

ZOFIA SERWA

Warsztat pracy nauczycieli historii szkół podstawowych

Przez warsztat pracy nauczyciela rozumie się najczęściej posiadanie przezeń miejsca pracy wyposażonego w materiały i środki służące do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Jest to jednak tylko materialna podstawa pedagogicznego działania. Truizmem jest bowiem twierdzenie, że o efektach pracy decyduje człowiek, jego osobowość, przygotowanie rzeczowe, dydaktyczne, a także ogólna kultura intelektualna.

Materiału do refleksji na temat warsztatu pracy nauczycieli dostarczyły badania prowadzone w Zakładzie Przedmiotów Ogólnokształcących Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie.

Warsztat pracy nauczyciela historii potraktowano szeroko, przyjmując że pod tym terminem rozumieć się będzie jego ogólną kulturę intelektualną, znajomość dyscypliny stanowiącej przedmiot nauczania, znajomość dydaktyki swego przedmiotu oraz stałe doskonalenie metodycznych umiejętności, a także materialny warsztat pracy, ułatwiający organizację nauczania i prawidłową realizację zadań wynikających ze specyfiki nauczanego przedmiotu.

Badania prowadzone w różnych okresach uwzględniały też różne aspekty omawianego problemu. Np. w roku 1979¹ poddano analizie prace 186 nauczycieli historii, którzy w latach 1977 - 1979 przystąpili do egzaminu kwalifikacyjnego.

W trakcie egzaminu pisemnego podejmowali oni wybrany problem historyczny oraz przedstawiali propozycję metodyczną związaną z prezentowanym materiałem².

Nauczyciele, których prace analizowano byli absolwentami studiów nauczycielskich, wyższych kursów nauczycielskich, posiadali wieloletnie doświadczenie pedagogiczne i przez przygotowanie się do egzaminu uzupełniali swoje kwalifikacje zawodowe.

Badania oparte na tym materiale mogły wszakże narazić się na zarzut jednostronności, gdyż nie uwzględniały bezpośredniej obserwacji pracy nauczyciela ani kontroli jej efektów. Stąd pewnym ich uzupełnieniem i kontynuacją były - prowadzone w latach 1981 - 1983 - badania małej grupy nauczycieli dobranych wg kryterium oceny wyników ich pracy, zarówno przez nadzór pedagogiczny, jak i doświadczonych metodyków. Dodajmy - nauczycieli wyróżniających się, unowocześniających swój warsztat pracy i poszukujących najbardziej efektywnych rozwiązań dydaktycznych.

W badaniach tej grupy /18 nauczycieli/³ zastosowano ankietę-kwestionariusz. Analizowano zatem opinie uczących na temat pracy dydaktycznej i jej uwarunkowań, a nadto hospitowano 23 lekcje, z których sporządzono protokoły, obejrzano warsztat materialny i jego wyposażenie, zapoznano się ze sposobem gromadzenia materiałów i ich opracowaniem przeprowadzono wywiady z dyrektorami szkół, w których pracują oraz zapoznano się z dokumentacją gabinetu przedmiotowego, notatkami prowadzonymi przez nich, zeszytami uczniowskimi itp.

W 1984 r. prowadzono również badania wyników nauczania w wybranych zakresach w 40 szkołach podstawowych. Zebrane tą drogą materiały dają też podstawę do sformułowania opinii odnośnie warsztatu pracy nauczycieli historii.

W niniejszym artykule pragnę przedstawić tylko niektóre, wybrane zagadnienia z prowadzonych badań, a mianowicie - dotyczące metodycznych umiejętności nauczycieli historii.

Opierać się będę na analizie prac pisemnych, których ilościowa podstawa umożliwi operowanie cyframi i tabelami. Przypadki indywidualne posłużą egzemplifikacji podjętych wątków.

FORMY ORGANIZACYJNE I METODY NAUCZANIA NA LEKCJACH HISTORII

Problem nauczania i uczenia się zajmuje ważne miejsce w dydaktyce współczesnej, której celem jest wszechstronny rozwój dziecka. Ponieważ jest to proces złożony, podejmowane działania muszą być także wielostronne, wymagające zastosowania różnorodnych metod i środków⁴. Wartość dydaktyczna poszczególnych metod zależy od tego, czy w realizacji określonych celów spełniają one taką funkcję, jakiej inne metody w danych warunkach lepiej spełnić nie mogą.

Formułowanie celów nauczania i ich realizacja w toku lekcji

Z lektury prac pisemnych /zanalizowano 180 konspektów/ wynika, że wszyscy ich autorzy mają pełną świadomość, iż określenie celów lekcji stanowi jeden z niezbędnych warunków prawidłowej realizacji zadań nauczyciela. Przystępując zatem do przedstawienia konkretnego rozwiązania metodycznego rozpoczynano od sformułowania celów. Trudno jednak zorientować się, czy cele te - odnoszące się przecież do określonej jednostki metodycznej - mieszczą się w całokształcie zamierzeń nauczyciela, czy też wpływają z jego - szerzej pojętych - zadań.

