

Ewa CHORAŻY
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna
w Jaworznie

JAKĄ ROLĘ MOGĄ ODEGRAĆ STANDARDY WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH Z HISTORII W KSZTAŁCENIU WEDŁUG WYMAGAŃ

*Nie walczyć z nimi, nie traktować jako ciała obcego,
tylko po prostu — zaprzyjaźnić się
i sensownie spożytkować tę znajomość.*

Historycznie rzecz biorąc reforma wy płynęła na szerokie wody w roku 1999. Światło dzienne bowiem ujrzała wówczas publikacja zatytułowana: *Standardy wymagań egzaminacyjnych. Projekt do konsultacji społecznej*. Sprecyzowała ona zadania stojące przed systemem i równocześnie cele jakie on sobie wyznacza. Po raz pierwszy, w szerszej dyskusji na forum oświatowym, zaczęto wówczas używać słowa „standardy”. Jako pojęcie nierozzerwalnie związane z egzaminami zewnętrznymi, stało się wizytówką reformy systemu oświatowego. Oznaczało to, że bez względu na sympatie nauczyciele będą musieli się z nimi zapoznać.

Ponieważ Polska nie jest jedynym krajem w którym od czasu do czasu mają miejsce znaczące przemiany, problem ten został ciekawie omówiony w publikacji D. F. Walkera, J. F. Soltisa w rozdziale pt. „Jak radzić sobie z reformą?”¹ Wśród kilku propozycji przedstawionych przez autorów dwie — moim zdaniem — są (chyba?) najlepsze:

„Możesz przyłączyć się do reformy”

lub

„Możesz przystosować reformę do własnych zamiarów — Poznaj ją najlepiej jak Ci się uda. Określ te jej elementy, które mogłyby najlepiej posłużyć Tobie i Twoim uczniom. (...)

Zastanów się, jak wykorzystać dobre strony, a jak uniknąć skutków złych.”

Powyższe propozycje zostały wzbogacone o pewne cenne uwagi, np.:

- „Przypuszczalnie każda reforma ma oświacie coś dobrego do zaproponowania.
- Żadna reforma nie jest doskonała.
- Do zawodowych obowiązków pedagoga należy widzieć rzeczy we właściwej skali.

¹ D. F. Walker, J. F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000, s.90-92.

- *Tobie i Twoim uczniom reforma przyniesie pożytek pod warunkiem, że nadasz jej właściwy bieg.*

I wreszcie:

- *Treść reformy staje się treścią zawodowego życia nauczyciela."*

Kolejny fragment kolejnej publikacji, który wprowadza nas w samo sedno rozważań brzmi:

„Standardy edukacyjne, czyli zwięzłe opisy osiągnięć uznanych za niezbędne na określonym szczeblu wykształcenia stanowią najogólniejsze wymagania programowe o szerokim zasięgu (zwykle krajowym). Takie standardy obowiązują w Anglii od 1988 r.”²

W Polsce w formie osobnego opracowania o zasięgu krajowym — jednak — nie występują. Po prostu ich nie ma.

Reforma edukacji wprowadziła w życie w formie rozporządzenia ministra *Podstawy programowe kształcenia ogólnego*. Pełnią one najważniejszą rolę w procesie kształcenia, bo dyktują mu warunki, które muszą być spełnione.

Z lektury *Podstaw programowych* dowiadujemy się, że:

„*Szkoła umożliwia*, *Szkoła zapewnia*, *Szkoła wspiera*, *nie spotykamy jednak określenia: Szkoła wymaga*”³

Nie znaczy to jednak że wymagań nie ma. Podstawy programowe określają, czego MENiS spodziewa się po kształceniu na danym etapie edukacji:

- *jakie są cele (ogólne) nauczania danego przedmiotu,*
- *przy użyciu jakiego materiału (treści) mamy te cele osiągnąć,*
- *jakie umiejętności powinien opanować uczeń na danym etapie kształcenia (osiągnięcia ucznia).*

Wskazane w *Rozporządzeniu o podstawach programowych* osiągnięcia ucznia wskazują nauczycielowi czego powinien wymagać. Tyle, że jeśli słowo wymagania określa czego żądamy, a stroną żądającą jest zazwyczaj szkoła, to słowo osiągnięcia — odnosi się do ucznia i jego umiejętności charakteryzuje.

Z badań i pytań kierowanych do nauczycieli wynika jednak, że to nie treść *Podstaw programowych* wpłynęła na sposób nauczania w poszczególnych szkołach, ale przemiany związane z systemem egzaminowania. Sprawdza się odwieczna prawda, że w pierwszym rzędzie realizowane będą cele związane z egzaminami. Tak postępują nauczyciele i tak postępują uczniowie. Można zaryzykować stwierdzenie, że nowe egzaminy, promujące nową jakość, są w stanie wymusić zmiany — w naszym konkretnym przypadku — chyba na lepsze.

Jako przykład podać można wyniki badań przeprowadzonych wśród grupy nauczycieli województwa śląskiego, przy okazji kursów szkolących egzaminatorów maturalnych, na przełomie 2003 i 2004 r.

² B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s.182.

³ j. w., s.185.

Projektując badanie⁴ należało zaproponować kryteria ewaluacji pozwalające na orzekanie o badanych problemach. Dla opisywanych badań zaproponowano następujące kryteria:

- *Wpływ reformy edukacji i jej pochodnych (egzaminacje zewnętrzne, standardy i wymagania egzaminacyjne, szkolenia egzaminatorów) na warsztat pracy nauczycieli historii,*
- *Użyteczność wyników i wniosków z oceniania zewnętrznego dla potrzeb nauczycieli,*
- *Użyteczność wyników oceniania zewnętrznego dla oceniania wewnętrznego,*
- *Istotność wyników oceniania wewnętrznego dla oceniania zewnętrznego.*

PRÓBA BADAWCZA

Próba badawcza objęła 52 nauczycieli historii, pracujących w szkołach ponadgimnazjalnych. W badanej grupie 51% nauczycieli pracuje w liceach, 22% w technikach, a 27% w szkołach typu zawodowego. Wymagania którym powinien odpowiadać egzaminator to minimum 3-letni staż pracy i odpowiednie wykształcenie. Większość nauczycieli podawała, iż ukończyła kursy pomiaru dydaktycznego. Wszyscy są zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin, 2/3 oprócz historii uczy również wiedzy o społeczeństwie. Wszyscy posiadają odpowiednie kwalifikacje do przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego.

