

OCENA SKUTECZNOŚCI DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH W ŚWIETLE PRAKTYKI SZKOLNEJ

Piotr Kroll

Uniwersytet Warszawski

ABSTRACT

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE LIGHT OF SCHOOL PRACTICE

The national curriculum reform, introduced in the school year 2009/2010, not only standardized the content of history teaching, but also clearly emphasized the importance of students' skills development. These assumptions lie at the basis of the middle school final exam. Unfortunately, the dominant model of history teaching at schools is still focused on gaining knowledge of the factual material, while the skills development is mostly limited to a simple analysis of a source text. As for the abilities connected to the analysis of chronology, iconography and statistical data, or other tasks that require complex skills, the situation is much worse. This stems from both the teachers' preference for the older methodology and their lack of experience with the new methods which develop the above-mentioned skills. However, this model is gradually changing, due to the middle school final exam requirements, as well as due to the fact that many teachers notice the problems and wish to improve their instructional methods. Still, what is necessary is the methodological support on the part of the institutions responsible for providing it.

Keywords: teachers, skills development, didactics, core curriculum

Słowa kluczowe: nauczyciele, kształcenie umiejętności, podstawa programowa

Minęło pięć lat od wprowadzenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reformy programowej, która miała na celu poprawienie jakości nauczania historii. Za-proponowano w niej odejście od modelu encyklopedycznego, w którym priorytetem były wiadomości, ich przekazywanie, zapamiętywanie i odtwarzanie. Nacisk został położony na rozwijanie umiejętności historycznych, w tym umiejętności złożonych. Historia ma się stać przedmiotem nastawionym na rozwijanie procesów myślowych i rozwiązywanie problemów, kształtującym różne kompetencje, w tym zwłaszcza umiejętność krytycznego myślenia, a nie odtwórczym uczeniem się na pamięć.

Dzięki przesunięciu tematów z XX wieku do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej nauczyciele w gimnazjum otrzymali więcej czasu na realizację podstawy programowej. Miało to w założeniu twórców reformy dać większą niż dotychczas możliwość indywidualizacji pracy z uczniem, dostosowywania toku lekcji i wykorzystywanych metod do zróżnicowanych potrzeb zespołu klasowego. Nauczyciele mogli poświęcić więcej uwagi na wyjaśnianie trudnych zagadnień, doskonalenie istotnych umiejętności historycznych uczniów i utrwalanie kształconych kompetencji. Poza tym nową podstawę programową ukierunkowano na efekty kształcenia, przez co została ona napisana w języku wymagań i wymusza zmiany sposobu podejścia do treści nauczania.

Podstawę podzielono na dwie części. Jej zasadniczym elementem są cele kształcenia, odwołujące się do najważniejszych kompetencji z warsztatu historyka: myślenia w kategoriach chronologii historycznej, analizy, interpretacji i tworzenia narracji. Wraz z wymaganiami szczegółowymi wprowadzają one uczenia w istotę poznania historycznego i tworzą podstawę do uczenia się umiejętności historycznych. Nauczyciel w swojej pracy z uczniami powinien więc uwzględniać wszystkie umiejętności określone w celach kształcenia, a także zadbać o to, aby były doskonalone nieustannie, podczas całego etapu edukacyjnego. To, jak zostaną rozłożone akcenty w ich kształceniu, powinno być powiązane z realizowaną treścią, zapisaną w wymaganiach szczegółowych.

Wszystko, co zapisano w dokumencie *Podstawa programowa*, należało jeszcze wprowadzić w życie. Czy udało się to uczynić? A jeśli nie, to gdzie należy szukać przyczyn takiego stanu rzeczy? Czy uczniowie w szkołach gimnazjalnych podczas lekcji historii nadal są uczeni przede wszystkim wiedzy encyklopedycznej, czy też nastąpił odwrót od tego na rzecz kształtowania kompetencji złożonych, uczenia myślenia historycznego, samodzielności w dochodzeniu do wniosków i przedstawiania swoich argumentów? Przecież niezależnie od tego, jakie zmiany zostały wprowadzone przez autorów podstawy, co deklarowali oni jako słuszne i konieczne, wszystko było i jest zależne od tego, jak do zmian podejną nauczyciele, którzy zapisy rozporządzenia zamieniają w działanie.

