

Niektóre uwarunkowania aktywizacji i aktywności uczniów w procesie nauczania historii

W systemach edukacyjnych wielu krajów świata, w tym także i w Polsce, obserwuje się szereg reform zmierzających do wprowadzenia zmian o charakterze innowacyjnym¹. Wiąże się z tym opracowywanie teoretycznych podstaw i modeli przyswajania innowacji², analizowanie rozmaitych aspektów modernizacji systemów kształcenia i rozważanie możliwości unowocześnienia poszczególnych elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zwłaszcza w dydaktyce, dostrzega się potrzebę dążenia do wykorzystania pewnych możliwości oddziaływania dydaktycznego na uczniów, jakie tkwią w modyfikacji metod i form organizacyjnych nauczania³. Jedną z ważnych zasad pracy dydaktyczno-wychowawczej, formułowanych w Raportach Oświatowych niektórych krajów jest zasada świadomego

¹ Cz. Kupisiewicz: Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978.

² R. Szulz: Procesy zmian i odnowy w oświacie, Warszawa 1980, s. 114, 165.

³ S. Pałka: Główne tendencje i kierunki postępu pedagogicznego, "Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1981, nr 2/3, s. 80.

i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania⁴. Aktywność jest tu rozumiana jako główny warunek skuteczności nauczania we wszystkich przedmiotach szkolnych. Wskazuje się na to, iż jej wdrażanie wymaga podejmowania badań i tworzenia opracowań, celem ustalenia rozmiarów aktualnego jej stosowania, możliwości wprowadzania niezbędnych innowacji, itp. Potrzebne są zatem badania nad procesem dydaktycznym różnych przedmiotów nauczania, w tym także, badania nad aktywizacją i aktywnością w nauczaniu historii.

I. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

1. Badania nad aktywizacją i aktywnością w nauczaniu historii w literaturze przedmiotu.

Literatura pedagogiczna nie jest w tym zakresie zbyt bogata, powstaje jednakże ciągle szereg wartościowych opracowań zarówno w dydaktyce ogólnej, jak również w metodyce nauczania (dydaktyce szczegółowej) historii. Prace ogólnodydaktyczne podejmują w zasadzie wszystkie problemy, jakie wiążą się z aktywizacją i aktywnością, zaś całość dorobku można podzielić na kilka grup.

Do grupy pierwszej zaliczymy prace i sprawozdania z badań eksperymentalnych, wdrożeń, które nie dotyczą bezpośrednio badań nad wymienioną zasadą. Są to prace różnych autorów zawierające poczynania o charakterze genetycznym, podstawowym, do których zaliczymy przykładowo: C. Washburnea (1889), O. Decrolego (1871-1932), J. Deweya (1859-1952)⁵. A także takich prekursorów prób w tym zakre-

⁴ Cz. Kupisiewicz: Główne kierunki przemian edukacyjnych w świetle raportów oświatowych o stanie oświaty i wychowania, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1976, nr 1, s. 137.

⁵ B. Suchodolski: Szkoła eksperymentalna Deweya (w:) Szkoła eksperymentalna w świecie 1900-1975, pod red. W. Okonia, Warszawa 1978, s. 47.

sie, jak: W. Kilpatricka (1871-1965), H. Parkhurst (1887-1957)⁶ oraz C. Freineta (1895-1966) i w Polsce H. Rowida (1887-1944)⁷.

Do grupy d r u g i e j bardzo licznej, zaliczymy prace o charakterze pedagogicznym wśród których, w aspekcie podjętego przez autorkę problemu na szczególną uwagę zasługują, np. opracowanie zbiorowe I. Janiszowską, K. Kuligowska, Z. Putkiewicz⁸. Analizy dokonane w tej pracy pozwalają zauważyć, że uczniowie są zbyt mało aktywizowani w całym procesie nauczania - uczenia się, co nie sprzyja samodzielności myślenia, umiejętności stosowania operacji myślowych, formułowania wniosków, itp.

I. Janiszowska proponuje zatem pewną modyfikację części ćwiczeniowej podręcznika przez wprowadzenie ćwiczeń stwarzających lepsze warunki dla aktywizacji myślowej uczniów.

Problem stosowalności aktywizacji w procesie dydaktycznym rozpatruje I. Szaniawski⁹, formułując następujące pytanie:....."czy mamy w pracy nauczyciela do czynienia z aktywizacją prawdziwą, rzeczywistą, czy też przeciwnie - z pozorną i urojoną?". W dalszych rozważaniach dochodzi do wniosku, że często występuje aktywność pozorna, będąca efektem powierzchownych zmian w zakresie treści i warunków procesu dydaktycznego, zaś o aktywizacji świadczą wyniki lekcji, efekty zajęć szkolnych i rezultaty pracy produkcyjnej, zajęć laboratoryjnych.

Dostrzega się także możliwości aktywizacji procesu na-

⁶ H. Parkhurst: Plan Daltoński, Warszawa 1956.

⁷ H. Rowid: Szkoła twórcza, Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły, Warszawa 1958, s. 87.

⁸ I. Janiszowska, K. Kuligowska, Z. Putkiewicz: Aktywizacja nauczania w szkole podstawowej, Warszawa 1960.

⁹ I. Szaniawski: Model i metoda, Warszawa 1965, s. 136-137.

uczania w tzw. nauczaniu zespołowym prowadzonym metodą problemową, ponieważ stwarza ono warunki umożliwiające nauczycielowi lepsze uświadomienie celów lekcji a uczniom możliwości samodzielnego opanowywania nowych wiadomości, angażuje do częstych wypowiedzi, jasnego formułowania myśli. J. Bartecki¹⁰ jest zdania, że analiza myślowa problemów dokonywana przez uczniów w procesie nauczania zabezpiecza warunki dla świadomego pojmowania wiadomości.

Problem roli nauczyciela - organizatora procesu nauczania, sprzyjającej tworzeniu warunków dla aktywności ucznia podejmują takie prace pedagogiczne i niepedagogiczne, jak np. T. Tomaszewskiego¹¹, który jest zdania, że "jednym z najostrzejszych problemów pedagogicznych w chwili obecnej stał się problem właściwego stosunku między kierowniczą rolą nauczyciela-wychowawcy a samodzielną aktywnością uczniów"¹².

Również, W. Okoń podkreśla fakt, że aktywność nauczyciela w toku procesu dydaktycznego, nie może przybierać form dominujących nad aktywnością uczniów, ponieważ postępowanie takie nie posiada właściwości aktywizujących¹³.

Na pewien aspekt organizacyjny realizacji tej zasady zwraca uwagę J. Poplucz¹⁴ podkreślając, że właściwa organizacja procesu dydaktycznego, dobór czynności pedagogicznych - jednocześnie stanowią o wielostronnej aktywności uczniów.

¹⁰ J. Bartecki: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie, Warszawa 1958.

¹¹ T. Tomaszewski: Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970, s. 17.

¹² T. Tomaszewski: *ibidem* s. 65.

¹³ W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1968, s. 268.

¹⁴ J. Poplucz: Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki, Warszawa 1978, s. 7.

W świetle tych założeń, jednostkę pedagogiczną traktuje jako całość obejmującą: zadania-warunki-czynności-skutki, a zatem jednostkę zadaniowo czynnościową¹⁵.

Zagadnienie aktywizujących wartości czynności dydaktycznych nauczyciela w nauczaniu historii podejmuje także K. Kuligowska¹⁶, rozpatrując między innymi problem: czy i w jakim stopniu nauczyciel wymaga od uczniów samodzielności, rozwija zdolności poznawcze, zainteresowania, zasób słownictwa. W związku z powyższym dostrzega konieczność stosowania indywidualizacji wymagań, stosowania pytań pomocniczych, itd.

Do t r z e c i e j grupy zaliczymy prace odnoszące się bezpośrednio do procesu aktywizacji i aktywności w nauczaniu historii. W pracach tych podjęto stosunkowo szeroką i zróżnicowaną problematykę. Przykładowo:

- badania nad samodzielnością uczenia się historii, nad warunkami ją ograniczającymi, prowadzili między innymi: K. Kuligowska¹⁷ oraz W. Ptaszyńska¹⁸ a także T. Słowikowski¹⁹. Do tej grupy zaliczymy także prace D. Dryndy²⁰, K. Augustynka, T. Słowikowskiego²¹.

¹⁵ J. Poplucz: *ibidem*, s. 8.

¹⁶ I. Janiszowska: K. Kuligowska, Z. Putkiewicz, *ibidem*, s. 69.

