

NAUCZANIE PROBLEMOWE A PRAKTYKA SZKOLNA

Aktywizacja uczniów w procesie nauczania historii winna się odbywać poprzez wdrażanie w ten proces nowoczesnych metod i form nauczania. Obecnie toczy się w kręgach dydaktycznych wiele dyskusji i polemik na temat stosowania w praktyce szkolnej nauczania problemowego.

Z uwagi na fakt, że istota nauczania problemowego polega na zdobywaniu nowej wiedzy i kształceniu możliwości poznawczych uczniów na drodze stawiania i rozwiązywania problemów w procesie dydaktycznym, może ono być zastosowane — choć w sposób zróżnicowany — we wszystkich znanych nam metodach nauczania. Nauczanie problemowe stosowane w praktyce szkolnej stwarzać będzie warunki rozwijania badawczego stosunku uczniów do nowo nabywanych treści poznawczych. Stanowiąc ono będzie zespół czynności dydaktyczno-organizacyjnych, które mają za zadanie aktywizować myślenie uczniów w procesie lekcyjnym. Czynnościami tymi są: 1) odpowiednio organizowane sytuacje problemowe, 2) stawianie problemów, 3) weryfikacja poprawności dróg rozwiązywania zadań szczegółowych, 4) utrwalenie i usystematyzowanie nabytych na tej drodze nowych wiadomości.

Aby możliwie najlepiej przedstawić funkcje i miejsce nauczania problemowego w systemie metodycznym, trzeba przede wszystkim scharakteryzować wyodrębnioną z niego metodę stawiania i rozwiązywania problemów historycznych, która napotyka na szereg różnorodnych trudności, nie jest do tej pory wsparta głębszymi badaniami eksperymentalnymi i charakteryzuje się dużą nieścisłością terminologiczną w kontekście wyprecyzowania różnic zachodzących pomiędzy nią a pojęciami nauczania problemowego, czy metody problemowej.

Nauczycielom mogłyby pomóc przykładowe, ale już wypracowane i zweryfikowane w szerszych badaniach empirycznych konspekty lekcji, które opatrzone komentarzem autorów stałyby się niejako wzorcem do ich własnych koncepcji i praktycznych rozwiązań. Zastosowanie tej metody w procesie nauczania historii A. Kulczykowska i R. Ilnicka-Miduchowa uogólniają bardzo słusznie, stwierdzając, że nauczyciele nie negują

cennych walorów dydaktycznych, zwłaszcza kształcąco-wychowawczych omawianej metody znanych z teorii nauczania; w praktyce niewiele ją stosuje, podejmując raczej próbę w zakresie poszukiwania innych form nauczania aktywizująco-usamodzielniającego, mieszczących się w ramach szeroko pojętego nauczania problemowego¹.

Metoda stawiania i rozwiązywania problemów historycznych polegać będzie na w miarę samodzielnym dostrzeganiu i formułowaniu przez uczniów problemów, przy czym uczniowie starają się również sami je rozwiązywać oraz sprawdzają słuszność wybranej drogi rozwiązania. Nauczycielowi przypada w tym procesie niezmiernie ważna funkcja kontrolno-korygująca, polegająca na ukierunkowaniu rodzajów operacji myślowych, jakie powinni podjąć uczniowie dla opracowania i poznania konkretnego materiału historycznego. Szczególną rolę w metodzie stawiania i rozwiązywania problemów spełnia motywacja podjęcia przez uczniów samodzielnego wysiłku myślowego.

Umożliwienie ujawnienia się w trakcie lekcji problemu dydaktycznego, wywołanie u uczniów odczucia trudności i zainteresowanie się nim, działanie bodźca wewnętrznego, który ma własność napięcia prowokującego do działania — to najistotniejsze cechy prawidłowo organizowanej sytuacji problemowej.

