

Mokinių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas dirbant su istoriniais šaltiniais Lietuvoje ir užsienyje

Martynas Maniušis

Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, Vilnius
el. p. martynas.maniusis@leu.lt

Anotacija. Straipsnyje išanalizuotos ugdymo turinį reglamentuojančios bendrosios programos (Lietuvos ir užsienio šalių) ir moksliniai kritinio mąstymo gebėjimų ugdymo, dirbant su istoriniais šaltiniais, tyrimai, fiksuojantys šaltinio supratimo augimo reikalavimus. Pristatomi empirinio tyrimo rezultatai, identifikuojantys problemas, kylančias istorijos mokytojams per istorijos pamoką ugdant mokinių kritinį mąstymą, kai jiems tenka savarankiškai dirbti su istoriniais šaltiniais.

Esminiai žodžiai: istorinis raštingumas, istorijos mokymas ir mokymasis, kritinis mąstymas, istorijos didaktika, istorinis šaltinis, Istorijos pagrindinio ugdymo bendroji programa.

Abstract. The article analyses the general education programmes regulating the curriculum (in Lithuania and abroad) as well as the research on the development of critical thinking skills in the work with historical sources recording the requirements for the development of the understanding of the source. It presents the results of the empirical study identifying the problems faced by history teachers during history classes while developing pupils' critical thinking in the course of their independent work with historical sources.

Keywords: historical literacy, history teaching and learning, critical thinking, history didactics, historical source, general education programmes of history.

Įvadas

Pagrindinis istorijos didaktikos principas – suteikti mokiniams galimybę, remiantis savo išugdytais gebėjimais ir naudojantis įvairiomis mokymo priemonėmis, kritiškai įvertinti kontroversiškus praeities istorinius vaizdinius mokyklinėje didaktikoje. Šiandieninės Lietuvos mokyklinės istorijos priemonės neatliepia bendrosiose programose keliamų iššūkių, tą rodo empirinio tyrimo (pvz., „Didaktinių problemų identifikavimas istorijos pamokose bendrojo lavinimo mokyklose istorijos mokytojams“) duomenys, nes ir bendrosiose programose, ir mokymosi priemonėse neaktualizuotas istorijos turinys – jis perkrautas faktografija, imituoja istorinius gebėjimus (kritinį mąstymą), reikalingus asmenybės identitetui, istorinei sąmonei formuoti. Todėl istorijos mokymo(si) Lietuvos mokykloje tikslas – ugdyti kritiškai mąstantį žmogų – kelių iššūkių, kaip jį įgyvendinti praktiškai.

Šiandieninė istorijos didaktika ir jos taikymas praktikoje, mokant mokinius analizuoti istorinius šaltinius, signalizuoja sistemingų taikomųjų ir teorinių tyrimų bei didaktinių priemonių publikacijų stoką. Išimtį sudarytų bendrojo lavinimo mokykloms skirti B. Šetkaus praktiniai patarimai¹, kaip analizuoti istorijos šaltinius², kurie tenkintų ne tik istorijos studentų, mokytojų, bet ir aukštesniųjų klasių mokinių poreikius. Straipsnyje mokslininkas nagrinėja istorijos dokumentų pateikimo Lietuvos istorijos vadovėliuose aspektus, įvardija trūkumus, kuriuos išžvelgia analizuodamas dokumentų pateikimo vadovėliuose praktiką³. A. Bitautas⁴ lygina lietuviškuose istorijos vadovėliuose pateiktus istorinius šaltinius, klausimus ir užduočių dalį su užsienio didaktikos specialistų siūlomais klausimais, skirtais šaltiniams analizuoti, taip pat konstatuoja⁵, kad istorijos vadovėliuose esamų šaltinių, atspindinčių skirtingus požiūrius, skaičius galėtų būti daug didesnis. A. Žemgulienės⁶ atlikta mokslinės literatūros analizė rodo, kad, ugdant mokinių istorinį raštingumą, rekomenduojama remiantis istoriniais šaltiniais nuo žinių reprodukcijos pereiti prie žinių interpretavimo, argumentuotos, įrodymais⁷ pagrįstos nuo-

¹ ŠETKUS, Benediktas. *Darbas su istorijos šaltiniais: praktiniai patarimai*. Vilnius: Vaga, 2002, p. 30–35.

² ŠETKUS, Benediktas. *Kaip analizuoti istorijos šaltinius: metodinė istorijos mokymo priemonė*. Vilnius: Briedis, 2017, p. 16–33.

³ ŠETKUS, Benediktas. Keletas išvalgų dėl istorijos dokumentų pateikimo istorijos vadovėliuose. *Istorija*, 2011, t. 82/2, p. 28–37.

⁴ BITAUTAS, Algis. Kontroversiškos temos naujausių laikų vadovėliuose: lietuviškų istorijos vadovėlių analizė (1990–2014 m.). *Istorija*, 2014, t. 95, Nr. 3, p. 58–93. Prieiga internete: <<http://dx.doi.org/10.15823/istorija.2014.07>>.

⁵ BITAUTAS Algis. Daugiaperspektyvis požiūris istorijos vadovėliuose: turinio kaitos analizė XXI amžiuje. *Istorija*, 2014, t. 96, Nr. 4, p. 65–97. Prieiga internete: <<http://dx.doi.org/10.15823/istorija.2014.10>>.

⁶ ŽEMGULIENĖ, Aušra; BABACHINAITĖ, Aistė. Argumentavimas pradinėse klasėse dirbant su istoriniais šaltiniais: 4 klasės mokinių argumentavimo ir šaltinio supratimo gebėjimų kaita. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 2018, t. 10, Nr. 1, p. 27–46.

⁷ ŽEMGULIENĖ, Aušra; BALCEVIČ, Nijolia. Istorinio raštingumo ugdymas pradinėse klasėse: III–IV klasės mokinių istorinio šaltinio supratimo gebėjimai [Development of historical literacy: 3rd–4th formers' abilities to understand a historical source]. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 2016, t. 123 (3), p. 86–103.

monės išsakymo. R. Šermukšnytės teigimu, mokyklinė istorija yra metodiško žinojimo lavinimas, kai mokoma tirti istorinį pranešimą ir, palyginus jį su kitais pranešimais⁸, suprasti jo patikimumą. Tokia prieiga yra tinkama ugdant kritiškus liberalios demokratijos piliečius, ji padeda formuoti(s) gebėjimą ir polinkį savarankiškai formuluoti pagrįstas, kompetentingas nuomones. Tai aktyvus istorijos mokymasis, nukreiptas į istorinių procesų suvokimą ir kitų istorinių pranešimų kritiką. Vakarų šalyse (Vokietijoje, Didžiojoje Britanijoje, Kanadoje, JAV, Australijoje) vienas iš istorijos mokymo(si) tikslų – ugdyti gebėjimą skaityti ir analizuoti istorinius šaltinius⁹, kelti istorinius klausimus¹⁰ ir kontekstualizuoti istorinį turinį¹¹. Siekiant išugdyti mokinių istorinio mąstymo įgūdžius, svarbiu iššūkiu tampa ne tik žinios, bet ir gebėjimas jas taikyti atsižvelgiant į programos nuostatas¹². Norint mokiniams padėti savarankiškai įgyti „gebėjimo argumentuoti“ kompetenciją¹³, svarbu sudaryti jiems sąlygas aktyviai dalyvauti mokymosi procese¹⁴ (pvz., dirbti su istoriniais šaltiniais ir ieškoti įrodymų) – nustatyti įvykių priežastis bei pasekmes ir per istorinio šaltinio analizę suvokti istorinį kontekstą¹⁵. Lietuviškose mokymo(si) priemonėse dažniausiai tokių šaltinių stinga, o ir be konteksto jų turinio reikšmę apskritai sunku suprasti. Labai svarbus yra istorijos mokytojo vaidmuo¹⁶, nes jis turi būti tinkamu istorinių reiškinių analizės bei interpretavimo pavyzdžiu¹⁷.

Tyrimo objektas – ugdymo turinį reglamentuojančios bendrosios programos (Lietuvos ir užsienio šalių), kuriose fiksuoti šaltinio supratimo reikalavimai, moksliniai kritinio mąstymo gebėjimų ugdymo tyrimai ir identifikuotos istorijos mokytojams kylančios didaktinės problemos ugdant mokinių darbo su istoriniais šaltiniais gebėjimus.

⁸ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta, Kam reikia mokyti(s) istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekste. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 105–123 (110). Prieiga internete: <<http://www.zurnalai.vu.lt/lietuvos-istorijos-studijos/article/view/10765/8858>>.

⁹ COUNSELL, Christine; BURN, Katharine; CHAPMAN, Arthur. *Master Class in History Education. Transforming Teaching and Learning*. London: Bloomsbury Academic, 2016.

¹⁰ SEIXAS, Peter. A Model of Historical Thinking. In: *Educational Philosophy and Theory*. 1–13. Advance online publication, 2015.

¹¹ WINEBURG, S. Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001.

¹² ERDMANN, Elisabeth; HASBERG, Wolfgang. *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education. Part 1 & 2*. Schwabach: Wochenschau Verlag, 2011.

¹³ LEVESQUE, Stephane. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, ON, Canada: Toronto University Press, 2008.

¹⁴ SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

¹⁵ DRIE, van Jannet; BOXTEL, van Carla. Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 2008, Vol. 20, No. 2, p. 87–110.

¹⁶ BAIN, Robert; MIREL, Jeffrey. Setting up Camp at the Great Instructional Divide Educating Beginning History Teachers. *Journal of Teacher Education*, 2006, Vol. 57, p. 212–219.

¹⁷ VANSLEDRIGHT, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. New York, NY: Routledge, 2011.

Tyrimo tikslas – atlikti Lietuvos ir užsienio šalių mokinių kritinio mąstymo gebėjimų ugdymo, dirbant su istoriniais šaltiniais, teorinę analizę ir palyginti su empirinio tyrimo Lietuvoje rezultatais.

Uždaviniai:

1. Įvertinti akademinę literatūrą apie mokinių darbą su istoriniais šaltiniais ir pristatyti supratimo augimo lygių modelį.

2. Išanalizuoti Lietuvos, Kanados ir Australijos bendrųjų programų šaltinio supratimo reikalavimus ir atskleisti šaltinio supratimo lygių panašumus ir skirtumus.

3. Atskleisti savarankiškos šaltinių analizės svarbą ugdantis istorinės prasmės suvokimo ir mąstymo gebėjimus.

4. Išnagrinėti istorijos mokytojų patirtį ugdant mokinių gebėjimus analizuoti istorinius šaltinius, laikantis bendrųjų programų reikalavimų, ir įvardyti kylančias problemas.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė; empirinis-kiekybinis ir kokybinis istorijos mokytojų darbo tyrimas anketavimo būdu, tyrimo duomenų interpretacija.

Akademinėje literatūroje keliami mokinių darbo su istoriniais šaltiniais tikslai, uždaviniai ir pasiekimų vertinimas

Tradicinis požiūris į istorijos mokymąsi yra orientuotas į chronologiškai pateiktų faktų žinojimą kaip neginčijamą įvykių, „kas atsitiko“ praeityje, versiją. Alternatyvųjį istorijos mokymo metodą 1970-aisiais Didžiojoje Britanijoje įkvėpė konstruktyvistinis istorijos mokymo modelis. Šio modelio rengėjai daugiausia dėmesio skyrė besimokančiųjų istorinių procesų suvokimui ir istorinio mąstymo gebėjimams ugdyti¹⁸.

P. Seixo teigimu, istorinį mąstymą galima vertinti pagal šešis struktūrinius ir procedūrinius kriterijus¹⁹, kuriuos sudaro: gebėjimas nustatyti istorinę reikšmę, gebėjimas naudotis įrodymais iš pirminių (ir antrinių) istorijos šaltinių, gebėjimas nustatyti įvykių tęstinumą ir pokyčius, gebėjimas analizuoti priežastis ir pasekmes, gebėjimas suvokti istorinę perspektyvą, gebėjimas suprasti moralinę istorinių interpretacijų aiškinimą.

Taigi gebėjimas naudoti pirminio šaltinio informaciją įrodymams pagrįsti yra esminis istorinio mąstymo komponentas. Tad mokymo programos tikslas turėtų būti ugdyti istorinį mąstymą, besimokančiajam konstruktyviai mokantis, kaip panaudoti įrodymus, kad būtų galima pateikti kuo daugiau išvadų.

¹⁸ BERTRAM, Carol. Exploring a “Historical Gaze”: A language of description for the practice of school History. *Journal of Curriculum Studies*, 2012, Vol. 44, No. 3, p. 429–442.

¹⁹ SEIXAS, Peter, *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Centre for the study of Historical Consciousness. UBC, 2006.

K. Bartonas²⁰ pabrėžia, kad besimokantiesiems dirbant su istoriniais šaltiniais sudaromos sąlygos suprasti, kaip kuriamos procedūrinės ir konstatuojamosios istorinės žinios. Tačiau dirbant praktiškai klasėje ne visada pavyksta pasiekti norimo rezultato.

R. Stradlingas teigia, kad kai kuriuose Europos šalių parengtuose vadovėliuose paprasčiausiai reikalaujama, jog mokiniai tiesiog gautų faktinę informaciją iš šaltinio, bet nemėgintų analizuoti ir interpretuoti jo turinio. Jis atkreipia dėmesį, jog mokiniai formuluoja interpretacijas, pagrįstas tik iš vadovėlyje pateikto dalyko temos (paragrafo) aiškinamosios turinio dalies²¹.

