Danuta Konieczka-śliwińska

Warszawa, 2018

Edukacja historyczna w ośrodkach polonijnych. Kluczowe pytania.

Poradnik metodyczny do pakietu „Dawniej to było”

SENAT RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ
Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”
MUZEUM POCZĄTKÓW PAŃSTWA POLSKIEGO W GNIEŹNIE

Copyright: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”

Warszawa 2018

Autor: Danuta Konieczka – Śliwińska

Konsultacje merytoryczne:

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
STOWARZYSZENIA „WSPÓLNOTA POLSKA”
UCZYMY, JAK UCZYĆ

„Edukacja historyczna w ośrodkach polonijnych. Kluczowe pytania. Poradnik metodyczny.” Jest częścią pakietu edukacyjnego „Dawniej to było”. Pakiet wydany jest przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” ze środków Senatu RP w ramach opieki nad Polonią i Polakami za granicą.

SPIS TREŚCI

1. Czym jest edukacja historyczna?
   1.1. W jaki sposób historyk poznaje przeszłość, a w jaki uczeń?
   1.2. Dlaczego warto uczyć historii?

2. Na czym polega specyfika edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych?
   2.1. W jakich formach jest realizowana edukacja historyczna poza granicami Polski?
   2.2. Jaki program edukacji historycznej obowiązuje w ośrodkach polonijnych?
   2.3. Jakie czynniki wpływają na edukację historyczną w ośrodkach polonijnych?
   2.4. Jaką rolę w edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych pełni nauczyciel/edukator?

3. Jak formułować cele edukacji historycznej?
   3.1. Co nam daje określenie celów edukacyjnych?
   3.2. Jakie są rodzaje celów edukacyjnych?
   3.3. Jak formułować cele w trybie operacyjnym?
   3.4. W czym nam pomoże taksonomia celów?

4. Jakie metody dydaktyczne stosować w edukacji historycznej?
   4.1. Która metoda dydaktyczna jest najlepsza?
   4.2. Jak wybrać optymalną metodę dydaktyczną?
   4.3. Jakie metody warto stosować w edukacji historycznej?

5. Jak kształcić umiejętność pracy ze źródłem historycznym?
   5.1. Jakie rodzaje źródeł wykorzystujemy w edukacji historycznej?
   5.2. Jak przygotować ucznia do pracy ze źródłem historycznym?
   5.3. Jak kształcić umiejętność pracy ze źródłem pisanym?
   5.4. Jak kształcić umiejętność pracy ze źródłem literackim i ikonograficznym?

6. Jak kształcić umiejętność wyjaśniania pojęć historycznych?
   6.1. Co warunkuje optymalne wyjaśnianie pojęć?
   6.2. Jak kształcić umiejętność wyjaśniania pojęć historycznych w różnych grupach wiekowych?
   6.3. Jak w edukacji historycznej kształcić umiejętność wyjaśniania pojęć?

7. Jak optymalnie wykorzystać środki dydaktyczne w edukacji historycznej?
   7.1. Czym kierować się wybierając środki dydaktyczne do edukacji historycznej?

7.2. Jak pracować z mapą historyczną?
7.3. Jak pracować z podręcznikiem historii dla ucznia?
7.4. Jak wykorzystać w edukacji historycznej materiały filmowe i i muzyczne?

8. Jak zorganizować zajęcia edukacyjne o tematyce historycznej?
8.1. Co decyduje o strukturze zajęć edukacyjnych z historii?
8.2. Jaka powinna być struktura zajęć edukacyjnych z historii?
8.3. Jak zorganizować wycieczkę historyczna?
8.4. Jak przygotować uczniów do zajęć w muzeum lub archiwum?

9. Jak najlepiej powtarzać i utrwalać wiadomości z historii?
9.1. Co nam daje powtarzanie wiadomości historycznych?
9.2. Jakie są sposoby powtarzania w edukacji historycznej?
9.3. Jak optymalnie powtarzać?
9.4. Jaką rolę pełni ocenianie w edukacji historycznej?
9.5. Jakie cechy powinno mieć optymalne ocenianie?

10. Jak zapanować pracę nauczyciela/edukatora historii?
10.1. Dlaczego warto planować dydaktycznie?
10.2. Jakie są etapy planowania dydaktycznego?
10.3. Jaki powinien być dobry program nauczania z historii?

11. Jak korzystać z pakietu edukacyjnego „Dawniej to było"?
11.1. Co wchodzi w skład pakietu?
11.2. Dla kogo przeznaczony jest poradnik dydaktyczny?
11.3. Jak korzystać ze scenariuszy zajęć?
11.4. Jak korzystać z filmów animowanych i materiałów dydaktycznych?

Rozdział 1

Czym jest edukacja historyczna?

Edukację historyczną bardzo często rozumie się jako „nauczanie historii", redukując jej zakres jedynie do przekazywania i zdobywania informacji o przeszłości w ramach edukacji szkolnej. Tym samym, ogranicza się ją tylko do określonej grupy wiekowej (dzieci i młodzieży), rodzaju instytucji (szkoła) i sposobu organizacji (system klasowo-lekcyjny). W rzeczywistości edukacja historyczna jest zjawiskiem zdecydowanie szerszym i bardziej złożonym, ponieważ

obejmuje – jak pisze Jerzy Maternicki – nie tylko różne formy przekazu historycznego, ale także kształtowanie świadomości i kultury historycznej, a przede wszystkim dotyczy całego społeczeństwa. Szkoła nie jest zatem jednym miejscem, w którym może się ona realizować, choć trzeba przyznać, że warunki szkolne zapewniają upowszechnienie naukowej wiedzy historycznej, z zachowaniem zasad dydaktycznych i w sposób programowy. Równie ważną przestrzenią edukacji historycznej są jej pozaszkolne formy oddziaływania, np. w najbliższej rodzinie, środowisku lokalnym, kościele, mediach, muzeach, organizacjach społecznych itp. Mogą one jednak charakteryzować się pewną przypadkowością i fragmentarycznością, dlatego najbardziej optymalnym rozwiązaniem byłoby umiejętne „współgranie" obu form edukacji historycznej, czyli jej szkolna i pozaszkolna formuła.

W jaki sposób historyk poznaje przeszłość, a w jaki uczeń?

Dążąc do poznania dziejów historycy stawiają różne pytania i szukają na nie odpowiedzi, formułują, uzasadniają i sprawdzają hipotezy, pozwalające – ich zdaniem – na konstrukcję w miarę spójnego obrazu przeszłości. Sprawdzanie i weryfikacja postawionych przez historyka hipotez wymaga przede wszystkim odwołania się do źródeł historycznych. Warto jednak pamiętać, że źródła te nie „odbijają" przeszłości, a historyk nie „rekonstruuje" czegoś gotowego, tylko na to oczekującego, ponieważ przeszłość już minęła. Historyk może jedynie badać źródła historyczne i wydobywać z nich informacje o tej, minionej już przeszłości, a następnie opierając się na tych informacjach, przy wykorzystaniu tzw. wiedzy pozaźródłowej, i przy odwołaniu się do zasad (metod) warsztatu naukowego – może zaproponować taki czy inny opis przeszłości (narrację historyczną).

Źródła historyczne same w sobie nie są więc odbiciem przeszłości, zawierają jedynie różnego rodzaju informacje, mające jakiś związek z przeszłością. Informacje te możemy uzyskać stawiając źródłom odpowiednie pytania.

Zanim jednak możliwa będzie analiza źródła pod kątem zawartych w nim informacji konieczne jest przeprowadzenie tzw. **krytyki zewnętrznej** (ocena autentyczności), polegającej m.in. na zdobyciu wiedzy o czasie, miejscu i okolicznościach powstania źródła, jego autorze. Dopiero w dalszym etapie możemy przeprowadzić **krytykę wewnętrzną** źródła, czyli ocenę jego wiarygodności. Na tym etapie procedury badawczej historyka często konieczne jest odwołanie się do ustaleń i osiągnięć tzw. nauk pomocniczych historii, specjalizujących się w określonych dziedzinach (np. heraldyce – badającej pieczęci, numizmatyce – badającej monety, itd.).

Informacje, uzyskane ze źródła, poddawane są następnie analizie i interpretacji. Historyk m.in. określa, które z nich mają **charakter pośredni** (czyli informują o przeszłości za czyimś pośrednictwem), a które przekazują wiedzę **w sposób bezpośredni** (bez pośrednictwa osób trzecich), odsiewa ponadto z tekstu elementy interpretacji i retoryki. Ustalając fakty z przeszłości profesjonalny badacz powinien dążyć przede wszystkim do unikania sprzeczności,

wykazać się umiejętnością formułowania definicji, klasyfikowania i kategoryzowania, przede wszystkim jednak istotna jest na tym etapie – umiejętność wnioskowania. Mając do dyspozycji informacje źródłowe, odwołując się do logiki, gramatyki, teorii i retoryki, historyk przygotowuje swój tekst o przeszłości, czyli **narrację historyczną**. Narracja historyczna jest przede wszystkim pewną całością – zaczyna się, ma swoje rozwinięcie i jakoś się kończy, ku czemuś zmierza. W pozytywistycznej metodologii historii poszczególne jej elementy, jak np. zdania historyczne czy wyjaśnienia rozpatrywano oddzielnie, poddając je także odrębnej analizie. We współczesnym nurcie filozofii historii narrację historyczną traktuje się jako rodzaj komunikatu, który ma swojego nadawcę i odbiorcę, a przede wszystkim zawiera określoną intencję autora, który miał taki a nie inny pogląd na przeszłość.

Uczeń w przeciwieństwie do historyka nie prowadzi badań naukowych, nie analizuje źródeł historycznych, aby na ich podstawie stworzyć najbardziej prawdopodobną opowieść o przeszłości.

W ramach edukacji historycznej uczeń poznaje przede wszystkim określony zasób wiadomości na temat historii, informacje uporządkowane w czasie i przestrzeni, dostrzegając jednocześnie ich zmienność na przestrzeni wieków. Zdobywa przy tym także niezbędną wiedzę o sposobach dochodzenia do tych danych, uczy się podstawowych umiejętności, potrzebnych do krytycznego poznawania dziejów, takich jak np. dostrzeganie specyficznych cech narracji historycznej czy konstruowanie własnych wypowiedzi na podstawie informacji pochodzących z różnych źródeł. Przy okazji, poznaje także elementy profesjonalnego warsztatu badawczego, jakim posługują się zawodowi historycy, zdaje sobie sprawę z wielości stanowisk i ocen przeszłości, wreszcie – kształtuje w sobie w sobie takie postawy jak racjonalność, obiektywizm i krytycyzm.

Warto dodać, że skład i zakres tych elementów warsztatu historyka, które poznaje uczeń, nie jest przypadkowy, lecz wynika ze specyfiki nauki historycznej, która zakłada kształcenie szeroko rozumianego myślenia historycznego, przejawiającego się m.in. w umiejętności dostrzegania tzw. prostych (fakty, wydarzenia, daty) i złożonych (związki między faktami) składników procesu dziejowego oraz jego prawidłowości, umiejscowienia wydarzeń w czasie i przestrzeni historycznej, myślenia przyczynowo-skutkowego, wyjaśnianiu pojęć historycznych, umiejętności konstruowania analizy i syntezy historycznej.

Swą wiedzę o przeszłości uczeń zdobywa m.in. na podstawie lektury podręcznika szkolnego, z informacji uzyskanych od nauczyciela/edukatora w trakcie zajęć, z materiałów dydaktycznych, a także w ramach pozaszkolnych/pozaformalnych oddziaływań (w rodzinie, poprzez media, w środowisku lokalnym itp.). Uczeń nie przeprowadza kwerend archiwalnych, ani nie ocenia autentyczności źródła, nie musi również znać wszystkich definicji i klasyfikacji źródeł. Pracuje jedynie z takimi materiałami, które wskaże mu nauczyciel/edukator i w taki

sposób, w jaki ten sam nauczyciel/edukator uzna za optymalny z punktu widzenia celu zajęć czy możliwości intelektualnych uczniów.

Dlaczego warto uczyć się historii?