W kilkunastu pracach oprócz zapisania celów określano też umiejętności, które uczniowie winni sobie przyswoić w procesie lekcyjnym. Dowodziłoby to, iż badani nauczyciele zdają sobie sprawę z sensu podejmowanych zabiegów dydaktycznych.

Poszczególne cele nauczania precyzowane były na ogół oddzielnie /vide tab. 1/. Poprawnie i konkretnie formułowa-

no - w większości przypadków - cele poznawcze i kształcące. Precyzowanie celów wychowawczych budzi natomiast szereg wątpliwości: albo są one zbyt ogólne, albo też realizacja założonych zadań przekracza możliwości danej jednostki lekcyjnej. Tylko w 20 konspektach /11 %/ określono szerzej ogólne zamierzenia i w oparciu o nie sprecyzowano zadania do zrealizowania w trakcie lekcji.

Gorzej przedstawia się sprawa realizacji założonych celów /tab. 2/. Tylko bowiem w 35 % badanych prac możliwość realizacji wskazanych celów wynikała z toku lekcji. W pozostałych - cele jedynie częściowo były zgodne z przebiegiem lekcji /dotyczy to głównie celu poznawczego, czasem kształcącego/, zaś w 22 konspektach zauważono brak zgodności. W wielu przypadkach zapis toku lekcji nie dawał odpowiedzi na pytanie, czy założone zadania zostaną zrealizowane.

Tabela 1

Precyzowanie celów nauczania

Cele nauczania	Nie sprecyzowano		Sformułowania poprawne		Sformułowania częściowo poprawne		Sformułowania błędne		Razem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Poznawczy	-	-	130	70	45	25	5	5	180	100
Kształcący	4	2	118	65,5	46	25,5	12	7	180	100
Wychowawczy	28	16	70	39	57	32	25	13	180	100

Tabela 2

Zgodność toku lekcji z założonymi celami

	W pełni zgodny		Częściowo zgodny		Brak zgodności		Brak danych		Razem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Tok lekcji a cele nauczania	63	35	65	36	22	12	30	17	180	100

Także hospitacje lekcji i rozmowy z prowadzącymi je nauczycielami potwierdziły świadomość celów, którym podporządkowane były działania dydaktyczne.

Dobór metod nauczania

Jak już wspomniano, każda metoda - nawet najlepsza - spełnia w nauczaniu tylko określone funkcje, które nie wystarczają do realizacji wszystkich zadań dydaktyczno-wychowawczych. Stąd też konieczność stosowania różnych metod, bądź łączenia ich w odpowiednie układy, dostosowane ściśle do określonych celów, treści i możliwości poznawczych uczniów danej klasy. Wydaje się, że tak też rozumieją ów problem badani nauczyciele.

Znają oni bowiem metody przydatne w nauczaniu historii. W większości /por. tab. 3/ wybierają metody aktywizujące, w dużym stopniu stosują w jednostce lekcyjnej elementy kilku metod /nie zawsze w zapisie prawidłowo formułując informację na ten temat/. W klasach VII i VIII stosują pogadankę i elementy dyskusji.

Na ogół /w 88 %/ metody dobierano poprawnie, zgodnie z założonymi celami i treściami realizowanymi na lekcji, chociaż czasem widoczne były rozbieżności między planowaną, a realizowaną metodą /tab. 4/. Podejmowano próby stosowania

metody problemowej, jednak w wielu przypadkach napotykać na duże trudności w samym formułowaniu problemu. Niejednokrotnie bowiem planowano przeprowadzenie lekcji tą właśnie metodą lub podkreślano, że w toku lekcji wystąpią jej elementy, tymczasem na podstawie analizy konspektów trudno realizację uznać za zgodną z zamierzeniem. Największe trudności sprawiało tutaj formułowanie pytań problemowych, które albo były zbyt ogólne, albo - częściej - przybierały charakter nazbyt szczegółowych. Często są to po prostu zagadnienia przeznaczone do opracowania w czasie lekcji. W kilku wszakże przypadkach /12 konspektów/ odnotowano duże umiejętności badanych w zakresie stosowania metody problemowej.