Mokytojai skatina mokinius dirbti su istorijos šaltiniais, tačiau vis dar neaišku, kokią funkciją atlieka dokumentų (pirminių ir antrinių šaltinių) nagrinėjimas pamokoje, ar kokia jo paskirtis. Jei istorija yra pasakojimas apie faktus, kuriuos jau „atrado“ ir interpretavo profesionalūs istorikai, tuomet kokia prasmė mokiniams, turintiems ribotą patirtį ir žinių kiekį, nagrinėti praeities dokumentus?

Vakarų šalyse istorijos mokytojai istorijos šaltinius naudoja mokiniams aktyvinti, tikėdamiesi juos sudominti, įtraukti, motyvuoti, nukreipti mokytis analizuoti tam tikrą problemą, ugdyti istorinį mąstymą. Kritiškai vertindami dokumentų turinį mokiniai ugdo(si) gilesnį temos supratimą, mokosi kelti probleminius klausimus. Kitaip tariant, istorijos šaltiniai tekstuose, skirtuose mokiniams, gali (ir turėtų) būti panaudoti tiek, kiek jie susiję su gebėjimu kelti ir formuluoti istorinius klausimus, naudojant juos kaip faktus savo išvalgoms pagrįsti ir įrodyti (t. y. papildoma faktografija argumentams pateikti)²².

Teigiama, kad mokiniai, mažai susipažinę su istoriniais šaltiniais, neturintys tinkamos informacijos ir nesupratę analizavimo procesų, negeba dalyvauti diskusijose apie tai, kaip išskaityti šaltinio informaciją iš dokumentų (t. y. pirmiausia nuskaityti informaciją, tuomet ją interpretuoti ir išskaityti informaciją tarp eilučių)²³.

Naudodamiesi istorijos šaltiniais, mokytojai gali skatinti mokinių kritinį mąstymą, užduodami klausimus, kurie ne tik reikalautų rasti tam tikrą informaciją ar pateikti vieną teisingą atsakymą, bet ir jį pagrįsti. Tai turėtų sudaryti sąlygas mokiniams pateikti asmeninį vertinimą, pagrįstą šaltinio informacija.

Vienas iš būdų, kaip skatinti kritinį mąstymą, tai suteikti mokiniui daugiau nei vieną pirminį ir / ar antrinį šaltinį, kurį reikia analizuoti, norint įvertinti skirtingą informaciją ir jos pateikimo būdą bei aplinkybes. Pavyzdžiui, mokiniai galėtų palyginti ekonominio (verslumo) gyvenimo aspektus sovietinėje Lietuvoje nagrinėdami tris skirtingus

²⁰ BARTON, C. Keith. You'd be wanting to know about the Past: Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the U.S.A. *Comparative Education*, 2001, Vol. 37, No. 1, p. 89–106.

²¹ STRADLING, Robert. *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Germany: Council of Europe. 2003.

²² SANDWELL, W. Ruth, *Using Primary Documents in social studies and History* [žiūrėta 2018 12 22]. Prieiga internete: <http://www.learnalberta.ca/content/sspp/html/pdf/using_primary_documents_in_social_studies_and_history.pdf>

²³ WINEBURG, S. Sam, On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 1991, Vol. 28, No. 3, 1991, p. 495–519.

šaltinius – laikraščio straipsnį, teismo nutarimą dėl spekuliacijos ir žmogaus dienaoraščio ištrauką apie darbo dieną – ir savarankiškai nuspręsti, kuris šaltinis suteikia aiškiausią gyvenimo vaizdą nagrinėjant temą.

Mokiniai galėtų palyginti skirtingą Lietuvos okupacijos 1940 m. birželio 15 d. vertinimą trijuose skirtinguose laikraščiuose (pvz., *Draugas*, *Lietuvos aidas*, *Pravda* ir t. t.) straipsniuose.

Pirminio šaltinio nagrinėjimas neturėtų būti priimtas, kaip esantis vienareikšmiškai teisingas įrodymas²⁴. Dažniausiai mokiniai suklysta, pasimeta vertindami pirminio dokumento šališkumą²⁵. Ieškant pamatinės tiesos, reikia suprasti, kad kiekvienas požiūris yra šališkas, todėl taikant kritinio tyrimo metodą galima atskleisti šališkumą ir kritiškai išnagrinėti dokumentą, kurio analizė moko kritiškai (nu)skaityti ir įvertinti šaltinių teikiamą informaciją.

Analizuodami pirminio (ir / ar antrinio) šaltinio kilmę be aiškiai pateikto istorinio konteksto, mokiniai dažnai turi mažiau galimybių aiškiau suprasti istoriją. Taip yra todėl, kad šaltinio kilmei aptarti reiktų nestokoti istorinio konteksto pateikimo kritiniame istoriniame tyrime – tai mokiniams leistų aiškiau kelti klausimus, siekiant įvertinti įvykių tarpusavio ryšį.

Nenuostabu, kad iki šiol daugelis mokinių mano, kad istorija yra mokslas apie istorijos faktus. Mokiniais reikia sudaryti sąlygas suvokti istoriją ne tik kaip faktų seką (virtinę), bet ir kaip nuoseklų priežasčių bei pasekmių ryšiais susijusį pasakojimą, grįstą konkrečiais įrodymais. Tačiau šis istorijos mokymo(si) principas nebus įgyvendintas, jei istorija per pamoką bus pateikiama tik iš vadovėlių ar mokytojo pasakojimo kaip faktų serija, kurios žinojimas matuojamas standartizuotais testais, kadangi standartizuotai įvertinti mokinių darbo su šaltiniais gebėjimus yra daug sunkiau, todėl to paprastai atsisakoma. Todėl nenuostabu, kad daugelis mokinių darbą su istorijos šaltiniais mato kaip papildomą darbą pamokoje, bet ne kaip esminę informacijos atradimą per šaltinio analizę²⁶.

Jei švietimo strategai manys, kad nacionalinė istorija, apibrėžta tik teigiamais, pažangą ir darną rodančiais pasakojimais, yra laikytina tikrais faktais, tuomet pirminiai ir antriniai šaltiniai iš tiesų turės tik ribotą naudą ugdant mokinių istorinę raštingumą, kurio esmė – kritinio mąstymo ugdymas dirbant su įvairaus turinio šaltiniais. Paprastai rašančiajam istoriją kyla grėsmė būti šališkam palaikant tik vieną konkrečią poziciją deklaruojančius šaltinius, kurie ne visuomet gali sukurti nuoseklų, turintį daug perspektyvų istorijos naratyvą.

Ironiška, kad dokumentai, sudarantys istorinio tyrimo pagrindą, neretai vis dar laikomi nesvarbiais istorijos mokymo procese. Mokiniai naudodamiesi pirminiais

²⁴ SEIXAS, Peter. Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 1998, Vol. 26, No. 3, p. 310–341.

²⁵ BARTON, C. Keith. Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappa*, Vol. 86, No. 10, 2005, p. 745–753.

²⁶ BARTON, C. Keith; LEVSTIK, S. Linda. *Teaching history for the common good*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

šaltiniais turi galimybę savarankiškai atlikti tyrimą ir remdamiesi jų informacija mokosi kurti istorinį pasakojimą. Jie įgyja procedūrinių žinių, padedančių mąstyti ir kūrybiškai įvertinti visuomenės raidos procesus praeityje bei jų pačių gyvenamuoju laikotarpiu. Tokiomis aplinkybėmis susiformuoja istoriko darbo pradžiamokslis.

Analizuodamas istorijos šaltinį, mokinys turi gebėti užduoti keletą klausimų, kurie padėtų nustatyti, apie ką jis kalba ir ko galima iš jo išmokti, gebėti formuluoti klausimus, kuriais remdamasis atliktų tam tikrus procedūrinius veiksmus, leidžiančius įvertinti informaciją, kurią suteikia istorinis šaltinis ir leidžia savarankiškai parengti išvadas / interpretaciją (t. y. kas, kaip, kur ir kodėl?). Išsamesnis tyrimas apima pirminio šaltinio lyginimą su kitais istorijos šaltiniais, jų analizę, interpretaciją ir vertinimą. Pateikiami keli klausimai, leidžiantys kritiškai įvertinti istorijos šaltinį²⁷ (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Klausimų, skirtų istorijos šaltiniui nagrinėti, formuluotė²⁸

PIRMINĖ REAKCIJA	Ką pirmiausia pastebite, kai pažiūrite į šaltinį? Ką jums šaltinis primena? Ką daugiau norite sužinoti, kai žiūrite į šaltinį? Koks susidaro pirmas įspūdis apie šį šaltinį?
ATPAŽINIMAS	Kokia yra šaltinio forma? (pvz., laikraštis, nuotrauka, laiškas, kita) Kas yra šaltinio autorius? Kas yra žinoma apie autorių? Kada ir kur šaltinis buvo sukurtas?
ISTORINIS KOTEKSTAS	Kas vyko pasaulyje šaltinio sukūrimo / atsiradimo metais? Kur ir kada šaltinis buvo sukurtas? Kokią reikšmę šaltinio autoriui turėjo šaltinio sukūrimo aplinkybės?
TYRINĖJIMAS	Kokie faktai ir nuomonės yra pateikti šaltinyje? Kokia jus dominanti informacija nėra paminėta šaltinyje? Kokią informaciją galima nuspėti iš šio šaltinio? Kodėl? Kokių klausimų vis dar kyla apie šį šaltinį?
ANALIZAVIMAS	Kaip šaltinio autorius perteikia pagrindinę žinią šiame šaltinyje? Kokias priemones autorius panaudoja žiniai perteikti? Kokį poveikį šaltinis galėjo turėti šaltinio adresatams? Kokį poveikį šaltinis gali turėti šių laikų žmonėms?
ĮVERTINIMAS	Kuo šio šaltinio informacija panaši į kitų pirminių ir antrinių šaltinių, apibūdinančių tą patį subjektą / tą pačią temą? Paaiškinkite. Kas šiame šaltinyje jums atrodo labiausiai ir mažiausiai įtikinama? Kodėl? Ką dar norėtumėte sužinoti, ko šiame šaltinyje nerandate?
NAUJŲ ĮŽVALGŲ SUFORMULAVIMAS / PASIDALIJIMAS NAU- JOMIS ĮŽVALGOMIS	Kokią nuomonę (požiūrį) formuoja šis šaltinis? Ar šis šaltinis skatina keisti jūsų požiūrį į temą? Kaip? Kaip šaltinis patvirtina ar paneigia esamą supratimą apie temą? Ar gali šaltinis sukelti skirtingus vertinimus? Kodėl? Kodėl ne?

²⁷ *Building critical thinking skills with primary sources: investigating beyond facts* [žiūrėta 2019 01 22]. Prieiga internete: <https://britannicalearn.com/wp-content/uploads/2016/09/PrimarySrcs_WhitePaper.pdf>.

²⁸ Ten pat.

Nustatant (renkant įrodymus, juos vertinant ir pagrindžiant tam tikrais kriterijais) mokinių gebėjimų dirbti su istoriniais šaltiniais augimo lygius, remtasi J. van Drie ir C. van Boxtel²⁹, P. Lee ir D. Shemilto³⁰, A. Chapmano³¹, A. Žemgulienės³² loginio argumentavimo, samprotavimo ir supratimo augimo modeliu, sudarytu iš 6 kategorijų. Istorinio šaltinio supratimo gebėjimų įvertinimas (lygiais) grindžiamas žinių ir supratimo augimo modeliu (Bloomo taksonomija), istorinio samprotavimo augimo modeliu (J. van Drie ir C. van Boxtel) bei įrodymo kaip antrinės sąvokos supratimo augimo modeliu (P. Lee ir D. Shemiltu). Įvairiuose tyrimuose pabrėžiama istorinių žinių (įskaitant laiko tėkmės (chronologinio) supratimo, istorinio aiškinimo, istorinio tyrimo žinias) svarba siekiant sėkmingai atlikti istorinį kontekstualizavimą (J. van Drie ir C. van Boxtel³³; S. S. Wineburgas³⁴), atkuriant istorinį kontekstą ir įvertinant istorines aplinkybes³⁵. Tačiau, norėdami atkurti istorinį kontekstą, mokiniai turėtų naudoti įvairius pirminius ir antrinius šaltinius: rašytinius dokumentus (A. Fasulo, H. Girardet'o, C. Pontecorvo³⁶), karikatūras, nuotraukas, žemėlapius (pvz., C. Barono³⁷, W. Boermano-Cornello³⁸, A. Wilschuto³⁹), dokumentinius filmus (S. Metzgerio⁴⁰). Todėl mokinių konstatuojamųjų ir procedūrinių žinių gebėjimus tinkamiausia būtų tobulinti mokant(is) analizuoti ir interpretuoti

