

ROMA ILNICKA-MIDUCHOWA

PRACA Z TEKSTEM PODRĘCZNIKA HISTORII W KLASIE V W OPARCIU O AKTYWIZUJĄCY UCZNIĄ MODEL PRACY

Podręcznik do nauczania historii towarzyszy uczniowi polskiemu od dwóch wieków, od momentu gdy historia stała się obowiązującym przedmiotem nauczania w zreformowanych szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Od tego też okresu problem jego struktury merytorycznej, konstrukcji, koncepcji metodologicznej staje się aktualny na równi z zagadnieniem metod pracy z tą podstawową pomocą ucznia w procesie dydaktycznym.

Podjęmowane na przestrzeni dziejów dyskusje odnośnie stosowania podręczników w pracy szkolnej mają charakter wyraźnie kontrowersyjny. Skrajni zwolennicy akceptowali, wręcz faworyzowali podręcznik w procesie nauczania w stosunku do słowa nauczyciela oraz innych środków metodycznych. Przeciwnicy negowali zupełnie jego walory i funkcje dydaktyczne. Aktualne pośrednie stanowisko wobec poruszanych zagadnień wyraźnie podkreśla, iż

Obok żywego słowa nauczyciela, popartego odpowiednim materiałem pogładowym oraz pracy samodzielnej uczniów — podręcznik stanowi podstawowe źródło wiadomości ucznia, przyczynia się zarazem do opanowania przez nich określonego zasobu umiejętności i nawyków¹.

Obecnie problem zasadniczy to nie kwestia uczyć czy nie uczyć z podręcznika, ale jak u c z y ć, by podnosić efektywność nauczania. Ca-

¹ Program Nauczania Ośmioklasowej Szkoły Podstawowej (Tymczasowy) Historia Klasy V—VIII. Warszawa 1970, s. 35—36.

łość problematyki podręcznikowej poruszanej na przestrzeni ostatnich lat można ująć w następujące zespoły zagadnieniowe:

— Rola i funkcja podręcznika szkolnego na tle celów dydaktyczno-wychowawczych.

— Treść podręcznika i jej stosunek do struktury przedmiotu nauczania, programu, do wykładu szkolnego, do potrzeb życia.

— Problemy nawyków czytelniczych i umiejętności pracy z książką.

— Rozważania psychologiczne odnośnie motywacji zainteresowań i percepcji jak również rozważania na temat roli książki i podręcznika w procesie przemian i kształcenia ustawicznego.

— Problemy układu i wyrazu treści oraz ich kształt edytorski.

— Zagadnienia badawcze dotyczące analizy i empirycznej weryfikacji podręczników.

— Rozważania uwzględniające kierunki, stopnie i rodzaje kształcenia.

— Organizacyjne aspekty procesu powstawania podręczników².

W kompleksie tak zarysowanych powyżej spraw, modyfikacja celów pracy z książką szkolną i uwspółcześnienie jej techniki podjęte zostają wszechstronnie i w wielu aspektach na łamach dydaktyki ogólnej przez: Zygmunta Mysłakowskiego, Edwarda Czernichowskiego, Konstantego Lecha, Kazimierza Sośnickiego, Wincentego Okonia, Czesława Kupisiewicza, Tadeusza Parnowskiego, Wojciecha Kojsa w zakresie dydaktyki historii przez: Tadeusza Słowikowskiego, Czesława Szybka, Marię Bolechowską, Kazimierza Augustynka i innych³.

² T. Parnowski, *Na drodze rozwoju teorii podręcznika*. [W:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Parnowskiego. Warszawa 1973, s. 20—22.

³ Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936 oraz *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1964; E. Czernichowski, *Ogólne zasady budowy podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1954, nr 4; K. Lecha, *System nauczania*. Warszawa 1964; K. Sośnicki, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*. Warszawa 1962; W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1966, nr 4; Cz. Kupisiewicz, *Podręczniki programowane*. „Nowa Szkoła” 1966, nr 4 oraz *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie przy budowie podręcznika*. [W:] *Z warsztatu podręcznika...* op. cit.; T. Parnowski, *Refleksje na aktualne tematy podręcznika szkolnego*. [W:] *Z warsztatu podręcznika...* op. cit., s. 59—70; W. Kojs, *Rola pytań i poleceń w przygotowaniu ucznia do samokształcenia*. [W:] *Z warsztatu podręcznika...* op. cit., s. 257—267; T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*. Warszawa 1972, s. 161—165; Cz. Szybka, *Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii*. Warszawa 1964, s. 59—77; Tegoż. *Dobór i układ treści w podręcznikach historii dla szkoły średniej*. Warszawa 1963; *Metodyka nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966, s. 140—145; *Samodzielna praca uczniów na podstawie podręcznika historii*. „Historia i Nauka o Konstytucji”, R. 2, 1954, nr 1, s. 29—43; M. Bolechowska, *Recepcja treści podręczników do naucza-*

Autorzy omawiają wszechstronne funkcje podręcznika oraz różnorodne formy pracy z jego tekstem. Na podstawie literatury przedmiotu, obserwacji lekcji historii, analizy ankiet kierowanych do nauczycieli i uczniów, można wyróżnić podstawowe formy pracy z podręcznikiem historii w szkole podstawowej, począwszy od elementarnych do bardziej złożonych, adekwatnych do możliwości poznawczych ucznia danej klasy. Pierwsze czynności dydaktyczne, to prezentacja podręcznika, zwrócenie uwagi ucznia na jego szatę zewnętrzną, układ treści, tytuły rozdziałów i podrozdziałów, zaznajomienie z dodatkową aparaturą podręcznika — ilustracjami, mapami, tablicami. Dalszy etap pracy, to czytanie i wyszukiwanie w tekście niezrozumiałych wyrazów, pojęć tzw. czytanie stataryczne — wyjaśniające. Inną formą pracy jest posługiwanie się przez uczniów tekstem w celu uzasadnienia myśli, swego stanowiska i weryfikacji sądów. Przygotowanie tekstu do analizy, to podkreślanie w podręczniku tez, dowodów, wniosków. Sporządzanie planów, dyspozycji adekwatnych do treści tekstu — tworzenie sensownych punktów oparcia dla pamięci i myślenia, to również spotykana forma pracy z tekstem. Dalej ukierunkowana praca uczniów nad fragmentami lub całością tekstu wokół wysuniętych przez nauczyciela zagadnień. Inne stosowane sposoby pracy, to sporządzanie słowników pojęć historycznych występujących w tekście, tablic chronologicznych i synchronistycznych. Opracowywanie tematyki podsumowującej przetwarzane zagadnienia materiału historycznego w oparciu o większe partie tekstu podręcznika. Obok tych form pracy mogą wystąpić inne, jak konfrontacja tekstu podręcznika z lekturą szkolną, tekstem źródłowym, opowiadaniem nauczyciela czy wykładem oraz wszelkie inne uwzględniające pracę ze zbiorem pytań i elementami pozatekstowymi, a więc z mapami, ilustracjami, tablicami chronologicznymi czy synchronistycznymi.

nia historii. Zeszyty Naukowe, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach. Katedra Pedagogiki, 1961, nr 1, s. 95—127; Te jż e: *Podręczniki szkolne a sprawa samokształcenia*. „Chowanna”, R. 10, 1960, nr 3, s. 367—381; K. Augustynek, *Modele metod uczenia się historii a podręcznik szkolny*. „Wiadomości Historyczne” 1975, nr 5/6, s. 214—219; K. Augustynek, T. Słowikowski, *Kierowanie pracą domową ucznia w nauczaniu historii*. Warszawa 1972, s. 98, nlb 2; J. Brzozowska, *Przykłady wykorzystania podręcznika historii w klasach łączonych*. „Klasy Łączone”, R. 2, 1959, nr 5, s. 302—306; J. Kłosowski, *Jak dzięki pracy z podręcznikiem osiągnąłem lepsze efekty nauczania historii*. [W:] *Z moich doświadczeń. O lepsze wyniki w pracy nauczyciela historii*. Zbiór odczytów pedagogicznych pod red. Krystyny Kuligowskiej. Warszawa 1968, s. 25—36; St. Szostakowski, *Praca z podręcznikiem na lekcjach historii*. „Wiadomości Historyczne”, R. 4, 1961, nr 4, s. 226—232; J. Włodarczyk, *Lekcja z podręcznikiem jako jedna z form usamodzielnienia ucznia w procesie uczenia się*. „Wiadomości Historyczne”, R. 4, 1961, nr 3, s. 156—160.