Jeżeli nie wystąpi dostateczny motyw podjęcia samodzielnego wysiłku myślowego, jak słusznie twierdzi A. Bornholtzowa, motyw pozwalający na dostrzeżenie problemu, motyw wystarczający do odczucia potrzeby pokonania trudności — to sytuacja problemowa nie zaistnieje, mimo iż spełnione będą wszystkie inne warunki, konieczne do prawidłowej realizacji określonej metody². Dlatego też podstawowym warunkiem dla nauczyciela w procesie dostrzegania, formułowania, rozwiązywania i weryfikowania zaistniałych w trakcie lekcji problemów dydaktycznych winien być poziom intelektualny zespołu uczniowskiego. Znajomość psychiki uczniów, dobra orientacja nauczyciela w operacjach myślowych, jakie występują w czasie pracy intelektualnej uczniów na lekcji, oraz stworzenie tzw. pozytywnej motywacji uczenia się, będzie podstawą do prawidłowej realizacji założeń metodyczno-empirycznych metody stawiania i rozwiązywania problemów historycznych.

Słabe udokumentowanie tej metody badaniami empirycznymi w praktycznym przystosowaniu jej do nauczania historii skłoniło mnie do podjęcia badań tego problemu w V Liceum Ogólnokształcącym im. Augusta

¹ R. Ilnicka-Miduchowa, A. Kulczykowska, *Nauczanie problemowe historii w teorii i praktyce szkoły podstawowej*. „Wiadomości Historyczne” 1975, nr 2, s. 63—67.

² A. Bornholtzowa, J. Centkowski *O problemowym nauczaniu historii*. Warszawa 1969, s. 24.

Witkowskiego w Krakowie³. Prowadzone badania miały charakter wy-cinkowy, a głównym ich zadaniem była weryfikacja wstępnie sformułowanych następujących tez roboczych: czy w nauczaniu historii metoda stawiania i rozwiązywania problemów winna być przyporządkowana określonej formie organizacyjnej lekcji, oraz jaka jest efektywność nauczania tą metodą w porównaniu z innymi metodami nauczania historii w szkole średniej.

Podział na klasy stosowany w tym Liceum o profilu humanistycznym i ścisłym, jak również fakt względnie niskiego zróżnicowania metodycznego w poziomie nauczania historii przyczynił się do dokonania podziału na klasy eksperymentalne i kontrolne, na terenie których były prowadzone badania. Założenie metodyczno-organizacyjne w stosunku do wybranych klas było następujące: w klasach kontrolnych (Ib, IIIId) przy realizacji tych samych treści programowych stosowałem jako metody nauczania wykład, dyskusję, rozmowę nauczającą; natomiast w klasach eksperymentalnych (Id, IIIe) wdrażałem w procesie nauczania historii również przy tych samych treściach programowych głównie metodę stawiania i rozwiązywania problemów historycznych. W pierwszym przypadku formę organizacyjną procesu nauczania stanowiła praca zbiorowa, w drugim natomiast przypadku nauczanie zespołowe. Wskaźnikiem efektywności zarówno stosowanych metod, jak i form nauczania był sprawdzian wiadomości historycznych związanych z przerabianymi partiami materiału. W obu klasach pierwszych przy zastosowaniu powyższych podziałów zrealizowana była praktycznie tematyka począwszy od geograficznego położenia Grecji, poprzez jej rozwój terytorialny aż do demokracji ateńskiej za Peryklesa. Natomiast w obu klasach trzecich zrealizowane zostały takie treści programowe, jak: 1) Siły rewolucyjne w walce z reakcją w Europie w latach 1818—1830, 2) Rozwój kapitalizmu przemysłowego, 3) Początki ruchu robotniczego.

W celu weryfikacji pierwszej tezy roboczej w klasach eksperymentalnych wprowadziłem formę nauczania zespołowego. Chodziło mi głównie o to, aby uczniowie zrozumieli, iż rozwiązanie problemów historycznych jest najbardziej efektywne wtedy, kiedy mają oni możliwość wielostronnego bezpośredniego kontaktu na gruncie zespołu uczniowskiego.