Korzystną sytuacją stało się szkolenie grup egzaminatorów z historii. Nauczycieli historii z różnych miast województwa można było wówczas zgromadzić w jednym miejscu. Formuła szkolenia pozwoliła na dokonanie obserwacji sposobów pracy poszczególnych nauczycieli, przeprowadzenie wywiadów i w końcu wypełnienie kwestionariusza.

Obserwacji poddane zostały 3 grupy: I — 15, II — 15 i III — 22 osoby.

Zebrano dane dotyczące sposobów pisemnego sprawdzania osiągnięć uczniów przez poszczególnych nauczycieli. Nauczyciele budowali zadania do wskazanych treści *Podstawy Programowej*, opracowywali do nich klucze odpowiedzi i schematy punktowania i wreszcie sami konstruowali schemat oceniania wypracowania z historii.

⁴ E. Choraży, *Egzaminacje zewnętrzne a planowanie pracy dydaktycznej na przykładzie historii w województwie śląskim*. Praca dyplomowa pisana pod kierunkiem G. Szyling. Podyplomowe Studium Oceniania i Pomiaru Dydaktycznego przy Uniwersytecie Gdańskim, (fragmenty).

Wyniki badań:

Rodzaje zadań opracowane i przedstawiane przez poszczególnych nauczycieli w grupach:

Lp	Rodzaj zadania	Grupa I — liczba zadań			Grupa II — liczba zadań			Grupa III — liczba zadań		
		Ogółem	Wiedza	Umiejętności	Ogółem	Wiedza	Umiejętności	Ogółem	Wiedza	Umiejętności
1	w/w	15	11	4	15	10	5	22	13	9
2	na dobieranie	15	13	2	15	9	6	22	16	6
3	z luką	15	12	3	15	11	4	22	18	4
4	prawda/fałsz	15	10	5	15	7	8	22	17	5
5	krótkiej odpowiedzi	15	8	7	15	8	7	22	11	11

Przewaga zadań sprawdzających wiedzę pozwala przypuszczać, że w szkołach podobna sytuacja również występuje. Takie zadania jak wiemy opracowuje się łatwiej, takie zadania są do tej pory stosowane na egzaminach wstępnych na wielu uczelniach. Takie zadania — wreszcie — są bardziej zrozumiałe (bo „tradycyjne”) dla uczniów i ich rodziców.

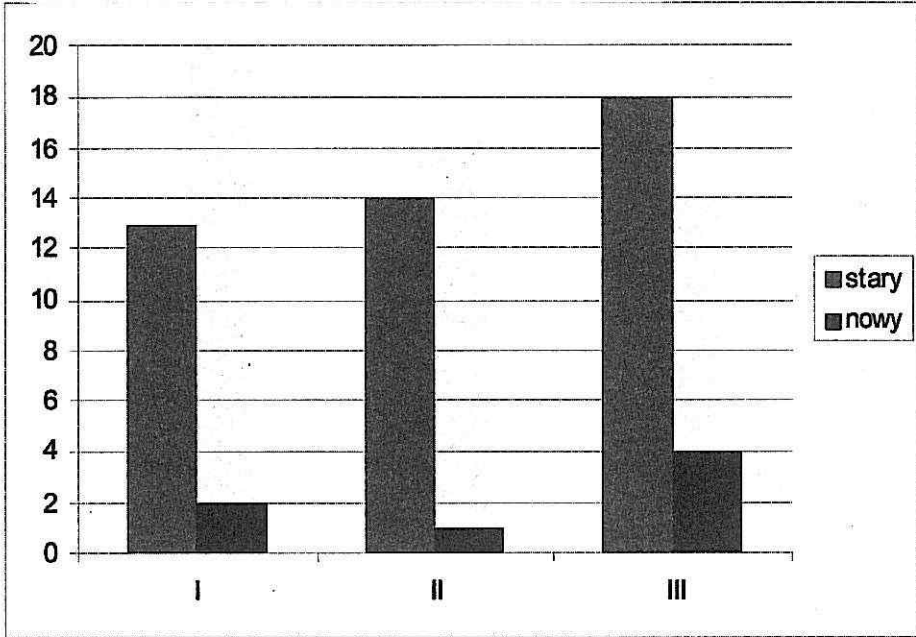
Kolejne ćwiczenie opracowywane przez nauczycieli w grupach, dotyczyło zadania dłuższej odpowiedzi (wypracowania). Poproszono uczestników kursu o zbudowanie schematu oceniania do określonego zagadnienia, nie wskazując o jaki rodzaj schematu chodzi. Nadmieniam, że nauczyciele powinni do tego momentu dobrze poznać informator przedmiotowy, a i do nowej matury 2002 część z nich przygotowywała uczniów.

W przypadku samodzielnego konstruowania schematu oceniania do wypracowania (ćwiczenie wstępne) większość nauczycieli opowiedziała się za schematem stosowanym dotychczas przy egzaminie dojrzałości.

Wstępne stosowanie schematu:

Grupa	Ocenianie tradycyjne (stare)	Ocenianie holistyczne (nowe)
I	13	2
II	14	1
III	18	4

Na wykresie przedstawia się to następująco:



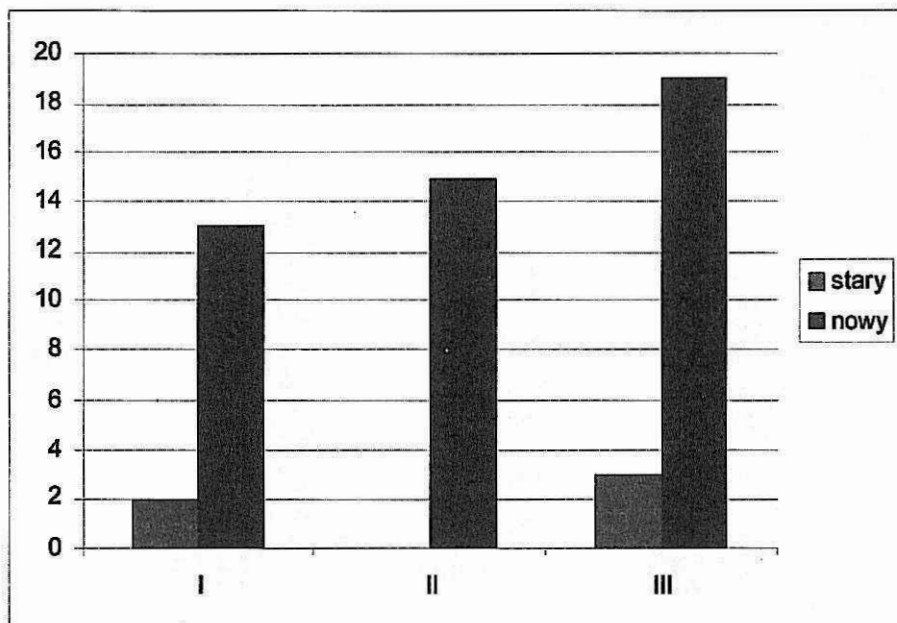
Można przypuszczać, że w myśl przysłowia „przyzwyczajenie drugą naturą człowieka” tak właśnie zdecydowano się postąpić.

