



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT Z BADANIA

„Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach”

2011



Redakcja merytoryczna:
Dr hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika

Recenzenci:
dr Marta Karkowska
dr Grażyna Okła

Autorzy:

Zespół IBE
Dr hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika
Jakub Lorenc
Krzysztof Mrozowski
Aleksandra Oniszczyk
Jacek Staniszewski
Klaudia Starczynowska

Zespół SMG KRC (firma badawcza):
Zofia Lisiecka
Małgorzata Lipska
Olga Mazurowska
Grażyna Kulik
Monika Wleciał

Redakcja językowa:
Pracownia Historii IBE

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: *Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, marzec 2013*

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

Egzemplarz bezpłatny

Streszczenie

Raport prezentuje wyniki badania jakościowego przeprowadzonego w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”. Przedmiotem badania była edukacja historyczna w szkołach gimnazjalnych, celem zaś określenie węzłowych problemów, związanych z wdrażaniem podstawy programowej z historii, identyfikacja mocnych i słabych stron procesu realizacji podstawy programowej po dwóch latach od jej wprowadzenia. Badanie ma charakter jakościowy, stąd nie można uogólniać wyników na całą populację, a wyniki w nim uzyskane dają wstępną diagnozę, pozwalającą na zidentyfikowanie problemów, których skala i częstotliwość występowania może być weryfikowana w dalszych badaniach.

W ramach badania przeprowadzono: obserwacje lekcji historii, wywiady indywidualne (IDI) z nauczycielami historii, zogniskowane wywiady grupowe (FGI) z uczniami oraz test historyczny. Szkoły do próby badawczej dobrano w sposób celowy, kierując się wielkością miejscowości i wskaźnikiem Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD). Z każdego z pięciu wybranych województw (mazowieckie, wielkopolskie, małopolskie, śląskie i warmińsko-mazurskie) do badania wybrano cztery szkoły, w tym jedną z dużego miasta i jedną wiejską. Wnioski z badania ogniskują się wokół pięciu zagadnień:

1. Znajomość podstawy programowej z historii

Wszyscy przebadani nauczyciele deklarowali znajomość podstawy programowej z historii, jednak większość z nich przygotowywała i przeprowadzała lekcje posługując się tylko podręcznikiem i materiałami zaproponowanymi przez wydawnictwa, co w istocie oznacza brak samodzielnej refleksji nad zapisami podstawy programowej. Zmiany, na które nauczyciele zwracali szczególną uwagę, to przede wszystkim inny rozkład materiału. Dostrzeżono również wprowadzenie do podstawy wymagań ogólnych, określających docelowe (dla danego etapu edukacyjnego) kompetencje uczniów z zakresu chronologii, analizy i narracji historycznej, nie przywiązując wszakże do tego faktu zbyt wielkiej wagi.

2. Kształcenie umiejętności historycznych

Niedoceniając roli wymagań ogólnych podstawy widoczne było w sposobie, w jaki badani nauczyciele rozwijali umiejętności historyczne uczniów. Na ogół koncentrowano się na kształceniu umiejętności z zakresu analizy i interpretacji źródeł, pomijając – niekiedy celowo – inne. Najmniejszą wagę przywiązywano do kształcenia umiejętności związanych z tworzeniem narracji historycznej. Taki stan rzeczy wynikał po części z przekonania nauczycieli, że podczas egzaminu gimnazjalnego z historii, umiejętności z zakresu tworzenia narracji nie będą sprawdzane. W chwili przeprowadzania badania nauczyciele znali już podstawowe założenia egzaminu gimnazjalnego w 2012 r., wiedzieli zatem, że arkusz egzaminacyjny z historii oraz wiedzy o społeczeństwie będzie składał się jedynie z zadań zamkniętych. Przypuszczając, że egzamin poprzez swą formę ukierunkowany został na sprawdzenie znajomości faktografii oraz umiejętności analitycznych uczniów, część nauczycieli świadomie zdecydowała się na rozwijanie przede wszystkim tych właśnie obszarów kompetencji.

Badanie pokazało, że nauczyciele traktują rozłącznie poszczególne wymagania ogólne oraz wymagania ogólne i szczegółowe. W swojej pracy koncentrują się na realizacji wymagań szczegółowych, powiązanych z konkretnymi treściami. Daje to poczucie „przerabiania materiału”, z czego nauczyciele byli na ogół rozliczani w przeszłości. Kształcenie umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych przenoszone bywa na zajęcia pozalekcyjne (a więc z niektórymi tylko uczniami), co świadczy o niezrozumieniu nadrzędności wymagań ogólnych oraz niedostrzeganiu wzajemnej zależności pomiędzy wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi. Właściwa realizacja podstawy programowej powinna polegać na rozwijaniu umiejętności historycznych uczniów zapisanych w wymaganiach ogólnych poprzez realizację wymagań szczegółowych. Niedoceniając roli wymagań ogólnych znajduje bezpośrednie przełożenie na metody pracy stosowane na lekcjach. Wśród badanych nauczycieli najwyższej cenie były metody podawcze, które – w ich opinii – najefektywniej pozwalają „realizować materiał”.

3. Wewnętrzne czynniki sprzyjające i utrudniające realizację nowej podstawy programowej z historii

Nauczyciele na różny sposób próbowali tłumaczyć niedostateczne zwracanie uwagi na wymagania ogólne. Najczęściej wskazywano na trudności związane z kształtowaniem umiejętności historycznych w klasach o dużej liczbie uczniów, reprezentujących na dodatek bardzo zróżnicowany poziom wiedzy, co często jest odbiciem różnic społecznych. Badanie nie pozwoliło zweryfikować tych opinii. Niewątpliwie jednak deklaracje nauczycieli ujawniły szereg niedostatków szkolnej edukacji historycznej, wśród których najważniejsze miejsce zajmuje przeświadczenie, że głównym celem nauczania historii jest dostarczenie uczniom konkretnych wiadomości.

W wypowiedziach pojawiał się również inny wątek – uważano, że doprecyzowanie wewnętrznego systemu oceniania (WSO), wzbogacenie go o zapisy nakazujące realizację wymagań ogólnych, wzmocniłoby wagę kształcenia umiejętności historycznych. Podobne opinie świadczą po części o niezrozumieniu specyfiki i celów WSO (określanie zasad oceniania, nie zaś wymagań edukacyjnych). Niepokojem może napawać ujawnione przy okazji przeświadczenie o zasadności obwarowania drobiazgowymi przepisami procesu nauczania.

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

Badanie pokazało, że nauczyciele najczęściej kontrolują i oceniają poziom znajomości faktografii, deklarując wszakże, że podstawą oceny są również umiejętności historyczne uczniów. Sprzeczność ta wynika, po części przynajmniej, z niedostatecznej refleksji nad sposobami weryfikacji założonych efektów nauczania, co skutkuje niewłaściwym doбором metod sprawdzenia i kryteriów oceny konkretnych umiejętności. I tak np. zadania otwarte wykorzystywane są do pomiaru stopnia opanowania faktografii przez uczniów, zamiast służyć jako dobre narzędzie oceny umiejętności budowania przez nich elementów narracji historycznej. Podobnie zadania, mające w założeniu sprawdzać umiejętności w zakresie chronologii historycznej, w istocie weryfikują znajomość dat.

Istotnym problemem wydaje się fakt niedostatecznego analizowania wyników sprawdzianów. Uczniowie nie otrzymują jednoznacznej informacji zwrotnej na temat poziomu ich umiejętności i stopnia opanowania faktografii, nie potrafią więc określić, jakie są ich rzeczywiste osiągnięcia i nad czym powinni jeszcze pracować.

5. Egzamin gimnazjalny i proces przygotowania do egzaminu

Badanie potwierdziło silny wpływ egzaminu gimnazjalnego na proces kształcenia – a zwłaszcza dobór treści i metod pracy przez nauczycieli. Wyrażano niezadowolenie z powodu zbyt późnego, zdaniem niektórych, opublikowania przez CKE Informatora z przykładami zadań egzaminacyjnych. Czekając na precyzyjny komunikat, w jaki sposób będą sprawdzane osiągnięcia uczniów z historii, wielu nauczycieli bardzo długo nie modyfikowało swoich metod pracy, nie kształciło wymaganych przez podstawę programową umiejętności, ograniczając jedynie zakres chronologiczny realizowanego materiału (do roku 1918). Niektórym nauczycielom znajomość założeń i formy egzaminu gimnazjalnego z historii pomagała dobrać adekwatne metody nauczania, choć jednocześnie skłaniała część z nich do zawężenia zakresu swoich działań, skoncentrowania się na kształceniu umiejętności, przydatnych, ich zdaniem, na egzaminie.

6. Podsumowanie

Przedstawione wnioski prowadzą do sformułowania szeregu rekomendacji, wśród których szczególnie istotne wydaje się zapewnienie wsparcia nauczycielom w postaci wartościowych szkoleń i materiałów dydaktycznych najwyższej jakości. Na poziomie instytucjonalnym warto rozważyć silniejsze ukierunkowanie egzaminu na sprawdzanie umiejętności historycznych, a także korektę procedury dopuszczania podręczników do użytku szkolnego, tak, aby te dwa kluczowe dla edukacji historycznej elementy mogły wspomagać proces kształcenia i rozwijania myślenia historycznego.

Jednocześnie warto wzmocnić działania o charakterze informacyjnym, zmierzające do usprawnienia komunikacji między nauczycielami, OKE i CKE, aby w przyszłości uniknąć niepewności towarzyszącej nauczycielom podczas pierwszego egzaminu w nowej formie. Zmiany te powinny z jednej strony poprawić komfort pracy nauczycieli, z drugiej – ułatwić realizację zapisów nowej podstawy programowej z historii.

Spis treści

Streszczenie	3
Spis treści	6
1. Edukacja historyczna w Polsce.....	8
2. Cele badania	10
2.1 Cel główny.....	10
2.2 Cele szczegółowe	10
3. Założenia metodologiczne	12
3.1 Dobór próby badawczej	12
3.2 Metodologia badania.....	13
4. Narzędzia badawcze.....	15
5. Ograniczenia wnioskowania i ryzyka utrudniające wyciąganie wniosków	16
6. Wyniki badania	17
6.1 Znajomość podstawy programowej, wymagań ogólnych oraz świadomość ich roli w procesie dydaktycznym.....	17
6.1.1 Znaczenie i źródła informacji o podstawie programowej dla nauczycieli	17
6.1.2 Zakres znajomości i zrozumienia podstawy programowej z historii przez nauczycieli	18
6.2 Sposób realizacji podstawy programowej. Stosowane metody i narzędzia dydaktyczne w celu wypełnienia wymagań ogólnych podstawy programowej oraz kształcenia umiejętności złożonych .	20
6.2.1 Percepcja czasu przeznaczanego na realizację podstawy programowej	20
6.2.2 Obserwacja i analiza sposobu kształtowania umiejętności historycznych	21
6.2.2.1 Kształtowanie umiejętności z zakresu chronologii historycznej	22
6.2.2.2 Kształtowanie umiejętności z zakresu analizy i interpretacji historycznej	23
6.2.2.3 Kształtowanie umiejętności z zakresu tworzenia narracji historycznej	24
6.2.2.4 Kształtowanie umiejętności historycznych – wnioski	26
6.2.3 Obserwacja i analiza metod nauczania	28
6.2.4 Analiza stopnia wykorzystania narzędzi dydaktycznych	29
6.2.4.1 Podręcznik.....	30
6.2.4.2 Teksty źródłowe.....	31
6.2.4.3 Mapy	33
6.2.4.4 Materiały ikonograficzne.....	34

6.2.4.5 Materiały statystyczne	36
6.3 Szkolne i pozaszkolne czynniki sprzyjające i utrudniające realizację nowej podstawy programowej z historii.	37
6.4 Ocena poziomu osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności złożonych i kompetencji opisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej	39
6.5 Analiza oceniania stosowanego przez nauczycieli pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych.....	41
6.5.1 Sprawdzenie wiadomości i umiejętności uczniów	41
6.5.1.1 Odpowiedzi ustne podczas lekcji.....	42
6.5.1.2 Prace pisemne.....	42
6.5.1.3 Praca domowa.....	43
6.6 Egzamin gimnazjalny z historii	45
6.6.1 Przygotowanie uczniów do egzaminu.....	45
7. Główne wnioski	47
8. Rekomendacje	54

1. Edukacja historyczna w Polsce

Obowiązująca od 1999 roku podstawa programowa¹ gwarantowała nauczanie historii na trzech etapach. W szkole podstawowej uczniowie zapoznawali się z najważniejszymi wydarzeniami z dziejów Polski oraz wybranymi z historii powszechnej, zdobywali elementarne umiejętności niezbędne do badania przeszłości. Program gimnazjalny obejmował szerszy zakres – pełny kurs historii Polski i historii powszechnej. Był on następnie pogłębiany w szkole ponadgimnazjalnej. W praktyce więc powtarzano te same treści w trakcie trzech etapów kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Jednocześnie w trzyletnim programie gimnazjum zawarto cały materiał, który wcześniej nauczyciel realizował w ciągu czterech lat. W rezultacie, z powodu braku czasu, historię najnowszą, w tym historię Polski w latach 1945 – 1989 traktowano zazwyczaj pobieżnie. Uczniowie mieli bardzo małe szanse, by poznać wydarzenia decydujące o współczesnym świecie, w tym także życiu politycznym w dzisiejszej Polsce. Dodatkowo, wprowadzone egzaminy gimnazjalne w części humanistycznej, dotyczyły przede wszystkim języka polskiego, co przyczyniło się do pogłębianej marginalizacji nauki historii w szkołach gimnazjalnych.

Powyższe obserwacje stały się impulsem do wprowadzenia zmian w nauczaniu historii, które stały się integralną częścią projektu zmiany podstawy programowej kształcenia ogólnego.²

Naukę według nowych podstaw programowych rozpoczęli uczniowie pierwszych klas szkół podstawowych i gimnazjów od 1 września 2009 roku. W kwietniu 2012 roku odbył się pierwszy egzamin gimnazjalny w nowej, wynikającej z wprowadzenia podstawy programowej, formule. Wprowadzono odrębny egzamin z historii i woś.³ Od 1 września 2012 roku nowa podstawa programowa jest wprowadzana w klasach IV-VI szkół podstawowych i w szkołach ponadgimnazjalnych.

Celem nowej podstawy programowej jest poprawienie jakości nauczania historii. Zaproponowano w niej odejście od modelu encyklopedycznego, w którym priorytetem są wiadomości – ich przekazywanie, zapamiętywanie i odtwarzanie. Nacisk położony został na rozwijanie umiejętności historycznych, w tym umiejętności złożonych⁴. Historia ma stać się przedmiotem „żywym”, nastawionym na rozwijanie procesów myślowych i rozwiązywanie problemów, a nie odtwórczym uczeniem się na pamięć. Winna kształtować różne kompetencje, w tym zwłaszcza umiejętność krytycznego myślenia. Zasadnicza zmiana objęła zatem dwa obszary. Po pierwsze treści nauczania w gimnazjum (III etap edukacyjny), przy niezmienionej liczbie godzin, kończą się na 1918 roku. Dzięki temu nauczyciele gimnazjum mają zdecydowanie więcej czasu na realizację podstawy programowej, co daje większą niż dotychczas możliwość indywidualizacji pracy z uczniem, dostosowywania toku i metod wykorzystywanych na lekcji do zróżnicowanych potrzeb zespołu klasowego. Nauczyciel może poświęcić więcej uwagi na wyjaśnianie trudnych zagadnień, doskonalenie istotnych umiejętności historycznych uczniów i utrwalanie kształconych kompetencji. Po drugie nowa podstawa programowa ukierunkowana została na efekty kształcenia, przez co napisana została w języku wymagań – wymaga zatem zmiany sposobu podejścia do treści nauczania.

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 w sprawie podstawy kształcenia ogólnego (Dz. U. 1999, nr 12. Poz. 96), rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. (Dz. U. 2002, nr 51, poz. 458).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (*rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17*).

³ Komunikat CKE z dnia 14.10.2011 informuje dyrektorów i nauczycieli o nowej formule egzaminu oraz dostarcza informacji o formule egzaminu. <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=1066&Itemid=2>; dostęp: 30.10.2012.

⁴ W opisie realizowanego projektu przyjęto, że umiejętności złożone definiowane są jako ciąg rozumowania prowadzący do rozwiązania podstawowego problemu, w trakcie którego uczeń wykorzystuje kilka umiejętności prostych. Umiejętności złożone integrują kompetencje zapisane w wymaganiach ogólnych podstawy programowej.

Tekst dokumentu został podzielony na dwie części. Zasadniczym elementem – osią wokół której zorganizowane powinno zostać nauczanie historii, są cele kształcenia – wymagania ogólne, odwołujące się do najważniejszych kompetencji warsztatu historyka – myślenia w kategoriach chronologii historycznej, analizy i interpretacji i tworzenia narracji.⁵ Wymagania ogólne w powiązaniu z wymaganiami szczegółowymi wprowadzają ucznia w istotę poznania historycznego i tworzą podstawę do uczenia się umiejętności historycznych. W związku z powyższym nauczyciel powinien w pracy dydaktycznej uwzględnić wszystkie umiejętności określone w wymaganiach ogólnych, a także zadbać o to, aby były kształcone systematycznie, podczas całego etapu edukacyjnego. Rozłożenie akcentów w ich kształceniu jest ściśle związane z realizowaną treścią, która z kolei jest doprecyzowana w wymaganiach szczegółowych. Ukoronowaniem gimnazjalnej edukacji historycznej jest powszechny egzamin⁶, co podnosi rangę historii jako przedmiotu szkolnego.

Nauczanie historii najnowszej (po 1918 roku) przeniesiono na IV etap edukacyjny. Od września 2012 roku uczniowie pierwszej klasy wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych uczą się dziejów Polski i świata w zakresie: od zakończenia I wojny światowej po czasy współczesne. Jest to bardzo istotne novum, odpowiadające na wyniki badań opinii publicznej⁷ oraz zgłaszane wielokrotnie, przez różne środowiska, postulaty dowartościowania historii najnowszej w programie szkolnym. W stosowanym dotychczas modelu nauczania (trzykrotne powtarzanie podobnych treści) brakowało na ogół czasu na gruntowne omówienie dziejów dwudziestego stulecia⁸, których znajomość jest niezbędną dla zrozumienia teraźniejszości i służy kształtowaniu tożsamości indywidualnej i zbiorowej.

Dokonane zmiany zrodziły potrzebę zbadania, jak nauczyciele interpretują zapisy podstawy programowej, wdrażanej od 2009 roku, określenia, w jaki sposób prowadzone jest nauczanie historii w gimnazjum. Ponieważ, do roku 2011 nie prowadzono badań na ten temat⁹, zdecydowano się na przeprowadzenie pogłębionego badania jakościowego, które ma charakter eksploracyjny: pozwala na pierwszą diagnozę problemów realizacji podstawy programowej na etapie gimnazjum i umożliwi rozpoznanie problemów, które będzie można pogłębić w kolejnych badaniach i stanowi punkt wyjścia działań, które pomogłyby w lepszej realizacji podstawy programowej z historii w szkołach.¹⁰

⁵ Uczniowie po ukończeniu III etapu edukacyjnego powinni wykazać się umiejętnością sytuowania wydarzeń, zjawisk w czasie; porządkowania ich, ustalenia związków poprzedzania, równoczesności i następstwa; dostrzegania zmiany w życiu społecznym oraz ciągłości w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym. Powinni zdobyć również szereg kompetencji z zakresu analizy i interpretacji: umiejętność wyszukiwania i porównywania informacji w różnych źródłach i formułowania wniosków. Powinni dostrzegać różne warstwy w narracji historycznej; wyjaśniać związki przyczynowo-skutkowe wydarzeń zjawisk i procesów historycznych oraz wyjaśniać znaczenie poznawania przeszłości dla rozumienia świata współczesnego. Na III etapie pogłębiane są również umiejętności w zakresie tworzenia narracji historycznej, po zakończeniu cyklu gimnazjalnego uczeń powinien umieć konstruować krótkie wypowiedzi oraz przedstawiać argumenty uzasadniające własne stanowisko.

⁶ Przeprowadzony po raz pierwszy w kwietniu 2012 r.

⁷ Wskazujących na coraz słabszą znajomość dziejów najnowszych.

⁸ Szczególnie mało miejsca zajmowała historia najnowsza w programach dla szkół zawodowych.

⁹ Prowadzone przez MEN badania monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego koncentrowały się na warunkach realizacji podstawy programowej, organizacji procesu nauczania na poszczególnych etapach edukacyjnych.

¹⁰ Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie realizuje projekt: „Wdrożenie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”. Celem projektu jest poprawa jakości kształcenia poprzez wdrożenie nowej podstawy programowej i związanych z nią zmian w organizacji nauczania. Adresatami działań zaplanowanych w projekcie są dyrektorzy szkół, nauczyciele, pracownicy nadzoru pedagogicznego, rzeczoznawcy podręczników szkolnych i przedstawiciele organów prowadzących. Projekt ten zakłada m.in. przedstawienie dyrektorom rozwiązań organizacyjnych dotyczących wdrażania w szkołach nowej podstawy programowej, zwłaszcza szkolnych planów nauczania i aktywizujących metod nauczania, a nauczycielom zaproponowano modelowe programy nauczania. Więcej na stronie ORE:

http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=374&Itemid=984; dostęp: 30.10.2012

2. Cele badania

2.1 Cel główny

Celem głównym badania było zdiagnozowanie stanu realizacji nowej podstawy programowej z historii na III etapie edukacji szkolnej z uwzględnieniem znajomości podstawy programowej z historii, jej stosowania w praktyce szkolnej oraz identyfikacji szkolnych i pozaszkolnych czynników warunkujących realizację podstawy. Badanie to miało posłużyć lepszemu rozpoznaniu słabych i mocnych stron nauczania historii w gimnazjum. Stanowi także podstawę do przygotowania kolejnych badań jakościowych i ilościowych.