Tabela 3

Stosowane metody nauczania

Metoda	Stosowana jako jedyna na lekcji		Dominująca		Występująca z elementami								Razem	
					wykładu, opowiadania		pracy pod kierunkiem		pogadanki		metody problemowej			
	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%
Wykład, opowiadanie	9		9				7		5		-	-	30	16,5
Praca pod kierunkiem	41		5		4				9		20		79	44
Pogadanka	26		6		4		6				5		47	26
Metoda problemowa	10		-				5		9				24	13,5
Razem	86	48	20	11	8	4	18	10	23	13	25	14	180	100

Tabela 4

Dobór metod nauczania dla realizacji założonych celów

	Zgodny		Częścio- wo zgod- ny		Niezgod- ny		Brak da- nych		Razem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Zgodność me- tod z cela- mi i treścia- mi	126	70	32	18	11	6	11	6	180	100

Badani, których lekcje hospitowano, zarówno w rozmowach jak i w ankiecie podkreślali, że w praktyce szkolnej skłaniają się do wyboru metod aktywizujących, zwiększających współdziałanie uczniów w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Poza wymienionymi w tabeli 3 wskazywali, że stosują czasami /5 nauczycieli/ inscenizacje, rozprawę lub sąd nad wydarzeniem czy postacią historyczną. Z innych sposobów nauczania wymieniali lekcje historii z muzyką, literaturą piękną, a w ramach zajęć pozalekcyjnych - montaż o tematyce historycznej oraz wieczory przy świecach.

Na hospitowanych lekcjach obserwowano najczęściej łączenie kilku metod w różne układy, w zależności od realizowanych celów i treści lekcji. Wielu badanych podkreślało rolę żywego słowa w nauczaniu historii, a kilku z nich bardzo pięknie potrafiło tym słowem władać. Umiejętność operowania głosem, plastyczność przekazu, prostota i dbałość o poprawność merytoryczną dawały w ich pracy widoczne rezultaty. Świadczyły o tym wypowiedzi uczniów starannie budujących zdania i prawidłowo używających terminów historycznych oraz odpowiednio zredagowane **notatki w zeszycie**.

Z hospitacji i rozmów z badanymi nauczycielami wynika, że - szczególnie w klasach młodszych - uważają oni za wskazane stosowanie metod słownych - barwnego opowiadania, które może bardziej zainteresować tematem i wpłynąć na emocjo-

nalne przeżycie treści. Podkreślają też, że metody podające stosują najczęściej łącznie z tymi, które bardziej wpływają na aktywność i samodzielność uczniów w procesie uczenia się.

Najwięcej obserwowano lekcji, w których metody oparte na oglądzie łączono z rozmową nauczającą. Szczególnie interesująca była lekcja w kl. V: "Na bursztynowym szlaku". Zastosowano na niej różne formy pracy z mapą. Wyposażenie pracowni w pełny zestaw map ściennych i urządzenie ułatwiające równoczesne korzystanie z kilku map, zestaw atlasów otrzymanych przez uczniów do pracy w czasie lekcji, przygotowane wcześniej przez uczniów mapki konturowe i zestaw kolorowych pisaków - wszystko to umożliwiało wykonywanie kształcących ćwiczeń w czasie lekcji. Sposób w jaki pracowała nauczycielka z uczniami, przemyślany instruktaż, dobra organizacja pracy i zastosowanie zindywidualizowanych ćwiczeń dla uczniów nie nadążających - świadczą o wypracowaniu przez nią ciekawych i skutecznych form pracy.

Analizując formy organizacyjne nauczania wypadnie stwierdzić, że tak z wypowiedzi, jak i obserwacji wynika, iż badani nauczyciele uważają za najbardziej pożądane łączenie nauczania zbiorowego z wielopoziomym i indywidualizacją. Uzasadniając swój pogląd stwierdzali, że przez stosowanie formy zbiorowej umożliwia się wszystkim uczniom w jednakowym stopniu korzystanie z lekcji, a co za tym idzie - z przekazywanych treści. Istnieje wtedy większa gwarancja, że wszyscy uczniowie poznają całość zagadnienia, a nauczyciel ma lepszą możliwość gospodarowania czasem. Wprowadzenie wielopoziomego nauczania, a szczególnie indywidualizacja umożliwiają rozwijanie zainteresowań uczniów i zajęcie się przez nauczyciela uczniami wybijającymi się. Formy pracy na lekcji zależą od zespołu uczniowskiego, jego poznanie jest zatem warunkiem wstępnym do przemyślenia sposobów postępowania dydaktycznego. Problem indywidualizacji najbardziej widoczny był w zadawaniu pracy domowej.

Kilku badanych uznaje za szczególnie interesujące pozalekcyjne formy nauczania historii. Dają one bowiem nauczycielowi dużo satysfakcji. Podczas takich zajęć kontakt z uczniami jest swobodny, nie są oni skrępowani, jest czas na dogłębne wyjaśnianie, bo w klasie "goni dzwonek i program". Można też zająć się tematami interesującymi młodzież. Tak wypowiadający się nauczyciele prowadzą koła zainteresowań, opiekują się uczniami przygotowującymi się do konkursów historycznych, prowadzą ciekawe zajęcia pozalekcyjne.