To pytanie zadają sobie historycy i dydaktycy historii od dawna, poszukując mniej lub bardziej naukowych odpowiedzi. Wszyscy jednak zgodnie podkreślają, że poznawanie przeszłości może być niezwykle interesującą przygodą, której efekty przynoszą wiele korzyści. Poza zdobyciem określonej porcji wiedzy historycznej, uczeń nabywa także szereg przydatnych umiejętności, pozwalających mu zrozumieć nie tylko to, co wydarzyło się kiedyś, ale także to co dzieje wokół niego, czyli zrozumieć świat.

Co ważne, edukacja historyczna poprzez kształcenie myślenia historycznego uświadamia, że:

- świat się zmienia,
- istnieją powiązania pomiędzy różnymi aspektami współczesnego życia społecznego,
- proces historyczny rządzi się określonymi prawidłowościami,
- istotną rolę w dziejach odgrywają codzienne i zwykłe działania ludzi,
- warto poszukiwać korzeni współczesności
- dostrzegając powiązania pomiędzy dziejami różnych państw, narodów i kultur.

Ucząc się historii rozumiemy, że w życiu ważne są także wartości ogólnoludzkie i narodowe, jak np. pokój, wolność, prawda, honor, patriotyzm, wzajemny szacunek. Przygotowujemy się do funkcjonowania w różnego rodzaju wspólnotach i doceniamy wielkich ludzi. Edukacja historyczna to wreszcie niezbędne narzędzie do korzystania z kultury, wprowadzające w bogaty świat dziedzictwa kulturowego.

To droga do poznania własnej tożsamości i do zrozumienia, kim jestem.

To nieustająca przygoda, w której możemy odkrywać tajemnice, prowadzić własne poszukiwania i dokonywać nowych interpretacji, bez względu na to, jaki zawód pragniemy wykonywać. Dla wielu z nas to prawdziwa pasja i bardzo ciekawe zajęcie.

To warto przeczytać!

T. Buksiński, *Metodologiczne problemy uzasadniania wiedzy historycznej*, Warszawa-Poznań 1982

J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*. Warszawa 1993, s.354-365

B. Miśkiewicz, *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa-Poznań 1988

J. Pomorski, *Historia i metodologia*, Lublin 1991

Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury, red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004

J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998

J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię*, Warszawa 1996

Rozdział 2

Na czym polega specyfika edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych?

Edukacja historyczna w swych ogólnych założeniach merytorycznych czy dydaktycznych nie różni się ze względu na to, gdzie jest realizowana: w Polsce czy w ośrodkach polonijnych. Bez względu na miejsce, w którym odbywa się nauka historii, obowiązują bowiem te same fakty, procesy czy zjawiska historyczne prezentowane z myślą o kształceniu różnego rodzaju kompetencji przydatnych/potrzebnych w poznawaniu przeszłości. Nie można jednak nie zauważyć specyfiki edukacji historycznej odbywającej się poza granicami Polski: w polskich szkołach i w ośrodkach polonijnych. Ta specyfika przejawia się bowiem w bardzo wielu płaszczyznach (m.in. organizacyjnej, programowej, dydaktycznej, kadrowej) i wpływa zasadniczo na dobór celów edukacyjnych, treści kształcenia, metod, środków dydaktycznych i wiele innych aspektów procesu dydaktycznego. Ogólną cechą edukacji historycznej odbywającej się w ośrodkach polonijnych jest przede wszystkim jej duże zróżnicowanie i realizacja w obu formach organizacyjnych: edukacji szkolnej i pozaszkolnej. W praktyce oznacza to także, że prowadzą ją zarówno nauczyciele z przygotowaniem historycznymi i pedagogicznym, jak i wolontariusze, którzy takich kompetencji nie mają. Istotnym czynnikiem, dodatkowo utrudniającym edukację historyczną w ośrodkach polonijnych jest niewielkie (jeśli nie żadne) zainteresowanie dydaktyków historii refleksją nad tą problematyką, co skutkuje tym samym brakiem na rynku wydawniczym czy w obiegu internetowym (sieciowym) publikacji podejmujących zagadnienia teoretyczne tego rodzaju edukacji historycznej.

W jakich formach realizowana jest edukacja historyczna poza granicami Polski?

Edukacja historyczna odbywająca się w ośrodkach polonijnych czy w polskich szkołach za granicą jest elementem szerszego systemu oświaty polonijnej i oświaty polskiej za granicą. Obok nauki języka polskiego, geografii Polski i wiedzy o społeczeństwie odnoszącej się do Polski współczesnej, stanowi główny przedmiot oddziaływań edukacyjnych w tych systemach, przybliżając uczniom **polską kulturę i historię**. Jest zatem realizowana przede wszystkim w różnego rodzaju placówkach oświatowych (szkołach), do których należą m.in.:

- szkolne punkty konsultacyjne przy polskich placówkach dyplomatycznych,
- sekcje polskie działające w szkołach systemów oświaty innych państw, w których jest prowadzone nauczanie języka polskiego i w języku polskim, lub w których nauka języka polskiego i przedmiotów ojczystych prowadzona jest w

systemie oddziałów dwujęzycznych, albo język polski nauczany jest w ramach zajęć dodatkowych,

- szkoły społeczne prowadzone przez różnego rodzaju organizacje polonijne, stowarzyszenia rodziców czy polskie parafie, w tym tzw. sobotnie szkoły polonijne,
- tzw. szkoły europejskie dla dzieci funkcjonariuszy Unii Europejskiej, finansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz Unię Europejską).

Badania ankietowe w skupiskach polonijnych wykazują, że edukacja historyczna, w pewnym zakresie (dotyczącym głównie kultury polskiej) prowadzona jest także w formie różnego rodzaju kursów i zajęć pozaszkolnych. Ponadto, od 2010 r. Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą umożliwił kształcenie zdalne, umożliwiające realizację edukacji historycznej w systemie nauczania na odległość (e-learning).

Jak widać z tego ogólnego wykazu w praktyce mamy do czynienia ze znacząco różniącymi się formami edukacji historycznej, realizowanej zarówno w klasach polskojęzycznych i dwujęzycznych, w ramach zajęć fakultatywnych, odbywających się w ciągu tygodnia i w systemie weekendowym, pod nadzorem ORPEGu, lokalnych systemów oświaty, jak i przy udziale organizacji polonijnych.

Trudno w takiej sytuacji proponować jakiś jeden wzorzec organizacji procesu dydaktycznego, ponieważ w każdej z wymienionej form stosuje się odmienne rozwiązania edukacyjne.

Jaki program edukacji historycznej obowiązuje w ośrodkach polonijnych?

Forma organizacyjna edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych zasadniczo wpływa również na zakres realizowanych treści. W niektórych placówkach obowiązuje program nauczania oparty na „Ramach programowych kształcenia uzupełniającego dla szkolnych punktów konsultacyjnych", a w innych konstruowane są programy pisane przez (określane także jako lokalne), np. wzorujące się na „Podstawie programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą" z 2010 r. Oznacza to, że zakres treści kształcenia historycznego znacząco się różni. W tzw. szkolnych punktach konsultacyjnych, edukacja historyczna realizowana jest w ramach przedmiotu „Wiedza o Polsce", razem z elementami geografii i wiedzy o społeczeństwie, obejmując tylko historię Polski do od średniowiecza do czasów współczesnych. Z kolei w „Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą" proponuje jeszcze inne rozwiązanie. Wprawdzie również odwołuje się tylko do historii Polski, ale dla uczniów najmłodszych w wieku 5-9 lat łączy historię z geografią i przyrodą, ukazując jedynie epizody z dziejów Polski. Natomiast jako odrębny przedmiot umieszcza historię w przedziale wiekowym uczniów 10-13 lat oraz powyżej 14 roku życia, różnicując i w tym przypadku zakres treści (w grupie 10-13 lat jest to historia Polski od przyjęcia chrześcijaństwa do czasów Solidarności i odzyskania suwerenności w 1989 r., natomiast w

grupie powyżej 14 lat – historia Polski w wieku XX, od odzyskania niepodległości w 1918 r. do czasów współczesnych).

Część nauczycieli/edukatorów tworzy również własne programy obejmujące wybrane zagadnienia z historii Polski, dostosowując je do możliwości organizacyjnych szkoły/ośrodka, w którym uczy i do potrzeb swoich uczniów, a przede wszystkim do poziomu znajomości przez nich języka polskiego.

Z kolei w szkołach, które należą do systemów oświaty innych państw obowiązują programy konstruowane według zasad tam obowiązujących i zatwierdzone przez odpowiednie władze oświatowe.

W ośrodkach oświaty polonijnej edukacja historyczna dotyczy wyłącznie dziejów Polski, ukazanych na tle rozwoju polskiej kultury i tradycji. Jej celem jest przekazanie podstawowych informacji o kulturze i społeczeństwie kraju pochodzenia przodków ucznia, najważniejszych wydarzeń z dziejów narodu polskiego oraz rozbudzenie zainteresowań przeszłością Polski, będące podstawą do budowania więzi z krajem ojczystym. Poza opanowaniem wiedzy historycznej kładzie się tu nacisk także na kształcenie umiejętności takich jak, samodzielne poszukiwanie informacji, korzystanie z różnorodnych źródeł, selekcja i porządkowanie informacji, formułowanie i wypowiadanie własnych opinii, ale również posługiwanie się pojęciami historycznymi, synchronizowanie wydarzeń z historii Polski z historią kraju, w którym mieszka uczeń, korzystanie z chronologii historycznej i myślenia przyczynowo-skutkowego, dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością. W przeciwieństwie jednak do edukacji historycznej realizowanej w Polsce, za granicą bardziej są rozbudowane cele wychowawcze i wyeksponowany w tym zakresie potencjał historii. Dlatego w większym stopniu zwraca się tu uwagę na kształcenie postaw, rozbudzanie patriotyzmu, przywiązanie do tradycji, historii, kultury i języka polskiego, budowanie odpowiedzialności za własne państwo i poczucia dumy narodowej. Ważną rolę w tak rozumianej edukacji historycznej odgrywa historia prywatna i lokalna oraz wkład w dzieje wybitnych postaci historycznych.

Edukacja historyczna ma w tym przypadku wspierać ucznia w budowaniu własnej tożsamości.

Jakie czynniki wpływają na edukację historyczną w ośrodkach polonijnych?

Specyfika edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych polega również na konieczności uwzględnienia zupełnie innych uwarunkowań niż ma to miejsce w edukacji w Polsce. Przede wszystkim trzeba przyjąć, że środowiska polonijne są bardzo zróżnicowane i mają inne potrzeby edukacyjne. Część z nich, mieszkając za granicą na stałe, zdążyła się w pełni zintegrować i oczekuje jedynie wsparcia w podtrzymywaniu tożsamości narodowej, gdy tymczasem druga część rozważa powrót do Polski i dlatego zależy im na przygotowaniu dzieci/młodzieży do kontynuacji nauki w kraju. Dla wielu uczniów utrzymywanie więzi z

tradycją i kulturą polską to również niezbędne narzędzie do budowania poczucia własnej wartości i identyfikacji, ułatwiające im odnalezienie się w społeczności wielokulturowej. Jedni zatem świadomie równolegle rozwijają więzi łączące z krajem, w którym obecnie mieszkają, a inni natomiast próbują odrzucić swoje pochodzenie, starając się przede wszystkim identyfikować z kulturą, w której teraz żyją.

Inną ważną kwestią w planowaniu działań edukacyjnych z zakresu historii jest uświadomienie sobie różnic wśród uczniów w poziomie opanowania języka polskiego.

W grupie edukacyjnej możemy mieć zarówno tych którzy dobrze mówią i piszą w języku polskim, jak i takich którzy mówią i piszą słabiej. Bariera językowa może znacznie utrudnić realizację poszczególnych elementów procesu dydaktycznego i wpłynąć m.in. na potrzebę różnicowania doboru metod czy środków dydaktycznych do zajęć. Problemem, zwłaszcza w początkowym etapie edukacji historycznej może być również poziom ogólnej wiedzy uczniów, albo poziom wiedzy historycznej faktycznie wyniesiony z poprzedniego etapu edukacji, gdy uczeń z różnych względów nie opanował wymaganego materiału i pomimo odpowiedniego poziomu językowego nie jest w stanie odnaleźć się w swojej grupie edukacyjnej.

Warto także zdać sobie sprawę z faktu, iż dla wielu naszych uczniów zajęcia z historii to dodatkowe obciążenie, poza obowiązkową nauką w tygodniu.

