

Didaktičko-metodička koncepcija hrvatskih gimnazijskih povijesnih udžbenika od 2003. do 2008. godine

UDK: 93:371.671(497.5)“2003/2008“
373.542+373.545

Izvorni znanstveni članak
Primljeno: 27. 11. 2012.



Dr. sc. Rona Bušljeta¹

Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu
rona.busljeta@gmail.com

Sažetak

Krenuvši od postavke kako je jedan od bitnih faktora uspješnog institucionaliziranog procesa poučavanja i učenja pažljivo i pravilno didaktičko-metodički pripremljen i uređen udžbenik, te činjenice da se o transformacijskoj ulozi udžbenika povijesti, odnosno o njegovoj didaktičko-metodičkoj koncepciji, vrlo malo pisalo i raspravljalo u znanstvenom ili stručnom kontekstu, ovim se radom željelo postaviti temelje proučavanju i analiziranju iste.

¹ Rona Bušljeta je viša asistentica, znanstvena novakinja na projektu *Interkulturalna ishodišta pedagoške misli i odgojnog djelovanja u Hrvata*. Diplomirala je povijest i radila kao profesorica povijesti na III. gimnaziji u Zagrebu, ujedno i mentorica studentima. Znanstveno i stručno se usavršavala na Georg Eckert institutu za međunarodno istraživanje udžbenika u Njemačkoj. Od ove je godine članica Međunarodnog savjetodavnog odbora za konferenciju o obrazovanju i novim tehnologijama učenja (EDULEARN). Sudjelovala je na više znanstvenih skupova u Hrvatskoj i inozemstvu te je objavila članke u domaćim i međunarodnim časopisima. Znanstveni interesi su joj u području didaktike i metodike te istraživanja svih aspekata udžbenika.

U skladu s rečenim cilj ovoga rada je na temelju postavljenih didaktičko-metodičkih kriterija analizirati prethodno određeni instrumentarij udžbeničkih jedinica te uz pomoć spomenutog detektirati kakvu didaktičko-metodičku koncepciju imaju odnosno na kakav proces poučavanja i učenja upućuju udžbenici povijesti te ostvaruju li poželjne ciljeve odgoja i obrazovanja.

U tu svrhu provedena je kvantitativna i kvalitativna analiza sadržaja 19 udžbenika povijesti odobrenih u razdoblju od 2003. do 2008. godine. Ista je ukazala na velike neujednačenosti među udžbenicima povijesti s obzirom na postavljene kriterije poželjne didaktičko-metodičke koncepcije kao i, s druge strane, veliku usuglašenost s obzirom na podržavanje nastave koja je usmjerena na prijenos i usvajanje sadržaja. Provedeno istraživanje potvrdilo je i kako se kod nas jako malo ili gotovo nikako nije bavilo didaktičko-metodičkim pitanjima udžbenika, istaknulo je nužnost preciziranja poželjnih kriterija uređenja udžbenika te je upozorilo na potrebu revidiranja postojećih zahtjeva didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika propisanih *Udžbeničkim standardom*.

Ključne riječi: didaktičko-metodička koncepcija, didaktičko-metodički instrumentarij i kriteriji udžbeničke jedinice, udžbenici povijesti

Uvod

Za udžbenike povijesti može se kazati da su često na meti rasprava, razilaženja i kritika, kako u znanstvenim krugovima, tako i u široj javnosti. Razlog tome je, najčešće, njihov sadržaj kojim, u pravilu, prezentiraju određena znanja, stavove i vrijednosti mladima (ne samo prema vlastitoj državi i društvu, već i prema svijetu u kojem žive) koje mladi ponekad nose i kroz cijeli život.

Neupitna je važnost i utjecaj sadržaja koji prezentiraju udžbenici općenito, pa tako i udžbenici povijesti. Ipak, uzme li se u obzir činjenica da je udžbenik i dalje osnovno sredstvo u institucionaliziranom procesu odgoja i obrazovanja, odnosno da predstavlja pomoć pri strukturiranju i organiziranju poučavanja i vodič procesa učenja (Seguin, 1989.; Malić, 1986.), onda se isti ne bi smio promatrati isključivo kao sredstvo transmisije propisanih nastavnih sadržaja već bi se primarno trebalo uzeti u obzir njegovu transformacijsku (Schnack, 1995.; Malić, 1986.) odnosno didaktičko-metodičku ulogu koja se temelji na koncipiranju i uređenju svih elemenata udžbenika u skladu sa znanstvenim dostignućima vezanim za procese poučavanja i učenja u svrhu ispunjavanja željenih ciljeva odgoja i obrazovanja.

S obzirom na iskazanu činjenicu da se analize udžbenika povijesti uglavnom svode na procjenjivanje njegove sadržajne strane, dok se ona didaktičko-metodička gotovo u potpunosti zanemaruje, u ovom radu postaviti će se temelji za analizu potonje.

Didaktičko-metodička koncepcija udžbenika mogla bi se definirati kao univerzalan način njegova strukturiranja i organiziranja na temelju poželjnog didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija. Pri tome didaktičko-metodički instrumentarij udžbenika predstavlja nužne elemente udžbenika koji trebaju biti uređeni prema utvrđenim didaktičko-metodičkim kriterijima. Svrha je spomenutih kriterija povezivanje didaktičko-metodičkog „teoretskog idealizma“ s procesima poučavanja i učenja u praksi ili preciznije rečeno, uređenje spomenutog instrumentarija na način da vodi ostvarenju poželjnih ciljeva odgoja i obrazovanja.

U nas je ideja o standardizaciji udžbenika zaživjela 2003. godine stupanjem na snagu prvog *Udžbeničkog standarda* čija je, ne uvelike, izmijenjena verzija donesena 2007. godine. Njime su utvrđeni znanstveni, psihološki, etički, jezični, likovno-grafički, tehnički te didaktičko-metodički standardi i zahtjevi koje moraju zadovoljavati svi udžbenici bez obzira na razinu i vrstu obrazovanja.