W 2011 roku Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) przeprowadził badania mające na celu zdiagnozowanie stanu realizacji nowej podstawy programowej z historii w gimnazjum z uwzględnieniem jej znajomości, stosowania w praktyce oraz identyfikacji szkolnych i pozaszkolnych czynników warunkujących realizację dokumentu¹. Według danych zebranych przez zespół profesor Jolanty Choińskiej-Miki wielu nauczycieli deklaruje znajomość podstawy programowej z historii, ale już niewielu z nich konstruuje lekcje, odwołując się bezpośrednio do jej zapisów. Przy planowaniu swoich działań dydaktycznych pedagogzy korzystają przede wszystkim z publikowanych materiałów, które powstały (przynajmniej tak deklarują wydawcy) na

¹ *Raport z badania „Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach”*, red. J. Choińska-Mika, Warszawa 2013, <http://eduentuzjasci.pl/pl/badania/110-badanie/247-badanie-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-historii-w-gimnazjum.html> [dostęp: 20.01.2014].

podstawie nowej podstawy programowej. Widać więc, że nauczyciele mają zaufanie do tych materiałów i nie konfrontują ich z samym dokumentem.

Dla części osób zatrudnionych w szkołach wyznacznikiem, a nawet odpowiednikiem podstawy programowej jest wybrany przez nich podręcznik. Powoduje to, że nauczyciele nie zawsze są w stanie stwierdzić, które z tematów znajdujących się w podręczniku (i w jakich proporcjach) są odbiciem treści zawartych w podstawie programowej, chyba że w podręczniku zostały wyraźnie wyodrębnione tematy lub treści dodatkowe. Notabene wiele wydawnictw nie dokonało zmiany zawartości podręczników, poprzestając na niewielkich modyfikacjach układu treści, czasem szaty graficznej.

Okazuje się jednak, że nauczyciele dostrzegają zasadnicze zmiany, jakie zaszły w kwestii dotyczącej nauczania historii, takie jak przeniesienie części materiału dotychczas realizowanego w gimnazjum do kolejnego etapu edukacyjnego oraz przesunięcie punktu ciężkości w procesie kształcenia z przekazywania treści na kształcenie i rozwijanie umiejętności. Mimo to autorowi zdarzało się usłyszeć w trzecim roku reformy wyrazy zdziwienia (co prawda nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych) na wiadomość o pojawieniu się nowej podstawy programowej, w tym także o przeniesieniu części materiału nauczania ze szkoły gimnazjalnej.

Tymczasem badanie IBE wykazało, że znajomość wymagań ogólnych nowej podstawy programowej wśród nauczycieli często ogranicza się jedynie do samych pojęć (analiza, chronologia, narracja). Mimo poprawnego opisywania poszczególnych terminów w praktyce nauczyciele demonstrowają powierzchowną znajomość wymagań ogólnych, niekiedy też brak zrozumienia roli, jaką wymagania ogólne spełniają w konstrukcji podstawy. Ponadto żaden z nauczycieli biorących udział w badaniu nie odniósł się wprost do tego, że podstawa programowa nakłada na nich konieczność równomiernego, systematycznego kształcenia umiejętności. Tymczasem kształcenie i rozwijanie umiejętności historycznych uczniów jawi się jako jedno z najważniejszych zadań stawianych przed nauczycielami historii. Wielu czyni to w sposób przemyślany, przez cały czas uczenia młodzieży w szkole gimnazjalnej, świadomie planując swoje działania na kolejne lata, a tym samym spełniając ważny w procesie nauczania warunek systematycznego ćwiczenia umiejętności. Ci nauczyciele kształtują je od początku pierwszej klasy gimnazjum, stopniowo podnosząc poziom ich trudności i zaawansowania. Jak jednak wynika z badań IBE (wywiadów ze studentami specjalizacji nauczycielskiej po zakończeniu przez nich praktyk w szkołach gimnazjalnych), nie wszyscy nauczyciele tak czynią. Znacznie częściej dość powierzchownie realizują wymagania ogólne podstawy, ograniczając kształcenie umiejętności historycznych do wybranych, przeważnie podstawowych kompetencji. Wiele osób nie dostrzega korelacji pomiędzy wymaganiami ogólnymi i odrębnie traktuje każde z nich.

Nauczyciele najwięcej uwagi poświęcają kształceniu umiejętności analizy i interpretacji historycznej, co wynika też z faktu dostępności materiałów (w większości podręczników znajdują się zestawy tekstów, ilustracje itp.) oraz z przekonania, że kształcenie tych kompetencji nie jest trudne. Spośród pozostałych wymagań ogólnych znacznie mniejszy nacisk kładzie się na kształcenie umiejętności z zakresu

chronologii historycznej. Wydaje się, że powodem może być fakt, że część nauczycieli nie rozumie, czym jest chronologia historyczna i jakie kompetencje mieszczą się w tym obszarze. Pedagodzy postrzegają ją jedynie jako umiejętność przypisywania konkretnych wydarzeń do dat, a ich samych do odpowiednich stuleci. Ponieważ ta umiejętność jest kształcona w szkole podstawowej, wielu nauczycieli gimnazjum uważa, że nie ma potrzeby poświęcania jej większej uwagi, a na lekcjach dominuje uczenie zapamiętywania dat wydarzeń.