Wymagające tym samym rezygnacji z czasu wolnego w sobotę czy niedzielę i poświęcenia dodatkowej energii na przyswojenie określonej wiedzy. Trudno w takiej sytuacji wyobrazić sobie systematyczność i zaangażowanie uczniów w osiąganiu celów edukacji historycznej, a przecież tylko przy takim właśnie założeniu jesteśmy w stanie te cele realizować. Nie sprzyja nam także dość ograniczona w praktyce liczba godzin przeznaczona na zajęcia z historii, bo przecież piątkowo-sobotni czy sobotnio-niedzielny system nauki zakłada nauczanie nie tylko tego przedmiotu, ale także języka polskiego czy geografii.

Nie bez znaczenia jest też sytuacja w kraju, w którym realizujemy edukację historyczną i polityka jaką prowadzą miejscowe władze w stosunku do Polonii i nauczania języka polskiego. Szkoły czy inne placówki oświaty polonijnej muszą mierzyć się z wizerunkiem Polaków w danej społeczności i wynikającymi z niego konsekwencjami.

Bardzo potrzebna jest wówczas rozwaga i wyczucie, aby niewłaściwą postawą szkoły/ośrodka czy nauczyciela/edukatora nie zniechęcić uczniów do utrzymywania więzi z ojczystym krajem.

Jaką rolę w edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych pełni nauczyciel/edukator?

Nowoczesna dydaktyka historii stawia przed nauczycielem/edukatorem historii konkretne wymagania, oczekując że będzie on posiadał gruntowną i stale aktualizowaną

wiedzę historyczną, orientował się w najnowszych badaniach historycznych i znał warsztat badawczy historyka. Powinien wykazać się także podstawami wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki. Przygotowując swoich uczniów do opanowania różnego rodzaju umiejętności (ogólnych i związanych z poznawaniem przeszłości) sam powinien nie tylko te umiejętności posiadać, ale także wykazać się kompetencją ich skutecznego kształcenia.

Z kolei, ze względu na realizowane zadania wychowawcze, nauczyciel/edukator historii powinien być człowiekiem otwartym, taktownym, zdolnym do zrozumienia innych i gotowym do współpracy.

Szczegółowy zakres zadań nauczyciela, które w praktyce jest zobowiązany wykonać i za które odpowiada, wyznaczają odpowiednie dokumenty regulujące pracę szkoły/ośrodka i zatrudnione w niej osoby.

Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że zadania nauczycieli/edukatorów uczących historii w szkołach/ośrodkach polskojęzycznych za granicą i rola jaką odgrywają oni w procesie dydaktycznym znacząco się różni od tego, czego oczekuje się od nauczycieli pracujących w kraju. Przede wszystkim, staje on wobec zupełnie innych problemów merytorycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Będąc odpowiedzialnym za wychowanie ucznia w kulturze polskiej i kształcenie jego tożsamości narodowej, musi jednocześnie uwzględnić wiedzę i doświadczenia ucznia zdobyte w systemie edukacyjnym innego kraju, a także wpływ środowiska, w którym aktualnie on funkcjonuje (często nie jest to tylko jedna kultura, ale nawet dwie i więcej, biorąc pod uwagę pochodzenie rodziców i dziadków).

W takiej sytuacji nauczyciel/edukator historii powinien wesprzeć ucznia w budowaniu jego wielokulturowej tożsamości i nie oczekiwać, że będzie on deklarował wyższość jednej kultury nad drugą lub opowiadał się po jednej czy drugiej stronie.

Stąd tak ważne jest, aby kształtować u uczniów postawę szacunku wobec przedstawicieli innych kultur i dobrze poznać swoich podopiecznych, wykazując się przy tym umiejętnościami integrowania i motywowania do współpracy. Warto uświadomić sobie również specyficzną rolę szkoły/placówki polonijnej oraz pracującego tam nauczyciela/edukatora historii w budowaniu wizerunku Polski i Polaków w środowisku lokalnym. Niejednokrotnie są to jedyne przyczółki polskości w danym miejscu i w naturalny sposób wypełniają one rolę jej ambasadorów. Oczekuje się od nich podjęcia różnego rodzaju działań związanych z promocją naszego kraju, budowania pozytywnego wizerunku Polski i Polaków oraz zaangażowania w kształtowanie pozytywnych relacji.

Drugą zasadniczą różnicą jest realny czas na realizację celów edukacji historycznej. Pozostająca do dyspozycji nauczyciela/edukatora liczba godzin przeznaczona na zajęcia w formie bezpośredniego kontaktu jest na tyle zazwyczaj nieduża, że pozwala na wprowadzenie ograniczonej porcji wiedzy i kształcenie tylko podstawowych umiejętności.

Chcąc zatem zrealizować całość przyjętych przez nas celów edukacyjnych z zakresu historii musimy inaczej zaplanować ich realizację, od początku zakładając podział na pracę uczniów podczas zajęć i ich zaangażowanie w czasie pomiędzy zajęciami, dostosowując do takiego układu metody i środki dydaktyczne. W takiej sytuacji innego wymiaru nabiera też współpraca nauczyciela/edukatora z rodzicami uczniów, z którymi warto nawiązać bliższy kontakt i ustalić zakres wspólnego działania. Od ich nastawienia i zaangażowania w edukację dzieci będzie nie tylko zależało podjęcie przez ucznia zajęć z edukacji historycznej, ale także ich realna efektywność, m.in. poprzez wzmocnienie działaniami podjętymi w domu rodzinnym. Dodatkowym zadaniem nauczyciela/edukatora będzie zatem pokierowanie rodzicami/opiekunami uczniów w podejmowaniu działań wspierających edukację historyczną i zachęcenie ich do konkretnych pomysłów/rozwiązań. Wspólne wysiłki edukacyjne przyniosą wówczas zdecydowanie lepsze efekty.

Każdy nauczyciel/edukator historii, bez względu na to gdzie pracuje: w kraju czy za granicą, powinien systematycznie doskonalić swoją wiedzę i kompetencje, starając się na bieżąco śledzić nowości historyczne i dydaktyczne.

Specyfika tego zawodu wymaga ciągłego kształcenia, czytania literatury i poszukiwania nowych inspiracji do projektowania zajęć z uczniami.

Bardzo często jednak osoby podejmujące się nauczania historii w ośrodkach polonijnych nie mają kierunkowego wykształcenia historycznego i tzw. przygotowania pedagogicznego. Bez względu na formalne kwalifikacje, które można uzupełnić w toku studiów, w poczuciu odpowiedzialności za swoich uczniów, powinni starać się rozwijać swoją wiedzę i kompetencje, doskonaląc się w ramach dostępnej oferty kursów, szkoleń, warsztatów, także w formie kształcenia zdalnego (on-line). Przede wszystkim jednak warto poszukać „sprzymierzeńców", którzy mogą nam pomóc w zdobywaniu doświadczeń i realizacji edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych.

To warto przeczytać!

K. Bleszyńska, *Oświata polonijna,* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 1036-1044

A. Gajdzica, G. Piechaczek-Ogierman, A. Hruzd-Matuszczyk, *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*, Toruń 2014

Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy. V Forum Oświaty Polonijnej, Kraków 22-24 czerwca 2006. Wybór materiałów konferencyjnych, red. K. Gąsowska, M. Mazińska-Szumska, Kraków 2006

Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy, red. A. Koprukowniak, Lublin 1995

Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy, perspektywy, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Białystok-Cieszyn-Warszawa 2010

Rozdział 3

Jak formułować cele edukacji historycznej?

Projektując lub organizując jakiekolwiek działania o charakterze edukacyjnym zawsze powinniśmy stawiać sobie pytanie „co chcemy osiągnąć?". Edukacja bowiem tym różni się od popularyzacji, że prowadzi do trwałej i korzystnej zmiany w osobowości człowieka. Jej celem jest rozwijanie wiedzy, umiejętności intelektualnych i sprawnościowych oraz kształtowanie systemu wartości i postaw. Gdy popularyzacja ogranicza się głównie do dostarczenia odbiorcom określonej informacji, to edukacja poza przekazaniem wiedzy, zajmuje się także jej bezpośrednim zastosowaniem, czyli nastawiona jest również na kształcenie umiejętności i postaw z tą wiedzą związanych. Zakładając, że edukacja to proces nie tylko nauczania, ale także uczenia się (lub jak to dziś częściej się używa „uczenia się i nauczania"), istotna jest w nim całościowa wizja człowieka i nastawienie na jego aktywny współudział w procesie zmiany. W ramach działań edukacyjnych uczeń ma się czegoś skutecznie nauczyć, a żeby tak się stało i nabyta wiedza/informacja miała charakter trwały, przejawiający się także w umiejętności zastosowania jej w praktyce, konieczna jest odpowiednia struktura i kolejność działań. Jedną z takich czynności poprzedzających projektowanie działań edukacyjnych jest właśnie sformułowanie celów, jakie chcemy osiągnąć wobec naszych uczniów.

Co nam daje określenie celów edukacyjnych?

Poza ogólną korzyścią, wynikającą z sensowności wszelkich działań celowych, formułowanie celów edukacji historycznej pozwala nam przede wszystkim skutecznie uczyć historii, projektując konkretne osiągnięcia naszych uczniów. Refleksja nad tym, jakie zmiany w ich wiedzy, umiejętnościach czy postawach chcemy osiągnąć pozwala nam także na sprecyzowanie, na czym będziemy się koncentrować podczas planowanych zajęć. Poprzez uszczegółowienie celów edukacyjnych możemy niejako rozłożyć na czynniki proste całość oczekiwanych zmian w uczniu, wskazując konkretne informacje, czynności czy postawy. W ten sposób nie działamy pod wpływem emocji lub intuicji, a zgodnie z profesjonalnym i odpowiedzialnym podejściem.

Jeśli wiem, co chcę osiągnąć, to łatwiej mi zaplanować, jak to zrobić. Ustalenie celów ułatwia nam dalsze planowanie zajęć, naszych czynności jako nauczycieli i zaangażowania uczniów.

Wprowadza wreszcie większe upodmiotowienie samego ucznia, bo to jego dotyczą planowane działania. Na koniec warto również zwrócić uwagę na walor praktyczny: mając

bowiem dobrze sformułowane cele edukacyjne, łatwiej określić czego będziemy od uczniów wymagać i co potem oceniać.

Jakie są rodzaje celów edukacyjnych?

Na przestrzeni dziejów edukacji historycznej, a także w rozwijającej się refleksji pedagogicznej i dydaktyczno-historycznej, podejście do celów edukacyjnych zmieniało się w różnych okresach, a tym samym skutkowało pojawieniem się ich różnych rodzajów. Nie wdając się w uwarunkowania zewnętrzne i dyskusje naukowe nad klasyfikacją celów edukacyjnych, najogólniej możemy je podzielić na cele poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Cele poznawcze dotyczą wiedzy historycznej uczniów.

Tu określamy, jakie powinni znać postaci z przeszłości, daty, wydarzenia, procesy, wiedzieć, jakie są przyczyny, główne etapy i skutki tych wydarzeń lub procesów, rozumieć podstawowe idee i zasady.

Cele kształcące określają nam dwa rodzaje umiejętności, jakie chcemy kształcić u naszych uczniów.

Z jednej bowiem strony są to umiejętności stricte związane z poznawaniem historii, jak np. umiejętność pracy z mapą historyczną, umiejscowienie wydarzeń na osi czasu czy wyjaśnianie pojęć historycznych. Z drugiej natomiast wpisujemy tu również umiejętności o charakterze ogólnym, które uczeń rozwija nie tylko w ramach nauczania historii, ale także w całym swoim rozwoju edukacyjnym, jak np. umiejętność argumentacji, pracy w grupach czy krytycznego myślenia.

Cele wychowawcze, nazywane także ideowo-wychowawczymi, opisują nam z kolei pożądane zmiany w systemie wartości i postawach uczniów.

Jak formułować cele w trybie operacyjnym?

W dydaktyce historii istnieją różne propozycje sposobu formułowania celów edukacyjnych. Jednym z nich, który najczęściej stosują współcześni nauczyciele historii i który znajduje zastosowanie w oficjalnych dokumentach programowych (jak np. podstawa programowa czy ramy programowe), jest podział na cele ogólne i szczegółowe, określany jako **tryb operacyjny**. Cele operacyjne koncentrują się przede wszystkim na opisie osiągnięć ucznia, które chcemy uzyskać.