Do 50-ciu nauczycieli studiujących zaocznie na kierunku historii, a będących wieloletnimi nauczycielami szkół podstawowych zwrócono się z konkretnymi pytaniami odnośnie badanej problematyki. W wyniku analizy odpowiednio ustalono, iż w gronie nauczycieli indagowanych wystąpiły następujące sposoby pracy w następujących procentach:

1. Wykorzystanie pytań zawartych w podręczniku	— 96%
2. Układanie słownika pojęć historycznych	— 85%
3. Ciche czytanie tekstu	— 72%
4. Głośne czytanie tekstu	— 49%
5. Układanie planów	— 48%
6. Ciche czytanie tekstu uprzednio ukierunkowane	— 37%
7. Głośne czytanie tekstu i jego interpretacja	— 27%
8. Wyszukiwanie w tekście potrzebnych danych	— 22%
9. Sporządzanie tabel, schematów i wykresów na podstawie tekstu	— 10%

Podkreślić należy, iż badani nauczyciele stosują niejednokrotnie kilka powyższych form pracy w swej działalności dydaktycznej, w obrębie wyżej zaprezentowanych sposobów. Zwiększają się one, gdy weźmiemy pod uwagę wykorzystanie ilustracji, map, tabel będących integralną częścią każdego podręcznika — ale nie występuje korelacja ich z adekwatnym fragmentem tekstu. Badania prowadzone nad stanem faktycznym pracy ucznia z tekstem podręcznika historii w klasie V-tej wykazały, iż uczniowie nie potrafią posługiwać się merytorycznym ładunkiem tej podstawowej pomocy szkolnej. Nie radzą sobie z odróżnieniem tego co istotne, ważne od tego co drugorzędne i marginalne. Wszystkie elementy treści traktują na równi. Gubią się w drobiazgach. Wiązanie przyczynowe poszczególnych elementów treści sprawia im wiele trudności, podobnie jak wysuwanie wniosków, uogólnień. To wszystko jest wynikiem nieumiejętnej pracy z tekstem podręcznika historii — materiał bowiem przyswajają mechanicznie. Badania ankietowe wykazały, iż w pracy domowej ucznia dominuje „czytanie i opowiadanie tekstu”. Sporadyczne odpowiedzi uwzględniają układanie planów, dyspozycji do tekstu przeczytanego. Na tle takich form pracy nie dziwi fakt, iż uczniowie na zadawane pytanie odpowiadają słowami podręcznika. Wierna reprodukcja treści w opinii uczniów i niestety niektórych nauczycieli jest wystarczającym wskaźnikiem wymagań stawianych uczniowi w procesie dydaktycznym.

Z liczby 150 badanych uczniów klas V-tych szkół podstawowych, do których zwrócono się o pisemne przedstawienie sposobów pracy z tekstem podręcznika historii w pracy domowej, 85% wypowiedziało się, iż tylko czyta i opowiada tekst podręcznika, pozostali stosują inne for-

my, takie jak: układanie dyspozycji, rysowanie schematów, podkreślanie głównych myśli i zagadnień.