- ²⁹ DRIE, van Jannet; BOXTEL, van Carla. Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 2008, No. 20, p. 87–110.
- ³⁰ LEE, Peter; SHEMILT, Denis. A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 2003, No. 113, p. 13–23 [žiūrėta 2019 01 22]. Prieiga internete: <<http://en.calameo.com/read/002522136d4fa851dc459>>.
- ³¹ CHAPMAN, Arthur. Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In: *The Future of the Past: Why history Education Matters*, 2011, p. 176–177.
- ³² ŽEMGULIENĖ, Aušra; BALCEVIČ, Nijolia. Istorinio raštingumo ugdymas pradinėse klasėse: III–IV klasių mokinių istorinio šaltinio supratimo gebėjimai [Development of historical literacy: 3rd–4th formers' abilities to understand a historical source]. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 2016, t. 123 (3).
- ³³ DRIE, van Jannet; BOXTEL, van Carla. "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 2012, No. 30, p. 113–145.
- ³⁴ WINEBURG, S. Sam. *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001.
- ³⁵ HUIJGEN, Tim; GRIFT, de van Wim; BOXTEL, van Carla; HOLTHUIS, Paul. Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 2018, Vol. 50:3, p. 410–434.
- ³⁶ FASULO, Alessandra; GIRARDET, Hilda; PONTECORVO, Clotilde. Seeing the past: Learning history through group discussion and iconographic sources. In: J. F. Voss & M. Carretero (Eds.). *Learning and reasoning in history International review of history education*. London: Woburn Press, 1998, Vol. 2, p. 132–153.
- ³⁷ BARON, Christine. Using embedded visual coding to support contextualization of historical texts. *American Educational Research Journal*, 2016, No. 53, p. 516–540.
- ³⁸ BOERMAN-CORNELL, William. Using historical graphic novels in high school history classes: Potential for contextualization, sourcing, and corroborating. *The History Teacher*, 2015, Vol. 48, No. 2, p. 209–224.
- ³⁹ WILSCHUT, Arie. *Images of time. The role of an historical consciousness of time in learning history*. Charlotte, NC: Information Age, 2012.
- ⁴⁰ METZGER, Scott. The borders of historical empathy: Students encounter the holocaust through film. *Journal of Social Studies Research*, 2012, No. 36, p. 387–410.

istorinius šaltinius (A. Reismanas, S. S. Wineburgas⁴¹). Kita vertus, pasitelkiant analizę reiktų ugdyti gebėjimą savarankiškai formuluoti ir kelti istorinius klausimus (A. Logtenbergas, C. van Boxtel ir B. van Hout-Wolters⁴²).

Taigi, remiantis istoriografinė tradicija, siekiama sukurti analitinių ir interpretacinių procesų rinkinį, ieškant atsakymo į išsikeltus klausimus. Konkrečiai kalbant, metodologija apima keletą elementų: 1) kiekvieno teksto kritiką – siekiama nustatyti jo išorinę ir vidinę patikimumą; 2) iš įvairių šaltinių sudarytą įrodymų trikampį – siekiama sumažinti jų tarpusavio šališkumą ir padidinti pasitikėjimą atliekamo tyrimo rezultatų patikimumu; 3) interpretacinį (supratimo) procesą (dažnai vadinamą „hermeneutiniu apskritimu“), kuriame tekstai išdėstomi jų istoriniame kontekste ir kitų tekstų atžvilgiu. Istorinių šaltinių analizei paprastai būdingas iteracinis šių elementų panaudojimas tiek indukciniam, tiek dedukciniam samprotavime, kuris atitinka įrodymus ir interpretaciją⁴³.

⁴¹ REISMAN, Avishag; WINEBURG, S. Sam, Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies*, 2008, No. 99, p. 202–207.

⁴² LOGTENBERG, Albert; BOXTEL, van Carla; HOUT-WOLTERS, van Bernadette. Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 2011, No. 26, p. 179–198.

⁴³ KIPPING, Matthias; WADHWANI, R. Daniel; BUCHELI, Marcelo. Analyzing and interpreting historical sources: A basic methodology. *Organizations in time: History, theory, methods*, 2014, p. 305–329.

2 lentelė. Istorinio raštingumo įgūdžių progresas (duomenų rinkimo ir įvertinimo kriterijai)⁴⁴

Pagrindiniai elementai	Pagrindiniai įgūdžiai	1 lygis	2 lygis	3 lygis	4 lygis	5 lygis	6 lygis
Laiko tėkmės (chronologinis) supratimas	Terminų vartojimas Sekos nustatymas ir tvarkymas	Mokiniai supranta skirtumą tarp dabarties ir praeities iš asmeninio ir kitų žmonių gyvenimo. Parodo savo besiformuojantį laiko tėkmės suvokimą: pateikia keletą chronologiškai tvarkingai einančių įvykių, vartoja kasdienes terminus, susijusius su praėjusiu laiku.	Mokiniai parodo besiformuojantį laiko tėkmės (chronologijos) suvokimą: vartoja terminus, susijusius su praėjusiu laiku, dėlioja įvykius ir objektus tvarkingai, atpažįsta, kad jų asmeninė patirtis skiriasi nuo žmonių gyvenimo praeityje.	Mokiniai parodo, kad jie supranta chronologiją, suvokia, kad praeitį galima suskirstyti į skirtingus laikotarpius, atpažįsta jų panašumus, minimų datų bei terminų skirtumus.	Mokiniai rodo faktines žinias ir supratimą apie Lietuvos ir visuotinės istorijos aspektus. Norėdami apibūdinti, nustatyti skirtingų laikotarpių pokyčius naudoja praeities laikotarpių ir jų visuomenių savybes.		
Žinios ir supratimas apie įvykius, žmones ir pokyčius praeityje	Nustatymas Apibūdinimas Paaiškinimas Nuorodų sudarymas bei lyginimas	Jie papasakoja žinomus epizodus iš pasakojimų apie praeitį.	Mokiniai parodo žinias ir supratimą apie praeities perspektyvas ir kai kuriuos svarbiausius įvykius bei žmones, apie kuriuos jie mokėsi. Jie atskleidžia, jog pradeda suvokti, kad yra priežasčių, kodėl būtent taip žmonės elgėsi praeityje.	Jie parodo žinias ir supratimą apie kai kuriuos pagrindinius įvykius, pokyčius bei žmones. Geba pateikti keletą pagrindinių įvykių bei nurodo pokyčių priežastis ir pasekmes.	Jie apibūdina kai kuriuos pagrindinius įvykius, žmones ir pokyčius. Nurodo pagrindinius įvykių ir pokyčių priežastis bei pasekmes.	Mokiniai parodo gilesnį faktinių žinių supratimą apie Lietuvos bei visuotinės istorijos aspektus. Apibūdinami tarpusavyje sieja praeities laikotarpių ir visuomenių ypatybes. Apibūdina įvykius, žmones ir pokyčius. Apibūdinami susieja įvykius ir pokyčius, nurodo šių įvykių ir pokyčių priežastis bei rezultatus.	Mokiniai remiasi savo žiniomis ir supratimu apie Lietuvos ir visuotinę istoriją: apibūdina praeities laikotarpius ir jų visuomenes, sukuria ryšius tarp tam tikrų savybių skirtingais laikotarpiais. Nagrinėja ir paaiškina įvykių bei pokyčių priežastis bei rezultatus.

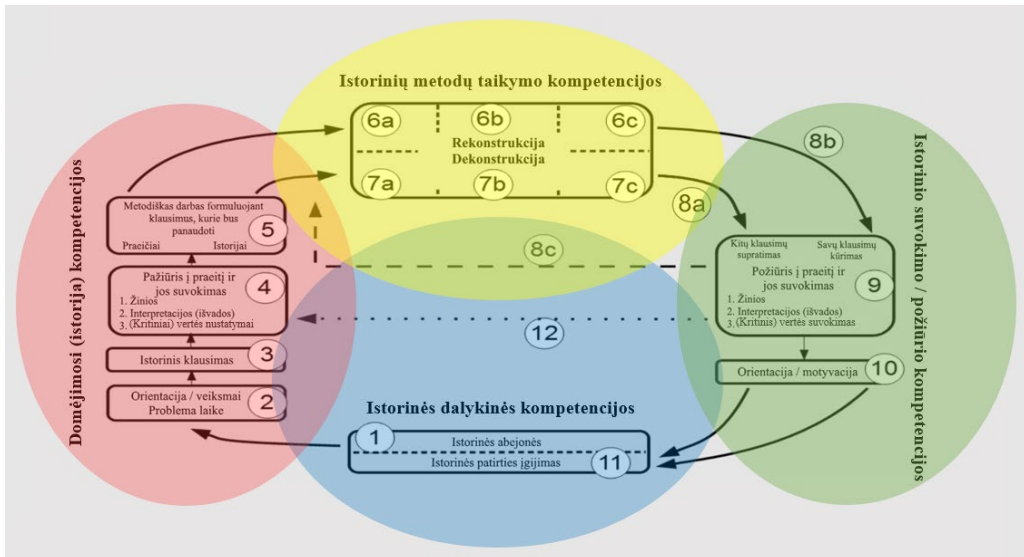
⁴⁴ Sudaryta remiantis *Australia New South Wales Government Education Standards Authority* [žiūrėta 2019 01 12]. Prieiga internete: <<https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/k-10/learning-areas/hsie/history-k-10/historical-concepts-and-skills>>.

Pagrindiniai elementai	Pagrindiniai įgūdžiai	1 lygis	2 lygis	3 lygis	4 lygis	5 lygis	6 lygis
Istoriniai aiškinimai	Identifikavimas / nustatymas Supratimas / interpretavimas Įvykių aiškinimas		Pradeda nustatyti kai kuriuos skirtingus praeities vaizdavimo būdus.	Jie nustato skirtingus praeities vaizdavimo būdus.	Jie atskleidžia tam tikrą supratimą, jog praeities aspektai buvo vaizduojami ir interpretuojami skirtingai.	Žino, kad kai kurie įvykiai, žmonės ir pokyčiai visuomenėje buvo interpretuojami skirtingai, todėl geba pateikti viso to galimas priežastis.	Mokiniai analizuoja ir apibūdina, kodėl yra skirtingos istorinių įvykių, žmonių ir pokyčių interpretacijos.
Istorinis tyrimas	Tyrimas Šaltinių naudojimas	Suranda atsakymus į kai kuriuos paprastus klausimus apie praeitį iš šaltinių. Pasako, koks tai tekstas, kas, kada ir ką parašė.	Atsakymus apie praeitį pagrindžia šaltiniuose esančia informacija. Randa faktų, perskaito tiesioginę informaciją, esamus duomenis.	Atsako į praeities klausimus, tačiau naudojami šaltiniai, kurie viršija paprastą pastabumą. Supranta, kad įvairūs faktai liudija apie praeitį.	Pradeda pasirinkinėti ir sujungti informaciją iš skirtingų šaltinių. Susieja faktus apie praeities ir dabarties kontekstą. Supranta, kas įrodyta, o kas tik numanoma.	Naudodamiesi savo žiniomis ir supratimu, pradeda įvertinti informacijos šaltinius ir nustatyti tuos, kurie yra naudingi tam tikroms užduotims atlikti. Pateikia faktų, įrodymų (ne prielaidas) iš teksto.	Naudodamiesi žiniomis ir supratimu, jie identifikuoja ir įvertina informacijos šaltinius, kuriuos jie naudoja kritiškai ir remiasi formuluodami išvadą. Sukuria argumentuotą pasakojimą su tinkamais įrodymais iš šaltinių.
Sandara ir komunikacija	Terminų vartojimas Atrinkimas Sisteminimas Susiejimas / išdėstymas.				Pradeda kurti struktūruotą tekstą, tinkamai panaudodami datas ir terminus.	Renka ir tvarko informaciją, kad sukurtų struktūruotą tekstą, tinkamai panaudodami datas ir terminus.	Atsirenka, tvarko ir išdėsto svarbią informaciją, kad sukurtų struktūruotą tekstą, tinkamai panaudodami datas ir terminus.

Istorinių naratyvų suvokimas, anot A. Chapmano⁴⁵, yra sudėtingas dalykas, kuris priklauso nuo įrodymų supratimo sampratos, sudarytos iš tinkamo klausimų formulavimo (kėlimo), sąvokų, faktų ir šaltinių naudojimo bei jų interpretavimo. Tad tiek įrodymas, tiek ir jo įvertinimas apima istorinį supratimą, kad tinkamai suformuluotas klausimas leidžia gauti pagrįstus atsakymus tik į konkrečius klausimus, padeda sutelkti mokinių dėmesį į tai, kaip istorikai kuria argumentų logiką ir galimus istorinių įvykių tarpusavio ryšius bei procesų prielaidas.

Savarankiška šaltinių analizė, ugdanti istorinės prasmės suvokimą ir mąstymo gebėjimus

Norint savarankiškai atlikti pirminių šaltinių analizę labai svarbūs istorinės prasmės formavimo įgūdžiai. Jie sudaro galimybę istoriškai mąstyti ir kurti istorinį vaizdinį iš „skirtingo pobūdžio faktų painingos“ apie praeityje vykusius istorinius įvykius ir procesus⁴⁶.



1 schema. Istorinio raštingumo ugdymo(si) modelis⁴⁷

⁴⁵ CHAPMAN, Arthur. Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In: *The Future of the Past: Why history Education Matters*, 2011, p. 176–177.

⁴⁶ COWGILL, Daniel Armond; WARING, M. Scott. Historical thinking: An evaluation of student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 2017, Vol. 8, No. 1, p. 115–145.

⁴⁷ KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, p. 24.