¹⁷ K. Kuligowska: Zagadnienia samodzielności w myśleniu na lekcjach historii w kl. V. "Studia Pedagogiczne" Wrocław 1957, t. IV; K. Kuligowska, Z badań nad procesem uczenia się historii, "Nowa Szkoła" 1957, nr 5.

¹⁸ W. Ptaszyńska: Z zagadnień dotyczących porządkowania faktów historycznych przez uczniów szkoły podstawowej, "Nowa Szkoła" 1955, nr 5.

¹⁹ T. Słowikowski: W sprawie uogólniania faktów w nauczaniu historii, Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Zbiór rozpraw i artykułów, Kraków 1957, s. 401 i nast.

²⁰ Por. D. Drynda: Rozwijanie samodzielności myślenia uczniów w procesie nauczania historii w klasie VIII,

- zagadnienie stosowania różnych form aktywizacji w nauczaniu historii, które relacjonują między innymi próby stosowania: inscenizacji historycznej²², wykorzystania środków dydaktycznych na lekcjach²³. A także prace i sprawozdania z badań nad efektywnym wykorzystywaniem podręcznika na lekcjach historii²⁴ czy badania nad stosowaniem i wykorzystywaniem ilustracji w toku tych lekcji²⁵,

- badania nad efektywnością nauczania historii, procesem opanowywania pojęć historycznych²⁶ oraz wprowadzaniem aktywizujących metod nauczania. Problematykę tę podejmują przykładowo: T. Słowikowski²⁷, J. Łapiński²⁸ i inni.

"Rocznik Pedagogiczny", t. 4, 1976, s. 257 i nast.

²¹ K. Augustynek: T. Słowikowski, Samodzielność ucznia w uczeniu się historii i jej podstawowe uwarunkowania (w:) Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Historyczne V, 1970, z. 35, s. 310, i nast.

²² B. Izworska: Inszenizacja historyczna jako jedna z form aktywizacji uczniów na lekcji historii. "Wiadomości Historyczne" 1972, nr 4, s. 169 i nast.

²³ J. Dreszer: Skuteczność stosowania środków dydaktycznych, "Wiadomości Historyczne" 1982, nr 2, s. 131 i nast., A. Zielecki, Środki dydaktyczne w nauczaniu i uczeniu się historii, Rzeszów 1976, s. 272 i nast.

²⁴ Por. R. Ilnicka-Miduchowa: Praca z tekstem podręcznika historii w klasie V w oparciu o aktywizujący model pracy, "Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP" Prace Historyczne 1981, z. 9, s. 143 i nast., oraz: Praca uczniów z podręcznikiem na lekcjach historii w klasie V szkoły podstawowej (w:) "Z doświadczeń Szkoły Ćwiczeń-Laboratorium WSP w Krakowie", Kraków 1976, s. 21-29.

²⁵ A. Karaś: Recepcja treści historycznej ilustracji podręcznikowych przez uczniów klas V-VIII szkoły podstawowej. Kraków 1975, s. 328.

²⁶ H. Kuźmińska: Kształtowanie pojęć historycznych na lekcjach historii w klasie V-VIII "Wiadomości Historyczne" 1972, nr 3; G. Kufit: Z badań nad ujmowaniem związków czasowych przez uczniów klasy IV szkoły podstawowej, "Wiadomości Historyczne" 1978, nr 2, s. 68.

2. Specyfika historii jako przedmiotu nauczania ze względu na możliwości realizowania zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie - nauczania - uczenia się.

Nauczanie historii zakłada osiągnięcie celów o charakterze kształcącym, poznawczym i wychowawczym a także korelację z innymi przedmiotami. W świetle tych założeń jej nauczanie ma sprzyjać wyrabianiu postawy obywatelskiej, zrozumieniu przyszłości i współczesności jako efektu rozwoju historycznego podlegającego określonym prawom społecznym.

Historię jako przedmiot nauczania, w odróżnieniu od innych przedmiotów cechuje pewna odrębność. Polega ona na tym, że przedmiot poznania nie jest dostępny bezpośrednio obserwacji, nie może być wywołany i weryfikowany drogą eksperymentu laboratoryjnego w taki sposób, jak np. w chemii, fizyce, itp. Przedmiot ten najogólniej określa się jako sumę informacji o przeszłości, nie jest to jednakże suma prosta, ale informacje te tworzą pewną hierarchię, strukturę podlegającą operacjom myślowym. Specyfika treści i procesu kształcenia historii leży zatem w następujących cechach:

a) Z punktu widzenia roli ucznia w uczeniu się przedmiotu, będzie to:

- istnienie zasobu uogólnionych pojęć i informacji podstawowych stanowiących tzw. minimum edukacji oraz zasobu pojęć uzupełniających, warunkujących zainteresowanie ucznia przedmiotem, dokonywanie introspekcji w określone procesy dziejowe,

²⁷ Por. T. Słowikowski: Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii, w.2, Warszawa 1962, s. 82 i nast.; T. Słowikowski, S. Wróbel: O niektórych metodach wprowadzania nowego materiału na lekcjach historii, Warszawa 1964, s. 63 i nast.

²⁸ J. Łapiński: Sprawozdanie z lekcji przeprowadzonej metodą problemową, w klasach V. "Wiadomości Historyczne" 1981, nr 1, s. 47-49.

- przeprowadzanie przez uczniów w procesie nauczania - uczenia się szeregu operacji myślowych na materiale informacji podstawowych i uzupełniających, np. kształtowanie wyobrażeń, pojęć, analizowania, abstrahowania, syntezy, uogólniania oraz operacji w zakresie tworzenia związków między pojęciami, tzn, formułowania sądów, wnioskowania,
 - interpretacja poszczególnych elementów procesu historycznego w oparciu o posiadany zasób informacyjno-pojęciowy,
 - czynności uczenia się historii, praca ze źródłami, zbieranie a następnie przetwarzanie i interpretacja informacji,
 - czynności zbierania i przetwarzania informacji - różnymi, wskazanymi przez nauczyciela drogami.
- b) Z punktu widzenia roli nauczyciela w organizacji procesu nauczania-uczenia się.
- właściwa, zgodna z programem nauczania, selekcja informacji podstawowych,
 - kierowanie poszczególnymi operacjami procesu myślowego, opracowywania informacji, właściwe operowanie nimi jako przesłankami dla wnioskowania,
 - podejmowanie decyzji przy wyborze stopnia ich uogólniania,
 - określenie informacji, które powinny stanowić efekt samodzielnych zabiegów poznawczych ucznia oraz tych, które należy podać,
 - ustalenie sposobów zdobywania informacji oraz sposobów czynnościowego, emocjonalnego zaangażowania uczniów w proces poznawczy.

W świetle tej specyfiki, istotne jest jak nauczyciel planuje kierowanie działalnością poznawczą uczniów, uwzględnia fakt, że przedmiot poznania nie podlega bezpośredniemu poznaniu ale - pośredniemu drogą opracowywania informacji

traktujących o przeszłości a rozpatrywanych w warunkach te-
raźniejszych.

3. Aktywność w nauczaniu historii - próba określenia.

Dotychczasowe rozważania nad zasadą świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania oraz specyfiką historii, pozwalają na następujące uogólnienie. Jeśli ze-
spół odpowiednio dobranych zabiegów i czynności dydaktycznych nauczyciela regulowanych odpowiednimi zasadami zmierza do realizacji określonego celu dydaktycznego, to wyzwala w różnym stopniu intensywną gotowość poznawczą przejawiającą się w czynnościach recepcyjnych, intelektualnych, emocjonalnych, wtedy i wtedy gdy przy stopniowym ograniczaniu in-
spiracji i kontroli nauczyciela prowadzi do samodzielnego zdobywania i przetwarzania przez uczniów informacji o dzie-
jach.