Najmniej uwagi nauczyciele poświęcają rozwijaniu umiejętności tworzenia narracji historycznej, co wynika z przeświadczenia, że wymaga to zbyt dużo czasu oraz że opanowanie tej umiejętności nie jest weryfikowane podczas egzaminu gimnazjalnego. Z badań przeprowadzonych przez IBE wynika, że nauczyciele postrzegają kształcenie wspomnianych kompetencji jako czasochłonne i dlatego sporadycznie odbywało się ono podczas lekcji, zazwyczaj przyjmując formę pracy domowej. Co ciekawe, nauczyciele częściej zwracali uwagę sam fakt wykonania zadania domowego niż sprawdzanie poprawności językowej, logiki wywodu, poprawność argumentacji itp.

Na lekcjach historii w gimnazjum nadal dominuje przekazywanie faktografii nad kształtowaniem umiejętności. To właśnie na niej koncentruje uwagę wielu nauczycieli. Taki też pogląd dominuje wśród studentów – uważają oni (przynajmniej ci, z którymi spotkał się autor), że przede wszystkim należy nauczyć faktów, a dopiero później kształtować umiejętności. Utrwała to encyklopedyczne pojmowanie historii, co nie jest zgodne z zapisem podstawy programowej i sprawia, że lekcje są nudne. Według autorów przywołanych wyżej badań przywiązanie do faktograficznego modelu nauczania przynajmniej po części wynika z roli, jaką przypisuje się historii-nośnikowi kultury, a więc uczeń musi „znać” wydarzenia. Poza tym wśród nauczycieli, jak też wśród studentów specjalizacji nauczycielskiej, istnieje silne przekonanie, że kształcenie umiejętności jest bezzasadne przy braku wiedzy. W związku z tym jednym z głównych celów, jakie stawiają sobie nauczyciele podczas prowadzenia lekcji, staje się przekazanie odpowiedniej porcji materiału faktograficznego. Następnie oczekują oni od ucznia przyswojenia podanych wiadomości. Dopiero potem przystępują do kształcenia umiejętności, odwołując się do wymagań ogólnych podstawy, wybierając jednak spośród nich takie, których realizacja nie zabiera zbyt dużo czasu. Zazwyczaj są więc one ćwiczone wtedy, kiedy wystarczy na nie czasu na lekcji. Bardzo często zdarza się, że koncentrując się na przekazywaniu faktografii podczas lekcji, nauczyciele pozostawiają ćwiczenie umiejętności na lekcje powtórzeniowe, pracę domową, bądź też realizują je na zajęciach dodatkowych. Wtedy bardzo często ćwiczą umiejętności na wyższym poziomie.

Niepokojący jest fakt, że nauczyciele zasadniczo nie dostrzegają związków pomiędzy poszczególnymi wymaganiami ogólnymi, a także między nimi a wymaganiami szczegółowymi zawartymi w podstawie programowej. Powstaje wrażenie, że wymagania ogólne i szczegółowe są traktowane jako odrębne części. Wydaje się, że nauczyciele w niedostatecznym stopniu integrują oba obszary. Po części wina za ten stan rzeczy spada na kalendarz szkolny, gdyż pedagodzy, dążąc do zrealizowania wszystkich wymagań szczegółowych przed terminem egzaminu, kładli nacisk

głównie na treści oraz ćwiczenie umiejętności na podstawowym poziomie. Poza tym uczniowie nie ćwiczyli tych umiejętności samodzielnie, w ramach pracy domowej.

W polskiej szkole można zauważyć, że nauczyciele w zbyt małym stopniu pozwalają uczniom na samodzielne dochodzenie do wniosków w trakcie lekcji. Nagminnie są podawane gotowe wyjaśnienia. Nauczyciele sami określają przyczyny i skutki wydarzeń, narzucają własne wnioski, analizują. Mylą zatem ćwiczenie umiejętności z przekazywaniem wiadomości faktograficznych. Nie dają uczniom możliwości samodzielnego rozwoju myślenia historycznego, podczas gdy działania pozwalające na swobodę wypowiedzi, interpretacji czy dyskusji budują zaangażowanie uczniów, dają możliwość lepszego zrozumienia historii.

