

Halina Wróżyńska

Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Poznaniu

Cele nauczania a proces kontroli i oceny w szkolnej edukacji historycznej

*Strasliwa przepaść
dzieli zamiar od spełnienia
(Mikołaj Gogol)*

Wprowadzenie

Reforma edukacyjna stawia przed nauczycielami historii nowe wyzwania dydaktyczne. Dotyczą one zagadnień merytorycznych i wychowawczych na wszystkich etapach edukacji historycznej. Mimo, że można dyskutować na temat poszczególnych rozwiązań proponowanych w „Podstawie programowej”, faktem pozostaje konieczność przygotowania się do długofalowego procesu zmiany kształtu dotychczasowej edukacji historycznej. Od wielu lat dydaktycy historii postulowali konieczność wzbogacenia programów nauczania o treści związane z historią kultury, apelowali o kształcenie myślenia historycznego i kultury historycznej uczniów. Dziś większość spośród zaakceptowanych przez MENiS programów nauczania historii w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole średniej bliższa jest niż kiedykolwiek przedtem całościowej wizji przyszłości. Zakładane cele edukacyjne zmierzać mają do wykształcenia nie tylko podstawowych kompetencji kluczowych, ale także kulturowych oraz postaw prospołecznych i proobywatelskich. Podjęcie ciężaru realizacji tych zadań wymagać będzie wiele wysiłku ze strony nauczycieli. Należy jednak mieć nadzieję, że innowacyjny nauczyciel, podnoszący systematycznie swoje kwalifikacje zawodowe, gotów jest do podjęcia każdego wyzwania dydaktycznego (Kujawska, 2000). Niewątpliwie takim wyzwaniem jest także proces kontroli i oceny wiedzy uczniów, którego punktem odniesienia są przecież cele kształcenia.

W dobie zachodzących przemian oświatowych nauczyciele oczekują wsparcia w postaci profesjonalnie przygotowanej oferty szkoleniowej, dobrze zorganizowanego

i wyposażonego miejsca pracy oraz fachowej literatury służącej ich samokształceniu. Czynniki te mogą w dłuższej perspektywie zdecydować o powodzeniu w realizacji przez nich celów i zadań, które niesie ze sobą reforma.

Niniejszy artykuł może stanowić, jak się wydaje, pewien przyczynek do refleksji nauczycieli historii nad zagadnieniem istotnego związku celów edukacji historycznej z procesem kontroli i oceny uczniów i ich samych.

Cele edukacji historycznej

Cele edukacyjne są komunikatami określającymi zamiary nauczyciela, w jakim kierunku powinni rozwijać się uczniowie. Nauczyciel musi często zastanawiać się nad tym, w jaki sposób wykorzystać i wspomagać wrodzone skłonności uczniów, jak kształtować nawyki, jak rozwijać zainteresowania itp. aby osiągnąć pożądane zmiany w zakresie ich intelektu i charakteru.

Cele można formułować w rozmaity sposób. Ze względu na sposób formułowania wyróżniamy generalnie dwa rodzaje celów: ogólne i operacyjne. Cele ogólne zawarte są w podstawach programowych, natomiast cele operacyjne leżą w gestii nauczyciela, gdyż to on jest projektantem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Rolą nauczyciela jest dokonywanie operacjonalizacji celów w taki sposób, aby przyjąć odpowiedzialność za wyniki nauczania. W związku z tym operacyjny cel kształcenia powinien być wyrażony opisem zachowania, jakie ma przejawiać uczeń po ukończeniu nauki (Kujawska, 1996).

W konstruowaniu celów edukacyjnych historii należy uwzględnić fakt, iż każda historiografia ma swoją metodologię i swoje kryteria oceny. Konsekwencją przyjęcia przez nauczyciela określonej historiografii będą takie, a nie inne cele nauczania historii, które z kolei stanowią punkt odniesienia do kryteriów oceny ucznia. Gdyby wziąć przykład podręcznika do nauczania historii napisanego w duchu narracji klasycznej i podręcznika, który zakłada opis wielu prawd, albo wielu ujęć tych samych rzeczy na poziomie interpretacji, to od razu rysują się nam zupełnie różne kwestie do oceny wiadomości i umiejętności u uczniów. W historiografii klasycznej, która w zasadzie nie dopuszcza możliwości istnienia innej prawdy poza tą, którą podaje i uważa ją za podstawową, właściwie ocenie można poddać tylko i wyłącznie odtworzenie przebiegu wydarzeń historycznych, czyli sprawdzamy i oceniamy realizację celów na poziomie wiadomości. Natomiast kiedy przyjmiemy takie ujęcia historiograficzne, które dopuszczają możliwość wielu interpretacji tych samych zjawisk, to jakby kwestią drugorzędną jest tylko i wyłącznie faktograficzne ujęcie dziejów, a ważniejsza staje się umiejętność doboru argumentacji ich oceny. Tym samym, celem nauczania historii będzie kształtowanie ucznia krytycznego, który tekstu nie przyjmuje, lecz tekst w jakiś sposób dekonstruuje. W tym przełamaniu presji perswazyjnej narracji historycznej

należy upatrywać dużą i oryginalną rolę edukacji szkolnej w zakresie historii (por. Topolski, 1996).

W proponowanym podejściu do stanowienia celów bardzo ważnym zagadnieniem jest świadomość nauczyciela w zakresie rozwoju nauk historycznych i porzucenie przeświadczenia o istnieniu jakiejś jednej prawdy historycznej, a zdobycie przeświadczenia o możliwości istnienia równocześnie wielu prawd mających ten sam status epistemologiczny i tak samo uprawnionych do obecności w korpusie wiedzy. Innymi słowy, chodzi o rzeczywiste wejście na drogę wielości prawd i całkowitego porzucenia idei prawdy absolutnej. Przełożenie tego pluralizmu prawd na język dydaktyki, uwzględniającej nie tylko takie czy inne jej cele, lecz i strukturę percepcyjną uczniów oraz poddanie go ocenie nie jest sprawą łatwą, aczkolwiek możliwą (por. Topolski, 1994).

Nauczyciel na miarę XXI w. powinien posiadać także kompetencje w zakresie możliwości poznawczych uczniów, takich jak kształtowanie się umiejętności myślenia historycznego oraz operowania kategoriami historycznymi, np. czasu i przestrzeni historycznej. To właśnie myślenie historyczne znajduje swój najgłębszy wyraz nie w werbalnych deklaracjach, nie w faktograficznych wiadomościach przywoływanych w rozmaitych okolicznościach, lecz w aktywizmie i kreatywnych postawach wobec odziedziczonej rzeczywistości. To myślenie w kategoriach zmian, demitologizacji historii poprzez zrozumienie wyrażone samą praktyką działań, iż to my sami wytwarzamy historię, że jest ona finalnym produktem naszej zwykłej codziennej aktywności i że możemy ją wspólnie przeobrażać. Jego przeciwieństwem jest myślenie fatalistyczne, przekonanie o bezcelowości wszelkiego indywidualnego i zbiorowego działania, przełamania ograniczeń wynikających z ram zastanych, oporu wobec panującego dotąd w społeczeństwie systemu, głównie nakazów i zakazów, traktowanych jako coś odwiecznego, uniwersalnego i nie podlegającego zmianom (Topolski, 1994, za: Pomorski, 1988).

