



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT Z BADANIA

**REALIZACJA PODSTAWY
PROGRAMOWEJ Z HISTORII
W SZKOŁACH
PONADGIMNAZJALNYCH**



Autorzy:

Jolanta Choińska-Mika

Jakub Lorenc

Krzysztof Mrozowski

Aleksandra Oniszczyk

Jacek Staniszewski

Klaudia Starczynowska

Redakcja Merytoryczna

dr hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika

Recenzenci:

dr Marta Karkowska

dr Grażyna Okła

Realizacja badania w szkołach:

Collect Consulting S.A.,

Invest & Consulting Group sp. z o.o.,

Korporacja Badawcza Pretendent sp. z o.o.

Magdalena Sęk

Wioleta Kmieć

Magdalena Hędrzak-Mącznik

Redakcja językowa:

Pracownia Historii IBE

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00;

www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

Egzemplarz bezpłatny

1. Streszczenie

W niniejszym raporcie prezentujemy wyniki badania jakościowego, które zostało przeprowadzone w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, realizowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1 Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty¹.

Przedmiotem badania była edukacja historyczna w pierwszej klasie wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych – liceum ogólnokształcącego, technikum oraz zasadniczej szkoły zawodowej.

Badanie miało charakter jakościowy, stąd nie można uogólniać jego wyników na całą populację. Wyniki w nim uzyskane stały się podstawą wstępnej diagnozy, pozwalającej na zidentyfikowanie problemów, których skala i częstotliwość występowania może być weryfikowana w dalszych badaniach.

Badanie przeprowadzono w okresie od 17 lutego do 15 lipca 2014. Do udziału w nim zaproszono 43 szkoły, w tym 20 liceów ogólnokształcących, 12 techników oraz 11 zasadniczych szkół zawodowych. W każdej z tych placówek obserwowano trzy kolejne lekcje historii w klasach pierwszych. Następnie przeprowadzono Indywidualne Wywiady Pogłębione (IDI) z nauczycielami prowadzącymi te zajęcia oraz triady² z wybranymi uczniami. Zgromadzony materiał został poddany analizie porównawczej, która pozwoliła na sformułowanie wniosków odnośnie realizacji nowej podstawy programowej.

Podczas przeprowadzania badania szczególną uwagę poświęcono następującym zagadnieniom:

- znajomość i rozumienie podstawy programowej przez nauczycieli oraz rola, jaką w tym procesie odgrywa podręcznik;
- sposoby realizacji podstawy programowej;
- system oceniania stosowany przez nauczycieli pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych;
- planowanie nauczania z uwzględnieniem typu szkoły i profilu klasy – rozkład materiału nauczania z historii.

1.1. Znajomość podstawy programowej z historii

Pierwszym elementem, którego dotyczyło badanie, było rozpoznanie, czy i w jakim stopniu nauczyciele znają i rozumieją zapisy nowej podstawy programowej. Wyniki badań wskazują, że większość rozmówców zna zakres treści nauczania. Część z nich po uzyskaniu informacji o zmianach zapoznała się z dokumentem nowej podstawy programowej. Wśród badanych nauczycieli znalazło się jednak wielu, którzy nie sięgnęli do dokumentu. Wiedzę o treściach nauczania pozyskali oni z wybranego przez siebie podręcznika szkolnego, a także z załączonych do niego materiałów dydaktycznych.

Mimo wiedzy, że nowy dokument nakłada obowiązek zintensyfikowania na lekcjach pracy ze źródłami historycznymi oraz kształtowania u uczniów umiejętności historycznych, takich jak chronologia historyczna, analiza i interpretacja oraz tworzenie narracji historycznej, wielu nauczycieli wciąż postrzega znajomość faktografii jako najistotniejszy element edukacji historycznej. Część z nich twierdzi nawet, że nowa podstawa programowa nie wywołała konieczności wprowadzenia zmian w ich metodach nauczania.

1.2. Sposoby realizacji podstawy programowej

Kolejnym elementem badania było określenie sposobów realizacji podstawy programowej w praktyce szkolnej. Zbadano przede wszystkim, w jaki sposób nauczyciele kształcą wymienione w podstawie umiejętności historyczne uczniów, a w szczególności kompetencje z zakresu chronologii, analizy i interpretacji oraz tworze-

¹ Badanie realizowało w szkołach konsorcjum firm Collect Consulting S.A., Invest & Consulting Group sp. z o.o. oraz Korporacja Badawcza Pretendent sp. z o.o.

² Technika ta polega na przeprowadzeniu pogłębionej rozmowy (wywiadu) z trzema rozmówcami jednocześnie, co odróżnia ją od innych technik opartych na prowadzeniu wywiadu (ID1 – jeden respondent, diada – dwóch respondentów).

nia narracji historycznej. Przeanalizowano przebieg lekcji historii, a zwłaszcza jej dwa elementy – wstęp wraz z określeniem celu zajęć oraz podsumowanie. Na tej podstawie wyróżniono trzy profile nauczycieli, ukazujące ich stosunek do realizacji wymagań ogólnych określonych w podstawie programowej:

- nauczyciel, dla którego wymagania ogólne nie stanowią podstawy do kształtowania umiejętności;
- nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania wybranych umiejętności;
- nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania umiejętności.

Każdy z powyższych profili nauczycieli cechuje inne podejście do wdrażania zapisów podstawy programowej. W pierwszej grupie znajdują się nauczyciele, którzy koncentrują się na treściach nauczania, priorytetem dla nich są wiadomości, nie umiejętności. Nauczyciele zakwalifikowani do drugiej grupy dostrzegają potrzebę kształtowania umiejętności historycznych, jednak najczęściej koncentrują się na jednej z nich. Ostatni typ to nauczyciele, którzy kształtują wszystkie trzy grupy umiejętności historycznych poprzez realizację wymagań ogólnych w powiązaniu z wymaganiami szczegółowymi.

1.3. Analiza oceniania stosowanego przez nauczycieli pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych

Większość nauczycieli deklaruje, że przygotowując sprawdziany lub pytania do odpowiedzi ustnej, zwraca uwagę zarówno na weryfikację wiedzy uczniów, jak i ich umiejętności historycznych. Zostało to potwierdzone w trakcie rozmów z uczniami. Stosowanie systemów oceniania uwzględniających wszystkie wymagania określone podstawą programową wynika w głównej mierze z wykorzystywania przez nauczycieli przykładowych sprawdzianów dołączanych do podręczników. Część prowadzących zajęcia co prawda ocenia posiadane wiadomości i umiejętności uczniów, jednak podczas zajęć skupiają się oni przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy. Podczas badania zidentyfikowano także grupę nauczycieli stosujących systemy oceniania koncentrujące się wyłącznie na weryfikacji wiadomości posiadanych przez uczniów.

1.4. Rozkład materiału nauczania z uwzględnieniem wymagań szczegółowych podstawy programowej w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej

Ostatnim zagadnieniem poruszonym w niniejszym raporcie jest planowanie rozkładu materiału nauczania oraz jego realizacja. Nauczyciele, opracowując lub przyjmując gotowy plan pracy, niezależnie od typu szkoły, w której pracują, biorą pod uwagę treść podręcznika i dołączone do niego materiały dydaktyczne – w tym proponowany program nauczania. Około połowa z nich sięga do dokumentu źródłowego, jakim jest podstawa programowa.

Pomimo opierania się na tych samych materiałach, nauczyciele odmiennie oceniają możliwość zrealizowania treści nauczania w dostępnym czasie. Wśród części z nich dominuje pogląd, że można je w pełni zrealizować, a czas na to przeznaczony jest odpowiedni. Jednak wielu nauczycieli, a w szczególności uczący w liceach ogólnokształcących, zwraca uwagę, że duża ilość materiału wymusza szybkie tempo realizacji. Niektórzy nauczyciele, zwłaszcza uczący w zasadniczych szkołach zawodowych, uważają, że uczniowie mają zbyt słabo rozwinięte kompetencje ogólne, aby możliwe było prowadzenie zajęć z historii w szybkim tempie; toteż przewidują trudności w realizacji zagadnień zaplanowanych dla pierwszej klasy.

Aby zdążyć z realizacją treści kształcenia, nauczyciele stosują rozmaite zabiegi, a w szczególności ograniczają się do omówienia podczas lekcji najważniejszych zagadnień oraz pracy z kluczowymi materiałami źródłowymi, zadają uczniom część materiału do samodzielnego opracowania w ramach zadania domowego oraz rezygnują z niektórych metod pracy.

1.5. Podsumowanie

Na zakończenie niniejszego raportu zaprezentowano wnioski dotyczące mocnych i słabych stron edukacji historycznej w szkołach ponadgimnazjalnych oraz rekomendacje wynikające z przeprowadzonego badania. Są one skierowane do MEN, IBE, ORE, KOWEZiu, ośrodków doskonalenia nauczycieli, kuratoriów oświaty, organów prowadzących szkoły ponadgimnazjalne oraz do dyrektorów tych placówek. Ich wdrożenie mogłoby doprowadzić do lepszej realizacji nowej podstawy programowej z historii w pierwszej klasie szkół ponadgimnazjalnych, a tym samym podniesienia jakości nauczania historii na IV etapie edukacyjnym.

spis treści

1. Streszczenie	3
1.1. Znajomość podstawy programowej z historii	3
1.2. Sposoby realizacji podstawy programowej	3
1.3. Analiza oceniania stosowanego przez nauczycieli pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych	4
1.4. Rozkład materiału nauczania z uwzględnieniem wymagań szczegółowych podstawy programowej w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej	4
1.5. Podsumowanie	4
2. Wstęp	6
3. Cele badania	7
3.1. Cel główny	7
3.2. Cele szczegółowe	7
4. Metodologia badania	8
4.1. Obserwacja lekcji historii	8
4.2. Indywidualny wywiad pogłębiony z nauczycielem	8
4.3. Triada z uczniami	9
5. Dobór próby	10
6. Opis wyników badania	11
6.1. Znajomość i rozumienie założeń podstawy programowej przez nauczycieli	11
6.1.1. Znajomość i źródła informacji o podstawie programowej	11
6.2. Wybór podręcznika	12
6.2.1. Znajomość i rozumienie celów kształcenia przez nauczycieli historii	13
6.2.2. Cele nauczania historii	16
6.3. Sposoby realizacji podstawy programowej	17
6.3.1. Sposoby kształtowania umiejętności historycznych	17
6.3.2. Kształtowanie umiejętności z zakresu chronologii historycznej	18
6.3.3. Kształtowanie umiejętności z zakresu analizy i interpretacji historycznej	18
6.3.4. Kształtowanie umiejętności z zakresu tworzenia narracji historycznej	19
6.3.5. Analiza przebiegu lekcji historii	20
6.3.6. Profile nauczycieli określające sposoby realizacji podstawy programowej	20
6.3.7. Nauczyciel dla którego wymagania ogólne nie stanowią podstawy do kształtowania umiejętności,	21
6.3.8. Nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania wybranych umiejętności.	23
6.3.9. Nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania umiejętności	26
6.4. Sposoby i kryteria oceniania stosowane przez nauczyciela	29
6.4.1. Sposób oceniania, uwzględniający zarówno wiedzę, jak i umiejętności uczniów	30
6.4.2. Sposób oceniania skoncentrowany na wiadomościach posiadanych przez uczniów	32
6.5. Rozkład materiału nauczania (treści nauczania) w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej	33
7. Wnioski i rekomendacje	38
7.1. Wnioski	38
7.2. Rekomendacje	39

2. Wstęp

Przedstawione w niniejszym opracowaniu badanie nawiązuje do Badania realizacji podstawy programowej z historii w gimnazjum, przeprowadzonego w 2011 r. i podobnie jak tamto, jest częścią cyklu badań realizacji podstaw programowych różnych przedmiotów prowadzonych w ramach prac wszystkich pracowni Zespołu Dydaktyk Szczegółowych IBE. Formułując wnioski i rekomendacje wykorzystano również wyniki Badania dobrych praktyk z historii (2013) oraz dane zebrane na potrzeby Raportu o stanie edukacji 2013³.

Realizowana od 1 września 2009 r. nowa podstawa programowa z historii⁴ kładzie nacisk na kształtowanie u uczniów umiejętności historycznych, w tym umiejętności złożonych, a nie tylko poszerzanie zasobu posiadanych informacji. W myśl zaleceń opracowanych przez MEN zmianom tym towarzyszyć powinno stosowanie na wszystkich etapach edukacyjnych metod nauczania sprzyjających osiągnięciu efektów kształcenia. W szczególności rekomendowano odejście od wykładowych form prowadzenia lekcji na rzecz metod aktywizujących⁵.

Bardzo istotną zmianą wprowadzoną przez nową podstawę programową jest przeniesienie nauczania historii najnowszej na IV etap edukacji. W gimnazjum uczniowie kończą naukę dziejów Polski i świata na roku 1918, natomiast we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych w pierwszej klasie uczą się historii od zakończenia I wojny światowej po czasy współczesne. Takie rozłożenie treści nauczania ma na celu podkreślenie znaczenia historii najnowszej w programie szkolnym. Dzięki możliwości gruntownego omówienia dziejów dwudziestego wieku z młodzieżą na tym etapie edukacji, a więc z uczniami starszymi i dojrzałszymi intelektualnie i społecznie, stworzono szansę na lepsze zrozumienie przez nich problemów współczesności oraz kształtowanie ich tożsamości indywidualnej i zbiorowej.

Umiejętności historyczne wpisują się w zestaw kompetencji kluczowych, określonych przez zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r., niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej oraz zatrudnienia. Należą do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość, jak również **świadomość i ekspresja kulturowa**. Zgodnie z założeniami owego zalecenia dobrze wykształcone umiejętności historyczne pozwalają na zrozumienie, analizę i interpretację obecnych i przyszłych wydarzeń w kraju i na świecie. Świadomość i rozumienie procesów demokratycznych oraz znaczenia praw obywatelskich sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych i obywatelskich. Umożliwiają one przede wszystkim aktywne i świadome uczestnictwo w działaniach obywatelskich. Kompetencje te zostaną wykształcone dzięki umiejętności myślenia w kategoriach chronologii historycznej, analizy i interpretacji źródeł oraz tworzenia narracji z wykorzystaniem argumentacji.

Wprowadzone zmiany zrodziły potrzebę zbadania, jak nauczyciele interpretują zapisy podstawy programowej, wdrażanej na tym etapie edukacji od 2012 roku, oraz określenia, w jaki sposób prowadzone jest nauczanie historii w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Przeprowadzono pogłębione badanie jakościowe, które pozwala na pierwszą diagnozę stanu realizacji podstawy programowej i umożliwia rozpoznanie problemów związanych z wdrażaniem w życie założeń reformy edukacji historycznej. Badanie rozpoczęło się 17 lutego 2014 r., a zakończyło 15 lipca 2014 r.⁶

Niniejszy raport podsumowuje wyniki tego badania – przedstawia stan i sposoby praktycznej realizacji nowej podstawy programowej w zakresie kształtowania umiejętności historycznych w szkołach ponadgimnazjalnych.

³ Dobre praktyki w nauczaniu historii. Raport z badania jakościowego, źródło: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/166-raport-z-badania/dobre-praktyki-w-nauczaniu-historii/861-dobre-praktyki-w-nauczaniu-historii.html>; Raport o stanie edukacji. Liczą się nauczyciele, źródło: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>

⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 w sprawie podstawy kształcenia ogólnego (Dz. U. 1999, nr 12, Poz. 96), rozporządzenie MENIS z dnia 26 lutego 2002 r. (Dz. U. 2002, nr 51, poz. 458), rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 r. nr 4, poz. 17).

⁵ Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo – Dorota Babiańska, Jerzy Bracisiewicz, Jolanta Choińska-Mika, Grażyna Okła, Aleksander Pawlicki w: Podstawa programowa z komentarzami, Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, źródło: https://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2060%3Atom-4-edukacja-historyczna-i-obywatelska-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum-&catid=230%3Aksztalcenie-i-kadra-ksztalcenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290 s.80.

⁶ Badania terenowe w placówkach szkolnych zostały przeprowadzone pomiędzy 3 kwietnia a 31 maja 2014 r.

3. Cele badania

3.1. Cel główny

Głównym celem badania była diagnoza stanu realizacji podstawy programowej z historii w pierwszej klasie IV etapu edukacyjnego, identyfikacja ewentualnych problemów związanych z wdrażaniem zapisów tego dokumentu oraz wskazanie rozwiązań sprzyjających właściwej realizacji podstawy programowej.

3.2. Cele szczegółowe

- Zdiagnozowanie zakresu znajomości i sposobu rozumienia podstawy programowej oraz różnic w interpretacji tego dokumentu przez nauczycieli, a także określenie roli podręcznika oraz załączonych do niego materiałów dydaktycznych w procesie zaznajamiania nauczycieli z podstawą programową.
- Określenie i ocena sposobów realizacji podstawy programowej oraz analiza warunkujących je czynników. Obserwacja i analiza stosowanych przez nauczycieli metod nauczania. Ocena doboru oraz analiza stopnia wykorzystania narzędzi dydaktycznych pod kątem osiągania celów zapisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej oraz kształcenia umiejętności złożonych. Skonfrontowanie deklaracji nauczycieli z praktyką szkolną.
- Analiza oceniania stosowanego przez nauczycieli pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych.
- Identyfikacja ewentualnych problemów związanych z planowaniem nauczania według nowej podstawy programowej (rozkład materiału nauczania) w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej z uwzględnieniem typu szkoły i profilu klasy.

Cele szczegółowe badania zrealizowano przez udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania badawcze.

Tabela 1. Powiązanie celów szczegółowych badania z pytaniami badawczymi

Cele szczegółowe badania	Pytania badawcze
Zdiagnozowanie zakresu znajomości i sposobu rozumienia podstawy programowej oraz różnic w interpretacji tego dokumentu przez nauczycieli, a także określenie roli podręcznika oraz załączonych do niego materiałów dydaktycznych w procesie zaznajamiania nauczycieli z podstawą programową.	1. Do jakiego stopnia nauczyciele znają strukturę podstawy (III i IV etap edukacyjny), czy rozpoznają wymagania ogólne i czy wiedzą, jaką rolę w procesie dydaktycznym odgrywa kształtowanie umiejętności historycznych? W jaki sposób rozumieją wymagania ogólne?
Określenie i ocena sposobów realizacji podstawy programowej oraz analiza warunkujących je czynników. Obserwacja i analiza stosowanych przez nauczycieli metod nauczania. Ocena doboru oraz analiza stopnia wykorzystania narzędzi dydaktycznych pod kątem osiągania celów zapisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej oraz kształcenia umiejętności złożonych. Skonfrontowanie deklaracji nauczycieli z praktyką szkolną.	2. Czy deklaracje nauczycieli na temat roli podstawy programowej w planowaniu nauczania znajdują odzwierciedlenie w praktyce szkolnej (w tym zwłaszcza w stosowanych metodach)? 3. Czy nauczyciele stosują metody, które kształcą umiejętności zapisane w wymaganiach ogólnych podstawy programowej? 4. W jaki sposób nauczyciele wykorzystują narzędzia dydaktyczne do rozwijania umiejętności złożonych? 5. Czy nauczyciele wykorzystują podręczniki w sposób, który pozwala na kształcenie umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej?
Analiza systemu oceniania stosowanego przez nauczycieli pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych.	Czy nauczyciele wykorzystują różne modele oceniania do wspomagania kształcenia umiejętności historycznych? A jeśli tak, to w jaki sposób?

4. Metodologia badania

Badanie składało się z trzech etapów i zostało przeprowadzone przy użyciu następujących metod:

- obserwacja lekcji historii;
- indywidualny wywiad pogłębiony z nauczycielem;
- triada z uczniami.

Techniki jakościowe wykorzystane w badaniu wzajemnie się uzupełniały. Przyczyniło się to do weryfikacji pozyskanych danych. Pozwoliło także na uzyskanie rzetelnych i obiektywnych wyników.

4.1. Obserwacja lekcji historii

Podczas omawianego badania w pierwszych klasach wybranych szkół ponadgimnazjalnych przeprowadzono **obserwacje jawne nieuczestniczące** lekcji historii. Jawność polegała na tym, że osoby badane, czyli uczniowie i nauczyciel, wiedziały o tym, że są przedmiotem zainteresowania obserwatora. Nieuczestniczący charakter oznacza, że obserwator nie oddziaływał celowo na zachodzące w klasie interakcje i zachowania. Swoje spostrzeżenia zapisywał na zestandaryzowanym formularzu.

Opisywana technika stanowiła pierwszy etap realizacji badania. Miała ona na celu określenie:

- sposobów realizacji podstawy programowej z historii, w tym zaobserwowanie metod kształcenia;
- form pracy nauczyciela z uczniami oraz sposobów ich oceniania (zarówno wiedzy, jak i umiejętności).

Zebrane dane zostały poddane analizie oraz zestawione z informacjami uzyskanymi podczas wywiadów z nauczycielami i triad z uczniami, które w wymienionej kolejności następowały po obserwacjach.

Podczas badania obserwowane były trzy kolejne lekcje historii prowadzone przez jednego nauczyciela w tej samej klasie. W przypadku, gdy na lekcji przeprowadzany był pisemny sprawdzian trwający dłużej niż 30 minut, obserwacji podlegała następna lekcja (nie uwzględniano tej, na której przeprowadzano sprawdzian). W trakcie badania wystąpiła jedna taka sytuacja. Lekcje obserwowane były przez obserwatorów, którzy przed przystąpieniem do badania odbyli odpowiednie szkolenia dotyczące podstawy programowej oraz narzędzi badawczych.

Powtarzające się wizyty obserwatora pozwoliły na zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania do niego u uczniów i nauczyciela. Dzięki temu na lekcjach (szczególnie drugiej i trzeciej) obserwatorzy mieli możliwość zaobserwowania bardziej naturalnych i spontanicznych zachowań.