Przyczyn takiego stanu rzeczy może być wiele. Nauczyciele bardzo często występującą w roli autorytetów w dziedzinie historii, przeświadczeni, że jakość analizy przeprowadzonej przez nich będzie lepsza niż ta dokonana przez ucznia. Wielu stosuje wykład jako główną metodę w realizacji programu nauczania, zdecydowanie łatwiejszą do przeprowadzenia, a dającą – w mniemaniu nauczycieli – lepsze rezultaty w postaci poznania przez uczniów większej ilości faktów. Panuje też przekonanie, że nauczyciele mają za mało czasu na realizację programu w zakresie wymagań szczegółowych. W tych warunkach nie mogą sobie pozwolić na ćwiczenie pogłębionej analizy dokonywanej samodzielnie przez uczniów, gdyż jest to zbyt czasochłonne. Zdarza się więc, że uczniowie mają jedynie możliwość rozpoczęcia wypowiedzi, sformułowania krótkiego, cząstkowego wniosku, a pełnej analizy dokonuje nauczyciel. Świadczy to również o tym, że w dalszym ciągu nauczyciele uważają, że najistotniejszą ich rolą jest przekazanie uczniom odpowiednich dla danego tematu wiadomości. Inną przyczyną, niezależną od nauczyciela, są możliwości i predyspozycje uczniów, którzy z różnych powodów (m.in. dysfunkcji) nie są w stanie sprostać wymaganiom samodzielnej pracy na bardziej pogłębionym poziomie analitycznym lub gdy wymaga to dużego nakładu czasu. Jeszcze jedną, ale bardzo istotną przyczyną takiego postępowania wydaje się niedostateczne przygotowanie nauczycieli do realizacji zapisanych w podstawie wymagań i kształtowania umiejętności historycznych uczniów. Oczywiście są podejmowane próby zaradzenia temu zjawisku w postaci szkoleń i warsztatów, ale większość nauczycieli albo nie chce w nich uczestniczyć z powodu braku czasu lub chęci, albo czyni to tylko w ramach realizacji awansu zawodowego, nie wykorzystując w praktyce poznanych w ich trakcie elementów warsztatu nauczyciela.

Inną uwagą wobec nauczycieli, wynikającą z przeprowadzonych przez IBE badań, jest to, że nie kształcą umiejętności złożonych. Nawet jeśli zdają sobie sprawę z powiązania wymagań ogólnych i szczegółowych, to w praktyce nie przekłada się to na kształtowanie umiejętności złożonych. Być może dzieje się tak, ponieważ podstawa programowa w zbyt małym stopniu wskazuje na konieczność kształcenia tych umiejętności. Jednym z przejawów braku ich kształcenia jest fakt, że podczas ustnych odpowiedzi nauczyciele nie stawiają uczniom pytań problemowych. Odpowiedź nie staje się dla ucznia okazją do wyciągania wniosków, przeprowadzenia prostej analizy, a stanowi jedynie odtwórcze przekazanie wiadomości wcześniej podanych przez nauczyciela (w postaci pokazania czegoś na mapie, wymienienia faktów lub dat).

Z badań IBE wynika, że nauczyciele podają treści, ale nie operacjonalizują ich, nie uczą wykorzystywania nabytych wiadomości do rozwiązywania problemów historycznych. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że w podręcznikach i innych dostępnych materiałach dla nauczycieli brakuje przykładów ćwiczeń, które rozwijałyby (i sprawdzały) umiejętność posługiwania się posiadanymi informacjami do wykonania różnych zadań, na przykład przeprowadzenia konkretnego wywodu myślowego, określenia związków przyczynowo-skutkowych itp. Poza tym uczniowie nie są świadomi posiadanych kompetencji, a oceniają je poprzez pryzmat nabytych wiadomości. Bardzo często zdarza się, że nawet jeśli dysponują umiejętnościami pozwalającymi na wykonanie zadania, ale zadanie to dotyczy treści wykraczających poza znane im, omawiane wcześniej zagadnienia, z góry zakładają, iż nie są w stanie go poprawnie wykonać.

Niektórzy nauczyciele w dalszym ciągu mają przeświadczenie o małej ilości czasu w odniesieniu nie tylko do realizacji wymagań szczegółowych, ale także pełnego ćwiczenia umiejętności historycznych, powtarzania materiału pod kątem przygotowania do egzaminu gimnazjalnego. Powodem może być fakt, że nauczyciele nadal nabierają doświadczenia, w jaki sposób właściwie rozłożyć materiał, lub przyspieszają realizację programu, zostawiając sobie więcej czasu na powtórzenia do egzaminu. Znamienne było wydarzenie, kiedy w niektórych szkołach zaplanowano omówienie dwóch lektur na lekcjach po egzaminie gimnazjalnym, a tymczasem pojawiły się one w arkuszu egzaminacyjnym. Ten błąd wynikał z braku wiedzy, że podstawę programową należy zrealizować przed egzaminem.