Utrwalanie wiadomości, zadanie domowe

Wincenty Okoń mocno podkreśla, że bez zapewnienia trwałości wiedzy "cały proces nauczania nie spełnia swej roli"⁵. Jak rozwiązują ten problem badani nauczyciele?

We wszystkich przypadkach lekcji - których koncepcję przedstawiono w pracy pisemnej - poświęconych wprowadzaniu nowego materiału uwzględniono rekapitulację pierwotną, ale głównie o charakterze odtwórczym, nawiązywano również do znanych wiadomości. Stosowano także ćwiczenia w trakcie przerabiania nowego materiału. Wzory ćwiczeń świadczyły o znajomości "Zeszytu ćwiczeń do kl. VI" autorstwa J. Rulki i K. Siadak⁶, którego fragmenty prezentowano w "Wiadomościach Historycznych"⁷. Wzory te służyły niejednokrotnie jako źródło pomysłów dla własnych rozwiązań w odniesieniu do innych klas i na innym materiale historycznym. Ćwiczenia te mogły spełnić funkcję korekcyjną i utrwalającą.

Zaprezentowano 9 konspektów lekcji powtórzeniowych. Zasługują one na uwagę, gdyż zawarte w nich propozycje zostały interesująco opracowane. Zastosowano ujęcia przekrojowe, pozwalające na przeprowadzenie porównań i synchronizacji. W miarę samodzielnie zaplanowano pracę uczniów, w oparciu o ich wiadomości dokonywano zestawień, porównań i konstatacji. Widoczne było także sięganie do wiadomości podręcznikowych. Lekcje powtórzeniowe prezentowali autorzy

prac, które uzyskały wysokie oceny, stąd wszelkie uogólnienia mogą być zbyt pochopne.

W utrwalaniu wiadomości szczególną rolę do spełnienia mają zadania domowe. Przytłaczająca większość, bo aż 85 % ogółu zadawanych prac domowych, służyła utrwaleniu wiedzy zdobytej na lekcjach, tylko niewielka ich część /10 %/ - przygotowaniu materiału do nowej lekcji, a zaledwie 5 % - poszerzeniu zdobytych na lekcji wiadomości.

Tabela 5

Rodzaje prac domowych

Główny cel prac domowych	Ilość	%
Utrwalenie zdobytej wiedzy	134	85 %
Przygotowanie do nowej lekcji	15	10 %
Poszerzenie i uzupełnienie wiadomości	8	5 %
Razem	157	100

Gros zadawanych prac miało charakter odtwórczy. W zapisie większości konspektów brak informacji, czy praca domowa została właściwie objaśniona i w jaki sposób zostanie wykorzystana w następnych lekcjach, stąd trudno ocenić jej celowość. Wśród poleceń dominowały: odpowiedź ustna lub pisemna na określone pytanie oraz wypisanie pewnych informacji, uzupełnienie tabel, mapek itp. Niektóre propozycje były interesujące, np. ciekawie skonstruowane tabele, krzyżówki, logogryfy.

Formułowanie pytań

Stawianie pytań, ich precyzowanie nie należy - jak się okazuje - do łatwych. A przecież pytania stosuje nauczyciel na lekcji dość często, zarówno przy wprowadzaniu nowego materiału - dla aktywizacji zespołu uczniowskiego, dla wywo-

łania twórczego niepokoju - jak i przy powtarzaniu, utrwalaniu. Część pytań winien nauczyciel przemyśleć, przygotować sobie, część zaś sformułuje w czasie lekcji w trakcie realizacji procesu dydaktycznego. Tymczasem właśnie ta część pytań, którą autorzy prac przygotowali planując odpowiedni tok lekcji, wskazuje na duże kłopoty w tym zakresie. Albo są to pytania zbyt szczegółowe wymagające tylko jednoznacznych odpowiedzi, albo zbyt ogólne. Najczęściej stosowano pytania prowadzące do prostej reprodukcji zdobytej wiedzy oraz sprawdzające orientację w czasie i przestrzeni. Dostępną grupę stanowiły pytania o przyczyny i skutki zjawisk lub procesów historycznych. Najmniejszą - żądającą dokonania analizy /wydarzenia, zjawiska, dokumentu/ oraz rozwijającą wyobrażenia i pojęcia historyczne.

BAZA DYDAKTYCZNA I JEJ WYKORZYSTANIE W PROCESIE DYDAKTYCZNYM

Jest rzeczą oczywistą, że materialny warsztat dydaktyczny ułatwia nauczycielowi prawidłową realizację postawionych przed nim zadań. Posiadanie właściwie wyposażonej sali stwarza bowiem odpowiedni klimat do pracy i umożliwia wykorzystanie zgromadzonych środków dydaktycznych.

