. November 2003.*. Florence, Italy: European University Institute

Kessel, J. (2007), *Geschichte im Archiv, U: Geschichts- Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Günther- Arndt, H. (ur.), Berlin: Cornelsen

Key Competences for Lifelong Learning -A European Reference Framework (2007), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 3. Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (20. listopada 2011.)

Khodnev, S.A. (2006), *Methods of History Teaching in the Upper Level of Gymnasium and at the University. U: Geschichtsunterricht International - Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History - Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde - Bilan et visions*, Erdmann, E., Maier, R., Popp, S. (ur.), Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung

Kiper, H., Mischke, W. (2006), *Einführung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim u.a.: Beltz

Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S., Schmit, S. (2010), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer

Klafki, W. (1994), *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju, U: Didaktičke teorije*, Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.), Zagreb: Educa. Prevela Maja Häusler.

Klafki, W. (1994), *Zum Verhältnis Von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik- Fünf Thesen. U: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*, Meyer, M. A., Plöger, W. (ur.), Weinheim i Basel: Beltz

Klenke, D. (1999), *Musik, U: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H. J., Schneider, G. (ur.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau

Kleppe, M. (2010), *Photographs in Dutch History Textbooks: Quantity, Type and Educational Use, U: Das Bild im Schulbuch*, Heinze, C. i Matthes, E. (ur.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kolb, A. Y. i Kolb, D. A. (2006), *Learning Styles and Learning Spaces: A Review of the Multidisciplinary Application of Experiential Learning Theory in Higher Education, U: Learning and Learning Styles*, Sims, R. R., Sims, S. J. (ur.), New York: Nova Science

Kolb, D. A. (1983), *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall

Kornfeld, J. (1994), Using Fiction to Teach History: Multicultural and Global Perspectives of World War II, *Social Education*, 58 (5), 281-286

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S, Masia, B. B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives, Book 2: Affective Domain*. New York: Longman

Kujundžić, N., Biondić, I. (prir.) (1985), *Metodike u teoriji i praksi odgoja*. Zagreb: Školske novine

Kujundžić, N. (1993), Osnovni didaktički pojmovi, U: *Osnove didaktike*, Bežen, A., Jalavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V., Zagreb: Školske novine

Kyriacou, C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća: metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa

Kyriacou, K. (1997), *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice*. 2.izdanje. London: Nelson Thornes

Lachmann, R. (1993), Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, U: *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Lambert, D., Horsley, M., Nettle, K., Pingel, F. (2001), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*. Sydney: TREAT/APA

Läänemets, U. (1991), How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning, U: *Problems of Textbook Effectivity*, Elango, A. (ur.), Tartu: Tartu Ülikool

Lässig, S. (2009), Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s), *Jornual of Educational Media, Memory and Society*, 1(1), 1-17

Lavrnja, I. (1998), *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet. Odsjek za pedagogiju

Leclercq, J. M., Laderrière, P. (2000), *Strategies for Educational Reform: from Concept to Realisation*. Strasbourg: Council of Europe

Loewen, J. W. (2007), *Lies my Teacher Told me. Everything your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone

Lowen, J.W. (2009), *Teaching What Really Happend: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History*. New York: Teachers College Press

Lyons, J. F. (2007), Integrating the Family and the Community into the History Classroom: An Oral History Project In Joliet, Illinois, *The History Teacher*, 40 (4), 481-491

Magnússon, P. (2010), The Teacher, the History Text and Values, U: *Opening the Mind of Drawing Boundaries. History Texts in Nordic Schools*, Helgason, B., Lässig, S., (ur.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Maier P., Warren A. (2000), *Integrating Technology in Learning and Teaching: A Practical Guide for Educators*. London: Kogan Page

Malić, J. (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga

Malić, J. (1987), Međuzavisnost nastave i koncepcije udžbenika, U: *Nastava u suvremenoj školi: zbornik radova u povodu 75. godišnjice života prof. dr. Pere Šimleše*, Pivac, J. (ur.), Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta i Školske novine

Marcus, A. S, Metzger, S. A., Paxton, R. J., Stoddard, J. D. (2010), *Teaching History with Film*. London: Routledge

Marinković, J. (1983), *Metodika nastave filozogije*. Zagreb: Školska knjiga

Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2001), *Classroom Instruction that Works. Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Danvers, MA: McRel

Mastin, S. J. (2002), „Now Listen the Source A“ Music and History, *Teaching History. Performing History*, br. 108, 49-54

Matas, M. (1998), *Metodika nastave geografije*. Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo

Matijević, M. (2004), Udžbenik u novom medijskom okruženju, U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Matijević, M. (2005), Mediji u odgoju i obrazovanju, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga

Matijević, M. (2005), Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu, U: *Didaktika*, Bognar, L., Matijević, M., Zagreb: Školska knjiga

Matijević, M., Radovanović, D. (2011), *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine

Mayer, U. (1999), Das Diagram- am Beispiel von Wahlergebnissen der Weimarer Republik, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J. Schneider, G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Merry, M.S. (2005), Indoctrination, Moral Instruction, and Nonnational Beliefs: A Place for Autonomy? *Educational Theory*, 55 (4), 399-420

Metzger, S. A. (2006), *Evaluating Educational Potential of Hollywood History Movies*, U: *Celluloid blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A. S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing

Meyer, H. (1988), *Unterrichts-Methoden I. Theorieband*. Berlin: Cornelson

Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa

Michigan State Board of Education (1989), *Michigan Social Studies. Textbook study. A Review and Evaluation of Selected Secondary Level United States History and Global/Modern World Studies Textbook*

Mijatović, A. (2004), Treća generacija udžbenika (od Gutenberga do udžbenika s multimedijским sklopovima za realnu i virtualnu školu), U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Mikk, J. (2000), *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Miles, M. (1996), *Seeing and Believing: Religion and Values in the Movies*. Boston: Beacon Press

Mills, S. C. (2005), *Using the Internet for Active Teaching and Learning*. New Jersey: Prentice Hall

Minikin, G. (1999), Pride and Delight: Motivating Pupils Through Poetic Writing About the First World War, *Teaching History. Learning to Think*, br. 95, 32-37

Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (2009), *Nacionalni program za mlade 2009-2013*. Dostupno na: <http://www.mobms.hr/media/19524/nacionalni%20program%20za%20mlade.pdf> (29. listopada 2011.)

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*. Dostupno na: http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (29.listopada 2011.)

Miočević-Rendić, I. (1989), *Didaktičke inovacije u nastavi povijesti*. Zagreb: Školska knjiga

Montagnes, J. (2001), *Textbooks and Learning Materials 1990.-99.. Thematic studies*. Paris: UNESCO

Morris, D. (1994), *Getting the Most From Your Yextbook*. New York: American Marketing Association

Morris, S. (2010), *American History Revised: 200 Startling Facts That Never Made It into the Textbook*. New York: Brodway Books

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

Najbar-Agičić, M. (2001), *Promjene u prikazu Drugoga svjetskog rata u hrvatskim udžbenicima povijesti u posljednjih četvrt stoljeća, Dijalog povjesničara - istoričara 4*. Zagreb: Zaklada Friedrich Nauman

Nakou I. (2001), Children's Historical Thinking within a Museum Environment: An Overall Picture of Longitudinal Study, U: *International Yearbook of History Education. Raising Standard's in History Education*, Vol.3., Dickinson, A., Gordon,P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge

Narodne novine (2003), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 63. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0749.htm> (6.rujna 2011)

Narodne novine (2007), *Udžbenički standard*. Zagreb: Narodne novine br. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6.rujna 2011)

Narodne novine (2008), *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine, br.87., čl.4. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361> (29. listopada 2011)

Narodne novine (2003), *Zakon o srednjem školstvu*. Zagreb: Narodne novine, br. 69, čl. 1. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2003/0820.htm> (9. rujna 2011)

Narodne novine (2006) *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Narodne novine, br. 36, čl. 7. Dostupno na: <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/18315/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2006/0906.htm> (5. rujna 2011)

Narodne novine (2010), *Ustav Republike Hrvatske*. Zagreb: Narodne novine, br. 85, čl. 3

Nastavni program za gimnazije (1994), Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske

Nelson, K. J. (2008), *Teaching in the Digital Age: Using the Internet to Increase Student Engagement and Understanding*. Thousand Oaks, California: Corwin Press

Nettle, K. (2001), International Aspects of Expenditure on Schoolbooks, U: *The Future of Textbooks. International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sidney: TREAT/APA

Neumann, H. P. (1989), Publishing for Schools in France, the Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and United States, U: *Textbooks in the Developing World: 189. Economic and Educational Choices*, Farrell, J.P. and Heynman S.P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank

Nicholls, J. (2003), Methods in school Textbook Research. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 3(2), 1-17 prema Foster, S. (2002), *Stuart Foster: listed in Methodological Issues and Approaches in Textbook Research and Analysis, unpublished instructional document (neobjavljeni dokument)*, Institute of Education, University of London. Dostupno na: <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal6/nichollsrev.pdf> (20. listopada 2011.)