Podczas każdej lekcji, obserwator rejestrował jej przebieg, wykorzystując do tego celu wypracowany na potrzeby badania formularz. Ponadto zbierał materiały w postaci notatek, zdjęć wystroju klasy, tekstu zapisywanego podczas lekcji na tablicy, map, podręczników i innych wykorzystywanych pomocy dydaktycznych. Wszystkie zgromadzone podczas obserwacji materiały dopełniły obraz lekcji.

4.2. Indywidualny wywiad pogłębiony z nauczycielem

Drugim etapem realizacji badania w danej szkole było przeprowadzenie **wywiadu pogłębionego (IDI) z nauczycielem** prowadzącym obserwowane lekcje. Realizacja tej techniki opierała się na scenariuszu składającym się z pytań otwartych. Do głównych celów wywiadu należało:

- zdiagnozowanie stanu wiedzy nauczycieli na temat wymagań nowej podstawy programowej;
- poznanie opinii nauczycieli na temat zmian, które nastąpiły w podstawie programowej;
- zebranie informacji od nauczycieli na temat stosowanych metod kształtowania umiejętności historycznych;
- zebranie opinii nauczycieli na temat roli podręcznika na lekcji;
- zapoznanie się z deklarowanymi przez nauczycieli sposobami oceniania uczniów;
- Uzyskany materiał został następnie skonfrontowany z wcześniejszymi obserwacjami dotyczącymi nauczania historii.

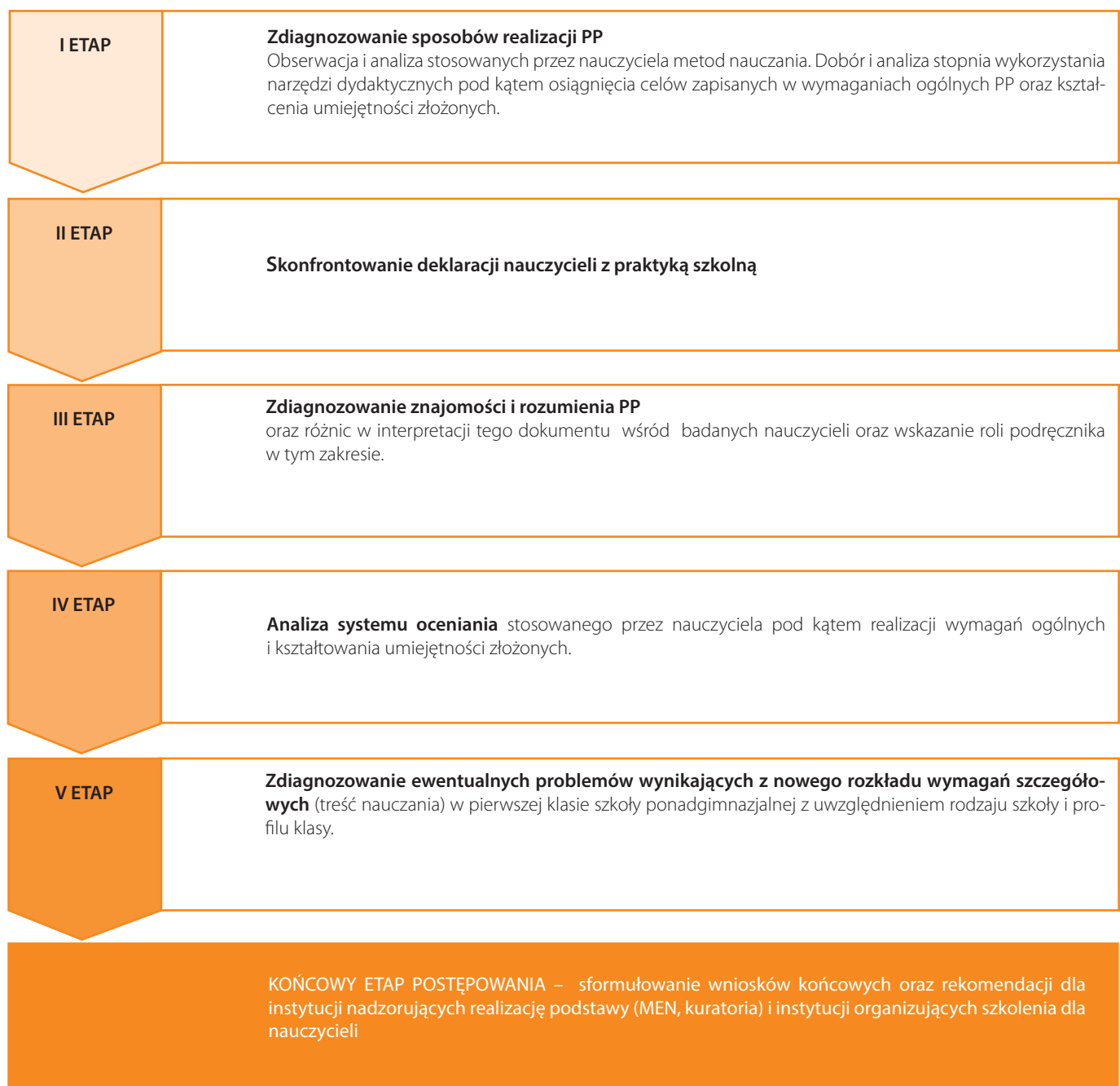
4.3. Triada z uczniami

Ostatnim etapem gromadzenia danych w badanych placówkach było przeprowadzenie z uczniami wywiadu w formie triady. Sporządzono scenariusz wywiadu składający się z pytań otwartych. Zastosowanie tej techniki miało na celu:

- sprawdzenie, jak uczniowie postrzegają pracę nauczyciela na lekcji;
- zbadanie, jakie materiały źródłowe są wykorzystywane na lekcjach;
- dowiedzenie się, na ile uczniowie są świadomi tego, co jest od nich wymagane i za co są oceniani.

Zgodnie z założeniami triady, w każdym z wywiadów wzięło udział trzech uczniów z oddziałów, w których wcześniej były przeprowadzono obserwacje lekcji historii.

Schemat 1. Postępowanie badawcze składało się z następujących etapów.



5. Dobór próby

Kluczowym dla prawidłowej realizacji badania i rzetelności uzyskanych wyników był odpowiedni dobór próby. Próbę ograniczono do trzech województw o różnych tradycjach historycznych, dużym zróżnicowaniu pod względem kapitału ekonomiczno-kulturowego oraz nie sąsiadujących ze sobą: województwa małopolskiego, mazowieckiego i pomorskiego. Zastosowany w badaniu schemat doboru próby służył uwzględnieniu możliwości różnych szkół, tak by pozyskane w czasie badania informacje miały możliwie różnorodny charakter.

Tabela 2. Struktura próby ze względu na kryteria wyboru

Typ szkoły	Liczba szkół
Liceum z dużego miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców)	3
Liceum z miejscowości, gdzie znajdują się także inne szkoły ponadgimnazjalne	2
Liceum z miejscowości, w których nie ma innych szkół ponadgimnazjalnych niż licea	2
Technikum w miejscowości, gdzie znajdują się także inne szkoły ponadgimnazjalne	3
Technikum w miejscowości, w której jest ono jedyną szkołą ponadgimnazjalną	1
Zasadnicza Szkoła Zawodowa w miejscowości, gdzie znajdują się także inne szkoły ponadgimnazjalne	3
Zasadnicza Szkoła Zawodowa w miejscowości, w której jest ona jedyną szkołą ponadgimnazjalną	1

Dwie szkoły spośród wszystkich wymienionych tworzyły z gimnazjum zespół szkół. Spośród 135 szkół podzielonych na powyższe kategorie wybrano do badania 45 jednostek.

Tabela 3. Struktura próby szkół wybranych do badania

Województwo	Typ szkoły	Liczba szkół objętych badaniem
Małopolskie	Liceum Ogólnokształcące	7
	Technikum	4
	Zasadnicza Szkoła Zawodowa	4
Mazowieckie	Liceum Ogólnokształcące	7
	Technikum	4
	Zasadnicza Szkoła Zawodowa	4
Pomorskie	Liceum Ogólnokształcące	7
	Technikum	4
	Zasadnicza Szkoła Zawodowa	4
		Łącznie 45

Opis wyników badania

Ostatecznie zastosowano dobór oparty na dostępności badanych. Tak więc w badaniu wzięły udział 43 szkoły w tym:

- 20 liceów;
- 12 techników;
- 11 zasadniczych szkół zawodowych.

Dobór oddziałów

Do obserwacji zostały wybrane oddziały klasy pierwszej, które spełniły następujące kryteria:

- liceum: oddział o profilu humanistycznym;
- technikum i zasadnicza szkoła zawodowa: oddział, w którym nauczana jest historia.

W przypadkach, w których więcej niż jeden oddział spełniał powyższe kryteria, wybrano oddział klasowy na podstawie dostępności badanych. Łącznie w badaniu wzięły udział 43 oddziały .

Dobór nauczycieli

Wywiady indywidualne przeprowadzono z nauczycielami, którzy prowadzili obserwowane wcześniej lekcje. W przypadku liceów do badania wytypowano nauczycieli prowadzących lekcje w klasach pierwszych o profilu humanistycznym (przygotowujących uczniów do egzaminu maturalnego z historii), a w przypadku techników i zasadniczych szkół zawodowych – nauczających historii w klasie pierwszej. W przypadku, gdy w danej szkole było więcej nauczycieli historii spełniających powyższe kryteria, zastosowano kryterium dostępności badanych. Łącznie w badaniu wzięło udział 43 nauczycieli.

Dobór uczniów

Do każdej triady zaproszono uczniów osiągających zróżnicowane wyniki w nauce oraz reprezentujących zróżnicowany poziom umiejętności historycznych. Zostali oni wskazani przez nauczycieli, których poproszono o zastosowanie powyższych kryteriów doboru. Łącznie do badania wybrano 129 uczniów.

6. Opis wyników badania

6.1. Znajomość i rozumienie założeń podstawy programowej przez nauczycieli

6.1.1. Znajomość i źródła informacji o podstawie programowej.

W nowej podstawie programowej cele kształcenia zostały zapisane w formie wymagań ogólnych, a treści nauczania zostały przedstawione w języku wymagań szczegółowych. Wymagania ogólne definiują umiejętności historyczne, które powinny być kształtowane u uczniów na danym etapie edukacyjnym, w tym wypadku w szkołach ponadgimnazjalnych. Do głównych celów kształcenia zaliczono umiejętności z zakresu: chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej oraz tworzenia narracji historycznej. Szczegółowe wymagania określają treści, które powinny być zrealizowane w procesie nauczania i uczenia się historii (np. *Europa i świat po I wojnie światowej. Uczeń opisuje następstwa wojny, wyróżniając konsekwencje polityczne, gospodarcze, społeczne i kulturowe*)⁷.

Większość badanych nauczycieli, niezależnie od typu szkoły w której pracują, wie, na czym polega zmiana zakresu treści nauczania na IV etapie edukacyjnym wprowadzona wraz z nową podstawą programową.

[*Jest zupełnie inny podział materiału dydaktycznego, robię coś innego w pierwszej klasie niż to, co robiłem 3 lata temu. (IDI-MP-Z4); Podstawowa różnica polega na zakresie materiału, jaki mamy do nauczania. Wcześniej był to cały program od prehistorii do współczesności, obecnie wcześniejsze okresy są w gimnazjum, zajmujemy się historią od okresu międzywojennego. (IDI-MZ-Z1)*].

⁷ Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 43.

Wiedza na temat zakresu treści nauczania z historii obowiązujących w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej jest efektem:

- zapoznania się z treścią podstawy programowej;
- korzystania z podręczników i dołączonych do nich materiałów dydaktycznych, w tym proponowanych programów nauczania.

Niestety blisko połowa badanych nauczycieli w ogóle nie zapoznała się z podstawą programową, a informacje o jej zawartości zaczerpnęła z materiałów opracowanych przez wydawnictwa edukacyjne. Niektórzy z nich utożsamiają podstawę programową z programem nauczania proponowanym przez wydawnictwo. **Podręcznik i dołączane do niego materiały dydaktyczne pełnią wśród badanych nauczycieli kluczową rolę zarówno w poznaniu podstawy programowej, jak i w jej realizacji.** Zdecydowana większość z nich bazuje na opracowanych przez wydawnictwa programach nauczania oraz scenariuszach lekcji. Korzystając z tych materiałów nauczyciele najczęściej dokonują w nich jedynie drobnych modyfikacji, dostosowując metody kształcenia do możliwości uczniów i osobistych preferencji. *[Realizuję program na podstawie tego, co przygotowało wydawnictwo i koryguję tam, gdzie się nie zgadzam. (IDI-PO-Z4); Opieram się na wydawnictwie, idę trochę na wygodę, korzystam w dużej mierze z rozkładów, które wydawnictwo opracowuje. (IDI-PO-L6); Dobieram program nauczania, korzystając z wydawnictwa pedagogicznego, z przewodnika dla nauczycieli, który zawiera rozkład, plan wynikowy. Przede wszystkim uważam, że powinien uwzględnić potrzeby i możliwości uczniów, patrzę i sprawdzam. (IDI-MZ-L6); Staram się trochę upraszczać materiał. Mniej szczegółów poruszam na lekcji i upraszczać zadania zalecane uczniom do wykonania. (IDI-MZ-Z1)].*

Nieliczni nauczyciele deklarują elastyczne podejście do realizacji treści nauczania. W pierwszej kolejności zapoznają się z podstawą programową dostępną na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej. Następnie, opracowując scenariusz lekcji, wykorzystują własne zasoby materiałów pomocniczych oraz czerpią przykłady z tzw. dobrych praktyk zamieszczanych w Internecie. Dobór zagadnień omawianych na zajęciach najczęściej uzależniają od profilu klasy, w której prowadzą lekcje. Na przykład wśród uczniów z klas ekonomicznych uwypuklają zagadnienia związane z gospodarką, a jeśli na zajęciach przeważają chłopcy, więcej czasu poświęcają zagadnieniom militarnym. Indywidualne podejście do tematyki zajęć prezentują najczęściej nauczyciele pracujących w liceach ogólnokształcących.

Wśród niektórych nauczycieli techników pojawiła się opinia, że obecny sposób nauczania historii traktuje wiele tematów pobieżnie. Ich zdaniem są one zawężone w podstawie programowej oraz brakuje czasu na ich realizację. *[Niektóre treści nauczania przekazuję pobieżnie, ze względu na mniejszą liczbę godzin. (IDI-MP-Z4); Musiałem dostosować się do wymogów programowych, wskazujących, że wiedza jest bardziej płaszczyznowa, więc wielu tematów nie rozwijam. (IDI-MZ-T3)].*

Podsumowując, podręcznik i dołączane do niego materiały dydaktyczne są dla wielu nauczycieli podstawowym narzędziem pracy z uczniem. W związku z tym, że opracowane przez wydawnictwa programy nauczania i scenariusze lekcji pozwalają na prowadzenie na ich podstawie całości zajęć, nauczyciele często nie sięgają do dokumentu źródłowego, jakim jest podstawa programowa.

6.2. Wybór podręcznika

Podczas lekcji historii w klasach pierwszych najczęściej wykorzystywano podręcznik:

- Jarosław Kłaczek, Stanisław Roszak, *Poznać przeszłość. Wiek XX*, Nowa Era (wykorzystywany był w 23 spośród 43 badanych klas) 11 N- LO, 5T, 7ZSZ

Pozostali stosowali następujące podręczniki:

- Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Anna Roszak, Małgorzata Szymczak, *Historia. Odkrywamy na nowo*, Operon (6 z 43)
- Rafał Dolecki, Krzysztof Gutowski, Jędrzej Smoleński, *Po prostu historia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (5 z 43)
- *Ciekawi świata*, Operon (5 z 43)
- Ryszard Kulesza, Krzysztof Kowalewski, *Zrozumieć przyszłość*, Nowa Era (2 z 43) 2 LO
- Zofia T. Kozłowska, Irena Unger, Stanisław Zając, *Poznajemy przeszłość*, SOP Oświatowiec Toruń, (1 z 43),
- Stanisław Zając, *Teraz historia*, SOP Oświatowiec Toruń (1 z 43).

Opis wyników badania

Nauczyciele, niezależnie od typu szkoły, deklarują, że wybierając podręcznik zwracali uwagę przede wszystkim na szatę graficzną oraz komponent dydaktyczny [*Podręcznik ten jest spójny, przejrzysty, bogaty w dane statystyczne, ilustracje, ikonografię, materiał rzeczowy, ilustracyjny, odpowiedni do przedmiotowych treści nauczania.* (IDI-MZ-Z6)]. Interesował ich także rozkład materiału w podręczniku.

Brali również pod uwagę umiejętności i możliwości percepcyjne uczniów.

[Podręcznik ten jest trudny do interpretacji dla ucznia (...) napisany językiem bardzo fachowym z dużą liczbą określeń czysto historycznych. (IDI-MP-L1);

Na wybór danego podręcznika miała wpływ nie tylko jego zawartość, ale również cena [*Przed wszystkim kierujemy się przystępną ceną podręcznika.* (IDI-PO-L5); *Nie chcę obciążać kosztami rodziców, zmieniając podręcznik.* (IDI-PO-L7)] oraz przyjęty sposób zakupu. **Przeważająca większość nauczycieli deklaruje, że dokonywała wyboru podręcznika wyłącznie spośród książek dostarczanych przez wydawnictwa do szkoły.** Nawet jeśli podręczniki przysyłane do placówki, w której uczą, nie spełniały ich oczekiwań, nie zapoznali się z innymi pozycjami dostępnymi na rynku. Zdaniem nauczycieli propozycje wydawnictw były często zbyt późno dostarczane do szkół i brakowało czasu na szczegółowe zapoznanie się z nimi przed zadeklarowaniem wyboru książki na kolejny rok szkolny. Stąd wybierano podręczniki dostarczone najwcześniej (jest to, jak się wydaje, powód dominującego wykorzystania propozycji Nowej Ery) lub też porównywano jedynie niektóre pozycje dostępne w szkole. [*Powinno być tak, że dostajemy podręczniki wszystkich wydawnictw do ręki z odpowiednim wyprzedzeniem, mamy czas na zapoznanie się z nimi i wybieramy naszym zdaniem najlepszy. A w praktyce wygląda to zupełnie inaczej. Przychodzą do szkoły 2–3 podręczniki tak późno, że jesteśmy je w stanie tylko przejrzeć.* (IDI-PO-L3); *Tak naprawdę mieliśmy bardzo mało czasu. O wyborze podręcznika decydowało, jakie wydawnictwo do nas dotrze.* (IDI-MZ-Z4)].

Dwóch nauczycieli wskazało błędy w treści podręcznika jako powód odrzucenia propozycji jednego z wydawnictw. [*Zraziłam się trochę do niego, bo pojawiały się w nim błędy w datach.* (IDI-MP-Z1); *Podręcznik zawierał karygodne błędy z punktu widzenia historii.* (IDI-MP-L2)].

Nauczyciele przyzwyczajają się do używanych książek oraz materiałów dydaktycznych. Nawet gdy dostrzegają ich wady, nie odczuwają potrzeby zmiany. Zaledwie trzech spośród badanych osób (wszyscy uczący w liceum ogólnokształcącym) zadeklarowało zmianę podręcznika stosowanego podczas lekcji historii. W każdym przypadku rezygnacja dotyczyła publikacji wydawnictwa Operon na rzecz Nowej Ery. [*Wydawało nam się, że Nowa Era ma ciekawszą propozycję niż Operon, którego podręcznik zawierał karygodne błędy merytoryczne.* (IDI-MZ-L2); *Oni sami (uczniowie) wcześniej się skarżyli na Operon, że jest za trudny. Być może sprawdza się w liceach humanistycznych, gdzie podstawa programowa zakłada więcej lekcji historii, u nas niestety nie.* (IDI-MZ-L5)].

6.2.1. Znajomość i rozumienie celów kształcenia przez nauczycieli historii

Większość nauczycieli deklaruje znajomość celów kształcenia zawartych w nowej podstawie programowej. Wyróżniają oni trzy obszary, na których dostrzegają istotne zmiany:

- zwiększenie liczby i rodzajów źródeł wykorzystywanych podczas lekcji;
- zwiększenie zaangażowania uczniów w zajęcia;
- kształcenie umiejętności historycznych uczniów.

Jednak należy zauważyć, że wśród badanych pojawiły się także opinie, że wprowadzenie nowej podstawy programowej nie wiązało się z koniecznością zmian w metodach kształcenia.

Najczęściej nauczyciele dostrzegają konieczność zwiększenia intensywności pracy z materiałami źródłowymi. Na tę zmianę wskazuje około połowa nauczycieli, najliczniej ci, którzy uczą w liceach ogólnokształcących. [*W większym stopniu wykorzystuję materiały źródłowe.* (IDI-MP-L4); *Zmiana podstawy programowej wymusza większą obecność na lekcji środków aktywizujących, czyli statystyki, mapy, ikonografii.* (IDI-PO-L4); *Mamy więcej prezentacji multimedialnych, wykorzystujemy więcej źródeł, map.* (IDI-MP-L2)].

Nieco rzadziej nauczyciele wspominali o potrzebie stosowania metod aktywizujących uczniów podczas lekcji. [*Teraz bardziej się aktywizuje uczniów, bo tak skonstruowany jest program nauczania.* (IDI-MP-Z4); *Do lekcji podchodzę bardziej aktywnie, wprowadzam więcej aktywnych metod.* (IDI-PO-Z2)]. Najrzadziej wypowiedzi tego typu pochodziły od nauczycieli pracujących w technikach.

Część nauczycieli, a w szczególności uczący w liceach ogólnokształcących, dostrzega potrzebę kształcenia umiejętności historycznych. [Teraz w edukacji jest mowa o umiejętnościach. (IDI-PO-L5); Obecnie bardziej zależy na umiejętności niż kartografię. (IDI-PO-L6); Widzi pani, dawniej lekcja historii polegała na podaniu treści, mniej kształtowała umiejętności. Teraz jest to nastawienie na kształtowanie umiejętności. (IDI-MP-L4)].