W pracy ucznia dominuje metoda, którą za Jarosławem Rudniańskim określić możemy mianem prymitywnej, bowiem nie wystarczy jeżeli podmiot działający pragnie osiągnąć w możliwie wysokim stopniu zamierzony wynik. Sprawna owocna praca w zakresie opanowywania tekstu książki szkolnej zależy od jakości i skuteczności stosowanej metody. Nie może ona uwzględnić biernej postawy, mechanicznych zabiegów i wynikać tylko z elementarnej logicznej konsekwencji czynności danego działania. Metoda stosowana w toku pracy z tekstem podręcznika powinna uwzględnić: systematyzację materiału, czynności, które sprzyjają szybkości i trwałości zapamiętania a więc wzrokowe, słuchowe i sensomotoryczne, aktywne przypominanie sobie treści, częstsze niż czytanie tekstu oraz przerwy w pracy⁴. Skonstruowane według tych założeń metody, zalecane do realizacji, ze względu na swój postulatyczny charakter określone przez wyżej wspomnianego autora jako modele metod niestety w praktyce szkolnej w przypadku badanych uczniów nie znalazły prawa obywatelstwa i nie stały się ich modelem pracy.

Model metody przyswajania informacji zawartych w podręczniku prezentuje polecenia:

1. Przeczytanie danego rozdziału w całości i wyjaśnienie niezrozumiałych słów, kwestii, pojęć i powtórzenie treści z pamięci po kilkunastuminutowej przerwie.

2. Powtórne czytanie tekstu i podkreślenie w książce najważniejszych informacji. Sporządzenie krótkiego planu. Nazwy, daty, pojęcia wpisać na marginesie kolorowym ołówkiem. Korzystać z mapy.

3. Po przerwie powtórzenie głośne własnymi słowami treści rozdziału.

4. Następne powtórzenie powinno być po kilku godzinach⁵.

Przykładem modelu metody zalecanego uczniom klasy V do przygotowania domowego tematu *Życie w mieście średniowiecznym* (na podstawie podręcznika G. Markowskiego, *Historia dla kl. V*, Warszawa 1973, s. 143—146) będą następujące polecenia i związane z nimi czynności ucznia⁶:

1. Przygotowanie odpowiedzi na pytania poprzedzające rozdział w podręczniku. (Przypomnij sobie zajęcia mieszkańców dawnych podgrodzi.

⁴ J. Rudniański, *Metody pracy umysłowej ucznia*. Warszawa 1967, s. 55—60.

⁵ Tamże.

⁶ K. Augustynek, *Modele metod uczenia się historii a podręcznik szkolny*, op. cit.

Czym się one różniły od zajęć mieszkańców wsi?). W razie potrzeby materiał należy odszukać w podręczniku na str. 122—123.

2. Przeczytać w całości rozdział w podręczniku *Życie w mieście* i zapamiętać jego treść.

3. Przeczytać zapisany w zeszycie plan ostatniej lekcji i ponownie rozdział podręcznika, zakreślając w nim lekko ołówkiem ważniejsze informacje, odpowiadające punktom planu — a następnie omówić głośno własnymi słowami poszczególne punkty.

4. Ponownie przejrzeć rozdział podręcznika, zwracając baczną uwagę na materiał zapomniany, uzupełnić plan zapisem kolorowym na marginesie niezbędnych informacji, odpowiadających poszczególnym punktom. Obejrzyć dokładnie zamieszczone w rozdziale ilustracje oraz ilustrację ze str. 141 (baszta i fragment murów obronnych) i zastanowić się, do których części rozdziału one się odnoszą.

5. Odszukać na mapie nr 6 z atlasu na końcu podręcznika miasta: Kraków, Poznań i Gdańsk.

6. Po dłuższej przerwie, którą można wypełnić uczeniem się innych przedmiotów, dokonać jeszcze jednego powtórzenia i odpowiedzieć głośno na pytania zawarte na końcu rozdziału.

Pewną modyfikacją wyżej zaprezentowanych modeli metod jest model oparty w zasadniczej swej części o symboliczną i słowną selekcję informacji zawartych w książce.