Budući da se u ovome istraživanju polazi od stajališta da didaktičko-metodička koncepcija udžbenika utječe na logiku, organiziranje i strukturiranje procesa poučavanja kao i na način učenikove recepcije, razumijevanja, memoriranja, komunikacije, motivacije i samoučenja (Läänemets, 1991.; Lässig, 2009.; Thornton, 2006.), pretpostavka je da će se na temelju preciziranog didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija udžbeničke jedinice kao osnove tematske jedinice udžbenika moći iščitati način strukturiranja i organiziranja procesa poučavanja i učenja povijesti kao i ostvaruju li udžbenici povijesti opće ciljeve odgoja i obrazovanja.

Određivanje problema i cilja istraživanja

Vrlo je teško precizno i u potpunosti odrediti što točno predstavlja i kako bi trebala izgledati suvremena didaktičko-metodička koncepcija udžbenika posebice zato jer još nisu utvrđene „pouzdate metode i instrumenti za mjerenje i procjenu udžbenika“ (Weinbrenner, 1992., 22). Ipak na temelju klasifikacije načina istraživanja udžbenika koju su dali Egil Borre Johnsen i Peter Weinbrenner istraživanje didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika može se u određenim segmentima poistovjetiti s Johnsenovim načinom istraživanja udžbenika koje ima za cilj procijeniti moć, pristupačnost i efektivnost udžbenika imajući u vidu nastavnike i učenike (Johnsen, 1993., 28), kao i svrstati u onu vrstu Weinbrennerovih istraživanja koja su usmjerena na udžbenik kao proizvod, a kojim se polazi od analiziranja udžbenika imajući u vidu da isti predstavlja nastavno sredstvo (Weinbrenner, 1992., 23).

Kao polazište istraživanju didaktičko-metodičke koncepcije hrvatskih gimnazijskih udžbenika povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine uzeta su dva, u tom razdoblju odobrena, *Udžbenička standarda* kojima su, kako je već isticano, propisani poželjni i nužni didaktičko-metodički zahtjevi koje bi morali zadovoljavati svi udžbenici, pa tako i udžbenici povijesti. Pri tome se krenulo od pretpostavke kako bi gimnazijski udžbenici povijesti s obzirom na propisane univerzalne didaktičko-metodičke standarde i zahtjeve trebali imati približno ujednačeno uređenje udžbeničkih jedinica kao osnovnih tematskih dijelova udžbenika.

Definiranjem, a potom i detektiranjem poželjnog instrumentarija udžbeničke jedinice i didaktičko-metodičkih kriterija iste, moći će se:

1. ocijeniti didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika povijesti, odnosno način strukturiranja i organiziranja procesa poučavanja i učenja,
2. ustanoviti postoje li sličnosti i/ili razlike s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju među udžbenicima povijesti,
3. uvidjeti postoji li potreba za izmjenama *Udžbeničkog standarda* s obzirom na dio kojim su propisani didaktičko-metodički standardi i zahtjevi,
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 učenje².

Postupak istraživanja

Kako bi se odredila didaktičko-metodička koncepcija udžbenika povijesti analizirati će se didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničke jedinice koji je usta-

² Nužno je istaknuti kako izdvojeni ciljevi odgoja i obrazovanja nisu ništa novo jer se mogu pronaći kako u našoj zakonskoj regulativi tako i u brojnim planovima, programima i projektima koji se odnose na unapređenje procesa odgoja i obrazovanja poput primjerice Nastavni program za gimnazije (Glasilo Ministarstva kulture i prosvjete RH, 1994.), *Program za cjeloživotno učenje (Lifelong Learning Programme), Odgoj i obrazovanje – Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija razvitka Republike Hrvatske – Hrvatska u 21. stoljeću* (Ured za strategiju razvitka RH, 2001.), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.* (MZOS, 2005.), *Deklaracija o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (HAZU, 2004.)*.

novljen uz pomoć znanstvene literature i didaktičko-metodičkih zahtjeva propisanih *Udžbeničkim standardima* iz 2003. i 2007., pri tome će se koristiti postupak rada na dokumentaciji te kvalitativna i kvantitativna metoda analize sadržaja kao i metoda deskripcije te komparativna metoda.

Kao jedinice analize kategorije didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbeničke jedinice na osnovi *Udžbeničkih standarda* i znanstvene literature određeni su:

1. didaktičko-metodički koraci udžbeničke jedinice (Udžbenički standard, NN 63/2003.; Udžbenički standard, NN 7/2007.),
2. nastavne metode i oblici (Clement, 1942.),
3. slikovni izvori znanja (Udžbenički standard, NN 63/2003.; Udžbenički standard, NN 7/2007.; Huyette, 1995.; Mikk, 2000.; Seguin, 1989.),
4. pisani izvori znanja (Seguin, 1989.),
5. dodatne napomene (Seguin, 1989.; Mikk, 2000.; Morris, 1994.) te
6. pitanja i zadaci (Udžbenički standard, NN 63/2003.; Haydn i sur., 2001.)

Treba naglasiti kako će iz kvantitativne analize biti izuzeti „osnovni psihološko-didaktički elementi“ propisani *Udžbeničkim standardima* iz 2003. i 2007. kao i nastavne metode i oblike, jer su isti rijetko u direktnoj formi istaknuti u udžbeniku.

U jedinici analize koja se odnosi na „didaktičko-metodičke korake udžbeničke jedinice“ radi lakše detekcije spomenutog kriterija promatrat će se slijedi li udžbenik tri osnovna koraka istovjetna klasičnoj trodijelnoj shemi tijekom nastave (Mikk, 2000., 180; Baustein, 2004., 238). Preciznije rečeno, utvrdit će se započinju li udžbeničke jedinice uvodom na koji se nastavlja obrada novog sadržaja te završavaju li ponavljanjem, odnosno evaluacijom.