Niektórzy nauczyciele twierdzili, że cele ujęte w nowej podstawie programowej nie wywołały konieczności wprowadzenia zmian w metodach kształcenia. Pogląd ten dominował wśród nauczycieli techników. Powoływali się oni na skuteczność dotychczas stosowanych metod i nie byli skłonni do dokonywania ich modyfikacji. [M: Czy widzi pani jakieś różnice pomiędzy nauczaniem historii jeszcze 2 lata temu a obecnie?, R: Niczego nie zmieniłem. (IDI-PO-L7); R: Treści oczywiście są zgodne z podstawą programową, natomiast metody nie. (IDI-PO-T1)].

Nieliczni nauczyciele stwierdzili, że w ostatnich latach nie nastąpiły żadne zmiany w nauczaniu historii w szkołach ponadgimnazjalnych lub nie byli oni w stanie odnieść się do tego zagadnienia. Na pytanie: *Jesteśmy już po pierwszym roku nauczania przedmiotu w szkołach ponadgimnazjalnych i po 4 latach zmian wprowadzonych w gimnazjum. Chciałabym porozmawiać o tych zmianach, czy widzi pan jakieś różnice pomiędzy nauczaniem historii jeszcze 2 lata temu a obecnie?* odpowiadali, że nie dokonywali modyfikacji w nauczaniu historii. [Nie ma i tak trzeba coś przypominać i wyjaśniać. (IDI-PO-L3); Niczego nie zmieniłem. (IDI-PO-L7); Raczej nie. Historia się nie zmieniła, zagadnienia są te same, na szczęście nie ma rewolucji w programach. (IDI-MP-Z1)].

Rozumienie celów kształcenia – wymagań ogólnych przejawia się również w sposobie formułowania kryteriów na ocenę dobrą (uczeń piątkowy) oraz dostateczną (uczeń trójkowy).

Badani nauczyciele opisują charakteryzując osiągnięcia uczniów:

- przez pryzmat posiadanej przez nich wiedzy oraz umiejętności;
- wyłącznie przez pryzmat posiadanej wiedzy w przypadku uczniów słabszych; natomiast w przypadku uczniów bardzo dobrych uwzględniają wiedzę oraz umiejętności historyczne;
- nie odnosząc się do umiejętności historycznych;
- odwołując się do indywidualnych predyspozycji ucznia.

Najczęściej nauczyciele wymieniając kryteria dla oceny bardzo dobrej odwołują się do zapisów podstawy programowej. Charakteryzując ucznia „bardzo dobrego” podkreślają, że posiada on wiedzę historyczną, czyli zna postaci i wydarzenia, oraz potrafi umiejscowić je w kontekście czasowym. Potrafi również przedstawić historię Polski na tle wydarzeń na świecie, wskazać zachodzące zmiany oraz uchwycić związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy zdarzeniami. Aktywnie uczestniczy w lekcji – odpowiada na pytania skierowane do całej klasy, bierze udział w pracy grupowej oraz w dyskusjach i debatach. Uczeń bardzo dobry posiada umiejętność pracy ze źródłami, potrafi omówić ich pochodzenie i zawartość oraz dokonać krytycznej analizy materiałów. W ocenie takiego ucznia istotne są również takie umiejętności, jak tworzenie narracji historycznej, dokonywanie podsumowania zdobytych informacji oraz obrona własnego stanowiska w danej kwestii.

Powyższa charakterystyka ucznia „bardzo dobrego” jest najczęściej podawana przez nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących, rzadziej – w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych.

Charakterystyki ucznia piątkowego odwołujące się do umiejętności wskazanych w podstawie programowej:

Liceum ogólnokształcące: Piątkowy potrafi hierarchizować fakty, zna związki przyczynowo- skutkowe, samodzielnie interpretuje źródła, jest aktywny na lekcji, samodzielnie odrabia zadania domowe. (IDI-PO-L2); Wiąże ze sobą różne elementy, różne płaszczyzny, dostrzegając związki, zależności. Potrafi umiejscowić wydarzenia w czasie i przestrzeni oraz łączy historię Polski z powszechną. Dysponuje także umiejętnościami krytycznej analizy źródeł. (IDI-MP-L4); Uczeń piątkowy potrafi omówić zagadnienie, wskazuje proces zmian, ma poprawną terminologię historyczną, formułuje bardzo dobrze wypowiedzi. (IDI-MP-L1).

Technikum: Uczeń piątkowy ma bardzo dobre rozeznanie historii, potrafi tworzyć narrację historyczną, potrafi umieszczać wydarzenia w odpowiednich przedziałach czasowych i posługuje się poprawną polszczyzną. (IDI-MZ-T1); Piątkowy uczeń powinien wykazać się wiedzą i umiejętnościami historycznymi, określonymi w podsta-

wie programowej. Potrafi wykorzystywać wiedzę w różnych sytuacjach problemowych. (IDI-MP-T4); Piątkowy czy czwórkowy potrafi podać najważniejsze fakty, daty, kojarzyć nazwiska, porównać pewne procesy historyczne, skomentować materiał źródłowy, przeczytać mapę, zabrać głos w dyskusji. (IDI-MP-T3).

Zasadnicza szkoła zawodowa: *Uczeń piątkowy potrafi posługiwać się językiem historycznym, dobrze wiąże fakty i związki przyczynowo-skutkowe, wyciąga wnioski. (IDI-PO-Z1); Uczeń piątkowy nie ma problemu z analizą materiału, ze zdobywaniem wiedzy. Pracuje na bieżąco, systematycznie, odrabia prace domowe, opanował w sposób odpowiedni, materiał. (IDI-MZ-Z1); Uczeń piątkowy jest aktywny na lekcji musi umieć oceniać i zabierać głos w dyskusjach, bronić swojego stanowiska. Powinien wiedzieć podstawowe wiadomości: daty, nazwiska. Powinien umieć czytać mapę, czytać ze zrozumieniem, umieć wnioskować, podsumować, analizować. (IDI-PO-Z3).*

W nielicznych przypadkach nauczyciele techników i szkół zawodowych (po dwóch z każdego typu szkoły) wskazywali, że w klasach, w których uczą, nie ma uczniów spełniających kryteria na ocenę bardzo dobrą.

Część badanych, definiując wymagania stawiane uczniom piątkowym, nie odwołuje się do umiejętności historycznych. Wskazują oni na wagę poziomu posiadanej wiedzy, zainteresowania historią, np. poprzez zdobywanie informacji ze źródeł pozyskanych samodzielnie, aktywność podczas lekcji. Oczekują, aby taka osoba wykazywała inicjatywę, np. zgłaszała chęć przygotowania referatu lub udzielenia odpowiedzi na stawiane przez nauczyciela i innych uczniów pytania. *[Chętnie zgłasza się do projektów, prezentacji, referatu. Piątkowy to uczeń aktywny, sam próbuje coś zrobić, ma pęd do wiedzy i udziela się. (IDI-MZ-L5). Uczeń piątkowy lubi historię, jest aktywny, dużo czyta, szybko przyswaja wiedzę, siedzi w tym. (IDI-MP-L2)].*

Charakterystyki **ucznia spełniającego wymogi na ocenę dostateczną** różnią się w zależności od typu szkoły, w której pracuje nauczyciel. Zdaniem większości nauczycieli pracujących w technikach i szkołach zawodowych, aby uzyskać tę ocenę, trzeba posiadać podstawową wiedzę, ale już niekoniecznie umiejętności historyczne. W przypadku liceów ogólnokształcących taka sama liczba rozmówców charakteryzuje ucznia „trójkowego” jako osobę wykazującą się znajomością faktografii oraz jako osobę posiadającą zarówno podstawową wiedzę, jak i nisko rozwinięte umiejętności historyczne.

a) Wiedza historyczna jako podstawa do wystawienia oceny dostatecznej

Nauczyciele, którzy postrzegają ucznia „trójkowego” wyłącznie poprzez pryzmat posiadanej przez niego wiedzy faktograficznej, oczekują, aby znał on fakty, daty i nazwiska. Charakteryzują takiego ucznia jako osobę, która wymienia powyższe informacje hasłowo, nie potrafiąc jednocześnie zbudować na ich podstawie narracji historycznej. Ponadto wskazują, iż posiadana przez takiego ucznia wiedza jest niepełna. Jeden z nauczycieli uważa również, że aby uzyskać ocenę dostateczną, uczeń może popełniać błędy w określaniu wydarzeń czy osób. Nauczyciele wskazują także na brak u uczniów trójkowych kompetencji w wykorzystaniu posiadanych informacji, przejawiających się m.in. brakiem umiejętności wnioskowania. Ich zdaniem osoba z oceną dostateczną nie próbuje lub nie potrafi dokonać analizy i interpretacji źródeł.

Większość nauczycieli charakteryzujących uczniów trójkowych wyłącznie w kontekście posiadanej przez nich wiedzy faktograficznej, najczęściej nie kształci w pełni ich umiejętności historycznych lub skupia się na jednej z nich. Opisując ucznia „piątkowego”, wskazują na to, iż powinien on posiadać umiejętności określone w wymaganiach ogólnych podstawy programowej. Nie wymagają oni jednak, aby analogicznymi kompetencjami wykazywali się uczniowie określani jako „trójkowi”. Nauczyciele liceów ogólnokształcących, charakteryzujący uczniów „trójkowych” wyłącznie przez pryzmat znajomości faktografii, mówią o dodatkowych elementach, niewskazywanych przez nauczycieli techników i zasadniczych szkół zawodowych. Ich zdaniem istnieje konieczność motywowania ucznia trójkowego do nauki, gdyż najczęściej nie jest on skłonny pracować w domu, a jego znajomość historii ogranicza się do tego, czego nauczył się podczas zajęć. (Co ciekawe, nauczyciele wskazują to jako zjawisko negatywne). W opiniach nauczycieli, uczniowie trójkowi nie interesują się historią i łatwo zniechęcają do zdobywania wiedzy. Potrzebują zatem bodźca w postaci pochwały za dobrze wykonane zadanie. Dla tych uczniów dodatkową motywacją może być również otrzymanie bezpośredniego pytania czy polecenia ze strony prowadzącego zajęcia. *[A ten trójkowy posiada wiedzę w ograniczonym, podstawowym zakresie i trzeba go bardzo motywować. (IDI-MZ-L6); Trójkowy uczeń potrafi skupić się na lekcji, ale w ogóle się nie uczy w domu, czyli wie to, co wynosi z lekcji. Potrafi odpowiedzieć na pytania: Kto? Co? i Kiedy? (IDI-PO-L5)].*

Charakterystyki ucznia „trójkowego” – posiadanie podstawowej wiedzy

Liceum: *Uczeń trójkowy wystarczy, żeby na przykład wiedział, w którym roku powstały kościół anglikański, luterański, imiona nazwiska twórców i musi znać ogólnie główną zasadę doktryny.* (IDI-MZ-L3); *Uczeń trójkowy powinien wiedzieć więcej niż połowę podstawy programowej i mieć podstawowe informacje, orientować się w nich.* (IDI-PO-L3).

Technikum: *Uczeń dostateczny podaje krótkie fakty, stara się nie oceniać lub nie umie ocenić, nie umie sformułować wniosków lub są one bardzo proste.* (IDI-MP-T1); *Trójkowy uczeń nie przyswaja materiału bardzo dobrze.* (IDI-MZ-T4); *Uczeń trójkowy ma spore braki i zazwyczaj nie jest w stanie użyć swojej wiedzy.* (IDI-PO-T1).

Zasadnicza szkoła zawodowa: *Uczeń trójkowy powinien znać podstawowe wymagania z historii, czyli posiadać podstawowe wiadomości.* (IDI-MP-Z4); *Uczeń trójkowy w szkole zawodowej za wiele nie umie. Ważne, że jest na lekcji – w szkole zawodowej to już jest ocena dopuszczająca. A jeśli coś robi, to już jest ta 3.* (IDI-MP-Z3); *Uczeń trójkowy powinien chodzić do szkoły, mieć zeszyt, są to uczniowie, którzy mimochodem wiedzę zdobywają.* (IDI-PO-Z3).

Wśród nielicznych nauczycieli szkół zawodowych pojawiają się nawet opinie, że w tym typie szkoły ocena dostateczna może być wystawiona uczniowi tylko za to, że przychodzi na zajęcia i prowadzi zeszyt.

b) Wiedza i umiejętności historyczne jako podstawa do wystawienia oceny dostatecznej.

Umiejętności historyczne u uczniów ocenianych dostatecznie są słabo rozwinięte. Osoby te muszą jednak wykazywać chęć dalszego doskonalenia oraz robić postępy w ich zdobywaniu. Od uczniów trójkowych nauczyciele oczekują podejmowania prób łączenia faktów i formułowania opinii. Zdają sobie jednak sprawę, że wypowiedzi te nie zawsze będą poprawne czy precyzyjne. *[Uczeń trójkowy powinien na bieżąco orientować się, wykazywać staranność, próbować zgłaszać się, formułować opinie. Nie musi uczyć się systematycznie, nie musi poprawnie kojarzyć faktów, wypowiada się z kłopotami.* (IDI-PO-Z4); *Uczeń trójkowy orientuje się w materiale – ma on luki np. we wskazaniu pewnych zdarzeń, ale widzi całość problemu.* (IDI-MZ-L7); *Uczeń trójkowy radzi sobie przeciętnie z opanowaniem materiału, ma braki w rozumieniu treści programowych, ale wykazuje postęp w zdobywaniu umiejętności.* (IDI-MP-L1)].

Od uczniów tego typu wymagane jest również posiadanie podstawowej wiedzy. Dopuszczalne są pomyłki w zakresie wyjaśniania i stosowania pojęć historycznych, ale ich ogólna znajomość jest konieczna do uzyskania oceny dostatecznej. *[Uczeń trójkowy potrafi odwzorować tok myślenia prezentowany przez nauczyciela na lekcji, opowiada na pytania bez zagłębiania się i ma wiedzę z lekcji, nie czytając podręcznika – oczywiście coś musi wiedzieć.* (IDI-PO-Z1)].

Postrzeganie ucznia trójkowego przez pryzmat zarówno wiedzy, jak i umiejętności historycznych, jest charakterystyczne dla nauczycieli liceów ogólnokształcących. Niektórzy z nich uznają podkreślając dużą rolę nauczyciela w kształtowaniu umiejętności historycznych u słabszych uczniów. *[Trójkowy z pomocą nauczyciela bądź w grupie interpretuje źródła, zna fakty historyczne, posługuje się pojęciami historycznymi.* (IDI-PO-L2); *Z moją pomocą rozwiązuje zadania, polecenia o średnim stopniu trudności.* (IDI-MP-L4)]. Stanowisko takie znacznie rzadziej występuje u osób nauczających w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych.

6.2.2. Cele nauczania historii

Rozumienie podstawy programowej ma swoje odzwierciedlenie również w formułowaniu celów nauczania, które stawiają badani nauczyciele.

Nauczyciele twierdzą, że najistotniejszym celem nauczania historii jest kształtowanie u uczniów umiejętności wnioskowania, która jest niezbędna do prawidłowej oceny bieżących zdarzeń politycznych i społecznych. Ich zdaniem ważna jest również znajomość faktów z przeszłości oraz występujących pomiędzy nimi **związków przyczynowo-skutkowych**. Żywią oni przekonanie o powtarzaniu się zjawisk historycznych, dzięki temu do wywołania określonych zjawisk lub przeciwdziałania ich pojawieniu się w przyszłości można wykorzystać wiedzę o przeszłości. *[Pewne mechanizmy zawsze się powtarzają – historia lubi się powtarzać.* (IDI-MZ-T4); *Historia mimo swojej nazwy uczy o przyszłości. Umiejętność kojarzenia faktów, uczenia się na błędach, wyciągania wniosków.* (IDI-MP-L6); (...) *wyrabianie świadomości historycznej, co daje im możliwość właściwego odbierania świata współczesnego. Jeżeli będą mieli odpowiednią wiedzę dotyczącą XX wieku, będą lepiej rozumieli pewne*

Opis wyników badania

współzależności we współczesnym świecie. (IDI-PO-T1)]. Duże znaczenie historii w kształtowaniu u uczniów umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych jest wskazywane w szczególności przez nauczycieli z liceów ogólnokształcących i zasadniczych szkół zawodowych.

Zdaniem badanych nauczycieli, niezależnie od typu szkoły, celem nauczania historii jest również kształtowanie świadomości historycznej oraz postaw patriotycznych młodzieży. Rozmówcy często wskazywali, że istotne jest rozwijanie wśród uczniów poczucia dumy z tego, że są Polakami. Zapoznając się z przeszłością, uczniowie uczą się i poszanowania symboli narodowych, tolerancji dla odmienności etnicznych i narodowych. [**Ważne jest kształtowanie postaw patriotycznych, przywiązanie do ojczyzny, poszanowanie symboli narodowych.** (IDI-MP-T4); **Poznanie tej historii wzbudza i pogłębia tożsamość narodową.** (IDI-MZ-T2); **Oni stają się dorośli i mają zaangażować się w działalność lokalną czy ogólnoparłamentową, np. wybory. Historia pozwoli im dokonać wyborów w ocenie, doborze ideologii w życiu, pomoże im poruszać się w rzeczywistości, która ich otacza.** (IDI-MZ-L5)]. Wedle jednak niektórych nauczycieli uczniowie klas pierwszych są zbyt młodzi, by zrozumieć pewne wydarzenia z historii Polski, co utrudnia kształtowanie postaw patriotycznych. [**Trudno wymagać od uczniów 16-17-letnich myślenia przyczynowo-skutkowego. Zajęcia historii pozwalają uczniom z jednej strony nabyć umiejętności powtarzania, a z drugiej kształtować postawy patriotyczne. Trzeba kształtować kręgosłup moralny ucznia.** (IDI-PO-L7); (...) **np. okres powojenny – do niego inaczej podchodzi młodzież 18-letnia, a inaczej 16-letnia. Te 2 lata różnicy to bardzo dużo – starsi interesują się polityką, a młodszy nie.** (IDI-MP-L7)].

Część nauczycieli w odpowiedzi na pytanie dotyczące istotnych efektów nauczania historii wymienia umiejętności historyczne, spośród których najczęściej wskazywana jest chronologia historyczna oraz tworzenie narracji, z uwypukleniem występujących związków przyczynowo-skutkowych. [**Ważne jest, by podawać przyczyny danego wydarzenia umiejscowić w czasie chronologicznym, podać przyczyny, najważniejsze wydarzenia, skutki.** (IDI-MP-Z2)]. Pojawiały się również nieliczne wskazania na to, iż w codziennym życiu przydatna jest umiejętność analizy źródeł informacji. [**Istotne jest wykształcenie pewnych umiejętności poruszania się w czasie i przestrzeni, czyli lokalizowanie zdarzeń, wykorzystywanie dostępnych źródeł informacji, by nie koncentrować się tylko na wtłaczaniu wiedzy, a na umiejętności korzystania z informacji, odczytywania mapy, wyciągnięcia informacji z diagramów.** (IDI-MZ-L7)]. Do znaczenia umiejętności historycznych nawiązują najczęściej nauczyciele, którzy pracują w liceach ogólnokształcących i zasadniczych szkołach zawodowych.

6.3. Sposoby realizacji podstawy programowej

Rozdział ten podejmuje próbę zdiagnozowania sposobów realizacji podstawy programowej. Skupia się on w szczególności na:

- obserwacji i analizie stosowanych przez nauczyciela metod nauczania;
- analizie doboru i stopnia wykorzystania narzędzi dydaktycznych w kontekście osiągnięcia celów zapisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej oraz kształcenia umiejętności złożonych;
- skonfrontowaniu deklaracji nauczycieli z praktyką szkolną.

Dzięki analizie uzyskano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czy deklaracje nauczycieli na temat roli podstawy programowej (poszczególnych wymagań i sposobów nauczania) mają swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej?
- Czy nauczyciel stosuje metody, które sprzyjają kształtowaniu umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej?
- W jaki sposób nauczyciele wykorzystują narzędzia dydaktyczne do rozwijania umiejętności złożonych?
- Czy nauczyciel wykorzystuje podręcznik w sposób, który pozwala na kształcenie umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej?

Wnioski w tej części opierają się na analizie informacji z formularzy obserwacji lekcji, które uzupełniono danymi z wywiadów z nauczycielami. Przede wszystkim przeanalizowano sposób kształcenia umiejętności historycznych, następnie prześledzono kolejne etapy lekcji, a w końcu podzielono badanych nauczycieli na trzy grupy, odpowiadające różnym sposobom realizacji podstawy programowej. Każda z tych grup została szczegółowo scharakteryzowana.

6.3.1. Sposoby kształtowania umiejętności historycznych

Większość nauczycieli deklaruje kształtowanie na lekcjach umiejętności historycznych uczniów zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej. Taki wniosek wynika z analiz odpowiedzi na następujące pytania: *W jaki sposób kształtuje Pan/Pani umiejętności historyczne? W tym: W jaki sposób uczy Pan/Pani chronologii? W jaki sposób uczy Pan/Pani narracji historycznej? W jaki sposób uczy Pan/Pani analizy źródeł?*

6.3.2. Kształtowanie umiejętności z zakresu chronologii historycznej

Na podstawie obserwacji lekcji i wywiadów z nauczycielami można wyróżnić trzy sposoby uczenia chronologii historycznej:

- skupianie uwagi na kilku kluczowych faktach (datach) i osadzanie ich w szerszym kontekście;
- sytuowanie wydarzeń na osi czasu;
- wymaganie znajomości dat.