Uwagi dotyczące materialnego warsztatu pracy oparto na wywiadach z badanymi nauczycielami oraz spostrzeżeniach będących wynikiem hospitacji. Okazało się, że uczy^{ci} posiadają w szkołach wyodrębnione dla potrzeb historii klaso-pracownie /10/, pracownie /3/, albo też dzielą je z nauczycielami innych przedmiotów /4/. Tylko jedna osoba wiąże swą bazę dydaktyczną z klasą, której jest wychowawcą.

Wyposażenie pracowni oceniane jest jako zadowalające. Niedostatki dotyczą jedynie niektórych tytułów map /brak wznowień/ oraz technicznych środków dydaktycznych, często niesprawnych i - co za tym idzie - nie wykorzystywanych do prezentacji zgromadzonych materiałów.

Na pytanie o domowe biblioteki i charakter księgozbioru ankietowani prezentowali jego zasobność, zależącą głównie od czasu gromadzenia oraz od własnych zainteresowań posiadacza. Stwierdzali również, iż także w szkolnych bibliotekach posiadają wydzielony księgozbiór o tematyce historycznej, a kilku z nich /8/ przejęło go do gabinetów przedmiotowych dla udostępnienia uczniom w charakterze lektury.

Biblioteka podręczna /najczęściej: słowniki, informatory, podręczniki itp./ zajmuje miejsce w specjalnych szafach, w które wyposażone są klasy i pracownie. Nauczyciele przechowują w nich także własne książki przydatne w pracy dydaktycznej. Badani korzystają też z czasopism metodycznych, jak również takich, które w atrakcyjny sposób poszerzają interesujące młodzież tematy.

Kilku badanych /3/ posiada funkcjonalnie i estetycznie urządzone pracownie przedmiotowe bądź to dzięki zapobiegliwości własnej, bądź dzięki właściwemu stosunkowi dyrekcji szkoły do potrzeb przedmiotu. Funkcjonalne pomieszczenie na pomoce i sprzęt techniczny - zabezpiecza je i czyni pracę nauczyciela łatwiejszą. Pozostali posiadają skromniejszą bazę materialną.

Zaobserwowano także i przypadki, w których mimo skromnego wystroju sali lekcyjnej i braków w zakresie wyposażenia w sprzęt - zbiory gromadzone w niej i na tzw. zapleczu umożliwiały przeprowadzenie lekcji niemal na każdy temat. Zgromadzone materiały stanowią tu często wynik wieloletnich starań nauczycieli, którzy właściwie rozumieją rolę i funkcję swojego przedmiotu. Ich zbieranie i selekcja niosą również ze sobą walory wychowawcze - zwłaszcza gdy zaangażowani są tutaj uczniowie. Wielu z badanych podejmowało też podobne prace ze swoimi wychowankami. W efekcie - zgromadzono teczki tematyczne, makiety i różne rekwizyty historyczne, wykonane przez uczniów oraz przy pomocy ich rodziców. Przy ogólnym narzekaniu na brak środków dydaktycznych są to przykłady godne upowszechnienia i naśladowania.

Stosowanie środków dydaktycznych
w procesie nauczania historii

Dane zamieszczone w tabeli 6 pochodzą z konspektów lekcji opracowanych przez nauczycieli podczas egzaminu kwalifikacyjnego. Ze względu na częstotliwość stosowania środków dydaktycznych uzyskano następującą kolejność: podręcznik i mapa, tekst źródłowy, ilustracje /w tym także przeźrocza/, film, literatura popularnonaukowa, literatura piękna.

Tabela 6

Stosowanie środków dydaktycznych

	Środki planowane		Środki zastosowane w opracowanym konspekcie		
		%		%	
Podręcznik	170	94	170	94	Uwaga: W poszczególnych konspektach zaplanowano użycie średnio 4 środków dydaktycznych.
Mapa	135	75	152	84	
Tekst źródłowy	129	72	119	66	
Ilustracja	114	63	78	43	
Film	111	61	109	60	
Literatura popularnonaukowa	22	12	18	10	
Literatura piękna	18	10	7	4	

Tabela 7

Funkcja środków dydaktycznych

Główne zadanie	Ilość	%
Ilustrowanie tematyki lekcyjnej	115	64
Utrwalenie wiadomości	45	25
Stworzenie sytuacji problemowej	20	11
Razem	180	100

Jak wynika z tabeli 7 stosowane środki dydaktyczne służyły głównie ilustrowaniu tematyki lekcyjnej dla lepszego zrozumienia lekcji i przybliżenia wydarzeń historycznych /64 %/ oraz utrwalaniu wiadomości /25 %/. Wykorzystywano je także w celu stworzenia sytuacji problemowej /11 %/.