Metodička uloga „uvoda udžbeničke jedinice“ je motiviranje, postavljanje željenih ciljeva učenja, isticanje najvažnijih koncepata kao i utvrđivanje ili evociranje prijašnjih znanja (Mikk, 2000.). Uvod u udžbeniku može, ovisno o ciljevima, sadržaju i razini obrazovanja, biti prezentiran u obliku teksta, pitanja i/ili slike. U zakonima i propisima ili u znanstvenoj literaturi vezanoj za udžbenike ne pronalazi se/ ne postoji naputak o tome kako bi trebao izgledati uvod u udžbeničke jedinice. Ipak s obzirom da su istraživanja pokazala kako učenici, a i nastavnici žele udžbenik opremljen različitim slikovnim prikazima (Crismore, 1989., 137) te da pitanja potiču motivaciju i aktivnu ulogu učenika (Pranjić, 1999.; Vrbetić, 1968.), poći će se od toga da je didaktičko-metodički najprihvatljiviji onaj udžbenik koji čini kombinaciju slike, pitanja i teksta.

Kod obrade, kao središnjeg dijela udžbeničke jedinice, posebna pažnja će se posvetiti utvrđivanju jesu li posebnom bojom, podebljanim slovima ili podvlačenjem naglašeni nepoznati, odnosno novi, pojmovi (Udžbenički standard, NN 7/2007.; Ric-

haudeau, 1980., 38) te posebna objašnjenja ili komentari (Choppin, 1992., 89) čime se učenicima ističe bitno i važno u tekstu udžbenika te olakšava uočavanje najbitnijeg, dok će se kod ponavljanja, odnosno evaluacije, promatrati način formuliranja te ispunjava li svoju primarnu svrhu utvrđivanja u kojoj mjeri i koja su poželjna znanja, vještina i vrijednosti učenici stekli.

„Nastavne metode i oblici“, kao jedinice analize, detektirat će se na temelju rezultata kvantitativne analize udžbeničkog instrumentarija (pitanja i zadataka, dodatnih napomena te pisanih i slikovnih izvora znanja) kako bi se na koncu moglo precizirati koje su metode i oblici u najvećoj mjeri podržani u udžbeniku. Radi lakše analize udžbenika razlikovat će se govorne nastavne metode, metode rada s nastavnim sredstvima i praktične nastavne metode³, dok će se kod nastavnih oblika razlikovati frontalni, individualni i kooperativni oblik.⁴

Pod „slikovnim izvorima znanja“, podrazumijevat će se sve vrste slikovnih prikaza u udžbeniku poput slika, karikatura, fotografija, stripova, crteža, karata te one grafičke poput dijagrama, shema, tablica, grafikona i sl. Samo obveza postojanja spomenutih izvora propisana je i *Udžbeničkim standardima*, ali ne i poželjni didak-

³ Nije rijetkost da se naiđe 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.). Nadalje, Marko Pranjčić u knjizi *Nastavna metodika* iz 1999. 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. 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.

⁴ U našoj literaturi nastavni oblici se nazivaju i sociološkim oblicima nastave te se primjerice prema Vladimiru Poljaku (1991.) dijele na frontalni rad te samostalni rad učenika kojem pripadaju grupni rad, rad u parovima i individualni ili socijalni oblici odgojno-obrazovnog procesa u koje se prema Milanu Matijeviću (2005.) ubrajaju frontalni oblik i socijalne oblike samostalnih aktivnosti učenja u koje ubraja individualni oblik, aktivnosti u paru, grupni oblik i pedagošku radionicu. Ivan Lavrnja u knjizi *Poglavlja iz didaktike* (1998.) 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. Marko Pranjčić (1999.) određuje nastavne oblike kao društvene nastavne oblike i dijeli ih na pojedinačno učenja, partnersko učenje (učenje u parovima), grupno učenje i razredno učenje (čelna/frontalna nastava). U stranoj literaturi često se kao nastavni oblik spominje kooperativni nastavni oblik koji pretpostavlja zajedničko djelovanje, odnosno društvenu i intelektualnu suradnju učenika usmjerenu prema zadanom nastavnom cilju. 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 (Slavin, 1983.; Johnson, 1999.; Jolliffe, 2007.; Haydn i sur.; 2001.).

tičko-metodički kriteriji uređenja istih. Polazeći od toga da svoje potencijalne uloge u udžbeniku, poput primjerice razvijanje učenikova osjećaja za umjetnost ili poticanje provođenja kritičke analize (Huyette, 1995.), slikovni izvori znanja u udžbeniku mogu ostvariti tek ako imaju zadovoljene poželjne didaktičko-metodičke kriterije, spomenuti izvori promatrati će se s obzirom na sljedeće kriterije:

1. imaju li slikovni prikazi naziv (Huyette, 1995.),
2. nalazi li se uz njih referenca pod kojom se podrazumijeva ime i prezime autora te izvor od kojega je slikovni materijal preuzet (Huyette, 1995.) te
3. jesu li upotpunjeni posebnim objašnjenjima ili komentarima autora (Baustein, 2004., 239).

U „pisane izvore znanja“ u udžbeniku ubrojiti će se svi dodatni pisani materijali u udžbeniku poput dijelova recentne stručne ili znanstvene literature, pisanih objava različitih institucija (od političkih do kulturnih), dijelova proze i poezije, isječaka iz novina i sl. Imajući u vidu potencijalne didaktičko-metodičke uloge pisanih izvora znanja u udžbeniku poput, primjerice, da isti mogu učenicima biti pomoć prilikom analize ili usporedbe istih ili različitih događaja, pojava i procesa, poticaj za izvođenje samostalnih zaključaka te se njima može kod učenika inicirati povezivanje pojedinih informacija, osoba iz teksta s onima iz svakodnevnog života (Seguin, 1989.) spomenuti će se 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 (Udžbenički standard, NN 7/2007.; Karge, 2003.).