Pierwszy z wyżej wymienionych sposobów uczenia chronologii historycznej polega na wskazywaniu uczniom najważniejszych wydarzeń, których miejsce i czas należy zapamiętać. To nauczyciel decyduje, które z nich są istotne. Wszystkie omawiane fakty, postaci historyczne i ideologie są osadzone w konkretnej epoce historycznej oraz wiązane ze sobą z uwzględnieniem poprzedzania i następstwa oraz związków przyczynowo-skutkowych. Badani nauczyciele wskazują, że nawet jeśli ktoś nie zapamięta poszczególnych dat, powinien potrafić ułożyć je w kolejności chronologicznej. *[Nie przesadzam z liczbą dat, które trzeba zapamiętać. Staram się, by wszystko było dobrze osadzone w kontekście następstwa, jedno po drugim. (IDI-MP-L5); Nawet jeśli nie pamiętają daty, to powinni poukładać następujące po sobie wydarzenia. (IDI-MZ-L7); Najważniejsze daty – muszą umiejscawiać wydarzenia historyczne w ramach czasowych, tego wymagam. (IDI-MZ-T4)].* Warto podkreślić, że ten sposób nauczania chronologii historycznej sprzyja kształtowaniu umiejętności złożonych i jest zgodny z założeniami podstawy programowej.

Innym sposobem nauczania chronologii jest korzystanie z osi czasu. Ten rodzaj prezentacji faktów jest często stosowany w podręcznikach historii. Omawiane wydarzenie jest obrazowane graficznie w powiązaniu z innymi faktami. *[Rysuję oś czasu na tablicy i umieszczamy wydarzenia. W podręczniku bardzo dobrze zostały skonstruowane wstępy do tematów tej osi czasu. (IDI-MZ-L5); Chronologii uczę na osi czasu, która wisi na ścianie w gablocie i jest uzupełniana po każdej lekcji. (IDI-PO-L2); Podręcznik zawiera do każdego tematu czytelną oś czasową. Każde wydarzenie, którego uczeń powinien znać datę, jest zauważalne na tejże osi czasowej. (IDI-PO-L1)].*

Część nauczycieli przedstawia zagadnienia chronologiczne głównie podczas lekcji powtórkowych. Korzystają oni wówczas z poleceń opracowanych przez wydawnictwo (m.in. zawartych w kartach pracy). W czasie tych lekcji uczniowie muszą poradzić sobie z uporządkowaniem wskazanych faktów w ciągu czasowym. *[Na osi czasu trzeba umiejscowić wydarzenia, np. przy powtórce wspólnie robimy taką oś czasu, umiejscawiamy wydarzenia w kartach pracy. (IDI-MP-L4); Staram się na zajęciach powtórzeniowych przedstawiać zdarzenie w ujęciu chronologicznym, czyli zaczynam od przedstawienia pewnych zdarzeń w ujęciu chronologicznym. (IDI-MP-L6)].* Warto zaznaczyć, że opisywana w tym miejscu metoda nauczania chronologii historycznej nie pozwala w pełni rozwijać umiejętności wymaganych w podstawie programowej.

Ostatnia zidentyfikowana w badaniu grupa nauczycieli rozumie utożsamia kształcenie umiejętności w zakresie chronologii historycznej z zapamiętywaniem konkretnych dat. Wskazują oni swoim podopiecznym wydarzenia (daty) konieczne do zapamiętania. Znajomość dat pozwala młodzieży na ich uporządkowanie czasowe. *[Tradycyjnie – jest podana data, wydarzenie, proszę, by zapamiętywali te najważniejsze. (IDI-PO-L3); Uczę standardowo, mamy datę i trzeba zapamiętać. (IDI-PO-Z3); Uczę poprzez podawanie dat i poprzez egzekwowanie tego na sprawdzianach. (IDI-MZ-T1)].* Należy dodać, że zbyt duża koncentracja na zapamiętywaniu szczegółowych dat nie sprzyja kształtowaniu u uczniów myślenia chronologicznego.

6.3.3. Kształtowanie umiejętności z zakresu analizy i interpretacji historycznej

Kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji historycznej na lekcjach historii odbywa się w szczególności poprzez:

- Analizę i proste przetwarzanie podstawowych informacji zawartych w tekście;
- Stawianie pytań wymagających interpretacji znajdujących się w tekście informacji.

Opis wyników badania

Większość badanych, rozpoczynając analizę źródła, skupia się na podstawowych informacjach, które ono przekazuje. Nauczyciele pytają uczniów o autora, rodzaj źródła, czas powstania i epokę, do której odnosi się tekst, a czasami sami przekazują im te informacje. *[Praca z tekstem polega na odpowiedzi na pytania: Kto jest jego autorem? W jakim celu go napisał? W jakich warunkach wynikała ta analiza. (IDI-MZ-T4); Czytamy źródła na lekcji, w momencie kiedy do danego zagadnienia jest jakieś źródło – w podręczniku lub spoza, przedstawiamy, co to jest za źródło, jaki rodzaj, skąd się wzięło. (IDI-MP-L5)].*

Interpretacja materiałów prezentowanych podczas lekcji najczęściej dotyczy celu i ew. następstw powstania źródła, intencji autora, jest przeprowadzana w różnej formie, np. uczniowie udzielają odpowiedzi na pytania do danego materiału zamieszczone w podręczniku. *[Muszę wiedzieć, kiedy to źródło powstało, do jakiego okresu się odnosi i że źródło historyczne ma związek z tym, co działo się wtedy w państwie. (IDI-MZ-T3); W momencie gdy uczeń ma źródło, musi określić jego charakter, udzielić odpowiedzi do pytań podyktowanych do każdego źródła [w podręczniku]. (IDI-MP-T1); Do źródła muszą być zadane pytania dotyczące: celu jego powstania, jakie ono ma znaczenie i jakie przynosi konsekwencje. W ten sposób wykorzystujemy nauczanie przyczynowo-skutkowe. (IDI-PO-L7)].*

Niekiedy nauczyciele deklarują pracę z materiałem źródłowym polegającą na jego krytyce lub zestawianiu z innymi źródłami, w celu poznania i porównania różnych punktów widzenia. Ta metoda opiera się ona na rekonstrukcji i wyjaśnianiu intencji autora w szerokim kontekście współczesnych mu wydarzeń oraz sprzyja poszukiwaniu dodatkowych informacji, np. o odmiennym postrzeganiu zagadnień poruszonych w materiale, a zależnym od społecznej pozycji odbiorców. *[Należy pamiętać, w jakim kontekście takie źródło powstawało, jaka była intencja takiego źródła. Staram się, aby mieli opinie o danej postaci czy zjawisku. Zachęcam ich do korzystania z różnych źródeł, a nie tylko opierania się na jednym. (IDI-PO-Z3)].*

6.3.4. Kształtowanie umiejętności z zakresu tworzenia narracji historycznej

Do nauczania tej umiejętności nauczyciele wykorzystują najczęściej:

- dłuższą odpowiedź ustną;
- wypowiedź pisemną na zaproponowany temat;
- streszczanie tekstu źródłowego lub tekstu z podręcznika.

Z przeprowadzonego badania wynika, że nauczyciele starają się kształtować u uczniów umiejętność budowania narracji poprzez zadawanie pytań wymagających dłuższej wypowiedzi ustnej, zawierającej argumenty potwierdzające zaprezentowaną opinię. Jednak najczęściej wystarczy im powielenie przez uczniów w formie opowiadania informacji, które były przekazywane podczas lekcji. Niekiedy nauczyciele zadowolają się bardzo krótką, kilkudzaniową odpowiedzią.

Badani nauczyciele często zwracali uwagę na to, że brak czasu uniemożliwia im prowadzenie zbyt rozbudowanej rozmowy z uczniami. Stąd kształtowanie umiejętności tworzenia narracji historycznej odbywa się rzadko lub w sposób pobieżny. *[Najczęściej kształtują narrację historyczną, nawiązując dialog pytanie-odpowiedź. (IDI-MZ-T2); Toczy się to najczęściej w formie rozmowy nauczającej lub pytań kierowanych do ucznia. To daje możliwość krótkiej, ale samodzielnej wypowiedzi. (IDI-PO-L1); Wydają uczniom polecenie np. przygotowania krótkiej formy odpowiedzi na dany temat. W ten sposób stosują metodę problemową, czyli uczeń przedstawia dany problem i stara się udokumentować. (IDI-MP-T1)].*

Zadania domowe kształtujące umiejętność tworzenia narracji historycznej polegają na sporządzeniu notatki z lekcji bądź na przygotowaniu wypowiedzi na kolejne zajęcia. *[M: Czy nauczyciel każe wam notować? R: Czasami prace domowe są w formie notatki. (T-MZ-L5). Temat kończy się rekapitulacją, na podstawie danego zagadnienia problemowego uczniowie mają przygotować wypowiedź na następną lekcję. (IDI-PO-L4)].*

Podczas lekcji nauczyciele wykorzystują różnorodne sposoby mobilizowani uczniów do dłuższej wypowiedzi pisemnej, takie jak sprawdzian w formie rozprawki, udzielenie odpowiedzi na pytania otwarte, napisanie listu bądź relacji z wydarzeń. *[Bardzo często na lekcji w ramach rekapitulacji wtórnej wymagam od uczniów, by napisali list, pamiętnik, relację, wywiad prasowy. (IDI-PO-L7); Analizujemy teksty źródłowe, uczniowie samodzielnie przygotowują krótkie wypowiedzi w formie pisemnej, przedstawiają na forum klasy. (IDI-MP-T4)].*

Niekiedy nauczyciele twierdzą, że uczą narracji historycznej poprzez polecenie uczniom streszczania czytanych tekstów w formie zarówno ustnej, jak i pisemnej. *[Zmuszam ich, by po przeczytaniu danego tekstu opowiedzieli go*

własnymi słowami. (IDI-MP-L6); *Narracji historycznej uczyć za pomocą streszczeń. Uczniowie mają przeczytać tekst i go streścić.* (IDI-PO-L6)].

Nieliczna grupa nauczycieli deklaruje nauczanie narracji historycznej za pomocą wykładu, podczas którego prezentują uczniom prawidłowy sposób relacjonowania zjawisk w ujęciu problemowym lub przekrojowym, a uczniowie, słuchając, uczą się zasad budowania narracji. Należy zaznaczyć, że ta metoda nie sprzyja uczeniu samodzielnego tworzenia narracji przez uczniów – jest co najwyżej formą „instruktażu”, ograniczając jednocześnie aktywność uczniów do zapamiętania i rekonstrukcji wywodu nauczyciela. Nauczyciele pracujący w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych twierdzą, że uczenie narracji historycznej jest bardzo trudne, a czasami niemożliwe, przede wszystkim ze względu na niskie kompetencje językowe uczniów. **[Narracja historyczna ze strony uczniów wypada dość słabo, nie potrafią się wypowiadać, unikają czytania.** (IDI-MZ-T1); **Z tym jest największy problem, dlatego, że nasza młodzież jest młodzieżą trudną.** (IDI-PO-T1)]. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych główną barierą jest również niechęć uczniów do wypowiedzania się na forum klasy. Dlatego nauczyciele często rezygnują z form ustnych na rzecz pisemnych. **[Nie chcą się wypowiadać, boją się i to jest problem. Uczeń woli dostać jedynkę, żeby tylko się nie wypowiadać przed klasą.** (IDI-MP-Z3); **Jeśli chodzi o narrację historyczną, to młodzież nie jest chętna do szerszego wypowiedzania się.** (IDI-PO-Z3)].

6.3.5. Analiza przebiegu lekcji historii

W ramach badania przeprowadzono obserwacje 129 lekcji w szkołach ponadgimnazjalnych (60 obserwacji w liceach ogólnokształcących; 36 w technikach; 33 w zasadniczych szkołach zawodowych). Podczas obserwacji ankieterzy za pomocą formularza dokonali analizy przebiegu lekcji w poszczególnych szkołach. Na tym etapie, szczególnej analizie poddano wstępną i końcową fazę lekcji. We wstępnej fazie lekcji skupiono się na tym, czy nauczyciele przekazali uczniom cele lekcji. Natomiast w jej końcowej fazie zaobserwowano, w jaki sposób nauczyciel dokonał podsumowania lekcji; czy rozwiał wątpliwości uczniów dotyczące realizowanego tematu oraz czy w trakcie lekcji nawiązał do poprzednich zajęć. Poniżej zaprezentowano wnioski z analizy jakościowej otrzymanych danych w podziale na typy szkół oraz podsumowanie.

Przeprowadzone analizy prowadzą do dwóch zasadniczych wniosków:

- w większości przypadków nauczyciele przedstawili uczniom cele lekcji;
- podczas większości obserwowanych zajęć prowadzący nie dokonali podsumowania.

Nieliczni nauczyciele, którzy dokonywali podsumowania lekcji, wykorzystywali w tym celu różne metody. Najczęściej był to krótki wykład (nauczyciel sam podsumował lekcję), zadawanie uczniom pytań dotyczących zagadnień poruszanych wcześniej lub podawanie zadania domowego (miało to miejsce w 4 liceach). W niektórych przypadkach zadanie domowe służyć miało uzupełnieniu i pogłębieniu wiedzy zdobytej na lekcji **[[Nauczycielka] powiedziała uczniom, aby poczytali sobie o rozbudowie polskich sił zbrojnych oraz o wojsku polskim w ZSRR. Poprosiła także, aby w domu popatrzyli na mapkę i zapoznali się z miejscami, gdzie walczyli Polacy** (O-PO-L3); **Nauczyciel na zakończenie podsumował temat lekcji, mówiąc, że jest to bardzo obszerny temat. Chciał, aby uczniowie dobrze go zrozumieli oraz poprosił, aby w domu każdy opracował genezę miejsca i czas szlaku bojowego Wojska Polskiego w Związku Radzieckim** (O-PO-L4)]. W przeważającej większości przypadków uczniowie nie zgłaszali wątpliwości dotyczących omawianego tematu (wyjątkowo pytali o konkretne wydarzenia czy osoby).

W trakcie badania obserwowano również, czy nauczyciele nawiązują do wiedzy przekazywanej podczas wcześniejszych zajęć. Najczęściej odnoszą się oni do tematów omawianych podczas ostatniej lekcji:

- na początku zajęć – w formie krótkiego, kilkudzaniowego wykładu lub pytań skierowanych do uczniów;
- w trakcie zajęć.

6.3.6. Profile nauczycieli określające sposoby realizacji podstawy programowej

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, sposoby realizacji podstawy programowej są różne, jednak można dostrzec pewne charakterystyczne style pracy. Pozwoliły one na wyłonienie trzech profili określających różne sposoby realizacji podstawy programowej w praktyce. Celem takiego podziału jest uwidocznienie cech charakterystycznych dla każdego z nich. Podstawą przypisania danego nauczyciela do jednej z wyróżnionych grup były następujące kryteria:

- sposób pracy z uczniem – na ile pozwala on realizować założenia nowej podstawy programowej?

Opis wyników badania

- sposób pracy z materiałami źródłowymi – na ile pozwala on realizować założenia nowej podstawy programowej? (W tym przypadku szczególnie istotny był charakter pytań zadawanych podczas pracy ze źródłem. Badano, na ile pozwalają one na kształtowanie umiejętności historycznych zapisanych w podstawie programowej).

Jak już wspomniano, na tej podstawie wyróżniono trzy profile określające różne sposoby realizacji przez nauczyciela założeń nowej podstawy programowej:

- nauczyciel, dla którego wymagania ogólne nie stanowią podstawy do kształtowania umiejętności;
- nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania wybranych umiejętności;
- nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania umiejętności.

W kolejnych częściach niniejszego opracowania przedstawiono charakterystykę każdego z wyróżnionych profili.

6.3.7. Nauczyciel dla którego wymagania ogólne nie stanowią podstawy do kształtowania umiejętności,

Do tej grupy przypisano 6 nauczycieli. Wszyscy oni prezentują podobne podejście do realizacji podstawy programowej w praktyce szkolnej. Kształtowanie umiejętności **chronologii historycznej** ograniczają do zapamiętywania przez uczniów konkretnej daty powiązanej z danym wydarzeniem. Na lekcji proces ten przeprowadzany jest w dwojaki sposób.

- Podczas prowadzenia wykładu/pogadanki nauczyciel podaje uczniom daną datę i wydarzenie, które miało wtedy miejsce. Najczęściej wymaga on, aby uczniowie zanotowali i zapamiętali tę informację.



R: Jest podana data, wydarzenie, proszę, by zapamiętywali te najważniejsze. I muszą się nauczyć pamięciowo.

R: Czyli następstwa czasu? Pewnych rzeczy trzeba się nauczyć, trzeba je zapamiętać, więc kształtowanie pamięci. Dziś to było widać – chronologia poprzez tradycyjne metody badawcze, szukanie terminów. Jeśli uczyć chronologii, to nie podaję im gotowych odpowiedzi, tylko staram się ich mobilizować do znalezienia odpowiedzi, jak podaję, to nie uczę, oni ćwiczą tylko pamięć, chociaż to też jest ważna rzecz.

Pomimo tego, że nauczyciel twierdzi, że nauczyciel nie wymaga zapamiętywania, uczniowie temu zaprzeczają:

U2: A pamiętacie o tym, a potrafilibyście podać datę tego. [...]

U2: Pan pyta, ktoś nagle krzyknie „kwiecień” i „dobrze” i to takie [...]

M: A to co bierze pod uwagę? Że trzeba dużo mówić? (odnośnie oceniania prezentacji)

U3: Że trzeba mieć odnośniki, że trzeba mieć daty i tę datę omawiać, tak jak pan ma swoje prezentacje, takie hasła rzucone.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem PO-L3 i PO-L5 oraz triady PO-L5

- Nauczyciel pyta uczniów o datę danego wydarzenia w następujących sytuacjach:
 - w trakcie wykładu/pogadanki;
 - w trakcie pracy z materiałami źródłowymi, np. z mapą [*Kiedy była bitwa pod Mokrą?* (O-MZ-T1)].

Na obserwowanych lekcjach nie odnotowano, aby nauczyciele przyporządkowywali do wydarzeń i daty i sytuacji fakty, uwzględniając kategorię poprzedzania i następstwa. Uczniowie także nie porządkują i nie synchronizują na lekcji wydarzeń – na lekcjach nie pojawiały się ćwiczenia, które mogłyby rozwinąć takie kompetencje. Należy podkreślić, że takie nauczanie chronologii jest charakterystyczne dla tradycyjnego modelu faktograficznego, w którym priorytetowe jest zapamiętywanie i odtwarzanie wiadomości, a nie kształtowanie umiejętności.

Analiza i interpretacja historyczna jest najczęściej kształtowaną umiejętnością przez nauczycieli z omawianej grupy. W przypadku wszystkich badanych szkół odnotowano wykorzystywanie pewnych elementów analizy, jednak w bardzo wąskim zakresie. Nauczyciele różnią się pomiędzy sobą ze względu na sposób, w jaki pracują z materiałami źródłowymi. W trakcie opracowywania materiału badawczego zdiagnozowano kilka specyficznych sytuacji związanych z wykorzystaniem takich materiałów w trakcie lekcji.

- Nauczyciel przedstawia uczniom źródło, ale go nie omawia. Stanowi ono tło/element uatrakcyjnienia lub uwierzytelnienia jego wypowiedzi – w ten sposób bywa wykorzystywana przede wszystkim ikonografia (jako tło wypowiedzi) oraz statystyka (uatrakcyjnienie wyводу).
- Nauczyciel przedstawia uczniom źródło i sam dokonuje jego analizy lub tylko pobieżnie je omawia, zwracając uwagę na zwarty w źródle przekaz. Najczęściej taka analiza jest elementem wykładu.

- Nauczyciel dokonuje analizy materiału za pomocą pytań skierowanych do uczniów. Są to zazwyczaj pytania proste, wymagające odczytania informacji zawartych w źródle, a nie jego interpretacji [*Co to za czołg?* (O-MZ-T1) – pytanie o nazwę czołgu, który pojawił się w filmie oglądanym przez uczniów na lekcji]. Niekiedy pojawiają się także pytania, które wymagają od uczniów głębszej analizy źródła [*Praca z tekstem – kto jest jego autorem, w jakim celu go napisał?* (IDI-MZ-T4)].

Zdarza się też, że nauczyciel na tej samej lekcji traktuje źródła w sposób niekonsekwentny – jedno tylko przedstawia, a w przypadku innego stosuje bardzo prostą analizę. Sposób pracy z materiałem zależy od preferencji nauczyciela, czyli od tego, w jaki sposób ocenia on istotność danego źródła dla danego zagadnienia.



M: A czy nauczyciel zadaje wam pytania do tej mapy?

U3: Nie.

M: A czy pan zadaje tutaj jakieś pytania, zadania związane z tekstem?

U1: Rzadko, ale konkretne.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem MP-Z3

Wśród badanych nauczycieli zdarzali się i tacy, którzy ćwiczyli umiejętność analizy, nie wykorzystując do tego celu źródeł historycznych, zastępując je własnym wykładem. Zadawali oni pytania problemowe odnoszące się do przekazywanych uczniom informacji.

Badani nauczyciele często wykorzystują na lekcjach **podręcznik** zarówno jako zbiór materiałów źródłowych (mapa, ikonografia, tekst źródłowy), jak i jako materiał podlegający analizie (tekst podręcznika). Analizy te wybierają różną formę i przeprowadzane są na różnorodnych poziomach.



R: Fragmenty podręcznika wykorzystuję na każdej lekcji, odbywa się to w taki sposób, że najważniejsze kwestie zostają odczytane głośno, czyli fragmenty podręcznika, co daje uczniom czas na sporządzenie notatki, podkreślenie najważniejszych elementów i wydarzeń. Dalej wprowadzam swój komentarz w formie wykładu lub rozmowy nauczającej, czasami zadaję pytania, na które trzeba odpowiedzieć po przeczytaniu tekstu.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem PO-L1

Podręcznik jest również traktowany jako źródło pytań do materiałów źródłowych w nim zamieszczonych. Każdy dopuszczony do użytku w szkołach podręcznik jest zatwierdzony przez MEN jako zgodny z wymaganiami nowej podstawy programowej, co oznacza, że zamieszczone w nim pytania powinny być skonstruowane w taki sposób, aby wpisywać się w realizację celów kształcenia w niej zawartych. Tymczasem nauczyciele, którzy z nich korzystają, często dokonują selekcji pytań, wybierając jedynie proste pytania, odwołujące się do wiedzy faktograficznej, przez co nie kształtują u uczniów umiejętności złożonych.