Najczęściej stosowane były podręcznik i mapa. Odnotowano ciekawe propozycje wykorzystania map ściennych, konturowych, atlasów map z aplikacjami - zarówno w ćwiczeniach lekcyjnych, jak i w zadaniach domowych. Podręcznik wykorzystywano przeważnie w celu znalezienia omawianych zagadnień lub jako źródło wiadomości w trakcie przygotowywania odpowiedzi na pytania; w kilku przypadkach organizowano pracę w oparciu o podręcznik ze słownikiem czy encyklopedię.

Posługiwano się schematami i danymi statystycznymi zawartymi w podręczniku, literaturze uzupełniającej, w tablicach i przezroczach. Podręcznik wykorzystywany był w pełni nie tylko w części informacyjnej.

Do tekstu źródłowego sięgano chętnie i często, na ogół jednak spełniał on funkcję ilustracyjną, rzadziej będąc przedmiotem analizy całego zespołu uczniowskiego, grupy, czy poszczególnych uczniów. Trzeba jednak pamiętać, że pojedyncze egzemplarze tekstu źródłowego utrudniają stosowanie urozmaiconych form pracy z tekstem, a jedno- lub dwuzdaniowe fragmenty w podręczniku w mniejszym stopniu mogą spełnić funkcję źródła wiadomości historycznych. Przeważała więc forma prezentowania fragmentu dokumentu przez nauczyciela. Kilku autorów analizowanych prac w interesujący sposób przedstawiło swoje umiejętności w tym zakresie prezentując różne źródła oraz odmienne stanowiska kronikarzy i historyków wobec tego samego wydarzenia, czy porównując dokumenty prawno-polityczne z danego okresu historycznego.

Ze środków obrazowych stosowano reprodukcje obrazów historycznych oraz portrety wybitnych ludzi, posługując się różną techniką ich prezentacji /episkop, rzutnik/. Wielu nauczycieli planowało też w konspektach wykorzystywanie filmu oświatowego.

W efekcie - wskaźnik zastosowania filmu na lekcjach uzyskany w prezentowanych badaniach odbiega znacznie od wyników dotychczasowych⁹. Istnieją jednak podstawy do przypuszczeń, że wybór filmu do opracowywanej lekcji przez znaczną ilość piszących wynikał bardziej z przygotowania teoretycznego niż własnych doświadczeń. Były to bowiem w wielu przypadkach propozycje przedstawiające rozwiązania wzorcowe, być może realizowane w dalszej pracy nauczycielskiej.

Chociaż propozycje i uwagi zawarte w kilku pracach wskazywały na duże doświadczenie w tym zakresie, przeważało jednak szablonowe wykorzystanie filmów dla przekazu określonych treści merytorycznych, bądź w celu uzupełnienia, uogólnienia czy powtórzenia. W odniesieniu do filmu fabularnego, tylko w jednym przypadku uczniowie zostali przygotowani do obejrzenia obrazu, otrzymali wskazówki, czyli - można powiedzieć, że odbiór został ukierunkowany.

Literaturę historyczną wykorzystywano do przygotowania nowego materiału /fragmenty prac lub artykułów wskazane uczniom/ lub opracowania referatu. Innych form pracy z lekturą historyczną nie przedstawiono.

Autorzy konspektów nawiązują też do powieści historycznych, chociaż brak danych jak z nich korzystają i czy nie zapominają o konieczności komentarza historycznego. Rzadko korzysta się ze środków fonicznych, na ogół jedynie z pieśni patriotycznych i rewolucyjnych dla wytworzenia określonego nastroju.

Nie planowano spożytkowania audycji radiowych, a tylko w dwóch przypadkach zamierzano wykorzystać lekcję telewizyjną. W wielu konspektach sposób zapisu zaplanowanych środków dydaktycznych był nieprawidłowy. Nauczyciele wymieniali bowiem techniczne środki dydaktyczne bez wskazania, jakie materiały przy ich pomocy będą wykorzystane.

A jak przedstawia się problem stosowania środków dydaktycznych w hospitowanych lekcjach?

Obejrzenie jednej, czy w kilku wypadkach dwóch lekcji tego samego nauczyciela nie dało możliwości zaobserwowania stosowania wszystkich środków wymienionych przez badanych w ankiecie, ani w pełni ocenić ich umiejętności pod tym względem. Niemniej jednak obserwując pracę dzieci, ich wypowiedzi na lekcjach i posiadane umiejętności, można - w sposób pośredni - ocenić rezultaty pracy uczących. Wybór wskazuje bowiem na wypracowanie przez niektórych badanych ciekawych i skutecznych rozwiązań metodycznych.