Cele ogólne mają charakter strategiczny i odnoszą się do generalnych kierunków działań podejmowanych podczas planowanych zajęć.

Formułujemy je za pomocą rzeczowników odczasownikowych, jak np. poznanie, formułowanie, kształcenie, rozwijanie. Wybieramy max. 2-3 cele ogólne, które wyznaczą nam główne założenia zajęć. W zależności od wieku naszych uczniów, ich wiedzy i umiejętności,

cele ogólne mogą się różnić przy tym samym temacie. Przykładowo, podczas jednych zajęć z daną grupą uczniów położymy nacisk na przekazanie określonej wiedzy, a w grupie starszej, znającej już dany problem, będziemy mogli skoncentrować się na kształceniu umiejętności.

Z celów operacyjnych powinny wynikać cele szczegółowe, które – jak sama nazwa wskazuje – mają bardziej precyzyjny charakter. Opisują bowiem czynności (działania) ucznia za pomocą czasowników w formie czynnej, np. uczeń wymienia, wyjaśnia, porządkuje. Dobrze sformułowany cel szczegółowy powinien składać z się z trzech elementów:

- określenia czynności końcowej, której wykonanie będzie podstawą do osiągnięcia celu, np. uczeń przedstawia, wyjaśnia, ocenia
- opisania warunków w jakich czynność ta musi być wykonana, z podaniem określonych materiałów dydaktycznych lub w wyznaczonym czasie, np. na podstawie mapy, przy użyciu podręcznika
- podania standardu wykonania czynności, czyli wskazania jak obszerna i szczegółowa musi być ta czynność, aby uznać jej wykonanie (minimalny poziom realizacji), np. co najmniej dwie bitwy powstania styczniowego.

Praktyczną zależność pomiędzy celem ogólnym a wynikającym z niego celem szczegółowym przedstawia poniższy przykład.

PRZYKŁAD

Cel ogólny

- Zapoznanie z architekturą gotycką

Cel szczegółowy

- Uczeń umie rozpoznać na rysunku lub fotografii istotne części katedry gotyckiej (nawę, transept, łuk)

  lub
- Uczeń umie rozpoznać na rysunku lub fotografii co najmniej trzy cechy katedry gotyckiej

  lub
- Uczeń umie rozpoznać na rysunku lub fotografii trzy z pięciu podanych cech katedry gotyckiej

Zaletą celów formułowanych w trybie operacyjnym jest ich jednoznaczność, a także łatwość sprawdzenia, czy uczeń je osiągnął. Dzięki jasności i konkretności zarówno uczeń, jak i nauczyciel/edukator dokładnie wiedzą, czego oczekuje się od nich w wyniku przeprowadzonych zajęć. Jest to także precyzyjna informacja dla rodziców, jaką wiedzę czy umiejętności powinno opanować ich dziecko po skończonych zajęciach.

Warto pamiętać, że każdy z zaplanowanych celów edukacyjnych musi być w trakcie zajęć w pełni zrealizowany (osiągnięty), dlatego nie należy przesadzać z ich liczbą. Warto postawić na prostotę sformułowania i unikać wieloznacznych określeń.

Lista przydatnych czasowników przy formułowaniu celów operacyjnych (w układzie alfabetycznym)

ANALIZOWAĆ
BADAĆ
DECYDOWAĆ
DEFINIOWAĆ
DIAGNOZOWAĆ
DOBIERAĆ
DOSTARCZAĆ
DOWIEŚĆ
FORMUŁOWAĆ
IDENTYFIKOWAĆ
ILUSTROWAĆ
INFORMOWAĆ
INTEGROWAĆ
KIEROWAĆ
KOMUNIKOWAĆ SIĘ
KONSTRUOWAĆ
KONTROLOWAĆ
KRYTYKOWAĆ
MIERZYĆ
MODYFIKOWAĆ
NARYSOWAĆ
NAZYWAĆ
OBJAŚNIAĆ
OBLICZAĆ
OCENIAĆ
ODRÓŻNIAĆ
OKREŚLAĆ
OPISYWAĆ
OPOWIADAĆ
ORGANIZOWAĆ
OZNACZAĆ
PLANOWAĆ
PODKREŚLAĆ
PORÓWNAĆ
PRZECIWSTAWIĆ
PRZEKONAĆ
PRZEWIDZIEĆ
ROZRÓŻNIĆ
ROZWIĄZAĆ
SORTOWAĆ
STREŚCIĆ
UMIEJSCAWIAĆ
WYBRAĆ SPOSÓB
WYMIENIĆ
ZAPROJEKTOWAĆ
ZILUSTROWAĆ

W czym nam pomoże taksonomia celów?

Planując cele edukacyjne powinniśmy harmonijnie rozwijać wszystkie trzy płaszczyzny osobowości ucznia: **wiedzę, umiejętności i postawy**. Wielu nauczycieli (nie tylko historii) jednak nadmiernie koncentruje się na jednej z tych płaszczyzn, do innych odwołując się rzadko lub wcale. Nawet w najlepszej intencji przekazania jak największej porcji informacji, nie możemy zapominać o potrzebie kształcenia umiejętności i oddziaływaniu wychowawczym na naszych uczniów. Jak zatem zachować równowagę i optymalne rozłożenie proporcji? Przy hierarchizacji osiągnięć ucznia przydadzą nam się przede wszystkim taksonomie celów. I choć osiągnięcia w zakresie historii nie są tak łatwo mierzalne jak np. w nauczaniu chemii czy matematyki, to jednak dzięki odwołaniu do taksonomii będziemy mogli lepiej uporządkować nasze działania dydaktyczne.

Taksonomia to nic innego jak schemat klasyfikacji celów.

Określa kolejne poziomy zaawansowania, ukazując rozwój danej dziedziny osobowości ucznia. Te najbardziej rozpowszechnione w praktyce edukacyjnej, taksonomie autorstwa Bolesława Niemierki, odnoszą się do dwóch dziedzin: poznawczej i wychowawczej (określanej również jako motywacyjna). Każda z nich zawiera po dwa poziomy i po cztery kategorie celów (patrz tabele poniżej).

Taksonomia celów poznawczych według Bolesława Niemierki	
Poziom	Kategoria
I. Wiadomości	A. Zapamiętanie wiadomości
	B. Zrozumienie wiadomości
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

Pierwszy poziom celów poznawczych dotyczy wiadomości i dzieli się na dwie kategorie. Najniższą z nich jest zapamiętanie uprzednio wyuczonego materiału, wyższą kategorią jest zrozumienie wiadomości. Może ono polegać np. na rozumieniu faktów i zasad, interpretowaniu materiału słownego lub wykresów, wyjaśnianiu związków przyczynowo-skutkowych. Kolejny poziom tworzą umiejętności, kształtowane na bazie posiadanej wiedzy. Kategoria trzecia oznacza umiejętność zastosowania nabytych wiadomości w sytuacjach typowych, czyli znanych z zajęć. Obejmuje ona typowe naśladownictwo, kiedy uczeń powtarza reguły i zasady w takich samych układach i formach, jak było to przedstawiane przez nauczyciela/edukatora lub opisane w podręczniku. Najwyższa kategoria celów

obejmuje zastosowanie umiejętności w sytuacjach nowych, nietypowych. Wówczas oczekujemy od ucznia umiejętności posługiwania się wiadomościami w sytuacjach problemowych, samodzielnej analizy i syntezy, uogólniania, oceniania, weryfikacji hipotez, krytyki rozwiązań. Najwięcej celów zazwyczaj formułujemy z poziomu wiedzy, a tymczasem powinniśmy koncentrować się na realizacji celów z poziomu umiejętności.

Taksonomia celów motywacyjnych (wychowawczych) według Bolesława Niemierki	
Poziom	Kategoria
I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu
	B. Podejmowanie działania
II. Postawy	C. Nastawienie na działanie
	D. System działań

Podobny układ obowiązuje w taksonomii celów wychowawczych (motywacyjnych). Niższy poziom tworzą działania, wyższy postawy. W hierarchii celów najniżej sytuuje się uczestnictwo w działaniu i podejmowanie działania, kiedy uczeń wykazuje zainteresowanie, ujawnia określone postawy, opinie czy poglądy, potrafi je uzasadnić. Wyższą kategorią są z kolei postawy, utrwalane na podstawie zaangażowania ucznia, kiedy to sam potrafi podjąć działania, stając się inspiratorem dla innych, a w konsekwencji – zbudować spójny system postaw, poglądów i opinii.

Jeśli chcemy sprawdzić, czy sformułowane przez nas cele zajęć są zaplanowane optymalnie, to warto porównać je z przedstawionymi powyżej taksonomiami.

Wtedy od razu będziemy wiedzieć, czy nadmiernie skoncentrowaliśmy się na celach z poziomu wiedzy, zapominając o jej zastosowaniu w praktyce, czy też za bardzo akcentujemy umiejętności, a uczniom może zabraknąć potrzebnych informacji. Taksonomie są również przydatne przy budowaniu programów nauczania, formułowaniu wymagań przedmiotowych, planowaniu zajęć, przygotowywaniu testów i do wszelkich analiz związanych z ocenianiem uczniów.

To warto przeczytać!

J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii,* Warszawa 1993, s. 151-169

M. Kujawska, *W sprawie operacjonalizacji celów nauczania historii*, [w:] „Wiadomości Historyczne" 1994/1

H. Suchojad, *Taksonomia celów nauczania historii,* [w:]. „Wiadomości Historyczne" 1986/5

Współczesna dydaktyka historii. *Zarys encyklopedyczny,* red. J. Maternicki. Warszawa 2004, s. 30-33

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka,* Warszawa 2008, s. 91-106

M. Bieniek, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia,* Olsztyn 2007, s. 9-28

Rozdział 5

Rozdział 4

Jakie metody dydaktyczne stosować w edukacji historycznej?

Zarówno w dydaktyce ogólnej, jak i w dydaktyce historii, nie ma jednoznacznej terminologii w zakresie definicji metody nauczania. Wszyscy dydaktycy są zgodni jedynie, co do tego, że jest to określony sposób działania, w którym uczestniczy nauczyciel i uczniowie, prowadzony planowo i systematycznie, dla osiągnięcia zamierzonych celów. Pojawia się także propozycja szerszego ujęcia metody dydaktycznej, nie zawężając jej rozumienia jedynie do procesu nauczania, używająca określenia „metoda kształcenia" i podkreślająca znaczenie aktywności ucznia oraz procesu uczenia się. Każda metoda nauczania posiada zespół cech, po których możemy ją odróżnić od innych i jednocześnie zaklasyfikować do określonej grupy metod. W dydaktyce ogólnej funkcjonuje kilkanaście propozycji podziału metod nauczania w zależności od przyjętego kryterium, dlatego często możemy spotkać w literaturze takie określenia jak np. metody podające, metody aktywizujące, metody klasyczne. Bez względu na szczegółowe kryteria podziału warto pamiętać, że są metody, w których stroną bardziej aktywną jest nauczyciel/edukator, a w innych to uczniowie muszą wykazać się dużym zaangażowaniem.

Która metoda dydaktyczna jest najlepsza?

Wybierając metodę (metody) pracy na zajęciach, zastanawiamy się przede wszystkim nad tym, która przyniesie jak najlepsze efekty, która będzie najbardziej skuteczna w odniesieniu zarówno do konkretnego tematu zajęć, jak i do grupy uczniów, którzy będą według niej pracować.

Współczesne oczekiwania wobec edukacji skłaniają nas do wyboru zróżnicowanych sposobów przyswajania nowych wiadomości, do aktywizacji ucznia i motywowania go do samodzielności w poszukiwaniu wiedzy.

Oczekuje się bowiem, że młodzi ludzie będą samodzielnymi i poszukującymi twórcami, umiejącymi współpracować w grupie i korzystać z dobrodziejstw nowoczesnych technologii. Osiągnięcie tak postawionego celu wymaga jednak zupełnie innych metod kształcenia niż miało to miejsce jeszcze 20 lat temu. Argumentów w tym wypadku dostarczają nam badania naukowe nad skutecznością zapamiętywania w zależności od zastosowanej metody. Po wykładzie pamiętamy zaledwie 5% z przekazywanych informacji. Skuteczność zapamiętywania wzrasta do 20%, kiedy skorzystamy z metod audio-wizualnych. Przy demonstracji uzyskamy już 30%. Jeśli zaangażujemy swoje emocje, np. podczas udziału w

grupie dyskusyjnej, jesteśmy w stanie osiągnąć nawet 50-procentową skuteczność. Praktyka poprzez działanie może spowodować, że aż 75% z przekazywanych informacji pozostanie na dłużej w naszej pamięci.