Z zebranych informacji wynika, że kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji w szkołach ponadgimnazjalnych, podobnie jak umiejętności chronologii, sprowadza się często do minimum przypisanego niższym etapom edukacyjnym. Stan ten tłumaczyć można dominacją metody podawczej w trakcie lekcji. Skutkuje to aktywnością nauczyciela, jednocześnie powodując bierność ucznia. Uczniowie często nie mają możliwości ćwiczenia analizy i interpretacji materiałów historycznych, a na lekcjach brakuje rozwiązań, stwarzających okazję do rozwijania tej umiejętności. Niejednokrotnie również nie mają możliwości porównania ze sobą dwóch różnych źródeł, nie przedstawia się im pogłębionej analizy zawartości treściowej danego źródła, np. w kontekście epoki, nie uczy się także oceniania wiarygodności i przydatności konkretnego materiału źródłowego.

Ćwiczenie u uczniów umiejętności tworzenia **narracji historycznej** odbywa się na lekcjach w sposób ograniczony. Ponieważ wykład prowadzącego lekcję pochłania większość czasu, uczniowie nie mają możliwości nauczenia się budowania własnych wypowiedzi. Rzadkością są sytuacje, w których nauczyciel świadomie rezygnuje z formy wykładu na rzecz dłuższej wypowiedzi ucznia. W dwóch badanych przypadkach na lekcji pojawiła się uczniowska prezentacja. Jednakże sposób, w jaki ta forma była wykorzystywana na lekcjach, nie pozwalał w pełni kształtować umiejętności dłuższej wypowiedzi. Dodatkowo zaobserwowano inne sytuacje ograniczające możliwość wypowiedzi ucznia, np.:

- kilku uczniów prowadzi prezentację, a pozostali są biernymi słuchaczami, nie kształcącymi u siebie żadnej umiejętności;
- nauczyciel wymaga przygotowania prezentacji pod swoim „nadzorem”, co budzi wątpliwości co do samodzielności dzieła; uczeń ma ograniczoną możliwość wpływu na zawartość wypowiedzi, zbudowanie argumentacji czy też dokonanie selekcji informacji.

Opis wyników badania



R: Wykorzystuję ich chęć do autoprezentacji, przygotowania wypowiedzi, więc zwykle uczniowie przygotowują swoją wypowiedź pod moim kierunkiem, także z wykorzystaniem różnych środków audiowizualnych, ale taka wypowiedź wcześniej powinna być konsultowana i omówiona.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem PO-L5

Dobłą okazją do rozwijania u uczniów umiejętności budowania narracji historycznej jest zadawanie pytań podczas pogadanki/rozmowy nauczającej lub pracy w grupach. Jednakże sposób, w jaki nauczyciele wdrażają to rozwiązanie, nie sprzyja formowaniu kompetencji zapisanych w podstawie programowej dla IV etapu edukacji.

- Praca w grupie – w dwóch przypadkach nauczyciele próbowali wykorzystać metodę pracy w grupach, ograniczając się wszakże do podzielenia uczniów na grupy i przydzielenia każdej z nich odrębnego tematu do opracowania; uczniowie pracowali indywidualnie, odnajdywali w podręczniku potrzebne informacje i je przepisywali do zeszytów.
- Pytania zadawane podczas pogadanki/rozmowy nauczającej – na każdej lekcji pojawiały się pytania skierowane do uczniów, jednak było ich niewiele i wymagały prostej odpowiedzi, przypomnienia podanej wcześniej informacji, brakowało pytań problemowych lub było ich za mało.



M: A czy nauczyciel zadaje wam pytania, które wymagają od was dłuższej wypowiedzi? Takich 2-3 zdaniowych, czy wystarczają jakieś pojedyncze słowa, daty, nazwiska, nazwa czegoś?

U2: Rzadko, wystarczą takie pojedyncze słowa.

Opracowano na podstawie Triady z uczniami MP-Z3

Sposób pracy z materiałami również nie pozwala na rozwój omawianej umiejętności u uczniów, ponieważ kierowane do nich pytania są zbyt proste i nie wymagają tworzenia narracji na podstawie źródeł.

Nie zaobserwowano, aby podczas lekcji nauczyciele wymagali od uczniów tworzenia dłuższej narracji pisemnej. Również prace domowe nie kształtują w odpowiednim stopniu tej umiejętności, ponieważ często zadania polegają na dokończeniu pracy wykonanej na lekcji, np. uzupełnieniu karty pracy, czy też stworzeniu notatki z lekcji, ograniczającej się do przepisania informacji zawartych w podręczniku lub Internecie. Zadania domowe pojawiają się rzadko i często są nieobowiązkowe, co w praktyce oznacza, że większość uczniów ich nie przygotowuje.

Podsumowując należy stwierdzić, że nauczyciele bardzo powierzchownie traktują wymagania dotyczące kształcenia umiejętności tworzenia narracji historycznej. Sposób realizacji tych wymagań często odpowiada niższemu poziomowi edukacji.

Porównując ze sobą materiał zebrany podczas obserwacji lekcji i wypowiedzi uczniów z deklaracjami nauczycieli wyróżnionej grupy można zauważyć, że podstawę programową postrzegają oni głównie poprzez pryzmat treści nauczania, które należy przekazać uczniom. Są przekonani, że realizacja tych zadań jest najważniejsza. Nawet jeśli część nauczycieli deklaruje, że przywiązuje wagę do kształcenia umiejętności historycznych, nie ma to odzwierciedlenia w ich praktyce nauczania.

6.3.8. Nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania wybranych umiejętności.

Nauczyciele reprezentujący ten profil stanowią najbardziej niejednorodną grupę spośród wszystkich wyodrębnionych w badaniu. Do tej grupy zakwalifikowano 29 nauczycieli – podstawą wyboru było to, że każdy z nich korzysta z podobnych narzędzi i metod nauczania w celu realizacji wymagań ogólnych podstawy programowej. Nie realizują jednak wszystkich wymagań, ograniczając się do niektórych z nich. Do omawianego profilu zaliczono zarówno nauczycieli, którzy kształcą umiejętności w bardzo wąskim zakresie, jak i tych, którzy niemalże w pełni wpisują się w realizację wymagań ogólnych określonych dla IV etapu edukacyjnego.

Nauczyciele zakwalifikowani do tego profilu kształtują **umiejętność chronologii historycznej** w różnorodny sposób i w różnym zakresie, nie wypełniając wszakże wszystkich wymagań przypisanych do tego obszaru kompetencji.

Najczęściej nauczyciel zadaje uczniom pytania podczas prowadzenia rozmowy nauczającej.

- Pytanie o datę (w najmniejszym stopniu rozwija badaną umiejętność) [*Kiedy padł mur berliński?* (O-MP-L3); *Kto przypomni, w którym roku powstała Chińska Republika Ludowa?* (O-MZ-L3); *Jakie były republiki radzieckie i kiedy ogłosiły swoją niepodległość?* (O-PO-T1)]; *U1: Np. podana data albo wydarzenie, do*

którego trzeba podać datę (T-PO-T3)]. Należy też podkreślić, że pytania te najczęściej stanowią formę wstępu do dalszych rozważań. W wielu przypadkach w dalszej kolejności nauczyciele zadają pytania bardziej złożone, problemowe.

- Pytania problemowe, wymagające od uczniów porządkowania i synchronizowania wydarzeń oraz dostrzeżenia zmienności i dynamiki dziejów [*Co się działo w tym czasie w Austrii? W Rosji co, a globalnie?* (O-MP-L3); *Jakie zmiany zaszły w Niemczech po II wojnie światowej? Na jak długo wydzielono te strefy [okupacyjne]? Co się z nimi stało? Co z nich powstało?* (O-MZ-L5)].

Praca z materiałami źródłowymi odbywa się zazwyczaj jako wprowadzenie do analizy źródeł – nauczyciel zadaje pytania o datę, jednak są one często elementem składowym dalszej analizy. Kształtowanie umiejętności chronologii zostaje ograniczone i sprowadza się tylko do odtworzenia wiedzy faktograficznej (podanie daty).



Polecenia do filmu: *Podaj daty wybuchu i upadku powstania. Oceń sukcesy powstańców w pierwszym tygodniu powstania. Oceń uzbrojenie AK. Oceń stosunek do powstania aliantów i Rosjan. Podaj przyczyny upadku powstania.*

Opracowano na podstawie Obserwacji lekcji MZ-Z2

Jednakże zdarzają się też takie sytuacje, w których analiza źródła sprowadza się do podania dat z nimi związanych.



*M: A czy podoba się wam sposób pracy waszego nauczyciela z tekstem źródłowym?
U2: Jeśli czegoś nie umiemy, to i tak tego nie robimy, pani pyta tylko z dat i tylko zapisze.*

Opracowano na podstawie triady z uczniami MP-L3

Nie zaobserwowano, by na podstawie źródła rozwijano umiejętność chronologii, która wpisywałaby się w zawarte w podstawie programowej wymagania ogólne przeznaczone dla IV etapu edukacyjnego. Wprowadzanie takich prób pojawiło się na lekcjach, jednak ostatecznie ich wynikiem nie było kształtowanie umiejętności chronologii za pomocą analizy danego źródła.



Nauczyciel pracuje z uczniami, ustalając najpierw kolejność wydarzeń, czyli co następowało po czym, a potem ustala daty i pisze na tablicy. Następnie uczniowie zamieszczają je w tekście źródłowym na osi czasu.

Opracowano na podstawie obserwacji w MZ-L6

Nauczyciele zakwalifikowani do tego profilu rozwijają umiejętności **analizy i interpretacji historycznej**, wykorzystując źródła historyczne. Praca ta najczęściej przebiega w formie pogadanki – w czasie lekcji nauczyciele przywołują dane źródło i rozpoczynają jego analizę. Prowadzą analizę źródła zadając pytania/polecenia o różnym charakterze. Najczęściej są to dwa typy pytań: .

- Pytania proste, ograniczające proces analizy do odczytania podstawowych informacji zawartych w źródle [*Jakiego wydarzenia dotyczy tekst źródłowy i kiedy ono miało miejsce? Podaj datę dokonania opisanego mordu. Kto wydał decyzję o jego wykonaniu?* (O-PO-T2); *Proszę wskazać, gdzie znajduje się Narwik?* (O-MZ-Z1)].

Zdarza się, że nauczyciel w sposób celowy ogranicza charakter analizy z danym materiałem, skupiając się na kilku, wybranych przez siebie, faktach historycznych.



R: Tekst odczytuje uczeń, a później ja, bo czytają bez zrozumienia, specjalnie nie analizujemy, zwracam uwagę na 2–3 zdania z całego tekstu i mówię, że to potwierdzenie faktu historycznego, który miał miejsce.

M: W jaki sposób uczy Pani analizy źródeł?

R: Na poziomie podstawowym w klasie pierwszej nie ma możliwości. Gdy jest tekst źródłowy, to podaję podstawowe informacje, np. kim był autor, z jakiego okresu czasu może to źródło pochodzić, by ułatwić im rozumowanie. [...]

M: Jakie Pani zdaniem powinny pojawiać się materiały na lekcjach historii?

R: Wszelkiego rodzaju materiały multimedialne, bo są atrakcyjne wzrokowo, one powinny być starannie przygotowane, obejmować małe wycinki zagadnień i być uzupełnieniem do lekcji. Tych materiałów jest mało, szu-

Opis wyników badania

kamy samodzielnie. Źródła graficzne rozwijające wyobraźnię to materiały, z którymi dobrze się pracuje. Mapa i zdjęcia też. Najmniej pracuję z tekstami źródłowymi, są dla uczniów trudne, słabo przyswajalne, nie ułatwiają pracy.

Powyższy cytat ukazuje niechęć i świadome ograniczanie pracy z tekstem źródłowym, jednak ten sam nauczyciel w inny sposób podchodzi do pracy z mapą.

M: W jaki sposób wykorzystuje Pani mapy, czy zadaje Pani pytania i jakie są to pytania?

R: Pokazuję pewne zjawiska na mapie bądź oczekuję od uczniów, by umieli pewne zmiany na mapie wskazać. Tu sprawdzam umiejętność posługiwania się mapą i jej znajomość (mają problemy).

M: A przykładowe pytania do mapy?

R: Pokaż zmianę.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem MP-Z2, MP-L1

- Pytania wymagające głębszej analizy [*W czym były tu elementy propagandowe? – odnośnie filmu (O-MZ-T1); Co symbolizuje ciężarówka? Jaka to będzie pomoc? – odnośnie plakatu (O-MP-L3); Jakie mogło mieć znaczenie strategiczne? – odnośnie mapy, położenie Midway (O-MZ-Z1); Na podstawie tej mapy jakbyśmy określili jaka jest polityka ZSRR? (O-MP-Z4)*].

Niejednokrotnie ten sam nauczyciel w różny sposób pracuje z różnymi rodzajami źródeł. np. w pracy ze źródłem ikonograficznym zadaje pytania otwarte, problemowe; a wykorzystując tekst źródłowy, kieruje do uczniów tylko pytania proste, na które odpowiedź wynika wprost z tekstu.

Niektórzy nauczyciele są przekonani, że kształtują umiejętność analizy historycznej, prowadząc ją samodzielnie (bez udziału uczniów) lub samemu odpowiadając na zadawane przez siebie pytania.



M: A czy na lekcji pojawia się np. mapa? Często się pojawiają?

U1: Te z podręcznika, czasami tak. Pani analizuje.[...]

U2: Pani sama analizuje tę mapę, sama wyciąga wnioski.

Opracowano na podstawie triady z uczniami T-MP-T3

Podczas prowadzonego badania nie zaobserwowano, by podczas lekcji łączono czy też porównywano ze sobą informacje z różnych źródeł. Sposób pracy nauczycieli związany z analizowaniem i interpretacją częściowo wpisuje się w realizację wymagań ogólnych stawianych w tym zakresie przez podstawę programową.

Ostatnią z analizowanych umiejętności jest **tworzenie narracji historycznej**. W świetle zgromadzonych wyników badania można stwierdzić, że w praktyce szkolnej można dostrzec trzy główne tendencje w zakresie realizacji tego celu kształcenia.

- Nauczyciel sam tworzy narrację. Dominującą metodą nauczania jest w tym przypadku wykład lub pogadanka – liczba pytań zadawanych uczniom jest ograniczona; nie zawsze mają oni również możliwość udzielenia odpowiedzi na owe pytania.



U2: Pani nas rzadko kiedy pyta. Pani praktycznie sama omawia cały temat.

U1: Jeśli pani pyta, to zazwyczaj o to, czy pamiętamy z lekcji, że był jakiś tam prezydent, jak jedna osoba powie źle, to już od razu sama mówi.

U2: Robi swój monolog. Zadaje pytania i sama na nie odpowiada.

U3: Nie daje nam możliwości odpowiedzieć.

Opracowano na podstawie triady z uczniami T-PO-L2

- Uczniowie tworzą bardzo prostą narrację. Nauczyciel, najczęściej w ramach pogadanki, zadaje uczniom pytania, które wymagają krótkich wypowiedzi. Polegają one na prezentacji faktów oraz pokazywaniu powiązań między nimi, np. przyczynowo-skutkowych. Nie wymaga się budowania argumentacji wokół problemu [*Wy tłumacz, na czym polegała odwilż po październiku 1956? (O-MP-T4); Czemu domagali się studenci w 1968 roku? Znajdźcie te postulaty! (O-MP-Z4)*].
- Uczniowie w miarę samodzielnie tworzą rozbudowaną narrację. Taka metoda jest realizowana na lekcji:
 - podczas pogadanki, debat, dyskusji czy pracy w grupach; zadane pytania i polecenia wymagają od uczniów stworzenia słownej lub pisemnej wypowiedzi, która zawiera w sobie próby argumentacji; narracja pisemna występuje rzadko [*Dlaczego komuniści przejęli władzę w Polsce? – uczniowie pracowali*

w grupach, odpowiadając na pytania: *Jak było, Jak powinno być, Dlaczego nie było tak, jak powinno? Wnioski* (O-MZ-L6)].

- podczas pracy z materiałami źródłowymi, których pobieżna analiza stanowi punkt wyjścia do zbudowania narracji (jest to metoda stosowana najrzadziej) [*Czy można się z tymi postulatami zgadzać? – pytanie do plakatu* (O-MP-L1); *Jak się podzieliła i dlaczego Korea? – pytanie do mapy* (O-MZ-L7)].

Duże znaczenie w kształtowaniu umiejętności tworzenia narracji mają zadania domowe, które wymagają od uczniów:

- napisania notatki na określony temat na podstawie informacji zawartych w podręczniku
- opracowania pisemnej analizy tekstu źródłowego;
- przygotowania odpowiedzi na pytania postawione przez nauczyciela



M: A zadaje wam nauczyciel pracę domową?

U2: Źródła czasem, czasami zdarza się, że daje pani temat i nieraz mieliśmy napisać takie dłuższe wypracowania. W pierwszym półroczu mieliśmy ciągle te teksty źródłowe, ale teraz już mniej.

Opracowano na podstawie triady z uczniami MP-L2

- Najczęściej jednak wymaga się od uczniów zapoznania się z materiałem na następną lekcję, np. przeczytania fragmentu podręcznika (tekst autora/tekst źródłowy);



U2: Pracą domową jest nauka na następną lekcję.

U1: Nie mamy jeszcze pisemnych prac domowych.

Opracowano na podstawie triady z uczniami-MZ-L7

Dla wielu nauczycieli zakwalifikowanych do tej grupy ważna jest również praca z podręcznikiem. Po pierwsze, stanowi on dla nich źródło materiałów dydaktycznych (czasem jest to jedyne źródło materiałów, z jakiego korzysta nauczyciel). Niektórzy nauczyciele w dużej mierze korzystają też z zadań dydaktycznych w nim zawartych, wspomagając w ten sposób kształtowanie u uczniów różnych umiejętności historycznych.

Deklaracje nauczycieli o roli celów ogólnych podstawy programowej są częściowo zbieżne z praktyką szkolną, jednak są wśród nich też tacy, którzy przypisują podstawie większą rolę, niż wynika to z obserwacji i deklaracji uczniów. Wszyscy badani nauczyciele dostrzegają potrzebę kształtowania umiejętności historycznych, jednak równie istotne, a w wielu przypadkach nawet istotniejsze, są dla nich treści nauczania. Każdy z zakwalifikowanych do tej grupy nauczycieli w jakimś stopniu świadomie realizuje wymagania ogólne. Charakterystyczne dla tej grupy jest jednak to, że na lekcjach kształcą oni przeważnie tylko jedną umiejętność – tę, do której przywiązują większą wagę.

6.3.9. Nauczyciel, dla którego wymagania ogólne stanowią podstawę do kształtowania umiejętności

Do grupy nauczycieli, którzy przywiązują dużą wagę do kształtowania u uczniów umiejętności historycznych, zakwalifikowano 8 osób. W głównej mierze są to nauczyciele, którzy prowadzili obserwowane lekcje w liceach ogólnokształcących (w przeważającej większości – w klasach o profilu humanistycznym).

Nauczyciele ci dostrzegają rolę wiedzy faktograficznej w kształtowaniu **umiejętności chronologii historycznej**. Nie ograniczają się oni jednak tylko do ćwiczenia pamięci uczniów. Na lekcjach podają daty, ale – jak sami przyznają – ograniczają je tylko do tych najważniejszych, świadomie pomijając mniej istotne.



R: Na lekcji podaję najważniejsze 3-4 daty, które są kluczowe dla danego okresu.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem PO-L7

Kształtowanie umiejętności z zakresu chronologii przez nauczycieli tej grupy odbywa się poprzez wyjście poza podanie daty i przypisanie do niej wydarzenia. Podczas pracy z uczniami akcentują elementy, które pozwalają na rozwijanie takich składowych badanej umiejętności, jak porządkowanie, synchronizowanie oraz dostrzeganie zmienności i dynamiki wydarzeń. Są one kształtowane na lekcji w następujący sposób:

Opis wyników badania

- Często nauczyciele na samym początku lekcji, w formie przypomnienia materiału z poprzednich zajęć, proszą, aby uczniowie przypomnieli omówione wcześniej wydarzenia [*Świat po II wojnie światowej... Co się dzieje, jakie zjawiska obserwujemy?* (OMP-L4)].
- Podczas prowadzenia pogadanki/dyskusji/pracy w grupach nauczyciele zadają pytania problemowe, które wymagają ukazania zmienności procesów historycznych. Metody te są często wykorzystywane przy powtórkach większych partii materiału, a odpowiedzi na tak sformułowane pytania wymagają uporządkowania i połączenia ze sobą wcześniejszych informacji z innych zajęć [*Jakie było tło integracji europejskiej po II wojnie światowej?* (O-MZ-L2)]. Niekiedy nauczyciel zachęca do uporządkowania zdarzeń bez podawania dat [*Przeanalizowanie przyczyn XX Zjazdu KPZR* (O-MZ-L2)]. Odpowiadając na tak formułowane pytania, uczniowie często nie korzystają z informacji zawartych w podręcznikach, a ich wypowiedzi nie są parafrazą słów nauczyciela [*Niemcy po I wojnie światowej i po II wojnie światowej?* (O-MZ-L2)]. W celu podsumowania zgadnień omawianych na wcześniejszych lekcjach nauczyciel dzieli klasę na grupy i prosi o opracowanie kilku wątków problemowych. Zadane przez nauczyciela tematy wymagają syntezy i uporządkowania informacji, ukazania pewnego ciągu zdarzeń. Podsumowanie nie ma charakteru przypomnienia/odtworzenia informacji z poprzedniej lekcji (ale zobrazowania pewnych powiązań pomiędzy wydarzeniami [*Jak wyglądała sytuacja polityczna w Chinach i Kambodży po II wojnie światowej?* (O-MZ-T3); *Temat kryzysu i upadku komunizmu wymagał ciągłego odnoszenia się do poprzednich zajęć, takich jak np. nawiązywanie do postaci Chruszczowa, przejęcia władzy, destalinizacji. Pytania typu: Przypomnijcie sobie okres zimnej wojny, czy kraje Europy Środkowej chciały mieć ustrój komunistyczny?* (O-MZ-T3)]. Nauczyciel zadaje również pytania, które wymagają od uczniów uchwycenia następstw czasowych w odniesieniu do wydarzeń najnowszych. [*Zadawał pytania uczniom w odniesieniu do obecnej sytuacji na Krymie, Ukrainie* (O-MZ-T3)].
- Podczas pracy z materiałami źródłowymi nauczyciele zadają pytania, które wymagają od uczniów uporządkowania i synchronizowania pewnych informacji [*Proszę mi powiedzieć, co w tym czasie działo się w bloku zachodnim? A w bloku wschodnim, co obserwujemy?* (praca z ikonografią O-MP-L4); *U3: Albo pani składa kilka ławek, rozkłada mapę, siadamy dookoła i po kolei na mapie przechodzimy do różnych wydarzeń.* (T-MZ-L1)].