2.2 Cele szczegółowe

- **Zdiagnozowanie znajomości podstawy programowej** przez nauczycieli: znajomości struktury dokumentu, rozpoznawania przez nauczyciela wymagań ogólnych oraz wiedzy na temat roli wymagań w procesie dydaktycznym, a w szczególności:
 - Określenie postawy nauczycieli wobec podstawy programowej oraz przypisywanej jej roli w nauczaniu przedmiotu.
 - Określenie źródła i zakresu wiedzy nauczycieli na temat podstawy programowej.
 - Zdiagnozowanie rozumienia wymagań ogólnych przez nauczycieli.
- **Zdiagnozowanie sposobu realizacji podstawy programowej.** Skonfrontowanie deklaracji nauczycielskich z praktyką szkolną. Obserwacja i analiza stosowanych przez nauczycieli metod nauczania. Analiza wykorzystania narzędzi dydaktycznych pod kątem skuteczności – osiągnięcia wymagań ogólnych podstawy programowej oraz kształcenia umiejętności złożonych. W szczególności cele te rozpisano na:
 - Rozpoznanie w jakim stopniu nowa podstawa programowa zmienia podejście do nauczania historii.
 - Określenie, w jaki sposób nauczyciele kształcą poszczególne umiejętności.
 - Określenie postawy nauczycieli wobec nauczania przedmiotu oraz rozpoznanie ogólnych założeń dydaktycznych, którymi kierują się nauczyciele w nauczaniu historii.
 - Identyfikacja celów stawianych sobie przez nauczycieli oraz celów stawianych przez nauczycieli uczniom.
 - Określenie roli nauczyciela w procesie nauczania przedmiotu.
 - Określenie rodzajów wykorzystywanych przez nauczycieli materiałów oraz sposobu ich wykorzystania w kontekście wymagań ogólnych podstawy programowej.
 - Zdiagnozowanie miejsca, jakie w procesie dydaktycznym zajmuje podręcznik – określenie jego roli, postrzeganej przydatności w realizacji podstawy programowej, sposobu wykorzystania podręcznika, wskazanie elementów podręcznika najczęściej wykorzystywanych i najbardziej przydatnych w realizacji podstawy programowej oraz określenie elementów brakujących dla skutecznej realizacji podstawy programowej.
 - Rozpoznanie metod stosowanych przez nauczycieli podczas lekcji historii w kontekście rozwijania umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych.
 - Identyfikacja zagrożeń w realizacji podstawy programowej.
- **Identyfikacja szkolnych i pozaszkolnych czynników sprzyjających i utrudniających realizację nowej podstawy programowej** z historii zgodnie z jej założeniami. Zbadanie uwarunkowań szkolnych wpływających na stan realizacji podstawy programowej.
 - Określenie warunków społecznych w środowisku klasowym/ szkolnym.

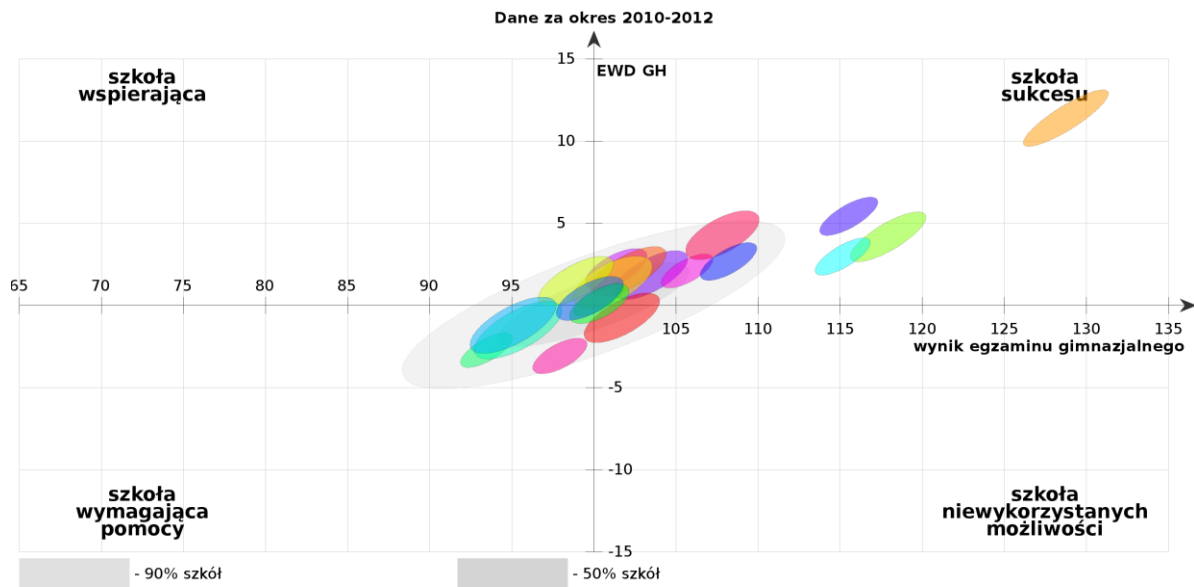
- Obserwacja warunków, w jakich odbywają się lekcje historii: warunków materialnych, zaplecza technicznego szkoły, wyposażenia sal lekcyjnych w materiały i pomoce dydaktyczne.
- **Ocena poziomu osiągnięć uczniów** w zakresie umiejętności złożonych i kompetencji opisanych w celach kształcenia/wymaganiach ogólnych podstawy programowej. Identyfikacja czynników, które mogą wpływać na osiągnięcia uczniów oraz wskazanie, które z wymagań ogólnych podstawy programowej z historii jest najefektywniej wdrażane, a które najslabiej.
- **Analiza systemu oceniania stosowanego przez nauczyciela** pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych.
 - Rozpoznanie sposobu sprawdzania osiągnięć uczniów.
 - Rozpoznanie kryteriów oceny w odniesieniu do poszczególnych kompetencji umiejętności historycznych ucznia.
 - Rozpoznanie sposobów konstruowania sprawdzianów, weryfikujących stan wiedzy i umiejętności oraz wskazanie założeń, leżących u podstaw przygotowywania sprawdzianów.
 - Rozpoznanie sposobu komunikowania uczniom informacji zwrotnych dotyczących postępów w nauce.
- **Analiza wiedzy nauczycieli i uczniów na temat przyszłego egzaminu gimnazjalnego**, w szczególności określenie stopnia znajomości typów zadań egzaminacyjnych i sposobów przygotowywania się do egzaminu

3. Założenia metodologiczne

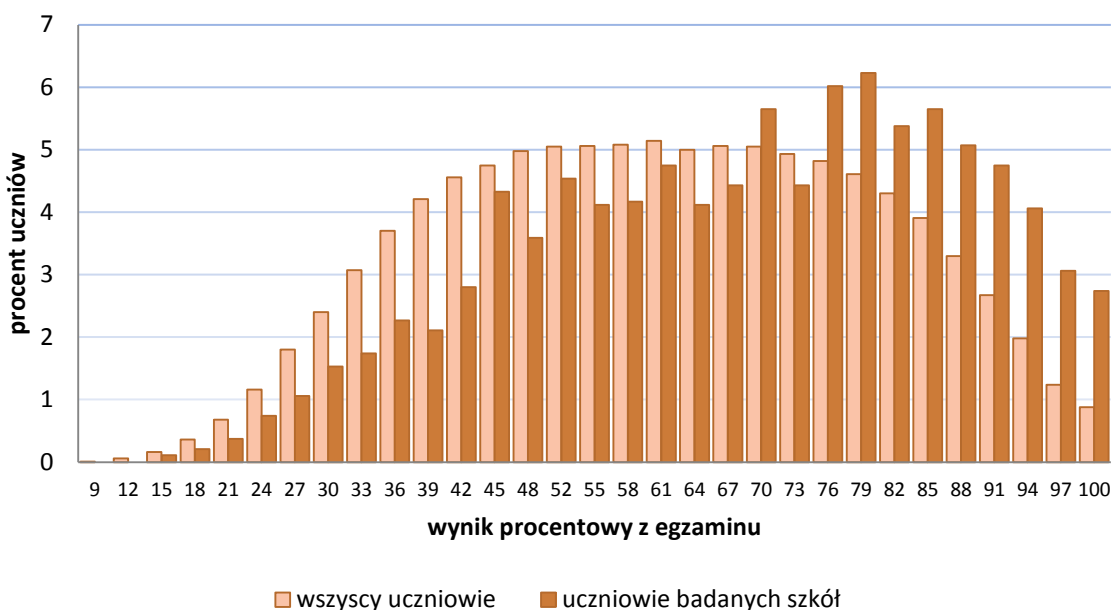
3.1 Dobór próby badawczej

Szkoły do próby badawczej dobrano w sposób celowy. Założono, że będą to szkoły publiczne, posiadające przynajmniej dwa oddziały na badanym poziomie, pochodzące z różnych obszarów, stąd w skład próby weszły szkoły z obszarów miejskich, miejsko-wiejskich i wiejskich – było to szczególnie istotne, zwłaszcza w kontekście projektowanej diagnozy pozaszkolnych czynników wpływających na realizację podstawy programowej. Przy doborze szkół brano również pod uwagę wskaźniki EWD, wybierając przede wszystkim takie szkoły, które osiągają wysokie wyniki egzaminacyjne i charakteryzujące się wysoką efektywnością nauczania (por. poniższy wykres). Próbę ograniczono do pięciu województw: mazowieckiego, wielkopolskiego, małopolskiego, śląskiego oraz warmińsko-mazurskiego.

Trzyletnie wskaźniki Edukacyjnej Wartości Dodanej za okres 2010-2012 szkół uczestniczących w badaniu (część humanistyczna egzaminu gimnazjalnego)



Przeprowadzenie w 2012 roku egzaminu z historii i społeczeństwa pozwala także wypowiadać się o umiejętnościach z historii absolwentów badanych szkół. Wyniki te potwierdziły, że w uczniowie badanych szkół osiągnęli lepsze wyniki od średniej w kraju o ok. 7 pkt. proc. i że rozkład uczniów ze względu na poziom umiejętności jest wyraźnie skośny. Odchylenie standardowe wyników było podobne do odchylenia standardowego wszystkich uczniów w Polsce (odpowiednio 19,4 i 19,1).



Zgodnie z założeniami, badanie nie pozwala na uogólnianie wniosków i odnoszenie ich do całej populacji – wnioski mają charakter jakościowy i wskazują raczej na mocne i słabe strony nauczania historii. Powyższe porównanie pokazuje natomiast, że uzyskane wyniki nie są obciążone tym, że w badaniu znalazło się wiele słabych szkół – wręcz przeciwnie: wiele z badanych szkół było szkołami ponadprzeciętnymi – uzyskującymi znacząco lepsze wyniki od innych szkół w Polsce.

3.2 Metodologia badania

Badanie zostało przeprowadzone w trzecich klasach szkół gimnazjalnych i składało się z czterech etapów. W każdym z nich zastosowano inną metodę badawczą: obserwacje lekcji historii, wywiady indywidualne (IDI) z nauczycielami historii, zogniskowane wywiady grupowe (FGI) z uczniami oraz test historyczny.

Poniżej scharakteryzowane zostały wszystkie cztery metody badania.

METODOLOGIA BADANIA		
METODA	CEL METODY	OPIS BADANEJ GRUPY
OBSERWACJE LEKCJI HISTORII	Zbadanie: <ul style="list-style-type: none"> – uwarunkowań wewnętrznych – sposobu stosowania metod dydaktycznych, – rodzaju i sposobu korzystania z materiałów dydaktycznych, – konfrontacja deklaracji 	W każdej ze szkół obserwacji poddano dwie lekcje prowadzone przez jednego nauczyciela ¹¹ . W każdym oddziale klasowym obserwowano dwie kolejne lekcje historii. Łącznie przeprowadzono osiemdziesiąt obserwacji lekcji.

¹¹ Odstępstwem od przyjętej reguły były dwie szkoły: w jednej szkole dyrektor wyraził zgodę jedynie na obserwację lekcji w jednym oddziale klasowym, stąd zaistniała konieczność zrealizowania w innej szkole obserwacji w trzech oddziałach klasowych.

	<p>nauczyciela z praktyką,</p> <ul style="list-style-type: none"> – relacji uczeń – nauczyciel. 	
<p>WYWIADY INDYWIDUALNE (IDI) Z NAUCZYCIELAMI</p>	<p>Zbadanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomości podstawy programowej przez nauczyciela, – rozumienia oraz stopnia realizowania przez nauczyciela wymagań ogólnych i szczegółowych w procesie nauczania oraz znajomości ich roli w procesie dydaktycznym, – sposobu sprawdzania i oceniania osiągnięć ucznia, – sposobu wykorzystania materiałów dydaktycznych, – czynników ułatwiających i utrudniających realizację podstawy programowej z historii. 	<p>W każdej ze szkół przeprowadzono wywiad z jednym nauczycielem (którego lekcje wcześniej obserwowano).</p> <p>Łącznie przeprowadzono dwadzieścia wywiadów indywidualnych</p>
<p>WYWIADY GRUPOWE (FGI) Z UCZNIAMI TRZECICH KLAS GIMNAZJUM (FGI)</p>	<p>Zbadanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sposobów prowadzenia lekcji historii, – zastosowania w praktyce metod dydaktycznych sugerowanych przez podstawę programową, – postrzeganej skuteczności stosowanych przez nauczycieli metod dydaktycznych – sprawdzenie, czy uczniowie dostrzegają wprowadzane zmiany 	<p>W wywiadach grupowych wzięli udział uczniowie z badanych szkół, w których przeprowadzone zostały obserwacje lekcji.</p> <p>Łącznie przeprowadzono osiem wywiadów grupowych.</p>
<p>TESTY HISTORYCZNE</p>	<p>Sprawdzenie zakresu opanowania przez uczniów umiejętności złożonych.</p>	<p>Test historyczny został opracowany przez Pracownię Historii IBE. Zawierał trzydzieści pięć zadań zamkniętych, z czego dziesięć zadań w założeniu miało mierzyć wiedzę uczniów, osiem zadań miało mierzyć umiejętności uczniów, siedemnaście zadań miało mierzyć wiedzę i umiejętności uczniów. Testy zostały wypełnione przez 463 uczniów.</p>

4. Narzędzia badawcze

Do obserwacji lekcji wykorzystywany był *Formularz obserwacji lekcji historii w III klasie gimnazjum*. Badacze, przeszkolenie przez zespół Pracowni Historii IBE, posługiwali się identycznym narzędziem. Obserwacje lekcji prowadził zespół obserwatorów, przy czym w konkretnej szkole i klasie obserwacje prowadził zawsze ten sam obserwator.

Formularz obserwacji lekcji historii w III klasie gimnazjum

Formularz obserwacji lekcji oprócz instrukcji dla realizatora badania, wstępnych informacji o oddziale klasowym zawierał miejsce na szczegółową notatkę z obserwowanej lekcji, na podstawie której badacz miał wypełnić dwa moduły:

- obserwacja interakcji nauczyciel – uczeń
 - rodzaj komunikacji nauczyciel-uczeń/uczniowie,
 - role nauczyciela przyjmowane w relacjach nauczyciel-uczeń,
- prowadzenie lekcji:
 - zarządzanie czasem – dystrybucja czasu,
 - wykorzystywanie materiałów edukacyjnych/stymulujących podczas lekcji,
 - ćwiczenie kompetencji historycznych ucznia,
 - metody dydaktyczne stosowane przez nauczyciela, sposób pracy z podręcznikiem.

Indywidualne i grupowe wywiady przeprowadzane były na podstawie scenariuszy.

Scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego (IDI)

Scenariusz wywiadu indywidualnego z nauczycielem zbudowany został z następujących modułów problemowych:

- ogólne założenia dydaktyczne przyjęte przez nauczycieli historii,
- realizacja podstawy programowej (w odniesieniu głównie do kształtowania umiejętności) w procesie dydaktycznym: przygotowanie do lekcji; prowadzenie lekcji: cele, przebieg, sprawdzanie umiejętności uczniów,
- podstawa programowa przedmiotu historia: rola nauczyciela w realizacji podstawy programowej, co ułatwia, a co utrudnia realizację podstawy programowej, ocena zmian w nauczaniu historii, skutki realizacji podstawy programowej, sugestie zmian w zakresie lepszego realizowania podstawy programowej.

Scenariusz wywiadu grupowego (FGI)

Scenariusz wywiadu grupowego z uczniami zbudowany został z następujących modułów problemowych:

- postawa wobec historii – przedmiotu i lekcji historii:
 - postawa wobec historii i zainteresowanie nią,
 - uczenie się historii,
- typowa lekcja historii:
 - opinie, postawy wobec lekcji historii,

- typowa lekcja historii,
- metody dydaktyczne stosowane przez nauczycieli podczas prowadzenia lekcji historii w opinii uczniów,
- umiejętności historyczne i system oceniania:
 - subiektywna ocena umiejętności historycznych,
 - ocena i sprawdzanie umiejętności.

5. Ograniczenia wnioskowania i ryzyka utrudniające wyciąganie wniosków

- Badanie ma charakter jakościowy, stąd nie można uogólniać wyników na całą populację. Wyniki uzyskane w badaniu jakościowym dają wstępną diagnozę, pozwalają na zidentyfikowanie problemów, których skala i częstotliwość występowania mogą być weryfikowane w dalszych badaniach.
- Badanie odbyło się jesienią 2011, przed Diagnozą Kompetencji Gimnazjalistów i egzaminem gimnazjalnym przeprowadzanym w nowej formule¹² – stąd opinie o egzaminie należy postrzegać, jako stan wiedzy nauczycieli i uczniów przed próbnym egzaminem.
- W trakcie badania, obserwowany był jedynie fragment działań nauczyciela, pełne spektrum metod dydaktycznych wykorzystywanych przez nauczyciela było dla obserwatorów niedostępne. W tej sytuacji wyciąganie wniosków generalizujących jest utrudnione.
- Należy również pamiętać, że w badaniu nauczyciele z wyprzedzeniem wiedzieli o planowanych obserwacjach lekcji, zatem mogli się do nich odpowiednio przygotowywać. Zachowanie nauczyciela weryfikowano częściowo podczas lekcji (na podstawie obserwacji zachowania uczniów, przebiegu wykonywania zadań), a także w wyniku rozmowy z nauczycielem. Z tego powodu pełna analiza obserwacji lekcji jest efektem złożenia informacji uzyskanych zarówno w toku obserwacji lekcji jak i wywiadu z nauczycielem.

¹² Diagnoza Kompetencji Gimnazjalistów z historii odbyła się 08.12.2011 r.; tzw. arkusz pokazowy opublikowano na stronach CKE 14 października 2011 r.

6. Wyniki badania

6.1 Znajomość podstawy programowej, wymagań ogólnych oraz świadomość ich roli w procesie dydaktycznym

6.1.1 Znaczenie i źródła informacji o podstawie programowej dla nauczycieli

W sferze deklaracji nauczyciele postrzegają podstawę programową jako główny dokument obowiązujący w nauczaniu historii w gimnazjum oraz jako „drogowskaz” w planowaniu pracy. Szczególnie istotne jest to dla nauczycieli mniej doświadczonych, którym wytyczne podstawy programowej pomagają określić, czego i w jaki sposób uczyć oraz dokonywać selekcji materiału. Podstawa programowa w nowym kształcie w precyzyjny sposób opisuje wymagania szczegółowe.

Nauczyciele deklarowali również, że kierowanie się wymaganiami podstawy programowej pozwala na wyposażenie uczniów wszystkich gimnazjów w podobny zakres wiedzy „bazowej”. Zrealizowanie podstawy programowej daje nauczycielom poczucie właściwego przygotowania uczniów do egzaminu gimnazjalnego z historii, wobec czego dokument staje się priorytetem w planowaniu nauczania i podejmowaniu konkretnych działań w tym zakresie.

Nauczyciele twierdzili, że szczegółowo zapoznali się z treścią podstawy programowej w momencie jej wprowadzania. Najczęściej deklarowali, że po dwóch latach obowiązywania rozporządzenia nie czują potrzeby powracania do lektury samego dokumentu, treść podstawy dociera do nich za pośrednictwem narzędzi przygotowanych przez wydawnictwa (podręczniki, programy, rozkłady materiałów itp.). Oznacza to, że najczęściej nauczyciele znają dokument w wersji, jaką proponuje wydawnictwo i przyswajają jego sposób rozumienia podstawy. Niektórzy nauczyciele informowali, że korzystają z dokumentu podstawy programowej na początku każdego nowego roku szkolnego, w momencie opracowywania planu nauczania. Obie przedstawione powyżej postawy skutkować mogą niepełnym obrazem zakresu wymagań podstawy programowej, a w konsekwencji trudnościami w planowaniu jej realizacji. Są także nauczyciele, którzy deklarowali systematyczne sprawdzanie stopnia realizacji podstawy programowej poprzez stałe odwoływanie się do jej zapisów. Taka postawa – akceptacja dokumentu jako głównego narzędzia w dydaktyce – pozwala na większą kontrolę zgodności przeprowadzanych zajęć z treściami opisanymi w podstawie programowej.

Źródłami informacji o nowej podstawie programowej z historii były szkolenia organizowane przez dyrektorów szkół, instytucje oświatowe oraz przez wydawnictwa. Zebrania organizowane na terenie szkoły miały zazwyczaj charakter ogólnoinformacyjny, dotyczyły omówienia najważniejszych zmian w podstawie programowej oraz w formie egzaminu gimnazjalnego. Z kolei spotkania organizowane przez wydawnictwa miały bardziej szczegółowy charakter i stanowiły, w opinii nauczycieli, bardzo istotne źródło informacji o podstawie programowej oraz o rozkładzie materiału (jednak, jak deklarują nauczyciele, czasem jedynie w odniesieniu do materiału realizowanego w pierwszej klasie).¹³ Niektórzy nauczyciele brali udział w konferencjach organizowanych przez różne wydawnictwa, by zapoznać się z ofertą wydawniczą i wybrać właściwy podręcznik. Wybór ten, jest o tyle istotny, że na dalszym etapie nauczania podręcznik staje się dla części nauczycieli najważniejszym źródłem informacji o podstawie programowej oraz gwarantem realizacji wszystkich wymagań w niej zawartych.

¹³ Porównaj wyniki raportu na temat szkoleń *Raport z badania potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Wspieranie jakości pracy gimnazjum*, Warszawa 2011. www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-raport_w1_2.docx dostęp: 27.07.2012.

Nauczyciele pozyskiwali także czerpali wiedzę o podstawie (choć w mniejszym stopniu) z informatorów, biuletynów, ze stron internetowych MEN oraz kuratoriów.