Pandel, H. J. (1999), Comics. Gezeichnete Narrativität und gedeutete Geschichte, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J. Schneider, G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Pastuović, N. (1997), *Osnove psihologije odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Znamen

Patton, W. E. (1980), Updating the Outdated Textbooks, U: *Improving the Use of Social Studies Textbooks*, Patton, W. E. (ur.), Washington: National Council for the Social Studies

Peko, A., Pintarić, A. (1999), *Uvod u didaktiku hrvatskog jezika*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Pedagoški fakultet

Peterßen, Wilhelm H. (1998). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen - Modelle - Stufen - Dimensionen*. München: Oldenbourg

Pfeifer, P., Hausler, K., Bernd, L. (2002), *Konkrete Fachdidaktik Chemie*. Berlin: Oldenbourg Schulbuchverlag

Pingel, F. (1999), *UNESCO Guidebook on textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung

Pingel, F. (2000), *Vodič za istraživanje i reviziju udžbenika*, Zagreb: Profil

Pingel, F. (2000), *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*. Strasbourg: Council of Europe

Pingel, F. (2001), New Structures for a Medium in the State of Change, U: *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*, Horsley, M. (ur.), Sydney: TREAT/APA

Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research

Pintarić, A. (2004), Kakav udžbenik žele studenti, U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Plan ravoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (2005) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: Zagreb. Dostupno na : http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (9. rujna 2011)

Pleitner, B. (2007), Geschichte im Museum, U: *Geschichts- Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Günther- Arndt, H. (ur.), Berlin: Cornelsen

Pletenac, V. (1993), Nastavna sredstva i pomagala, U: *Osnove didaktike*, Bežen, A., Jalavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V., Zagreb: Školske novine

Poljak, V. (1980), *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga

Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga

Poyntz, S (2006), „The Way of the Future“ – Probing the Aviator for Historical Understanding, U: *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Marcus, A. S. (ur.), Charlotte: Information Age Publishing

Pranjić, M. (1997), *Metodika vjeronaučne nastave*. Zagreb: Salesiana – Katehetski salezijanski centar

Pranjić, M. (1999), *Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio

Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga

Pranjić, M. (2012), *Nastavna metodika – teorijske osnove*, U: *Kroatologija (u tisku)*

Pranjić, M. (2012), *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji (u tisku)

Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*, U: *Kurikulum*, Previšić, V., (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 15-37

Pritchard, A. (2007), *Effective Teaching with Internet Technologies: Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing

Pritchard, A. (2009), *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Style in the Classroom*. Drugo izdanje. London, New York: Routledge

Pučko-Razdevšek, C. (2005), *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?*, *Napredak*, 146 (1), 75-90

Purves, A. C. (1993), *Introduction*, U: *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*, Johnsen, E. B., Oslo: Scandinavian University Press

Raufuß, D. (2008), *Einführung in die Theorie des Unterrichts in konstruktiver Sicht*. Würzburg: Ergon-Verlagen

Rawling E. M., Daugherty, R. A. (ur.) (1999), *Geography into the Twenty-first Century*. Chichester: Wiley

Read, A. (1989), *The Design of Textbooks Projects*, U: *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*, Farrell, J. P., Heynman S. P. (ur.), Washington: Economic Development Institute of the World Bank

Reich, H. H., Holzbrecher, A., Roth, H. J. (ur.) (2000), *Fachdidaktik Interkulturel. Ein Handbuch*. Opladen: Laske

Reid, G. (2005), *Learning Styles and Inclusion*. London: Sage

Reints, A. J. C. (2002), A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials U: *New Educational Media and Textbooks. The 2nd IARTEM Volume*, Selander, S., Tholey, M., Lorentzen, S., Stockholm: Stockholm Institute of Education Press

Relja, J. (2005), Obrazovanje učitelja u okviru Nacionalnog kurikulumu i Europskih integracijskih poslova, *Napredak*, 146 (4), 431-439

Repoussi, M., Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trend's in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 156. Dostupno na: http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf (2. rujna 2011)

Richaudeau, F. (1980), *The design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower

Riding, R., Rayner, S. (1998), *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers

Riley, M. (2001), „*History Teaching in Secondary Schools: Teacher Trainig and History Textbooks*“. *Joint Programme of co-operation between the European Commission and the Council of Europe to strengthen democratic stability in North Caucasus*. Dombay, Karachaevo-Cherkesskaya Republic, Russian Federation, 23.-24. travnja 2001.. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/RussianFederation/Dombay2001_en.pdf (3. rujna 2011)