Myślenie historyczne jest nie tylko czynnością intelektualną realizowaną na wiadomościach historycznych, polegającą na porządkowaniu faktów historycznych w obraz przeszłości oraz dokonywaniu zmian w jego strukturze. Myślenie historyczne ucznia kształtuje się na materiale historycznym i przyjmuje jego strukturę. Obraz przeszłości, który dociera do ucznia powinien mieć budowę strukturalną wyznaczoną relacjami czasu historycznego, przestrzeni geograficznej, genezy, następstwa, przyczyny i skutku. Odniesienia te czynią rekonstruktywny obraz dynamicznym na podobieństwo ostatniego procesu historycznego i ludzkiego w nim działania. Osiągnięcie wiedzy historycznej, jak również opanowanie umiejętności myślenia historycznego są wzajemnie sprzężone. Operacje intelektualne, typowe dla myślenia historycznego wywodzą się od analizy i syntezy. Do operacji tych należą m.in.: porównywanie, rozróżnianie, różnicowanie, uogólnianie, abstrahowanie, klasyfikacja i systematyzacja oraz wnioskowanie. Rozwijanie umiejętności myślenia historycznego uczniów powinno

odbywać się na materiale historycznym, który dostarcza treści o charakterze spostrzeżeniowym (ekspozycje muzealne i obiekty zabytkowe w środowisku naturalnym), wyobrazeniowym (opisy i wizje artystyczne przeszłości) oraz pojęciowym (opracowania popularnonaukowe i naukowe) (por. Zielecki, 1989).

W ujęciu dydaktycznym myślenie historyczne można przedstawić w postaci następujących desygnatów:

- proste składniki procesu dziejowego (fakty, wydarzenia, daty);
- złożone składniki procesu dziejowego (związki między faktami, warstwa eksplanacyjna – wyjaśniająca);
- związki zachodzące pomiędzy ludźmi, wydarzeniami i rzeczami składającymi się na proces dziejowy, relacje między ludźmi tworzącymi fakty;
- prawidłowości procesu dziejowego;
- wyjaśnianie (rozumienie) pojęć historycznych;
- konstrukcja analiz i syntez historycznych (por. Maternicki, Majorek, Suchoński, 1993).

Mówiąc o myśleniu historycznym należy pamiętać, że nie ma jednego raz ustalonego sposobu myślenia historycznego, które nauczyciel powinien kształcić w toku szkolnej edukacji historycznej. To jakiego rodzaju myślenie historyczne jest kształcone zależy od wielu ściśle ze sobą powiązanych czynników:

- sformułowanych celów kształcenia historycznego, które powinny zależeć od społecznie akceptowanej wykładni funkcji historii;
- sposobu rozumienia historii i związanej z nią wielokształtności współczesnej historiografii;
- doboru metod i środków oddziaływania dydaktycznego (preferowane metody i techniki nauczania oraz stosowane środki dydaktyczne) (por. Pomorski, 1988).

Jak już wcześniej wspomniano, punktem odniesienia procesu kontroli i oceny są cele kształcenia, na podstawie których nauczyciel powinien formułować kryteria pozwalające sprawdzić wiedzę, umiejętności i nawyki uczniów ze względu na osiągnięcie celów ostatecznych. Innymi słowy, rolą nauczyciela jest zdefiniowanie celów w kategoriach wymagań stawianych uczniom po ukończeniu przez nich nauki szkolnej. Problem sprowadza się więc do tego, w jaki sposób sprawdzać czy uczniowie mogą sprostać tym wymaganiom.

To nauczyciel jest projektantem procesu dydaktycznego mającym do dyspozycji program nauczania danego przedmiotu zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, a tym samym cele w nim zawarte. Na podstawie tego programu może tworzyć własne programy i w ten sposób twórczo rozwijać zawarte w nim idee i propozycje celów. Krótko mówiąc, powinien rozpocząć od analizy „produktu wyjściowego”, tzn. od scharakteryzowania wzoru absolwenta danego etapu kształcenia, żeby móc zweryfikować realizowane dotychczas cele i treści kształcenia swojego przedmiotu tak, aby miały one związek z tym wzorem.

Nauczyciel po zapoznaniu się z takim wzorem danego etapu kształcenia (po ukończeniu szkolnej edukacji historycznej) i uzupełnieniu jej o własne sugestie, powinien sformułować własne cele kształcenia uwzględniając cele zawarte w obowiązującym go programie nauczania historii, czy to dla szkoły podstawowej, gimnazjum czy dla szkoły średniej.

Dokonując analizy celów ogólnych i etapowych zawartych we wspomnianych już programach łatwo zauważyć, że są one związane, często sugestywne, ale nie określają co uczeń powinien opanować w wyniku nauczania przedmiotu historii, nie stwarzają też możliwości sprawdzenia, czy cele zostały osiągnięte. Są one jednak potrzebne, gdyż ukierunkowują pracę nauczyciela, stwarzają wizję jego działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Rolą nauczyciela jest dokonać operacjonalizacji celów w taki sposób, aby przyjąć odpowiedzialność za wynik nauczania. W związku z tym „operacyjny cel kształcenia powinien być wyrażony opisem zachowania jakie ma przejawiać uczący się po ukończeniu nauki” (Devis, Alexander, Yelon, za: Kujawska, 1996).

Narzędziami operacjonalizacji celów kształcenia są taksonomie celów nauczania, czyli hierarchiczne ich klasyfikacje. Na gruncie dydaktyki historii znane są już pojedyncze próby konstruowania taksonomii celów nauczania (por. Mazur, 1996).

Przykładem taksonomii celów kształcenia historycznego może być opracowana przez J. Maternickiego taksonomia dla szkoły średniej ogólnokształcącej, która przedstawia się następująco:

Poziom I. Wiedza.

- Kategoria A. Wiedza historyczna z zakresu dziejów narodowych i powszechnych.
- Kategoria B. Wiedza ogólna o procesie dziejowym i życiu społecznym.
- Kategoria C. Wiedza o nauce historycznej i innych formach myślenia historycznego.

Poziom II. Umiejętności.

- Kategoria D. Umiejętności „podstawowe” („ogólne”).
- Kategoria E. Umiejętności „historyczne”.

Poziom III. Postawy poznawcze.

- Kategoria F. Naukowa postawa poznawcza.

Poziom IV. Kultura i świadomość historyczna.

- Kategoria G. Kultura historyczna.
- Kategoria H. Świadomość historyczna.

Poziom V. Wartości, poglądy i postawy społeczne.

- Kategoria I. Wartości, poglądy i postawy cenione w życiu społecznym.

Łatwo się zorientować, że proponowana przez J. Maternickiego taksonomia celów kształcenia historycznego wyrasta z określonej wizji człowieka i społeczeństwa, nauki i edukacji historycznej (Maternicki, 1996).