Jakkolwiek metoda problemowa może być stosowana w pozostałych formach organizacyjnych nauczania, tj. w pracy jednostkowej czy zbiorowej, to najpewniejszy efekt dydaktyczno-wychowawczy posiadać będzie wówczas, gdy uczniowie zorganizowani w zespoły uczniowskie, będą wdra-

³ Badania eksperymentalne nad tym zagadnieniem prowadzone były w Warszawie pod kierunkiem doc. dr Adeli Bornholtzowej. Trzeba stwierdzić, iż prace badawcze szły w głównej mierze w kierunku uściślenia terminologii naukowej oraz w kierunku określenia, co należy rozumieć przez nauczanie problemowe, metodę problemowego nauczania oraz problemowe ujęcie materiału historycznego.

zani do rozwiązywania problemów historycznych⁴. Powyższe stwierdzenie znalazło swą praktyczną weryfikację w trakcie prowadzonych lekcji z historii w klasach eksperymentalnych, gdzie metoda stawiania i rozwiązywania problemów historycznych została sprzęgnięta z nauczaniem zespołowym. Dlatego też nieodzownym wydaje się być przedstawienie z kilkunastu lekcji o charakterze problemowo-zespołowym choćby jednej z nich, która będzie w pewnym sensie odbiciem pozostałych.

Klasa (Id), w której przeprowadziłem lekcję, liczyła 34 osoby, co umożliwiło mi podzielenie jej na 4 zespoły, liczące po 6 uczniów, i dwa zespoły, liczące po 5 uczniów. W tych samych osobowo zespołach uczniowie pracowali nad problematyką historyczną od pięciu tygodni. Lekcja wprowadzała uczniów w nowy materiał historyczny, a jej tematem były *Wojny grecko-perskie*.

Cele lekcji:

a) **d y d a k t y c z n y:** zapoznanie uczniów z przyczynami i przebiegiem wojen grecko-perskich (kształtowanie umiejętności samodzielnych operacji myślowych — cel perspektywiczny).

b) **w y c h o w a w c z y:** ukazanie i zaakcentowanie bohaterstwa oraz patriotyzmu żołnierzy greckich w bitwach z Persami (pogłębienie uczuć patriotycznych u uczniów — cel etapowy).

Plan lekcji był następujący:

1) czynności organizacyjno-porządkowe, 2) ustalenie planu opracowania tematu, 3) opracowanie treści lekcji, 4) usystematyzowanie i utrwalenie przerobionego materiału, 5) zadanie pracy domowej.

Metody nauczania: stawianie i rozwiązywanie problemów historycznych połączone z pracą w zespołach uczniowskich.

Pomoce naukowe: mapa Bliskiego i Dalekiego Wschodu, mapa Grecji IV—V w. pne, przeźrocza, wykres przedstawiający stan sił greckich i perskich w wojnach, teksty źródłowe, podręcznik, plany bitew pod Maratonem i Salaminą, słownik wyrazów obcych.

Temat lekcji sformułowałem następująco: *Wojny Greków z Persami* oraz podałem plan lekcji według następującego schematu:

1) Rozwój terytorialny państwa perskiego, 2) Persowie u wrót Grecji, 3) Bitwa pod Maratonem — 490 pne, 4) Walka stronnictw w Atenach, 5) Termopile i Salamina — 480 pne, 6) Geneza i powstanie Związku Delijskiego.

Kolejną częścią lekcji był krótki, syntetycznie ujęty dwunastominutowy wykład, opierający się w swej konstrukcji o podany powyżej plan (schemat lekcji). Głównym celem tegoż wykładu było przekazanie ucz-

⁴ Szerzej na temat pracy zespołowej, jednostkowej i zbiorowej traktuje pozycja: Cz. Szybka, *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*. Warszawa 1966, s. 85.

niom danych faktograficznych, ujętych w związkach przyczynowo-skutkowych. Najważniejszą sprawą było uchwycenie przez uczniów głównego problemu lekcji i wyłonienie problemów szczegółowych, niezbędnych do rozwiązania głównych trudności. Zasygnalizowane w trakcie wykładu i przedstawione (nie interpretowane) na tablicy w formie wykresu dane ilustrujące liczebność wojsk greckich i perskich stały się podstawą do sformułowania przez uczniów problemu głównego. W efekcie większość uczniów określiła go w następujący sposób: dlaczego o wiele liczniejsza armia perska uległa o wiele mniej licznej armii greckiej? Problemy szczegółowe powstały w oparciu o tak sformułowany problem główny. Uczniowie posiadali ogólny zasób informacji z lekcji poprzednich na temat Grecji i Persji i stwierdzili, że w wyjaśnieniu głównej trudności najlepiej będzie wyszukać różnorodne czynniki natury społeczno-politycznej, które uwarunkowały ostateczny sukces wojsk greckich. Jednocześnie na podstawie własnych wiadomości i wykładu sprecyzowali następujące zadania szczegółowe: 1) Jaka była postawa ludności i wojska greckiego wobec wojen z Persami? 2) Jaki był skład narodowościowy oraz wartość bojowa armii perskiej i greckiej? 3) Znaczenie planów strategicznych w poszczególnych bitwach. 4) Jaką rolę odegrała flota wojenna obu państw i jakie było jej znaczenie w bitwie pod Salaminą?