Rosandić, D. (1986), *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga

Rosandić, D. (2004), Vrste udžbenika i metodički sustavi, U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Rosandić, D. (2005), *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga

Rowntree, D. (1994), *Teaching with Audio in Open and Distance Learning (Open & Distance Learning)*. Abingdon, UK: Taylor & Francis

Sander, M. W. (1980), How to Read Pictures, U: *Improving the Use of Social Studies Textbooks*, Patton, W.E. (ur.), Washington: Nacional Council for the Social Studies

Sauer, M. (1999), Die Zeitleiste, U: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Pandel, H.-J., Schneider, G. (ur.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Schallihorn, E., (2004), *Fachdidaktik: Erdkunde-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor

Schissler, H. (2001), *Beyond National Narratives. The Role of History Textbooks*, U: *Teaching the History of Southeastern Europe*, Koulouri, C. (ur.), Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe

Schnack, K. (1995), Educational Texts in the Light of General Didactics, U: *Text and Quality. Studie of Educational Texts*, Skyum-Nelsen, P. (ur.), Oslo: Scandinavian University Press

Seguin, R. (1989), *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. Paris: UNESCO

Selander, S. (1990), Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 143-149

Sewall, G.T. (2000), *History Textbooks at the New Century: A Report of the American Textbook Council*. New York: American Textbook Council

Sikorova, Z. (2002), Evaluating Textbooks as Teacher's Activity, U: *Learning and Educational Media. The Thirth IARTEM (The International Association for Research on Textbooks and Educational Media)*, Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H., Horsley, M. (ur.), Tartu: Tartu University Press

Slater, J. (1996), Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational Research Workshop of History and Social Studies, U: *International Yearbook of History Education. Raising standard's in History Education*, Vol.1., Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., Slater, J. (ur.), London: Routledge

Slavin, R. E. (1983), *Cooperative Learning*. New York: Longman

Slavin, R. E. (1995), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Drugo izdanje. New Jersey: Prentice Hall

Slavin, R. E. (1997), *Educational Psychology. Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

Snow, R. E. (1989), Individualne razlike i izrada programa obrazovanja, U: *Psihologijska znanost i edukacija*, Šoljan, N. N., Kovačević, M. (ur.), Zagreb: Školske novine

Sonbuchner, G. M. (2008), *The Learning Styles. Handbook for Teachers and Tutors*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse

Spajić-Vrkaš, V. (2002), *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj. Izvješće*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo

Stevanović, M. (2003), *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda

Stradling, R. (2003), *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe

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

Strobel, T., Meier, R. (ur.) (2007), *Südosteuropa im europäischen Geschichtsschulbuch / South Eastern Europe in European History Textbooks*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung

Sweerts, E., Cavanagh M. C. (2004), Plotting Maps and Mapping Minds; What Can Maps Tell us about the People who Made Them?, *Teaching History. Place*, br. 116, 21-26

Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa

Tholey, M. (1994), *A Quality of textbooks: A Basic for Education with European Dimension*. National Information Centre for Learning Materials: S.& Beil

Thornton, S. J. (2006), What is History in US History Textbooks, U: *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, Nicholls, J. (ur.), Providence: Symposium books

Turner, J. (1996), *Dictionary of Art*. New York: Grove, sv.5

Tyson-Bernstein, H. Textbook Development in the United States: How Good Ideas Become Bad Textbooks, U: *Textbooks in Developing World*, Farrell, J., Heyneman, S. P. (ur.), Washington: The World Bank

UNESCO (1999) *Disarming History. International Conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History Textbooks of South-East Europe*. Visby, Gotland (Švedska) 23.-25. rujna 1999. Stockholm: Nykopia Tryck

UNESCO (2002), *Learning to Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development Core values and the Valuing Process for Developing Innovative Practices for Values Education toward International Understanding and a Culture of Peace*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Dostupno na: <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/LearningToBe/LearningToBe.pdf> (20.listopada 2011.)

UNESCO (2005), *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf> (20.10.2011.)

Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001), *Odgov i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija razvitka Republike Hrvatske - Hrvatska u 21. stoljeću*,

Zagreb. Dostupno na: http://hidra.srce.hr/arhiva/18/5093/strategija_bijeli.pdf (29.listopada 2011.)