Interesujący nas tu proces operacjonalizacji celów kształcenia polega na zmianie sformułowania ogólnego na szczegółowe (operacyjne), wyrażone w kategoriach zachowań ucznia. Typowe określenie celu operacyjnego zaczyna się słowami: po skończonej lekcji uczeń „pamięta”, „rozumie”, „potrafi” – wykonać coś bardzo konkretnego w płaszczyźnie zachowań werbalnych (słownych) lub behawioralnych (czynności manualnych).

Oto przykład celów ogólnych i operacyjnych wraz ze skalą ocen (dokonany przez studentów historii pod kierunkiem autorki niniejszego artykułu):

Operacjonalizacja celów treści historycznych

Klasa: I LO

Temat: Chrzest Polski w 966 roku i jego znaczenie dla rozwoju państwowości Polskiej.

Cele ogólne:

1. Omówienie sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej Polski w drugiej połowie X w.
2. Przedstawienie przyczyn i okoliczności przyjęcia chrztu przez Mieszka I w 966 r.
3. Ukazanie znaczenia Chrztu Polski w 966 r. dla rozwoju polityczno-kulturalnego państwa.

Cele operacyjne:

		punkty
I. Po skończonej lekcji powinieneś (powinnaś) znać:		
W I A D O M O Ś C I	2	1. Sytuację wewnętrzną Polski i jej stosunki polityczne z państwami sąsiednimi w II połowie X wieku: – brak siły integrującej społeczeństwo pod względem religijnym (państwo-wielobóstwo); – zagrożenie ze strony margrabiów wschodnioniemieckich dążących, pod pretekstem chrystianizacji, do opanowania terenów państwa Polan; – poprawnie ułożone stosunki z Czechami – zawarcie sojuszu przypięczętowane małżeństwem księżniczki czeskiej Dąbrowki z Mieszkiem I; – dążenie do opanowania Związku Wieleckiego.
	2	2. Przyczyny przyjęcia chrztu przez Mieszka I w 966 r. Dążenie władcy do: – usunięcia zagrożenia ze strony margrabiów wschodnioniemieckich; – podniesienia prestiżu i znaczenia politycznego Polski na arenie międzynarodowej; – wejścia Polski w krąg kultury łacińskiej i cywilizacji zachodnioeuropejskiej; – zintegrowania wewnętrznego swojego państwa poprzez wprowadzenie jednej religii i jednego kultu; – pozyskania sojusznika w walce z Wielekami.
	1	3. Datę przyjęcia Chrztu przez Polskę (966 rok).
	2	4. Skutki przyjęcia Chrztu: – wzrost politycznego znaczenia Polski w Europie; – rozpoczęcie procesu chrystianizacji kraju; – odsunięcie zagrożenia ze strony Niemiec; – wejście Polski w krąg piśmiennej kultury łacińskiej.
	ogółem:	7

II. Po skończonej lekcji powinieneś (powinnaś) osiąść sprawność:		
U M I E J Ę T N O Ś C I	3	1. Wyjaśniania pojęć: – chrystianizacja (łac. <i>christianismus</i> – chrystianizm) – proces wprowadzania chrześcijaństwa do jakiegoś kraju; proces ten przeprowadzono za zgodą władcy, pod przymusem lub tak jak dziś poprzez działalność misyjną; – poganin (łac. <i>paganus</i> – wieśniak) – w chrześcijaństwie, zwłaszcza w katolicyzmie – nazwa tego, który nie otrzymał chrztu (nie dotyczy Żydów i Muzułmanów); – kultura łacińska – chrześcijańska kultura Zachodniej Europy wytworzona w oparciu o miejscową tradycję i język łaciński.
	2	2. Rozróżniania pojęć: „chrzest państwa” a „chrystianizacja”: – chrzest państwa – jednorazowy akt przyjęcia chrztu przez władcę i jego otoczenie; – chrystianizacja – długotrwały proces wprowadzania chrześcijaństwa w danym państwie (w całym społeczeństwie).
	2	3. Opisu i charakterystyki ceremoniału chrztu Mieszka I: – zanurzenie władcy w „misie chrzcielnej”; – nadanie mu nowego imienia; – ochrzczenie członków dworu książęcego w tej samej wodzie.
	3	4. Oceny dokonania Mieszka I w procesie państwowotwórczym: – dostrzegł znaczenie przyjęcia chrztu dla umocnienia pozycji politycznej Polski; – wprowadził kraj w krąg kultury łacińskiej (piśmiennej); – poprzez chrzest zjednoczył wewnętrznie wszystkie plemiona słowiańskie zamieszkujące teren jego kraju.
	2	5. Wskazania na mapie granic państwa Mieszka I oraz domniemanego miejsca jego chrztu (Gniezno).
	4	6. Uzasadnienie, iż przyjęcie chrztu miało dla Polski fundamentalne znaczenie i słusznie przyjmuje się datę 966 rok za początek istnienia naszego państwa: – Polska weszła w krąg państw zachodnioeuropejskich i stała się równorzędnym partnerem politycznym dla swoich sąsiadów; – zapoczątkowany został rozwój piśmiennej kultury łacińskiej w Polsce; – rozpoczęty proces chrystianizacji kraju prowadził do zjednoczenia plemion słowiańskich zamieszkujących kraj Mieszka I w jednolite społeczeństwo polskie; – pozyskał sojusznika (księcia czeskiego) w walce z Wielekami.
	6	7. Wskazania elementów dotyczących ciągłości tradycji chrześcijańskiej w kulturze średniowiecznej i współczesnym świecie: – język łaciński – urzędowym językiem Kościoła rzymsko-katolickiego, a także prawa i medycyny; – kulturalna działalność zgromadzeń zakonnych; – ceremoniał przyjęcia chrztu; – tradycje uniwersyteckie (<i>universitas</i> – powszechny).
	7	8. Dokonania porównania procesu integracyjnego Europy w X–XV wieku i dziś w XXI wieku. SIŁY INTEGRUJĄCE EUROPE w X–XV wieku – uniwersalizm Kościoła katolickiego – uniwersalizm nauki (UNIWERSYTETY) – uniwersalizm władzy cesarskiej – kultura i język łaciński w XXI wieku – unifikacja nauki europejskiej – Unia Europejska – proces unifikacji kulturalnej – język angielski, esperanto
	ogółem: 29	
III. Po skończonej lekcji powinieneś (powinnaś) dostrzegać konieczność i rozumieć znaczenie postawy tolerancji religijnej w dzisiejszym świecie:		
P O S T A W Y	4	– współzycie z ludźmi różnych religii i wyznań musi się opierać na postawie pełnej i dobrze zrozumianej tolerancji.

Wiadomości – 7 punktów
Umiejętności – 29 punktów
Postawy – 4 punkty
OGÓŁEM – 40 PUNKTÓW

SKALA OCEN		
PUNKTACJA	OCENA	%
39–40	celujący	97,5–100
36–38	bardzo dobry	90–95
31–35	dobry	77,5–87,5
25–30	dostateczny	62,5–75
20–24	mierny	50–60
0–19	niedostateczny	0–47,5

Dokładniejsza analiza operacyjnych celów kształcenia pozwala wyróżnić z nich trzy składniki:

1. zachowanie końcowe
2. warunki jego przejawiania określone w kontroli i ocenie
3. standardy osiągnięcia zachowania końcowego.