4. Zależność między aktywizacją i aktywnością w nauczaniu historii.

Istotna byłaby tu próba odpowiedzi na następujące py-
tanie: czy wszystkie działania dydaktyczne nauczyciela ma-
ją charakter aktywizujący, wyzwalający samodzielność ucz-
niów? Gdyby wszelkie działania nauczyciela wyzwały bądź
przekształcały aktywność uczniów na wyższe poziomy, wystę-
powałaby sytuacja idealna, do której dąży praktyka pedagogi-
czna. Jeśli jednak nie wszystkie działania mają charakter
aktywizujący, to które istotnie aktywizują i w jakich wa-
runkach? W celu odpowiedzi na to pytanie należałoby posłu-
żyć się obrazem graficznym obydwu pojęć:

Symbolem "A" oznaczmy zabiegi dydaktyczne nauczyciela mające charakter aktywizujący, zaś symbolem "a" aktywność uczniów. W sytuacji I żadne zabiegi aktywizujące nauczyciela historii nie wywołują aktywności, w sytuacji II tylko niektóre zabiegi aktywizujące posiadają tę właściwość, w sytuacji III - idealnej, wszystkie zabiegi aktywizujące wywołują aktywność uczniów. Realnie, w praktyce szkolnej sytuacje I i III nie występują, zatem rozpatrzenia wymagałaby sytuacja II. Z przyjętego założenia wynika, że są takie zabiegi aktywizujące, które tej aktywności u ucznia nie wywołują, są również takie przejawy aktywności, które nie są bezpośrednim wynikiem zabiegów dydaktycznych nauczyciela. Należy także wyodrębnić pole aktywizujących oddziaływań nauczyciela i odpowiadających im czynności i przejawów aktywności uczniów. Zainspirowane działaniami dydaktycznymi nauczyciela czynności recepcyjne, intelektualne, przejawy aktywności emocjonalnej, jednocześnie oddziałują na nauczyciela w tym sensie, iż musi on regulować swoje zabiegi dydaktyczne w zależności od tego jak przebiega, np. recepcja uczniów, przez dobieranie działań bardziej adekwatnych do sytuacji.

Teoretycznie, należałoby wyodrębnić następujące zakresy aktywności uczniów:

- zakres bezpośredniego uaktywnienia inspirowanego przez celowe działania nauczyciela. Mieszczą się w nim wszystkie formy aktywności: recepcyjnej, intelektualnej, emocjonalnej, itp.

- zakres wyższej aktywności ucznia - jakim jest wzbudzenie samoaktywności (samouaktywnienia) leżące w sferze motywacji wewnętrznej ucznia, który - cele inspirowane przez nauczyciela - przyjmuje za własne oraz wyznacza sobie nowe, ambitne zadania o charakterze kontynuacyjnym, np. podejmuje samodzielne poszukiwanie źródeł wiedzy w celu dokładniejszego wyjaśnienia faktu, zdarzenia,

- Będzie to zatem samoaktywność pochodząca od bezpośredniej inspiracji przez nauczyciela,

- Samoaktywność pochodząca od pośredniej inspiracji nauczyciela, powstająca w toku oddziaływania pośredniego, często niecelowego, samej osobowości, intelektu, zainteresowań nauczyciela, np. wychowawca klasy zapoznaje uczniów z własnymi zainteresowaniami związanymi z osobą gen. J. Bema, itp.

Inspiracja pośrednia może wykraczać poza klasę szkolną, występować w czasie wycieczki, lekcji w muzeum, itd. Różne także mogą być:

- przedmiot i osoba o właściwościach inspirujących, może to być, np. film, budowla, urządzenie, itp.

- Samoaktywność pochodząca od własnych zainteresowań ucznia, będąca rezultatem jego rozwoju osobowego i intelektualnego, umiejętności analizy i oceny faktów historycznych, rodzaju dokonywanych interpretacji.

5. Metody badań

Przyjęte założenia badawcze wymagały wprowadzenia strategii otwartej nauczania historii i wykorzystania metody badań dydaktycznych, jaką stanowi eksperyment pedagogiczny. Miał on charakter eksperymentu jednostronnego i częściowego, ponieważ odnosił się tylko do sfery organizowania procesu nauczania - uczenia się oraz obejmował określoną grupę uczniów. Dla dalszych badań i opracowania uzyskanych w ich rezultacie wyników zastosowano takie metody badań pedagogicznych, jak: obserwacja, sondaż diagnostyczny, ankieta, wywiady, metody statystyczne. Obserwację bezpośrednią zastosowano w toku hospitacji lekcji gdzie rejestrowano działania dydaktyczne nauczyciela i zachowania się uczniów. Stenogramy z lekcji dostarczyły materiału do analizy stra-

teorii, metod i innych aspektów procesu dydaktycznego²⁹. Ankietę zastosowano w celu zebrania informacji na podstawie których można było podjąć próbę określenia stosunku uczniów do aktywności na lekcji, czynników jej sprzyjających i ewentualnie jej przeszkadzających. Wywiady przeprowadzono z nauczycielami odpowiedzialnymi za proces dydaktyczny a materiały z nich uzyskany traktowano jako weryfikujący dane zebrane drogą wymienionych powyżej metod. Łącznie badaniami objęto 396 uczniów, klas V-VIII sześciu szkół podstawowych w Krakowie oraz w Krakowie-Nowej Hucie, gdzie wykonano 43 hospitacje u 13 nauczycieli w latach 1980-1983. W badaniach posługiwano się Kwestionariuszem obserwacji lekcji oraz ankietą do badania aktywności uczniów, które zostały przygotowane przez Zespół Dydaktyki WSP pod kierunkiem Doc.dra hab. M. Śnieżyńskiego.

6. Założenia badawcze

Aby wyjaśnić istotę dokonanego eksperymentu, należy - ujmując problem w płaszczyźnie metodologicznej - aktywizację i aktywność w nauczaniu historii, przeanalizować w aspekcie określonych zmiennych. Do zmiennych niezależnych zaliczymy strategie nauczania, metody, środki dydaktyczne, zasady nauczania a także określone formy aktywizowania uczniów. Do zmiennych pośredniczących - poziom wykształcenia nauczyciela, rodzaj i treść zadania dydaktycznego poznawczego na lekcji. Aktywność uczniów będzie w tym układzie zmienną zależną, organizowaną przez pozostałe zmienne niezależne.

Za wskaźniki aktywności uczniów na lekcjach historii przyjęto przejawy zachowania świadczące zarówno o aktywności wewnętrznej, jak i aktywności zewnętrznej, przy czym

²⁹ Narzędzia przygotował Zespół Dydaktyki Katedry Pedagogiki pod kierunkiem Doc. dra hab. M. Śnieżyńskiego.

założono, że obydwa rodzaje przejawiają się w określonych manifestacjach zachowań i wytworów uczniów.

Do wskaźników aktywności zewnętrznej zaliczono:

- przygotowanie albumów, wystaw,
- zbieranie eksponatów,
- opieka nad pomnikiem, miejscem pamięci,
- zwiedzanie muzeów, wycieczki "szlakami historii".

Do wskaźników aktywności wewnętrznej, zaliczono:

- usamodzielnienie się ucznia w sensie przejawiania własnej inicjatywy w podejmowaniu zadań, np. przygotowanie krótkich referatów, wprowadzenia w epokę, życiorysu postaci, itp.

- zwiększenie stopnia samodzielności w przygotowywaniu się do lekcji, praca ze źródłami historycznymi, encyklopedią, wywiady z weteranami wojny, itp. (bez inspiracji nauczyciela),

samomorzutne zadawanie pytań związanych z poznawanymi treściami,

- formułowanie problemów, częsty udział w dyskusji, wykazywanie umiejętności posługiwania się pojęciami i informacjami,

- przejawianie krytycyzmu oraz umiejętności jego uzasadnienia,

- uzewnętrznianie operacji myślowych dokonywanych na danym zasobie informacji historycznych, posługiwanie się wnioskowaniem, zwłaszcza indukcją niezupełną.

Do wskaźników zmiennej niezależnej, zaliczono:

- stosowanie w toku lekcji poszukującej strategii nauczania,

- stosowanie, wymienionych powyżej, różnych form aktywizowania uczniów, wyzwalających ich aktywność intelektualną, recepcyjną, emocjonalną w sferze zewnętrznej i wewnętrznej,

Do form aktywizowania, w toku eksperymentu, zaliczono:

rodzaje zadań dydaktycznych sprzyjających aktywności poznawczej, szerszemu wyjaśnianiu epoki, jej postaci, gromadzenia faktów. Zaliczono tu także, stosowanie pogadanki heurystycznej opartej na szerszym przygotowaniu uczniów, dyskusję - konfrontację opinii i stanowisk, rozwiązywanie problemów w grupach, dokonywanie weryfikacji stanowisk poprzez sięganie do materiałów przygotowanych przed lekcją, tekstów, albumów. Zastosowano także tak sformułowane zadania domowe, aby stwarzały one warunki dla lepszej aktywności uczniów, np. polecenia zestawiania dat, faktów, wydarzeń, dokonywania porównań, jednostkowej analizy, interpretacji.