Najwyższy stopień skuteczności, 90%, jesteśmy w stanie uzyskać, jeśli natychmiast będziemy zmuszeni do wykorzystania zdobytej wiedzy, np. ucząc innych. Przewaga w tym zakresie metod aktywizujących ucznia jest jednoznaczna.

Jak wybrać optymalną metodę dydaktyczną?

Skuteczność (efektywność) nawet najlepszych metod nauczania zależy od konkretnych warunków i okoliczności, w których są stosowane. Jest rzeczą oczywistą, że głównym czynnikiem, determinującym wybór optymalnej metody jest tematyka zajęć. Jeśli omawiamy, np. problem kształtowania się granic II Rzeczypospolitej, to musimy uwzględnić w toku lekcji elementy pracy z mapą, z kolei omawiając przekrojowy temat sprawy chłopskiej w XIX wieku najlepiej posłużyć się metodą wykładu syntetycznego. Z innych czynników, nazwijmy je zewnętrznymi, warto pamiętać o wyposażeniu w środki dydaktyczne (jeśli zaplanujemy metodę pokazu multimedialnego to dostępność odpowiedniego sprzętu jest warunkiem podstawowym). Trzeba również zadbać o podręczniki (np. praca pod kierunkiem) i atlasy (np. praca z mapą), z których będą korzystać uczniowie. Istotne są również warunki, w których uczniowie pracują, takie jak wielkość i wyposażenie sali lekcyjnej, dostępność środków technicznych czy materiałów do pracy (np. możliwość otrzymania materiałów pomocniczych przez wszystkich uczniów czy też tylko dla przedstawicieli grup). Nawet najlepiej zaplanowana lekcja z wykorzystaniem technik dramowych, takich, jak inscenizacja czy „stop-klatka", może nie przynieść oczekiwanych rezultatów, jeśli sala będzie zbyt mała na wydzielenie sceny lub nie będzie można zestawić ławek do pracy w grupach.

Decydując się na wybór optymalnej metody nauczania, dobry nauczyciel/edukator powinien ponadto przeanalizować własne umiejętności dydaktyczne, stan wiedzy i doświadczenie.

Lepiej czasami zastosować metodę może mniej atrakcyjną dla ucznia, ale za to bardziej znaną nauczycielowi/edukatorowi, w której potrafi on zdecydowanie pewniej określić optymalne warunki i zasady pracy, a tym samym przewidywalne efekty.

Nie ma chyba nic gorszego niż zaskakiwany nieoczekiwanym przebiegiem zajęć nauczyciel/edukator na lekcji, i przez to bezradny, kiedy nie do końca poznał zasady danej metody. Pewną rolę odgrywają w tym wypadku także określone predyspozycje i uzdolnienia nauczyciela/edukatora, jeśli np. potrafi grać na gitarze.

Odrębną grupą czynników determinujących wybór metody nauczania są uwarunkowania związane z samym uczniem (uczniami). Oprócz poziomu wiedzy i umiejętności, istotną rolę odgrywa również wiek uczniów (w młodszych grupach nie zastosujemy klasycznego wykładu, tylko raczej opowiadanie, ewentualnie wzbogacone

elementami pokazu czy opisu). W jednej grupie dana metoda przyniesie pozytywne efekty w postaci aktywności uczniów lub wzrostu zainteresowania przedmiotem, gdy tymczasem w innej grupie, absolutnie się nie sprawdzi, a może nawet uniemożliwi pełną realizację tematu.

Warto również pamiętać, że umiejętności optymalnego wyboru metody dydaktycznej uczymy się przez cały czas naszej pracy edukacyjnej.

Zmieniają się przecież nasi uczniowie, przychodzą nowe osoby o innych potrzebach i możliwościach. Z myślą o nich więc powinniśmy doskonalić choćby najlepsze, bo sprawdzone przez lata, metody realizacji konkretnych tematów i poszukiwać nowych rozwiązań.

Jakie metody warto stosować w edukacji historycznej?

Biorąc pod uwagę dostępny zasób metod pracy z uczniem, nie jesteśmy w stanie opisać wszystkich propozycji, nawet tych, które możemy zaadaptować na potrzeby edukacji historycznej. Poniżej znajduje się zatem tylko przegląd wybranych metod dydaktycznych.

OPIS SŁOWNY

Jest to metoda szczególnie przydatna przy omawianiu konkretnych wydarzeń historycznych, jak np. powstanie styczniowe czy chrzest Polski, lub prezentacji eksponatów historycznych, jak np. obraz „Bitwa pod Grunwaldem" Jana Matejki. Polega na słownym przedstawieniu zasadniczych elementów tych wydarzeń: przyczyn, przebiegu, skutków, głównych postaci itp, lub na charakterystyce cech opisywanego eksponatu.

Ważna jest tu zatem plastyczność i obrazowość wypowiedzi, dobór odpowiedniego słownictwa, wskazywanie miejsca poszczególnych składników w całej strukturze, stosowanie porównań, konkretyzacja.

Dla podniesienia skuteczności tej metody powinniśmy ją łączyć z elementami pokazu, czyli wykorzystywać np. reprodukcje obrazów, pokaz multimedialny, plansze przedstawiające przebieg bitwy. Opis rzadko jest dominującą metodą zajęć, raczej łączony jest z innymi metodami, jak np. opowiadanie czy wykład.

OPOWIADANIE

Bardziej rozbudowaną od opisu metodą dydaktyczną jest opowiadanie. Tym się różni od niego, że w większym stopniu nacechowane jest elementami emocjonalnymi, świadomie oddziaływującymi na wyobraźnię uczniów. Nauczyciel/edukator w formie barwnej narracji może przedstawić przebieg jakiegoś wydarzenia historycznego (np. obronę Westerplatte we wrześniu 1939 r.), epizod z życia postaci historycznej (np. politykę wewnętrzną Kazimierza Wielkiego) lub zjawisko (np. powstanie gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej w Polsce).

W dobrze przygotowanym opowiadaniu łatwo jest zauważyć wyraźnie wydzielone elementy konstrukcji: początek, w którym powinno nastąpić zawiązanie akcji, prezentacja uczestników wydarzeń, ram chronologicznych i terytorialnych, następnie rozwinięcie podstawowych wątków, połączone z zaakcentowaniem przełomowych dla akcji wydarzeń, i wreszcie zakończenie, zawierające podsumowanie i wyciągnięcie wniosków.

Jak najczęściej podczas opowiadania powinniśmy odwoływać się do wiedzy i doświadczeń już posiadanych przez uczniów, łączyć je z nowymi informacjami i pokazywać wzajemne relacje. Niezmiernie ważnym warunkiem skuteczności tej metody jest używanie jasnego i zrozumiałego dla ucznia języka wypowiedzi. Istotna jest ponadto sama dramaturgia wypowiedzi i budowanie napięcia, które możemy uzyskać m.in. poprzez modulację głosu, wplatanie fragmentów dialogów i monologów, wykorzystanie muzyki czy też użycie prostych instrumentów muzycznych.

WYKŁAD

O ile przedstawione powyżej opowiadanie najlepiej stosować w grupach młodszych, to w grupach starszych warto stopniowo je zastępować, trudniejszym w odbiorze, wykładem. Jest to chyba najstarsza metoda nauczania, żywe słowo nauczyciela/edukatora, uporządkowane według określonego planu i ewentualnie połączone z innymi czynnościami metodycznymi, jak np. wykorzystanie mapy historycznej, pokaz filmu, czy analiza materiału źródłowego.

Wykład, zwłaszcza jako metoda dominująca na lekcji, najbardziej przydaje się, kiedy chcemy wprowadzić uczniów w jakieś szersze zagadnienie, np. na początku omawiania epoki średniowiecza, przedstawić złożony proces, np. dążenia narodowowyzwoleńcze Polaków w XIX wieku, czy też podsumowując większą partię materiału, jak np. bilans wojen XVII wieku w Polsce.

Często wykład okazuje się również skuteczny, gdy musimy wprowadzić dużą część nowego materiału w krótkim czasie tak, aby przygotować uczniów do pracy inną metodą. Wówczas stanowi on metodę uzupełniającą, jedną z kilku użytych podczas zajęć.

W edukacji historycznej stosujemy zazwyczaj kilka rodzajów wykładów:

- informacyjny, kiedy poszerzamy i uzupełniamy wiedzę podręcznikową, wprowadzamy nowe zagadnienia w szerszym ujęciu, pokazujemy nowe pola poszukiwań,
- analityczny, podczas którego przeprowadzamy przykładową analizę określonego zjawiska historycznego, omawiając kolejno jego genezę, przebieg i skutki,

- syntetyczny, przydatny zwłaszcza do omówienia większych partii materiału, podsumowania epok historycznych, kiedy ważna jest umiejętność selekcji i hierarchizacji elementów większej struktury,
- problemowy, w którym najpierw stawiamy problem, a następnie ukazujemy możliwe sposoby jego rozwiązania.

Dobrze przeprowadzony wykład powinien odbywać się według wcześniej opracowanego planu. Plan wykładu należy podać na jego początku, można go zapisać lub wyświetlić na tablicy. W trakcie omawiania poszczególnych punktów wykładu wyraźnie zaznaczamy, o czym w danym momencie mówimy. Trudniejsze wyrazy, definicje czy wnioski powtarzamy kilkakrotnie. Nazwiska, pojęcia, daty, nazwy geograficzne zapisujemy na tablicy, podając jednocześnie ich prawidłową wymowę. Przydatne są również schematy, plansze i odręczne rysunki. Ważne jest również, aby wykład nie był tylko monologiem nauczyciela/edukatora, dlatego dobrze jest stwarzać możliwość zadawania pytań w jego trakcie, kiedy na bieżąco rodzą się wątpliwości.

POGADANKA

Pogadanka, nazywana również rozmową nauczającą lub heurezą, polega na dochodzeniu przez ucznia do nowych informacji poprzez udzielanie odpowiedzi na odpowiednio dobrane pytania. Pytania te mogą być trojakiego rodzaju:

- przygotowawcze, za pomocą których przywołujemy wiadomości niezbędne w dalszej rozmowie, powtarzamy je i zwracamy uwagę na kwestie ważne dla rozwinięcia tematu, np. czy ktoś z was był w …? lub kto z was przypomni, dlaczego…?
- naprowadzające, pozwalające uczniom łączyć fakty i zjawiska, dochodzić do nowej wiedzy, porządkować, selekcjonować i uściślać informacje, np. spróbujcie porównać, które rozwiązanie było lepsze? lub jak sądzicie, dlaczego…?
- pobudzające do posługiwania się zdobytą wiedzą w nowych sytuacjach, np. a gdyby sytuacja była odwrotna, to …? lub gdybyście byli na miejscu.., to co byście zrobili?
- podsumowujące, skłaniające do formułowania wniosków i ocen oraz refleksji nad zdobytymi wiadomościami, np. jaki wniosek możemy z tych wydarzeń wyciągnąć? lub kto w takim razie miał rację?

Warto pamiętać, że pogadanka wymaga przynajmniej wstępnego przygotowania ucznia w zakresie omawianego tematu.

Nie zawsze bowiem jesteśmy w stanie dojść do pożądanych wniosków, opierając się jedynie na dotychczasowych wiadomościach i doświadczeniu uczniów. Kluczowe pytania, które chcemy zadać, możemy sobie zaplanować i zapisać, duża jednak część naszej

rozmowy z uczniami będzie wymagała od nas reakcji na bieżąco, dlatego ważne jest, aby tak kierować pytaniami, by uzyskać pożądane odpowiedzi. Nie bez znaczenia jest także sposób zadawania pytań, powinny być w miarę krótkie, precyzyjne i jednoznaczne. Starajmy się unikać pytań rozstrzygających, wywołujących prostą odpowiedź: tak lub nie.