Zachowanie końcowe określa to, co uczeń powinien zrobić, żeby wskazać, że założony cel osiągnął. Zachowanie to uznaje się za dowód, że uczeń się nauczył. Przy czym przez zachowanie, jak już wspomniano, rozumiemy wszelką aktywność lub czynności, których przebieg można zaobserwować lub zarejestrować. Zachowania wyrażają czasowniki operacyjne, takie jak: „zaznaczyć”, „wykazać”, „rozpoznać”, „rozwiązać” itp.

Warunki zachowania końcowego opisują sytuacje, w których wymaga się od uczniów określonego zachowania końcowego. Chodzi tu o takie sprawy, jak: posługiwanie się pomocami naukowymi w trakcie zachowania końcowego, wywiązywanie się przez ucznia z nałożonych na niego ograniczeń czasowych, sposób przedstawiania informacji, np. na piśmie czy też za pośrednictwem innych nośników.

Standardy osiągnięcia zachowania końcowego określają minimalny poziom realizacji, który można jeszcze uznać za świadectwo, że uczący się osiągnął cel.

Operacjonalizacja celów kształcenia oprócz pewnych wad posiada także zalety, a jedną z nich jest to, że cele operacyjne umożliwiają precyzyjniejsze przeprowadzenie kontroli i oceny osiągnięć uczniów. W oparciu o cele operacyjne łatwiej jest skonstruować kryteria oceny, narzędzia kontroli i oceny oraz mierzyć rzeczywiste postępy uczniów.

Należy jednak stwierdzić, że dotychczasowe próby operacjonalizacji celów nauczania historii jako dyscypliny humanistycznej są dość rzadkie. Problematyka ta nie jest podejmowana ani w podręcznikach z zakresu dydaktyki historii, ani też na łamach czasopism pedagogicznych. Przeprowadzone badania sondażowe wśród nauczycieli

– studentów historii na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu wskazują na to, że problematyka ta nie jest obecna również w praktyce edukacyjnej. Jednak sprawa zainteresowania nauczycieli istotą i procedurą operacjonalizacji celów spotkała się z ich żywym zainteresowaniem i poparciem (Kujawska, 1996).

Proces kontroli i oceny w nauczaniu historii

Wśród zadań związanych z organizowaniem procesu nauczania – uczenia się historii, sprawdzanie i ocenianie osiąganych wyników należy do ważnych czynników powodzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej i powinno mieć charakter ciągły. Konsekwentne, stałe i wielostronne zdobywanie informacji przez nauczyciela, uczniów, rodziców i nadzór pedagogiczny na temat stanu wiedzy i umiejętności uczniów w tym celu, aby wejrzeć w istotę i przyczyny pojawiających się trudności i popełnianych przez uczniów i nauczycieli błędów oraz dokonywanie porównań w indywidualnym rozwoju uczniów, to istota kontroli jako elementu pozytywnego związku aktywności uczestników tego procesu. Tak rozumiana kontrola i ocena pozwala dowiedzieć się jak uczeń myśli, jakie błędy popełnia, jakie ma trudności. Tym samym zapobiega narastaniu luk w wiadomościach, nieporozumieniom pojęciowym i definicjom w rozumieniu procesu historycznego i zarazem historii jako dyscypliny ów proces opiniującej.

Kontrola jest więc procesem gromadzenia informacji o wynikach nauczania – uczenia się, prowadzącym do wydania oceny opartej na informacjach. Proces ten odgrywa ważną rolę w całym systemie kształcenia i jest uwarunkowany wymaganiami społecznymi (Maternicki, Majorek, Suchoński, 1993).

W ocenie edukacji historycznej ucznia należy mieć świadomość, że ważne są na równi rezultaty pracy ucznia, jak i droga do tego rezultatu prowadząca. Te dwa aspekty oceny trudno jest uwzględnić w praktyce nauczania jednocześnie. Nie oznacza to jednak zaniechania poszukiwań sposobów, które wiązałyby rezultat pracy ucznia z drogą, jaką do niego doszedł (tamże). Wydaje się, że ujęcie procesu kontroli i oceny w model ewaluacji i samoewaluacji osiągnięć uczniów, może być przynajmniej częściowym rozwiązaniem tego zagadnienia.

W dotychczasowych badaniach pedagogicznych modelowanie wykorzystywane jest w minimalnym stopniu. Dzieje się tak dlatego, że nie są znane bliżej badaczom metody przeprowadzania i opracowywania wyników eksperymentów w układach złożonych (Kuźniak, 1993).

Proces kontroli i oceny jako układ złożony, zależny jest od wielu czynników i powinien być badany jako całość w kontekście procesu kształcenia. Możliwe jest to poprzez modelowanie. Zatem modelowanie jako metoda badawcza jest konieczna w pracach nad układami złożonymi.

Metoda modelowania jest pewnym substytutem metody dedukcyjnego tworzenia teorii – umożliwia ona niejako wzorowanie się na rozwiązaniach uprzednio przyjętych i konstruowanie rozwiązań analogicznych (Nowak, 1977).

Znalezienie prawidłowego modelu procesu kształcenia jako całości i wydzielenie z niego odpowiednich podstruktur oraz sprawdzenie go w badaniach empirycznych, byłoby najlepszym rezultatem poszukiwań, co przekracza ramy niniejszego opracowania. Tymczasem z punktu widzenia metodologicznego, częściowym rozwiązaniem tego zagadnienia wydaje się zaproponowanie modelu procesu kontroli i oceny. Tak uczyniono w tym artykule, uwzględniając edukację historyczną uczniów. Podjęcie w przyszłości badań eksperymentalnych nad przedstawionym tu modelem pozwoli – jak się wydaje – na określenie jego efektywności, a tym samym zoptymalizuje proces kwalifikowania wiedzy uczniów.

Każdy model kontroli i oceny jest częścią systemu dydaktycznego projektowanego przez nauczyciela, a zasady oceniania osiągnięć uczniów stanowią istotną część jego organizacji. Nauczyciele mają świadomość, że jak w każdej strukturze, modyfikacja jednego elementu powoduje konieczność adaptacji wszystkich innych elementów i rekonstrukcji całej struktury, dlatego często przejawiają opór wobec wszelkich progresywnych zmian.

Założenie o systemowym uzależnieniu kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów wymaga od nauczycieli odpowiedniej wiedzy i umiejętności dydaktycznych, którą mogą osiągnąć poprzez podnoszenie kwalifikacji w dziedzinie ewaluacji i samoevaluacji osiągnięć uczniów oraz ewaluacji dydaktycznej w ogóle. Wyposażenie nauczycieli w wiedzę pedagogiczną i psychologiczną (w większym zakresie niż dotychczas) uzmysłowi im, że ich zadaniem nie jest egzekwowanie wiedzy od uczących się, ale sterowanie nimi lub kierowanie, względnie inspirowanie w procesie zdobywania wiedzy. W procesie kształcenia uczniów ważne jest ukształtowanie w nich nawyków permanentnego doksztalcania oraz rozwijania pozytywnej motywacji do pracy, zaangażowania i uspołeczniania, w imię przyjętych i akceptowanych przez nich wartości wynikających z warunków, w których funkcjonują jako jednostki (Kuźniak, 1993). Najprościej można określić, że kontrola i ocena powinna ustalać wartość wykształcenia przyszłych obywateli oraz wskazywać na efekty pracy nauczyciela.