Niektórzy nauczyciele odczuwają brak szkoleń oraz metodycznego wsparcia w zakresie sposobów i metod realizacji wymagań określonych w nowej podstawie programowej z historii. Jest to zwłaszcza istotne dla nauczycieli młodszych stażem, którzy rozpoczęli pracę lub podjęli się nauczania historii po wprowadzeniu nowej podstawy (nie mieli w związku z tym możliwości uczestniczenia w szkoleniach). Także nauczyciele z większym doświadczeniem wskazywali potrzebę uczestniczenia w szkoleniach¹⁴ dotyczących m.in. kształtowania wśród uczniów umiejętności konstruowania narracji, analizy źródeł ikonograficznych, a także pracy metodami aktywizującymi.

6.1.2 Zakres znajomości i zrozumienia podstawy programowej z historii przez nauczycieli

Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu deklarowali znajomość podstawy programowej z historii. Jednak jak wynika z analizy zgromadzonego w badaniu materiału, stopień znajomości podstawy programowej przez nauczycieli jest różny.

Nauczyciele mają świadomość zasadniczych zmian, jakie zaszły w podstawie programowej z historii. Ogólnie należy stwierdzić, że znają strukturę podstawy programowej – wiedzą, że zawiera ona część dotyczącą celów kształcenia/wymagań ogólnych (kształtowania umiejętności historycznych) oraz wymagań szczegółowych. Podczas badania nauczyciele wskazywali głównie na zmiany polegające na przeniesieniu części materiału z gimnazjum na IV etap edukacyjny, do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Część nauczycieli biorących udział w badaniu zwracała również uwagę na fakt, że w nowej podstawie większy nacisk położony jest na kształcenie umiejętności historycznych.

Nauczyciele odnotowywali także odmienny, w stosunku do poprzedniej podstawy programowej, sposób sformułowania wymagań szczegółowych, uznając zarazem, że jest bardziej precyzyjny. Stanowi to, zdaniem badanych istotne ułatwienie pracy (nauczyciele zyskują dokładniejsze informacje dotyczące zakresu poszczególnych tematów). Jednocześnie niektórzy nauczyciele uważali, że wymagania szczegółowe należy odczytywać bardzo literalnie, ograniczając treści nauczania tylko do informacji znajdujących się w zapisie odpowiedniego punktu podstawy programowej.

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można przypuszczać, że nie znali oni tzw. Komentarzy do Podstawy Programowej, wydanych przez MEN w celu ułatwienia pracy z nowym dokumentem¹⁵. Niektórzy z badanych uważali, że podstawa programowa nie wymaga dodatkowych objaśnień, ponieważ jest czytelna i w precyzyjny sposób określa wymagania.

Jak wspomniano wcześniej, dla części nauczycieli wybrany podręcznik jest odpowiednikiem a zarazem rozwinięciem podstawy programowej. Oznaczałoby to, że do tej grupy, informacje na temat podstawy docierają za pośrednictwem wersji zaproponowanej przez wydawnictwo, „przefiltrowanej” pod kątem potrzeb konkretnego wydawniczego projektu. Może to skutkować brakiem dokładnej wiedzy na temat zapisów podstawy.

Nauczyciele mogą nie mieć pełnego obrazu założeń podstawy. Na przykład nie zawsze są zorientowani, które tematy obecne w podręczniku wynikają z podstawy programowej, a które są jej rozszerzeniem.

¹⁴ Deklarując szczególnie potrzebę warsztatów, pozwalających im samym na pogłębienie własnych kompetencji analityczno – interpretacyjnych.

¹⁵ Co prawda przed początkiem 2009/2010 każda szkoła otrzymała komplet komentarzy, ale nie wiemy, w jaki sposób odbywała się dystrybucja wewnątrz szkoły i upowszechnianie znajomości tekstu wśród nauczycieli.

Badanie wykazało, że zrozumienie podstawy, a w konsekwencji jej realizacja zależy od indywidualnego podejścia nauczyciela do historii oraz do sposobów nauczania, celów, jakie nauczyciel sobie stawia, roli jaką sobie przypisuje i chce odgrywać.

Można wyróżnić dwie zasadnicze „filozofie” podejścia nauczycieli do realizacji podstawy programowej:

- Dla części nauczycieli wyznacznikiem realizowania podstawy programowej jest w pierwszej kolejności wypełnianie wymagań szczegółowych. Można zatem przypuszczać, że dla tej grupy, kształtowanie umiejętności z zakresu warsztatu historyka określonych w wymaganiach ogólnych ma mniejsze znaczenie.
- Z kolei część nauczycieli deklaruje, że umiejętności historyczne są nadrzędne w stosunku do faktografii. Postrzegane jako trwalsze niż przyswajane wiadomości, uznawane są przez tych nauczycieli za kompetencje, w które powinien być wyposażony każdy uczeń na zakończenie edukacji gimnazjalnej. W związku z tym nauczyciele ci mają większy dystans do egzekwowania od uczniów tzw. twardej wiedzy (np. nie wymagają opanowania bardzo wielu dat, przyzwalają na to, aby uczeń poszukiwał informacji we własnym zakresie). Ćwiczą natomiast umiejętności w sposób bardziej pogłębiony.

Niezwykle ważnym celem było określenie, w jaki sposób nauczyciele rozumieją pojęcie umiejętności oraz jaki zakres umiejętności obejmują, ich zdaniem, kompetencje historyczne z zakresu chronologii historycznej, analizy i interpretacji oraz tworzenia narracji. W dalszej kolejności celem badania było sprawdzenie, w jaki sposób nauczyciele starają się kształtować umiejętności historyczne uczniów.

Szczegółowy opis poszczególnych umiejętności historycznych opisanych w celach kształcenia (wymaganiach ogólnych) był przedstawiany przez nauczycieli raczej prawidłowo i wskazywał na poprawne zrozumienie idei wymagań ogólnych. Badani twierdzili, że kształcenie umiejętności historycznych ma istotne znaczenie w nauczaniu historii, gdyż ułatwia zrozumienie procesów zachodzących w przeszłości. Odgrywa również dużą rolę w kształceniu interdyscyplinarnym, które pozwala lepiej zrozumieć otaczający świat.

Chociaż na poziomie deklaracyjnym nauczyciele dostrzegali znaczenie kształcenia i rozwijania umiejętności historycznych, to obserwacje lekcji i wywiady z uczniami wskazały na kilka poważnych problemów, o których szerzej będzie mowa w dalszych częściach raportu.

- Część nauczycieli rozumie kształcenie poszczególnych umiejętności historycznych zasadniczo w zgodzie z wymaganiami podstawy programowej – uznaje je za cel kształcenia i dostrzega korelację wymagań ogólnych z wymaganiami szczegółowymi.
- W przypadku innych nauczycieli, znajomość wymagań ogólnych nowej podstawy programowej ogranicza się jedynie do samych pojęć – analiza, chronologia, narracja.
- Badanie pozwoliło również zidentyfikować grupę nauczycieli, wykazujących się małą znajomością i bardzo słabym rozumieniem wymagań ogólnych, co z kolei wpływa na dość powierzchowny i mało świadomy sposób ćwiczenia umiejętności historycznych uczniów (co również stwierdzono w badaniu)¹⁶.

¹⁶ I tak np. wykorzystywanie na lekcji mapy jedynie do wskazywania na niej określonych punktów (a z taką sytuacją mamy najczęściej do czynienia) jest zaledwie wstępem do kształcenia umiejętności „pracy z mapą” (analizowania i przetwarzania informacji znajdujących się na mapie). Również rozpoznawanie autorów reprodukowanych w podręczniku obrazów nie jest kształceniem umiejętności analizy źródeł ikonograficznych.

6.2 Sposób realizacji podstawy programowej. Stosowane metody i narzędzia dydaktyczne w celu wypełnienia wymagań ogólnych podstawy programowej oraz kształcenia umiejętności złożonych

6.2.1 Percepcja czasu przeznaczanego na realizację podstawy programowej

Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów ujawniła dość duże zróżnicowanie opinii na temat czasu przeznaczanego na realizację podstawy programowej. Przekonanie o tym, czy liczba godzin historii w gimnazjum jest wystarczająca, czy też zbyt mała, zależy od celów stawianych przez nauczycieli do zrealizowania w tym czasie. Analiza materiału wskazała, że na ogół nauczyciele postrzegają liczbę godzin historii w gimnazjum, jako czas przeznaczony nie tylko na realizację podstawy programowej. Uważają, że w czasie tym winny się zmieścić również inne zadania: np. przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego, poszerzanie wiedzy historycznej, szczególnie wśród uczniów zdolnych, zainteresowanych historią, a także rozwijanie wiedzy ogólnej.

Część nauczycieli deklaruje, że liczba godzin jest wystarczająca zarówno do zrealizowania podstawy programowej jak i osiągnięcia dodatkowych celów, takich jak np. przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego.

Badani wskazywali, że ograniczenie chronologiczne kursu gimnazjalnego do 1918 roku daje możliwość swobodniejszego dysponowania czasem na lekcjach historii. Niektórzy deklaruje, że wszystkie treści dodatkowe¹⁷ należy przekazywać na zajęciach dodatkowych, godzina lekcyjna w ich odczuciu dedykowana powinna być wyłącznie treściom zawartym w podstawie programowej. Niektórzy nauczyciele mają także przeświadczenie, że dysponując większą ilością czasu na realizację programu, mają większą możliwość wzbogacania realizowanych tematów różnorodnymi materiałami dydaktycznymi oraz mogą swobodniej ćwiczyć umiejętności historyczne.

Z drugiej strony część nauczycieli wskazywała na to, że liczba godzin, którą mają do dyspozycji, aby w pełni zrealizować wszystkie zamierzenia stawiane w odniesieniu do nauczania historii¹⁸, jest niewystarczająca. Nauczyciele ci twierdzili, że podstawa programowa w obszarze wymagań szczegółowych jest zbyt obszerna, zawiera zbyt wiele zagadnień, co buduje wrażenie braku czasu na spokojną realizację jej zapisów. Wymaga, ich zdaniem, stałego wprowadzania nowych treści bez możliwości ugruntowania wiedzy. Niektórzy z nich deklaruje, że brakuje czasu na zrealizowanie podstawy programowej z powodu złego rozłożenia materiału w wykorzystywanym przez nich podręczniku.

Z materiału zebranego w czasie wywiadów grupowych z uczniami wynika, że nauczyciele mają trudność w zarządzaniu czasem, co dotyczy nawet pojedynczej godziny lekcyjnej. Uczniowie z kolei dość często wspominali o poczuciu pośpiechu, dużego tempa jakiego towarzyszy zarówno omawianiu tematu jak i pozostałym elementom lekcji. Z wypowiedzi uczniów wynika, że nie wszyscy nauczyciele właściwie rozkładają materiał podczas pracy na lekcji. W odczuciu uczniów brakuje czasu, który mógłby zostać poświęcony np. na dyskusje, możliwość zadawania pytań, wyjaśnienia wątpliwości

¹⁷ Rozumiane jako treści wykraczające tematycznie poza zakres tematów objętych podstawą programową. Opinia ta zdradza niezwykle silne przywiązanie nauczycieli do tradycyjnego pojmowania historii jako przedmiotu, w którym się liczy głównie treść (zawartość merytoryczna) programu.

¹⁸ Np. powtórzenie materiału jako przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego – co niejednokrotnie oferowane jest uczniom na zajęciach dodatkowych w szkole; wprowadzenie podczas lekcji dodatkowe treści spoza podstawy programowej, czy praca metodami aktywizującymi.

uczniów. Można zatem przypuszczać, że przynajmniej część nauczycieli nie potrafi właściwie zorganizować pracy na lekcji.

6.2.2 Obserwacja i analiza sposobu kształtowania umiejętności historycznych

Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu twierdzili, że kształcą umiejętności historyczne na lekcjach. Z obserwacji wynika jednak, że czynią to często w sposób wielce niedoskonały, a podejmowane przez nich działania mają ograniczony zakres oraz skuteczność.

Również część uczniów biorących udział w badaniu, nie miała przekonania, że w na lekcjach historii kształtowane są jakiegokolwiek umiejętności historyczne. Podawali przykłady lekcji, podczas których aktywność uczniów sprowadzała się jedynie do słuchania nauczyciela, notowania przekazywanych przez niego treści, przepisywania fragmentów podręcznika lub prezentacji.

Zidentyfikowano następujące sposoby kształcenia umiejętności historycznych określonych w celach kształcenia (wymaganiach ogólnych):

- Umiejętności kształcone są w sposób świadomy i przemyślany, systematycznie w ciągu całego cyklu nauczania historii w gimnazjum – poszczególne umiejętności historyczne wprowadzane są od pierwszej klasy gimnazjum, a poziom ich trudności i zaawansowania jest stopniowany w zależności m.in. od poziomu osiągnięć, stanu wiedzy uczniów. Należy jednak zaznaczyć, że w przeprowadzonym badaniu taka postawa była rzadka.
- W opozycji do tej postawy stoi pogląd, że są takie umiejętności, które wystarczy wykształcić raz, na początku procesu edukacyjnego i nie ma potrzeby do nich wracać (wystarczy jedynie czasem monitorować, czy nie została utracona) – postawę taką zidentyfikowano w badaniu kilkakrotnie w stosunku do umiejętności z zakresu chronologii historycznej. Niektórzy nauczyciele, uznając, że jest to umiejętność nabyta przez uczniów w szkole podstawowej, dokonują diagnozy kompetencji uczniów w tym zakresie. Jeśli uczniowie radzą sobie z tą umiejętnością, nauczyciel nie widzi powodu, aby ją kształtować w gimnazjum. Świadczy to o powierzchownym rozumieniu wymagań ogólnych.
- Umiejętności historyczne kształcone są głównie pod koniec edukacji gimnazjalnej w ramach lekcji powtórzeniowych, przygotowujących do egzaminu. W opinii tej grupy nauczycieli najbardziej istotne jest zrealizowanie treści przypisanych do wymagań szczegółowych¹⁹. Umiejętności ćwiczone są wcześniej jedynie na dość podstawowym poziomie.
- Ćwiczone są tylko niektóre umiejętności historyczne – są nauczyciele, przywiązujący wagę do jednej wybranej umiejętności, którą uznają za szczególnie istotną, pozostałe umiejętności zaś traktują z mniejszą uwagą.
- Kształtowanie umiejętności historycznych na bardziej zaawansowanym poziomie realizowane jest na lekcjach dodatkowych, dla uczniów zainteresowanych przedmiotem.
- Są nauczyciele mający przeświadczenie, że nie na każdej lekcji muszą być kształtowane umiejętności z zakresu wymagań ogólnych podstawy programowej.

¹⁹ W czym znów się przejawia przywiązanie nauczycieli do trakcyjnego „przerabiania materiału”.

6.2.2.1 Kształtowanie umiejętności z zakresu chronologii historycznej

Zarówno obserwacje lekcji, jak również wypowiedzi nauczycieli i uczniów wskazują na to, że ćwiczenia z zakresu chronologii historycznej pojawiają się stosunkowo często na lekcjach i podczas sprawdzianów klasowych.

Zidentyfikowano następujące sposoby ćwiczenia umiejętności z zakresu chronologii historycznej:

- Porządkowanie wydarzeń w kolejności chronologicznej wg dat – uczniowie są zobligowani do nauczenia się na pamięć dat poszczególnych wydarzeń i na tej podstawie szeregują wydarzenia w czasie.
- „Sytuowanie dat” w odpowiednim stuleciu, z dokładnością do jego połowy – jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, dla części z nich, to jedyna lub podstawowa umiejętność z zakresu chronologii historycznej, którą powinien uczeń opanować. Umiejętność ta jest ćwiczona w pierwszej klasie i nauczyciele nie rozwijają jej już w latach następnych (co najwyżej pobieżnie i dość przypadkowo sprawdzają, czy uczniowie nadal potrafią przypisać wskazaną datę do odpowiedniego stulecia).
- Sytuowanie wydarzeń w czasie – uczeń wskazuje, w którym stuleciu miało miejsce określone wydarzenie (nie jest wymagana znajomość dokładnej daty).
- Porządkowanie wydarzeń w kolejności chronologicznej na podstawie znajomości przyczyn i skutków, związków poprzedzania i następstw, tworzenie przyczynowo-skutkowych ciągów wydarzeń, tzw. „*chronologia skutkowa*” (diachronia) – uczeń poznaje przyczyny i skutki poszczególnych wydarzeń, umie określić związki poprzedzania oraz następstw pomiędzy określonymi wydarzeniami i na tej podstawie dokonuje szeregowania w czasie wydarzeń. Z wypowiedzi nauczycieli i obserwacji lekcji wynika, że najczęściej dotyczy to jednak porządkowania wydarzeń w zakresie jednego obszaru tematycznego (jednego działu w podręczniku).
- Określanie wydarzeń, które miały miejsce w omawianym okresie w różnych krajach – uczniowie wskazują odniesienia do wydarzeń, które rozgrywały się w tym samym czasie w różnych krajach (synchronia).
- Powiązanie wydarzeń odległych w czasie, ale mających ze sobą związek przyczynowo-skutkowy (element ten dostrzeżono w obserwowanych lekcjach, w przeprowadzanych wywiadach nauczyciele bezpośrednio nie odnosili się do tego wątku).

Jak wynika z badania nauczyciele podczas lekcji kształcą proste umiejętności z zakresu chronologii (jak np. sytuowanie dat w odpowiednim stuleciu), jak i złożone. Przykładem tych ostatnich może być umiejętność porządkowania wydarzeń w kolejności chronologicznej na podstawie przyczyn i skutków. Tego typu sytuowanie w czasie napotyka jednak opór ze strony uczniów, bowiem tworzenie logicznych ciągów wydarzeń jest dla nich zbyt trudne, dlatego wolą porządkować wydarzenia w czasie na podstawie dat.

Podsumowując, należy zauważyć, że utożsamianie przez nauczycieli kształcenia umiejętności z zakresu chronologii z nauczaniem faktografii, a w konsekwencji również skupienie uwagi przede wszystkim na przyswajaniu/ zapamiętywaniu przez uczniów informacji może być bardzo istotną przeszkodą w efektywnym realizowaniu podstawy programowej.

6.2.2.2 Kształtowanie umiejętności z zakresu analizy i interpretacji historycznej

Z badania wynika, że analiza i interpretacja historyczna to obszar umiejętności kształconych najczęściej i najszerzej w stosunku do pozostałych dwóch punktów wymagań ogólnych podstawy programowej. Zgodnie z podstawą programową kompetencje w zakresie analizy i interpretacji historycznej obejmują nie tylko umiejętności wyszukiwania i porównywania informacji z różnych źródeł historycznych, ale także formułowania wniosków; dostrzegania różnych warstw w narracji historycznej, wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych wydarzeń, czy umiejętności wyjaśniania zjawisk współczesnych procesami historycznymi.

Spośród wymagań przynależnych do obszaru analizy i interpretacji historycznej, do najczęściej ćwiczonych kompetencji należy umiejętność analizy materiałów źródłowych. Nauczyciele mieli świadomość konieczności wykorzystywania w procesie dydaktycznym różnorodnych źródeł historycznych. W swoich wypowiedziach odwoływali się jednak przede wszystkim do tekstów źródłowych oraz map.

Warto przy tym zauważyć, że wielu nauczycieli miało kłopoty ze zdefiniowaniem pojęcia „praca z tekstem źródłowym”. Podawane w trakcie wywiadów wyjaśnienia rodzą obawy, że w praktyce szkolnej teksty źródłowe nie są poddawane rzeczywistej, pogłębionej analizie, a tym samym nie służą rozwijaniu umiejętności historycznych uczniów, lecz stosowane są na lekcjach jedynie do ilustrowania podawanych przez nauczyciela treści.

W wypowiedziach nauczycieli na dalszym planie pozostawały materiały ikonograficzne – co może wynikać z różnych powodów: braku odpowiednich materiałów²⁰; niedoceniań przez nauczycieli wartości informacyjnej/ źródłowej ikonografii; braku wystarczających kompetencji do przeprowadzania samodzielnej, wartościowej analizy materiału ikonograficznego przez nauczycieli²¹. Zaobserwowane zjawisko wymaga dalszych badań i pogłębionej analizy. Praca ze źródłami ikonograficznymi ma istotne znaczenie dla kształtowania bardziej uniwersalnych kompetencji, przygotowuje uczniów do krytycznego odbioru współczesnej kultury, w której obraz i wizualne przedstawienia, odgrywają zasadniczą rolę. Niedostateczne wykorzystywanie ikonografii na lekcjach historii może rodzić zatem obawy, czy nauczanie historii sprzyja osiągnięciu powyższych celów.

Z badania wynika, że często kształconym obszarem kompetencji historycznych są umiejętności określania przyczyn i skutków wydarzeń. Umiejętności myślenia analitycznego oraz przyczynowo-skutkowego są postrzegane przez nauczycieli jako bardzo istotne dla ogólnego rozwoju intelektualnego ucznia. Zdaniem badanych wykorzystanie tych umiejętności przez ucznia sprawia, że omawiany materiał jest lepiej przez niego zapamiętany i rozumiany. Przedstawione powyżej opinie nauczycieli znalazły potwierdzenie w wypowiedziach uczniów. Warto jednak zauważyć, że o ile na poziomie definiowania pojęcia analizy przyczynowo-skutkowej nauczyciele dobrze objaśniają sposób, w jaki powinna ta umiejętność być kształtowana, to jednak na lekcjach wielu z nich podaje uczniom gotowe rozwiązania, nie czekając na odpowiedzi uczniów. Ten sposób pracy – nauczyciel sam wskazuje uczniom na przyczyny i skutki wydarzenia, a następnie egzekwuje ich znajomość – sprawia tym samym, że uczeń ma do zapamiętania jedynie kolejny zbiór faktów.

Niektórzy nauczyciele zwracali uwagę, że zdolność uczniów do samodzielnego wnioskowania jest bardzo ważna. Znajomość podstawowych zasad krytyki źródeł historycznych, umiejętność wyciągania

²⁰ W podręcznikach materiał ikonograficzny często pełni jedynie dekoracyjną funkcję.

²¹ Potwierdzają to sami nauczyciele (patrz dalej).

wniosków z analizy materiału źródłowego przygotowuje do krytycznego odbioru współczesnych źródeł informacji (np. z prasy). Należy zwrócić uwagę, że w opinii niektórych uczniów ich lekcje historii nie dostarczają narzędzi, które dałyby się zastosować do wyjaśnienia bieżących zjawisk i wydarzeń.

Nauczyciele zwracali także uwagę na konieczność uświadomienia uczniom znaczenia, jakie ma wiedza historyczna dla zrozumienia współczesnego świata. Przywoływane powyżej wypowiedzi uczniów, świadczące o niedostrzeganiu tego wymiaru nauczania historii oraz sytuacje zaobserwowane na lekcjach, potwierdzają tę potrzebę. Dostrzeganie przez uczniów „wyjaśniającej” funkcji historii winno być ważnym celem szkolnej edukacji historycznej.