Uczeń czyta całość danego tekstu podręcznika historii. Wyjaśnia przy pomocy dostępnych mu źródeł informacji nieznanne pojęcia, zwroty lub słowa. W czasie powtórnego czytania na marginesie książki znaczą symbole adekwatne do wewnętrznej struktury merytorycznej danego tekstu. Do dyspozycji ma 9 znaków:

- ! ważna treść, główna myśl
- ⊕ składniki, elementy głównej myśli
- ~ związki między faktami
- przyczyna
- ∅ skutek
- △ opis
- ≠ pojęcie
- ⊥ ciekawostka
- ∇ treść znana

Znak „!” postawiony na marginesie książki oznacza ważną treść, myśl główną, istotną. Determinuje ucznia do punktowania problematyki podstawowej, która zazwyczaj obok sformułowanej istoty rzeczy posiada wyjaśnienia, podbudowę informacyjną. Do podkreślenia tego typu treści

uczeń stosuje na marginesie podręcznika znak $\#$ komunikujący, iż dany fragment zawiera składniki, elementy głównej myśli. Związki między faktami historycznymi dostrzeżone w kontekście treści uczeń znakuje następującym symbolem \sim .

Interpretacja tekstu historycznego wymaga refleksji nad wyławianiem przyczyn i skutków wypadków historycznych. Uchwycenie takich treści upoważnia ucznia do zapisania znaku \bigcirc jako przyczyny i znaku \bigcirc skutku omawianych zagadnień. Wyodrębniony z całości tekstu opis wypadków historycznych znakowany jest symbolem Δ . Występujące w tekście pojęcia historyczne uczeń znakuje symbolem \neq , ciekawostka znajduje odbicie w znaku \perp . Symbol V sygnalizuje, iż zagadnienie powyższe było wcześniej opracowywane, że uczeń zetknął się już z nim w poprzednich etapach pracy dydaktycznej i w tym momencie treści te należy powtórzyć, przypomnieć, powiązać z nowym materiałem — utworzyć ciąg dziejowy danych wydarzeń. Po krótkiej przerwie uczeń powtarza treść przeczytanego rozdziału, ale nie reprodukuje kolejnych fragmentów tekstu w jego ujęciu podręcznikowym lecz według metodologicznej wagi zagadnień — ujmując główną myśl, jej składniki i elementy, zwracając uwagę na przyczyny omawianych wydarzeń i zjawisk historycznych operując poznanymi pojęciami, opisując wydarzenia, ciekawostki oraz omawiając skutki poznanych wypadków.

Następne powtórzenie odbywa się również według powyższego schematu po dłuższym upływie czasu.

Powyższy model metody został zaprezentowany i dokładnie objaśniony uczniom V klasy eksperymentalnej Szkoły Podstawowej Nr 35 w Krakowie na pierwszej lekcji historii. Równoległe z przyswajaniem symboli następowało wdrażanie uczniów do stosowania modelu. Początkowo odbywało się to pod kierunkiem nauczycielki na każdej lekcji, choćby w bardzo drobnym jej fragmencie — po upływie dwóch miesięcy czasu uczniowie pracowali samodzielnie na lekcjach i w domu znakując dany tekst symbolami na tych lekcjach, na których podręcznik był zaplanowany jako pomoc dydaktyczna w realizacji ogólnych założeń merytoryczno-wychowawczych.

Klasa kontrolna pracowała z tekstem podręcznika w sposób tradycyjny — czytając tekst jeden raz i odpowiadając na uprzednio postawione zagadnienia.

Pierwsze badanie informujące o skuteczności powyższego modelu metody pracy nastąpiło w listopadzie. Było ono jednocześnie rejestracją umiejętności posługiwania się symbolami w znakowaniu tekstu.

W klasie liczącej 31 uczniów wskaźnik wynosił 48%, ponowione badania po miesiącu dały wzrost do 61,6% — w styczniu, po feriach zimowych nastąpił spodziewany spadek ze względu na przerwanie ciągłości pracy w tym zakresie — do 52%, w lutym po wzmożonym tempie pra-

cy — 75%, w marcu 85%, w kwietniu i maju — 82,5%. Końcowa faza roku szkolnego, nasilenie pracy w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, realizacja planowanych wycieczek terenowych nie pozwoliły na podniesienie procentu w zakresie efektywności modelu metody, którego istotną część stanowi właściwa systematyzacja treści wypunktowana symbolami.