Problem jak organizować uczniom warunki uczenia się przez badanie jest zagadnieniem ciągle aktualnym³⁰. W odniesieniu do procesu nauczania historii w ujęciu najszerszym można byłoby sformułować następujące pytania:

- czy i w jaki sposób można aktywizować uczniów poprzez odpowiednie planowanie, organizowanie procesu dydaktycznego w zakresie stosowania zmian w metodach, technikach nauczania,

- jakie możliwości aktywizacji stwarza racjonalizacja zadawania pracy domowej,

W świetle powyższych ustaleń problem pracy sformułowano następująco: czy i jaka zależność istnieje pomiędzy obserwowalnymi przejawami aktywności uczniów a stosowanymi strategiami aktywizowania w toku nauczania historii w klasach V-VIII szkoły podstawowej. Szczegółowo, wymagało to ustalenia następujących wytycznych:

- przeprowadzenia rozpoznania przejawów aktywności,
- zarejestrowania ilościowych rozmiarów zjawiska aktywności uczniów w toku wprowadzania w proces poznawania faktów i pojęć,

³⁰ S. Pałka: Metoda badawcza w teorii i praktyce kształcenia, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1977, nr 3, s. 73 i nast.

- ustalenia, jakie są wartości aktywizujące problemowego nauczania historii,

- ustalenia, jakie czynniki działają hamująco na aktywność uczniów w procesie nauczania tego przedmiotu.

Przy stosowaniu strategii zamkniętej - nauczyciel ściśle trzyma się programu i nie wychodzi poza tekst podręcznika - głównym źródłem wiedzy pozostaje książka szkolna i wiedza prowadzącego lekcje.

Przy tzw. strategii otwartej, zakres dostępnych uczniom źródeł informacji zostaje poszerzony poprzez doświadczenie (wycieczka historyczna), diagnozę określonego momentu dziejowego w oparciu o źródła pozapodręcznikowe, prognozę danego etapu rozwoju historycznego, kontynuację zadania, myśli nauczyciela, itd. **Strategia otwarta**, pozwala w pewnym stopniu wykroczyć poza program, włączyć do tradycyjnych metod nauczania historii nowe momenty, np. gry dydaktyczne, itd.

Sprecyzowano następujące hipotezy robocze:

- stosowanie strategii zamkniętej nie sprzyja wywoływaniu u uczniów obserwowalnych przejawów aktywności, sprzyja natomiast kształtowaniu aktywności biernej i recepcyjnej przeważającej nad innymi jej rodzajami,

- wprowadzenie w strategii otwartej nauczania historii, kompleksu takich form aktywizowania w poszczególnych ogniwach lekcji (momentach rozwiązywania problemów), jak: pogadanka heurystyczna, materiały źródłowe, wycieczki, referaty przygotowywane przed lekcją, oraz specjalnie przygotowanych zadań domowych, będzie sprzyjało wywoływaniu aktywności intelektualnej bądź emocjonalnej i ich przewadze nad recepcyjną.

II. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

1. Postępowanie aktywizujące w strategii zamkniętej toku dydaktycznego lekcji historii

Diagnoza działań aktywizujących opierała się na obserwacjach procesu dydaktycznego i obejmowała takie momenty, jak: uświadomienie uczniom celu lekcji, uogólnianie materiału, utrwalanie, wiązanie teorii z praktyką, a także kontrolę i ocenę, pracę domową.

a. Uświadomienie celów lekcji

W strategii zamkniętej, ogniwo to ma słabe wartości aktywizujące. Stosunkowo wysoki jest tu wskaźnik braku uświadomienia celu dydaktycznego i wynosi 30,2% obserwowanych lekcji historii. Natomiast w pozostałych lekcjach przeważało uświadomienie celu dydaktycznego przez nauczyciela -34,9% lub przez uczniów przy pomocy nauczyciela 25,6% zaś świadczące o aktywizacji formułowanie celu przez samych uczniów, dokonywane samodzielnie z ich własnej inicjatywy, obserwowano tylko w 9,3% tych lekcji (tab. 1.).

Tabela 1

Aktywizacja w zakresie uświadamiania uczniom celu lekcji

Lp.	Momenty uświadamiania uczniom celu lekcji	Szkoły Podstawowe			Razem	
		nr 5	nr 12	inne szkoły	L	%
1.	Uświadomienie celu:					
	- przez uczniów			4	4	9,3
	- przez uczniów przy współdziałaniu nauczyciela	2	3	6	11	25,6
	- przez nauczyciela	3	5	7	15	34,9
	- brak uświadomienia	1	4	8	13	30,2

A zatem stosowanie strategii zamkniętej, ścisłe trzymanie się tylko podręcznika, nie sprzyja uświadamianiu sobie przez uczniów tego, jaki jest cel poznawania określonych treści, informacji o przeszłości. Stosowanie tej strategii powoduje także znaczne spłylenie stopnia uświadomienia celu lekcji, nawet wówczas, gdy sformułowanie go dokonywało się z inicjatywy uczniów. Takie uproszczenie celu wystąpiło np. podczas realizacji tematu: "Sprowadzenie Krzyżaków do Polski"³¹. Wprawdzie nauczyciel zainicjował moment sprzyjający uświadomieniu celu ale oddziałał na emocje uczniów w niewłaściwym momencie mówiąc, o zagrożeniu bezpieczeństwa państwa polskiego, w rezultacie - aczkolwiek uświadomienie celu wyszło od uczniów - został on spłycony wyłącznie do zaakcentowania celu wychowawczego. Realizację poszczególnych rodzajów celów w toku lekcji historii ilustruje tabela 2. Dane zawarte w tej tabeli pozwalają zauważyć, że w strategii zamkniętej przeważają działania w zakresie uświadomienia uczniom celów o charakterze poznawczym (48,9%) nad pozostałymi kategoriami celów nauczania historii. W przeważającej większości - formułujący je nauczyciel - uzasadnia cel, rozszerza motywację, natomiast uczniowie zwykle spływają wypowiedź używając określeń typu: będziemy mówili o naszym mieście³² lub, poznamy okoliczności wyzwolenia Krakowa³³, itd.

Takie uświadomienie celu lekcji jest tylko formalne i zupełnie nie wystarcza dla wzbudzenia motywacji poznawczej ewentualnie innych przejawów aktywności. Aktywizację uczniów w pozostałych momentach procesu nauczania historii ilustruje tabela 3.

³¹ Stenogram z hospitacji lekcji 28 IV 1982.

³² Stenogram z hospitacji lekcji 12 V 1980.

³³ Stenogram z hospitacji lekcji 12 I 1981.

Tabela 2

Uświadomienie celu lekcji a kategorie poszczególnych celów

Lp.	Kategoria celu	Uświadomienie celu lekcji			Razem	
		przez uczniów	przez uczniów z inspiracji nauczyciela	przez nauczyciela	L	%
1	2	3	4	5	6	7
1.	Cele dydaktyczne:					
	a. kształcący uświadomienie					
	- rozszerzone	1	2	2	5	5,5
	- spłycone	1	5	9	15	16,7
b. poznawczy uświadomienie	- rozszerzone	4	6	17	27	30,0
	- spłycone	2	10	5	17	18,9
2.	Cele wychowawcze: uświadomienie					
	- rozszerzone		5	10	15	16,7
	- spłycone	4	3	5	11	12,2

b. Uogólnianie nowego materiału

Stosunkowo często obserwowano, iż uogólnienia dokonywał nauczyciel wspólnie z uczniami, wystąpiło to w 30,2% lekcji. Obserwacje toku dydaktycznego wskazują, że jest to - w nauczaniu historii - moment szczególnie ważny, w nim bowiem dokonuje się pogłębienie poznanych treści, przeja-

wia aktywność. Przykładowo: podczas realizacji tematu: "Co należy rozumieć przez stosunki 10-wiecznej Polski z jej sąsiadami?" sięgnięto do szeregu wcześniej poznanych faktów, dotyczących wzajemnych kontaktów tych krajów, czyniąc tym samym ten moment lekcji ciekawym i wartościowym.