Istotnym elementem modelu kwalifikowania wiedzy uczniów są kryteria i normy oceny.

Pod tymi pojęciami określa się probierz, miernik, sprawdzian, cechę charakterystyczną, po której można poznać, że coś jest naprawdę tym, za co się podaje (por. Denek i in., 1977). Kryteria wskazują, co ma być przedmiotem oceny. Natomiast normy mówią nauczycielowi za jaką odpowiedź należy wystawić odpowiednią ocenę (Denek, 1979). W procesie kontroli i oceny będzie to ściśle ustalona wielkość charakterystyczna osiągnięcia szkolne uczniów, zamierzone w celach ogólnych i sprecyzowane w celach operacyjnych. Ważne jest także ustalenie nie tylko czy cele zostały osiągnięte przez uczniów, ale także w jakim stopniu zostały osiągnięte.

Konstrukcja prostych, jednolitych kryteriów, łatwych w praktycznym zastosowaniu i pozwalających na badanie różnych aspektów procesu kształcenia jest przedsięwzięciem trudnym. Rozróżnia się kryteria ogólne i szczegółowe. Kryteria ogólne zwracają uwagę na to, co należy uwzględnić podczas oceniania wiadomości i umiejętności uczniów. Dotyczą one poznawczej, kształcącej i wychowawczej strony odpowiedzi

uczniów. Natomiast kryteria szczegółowe konkretyzują wskazania ogólne w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania i mogą być przez nauczyciela precyzowane i modyfikowane w zależności od stawianych celów i zadań dydaktycznych (tamże).

Po przeanalizowaniu kryteriów i norm ocen proponowanych przez dydaktyków historii można wskazać następujące kryteria rzeczowe:

- zasób wiadomości zgodny z wymaganiami programu nauczania;
- opanowanie materiału w sposób wystarczający do rozumienia pojęć historycznych;
- rozumienie materiału, a szczególnie prostych i złożonych oraz jedno- i wielokierunkowych związków między faktami i pojęciami historycznymi;
- umiejętność poprawnego wyjaśniania istotnych wydarzeń i zjawisk dziejowych;
- umiejętność zastosowania posiadanych wiadomości do interpretacji nowych;
- orientacja w czasie i przestrzeni;
- konstrukcja analiz i syntez historycznych;
- trwałość przyswojonej wiedzy;
- poprawność wypowiedzi pod względem stylistycznym i logicznym;

oraz kryteria formalne, drugorzędne:

- systematyczność pracy ucznia;
- postawa ucznia na lekcji (uwaga, skupienie, aktywność w czasie lekcji);
- samodzielność wykonania pracy;
- forma zewnętrzna wykonania;
- czytanie lektur historycznych;
- oryginalność rozwiązania (pomysłowość), indywidualna wartość pracy ucznia;
- planowość wykonania podjętych zadań;
- własne rozeznanie w postępach ucznia;
- wysiłek ucznia włożony w opanowanie treści nauczania;
- warunki domowe ucznia;
- aktywność ucznia w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej.

W przypadku uczniów z defektami psychicznymi i fizycznymi nauczyciel powinien rozważać specyficzne kryteria i normy oceniania i uwzględniać specjalne potrzeby edukacyjne.

Kryteria określania indywidualnych wyników nauczania historii w obowiązującej 6-stopniowej skali ocen, zawarte są w podstawach programowych wszystkich etapów edukacji szkolnej.

W uzupełnieniu przedstawionych wyżej kryteriów i norm ocen można zaproponować nauczycielom hierarchię ważności osiągnięć uczniów w procesie nauczania historii, którą opracowano na podstawie analizy literatury przedmiotu i opinii sędziów kompetentnych:

1. prawidłowe określanie związków przyczynowych;
2. ocena postaci i wydarzeń historycznych oraz formułowanie wniosków;
3. rozumienie poznanych pojęć historycznych;
4. umiejętność interpretacji omawianych wydarzeń z określeniem ich miejsca;

5. umiejętność szeregowania wydarzeń w kolejności chronologicznej;
6. umiejętność wykorzystywania informacji ze źródeł pozaszkolnych;
7. zapamiętywanie i odtwarzanie najważniejszych wiadomości za pomocą kilku zdaniowej odpowiedzi ustnej;
8. umiejętność korzystania z podręcznika;
9. zbieractwo pamiątek historycznych;
10. zainteresowanie uczniów przedmiotem.

Ocenianie jako czynność, którą na co dzień wykonuje nauczyciel, nie jest poddane zbyt surowym regułom. Raczej niewielu nauczycieli informuje precyzyjnie swoich uczniów o tym, czego i w jaki sposób będą od nich wymagali. Tymczasem uczeń nie mając pojęcia, czym kieruje się nauczyciel stawiając taką, a nie inną ocenę, zawsze będzie odbierał ją jako niesprawiedliwą.

Alternatywnym sposobem oceniania w proponowanym tu modelu procesu kontroli i oceny, mogą być tabele kryteriów ocen. Są one prostym zapisem określającym jakie wiadomości uczeń powinien zdobyć, jakie umiejętności nabyć, bądź też jakich dokonać czynności i jak przygotować swoją pracę, która podlega ocenie. Mogą one mieć postać rubryk wypełnionych opisem konkretnych wymagań bądź zachowań, które są charakterystyczne dla każdego poziomu podlegającego ocenie. Tabele mogą również być zwykłą listą pożądaných kryteriów, jakie należy spełniać w stopniu określonym dla każdej oceny. Język tabel ma być prosty i konkretny, tak, by był zrozumiały dla ucznia. Należy starać się łączyć nasze kryteria w ogólne kategorie, zbyt długi ich szereg może zaciemniać obraz tabeli.

Najważniejszą z zalet tabel jest to, że pomagają nauczycielowi bardziej precyzyjnie formułować swoje wymagania. Tabele można opracowywać samemu. Jednak jest to, jak uważają nauczyciele, dość czasochłonne i żmudne zajęcie, wymagające stałe nanoszenia poprawek w miarę sprawdzania się tabel w życiu. Łatwiej, szybciej i bardziej profesjonalnie przygotowuje się tabele zespołowo. Dobrze przygotowane tabele wymagają bowiem zawodowego przedyskutowania i uzgodnienia tego, co jest faktycznie pożądaną cechą dobrej pracy. W USA eksperci są przekonani, że należy dążyć do opracowania jednolitych tabel, które będą stanowiły wspólną normę, a nie będą indywidualną decyzją jednego nauczyciela.