„Dodatne napomene“ u koje će biti ubrojeni kratki sažetci nastavnih jedinica, istaknuti ključni pojmovi, izdvojeni stručni termini, nepoznate riječi, zanimljivosti, različiti naputci autora poput „pogledaj“, „upamti“, „razmisli“, „ponovi“ i sl., biti će promatrane imajući u vidu kriterij nužnosti njihova isticanja u odnosu na osnovni tekst (Richaudeau, 1980., 38) te ostvaruju li svoje potencijalne uloge u skladu s ciljevima odgoja i obrazovanja odnosno navode li učenike na, primjerice, suradnju, istraživanje, praktičnu primjenu stečenog znanja.

„Pitanja i zadatci“ u udžbeniku analizirat će se s obzirom na njihovu poziciju u udžbeniku jer ista također upućuje na didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika. Primjerice, imajući u vidu da su neke od didaktičko-metodičkih uloga pitanja i zadataka poticanje aktivne uloge učenika (Vrbetić, 1968.; Hummel 1989., Pranjić, 1999.) te pobuđivanje njihove motivacije i znatiželje (Seguin, 1989.), moći će se kazati da ukoliko su pitanja i zadaci smješteni u sklopu uvoda u udžbeničku jedinicu utoliko

je autor imao intenciju, već na samom početku evocirati učenikov interes i omogućiti mu samostalno djelovanje. Isto tako, ukoliko se uz slikovne i pisane materijale u udžbeniku pronalaze različita pitanja i zadaci utoliko će se moći konstatirati da se udžbenikom podržavaju metode rada s nastavnim sredstvima odnosno iskorištava njihov potencijal izvora znanja. U tom pogledu detektirati će se nalaze li se pitanja i zadaci:

1. umjesto uvoda s ciljem ponavljanja ili ispitivanja predznanja učenika (Mikk, 2000.),
2. u sklopu obrade sadržaja,
3. na kraju udžbeničke jedinice ili
4. uz slikovne (Huyette, 1995.) i pisane izvore znanja (Williams, 2009.; Veccia, 2004.; Selander, 1990.).

Osim navedenog, analizirat će se u kojoj su mjeri u udžbenicima podržana pitanja i zadaci koji potiču niže odnosno više misaone procese. Na temelju revidirane Bloomove taksonomije (Anderson i Krathwohl, 2001.) pod pitanjima koja iziskuju niže misaone procese podrazumijevat će se pitanja zapamćivanja i razumijevanja, dok pitanja kojima se zahtijeva primjenjivanje, analiziranje, procjenjivanje i kreiranje smatramo pitanjima koji iziskuju više misaone procese. Također, zadatke kojima se zahtijeva reprodukcija naučenog sadržaja označit će se kao oni koji zahtijevaju niže misaone procese, dok će se zadatke kojima se od učenika traži istraživanje i stvaralaštvo promatrati kao zadatke koji potiču više misaone procese (Rosandić, 1988.).

Uzorak istraživanja

Istraživanje će se provesti na hrvatskim udžbenicima povijesti koji su izdvojeni na temelju *Kataloga odobrenih udžbenika za gimnazije* izdanih od strane Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta u razdoblju od 2002./2003. – 2007./2008. godine.⁵

⁵ 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; Posavec, V., Medić-Posavec, T. (2000.), *Povijest Staroga vijeka: udžbenik za 1. razred gimnazije*. Zagreb: Profil; Posavec, V., Medić,

Analizom će tako biti obuhvaćeno ukupno 19 gimnazijskih udžbenika povijesti, od 1. do 4. razreda, izdanih od strane 5 različitih izdavačkih kuća.

Rezultati istraživanja

Kako bi se odredila didaktičko-metodička koncepcija udžbenika povijesti dio poželjnog instrumentarija udžbeničke jedinice analizirao se koristeći kvalitativnu metodu analize sadržaja dok su rezultati dobiveni kvantitativnom metodom prikazani tablicama. Rezultati kvantitativne analize prikazani su s obzirom na razred i izdavačku kuću, ali su interpretirani tako da se nije uzimalo u obzir spomenute kriterije imajući u vidu da je konačni cilj istraživanja detektirati didaktičko-metodičku koncepciju gimnazijskih udžbenika povijesti od 2003. do 2008. godine.

U tablicama veći postotak ostvarenosti navedenih didaktičko-metodičkih kriterija s obzirom na postavljene kategorije analize (slikovni izvori znanja, pisani izvori znanja, dodatne napomene, pitanja i zadaci) upućuje na bolju didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika što vrijedi i obratno.

Analizom udžbeničkih jedinica 19 gimnazijskih udžbenika povijesti utvrđeno je da 18 udžbenika, osim Profilovog udžbenika za 2. razred, na različite načine, više ili manje uspješno, ostvaruje propisane „psihološko-didaktičke korake/elemente: motivaciju, pripremu, usvajanje, ponavljanje, uvježbavanje, sistematizaciju i primjenu i provjeru znanja“ (Udžbenički standard, NN 63/2003.; Udžbenički standard, NN 7/2007.), i to uglavnom tako da se pridržavaju klasične trodijelne sheme za tijek nastave (Mikk, 2000., 180; Baustein, 2004., 238). Kod svih udžbenika udžbeničke jedinice započinju uvodom koji je uvijek, u didaktičko-metodičkom smislu pravilno, izdvojen u odnosu na osnovni tekst (bojom, okvirom ili vrstom slova), a kod 18 analiziranih udžbenika prezentiran u obliku teksta i/ili pitanja. Izuzetak je jedino Alfin

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. 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 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 koji 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. g.

** Udžbenik autorice Davorke Bubanj Valentić odobren školske godine 2005./2006.

udžbenik za 1. razred u kojem je uvod u udžbeničke jedinice ponekad upotpunjen i slikovnim prikazom.