Tabela 3

Aktywizacja uczniów w toku wprowadzania w proces poznania

Lp.	Momenty toku lekcji	Szkoły Podstawowe			Razem	
		nr 5	nr 12	Inne szkoły podstawowe	L	%
1	2	3	4	5	6	7
1.	Uogólnienie nowego materiału:					
	- przez uczniów			1	1	2,3
	- przez uczniów przy współudziale nauczyciela	2	4	7	13	30,2
	- przez nauczyciela	4	8	10	22	50,2
	- brak			7	7	16,3
2.	Utrwalenie materiału:					
	- przez uczniów		2		2	4,7
	- przez uczniów przy współudziale nauczyciela	5	7	9	21	48,8
	- przez nauczyciela	1	2	9	12	27,9
	- brak		1	7	8	18,6
3.	Wiązanie teorii z praktyką:					
	- tak	5	10	16	31	72,1
	- nie	1	2	9	12	27,9
4.	Kontrola i ocena:					
	- na początku lekcji	3	6	12	21	48,8
	- w toku lekcji	1	4	6	11	25,6
	- na końcu lekcji	2	2	3	7	16,3
	- brak			4	4	9,3

c. Utrwalanie nowego materiału

W strategii zamkniętej w zasadzie przeważają dwie ogólne formy utrwalania dokonywanego przez uczniów przy współudziale nauczyciela lub przez samego nauczyciela, wystąpiły one w 76,7% lekcji. Natomiast, brak utrwalenia zaobserwowano w 18,6% lekcji, co nie wydaje się występować zbyt często. Widoczne było jednak, że w sytuacji, gdy utrwalenia dokonywał sam nauczyciel, stawało się ono po prostu formalnym zestawieniem tego, co było na lekcji.

d. Wiązanie teorii z praktyką

Dane zawarte w tabeli 3, pozwalają także zauważyć, że teorię z praktyką wiązano na 72,9% wszystkich analizowanych lekcji historii a nie dokonano tego w 27,1% tych lekcji. W nauczaniu historii ogniwo to posiada pewną specyfikę wynikającą stąd, że nie dokonuje się tu w zasadzie prostej weryfikacji teorii w praktyce, jako że nie jest ona rozumiana w historii - w taki sposób jak w innych przedmiotach, ale polega na wykorzystaniu pewnych wartościowych form konfrontacji teorii z praktyką w toku zwiedzania muzeów, miejsc pamięci, itd.

e. Kontrola i ocena w procesie nauczania historii

Ogniwo to odgrywa ważną rolę, ze względu na potrzebę "tworzenia" zasadniczej bazy informacji wyjściowych, podstawowych pojęć historycznych, gromadzenia zasobu faktów, dat. Stanowi ono podstawę dla formalnego określenia stopnia realizacji tego przedmiotu, jak również dla dalszej analizy materiału, konfrontacji stanowisk. W toku obserwowanych lekcji, kontrola przyjmowała postać jawną, np. wówczas, gdy nauczyciel formułował pytania, zadania, polecenia, sprawdzające stopień opanowania pojęć, treści, lub postać "ukrytą", gdy uczniowie odpowiadali na pytania wymagające

dokonywania konfrontacji, zestawień, mobilizowania posiadanej wiedzy. Przeprowadzone badania pozwalają zauważyć, że przy stosowaniu strategii zamkniętej, kontrola występuje najczęściej na początku lekcji (48,8%) lub zupełnie nie występuje (9,3%).

f. Wykorzystanie środków dydaktycznych

W lekcjach opartych na strategii zamkniętej stosowano ograniczony zestaw środków dydaktycznych. Ilościowo, rozmiary ich wykorzystania przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Wykorzystanie środków dydaktycznych

Lp.	Rodzaj środka dydaktycznego i sposób jego użycia w toku lekcji	Szkoły Podstawowe			Razem	
		nr 5	nr 12	Inne szkoły podstawowe	L	%
1	2	3	4	5	6	7
1.	Środki dydaktyczne wykorzystywane:					
	- zgodnie z wymogami dydaktyki	4	9	12	25	58,2
	- częściowo zgodnie	2	3	5	10	23,3
	- niezgodnie			2	2	4,6
	- brak środków			6	6	13,9

Dane zwarte w tabeli nr 4 pozwalają zauważyć, że środki dydaktyczne - jeśli są stosowane - to lekcja przebiega zgodnie z wymogami dydaktyki albo przynajmniej częściowo zgodnie (81,5% lekcji). W dwóch przypadkach (4,6%) nie wydobyto wszystkich właściwości środka dydaktycznego i lekcja ograniczyła się tylko do eksponowania portretów postaci historycznych omawianego okresu³⁴. W powyższych dzie-

³⁴ Stenogram z hospitacji lekcji 11 III 1982.

łaniach, mimo że środek dydaktyczny wyraźnie preferowano, nie uzyskano zjawiska aktywizacji uczniów. W około 13,9% lekcji nie stosowano żadnych środków ograniczając proces poznania do treści podręcznika.

2. Niektóre możliwości aktywizacji uczniów w strategii otwartej toku dydaktycznego lekcji historii

Strategia otwarta w nauczaniu historii sprzyjała wprowadzaniu modyfikacji w działaniach dydaktycznych. Dotyczyły one w zasadzie trzech obszarów aktywnej działalności nauczyciela:

- obszar stosowania metod nauczania, w który wprowadzono pogadankę heurystyczną i dyskusję,
- obszar stosowania zadań dydaktycznych, w których wprowadzono zróżnicowane rodzaje poleceń, zadań,
- obszar pracy własnej ucznia, w którym zaproponowano modyfikację w zakresie specjalnie sformułowanych zadań domowych.

Możliwości aktywizowania uczniów w procesie rozwiązywania problemów łączą się z oryginalnością tego procesu, tzn. problem - będący przedmiotem pracy uczniów - zostaje poznany, rozwiązany w drodze abstrakcji a dokonywające się poznanie ma charakter pośredni, ponieważ źródłami informacyjnymi o poznawanym procesie dziejowym, wydarzeniu, fakcie są obok nauczyciela, teksty źródłowe, podręczniki, ekspozyty muzealne, itp.

a. Aktywizacja uczniów w toku tworzenia sytuacji problemowych

Tworzeniu sytuacji problemowych na początku lekcji towarzyszyły różne przejawy aktywności uczniów, średnio 1,4 rodzaju przypadało na jedną lekcję. Zaobserwowano również, że jeśli tworzenia sytuacji dokonywali uczniowie - to występowała aktywność intelektualna i emocjonalna oraz ele-

menty praktyczne. Natomiast, jeśli sytuację inicjowali uczniowie przy pomocy nauczyciela to przeważała aktywność intelektualna nad emocjonalną zarówno w tych momentach, w których obydwa te rodzaje pojawiały się razem, jak również wówczas, gdy dokonywało się to w krótkim następstwie czasu. W początkowym momencie lekcji, jeśli tworzenie sytuacji problemowej odbywało się drogą pogadanki, aktywizacja - mająca na celu wzbudzenie aktywności intelektualnej - dokonywała się poprzez system poleceń, pytań a nawet zadań, które stwarzały warunki dla dokonywania wstępnych operacji myślowych na materiale historycznym. Ilustrację stanowią dane liczbowe zawarte w tabeli 5, obrazujące problemowy tok lekcji historii i rodzaje aktywności uczniów.

Tabela 5

Problemowy tok lekcji historii a rodzaje aktywności uczniów

Lp.	Elementy toku lekcji problemowej	Rodzaje aktywności uczniów				Razem	
		receptyjna	intelektualna	emocjonalna	praktyczna	L	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Tworzenie sytuacji problemowej:						
	- przez uczniów		3	2	1	6	27,3
	- przez uczniów z pomocą nauczyciela		8	2		10	45,4
	- przez nauczyciela	4		1	1	6	27,3
	- brak						
2.	Sformułowanie problemu(ów);						
	- przez uczniów		3	2	1	6	23,3

1	2	3	4	5	6	7	8
2.	- przez uczniów z pomocą nauczyciela		8	7		15	57,4
	- przez nauczyciela	4	1			5	19,3
3.	Sformułowanie hipotez roboczych:						
	- przez uczniów			1	1	2	12,5
	- przez uczniów z pomocą nauczyciela		2			2	12,5
	- przez nauczyciela	10				10	62,5
	- brak					2	12,5
4.	Weryfikacja:						
	- przez uczniów		2	1		3	16,7
	- przez uczniów z pomocą nauczyciela		2	2		4	22,2
	- przez nauczyciela	6	2			8	44,4
	- brak					3	16,7

W celu uświadomienia uczniom potrzeby rozwiązania problemu formułowano często zadanie wstępne, które wymagało od uczniów uświadomienie sobie czasowego następstwa faktów historycznych, czasokresu ich trwania, określonego kontinuum czasowego faktów, wydarzeń. Sprzyjały temu polecenia typu: ustalmy chronologię faktów związanych z Wiosną Ludów oraz ewentualne wzajemne związki zachodzące między nimi. Aktywizujące okazały się również polecenia zestawiania faktów, dokonywania klasyfikacji, np. obowiązków i praw wójta oraz osadników³⁵ porównać dwa znane akty prawne, itp.