Żaden z nauczycieli biorących udział w badaniu nie odniósł się do kwestii rozróżniania faktów od ocen jako istotnego elementu analizy źródeł.

Podsumowując tę część wypada z zadowoleniem odnotować gotowość nauczycieli do ćwiczenia z uczniami umiejętności w zakresie analizy i interpretacji różnorodnych źródeł historycznych. Niepokoić może jednak zbyt częste ograniczanie samodzielności poznawczej uczniów – podawanie im „gotowych” wniosków, informacji na temat przyczyn i skutków omawianych zjawisk, itp.

U źródeł tego stanu leżeć może przekonanie nauczycieli, że jest to mniej czasochłonny sposób pracy, pozwalający na zrealizowanie w całości założonego planu lekcji²². Szczególną obawę budzi fakt, że nauczyciele ci mają przeświadczenie, iż wywiązują się z realizacji wymagań ogólnych podstawy programowej. W badaniu odnotowano również, że niektórzy nauczyciele już sam fakt wprowadzenia na lekcji materiału źródłowego uważają za element realizacji wymagań ogólnych z zakresu analizy i interpretacji historycznej.

6.2.2.3 Kształtowanie umiejętności z zakresu tworzenia narracji historycznej

Na wstępie należy zaznaczyć, że kształcenie umiejętności z zakresu narracji historycznej jest tym obszarem wymagań ogólnych podstawy programowej, który świadomie podejmowany jest przez nauczycieli najrzadziej spośród trzech głównych celów kształcenia. Obszar ten postrzegany jest jako najtrudniejszy w realizacji a jednocześnie (paradoksalnie) najmniej istotny z punktu widzenia umiejętności, jakimi uczeń powinien legitymować się podczas egzaminu gimnazjalnego. To niepokojące spostrzeżenie warto uczynić przedmiotem dalszych badań na odpowiednio większej próbie.

Badanie wykazało, że nauczyciele rzadko ćwiczą umiejętność tworzenia narracji. Stwarzają uczniom możliwość skonstruowania wypowiedzi, jednak są one krótkie i często jednozdaniowe. Sporadycznie przekształcają je w krótkie dyskusje, a jeśli tak się dzieje, w wymianie zdań zazwyczaj uczestniczy tylko kilku najbardziej zaangażowanych uczniów.

Na poziomie deklaratywnym nauczyciele podkreślali wagę kształcenia u uczniów umiejętności formułowania wniosków oraz argumentowania na rzecz przyjmowanego stanowiska. Do tego obszaru umiejętności odwoływano się często – zwłaszcza, gdy nauczyciele określali, jak widzą swoją rolę oraz jakie cele stawiają przed sobą i uczniami. Uczeń myślący, oceniający, argumentujący, umięjący uzasadniać własne stanowisko oraz obronić je – to nauczycielska wizja absolwenta gimnazjum. Umiejętność argumentacji bywa ćwiczona w trakcie lekcji podczas wprowadzania nowych treści – uczniowie na polecenie nauczyciela oceniają postawę postaci historycznej, czy określają swój

²² Co jest kolejnym świadectwem tradycyjnego postrzegania nauczania historii, jako uczenia jedynie treści i rozliczania nauczycieli z „przerobionego/ bądź nie” materiału.

stosunek do konkretnego wydarzenia, broniąc własnego stanowiska. Zdarza się też, że umiejętność ta jest ćwiczona w ramach lekcji powtórzeniowych, kiedy uczniowie dysponują większym zakresem wiedzy faktograficznej i mogą dokonać pełniejszej oceny wydarzeń.

Nauczyciele deklarują także ćwiczenie łączenia i porównywania informacji z różnych źródeł i tworzenia przez uczniów na ich podstawie samodzielnych, najczęściej kilkudzaniowych wypowiedzi pisemnych. Za materiał wyjściowy, źródło informacji, służy w tym wypadku tekst autora podręcznika, teksty w Internecie, teksty źródłowe, encyklopedie lub wypowiedź nauczyciela. Zdarza się także, choć – jak wynika z wypowiedzi nauczycieli biorących udział w badaniu – dość rzadko, że uczniowie wykorzystują jednocześnie kilka różnych źródeł historycznych w sposób bardziej zaawansowany, tworząc w domu dłuższe wypowiedzi pisemne – referaty, prezentacje. Czasem pracują indywidualnie, czasem w grupach. Niestety nie zawsze wyniki tej pracy są później przedstawiane na lekcji. Jeżeli uczniowie prezentują swoją pracę na forum klasy, nauczyciel ocenia wówczas nie tylko zawartość treściową prezentowanego materiału, ale również formę jego przedstawienia. Zaznaczyć należy, że umiejętność łączenia i porównywania różnych źródeł oraz pisanie na ich podstawie bardziej rozbudowanych prac, jest częściej ćwiczona w ramach kół przedmiotowych, z uczniami biorącymi udział w konkursach, niż na regularnych lekcjach historii.

Na podstawie obserwacji lekcji można jednak stwierdzić, że ćwiczenie tworzenia narracji w formie pisemnej, a zwłaszcza z wykorzystaniem źródeł historycznych, jest bardzo rzadko praktykowane na lekcjach historii. Na żadnej z obserwowanych lekcji nie konfrontowano ze sobą kilku źródeł. Jedyne przypadki pisemnej analizy źródła miały miejsce w ramach pracy domowej – uczniowie odpowiadali w zeszycie ćwiczeń²³ na pytania zamieszczone pod tekstem źródłowym

Wśród przyczyn ograniczania ćwiczeń, mających na celu kształtowanie umiejętności tworzenia narracji historycznej, zarówno na podstawie obserwacji jak i wypowiedzi nauczycieli, można wyróżnić:

- Przekonanie nauczycieli, że ćwiczenie tworzenia narracji (zwłaszcza w dłuższej formie) jest czasochłonne – nauczyciele deklarują, że na rozbudowane ćwiczenie umiejętności narracji brakuje im czasu, stąd na lekcji ćwiczeniu tej umiejętności towarzyszy pośpiech.
- Niedostateczne kompetencje językowe uczniów (stosunkowo wąski zasób słów) oraz niedostateczny stan wiedzy – utrudniają uczniom konstruowanie rozbudowanej narracji, zniechęcając do podejmowania takich prób.
- Przekonanie nauczycieli, że ćwiczenie tworzenia narracji, zwłaszcza rozbudowanej, angażuje jedynie część uczniów w klasie, wyłączając pozostałych z tych działań.
- Przekonanie o nieprzydatności kompetencji w zakresie tworzenia narracji na egzaminie gimnazjalnym – nauczyciele deklarują odchodzenie od ćwiczenia narracji ze względu na fakt, że egzamin gimnazjalny nie zakłada sprawdzania tej umiejętności.

Niepokojem napawa zaobserwowana podczas badania tendencja do zaniedbywania kształcenia kompetencji historycznych w zakresie tworzenia narracji. Szczególne obawy budzi fakt, że rezygnacja z rozwijania tej umiejętności jest w wielu wypadkach wynikiem świadomej decyzji nauczycieli. Postawa taka, niezależnie od motywacji, może w istotny sposób zagrażać realizacji nie tylko podstawy programowej z historii, ale również osiągnięciu celów kształcenia ogólnego. Umiejętność konstruowania

²³ Jak wynika z odrębnej analizy przygotowywanej przez Pracownię historii IBE zeszyty ćwiczeń do historii, są narzędziem bardzo niedoskonałym i niewolnym od wad.

wypowiedzi przez ucznia wchodzi w zakres kompetencji kluczowych, których rozwijanie jest obowiązkiem nauczycieli wszystkich przedmiotów. Problem ten wymaga dalszych badań, a zauważone postawy działań korekcyjnych.

6.2.2.4 Kształtowanie umiejętności historycznych – wnioski

- Badanie pokazało, że nauczyciele często nie dostrzegają powiązań pomiędzy poszczególnymi wymaganiami ogólnymi a także wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi podstawy programowej. Powstaje wrażenie, że wymagania ogólne oraz wymagania szczegółowe podstawy programowej traktowane są jako odrębne części. Wydaje się, że nauczyciele w niedostatecznym stopniu integrują te obszary. Badani nauczyciele w dużej mierze nie dostrzegali, że poznawanie dziejów Polski i świata ma odbywać się poprzez rozwijanie umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych.
- Właściwe realizowanie wymagań ogólnych podstawy programowej wymaga systematycznego oraz konsekwentnego kształcenia wszystkich umiejętności historycznych. Analiza materiału zgromadzonego na wszystkich etapach badania wskazuje, że nacisk kładziony na rozwijanie poszczególnych umiejętności jest nierównomierny. Nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na kształtowaniu umiejętności analitycznych, w mniejszym stopniu chronologicznych, a często świadomie pomijają kształtowanie umiejętności narracyjnych.

Rozwijając powyższe wątki, warto zwrócić uwagę na następujące fakty:

- kształtowanie umiejętności jest, zdaniem nauczycieli, czasochłonne, wymaga poświęcenia stosunkowo dużej ilości czasu na lekcji. Skłania to nauczycieli do selekcji i hierarchizacji podejmowanych działań. Nauczyciele w pierwszej kolejności koncentrują się na realizacji treści przypisanych do wymagań szczegółowych podstawy programowej. Na osiągnięcie tego celu przeznaczają najwięcej czasu na lekcji. Nauczyciele przekonani są, że czasochłonne jest głównie ćwiczenia kompetencji w zakresie tworzenia narracji historycznej, zwłaszcza w dłuższej formie, wymagającej zwrócenia uwagi na każdego ucznia. Zdaniem nauczycieli, zakres realizacji wymagań ogólnych podstawy programowej uzależniony jest od możliwości uczniów. W związku z tym kształtowanie umiejętności na bardziej zaawansowanym poziomie w niektórych zespołach klasowych może być utrudnione, a proces dochodzenia do bardziej złożonych kompetencji – spowolniony.
- Umiejętności w zakresie chronologii historycznej są przez niektórych nauczycieli ćwiczone (wyłącznie lub przede wszystkim) w pierwszym roku nauczania. Zdaniem części badanych, zwłaszcza tych, którzy sprowadzają kompetencje chronologiczne do umiejętności przypisania konkretnej daty do właściwego stulecia, uczniowie powinni już w szkole podstawowej zdobyć odpowiednie przygotowanie w tym zakresie.
- Innym powodem, dla którego nauczyciele koncentrują się na kształtowaniu umiejętności analizy i interpretacji, a pomijają inne, jest dostępność i atrakcyjność materiałów wspierających rozwijanie tej umiejętności. Nauczyciele odczuwają brak pomocy dydaktycznych i wskazówek, które pozwoliłyby lepiej kształtować umiejętności w zakresie chronologii historycznej i tworzenia narracji.

- Badanie pokazało, że mimo deklaracji nauczycieli o realizacji zarówno wymagań szczegółowych, jak i ogólnych zawartych w podstawie programowej, kształcenie umiejętności jest często kwestią wtórną do przekazywania faktografii. Dla wielu nauczycieli ciągle najważniejsze jest nie tyle kształcenie umiejętności, co przekazanie określonych wiadomości w trakcie lekcji.

Taki stan rzeczy wynikać może z różnych przyczyn. Nauczyciele zwracali uwagę na następujące kwestie:

- znajomość faktografii stwarza podstawę do kształtowania umiejętności wymaganych w podstawie programowej;
- podstawą zaliczenia egzaminu gimnazjalnego jest opanowanie przez ucznia pełnego zakresu wiadomości wymaganych w podstawie programowej. Przekonanie to wzmacnia forma arkusza egzaminacyjnego, składającego się z pytań zamkniętych, w których nie ma – zdaniem nauczycieli – miejsca na sprawdzenie pewnych umiejętności (jak tworzenie narracji czy wykazanie się umiejętnością myślenia przyczynowo-skutkowego).

Podnoszono też wątki:

- uwarunkowań środowiskowych (zespołu klasowego, z którym nauczyciel pracuje, tj. możliwości intelektualnych poszczególnych uczniów, zaangażowania uczniów w naukę etc.),
 - ograniczonego czasu jakim dysponuje nauczyciel (kształcenie umiejętności jest czasochłonne, więc – zdaniem nauczycieli – może zabraknąć czasu na realizację wymagań szczegółowych podstawy programowej i przygotowanie uczniów do egzaminu).
- Badanie wykazało, że część nauczycieli, mimo deklarowanej znajomości wymagań ogólnych oraz rozumienia wagi kształcenia kompetencji historycznych uczniów w praktyce koncentruje się jedynie na wybranych umiejętnościach lub też kształci umiejętności historyczne w sposób powierzchowny²⁴. Nie przywiązuje również wystarczającej uwagi do rozwijania umiejętności złożonych, które pozwalają na samodzielne łączenie wiadomości, na zrozumienie wykorzystywanych pojęć oraz na przetwarzanie posiadanych informacji, a w dalszej kolejności mogą prowadzić do zgłębiania lub też współtworzenia wiedzy, rozumianej tu jako połączenie wiadomości i umiejętności zarówno prostych, jak i złożonych.
 - Analiza przeprowadzonego w badanych klasach testu historycznego wskazała, że uczniowie generalnie lepiej radzili sobie z zadaniami, do których rozwiązania potrzebna była wyłącznie znajomość faktografii, niż z zadaniami, w których należało wiadomości przetworzyć wykorzystując nabyte umiejętności. Średnio 30% mniej badanych uczniów potrafiło poprawnie wykonać zadania wymagające jednoczesnego odwołania się do znajomości faktografii oraz umiejętności historycznych. Można przypuszczać, że po części jest to skutkiem sposobu uczenia – jak pokazało badanie, znaczna część nauczycieli koncentruje się na podawaniu i egzekwowaniu wiadomości faktograficznych, nie wdrażając uczniów do świadomego wykorzystywania tych informacji²⁵. Na podstawie analizy wyników testów oraz obserwacji można stwierdzić, że nieumiejętność zoperacjonalizowania posiadanych wiadomości, czyli wykorzystania ich do rozwiązania problemu, zastosowania w nowej sytuacji (inaczej

²⁴ np. rozwijanie kompetencji w zakresie chronologii utożsamiane jest jedynie z ćwiczeniem sytuowania dat na osi czasu, praca z ikonografią sprowadzona jest do opisywania tego, co przedstawia obraz, praca z mapą ograniczona do wskazywania na mapie miejscowości etc.

²⁵ Innymi słowy: uczeń może znać datę III rozbioru Polski, ale nie potrafi wykorzystać jej do rozwiązania postawionego przed nim problemu historycznego.

sformułowanym pytaniu, czy zadaniu) to jeden z poważniejszych braków kompetencyjnych, występujących u uczniów biorących udział w badaniu.

6.2.3 Obserwacja i analiza metod nauczania

Jak wynika z analizy materiału zgromadzonego we wszystkich etapach badania, w przypadku wprowadzania nowych treści dominuje rozmowa nauczająca (pogadanka) oraz wykład.

Poza wyżej wymienionymi metodami podczas obserwacji lekcji odnotowano wykorzystanie takich metod jak: dochodzenie do definicji pojęcia, analiza SWOT, drama i metaplan. O wykorzystaniu tych metod wspominali także uczniowie i nauczyciele podczas wywiadów indywidualnych i grupowych. Ponadto na podstawie wypowiedzi nauczycieli i uczniów zidentyfikowano pojedyncze przypadki wykorzystania następujących metod: dyskusja, burza mózgów, debata „za i przeciw”, projekt, drzewo decyzyjne, analiza przypadku, mapa mentalna, karty pracy, diagram ryby, wycieczka, lekcja muzealna. Na lekcjach pracowano z uczniami wykorzystując również film czy popularną krzyżówkę. Należy zaznaczyć, że większość z tych metod wymieniana była przez badanych nauczycieli sporadycznie.

Badanie pokazało, że efektywność metod nauczania jest określana przede wszystkim przez pryzmat skuteczności w zdobywaniu wiedzy faktograficznej. W dużo mniejszym zakresie i na dalszym planie odnoszono się do oceny metody, której celem jest kształcenie umiejętności. Zatem w opinii nauczycieli i uczniów, metody efektywne to przede wszystkim takie, które pozwalają lepiej zrozumieć i zapamiętać treści wprowadzane podczas lekcji oraz umożliwiają rozszerzenie i uzupełnienie wiedzy. Nauczyciele wybierają także takie metody, które dają im możliwość bieżącego weryfikowania stopnia zrozumienia przez uczniów podawanych treści. Również uczniowie szczególnie silnie akcentują skuteczność metod wspomagających przyswajanie wiadomości. Świadczy to o tym, że nauczyciele w swoich wymaganiach wobec uczniów, kładą większy nacisk na rekonstrukcję faktografii, niż na umiejętności.

Jak zaznaczono powyżej, nadrzędnym kryterium oceny efektywności danej metody jest stopień, w jakim metoda ta pozwala na opanowanie faktografii. Lepszemu rozumieniu i zapamiętywaniu treści sprzyjają metody pozwalające na budowanie skojarzeń, wiązanie faktów, wskazywanie zależności pomiędzy poszczególnymi obszarami, pozwalające na ich logiczne powiązanie, porządkujące i systematyzujące omawiane wcześniej zagadnienia.

Jak wynika z analizy materiału, część nauczycieli nie docenia chęci uczniów do samodzielnego dochodzenia do rozwiązań i nie w pełni wykorzystuje potencjał metod pozwalających na realizowanie tych potrzeb. Uczniowie biorący udział w badaniu zwracali bowiem uwagę, że w ich rozumieniu skuteczną metodą nauczania pozwala na samodzielne dochodzenie do rozwiązań, umożliwia samodzielne formułowanie opinii, zachęca do wymiany poglądów. Dlatego uczniowie wśród tych metod wymieniali dyskusję czy debatę „za i przeciw”. Trudne natomiast wydają się im te metody, które wymagają od nich umiejętności dochodzenia do wielu interpretacji.

Nauczyciele jak i uczniowie zwracali uwagę, że dowodem efektywności konkretnej metody jest równomierne zaangażowanie wszystkich uczniów w klasie. Nauczyciele w związku z tym deklarowali, że unikają stosowania metod, wymagających dłuższej koncentracji na pojedynczym uczniu (np. dłuższa wypowiedź ucznia) oraz nie pozwalają na kontrolę stopnia zaangażowania uczniów w działanie (np. praca w większych grupach nie ma zbyt wielu zwolenników, ponieważ często w

zespołach pracują jedynie liderzy, pojedyncze osoby, podczas gdy pozostali nie podejmują aktywności).

Należy pamiętać o ważnych elementach decydujących ostatecznie o skuteczności wykorzystywanej metody, jak dostosowanie do możliwości zespołu klasowego oraz świadome i umiejętne użycie jej. Przeprowadzone badanie pokazało, że część nauczycieli uwzględnia powyższe zasady w swojej pracy. Jednak zaobserwowano również przypadki niewłaściwego wyboru metod lub też braku umiejętności poprawnego zastosowania wybranej metody. Właśnie brak umiejętności nauczyciela w zastosowaniu konkretnej metody, może powodować, że jest ona oceniana jako mało skuteczna a przez to mało atrakcyjna.

Jak wynika z badania nauczyciele nie potrafią i nie wykorzystują lekcji muzealnych, wycieczek, czy wyjść na wystawy tematyczne do kształtowania umiejętności zapisanych w podstawie programowej. Postrzegane one są przede wszystkim jako rozrywka, przełamanie codziennej rutyny, czy w najlepszym razie jako możliwość poznania historii w szerszym kontekście. Wynikać to może z braku odpowiedniego przygotowania metodycznego nauczycieli. Być może też taka postawa wynika z przekonania, że właściwym miejscem do nauczania jest szkoła i klasa lekcyjna.

Podsumowując, do metod postrzeganych jako efektywne zaliczono:

- w opinii nauczycieli: pogadanka, wykład, dyskusja,
- w opinii uczniów: pogadanka, wykład²⁶ (jeżeli poprowadzony jest we właściwy sposób), dyskusja, dochodzenie do definicji pojęcia, debata „za i przeciw”, analiza SWOT.

Nauczyciele mają świadomość, że obecnie przykładają się dużą wagę do wykorzystywania podczas lekcji metod aktywizujących. Niektórzy nauczyciele chętnie je wykorzystują ze względu na możliwość zaciekawienia uczniów przedmiotem, wzbudzenia zaangażowania i utrzymania uwagi uczniów na lekcji. Ich zadaniem, metody aktywizujące pozwalają także na „ożywienie” historii, umożliwienie uczniom samodzielnego doświadczania historii. Jednak większość nauczycieli unika ich wykorzystywania lub stosuje je niechętnie. Pracę z wykorzystaniem tych metod postrzegana jest najczęściej jako niezwykle czasochłonna oraz mało skuteczna. Przeświadczenie o braku skuteczności niektórych metod aktywizujących może wynikać z nieumiejętności właściwego ich zastosowania i przeprowadzenia oraz przekonania, że głównym celem lekcji jest przekazanie wyznaczonej treści. Stąd też na lekcjach historii przeważa praca indywidualna nad grupową. Metody indywidualne są w oczach nauczycieli mniej czasochłonne i łatwiejsze do późniejszego omówienia. Praca w grupach wydaje się trudniejsza do pełnej realizacji (wymaga czasu na wprowadzenie, przeprowadzenie i podsumowanie). Ponadto, na co zwracali uwagę niektórzy badani, zwalnia ucznia z indywidualnej odpowiedzialności i konieczności konfrontowania się „sam na sam” z powierzonymi zadaniami.

6.2.4 Analiza stopnia wykorzystania narzędzi dydaktycznych

W trakcie obserwowanych lekcji stwierdzono, że szkoły (w tym sale lekcyjne) są na ogół dobrze zaopatrzone w pomoce dydaktyczne niezbędne na lekcjach historii (mapy i atlasy historyczne, teksty źródłowe, podręczniki, itp.). W większości szkół, biorących udział w badaniu, pomoce te były

²⁶ Zastanawia wysoka ocena efektywności wykładu w opinii zarówno nauczycieli jak i uczniów biorących udział w badaniu, dydaktycy bowiem wskazują na ograniczoną skuteczność tej formy pracy z uczniem.

zgrupowane bezpośrednio w salach lekcyjnych, uczniowie i nauczyciele mogli też korzystać z innych zasobów szkolnych. Niektórzy nauczyciele dostrzegali potrzebę wzbogacenia istniejących zbiorów w nowoczesne pomoce dydaktyczne, sprzęt audiowizualny itp.