Wybór przez nauczycieli gimnazjów metod potwierdza wcześniej podkreśloną opinię, że podczas lekcji historii nacisk kładzie się przede wszystkim na faktografię i przekazanie jak największej ilości wiadomości. Głównymi metodami stosowanymi przez nauczycieli przy wprowadzaniu nowych treści są bowiem rozmowa nauczająca (pogadanka) oraz wykład. Stosowane są więc te metody, które nie wymagają poświęcenia dużej ilości czasu na ich przeprowadzenie, ale za to pozwalają na przekazanie uczniom dużej porcji treści. I właśnie to jest chyba głównym kryterium zarówno oceny efektywności metod, jak też ich wyboru na lekcji. Według badań IBE w dużo mniejszym zakresie i na dalszym planie w ocenie efektywności metod nauczyciele odnoszą się do kształcenia umiejętności. Uczestniczący w badaniach nauczyciele i uczniowie za metody efektywne uznali przede wszystkim takie, które pozwalają lepiej zrozumieć i zapamiętać treści wprowadzane podczas lekcji oraz które umożliwiają rozszerzenie i uzupełnienie wiedzy. Okazało się, że rzadko za to sięgają po metody aktywizujące. Jeśli już to robią, stosują je niechętnie, postrzegając je jako czasochłonne (główny zarzut, nie tylko nauczycieli w gimnazjum) oraz mało skuteczne. Widać więc, że nauczyciele koncentrują się na realizacji treści nauczania, przywiązując znacznie mniejszą wagę do kształcenia umiejętności. Nie można oczywiście generalizować, gdyż są pedagodzy wykorzystujący różnicowane metody dydaktyczne, w tym metody aktywizujące. Ale nawet w tej grupie można spotkać takich, którzy choć sięgają po te metody, nie potrafią ich właściwie zastosować.

Warto podkreślić jeszcze to, że także wśród uczniów panuje niechęć do aktywności, do twórczego rozwiązywania problemów, niechęć do pracy. Bardzo często

nauczyciele nie doceniają jednak chęci uczniów do samodzielnego dochodzenia do rozwiązań albo nie chcą ich do tego nakłonić, zachęcić, pomóc. Podczas badań okazało się, że uczniowie nie mają świadomości, czego uczą metody aktywizujące, jaki jest cel wykorzystywania ich na lekcjach historii. Wielu z nich nie miało świadomości swoich umiejętności.

Warto też dodać, że jak wynika z badania IBE (ale też obserwacji autora) na lekcjach historii są preferowane metody pracy indywidualnej. Uczniowie rzadziej pracują w grupach, gdyż ta metoda jest postrzegana jako bardziej czasochłonna, mało efektywna, a jednocześnie trudniejsza do oceny, gdyż nauczyciele nie wiedzą, jak oceniać wkład pracy poszczególnych członków grup.

Z pewnością na pracę nauczycieli i uczniów na lekcji ma wpływ jakość możliwości do wykorzystania w czasie jej trwania (lub do samodzielnej pracy w domu) środków. Tymczasem podręcznik stanowi jedyny (a nierzadko główny) punkt odniesienia do podstawy programowej. Nauczyciele postrzegają zatem podstawę programową przez pryzmat podręcznika. Podręcznik w istocie okazuje się ważnym źródłem materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach historii. Nauczyciele korzystają z tekstów źródłowych, map, materiałów ikonograficznych, zatem obudowa dydaktyczna podręczników to dla nich istotna pomoc w realizowaniu wymagań ogólnych. Zdecydowana większość wybiera je, kierując się kryteriami merytorycznymi (zakres treści i sposób jej podawania oraz jakość obudowy dydaktycznej). Mimo to nadal zdarzają się wypadki, kiedy o jego wyborze decyduje akcja reklamowo-promocyjna wydawnictw, a nawet oferowane bonusy w postaci sprzętu multimedialnego, a nie wartość podręcznika². On sam jest niejednokrotnie jedynym środkiem wykorzystywanym na lekcji, a nierzadko jedyną metodą wykorzystywaną w jej trakcie jest lektura wybranych partii podręcznika i omawianie przeczytanych fragmentów.

Oprócz podręczników podczas lekcji nauczyciele wykorzystują także teksty źródłowe, dostrzegając konieczność i doceniając wagę ich omawiania podczas zajęć. Są jednak pedagodzy, którzy nie sięgają po teksty źródłowe. Podczas badań przeprowadzonych przez IBE przykłady pracy z nimi odnotowano zaledwie na 25% obserwowanych lekcji³.

Inną sprawą jest to, czy nauczyciele wykorzystują w swojej pracy te teksty w sposób świadomy i przemyślany, służący rozwijaniu umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych. Część na pewno tak, ale z obserwacji lekcji⁴ wynika, że wielu nauczycieli nie używa tekstów źródłowych do kształtowania umiejętności analizy i interpretacji czy narracji historycznej. Najczęstszą formą pracy ze źródłami jest ich lektura i ustna odpowiedź na zadane pytania. Nierzadko nie wykracza się poza te, które zostały sformułowane przez autorów podręcznika (jeśli wykorzystywane podczas

² Warto przypomnieć w tym miejscu sprawę nagłaśnianą w 2013 r. w środkach masowego przekazu, której rezultatem są prace w MEN nad stworzeniem podręcznika „ministerialnego”, bezpłatnego. Również autor w swoich kontaktach ze szkołami niejednokrotnie się przekonał, że wybór podręczników był dokonywany po uprzednim zapytaniu przedstawiciela wydawnictwa o tzw. bonus.