³⁵ I. Szaniawski, Model i metoda, ibidem, s. 105 i nast.

W dydaktyce ogólnej, tzw. drogę heurystyczną, określa się jako drogę myślową zainicjowaną przez problem³⁶. Dla toku nauczania historii charakterystyczny jest raczej typ wnioskowania w zakresie indukcji niezupełnej co oznaczało, że w czasie prowadzonej przez nauczyciela pogadanki nie podawano uczniom gotowych uogólnień ale stawiano ich w sytuacji skomplikowanej, wymagającej od nich myślenia alternatywnego. Wiązało się to z formułowaniem pytań typu: jak mogło przebiegać dane wydarzenie dziejowe, gdyby zadziałał lub nie wystąpił określony czynnik. Pogadankę heurystyczną zastosowano, np. podczas realizacji sytuacji problemowej przy temacie: "Rozkwit Polski za czasów Kazimierza Wielkiego"³⁷, a przy okazji wyjaśniono terminy: rozkwit, rozwój a następnie sformułowano pytania problemowe.

Jeśli podstawą do wysunięcia problemu głównego lekcji była ekspozycja wizualna: fotografie, obrazy, albumy, prezencja - to obserwowano, że aktywność uczniów przejawiała się w momencie zastępowania systemu znaków umownych (ilustracja, grafik) - danego pojęcia. Aktywizujące okazały się tu również zadania wymagające dokonywania operacji myślowych w zakresie podziału określonego procesu wydarzenia dziejowego, na elementy i ustalania związków jakie je łączą. Przykładowo; ustalenia okoliczności wybuchu powstania styczniowego, itd. Natomiast aktywność intelektualna przejawiała się wyraźniej podczas dokonywania pogłębionej analizy poznawczej problemu³⁸.

b. Aktywność uczniów w toku formułowania problemu i zbierania niezbędnych informacji

W momencie formułowania problemu przez uczniów - w

³⁶ Stenogram z hospitacji lekcji 12 V 1981.

³⁷ Stenogram z hospitacji lekcji 2 V 1982.

³⁸ Stenogram z hospitacji lekcji 12 I 1982.

trzech lekcjach obserwowano aktywność intelektualną, której w dwóch - towarzyszyła emocjonalna a w jednej praktyczna. Natomiast wówczas, gdy formułowaniem problemu kierował nauczyciel, przejawiała się aktywność intelektualna i emocjonalna, zaś recepcyjna występowała raczej wówczas, gdy problem główny i problemy szczegółowe precyzował sam nauczyciel. W obserwowanych lekcjach w sytuacji formułowania problemu wystąpiło 26 przejawów aktywności, tzn. 1,7 w jednej lekcji. Bardziej ożywiony udział uczniów w procesie dydaktycznym wystąpił wówczas, gdy uczniowie bezpośrednio uczestniczyli w formułowaniu problemów, zgłaszali pytania ułatwiające ich precyzowanie, ewentualnie nauczyciel polecał podać pytania i tą drogą zmierzał do określenia problemu głównego. Przejawy aktywności uczniów w tym momencie lekcji obserwowano wówczas, gdy uczniowie opierali się na takich - wcześniej przygotowanych - pracach, jak: albumy, zebrane wycinki prasowe, przygotowane fragmenty tekstu pozostające w związku z tematem. Czytanie w domu fragmentów tekstu, formułowanie pytań w oparciu o lekturę³⁹ łączono z polecenia wyjaśnienia terminów, niejasności, itp.

W celu większego uaktywnienia uczniów, podjęto próbę wprowadzenia krótkich referatów, które wykorzystywano w lekcji⁴⁰. Przykładowo; podczas realizacji tematu: "Kraków w walkach narodowowyzwoleńczych Polaki" wprowadzono bardzo krótką formę referatu na temat omawianych wydarzeń, postaci. Obok informacji służących rozwiązywaniu problemów, materiały te stały się dodatkowym źródłem wiedzy o E. Dembowskim a także wykorzystano je "jako dowody" w formułowaniu argumentów dla określenia atmosfery Krakowa, itd.

Przejawy aktywności intelektualnej oraz emocjonalnej wystąpiły w tych momentach lekcji, w których uczniowie się-

³⁹ Stenogram z hospitacji lekcji 16 V 1981

⁴⁰ Stenogram z hospitacji lekcji 14 I 1981

gali do informacji zebranych w czasie wycieczek historycznych. Wystąpiło to przykładowo przy takich tematach, jak: "Rzeczpospolita szlachecka XVII w", poprzedzonego wycieczką do Muzeum Czartoryskich czy tematu: "Budowle romańskie" połączonego z filmem, wycieczką do krypty św. Leonarda, kościoła św. Wojciecha. Przygotowanie tych zadań wymagało od nauczyciela szczególnego podejścia do tematu, przemyślenia całości działań, często konsultacji zadania z uczniami, zaplanowania możliwości praktycznego zastosowania materiałów przygotowanych przez uczniów. Trudności z tym związane - zaburzające w zasadzie całość postępowania dydaktycznego - wystąpiły np. podczas realizacji tematu: "Zakładanie miast na prawie niemieckim"⁴¹, w którym nauczyciel nie przewidział prawidłowo momentu zastosowania materiałów przygotowanych przez uczniów w problemowym toku pracy na lekcji. Możliwości uaktywnienia uczniów kryje także moment zbierania informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, poprzez zastosowanie przeźroczy, filmu, mapy, itd. W zasadzie częściej obserwowano wówczas aktywność intelektualną i recepcyjną wywołaną przez zastosowanie znaków umownych będących zastępnikami określonych przedmiotów jednostkowych, tzw. "przestrzeń" w uczeniu się historii w oparciu o mapę, przeźrocza stają się ważnym czynnikiem dla poznania procesu dziejowego.

Aktywizacja emocjonalna i estetyczna wiązała się z oglądaniem obrazów historycznych, towarzyszyły jej również przejawy aktywności recepcyjnej wówczas, gdy nauczyciel umiejętnie wykorzystywał przewagę treści nad formą w omawianej ilustracji. Przykładem może tutaj być realizacja tematu: "Rzeczpospolita szlachecka w XVI w.", w której obok wycieczki na Wawel wykorzystano szereg ilustracji⁴².

⁴¹ Stenogram z hospitacji lekcji 16 IV 1981

⁴² Stenogram z hospitacji lekcji 28 IV 1982

Często, w początkowej fazie pracy uczniów z ilustracją obserwowano przewagę aktywności emocjonalnej nad recepcyjną, działo się to wówczas, gdy stanowiła ona nowość, zawierała szczegóły nieznane dla uczniów a nauczyciel zakładał swobodną obserwację i dopiero w momencie rozpoczęcia komentowania, włączania uczniów do wypowiedzi występowała aktywność recepcyjna. A zatem, po tzw. swobodnym odbiorze estetycznym ilustracji następowało przekształcanie przejawianej przez uczniów aktywności emocjonalnej w recepcyjną.

c. Możliwości aktywizowania podczas rozwiązywania problemów

Formułowaniu hipotez, analizie dokumentów i źródeł towarzyszyły rozmaite przejawy aktywności uczniów. Zupełny jej brak w tym momencie lekcji zaobserwowano w 2 przypadkach, co stanowi 13,3% ogółu lekcji. Jeżeli sformułowania hipotezy dokonywali sami uczniowie, to towarzyszyły temu przejawy aktywności emocjonalnej i intelektualnej. Wartości aktywizujące posiadały te działania nauczyciela, które wiązały się z wykorzystaniem podręcznika, tekstów, albumów, opracowań podczas rozwiązywania przez uczniów problemów w grupach. W tych sytuacjach, w których tekst wykorzystano, np. dla analizy przebiegu wydarzeń, celem dobierania argumentów - obserwowano ożywienie wykonywanymi czynnościami. Tekst pozwalał na rozpatrywanie wydarzeń dziejowych w ich zależności przyczynowo-skutkowej w korelacji z innymi wydarzeniami, faktami. Przykładowo; podczas rozwiązywania problemów związanych z tematem: "Rozwój miast w Polsce" zastosowano fotografie, dokumenty lokacyjne Krakowa, insygnia burmistrzów, itp, zaś podczas pracy nad problemem: jakie warunki zdecydowały o wyzwoleniu Krakowa, grupy pracowały w oparciu o mapę, dokumenty, plany wyzwolenia miasta. Działania aktywizujące obserwowano również wówczas, gdy nauczyciel - pracując z grupami - pomagał uczniom w odnalezieniu

informacji historycznej w posiadanych przez nich materiałach, podawał wskazówki jak z nich korzystać, starał się uwzględnić fakt, że podręcznik uczniowski ma charakter złożony, składają się nań zarówno bloki informacyjne, jak i mapki, ilustracje, wykresy. Jeśli rozwiązywanie problemu dokonywało się drogą dyskusji zespołowej, aktywizujące okazywały się te czynności nauczyciela, które kierowały ustaleniem związków pomiędzy faktami, zdarzeniami i dokonywaniem syntez oraz wówczas, gdy rozwiązujący problem drogą dyskusji przechodzili od analizy jednego faktu, zjawiska do coraz to szerszego zakresu. Przykładowo; w lekcji: "Sporządzenie Krzyżaków do Polski"⁴³ uczniowie wyszli od analizy sytuacji kraju, przechodząc stopniowo do określenia jego stosunków z sąsiadami. W klasach V, VI analiza ta miała przebieg prosty, natomiast w klasie VIII bardziej złożony, np. uczniowie dyskutujący nad ochroną zabytków Krakowa prezentowali różne punkty widzenia, podkreślali różne aspekty problemu.