Dopiero ocenianie zadań przygotowanych na szkolenie (w materiałach dla uczestnika), po uprzednim wyjaśnieniu zasad spowodowało, iż większość opowiedziała się za ocenianiem holistycznym, wg czterech poziomów.

Po serii ćwiczeń w ocenianiu wypracowania według nowych kryteriów, nauczyciele zadeklarowali zmiany w swoim nastawieniu i chęć stosowania nowego schematu zarówno na zajęciach kursowych jak i w pracy zawodowej.

Akceptacja i stosowanie nowego schematu po objaśnieniu:

Grupa	Ocenianie tradycyjne (stare)	Ocenianie holistyczne (nowe)
I	2	13
II	—	15
III	3	19



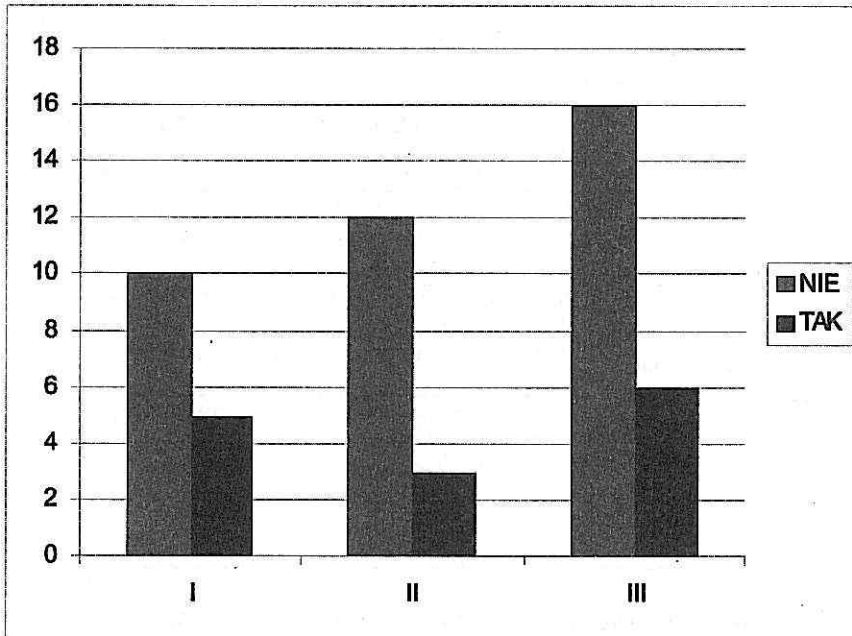
Zmiany w myśleniu i nastawieniu nauczycieli są bezsporne. Tylko 5 osób dalej obstawało przy systemie stosowanym do tej pory. Zastanowienie budzi fakt, że zarówno stosowany obecnie system oceniania (zwany umownie „starym”) jak i wdrażany nową maturą („nowy”) preferują przede wszystkim badanie umiejętności ucznia. Oba mają podobne przesłania. A jednak skutki stosowania są zaskakująco różne.

W trakcie ćwiczeń okazało się, że nie wszyscy w swym postępowaniu byli konsekwentni. Zajęcia miały na celu wyeliminowanie tego rodzaju postaw, celem zapewnienia porównywalności. Początkowo zdarzały się odstępstwa od kryteriów oceniania holistycznego, tłumaczone jako syndrom „dobrego ucznia, któremu brakło czasu”.

Przy analizie i zestawieniu wyników oceniania liczba tych odstępstw wyglądała następująco:

Grupa	Ocenianie konsekwentne	Odstępstwa
I	10	5
II	12	3
III	16	6

Omawiane zjawisko przedstawia również poniższy wykres.



Na wykresie: **tak** — oznacza popełnione odstępstwa, **nie** — nie popełnione (brak odstępstw).

Wiele osób w trakcie zajęć nie wypowiedało się prawie w ogóle.

Ostatni etap pracy polegać miał na zebraniu informacji za pomocą przygotowanych kwestionariuszy badawczych. Celem pytań zadawanych w kwestionariuszu było uzyskanie informacji dotyczących udziału uczniów w „nowej maturze” 2002, przygotowania uczniów do matury 2005 a także danych dotyczących warsztatu pracy nauczyciela.

Historycy zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza, który celowo posiadał 4 pytania otwarte, by nie sugerować pewnych odpowiedzi. Ogółem koncentrują się one wokół jednego zagadnienia — wpływu zewnętrznego systemu oceniania i jego pochodnych na warsztat pracy nauczycieli. Przypominam, że warsztat pracy nauczyciela to przede wszystkim wymagania stawiane uczniowi, ich egzekwowanie, zaś wymagania — to standardy.

Kwestionariusz składał się z 13 punktów przeznaczonych do zbadania problematyki oddziaływania systemu egzaminowania zewnętrznego, zgrupowanej według trzech obszarów:

1. egzamin maturalny w 2002 r.,
2. kursy szkolące egzaminatorów,
3. informator maturalny na 2005 r.

Dla naszych rozważań najbardziej istotne będą punkty: 2 i 3.

Układ pytań w odniesieniu do ww. obszarów wyglądał następująco:

Wpływ reformy oświaty na system kształcenia	Czy wdrożona reforma zmieniła Państwa system nauczania?
	1. Na jakie umiejętności ucznia zwracacie Państwo szczególną uwagę w cyklu nauczania? (proszę wymienić)
Analiza i wykorzystanie informatora maturalnego	2. Czy szkolenia egzaminatorów wpłynęły na Państwa warsztat pracy? ➤ W jaki sposób?
	3. Czy sprawdziany przeprowadzane w Państwa klasie przypominają formułę egzaminu maturalnego? ➤ W jakim sensie?
	9. Czy przeanalizowaliście Państwo z uczniami Informator „Matura 2005”
	10. Czy analiza informatora wpłynęła na Państwa warsztat pracy w szkole?
	11. Czy analiza informatora wpłynęła na zmianę: ➤ metod pracy na lekcji, ➤ sposobu przeprowadzania sprawdzianów, ➤ doboru treści kształcenia, ➤ doboru programów, ➤ doboru podręczników

W obszarze: wpływ systemu i jego komponentów na warsztat pracy nauczycieli pytania dotyczyły tych obszarów reformy, z którymi wszyscy ankietowani mają lub mieli bezpośrednią styczność. Dotyczyły one szkoleń egzaminatorów, informatorów maturalnych i ich wpływu na system kształcenia reprezentowany przez uczestników szkoleń.