Pracownie historyczne w badanych szkołach były zazwyczaj bogato udekorowane materiałami ikonograficznymi i eksponatami, takimi jak plansze, ilustracje, portrety, zdjęcia, militaria, stare przedmioty użytku codziennego, itp. Zauważono jednak, że wystrój pracowni traktowany jest przez uczniów i nauczycieli bardziej jako trwała „ozdoba”, niż jako materiały dydaktyczne, a co za tym idzie, jest rzadko wykorzystywany w procesie dydaktycznym.

Na obserwowanych lekcjach historii najczęściej korzystano się z map historycznych (ściennych lub prezentowanych za pomocą multimedii), atlasów i tekstów źródłowych oraz podręczników. W mniejszym stopniu wykorzystywany jest sprzęt audiowizualny i multimedialny. Należy stwierdzić, że nauczyciele preferujący metody podające, nadzwyczaj rzadko korzystają na lekcjach z multimedii.

6.2.4.1 Podręcznik

Podręcznik dla wielu nauczycieli stanowi jedyny (lub główny) punkt odniesienia do podstawy programowej. Obejmuje, zdaniem niektórych badanych, całość obowiązującego uczniów materiału i zastępuje program nauczania. Nauczyciele postrzegają zatem podstawę programową przez pryzmat podręcznika.

Podręcznik jest również ważnym źródłem materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach historii. Nauczyciele wielokrotnie zwracali uwagę na fakt, że obecne podręczniki, przygotowane zgodnie z nową podstawą programową, zostały wyposażone w dużo bogatszy materiał źródłowy niż poprzednie. Zawierają one szeroki wybór tekstów źródłowych, map, materiałów ikonograficznych, infografik. Ważnym elementem, podkreślanym przez nauczycieli, jest zamieszczenie ćwiczeń do tych materiałów. A zatem w odczuciu nauczycieli podręczniki coraz częściej wspomagają realizację podstawy, a zwłaszcza obszarów dotyczących analizy różnych źródeł. Także przeprowadzone obserwacje pokazały, że korzystanie z podręcznika stanowi istotny element procesu dydaktycznego. Podczas zdecydowanej większości (ponad 90%) obserwowanych lekcji podręczniki były wykorzystywane w bardzo różnorodny sposób – jako źródło map, ilustracji (reprodukcji, zdjęć, infografiki), tekstów źródłowych, tekstów popularnonaukowych.

Niektórzy nauczyciele wykorzystują na lekcjach nie tylko zamieszczone w podręczniku materiały (mapy, teksty źródłowe, materiały ikonograficzne, infografiki), ale również teksty autora podręcznika (narrację odautorską). Polega to zazwyczaj na cichym lub głośnym czytaniu tekstu konkretnego rozdziału przez uczniów, a następnie nauczyciel prowadzi rozmowę dotyczącą przeczytanego materiału. Czasem w trakcie lekcji, na podstawie tekstu autora, uczniowie sporządzają notatki, rozwijają punkty podane przez nauczyciela. Jak wynika z wypowiedzi uczniów, zdarzają się nawet całe lekcje polegające wyłącznie na samodzielnej pracy ucznia z podręcznikiem. Nauczyciel niekiedy dyktuje notatki dosłownie odnoszące się do materiału zawartego w podręczniku. Uczniowie negatywnie oceniają wykorzystywanie podręcznika polegające wyłącznie na odwzorowaniu jego treści. Prowadzenie lekcji w ten sposób jest niezgodne z filozofią nowej podstawy programowej oraz zaleceniami towarzyszącymi jej wprowadzaniu w życie.

Część nauczycieli deklaruje bardziej intensywne wykorzystanie podręcznika w trakcie lekcji powtórzeniowych – uczniowie wykonują ćwiczenia/zadania zamieszczone w podręczniku, ćwiczą umiejętność wyszukiwania konkretnych informacji oraz analizy źródeł historycznych.

W opinii nauczycieli praca z podręcznikiem jest ważna, ponieważ

- pozwala uczniom zapoznać się z formami pracy specyficznymi dla nauk humanistycznych,
- kształci zdolność wyszukiwania informacji, zestawiania i porównywania danych zawartych w różnych typach źródeł (tekst popularnonaukowy, materiał ikonograficzny, tekst źródłowy, mapa, statystyki etc.),
- uatrakcyjniamy on podawane treści, wzbogaca je, stanowi źródło materiałów, które pozwalają nauczycielowi przeprowadzić lekcję w ciekawszy sposób.

Należy jednak zaznaczyć, że część nauczycieli unika korzystania na lekcjach z tekstów popularnonaukowych lub pracy z podręcznikiem, preferując samodzielne przekazywanie uczniom konkretnych treści. Zdaniem tej grupy badanych, jest to bardziej efektywna forma pracy – wprowadzane na lekcji treści lepiej trafiają do uczniów. Opinię tę potwierdzają wypowiedzi uczniów, którzy pozytywnie odbierają przekazywanie treści przez samego nauczyciela – świadczy to, ich zdaniem, o dobrym przygotowaniu nauczyciela, jego profesjonalizmie, szerokiej wiedzy. Z drugiej strony uczniowie doceniają także lekcje prowadzone w oparciu o treści z podręcznika, pod warunkiem wszakże, że są podane przez nauczyciela w sposób atrakcyjny dla ucznia.

W opinii zarówno nauczycieli, jak i uczniów, podręcznik pełni bardzo istotną rolę podczas samodzielnej pracy w domu. W oparciu o podręcznik uczniowie przygotowują się do sprawdzianów, umożliwia on również uzupełnienie, ugruntowanie oraz dodatkowe wyjaśnienie omawianych w trakcie lekcji tematów. Na podstawie podręcznika, uczniowie wykonują różnorodne prace domowe. Jest także źródłem, w którym uczniowie mogą sprawdzić poprawność informacji zanotowanych w trakcie lekcji.

W związku z tym niezwykle istotny jest wybór podręcznika. W badanych szkołach decyzja ta należała do zespołu nauczycieli uczących historii lub zespołu humanistów. Czasem decyzję podejmował dyrektor szkoły i była ona podyktowana względami zarówno merytorycznymi, jak i cenowymi. Część nauczycieli biorących udział w badaniu nie miała wpływu na wybór podręcznika, gdyż decyzja o jego wyborze zapadła zanim podjęli pracę.

Oczywistym, istotnym kryterium wyboru podręczników przez nauczycieli jest jego wartość merytoryczna (ilość, jakość i sposób podawania materiału faktograficznego). Drugą ważną kwestią dla nauczycieli jest jakość obudowy dydaktycznej. Nauczyciele żałowali, że w chwili podejmowania decyzji o wyborze podręcznika nie posiadali pełnej informacji na temat oferowanych publikacji i musieli decydować o wyborze serii podręczników na kolejne lata, kierując się znajomością jedynie tomu przeznaczanego do klasy I. Wynikało to z faktu, że w chwili rozpoczęcia wdrażania podstawy nie były jeszcze gotowe pełne serie podręczników (dla całego cyklu gimnazjalnego), nauczyciele nie mieli więc możliwości zapoznania się z całością materiału (rozkładem materiału, sposobem opracowania, użytym językiem, doбором materiałów źródłowych etc. dla wszystkich trzech lat nauczania historii). Zdarzało się więc, że kolejne części wybranej wcześniej serii nie były tak dobre jak tom pierwszy, nie spełniały oczekiwań nauczycieli, co było źródłem rozczarowania i zmieniało zasadniczo pierwotnie pozytywną ocenę konkretnej publikacji.

6.2.4.2 Teksty źródłowe

Korzystanie z tekstów źródłowych należy do podstawowych umiejętności historycznych i powinno być kształtowane na wszystkich etapach edukacyjnych. Stanowi kluczowy element warsztatu historyka; umożliwia ponadto rozwijanie umiejętności złożonych, w tym krytycznego myślenia, niezbędnego w

życiu codziennym do interpretacji docierających z różnych stron i w różny sposób informacji. Z tych też względów umiejętność tę uwzględniono wśród wymagań ogólnych podstawy programowej.

Nauczyciele biorący udział w badaniu dostrzegali konieczność omawiania tekstów źródłowych na lekcji. Deklarowali, że wykorzystują materiały pochodzące przede wszystkim z podręczników i zeszytów ćwiczeń do gimnazjum, sięgają także po teksty źródłowe wykorzystane w podręcznikach z ubiegłych lat, napisanych zgodnie z wcześniej obowiązującą podstawą programową. Z rozmów z nauczycielami zasadniczo wynikało, że teksty źródłowe postrzegane są przez nich, jako istotne narzędzie do ćwiczenia różnych umiejętności – czytania ze zrozumieniem, analizy, wnioskowania. Mimo to wśród badanych nauczycieli dominował pogląd, że praca ze źródłami nie stanowi niezbędnego elementu każdej lekcji i może odbywać się doraźnie, w zależności od potrzeb – omawianego tematu. Przekonanie o znaczeniu pracy ze źródłami wyrażali także uczniowie. Zwracali oni uwagę na to, że teksty źródłowe wykorzystuje się na lekcjach do ćwiczenia umiejętności dyskusowania, formułowania własnego zdania na temat przeczytanego materiału.

Przykłady pracy z tekstami źródłowymi odnotowano jedynie na ¼ obserwowanych lekcji.

Na podstawie indywidualnych wywiadów z nauczycielami można stwierdzić, że niektórzy z nich podchodzą do pracy źródłowej w sposób świadomy i przemyślany nie tylko w odniesieniu do sposobu wykorzystania źródła podczas lekcji, ale na poziomie ogólniejszym, odnoszącym się do kształtowania umiejętności pracy ze źródłem. Nad różnymi tekstami źródłowymi nauczyciele pracują z uczniami od pierwszej klasy, a trudność zadań związanych z analizą jest stopniowo podnoszona. Rozpoczynają od ćwiczeń opierających się na analizie jednego źródła, by przejść aż do porównań i interpretacji kilku tekstów źródłowych.

Obserwacje lekcji historii zwróciły jednak również uwagę na fakt, że wielu nauczycieli nie wykorzystywało tekstów źródłowych do aktywnego kształtowania umiejętnościach analizy i interpretacji, czy narracji historycznej. Odnotowano, że niektórzy nauczyciele samodzielnie dokonywali krótkiej interpretacji, czy wyjaśniali niezrozumiałe słowa. Natomiast uczniowie zazwyczaj odpowiadali jedynie na pytania pomocnicze, a ostatecznej analizy dokonywał sam nauczyciel, kontynuując prowadzenie wykładu. W innych przypadkach teksty źródłowe stanowiły jedynie potwierdzenie (a zarazem ilustrację) treści przekazywanych przez nauczyciela. Odnotowano niewiele przykładów świadomej i pogłębionej analizy tekstów źródłowych.

W badaniu zwrócono również uwagę na jakość pytań odwołujących się do tekstu. Ma ona bowiem niezwykle istotne znaczenie dla rozwijania umiejętności krytycznej analizy źródeł. Nauczyciele wykorzystywali przede wszystkim pytania znajdujące się w podręczniku pod tekstami źródłowymi. Jednakże, jak wynika z obserwacji, w wielu przypadkach analizowali z uczniami tekst, zadając własne pytania. W zdecydowanej większości przypadków były to jednak pytania „do tekstu”, wymagające jedynie odczytania stosownego fragmentu i podania zawartej w nim informacji bez pogłębienia tak rozpoczętej analizy. W tej sytuacji materiał stawał się jedynie źródłem informacji, a nie „pretekstem” do ćwiczenia umiejętności, w tym zwłaszcza umiejętności złożonych, np. interpretacji (odczytywania znaczeń ukrytych, intencji, odróżnienia informacji od opinii itp.)²⁷. W wielu przypadkach lektura źródła wydawała się mieć na celu urozmaicenie lekcji oraz ułatwienie zapamiętania informacji.

Pisemna praca ze źródłem miała miejsce z reguły w ramach zadania domowego lub na dodatkową ocenę oraz w ramach sprawdzianów.

Praca ze źródłami w trakcie lekcji polegała zatem najczęściej na lekturze tekstu i ustnej odpowiedzi (samodzielnie/w parach/w grupach/całą klasą) na związane z nim pytania, wymagające na ogół

²⁷ Nie można jednak wykluczyć, że sam tekst źródłowy dobrany przez autora podręcznika nie dawał możliwości ćwiczenia z uczniami pogłębionej analizy i interpretacji.

wskazania konkretnych informacji w tekście. Obserwatorzy odnieśli wrażenie, że niejednokrotnie podejmowane działania były raczej intuicyjne i wynikały z przyzwyczajień danego nauczyciela.

Jedną z przyczyn powierzchownego wykorzystywania tekstów źródłowych przez część nauczycieli może być przekonanie, że na lekcji brakuje czasu na pogłębioną analizę źródła. Jest ona postrzegana jako zbyt czasochłonna procedura, zajmująca czas na „właściwą” realizację tematu. Wydaje się zatem, że istnieje przekonanie – aczkolwiek niewyrażone przez nauczycieli wprost – że zasadniczym celem lekcji, a tym samym i głównym obowiązkiem nauczyciela, jest omówienie wydarzeń, zapoznanie uczniów z faktografią dotyczącą tematu lekcji. Praca ze źródłem, mimo deklarowanej świadomości jej znaczenia, schodzi tym samym na dalszy plan, jako element dodatkowy. Ponadto nauczyciele zwracali uwagę na następujące problemy:

- Niskie kompetencje językowe, a tym samym niski poziom umiejętności czytania pisanego tekstu, zasadniczo ograniczające ich możliwości analityczne. Uczniowie, zdaniem nauczycieli, czytają tak mało lektur własnych, że tzw. czytanie tekstu ze zrozumieniem²⁸ sprawia im kłopoty.
- Nieadekwatny do omawianego zagadnienia dobór tekstów źródłowych w podręcznikach. W opinii nauczycieli, teksty źródłowe zamieszczone w podręcznikach bywają niezbyt dobrze dobrane do omawianego tematu. Postrzegane są jako zbyt długie oraz zbyt trudne do wykorzystania na lekcji, a także nienadające się do samodzielnej pracy dla ucznia. Ich analiza zabiera zbyt wiele czasu, a uczniowie są znużeni i zniechęceni do tej formy pracy. Nauczyciele postulowali staranniejszy dobór tekstów źródłowych zamieszczanych w podręczniku i zwrócenie uwagi na konieczność lepszego dostosowania ich do możliwości uczniów.

6.2.4.3 Mapy

W nauczaniu historii mapy pełnią istotną rolę. Obrazują przestrzeń geograficzną, na której miały miejsce określone wydarzenia historyczne, wdrażają uczniów do łączenia rzeczywistości historycznej z geograficzną.

Jak wynika z wypowiedzi uczniów, i co zaobserwowano na lekcjach historii, w dużej części szkół mapy są wykorzystywane. Nauczyciele korzystają z map zawartych w podręcznikach, map ściennych, atlasów historycznych, map zamieszczonych w zeszytach ćwiczeń oraz map przygotowanych przez nauczyciela. Jednak aż na ok. 1/3 obserwowanych lekcji nauczyciele w ogóle nie korzystali z map, mimo że tematy zajęć sugerowały zastosowanie tego środka dydaktycznego²⁹.

Zaobserwowano dwa zasadnicze sposoby wykorzystywania mapy w procesie dydaktycznym: doraźne odwoływanie się do pojedynczych informacji zawartych na mapie oraz świadome, planowe wykorzystywanie mapy jako środka dydaktycznego,

²⁸ Według najnowszych badań używane dotychczas pojęcie „czytanie ze zrozumieniem” nie jest odpowiednie, zakłada ono, że „można czytać bez zrozumienia, rozumienie tekstu nie uwydatnia aktywnej roli czytającego. Termin czytanie i rozumowanie w naukach humanistycznych jako odpowiednik reading literacy zwyciężył, żeby podkreślić aspekt rozumowania w pracy z tekstem związany z analizą, argumentacją, wyciąganiem wniosków i formułowaniem własnego zdania”; Wiesław Wituch, *Czytanie ze zrozumieniem* [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego, pod red. Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań 2011, s. 392; *Wyniki badań 2006 w Polsce*, s. 41. Opublikowano: http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_raport_2006.pdf

²⁹ Podczas 27 lekcji obserwowanych w 9 gimnazjach nie wykorzystywano map historycznych. W 4 gimnazjach mapy nie były używane na żadnej lekcji. Jest to fakt zastanawiający, bo nauczyciele omawiali na tych lekcjach następującą tematykę: *Upadek Napoleona, Od dyktatoratu do cesarstwa, Rewolucja francuska, Powstanie Stanów Zjednoczonych, Ostatnia wolna elekcja, Sejm Wielki, Terror jakobinów, Insurekcja kościuszkowska i III rozbiór Polski, II rozbiór Polski i Sejm Wielki, Powstanie krakowskie i rabacja galicyjska, Gospodarka w latach 1815-1830 i powstanie listopadowe, Republika francuska.*

Odnotowano różne formy pracy z mapą:

- mapa wykorzystywana była jako ilustracja podczas rozmowy nauczającej. Jak wynika z przeprowadzonego badania dość często nauczyciele wykorzystują mapę jedynie dla zobrazowania omawianych treści: wskazują, gdzie miało miejsce konkretne wydarzenie, pokazują zasięg terytorium, określają zmiany granic, wskazują jak przemieszczały się wojska itp.
- uczniowie wyszukiwali samodzielnie informacje na mapie – nauczyciele angażują uczniów w odczytywanie z mapy określonych treści. Czasem są to elementy proste, o podstawowym charakterze (jak np. wskazanie określonego miejsca czy obszaru). Zdarza się jednak, że ćwiczone są umiejętności o bardziej zaawansowanym stopniu trudności, np. rekonstruowanie procesu zmian granic, przebiegu wojny, migracji itp.
- mapy wykorzystywane były na sprawdzianach klasowych – nauczyciele konstruują także zadania sprawdzające, oparte na pracy z mapą, np. określanie granic, zaznaczenie miejsc wydarzeń,
- mapa jako dekorum – gdzie mapa stanowi jedynie dekorację sali, choć tematycznie nawiązuje do materiału omawianego na lekcji.

Mapy w słabym stopniu używane były do kształtowania umiejętności historycznych. Obserwacje lekcji wykazały, że tylko w 2 z 20 szkół można jednoznacznie stwierdzić przemyślane użycie mapy na lekcji, pozwalające na kształcenie umiejętności m.in. odczytywania ich treści, lokalizowania wydarzeń w przestrzeni, jak również w czasie. Obserwacje lekcji wykazały, że zdecydowanie dominuje wykorzystywanie mapy niemal wyłącznie do sprawdzenia umiejętności lokowania miejsc/obszarów.

Uczniowie uważają, że praca z mapą jest trudna. Kojarzą mapy z koniecznością zapamiętania dużej liczby faktów, nie do końca rozumieją ideę analizowania konkretnych treści (np. ruchów wojsk). Jednocześnie uczniowie deklarują, że mapa pomaga im w zobrazowaniu omawianych zagadnień, dzięki czemu stają się one bardziej zrozumiałe, łatwiejsze do wyobrażenia sobie oraz do zapamiętania. Wypowiedzi uczniów wskazują, że również i oni traktują pracę z mapą jako narzędzie ułatwiające przyswojenie kolejnej porcji wiadomości faktograficznych.

6.2.4.4 Materiały ikonograficzne

Ważnym aspektem przeprowadzonego badania była analiza wykorzystania materiałów ikonograficznych w procesie kształcenia historycznego. Interpretowanie źródeł ikonograficznych (zdjęć, ilustracji, karykatur, itp.) stanowi bowiem jedną z istotnych umiejętności historycznych, wymaganych przez podstawę programową. Nierzadko ikonografia jest źródłem z epoki, wymagającym równie krytycznego zastosowania aparatu historycznego, jak źródła pisane. Umiejętność „czytania” ikonografii staje się coraz istotniejsza wraz ze wzrostem roli wizualnych przekazów medialnych we współczesnym świecie.

Jak wynika z badania, na lekcjach historii stosunkowo często wykorzystuje się materiały ikonograficzne, choć odnotowano również przypadki nauczycieli, którzy w ogóle nie używają ikonografii w swojej pracy z uczniami. Powodem tego może być przekonanie nauczycieli o istnieniu krępujących ich ograniczeń czasowych – nauczyciele spieszą się z realizacją programu uważając, że nie dysponują wystarczającą ilością czasu na lekcji, by poświęcić go na analizę materiału ikonograficznego. Proces dochodzenia do właściwej interpretacji ikonografii przez uczniów jest, zdaniem nauczycieli, żmudny i długotrwały.

Podczas badania zidentyfikowano następujące sposoby wykorzystania źródeł ikonograficznych na lekcjach historii:

- wizualizacja omawianych treści – jest to najczęstszy sposób, w jaki wykorzystywana jest ikonografia na lekcjach historii. Nauczyciele prezentują wizerunki i przedstawienia odnoszące się do omawianych wydarzeń lub pojawiających się w trakcie narracji postaci, np. portrety władców, zdjęcia obiektów lub elementów architektonicznych.
- analiza materiału ikonograficznego – uczniowie pod kierunkiem nauczyciela dokonują analizy źródła, podczas której nauczyciel prosi o odczytanie określonych treści, zadaje pytania pomocnicze, uzupełnia i rozszerza zdobytą w ten sposób wiedzę. Wyniki badania wskazują jednak, że ta forma pracy ze źródłami ikonograficznymi wydaje się być zdecydowanie rzadziej realizowana na lekcjach historii niż wizualizacja. Może to wynikać także z przekonania, które istnieje wśród części nauczycieli, że właściwym miejscem na analizowanie materiałów ikonograficznych są lekcje plastyki, na historii zaś materiały te powinny pełnić rolę ilustracyjną.
- jako źródło dodatkowych informacji faktograficznych – wydaje się, że duża grupa nauczycieli uważa analizę źródeł ikonograficznych jedynie za kolejny sposób na przekazanie wiadomości wymagających zapamiętania,
- narzędzie/ metoda na sprawdzenie znajomości konkretnego zagadnienia przez uczniów, – zdarza się, że materiał ikonograficzny jest wykorzystywany podczas sprawdzianów. Najczęściej jest pretekstem do zbadania stopnia opanowania przez ucznia określonych treści (np. rozpoznanie kogo przedstawia zamieszczony portret).