Następnym plusem tabel jest to, że dzięki swojej przejrzystości mogą stać się wspólnym narzędziem pracy ucznia i nauczyciela. Można zaproponować uczniom, aby oni sami spróbowali ustalić, co dla nich jest najważniejsze i sami opracowali tabele. Uczniowie mogą wtedy popełniać różne niedociągnięcia i błędy, ale będą się czuli bardziej odpowiedzialni za proces uczenia się. Uczeń otrzymując od nauczyciela lub wypracowując wspólnie z innymi, w grupie, szczegóły wymagań, dokładny opis kryteriów, jakie należy spełnić, aby otrzymać dobrą ocenę, staje się współpartnerelem w procesie uczenia się. Dobrze opracowane tabele rzeczywiście dają uczniowi pełen obraz wymagań i w ten sposób uczeń może dobrze zorientować się, co należy zrobić, aby otrzymać najlepszą ocenę. To z kolei stanowić może stałą zachętę do poprawiania osiągniętych rezultatów.

Zaproponowane tu kryteria i normy ocen w nauczaniu historii powinny za sprawą nauczyciela przybrać charakter osobistej relacji z uczniem. Do nauczyciela bowiem należy ustalanie proporcji pomiędzy składnikami oceny: stanem wiedzy, postępami w nauce oraz wkładem pracy. W odniesieniu do poszczególnych uczniów nauczyciel sam ustala, który z tych elementów należy ocenić najwyżej.

Kolejnymi istotnymi komponentami modelu procesu kontroli i oceny są formy i metody sprawdzania wiedzy uczniów, które są lepiej znane nauczycielom niż struktura czynności sprawdzania i oceniania. Zawdzięczają to swemu pokrewieństwu z metodami nauczania i dość szczegółowo opisane są w literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej i dydaktyki historii.

Bardzo ważnym czynnikiem w procesie badania osiągnięć uczniów są pytania kontrolne, które nauczyciel powinien należycie przygotować i przemyśleć, zanim skieruje je do uczniów. Nie mogą być one przypadkowe ani chaotycznie zadawane, nie mogą też pogłębiać dominacji rytuału odpytywania nad jego walorem kształcącym. W nauczaniu historii wyróżnia się proste pytania kontrolne, które wymagają od ucznia pamięciowej reprodukcji materiału faktograficznego, np. określenia czasu i miejsca danego wydarzenia historycznego, jego przebiegu, wskazania innych przyczyn i skutków z nim związanych. Podczas kontroli w starszych klasach powinny pojawiać się pytania trudniejsze, problemowe, pobudzające do myślenia, skłaniające do refleksji i oceny oraz wnioskowania. W nauczaniu historii trzeba zwrócić uwagę na konieczność stałego sprawdzania orientacji w czasie i przestrzeni historycznej, które należy ćwiczyć i kontrolować również podczas egzekwowania pracy domowej uczniów.

Kontrola i ocena w edukacji historycznej uczniów klas wyższych powinna polegać także na wdrażaniu uczniów do dłuższych, samodzielnie skonstruowanych wypowiedzi, które wymagają nie tylko pamięciowej znajomości faktów historycznych, lecz także rozumienia związków między nimi oraz posługiwania się pojęciami i twierdzeniami ogólnymi. Nauczyciel nie powinien ingerować w taki kilkuminutowy monolog, gdyż w ten sposób ma okazję wysłuchania indywidualnej wersji pewnego rozumowania historycznego, które w dłuższej wypowiedzi ucznia niewątpliwie ujawni się i szybko zorientuje się, czy umie on wyodrębnić najbardziej istotne elementy. Poza tym bez trudu dostrzeże, jak uczeń radzi sobie z pojęciami czasowo-przestrzennymi, czy odwołuje się do mapy. Poprawianie zauważonych błędów i uzupełnianie ewentualnych braków powinno się dokonać w sposób życzliwy, po zakończeniu wypowiedzi pytania ucznia.

Innym sposobem na przeprowadzenie kontroli i oceny może być rozmowa z całą klasą, rodzaj dyskusji, której celem będzie uzyskanie informacji o poziomie realizacji celów kształcenia. Jej przebieg, a zwłaszcza polemiczna wymiana stanowisk i argumentów pomiędzy uczniami formułujących inne oceny wydarzeń i postaci historycznych, stanowi ważne źródło informacji wiedzy i umiejętności uczniów.

Istotną powinnością jest różnicowanie kontroli. Niezależnie więc od indywidualnej i grupowej kontroli ustnej, nauczyciel powinien stosować różne formy kontroli pisemnej, nie zapominając informować uczniów i rodziców o sposobach ich oceniania.

W związku z pojawieniem się w ostatnich latach metod interaktywnych w nauczaniu historii, takich jak: drama, drzewo decyzyjne, projekt, gry dydaktyczne, w konsekwencji ich stosowania może nastąpić większa aktywizacja uczniów w procesie kontroli i oceny ich postępów a mianowicie:

- szukanie w podręczniku odpowiedzi na uprzednio postawione przez nauczyciela pytanie;
- uzupełnianie przez uczniów wiadomości lekcyjnych informacjami ze źródeł poza szkolnych (lektury, środki masowej informacji, własne obserwacje, wycieczki);
- formułowanie przez uczniów odpowiedzi na podstawie oglądanych środków dydaktycznych;
- zadawanie przez uczniów dużej liczby pytań;
- dłuższe wypowiedzi uczniów na określony temat;
- demonstrowanie materiałów przyniesionych przez uczniów na lekcję;
- praca z mapą, ze źródłem;
- umiejętność gromadzenia przez uczniów różnorodnych informacji historycznych;
- uzupełnianie luk w tekście, tabelach oraz rozwiązywanie krzyżówek historycznych;
- samodzielne określanie pojęć historycznych za pomocą naprowadzających pytań nauczyciela;
- przygotowanie inscenizacji i potrzebnych do niej rekwizytów;
- przeprowadzanie wywiadów na określony temat;
- udział uczniów w konkursach, quizach i olimpiadach historycznych.

W procesie sprawdzania wiedzy uczniów aktywizowanie ich wspomaga także wykorzystywanie przez nauczyciela dostępnych mu środków dydaktycznych, takich jak: podręczniki, literatura popularnonaukowa itp., nagrania płytowe i magnetofonowe, budowle, modele, obrazy, źródła historyczne, muzea, izby pamięci, audycje radiowe, fotografie, filmy nieme i dźwiękowe, statyczne obrazy ekranowe, programy telewizyjne, programy komputerowe i inne.

Zaprezentowane dotychczas składniki modelu procesu kontroli i oceny treści historycznych dotyczą w dużej mierze tzw. kontroli zewnętrznej w aspekcie ewaluacji osiągnięć uczniów, dokonywanej przez nauczyciela i wyrażanej w obowiązujących go stopniach szkolnych.

W celu pozytywnego wzmocnienia oceniania zewnętrznego należy stworzyć nowe formy kontroli i oceny, biorąc pod uwagę sytuację życiową uczniów, ich uczucia i postawy, które dostarczyłyby bodźców do maksymalnego wysiłku. Nowe formy kontrowania i oceniania muszą stawiać przed uczniami wewnątrznie akceptowane przez nich cele, takie jak mistrzostwo, doskonalenie się i sukces – w miejsce narzuconych celów porównawczych, które w dużej części uwzględnia kontrola i ocena zewnętrzna. Proces sprawdzania wiedzy historycznej uczniów powinien wyzwalać aktywność

i motywację, dzięki którym mogą oni osiągnąć maksymalne wyniki. Te pozytywne wyniki można uzyskać poprzez mierzenie codziennej pracy uczniów lub świadectwa ich pracy. Ocena pozostaje wówczas w ścisłym związku z realizowanym w klasie programem nauczania i jest częścią ciągłego procesu, w ramach którego uczniowie obserwują swój indywidualny rozwój (por. Paris, Ayres, 1997).