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 programom za gimnazije*. Također su kod svih udžbenika unutar prezentiranog sadržaja istaknuti novi pojmovi (Udžbenički standard, NN 7/2007.), ponekad čak i povijesne ličnosti, godine i događaji. Za sve analizirane udžbenike specifično je i da svaki manji tekstualni dio u sklopu središnjeg dijela udžbeničke jedinice prati popriličan broj pitanja i zadataka kojima se, najčešće, ima za cilj provjeriti usvojenosti poželjnih činjenica (Tablica 1-4).

Na kraju svake udžbeničke jedinice uobičajen je neki oblik sistematizacije i/ili evaluacije, ali je isti uvijek uobičajen uz pomoć pitanja i zadataka kojima se uglavnom provjerava ili utvrđuje sposobnost memoriranja i razumijevanja informacija prezen-

Tablica 2. 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		82,2	100	97,2	78,3
slikovni izvori znanja s istaknutom referencom		2	0	11	11,5
slikovni izvori znanja s dodatnim objašnjenjem		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 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 koji 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.

tiranih sadržajem, što potvrđuje i veliki postotak pitanja i zadataka u udžbenicima kojima se potiču niži misaoni procesi (Tablica 1- 4).

Kvantitativna analiza didaktičko-metodičkog instrumentarija udžbeničke jedinice te ostvarenja njihovih poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija, kod 19 udžbenika povijesti, pokazala je sljedeće rezultate:

Svi analizirani udžbenici povijesti ispunjavaju odredbu *Udžbeničkog standarda* prema kojoj je nužno da „rabe zorna sredstva“ (Udžbenički standard, NN 63/2003.;, Udžbenički standard, NN 7/2007). Ipak, isti su tretirani samo kao ukras u boji osnovnom tekstu, a ne kao dodatan izvor znanja, što dokazuje i činjenica da 6 od 19 analiziranih udžbenika nema, uz slikovne izvore znanja, pitanja i zadatke dok je kod njih 12 broj istih zanemariv u odnosu na ukupan broj pitanja i zadataka u udžbeniku, a samo se 1 od 19 analiziranih udžbenika ističe većim postotkom pitanja i zadataka vezanih uz slikovne izvore znanja (Tablica 1).

Tablica 3. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u gimnazijskim udžbenicima povijesti za 3. razred

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 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 koji potiču niže misaone procese	92	99,5	87,6	97,4

Kako je vidljivo i iz tablica slikovni izvori znanja u udžbenicima povijesti ne ispunjavaju sve poželjne didaktičko-metodičke kriterije. Najčešće, ali ne uvijek, spomenuti imaju naziv i/ili dodatno objašnjenje dok su reference rijetkost, a ako i postoje najčešće su nepotpune (Tablica 1-4).

17 od 19 udžbenika podržava *Udžbeničkim standardom* propisanu odredbu i potiče „proširivanje i produblivanje znanja...“ (Udžbenički standard, NN 63/2003., Udžbenički standard, NN 7/2007.) 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 (Tablica 2), te udžbenik za 3. razred Franke Mirošević, Anđelka Mijatovića i Trpimira Macana (Tablica 3), koji ne poštuju spomenuti zahtjev niti na jedan način.

Pisani izvori znanja u 100 posto slučajeva zadovoljavaju poželjan didaktičko-metodički kriterij prema kojem trebaju biti istaknuti u odnosu na osnovni tekst te, uglavnom, imaju naziv i istaknutu referencu. Među analiziranim udžbenicima po-

Tablica 4. Zastupljenost didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija u gimnazijskim udžbenicima povijesti za 4. razred

2003./2004./ 2007./2008.	Alfa	Meridijani	Profil	Školska knjiga*	Biro-tehnika
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 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 koji potiču niže misaone procese	98,3	87,5	92,9	93	89,6
pitanja i zadaci koji potiču niže misaone procese	91,1	97,9	85	83,5	95,1

vijesti se ostvarenjem svih didaktičko-metodičkih kriterija pisanih izvora znanja, ali u različitim i s obzirom na neke kriterije niskim postotcima, ističu samo Alfa i Meridijanov za 4. razred (Tablica 4) te Meridijanov za 3. razred (Tablica 3).

Dodatne napomene pronalaze se u 12 udžbenika od analiziranih 19, istaknute su u odnosu na osnovni tekst (Tablica 1-4), a najveći broj njih ima za cilj upotpuniti ili utvrditi činjeničnu razinu znanja kod učenika, pritom gotovo u potpunosti zanemarujući, onu konceptualnu i proceduralnu.

Svi analizirani udžbenici imaju uglavnom popriličan broj pitanja i zadataka, a među njima se ističu dva udžbenika Školske knjige, onaj za 2. razred autora Franke Miroševića, Franje Šanjeka i Anđelka Mijatovića (Tablica 2) te udžbenik za 3. razred autora Franke Miroševića, Anđelka Mijatovića i Trpimira Macana (Tablica 3). Iz tablica je vidljivo kako je najveći broj pitanja i zadataka kod svih analiziranih udžbenika vezan za središnji dio udžbeničke jedinice, dok ih se najmanji broj nalazi uz, već spomenute, dodatne izvore znanja. U tom pogledu se kod 9 od 19 udžbenika

(Tablica 1-4) ne pronalaze pitanja i zadaci uz pisane izvore znanja, a ukoliko i postoje njima se gotovo u pravilu ne potiče na, primjerice, kreativni rad, kritičnost ili povezivanje. Stoga 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 odnosno činjenica. Velika većina pitanja i zadataka koncipirana je tako da je uglavnom vezana za provjeru razine zapamćivanja i razumijevanja prezentiranog nastavnog sadržaja (Tablica 1-4) ne potičući učenike na poželjne više misaone procese poput zaključivanja, analiziranja, povezivanja, primjenjivanja, stvaranja i sl. (Vrbetić, 1968.; Hummel, 1989.; Seguin, 1989.).