Na hospitowanych lekcjach nauczyciele historii stosowali różne środki dydaktyczne¹⁰. Najczęściej - niemal na każdej lekcji - wykorzystywana była mapa, w większości służąca do ilustracji umiejscowienia omawianych wydarzeń, chociaż w kilku lekcjach zademonstrowano bardzo interesujące formy pracy z mapą.

Na szczególną uwagę pod tym względem zasługują trzy hospitowane lekcje. Na jednej z nich w kl. VII: "Skutki siedemnastowiecznych wojen dla Polski" mapa była nie tylko głównym źródłem wiadomości, ale stanowiła także podstawę do wyciągania wniosków, wyrażania sądów, a nawet przewidywania konsekwencji wydarzeń; na innej - w kl. V: "Starożytna Grecja i jej mieszkańcy" - zademonstrowano zastosowanie mapy politycznej i fizycznej, korelowano historię z geografią, kształtowano umiejętność czytania mapy oraz wydobywania zawartych w niej informacji. Szczególnie jednak interesującą pracę z mapą zastosowała nauczycielka na lekcji w kl. V: "Na bursztynowym szlaku". Wykorzystała bowiem równocześnie różne rodzaje map: konturowe, z podręcznika, atlas historyczny i mapy ściennie. Umiejętności zaprezentowane przez uczniów na tej lekcji wskazywały, że nauczycielka pracuje z mapą systematycznie, a zastosowane formy pracy były atrakcyjne dla uczniów i efektywne.

Podręcznik wykorzystywany był niemal na każdej lekcji, nie odnotowano jednak oryginalnych sposobów jego stosowania. Na drugim miejscu, jeżeli chodzi o stosowanie środków dydak-

tycznych w oglądanych lekcjach, należy wymienić ilustracje. Wykorzystywano też różne i w różny sposób.

Na podkreślenie zasługuje ich zastosowanie na dwóch lekcjach. Na lekcji w kl. V pokazywano ilustracje przy pomocy episkopu. Umiejętnie kierowano oglądem, zwracano uwagę na charakterystyczne detale, przechodząc od rysunku ogólnego do szczegółowych elementów. Dokonywano porównań, wskazywano, co z obejrzanych ilustracji należy szczególnie zapamiętać.

Drugi przykład stanowi lekcja w kl. VII: "Powstanie listopadowe", w czasie której wykorzystano przeźrocza. Były one trafnie wybrane z dużego zestawu, a wykorzystano je dla ilustracji ciekawego, emocjonalnego, opowiadania. Zaciemniona sala, piękny tekst opowiadania, tworzenie fabuły, umiejętne operowanie głosem - to olbrzymie walory tej lekcji, która na pewno pozostawiła trwałą ślad w pamięci uczniów. Sprawna organizacja lekcji oraz bogaty zestaw przeźroczy zgromadzony w pracowni wskazują, że nauczycielka wypracowała interesujące formy pracy i posiada duże umiejętności w tym zakresie.

Innym zaobserwowanym sposobem zastosowania ilustracji było wykorzystanie ich do odpowiedniego - zgodnego z tematem lekcji - wystroju sali dla stworzenia właściwej atmosfery. Widocznym było, że badani nauczyciele doceniają rolę środków obrazowych. W zbiorach pracowni zajmują one poważne miejsce. Zbierane często przez wiele lat pozwalają na realizację tak ważnej w tym przedmiocie zasady pogłębłości.

Tekst źródłowy stosowany był najczęściej na lekcji dla stworzenia "atmosfery historycznej", jako ilustracja i uzupełnienie przekazu słownego. Na podstawie obejrzanych lekcji trudno jednak potwierdzić - wyrażaną w ankiecie i rozmowach - ważną rolę, jaką mu przypisywano. Słowniki i encyklopedie wykorzystywano w czasie lekcji w pracy zespołów uczniowskich lub indywidualnie, a także odsyłało do nich w zadaniu domowym.

Obserwowano różne sposoby zastosowania literatury historycznej: czytanie fragmentu książki dla zainteresowania całością, jak również przypominanie innych - znanych przez uczniów - pozycji. Jedna z hospitowanych lekcji oparta była w całości na lekturze.

Wykorzystano źródła lokalne - relacje uczestników tajnego nauczania. Nie skorzystano natomiast z filmu i programu telewizyjnego, zaś na jednej tylko lekcji wysłuchano fragmentu audycji radiowej nagranej na taśmę magnetofonową. Uczący posługiwali się środkami technicznymi swobodnie, a organizacja lekcji i pomoc uczniów wskazywały, że nie były one wykorzystywane tylko od święta.