Uczniowie mogą nauczyć się oceniania własnych postępów, jeżeli pozostawi im się odpowiedzialność i dostarczy motywacji do coraz bardziej efektywnej pracy oraz gdy wszyscy są świadomi swych możliwości rozwoju i osiągnięcia sukcesu. Postawy wobec uczenia się i oceniania mogą mieć trwałe konsekwencje dla edukacji historycznej dzieci i młodzieży. Nauczyciel chcąc stworzyć system nauczania opartego na samoewaluacji, musi poznać zasady oceniania nakierowanego na ucznia.

Poniżej przedstawiono zasady oceniania sformułowane na bazie psychologicznych zasad szkoły nakierowanej na ucznia, ogłoszonych przez Zespół Prezydencki Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego:

1. Zasadniczym celem każdego systemu oceniania uczniów powinno być promowanie rozumnej nauki.
2. Ocena powinna skłaniać uczniów do autentycznego wysiłku, umacniać motywację i zaangażowanie w zajęcia.
3. Ocena powinna uwierzytelnić i odzwierciedlać uzdolnienia oraz osiągnięcia uczniów w miarę realizacji programu szkolnego.
4. Oceny powinny być formułowane w klasie w sposób ciągły, tak aby dostarczyć świadectwa indywidualnego rozwoju uczniów na przestrzeni czasu.
5. Strategie, umiejętności i wiedza niezbędne do osiągnięcia ocen celujących powinny się przejawiać w codziennej pracy nad opanowaniem programu nauczania.
6. Ocenianie powinno opierać się na logicznych, czytelnych zadaniach, zgodnych z przyjętym programem i zasobem wiedzy dostarczanym przez nauczyciela w klasie.
7. Ocenianie powinno być uczciwe i sprawiedliwe dla wszystkich, bez względu na wcześniejsze osiągnięcia, płeć, rasę, język czy kulturę.
8. Ocenianie powinno analizować motywacje, postawy i afektywne reakcje uczniów w stosunku do programu nauczania, jak również ich zdolności poznawcze, strategie uczenia się i wiedzę.
9. Ocena powinna uwzględniać prezentacje, portfolio i rozmaite dokonania uczniów w celu wszechstronnego zaprezentowania zachowań i osiągnięć.
10. Wzorce celujących osiągnięć i systemy oceniania w poszczególnych okręgach powinny powstawać w drodze negocjacji pomiędzy wszystkimi stronami – rodzicami, nauczycielami, kuratorami i uczniami – aby umacniać zgodę, zaangażowanie i poczucie wartości u wszystkich głównych zainteresowanych.

11. Pomiedzy oceniana aktywnością ucznia i wynikiem oceniania powinien istnieć jasny, zrozumiały i bezpośredni związek.
12. Wszystkie oceny powinny służyć za podstawę periodycznych powtórek i korekt dla wszystkich stron procesu i wszystkich odbiorców zawartej w ocenie informacji (Paris, Ayres, 1997).

Model oceniania wewnętrznego uwzględniającego samoocenę i w konsekwencji prowadzącego do samoewaluacji rozwoju uczniów, polega na regularnej współpracy uczniów z nauczycielem, analizie mocnych i słabych stron swojej pracy, ocenie własnych postaw wobec procesu uczenia się, wyznaczaniu wspólnych i indywidualnych celów oraz określaniu sposobów kontrolowania swych postępów. Na tym właśnie polega samoocena – uczniowie poznają metody klasyfikowania własnej pracy, decydując, co jest słuszne, a co naganne, kiedy cel można uznać za osiągnięty, jakie wzorce są możliwe do przyjęcia. Jest to jakościowo inny sposób oceniania niż zwykle sprawdzanie uczniowskich wypowiedzi i prac, polegające na poszukiwaniu błędów, które często występuje przy ocenianiu wyrywkowym. Samoocenie sprzyja ocenianie ciągłe, spełniające funkcję diagnostyczną i prognostyczną, z nastawieniem na indywidualny rozwój jednostek.

Należy uznać wyższość oceniania ciągłego, gdyż pobudza ono autoanalizę i nadaje kierunek uczniowskiej pracy. Kiedy uczniowie zaczynają identyfikować się z rolą i wiedzą nauczycieli, stosują samoocenę. Kiedy nauczyciele samoocenę tę doceniają, punkt ciężkości oceniania przesuwa się z szacunków dokonywanych na zakończenie pracy, na ciągłą analizę dokonywaną w trakcie pracy. Obok metod kontroli i oceny zewnętrznej pożądane jest stosowanie takich metod oceniania, które są wplecione w proces nauki ucznia, kształtują odpowiedzialność za pracę, pobudzają do refleksji nad własnymi osiągnięciami, motywują do planowania korekty swoich działań i umożliwiają wyraźniejsze postrzeganie własnych kompetencji.

Samoocena uczniów w szkolnej edukacji historycznej może zaistnieć tylko wówczas, kiedy nauczyciel rozbudzi u swoich podopiecznych motywację do samooceny i ukształtuje w nich pewne umiejętności do niej prowadzące, zachęcając ich m.in. do:

- poddawania badaniu wytworów swej pracy;
- kontrolowania swych postępów poprzez zbieranie i przechowywanie wszelkich świadectw swojej pracy;
- udokumentowywania swych zainteresowań, wyborów i preferencji;
- konsultacji z nauczycielem;
- współpracy przy zadaniach pisemnych;
- dzielenia się swymi refleksjami (por. Kraayenoord, 1993).

Samoocena zasługuje na szczególną uwagę ze strony nauczyciela, ponieważ wielu uczniów potrzebuje pomocy we właściwym oszacowaniu swych umiejętności i osiągnięć w szkole. Uczniowie potrzebują pewnego wsparcia i porady przy określaniu najważniejszych źródeł wzajemnej oceny nauczyciel–uczeń, a także kryteriów oceny pracy w zależności od specyfiki zadań. Informacja taka jest niezbędna, aby dzieci nie

myliły oceny ich zachowania z oceną ich uczenia się. Uczniowie mogą także potrzebować wskazówek, jak sporządzać i przechowywać notatki oraz jak podsumowywać swoją pracę.

Pomocą nauczycielowi może służyć wiedza z zakresu faz samooceny stanowiących podstawę wizji procesu oceniania swoich osiągnięć przez uczniów, które powinny być następujące:

1. Faza porządkowania wiadomości. Uczniowie przypominają sobie minione doświadczenia, powtarzają pracę, tworzą konkretne notatki.
2. Faza analizy rozumienia. Uczniowie próbują zrozumieć przyczyny zdarzeń i określić swoje osiągnięcia.
3. Faza oceniania. Uczniowie osądzają jakość swojej pracy i formułują wiarygodne wytłumaczenia swojego osądu.
4. Faza syntezy. Uczniowie porządkują nowe wiadomości na podstawie przeszłych doświadczeń, dopasowują swoje oceny do szerszego kontekstu i ustalają cele na przyszłość.