W rozwiązaniu powyższych zadań szczegółowych pomógł uczniom przygotowany dla każdego zespołu materiał historyczny, który był zawarty w podręczniku, tekstach źródłowych i planach bitew. Poszczególne zespoły pracowały nad zleconymi im zadaniami około 15 minut. Zaobserwować można było wzajemną wymianę zdań w zespołach, wzmożoną aktywność myślową, która głównie przejawiała się w późniejszych wynikach prac poszczególnych uczniów wchodzących w skład danego zespołu. Ponadto, mając możliwość kontroli pracy poszczególnych zespołów korygowałem formułowane przez uczniów wnioski i spostrzeżenia.

Wstępne usystematyzowanie i utrwalenie przerobionego materiału nastąpiło przy pomocy relacji ustnej poszczególnych zespołów uczniowskich w kwestii problemów szczegółowych związanych z formułowanym problemem głównym. Po relacji uczniów zebrałem i usystematyzowałem właściwie wszystkie wypowiedzi w krótkim streszczeniu związanym z przerabianym na lekcji materiałem historycznym, mając na uwadze główny problem naszych rozważań lekcyjnych. Utrwalenie przerobionego materiału polegało na sprecyzowaniu zadań szczegółowych w ogólnie poznanym na lekcji materiale historycznym. Ostatnim elementem tej lekcji było zadanie uczniom pracy domowej, która miała dać odpowiedź na pytanie: w jakim stopniu wojny grecko-perskie zaciążyły na hegemonii perskiej w Azji i w Europie?

W kontekście sformułowanej pierwszej tezy roboczej, związanej z kwestią uzależnienia metody stawiania i rozwiązywania problemów

historycznych od formy organizacyjnej lekcji można stwierdzić, że nauczanie zespołowe jako forma organizacyjna lekcji jest wartościowym atrybutem metody stawiania i rozwiązywania problemów historycznych. Rozwiązywanie bowiem problemów zapewni zespołowi uczniowskiemu nie tylko zwielokrotnienie jego siły poznawczej, lecz w głównej mierze przyczyni się do zapewnienia interesującego profilu zajęć lekcyjnych, oraz stworzy korzystne podłoże w pokonywaniu powstałych trudności dydaktycznych. Trzeba mieć na uwadze jednak główną zasadę, że metoda i forma organizacyjna stosowana w nauczaniu historii spełni tylko wówczas swe funkcje dydaktyczno-wychowawcze, jeżeli zostanie przez nauczyciela w przemyślany i trafny sposób zastosowana do danej tematyki historycznej.