³ *Raport z badania...*, s. 51.

⁴ Także z rozmów przeprowadzonych ze studentami specjalizacji nauczycielskiej po zakończonych przez nich praktykach w szkole.

lekcji testy znajdowały się w nim). Bardzo często to sami nauczyciele dokonywali interpretacji tekstu źródłowego. Inną zupełnie kwestią jest to, że pedagodzy ograniczają się tylko i wyłącznie do tekstów źródłowych zamieszczanych w podręczniku. Nie poszukują ich w zbiorach tekstów źródłowych czy publikacjach naukowych. Pytania do tekstów źródłowych zadawane uczniom w zdecydowanej większości przypadków są stosunkowo proste, a udzielenie na nie odpowiedzi wymagają najczęściej odczytania odpowiedniego fragmentu tekstu. Oznacza to, że analiza źródeł przebiega w sposób powierzchowny. Pozwala to oczywiście rozwijać umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale powinien to być jedynie początek właściwej procedury analizy i interpretacji źródła. W tej sytuacji tekst okazuje się tylko źródłem informacji, a nie wstępem do ćwiczenia umiejętności złożonych.

Z innych środków dydaktycznych wykorzystywanych podczas zajęć przez nauczycieli należy wymienić mapy, materiały ikonograficzne i statystyczne. Badania przeprowadzone dla IBE pokazały jednak, że na $\frac{1}{3}$ obserwowanych lekcji nie używano map (lub atlasów), mimo że tematy tych lekcji oraz omawiane na nich zagadnienia wymagały zastosowania tego środka. Okazało się, że nauczyciele wykorzystują mapy niemal wyłącznie do sprawdzenia umiejętności lokowania miejsc lub obszarów, a jedynie niewielki odsetek nauczycieli używa map do rozwijania umiejętności złożonych⁵.

Podobnie jest z materiałami ikonograficznymi. Nauczyciele stosunkowo często wykorzystują je na lekcjach historii, ale służą one głównie do wizualizacji omawianych treści. Znacznie rzadziej wykorzystuje się ikonografię do ćwiczenia i rozwijania umiejętności analizy i interpretacji. Jeśli już tak się dzieje, to poprzestaje się na dość powierzchownym opowiedzeniu przez ucznia treści wizerunku lub ikonograficznego przedstawienia. I podobnie jak w przypadku tekstów źródłowych materiał ikonograficzny jest traktowany jako kolejne źródło informacji faktograficznych, które uczeń powinien opanować.

Zdecydowanie najgorzej wypada wykorzystywanie materiałów statystycznych – pojawiają się one na lekcjach historii rzadko. Być może powodem jest to, że obecne podręczniki zawierają mniejszą liczbę takich materiałów, co ogranicza zakres ich stosowania. Jak wspomniano wyżej, nauczyciele nie wykorzystują materiałów statystycznych do kształcenia kompetencji historycznych, ale traktują je jako dodatkowe źródło wiadomości.

Faktografia dominuje nie tylko podczas wprowadzania nowych treści, ale także podczas oceniania. W trakcie odpowiedzi ustnej najczęściej sprawdzeniu podlega znajomość faktów, dużo rzadziej umiejętności. Praca domowa jest najczęściej wykorzystywana do utrwalenia zdobytej wiedzy, nie zaś do samodzielnego ćwiczenia umiejętności nabytych w czasie ostatniej i wcześniejszych lekcji, do rozwiązywania problemu, łączenia wiedzy pozyskanej ostatnio z tą nabytą wcześniej. Lepiej to wygląda w przypadku prac klasowych, gdzie sprawdzana jest nie tylko wiedza, ale też umiejętności uczniów. W wielu wypadkach owe umiejętności (najczęściej te ćwiczone podczas zajęć, a więc umiejętność analizy i interpretacji historycznej) są

⁵ *Raport z badania...*, s. 52.

jednak sprawdzane powierzchowne. W znacznie mniejszym stopniu sprawdza się umiejętności chronologiczne. Często są też przypadki rezygnacji ze sprawdzania narracji, choć jak wykazały badania IBE, część nauczycieli konstruuje sprawdziany, wykorzystując pytania otwarte, sprawdzając również umiejętność argumentacji i uzasadniania swojej opinii oraz sposób prowadzenia narracji⁶. Powinny jednak za tym pójść, obecne w ocenianiu kształtującym, informacje zwrotne dla uczniów, w jakim stopniu opanowali ćwiczone i sprawdzane podczas pomiaru dydaktycznego umiejętności oraz treści. W przeciwnym wypadku nie będą wiedzieć, jakie są ich mocniejsze, a jakie słabsze strony, nad którymi elementami powinni szczególnie pracować. Podobnie jest w przypadku pracy domowej mającej rozwijać umiejętności tworzenia narracji historycznej. Bardzo rzadko nauczyciele wykorzystują, stosowane w ocenianiu kształtującym, ustalanie kryteriów oceniania oraz przekazywanie informacji zwrotnej opisującej mocne i słabe strony ucznia, autora pracy pisemnej.