Kontrola i ocena oparta na codziennych dokonaniach uczniów wyposaża ich, nauczycieli i rodziców w lepsze zrozumienie samooceny. Dzięki stosowaniu samooceny przez uczniów nauczyciel jest mniej obciążony pracą, ponieważ to oni przejmują odpowiedzialność za zbieranie i kontrolowanie świadectw swojej pracy. Ocena uczniów i formułowane przez nich opinie mogą wpływać na program eliminując czy modyfikując metody i tematy, które powodują spadek zainteresowania klasy. Samoocena oznacza także, że uczniowie mogą z większym zrozumieniem dzielić się swymi szkolnymi dokonaniem w domach. Jednak najważniejszy argument jest następujący: samoocena współtworzy rzeczywiste, nakierowane na ucznia metody oceniania w szkole, dając autentyczną chęć do nauki, nie zaś perspektywę rozliczania. Dla prawdziwych nauczycieli historii, i nie tylko, stałym priorytetem musi być rozwijanie takich metod, które zwiększają zaufanie uczniów, dostarczają im silnej motywacji do nauki i pozwalają lepiej zrozumieć środki prowadzące do tego celu oraz włączają do procesu kontroli i oceny osiągnięć uczniów ich rodziców (Towler, Broadfoot, 1992).

Do metod niekonwencjonalnych, które w dużej mierze posiadają wymienione wyżej walory dla procesu kontroli i oceny zewnętrznej i wewnętrznej w aspekcie ewaluacji i samoewaluacji osiągnięć w edukacji historycznej uczniów można zaliczyć: portfolio, przeglądy i inwentarze, dzienniki, listy, różnego rodzaju konsultacje, wywiady, ankiety, fotografie, reportaże, raporty, drzewo decyzyjne, projekty. Metody te, już przynajmniej od 10 lat, funkcjonują w kilku krajach świata np. w: Anglii, Australii, Nowej Zelandii i USA. Niektóre z nich, jak np. portfolio, drzewo decyzyjne, wywiady, ankiety, reportaże, projekty czy konsultacje, stosowane są już u nas w procesie sprawdzania i oceny wiedzy uczniów.

Przedstawioną w tej części artykułu propozycję modelowego ujęcia treści historycznych w aspekcie ewaluacji i samoewaluacji, zarówno uczniów, jak i nauczyciela można ująć w schemat struktury planu oceniania (rys. 1) (por. Klimowicz, 1997).

Rysunek 1.
Struktura planu oceniania



Kluczem do zapewnienia realizacji kontroli i oceny w taki sposób, by nabrała ona cech ewaluacji i samoewaluacji uczestników procesu kształcenia, jest harmonia szkoły. Nie oznacza to, że wszyscy nauczyciele muszą używać portfolio, dzienniczków, pisać listy do rodziców itp. Harmonia może powstać w wyniku spójnej polityki, zmierzającej do tego, aby każdy nauczyciel systematycznie oceniał codzienną aktywność uczniów, prowadził karty ocen czy inną dokumentację wspierającą działania na rzecz doskonalenia zawodowego nauczycieli i pozwalającą szkole na wybór sposobu oceniania uczniów.

Uwagi końcowe

Warto próbować nowych podejść w procesie sprawdzania wiedzy uczniów, nawet gdy nie są doskonałe – aby zrzucić kajdany tradycji i rutyny, którą tolerują nauczyciele, bo lękają się ryzyka. Nauczyciele, podobnie jak uczniowie muszą uwolnić swą wyobraźnię i stworzyć klasy budzące ciekawość, chęć poznania i wciągające w samoocenę (por. Paris, Ayres, 1997). Tylko tak realizowana ocena ma szansę spełnić swoje wielorakie funkcje, tak ważne dla rozwoju młodego człowieka.

Zapraszając do lektury niniejszego artykułu poświęconego związkom celów nauczania z procesem kontroli i oceny w szkolnej edukacji historycznej mam nadzieję, że przytoczona na wstępie sentencja Mikołaja Gogola nie sprawdzi się w działaniach dydaktyczno-wychowawczych twórczych nauczycieli.

Bibliografia

- Denek K. (1979), *Ocenianie uczniów*, „Życie Szkoły”, nr 9, s. 7–8.
- Denek K., Gnitecki J., Kuźniak I., Meller R. (1977), *Pomiar i ocena osiągnięć szkolnych*, IKNIBO, Zielona Góra, s. 115.
- Klimowicz A. (1997), *Ocenianie – wieczny problem*, Materiały CEO, Warszawa.
- Kraayenoord C. E. (1993), *Toward self-assessment of literacy learning*, San Antonio, Texas, s. 17.
- Kujawska M. (1996), *W sprawie operacjonalizacji celów kształcenia historycznego*, [w:] J. Maternicki, A. Zielecki (red.), *Cele i treści kształcenia historycznego*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów, s. 47–51.
- Kujawska M. (2000), *Edukacja historyczna w reformowanej szkole*, „Edukacja Medialna”, nr 2, s. 1.
- Kuźniak I. (1993), *Optymalizacja procesu kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 9–10, 14.
- Maternicki J. (1996), *Próba nowego spojrzenia na cele kształcenia historycznego*, [w:] J. Maternicki, A. Zielecki (red.), *Cele i treści kształcenia historycznego*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów, s. 37–43.
- Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A. (1993), *Dydaktyka historii*, PWN, Warszawa, s. 133–137, 318–321.
- Mazur J. (1996), *Cele historycznego kształcenia w świetle praktyki szkolnej*, [w:] J. Maternicki, A. Zielecki (red.), *Cele i treści kształcenia historycznego*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów, s. 55–70.
- Nowak L. (1977), *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, PWN, Warszawa, s. 122.
- Paris S. G., Ayres L. R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa, s. 44–45, 112–113.
- Pomorski J. (1988), *Edukacja historyczna u progu XXI wieku*, [w:] Cz. Majorek (red.), *Po co uczyć historii?*, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa, s. 241–243.
- Topolski J. (1994), *Nowe prądy w filozofii historii a potrzeby dydaktyki historii*, [w:] M. Kujawska (red.), *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, Instytut Historii UAM, Poznań, s. 25.
- Topolski J. (1996), *Model kształcenia nauczyciela historii w perspektywie przyszłości*, [w:] M. Kujawska (red.), *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, Instytut Historii UAM, Poznań, s. 112.
- Towler L., Broadfoot P. (1992), *Self-assessment in the primary school*, „Educational Review”, t. 44, s. 137, 151.
- Wiszniewski A. (1997), *Aforyzmy i cytaty dla mówców, dyskutantów i biesiadników*, Text, Warszawa, s. 203.
- Zielecki A. (1989), *Elementy myślenia historycznego uczniów*, „Wiadomości Historyczne”, nr 4, s. 329–339.