Vadovaujantis J. Rūseno (1983)⁴⁸ modeliu, bet kokio proceso, susijusio su istoriniu mąstymu, pradžios taškas yra suvokiamas kaip situacija, kai pateikiamos sąvokos apie praeitį, jos struktūras ir aktualumą dabarčiai tampa painios įvairiais būdais – tai galėtų būti susiję su naujausiais istorijos šaltiniais ar kita informacija, mūsų patirtimi šiuolaikiniame pasaulyje (aktualizavimu su šiandiena) (žr. 1 schemą), kuri sukelia istorijos faktų suvokimo sunkumų ir priverčia ieškoti supratimo iš naujo (tai vadinama laiko skirtingumo suvokimu, kurio pagrindu formuojasi istoriniai vaizdiniai) (↑1). Pavyzdžiui, tai Didieji geografiniai atradimai, Reformacija, Didžioji Prancūzijos revoliucija, Pramonės revoliucija, Didžioji pasaulinė krizė (1929 m.), globalinis atšilimas, kuris sukuria iššūkius gana nusistovėjusioms, stabilioms gyvenimo sąlygoms, genų inžinerijos išradimas, kuris sukelia abejonių apie mūsų individualią išvaizdą, ir kiti. Šie trikdžiai gali sužlugdyti mūsų įsitikinimus daugybe skirtingų būdų. Kai tik mūsų bendras suvokimas yra paveikiamas nuolatine įvairiausių dalykų ir reiškinių kaita, būtina gebėti orientuotis istorijoje (↑2). Iš pradžių tai gali pasirodyti kaip išbandymas, bet gebėjimas susiorientuoti laike (pasinaudojant istorinės sąmonės rodikliais: patirtimi, aiškinimu, orientacija) padeda kelti klausimus apie praeityje buvusius realius įvykius ir jų svarbą (↑3)⁴⁹. Tai yra labai svarbi proceso dalis, kai, vartojant sąvokas ir pritaikant žinias, mokomasi orientuotis istorijoje. Norint to pasiekti, turi būti pritaikomos žinios, bendras supratimas ir kritinis mąstymas, susiformuotas iš ankstesnių istorinio orientavimosi pavyzdžių ar kitur (šeimoje, mokykloje, spaudoje ir t. t.). Tai gali būti sąvokos apie istorijos prigimtį (būtinai norint suprasti, kokių žinių gali būti gaunama iš praeities ir kokių klausimų gali kilti), aiškinimo modeliai (nukreipiantys šiuos klausimus), įžvalgos ir kt. Remiantis šiomis (išankstinėmis) nuostatomis, reikia sugalvoti metodą, kuris nukreiptų tolimesnių veiksmų link. Šio proceso metu yra formuluojami klausimai ir sprendžiama, ar ieškoti informacijos kitų autorių knygoje, pavyzdžiui, mokykliniame istorijos vadovėlyje, istorinėje monografijoje, enciklopedijoje, ar išklausti ekspertų ar liudininkų pranešimus (↑7), ar ieškoti ir analizuoti originalius šaltinius apie nagrinėjamą laikotarpį (↑6), o gal pritaikyti abu informacijos ieškojimo būdus.

Priklausomai nuo šio sprendimo, atliekami skirtingi veiksmai, kurie istorinio raštingumo ugdymo(si) modelyje galėtų būti suskirstyti į dvi istorinio mąstymo grupes:

- (↑6a-c) tai klasikinis „sintezės“ veiksmas („perstatymas“), kurio metu ieškoma (pirminių) šaltinių, kritiškai analizuojant jų reikšmę ir patikimumą aptariamam kontekstui, ir informacijos apie praeitį („praeities detalės“; ↑6a), kuri, viena vertus, turi būti susijusi su viena iš kalbotyros (diachroninė) rūšių (↑6b), kita vertus, – su

⁴⁸ RÜSEN, Jorn. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe), 1983. 257 S.

⁴⁹ Anot J. Rūseno: 1. Istorijos mokymasis yra iš žmonių praeities gautas patirties kaupimas (laikų skirtingumo patyrimas); 2. Istorijos mokymasis didina gebėjimą matyti prasmę (teorija, požiūris); 3. Istorijos mokymasis yra orientuojamosios galios didėjimas. Istorijos žinios padeda atlikti kultūrinę funkciją.

mąstančio žmogaus dabartimi / ateitimi ir pagrindiniu klausimu (↑6c), norint pasiekti orientyrą (ir motyvaciją);

- (↑7a-c) tai panašus procesas, kai naudojami istoriniai veikalai, sukurti kito asmens, t. y. pasakojimai. Norint juos panaudoti savo istorinio orientavimosi procesui, jie turi būti analizuojami ir susiejami su asmenine interpretacija. Dėl to būtina išrinkti „praeities detales“, kurias mini autorius (↑7a), autoriaus sukurtus sinchroninius ir diachroninius ryšius 7 (b) bei 7 (c) autoriaus iškeltus / nustatytus praeities ir ateities ryšius. Šis procesas galėtų būti vadinamas dekonstrukcija istorinio raštingumo ugdymo(si) modelyje.

Tiek atkuriant istorinį kontekstą (↑8b), tiek dekonstruojant duotą pasakojimą (↑8a), galima pagilinti savo suvokimą ir padaryti išvadas apie praeitį, apskritai apie istoriją, ir susidaryti naują nuomonę (9).

Todėl svarbu išsiaiškinti, ar pasakotojo / naratyvo autoriaus / pasakojimo autoriaus praeitis / ateitis bei išvados yra patikimi / pagrįsti dabarčiai, ateičiai ir jo paties klausimams. Tinkamai tai atlikus turėtų atsirasti daugiau orientacijos ir motyvacijos (10) bei turėtų būti rasti atsakymai į klausimus, o tai, kas kėlė abejonių, tapti aišku (↑11).

Šis modelis (mokymo(si) procesas) iš besimokančiojo pareikalautų daug darbo, bandymų ir nesėkmių, grįžimo į ankstesnę etapą, taip pat tam tikros medžiagos pakartotinės analizės, atsižvelgiant į surinktą informaciją iš kitų istorinių šaltinių, ieškant pusiausvyros tarp rekonstrukcijos ir dekonstrukcijos (↑8c). Visos žinios ir įžvalgos gali būti panaudojamos ateityje (↑12) stiprinant mokinių mokymosi motyvaciją bei smalsumą⁵⁰.

Mokiniai turėtų ugdytis skaitymo, rašymo ir analizavimo įgūdžius, kad galėtų tinkamai suprasti ir perteikti istorijas apie tai, kas žinoma praeityje ir kaip tai suprantama švietimo / edukacijos ir viešojo gyvenimo srityse (K. Nordgren, 2016)⁵¹. Siekiant mokinius išmokyti mąstyti istoriškai, jiems turi būti suteikta galimybė kurti savo klausimus, panaudojant įvairius istorinių šaltinių rinkimo įgūdžius, kad būtų galima juos tinkamai perskaityti, išnagrinėti, nustatyti originalių šaltinių kontekstą, sugebėti apsvarstyti alternatyvias perspektyvas, rasti informacijos šaltiniams patvirtinti, abejojant juose esančiomis hipotezėmis, o svarbiausia – iš viso atlikto tyrimo sukurti savo pasakojimą (Waring, 2011)⁵².

Aiškliai disciplinuota istorinė praktika tradiciškai laikoma XIX a. filologijos metodu⁵³, kurį sudaro: a) atitinkamų šaltinių paieškos būdai; b) objektyvumo kriterijai, kuriais

⁵⁰ KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, p. 26.

⁵¹ NORDGREN, Kenneth. How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory and Research in Social Education*, 2016, Vol. 44, No. 4, p. 479–504.

⁵² WARING, M. Scott. *Preserving history: The construction of history in the K-16 classroom*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.

⁵³ CHAPMAN, Arthur. Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In: *The Future of the Past: Why History Education Matters*, 2011, p. 176–177 [žiūrėta 2018 12 23]. Prieiga internete: <https://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en>.

remiantis nustatoma šaltinio aplinkos kilmė, taip pat jo autentiškumas; c) šaltinyje pateikiamos informacijos interpretavimas.

Taigi istorijos šaltinio tekstas ir išankstinis supratimo procesas atveria „hermeneutinį ratą“ kurti prasmę. Teksto prasmės supratimas hermeneutui yra savotiškas kūrybinio akto pakartojimas, pasiekiamas įsigyvenant į jo sukūrimo istorinę epochą ir įsijaučiant į autoriaus ketinimus. Supratimo sklaida – aiškinimas ir interpretavimas.

Neabejotinai svarbu išugdyti mokinių gebėjimą argumentuotai paaiškinti savo nuomonę, t. y. pateikti įrodymų, pagrindžiančių savo teiginį. Todėl didaktinės perspektyvos mokant argumentavimo yra daug platesnės ir ugdymo procese įgyjama argumentavimo kompetencija gali būti vertinama keliais aspektais: kaip rezultatas, kaip procesas ir kaip procedūra. Taigi argumentavimo kalba yra skirta logine argumentų galia įrodyti savo teiginį (tezę), kuriuo siekiama paveikti kitų žmonių įsitikinimus ar vertybines nuostatas⁵⁴. Ar šiandienos istorijos mokymo(si) užduočių konstrukcija dirbant su dokumentais ir istorijos šaltiniais istorijos pamokoje to reikalauja?

Anot B. Šetkaus, „didžiausią dėmesį istorijos mokytojai Lietuvoje sutelkia į istorijos žinias ir jų perteikimą mokiniams, kiek mažiau orientuojamasi į gebėjimų ugdymą ir mažiausiai dedama pastangų ugdyti mokinių vertybes“⁵⁵.

Istorijos mokymosi tikslas – ne tik atlikti specifinę praeities interpretaciją, bet ir ugdyti tokius mokinių gebėjimus, kad jie gebėtų naudoti savo istorinį mąstymą už mokyklos ribų, t. y. skirtinguose kontekstuose, kitose socialinėse grupėse ir ateityje, kai pasaulis bus pasikeitęs ir kils naujų klausimų. Istorinės kultūros aktualijų ar įvykių kontekstu-alizavimas leistų mokiniams, esant kontroversiškiems argumentams, patiems priimti savo sprendimą, analizuoti ne faktus (kas teisinga, o kas ne), o būdą, kaip šie faktai kūrėjo yra pasakojami, įtraukti suvokimo formos visuomenėje klausimus⁵⁶.

Viena iš svarbiausių mokinio, besimokančio dirbti su istoriniais šaltiniais, užduočių – siekti tyrimo išsamumo ir patikimumo. Ši sąlyga reikalauja, kad mokytojas, rinkdamasis istorijos šaltinius, reikalingus mokiniams mokytis, būtų atsargus ir sudarytų mokiniams sąlygas kritiškai juos vertinti. Kritinis vertinimas reikalingas dėl to, kad šaltinio autorius arba įvykio liudininkas pateikia tik dalį informacijos, kartu ir tiesos. Vieni tai daro nesąmoningai, kiti – vadovaudamiesi asmeniniais arba grupiniais interesais. Tikrasis, didysis melas į istorijos šaltinius dažniausiai patenka tik poveikio politiniams santykiams arba įvykiams sumetimais. Kritiškumo lygis yra išliekamosios darbo vertės garantas. Kritinis mąstymas negali aplenkti ir tų šaltinių, kurie atspindi į analizės akiratį patenkančių ir lemiamas galias turėjusių ir net tebeturinčių iškilų asmenų, valstybės institucijų,

⁵⁴ NAUCKŪNAITĖ, Zita. Argumentavimas: Samprata ir didaktinės perspektyvos (1). *Pedagogika*, t. 86, 2007, p. 137–138 [žiūrėta 2018 12 29]. Prieiga internete: <<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/135-141.pdf>>.

⁵⁵ ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigimų kaitos sąlygomis: mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: Edukologija, 2013.

⁵⁶ ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta, Kam reikia istorijos didaktikos istorijos (ne pedagogikos) studijose? *Lietuvos istorijos studijos*, 2018, t. 41, p. 147–161.

Bažnyčios, visuomeninių ir politinių sąjūdžių negatyviąją veiklą. Šaltinių kritikos poreikį ir metodą dar XVIII a. pagrindė istorijos mokslas. Visuotinai jis buvo pripažintas XIX a., kai istorija išsikovojo savarankiško mokslo statusą ir tapo institucionalizuotu universitetiniu dalyku⁵⁷.

Anot B. Šetkaus, mokymosi priemonėse dažniausiai bet kuris tekstas yra įvardytas kaip istorijos dokumentas. Tokiu atveju į vadovėlius patenka atsitiktiniai, mažai naudos savo turiniu teikiantys pirminiai arba antriniai istorijos šaltiniai, o dėl to užduotys, skirtos jiems nagrinėti, yra suformuluotos nekvalifikuotai⁵⁸.

Šaltinio supratimo reikalavimai Lietuvoje, Kanadoje ir Australijoje. Supratimo augimo lygių panašumai ir skirtumai

Analizuojant trijų šalių (Kanados, Australijos ir Lietuvos) ugdymo programų turinį (žr. 3 lentelę), pateikiami šaltinio supratimo gebėjimų reikalavimai. Pastarieji nagrinėjami remiantis teorinės literatūros apžvalgos ir analizės pagrindu sudarytu šaltinio supratimo augimo modeliu, kuris nurodo, kaip auga šaltinio kaip įrodymo supratimas mokantis istorijos (žr. 2 lentelę).