PRACA W GRUPACH

Jest to typowa metoda dydaktyczna kształcąca umiejętność pracy w zespole, znana i stosowana od wielu lat. Integralną częścią pracy tą metodą jest podzielenie uczniów na grupy, którym następnie nauczyciel/edukator wyznacza zadania, niejednokrotnie połączone z wykorzystaniem dostarczonego materiału pomocniczego. Najlepiej pracują grupy średnio liczne 4-5 osobowe. Mniejsze mogą być zbyt przeciążone pracą, a poza tym automatycznie generują dużą liczbę zespołów zadaniowych, co z kolei wymaga większej ilości czasu na prezentacje wyników. Natomiast w grupach liczniejszych 8-10 osobowych mogą tworzyć się podgrupy, wyłączające niektóre osoby z aktywności.

Każda grupa ma określoną strukturę, polegającą na przydziale różnych funkcji. Do każdego zadania struktura ta może być mniej lub bardziej rozbudowana, jednak zawsze muszą występować trzy funkcje: lidera (osoby koordynującej pracą grupy), sekretarza (zapisującego wyniki pracy grupy) i sprawozdawcy (który przedstawi wyniki pracy grupy). Przydział funkcji powinien być rotacyjny i zmieniać się przy kolejnym zadaniu, tak aby każdy uczeń miał szansę wejść w różne role społeczne. Jeżeli wdrażamy uczniów do pracy tą metodą dla ułatwienia możemy rozdać kartki z informacją, jak mają się zorganizować. Oprócz materiałów pomocniczych uczniowie powinni otrzymać także tzw. instrukcje, czyli kartki z informacją, na czym polega wykonanie zadania oraz jak dużo mają czasu na pracę. Dzięki temu nie będą mieć wątpliwości, co rzeczywiście jest do zrobienia.

Warto również pamiętać, że tak samo ważne jak wykonanie zadania jest też podsumowanie pracy grupy, aby wszyscy uczniowie mieli szansę zapoznać z całością tematyki zajęć, a nie tylko tej, nad którą pracowała dana grupa.

„BURZA MÓZGÓW"

Znana jest również pod innymi nazwami, jak np. „brain-storming", „fabryka pomysłów" lub „rój pszczół". Polega na podawaniu (generowaniu) w krótkim czasie dużej liczby skojarzeń lub rozwiązań, które podpowiada nam wyobraźnia. Jej główną zaletą jest rozwijanie sprawności umysłowej, kreatywność i przełamywanie oporów przed przedstawieniem własnych pomysłów. Powinna przebiegać w kilku etapach:

- Etap I. Określenie problemu do rozwiązania lub podanie hasła, do którego uczniowie będą podawać skojarzenia. Ustalenie czasu pracy, jej formy (z podziałem na grupy lub indywidualnie) oraz przypomnienie zasad, jakie

obowiązują w trakcie zgłaszania pomysłów (np. że nie komentujemy pomysłów, zabieramy głos na znak nauczyciela/edukatora). Ważne jest, aby wyraźnie podać, w jaki sposób będą rejestrowane pomysły, np. zapisywane na małych kartkach i przyklejane na tablicy, zgłaszane ustnie po wcześniejszym podniesieniu dłoni lub samodzielnie zapisywane przez ucznia na tablicy.

- Etap II. Tworzenie pomysłów i zgłaszanie rozwiązań. Dobrym sposobem na zapisywanie pomysłów jest tzw. słoneczko, czyli na środku tablicy lub dużego arkusza papieru rysujemy koło, w którym wpisujemy główne hasło lub nazwę problemu. Od tego koła wykreślamy strzałki (symbolizujące promienie słoneczne) w kierunku zewnętrznym, na końcu każdej z nich zapisujemy zgłaszane pomysły. Im więcej pomysłów, tym więcej strzałek.
- Etap III. Weryfikacja i krytyka zgłoszonych pomysłów (skojarzeń). Po odczytaniu wszystkich propozycji, eliminujemy te pomysły, które nie odpowiadają założonym na początku warunkom. Wykreślamy te rozwiązania, które są całkowicie nierealne, powtarzają się lub nie mają zastosowania w tej konkretnej sytuacji.
- Etap IV. Porządkowanie i wartościowanie pozostałych pomysłów. Łączymy w grupy pomysły o podobnym zakresie, wydzielamy pary pomysłów przeciwstawnych, staramy się je pogrupować wg określonych kryteriów (na podstawie wspólnych cech, np. przyczyny polityczne, kulturalne, społeczno-gospodarcze),
- Etap V. Wybór i uzasadnienie najlepszego rozwiązania. Szukamy rozwiązania, które akceptują wszystkie osoby. Ważne, aby dokładnie wyjaśnić, dlaczego niektóre pomysły zostały odrzucone, tak, aby nikt nie poczuł się źle z tego powodu. Na końcu zapisujemy ostateczne rozwiązanie.

DRZEWO DECYZYJNE

Jest to metoda, wykorzystująca graficzny model drzewa (w pierwotnej wersji autorstwa Roger'a La Rausa'a i Richarda Remy'ego) do zilustrowania podstawowych elementów procesu podejmowania decyzji. Służy rozwijaniu umiejętności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji, z pełną świadomością skutków, jakie ta decyzja może wywołać. Wypełnianie schematu drzewa powinno odbywać się w odpowiedniej kolejności:

- Etap I: zdefiniowanie problemu do rozwiązania. Zapisujemy go w formie pytania w pniu drzewa (w dolnej części rysunku). Ważne, aby mieć świadomość konsekwencji dla dalszej pracy tą metodą, wynikających z rodzaju pytania, jakie postawimy przy definiowaniu problemu. Jeżeli zastosujemy pytanie rozstrzygające, typu: czy Bolesław Krzywousty powinien podzielić państwo polskie na dzielnice?, to automatycznie ograniczamy możliwe rozwiązania tylko do dwóch odpowiedzi: tak lub nie. Jeżeli natomiast pytanie rozpoczniemy od słów: jak lub w jaki sposób,

(np. jak Bolesław Krzywousty mógł rozwiązać problem następstwa tronu po swojej śmierci?), to uzyskamy wariant wielu (a przynajmniej kilku) możliwych rozwiązań postawionego problemu.

- Etap II: określenie celów i wartości, jakie przyświecały (ewentualnie mogły przyświecać) osobom, podejmującym decyzje w przeszłości. Wpisujemy je w górnej części korony drzewa, symbolizującej granice zakresu procesu decyzyjnego.
- Etap III: znalezienie różnych możliwych rozwiązań postawionego problemu. Im więcej uczniowie zaproponują rozwiązań, tym drzewo będzie miało więcej gałęzi, ponieważ swoje propozycje wpisujemy u dołu korony zgodnie z zasadą, jedno rozwiązanie to jedna gałązka drzewa.
- Etap IV: określenie pozytywnych i negatywnych skutków każdej możliwości z punktu widzenia stawianych celów i wartości. Przy każdym rozwiązaniu uczniowie wpisują w koronę drzewa po jednej lub kilku przykładach wad i zalet zaproponowanych możliwości, pamiętając o wpisanych wcześniej w koronie drzewa celach i wartościach.
- Etap V: Podjęcie decyzji o sposobie rozwiązania problemu i skonfrontowanie go z rzeczywistym rozwiązaniem, zastosowanym w przeszłości. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę uczniów na okoliczności podjęcia rzeczywistej decyzji i zastanowić się nad tym, dlaczego nasz, współczesny punkt widzenia różni się (ewentualnie jest zgodny) od tego z przeszłości.

Metoda drzewa decyzyjnego może być zastosowana zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej. Proponuje się ją raczej dla uczniów starszych.

DEBATA „ZA I PRZECIW"

Jest to metoda kształcąca umiejętność argumentacji i oceny problemu z dwóch różnych punktów widzenia.

Uczniowie podzieleni na dwie grupy: zwolenników tezy i jej przeciwników. Pod kierunkiem nauczyciela/edukatora (lub wybranego ucznia) przedstawiają argumenty i dowody na rzecz obrony swojego stanowiska. Temat debaty oraz zasady jakie będą podczas niej obowiązywały określa nauczyciel/edukator. Jeżeli zależy nam na wnikliwej ocenie danego problemu, popartej rzeczowymi argumentami naukowymi, możemy podać temat debaty z pewnym wyprzedzeniem i wskazać materiał, na podstawie którego uczniowie powinni się przygotować. Nauczyciel/edukator decyduje również o sposobie podziału na dwie przeciwstawne grupy (losowo czy na zasadzie indywidualnej deklaracji, każda grupa przygotowuje się tylko do obrony swojej tezy czy też wszyscy przygotowują się do obrony obu stanowisk, a tylko bezpośrednio przed debatą grupy losują przydział konkretnego stanowiska). Obie grupy powinny usiąść po dwóch przeciwnych stronach i według ustalonej

kolejności przedstawiać swoje argumenty „za i „przeciw" (stąd właśnie nazwa tej metody), zachowując przy tym wyznaczony czas prezentacji stanowisk. Na koniec debaty powinniśmy przeprowadzić podsumowanie, porządkujące zasadnicze wątki debaty i sposób argumentacji. Dla kształcenia umiejętności osiągania kompromisu możemy w podsumowaniu poprosić każdą z grup o wskazanie jednego argumentu strony przeciwnej, który mogłaby zaakceptować.

DYSKUSJA PUNKTOWANA

Ciekawym przykładem połączenia trudnego obowiązku oceny osiągnięć uczniów z kształceniem umiejętności przestrzegania zasad dyskusji jest tzw. dyskusja punktowana, wymyślona przez Johna Zolę, wykładowcę Fairview High School Bouldier w Colorado. Za każdy rodzaj aktywności podczas dyskusji, zarówno jeżeli chodzi o prezentację wiedzy merytorycznej, jak i sposób dyskutowania, uczeń otrzymuje punkty dodatnie lub ujemne, które na końcu lekcji są sumowane i stanowią podstawę wystawienia oceny wg wcześniej ustalonego przelicznika.

Zasady punktacji są tak wymyślone, aby promować zachowania właściwe i pożądane. Jeśli na czymś nam szczególnie zależy możemy zwiększyć liczbę punktów przyznanych za dane zachowanie, np. za prezentację informacji opartej na faktach lub za wciągnięcie do dyskusji osoby, która się jeszcze nie wypowiedziała), a eliminować takie postawy, które są niezgodne z regułami kulturalnej wymiany poglądów (jak np. za przerywanie innym lub atak osobisty pod adresem uczestników dyskusji), regulując liczbę przyznanych punktów.

Aby dyskusja punktowana była skuteczna i rzeczywiście kształtowała umiejętności uczniów powinniśmy przestrzegać kilku zaleceń metodycznych. Po pierwsze uczniowie muszą się dokładnie zapoznać z zasadami punktacji, tak aby mogli je sprawnie stosować podczas emocjonującej czasem dyskusji. Dobrze jest kiedy te zasady będą przez cały czas widoczne dla uczniów, można je zapisać lub wyświetlać np. na tablicy lub na dużym arkuszu papieru i zawiesić na wyeksponowanym miejscu. Powinni również znać plan dyskusji, by orientować się jakie kwestie i w jakiej kolejności muszą być omówione. Po drugie, do dyskusji punktowanej wybieramy tylko kilku uczniów (max. 8 osób), ponieważ tylko tylu jesteśmy w stanie wnikliwie obserwować i dokonać oceny. Siadają oni w taki sposób, aby dobrze widzieć się nawzajem. Reszta grupy wraz z nauczycielem/edukatorem jednocześnie obserwuje przebieg dyskusji i uczestniczy w ocenie dyskutantów. Po trzecie, nauczyciel/edukator nie powinien ingerować w przebieg dyskusji, traci bowiem w ten sposób okazję do zdobycia informacji o rzeczywistym poziomie umiejętności uczniów. Nie powinien również pozwolić, aby to uczniowie decydowali o ostatecznej liczbie przyznanych punktów. Ich głos doradczy jest jednak bardzo ważny, wyłapując bowiem błędy kolegów sami uczą się przy okazji. I wreszcie po czwarte, nauczyciel/edukator wyraźnie określa czas trwania dyskusji.