W trakcie badań przeprowadzonych przez IBE nauczyciele zgłosili wiele postulatów w sprawie wsparcia ich działań edukacyjnych⁷. Wskazywali na brak odpowiedniego i dobrego jakościowo systemu warsztatów i szkoleń oraz dostępu do wysokiej jakości materiałów dydaktycznych, które pokazywałyby w praktyce zastosowanie konkretnych metod i narzędzi do kształcenia umiejętności złożonych, sprawdzania poszczególnych umiejętności zapisanych w podstawie programowej, przygotowania sprawdzianów i oceniania uczniów. Brakuje też warsztatów poświęconych właściwemu stosowaniu metod aktywizujących do rozwijania umiejętności zapisanych w podstawie programowej. Według nauczycieli w ich programie powinien być położony nacisk na metody pozwalające uczniom na samodzielne wnioskowanie i poszukiwanie rozwiązań (samodzielne formułowanie wniosków, tworzenie wypowiedzi itd.).

W ankietach pojawiły się również informacje o braku dostępnych na rynku materiałów, które w sposób jak najbardziej konkretny, na przykładach, wyjaśniałyby, na czym polegają powiązania pomiędzy wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi oraz jak te powiązania należy przełożyć na konkretne działania, metody pracy z uczniem. Wspomniane materiały winny także zawierać propozycje rozwiązań metodycznych sprzyjających kształceniu umiejętności złożonych uczniów. Brakuje też materiałów źródłowych różnego typu, w tym zwłaszcza źródeł ikonograficznych i filmów, dostosowanych do specyfiki lekcji historii w gimnazjum oraz wymagań podstawy programowej, zaopatrzonych w propozycje zastosowania na lekcji, wykorzystania do kształcenia konkretnych kompetencji uczniów.

Nauczyciele oczekują też wsparcia w postaci przykładów dobrych praktyk, wypracowanych i stosowanych przez innych pedagogów – a więc narzędzi już sprawdzonych – wraz z dokładnym ich omówieniem oraz wsparcia ze strony odpowiednio kwalifikowanych doradców metodycznych.

To, co może zdecydowanie wpłynąć na poprawę rzeczywistości szkolnej i jest postulowane przez środowisko nauczycielskie, to zagwarantowanie wysokiej jakości podręczników i zeszytów ćwiczeń. Podręcznik stanowi najważniejsze narzędzie pra-

⁶ Ibidem, s. 52–53.

⁷ Ibidem, s. 54–57.

cy nauczycieli i zasadnicze źródło wiedzy o podstawie programowej. Przez pryzmat podręczników nauczyciele postrzegają podstawę programową i realizują ją według założeń ich autorów czy wydawców. Stosują zaproponowany przez wydawnictwo rozkład materiału, a sam podręcznik niekiedy zastępuje im program nauczania. Warto więc zadbać, by do rąk nauczycieli trafiały publikacje najwyższej jakości, uwypuklające kierunek zmian wprowadzonych przez podstawę programową, nie tylko w odniesieniu do treści kształcenia, ale przede wszystkim kompetencji. Dobry podręcznik powinien pomagać historykom w osiągnięciu celów kształcenia zapisanych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych, proponować rozwiązania metodyczne, rozwijające umiejętności złożone. Badanie pokazało, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie dostrzegają mankamenty dostępnych na rynku podręczników, w tym również pozorny charakter zmian wprowadzanych przez wydawców do tak zwanych nowych edycji, często opatrzonych klauzulą „Do nowej podstawy programowej”. Warto zatem poddać refleksji istniejące procedury dopuszczania podręczników do użytku szkolnego pod kątem doprecyzowania (również na potrzeby opiniujących ekspertów) wymogów, które powinien spełnić „dobry podręcznik”. Szczególnie ważne jest wskazanie kryteriów oceny obudowy dydaktycznej tekstu – najbardziej istotnej, dla prawidłowej realizacji podstawy programowej, części podręcznika⁸.