3 lentelė. Šaltinio kaip įrodymo supratimo augimo lygiai bendrųjų programų reikalavimuose⁵⁹

Šaltinio kaip įrodymo supratimo augimo lygiai	Bendrųjų programų šaltinio supratimo reikalavimai		
	Lietuvos BP (2008) ⁶⁰	Kanados (Ontario) BP (2018) ⁶¹	Australijos BP (2015) ⁶²
1 lygis		Mokėti išskirti ir aprašyti šaltiniuose esančią informaciją. Nustatyti esminius kiekvieno šaltinio žodžius ir idėjas. Gebėti nustatyti šaltinio atsiradimo tikslą, paskirtį ir patikimumą.	Mokėti nustatyti istorinių šaltinių kilmę, kontekstą ir jų paskirtį.

⁵⁷ KAUNAS, Domas. Knygos istorijos šaltiniai. *Knygotyra*, 2010, t. 54, p. 19–43.

⁵⁸ ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigimų kaitos sąlygomis: mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: Edukologija, 2013, p. 33.

⁵⁹ Sudaryta remiantis Lietuvos, Kanados (Ontarijo provincijos) ir Australijos bendrosiomis programomis.

⁶⁰ *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2008, p. 970–973 [žiūrėta 2019 01 22]. Prieiga internete: <https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf>.

⁶¹ *The Ontario curriculum grades 9 and 10. Canadian and World Studies*, 2018 [žiūrėta 2019 01 27]. Prieiga internete: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr2018.pdf>>.

⁶² *Australian curriculum. Humanities and Social Sciences*, 2015 [žiūrėta 2019 01 29]. Prieiga internete: <<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/history/pdf-documents/>>.

Šaltinio kaip įrodymo supratimo augimo lygiai	Bendrųjų programų šaltinio supratimo reikalavimai		
	Lietuvos BP (2008) ⁶⁰	Kanados (Ontario) BP (2018) ⁶¹	Australijos BP (2015) ⁶²
2 lygis	Remiantis istorijos šaltiniais, apibūdinti praeities įvykius, reiškinius ir procesus.	Mokėti atsirinkti įrodymus iš pirminių šaltinių nagrinėjant įvykius bei pokyčius praeityje.	Gebėti nustatyti ir atrinkti reikšmingą informaciją įvairiuose pirminiuose bei antriniuose šaltiniuose.
	Klasifikuoti istorijos šaltinius pagal pateiktus kriterijus.	Taikant įvairius metodus, rinkti istorijos šaltiniuose esančius įrodymus ir kitą informaciją.	
	Suvokti skirtingas istorijos šaltinių atsiradimo sąlygas.		
3 lygis	Atsirinkti informaciją iš įvairių istorijos šaltinių, kompiuterinių mokymo priemonių, internetinių tinklalapių, vertinti jos patikimumą mokantis istorijos.	Remiantis pirminiais ir antriniais istorijos šaltiniais, gebėti nustatyti juose esančios informacijos požiūrio tendencingumą, šališkumą.	Įvertinti šaltinių patikimumą, naudingumą ir ginčytiną pobūdį, kuriais būtų grindžiami istoriniai argumentai.
	Išskirti iš nagrinėjamų istorijos šaltinių skirtingus požiūrius į juose perteikiamus įvykius ir juos paaiškinti.	Mokėti išsikelti klausimus, kurie nustatytų informacijos šališkumą pirminiuose ir antriniuose šaltiniuose.	
4 lygis	Nagrinėjant keletą skirtingų istorijos šaltinių ir kritiškai juos vertinant, nušviesti praeities įvykius, reiškinius ir procesus. Vertinant istorijos šaltinius, apibūdinti jų specifiką.	Ugdant istorinio raštingumo įgūdžius, svarbu išmokti analizuoti ir interpretuoti pirminių ir antrinių šaltinių duomenis (įrodymus).	Naudojant istorijos šaltiniuose esančius duomenis (įrodymus), mokėti formuluoti argumentus.
5 lygis	Paašškinti, kodėl atsirado skirtingų praeities interpretavimų. Mokiniai, analizuodami keletą istorijos šaltinių, nustato skirtingas jų atsiradimo interpretacijas.	Remiantis skirtingais pirminiais ir antriniais šaltiniais atrinkti svarbius faktus (įrodymus), kurie atskleistų daugiaperspektyvį požiūrį.	Remiantis įvairių šaltinių įrodymais, mokėti analizuoti, interpretuoti ir sintetinti informaciją bei pateikti argumentus.
6 lygis	Mokėti atsirinkti patikimą informaciją apie istorijos įvykius ir reiškinius iš įvairių istorijos šaltinių, ją palyginti ir panaudoti atliekant užduotis, kuriant istorinį pasakojimą.	Ugdyti gebėjimą atlikti istorinį tyrimą, renkant, interpretuojant ir analizuojant informaciją iš įvairių pirminių ir antrinių šaltinių, kurie leistų atsakyti į istorinius klausimus apie įvykius ir pokyčius bei formuluoti išvadas.	Sukurti tekstus, kurie tinkamai integruotų įrodymus iš įvairių istorijos šaltinių, kad argumentuotai patvirtintų ar paneigtų istorijos faktus.
	Gebėti lyginti istorijos šaltinius ir jais remiantis daryti išvadas.		

Palyginus Lietuvos pagrindinio ugdymo bendrąją programą su kitų dviejų šalių trečiajame konkurenciniame istorinio šaltinio nagrinėjimo reikalavimais, galima konstatuoti, kad Lietuvos programoje, apėinant pirmąjį šaltinio supratimo lygį, kuriuo siekiama nustatyti „esminius žodžius“, istorinių „šaltinių kilmę, kontekstą bei galimą jų paskirtį“, iškart siekiama ugdyti mokinių antrąjį supratimo lygmenį. Pastarajam būtų galima priskirti šaltinių klasifikavimą, suvokiant skirtingas šaltinių atsiradimo aplinkybes, apibūdinant praeities įvykius ir reiškinius. O Australijos ir Kanados programose ugdant šį supratimo lygmenį siūloma atsirinkti galimus įrodymus bei reikšmingą informaciją. Taip pat šiose programose aiškiai išskiriamas pirminių ir antrinių šaltinių nagrinėjimas, o Lietuvos programoje apskritai kalbama apie šaltinių nagrinėjimą bei jų patikimumą. Nesugebėjimas suvokti pirminio ir antrinio šaltinio esminių skirtumų, komplikuoja tolimesnį darbą – kritiškai įvertinti istorijos šaltinius. Trečiajam lygmeniui galėtume priskirti „informacijos atranką iš įvairių istorijos šaltinių“, kompiuterinių mokymo priemonių, internetinių tinklalapių, gebėjimą „vertinti jos patikimumą“, užsienio šalių programose kalbama apie šaltinio tendencingumą, šališkumą, grindžiant istoriniais argumentais, įvertinimą. Internetinėje erdvėje surasti istorinių šaltinių, skirtų nagrinėti XIX–XX a. Lietuvos istoriją, ne tik mokytojui, bet ir mokiniui būtų gana sunku, nes specializuotos duomenų bazės iki šiol nėra (išskyrus XIX–XX a. Lietuvoje leisti periodikai⁶³ bei partizaniniam karui⁶⁴). O Vakarų šalyse tokios duomenų (istorinių šaltinių) bazės veikia, bet Lietuvos istorijos mokytojams ir mokiniams jos laisvai neprieinamos. Ketvirtajam supratimo lygmeniui ugdyti Lietuvos programoje siūloma lyginti istorijos šaltinius – lygindamas mokinius galėtų nušviesti praeities įvykius, reiškinius ir jų procesus. O Kanados programoje aiškiai sakoma, kad svarbu išmokyti analizuoti ir interpretuoti pirminių ir antrinių šaltinių (duomenis) įrodymus. Penktajam supratimo lygmeniui ugdyti Lietuvos programoje siūloma mokinius mokyti „paaiškinti, kodėl atsirado skirtingų“ praeities interpretacijų. O Kanados programoje kalbama, jog surinkus įrodymus svarbu atskleisti daugiaperspektyvų požiūrį į istorinius įvykius. Australijos programoje kalbama, jog, surinkus informaciją, svarbu ją mokėti analizuoti ir interpretuoti, o susisteminti – kurti argumentus. Šeštajam lygmeniui galėtų būti priskirta Lietuvos programoje esanti tezė apie mokėjimą atsirinkti (tik nesuprantama, kodėl Lietuvos bendrųjų programų kūrėjai įterpė frazę „patikimą informaciją“, juk visus faktus reikia mokėti vertinti kritiškai, o ir šališka informacija atskleidžia tam tikrą tolesnių įvykių vertinimą viename ar kitame istoriniame kontekste) informaciją iš įvairių šaltinių, o jos pagrindu sukurti istorinį pasakojimą bei, remiantis šaltinių informacija, parengti išvadas. O Kanados programoje kalbama, jog, analizuojant informaciją iš įvairių šaltinių, svarbu mokėti atsakyti į įvairius istorinius klausimus apie įvykius ir pokyčius bei formuluoti išvadas. Australijos programoje skelbiama, kad mokinius turi gebėti „sukurti tekstą, kuriame, tinkamai integruojant įrodymus“ iš įvairių istorinių šaltinių, „argumentuotai“ patvirtintų ar paneigtų istorijos

⁶³ E-paveldas [žiūrėta 2019 01 29]. Prieiga internete: <<https://www.epaveldas.lt/home>>.

⁶⁴ E-partizanų archyvas [žiūrėta 2019 01 29]. Prieiga internete: <<http://epartizanai.archyvai.lt/>>.

faktus. Iki šiol Lietuvoje esamuose vadovėliuose bei mokymo priemonėse mokiniam nebuvu pateikta užduoties kurti argumentuotą pasakojimą ar tekstą remiantis skirtingais istoriniais šaltiniais ir juose esančiais įrodymais (randamais duomenimis). Taigi nors Lietuvos programoje ir keliami uždaviniai, atitinkantys istorinio šaltinio supratimo augimo 5–6 lygmenis, tačiau tiek remiantis vadovėliuose pateikiamais istoriniais šaltiniais, tiek atlikto empirinio tyrimo (apklausus Lietuvos istorijos mokytojus) duomenimis galima teigti, kad pastarieji du lygiai yra tik siekiamybė, kadangi ugdymo(si) procese jie sunkiai įgyvendinami dėl mokymo(si) priemonių, bendrųjų programų tarpusavio nekoherentiškumo.

Reikšminga tai, jog, lyginant su kitomis dviem šalimis, Lietuvos bendrosiose ugdymo programose pačios informacijos radimas ir jos supratimas (tiesioginės informacijos skaitymas) suvokiamas analogiškai – tai yra ne tas pats kaip paties šaltinio kaip įrodymo supratimas. Taigi, pavyzdžiui, rasti informaciją tekste ir ją suprasti pakanka skaitymo gebėjimų, o šaltinį įvertinti to laikotarpio kontekste ir suprasti jo atsiradimo tendencingumą, specifiką, leidžiančią skirtingas interpretacijas, – jau aukštesniųjų mąstymo gebėjimų reikalaujantis lygmuo. Tačiau iš atlikto empirinio tyrimo (apklausus Lietuvos istorijos mokytojus) paaiškėjo, kad mokiniam sunkiausiai sekasi pamokoje atlikti šaltinių analizę, juos lyginti tarpusavyje bei savarankiškai kelti klausimus.

Lietuvos bendrosiose programose yra keletas mokinių gebėjimų ugdymo reikalavimų, kurie, autoriaus nuomone, yra sunkiai suprantami, holistiški, todėl praktiškai daugelio mokinių nerealizuojami, pvz., „nagrinėti mokomąją medžiagą, ją apibendrinti, grupuoti, klasifikuoti, lyginti, įvertinti ir daryti išvadas“. Koks šio programos reikalavimo tikslas? Ką konkrečiai, kodėl ir dėl ko mokomojoje medžiagoje mokytojas ir / ar mokinys turėtų atlikti atsižvelgdamas į šį reikalavimą? Ar įvertinti mokymo priemonės kokybę ir jos autorių dalykinę bei didaktinę kompetenciją?

Kitas programos reikalavimas – „nurodyti pagrindinius savo regiono istorijos šaltinius, padedančius geriau pažinti Lietuvos praeitį“. Kaip mokytojas, o juo labiau mokinys, gali žinoti, kokie pagrindiniai vieno ar kito regiono šaltiniai gali padėti geriau pažinti LDK, ATR, carinės Rusijos priespaudos, tarpukario Lietuvos, o gal Šaltojo karo laikotarpį.

Dar vienas ginčytinas programos teiginys – „apibūdinti svarbiausius istorijos šaltinius, iš kurių sužinome apie nagrinėjamus istorijos laikotarpius“. Ką turėtume laikyti svarbiausiu istorijos šaltiniu, o juo labiau kaip jį apibūdinti? Nes istorijos tyrinėtojai visi istorijos šaltiniai turėtų būti svarbūs ir visi galėtų suteikti atitinkamai reikšmingą vienokią ar kitokią informaciją. Lietuvos ugdymo bendrosiose programose, lyginant su užsienio šalių, nevartojamas pirminio ir antrinio šaltinio apibrėžimas, todėl, anot programos rengėjų, galima daryti prielaidą, kad pirminis šaltinis yra svarbiausias, o antrinis – mažiau reikšmingas, o gal ir visai nesvarbus (arba atvirkščiai).