Z powyższych badań wyraźnie wynika, iż opanowanie znaków przez uczniów następuje szybko — ale zdobycie umiejętności posługiwania się nimi jest procesem długotrwałym. Wymaga systematycznej i konsekwentnej pracy tego typu nad tekstem. Obserwacja lekcji uzupełnia te wnioski w sposób bardziej optymistyczny i potwierdza, iż jest ona opłacalna i wartościowa. Budzi duże zainteresowanie i ożywia uczniów. Aktywizuje w sposób bardzo wyraźny całość zespołu uczniowskiego. Wypowiedzi uczniów po interpretacji tekstu z zastosowaniem symboli są poprawne, przemyślane, pozbawione tak powszechnie dostrzeganej reprodukcji treści podręcznika przy stosowaniu tradycyjnych form pracy. Klasa eksperymentalna, chociaż słabsza (zgodnie z założeniami eksperymentu), potrafiła w czasie pracy tą metodą nad tekstem podręcznika historii wykazać dużo aktywności, samodzielności myślenia, prezentować zdecydowanie wyższy poziom dydaktyczny w interpretacji tekstu niż klasa kontrolna pracująca tradycyjnie, a uchodząca w powszechnej opinii nauczycieli za klasę zdolną i wykazującą lepsze wyniki nauczania. Potwierdza to również przeprowadzone w czerwcu końcowe badanie w dwu klasach V-tych, którego celem było wychwycenie wpływu czynnika eksperymentalnego na poprawność recepcji tekstu podręcznika historii.

Na lekcji, której tematem było *Zjednoczenie i umocnienie państwa polskiego w XIII/XIV wieku*, realizowanej metodą podającą, uczniowie klasy kontrolnej i eksperymentalnej uzyskali informacje dotyczące zewnętrzznego zagrożenia rozdrobnionej na skutek rozbicia dzielnicowego Polski oraz dane dotyczące pierwszych prób jej zjednoczenia przez Książąt Śląskich. Następnie otrzymali polecenie samodzielnego kontynuowania tematu w oparciu o podręcznik Gustawa Markowskiego dla klasy V-tej poprzez ciche czytanie tekstu zatytułowanego *Władysław Łokietek powraca do Polski*.

Klasa eksperymentalna pracowała znakując treść na marginesie tekstu. Klasa kontrolna otrzymała polecenie uchwycenia istoty zagadnienia. Po siedmiu minutach (bo tyle wynosił czas przeznaczony na czytanie tekstu), podręczniki zostały odłożone, a uczniowie otrzymali polecenie napisania tego, co zapamiętali z przeczytanego przed chwilą tekstu. Zebrane wypracowania potwierdziły, iż uczniowie klasy eksperymentalnej w 89% wypunktowali bezbłędnie trzy najistotniejsze elementy przeczytanego tekstu:

1. przyczyny powrotu Władysława Łokietka do Polski,
2. opanowanie ziemi krakowskiej i sandomierskiej oraz uzyskanie zwierzchnictwa nad Pomorzem Gdańskim,
3. skutki śmierci Wacława II dla jednoczenia państwa polskiego.

W odpowiedziach klasy kontrolnej brak było systematyzacji odpowiedzi, grupowania poszczególnych elementów wokół podstawowych zagadnień, a cechowało je proste odtworzenie treści. Początek fragmentu tekstu dotyczący rządów czeskich w Polsce popieranych przez mieszczan niemieckich i biskupów — bardzo wierny, dosłowny — mechanicznie wręcz przyswojony, brak natomiast dalszych istotnych partii materiału dotyczących danych i nazw ziem opanowanych przez Łokietka, jak również bezpośrednich przyczyn ułatwiających mu zwycięstwo. Poprawnych odpowiedzi w tej klasie uzyskano 78%. Gdy weźmiemy pod uwagę, iż klasa eksperymentalna była klasą słabszą to wynik ten można przypisać oddziaływaniu czynnika eksperymentalnego.