Reasumując można stwierdzić, że badani nauczyciele wykazali dużą troskę o upogładowienie lekcji, o jak najbardziej atrakcyjną formę przekazu wiedzy historycznej. Nie tylko w wypowiedziach ale i praktyce potwierdzili zrozumienie roli, spełnianej przez środki dydaktyczne w procesie nauczania.

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować uogólniającą tezę, że nauczyciele historii szkół podstawowych wiele uwagi poświęcają metodycznej stronie procesu dydaktycznego. Odnotowano sporo przykładów świadczących o bogatym doświadczeniu i umiejętnościach dydaktycznych, chociaż równocześnie - szczególnie w pracach pisemnych - prezentowano dużo schematycznych, mało oryginalnych rozwiązań.

Oczywiście nie chodzi o to, by nauczyciel odkrył nowe nie znane dotąd metody, lecz by w sposób twórczy zastosował w swoim przedmiocie zasady współczesnej pedagogiki oraz wskazania metodyczne danego przedmiotu¹¹. Bowiem w zakresie wiedzy historycznej nauczyciel pozostaje niejako konsumentem tego, co odkryli i opracowali uczeni, natomiast w dziedzinie metodyki historii nie powinien zadowolić się osiągnięciami innych¹², a zająć postawę nowatorską i twórczą.

PRZYPISY

¹ W badaniach prowadzonych pod kierunkiem dra Stanisława Rzęsikowskiego uwzględniono nauczycieli j. polskiego, historii i geografii. Sprawozdanie z badań zostało opublikowane w wydawnictwie ODN /Z badań nad warsztatem nauczycieli szkół podstawowych, pod red. B. Niemiec i S. Rzęsikowskiego, Kraków 1985/.

² Analizowane prace 186 nauczycieli były lepsze w części dydaktycznej niż historycznej. Na wyższy poziom umiejętności dydaktycznych wpłynęła niewątpliwie długoletnia praktyka nauczycielska tej grupy badanych, którzy przystępowali do egzaminu pisemnego już po egzaminach praktycznych, wysoko ocenionych przez wizytatorów przedmiotowych. Kilku ze zdających było też instruktorami dawnych powiatowych ośrodków metodycznych oraz autorami doświadczeń metodycznych drukowanych w "Wiadomościach Historycznych". Poziom grupy badanej był bardzo zróżnicowany, o czym świadczą poniższe wyniki egzaminu pisemnego:

	ogółem	bardzo dobry		dobry		dostateczny		niedostateczny	
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
1976/77	45	13	29	17	38	11	24	4	9
1977/78	99	18	18,2	30	30,3	39	39,4	12	12,1
1978/79	42	10	23,8	12	28,5	15	35,8	5	11,9
Razem	186	41	22	59	32	65	34	21	11

³ Staż pracy badanych przedstawiał się następująco: do 10 lat - 3 osoby, od 10 do 15 lat - 1 nauczyciel, 15 do 20 lat - 9 osób, powyżej 20 lat - 5 nauczycieli. 16 badanych posiadało wykształcenie wyższe magisterskie, 1 osoba ukończyła SN, także 1 - studia wyższe zawodowe. Uczyli - zgodnie z wykształceniem - historii, 8 z nich ponadto - wiedzy o społeczeństwie.

⁴ W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1976.

⁵ W. Okoń, Proces nauczania, Warszawa 1966, s. 162.

⁶ J. Rulka, K. Siadak, Zeszyt do ćwiczeń z historii dla klasy VI, Warszawa 1976.

⁷ "Wiadomości Historyczne" 1974, nr 2, s. 76.

⁸ Uwagi o warsztacie materialnym dotyczą 18 nauczycieli, u których prowadzono badania w szkole.

⁹ Patrz: A. Suchoński, Środki dydaktyczne do nauczania -uczenia się historii w opinii nauczycieli oraz uczniów szkół podstawowych, "Wiadomości Historyczne" 1979, nr 3.

¹⁰ W wyniku badań grupy nauczycieli wyróżniających się stwierdzono następującą częstotliwość stosowania środków dydaktycznych: I - podręcznik i mapa, II - ilustracje /portrety, reprodukcje, przezrocza/ prezentowane przy pomocy episkopu i rzutnika, III - tekst źródłowy, IV - słowniki i encyklopedie, V - Literatura popularnonaukowa i piękna.

¹¹ S. Rzęsikowski, O unowocześnieniu nauczania przedmiotów humanistycznych, /w:/ Z nowatorskich prób nauczania przedmiotów humanistycznych. /Wybór odczytów pedagogicznych/, Praca zbiorowa pod red. S. Rzęsikowskiego, Kraków 1980, s. 24.

¹² T. Słowikowski, Metodyka nauczania historii, Warszawa 1967 s. 170.