Nauczyciele korzystając z zeszytów ćwiczeń, jednocześnie bardzo często narzekają na niską jakość zamieszczanych w nich zadań. Również uczniowie oceniają wiele z nich bardzo krytycznie, uważają je za nudne, banalne, infantylne. Zeszyty ćwiczeń najczęściej powstają jako dodatek do konkretnego podręcznika, są ściśle powiązane z jego treścią, ale w znacznie mniejszym stopniu z wymaganiami podstawy programowej. Nie podlegają również procedurze weryfikacji – dopuszczania do użytku szkolnego. Warto jednak rozważyć, czy i jakie kroki (rozwiązania) należałoby podjąć, by zapewnić zeszytom ćwiczeń zgodność z podstawą programową (nie tylko w odniesieniu do zakresu treści) oraz wysoką jakość⁹.

Oczywiście przedstawione powyżej informacje i dane nie oznaczają, że opisany stan musi dotyczyć wszystkich szkół i wszystkich nauczycieli. Niewątpliwie jednak pokazują problem, który będzie istniał niezależnie od jakości zmian wprowadzanych od 2008 roku. Dużo zależy bowiem od nauczycieli realizujących w praktyce zapisy podstawy programowej. Położenie nacisku na umiejętności, a nie na wiedzę stanowi naturalną konsekwencję zmian zachodzących we współczesnym świecie i uświadomienia sobie, że ważna jest nie wiedza, a umiejętność jej uzyskiwania, analizowania i wykorzystywania oraz samodoskonalenie.

Polska szkoła też powoli zaczyna się zmieniać. Wpływ na to ma egzamin gimnazjalny, którego formuła wymusiła zmianę w nauczaniu i położenie większego naci-

⁸ Pewną nadzieję daje pojawienie się na rynku podręczników multibooka, który w założeniu miał dawać większe możliwości do wykorzystania na lekcji jako środek dydaktyczny (zawierający m.in. znacznie większą ilość materiałów ikonograficznych, map, tekstów źródłowych i historiograficznych, filmów, audycji radiowych).

⁹ W wypowiedziach nauczycieli pojawiła się propozycja objęcia zeszytów ćwiczeń podobnymi przepisami jak te stosowane przy dopuszczaniu podręczników.

sku na kształcenie umiejętności. Wpływ ma także coraz większa świadomość potrzeby kształcenia w tym kierunku, a więc porzucenie drogi zmierzającej do nauczenia uczniów jedynie faktów i dat. Pozytywne zmiany wprowadza coraz bardziej popularne w szkołach ocenianie kształtujące. Duży wpływ na przemianę w polskim gimnazjum ma również zwiększająca się dostępność różnych publikacji, w tym tłumaczeń książek zagranicznych, które w przystępny sposób zapoznają nauczycieli z nowymi pomysłami i metodami. I choć obraz przedstawiony w tym artykule został namalowany w ciemnych barwach, to niewątpliwie sytuacja ulega poprawie. Duża część nauczycieli coraz więcej czasu poświęca na kształcenie umiejętności krytycznej analizy różnego typu źródeł, synchronizowania wydarzeń w czasie, ich interpretacji i innych, wymienionych w celach kształcenia dla danego etapu, kompetencji. Chętnie też biorą udział w różnego rodzaju kursach i warsztatach, aby doskonalić swoje umiejętności. Jest to dobry prognostyk na przyszłość.

BIBLIOGRAFIA

- Babiańska D., Bracisiewicz J., Choińska-Mika J., Pawlicki A., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.
- Bieniek M., *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2007.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2012.
- Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996.
- Choińska-Mika J., *Dlaczego reformujemy?*, „Wiadomości Historyczne” 2012, nr 3, s. 24–27.
- Choraży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, Warszawa 2008.
- Fazlagić J., *Jakość szkoleń w oświacie*, Gniezno 2012.
- Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2013.
- Lorenc J., Mrozowski K., Oniszczyk A., Staniszejewski J., Starczynowska K., *Jak sprawdzane jest myślenie chronologiczne?*, „Edukacja” 2012, nr 3 (119), s. 46–62.
- Marzano R.J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa 2014.
- Pawlak M., Sanojca K., *Wyzwania współczesnej oświaty – reforma szkolnictwa i kształt edukacji historycznej w oczach nauczycieli* [w:] *Nauczanie historii – ciekawiej: Notatnik nauczyciela*, red. W. Mrozowicz, K. Sanojca, Wrocław 2008, <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/26.pdf> [dostęp: 3.10.2014].
- Raport z badania „Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach”*, red. J. Choińska-Mika, Warszawa 2013, <http://eduentuzjasci.pl/pl/badania/110-badanie/247-badanie-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-historii-w-gimnazjum.html> [dostęp: 20.01.2014].

- Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach*, red. J. Choińska-Mika, Warszawa 2013, <http://eduentuzjasci.pl/pl/badania/110-badanie/247-badanie-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-historii-w-gimnazjum.html> [dostęp: 20.01.2014].
- Sterna D., Strzemieczny J., *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, http://www.npseo.pl/data/various/files/sterna_strzemieczny.pdf [dostęp: 3.10.2014].
- Walczak D., *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2012.