METAPLAN

Jest to metoda pierwotnie wykorzystywana w teorii zarządzania, polegająca na kilkuetapowej analizie problemu w celu ustalenia sposobów (dróg) osiągnięcia stanu pożądanego. Pomysły na rozwiązanie problemu wytwarzane są najczęściej podczas pracy zespołowej, a ustalenia podjęte na każdym etapie zaangażowania zapisywane na specjalnym schemacie. Na lekcjach historii analizie poddajemy określone wydarzenia lub zjawiska z przeszłości, zastanawiając się nad tym, jak można było w tamtych czasach zmienić uwarunkowania historyczne, by doprowadzić do poprawy sytuacji.

Wybierając tę metodę dydaktyczną musimy zadbać przede wszystkim o prawidłowe sformułowanie rozpatrywanego problemu: w przeciwieństwie do metody „drzewa decyzyjnego" nie powinien on przyjąć formy pytania, lecz zdania oznajmującego, np. Polityka zewnętrzna Jagiellonów lub Stan kultury polskiej w okresie PRL-u.

Ważne jest również zachowanie określonej kolejności poszczególnych etapów pracy:

- Etap I: analiza omawianego problemu, polegająca na diagnozie stanu faktycznego. Uczniowie zbierają i porządkują wiadomości, by odpowiedzieć na pytanie „jak było ?". Swoje ustalenia zapisują na małych karteczkach, które następnie przyklejają w odpowiednim miejscu dużego plakatu bądź też od razu na nim notują. W tej części pracy ważne, aby zgromadzić jak najwięcej danych o wydarzeniu oraz informacji o pojedynczych faktach, starając się przy tym unikać wartościowania i nadmiernie pesymistycznego myślenia. Nie chodzi przecież o to, by specjalnie dramatyzować, tylko realnie przedstawić stan wyjściowy i wskazać obszary niezadowolenia, które będziemy chcieli zmienić.
- Etap II: określenie stanu pożądanego i udzielanie odpowiedzi na pytanie „jak być powinno ?" Przeprowadzenie zmian jest tylko wówczas możliwe, jeśli dokładnie określimy ich charakter i zakres. Skoro coś było nie tak, to trzeba wiedzieć co byłoby najlepszym rozwiązaniem, biorąc przy tym pod uwagę uwarunkowania historyczne i realia danej epoki. Chodzi bowiem o zmiany możliwe do osiągnięcia w tamtych czasach, a nie proponowanie pomysłów na miarę XXI wieku. Zapis ustaleń w podobny sposób, jak przy etapie I.
- Etap III: ustalanie przyczyn różnic pomiędzy stanem faktycznym a stanem pożądanym. Na tym etapie pracy uczniowie posiadają już wiedzę o tym, jak było, określili również zakres pożądanych zmian, powinni teraz zastanowić się nad tym, dlaczego nie było tak jak być powinno i wskazać, co byłą przyczyną złego stanu faktycznego (np. błędy w decyzjach, czynniki zewnętrzne, cechy systemu politycznego itp.)
- Etap IV: wyciągnięcie wniosków podsumowujących. Uczniowie wskazują na konkretne posunięcia, które były możliwe do podjęcia w tamtych czasach.

Wiedząc, co było przyczyną niepowodzeń (etap I i III) i mając jasno wytyczony cel (etap II) udzielają odpowiedzi na pytanie: co należało zrobić, aby było tak, jak być powinno.

Ze względu na stopień trudności metoda metaplanu zalecana jest do uczniów starszych. Można ją stosować zarówno w pracy indywidualnej (np. jako zadanie domowe), grupowej (na lekcji, jako jedno z zadań do wykonania), jak i zbiorowej (jako główna metoda zajęć, z wykorzystaniem materiałów pomocniczych).

STUDIUM PRZYPADKU

Polega na rozpatrzeniu (analizowaniu) opisu konkretnego wydarzenia (zjawiska) z danej dziedziny i rozwiązaniu określonych trudności w celu wyjaśnienia tego przypadku. Metoda ta umożliwia przede wszystkim lepsze zrozumienie zjawisk podobnych do tego, które poddano analizie podczas opowiadania lub wykładu nauczyciela/edukatora, uczy podejmowania decyzji i przewidywania ich konsekwencji, wymaga całościowego spojrzenia na dane wydarzenie i pozwala integrować wiedzę z różnych dziedzin.

Wydaje się być przydatna szczególnie w edukacji historycznej, w której mamy do czynienia z tak dużą liczbą wydarzeń i zjawisk, że wybór przykładowych sytuacji do analizy i wyciągnięcie na ich podstawie wniosków ogólnych jest rozwiązaniem optymalnym. Wykorzystanie metody „studium przypadku" powinno przebiegać w następujących etapach:

- Etap I. Podanie przez nauczyciela/edukatora problemu do rozwiązania, rozdanie instrukcji dla uczniów (metodę tę stosuje się najczęściej z podziałem na grupy, choć możliwa jest także praca zespołowa) oraz materiałów pomocniczych, określenie maksymalnego czasu na wykonanie zadania,
- Etap II. Zapoznanie się z sytuacją problemową. Opis przypadku, poddanego analizie może odbywać się w dowolnej formie: krótkiego opisu na kartach pracy ucznia, prezentacji fragmentu filmu lub utworu muzycznego, odczytania tekstu źródłowego lub słownego opowiadania nauczyciela/edukatora. Jeżeli chcemy poświęcić więcej czasu na pracę tą metodą możemy zastosować wariant rozbudowany i dostarczyć uczniom zestaw materiałów pomocniczych, na podstawie których będą mogli dokonać diagnozy problemy. W tym etapie pracy uczniowie odpowiadają na pytania: co się zdarzyło ? jakie były przyczyny tego zdarzenia ? jaki problem pojawia się w związku z tym zdarzeniem ? jakie konflikty pojawiają się po zdarzeniu ? dlaczego tak się stało ? jakie mogły być motywy postępowania osób zaangażowanych w analizowaną sytuację ? Ważne jest, aby w końcowej fazie pracy jednoznacznie sformułować (przypomnieć) problem do rozwiązania. W trakcie diagnozy sytuacji problemowej łatwo jest bowiem zgubić wątek główny, zwłaszcza wtedy, gdy zjawisko ma charakter złożony i uczniowie przywołują różne jego aspekty, nie

zawsze przydatne z punktu widzenia celów, jakie założył nauczyciel/edukator podczas tego ćwiczenia.

- Etap III. Poszukiwanie rozwiązań problemu. Po dokonaniu analizy zjawiska uczniowie przedstawiają propozycje rozwiązań sytuacji problemowej m.in. poprzez udzielanie odpowiedzi na następujące pytania: jakie są sposoby rozwiązania konfliktu ? jakie kryteria powinno się przyjąć, aby podjąć najlepszą decyzję ? jaką decyzję ty byś podjął, opierając się na tych kryteriach ? Jeżeli uczniowie pracują w grupach liczbę proponowanych rozwiązań problemu można ograniczyć do jednego pomysłu, zgłoszonego przez jeden zespół (wówczas wstępna dyskusja nad proponowanymi rozwiązaniami odbywa się na etapie pracy grupowej).
- Etap IV. Przewidywanie następstw proponowanych rozwiązań. Uczniowie wspólnie ustalają kryteria optymalnego rozwiązania problemu i dokonują oceny zgłoszonych pomysłów, starając się przy tym wskazać zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje poszczególnych rozwiązań.
- Etap V. Dyskusja nad proponowanymi rozwiązaniami. Poszczególne grupy przedstawiają wybrane przez siebie rozwiązania, uzasadniając swój wybór. Podczas dyskusji ogólnej na forum starają się znaleźć rozwiązanie wspólne, na które skłonni są zgodzić się wszyscy uczestnicy zadania. W podsumowaniu dyskusji powinny zostać sformułowane wnioski końcowe, uzasadniające wybór rozwiązania optymalnego.
- Etap VI. Przeniesienie wniosków na inne sytuacje. Uczniowie poszukują w przeszłości, w świecie współczesnym, ewentualnie w swoim życiu, sytuacji podobnych do analizowanego zjawiska. Starają się wskazać na podobieństwa do innych wydarzeń, które znają z zajęć z historii. Zastanawiają się nad tym, jakie wnioski płynące z analizy przypadku mogą być przydatne dla nich samych.

Przedstawione powyżej etapy pracy można traktować dość elastycznie i w razie potrzeby skrócić je, ograniczając się przede wszystkim do analizy sytuacji problemowej, poszukiwania rozwiązań i wspólnej dyskusji nad zgłoszonymi propozycjami.

DRAMA HISTORYCZNA

Jest to chyba jedna z najbardziej popularnych metod, wykorzystywanych obecnie w edukacji historycznej. Może być stosowana zarówno w formie tzw. dramy klasycznej (np. technika rozmowy, wywiadu, etiudy pantomimicznej, improwizacji, inscenizacji), jak i w formach inspirowanych różnego rodzaju „aktywnościami": teatrem i filmem (np. rzeźba, „stop-klatka", muzeum), umiejętnościami plastycznymi (np. przedmiot – znak, rysunek, plany, makiety), umiejętnościami pisarskimi (np. list, dziennik, raport, telegram, pamiętnik, wizytówki historyczne).

W edukacji historycznej drama znajduje zastosowanie zazwyczaj podczas zajęć powtórzeniowych, ponieważ wymaga jednak pewnego przygotowania merytorycznego uczniów, aby „wejść w rolę" danej postaci historycznej czy w przebieg wydarzenia historycznego.

Jedną z wielu zalet dramy historycznej jest możliwość elastycznego podejścia do ćwiczeń, jakie chcemy zastosować podczas zajęć. Praktycznie każdą z typowych technik dramowych możemy zmodyfikować, dostosowując ją do potrzeb i możliwości uczniów. Tylko od naszej wyobraźni zależy, jaką formę i temat pracy wymyślimy. Najczęściej stosowane techniki dramowe w edukacji historycznej to:

- **rozmowa** w zespołach dwu – lub kilkuosobowych na zadany temat. Uczniowie wcielają się w role określonych postaci z przeszłości: konkretnych osób, np. króla Władysława Jagiełły, lub anonimowych uczestników danego wydarzenia, np. posłów na Sejmie Walnym, i prowadzą rozmowę, wymieniając argumenty za lub przeciw jakieś tezie, komentując aktualne wówczas wydarzenia, czy też usiłując przekonać przeciwnika.
- **wywiad** w zespołach dwu- lub kilkuosobowych. W technice tej co najmniej jedna osoba musi „wejść w rolę" konkretnej postaci historycznej, z którą inny uczeń lub reszta klasy prowadzi rozmowę, opartą na zasadach wywiadu. Uczeń (uczniowie) zadający pytania wybierają dla siebie odpowiednią rolę w wywiadzie: postaci z epoki lub współczesnego dziennikarza. Mogą również pozostać sobą i z tej perspektywy prowadzić wywiad.
- **etiuda pantomimiczna**, podczas której uczniowie bez użycia głosu, a jedynie wykorzystując odpowiednie gesty, mimikę twarzy i ruchy ciała – odtwarzają wydarzenie (sytuację) z przeszłości. Etiuda może mieć charakter indywidualny lub grupowy.
- **improwizacja** w oparciu o przydzielone role i temat. Nauczyciel/edukator określa jedynie ogólny zarys przedstawianej sytuacji: kto, kiedy i z kim się spotkał, jaki problem mają do rozwiązania. Od uczniów, biorących udział w ćwiczeniu, ich wiedzy, umiejętności i wyobraźni, zależy szczegółowy przebieg wydarzenia i jego zakończenie.
- **rzeźba**, polegająca na „wejściu" w rolę rzeźbiarza przez jednego ucznia, który następnie „formułuje" z „materiału rzeźbiarskiego", jakim są pozostali uczniowie (jedna lub kilka osób), wyznaczony temat. Może to być zastygła w odpowiedniej pozie postać historyczna lub nieruchoma scena zbiorowa.
- **„stop-klatka",** nazywana również „żywym obrazem" lub fotografią, podczas której uczniowie komponują scenę wybranego wydarzenia z przeszłości i zatrzymują ją na chwilę w bezruchu (jak przy robieniu zdjęcia lub nagrywaniu jednego kadru z filmu). Następnie wskazani przez nauczyciela/edukatora uczniowie kolejno

„zwalniani" są z unieruchomienia i przedstawiają swoją rolę w scenie, odpowiadając na pytania pozostałych uczniów z klasy.