W trakcie prowadzonego badania zidentyfikowano w jednym przypadku specyficzny i odmienny od pozostałych sposób kształtowania umiejętności chronologii. Polega on na przekazywaniu uczniom tekstów źródłowych opisujących pewne wydarzenia, ale niezawierających dokładnego ciągu. Zadaniem uczniów jest dostrzeżenie braku powiązań pomiędzy danymi zdarzeniami. Nauczyciel wyjaśnia, jakich informacji brakuje i w ten sposób ukazuje uczniom, że chronologię powinno się rozumieć jako proces logicznego ciągu zdarzeń. Jest to ciekawa i warta odnotowania metoda pracy.



R: Przynoszę podręczniki z PRL-u, gdzie jakieś wydarzenie nie było wytłumaczone logicznie. Czegoś brakowało, bo taka była podbudowa polityczna i oni mówią, że tego tekstu nie rozumieją, to ja mówię, że dopowiem im środek i wtedy oni go rozumieją i to jest budowanie chronologii, co z czego wynika.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem PO-L7

Obecnie uczniowie mają dostęp do dużej liczby materiałów źródłowych. To sprawia, że coraz istotniejsza staje się umiejętność **analizy i interpretacji historycznej**. Powinna ona być kształtowana w taki sposób, aby uczeń mógł stać się krytycznym czytelnikiem, potrafiącym samodzielnie zinterpretować pozyskiwane z wielu źródeł informacje. Aby sprostać temu założeniu, nauczyciele, którzy zostali zakwalifikowani do omawianej grupy, wykorzystują na lekcji różnorodne materiały, przede wszystkim: teksty źródłowe, ikonografię, mapy, statystykę, ale także filmy lub audycje radiowe. Najczęstsze sposoby pracy z tymi materiałami to:

- Pytania skierowane do uczniów podczas pogadanki – jednym z elementów tej metody jest analiza źródła. Najczęściej polega ona na tym, że nauczyciel przedstawia uczniom materiał (np. wyświetla zdjęcie lub wskazuje, gdzie mogą je znaleźć), często sam krótko je omawia (wprowadzenie), po czym zadaje uczniom pytania. Analizę rozpoczynają pytania proste, które stanowią wstęp do pytań bardziej złożonych, problemowych [*O czym jest list biskupów polskich do niemieckich? Kiedy został wysłany?* (OPO-L7); *Popatrzcie na Stalina, jak wygląda, co może symbolizować, dlaczego trzyma książkę? Co to znaczy, że stalinizm zagrożił w kulturze?* (OMZ-L1)]. Główny trzon analizy stanowią pytania problemowe [*Dlaczego Etiopia, Egipt i Liberia były jedynymi niepodległymi państwami? – nauczyciel pokazuje te państwa na mapie* (OMP-L7); *Dlaczego Indie były tak ważne dla Brytyjczyków – nauczyciel wskazuje na mapie ściennej Indie* (OMP-L7); *Zastanówcie się, jak kroniki filmowe siałły propagandę w Polsce. Dlaczego na nich państwo, które troszczy się o obywatela, jednocześnie jest państwem terroru. Dlaczego państwo było pokazane jako szczęśliwe, a siało psychozę strachu (np. stonka ziemna)* (OMZ-L1); *Jakie przesłanie ma plakat, Każdy pocisk jeden Niemiec? W jaki sposób odnosi się do sytuacji powstańców?* (OPO-L4)]. Niektórzy nauczyciele wykorzystują

również nietypowe źródła, np. satyryczne wierszyki. Analiza i interteacja takich materiałów wymaga od uczniów częstych odwołań do nabytej wcześniej wiedzy i odpowiedniego jej przetworzenia. Pytania zadawane przez nauczyciela mają charakter otwarty, często problemowy. Źródło staje się pretekstem do rozważań uogólniających na temat epoki. [*Pojechał w futerku, a wrócił w kuferku odnośnie Bieruta – rozmowa z uczniami, pytania: Jak myślicie, dlaczego takie jest powiedzenie, co to może oznaczać?, Jaki był klimat w Polsce i Moskwie? (OMZ-L1); „Jaki był stosunek władzy do kościoła? Co to znaczy propaganda sukcesu? Jaki był wpływ Jana Pawła II na świadomość Polaków? (OMZ-T3); Jakie są losy Gomułki? Czy ma coś wspólnego z Prymasem Polski? Czy mówiono by o niskim poziomie życia, gdyby nie śmierć Stalina? (O-MP-L4); Zobaczcie, Polska wysyłała węgiel do ZSRR 10 x taniej niż jego rzeczywista cena rynkowa, a otrzymywała za to 10 wagonów sznurka do snopowiązałek. Jak uważacie, Polska traciła, czy zyskiwała na tej wymianie? Widzicie już, dlaczego komunizm był niewydolny gospodarczo? (O-MP-L7)].*

- Debaty „za i przeciw” prowadzone na podstawie źródeł. Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy i muszą podawać argumenty zgodnie z przypisanymi stanowiskami, np. za przystąpieniem Polski do UE i przeciw.
- Praca w grupach. Uczniowie w każdej z grup dostają materiał, z którym się zapoznają, a następnie dokonują jego analizy, przedstawiają wnioski i dyskutują.



U1: Czasem robimy coś w grupach, samodzielnie i wtedy prowadzimy dyskusję, i z tego wychodzą jakieś przyczyny i skutki czegoś.

Opracowano na podstawie triady z uczniami MZ-L1

Studium przypadku – w tej formie dominuje wspólna praca z nauczycielem, który przedstawia jednostkowe zagadnienie, np. historię wybranej osoby, i na podstawie tekstów źródłowych dokonuje wspólnie z uczniami jego analizy i interpretacji w kontekście wydarzeń epoki.



R: Kiedyś uczniowie robili wywiady z ludźmi starszymi, którzy pamiętali II wojnę i na podstawie ich wspomnień była budowana dalsza opowieść dotycząca np. dziejów okolicy. Były to odczucia subiektywne tych ludzi, a my na lekcji zmienialiśmy to w prawdę historyczną.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem MZ-T3

- Jak wynika z badania, nauczyciele zakwalifikowani do omawianej grupy, starają się na lekcjach porównywać ze sobą różne źródła oraz informacje w nich zawarte. Istotne jest również, że pozwalają uczniom analizować i interpretować źródło nie narzucając im swojej opinii. Uczniowie mogą się swobodnie wypowiadać, prezentować swoje zdanie, nawet jeśli jest ono sprzeczne z tym, co sądzi nauczyciel.



U3: Są dyskusje, np. o powstaniu warszawskim, co było dobre, a co złe i zawsze można wyrazić swoje zdanie.

U2: Pan jest osobą tolerancyjną, nie narzuca swoich poglądów.

R: Przeważnie ma być to odpowiedź własna, na to zwracam uwagę, jeśli nie zgadzam się z jego wypowiedzią, to mówię to i uczeń ma udowodnić, dlaczego w ten sposób się wypowiada, dlaczego sformułował taką myśl, a nie inną i nie mówię mu, że źle robi.

Opracowano na podstawie Triady z uczniami PO-L4 oraz IDI z nauczycielem PO-L

Nauczyciele z omawianej grupy stosunkowo dobrze radzą sobie z organizacją procesu kształcenia umiejętności analizy i interpretacji. W szerszym zakresie również kształtują umiejętność tworzenia **narracji historycznej**. Większość ogranicza metody podawcze na rzecz metod problemowych – aktywizujących uczniów, pozwalając im na dłuższe wypowiedzi. Na ogół praca takimi metodami przebiega w następujący sposób:

- Prowokujące pytania – nauczyciel celowo zadaje pytania prowokujące, często kontrowersyjne, tym samym stymuluje rozwój dyskusji pomiędzy uczniami [*Wojna w Wietnamie czy była słuszna czy nie? Jak myślicie, czy rewolucja kulturalna byłaby możliwa w Polsce? Czy Polacy mogliby dać się tak mordować jak Chińczycy w czasach Mao? (OMP-L7)].*

Opis wyników badania

- Prezentacje – uczniowie, zwykle w 2–3-osobowym składzie, przygotowują prezentację na dany temat i przedstawiają ją klasie.
- Dłuższe pisemne wypowiedzi uczniów – zawierają określoną argumentację i ujmują dany temat w sposób problemowy [U2: *Albo zadaje pytanie, cała klasa ma się zastanowić, napisać w zeszyty i ktoś to czyta* (TPO-L4)].
- Analiza materiałów źródłowych – pytania problemowe sformułowane do analizy źródeł dają również możliwość zbudowania narracji historycznej.
- Metoda dramy - odgrywanie ról, tworzenie fikcyjnych dokumentów. Uczniowie mają do odegrania pewne role, np. dziennikarzy, którzy mają przeprowadzić wywiad z postacią historyczną w kontekście epoki i wydarzeń, które jej dotyczą. Część nauczycieli przydziela uczniom zadania polegające na tworzeniu fikcyjnych dokumentów, np. wywiad z postacią historyczną (osoba odgrywająca bohatera swoje wypowiedzi również pod kątem narracji), pamiętniki, fragmenty kronik, które tworzą uczniowie [R: *Bardzo często na lekcji w ramach rekapitulacji wtórnej wymagam od uczniów, by napisali list, pamiętnik, relację, wywiad prasowy z tego danego czasu narracji historycznej* (IDIPO-L7)]. Odgrywanie ról – uczniowie mają do odegrania pewne role, np. dziennikarzy, którzy mają przeprowadzić wywiad z postacią historyczną w kontekście epoki i wydarzeń, które jej dotyczą.



R: Ostatnio przeprowadzali wywiady z przywódcami ZSRR – Stalin, Chruszczow i była dyskusja dziennikarzy, którzy zadawali pytania przywódcy, on musiał odpowiedzieć na te pytania, musiał się solidnie do tego przygotować, bo z klasy też padały pytania.

U3: Jest takie coś, że jedna osoba jest dziennikarzem i druga jest np. Stalinem czy jakąś osobą i odpowiada na te pytania.

Opracowano na podstawie IDI z nauczycielem i Triady z uczniami MP-T1

Bez względu na to, którą z powyższych technik się posługują, nauczyciele zawsze wymagają od uczniów dłuższych wypowiedzi, budowania argumentacji, selekcji i hierarchizacji informacji pozyskanych z różnych źródeł.



U2: Tak, często dają około 5 minut na zastanowienie się, by rozwinąć swoją wypowiedź, by nie były to krótkie wypowiedzi, tylko dłuższe i z sensem.

R: Uczniowie mają np. przygotować krótkie formy odpowiedzi na dany temat i wtedy stosują metodę problemową, tzn. uczeń przedstawia jakiś problem i stara się udokumentować. Tu uczniowie uczą się umiejętności prezentacji informacji z różnych źródeł.

Opracowano na podstawie Triady z uczniami MZ-T3 oraz IDI z nauczycielem MP-T1.

W przypadku nauczycieli omawianej grupy rola podręcznika na lekcji jest stosunkowo ograniczona. Zdarzają się sytuacje, w których nauczyciel poddaje analizie tekst autora podręcznika. Często jednak analiza ta jest prowadzona w wąskim zakresie i odbywa się w związku z wykorzystywaniem na lekcji jakiejś formy pracy grupowej czy też stanowi wstęp do rozpoczęcia debaty. Podręcznik służy również jako źródło materiałów analizowanych w trakcie lekcji. Niektórzy nauczyciele deklarują, że korzystają z pytań, które są w nim zawarte, jednak nie wybierają tylko prostych pytań, ale zadają też takie, które pozwalają na kształtowanie złożonych umiejętności historycznych. W ten sposób podręcznik wykorzystywany jest do realizacji celów kształcenia zawartych w nowej podstawie programowej.

Charakterystyczne jest również to, że kształtowane przez nauczycieli umiejętności wzajemnie się dopełniają i przenikają. Ma to miejsce w różnych sytuacjach dydaktycznych, na przykład takich jak:

- praca ze źródłem – analiza źródła połączona z dłuższą wypowiedzią, w której uczeń buduje pewną narrację, ukazuje relacje przyczynowo-skutkowe;
- pytania skierowane do uczniów – pytania mają charakter przekrojowy, uczeń musi przedstawić dany problem z uwzględnieniem ciągłości i zmiany lub odnieść się do szerszego kontekstu.

6.4. Sposoby i kryteria oceniania stosowane przez nauczyciela

Sposoby i kryteria oceniania stosowane na lekcjach historii zostały zbadane poprzez zestawienie odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Co jest ważne przy wyborze zagadnień na sprawdziany i kartkówki?* z uzyskanymi od uczniów informacjami dotyczącymi zadań pojawiających się na typowych sprawdzianach oraz innych elementów, za które są oceniani. Świadomie skoncentrowano się na kryteriach merytorycznych, mniejszą wagę przywiązując do zasad formalnych (np. liczba plusów na ocene itp.). Ponadto analizie poddano sprawdziany przeprowadzone podczas obserwowanych lekcji. Ze względu na przyjętą metodologię badania materiały te udawało się pozyskać sporadycznie⁸. Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele stosują jeden z następujących typów oceniania:

- wystawianie ocen zarówno na wiedzę, jak i posiadane umiejętności,
- skupianie uwagi wyłącznie na wiedzy posiadanej przez uczniów.

Poniżej szczegółowo omówiono każdy z typów.

6.4.1. Sposób oceniania, uwzględniający zarówno wiedzę, jak i umiejętności uczniów

Badani nauczyciele najczęściej oceniają zarówno posiadane przez uczniów wiadomości, jak i ich umiejętności historyczne. Wielu z nich deklaruje, że korzysta ze sprawdzianów oraz pytań przeznaczonych do oceny ustnej, zawartych w materiałach dydaktycznych dla nauczycieli dołączonych do podręczników. Podczas obserwacji lekcji zauważono, że odnoszą się one zarówno do wiedzy, jak również umiejętności historycznych.

Niektórzy spośród badanych nauczycieli przygotowują sprawdziany samodzielnie.

Przykładowe polecenia ze sprawdzianów realizowanych na podstawie materiałów przygotowanych przez wydawnictwa pedagogiczne:

- Podaj (na podstawie tekstu źródłowego i wiedzy pozaźródłowej) jakie sprawy rozstrzygał układ Sikorski-Majski.
- Na jakich zasadach została zorganizowana Armia Polska z ZSRR? Określ je.
- Uzupełnij legendę do mapy.
- Podaj i opisz 3 przykłady działań sabotażowych i dywersyjnych podejmowanych przez Polaków. Wyjaśnij czym był Kedyw.
- Wpisz literkę „P” obok zdań prawdziwych, a „F” – przy wypowiedziach fałszywych (zadanie zamknięte).
- Wstaw znak „x” w kratki obok dwóch założeń, które charakteryzowały program polityczny ruchu narodowego w latach międzywojennych (zadanie zamknięte).

Przykładowe polecenia ze sprawdzianów przygotowywanych samodzielnie przez nauczycieli:

- Wymień, w jaki sposób Adolf Hitler łamał postanowienia traktatu wersalskiego?
- Scharakteryzuj powstanie Paktu Osi i wymień, jakie państwa go tworzyły.

Źródło: na podstawie materiałów dodatkowych do O-MP-L3, O-MZ-L6 oraz (O-PO-Z1).

U około połowy badanych osób stosowany sposób oceniania odzwierciedla umiejętności i wiedzę nabywane przez uczniów podczas lekcji. Pozostali oceniają posiadane przez uczniów wiadomości i umiejętności pomimo tego, że sami podczas zajęć skupiają się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy.

Dominacja sposobów oceniania uwzględniających wszystkie wymagania określone podstawą programową, wynika w głównej mierze z faktu wykorzystywania przez nauczycieli przykładowych sprawdzianów, dołączanych do podręczników w ramach materiałów dla nauczyciela. Sprawdziany te zawierają pytania, które należy kierować do uczniów. [*Konstruując sprawdzian czy kartkówkę korzystam z tego, co przygotowało wydawnictwo, ale tylko w części.* (IDI-PO-L3); *Ważne, by sprawdzian pozwolił ocenić nie tylko posiadane wiadomości, ale umiejętności analizowania źródeł i wykorzystywania materiałów graficznych do poznawania tematu, dlatego przygotowuję sprawdziany częściowo w oparciu o gotowce, które udostępniły*

⁸ Zgodnie z przyjętymi założeniami obserwowano wyłącznie lekcje, podczas których sprawdzian stanowił nie więcej niż 30 minut.

Opis wyników badania

wydawnictwa. (IDI-MP-L1); *Kieruję się podstawowymi wymogami określonymi w programie nauczania, korzystam z zestawów pytań zawartych w podręczniku, są po każdym rozdziale.* (IDI-MP-T4)].

Nauczyciele oceniający uczniów zarówno za posiadane wiadomości, jak również umiejętności historyczne deklarują, że wymagają od nich:

- W zakresie posiadanej wiedzy, znajomości podstawowych dat i wydarzeń [*Sprawdzian miał pytania do różnych źródeł historycznych, parę łatwych pytań np. o datę, coś zaznaczyć.* (IDI-PO-L3); *Jeśli chodzi o kartkówki to staram się wybierać takie rzeczy najważniejsze, które uczeń powinien po każdym zajęciach umieć.* (IDI-PO-L6)].
- W zakresie umiejętności nacisk kładziony jest na analizę i interpretację źródeł, w tym prawidłowe czytanie mapy, rozumienie treści tekstów źródłowych, myślenie przyczynowo-skutkowe (istotne, zwłaszcza dla nauczycieli w liceach ogólnokształcących, jako przygotowanie uczniów do rozwiązywania zadań na egzaminie maturalnym) [*Uczeń musi poznać całą gamę umiejętności i wiedzy przydatnej do rozwiązywania testów maturalnych wydanych przez CKE. Pod tym kątem przygotowujemy uczniów.* (IDI-PO-L1); *Jeśli w danej klasie są osoby chętne, które chcą przystąpić do egzaminu maturalnego, to trzeba brać pod uwagę to co na nim jest, czyli wykorzystywanie i analiza źródeł, materiały ikonograficzne, mapy, dane statystyczne i kształtowanie myślenia przyczynowo-skutkowego.* (IDI-PO-L7)].

Także niektórzy nauczyciele szkół zawodowych, podczas oceniania uczniów, korzystają z poleceń maturalnych. Powodem jest najprawdopodobniej fakt, że opracowując pytania, głównie na sprawdziany pisemne, korzystają z gotowych materiałów, dołączanych do podręcznika. [*Przy wyborze zadań na sprawdziany kieruję się tym, co jest w programie związane z podstawą programową, wiadomości tłustym drukiem, z tego zawsze są pytania na sprawdzianie, zagadnieniami z arkusza maturalnego.* (IDI-MP-Z1); *Kieruję się podstawą programową, wyborem zadań pod maturę, choć część z nich matury z historii nie będzie zdawała.* (IDI-MP-Z4)].

Stosowanie kryteriów oceniania uwzględniających zarówno wiedzę, jak i umiejętności historyczne było deklarowane przez zdecydowaną większość badanych nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących oraz niespełna połowę badanych pracujących w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych. Informacje te zostały potwierdzone przez uczniów. Większość uczniów liceów ogólnokształcących wskazywało, że, zwłaszcza na sprawdzianach, ale również podczas odpowiedzi ustnych, występują polecenia związane głównie z analizą i interpretacją historyczną, pozwalające wykorzystać również posiadaną wiedzę faktograficzną. Ich zdaniem rzadziej pojawiają się zadania sprawdzające umiejętności z zakresu chronologii historycznej i tworzenia narracji (dłuższe wypowiedzi).

Uczniowie, którzy są oceniani zarówno za wiedzę, jak i posiadane umiejętności historyczne, zostali poproszeni o wskazanie typowych zadań pojawiających się na sprawdzianach oraz podczas odpowiedzi ustnej. Uzyskane w ten sposób wyniki przedstawiają się następująco:

- Weryfikacja posiadanej przez uczniów **wiedzy**

Uczniom zadawane są pytania o daty, wydarzenia, postaci oraz ich charakterystykę. Przyjmują one postać testów jednokrotnego wyboru, pytań otwartych, poleceń rozwinięcia skrótów, tzw. zadania prawda/fałsz [*Rozwiń skróty nazw polskich organizacji działających w podziemiu w czasie II wojny światowej.* (O-MP-L3)]. Wiedza weryfikowana jest również przy wykorzystaniu źródeł historycznych. Polecenia dotyczące ikonografii polegają np. na podaniu nazwiska osoby znajdującej się na zdjęciu. W przypadku mapy jest to prośba o wskazanie danego miejsca, granicy czy linii frontu.

- Weryfikacja umiejętności **analizy i interpretacji historycznej**

Weryfikacja umiejętności analizy i interpretacji jest dokonywana z wykorzystaniem różnorodnych źródeł: map, ikonografii, tekstów źródłowych. Należy je opisać, po czym zinterpretować, a uczniowie wskazują, że najczęściej są oceniani za opisanie związków przyczynowo-skutkowych [*Pojawia się sprawdzian z samych tekstów źródłowych. Trzeba połączyć fakty, wyciągnąć wnioski i jaki miało coś skutek. Na sprawdzianie musimy sami ruszyć głową.* (T-PO-L4); *Np. opisz powstanie warszawskie, przyczyny albo skutki wojny. Albo powstanie kwietniowe.* (T-MP-L2)].