Praktyczną realizacją drugiej tezy roboczej była kontrola wyników nauczania z historii, przeprowadzona w wybranych klasach. Oceny, jakie uzyskali uczniowie klas kontrolnych i eksperymentalnych, zostały zsumowane i podzielone przez ilość uczniów poszczególnych klas. W klasach pierwszych średnia obu klas była bardzo do siebie zbliżona i oscylowała z niewielką różnicą na korzyść klasy eksperymentalnej wokół oceny dostatecznej. Natomiast w klasach trzecich różnica była zdecydowanie korzystniejsza dla klasy kontrolnej. Przeciętna klasy kontrolnej oscylowała wokół oceny dobrej (3,85), natomiast przeciętna klasy eksperymentalnej — niepełnej oceny dostatecznej (2,93). Niewątpliwie zwiększona liczba godzin lekcyjnych na przedmioty humanistyczne, a w tym również większa ilość lekcji z zakresu historii oraz humanistyczne zainteresowania uczniów przesądziły, że przy zastosowaniu tych samych form metodycznych w procesie nauczania historii dysproporcje pomiędzy klasą kontrolną a eksperymentalną zarysowały się dość wyraźnie. W wyniku zastosowania w klasach eksperymentalnych głównie metody stawiania i rozwiązywania problemów, a w obu klasach kontrolnych wykładu, dyskusji, rozmowy nauczającej, chciałem przede wszystkim zbadać, jak powyższe metody wpływają na efektywność nauczania historii. W tym celu po upływie miesięcznego eksperymentu przeprowadziłem w obu klasach kontrolnych i obu eksperymentalnych sprawdziany wiadomości, które miały stanowić pewien miernik efektywności nauczania historii w wybranych klasach. Sprawdziany te posiadały jednolitą strukturę merytoryczną i nie były dla poszczególnych klas zróżnicowane. Były one ukierunkowane na te partie materiału historycznego, w których dominowała stosowana w klasach eksperymentalnych metoda stawiania i rozwiązywania problemów historycznych.

Sprawdzian pierwszy zastosowany w praktyce badawczej, a odnoszący się do klas pierwszych był skonstruowany następująco:

1) Wyjaśnij treść następujących pojęć i umieść je w poznanym materiale historycznym:

- | | | |
|--------------------------|---|--------------------------------|
| a) monarchia despotyczna | } | rozumienie pojęć historycznych |
| b) tyrania | | |
| c) demokracja | | |

2) Wymień główne bitwy w wojnach grecko-perskich z podaniem ich miejsca i roku:

- | | | |
|--------------|---|-------------------------|
| a) Maraton | } | materiał faktograficzny |
| b) Termopile | | |
| c) Salamina | | |

3) Wymień czynniki społeczne, polityczne i wojskowe, które zadecydowały o końcowym sukcesie Greków w wojnach z Persami, wskazując jednocześnie ich wzajemne powiązanie (wykazanie związków zależności).

4) Porównaj ustrój Sparty i Aten, doszukując się w nim podobieństw i różnic. Wskaż i postaraj się ocenić, który system ustrojowy był bardziej wartościowy (zadanie o treściach oceniających).

Na powyżej postawione pytania uczniowie obu klas w 30 minutach mieli udzielić odpowiedzi pisemnych. Z uwagi na fakt, że prawidłowe rozumienie i zastosowanie pojęć historycznych jest szczególnie ważnym elementem w kształtowaniu prawideł rządzących procesem dziejowym, oceniłem każde pojęcie z osobna, traktując je jako odrębne zadanie. Podobnie postąpiłem w przypadku oceniania pojęć w sprawdzianach przeprowadzonych w klasach trzecich. Składały się one z następujących pytań:

1) Wyjaśnij treść następujących pojęć:

- | | | |
|---------------------|---|--|
| a) manufaktura | } | rozumienie pojęć historyczno-ekonomicznych |
| b) siły wytwórcze | | |
| c) środki produkcji | | |
| d) podaż — popyt | | |

2) Jakie znane wynalazki zastosowano w praktycznym użyciu w następujących latach:

- | | | |
|---------|---|-------------------------|
| a) 1805 | } | materiał faktograficzny |
| b) 1806 | | |
| c) 1825 | | |

3) Jakie znane czynniki społeczno-polityczne zadecydowały o zjawisku kryzysów ekonomicznych w krajach przemysłowych I połowy XIX w. Wymień w powiązaniu z nimi lata, w których miały one miejsce (wykazanie związków zależności).

4) Oceń w szerszej wypowiedzi pisemnej znaczenie ruchu czartystowskiego dla formującej się w Europie klasy robotniczej (zadanie o treściach oceniających).

Przy ocenie wyników obu sprawdzianów posłużyłem się, za przykładem Adeli Bornholtzowej, sześciopunktową skalą ocen, przy czym każde pojęcie było oceniane w obu sprawdzianach jako odrębne zadanie. W przypadku gdy odpowiedź była całkowicie błędna, lub jej braku — zero punktów, nieudana próba odpowiedzi — jeden punkt. Za poprawne odpowiedzi niepełne — od 2—3 punktów, za poprawną odpowiedź — 4 punkty, za pełne odpowiedzi bezbłędne oraz własne sformułowania — 5 punktów.