Niektórzy nauczyciele mieli świadomość, że wykorzystują źródła ikonograficzne w sposób daleki od doskonałości. Być może zdawali sobie również sprawę z ograniczonych kompetencji własnych, zwracali bowiem uwagę na potrzebę wsparcia merytorycznego w zakresie sposobów pracy z ikonografią oraz większego dostępu do materiałów ikonograficznych. Zasadnicze słabości, jakie dostrzeżono w pracy z ikonografią:

- wykorzystywanie materiałów ikonograficznych jedynie w funkcji ilustrującej podawane treści oraz jako kolejnej formy przekazywania uczniom informacji faktograficznych;
- analizowanie źródeł ikonograficznych w bardzo powierzchowny sposób;
- wykorzystywanie zbyt dużej liczby materiałów źródeł ikonograficznych podczas jednej lekcji.

Badani uczniowie na ogół pozytywnie odnoszą się do pracy z materiałem ikonograficznym. Deklarowali, że materiały te urozmaicają lekcję, uatrakcyjniają ją, a jednocześnie ułatwiają zrozumienie i zapamiętanie omawianych treści. Materiał ikonograficzny jest wedle uczniów dobrym źródłem pozyskania dodatkowych wiadomości, które z kolei można później wykorzystać podczas testów i egzaminów, a także w życiu. Zdarzały się, choć należały do rzadkości, wypowiedzi uczniów świadczące o tym, że nie dostrzegają oni żadnych korzyści z pracy ze źródłami ikonograficznymi – materiał ikonograficzny jest dla nich niezbyt ciekawy i wedle nich nie przyczynia się zanadto do pogłębienia zdobywanej wiedzy.

6.2.4.5 Materiały statystyczne

Materiały statystyczne, dostarczają bardzo wartościowych informacji przydatnych w badaniach nie tylko dziejów gospodarki, ale również innych zagadnień, zwłaszcza z szeroko rozumianej historii społecznej. Kształcenie umiejętności interpretacji danych statystycznych, użytecznej również w codziennym życiu, jest jednym z celów nauczania historii.

Podczas badania ustalono, że na lekcjach historii materiały statystyczne rzadko są uwzględniane. Jak deklarowali nauczyciele, do statystyki sięga się znacznie częściej na lekcjach woś. Być może jest to również przyczyną sporadycznej obecności źródeł statystycznych na lekcjach historii – nauczyciele rezygnują z nich uważając za zbędne dwukrotnie ćwiczenie tej samej umiejętności.

Jak wynika z opinii nauczycieli – i co potwierdzają rozmowy z uczniami – na lekcjach wykorzystywane są najczęściej materiały zamieszczone w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń. Nauczyciele rzadko poszukują tych narzędzi dydaktycznych samodzielnie w źródłach innych niż podręcznik. Badani nauczyciele deklarowali, że obecnie wykorzystuje się mniej materiałów statystycznych niż dawniej, gdyż duża ich część dotyczy historii najnowszej, a więc tematyki wykraczającej poza podstawę programową do gimnazjum. Powodem jest także fakt, że obecne podręczniki zawierają mniejszą liczbę takich materiałów, co ogranicza zakres ich stosowania na lekcjach historii.

Na lekcjach historii materiały statystyczne są wykorzystywane (o ile fakt taki ma miejsce) przede wszystkim przy omawianiu tematów gospodarczych, niekiedy też zagadnień związanych ze zmianami terytorialno – ludnościowymi, czy wojskowością. Ponadto materiały te są używane na sprawdzianach, czy w ramach przygotowań do egzaminu gimnazjalnego.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, nie odnosili się wprost do tego, jakie konkretne umiejętności kształtowane są dzięki pracy z materiałami statystycznymi. W świetle wyników badań można przypuszczać, że zwykle materiały te wykorzystywane są w celu zilustrowania wypowiedzi nauczyciela.

6.3 Szkolne i pozaszkolne czynniki sprzyjające i utrudniające realizację nowej podstawy programowej z historii.

Zidentyfikowano następujące szkolne i pozaszkolne czynniki mające wpływ na realizację podstawy programowej z historii zgodnie z jej założeniami:

Uwarunkowania środowiskowe – „kontekst społeczny”, w którym działa szkoła. Bardzo istotne znaczenie mają czynniki społeczno – kulturowe (szeroko – rozumiane). Zaliczyć do nich należy: środowisko, w którym działa szkoła i z którego pochodzą uczniowie, miejsce szkoły w rankingach edukacyjnych, system doboru uczniów do zespołów klasowych, potencjał intelektualny oraz poziom wiedzy uczniów.

Nauczyciele zwracali uwagę na ograniczenia w realizacji podstawy programowej, będące konsekwencją funkcjonowania szkoły w tzw. trudnym (o dużym natężeniu dysfunkcji lub patologii) środowisku społecznym. Mała motywacja uczniów do nauki, brak elementarnej wiedzy, niski poziom szkolnych kompetencji, a także często niewielki potencjał intelektualny uczniów nie pozwalają na efektywne kształcenie w tej grupie wszystkich umiejętności historycznych. Szczególnie wiele trudności przysparza praca ze źródłami historycznymi – analiza i interpretacja tekstów źródłowych. Uczniowie ci mają również bardzo duże problemy z tworzeniem narracji historycznej. Właściwe wykształcenie umiejętności wymaga w tym przypadku poświęcenia dużo większego nakładu czasu. Nauczyciele koncentrują się na łatwiejszych, ich zdaniem, celach, czyli na przekazywaniu treści przypisanych do wymagań szczegółowych. Wielu jednak uczniów ma kłopoty z przyswojeniem niektórych podstawowych informacji.

Sytuacja ekonomiczna środowiska (szkoły i uczniów) również nie pozostaje bez wpływu na możliwości realizacji podstawy programowej, utrudnione jest zwłaszcza podejmowanie działań wymagających nakładów finansowych, partycypacji finansowej rodziców i opiekunów (zakup podręczników i innych pomocy, zorganizowanie wyjść na lekcje muzealne, druk testów próbnych)

Wewnątrzszkolny system oceniania – jak wynika z badania, niektórzy nauczyciele odczuwają brak dokładniejszych wskazówek dotyczących oceniania – chcieliby wiedzieć, w jakim zakresie ocenie mają podlegać umiejętności historyczne w stosunku do znajomości faktografii. Informacje te zawierają tworzone w niektórych szkołach zasady wystawiania ocen z poszczególnych przedmiotów (Przedmiotowy system oceniania).

Wyposażenie szkoły – nauczyciele wskazywali, że dobre wyposażenie szkoły, głównie w sprzęt audiowizualny i multimedialny, sprzyja właściwej realizacji podstawy programowej z historii. Nowoczesne technologie ułatwiają pracę z materiałami ikonograficznymi, mapami, pozwalają na wszechstronne wykorzystanie źródeł i budują zaangażowanie uczniów. W badaniu odnotowano jednak grupę nauczycieli, którzy nie korzystają z pomocy audiowizualnych, pomimo że szkoła posiada odpowiednie zaplecze sprzętowe. Takie postępowanie może wynikać np. z braku umiejętności obsługi sprzętu lub też poczucia, że użycie sprzętu zabiera czas potrzebny na omówienie tematu. W grę może wchodzić również obawa nauczycieli, że przygotowanie do lekcji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii jest bardziej czasochłonne, wymaga dodatkowego nakładu pracy, chociażby na zgromadzenie odpowiedniego materiału.

Utrudnienia w realizacji lekcji historii poza szkołą – nauczyciele sygnalizowali, że obowiązujące przepisy oraz zasady wewnątrzszkolne często zniechęcają do podejmowania wysiłków w celu zorganizowania lekcji historii poza szkołą. Każde wyjście wymaga od nauczyciela zebrania

stosownych pozwoleń (od dyrektora szkoły, nauczycieli innych przedmiotów prowadzących lekcje z klasą wskazanego dnia). Ważne jest również nastawienie władz szkoły wobec lekcji poza szkołą – niekiedy ta forma pracy jest postrzegana jako mniej efektywna, a nauczyciel ma kłopoty z rozliczeniem czasu pracy.

Odwoływanie lekcji (z powodu wycieczek, zielonej szkoły, organizacji egzaminu gimnazjalnego itp.) jest również źródłem trudności w realizacji podstawy programowej z historii (oraz innych przedmiotów). Wedle wypowiedzi nauczycieli, nie zawsze udaje się „odrobić” utracone godziny. Ponieważ nauczyciele rozliczani są przede wszystkim z realizacji treści (omówionych tematów), w związku z tym koncentrują się na wypełnieniu wymagań szczegółowych.

Pracownia historyczna – realizację podstawy programowej utrudnia konieczność prowadzenia zajęć salach przeznaczonych do nauki innych przedmiotów, a w związku z tym brak dostępu do zaplecza dydaktycznego (np. problem z dostępem do map ściennych, eksponatów, materiałów wizualnych na stałe obecnych w pracowni historycznej).

Ogólnoszkolne testy próbne – organizowanie przez szkołę testów próbnych sprawdzających poszczególne umiejętności historyczne, zdaniem nauczycieli, sprzyja realizacji podstawy programowej, daje możliwość uzyskania informacji zwrotnych na temat stopnia realizowanej podstawy programowej oraz tego, w jakim zakresie uczniowie opanowali wiedzę i umiejętności.

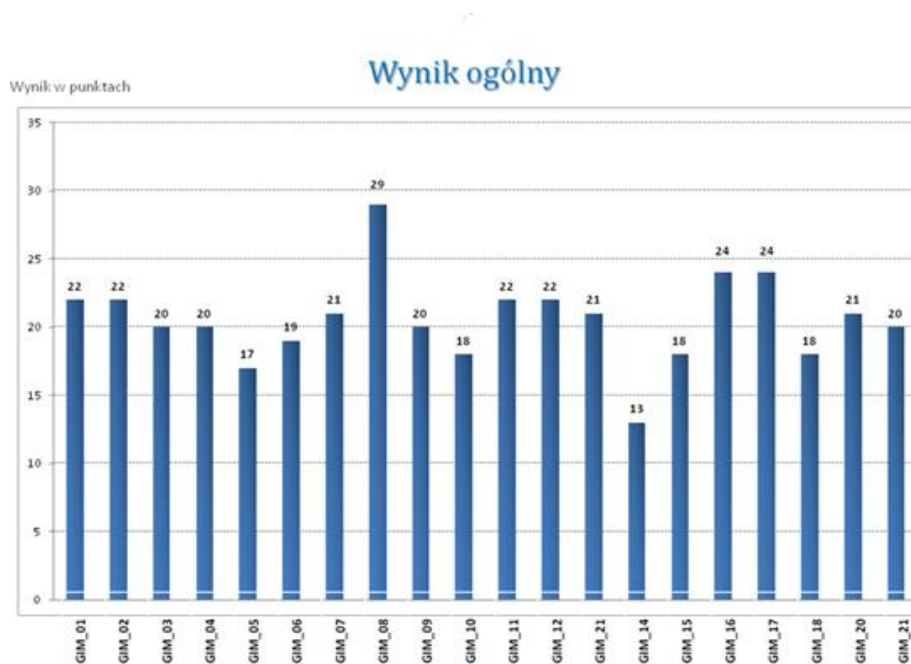
Liczebność klas – nauczyciele zwracali uwagę na wpływ liczby uczniów w klasie na jakość pracy podczas lekcji. Ten czynnik ma istotne znaczenie zwłaszcza w efektywnym ćwiczeniu umiejętności, wymagających indywidualizacji pracy z uczniem. W licznych klasach ćwiczenia takie są bardzo utrudnione.

6.4 Ocena poziomu osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności złożonych i kompetencji opisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej

Poziom opanowania umiejętności złożonych przez uczniów w badanych szkołach zmierzono testem. Test został skonstruowany z zadań mierzących kompetencje historyczne uczniów. Celem testu był pomiar takich kompetencji uczniów, jak: poziom znajomości faktografii, umiejętności historyczne oraz jednocześnie wykorzystanie wiadomości i umiejętności, ponieważ zarówno w powszechnej opinii, jak i w świetle rezultatów dostępnych badań międzynarodowych z pokrewnych dziedzin (np. PISA, PIRLS), łączenie tych dwóch obszarów sprawia uczniom polskim najwięcej kłopotów³⁰.

W niniejszym podrozdziale przedstawiono średnie wyniki uczniów z testu historycznego w podziale na przebadane szkoły. Średni wynik z testu historycznego wyniósł 20 punktów na 35 punktów do zdobycia. Wyniki uzyskane przez uczniów poszczególnych szkół były bardzo zróżnicowane. Szczegółowy rozkład średnich wyników uczniów znajduje się na wykresie 1.

Wykres 1. Rozkład średnich wyników uczniów z testu z historii w podziale na wszystkie szkoły



Przed przystąpieniem do badania postawiono m.in. hipotezę, że uczniowie nie potrafią umiejętnie wykorzystywać informacji i wiadomości, które posiadają. Jednym ze sposobów weryfikacji tej hipotezy była konstrukcja par zadań w teście, w których w jednym zadaniu trzeba było wykazać się znajomością danego tematu (posiadaniem konkretnej wiedzy faktograficznej), natomiast w drugim zadaniu należało wykorzystać tę wiedzę. Zadania zostały „rozrzucone” w teście tak, aby nie miały na siebie bezpośredniego wpływu. Analiza wyników zadań pokazała, że różnica łatwości, mierzonej odsetkiem poprawnych odpowiedzi, zadań do których potrzebna była tylko znajomość faktografii i zadań, w których należało wykorzystać wiedzę faktograficzną i umiejętności, wyniosła aż 30 pkt.%. Analiza odpowiedzi pokazała także, że uczniowie generalnie najslabiej radzą sobie z zadaniami, które

³⁰ Współczynnik alpha Cronbacha, wyznaczający dolną granicę rzetelności, wyniósł dla analizowanego testu 0,81. Test miał więc przeciętną rzetelność, choć jego spójność jest do zaakceptowania. Jednak miara rzetelności całego testu na potrzeby tej analizy nie jest kluczowym wskaźnikiem ze względu na to, że test składał się z zadań mierzących różne aspekty kompetencji historycznych.

wymagają od nich wykorzystania wiedzy do rozwiązania problemu. W związku z tym można postawić hipotezę, że w pierwszym cyklu wdrażania reformy nie udało się jeszcze przeorientować nauczania historii na kształcenie umiejętności wykorzystywania nabytych wiadomości do rozwiązywania problemów historycznych. Wyniki pozostałych etapów badania uwiarygodniają to domniemanie.

Aby jednak potwierdzić powyższą hipotezę i precyzyjnie zdiagnozować dostrzeżony problem, konieczne byłoby przeprowadzenie reprezentatywnego badania ilościowego na ogólnopolskiej próbie szkół, wykorzystując bardziej rozbudowane narzędzie, które pozwoliłoby właściwie określić poziom kompetencji gimnazjalistów. W teście takim powinny znaleźć się odpowiednio liczne grupy zadań mierzące określone kompetencje uczniów (np. zadania wymagające tylko znajomości faktografii, zadania wymagające jedynie umiejętności, zadania wymagające kompetencji z zakresu analizy różnych typów źródeł, zadania sprawdzające różne obszary myślenia chronologicznego). Możliwości takiej nie daje niestety egzamin gimnazjalny – ze względu na ograniczoną liczbę zadań, które mogą być w nim uwzględnione.

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

System sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów jest niezbędnym elementem procesu nauczania i stanowi źródło informacji zwrotnych zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Pozwala określić zakres zdobytej przez ucznia wiedzy oraz poziom wykształconych umiejętności. Posiadając te informacje nauczyciel może odpowiednio dostosować sposób nauczania do potrzeb grupy, uwzględniając zróżnicowany potencjał intelektualny i poziom osiągnięć poszczególnych uczniów. Ocenianie jest, zdaniem nauczycieli, środkiem motywowania i dyscyplinowania uczniów do nauki i aktywnego (a przynajmniej spokojnego) uczestnictwa w lekcji³¹.

Istotne w procesie nauczania jest wykorzystanie Wewnątrzszkolnego Systemu Oceniania (WSO) i Przedmiotowego Systemu Oceniania (PSO). Nauczyciele postrzegają te dokumenty jako drogowskaz w sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć ucznia. Stanowią one także formalne punkty odniesienia w dyskusjach na temat decyzji związanej z promocją ucznia, np. jako argument w rozmowach z rodzicami. Niektórzy nauczyciele oceniali WSO jako zbyt ogólny, nie precyzuje on bowiem szczegółowych zasad oceniania z każdego przedmiotu. Autorzy tych opinii deklarowali potrzebę posiadania dokładnych wskazówek w jakim zakresie ocenie powinny podlegać umiejętności historyczne ucznia w stosunku do znajomości faktografii. Częściowo oczekiwania te spełniają istniejące w szkołach PSO.

W oparciu o PSO nauczyciele wypracowują system oceniania według własnych założeń, określając wymagany poziom umiejętności historycznych, którymi powinien wykazać się uczeń.

Nauczyciele deklarowali, że posiadają wiele sposobów sprawdzania i oceniania umiejętności oraz wiedzy uczniów, wybierają zagadnienia tematyczne i ważne z ich punktu widzenia umiejętności i wypracowują własne, specyficzne kryteria oceniania. Jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, jako istotne postrzegają zarówno sprawdzanie faktografii jak i umiejętności historycznych.

6.5.1 Sprawdzenie wiadomości i umiejętności uczniów

Sprawdzanie osiągnięć uczniów ma miejsce w ramach rekapitulacji wtórnej, odpowiedzi ustnych uczniów, podczas wprowadzania nowego tematu, wykonywania zadań, przy okazji kartkówek, sprawdzianów, czy testów próbnych.

Jak wynika z wypowiedzi nauczycieli podczas lekcji ćwiczone są wszystkie umiejętności historyczne z zakresu wymagań ogólnych (chronologia, analiza i interpretacja oraz narracja). Pozostałe etapy badania – obserwacje lekcji oraz wywiady grupowe z uczniami – nie potwierdziły tej deklaracji nauczycieli. Wskazują bowiem, że najczęściej ćwiczona jest, a w związku z tym podlega sprawdzeniu i ocenie, umiejętność analizy i interpretacji historycznej. W mniejszym stopniu podczas lekcji rozwijane są umiejętności z zakresu chronologii oraz tworzenia narracji historycznej. Ponadto, jak pokazało badanie, niektórzy nauczyciele w dość wąski sposób rozumieją wymagania ogólne podstawy programowej, co powoduje, że wymagają od uczniów analizy źródła w dość powierzchowny sposób – często koncentrują się na samym fakcie użycia źródła, zwracając mniejszą uwagę, czy i jak uczniowie radzą sobie z wyciąganiem wniosków na podstawie informacji zawartych w materiale źródłowym. Rzadko też łączą sprawdzanie kompetencji z zakresu wszystkich trzech wymagań ogólnych. Badanie wykazało również, że część nauczycieli nie odróżnia sprawdzania umiejętności od sprawdzania

³¹ Deklaracja ta może budzić obawy, że uczniowie mogą otrzymywać oceny z przedmiotu nie tylko za osiągnięcia ale również za zachowanie na lekcji. Warto jednak zauważyć, że w badaniu nie zdiagnozowano podobnych sytuacji.

znajomości faktografii. I tak np. nauczyciel dyktuje uczniom przyczyny i skutki konkretnego wydarzenia, a potem odpytuje ich ze znajomości podanych wcześniej informacji, uznając to za sprawdzanie umiejętności myślenia przyczynowo – skutkowego. Inaczej mówiąc, nauczyciel egzekwuje wiadomości, które przekazał uczniom podczas wykładu lub pogadanki, co zachęca uczniów raczej do uczenia się „umiejętności na pamięć”, niż właściwego ich kształtowania i rozwijania.

6.5.1.1 Odpowiedzi ustne podczas lekcji

Według deklaracji nauczyciele sprawdzają osiągnięcia uczniów podczas lekcji zarówno w zakresie faktografii jak i umiejętności historycznych. W praktyce jednak, co wykazały obserwacje lekcji, pytania nauczycieli zdecydowanie częściej wymagały od ucznia odtworzenia konkretnych faktów i zdarzeń niżli wykazania się zrozumieniem przytaczanych wiadomości (proporcje jak 80% do 20%). Sporadycznie uczniowie podczas odpowiedzi wykorzystywali mapę. Można stwierdzić, że odnotowano sprawdzania umiejętności opisanych w wymaganiach ogólnych w podstawie programowej. Natomiast zadawane pytania sprawdzające znajomość faktów były na wysokim poziomie szczegółowości, a także zdarzało się, że wykraczały zakresem poza wymagania szczegółowe z podstawy programowej.

Tylko niektórzy nauczyciele oceniali również inne aspekty odpowiedzi ucznia, jak umiejętność logicznego myślenia, zorientowanie w chronologii omawianych zagadnień etc. Nie odnotowano stosowania przy ocenie takich kryteriów jak: selekcja informacji, budowanie powiązań, wskazywanie zależności itp. O ile pojawiały się elementy sprawdzania umiejętności historycznych, to odnosiły się one do bardzo podstawowych kompetencji (np. tylko umiejętności wskazywania na mapie).

Na żadnej z obserwowanych lekcji nie wystąpiły elementy oceniania kształtującego.

Część badanych nauczycieli zrezygnowała z ustnego odpytywania uczniów na ocenę. Nauczyciele argumentowali swoją decyzję brakiem czasu na lekcji, wskazując również, że praca z całą klasą daje lepszy obraz zrozumienia i opanowania tematu przez uczniów. Nauczyciele wypracowali w związku z tym inne sposoby sprawdzania faktografii i umiejętności: zadawanie pytań całej klasie lub sprawdzanie znajomości faktografii i umiejętności na bieżąco podczas prowadzenia lekcji.

6.5.1.2 Prace pisemne

Do pisemnych prac sprawdzających zaliczane są kartkówki, klasówki, sprawdziany, testy/egzaminacje próbne.

Kartkówki jako jedna z form pisemnego sprawdzania osiągnięć uczniów przybierają różne formy – od krótkich pytań sprawdzających głównie wiadomości (fakty, daty, postaci, pojęcia), pytań sprawdzających tok rozumowania, sposób myślenia, po zadania sprawdzające niektóre umiejętności historyczne, np. umiejętność pracy z mapą, jednostkowym źródłem (tekstem, ilustracją). Kartkówka, jak wynika z deklaracji nauczycieli, pomaga w zorientowaniu się w jakim stopniu uczniowie opanowali materiał w ostatniej (czy też kilku) ostatnich lekcji.