Wyniki ankiety prezentują się następująco:

Lp	Treść pytania:	Odpowiedzi ankietowanych		
		Ogółem	Tak	Nie
6	Czy wdrożona reforma zmieniła Państwa system nauczania?	52	48	4
9	Czy szkolenia egzaminatorów wpłynęły na Państwa warsztat pracy?	52	46	6
10	Czy sprawdziany przeprowadzane w Państwa klasie przypominają formułę egzaminu maturalnego?	52	52	—
11	Czy przeanalizowaliście Państwo z uczniami Informator „Matura 2005”	52	20	32
12	Czy analiza informatora wpłynęła na Państwa warsztat pracy w szkole?	52	48	4
13	Czy analiza informatora wpłynęła na zmianę:			
	➤ metod pracy na lekcji,	48	45	3
	➤ sposobu przeprowadzania sprawdzianów,	48	36	12
	➤ doboru treści kształcenia,	48	38	10
	➤ doboru programów,	48	29	19
	➤ doboru podręczników	48	41	7

Przy pytaniu 13, odnoszącym się do metod pracy na lekcji wprowadzonych na skutek analizy informatora, pojawiło się pytanie otwarte — jakie metody? — podaj przykłady.

Wśród podanych przykładów pojawiły się:

- | | |
|---|------------|
| 1. praca ze źródłem pisanym i ikonografią | - 42 osoby |
| 2. praca z mapą | - 36 osób |
| 3. korzystanie z map konturowych | - 17 osób |
| 4. metody tzw. aktywizujące (bliżej nie sprecyzowano) | - 9 osób |

Z kolei na pytanie o metody pracy i umiejętności ucznia, na jakie w swojej pracy nauczyciele zwracają szczególną uwagę uzyskano różnorodne odpowiedzi, z których niektóre powtarzają się. Są to:

- | | |
|---|-----------|
| 1. korzystanie z różnych źródeł informacji — to najczęściej powtarzająca się umiejętność, | - 46 osób |
| 2. umiejętność analizy tekstu i ilustracji, praca z mapą, | - 19 osób |
| 3. interpretacja źródeł, | - 11 osób |
| 4. łączenie faktów, | - 6 osób |
| 5. wyciąganie wniosków, | - 6 osób |
| 6. odpowiedzi na pytanie — dlaczego? | - 3 osoby |
| 7. zastosowanie wiedzy w praktyce, | - 5 osób |
| 8. wiedza — pojawiła się w odpowiedziach zaledwie dwa razy. | - 2 osoby |

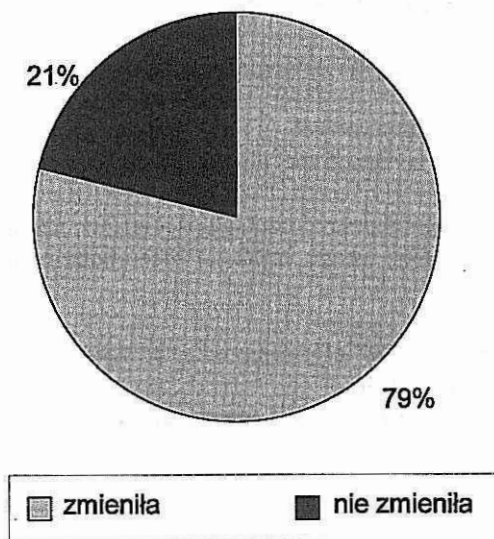
Odpowiedzi na pytania otwarte pokazały, co nauczyciele uważają za ważne w swojej pracy. Dobrze, że wiedza — sama w sobie — pojawiła się w nich tylko dwa razy.

Najczęściej powtarzającą się metodą pracy i zarazem pożądaną umiejętnością ucznia jest analiza wszelkiego rodzaju źródeł informacji historycznej.

Na pytanie 6 — o wpływ reformy jako całości na sposób pracy nauczyciela, duża grupa osób stwierdziła, że taki wpływ istnieje. Na 52 ankietowane osoby było to 41 odpowiedzi twierdzących.

Procentowo zależność ta przedstawia się następująco:

Czy reforma zmieniła system nauczania?



Na pytanie dotyczące sprawdzianów (pyt.13) większość ankietowanych (36/48) wymieniła zadania testowe — podobne do zadań umieszczonych w informatorach, oraz analizy źródeł. Dwie osoby stwierdziły, że zamierzają wprowadzić taką formę pracy uczniów. Widoczne stało się ćwiczenie tzw. obycia testowego. Zamiast tradycyjnych kartkówek pojawiły się testy. Sądząc z obserwacji typów zadań wybieranych i prezentowanych przez nauczycieli, w niewielkim zakresie są to zadania badające umiejętności.

Wiele osób (46/52) zaznaczyło, że zajęcia na kursie zmieniają ich warsztat pracy.

Badani nauczyciele w większości sygnalizowali związki między ocenianiem zewnętrznym a systemami oceniania wewnętrznego, funkcjonującymi w ich szkołach. Niektórzy twierdzili, iż muszą się one uzupełniać, lub w pewnych aspektach być bardzo podobne. Wniosek taki można wysnuć z analizy wywiadów z nauczycielami.

Myślę, że przytoczone przykłady pozwalają wnioskować o korzystnym wpływie dokonujących się przemian na pracę nauczyciela. Skoro zatem nie ma jednolitych ogólnopolskich standardów edukacyjnych — to może jednolite ogólnopolskie standardy egzaminacyjne mogą wiele pomóc, choćby jako element wewnątrzszkolnych systemów oceniania, które opisują przecież wymagania przedmiotowe.