Wyniki sprawdzianu historycznego można ująć w następującym zestawieniu tabelarycznym:

Tabela 1

Kolejność pytania	Klasa Ib kontrolna średnia punktów z pytania	Klasa Id eksperymentalna średnia punktów z pytania
1	2,5	2,7
2	2,4	2,9
3	2,6	3,3
4	3,6	4,1
5	2,6	2,7
6	2,6	2,6
Suma punktów z 6 zadań	16,3	18,3

Z tabeli nr 1 wynika, że różnica w średniej przypadającej na badane klasy wynosi 2 punkty i jest ona korzystniejsza dla klasy eksperymentalnej.

Przedstawmy z kolei, jak kształtowały się średnie obu klas związane z trzema pierwszymi kolejnymi zadaniami:

Tabela 2

Pojęcie historyczne	Klasa Ib śr. pkt. z pytania	Klasa Id śr. pkt. z pytania
monarchia despotyczna	2,5	2,7
tyrania	2,4	2,9
demokracja	2,6	3,3
suma punktów z 3 pytań	7,5	8,9

Zaistniałą różnicę (1,4 pkt) w rozumieniu pojęć historycznych na korzyść klasy eksperymentalnej można w tym przypadku głównie uzasadnić stosowanymi w pracy badawczej odpowiednimi czynnościami dydak-

tycznymi. Przy stosowaniu takich metod nauczania jak: dyskusja, wykład, pojęcia były podawane w sensie opisowo-definicyjnym, nie miałem jednak możliwości zbadać, czy pojęcia te są prawidłowo rozumiane i utrwalane przez uczniów.

Stosując natomiast metodę stawiania i rozwiązywania problemów historycznych miałem możliwość nie tylko usłyszeć od uczniów, jak interpretują pojęcia, lecz przede wszystkim mogłem stwierdzić, czy są one przez uczniów poprawnie rozumiane, zapamiętane i umiejscawiane w określonym materiale historycznym.

Ogólne wyniki sprawdzianu były wyraźnie korzystniejsze dla klasy eksperymentalnej, co mogłoby świadczyć (a potwierdzeniem tego w tym przypadku jest zaistniała różnica) iż metoda stawiania i rozwiązywania problemów daje większą efektywność nauczania historii aniżeli wykład, dyskusja czy rozmowa nauczająca. Rozpatrzmy więc, jak przedstawiała się sprawa efektywności nauczania historii pod względem zastosowania wybranych metod i form nauczania w klasach trzecich. W efekcie swych zabiegów dydaktycznych odniosłem tylko połowiczny sukces, bowiem, o ile w zadaniach pojęciowych, na które położyłem szczególny nacisk, klasa eksperymentalna osiągnęła lepsze wyniki, to w zadaniach na wykazywanie związków zależności (myślenie przyczynowo-skutkowe) i w zadaniach o treściach oceniających zdecydowanie lepsze wyniki osiągnęła klasa kontrolna. Tabelaarycznie można to przedstawić następująco:

Tabela 3

Pojęcia historyczno-ekonomiczne	Klasa IIIb śr. pkt. z pytania	Klasa IIIe śr. pkt. z pytania
1) manufaktura	2,6	2,8
2) siły wytwórcze	2,4	3,2
3) środki produkcji	3,0	3,3
4) podaż — popyt	2,8	2,7
Suma punktów z 4 pytań	10,8	12,0

Różnica 1,2 punktów na korzyść klasy eksperymentalnej świadczy o tym, że uczniowie tej klasy lepiej opanowali wyżej przedstawione pojęcia historyczno-ekonomiczne, od uczniów klasy kontrolnej. Ten efekt jest na pewno wynikiem szczególnego nacisku, położonego na prawidłowość kształtowania i rozumienia pojęć w klasie eksperymentalnej.