Analogiška mintis (tik šiek tiek pakeista sakinio konstrukcija) Lietuvos bendrosiose programose yra tokia: „Paaiškinti, kaip reikia mokytis istorijos: kaip planuoti mokymosi ir istorijos šaltinių tyrimo veiklą, kokius mokymosi būdus naudoti, iš kurių šaltinių

mokytis, kaip vertinti mokymosi rezultatus, kaip savo savybes, padedančias mokytis istorijos.“ Manau, kad ugdant istorinį mąstymą reikia naudotis visais istorijos šaltiniais, tačiau svarbiausia – reikia mokėti kelti ir formuluoti klausimą, kuo vienas ar kitas šaltinis gali būti subjektyvus, o jame esanti informacija – patikima.

Lietuvos istorijos pagrindinio ugdymo bendrosios programos trečiajame konkrece mažiausiai dėmesio skiriama 1–2 lygmens gebėjimams – dirbti su istorijos šaltiniais – ugdyti, kurie reikalauja paprasčiausių dalykų suvokimo (kas yra istorinis šaltinis, kokio jis pobūdžio (kas jį sukūrė / parašė, kada, koku tikslu) ir informacijos radimo jame (kitaip tariant, šaltinio informacijos skaitymo (ką jis sako, apie ką praneša)). Tačiau daugiausia, o teoriškai pažvelgus ir tinkamiausiai turėtų būti ugdomi 3–6 lygmens gebėjimai, kuomet mokiniai, nagrinėjantys (atliekantys analizę, sintezę) istorijos šaltinyje esančią informaciją, pradeda suprasti to laikotarpio kontekstą, o supratimas lygis auga paties šaltinio kaip istorinio įrodymo neobjektyvumo ir patikimumo aspektų supratimo link. Tačiau istorijos faktų žinojimas ir istorinis raštingumas nėra tapatūs dalykai. Taigi pagrindinis istorinio raštingumo tikslas turėtų būti išugdyti gebėjimą kritiškai įvertinti praeities įvykius juos suvokiant kaip daugiaperspektyvų, o ne monoperspektyvų vaizdinį⁶⁵. Svarbiausia istorinio praeities suvokimo dalis yra jos istoriškumo suvokimas, kuris reiškia supratimą apie daugelį praeities ir dabarties reiškinių visuomenėje. Tai, kas šiandien suvokiama kaip praeityje vykę kultūros ar ekonomikos procesai, nebūtinai vyko visuotinai, o juose dalyvavo tik tam tikros visuomenės grupės.

Istorikai gali kelti daug klausimų ir taip ieškoti į juos atsakymų. Tačiau reikia suprasti, kad ne į visus klausimus galima atsakyti remiantis archyvuose esančiais dokumentais.

Naudojant istorinius šaltinius siekiama suvokti istorinį kontekstą, apibrėžti tų šaltinių naudingumą, patikimumą ir atsižvelgiant į nagrinėjamą klausimą, informacijos atrinkimą, aiškinimą ir patvirtinimą atsakyti į istorinį klausimą arba pateikti įrodymų (faktų) apie praeitį⁶⁶.

Lietuvos istorijos mokytojų patirtis, įgyta dirbant su istoriniais šaltiniais ir ugdant mokinių kritinį mąstymą

Atliekant empirinį tyrimą buvo siekiama įvertinti, kaip istorijos mokytojai praktiškai įgyvendina Lietuvos bendrosiose programose deklaruojamas nuostatas ir reikalavimus, t. y. kaip ugdo mokinių kritinį mąstymą. Tyrimo metu buvo sudaryta imtis vadovaujantis kriterijų atranka. Informantais pasirinkti gimnazijų ir progimnazijų istorijos mokytojai, tiesiogiai dalyvaujantys mokymo procese pamokoje ir popamokinėje veikloje.

⁶⁵ CHAPMAN, Arthur. Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In: *The Future of the Past: Why history Education Matters*, 2011, p. 169–216.

⁶⁶ DRIE, van Jannet; BOXTEL, van Carla. Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 2008, Vol. 20, No. 2, p. 87–110.

Apklausoje dalyvavo 243 Lietuvos istorijos mokytojai (15 ekspertų, 131 metodininkas, 82 vyr. mokytojai, 15 mokytojų). Atliekant ekspertinį tyrimą siekta sužinoti istorijos mokytojų nuomonę apie 7–12 klasių mokinių mokymo(si) problemas mokykloje, galimas mokinių mokymosi motyvacijos dirbti su istoriniais šaltiniais silpnėjimo priežastis, jų kulties priežastis ir galimas sprendimo galimybes. Tuo tikslu klausimyne buvo pateikta penkiolika klausimų.

Gauti atsakymai parodė, kad Lietuvos bendrosiose programose deklaruojamos mokymo(si) gairės neatitinka reikalavimų, keliamų mokymo priemonėms, tarkim, vadovėliams, skaitmeninėms mokymosi priemonėms, užduočių sąsiuviniams, ir mokytojų kvalifikacijos kėlimo bei metodinės medžiagos sukūrimo reikalavimų. O tai, anot tyrimo dalyvavusių mokytojų, dažnai neleidžia pasiekti per pamoką keliamų istorijos mokymo tikslų, todėl mokytojas yra priverstas ieškoti kitų būdų bei formų keliamam tikslui istorijos pamokoje pasiekti, ypač jei siekia išugdyti mokinių gebėjimus dirbti su istoriniais šaltiniais.

Pastarieji yra iš anksto nesusistemintas ir nestruktūruotas tyrimo duomenų išteklius, iš kurio mokiniai turi išrinkti darbo užduočiai atlikti privalomus istorijos faktus. Taigi mokinio interpretacija priklauso nuo šaltinyje esančių faktų atrankos. Suprantama, kad tai dažnai lemia nuomonių ir net tyrimų išvadų skirtumus. Ir tikslieji, ir humanitariniai mokslai remiasi įrodymais, bet juos grindžiantys šaltiniai gali būti labai skirtingi⁶⁷. Mokymo priemonių (vadovėlių, užduočių sąsiuvinų) autoriai privalo ieškoti tikslingai ir kryptingai, kad jais remdamiesi mokiniai galėtų patvirtinti savo arba koreguoti, atmesti kito tyrėjo koncepciją ar nuomonę. Remiantis atliktu tyrimu, galima teigti, kad dauguma mokymo priemonių, skirtų dirbti su istoriniais šaltiniais, ne visada kokybiškai sprendžia Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose iškeltus uždavinius – ugdyti mokinių kritinio mąstymo gebėjimus.

Į klausimą „Ar esate patenkinti istorijos vadovėliuose pateiktų temų išdėstymo turiniu, dokumentais (istoriniais šaltiniais), iliustracijomis, žemėlapiais, temos analizavimo klausimų formuluotėmis“ 35 proc. mokytojų atsakė, jog temos analizės istorinių šaltinių klausimų formuluotėmis yra patenkinti, 52 proc. – nepatenkinti, 13 proc. neturėjo nuomonės šiuo klausimu; 40 proc. yra patenkinti dokumentų (šaltinių) tikslingumu, 54 proc. – nepatenkinti, 6 proc. neturėjo nuomonės šiuo klausimu. Mokytojų atsakymų duomenys rodo, kad istorijos mokytojai per pamoką pastebi, jog mokiniai, dirbdami su istoriniais šaltiniais, negali įvykdyti dalies reikalavimų, keliamų Lietuvos bendrosiose programose (žr. 3 lentelę), nes šaltiniai yra atrinkti netikslingai ar jų turinys yra nekokybiškas, todėl mokiniams sunku suvokti šaltinio prasmę ir nagrinėjamai temai keliamus uždavinius.

Anot B. Šetkaus, 2011 m. atlikusio istorinių dokumentų pateikimo šešiuose 10, 12 klasių skirtuose vadovėliuose analizę⁶⁸, „pasitaiko, jog vadovėlyje bet kuris tekstas yra

⁶⁷ KAUNAS, Domas. Knygos istorijos šaltiniai. *Knygotyra*, 2010, t. 54, p. 31.

⁶⁸ ŠETKUS, Benediktas. Keletas įžvalgų dėl istorijos dokumentų pateikimo istorijos vadovėliuose. *Istorija*, 2011, t. 82/2, p. 28–37.

įvardytas istorijos dokumentu. <...> Kartais pateikti per daug fragmentiški klausimai dokumentams nagrinėti arba atsakymas neišplaukia iš pateikto dokumento. Taip pat klausimo formuluojuose persakomas dokumento turinys, klausimas formuluojamas neaiškiai“.

Todėl dalis mokytojų savo komentaruose teigė, kad vadovėlius stengiasi naudoti minimaliai, tik supažindindami su temos dėstymo turiniu (pastaruoju, esančiu vadovėliuose, patenkinti 66 proc. mokytojų, nepatenkinti – 29 proc., o 6 proc. neturėjo nuomonės šiuo klausimu). Tad mokinių savarankišką mokymąsi jie organizuoja išdalydami istorinių šaltinių ištraukas (dažnai naudodami istorijos VBE užduotis, tačiau ir pastarosios tinka tik dirbant su 8–12 kl. mokiniais, o dirbantiems 5–7 kl., anot jų, jaučiamas kokybiškai parengtų užduočių stygius) bei temą pateikdami parengtose teminėse skaidrėse.

Istorikas E. Gudavičius teigė, kad siekiant, jog šaltiniai prabiltų, taptų iškalbingi, reikia suprasti daugybę pagalbinių disciplinų, peržiūrėti gausybę šaltinių ir suvokti, kas slypi už tų žodžių⁶⁹. Reikia didžiulės praktikos, kad iš keleto šaltinyje įrašytų žodžių būtų galima interpretuoti pateiktą kontekstą ir kurti pasakojimą. Taigi istoriniai šaltiniai mokykliniuose vadovėliuose bei užduočių sąsiuvinuose turėtų būti tinkamai pateikiami remiantis istorikų profesionalų ir istorijos dėstytojų, mokytojų ekspertų praktikų sinergijos būdu. Todėl svarbu suprasti esminį skirtumą, kad mokinių istorinių faktų žinojimas apie praeitį ir istorinių įgūdžių įgijimas, renkant, sisteminant, lyginant bei taikant istorines žinias iš skirtinguose šaltiniuose esančios informacijos, yra visai skirtingi dalykai.

Kita vertus, 75 proc. mokytojų buvo patenkinti iliustracijomis, kontūriniais žemėlapiais, jų tikslingumu vadovėliuose vaizdingiau iliustruoti pateiktą temą, 19 proc. – nepatenkinti, 5 proc. mokytojų neturėjo nuomonės šiuo klausimu.

Pasiteiravus istorijos mokytojų, kuriuos 7–12 klasės mokinių gebėjimus, jų nuomone, sunkiausiai sekasi ugdyti(s) istorijos pamokoje, paaiškėjo, kad 42 proc. sunku atlikti istorijos tyrimą ir interpretavimą, 27 proc. – orientavimąsi istoriniame laike ir erdvėje, 24 proc. – ugdytis istorinį supratimą ir tik 7 proc. – istorinės raidos supratimą. Tai dar kartą įrodo, kad dėl netinkamos šaltinių atrankos mokymo priemonėse mokiniams sunkiai sekasi atlikti istorinį tyrimą.

Be to, istorijos mokytojų buvo klausta, kuris istorijos mokymo(si) gebėjimas pamokoje yra svarbiausias. 42 proc. manė, kad tai – informacijos vertinimas ir išvadų darymas, 13 proc. – informacijos, faktų rinkimas ir išvadų darymas, 17 proc. – surinktų duomenų aiškinimas ir interpretavimas, 19 proc. – parengtų išvadų apibendrinimas, ir tik 9 proc. teigė, kad svarbiausia istorijos žinių struktūros dalis – klausimų formulavimas. Tačiau klausimų mokiniui formulavimas, o ir mokinio gebėjimas užduoti klausimą yra ne mažiau svarbus nei informacijos rinkimas, vertinimas ar išvadų darymas.

Aiškinantis, kas, mokytojų nuomone, mokiniams trukdo tinkamai savarankiškai perimti bei įtvirtinti istorijos vadovėlyje pateiktą temą, sužinota, jog tai – netinkamai formuluojami klausimai, kaip mokiniai savarankiškai galėtų dirbti su šaltiniais (35 proc.),

⁶⁹ GUDAVIČIUS, Edmundas. Istorikas Edvardas Gudavičius apie madas, peles, lietuviškus kompleksus ir žinoma, istoriją: interviu. Par. Gediminas Zemlickas. *Mokslo Lietuva*, 1997, Nr. 14, p. 10.

ne visada esanti parinktų dokumentų ir iliustracijų koreliacija su dėstomąja dalimi (30 proc.), nekonceptualiai, enciklopediškai ir fragmentiškai pateikta temos dėstomoji dalis (22 proc.), mažai iliustracijų (karikatūrų, žemėlapių bei nuotraukų – pastarųjų turinys mokiniams dažniausiai nieko nesako) (13 proc.). Apibendrinami mokytojai teigė, kad mokymosi priemonėse nėra užduočių, kurios būtų aiškiai sugrupuotos pagal patenkinamąjį, pagrindinį ir aukštesnįjį mokinių mokymosi lygmenis.