- Weryfikacja umiejętności z zakresu **chronologii historycznej**

W celu weryfikacji umiejętności z zakresu chronologii historycznej najczęściej wykorzystywanym zadaniem jest uporządkowanie wydarzeń na osi czasu [*Jest kilka wydarzeń i polecenie: napisz jedynekę przy tym, co było pierwsze (...). Uporządkuj chronologicznie, zaznacz na osi.* (T-PO-L3)].

■ Kształtowanie umiejętności tworzenia **narracji historycznej**

Tworzenie narracji historycznej jest sprawdzane zwłaszcza podczas wypowiedzi ustnych. W celu weryfikacji tej umiejętności uczniowi zazwyczaj zostaje zadane pytanie otwarte, wymagające dłuższej wypowiedzi [*Jaki był twój ulubiony polityk II RP? Wypowiedź uzasadnij.* (T-MZ-L7); *Opisz krótko sytuację gdzieś tam.* (T-PO-L3); *Są też zadania, żeby rozpisać się więcej np. opisać ich kulturę. To są zadania na całą stronę.* (T-MP-L3)].

Motywowanie uczniów do rozwijania umiejętności historycznych odbywa się również poprzez udzielanie informacji zwrotnej. Z obserwacji oraz wywiadów z uczniami wynika, że wielokrotnie podczas każdej lekcji stosowane są pochwały (forma nagrody). Jednak komentarz oceniającego najczęściej ogranicza się do kilku słów: *Dobrze, dziękuję. Świetnie się przygotowałeś. Tylko niektórzy spośród badanych nauczycieli wskazują na konkretne elementy wykonane prawidłowo: Swobodnie opisałeś sytuację widząc związki między nimi. Bardzo dobra argumentacja.* Inaczej jest w przypadku prac pisemnych. Po oddaniu uczniom sprawdzianów czy kartkówki nauczyciele wyjaśniają zadania, w których największa liczba uczniów popełniła błędy. Na życzenie uczniów tłumaczą także sposób prawidłowego wykonania tych poleceń, które sprawiły im problem.

Wśród badanych nauczycieli uwagę zwracają ci, którzy w szczególny sposób skupiają się na ocenianiu umiejętności historycznych. Mniejszą wagę przykładają do posiadanej przez uczniów wiedzy faktograficznej. Nauczyciele stosujący te kryteria twierdzą, że fakty nie są tak istotne, gdyż można odnaleźć ją w książkach i na stronach internetowych. Ich zdaniem podczas zajęć młodzież powinna przede wszystkim nabyć umiejętności z zakresu analizy problemu, wykorzystania dostępnych informacji do sformułowania argumentów czy wyciągania wniosków [*Staram się tak dobrać pytania, by zmuszały ucznia do analizy problemu, do odniesienia danego problemu do źródeł, statystyki, konstytucji, czyli zagadnienia i zadania na sprawdzianie badają nie tyle wiedzę merytoryczną, bo zakładam, że uczeń ją posiada, gdy usiądzie przed kartką, ile raczej zdolność myślenia.* (IDI-PO-L4); *Ja bardziej kieruję się tym, żeby uczniowie mniej pamięciowo, a bardziej rozumowo umieli, czyli żeby rozumieli i wiedzieli, o co chodzi. Różni nauczyciele dają dużo dat na sprawdzianach, a daty mogą znaleźć w książkach, Internecie, ja jestem bardziej nastawiony na zrozumienie, wyciągnięcie wniosków.* (IDI-MP-Z3)].

6.4.2. Sposób oceniania skoncentrowany na wiadomościach posiadanych przez uczniów

Niektórzy z badanych nauczycieli deklarują, że wskaźnikiem prawidłowo przeprowadzonej lekcji jest posiadanie przez uczniów wiedzy z zakresu znajomości dat, wydarzeń, miejsc i postaci historycznych. Są to ich zdaniem najistotniejsze informacje, które uczeń powinien posiadać kończąc szkołę średnią. Jeden z rozmówców wskazał również, że taki sposób oceniania jest najbardziej obiektywny. Weryfikacja wiedzy odbywa się za pomocą testów jednokrotnego wyboru oraz pytań wymagających krótkich wypowiedzi ustnych. [*Oceniana jest wiedza przede wszystkim nabyta z podręcznika, to są pytania bardzo skrupulatne, test ma 25 pytań (około 7 tematów lekcji), jest 5 możliwych odpowiedzi a jedna jest poprawna. Jest to dla mnie najbardziej wiarygodna ocena, bo to jest wiedza, tu trzeba wiedzieć.* (IDI-MP-T3)]. Nauczyciele najczęściej przygotowują te sprawdziany samodzielnie [*Wyjaśnij pojęcie „Noc kryształowa” i podaj datę tego wydarzenia. Twórcą nazizmu w Niemczech był...* (O-MP-Z2)].

Znajomość dat i faktów jako główne kryterium oceniania uczniów jest charakterystyczne dla nauczycieli pracujących w zasadniczych szkołach zawodowych. Jest stosowane także przez około połowę rozmówców uczących w technikach. Podejście to w żaden sposób nie motywuje uczniów do rozwijania umiejętności historycznych. Nie pozwala też sprawdzić, czy uczniowie posiadają kompetencje opisane w podstawie programowej.

Ocenianie poprzez wiedzę (opinie nauczycieli):

Technika: *Wiedza przede wszystkim nabyta z podręcznika. To są pytania bardzo skrupulatne, test ma 25 pytań (około 7 tematów lekcji), jest 5 możliwych odpowiedzi a jedna jest poprawna. Jest to dla mnie najbardziej wiarygodna ocena, bo to jest wiedza, tu trzeba wiedzieć.* (IDI-MP-T3).

Zasadnicze Szkoły Zawodowe: *Muszę tak prowadzić zajęcia, aby uczeń wiedzę konkretną zdobył, no i też tego najczęściej wymagam. Chcę mieć pewność, że uczeń tę wiedzę posiadał, no i wtedy zamieszczam takie, a nie inne pytania na sprawdzianach.* (IDI-MZ-Z1); *Przy wyborze zagadnień na sprawdziany istotne jest, by znali najważniejsze daty np. II wojny, wydarzenia, co to spowodowało, kto to zrobił i jaki był tego skutek.* (IDI-PO-Z2).

Powyższe kryteria oceniania potwierdzają uczniowie techników oraz zasadniczych szkół zawodowych. Wskazują oni, że na sprawdzianach wymagane są od nich głównie daty urodzenia i śmierci znanych postaci historycznych, daty wydarzeń, podanie nazwiska osoby przedstawionej na zdjęciu. W przypadku osób uczęszczających

Opis wyników badania

do liceów ogólnokształcących wskazania, że nauczyciel ocenia wyłącznie za znajomość faktów, zdarzają się sporadycznie.

Zadania pojawiające się na typowym sprawdzianie dotyczący głównie posiadanej wiedzy (deklaracje uczniów):

Technikum: *Obrazy przedstawiają coś i mamy opisać, jakie to jest wydarzenie. Jak są na obrazie osoby to napisać kto to jest i kiedy żył. (T-PO-T1); Sprawdzian mieliśmy chyba tylko jeden z II wojny. Było 50 pytań i głównie daty, nazwiska. Co, kiedy, gdzie się zdarzyło? (T-PO-L3).*

Zasadnicza Szkoła Zawodowa: *Trzeba wymienić postacie, wydarzenia, daty. (T-MP-Z3); Jest wydarzenie i dopisujemy datę, albo są luki i trzeba wpisać datę i np. nazwisko. (T-MP-Z2); M: Za co i jak jesteście oceniani? U2: Kiedy, co się zaczęło. U3: Daty. U1: Nazwiska, wydarzenia, kiedy. (T-MZ-Z2).*

Należy zauważyć, że także duża grupa nauczycieli próbujących podczas lekcji kształtować u uczniów umiejętności historyczne, a przynajmniej jedną z nich, na sprawdzianach ocenia wyłącznie wiedzę.

6.5. Rozkład materiału nauczania (treści nauczania) w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej

Analizując sposoby planowania przez nauczycieli procesu dydaktycznego, w tym projektowania rozkładu materiału (treści) nauczania w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych oraz ich praktyczną realizację, należy zwrócić uwagę na:

- metody wyboru (przygotowania) programu nauczania,
- dokonaną przez nauczycieli ocenę zakresu treści nauczania w stosunku do liczby lekcji przeznaczonych na jego realizację,
- deklarowane przez nauczycieli sposoby realizacji treści nauczania zgodnie z zaplanowanym harmonogramem,
- terminy realizacji treści nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem występujących opóźnień.

Według nowej podstawy programowej nauka historii w I klasie szkoły ponadgimnazjalnej obejmuje okres od zakończenia I wojny światowej do wstąpienia Polski do NATO i Unii Europejskiej. Jest to znacząca zmiana w stosunku do poprzedniej podstawy, w której treści szczegółowe na wszystkich trzech etapach edukacji obejmowały identyczny zakres. Powstała potrzeba nowego zaplanowania rozkładu zajęć. Pomimo tego, że podstawa programowa w pierwszej klasie jest wspólna dla wszystkich typów szkół (liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych), to realizowana jest w odmiennych warunkach.

Nauczyciele, decydując się na gotowy program nauczania lub przygotowując własny (np. poprzez modyfikację programu oferowanego przez wydawnictwo), niezależnie od typu szkoły, w której pracują, biorą pod uwagę: treść podręcznika i dołączane do niego materiały dydaktyczne. Tylko około połowa badanych sięga do dokumentu podstawy programowej.

Wedle nauczycieli, kluczowym elementem planowania rozkładu materiału jest oszacowanie liczby godzin lekcji historii w danym roku szkolnym, z uwzględnieniem zajęć, które nie odbędą się ze względu na święta, rekolacje, wycieczki, przerwę z powodu matur itp.

Na podstawie obliczonej liczby godzin przeznaczonych na lekcje historii, nauczyciele modyfikują niektóre z zagadnień przewidzianych podstawą programową w taki sposób, aby możliwa była ich realizacja w zaplanowanym czasie. Zwracają oni przy tym uwagę na istotne kwestie i ograniczenia.

- W liceach ogólnokształcących nauczyciele dostosowują rozkład tematów do wymogów maturalnych. Większość z nich dokonuje modyfikacji tematów zawartych w podręczniku i scenariuszach lekcji dostarczanych przez wydawnictwa, biorąc pod uwagę możliwości uczniów oraz czas przeznaczony na ich realizację. **Minimalizują omawianie niektórych zagadnień na rzecz takich, które z większym prawdopodobieństwem pojawią się podczas egzaminu maturalnego.**
- Nauczyciele **technikum** deklarują, że **pomijają niektóre zagadnienia, aby zdążyć z realizacją materiału w trakcie roku szkolnego.** Większość z nich chciałaby także dostosować czas omawiania danego tema-

tu do możliwości poszczególnych klas, jednak **program** nauczania, który będzie realizowany na zajęciach, trzeba zaprezentować dyrektorowi do akceptacji przed rozpoczęciem roku szkolnego, nie znając jeszcze możliwości i predyspozycji uczniów. Zasady takie obowiązują we wszystkich typach szkół, jednak podczas badania uwagę na to zwrócili wyłącznie nauczyciele pracujący w technikach.

- Nauczyciele szkół zawodowych, omawiając sposób planowania tematów na poszczególne zajęcia, zwracali uwagę, że **niskie kompetencje uczniów utrudniają realizację podstawy** programowej w czasie lekcji zaplanowanych na dany rok szkolny.

Nauczyciele różnie oceniają możliwości zrealizowania pełnego programu nauczania podczas roku szkolnego. Największy optymizm prezentują w tym zakresie nauczyciele technikum.

W liceach ogólnokształcących najpopularniejsze jest przekonanie o zbyt dużej ilości treści nauczania. Prowadzący zajęcia są skłonni twierdzić, że zrealizowanie całego materiału przewidzianego na rok szkolny jest możliwe przy zachowaniu dwóch warunków:

- Dyscypliny prowadzenia zajęć polegającej na realizacji jednego tematu na jednej lekcji. Nie ma możliwości dzielenia go na dwa zajęcia, gdyż wówczas istnieje poważne ryzyko niezrealizowania całego zakresu tematycznego [*Trzeba się zmieścić w przedziale czasowym, dlatego że każda lekcja, która przypadnie, działa na niekorzyść uczniów. Są tematy, które powinny być rozłożone na 2 lekcje, ale ze względu na brak czasu, nie możemy tego robić, bo w przeciwnym razie materiał nie zostałby zrealizowany w całości.* (IDI-PO-L4); *Muszę być bardzo zdyscyplinowana, by zrealizować materiał, tematy są bardzo szerokie, wymagania nauczyciela wobec uczniów również.* (IDI-MP-T1)];
- Realizacji wszystkich przewidzianych godzin lekcyjnych. Jednak większość nauczycieli zdaje sobie sprawę z możliwości wystąpienia trudności z przeprowadzeniem wszystkich zaplanowanych zajęć (wycieczki, wydarzenia szkolne, ewentualną chorobę nauczyciela, wypadki losowe). Dlatego czują obawę przed niezrealizowaniem całości podstawy programowej.

W zasadniczych szkołach zawodowych dominuje opinia o braku możliwości zrealizowania treści nauczania w czasie, który został na ten cel przeznaczony. Nauczyciele podkreślają konieczność zbyt szczegółowego omawiania tematów oraz za dużą liczbę źródeł koniecznych do opracowania [*To wszystko trudno zrealizować wobec nagromadzenia faktów, na jednej jednostce lekcyjnej.* (IDI-MP-L4); *Chciałbym mieć więcej godzin, to wpłynęłoby na jakość pracy.* (IDI-MZ-T1)].

Sposób organizacji zajęć w zasadniczych szkołach zawodowych utrudnia optymalną realizację programu nauczania i realizację wymagań szczegółowych dotyczących treści nauczania. Uczniowie odbywają w trakcie roku szkolnego praktyki. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu* (Dz.U. 2010, nr 244, poz. 1626.): „Praktyki zawodowe uczniów mogą być organizowane w czasie całego roku szkolnego (...) W przypadku organizowania praktyk zawodowych w okresie ferii letnich odpowiedniemu skróceniu ulega czas trwania zajęć dydaktyczno-wychowawczych (...) wymiar godzin tych zajęć i praktyk określa program nauczania dla danego zawodu dopuszczony do użytku w danej szkole przez dyrektora szkoły.” Liczba godzin spędzonych na praktykach zależy od profilu zawodowego i może być indywidualna dla każdego ucznia. Dlatego nauczyciel musi mieć elastyczne podejście do realizacji treści nauczania i oceniania uczniów, co może powodować opóźnienia w realizacji programu. Dodatkowo rozmówcy zwracają uwagę, że uczeń zasadniczej szkoły zawodowej ma często słabą motywację do nadrobienia zaległości.

Większość badanych nauczycieli twierdzi, że ilość treści nauczania przeznaczona do realizacji w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej wymaga szybkiego tempa realizacji. W związku z tym przyjmują następujące strategie realizacji lekcji:

- Wybierają zagadnienia i materiały źródłowe, które są ich zdaniem najważniejsze dla omówienia poruszanego tematu [*Nie da się podczas jednej lekcji wyczerpująco zrealizować danego tematu, tzn. z przekazaniem teorii, analizą źródeł, mapą, statystyką, z pytaniami wprowadzającymi.* (IDI-PO-L3)].
- Zadają niezrealizowaną część danego zagadnienia uczniom do samodzielnego opracowania w domu.
- Rezygnują z niektórych metod pracy. W trakcie badania respondenci twierdzili, że brakuje im czasu na: pogłębioną dyskusję, analizę tekstów źródłowych, powtórzenie i utrwalenie materiału. **Niektórzy nauczyciele twierdzą, że ważniejsze jest zrealizowanie tematów zajęć wyznaczonych podstawą programową niż kształtowanie u uczniów umiejętności tworzenia narracji historycznej czy analizy i interpretacji.**
- Zapraszają młodzież, która chciałaby pogłębić swoją wiedzę historyczną, na fakultety i kółka historyczne (dwóch nauczycieli technikum spośród 12 badanych). Podczas tych spotkań realizują tematy, których nie

Opis wyników badania

zdążyli omówić w czasie lekcji [Samodzielna praca, kreatywność, tego wymaga podstawa programowa. Można podejść do tego dość luźno lub zagłębiać się, ale to jest dla uczniów zdolnych i mogą wtedy przyjąć na fakultety i koło historyczne. (IDI-MZ-T3); Uczeń w technikum nie jest w stanie podejść do matury z historii, jeżeli nie będzie miał styczności z historią przez 4 lata. On matury nie napisze, musiałby chodzić na zajęcia dodatkowe. (IDI-PO-T1)].

Pomimo podejmowania środków zaradczych, zdarzają się opóźnienia w realizacji treści nauczania. **Powodów takiego stanu rzeczy nauczyciele upatrują w nieefektywnym sposobie nauczania na wcześniejszym etapie, niedojrzałości uczniów oraz mniejszej liczbie zrealizowanych godzin niż zakładano (niektóre lekcje „przepadają” z różnych powodów).**

- Nieefektywny system nauczania na wcześniejszym etapie.

Według nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, nie wszyscy uczniowie po zakończeniu gimnazjum posiadają wiedzę i umiejętności, które powinni zdobyć na III etapie edukacyjnym. Nie pozwala to na skuteczne kształcenie ich w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Najczęściej badani wskazują na brak znajomości przez uczniów podstawowych pojęć historycznych oraz dat; a także na niski poziom ich kompetencji – zarówno językowych, jak i historycznych – który m.in. wydłuża czas udzielania odpowiedzi na pytania oraz powoduje konieczność zadawania pytań dodatkowych.

Niektórzy rozmówcy wychodzą z założenia, że brak podstawowych umiejętności czy nieznanostwo pojęć historycznych wymagają uzupełnienia. Tym samym, zamiast realizować kolejny temat, przeznaczają oni lekcje na powtórki, ćwiczenia dodatkowe czy naukę pojęć historycznych ważnych z ich punktu widzenia dla omawiania czasów po I wojnie światowej. Kształtowanie umiejętności historycznych określonych dla poziomu ponadgimnazjalnego nie jest bowiem możliwe, jeśli uczniowie nie mają podstaw, tj. nie wypracowali wymaganych umiejętności na poprzednim etapie edukacyjnym [Jest bardzo dużo, za dużo, w pierwszym roku muszę dużo treści wrzucić, cele dotyczące analizy i interpretacji historycznej, to wszystko trudno zrealizować wobec nagromadzenia faktów, na jednej jednostce lekcyjnej, przy słabszej klasie. (IDI-MP-L4); (...) pod względem treści, i pod względem dat, pod względem terminów i są zdecydowanie gorsze oceny. Na zawodową szkołę to jest absolutnie za dużo [materiału] (IDI-MZ-Z2); Nauczanie historii to jest nauka opierająca się na pewnej ciągłości zdarzeń i na zasadzie przyczynowo-skutkowej (...), nie wyobrażam sobie rozpoczęcia lekcji z okresu międzywojennego, jeżeli uczniowie nie mają opanowanego materiału z pierwszej wojny światowej, z początku dwudziestego wieku (IDI-MZ-Z1)].

Nauczyciele pracujący w liceach w mniejszym stopniu skarżą się na niski poziom umiejętności uczniów wyniesiony z poprzednich etapów edukacyjnych niż pozostali badani. Prawdopodobnie wynika to z wyższego poziomu wiedzy uczniów liceum (wyższe wyniki w nauce i wyniki testów egzaminu gimnazjalnego). Jednak wśród omawianej grupy badanych osób również zdarzyli się tacy, którzy musieli obniżyć wymagania wobec uczniów [Nie mam właściwie na czym bazować (...) Umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem, umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy, selekcji, doboru wiadomości, to one są podstawą, bym mogła iść dalej. (IDI-MP-L4). Problem dotyczy również kompetencji w zakresie uczenia się. Uczniowie przychodzą do nas z gimnazjum i nie mają na przykład umiejętności uczenia się (samodzielnego), pozyskiwania informacji. (IDI-MP-L6)].

- Niedojrzałość uczniów

Według nowej podstawy programowej uczniowie klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych zaczynają naukę od okresu po I wojnie światowej. Nauczyciele zwracają uwagę na niedojrzałość 16-latków. Zastrzeżenia mają w szczególności te osoby, które wiele lat pracowały ze „starą” podstawą programową. Twierdzą, że istnieją poważne trudności w przekazaniu tak poważnej i skomplikowanej tematyki, jak czasy współczesne, osobom, które o historii myślą wyłącznie jako o nauce dotyczącej dawnych czasów. **Jest im bowiem trudniej niż osiemnastolatkom zrozumieć omawiane tematy, odnieść się do nich, przez co proces nauczania wydłuża się.** [Okres powojenny – do niego inaczej podchodzi młodzież 18-letnia, a inaczej 16-letnia. Te 2 lata różnicy to bardzo dużo. (IDI-MP-L7); Wiadomości, które rzucam uczniom pierwszej klasy, były podawane w klasie programowo najwyższej. Dwa lata w życiu dziecka, to ogromna różnica możliwości percepcyjnych i sposobu rozumienia świata. (IDI-MP-L4); Uczniowie są wtedy za młodzi i niekoniecznie zainteresowani. Lepiej byłoby analizować historię najnowszą z młodzieżą dojralszą. (IDI-MP-Z1); W związku z nową reformą nie podoba mi się, że pierwsze klasy mają 16 lat, ten uczeń nie jest na tyle dojrzały, by zrozumieć tę tematykę – komunizm, zniewolenie narodu, tu mam porównanie, bo pracuję jeszcze ze starym rocznikiem starej podstawy programowej i inaczej się pracuje z 19-latkami, a inaczej z 16-latkami. (IDI-MZ-T2)]. Przytoczone opinie są charakterystyczne przede wszystkim dla nauczycieli pracujących w technikum i liceach ogólnokształcących.