Van Leeuwen, T., Kress, G. (1995), Critical Layout Analysis, *Internationale Schulbuchforschung*, 17 (1), Becher, U. A. J. (ur.), Frankfurt/Main: Diesterweg, 25-43

Veccia, S. H. (2004), *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association

Veugelers, W. (2000), Different Ways of Teaching Values, *Educational Review*, 52 (1), 37-46

Vican, D. (2004), Odgojna strana udžbenika, U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Vinterek, M. (2010), Different Kinds of Teaching Resources- Different Kinds of Learning? Teacher's Ends and Means, U: *Opening the Mind of Drawing Boundaries. History Texts in Nordic Schools*, Helgason, B., Lässig, S., (ur.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Visinko, K. (2004), Udžbenik i cjelokupna jezična djelatnost, U: *Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi*, Halačev, S. (ur.), Zagreb: Školska knjiga

Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović, Štetić, V., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN

Volkman, H. (1997), Textbook Analysis. Theories and Challenges, U: *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*, Hecht, A., Pletsch, A. (ur.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung

Vrbetić, M. (1968), *Nastava povijesti u teoriji i praksi*. Zagreb: Školska knjiga

Watson, R. (1990), *Film and Television in Education: An Aesthetic Approach to the Moving Image*. London: Falmer Press

Weinbrenner, P. (1992), Methodologies of Textbook Analysis Used to Date, U: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Bourdillon, H. (ur.), Amsterdam: Swets & Zeitlinger

Westbury, I. (1990), Textbooks, Textbooks Publishers and Quality of Schooling, U: *Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I)*, Elliott, D.L., Woodward, A., Chicago: University of Chicago Press

Wiegand, P. (2006), *Learning and Teaching with Maps*. London, New York: Routledge

Williams, Y.R. (2009), *Teching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin press

Woods, A., Lambert, D. (1999), *What we Know about Textbooks: A Research Bibliography*. London: The British Library

Woodward, A., Elliott, D. L. (1990), Textbook Use and Teacher Professionalism, U: *Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I)*, Elliott, D. L., Woodward, A., Chicago: University of Chicago Press

Woodward, A. (1993), Introduction, U: *Learning from Textbook: Theory and Practice*, Binkley, M., Britton, B. K., Woodward, A. (ur.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Wright, R. (2005), Towards Better World Maps in Textbooks, *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, 27 (3), Maier, R. (ur.), Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 355- 358

Životopis

Rona Bušljeta rođena je 1980. u Slavonskom Brodu gdje završava osnovnu školu i gimnaziju. Diplomirala profesora povijesti na Hrvatskim studijima stječe 2003. Iste godine zaposlila se kao profesor povijesti u III. gimnaziji u Zagrebu gdje tijekom svoga četverogodišnjeg rada 2004. polaže stručni ispit, mentor je studentima za hospitacije te pripravniku za stručni ispit. 2006. godine upisuje poslijediplomski studij povijest na Hrvatskim studijima, a od 2007. zaposlena je na Hrvatskim studijima kao znanstveni novak u suradničkom zvanju asistenta te je pri tome angažirana na projektu voditelja prof. dr. sc. Marka Pranjića "Interkulturalna ishodišta pedagoške misli i odgojnog djelovanja u Hrvata". Asistirala je u izvođenju više kolegija kao i aktivno sudjelovala u sastavljanju syllabusa za Praktične vježbe I i Praktične vježbe II koje se održavaju kao obvezatni kolegij Odjela za edukacijske znanosti i izobrazbu nastavnika na Hrvatskim studijima.

2009. boravi 3 mjeseca u Freiburgu, Njemačka. U tom periodu pohađala je tečaj njemačkog jezika pri instituciji pod nazivom Sprachenkolleg für Ausländische Studierende te imala priliku prisustvovati na kolegijima dr. sc. Christiana Heuera *Historisches Lernen im Unterricht – Praxis des Geschichtsunterrichts* i "Offener Unterricht" und *historisches Lernen i Geschichte und Film* na Pädagogische Hochschule Freiburg.

Iste godine upisuje dodatne kolegije na Poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu te je dobila stipendiju Georg Eckert Instituta za istražvanje udžbenika u Braunschweigu, Njemačka koju je iskoristila u svibnju 2010. kada je mjesec dana boravila na spomenutom Institutu. Sudjelovala je i izlagala na domaćim i stranim skupovima te objavila radove u časopisu *Metodički ogledi, Kroataologija* te zborniku češkog Fakulteta pedagogije *Sbornik Praci Pedagogické Fakulty Masarykovy Univerzity*.