Istorijos mokytojų klausta, kokio turinio kokybiškai išleistų metodinių mokymo(si) priemonių, jų nuomone, trūksta. 55 proc. teigė, kad trūksta istorijos dokumentų chrestomatijų su parengtais klausimais jiems nagrinėti, 33 proc. – ikonografijos rinkinių (nuotraukų, graviūrų, karikatūrų) su parengtais klausimais jiems nagrinėti, 12 proc. – kontūrinių žemėlapių su parengtais klausimais jiems nagrinėti. Apibendrinami mokytojai rašė, kad ypač trūksta metodinių priemonių su didaktikos specialistų, o ne mokytojų pagal Lietuvos bendrąsias programas parengtomis šaltinių analizavimo užduotimis pagal minėtus tris mokinių pasiekimų lygmenis.

Užklausus, ko trūksta interaktyviųjų užduočių segmente, kad mokiniai galėtų savarankiškai dirbti istorijos pamokoje, 52 proc. mokytojų konstatavo, kad trūksta vaizdo siužetų su tam tikrais akcentais, reikalingais įtvirtinti temą, 39 proc. teigė, kad labai trūksta užduočių, skirtų savarankiškam mokinių darbui su dokumentais ir iliustracijomis, o 9 proc. pasigedo konceptualių tekstų, kuriuose būtų puikus temos teorinis išdėstymas. Apibendrinami dauguma apklaustųjų konstatavo, kad apskritai pasigendama susistemintos interaktyviojo turinio ir Istorijos pagrindinio ugdymo bendrosios programos dermės. Be to, internete esami visuotinės istorijos vaizdo siužetai dominuoja tik užsienio kalbomis, o skaitmeninis *Įdomiosios Lietuvos istorijos*⁷⁰ CD tritomis skirtas 11–12 klasių mokinių kompetencijoms ugdyti. Pastarojo formato vaizdo siužetų, kuriuose dominuotų ne faktologinė, o į istorinį procesą orientuota informacija, ypač trūksta 5–10 klasių mokiniams. Pastarajai reikia ir užduočių bloko vaizdo siužetams nagrinėti (aptarti) su didaktiškai korektiškai suformuluotais klausimais. Labiausiai pasigendama vaizdo siužetų turinio ir pagrindinio ugdymo programos dermės.

Gilinantis į istorijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo poreikius teirautasi, keliuose mokomajam dalykui skirtuose seminaruose mokytojai dalyvauja per metus. 59 proc. mokytojų atsakė, kad dalyvauja iki dviejų seminarų, 30 proc. – nuo dviejų iki trijų, 8 proc. – nuo penkių iki šešių ir tik 2 proc. – nuo septynių iki aštuonių.

Pasitikslinus, kas dažniausiai jiems skaito pranešimus mokomojo dalyko seminare, 38 proc. konstatavo, kad tai būna mokslininkas iš universiteto, 33 proc. – mokytojas, kuris yra ir vadovėlių autorius, 29 proc. – mokytojas, besidalijantis gerąja patirtimi (miesto / rajono metodinio ratelio organizuojamame seminare). Pasiteiravus, ar norėtųsi turėti daugiau istorijos mokomajam dalykui skirtų seminarų per metus, 81 proc. mokytojų atsakė „Taip“, 12 proc. – „Ne“, o 7 proc. buvo neapsisprendę.

⁷⁰ *Įdomioji Lietuvos istorija: nuo seniausių laikų iki mūsų dienų: 89 istorijos*. Sud. Eugenijus Jovaiša. Vilnius: Elektroninės leidybos namai, 2007. CD formatu.

Aiškinantis, kokio tipo seminarų mokytojai labiau pageidautų, sužinota, kad 73 proc. norėtų seminarų didaktinei kompetencijai gilinti (dirbti su dokumentais, karikatūromis, dokumentiniam filmui analizuoti, aptarti, mokyti mokyti ir t. t.), o 27 proc. – dalykinio turinio kompetencijai gilinti.

Tyrimo metu domėtasi, kokius mokymo(si) metodus mokytojai dažniausiai taiko istorijos pamokoje (prašyta įvardyti iki 3 metodų). Paaiškėjo, kad 29 proc. dirba su istorijos šaltiniais (dokumentais, karikatūromis) ir kontūriniais žemėlapiais (padalomąja medžiaga), 43 proc. mokytojų aiškina temą, demonstruoja lentoje vaizdinę medžiagą, 9 proc. dirba grupėse, 7 proc. atlieka užduotis pratybų sąsiuvinuose, 6 proc. dirba su vadovėlio tekstu, 4 proc. klausinėja, 2 proc. naudoja didaktinius žaidimus. Pamokos temai aiškinti mokytojai skiria daugiau laiko nei mokinių savarankiškam darbui su šaltiniais, kadangi, nesant konceptualiai parinktų istorinių šaltinių, reikalingų temai įtvirtinti, mokytojai daugiau dėmesio turi skirti mokymui, bet ne mokinių mokymuisi.

Aiškinantis, ar mokytojai istorijos pamokoje dažnai suteikia mokiniams galimybę plėtoti istorinį supratimą per antrines sąvokas, sužinota, kad 31 proc. sudaro galimybę aiškintis priežastis ir pasekmes, 23 proc. – tęstinumą ir kaitą, 21 proc. – reikšmingumą, 10 proc. – patikimumo įrodymus, 8 proc. – perspektyvą, 7 proc. – empatiją. Akivaizdu, kad mokytojai dažniausiai aiškindami temą patys įvardija įvykio priežastis bei pasekmes arba prašo jas atrasti vadovėlio temos tekste. O savarankiškam mokinio kritinio mąstymo ugdymui, dirbant su istoriniais šaltiniais, ieškant įrodymų ir patiems atrandant atsakymus, dėmesio skiriama mažiau.

Siekdami mokiniams geriau perteikti istorinių įvykių tarpusavio ryšį, nustatyti jų priežastis ir pasekmes, kaitos ir tęstinumo reikšmę iš dabarties perspektyvos, istorijos mokytojai per pamoką dažniausiai pateikia mokiniams klausimų ir paprašo jų atlikti tyrimą – rinkti įrodymus iš vadovėliuose pateiktų tekstų (49 proc.); rinkti įrodymais pagrįstus faktus iš pateiktų įvairių dokumentų, chrestomatijų (31 proc.); mokiniams duoda įrodymus ir paprašo jų atlikti informacijos analizę, o jos pagrindu padaryti išvadas (20 proc.). Taigi didesnė dalis mokytojų konstatavo, kad pagrindinis darbas klasėje yra iš vadovėlio teksto išrinkti įrodymus, kurie jau yra istorikų ar vadovėlių autorių interpretacija. Tad ugdyti mokinių kritinį mąstymą ir aukštesnius gebėjimus, reikalingus mokantis istorijos, analizuojant tik istorikų interpretacijomis parengtus monoperspektyvius tekstus, yra sunkiai įgyvendinamas uždavinys.

Įvertinę priežastis, trukdančias atrinkti ir perimti istorijos mokymo(si) turinį pamokoje (prašyta pažymėti ne daugiau kaip du atsakymus), mokytojai teigė, kad istorijos mokymo turinys pernelyg akademiškas, labiau orientuotas į teoriją (29 proc.), istorijos mokymo(si) turinys pernelyg sudėtingas, todėl mokiniams neįdomus (18 proc.), istorijos mokymo turinį sunku pritaikyti praktiškai (26 proc.), parenkant istorijos mokymo turinį, sunku atsirinkti, kas svarbiausia (14 proc.), istorijos mokymo turinys pasenęs, neaktualus (9 proc.), istorijos mokymo(si) turinys pernelyg paprastas, todėl mokiniams neįdomus (4 proc.).

Pasiteiravus istorijos mokytojų, kokiomis dalykinėmis temomis norėtų gauti metodinės medžiagos, kad galėtų dirbti su istoriniais šaltiniais, pagilinti dalykines žinias, pristatyti temą istorijos pamokoje, susieti su mūsų dienomis, buvo išskirta dvylika temų:

- LDK ekonominė raida (miestai, susisiekimo infrastruktūra, kainos, buitės, verslai, šeima, kasdienybė ir t. t.), jos dinamika nuo valstybės įkūrimo iki ATR padalijimų;
- Kultūrinis, visuomeninis gyvenimas LDK XIV–XVI a.;
- Reformacija ir kontrreformacija Lietuvoje. Renesanso laikotarpis LDK. Lietuvos Statutai – jų reikšmė;
- ATR santykiai su Rusija ir Švedija XVII–XVIII a., ekonominė, kultūrinė šalies raida, jos dinamika, kasdienybės istorija, įdomesni faktai;
- Apšvietos epocha Lietuvoje (XVIII a.), ekonominės, socialinės, kultūrinės raidos aspektai;
- Nacionaliniai sąjūdžiai ir „Tautų pavasaris“ XIX a. Europoje ir Lietuvos visuomenė jų kontekste;
- Kultūrinis gyvenimas, ekonominės ir socialinės reformos, jos dinamika, pakilimai bei nuosmukiai XIX a. Lietuvoje;
- Lietuva Pirmojo pasaulinio karo metais, kaizerinė okupacija, ekonominė ir kultūrinė raida, jos dinamika;
- Kasdienybės istorija tarpukario Lietuvoje (kainos, algos, verslai, ūkio raida, jos dinamika, susisiekimo infrastruktūra, kasdienybė, švietimas, pramonė ir t. t.);
- Lietuva Antrojo pasaulinio karo metais, nacistinė okupacija ir gyvenimas joje;
- Partizaninis karas ir disidentinis judėjimas sovietinėje Lietuvoje;
- Lietuvos nepriklausomybės laikotarpis po 1990 m. kovo 11 d. (kainos, algos, darbas, švietimas, ekonominiai, politiniai iššūkiai ir t. t.)

Iš mokytojų atsakymų galima padaryti išvadą, kad istorinį naratyvą pamokoje norima papildyti ne tik iki šiol dominuojančiu politiniu, kariniu, istoriniu tekstu ir kontekstu, bet ir skirtingų laikotarpių kasdienybės istorija, kuri pradingsta politinės-diplomatinės istorijos naratyve. Mokinius, anot mokytojų, labiausiai domina faktai, kuriuos būtų galima bent iš dalies aktualizuoti, lyginti su mokinių turima gyvenimiška patirtimi ir tik tada analizuoti politinį-diplomatinį kontekstą.

Taigi reikia pagalvoti apie moksleivius, kuriems kasdienybės istorijos įtraukimas į istorijos ugdymo turinį yra pranašumas, įgalinantis juos atrasti istorijos įvykius ir procesus per savo turimą patirtį. Tad kasdienio gyvenimo pasaulis pirmiausia turėtų būti susietas ne tik su politiniais-diplomatiniais, bet ir ekonominiais, kultūriniais bei socialiniais procesais, vykusiais praeityje ir leidžiančiais mokiniui juos susieti su šiandiena⁷¹.

Neverta klausti, kuriuo – mokymo ar mokymosi – atveju mokinių domėjimasis ir aktyvus dalyvavimas istorijos pamokoje vyktų aktyviau? Mokinio mokymosi procese geriau matytųsi, kada pastarajam reikia mokytojo pagalbos, o klasei – individualizavimo

⁷¹ BAKONIS, Evaldas. Idealus istorijos vadovėlis: tarp realybės ir siekiamybės. *Istorija*, 2001, t. 48, p. 48–53.

ir diferencijavimo. Be to, mokiniai turėtų galimybę vienas kitą vertinti ir įsivertinti. Istorijos pamokose mokytojai, suprasdami mokymosi privalumus prieš mokymą, ir toliau pirmenybę atiduoda pastarajam, nes istorijos programa, vadovėliuose pateikiamas istorinis naratyvas bei iš jo kylančios užduotys neleidžia plėtoti mokinių savarankiško mokymosi proceso bei ugdyti(s) kritinio mąstymo. Būtent todėl dauguma respondentų teigė, kad, nesant pakankamai kokybiškų metodinių priemonių, reikalingų dirbti su istorinių šaltinių rinkiniais, kuriuose būtų pateikti jiems nagrinėti skirti klausimai pagal programose konceptualiai pateiktas temas, istorijos pamokoje daugiau dėmesio tenka mokymui, o mažiau – savarankiškam mokinių mokymui(si).

Rekomendacija

Istorijos didaktinių problemų kilties analizė leidžia teigti, kad pedagogų kvalifikacijos seminarų trūkumas, aiškesnės bendrųjų programų apibrėžties, mokymo priemonių turinio tobulinimas ir savarankiško mokinių mokymosi įrankių stoka turėtų būti įvertinta pagrindinio ugdymo programų, mokymo priemonių ir mokymosi įrankių rengėjų, atsižvelgiant į kylančius XXI a. iššūkius savarankiškam istorijos mokymuisi ieškant įrodymais grįstų atsakymų.

Išvados

Išanalizavus akademinę literatūrą apie mokinių darbą su istoriniais šaltiniais galima teigti, kad joje rekomenduojama sudaryti mokiniui sąlygas analizuoti daugiau nei vieną pirminį ir / ar antrinį šaltinį, įvertinti skirtingą informaciją, jos pateikimo būdą, aplinkybes, konstruktyviai panaudoti įrodymus, suvokti istoriją ne kaip faktų vartinę, bet kaip nuoseklų priežasčių ir pasekmių ryšiais susijusį pasakojimą, pateikiant kuo daugiau išvadų.