Nastavne metode i oblici podržani udžbenikom mogu se iščitati iz načina didaktičko-metodičkog uređenja pitanja i zadataka, dodatnih napomena te pisanih i slikovnih izvora znanja. Tako su, primjerice, pitanja i zadaci u svim analiziranim gimnazijskim udžbenicima povijesti oblikovani na način 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/učenicice uče samostalnim radom“ (Udžbenički standard, NN 63/2003.; Udžbenički standard, NN, 7/2007.). Međutim, velikom većinom spomenutih, inzistira se od učenika da ponove, odnosno utvrde, usvojenost propisanog i prezentiranog nastavnog sadržaja, dok je poželjni oblik samostalnog ili suradničkog rada kojim se traži kreiranje, istraživanje i slično, rijetko zastupljen ili je izostavljen. Stoga bi se moglo kazati da je 19 analiziranih hrvatskih udžbenika povijesti u razdoblju od 2003. do 2008. godine uglavnom koncipirano tako da podržavaju upotrebu govornih nastavnih metoda te frontalnog nastavnog oblika, čije su osnovne karakteristike aktivna uloga nastavnika i minimalna angažiranost učenika.

Rasprava

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 nemaju poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju te ne zadovoljavaju propisane ciljeve odgoja i obrazovanja. Rečeno začuđuje s obzirom na naglašavanje važnosti didaktičko-metodičke uloge udžbenika gotovo svaki put kada se govori ili piše o udžbenicima (Horsley, 2001.; Johnsen, 1993.; Poljak, 1980.; Malić, 1986.; Baustein, 2004.) kao i zbog činjenice da je spomenuta osnova na temelju koje se udžbenik razlikuje od bilo koje druge knjige.

Razloge neadekvatnog didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika povijesti može se tražiti u nedorečenosti, nepotpunosti i nepreciznosti dijela *Udžbeničkog standarda* koji se odnosi na didaktičko-metodičke standarde i zahtjeve. Osim činjenice da već njihova površna analiza pokazuje da su sastavljeni na temelju naše, do sada jedine opsežnije, znanstvene literature,⁶ koja se donekle bavi pitanjima didaktičko-metodičkog uređenja udžbenika, nastale 80-ih godina prošlog stoljeća, *Udžbeničkim standardom* su poželjni didaktičko-metodički standardi i zahtjevi formulirani vrlo općenito. Tako, primjerice, u spomenutom pod didaktičko-metodičkim zahtjevom stoji da „udžbenik treba biti strukturiran u skladu s aktualnim didaktičkim spoznajama i zahtjevima metodike nastavnog predmeta“ (Udžbenički standard, NN 63/2003. Udžbenički standard, NN, 7/2007.) dok se u nastavku ne navodi koji su to aktualni didaktički i metodički zahtjevi niti gdje ih se može pronaći i iščitati. Navedeno je, između ostalog, kao što je pokazala analiza gimnazijskih udžbenika povijesti rezultiralo njihovim neujednačenim i neadekvatnim didaktičko-metodičkim uređenjem.

U skladu s rečenim, a s obzirom na postavljene kriterije analize poželjnog instrumentarija udžbeničkih jedinica niti jedan od analiziranih udžbenika povijesti u potpunosti ne ispunjava spomenute. Tako rezultati dobiveni analizom poželjnih didaktičko-metodičkih kriterija slikovnih izvora znanja kao i onih pisanih upućuju na činjenicu kako spomenuti u udžbenicima ne ostvaruju svoje potencijalne uloge u procesu poučavanja i učenja odnosno da nisu didaktičko-metodički uređeni na način da potiču poželjne procese kod učenika poput razumijevanja, dekodiranja, logičkog razmišljanja, zaključivanja, komunikacije i interakcije te ne služe razvijanju različitih vještina i vrijednosti kod učenika, kao i trajnijem zadržavanju istih (Card, 2004.; Sweerts i Cavanagh, 2004.; Pranjić, 2005.; Schnack, 1995.; Läänemets, 1991.). Rečeno dodatno potvrđuje činjenica da su spomenuti izvori u vrlo malom postotku popraćeni pitanjima i zadacima unatoč znanstvenim činjenicama da isti pomažu tome da se uloga slikovnog materijala ne bi svela samo na popratni dekor koji se promatra kratkotrajno i površno (Baustein, 2004.) te da predstavljaju svojevrsan regulator prilikom čitanja i analize pisanih izvora (Selander, 1990.; Stradling 2003.).

Rezultati kvantitativne analize vezani za kategoriju dodatnih napomena pokazala je da isti ukoliko postoje u udžbenicima uvijek ispunjavaju didaktičko metodički kriterij da budu odvojeni od osnovnog teksta i posebno istaknuti (Richaudeau, 1980). Dok je kKvalitativna analiza istih ukazala je na to da dodatne napomene u udžbenicima povijesti vode, gotovo, isključivo provjeri i utvrđivanju kognitivnih

⁶ Riječ je o knjizi Vladimira Poljaka, *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika, i Josipa Malića, Koncepcija suvremenog udžbenika* (1986.).

zadataka nastave i utvrđivanju ili upotpunjavanju činjeničnog znanja. U tom pogledu se, primjerice, kod analiziranih udžbenika povijesti ne pronalaze naputci kojima se inzistira na upotrebi „auditivnih nastavnih sredstva“ što je s obzirom na poželjnu didaktičko-metodičku koncepciju udžbenika negativno imajući u vidu pozitivne efekte glazbe (Rowntree, 1994.; Butler, 2003.; Jensen, 2003.) na ljudsko raspoloženje i razmišljanje te njezinu moć ukazivanja na različite svjetonazorske, političke i društvene probleme (Klenke, 1999.) ili potiče na korištenje „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 (Metzger, 2006.; Poyntz, 2006.). Od svih analiziranih udžbenika povijesti samo, Meridijanovi udžbenici navode učenike na upotrebu interneta za koji je utvrđeno da potiče razvoj različitih sposobnosti kod učenika, poput snalaženja pri lokaliziranju informacija, sortiranju podataka, analiziranju i uređivanju informacija, svrstavanju informacija u određeni kontekst, kritičko promišljanje, stvaranje novih ideja i zaključaka (DenBeste, 2003.).