Przyglądając się podstawowym dla pracy szkoły, powszechnie obowiązującym aktom prawnym w zakresie kształcenia historycznego widzimy jakie wymagania powinien spełniać młody człowiek — czyli — co powinien osiągnąć absolwent szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie historii po ukończeniu cyklu kształcenia (w ujęciu całościowym).⁵

Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
<ol style="list-style-type: none"> 1. Umiejętność zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji. 2. Umiejętność dokonywania ujęć przekrojowych i problemowych. 3. Rozumienie, że jednostki i grupy społeczne, w przeszłości i obecnie, w zróżnicowany sposób objaśniają i wykorzystują historię. 4. Formułowanie i uzasadnianie opinii historycznych podczas dyskusji oraz w krótkich wypowiedziach ustnych i pisemnych. 5. Wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności w życiu społecznym. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wykorzystywanie pogłębionej wiedzy do opisu i oceny problemów historycznych, z uwzględnieniem zasad naukowego badania przeszłości. 2. Krytyczne analizowanie różnych interpretacji historii. 3. Formułowanie opinii i wniosków historycznych w formie obszernych wypowiedzi ustnych i pisemnych. 4. Prezentowanie wyników pracy na forum publicznym oraz obrona własnych opinii w polemice/dyskusji.

*Ze względu na konieczność zachowania ciągłości i spójności między poszczególnymi etapami kształcenia należy stosować odpowiednio zasady ogólne kształcenia i wychowania przyjęte dla szkoły podstawowej i gimnazjum. Nauczanie i wychowanie na kolejnym etapie kształcenia stanowią naturalną konsekwencję w stosunku do nauczania i wychowania na poprzednim etapie kształcenia.*⁶

Zatem — osiągnięcia w zakresie kształcenia historycznego na szczeblu szkoły podstawowej i gimnazjum są etapami na drodze do celu końcowego.

⁵ Rozporządzenie MENiS w sprawie Podstawy Programowej kształcenia ogólnego w liceach, technikach i liceach profilowanych.

⁶ j. w. PP dla II i III etapu kształcenia.

Poniżej przedstawiono osiągnięcia (w przypadku SP — wybrane), które pełnią funkcję wspomnianych wcześniej etapów:

II etap edukacji (klasy IV — VI) m.in.:	III etap edukacji — gimnazjum
<p>1. <u>Integrowanie wiedzy historycznej uzyskanej* z różnych źródeł.</u></p> <p>2. <u>Ujmowanie treści historycznych w związkach przyczynowo-skutkowych.</u></p> <p>3. <u>Ocenianie faktów i wydarzeń z przeszłości.</u></p> <p>5. Umieszczanie wydarzeń w przedziałach czasowych, obliczanie upływu czasu między wydarzeniami.</p> <p>6. Rysowanie drzewa genealogicznego.</p> <p>8. Umiejętność krytycznej oceny wydarzeń historycznych i współczesnych.</p> <p>11. Dokonywanie świadomej samoidentyfikacji kulturowej, narodowej, etnicznej, regionalnej i państwowej; formułowanie uzasadnień własnych postaw i poglądów.</p> <p>12. Wyrażanie własnego zdania i słuchanie zdania innych.</p> <p>13. Dostrzeganie związków teraźniejszości z przeszłością oraz ciągłości rozwoju kulturalnego i cywilizacyjnego.</p> <p>14. Odczytywanie i opis różnorodnych źródeł informacji historycznej i ich ilustracyjne wykorzystywanie przy rekonstrukcji przeszłości.</p> <p>15. Lokalizowanie czasowo-przestrzenne wydarzeń z wykorzystaniem osi czasu, planu, mapy, wykresów i tabel.</p> <p>16. Wyciąganie wniosków z porównywania dwóch i więcej prostych informacji dotyczących wydarzeń i postaci historycznych.</p> <p>17. <u>Poszukiwanie potrzebnych informacji w różnorodnych źródłach</u> oraz rozwijanie umiejętności ich selekcjonowania, porządkowania i przechowywania.</p>	<p>1. Rozpoznawanie miejsca człowieka w czasie historycznym, jego relacji z przyrodą, społecznością lokalną, ojczyzną, kręgiem kulturowym, innymi narodami i religiami.</p> <p>2. Operowanie podstawowymi kategoriami historycznymi: czasem, przestrzenią, ciągłością, zmiennością.</p> <p>3. Wykorzystywanie podstawowej wiedzy o najważniejszych etapach dziejów do powiązania zjawisk historycznych z zakresem dziejów powszechnych z historią Polski.</p> <p>4. <u>Ujmowanie treści historycznych w związkach przyczynowo-skutkowych.</u></p> <p>5. <u>Ocenianie faktów i wydarzeń historycznych.</u></p> <p>6. <u>Interpretacja różnego rodzaju źródeł historycznych.</u></p>

* — podkreślono te przykładowe zapisy umiejętności, które kształcimy na wszystkich etapach.

Analizując przebieg kształcenia wybranych umiejętności można zauważyć ciągłość kształcenia i planowany, dokonujący się postęp.