Istorijos pagrindinio ugdymo bendrojoje programoje deklaruojami darbo su istoriniais šaltiniais tikslai bei uždaviniai, lyginant su Kanados ir Australijos programomis, yra abstraktūs, nepateikiantys mokinių istorinio šaltinio supratimo augimo (lygių) modelio. Nenustatyti reikalavimai darbui su istoriniais šaltiniais patenkinamajame, pagrindiniame ir aukštesniajame lygmenyse.

Savarankiška šaltinių analizė svarbi ugdantis istorinės prasmės suvokimo ir mąstymo gebėjimus, nes sudaro galimybes suvokti istorijos tyrimo procesą bei įgyti istorinių šaltinių rinkimo, kritinio jų turinio įvertinimo, nuskaitymo (perskaitymo), analizės, konteksto pateikimo, klausimų (istorijai) kėlimo, į(si)traukimo į istorijos aiškinimą, daugiaperspektyvio naratyvo kūrimo įgūdžių.

Istorijos didaktikos problemų bendrojo lavinimo mokykloje identifikavimas rodo, kad Istorijos pagrindinio ugdymo bendroji programa bei istorijos vadovėlių turinys istorijos mokytojams nepadeda konceptualiai ugdyti mokinių kritinio mąstymo gebėjimų savarankiškai mokantis analizuoti istorinius šaltinius. Tai formuoja mokinių suvokimo atotrūkį aktualizuojant istorinių įvykių reikšmę su nūdienos procesais visuomenėje.

Literatūra

1. *Australian curriculum. Humanities and Social Sciences*, 2015 [žiūrėta 2019 01 29]. Prieiga internete: <<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/history/pdf-documents/>>.
2. BAIN, Robert; MIREL, Jeffrey. Setting up Camp at the Great Instructional Divide Educating Beginning History Teachers. *Journal of Teacher Education*, 2006, Vol. 57, p. 212–219.
3. BAKONIS, Evaldas. Idealus istorijos vadovėlis: tarp realybės ir siekiamybės. *Istorija*, 2001, t. 48, p. 48–53.
4. BARON, Christine. Using embedded visual coding to support contextualization of historical texts. *American Educational Research Journal*, 2016, No. 53, p. 516–540.
5. BARTON, C. Keith; LEVSTIK, S. Linda. *Teaching history for the common good*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
6. BARTON, C. Keith. Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappa*, 2005, Vol. 86, No. 10, p. 745–753.
7. BARTON, C. Keith, You'd be wanting to know about the Past: Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the U.S.A. *Comparative Education*, 2001, Vol. 37, No. 1, p. 89–106.
8. BERTRAM, Carol. Exploring a "Historical Gaze": A language of description for the practice of school History. *Journal of Curriculum Studies*, 2012, Vol. 44, No. 3, p. 429–442.
9. BITAUTAS, Algis. Daugiaperspektyvisis požiūris istorijos vadovėliuose: turinio kaitos analizė XXI amžiuje. *Istorija*, 2014, t. 96, Nr. 4, p. 65–97.
10. BITAUTAS, Algis. Kontroversiškos temos naujausių laikų vadovėliuose: lietuviškų istorijos vadovėlių analizė (1990–2014 m.). *Istorija*, 2014, t. 95, Nr. 3, p. 58–93.
11. BOERMAN-CORNELL, William. Using historical graphic novels in high school history classes: Potential for contextualization, sourcing, and corroborating. *The History Teacher*, 2015, Vol. 48, No. 2, p. 209–224.
12. *Building critical thinking skills with primary sources: investigating beyond facts* [žiūrėta 2019 01 22]. Prieiga internete: <https://britannicalearn.com/wp-content/uploads/2016/09/PrimarySrcs_WhitePaper.pdf>.
13. CHAPMAN, Arthur. Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In: *The Future of the Past: Why history Education Matters*, 2011, p. 169–216 [žiūrėta 2018 12 23]. Prieiga internete: <https://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en>.

14. COUNSELL, Christine; BURN, Katharine; CHAPMAN, Arthur. *Master Class in History Education. Transforming Teaching and Learning*. London: Bloomsbury Academic, 2016.
15. COWGILL, Daniel Armond; WARING, Scott M. Historical thinking: An evaluation of student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 2017, Vol. 8, No. 1, p. 115–145.
16. DRIE, van Jannet; BOXTEL van Carla. Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 2008, Vol. 20, No. 2, p. 87–110.
17. DRIE, van Jannet; BOXTEL, van Carla. "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 2012, No. 30, p. 113– 145.
18. DRIE, van Jannet; BOXTEL, van Carla. Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 2008, No. 20, p. 87–110.
19. DRIE, van Jannet; BOXTEL, van Carla. Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 2008, Vol. 20, No. 2, p. 87–110.
20. E-partizanų archyvas [žiūrėta 2019 01 29]. Prieiga internete: <<http://epartizanai.archyvai.lt/>>.
21. E-paveldas [žiūrėta 2019 01 29]. Prieiga internete: <<https://www.epaveldas.lt/home>>.
22. ERDMANN, Elisabeth; HASBERG, Wolfgang. *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education. Part 1 & 2*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2011.
23. FASULO, Alessandra; GIRARDET, Hilda; PONTECORVO, Clotilde. Seeing the past: Learning history through group discussion and iconographic sources. In James F. Voss & Mario Carretero (Eds.). In: *Learning and reasoning in history International review of history education*. London: Woburn Press, 1998, Vol. 2, p. 132–153.
24. GUDAVIČIUS, Edvardas. Istorikas Edvardas Gudavičius apie madas, peles, lietuviškus kompleksus ir, žinoma, istoriją: interviu. Par. Gediminas Zemlickas. *Mokslo Lietuva*, 1997, Nr. 14, p. 10.
25. HUIJGEN, Tim; GRIFT, de van Wim; BOXTEL, van Carla; HOLTHUIS, Paul. Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 2018, Vol. 50:3, p. 410–434.
26. *Įdomioji Lietuvos istorija: nuo seniausių laikų iki mūsų dienų: 89 istorijos*. Sud. Eugenijus Jovaiša. Vilnius: Elektroninės leidybos namai, 2007. CD formatu.
27. KAUNAS, Domas. Knygos istorijos šaltiniai. *Knygotyra*, 2010, t. 54, p. 19–43.
28. KIPPING, Matthias; WADHWANI, R. Daniel; BUCHELI, Marcelo. Analyzing and interpreting historical sources: A basic methodology. *Organizations in time: History, theory, methods*, 2014, p. 305–329.
29. KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. 2015, p. 26.

30. LEE, Peter; SHEMILT, Denis. A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 2003, No. 113, p. 13–23 [žiūrėta 2019 01 22]. Prieiga internete: <<http://en.calameo.com/read/002522136d4fa851dc459>>.
31. LEVESQUE, Stephane. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, ON, Canada: Toronto University Press, 2008.
32. LOGTENBERG, Albert; BOXTEL, van Carla; HOUT-WOLTERS, van Bernadette. Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 2011, No. 26, p. 179–198.
33. METZGER, Scott. The borders of historical empathy: Students encounter the holocaust through film. *Journal of Social Studies Research*, 2012, No. 36, p. 387–410.
34. NAUCKŪNAITĖ, Zita. Argumentavimas: Samprata ir didaktinės perspektyvos (1). *Pedagogika*, 2007, t. 86, p. 137–138 [žiūrėta 2018 12 29]. Prieiga internete: <<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/135-141.pdf>>.
35. NORDGREN, Kenneth. How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory and Research in Social Education*, 2016, Vol. 44, No. 4, p. 479–504.
36. *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2008, p. 970–973 [žiūrėta 2019 01 22]. Prieiga internete: <https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/6_Socialinis-ugdymas.pdf>.
37. REISMAN, Avishag; WINEBURG, S. Sam. Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies*, 2008, No. 99, p. 202–207.
38. RÜSEN, Jorn. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe), 1983. 257 S.
39. SANDWELL, W. Ruth. *Using Primary Documents in social studies and History* [žiūrėta 2018 12 22]. Prieiga internete: <http://www.learnalberta.ca/content/sspp/html/pdf/using_primary_documents_in_social_studies_and_history.pdf>.
40. SEIXAS, Peter. *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Centre for the study of Historical Consciousness, UBC, 2006.
41. SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.
42. SEIXAS, Peter. Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 1998, Vol. 26, No. 3, p. 310–341.
43. SEIXAS, Peter. A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*. 1–13. Advance online publication, 2015.
44. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia istorijos didaktikos istorijos (ne pedagogikos) studijose? *Lietuvos istorijos studijos*, 2018, t. 41, p. 147–161.
45. ŠERMUKŠNYTĖ, Rūta. Kam reikia mokyti(s) istorijos Lietuvos mokykloje? Tikslų analizė teorinės didaktikos kontekste. *Lietuvos istorijos studijos*, 2017, t. 39, p. 105–123 (110). Prieiga internete: <<http://www.zurnalai.vu.lt/lietuvos-istorijos-studijos/article/view/10765/8858>>.

46. ŠETKUS, Benediktas. *Istorinio ugdymo raida edukacinių paradigų kaitos sąlygomis: mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: Edukologija, 2013.
47. ŠETKUS, Benediktas. *Darbas su istorijos šaltiniais: praktiniai patarimai*. Vilnius: Vaga, 2002, p. 30–35.
48. ŠETKUS, Benediktas. *Kaip analizuoti istorijos šaltinius: metodinė istorijos mokymo priemonė*. Vilnius: Briedis, 2017, p. 16–33.
49. ŠETKUS, Benediktas. Keletas įžvalgų dėl istorijos dokumentų pateikimo istorijos vadovėliuose. *Istorija*, 2011, t. 82/2, p. 28–37.
50. STRADLING, Robert. *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Germany: Council of Europe, 2003.
51. *The Ontario curriculum grades 9 and 10. Canadian and World Studies*, 2018 [žiūrėta 2019 01 27]. Prieiga internete: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr2018.pdf>>.
52. VANSLEDRIGHT, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. New York, NY: Routledge, 2011.
53. WARING, M. Scott. *Preserving history: The construction of history in the K-16 classroom*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.
54. WILSCHUT, Arie. *Images of time. The role of an historical consciousness of time in learning history*. Charlotte, NC: Information Age, 2012.
55. WINEBURG, S. Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001.
56. WINEBURG, S. Sam. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 1991, Vol. 28, No. 3, p. 495–519.
57. ŽEMGULIENĖ, Aušra; BABACHINAITĖ Aistė. Argumentavimas pradinėse klasėse dirbant su istoriniais šaltiniais: 4 klasės mokinių argumentavimo ir šaltinio supratimo gebėjimų kaita. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 2018, t. 10, Nr. 1, p. 27–46.
58. ŽEMGULIENĖ, Aušra; BALCEVIČ, Nijolia. Istorinio raštingumo ugdymas pradinėse klasėse: III–IV klasės mokinių istorinio šaltinio supratimo gebėjimai [Development of historical literacy: 3rd–4th formers' abilities to understand a historical source]. *Pedagogika*, 2016, t. 123 (3).

Development of Pupils' Critical Thinking Skills in the Work with Historical Sources in Lithuania and Abroad

Martynas Maniušis

Vytautas Magnus University, Education Academy, T. Ševčenkos St. 31, Vilnius
e-mail: martynas.maniusis@leu.lt

Summary

The multitude of objectives set forth in the general education programme of history in Lithuania, their inconsistency and the lack of connections show the undecisiveness of historical education policy-builders, the superficial perception of fashionable ideas and the failure to understand what the key objective of history teaching actually is. In the Lower Secondary Education General Programmes the objectives of the curriculum concerning the work with historical sources are provided without the conceptual level of the development of pupils' understanding of the historical source; therefore, the aim of historical literacy – to develop the faculty of critically evaluating the events of the past by taking a multiperspective rather than a monoperspective approach towards them – is very difficult to achieve.

The research object is the general programmes regulating the curriculum (in Lithuania and abroad), which establish the requirements for the understanding of the source, the research on the development of critical thinking skills as well as the identification of didactic problems faced by history teachers in developing pupils' skills of working with historical sources. The aim of the study is to carry out the theoretical analysis of the development of pupils' critical thinking skills in the work with historical sources in Lithuania and abroad and to compare it with the findings of the empirical study in Lithuania.

The first part of the article analyses and evaluates the academic literature about the work of pupils with historical sources and presents the model of the levels of understanding development. The second part addresses the requirements for the understanding of the source laid down in Lithuanian, Canadian and Australian general education programmes and reveals the similarities and differences of the levels of understanding development. The third part reveals the importance of independent source analysis while developing the skills of comprehension of historical meaning and thinking, whereas the fourth part analyses and presents the experience of history teachers in the development of pupils' skills to analyse historical sources under the general programmes and points out the arising problems.

The research revealed that compared to the programmes of Canada and Australia, the aims and objectives declared in the Lower Secondary Education General Programme of History are abstract as they do not define the development of the pupils' understanding of the historical source and the clear requirements for the learning achievements on the satisfactory, basic and

advanced levels while working with historical sources (the model of development (levels) of the understanding of the historical source is not provided). The empirical study revealed that the Lower Secondary Education Programme of History and the content of history textbooks do not help history teachers to conceptually develop pupils' critical thinking skills while learning to analyse historical sources independently; it forms the gap in the pupils' understanding of the significance of historical events in contemporary processes in society.

Įteikta / Received 2019 03 06
Priimta / Accepted 2019 04 24