Provedena analiza pokazala je kako naši gimnazijski udžbenici povijesti obiluju pitanjima i zadacima koji su, uglavnom, u najvećim postotcima smješteni u sklopu obrade nastavnog sadržaja te se njima najčešće od učenika traži reprodukcija usvojenih informacija pri tom ignorirajući mogućnost da se udžbenikom kod učenika razvijaju poželjne vještine poput onih kritičkih, interpretacijskih, komunikacijskih, kreativnih, selekcijskih i istraživačkih (Lowen, 2009.) kao i razvoj socijalnih vještina, koje naglasak stavljaju na važnost emocionalnog i iskustvenog učenja (Fettinger, 2005.). U skladu s tim ne čudi činjenica da se može uočiti kako analizirani udžbenici povijesti ne podržavaju različite metode i oblike rada, a posebice one kojima je uloga nastavnika svedena na moderatora, vodiča i nadzornika te kojima je primaran cilj potaknuti aktivnu ulogu učenika kao kreativnog stvaraoca samostalnog mišljenja, ideja, sustava (Duraisingh i Mansilla, 2007.; Matijević i Radovanović, 2011.; Pranjčić, 2005.; Matijević, 2005.; Joyce i sur., 2008.).

Na temelju svega do sada iskazanog može se kazati kako je didaktičko-metodička analiza pokazala da se udžbenicima povijesti, prvenstveno, imalo za cilj nuditi informaciju i poticati usvajanje iste, a ne motivirati i izazivati učenike kako bi 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 (Erokhina i Shevyrev, 2006.; Williams, 2009.). Također, provedena analiza je ukazala na činjenicu da spomenuti udžbenici nisu išli za tim da prenose i poučavaju vrijednosti koje pomažu pronalaženju dubljeg značenja u različitim događajima i problemima, razvijaju kritičko razmišljanje (Crick, 2002.), potiču razvoj osobne i socijalne odgovornosti pojedinca

(Aspin i Chapman, 2007.) te navode učenike na razvoj onih kompetencija koji će im omogućiti lakše suočavanje s izazovima koje nosi daljnje školovanje ili zaposlenje.

Zaključak

Nije jednostavno precizirati kako bi trebao izgledati savršen udžbenik povijesti, ali bi se moglo kazati kako je poželjan 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 (Volkman, 1997., 192).

S obzirom na to da je provedena analiza hrvatskih udžbenika povijesti pokazala da isti u razdoblju od 2003. do 2008. godine, u velikoj mjeri ne zadovoljavaju iznesene postavke poželjne didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika odnosno ne ostvaruju postavljene ciljeve odgoja i obrazovanja pa s tim u vezi uglavnom potiču usvajanje propisanog nastavnog sadržaja, reproduktivno ponavljanje, pasivnu ulogu učenika, nameće se potreba detektiranja tko je, gdje, kako i zašto napravio propuste po pitanju iste. Međutim, činjenica je kako bi se u tome moglo otići jako daleko, točnije sve do državne politike koja se nedovoljno posvećuje pitanjima odgoja i obrazovanja, a time i udžbeničke problematike. Umjesto toga produktivnije je ukazati na potrebu zajedničkog znanstvenog kao i praktičnog djelovanja naših nastavnika i stručnjaka pojedinih znanstvenih područja (pedagogije, didaktike, metodike, lingvističke, komunikologije, psihologije) kroz oformljivanje posebne istraživačke institucije čija bi uloga bila postavljanje osnove novoj znanstvenoj disciplini koja bi se mogla zvati „teorija istraživanja i analize udžbenika“ (Pingel, 1999., 28), a koja bi imala za cilj uspostavu kriterija, sustava, metoda i tehnika potrebnih za uređenje udžbenika kao sredstva poučavanja i učenja te koja bi onda predstavljala čvrstu osnovu za nadopunjavanje i preciziranje osnovnog vodiča za sastavljanje i uređenje udžbenika - *Udžbeničkog standarda*.

Literatura

- Anderson, L. W. i Krathwohl, D. R. (ur.) (2001.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Aspin, D. N. i Chapman, J. D. (2007.). *Values Education and Lifelog Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordecht: Springer.
- Baustein, V. (2004.). *Medien des Geschichtsunterrichts*. U: Gies, H. (ur.), *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Stuttgart: UTB, str. 213-275.
- 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*, 111, 20-25 .