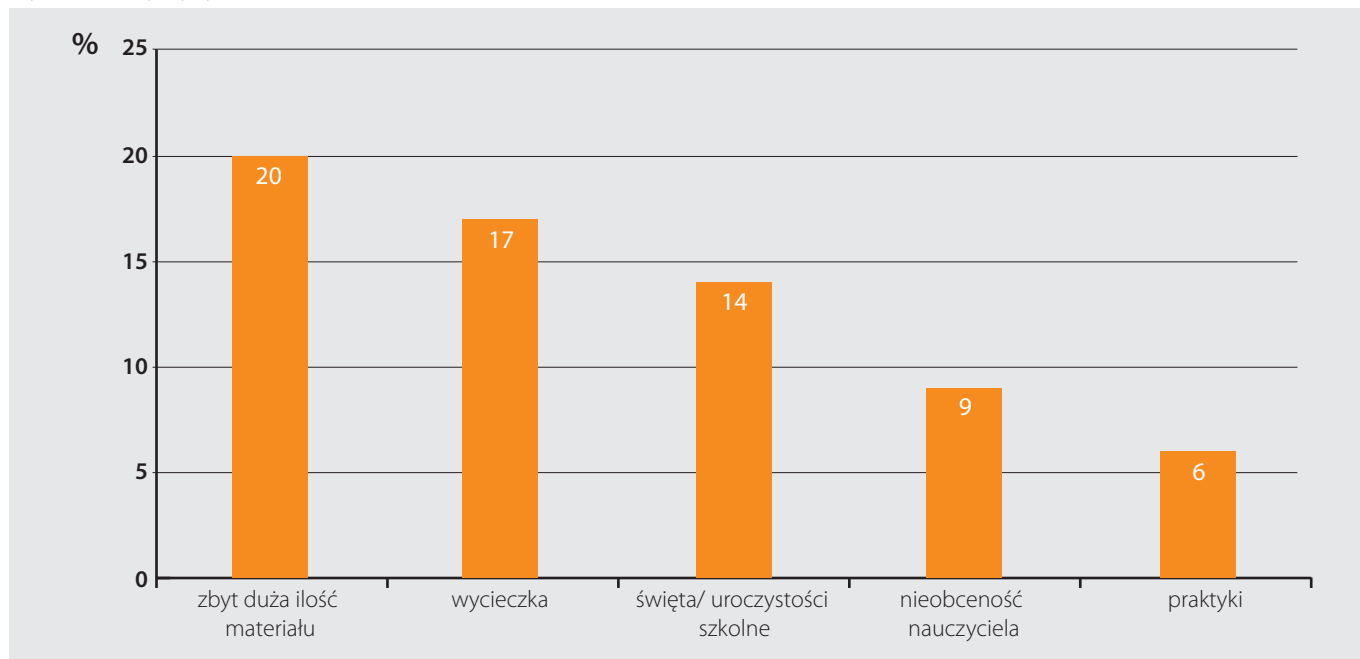
Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych

- Mniejsza niż zakładano liczba faktycznie zrealizowanych lekcji np. z powodu wycieczek lub choroby nauczyciela.

Niezależnie od typu szkoły nauczyciele, planując program nauczania, muszą uwzględnić to, że niektóre z zajęć nie odbędą się. Powodem są m.in. wycieczki, choroba nauczyciela, wydarzenia szkolne, wypadki losowe.

Poniższy wykres podsumowuje powody opóźnień w realizacji materiału, podawane przez nauczycieli uczestniczących w badaniu

Wykres 1. Przyczyny opóźnień w realizacji materiału



Opracowano na podstawie IDI z nauczycielami

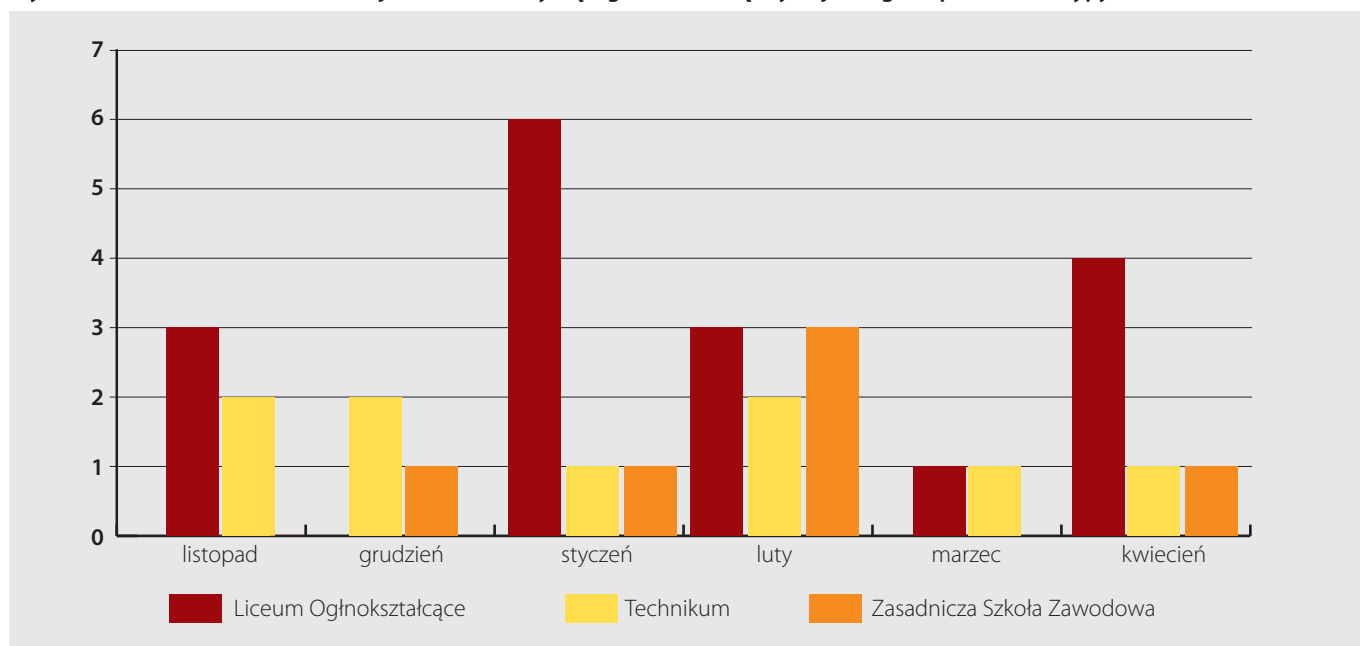
Najczęstszym deklarowanym powodem opóźnień jest „zbyt duża ilość materiału”, co można zinterpretować jako nieumiejętność właściwego rozłożenia materiału w stosunku do liczby godzin i możliwości uczniów.

Na wycieczki oraz uroczystości szkolne jako powody opóźnień realizacji podstawy programowej najczęściej wskazywali nauczyciele uczący w liceach ogólnokształcących.

Niepokojącym sygnałem jest informacja dotycząca praktyk studenckich, które wedle sześciu rozmówców bywają powodem opóźnień w realizacji materiału. Może to oznaczać złe zaplanowanie programu praktyk, brak w tym zakresie ścisłej współpracy pomiędzy uczelnią kierującą studenta do konkretnej szkoły a nauczycielami historii w tej szkole.

Aby uściślić i ujednoczyć opinie dotyczące opóźnień w realizacji materiału, zapytano nauczycieli o czas omówienia tematów związanych z okresem międzywojennym. Szczegółowe informacje zostały przedstawione na poniższym wykresie.

Wykres 2. Data zakończenia realizacji materiału dotyczącego okresu międzywojennego w podziale na typy szkół



Opracowane na podstawie IDI z nauczycielami

Wśród badanych klas liceów ogólnokształcących realizacja tematu została zakończona w styczniu (choć znalazły się klasy, które realizowały materiał jeszcze w kwietniu!). W większości szkół zawodowych zagadnienie zostało opracowane o miesiąc później – w lutym. Technika pracę z tym materiałem kończyły nieregularnie (po dwie szkoły: w listopadzie, grudniu i w lutym; po jednej: w styczniu, marcu i kwietniu).

Powyższe wyniki wskazują, że okres międzywojenny był najczęściej opracowywany do stycznia lub lutego. Tym samym już na wstępie powstają dość duże opóźnienia, a na trudny okres II wojny i kolejnego półwiecza dziejów zostaje nauczycielom relatywnie mniej czasu niż przeznaczali na omawianie lat 1918–1939.

Na występujące opóźnienia zdaje się nie wpływać typ szkoły. Natomiast wcześniejsza data realizacji tych tematów pojawiała się w nielicznych przypadkach w technikumach i liceach ogólnokształcących.

7. Wnioski i rekomendacje

7.1. Wnioski

Podsumowując, należy raz jeszcze podkreślić, że przeprowadzone badanie miało charakter jakościowy, co nie upoważnia do uogólnień lub ferowania kategoriowych sądów na temat jakości pracy wszystkich nauczycieli historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Jego walor polega na identyfikacji pewnych tendencji występujących w praktyce szkolnej, wskazaniu problemów, które wymagają dalszych pogłębionych studiów lub badań ilościowych.

Przeniesienie kursu historii XX wieku z gimnazjum do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej było jedną z najpoważniejszych zmian towarzyszących podjętej w 2009 r. reformie podstawy programowej kształcenia ogólnego. I choćby już z tego tylko powodu warto nadal śledzić, w jaki sposób zmiana ta jest realizowana i czy przynosi efekty, odpowiadające choć w części, oczekiwaniom związanym z wprowadzeniem nowego rozwiązania. Jednocześnie, co warto podkreślić, rozwiązanie to miało wręcz rewolucyjny charakter w stosunku do wieloletniej praktyki nauczania historii na IV etapie edukacyjnym. Dla wielu nauczycieli okazało się to dużym wyzwaniem, co odzwierciedlają wyniki przeprowadzonego badania. Szczególnej uwagi badawczej w dłuższej perspektywie, wymaga kształcenie historyczne w szkołach zawodowych, których uczniowie, w założeniu, mieli być największymi beneficjentami wprowadzonej zmiany. Dotychczas bowiem praktycznie nie mieli szans na zapoznanie się z historią najnowszą. Jednocześnie, to właśnie nauczyciele tych szkół stanęli w obliczu znacznie większych niż dotychczas wymagań – całkowicie zmienił się bowiem zakres chronologiczny realizowanych przez nich treści. W tzw. starej podstawie programowej dla zasadniczych szkół zawodowych przewidziano zagadnienia obejmujące okres od pojawienia się na ziemi człowieka po początki XXI wieku. Realizując obecną podstawę muszą poświęcić cały rok jedynie ostatniemu stuleciu. Poza zakresem materiału zmieniły się również cele kształcenia historycznego, rozbudowano je o wymagania dotyczące kompetencji historycznych.

Dodatkową okolicznością, wzmacniającą zasadność podjęcia dalszych badań w szkołach zawodowych, jest świadomość specyfiki warunków pracy nauczycieli w tych placówkach. Postrzegane przez długie lata jako szkoły dla najsłabszych gimnazjalistów, koncentrowały się na edukacji stricte zawodowej, marginalizując znaczenie kształcenia humanistycznego, również z powodu bardzo niskiej motywacji uczniów. Trudności te znakomicie oddaje opinia, przywołana w rozdziale 6.1, w myśl której ocena dostateczna może być dawana uczniowi tylko za to, że przychodzi na zajęcia i prowadzi zeszyt.

Przeprowadzone badanie uwidocznilo problemy, w dużej mierze podobne do zaobserwowanych podczas badania realizacji podstawy programowej w gimnazjach⁹. Dotyczą one w pierwszym rzędzie niedoceniań przez nauczycieli znaczenia wymagań ogólnych w procesie kształcenia. Wielu nauczycieli wciąż uważa przekazywanie wiadomości za najistotniejszy element edukacji historycznej. Konsekwencją tego podejścia jest preferowanie podawczych metod prowadzenia lekcji. W codziennej praktyce szkolnej dominuje wykład lub pogadanka, w niewielkim zaś stopniu stosowane są metody aktywizujące, sprzyjające kształtowaniu kompetencji historycznych, w tym zwłaszcza umiejętności złożonych. Wielu nauczycieli zbyt powierzchownie traktuje wskazania podstawy programowej odnoszące się do pracy z różnorodnymi materiałami źródłowymi. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim poziomu analizy źródeł – niejednokrotnie polega ona jedynie na odtworzeniu treści. Czasami jednak, zdaniem nauczyciela, kompetencje zespołu uczniowskiego są na tyle niskie, że nie pozwalają na bardziej skomplikowane operacje. Problem ten odnosi się przede wszystkim do szkół zawodowych i wymaga dalszych analiz.

Znacznie wyższy komfort pracy mają nauczyciele liceów, a zwłaszcza klas humanistycznych, których uczniowie przejawiają dość duże zainteresowanie historią. Wielu nauczycieli potrafi wykorzystać tę okoliczność – stosuje na lekcjach bardzo różnorodne materiały, podejmuje z uczniami próby pogłębionej analizy i interpretacji, ćwicząc jednocześnie umiejętność tworzenia przez uczniów narracji historycznej, rozwijając zarazem inne kompetencje historyczne.

W badaniu zaobserwowano jednak u szeregu nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych duży „konserwatyzm dydaktyczny”. Rozmówcy w wielu przypadkach odslaniali własną niechęć do zmiany sposobów prowadzenia

⁹ Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach. Raport z badania, źródło: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/159-raport-z-badania/realizacja-podstawy-programowej-z-historii-w-gimnazjach/818-realizacja-podstawy-programowej-z-historii-w-gimnazjach.html>

zajęć. Nauczyciele z długim stażem uznawali swoje wieloletnie doświadczenie za wystarczający dowód poprawności stosowanych przez siebie metod. Osoby z krótszą praktyką zawodową często szły tropem metod zaproponowanych przez wydawnictwa w materiałach dołączonych do podręcznika. Ufając w poprawność dopuszczonych przez MEN podręczników, czuli się bezpieczniej realizując program wedle wskazań autorów konkretnego tomu.

7.2. Rekomendacje

Badanie przeprowadzono wiosną 2014, w drugim roku wdrażania podstawy programowej na IV etapie edukacyjnym. Okazało się, że jest to zbyt krótki czas, by założenia podstawy programowej w pełni zaistniały w praktyce szkolnej. Tylko część nauczycieli w sposób świadomy i systematyczny odwołuje się w swojej pracy do wymagań ogólnych, kształtując umiejętność krytycznej refleksji i myślenia historycznego. Podobne wnioski wynikały z badania realizacji podstawy programowej w gimnazjum¹⁰. Dlatego głównym celem podejmowanych działań naprawczych winno być upowszechnienie dobrych praktyk i podniesienie kompetencji warsztatowych samych nauczycieli.

Sugerowane działania, zmierzające do osiągnięcia powyższych celów i wyeliminowania wskazanych w raporcie barier i trudności w realizacji podstawy programowej z historii w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych.

- Zachęcanie dyrektorów szkół do systematycznego monitorowania stanu realizacji podstawy programowej w zakresie historii, ze zwróceniem szczególnej uwagi na realizację wymagań ogólnych

Komentarz: Z przeprowadzonego badania nasuwają się wnioski adresowane do dyrektorów szkół, pełniących nadzór pedagogiczny w szkole. Rekomendowane jest regularne wizytowanie lekcji historii w pierwszych klasach przez dyrektorów szkół. Dyrektorzy mogą zasięgać opinii ekspertów na temat poprawności programu nauczania przedstawianego przez nauczyciela. Analizując przedstawiane programy i wizytując lekcje, dyrektorzy powinni zwracać uwagę na założenia metodyczne związane ze stosowaniem metod aktywizujących uczniów, obecność różnorodnych materiałów źródłowych, sposoby oceniania uwzględniające umiejętności historyczne zgodne z opisem wymagań ogólnych.

- Wspieranie przez dyrektorów inicjatyw nauczycielskich i uczniowskich prowadzących do unowocześnienia metod i form pracy

Komentarz: Postawa dyrektora jest jednym z istotnych czynników wpływających na jakość szkolnej edukacji, nie tylko historycznej. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że częstokroć w szkole „nie ma klimatu” sprzyjającego podejmowaniu innowacji dydaktycznych, z niechęcią przyjmowane są zajęcia w nietypowej formie (poza klasą), ograniczane są wyjścia do muzeów, itp. Uwzględniając wagę tematyki z zakresu historii najnowszej, jej znaczenie dla kształtowania postaw obywatelskich uczniów, należy wspierać te działania, które umożliwiają młodym ludziom kontakt z historią „żywą”, np. poprzez realizację projektów odwołujących się do lokalnej historii.

Wspierając tego typu działania dyrektor ma prawo wymagać, by ich dydaktyczne efekty wdrażane były przez nauczycieli również w ramach podstawowej siatki godzin.

- Organizowanie regularnych i łatwo dostępnych warsztatów dla nauczycieli historii

Komentarz: Ośrodki doradztwa metodycznego oraz inne podmioty zajmujące się doskonaleniem zawodowym powinny regularnie organizować warsztaty dla nauczycieli historii, dotyczące skutecznych metod rozwijania kompetencji historycznych uczniów, zgodnie z celami nowej podstawy programowej, kierując się jednak w większej niż dotąd mierze zdiagnozowanymi potrzebami konkretnych szkół. Oferta programowa ośrodków winna być elastyczna, uwzględniającą specyfikę danego typu szkoły oraz lokalne uwarunkowania społeczne. Z większą też niż dotąd dbałością powinna być dobierana kadra prowadząca warsztaty dla nauczycieli. Szczególnie rekomendujemy podejmowanie współpracy z uczelniami oraz ośrodkami badawczymi w zakresie podnoszenia kompetencji merytorycznych nauczycieli (w tym np. zaznajamianie z najnowszymi osiągnięciami naukowymi, kierunkami metodologicznymi, pogłębianie umiejętności źródłoznawczych)

Istotnym elementem warsztatów powinny być symulacje lekcji, w których nauczyciele pełnią rolę uczniów. W ramach warsztatów należy skupić uwagę nauczycieli na kształtowaniu umiejętności historycznych opi-

¹⁰ Tamże.

sanych w wymaganiach ogólnych. Dotyczy to zwłaszcza prowadzących zajęcia w zasadniczych szkołach zawodowych. Często rezygnują oni z metod aktywizujących nawet w klasach, których uczniowie chętnie odpowiadają na pytania zadawane przez nauczyciela. Wówczas praca na zajęciach przybiera formę wykładu lub pogadanki, ewentualnie pracy uczniów z podręcznikiem. Wynika to też z utartego obrazu ucznia szkoły zawodowej jako ucznia gorszego, słabszego i trudnego. Konieczne jest uświadomienie tym nauczycielom, że nowa podstawa programowa z historii stwarza w tym zakresie wiele możliwości.

- Sporządzenie księgi dobrych praktyk sprzyjającej skutecznej edukacji historycznej

Komentarz: Sposobem na wyjaśnienie i wskazanie nauczycielom prawidłowych metod realizacji podstawy programowej jest opracowanie oraz dystrybucja multimedialnej księgi dobrych praktyk. Wspomniana księga (zbiór, poradnik) dobrych praktyk powinna być konkurencyjna wobec przykładowych scenariuszy lekcji obecnie obficie dostarczanych nauczycielom przez wydawnictwa. Nad poprawnością pozapodręcznikowych materiałów dydaktycznych przygotowywanych przez wydawnictwa MEN nie sprawuje kontroli. Dlatego ważne jest stworzenie nowej propozycji pomocy dydaktycznych dla nauczycieli historii, która uwypukli właściwe metody pracy. Księga dobrych praktyk zawierać będzie komentarze do podstawy programowej, a także przyniesie użyteczną antologię różnorodnych materiałów źródłowych wraz z efektywnymi metodami pracy. Opiekę nad tym przedsięwzięciem może objąć Ministerstwo Edukacji Narodowej bądź Instytut Badań Edukacyjnych. Do opracowywania dobrych praktyk należy zachęcić ośrodki metodyczne oraz instytucje zajmujące się edukacją historyczną.

- Zorganizowanie platformy wymiany informacji dla nauczycieli historii, wspieranie różnych form współpracy pomiędzy nauczycielami

Komentarz: Poza regularnym, odgórnym oglądem stanu realizacji podstawy programowej, warto zachęcić środowisko nauczycieli historii do wzajemnej wymiany informacji w tym zakresie. W tym celu rekomendowanym rozwiązaniem jest stworzenie ogólnopolskiej platformy wymiany informacji dedykowanej nauczycielom historii, a moderowanej przez IBE. Platforma mogłaby powstać na już istniejących stronach ORE lub www.bnd.ibe.edu.pl. Wymagałaby ona wprowadzenia nowych funkcji. Nauczyciele mogliby dzięki temu technologicznemu rozwiązaniu publikować własne programy nauczania i scenariusze lekcji, wymieniać się dobrymi praktykami, opiniować różnorodne metody i dyskutować na forum. Publikowane materiały powinny być komentowane przez instytucję sprawującą opiekę merytoryczno-dydaktyczną nad tym przedsięwzięciem. Platformę można także wykorzystać do promowania dobrych praktyk, organizowania konkursów adresowanych do nauczycieli i organizowania spotkań środowiskowych.

Oprócz kontaktu za pomocą Internetu, istotne jest także inicjowanie (również przez dyrekcje szkół) bezpośrednich spotkań nauczycieli. Ważną częścią tych spotkań powinny być konsultacje z zaproszoną osobą, będącą specjalistą w zakresie wdrażania podstawy programowej i nowoczesnych metod nauczania (np. przedstawicielem IBE lub ORE ekspertem polecanym przez MEN, ekspertem CKE, OKE itp.).

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym *PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS* oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.