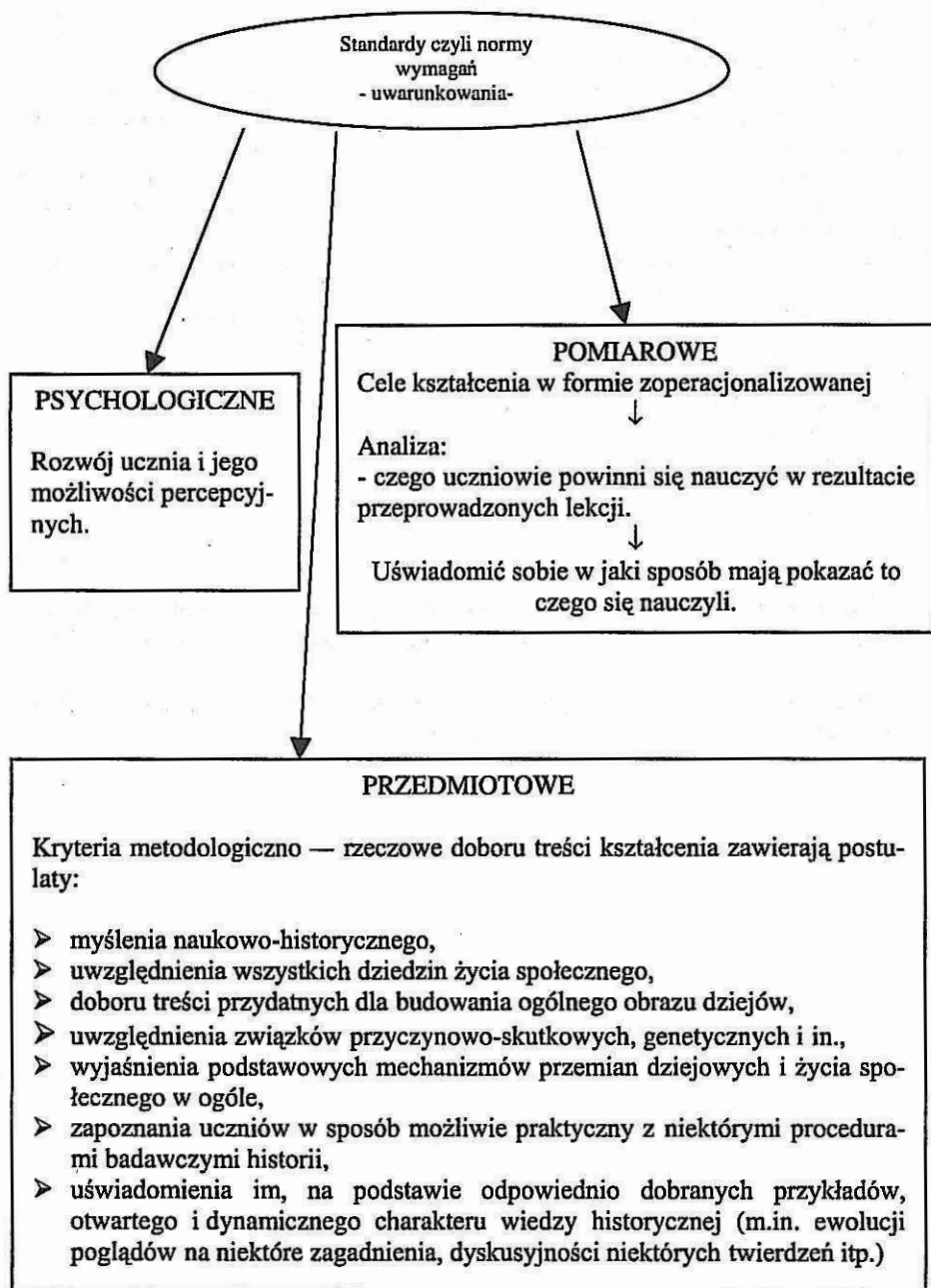
Zależność tą pokazuje przykład wzajemnych powiązań wybranej umiejętności (analizowanie źródeł):

Klasy IV — VI	Gimnazjum	Liceum
<p>Poszukiwanie potrzebnych informacji w różnorodnych źródłach oraz rozwijanie umiejętności ich selekcjonowania, porządkowania i przechowywania.</p> <p>Odczytywanie i opis różnorodnych źródeł informacji historycznej i ich ilustracyjne wykorzystywanie przy rekonstrukcji przeszłości.</p> <p>Wyciąganie wniosków z porównywania dwóch i więcej prostych informacji dotyczących wydarzeń i postaci historycznych.</p> <p>Integrowanie wiedzy historycznej uzyskanej z różnych źródeł.</p>	<p>Integrowanie wiedzy historycznej uzyskanej z różnych źródeł.</p> <p>Interpretacja różnego rodzaju źródeł historycznych.</p>	<p>Umiejętność zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji.</p> <p><u>Krytyczne analizowanie różnych interpretacji historii.</u></p> <p>↓ to:</p> <p><u>stosowanie warsztatu naukowego</u></p> <p>(przy p. autora)</p>

Na bazie cytowanych osiągnięć zbudowane są *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Każda *Podstawa programowa* ma swój odpowiednik w postaci *Standardów wymagań*.

One również w zestawieniu prezentują przyrost wiedzy i umiejętności i jednocześnie spełniają pewne konieczne warunki.

UWARUNKOWANIA STANDARDÓW



Dokonajmy próby przedstawienia ujęcia systemowego standardów, tak by kumulowały się poszczególne etapy kształcenia.⁷

Aktywność kl. 4-6	Samodzielność gimnazjum	Dojrzałość liceum
<p>I. CZYTANIE — Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ odczytuje różne teksty kultury, rozpoznaje ich cechy charakterystyczne, dostrzega znaczenia dosłowne i odkrywa sensy przenośne, ➤ rozumie znaczenie podstawowych symboli występujących w instrukcjach i opisach: <ol style="list-style-type: none"> a. diagramów b. map c. planów d. schematów (itd.) <ul style="list-style-type: none"> ➤ odczytuje dane z: <ol style="list-style-type: none"> a. tekstu źródłowego, b. tabeli, c. wykresu, d. planu, e. mapy, f. diagramu <p>oraz odpowiada na proste pytania z nimi związane.</p>	<p>I. CZYTANIE I ODBIÓR:</p> <p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) czyta teksty kultury (w tym źródła historyczne) rozumiane jako wszelkie wytwory kultury materialnej i duchowej człowieka, podlegające czytaniu i interpretacji, zwłaszcza teksty kultury należące do polskiego dziedzictwa kulturowego — na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym, 2) interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, odróżnia fakty od opinii, prawdę historyczną do fikcji, dostrzega perswazję, manipulację, wartościowanie, 3) wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury, w szczególności w tekstach literackich, publicystycznych, popularnonaukowych, aktach normatywnych, ilustracjach, mapach, tabelach, diagramach, wykresach, schematach, 5) odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe w polityce, gospodarce, kulturze i życiu społecznym, 6) dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury: historyczny, biograficzny, filozoficzny (...) i wypowiada się na ich temat oraz wyjaśnia zależności, 	<p>POZIOM PODSTAWOWY</p> <p>I. Zdający <u>zna</u> faktografię i terminologię historyczną <u>w stopniu umożliwiającym rozumienie przeszłości.</u></p> <p>II. Zdający stosuje faktografię i terminologię historyczną do wyjaśnienia procesu historycznego</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ umieszcza opisywane wydarzenia w czasie i w przestrzeni, ➤ wskazuje przyczyny i skutki wydarzeń, ➤ przeprowadza hierarchizację faktów, ➤ uwzględnia zmiany zachodzące w czasie, ➤ uogólnia fakty, ➤ wskazuje cechy charakterystyczne poszczególnych epok i okresów historycznych, ➤ korzysta z różnorodnych źródeł wiedzy historycznej — wyszukuje informacje.

⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów oraz rozporządzenie MENiS z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będące podstawą przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów.