Większe znaczenie nauczyciele przywiązują do sprawdzianów. Zarówno nauczyciele jak i uczniowie deklarowali, że prace klasowe z jednej strony sprawdzają opanowanie wymagań szczegółowych podstawy programowej, jak znajomość podstawowych dat, faktów, postaci, miejsc etc., z drugiej zaś zawierają zadania odnoszące się do wymagań ogólnych podstawy, myślenia przyczynowo-skutkowego, umiejętności chronologii historycznej, ale także umiejętność pracy z mapą, ikonografią, czy tekstem źródłowym. Szczegółowe analizy wyników badania pozwoliły stwierdzić, że w pracach klasowych nacisk ze strony nauczycieli kładziony jest na sprawdzenie wiadomości szczegółowych

oraz umiejętności posługiwania się tekstami źródłowymi i mapami. Chętnie wybierana przez nauczycieli forma prostego testu sprawia, że znacznie lepiej i dokładniej sprawdzana jest znajomość faktów i proste umiejętności, znacznie rzadziej umiejętności złożone uczniów. Sytuacja ta jest również konsekwencją opisywanych powyżej kłopotów nauczycieli z doбором adekwatnych metod sprawdzania i oceny umiejętności.

Nie wszystkie umiejętności zapisane w wymaganiach ogólnych sprawdzane są z jednakowym natężeniem. Część nauczycieli przyznawała, że podczas dłuższych prac klasowych w niewielkim stopniu sprawdza umiejętności z zakresu chronologii. Nauczyciele deklarowali, że najczęstszym pojawiającym się zadaniem jest uporządkowanie w kolejności chronologicznej wydarzeń oraz określanie, w którym wieku (czy też w której połowie określonego wieku) wydarzenia miały miejsce. Na sprawdzianach pojawiają się także pytania o konkretne daty.

Szczególnie warte odnotowania jest to, że część nauczycieli tłumaczyła rezygnację ze sprawdzania wiedzy uczniów za pomocą dłuższych wypowiedzi pisemnych, formą egzaminu gimnazjalnego. Uważali, że ćwiczenie umiejętności narracji historycznej przez uczniów nie przyczyni się do osiągnięcia przez nich lepszych wyników na egzaminie, który składa się z pytań zamkniętych. Niektórzy jednak z badanych konstruowali prace klasowe w oparciu o pytania otwarte, zwracając uwagę na to, aby kompetencje w zakresie tworzenia narracji zostały ocenione. Wówczas nauczyciele zwracają uwagę nie tylko zawartość faktograficzną odpowiedzi ucznia, ale także umiejętność argumentacji i uzasadniania swojej opinii oraz sposób prowadzenia narracji.

Jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, na ogół uczniowie otrzymują ze sprawdzianu jedną ocenę, która uwzględnia zarówno znajomość faktografii jak również stopień opanowania umiejętności. Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można wnioskować, że otrzymując ocenę ze sprawdzianu, w większości przypadków, uczniowie nie są informowani, jakie są ich mocniejsze, a jakie słabsze strony, nad którymi elementami powinni szczególnie pracować.

Nauczyciele deklarują, że obecnie przygotowują częściej sprawdziany w formie testów, starając się oswoić uczniów z taką formą sprawdzania wiedzy. Jak wynika z wypowiedzi uczniów, w niektórych szkołach sprawdziany w formie testów nie były wcześniej stosowane, zostały wprowadzone dopiero w trzeciej klasie. Do tej pory nauczyciele stosowali sprawdziany tradycyjne, wymagające od uczniów szerszej wypowiedzi pisemnej. Przygotowaniem sprawdzianów zajmują się sami nauczyciele, niektórzy wykorzystują pomoce wydawnicze jako podpowiedź, źródło pomysłów. Część nauczycieli posługuje się gotowymi testami oferowanymi przez wydawnictwa.

O tym, jak duży nacisk nauczyciele kładą na przyswajanie faktografii świadczą również wypowiedzi uczniów, według których przygotowanie do sprawdzianu jest czasochłonne. Uczniowie uczą się na pamięć dat, przebiegu wydarzeń, informacji dotyczących postaci historycznych, a także przyczyn i skutków wydarzeń. Taki sposób przygotowania do sprawdzianu stanowi w opinii pytaných uczniów właściwą odpowiedź na wymagania nauczycieli, niezależnie od charakteru sprawdzianu.

6.5.1.3 Praca domowa

Prace domowe polegają w dużej mierze na uzupełnianiu zeszytu ćwiczeń, odpowiedzi na pytania do tekstu źródłowego znajdującego się w podręczniku, czy sporządzenie notatki na podstawie tekstu podręcznika. Na podstawie materiału zebranego z badania można wnioskować, że nauczyciele nie wykorzystują pracy domowej do sprawdzania umiejętności historycznych. Jest ona raczej traktowana jako sposób utrwalania wiadomości podanych na lekcji. Sprawdzanie pracy domowej przebiega w różny sposób, począwszy od ustnych deklaracji uczniów, czy odrobili pracę domową, poprzez

odczytanie pracy domowej przez wybraną przez nauczyciela osobę, po sprawdzeniu wybranych prac przez nauczyciela. Jak zaobserwowano w praktyce komentarz dydaktyczny ze strony nauczycieli pojawiał się rzadko; sporadycznie też nauczyciele oceniali pracę domową na stopień.

6.6 Egzamin gimnazjalny z historii

Jednym z najważniejszych elementów reformy jest nowy egzamin gimnazjalny, który będzie wyznaczał sposób uczenia historii w szkołach. Wyniki pokazały jak ważne dla nauczycieli oraz uczniów jest wiedza na temat formuły nowego egzaminu. Wypowiedzi nauczycieli oddają stan ich świadomości jesienią 2011 roku. Od tego czasu, po doświadczeniu *Diagnozy kompetencji gimnazjalistów* oraz pierwszego egzaminu w nowym kształcie³², opinie nauczycieli na jego temat mogły ulec zmianie.

Nauczyciele deklarowali, że nie posiadają wystarczających informacji dotyczących egzaminu gimnazjalnego z historii w roku szkolnym 2011/2012. Zdobywane wiadomości były w opinii nauczycieli nieprecyzyjne, było ich niewiele, a także nie były postrzegane jako ostateczne – niektórzy nauczyciele wspominali, że informacje dotyczące egzaminu zmieniały się przez cały czas obowiązywania nowej podstawy programowej. Nie przywoływali przy tym konkretnych przykładów tych zmian.

Egzamin gimnazjalny z historii postrzegany był przez nauczycieli jako niewiadoma, w związku z tym nie przekazywali oni swoim uczniom konkretnych informacji na ten temat. Pozwala to przypuszczać, że nauczyciele nie zapoznali się ani z informatorem opublikowanym przez CKE³³ ani z tzw. arkuszem pokazowym dostępnym od 14 października 2011 roku. Badani wspominali o negatywnym nastawieniu swoich uczniów do egzaminu, a niektórzy wręcz o przerażeniu uczniów lub dużych obawach, jakie uczniowie demonstrowali w związku z czekającym ich egzaminem z historii. Nie można jednak wykluczyć, że reakcje uczniów były pochodną postaw nauczycieli wobec egzaminu z historii. Z analizy materiału zgromadzonego wśród uczniów wynika, że dla nich samym zasadniczym problemem był brak informacji ze strony szkoły. Wedle uczniów, o nowym egzaminie gimnazjalnym z historii mówiło się w szkołach stosunkowo niewiele (znacznie mniej niż o egzaminach z innych przedmiotów). Wśród uczniów istniało odczucie silnej dezorientacji, za sprawą dochodzących sprzecznych informacji dotyczących egzaminu – od informacji, że egzamin będzie łatwiejszy, ponieważ odbywać się będzie po raz pierwszy, po wiadomości, że będzie on trudniejszy.

Niejasności dotyczyły także liczby pytań oraz ich formy. Choć większość uczniów twierdziła, że egzamin będzie miał charakter testu złożonego z pytań zamkniętych wielokrotnego wyboru, to dla niektórych uczniów kwestia ta nie była oczywista. Kolejną istotną niewiadomą był charakter pytań, czyli jakiego rodzaju zagadnienia i w jakiej formie mogą pojawić się na egzaminie (np. stopień szczegółowości). Uczniowie nie wiedzieli również, ile będzie pytań i jaka zostanie zastosowana punktacja. Byli natomiast przekonani, że test będzie trwał 60 minut oraz będzie zawierał pytania z historii i woś.

Zgłaszane powyżej wątpliwości świadczą, że nauczyciele nie zadbali o przekazanie uczniom informacji, które były już dostępne w ogólnie dostępnych materiałach.

6.6.1 Przygotowanie uczniów do egzaminu

Nauczyciele duże znaczenie przykładali do powtórzenia materiału przed egzaminem gimnazjalnym, co skłaniało ich do przyspieszenia pracy z uczniami, by do kwietnia 2012 roku ukończyć realizację wszystkich wymagań szczegółowych podstawy programowej.

³² część humanistyczna: 24 kwietnia 2012 r.

³³ 31 sierpnia 2010 r.

Przygotowując prace sprawdzające, część nauczycieli polegała na gotowych testach przygotowanych przez wydawnictwa. W opinii nauczycieli materiały te są wiarygodne – z jednej strony obejmują zakres zagadnień wymaganych w podstawie programowej, z drugiej strony zawierają typy zadań postrzegane jako te, które będą obecne na egzaminie gimnazjalnym z historii. Jak wynika z danych zebranych podczas wywiadów z nauczycielami, wydawnictwa oferują różnorodne materiały testowe, które służyć mogą zarówno powtórzeniu danego działu, epoki etc., lub też jako testy próbne z całego materiału. Z drugiej strony pojawiła się opinia, że testy próbne oferowane przez wydawnictwa są kosztownym przedsięwzięciem dla szkoły, możliwość skorzystania z nich zależy zatem od zasobów finansowych szkoły i sytuacji materialnej uczniów (niekiedy szkoły proszą rodziców o partycypowanie w kosztach druku testów). Nauczyciele przejawiają duże zaufanie do wydawnictw³⁴, nie weryfikują sami rzetelności i wiarygodności oferowanych publikacji. Część nauczycieli deklaruje, że sami przygotowują dla swoich uczniów testy/egzaminacje próbne, dające informacje zwrotne o stopniu opanowania powtarzanego materiału. Intencją nauczycieli organizujących próbne egzaminacje jest także oswojenie uczniów z różnymi typami zadań oraz poleceń, które uczniowie mogą spotkać w arkuszu egzaminacyjnym.

Niektórzy z nauczycieli powtarzają z uczniami materiał w czasie lekcji. Wśród części nauczycieli powtarzanie wiadomości na lekcjach ma charakter przemyślanych, zaplanowanych działań, które są możliwie konsekwentnie realizowane. W opinii części nauczycieli realizacja nowej podstawy programowej zajmuje tak dużo czasu, że brakuje go na powtórzenie materiału przed egzaminem, dlatego oferowali swoim uczniom możliwość uczestniczenia w dodatkowych zajęciach (fakultetach, kołach historycznych). Podczas tych lekcji nauczyciele powtarzali z uczniami faktografię, jak również ćwiczyli konkretne umiejętności historyczne, które mogłyby ich zdaniem znaleźć się na egzaminie – pracę ze źródłami (tekstem źródłowym, materiałami ikonograficznymi, statystycznymi), pracę z mapą, formułowanie wniosków, analizę przyczynowo-skutkową. Niektórzy z nauczycieli powtarzali materiał zarówno podczas lekcji historii jak i w ramach zajęć dodatkowych.

Pojawiła się też opinia, że trudno jest nauczycielowi ocenić efektywność planu przygotowania uczniów do egzaminu gimnazjalnego z historii, ponieważ nie ma punktu odniesienia w postaci przeprowadzonych już egzaminów i informacji na temat tego, co jest sprawdzane na egzaminie. Wiadomości tego typu pozwalają nauczycielom podejmować pewne plany dotyczące pracy z młodszymi klasami pod kątem realizacji celów.

Uczniowie wymieniali różne sposoby przygotowywania się do egzaminu z historii. Najczęściej w wypowiedziach pojawiały się: samodzielne powtarzanie materiału oraz uczestnictwo w zajęciach dodatkowych. Zidentyfikowano też grupę uczniów, którzy nie zamierzali się przygotowywać do testu historycznego, co oczywiście nie oznacza, że w rzeczywistości uczniowie ci pozostali wierni swoim deklaracjom.

³⁴ Nauczyciele uważają, że „wydawnictwo musi wiedzieć, co robi”. Tymczasem jak wykazał rekonesans przeprowadzony przez zespół IBE, znaczna część publikowanych w 2011/2012 materiałów nie sprawdzała umiejętności złożonych, koncentrując się na weryfikowaniu znajomości faktografii przez uczniów.

7. Główne wnioski

Zamieszczone poniżej wnioski zostały sformułowane na podstawie wszystkich etapów badania.

Znajomość podstawy programowej z historii

- Nauczyciele deklarowali znajomość podstawy programowej z historii. Zapoznawali się z nią przede wszystkim w pierwszym okresie wdrażania rozporządzenia – brali udział w szkoleniach, niekiedy samodzielnie przyswajali strukturę dokumentu, wymagania itd. Podstawa programowa, jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, jest głównym dokumentem obowiązującym w nauczaniu historii, drogowskazem i punktem odniesienia dla nauczycieli przedmiotu, wytycza zakres przekazywanych treści oraz umiejętności.
- Niewielu nauczycieli konstruuje lekcje odwołując się bezpośrednio do tekstu podstawy programowej – korzystają przede wszystkim z materiałów publikowanych przez wydawnictwa, które powstały w oparciu o wytyczne nowej podstawy programowej. Nauczyciele mają zaufanie do tych materiałów i nie konfrontują ich z samym dokumentem.
- Dla części nauczycieli wybrany podręcznik jest wyznacznikiem lub nawet odpowiednikiem podstawy programowej. Nie zawsze nauczyciele są zorientowani, które tematy z podręcznika i w jakich proporcjach zostały rzeczywiście uwzględnione w podstawie programowej, chyba że treści dodatkowe są wyraźnie oznaczone w podręczniku. Niektórzy nauczyciele dostrzegają, że szereg podręczników nie zmieniło swojej zawartości po wprowadzeniu podstawy, poprzestając na dokonaniu niewielkich modyfikacji układu treści lub/ oraz szaty graficznej.
- Dostrzegane przez nauczycieli, zasadnicze zmiany w podstawie programowej z historii, dotyczyły: rozłożenia materiału dotychczas realizowanego gimnazjum na dwa poziomy edukacyjne oraz przeniesienia punktu ciężkości w procesie kształcenia z przekazywania treści (na co zwracała uwagę poprzednia podstawa programowa) na rozwijanie umiejętności, jednak ten ostatni aspekt dostrzegany był jedynie przez część nauczycieli biorących udział w badaniu.
- Znajomość wymagań ogólnych nowej podstawy programowej ogranicza się często jedynie do samych pojęć (analiza, chronologia, narracja). Mimo poprawnego opisywania poszczególnych terminów, w praktyce nauczyciele demonstrują powierzchowną znajomość wymagań ogólnych, niekiedy też brak zrozumienia roli, jaką wymagania ogólne spełniają w konstrukcji podstawy.
- Ponadto, żaden z nauczycieli biorących udział w badaniu nie odniósł się wprost do tego, że podstawa programowa nakłada na nauczycieli konieczność równomiernego, systematycznego kształcenia umiejętności.

Kształcenie umiejętności historycznych

- Nauczyciele nie kształcą wszystkich umiejętności równomiernie.
- Niektórzy nauczyciele kształcą i rozwijają umiejętności historyczne uczniów w sposób przemyślany podczas całego cyklu gimnazjalnego, świadomie rozplanowując swoje działania na kolejne lata nauczania historii. Tym samym spełniany jest istotny w procesie nauczania historii warunek systematycznego ćwiczenia umiejętności. Poszczególne umiejętności wprowadzane są od pierwszej klasy gimnazjum, a poziom ich trudności i zaawansowania jest stopniowo podnoszony. Jednak w przeprowadzonym badaniu taka postawa była dość rzadka.

- Znacznie częściej jednak nauczyciele realizują dość powierzchownie wymagania ogólne podstawy, ograniczając tym samym kształcenie umiejętności historycznych do wybranych (a często podstawowych) kompetencji. Niepokoi fakt niedostrzegania korelacji pomiędzy wymaganiami ogólnymi i odrębnego traktowania każdego z nich. Nauczyciele najwięcej uwagi poświęcają kształceniu umiejętności analizy i interpretacji historycznej – wynika to po części z dostępności materiałów (większość podręczników zaopatrzona jest w zestawy tekstów, ilustracje itp.), po części też z przekonania, że kształcenie tych kompetencji nie jest trudne.
- Znacznie mniejszy nacisk położony jest na kształcenie umiejętności z zakresu chronologii historycznej – wynika to przede wszystkim z niezrozumienia, czym jest chronologia historyczna i jakie kompetencje mieszczą się w tym obszarze. Utożsamia się je często jedynie z biegłym przypisywaniem konkretnych dat do odpowiednich stuleci, uważając, że tego typu umiejętności kształcone są w szkole podstawowej, a w związku z tym nie ma potrzeby poświęcania im większej uwagi w gimnazjum.
- Najmniej uwagi poświęcają nauczyciele rozwijaniu umiejętności tworzenia narracji historycznej – uważając, że wymaga to zbyt dużo czasu, a nie będzie weryfikowane podczas egzaminu gimnazjalnego. W chwili przeprowadzania badania nauczyciele wiedzieli już, że arkusz będzie składał się z pytań zamkniętych, dlatego świadomie ograniczali się do ćwiczenia jedynie krótkich wypowiedzi ustnych i pisemnych. Świadomie rezygnowali z zadań, które rozwijałyby u uczniów umiejętność narracji historycznej na nieco bardziej zaawansowanym poziomie. Kształcenie tych kompetencji, postrzegane przez nauczycieli jako czasochłonne, sporadycznie odbywało się podczas lekcji, częściej miało formę pracy domowej. Nauczyciele zwracali uwagę przede wszystkim sam fakt wykonania zadania domowego, rzadziej znacznie sprawdzając poprawność językową, logikę wyводу, poprawność argumentacji itp.
- Na lekcjach dominuje przekazywanie faktografii nad kształtowaniem umiejętności. Wielu nauczycieli na lekcjach koncentruje się na przekazywaniu faktografii – co nie jest zgodne z duchem podstawy programowej i utrwała encyklopedyczne pojmowanie historii. Przywiązanie do faktograficznego modelu nauczania wynika też po części przynajmniej z roli jaką przypisuje się historii – historia jest nośnikiem kultury i uczeń musi „znać” wydarzenia.
- Wśród nauczycieli istnieje silne przekonanie, że kształcenie umiejętności jest bezzasadne przy braku wiedzy. Przy czym wiedza, w tym kontekście, jest rozumiana przez nauczycieli jako opanowanie przez uczniów wymagań szczegółowych podstawy programowej. W związku z tym jednym z głównych celów, jakie stawiają sobie nauczyciele podczas prowadzenia lekcji jest przekazanie odpowiedniej porcji materiału faktograficznego. Od ucznia zaś oczekuje się przyswojenia podanych wiadomości. Dopiero na tym etapie nauczyciele odwołują się do wymagań ogólnych, wybierając te spośród nich, których realizacja nie zabiera zbyt dużo czasu. Są one ćwiczone pod warunkiem, że wystarczy na nie czasu w ramach jednostki lekcyjnej.
- Koncentrując się na przekazywaniu faktografii podczas lekcji, nauczyciele pozostawiają ćwiczenie umiejętności na lekcje powtórkowe, przygotowujące do sprawdzianu, egzaminu. Są też tacy nauczyciele, którzy ćwiczenie umiejętności historycznych na wyższym poziomie realizują na zajęciach dodatkowych.
- Badanie pokazało, że nauczyciele zasadniczo nie dostrzegają korelacji pomiędzy wymaganiami ogólnymi, oraz wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi podstawy programowej. Powstaje wrażenie, że wymagania ogólne oraz wymagania szczegółowe podstawy programowej traktowane są jako odrębne części. Wydaje się, że nauczyciele w niedostatecznym stopniu integrują oba obszary.

- Nie znając długo nowej formuły arkusza egzaminacyjnego, a jednocześnie dążąc do zrealizowania wszystkich wymagań szczegółowych przed terminem egzaminu, nauczyciele kładli nacisk głównie na treści oraz ćwiczenie umiejętności na podstawowym poziomie. Uczniowie nie ćwiczyli tych umiejętności samodzielnie.
- Nauczyciele w zbyt małym stopniu pozwalają uczniom na samodzielne „doświadczenie historii” w trakcie lekcji. Często podają uczniom gotowe wyjaśnienia, sami określają przyczyny i skutki wydarzeń, narzucają własne wnioski, przejmują inicjatywę analityczną etc. Mylą zatem ćwiczenie umiejętności z przekazywaniem wiadomości faktograficznych. Nie dają uczniom możliwości samodzielnego rozwoju myślenia historycznego, podczas gdy działania pozwalające na swobodę wypowiedzi, interpretacji czy dyskusji budują zaangażowanie uczniów, dają możliwość lepszego zrozumienia historii.
- Przyczyn takiego stanu rzeczy można doszukiwać się:
 - w postawie nauczyciela przyjmującego rolę mentora, autorytetu w dziedzinie historii, który jest przeświadczony, że jakość analizy przeprowadzonej przez niego będzie wyższa,
 - w stosowaniu przez nauczyciela wykładu, jako metody wiodącej w realizacji programu nauczania,
 - w przeświadczeniu o mocno ograniczonym czasie na realizację programu w zakresie wymagań szczegółowych – nauczyciel ma przekonanie, że nie może pozwolić sobie na ćwiczenie pogłębionej analizy dokonywanej samodzielnie przez uczniów, gdyż jest to zbyt czasochłonne. Czasem uczeń ma możliwość rozpoczęcia wypowiedzi, sformułowania krótkiego, cząstkowego wniosku, a pełna analiza treści leży w gestii nauczyciela. Świadczy to również o tym, że w dalszym ciągu nauczyciele uważają, że najistotniejszą ich rolą jest przekazanie uczniom odpowiednich dla danego tematu treści.
 - w możliwościach i predyspozycjach uczniów – uczniowie z różnych przyczyn (dyscyplinarnych, kompetencyjnych) nie są w stanie sprostać wymaganiom samodzielnej pracy na bardziej pogłębionym poziomie analitycznym lub wymaga to dużego nakładu czasu.
 - w niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli do realizacji wymagań podstawy – kształtowania umiejętności historycznych uczniów

Umiejętności złożone w dydaktyce historii

- Nauczyciele nie kształcą umiejętności złożonych. Nawet jeśli mają oni przeświadczenie o powiązaniu wymagań ogólnych i szczegółowych, to w praktyce nie przekłada się to na kształtowanie umiejętności złożonych. Wydaje się, że podstawa programowa w zbyt małym stopniu wskazuje na konieczność kształcenia umiejętności złożonych.
- Podczas ustnych odpowiedzi nauczyciele nie stawiają uczniom pytań problemowych. Odpowiedź nie staje się dla ucznia okazją do pomyślenia, wyciągania wniosków, przeprowadzenia prostej analizy, a stanowi jedynie odtwórcze przekazanie wiadomości: *pokaż na mapie, powiedz, jakie były skutki...*
- Nauczyciele podają treści, ale nie operacjonalizują ich, nie uczą wykorzystywania nabytych wiadomości do rozwiązywania problemów historycznych.