Przeanalizujmy średnie przeciętne, jakie uzyskali uczniowie w zadaniach o charakterze oceniającym i wykazującym związki przyczynowo-skutkowe:

Tabela 4

Kolejność zadania	Klasa IIIB śr. pkt. z pytania	Klasa IIIE śr. pkt. z pytania
VII	3,3	2,9
VII	3,2	2,0
Suma punktów z 2 zadań	6,5	4,9

Różnica kształtuje się wyraźnie na korzyść klasy kontrolnej i wynosi 1,6 punktu. Przy założonym wcześniej czasokresie miesięcznego trwałego wprowadzania odpowiednich czynności metodycznych nie da się w zupełności zmienić różnicy w wynikach nauczania historii i poziomie intelektualnym uczniów. Ale fakt, że obie klasy po przeprowadzonym sprawdzianie wiadomości miały bardzo zbliżoną przeciętną wyników nauczania historii, przekonał mnie o dużej efektywności nauczania problemowo-zespołowego w stosunku do innych metod wykorzystywanych w procesie nauczania historii w szkole średniej.

Stosowana w nauczaniu historii szkoły średniej metoda stawiania i rozwiązywania problemów historycznych podnosi nie tylko efektywność nauczania, ale przede wszystkim posiada wysokie walory kształcące, bowiem: 1) mobilizuje nauczyciela i uczniów do wzmożonego wysiłku dydaktyczno-wychowawczego, 2) rozwija i kształci nawyki w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, 3) umożliwia bardziej dokładne i wszechstronne poznanie wszystkich uczniów, 4) zapewnia możliwość bardziej urozmaiconej i częstszej formy oceniania uczniów.

Nauczyciel, stosując w praktycznym działaniu metodę stawiania i rozwiązywania problemów historycznych musi pamiętać, że prawidłowość procesu lekcyjnego zapewni sobie, gdy: 1) dostosuje tę metodę do możliwości psychicznych i intelektualnych zespołu uczniowskiego, 2) ujmować będzie materiał historyczny problemowo pod kątem jego przydatności do stwarzania i rozwiązywania powstałych sytuacji problemowych, 3) zapewni uczniowi odpowiedni zasób pomocy naukowych niezbędnych w rozwiązywaniu problemów, 4) będzie stosował tę metodę w bardzo ostrożny i przemyślany sposób.

JACEK HALICKI

L'ENSEIGNEMENT PAR PROBLÈMES ET LA PRATIQUE SCOLAIRE

L'élaboration des principes empiriques concernant l'adaptation des méthodes et des formes d'enseignement les plus modernes aux didactiques particulières est bien nécessaire en vue d'activation du processus d'enseignement. La méthode des problèmes dans les groupes réalisée dans l'enseignement de l'histoire assure aux élèves une certaine indépendance dans l'analyse et reconstruction de la réalité historique et les mobilise ainsi que leurs maîtres à un effort didactique et éducatif. Inclue dans ce système d'enseignement la méthode de poser et de résoudre les problèmes a une grande influence sur l'efficacité de la transmission de la connaissance d'histoire. Un manque d'intégrité dans les recherches visant l'appropriation de cette méthode aux études d'histoire se fait voir dans l'examen du problème par des coupures. Son utilité est démontrée dans l'article de l'auteur qui y voit aussi une inspiration aux recherches plus intégrales.

ЯЦЭК ХАЛИЦКИ

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Определение эмпирических предпосылок относительно практического применения современных методов и форм преподавания к отдельным методикам будет придавать учебным процессам динамический и активизирующий характер.

Проблемно-коллективное преподавание, применяемое в процессе обучения истории, обеспечивает учащимся довольно большую самостоятельность в области анализа и изучения минувшей исторической действительности, а также мобилизует их и учителя к увеличению дидактических усилий.

Выделенный из проблемно-коллективного преподавания метод постановки и решения вопросов влияет не только на увеличение эффективности преподавания истории, но прежде всего оживляет и активизирует его.

Слабая степень интегрирования в исследованиях по применению этого метода в преподавании истории способствует фрагментарному характеру исследований.

Представленные автором результаты исследований не только подтверждают целесообразность теоретических уточнений, но прежде всего должны стать основой для дальнейших, всесторонних исследований по применению этого метода в процессе преподавания истории.