Aktywność kl. 4-6	Samodzielność gimnazjum	Dojrzałość liceum
<p>2. PISANIE — Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pisze na temat i zgodnie z celem, posługując się różnymi formami wypowiedzi: ➤ formułuje wypowiedzi ze świadomością celu (intencji): <ul style="list-style-type: none"> a) pyta i odpowiada, <p>potwierdza i zaprzecza,</p> <p>3. ROZUMOWANIE — Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ posługuje się kategoriami czasu i przestrzeni w celu porządkowania wydarzeń ➤ przedstawia przyczyny i skutki wydarzeń i zjawisk: ➤ określa znaczenie osiągnięć człowieka dla rozwoju cywilizacyjnego: ➤ opisuje najważniejsze osiągnięcia, które składają się na polskie dziedzictwo kulturowe, <p>wyraża własne opinie i próbuje je uzasadnić wyjaśniając swoje stanowisko, używa odpowiednich argumentów,</p>	<p>II. TWORZENIE:</p> <p>1) buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym i stylistycznym (...)</p> <p>5) formułuje, porządkuje i wartościuje argumenty uzasadniające stanowisko własne lub cudze,</p> <p>6) analizuje, porównuje, porządkuje i syntetyzuje informacje zawarte w tekstach kultury,</p> <p>8) wypowiada się na temat związków między kulturą rodzimą a innymi kręgami kulturowymi (...) w różnych obszarach (...) w odniesieniu do przeszłości i w czasach obecnych,</p> <p>9) formułuje problemy, podaje sposoby ich rozwiązania, wyciąga wnioski, wypowiada się na temat sytuacji problemowej przedstawionej w tekstach kultury.</p>	<p>III. Zdający przedstawia oraz ocenia wydarzenia i zjawiska historyczne, formułując przejrzystą i logiczną wypowiedź pisemną:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ porównuje, czyli wskazuje różnice i podobieństwa między wydarzeniami historycznymi, ➤ formułuje oceny, ➤ uzasadnia sformułowane oceny. <p>POZIOM ROZSZERZONY Jak wyżej, a ponadto:</p> <p>II</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ korzysta z różnorodnych źródeł wiedzy historycznej — wyszukuje i interpretuje informacje zgodnie z warsztatem historycznym, ➤ wskazuje związki pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego (polityką, gospodarką, kulturą) w przeszłości. <p>III</p> <p>porównuje, czyli wskazuje różnice i podobieństwa między zjawiskami i procesami,</p>

W dobrze zorganizowanym procesie nauczania pojęcia muszą być kształtowane nie zaś tylko nazywane. Pojęcia są rdzeniem wiedzy naukowej, ale w szkole pełni ona rolę pomocniczą, służy wykształceniu pewnych umiejętności.⁸

Powyższe zestawienie jest dowodem na to, że obecnie, celem nauczania historii jest kształtowanie ucznia krytycznego, dla którego faktografia jest materia, tworzywem, przy pomocy której realizuje inne zadania: interpretuje, porównuje, argumentuje, ocenia.

Z powodu tak opracowanej hierarchii celów, stosując standardy egzaminacyjne nie sprawdza się wiedzy pojęciowej inaczej, niż poprzez umiejętności. To właśnie ilustruje powyższa tabela. Zestawy zadań egzaminacyjnych budowane są tak, by sprawdzić wszystkie (lub prawie wszystkie) umiejętności. Przedstawione powyżej

⁸ B. Chrzastowska, *Polonistyka czy humanistyka* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 2000, s. 125.

standardy dla szkoły podstawowej i gimnazjum są cześcią całego zestawu opracowanego dla poszczególnych egzaminów. Standardy zawarte w tabeli są właściwe dla historii, ale nie tylko. Konieczne staje się szukanie możliwości integracji treści historycznych z innymi, głównie polonistycznymi, geograficznymi (geografia polityczna), wiedzą o społeczeństwie. Linearny i kursowy tok historii biegnie przez gimnazjum, w liceum przewidziane jest budowanie syntez problemowych. **Chronologia powinna być punktem odniesienia, nie zaś zasadą organizacji procesu.**⁹

Nauczyciel (obowiązkowo historyk! — przyp. autora) może i powinien wykorzystać historyczno — chronologiczny porządek w programie gimnazjum i przewidzieć korelację programów w liceum.

Celem edukacji musi być nie „realizowanie materiału”, lecz kształtowanie tych umiejętności ucznia, które umożliwią mu dalsze kształcenie — albo studiowanie, albo zdobywanie zawodu.

Podstawą powinno być samokształcenie. Licealista może zostać nauczony poznawania elementów procesu historycznego poprzez samodzielne zdobywanie informacji ze źródeł szkolnych i naukowych. Aby z kolei umożliwić samodzielne korzystanie z literatury przedmiotu, trzeba przeciwzyć z licealistami „czytanie ze zrozumieniem”.¹⁰

Znana wszystkim historykom publikacja J. Maternickiego, Cz. Majora i A. Suchońskiego *Dydaktyka historii* zawiera przemyślenia dotyczące doboru treści kształcenia.

Spośród 5 grup kryteriów doboru treści kształcenia wskazujących drogę działania dla nauczyciela, a zawartych we wspomnianej publikacji, chciałabym zwrócić szczególną uwagę na trzy. Ze względu na fakt, że są bardzo istotne dla naszych rozważań pozwolę sobie przytoczyć ich fragmenty:

1. „Kryteria metodologiczno-rzeczowe: treści, które z punktu widzenia nauki historycznej i jej metodologii powinny znaleźć się w programie dobrane tak, aby na ich podstawie można było kształtować cechy naukowego myślenia historycznego, tj. myślenie dynamiczne, integralne, nomotetyczne, „aktywistyczne”, genetyczne i uniwersalistyczne. Wynika z tego konieczność uwzględnienia w nauczaniu wszystkich dziedzin życia społecznego. Taki dobór treści, by były przydatne dla budowania ogólnego obrazu dziejów (z uwzględnieniem związków przyczynowo-skutkowych, genetycznych i in.), wyjaśnienia podstawowych mechanizmów przemian dziejowych i życia społecznego w ogóle. Kryterium to odnosi się również do zapoznania uczniów w sposób możliwie praktyczny z niektórymi procedurami badawczymi historii, a także o uświadomienie im, na podstawie odpowiednio dobranych przykładów, otwartego i dynamicznego charakteru wiedzy historycznej (m.in. ewolucji poglądów na niektóre zagadnienia, dyskusyjności niektórych twierdzeń itp.)