- Brakuje dobrych przykładów ćwiczeń, które rozwijałyby (i sprawdzały) umiejętność posługiwania się posiadanymi informacjami do wykonania różnych zadań, np. przeprowadzenia konkretnego wywodu myślowego, określenia związków przyczynowo – skutkowych itp.
- Uczniowie nie są świadomi posiadanych kompetencji, oceniają je poprzez pryzmat nabytych wiadomości. Nawet jeśli uczniowie dysponują umiejętnościami pozwalającymi na wykonanie zadania, ale zadanie to dotyczy treści wykraczających poza znane im omawiane wcześniej zagadnienia, z góry zakładają, że nie są w stanie go poprawnie wykonać.
- Niektórzy nauczyciele w dalszym ciągu mają przeświadczenie o małej ilości czasu w odniesieniu nie tylko do realizacji wymagań szczegółowych, ale także pełnego ćwiczenia umiejętności historycznych, powtarzania materiału pod kątem przygotowania do egzaminu gimnazjalnego. Powodem może być fakt, że nauczyciele nie mają jeszcze doświadczenia, w jaki sposób właściwie rozłożyć materiał³⁵ lub przyspieszają realizację programu, zostawiając sobie więcej czasu na powtórzenia do egzaminu.

Metody dydaktyczne

- Głównymi metodami stosowanymi przez nauczycieli przy wprowadzaniu nowych treści była: rozmowa nauczająca (pogadanka) oraz wykład (w punktach następnych omówiono pracę z materiałami źródłowymi). Nauczyciele częściej stosują metody, które nie wymagają poświęcenia dużej ilości czasu na ich przeprowadzenie, a pozwalają na przekazanie uczniom solidnej porcji materiału.
- Badanie pokazało, że głównym kryterium oceny efektywności metod nauczania jest ich skuteczność w przekazywaniu i przyswajaniu przez uczniów wiedzy faktograficznej. W dużo mniejszym zakresie i na dalszym planie w ocenie efektywności metod nauczyciele odnoszą się do kształcenia umiejętności. Zatem w opinii nauczycieli i uczniów, metody efektywne to przede wszystkim takie, które pozwalają lepiej zrozumieć i zapamiętać treści wprowadzane podczas lekcji oraz które umożliwiają rozszerzenie i uzupełnienie wiedzy.
- Nauczyciele unikają wykorzystywania metod aktywizujących lub stosują je niechętnie. Pracę z wykorzystaniem tych metod postrzegają jako niezwykle czasochłonną oraz mało skuteczną. Pokazuje to również, że nauczyciele koncentrują się na realizacji treści nauczania, przywiązując znacznie mniejszą wagę do kształcenia umiejętności.
- Niektórzy nauczyciele próbują wykorzystywać zróżnicowane metody dydaktyczne, w tym metody aktywizujące. Nie wszyscy nauczyciele potrafią jednak właściwie je stosować.
- Nauczyciele nie doceniają chęci uczniów do samodzielnego dochodzenia do rozwiązań, nie w pełni wykorzystują potencjał metod pozwalających na realizowanie tych potrzeb.
- Uczniowie nie mają świadomości, czego tak właściwie uczą metody aktywizujące, jaki jest cel wykorzystywania ich na lekcjach historii. Omówienie zadań realizowanych w trakcie grup fokusowych wykazało, że uczniowie nie mają świadomości swoich umiejętności.
- Jak wynika z badania, na lekcjach historii preferowane są metody pracy indywidualnej. Uczniowie rzadziej pracują w grupach, gdyż ta metoda postrzegana jest jako bardziej czasochłonna, a jednocześnie trudniejsza do oceny. Nauczyciele nie wiedzą, jak oceniać wkład pracy poszczególnych członków grupy.

³⁵ W chwili przeprowadzania badania nie dobiegł jeszcze końca pierwszy cykl nauczania według nowej podstawy programowej.

Narzędzia dydaktyczne

Podręcznik

- Podręcznik stanowi jedyny (lub główny) punkt odniesienia do podstawy programowej. Nauczycielem postrzegają zatem podstawę programową przez pryzmat podręcznika.
- Podręcznik jest ważnym źródłem materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach historii. Nauczyciele korzystają z tekstów źródłowych, map, materiałów ikonograficznych – zatem obudowa dydaktyczna podręczników stanowi dla nauczycieli istotną pomoc w realizowaniu wymagań ogólnych.
- Nauczyciele wybierają podręczniki, kierując się kryteriami merytorycznymi – biorą pod uwagę zakres treści i sposób jej podawania oraz jakość obudowy dydaktycznej. W niektórych wypadkach brana jest pod uwagę również cena podręcznika.
- Uczniowie negatywnie oceniają lekcje, które polegają (niekiedy w całości) na lekturze³⁶ konkretnych partii podręcznika i omawianiu przeczytanych fragmentów – odwzorowywaniu treści podręcznika.

Teksty źródłowe

- Nauczyciele dostrzegają konieczność i doceniają wagę omawiania tekstów źródłowych na lekcji. Pomimo to na wielu lekcjach nie wykorzystuje się tekstów źródłowych. Przykłady pracy z nimi odnotowano na ¼ obserwowanych lekcji.
- Niektórzy z badanych nauczycieli wykorzystują w swojej pracy teksty źródłowe w sposób świadomy i przemyślany do rozwijania umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych. Jednak z obserwacji lekcji wynika również, że wielu nauczycieli nie używa tekstów źródłowych do kształtowania umiejętności analizy i interpretacji, czy narracji historycznej.
- Praca ze źródłami w trakcie lekcji polegała najczęściej na lekturze tekstu i ustnej odpowiedzi (samodzielnie/w parach/w grupach/całą klasą) na związane z nim pytania. Bardzo często to sami nauczyciele dokonywali interpretacji tekstu źródłowego.
- Pytania do tekstów źródłowych zadawane uczniom przez nauczyciela w zdecydowanej większości przypadków były stosunkowo proste, a udzielenie na nie odpowiedzi wymagało najczęściej odczytania odpowiedniego fragmentu tekstu – analiza źródeł przebiegała zatem w powierzchowny sposób. W istocie więc ćwiczenie rozwijało umiejętność czytania i rozumowania (tzw. czytania ze zrozumieniem), co można uznać jedynie za początek właściwej procedury analizy i interpretacji źródła. W tej sytuacji tekst stawał się tylko źródłem informacji, a nie „pretekstem” do ćwiczenia umiejętności złożonych.
- Nauczyciele zgłaszali zastrzeżenia do jakości tekstów źródłowych zamieszczanych w podręcznikach – zwracano uwagę, że niekiedy są one niezbyt trafnie dobrane, nie uwzględniają bowiem możliwości poznawczych uczniów (są zbyt długie i skomplikowane w warstwie konstrukcyjnej i leksykalnej).

³⁶ Uczniowie czytają tekst cicho lub tekst odczytywany jest przez na głos przez wybranego ucznia

Mapy

- Nauczyciele na ogół korzystają z map na lekcjach historii. Jednak na 1/3 obserwowanych lekcji map nie używano, mimo że tematy tych lekcji oraz omawiane na nich zagadnienia wymagały zastosowania tego środka. Obserwacje wykazały, że nauczyciele wykorzystują mapy niemal wyłącznie do sprawdzenia umiejętności lokowania miejsc lub obszarów. Bardzo niewielki odsetek nauczycieli używa map do rozwijania umiejętności złożonych.

Materiały ikonograficzne

- Nauczyciele stosunkowo często wykorzystują materiały ikonograficzne na lekcjach historii.
- Najczęściej ikonografia służy wizualizacji omawianych treści. Znacznie rzadziej wykorzystuje się ją do ćwiczenia i rozwijania umiejętności analizy i interpretacji, a jeśli już to poprzestaje się na dość powierzchownym „zreferowaniu” treści wizerunku lub ikonograficznego przedstawienia. Często materiał ikonograficzny traktowany jest jako kolejne źródło informacji faktograficznych, które uczeń powinien opanować.
- Nauczyciele wyrażali potrzebę wsparcia merytorycznego w zakresie sposobów pracy z ikonografią oraz większego dostępu do materiałów ikonograficznych.

Materiały statystyczne

- Materiały statystyczne rzadko są uwzględniane na lekcjach historii. Powodem jest m.in. także fakt, że obecne podręczniki zawierają mniejszą liczbę takich materiałów, co ogranicza zakres ich stosowania na lekcjach historii.
- Nauczyciele nie wykorzystują materiałów statystycznych do kształcenia kompetencji historycznych, najczęściej traktują materiały te jako dodatkowe źródło informacji do zapamiętania przez uczniów, kształcą umiejętności historycznych w oparciu o materiały statystyczne.

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

- Jak wynika z przeprowadzonego badania, na lekcjach historii przede wszystkim oceniana jest faktografia, postrzegana jako podstawa do sprawdzania umiejętności historycznych.
- Podczas odpowiedzi ustnej najczęściej sprawdzeniu podlega znajomość faktów.
- Praca domowa wykorzystywana jest najczęściej do utrwalenia zdobytej wiedzy.
- W czasie prac klasowych tylko część nauczycieli rzeczywiście sprawdza zarówno wiedzę jak i umiejętności uczniów. Jednak w wielu wypadku umiejętności te sprawdzane są powierzchowne.
- Najczęściej ćwiczona jest, a w związku z tym podlega sprawdzeniu i ocenie, umiejętność analizy i interpretacji historycznej. W znacznie mniejszym stopniu sprawdzane są umiejętności chronologiczne. Badanie pozwoliło zidentyfikować niepokojące zjawisko – niektórzy nauczyciele rezygnują ze sprawdzania narracji. Część z nich konstruuje jednak sprawdziany oparciu wykorzystując pytania otwarte, sprawdzając również umiejętność argumentacji i uzasadniania swojej opinii oraz sposób prowadzenia narracji.

- Nauczyciele najczęściej przyznają jedną ocenę ze sprawdzianów, która uwzględnia zarówno znajomość faktografii jak również stopień opanowania umiejętności. Uczniowie mogą zatem nie wiedzieć jakie są ich mocniejsze, a jakie słabsze strony, nad którymi elementami powinni szczególnie pracować.
- Nauczyciele bardzo często korzystają z gotowych zadań i testów przygotowywanych przez wydawnictwa lub inne instytucje.

Egzamin gimnazjalny i proces przygotowania do egzaminu

- Informacje o nowym egzaminie dotarły na tyle późno do nauczycieli, że wielu z nich nie miało świadomości, w jaki sposób powinni przygotowywać uczniów. Nie mając precyzyjnych informacji starali się na własną rękę dotrzeć do różnych gotowych testów (np. oferowanych przez wydawnictwa), sugerowali się testami z lat ubiegłych w przeświadczeniu, że nowy egzamin z historii zawierać będzie typy zadań znajdujących się w tych materiałach. Uczniowie tych nauczycieli nie mieli okazji oswajać się z właściwymi zadaniami egzaminacyjnymi.

8. Rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonego badania sformułowano następujące rekomendacje dla systemu wsparcia:

1. Przygotowanie odpowiedniego i dobrego jakościowo systemu warsztatów i szkoleń dla nauczycieli oraz zapewnienie dostępu do wysokiej jakości materiałów dydaktycznych

Przeprowadzone badanie wykazało, że nauczyciele w trzecim roku obowiązywania nowej podstawy programowej z historii mają jeszcze wiele kłopotów z realizacją założeń dokumentu i deklarują potrzebę wsparcia w postaci dostępu do:

- warsztatów, które pokazywałyby w praktyce zastosowanie konkretnych metod i narzędzi do kształcenia umiejętności złożonych, sprawdzania poszczególnych umiejętności zapisanych w podstawie programowej, przygotowania sprawdzianów i oceniania uczniów.
- warsztatów dotyczących właściwego stosowania metod aktywizujących do rozwijania umiejętności zapisanych w podstawie programowej. W programie trakcie tych zajęć powinien być położony nacisk na metody pozwalające uczniom na samodzielne wnioskowanie i poszukiwanie rozwiązań (samodzielnie formułowanie wniosków, tworzenie wypowiedzi etc.).
- warsztatów przygotowujących do praktycznego zastosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu historii na poziomie gimnazjum.
- materiałów, które w sposób jak najbardziej konkretny (najlepiej na przykładach) wyjaśniałyby, na czym polegają powiązania pomiędzy wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi i jak powiązania te należy przełożyć na konkretne działania, metody pracy z uczniem. Materiały te winny także zawierać propozycje rozwiązań metodycznych sprzyjających kształceniu umiejętności złożonych uczniów.
- materiałów źródłowych różnego typu, w tym zwłaszcza źródeł ikonograficznych, filmów, dostosowanych do specyfiki lekcji historii w gimnazjum oraz wymagań podstawy programowej, zaopatrzonych w propozycje zastosowania na lekcji, wykorzystania do kształcenia konkretnych kompetencji uczniów.
- nowoczesnych technologii i narzędzi dydaktycznych.
- wiarygodnych informacji na temat wymagań egzaminacyjnych oraz wyników (wraz z omówieniem) egzaminów, które miały być przeprowadzone w 2012 roku.
- przykładów dobrych praktyk, wypracowanych i stosowanych przez innych nauczycieli.
- odpowiednio kwalifikowanych doradców metodycznych.

Zdecydowana większość zgłaszanych przez nauczycieli postulatów może zostać spełniona dzięki intensyfikacji działań prowadzonych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, samorządowe ośrodki doskonalenia nauczycieli i inne tego typu instytucje działające na poziomie lokalnym. Ważna jest przy tym nie tyle liczba, co jakość i efektywność podejmowanych działań. Niezbędnym warunkiem zapewniania wysokiej jakości jest systematyczna ewaluacja realizowanych na bieżąco inicjatyw, w celu lepszego dostosowania przygotowywanych programów do potrzeb nauczycieli.

2. Stworzenie instytucjonalnego zaplecza, w tym odpowiednich rozwiązań prawnych, zapewniających właściwą realizację podstawy programowej:

Zagwarantowanie wysokiej jakości podręczników i zeszytów ćwiczeń

- Podręcznik jest najważniejszym narzędziem pracy nauczycieli i zasadniczym źródłem wiedzy o podstawie programowej. Nauczyciele postrzegają podstawę programową przez pryzmat podręczników i realizują ją według założeń autorów/wydawców. Stosują zaproponowany w podręczniku rozkład materiału, a sam podręcznik niekiedy zastępuje program nauczania. Dlatego warto zadbać, by do rąk nauczycieli trafiały podręczniki najwyższej jakości, uwypuklające kierunek zmian wprowadzonych przez podstawę programową, nie tylko w odniesieniu do treści kształcenia, ale przede wszystkim kompetencji. Dobry podręcznik powinien pomagać nauczycielom w osiągnięciu celów kształcenia zapisanych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych, proponować rozwiązania metodyczne, rozwijające umiejętności złożone. Badanie pokazało, że zarówno nauczyciele jak i uczniowie dostrzegają mankamenty dostępnych na rynku podręczników, w tym również pozorny charakter zmian wprowadzanych przez wydawców do tzw. nowych edycji, często opatrzonej klauzulą „Do nowej podstawy programowej”. Warto zatem poddać refleksji istniejące procedury dopuszczania podręczników do użytku szkolnego pod kątem doprecyzowania (również na potrzeby opiniujących ekspertów) wymogów, które powinien wypełnić tzw. dobry podręcznik. Szczególnie ważne jest wskazanie kryteriów oceny obudowy dydaktycznej tekstu – najbardziej istotnej, dla prawidłowej realizacji podstawy programowej, części podręcznika.
- Nauczyciele bardzo często korzystają z zeszytów ćwiczeń, narzekając jednocześnie na jakość zamieszczanych w nich zadań. Również uczniowie oceniają wiele z nich bardzo krytycznie, uważają za nudne, banalne, infantylne. Zeszyty ćwiczeń najczęściej powstają jako dodatek do konkretnego podręcznika, są ściśle powiązane z jego treścią, a w znacznie mniejszym stopniu z wymaganiami podstawy programowej. Nie podlegają również procedurze weryfikacji – dopuszczania do użytku szkolnego. Warto jednak rozważyć, czy i jakie kroki (rozwiązania) należałoby podjąć, by zapewnić zeszytom ćwiczeń zgodność z podstawą programową (nie tylko w odniesieniu do zakresu treści) oraz wysoką jakość. W wypowiedziach nauczycieli pojawiła się propozycja poddania zeszytu ćwiczeń podobnym przepisom jak stosowane przy dopuszczaniu podręczników.

Zapewnienie wsparcia diagnostycznego

- Nauczyciele cenią sobie przeprowadzenie testów próbnych sprawdzających poszczególne umiejętności historyczne, ponieważ dają one im informacje zwrotne na temat stopnia realizowanej. W związku z tym wydaje się zasadne stworzenie instytucji bądź projektu, w ramach którego przygotowane byłby odpowiednie narzędzia do diagnozy, poziomu wzrostu kompetencji uczniów w poszczególnych latach nauki. Diagnoza ta powinna również obejmować zbadanie jakości pracy nauczycieli. W dalszej kolejności nauczyciele powinni otrzymać wsparcie w postaci odpowiednich narzędzi bądź opisu zmiany praktyk.

Przygotowanie wysokiej jakości, ukierunkowanego na sprawdzanie wymagań ogólnych, egzaminu

- System egzaminacyjny powinien położyć odpowiedni nacisk na jakościowe zmiany egzaminu końcowego, który jest odbiciem zmian wprowadzanych przez nową podstawę programową. Odpowiednio ułożony egzamin będzie najlepszym wzmocnieniem kształtowania umiejętności podczas lekcji historii.

- Jak wynika z przeprowadzonego badania, stosunkowo słabo kształtowana jest umiejętność narracji historycznej, stąd warto rozważyć wprowadzenie do egzaminu elementu narracji historycznej (pytania otwartego, na wzór egzaminów językowych).

Poprawa jakości pracy doradców metodycznych

- Należy poprawić jakość pracy metodyków, tak by mogli przeprowadzać szkolenia na dobrym poziomie.

3. Przygotowanie odpowiednich narzędzi dla nadzoru, pozwalających skutecznie monitorować realizację podstawy programowej

Ważnym elementem wdrażania podstawy programowej winno być wypracowanie odpowiednich narzędzi pozwalających ocenić, czy i na ile podstawa programowa jest wdrażana zgodnie z jej założeniami. Narzędzia te winny umożliwiać sprawdzenie, czy i na ile w procesie nauczania uwzględniane są wymagania ogólne i rozwijane są umiejętności złożone uczniów.

Zapewnienie odpowiedniej polityki informacyjnej

- Rozpoczynając pracę z nową podstawą programową nauczyciele nie mieli informacji na temat tego, jak będzie wyglądał końcowy egzamin z historii. Odczuwali zasadniczy brak wiedzy również na kilka miesięcy przed ogólnopolskim testem. Oznacza to, że nie zapoznali się z informatorem opublikowanym przez CKE w sierpniu 2010 roku lub nie potraktowali zawartych w nim materiałów jako dostateczne źródło informacji, oczekując wzorem lat ubiegłych bardzo precyzyjnego wskazania formy arkusza, podania typów zadań itp. Niektórzy nauczyciele odczuwali również niedosyt informacji na temat samej podstawy i sposobów jej wdrażania. Dlatego należy położyć nacisk na wypracowanie odpowiedniej strategii informacyjnej, której podstawą winno być określenie najbardziej skutecznych kanałów docierania informacji do nauczycieli; warto również rozważyć możliwość zweryfikowania drożności istniejących dróg przekazywania informacji od instytucji centralnych do szeregowego nauczyciela, oceny pod tym kątem działań prowadzonych przez kuratoria, ośrodki metodyczne, portal Scholaris, itp. Warto rozważyć kwestię włączenia wydawnictw w proces informacyjny, zwłaszcza, że publikowane przez nie treści, jak wynika z badania, cieszą się wśród nauczycieli zaufaniem.

Dalsze badania

- Zasadne byłoby podjęcie podobnego badania w niedalekiej przyszłości, po zakończeniu kolejnego cyklu wdrażania nowej podstawy programowej w gimnazjum, a więc w chwili, gdy nie tylko sam dokument, ale również egzamin gimnazjalny z historii utrwali się w powszechnej świadomości nauczycieli i uczniów. Badanie to pozwoliłoby na weryfikację części wniosków z obecnego badania lub ich doprecyzowanie, m.in. pod kątem percepcji dysponowania czasem, zmian w rozkładzie materiału, w podejściu do podawania wiedzy oraz kształtowania umiejętności, a także zmian w zakresie sposobów form kształcenia umiejętności historycznych oraz umiejętności złożonych.
- Wychodząc naprzeciw potrzebom nauczycieli sygnalizowanym w wywiadach warto przeprowadzić badanie, którego celem byłaby identyfikacja dobrych praktyk, stosowanych w nauczaniu historii na poziomie gimnazjum, a następnie ich upowszechnienie i wypracowanie narzędzi wsparcia, uwzględniających doświadczenia i wnioski z badania.

- W długofalowej perspektywie warto rozważyć podjęcie badań na temat kompetencji nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie i poziomu ich satysfakcji z kwalifikacji uzyskiwanych w toku studiów.