Aktywność emocjonalna uczniów wiązała się z ujawnianiem emocjonalnych więzi z omawianymi faktami, wydarzeniami, z przeżywaniem pewnych wydarzeń historycznych, w sytuacji gdy nauczyciel wykorzystał wywiad z uczestnikiem walk w okresie II wojny, czy podkreślał pewne okoliczności, np. wydarzenia związane z powstaniem listopadowym, okupacja wolnego miasta, skrawka ziemi polskiej. Organizowany przez nauczyciela proces poznania uruchamiał emocjonalne przeżycia wydarzeń historycznych - wprawdzie odległych, ale włączanych do przeżyć własnych uczniów.

Aktywność intelektualną przejawiającą się w zakresie spostrzegania czasowego następstwa faktów i czasu ich trwania w dziejach, obserwowano u uczniów w toku precyzowania pojęć takich, jak: rzeczywistość, przeszłość, itd. Brak ja-

⁴³ Stenogram hospitacji lekcji 20 X 1980.

nych i wyraźnych pojęć zdecydowanie przeszkadzał osiągnięciu aktywności intelektualnej w toku dyskusji, np. w jednej z lekcji, podczas dyskusji nad aktem inicjującym powołanie uniwersytetu w Krakowie, uczniowie nie mogli wyjaśnić słów: "którzy pragną nabyć tę przesławną perłę wiedzy" oraz terminów: "źródło wiedzy", "męże uczone" i zaczęli przedstawiać zniechęcenie⁴⁴.

W momencie weryfikacji hipotez zaobserwowano 18 momentów ujawniania się różnych rodzajów aktywności co oznacza, iż na jedną lekcję przypada około 1,2. Jeśli weryfikacji dokonywał sam nauczyciel, co obserwowano najczęściej, bo w 6 lekcjach na 15, to wywoływał aktywność recepcyjną oraz słabą aktywność intelektualną. W momentach weryfikacji - przez samych uczniów - występowała aktywność intelektualna i emocjonalna. Wydaje się charakterystyczna, że w obserwowanych lekcjach aktywność emocjonalna występowała tylko wówczas, gdy czynni byli głównie uczniowie, przy niewielkiej inspiracji nauczyciela. Zdecydowanie wyższą aktywność uczniów obserwowano wówczas, gdy dokonywali oni samodzielnej kontroli swoich wypowiedzi, sięgając do posiadanych materiałów. Wystąpiło to podczas dyskusji nad przyczynami wybuchu powstania styczniowego⁴⁵, czy cechami Konstytucji 3 Maja, decyzjami Kongresu Wiedeńskiego, itd.

d. Aktywność uczniów podczas pracy nad podsumowaniem rozwiązania problemu

Właściwie organizowane momenty zbierania rezultatów pracy uczniów nad rozwiązaniem problemów szczegółowych, stwarzały pewne możliwości aktywizacji. Sprzyjał temu np. proces rekonstrukcji całości problemu, w toku którego obserwowano stosowanie przez nauczyciela różnych urozmaico-

⁴⁴ Stenogram z hospitacji lekcji 9 VI 1982.

⁴⁵ Stenogram z hospitacji lekcji 12 I 1980.

nych form utrwalania w postaci podsumowania całości epoki, wyeksponowania jej cech, podkreślenia odrębności. Wyniki nauczania historii nie tkwią bowiem wyłącznie w "wyuczeniu" określonych wiadomości ale także w umiejętności ich uogólnienia. Przykładowo; jeśli uczniowie ustalali jaką rolę odgrywał rozwój nauki, jakie było znaczenie szlaków handlowych, to jednocześnie dokonywali uogólniania posiadanych wiadomości.

3. Możliwości aktywizacji w zakresie pracy domowej

Praca domowa jest w tym przedmiocie integralną częścią całego procesu dydaktycznego, stanowi ten jego etap, który cechuje samodzielne myślenie i działanie, powinna zatem stwarzać warunki dla dokładnego przemyślenia materiału lekcji. Przeprowadzone badania eksperymentalne pozwalają zauważyć, że rodzaj zadań domowych, umiejętnie dobranych może wpływać na zwiększenie zaangażowania i samodzielności w uczeniu się historii. Przykładowo; aktywizujące okazały się takie zadania:

- wymagające dokonywania porównań, zestawiania faktów historycznych, znajdowania cech wspólnych, różnic w przebiegu wydarzeń dziejowych. Ten typ zadania zastosowano np. podczas pracy nad powstaniem narodowymi polecając przygotowanie tabeli, której kolumna czołowa miała zawierać takie pozycje, jak: data, nazwa powstania, ważniejsze wydarzenia,

- opierające się na dokonywaniu selekcji informacji historycznych oraz ich uszczegóławianiu, tworzeniu zwartej struktury, zgodnej z układem ważności,

- wymagające dokonywania charakterystyki opartej na "przekroju" pewnych wydarzeń i faktów. Tego typu zadania wprowadzało uczniów w pogłębienie procesu poznania materiału stwarzając warunki dla intelektualnego aktywizowania uczących się.

- stwarzające, w swoim założeniu, warunki dla aktywności czynnościowej, wiążące się np. z poleceniem zwiedzenia pewnych dzielnic miasta, Uniwersytetu Jagiellońskiego, ulic św. Anny, Gołębiej, ponieważ w lekcji okazało się, że uczniom brakuje wiadomości na temat wymienionych miejsc.

4. Aktywność na lekcjach historii w opiniach uczniów

Analiza wyników badania częstotliwości udziału uczniów w lekcjach historii pozwala zauważyć, że częstotliwość samorzutnego udziału wahała się od jednego do czterech wystąpień⁴⁶. Dla 8,6% odpowiadających był to udział jednorazowy, pozostali odpowiadali przeważnie dwukrotnie (6,1%) lub trzy, cztery razy odpowiednio po (3,5%). Około 30,3% uczniów zostało wezwanych do odpowiedzi przez nauczyciela a 43,9% nie brała zupełnie czynnego udziału w lekcji. Ilustrację stanowią wyniki zebrane w tabeli 6, poz. 1. Często uczeń, aczkolwiek przygotowany do lekcji, wyraźnie czekał na wezwanie nauczyciela, co ilustruje wypowiedź: "czułam się dobrze w temacie ale nauczyciel mnie nie pytał, toteż sama nie starałam się zgłaszać" (kl. VIII, 22).

W większości, treść wypowiedzi uczniów dotyczyła materiału znanego, bądź wcześniej przygotowanego do lekcji, wskazuje na to 74,7% wypowiedzi (tab. 6, poz. 2). Istotnie w toku lekcji, wypowiedzi uczniów wiązały się często z pracą domową, bądź polegały na wiązaniu informacji znanych i operowaniu nimi w toku rozwiązywania nowego zadania, dyskusji. U około 11,2% odpowiadających, wypowiedź miała zabarwienie emocjonalne, związane z obroną własnych racji, co przejawiało się w szerokich, wykraczających poza temat wypowiedziach, zacinaniu się, tremie, wyraźnym akcentowaniu w toku wypowiedzi tylko pewnych punktów węzłowych, nawet na niekorzyść logicznego toku relacji. W poje-

⁴⁶ Stenogram z hospitacji lekcji 16 I 1981.

dynczych przypadkach uczniowie przejawiali emocje w cichych dyskusjach z kolegami ale unikali odpowiedzi. Jedna z uczennic pisze: "Jestem aktywna lecz nie lubię się zgłaszać, jeśli czasami zdarzy mi się, że czegoś nie rozumiem, wtedy cały temat lekcji analizuję w myśli"; pracuję sama nie zgłaszając się. Bardzo lubię historię (kl. VII, 14).