- Card, J. (2004.). *Picturing Place: What you Get May be More Than What you See*. Teaching History. Place, 116, 16-20.
- Choppin, A. (1992.). *Aspects of Design*. U: Bourdillon, H. (ur.), *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, str. 85-95.
- Clement, J. A. (1942.). *Manual for Analyzing and Selecting Textbooks*. Champaign, Ill.: The Garrard Press.
- 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: De Castell, S., Luke, A., Luke, C. (ur.), *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*. London: The Falmer Press, str. 133-152.
- 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.
- Duraisingh, L. D. i Mansilla, V. B. (2007.). *Interdisciplinary Forays Within the History Classroom: How the Visual Arts Can Enhance (or Hinder) Historical Understanding*. Teaching History. Disciplined Minds, 129, 22-30.
- Erokhina, M. i Shevyrev, A. (2006.). *Old Heritage and New Trends: School History Textbooks in Russia*. U: Nicholls, J. (ur.), *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*. Providence: Symposium books, str. 83-92.
- Fattinger, E. (2005.). *Austrian History Curricula and Textbooks: Intercultural Discontinuities*. U: Morgan, C. (ur.), *Inter-and Intracultural Differences in European History Textbooks*. Bern: Peter Lang, str. 215-257.
- Haydn, T., Arthur, J., Hunt, M., Stephen, A. (2001.). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London i New York: Routledge.
- HAZU (2004.). *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb: HAZU.
- Horsley, M. (2001.). *Emerging Institutions and Pressing Paradoxes*. U: Horsley, M. (ur.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*. Sydney: TREAT/APA, str. 35-52.
- 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*. Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts, 17, 1, 98-101.
- 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.
- Johnson, D. W. i 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.
- Joyce, B. R., Weil, M., Calhoun, E. (2008.). *Models of Teaching*. Boston: Pearson.
- 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.
- Klenke, D. (1999.). Musik. U: Pandel, H. J., Pandel, H.-J. i Schneider, G. (ur.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 407-450.
- Läänemets, U. (1991.). How to Evaluate the Quality of Language Textbooks and Ascertain their Suitability for Practical Learning. U: Mikk, J. (ur.), Problems of Textbook Effectivity. Tartu: Tartu Ülikool, str. 28-34.
- Lässig, S. (2009.). Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). Journal of Educational Media, Memory and Society, 1, 1, 1-17.
- Lavrnja, I. (1998.). Poglavlja iz didaktike. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- 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.
- Malić, J. (1986.). Koncepcija suvremenog udžbenika. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (2005.). Socijalni oblici u odgojno-obrazovnom procesu, U: Bognar, L., Matijević, M., Didaktika. Zagreb: Školska knjiga, str. 235-249.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011.). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.
- Metzger, S. A. (2006.). Evaluating Educational Potential of Hollywood History Movies. U: Marcus, A. S. (ur.), Celluloid blackboard: Teaching History with Film, Charlotte: Information Age Publishing, str. 63-96.
- Mikk, J. (2000.). Textbook: Research and Writing. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2005.). Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. [http://www.national-observatory.org/docs/8505a_WB Programme_for_education. pdf](http://www.national-observatory.org/docs/8505a_WB_Programme_for_education.pdf) (29. listopada 2011.).
- Morris, D. (1994.). Getting the Most From Your Yextbook. New York: American Marketing Association.
- Mužić, V. (1982.). Udžbenik - faktor samorealizacije učenika kao subjekta odgojno-obrazovnog rada, U: Ničković, R. (ur.), Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd, str. 385-398.
- Narodne novine (2003.). Udžbenički standard. Zagreb: Narodne novine br. 63. <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. <http://hidra.srce.hr/arhiva/263/26986/www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/0296.htm> (6. rujna 2011.).
- Nastavni program za gimnazije (1994.). Zagreb: Glasnik ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske.
- Pingel, F. (1999.). UNESCO Guidebook on textbook Research and Textbook Revision. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- 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: Marcus, A. S. (ur.), Celluloid Blackboard: Teaching History with Film. Charlotte: Information Age Publishing, str. 41- 62.
- Pranjić, M. (1999.). Nastavna metodika. Teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala. Zagreb: Editio.
- Pranjić, M. (2005.). Didaktika. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

- Richaudeau, F. (1980). *The Design and Production of Textbooks*. Hampshire: Gower.
- Rosandić, D. (1986.). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2004.). *Vrste udžbenika i metodički sustavi*. U: Halačev, S. (ur.), *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi. Zagreb: Školska knjiga, str. 45-55.
- 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.
- Schnack, K. (1995.). *Educational Texts in the Light of General Didactics*. U: Skyum-Nelsen, P. (ur.), *Text and Quality. Studie of Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press, str. 22-33.
- 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.
- Slavin, R. E. (1983.). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Stradling, R. (2003.). *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa.
- Sweerts, E. i Cavanagh, M. C. (2004.). *Plotting Maps and Mapping Minds; What Can Maps Tell us about the People who Made Them?*, *Teaching History*. Place, 116, 21-26.
- Thornton, S. J. (2006.). *What is History in US History Textbooks*. U: Nicholls, J. (ur.), *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*. Providence: Symposium books, str. 15-25.
- Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001.). *Odgaj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Strategija razvitka Republike Hrvatske - Hrvatska u 21. stoljeću*. Zagreb. http://hidra.srce.hr/arhiva/18/5093/strategija_bijeli.pdf (29. listopada 2011.).
- Veccia, S. H. (2004.). *Uncovering our History. Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association.
- Volkman, H. (1997.). *Textbook Analysis. Theories and Challenges*. U: Hecht, A. i Pletsch, A. (ur.), *Geographies of Germany and Canada. Paradigms, Concepts, Stereotypes, Images*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, str. 189-199.
- 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: Bourdillon, H. (ur.), *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger, str. 21-34.
- Williams, Y. R. (2009.). *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*. Thousand Oaks, California: Corwin press.

The didactic-methodological conception of croatian history textbooks for gymnasiums from 2003 to 2008

Abstract

Starting from the premise that a textbook which is carefully and properly planned and designed in a didactic and methodological way is one of the key factors of a successful institutionalised teaching and learning process, as well as the fact that the transformational role of history textbooks, i.e. their didactic-methodological conception, has not been much written about or discussed in a scientific and technical context, this paper attempts to lay the foundations for the study and analysis of said textbooks.

In line with the above, the objective of this paper is to analyse the pre-defined instrumentarium of textbook units on the basis of set didactic-methodical criteria and to use the aforementioned in order to detect what kind of didactic-methodical conception they possess, i.e. what kind of teaching and learning process the history textbooks suggest and whether they accomplish the desirable educational objectives.

To that end, a quantitative and qualitative analysis of the content of 19 history textbooks authorised between 2003 and 2008 was carried out. The analysis revealed large discrepancies between history textbooks with respect to the set criteria of the desirable didactic-methodological conception on the one hand, and great concordance with respect to supporting the type of teaching and learning process focused on the transfer and acquisition of content on the other. In addition to this the research confirmed that, in Croatia, the didactic-methodological matters of textbooks have been dealt with rarely or not at all; it stressed the importance of specifying the desirable criteria of designing textbooks and indicated the need to revise the existing conditions of the didactic-methodological planning of textbooks as prescribed by the *Textbook Standard*.

Keywords: didactic-methodological conception, didactic-methodological instrumentarium and the criteria of textbook units, history textbooks