⁹ j. w., s. 127

¹⁰ j. w.

2. **Kryteria społeczno-kulturowe:** nacisk na treści, które: w sposób bezpośredni wiążą się ze współczesnością, umożliwiają dziedziczenie przez jednostkę i całe społeczeństwo wielowiekowego dorobku kulturalnego ludzkości, zaspokajają określone zainteresowania ludzi. Służą racjonalizacji wiedzy historycznej i podniesieniu kultury historycznej młodzieży i dorosłego społeczeństwa. Dobór treści pod kątem ich przydatności dla wyjaśniania teraźniejszości, uwzględnienie problemów którymi dzisiaj żyje ludzkość.(...)
3. **Kryteria dydaktyczne:** bardzo pomocne przy doborze treści kształcenia dla odpowiednich klas. Pozwalają na odpowiednie stopniowanie trudności i systematyczne rozwijanie umiejętności. Możliwość zastosowania pewnych preferencji dla tych treści, które budzą szczególne zainteresowanie młodzieży. (...)¹¹

Przedstawione przykładowe zapisy są spójne z zapisami *Standardów wymagań*. Zaznaczenia (podkreślenia, wytłuszczenia) to jakby odzwierciedlenie *Standardów*. Wystarczy porównać z przedstawioną powyżej tabelą.

Im wyższy standard, tym wyższy poziom umiejętności.

Cele osiągamy wykorzystując odpowiedni materiał. Stosowane w pomiarze dydaktycznym określenie materiału, będzie w przypadku *Podstawy programowej* odpowiadało pojęciu — treści. By uchronić się przed mocno krytykowanym encyklopedyzmem i umieszczaniem materiału w centrum kształcenia, treści w *Podstawie* mają również ujęcie problemowe. Na ile szczegółowo dobierać przykłady wskazują nam określenia: świat, Europa, Polska a w kształceniu szkolnym jeszcze: region, rodzina. Określenia te sygnalizują nam hierarchię ważności i kryteria doboru. Wykorzystujemy w kształceniu treści najbardziej istotne z punktu widzenia historii świata, Europy, Polski itd., takie, które pozwolą nam rozumieć wyszczególnione w *Podstawie* istotne problemy. Tego typu ujęcie potwierdza postulat wykorzystania chronologii jako punktu odniesienia.

W przypadku *Podstawy* dla kształcenia na poziomie rozszerzonym podane są zagadnienia, w zakresie których wiedza ucznia powinna być pogłębiona w stosunku do poziomu podstawowego. Zaś osiągnięcie umieszczone pod nr. 1 wskazuje cel działań: wykorzystywanie pogłębionej wiedzy do opisu i oceny problemów historycznych, z uwzględnieniem naukowego badania przeszłości. Podobnie brzmią zapisy w *Standardach*.

Szkolnictwo ponadgimnazjalne jest ostatnim ogniwem systemu. Nie działa w próżni, a realizacja jego zadań nie zaczyna się od „zera”. W szkole podstawowej kształcimy znajomość i rozumienie pojęć historycznych, umiejętność czytania ze zrozumieniem m. in. tekstów historycznych i innych źródeł informacji. Nie na darmo wśród standardów wymagań dla tego etapu kształcenia znajdują się: czytanie i rozumowanie. Gimnazjum — operując znanymi już pojęciami, dokłada nowe, budując „kręgosłup historii” z najistotniejszych dla niej faktów i zjawisk. Równocześnie doskonalili się warsztat czytania ze zrozumieniem i korzystania z różnorodnych źródeł informacji. Kształceniu historycznemu sprzyja realizacja ścieżek edukacyjnych. Na bazie dokonań wymienionych etapów systemu, naturalne wydają się cele edukacyjne przewidziane dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego, czyli:

¹¹ J. Maternicki ..., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 173 — 175. Podkreślenia — autor referatu.

ZAKRES PODSTAWOWY

1. Pogłębienie i rozwinięcie wiedzy i umiejętności uzyskanych w toku wcześniejszej edukacji celem lepszej znajomości i rozumienia przeszłości własnego regionu i kraju oraz dziejów świata.
2. Pogłębienie rozumienia powiązań między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Itd.

ZAKRES ROZSZERZONY

1. Ugruntowanie oraz restrukturyzacja wiedzy i umiejętności historycznych.
2. Zapoznanie się z metodologią naukowego poznawania i opisu przeszłości.
3. Porównywanie poglądów i opinii prezentowanych przez przedstawicieli różnych nurtów historiograficznych oraz historiofizycznych.

Korespondują one z normami umiejętności, na bazie których zbudowano wymagania egzaminacyjne.

Skoro zatem brak specjalnie opracowanych, powszechnych standardów wymagań edukacyjnych, wykorzystujemy standardy egzaminacyjne jako integralną część planowania dydaktycznego. Wykorzystujemy je, bo uwypuklają umiejętności, które nie zawsze były i są oceniane, a powinny.

Nauczyciel, jako jeden z podmiotów systemu oświatowego pozostaje w ścisłej zależności od MENiS, które poprzez ustawy i rozporządzenia kreuje system oświatowy. Egzamin maturalny, którego formuła jest efektem odpowiednich aktów prawnych i ustaleń, determinuje (poprzez fakt swojego istnienia) pracę nauczyciela. Jednym z zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do egzaminu. Ponieważ egzamin zewnętrzny w swoich założeniach jest naturalną konsekwencją danego etapu kształcenia, przygotowanie uczniów do egzaminu i zdanie tego egzaminu powinno być również naturalną konsekwencją systemu kształcenia.

Postawy nauczycieli są (albo raczej powinny być) zdeterminowane pewnymi zależnościami. Te zaś powinny wymusić określone sposoby działania, bez których osiągnięcie planowanego przez MENiS celu jest niemożliwe.

Czyli:

- „Przypuszczalnie każda reforma ma oświacie coś dobrego do zaproponowania.
- *Tobie i Twoim uczniom reforma przyniesie pożytek pod warunkiem, że nadasz jej właściwy bieg.*
- *Treść reformy staje się treścią zawodowego życia nauczyciela.*”

LITERATURA

- Walker D. F., Soltis J. F., (2000), *Program i cele kształcenia*, Warszawa, s. 90-92.
Niemierko B., (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa, s. 182.
Chrzastowska B., (2000), *Polonistyka czy humanistyka [w:] Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa, s. 125.
Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., (1993), *Dydaktyka historii*, Warszawa.