Pomyślność realizacji prezentowanego modelu metody zależna jest przede wszystkim od samego przygotowania nauczyciela do pracy omawianą techniką symboliczną. Przygotowanie to musi uwzględniać różne sposoby wdrażania ucznia do pracy nad tekstem podręcznika z zastosowaniem powyższych oznaczeń, a więc pracę pod kierunkiem nauczyciela obejmującą początkowo mniejsze, następnie większe fragmenty tekstu, ukazywanie przykładów ilustrujących wiązanie konkretnych znaków z adekwatną treścią, ukierunkowywanie pracy domowej ucznia pod danymi aspektami oraz samodzielną pracę lekcyjną i domową nad tekstem podręcznika z zastosowaniem znaków oraz konsekwentne egzekwowanie tej pracy. Polecenia nauczyciela muszą być wyraźne, podkreślające iż pierwsze czytanie to jest czytanie całościowe, drugie zawiera oznaczenie treści symbolami. Powtarzanie odbywa się po krótkiej przerwie, którą w szkole wypełnia wpisanie tematu do zeszytu lub gimnastyka śródlekcyjna. Następne powtórzenie treści następuje w czasie rekapitulacji całej lekcji.

Powyższy, wdrażany do praktyki szkolnej model metody pracy z tekstem podręcznika historii poprzez zastosowanie w drugim etapie jego realizacji znaków — symboli pozwala dokonać uczniowi odpowiednią selekcję informacji, uświadamia strukturę treści, ułatwia systematyzację rozrzuconych niejednokrotnie zagadnień w tekście, uczy prezentowania tych treści zgodnie z metodologicznymi założeniami procesu historycznego, ukazuje oderwanie się ucznia od przekazu reprodukcyjnego na rzecz ujęcia przyczynowo-skutkowego omawianych zagadnień. Metoda pracy wyraźnie wpływa na pogłębienie myślenia historycznego a przez to na rozumienie procesu dziejowego oraz na umiejętność posługiwania się zdobytą wiedzą w nowych sytuacjach poznawczych.

Рома Ильницка-Мидухова

РАБОТА НАД ТЕКСТОМ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ НА ОСНОВЕ АКТИВИЗИРУЮЩЕЙ УЧЕНИКА МОДЕЛИ РАБОТЫ

В работе обсуждены активизирующие ученика модели методов работы с текстом учебника истории, основанные на графически словесной транспозиции текста учебника истории для V класса. На основе исследований 50 учителей восьмилетних школ и 150 учеников пятого класса автор определила, что в процессе домашней работы ученики применяют примитивные способы подготовки к уроку истории, в основном воспроизводят готовые знания. Автор предложила применять систему условных знаков, которыми дети самостоятельно отмечали бы на полях учебника, выступающие в нем отдельные категории элементов исторического процесса.

Проведенные исследования подтвердили положительное влияние этого способа обозначения на самостоятельность отбора исторического материала; данный способ позволяет легче обнаруживать причинно-следственные связи, а также самостоятельно проводит структуризацию материала и таким образом оказывать влияние на развитие исторического мышления учеников.

Roma Ilnicka-Miduchowa

TRAVAIL À BASE DU MANUEL D'HISTOIRE SUR UN MODÈLE DE TRAVAIL ACTIVISANT L'ÉLÈVE

Cet ouvrage présente les modèles développant l'activité de l'élève travaillant avec le manuel d'histoire, travail basé sur le contenu et la transposition graphique du manuel de Ve classe.

Après une observation faite sur 50 enseignants et 150 élèves de Ve classe, l'auteur constate que ces derniers, pour préparer leur leçon, ne faisaient que répéter les informations données par le manuel. L'auteur propose de remplacer ce primitif moyen d'étude par un travail reposant sur un système de signes conventionnels à l'aide desquels les élèves eux-mêmes marqueraient en marge du manuel les différentes catégories d'éléments du texte étudié.

Les expériences démontrent que ce procédé amène l'élève à mieux sélectionner le contenu historique, permet à ce dernier d'apercevoir plus efficacement les liens de cause et de manière et lui permet aussi de structuraliser le contenu, ce qui influence fortement sa manière de penser du point de vue historique.