Tabela 6

Udział w lekcjach historii w mamocenie uczniów

Lp.	Treść pytania	Uczniowie według klas				Razem	
		V	VI	VII	VIII	L	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Jak często odpowiadałeś(aś) w czasie tej lekcji?						
	a. zgłosiłeś(aś) się sam(a) ile razy?						
	4x	1	7	6		14	3,5
	3x	6	3	5		14	3,5
	2x	6	5	10	3	24	6,1
	1x	6	4	14	10	34	8,5
	b. wywołał cię nauczyciel	47	28	25	20	120	30,3
	c. nie odpowiadałeś(aś) w ogóle	66	39	53	16	174	43,9
	brak odpowiedzi	12	2	2		16	4,2
2.	Jeśli odpowiadałeś(aś), to czego dotyczyły twoje odpowiedzi?						
	a. powtórzenia materiału związanego z tematem	109	80	77	30	295	74,7
	b. tego, co ci się podobało lub nie w temacie, pytaniu	19	5	13	8	45	11,2

1	2	3	4	5	6	7	8
2.	c. bronił(eś/aś) zdecydowanie własnego zda- nia brak odpowie- dzi	5	2	7	5	19	4,8
		11	3	16	6	36	9,3
3.	Spróbuj ocenić czy temat lekcji cię interesował: a. przez 45 minut, przez 25 minut, przez mniej niż 25 minut, w ogóle cię nie interesowa- wał. b. pasjonował, wciągał uczu- ciowo. c. nudził, myśla- ł(eś/aś) o czymś innym.	6	27	47	28	108	27,3
		11	1	16	7	35	8,8
		49	3	7		59	14,9
		8	21	25	5	59	14,9
		16	8	7	3	34	8,6
54	30	11	6	101	25,5		
4.	Czy w toku lekcji nasunęły ci się nowe pomysły zwią- zane z tematem? a. pomysł doty- czył sposobu rozwiązania zadania b. usprawnienia sposobów, środków, po- trzebnych do rozwiązania c. nie miał(eś) żadnych pomy- słów brak odpowie- dzi	3	8	6	4	21	5,3
		8	3	8	6	25	6,3
		130	74	93	39	336	84,9
		3	5	6		14	3,5

Dla około 14,9% wypowiedzających się uczniów lekcje hi-
storii nie były interesujące ale pozostała część grupy ba-
danych 27,3% przyznaje, że ich zainteresowanie tematem trwa-
ło całą lekcję. Prawie połowę tego czasu, tzn. 25 minut

lub mniej niż 25 minut, interesowało się lekcją 23,7% (łącznie) uczniów. Tylko 8,6% przyznaje, że temat wciągał ich uczuciowo, pasjonował, pozostała część, tj. 25,5% wyraźnie nudziła się na lekcjach. Zainteresowani lekcją często skupiali uwagę na osobie nauczyciela, na tym co było treścią jego relacji, śledzili jej przebieg, "dopowiadali" pójgłossem kwestie lub słuchając wypowiedzi kolegów starali się łatwiejsze kwestie rozstrzygać równocześnie z nimi, podpowiadając, przerywając i przeszkadzając klasie. Natomiast, ci najmniej aktywni kręcili się w ławkach, zwracali uwagę na sposób wypowiedzi, na tablicę, plansze, mapę, bawili się pomocami, przyborami na ławce, itp. A nawet ci, którzy przyznawali, że byli zainteresowani tematem - okresowo zajmowali się czymś innym. Ilustrację stanowi następujący, przykładowy zestaw wypowiedzi: "myślałem o niebieskich migdałkach (kl. VII), rysowałem co bądź, ale słuchałem uważnie" (kl. VI), "oglądałem znaczek kolegi i obrysowywałem go na papierze" (kl. VII). Inni przyznają samokrytycznie: "mój udział w lekcji był nikły, a w ogóle aby być aktywnym muszę się specjalnie skupić" (kl. VII) lub taka wypowiedź: "na lekcji, starałam się być aktywna w miarę moich możliwości, ponieważ temat mnie nie interesował" (kl. VIII).

Około 84,8% grupy przyznaje, że nie wykorzystali w toku lekcji żadnych pomysłów, inicjatyw. Natomiast 5,3% jest zdania, że pomysł, jaki nasunął się im w czasie lekcji dotyczył sposobu rozwiązania problemu, chodziło między innymi o użycie materiałów informacyjnych, albumów, mapy jako źródeł dla rozwiązania problemu (Tabela 6, poz. 4). Wypowiedź 6,3% grupy wskazuje, że lekcje historii także mogą stwarzać warunki dla wprowadzania drobnych pomysłów, np. w zakresie sposobu rozwiązania zadania historycznego, charakterystyki postaci, sięgania do innych źródeł wiedzy, jak np. powieści J.I. Kraszewskiego, itd. Uczniowie ci pisali po lekcji: "takich lekcji samodzielnych powinno być więcej,

ponieważ więcej zapamiętam z tej lekcji" (kl. VII) albo, "myślę, że powinno być więcej lekcji samodzielnych lub prawie samodzielnych, bo dzięki takiej lekcji jak dzisiaj myślałam sprawniej" (kl. VIII).

Około 36,6% badanej grupy uczniów stwierdziło, że nie mają żadnych przeszkód aby aktywnie uczestniczyć w lekcjach historii. Ilustrację stanowi tabela 7.

Tabela 7

Czynniki hamujące aktywność w opiniach uczniów

Lp.	Treść pytania	Uczniowie wg klas				Razem	
		V	VI	VII	VIII	L	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Co ci przeszkadza brać udział w lekcji?						
	a. zbyt szybkie tempo pracy na lekcji	39	14	4	2	59	14,4
	b. niezrozumienie omawianego zagadnienia	41	12	12	3	68	17,6
	c. zmęczenie	22	27	28	8	85	21,5
	d. zbyt obszerny materiał	11	8	11	9	39	9,8
	e. nic ci nie przeszkadza	31	29	58	27	145	36,6

Natomiast pozostała część grupy 63,4% wskazała szereg przyczyn, wśród których dominuje zmęczenie (21,5%), niezrozumienie omawianego zagadnienia (17,2%) a także zbyt szybkie tempo pracy na lekcji (14,9%) i takie inne przyczyny, jak: "rzadko kiedy odpowiadam, choć jestem przygotowana. Klasa, gdy coś powiem, najczęściej zaprzecza. Mamy w klasie kolegę, który przerywa w środku zdania" (kl. VIII).

5. Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania upoważniają do sformułowania niektórych ogólnych uwag i wniosków wymagających z pewnością dalszej weryfikacji drogą szerszych badań.

- a. Czynności aktywizujące nauczyciela w zakresie formułowania zadań dydaktycznych oprzeć na następujących zasadach:
 - przygotowania zadań, poleceń maksymalnie ułatwiających uczniom wybór i przygotowanie informacji,
 - samodzielnego poszukiwania informacji przez uczniów,
 - wielostronnego "naświetlania" omawianych zagadnień z uwzględnieniem szczupłości zasobu informacyjnego uczniów,
 - przewidywania skutków czynności dydaktycznych planowanych w związku z lekcją,
- b. Tok podający pracy dydaktycznej nie posiada właściwości w pełni wyzwalających aktywność, kształtujących system wiedzy,
- c. Aktywności nie wyzwalają nawet najstaranniej przemyślane zadania, jeśli uczniowie posiadają luki, braki w materiale, nie posiadają nawyków pracy z tekstem, mapami, słownikami, etc.
- d. Aktywność utrudniają; niewłaściwie sformułowany problem, wielopropblemowość, niejasność, błędne zestawianie faktów, zjawisk.
- e. Nasuwają się także następujące wnioski natury wychowawczej:
 - należy obejmować zadaniami dydaktycznymi całą klasę poprzez aktywizowanie coraz to większych grup,
 - wyzwalać przejawów wartościowej aktywności społecznej, np. opieka nad pomnikiem, miejscem pamięci,
 - nawiązywanie kontaktu z ludźmi zasłużonymi, działaczami, itp.,
 - łączenie pracy na lekcji historii np. opracowywanie referatów, gazetek, z życiem wewnętrznym szkoły poprzez udział w imprezach,

- rozwijanie aktywności emocjonalnej - uruchamiające i przybliżające uczniom fakty, wydarzenia czasowo odległe a wpływające na całość procesu zapamiętywania.