- **list,** polegający na napisaniu do fikcyjnej postaci fragmentu lub całego listu, w którym uczeń relacjonuje wskazane wydarzenie historyczne, opisuje inną postać historyczną, dzieli się swoimi opiniami i spostrzeżeniami, „wchodząc w rolę" uczestnika przedstawianych zdarzeń.
- **pamiętnik**, podobnie jak wyżej opisana technika listu, lub inne dramowe ćwiczenia pisemne (np. dziennik, telegram, raport), zakłada opisanie przez ucznia w określonej formie pisarskiej (i zgodnie z regułami tego gatunku) przebiegu wyznaczonego wydarzenia historycznego. Zasada we wszystkich tych technikach jest taka sama, uczeń wyobraża sobie fragment przeszłości i w odpowiedniej formie (krótszej lub bardziej rozbudowanej) przedstawia swoją relację.

Bez względu na rodzaj techniki dramowej etapy postępowania są podobne: przydzielenie zadań przez nauczyciela/edukatora, zapoznanie się przez uczniów z instrukcjami i przygotowanie do określonej „roli", prezentacja wykonanego zadania i dyskusja podsumowująca. Rola nauczyciela/edukatora sprowadza się przede wszystkim do zaplanowania zadania i przygotowania materiałów pomocniczych (instrukcji dla grup, informacji na kartach na temat odgrywanej roli) przed zajęciami. Podczas ich realizacji sprowadza się natomiast do kontroli przebiegu przygotowań, udzielania wyjaśnień i kierowania dyskusją podsumowującą. Ważne, aby nie zmuszać uczniów do udziału w ćwiczeniu, nie komentować i nie oceniać ich umiejętności aktorskich.

MAPA MENTALNA

Technika mapy mentalnej, nazywana również metodą Buzana lub mind map, polega na graficznym opracowaniu problemu z wykorzystaniem krótkich haseł, rysunków, zdjęć, znaków (np. strzałki, kropki, myślniki) i symboli, w celu uporządkowania i strukturyzacji materiału. Uczeń na kartce papieru w części centralnej zapisuje główny problem (temat zajęć), a następnie zgodnie z kolejnością przekazywania informacji dorysowuje gałęzie, odpowiadające omawianym zagadnieniom. W zależności od stopnia szczegółowości poszczególne gałęzie mogą być mniej lub bardziej rozbudowane, a do wyróżnienia istotnych kwestii uczeń może dodatkowo użyć podkreśleń lub wyróżników graficznych, jak np. gwiazdki.

Opracowywanie problemu w formie mapy mentalnej, oprócz praktycznej korzyści zapisu informacji, pozwala również na uświadomienie uczniowi określonej struktury zjawiska, całościowe jego ujęcie i wskazanie możliwych sposobów analizy (np. poprzez omówienie czynników zewnętrznych i wewnętrznych, przyczyn pośrednich i bezpośrednich, konsekwencji politycznych, gospodarczych i kulturalnych).

Stąd też możemy technikę mapy mentalnej stosować także:

- w ramach pracy grupowej na lekcji, jako obowiązkową formę prezentacji wyników,
- w pracy domowej ucznia, jako finalny zapis analizy zjawiska,
- jako sposób podsumowania zajęć,
- podczas lekcji powtórzeniowych, dla rozpracowania problemu w sposób syntetyczny,
- przy wyjaśnianiu pojęć historycznych.

PROJEKT EDUKACYJNY

Polega na samodzielnej realizacji przez uczniów (indywidualnie lub w grupach) obszernych zadań o charakterze interdyscyplinarnym.

Jego celem jest przede wszystkim kształtowanie umiejętności planowania i organizacji pracy własnej uczniów, zbierania i selekcjonowania informacji, rozwiązywania problemów, współpracy w grupie i komunikowania się.

Uczniowie otrzymują od nauczyciela/edukatora niezbędne materiały oraz wskazówki, jak optymalnie wykonać zadanie. Postępując zgodnie z instrukcją zbierają informacje z różnych źródeł i opracowują je w określonej formie, np. wywiadu, albumu, gry, rysunku, plakatu, wystawy, modelu trójwymiarowego, filmu lub teczek tematycznych. Gotowe opracowania prezentują następnie całej grupie lub na innym forum (np. przed rodzicami) podczas podsumowania projektu. Ocena wyników pracy uczniów oraz samej prezentacji odbywa się według wcześniej podanych kryteriów. Instrukcję dla uczniów opracowuje najczęściej sam nauczyciel/edukator, zawierając w niej następujące informacje:

- temat projektu,
- cel (cele) projektu,
- opis zadania, które trzeba wykonać, aby zrealizować cele projektu,
- wykaz źródeł (w szerokim rozumieniu: publikacje, materiały pomocnicze, ale również konkretni ludzie i instytucje), z których uczniowie powinni skorzystać,
- terminy konsultacji z nauczycielem/edukatorem i/lub innymi nauczycielami/edukatorami,
- termin prezentacji,
- możliwe sposoby prezentacji,
- kryteria oceny projektu.

Przy wielu zaletach tej metody, warto pamiętać również o kilku zasadach jej stosowania: po pierwsze, optymalnie wybrać temat projektu, starając się w jak największym stopniu powiązać go z zainteresowaniami uczniów, po drugie – nie proponować zadań przekraczających możliwości uczniów, stwarzających szansę na sukces jedynie grupie najlepszych, po trzecie – jasno i czytelnie określić wszelkie zasady, obowiązujące podczas realizacji projektu (terminy konsultacji, formy prezentacji, kryteria oceny) i dbać o sprawny

przepływ informacji (komunikacja), wreszcie po czwarte – czasem lepiej zaplanować mniejszy projekt, a częściej, niż wielowątkowy i wymagający szerokiej współpracy, co nie zawsze w pełni jesteśmy w stanie zrealizować (wkład pracy i zaangażowanie uczniów przekraczają wówczas znacznie osiągnięte wyniki).

To warto przeczytać!

J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii,* Warszawa 1993, s. 256-270

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 109-198

E. Brudnik, A. Moszczeńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących,* Kielce 2000

E. Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących,* cz. 2, Kielce 2002

M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1998.

M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej ? Szkoła pełna ludzi,* Poznań 2001

M. Bieniek, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2007, s. 133-24

A. Zielecki, *Wprowadzenie do historii*, Kraków 2007, s. 232-249

Rozdział 5

Jak kształcić umiejętność pracy ze źródłem historycznym?

W edukacji historycznej dzieci i młodzieży źródła odgrywają zupełnie inną rolę niż w postępowaniu badawczym historyka. Zadaniem edukacji historycznej jest przede wszystkim zrozumienie pośredniości poznania historycznego, uświadomienie, skąd historycy czerpią informacje o przeszłości. To zbliżenie uczniów do procedur poznawczych stosowanych przez historyków-badaczy ma jedynie uświadamiać specyfikę historii jako nauki, wskazywać mechanizm ich warsztatu pracy (np. stawianie źródłom pytań i uzyskiwanie na nie odpowiedzi w wyniku analizy materiału źródłowego). Na zajęciach i w pracy domowej ucznia źródła historyczne pełnią głównie funkcję ilustracyjną. Dopełniają informacji uzyskiwanych z innych źródeł wiedzy, przyczyniając się tym samym do lepszego ich zrozumienia i utrwalenia. Dostarczają także wielu cennych informacji na określony temat, których uczeń nie wyczyta z kart podręcznika. Pomagają zatem rozwijać myślenie historyczne i konkretyzować to, co ogólne. Urozmaicają monotonię lekcji szkolnej, kształtują wyobraźnię, wpływają na emocje. Wreszcie, budzą zainteresowania historyczne i aktywizują uczniów.

Warto także pamiętać, że kształcąc umiejętność pracy ze źródłem historycznym jednocześnie rozwijamy kompetencje ogólne ucznia, dotyczące analizy wszelkich informacji, nie tylko tych dotyczących przeszłości, jak np.:

- *dokonywanie selekcji informacji,*

- *ocena ich wiarygodności,*
- *rozpoznawanie intencji nadawcy,*
- *rozróżnianie faktów i opinii,*
- *dostrzeganie perswazji i manipulacji.*

Jakie rodzaje źródeł wykorzystujemy w edukacji historycznej?

Stosunkowo rzadko uczniowie mają okazję obcować z – nazwijmy to – prawdziwymi źródłami historycznymi, np. oryginalnymi dokumentami z czasów średniowiecza. W literaturze naukowej te tzw. prawdziwe źródła w postaci nadanej lub przewidzianej przez autora, czyli w takiej formie, w jakiej powstały – określa się mianem **źródeł pierwotnych**. Dostęp do nich mają uczniowie zaledwie w kilku sytuacjach: podczas wycieczki do archiwum, muzeum lub podczas zwiedzania zabytków historycznych; mogą korzystać z ekspozycji w szkole (izbie pamięci, muzeum szkolnym), ewentualnie mają do czynienia z tego typu źródłami w swoich domach rodzinnych (kolekcje domowe, pamiątki po krewnych itp.). Dostęp do źródeł pierwotnych nie oznacza jednak wcale możliwości dokonania jakieś skomplikowanej ich analizy, a raczej jedynie dłuższą lub krótszą obserwację, nie zawsze połączoną nawet z możliwością fizycznego ich dotknięcia.

Na typowych zajęciach z historii uczniowie nie mają zatem kontaktu ze źródłami pierwotnymi (chyba, że przyniosą z domu np. kolekcję monet), a jedynie z przygotowanymi specjalnie na potrzeby edukacyjnego przekazu tzw. **źródłami wtórnymi** (nazywanymi też edukacyjnymi) opracowanymi na podstawie źródeł pierwotnych.

Ten specjalny sposób przygotowania źródeł do wykorzystania ich przez ucznia polega na ewentualnym przetłumaczeniu, transkrypcji językowej (modernizacji języka), reprodukcji lub wykadrowaniu najważniejszego fragmentu, dołączeniu krótkiej informacji o autorze, miejscu i dacie powstania źródła, miejscu jego przechowania, wymiarach i formie itp. Dla ułatwienia korzystania z tego typu źródeł publikuje się je albo w formie oddzielnych wydawnictw (np. „Wybór tekstów źródłowych", „Źródła do dziejów średniowiecza") lub włącza do podręczników szkolnych czy innych materiałów dla ucznia. Po takich zabiegach upraszczających, nazwijmy je „adaptacyjnymi", źródła wtórne tylko w pewnym stopniu przypominają źródło pierwotne. Dla historyka nie stanowiłyby one większej wartości (dalekie są bowiem od ich wiernego przekazu). Z kolei gdyby uczeń otrzymał do analizy np. opis zjazdu gnieźnieńskiego w 1000 r. z *Kroniki* Thietmara w wersji oryginalnej niewiele zapewne by z niego zrozumiał.

Jak przygotować ucznia do pracy ze źródłem historycznym?

Kontakt ze źródłami historycznymi uczniowie powinni mieć już na jednych z pierwszych zajęć z historii, kiedy nauczyciel/edukator wyjaśnia im, na czym polega edukacja historyczna i

czego się będą uczyć. Konieczne jest wówczas wytłumaczenie również w bardzo uproszczonej formie, czym są źródła historyczne, gdzie się je przechowuje i w jaki sposób korzysta z nich historyk. Nie chodzi tu oczywiście o przytaczanie jakiejkolwiek definicji źródła historycznego lub prezentacji różnych wariantów klasyfikacji źródeł, tylko o informację zrozumiałą dla dziecka w tym wieku.

To przede wszystkim nauczyciel/edukator powinien mieć świadomość zmienności w podejściu do źródła historycznego, tak charakterystyczną dla różnych nurtów filozoficznych: pozytywistycznego, modernistycznego czy postmodernistycznego, zdając sobie sprawę z różnorodność ujęć i definicji oraz poruszania się w określonym kręgu filozoficznym, jeżeli wybierze do pracy z uczniem jakąś jedną definicję.

Dydaktyk historii, Adam Suchoński zaproponował w latach 90. XX wieku, aby na potrzeby edukacji historycznej odwoływać się do uproszczonej wersji definicji źródła historycznego, wyjaśniając że **wszystko, co pozwala historykowi czerpać informacje o przeszłości może być źródłem historycznym**. Ze względu na specyfikę myślenia konkretno-obrazowego u uczniów w wieku 7-11 lat, warto przy tej okazji pokazać uczniom różne przykłady źródeł historycznych i zachęcić ich do poszukiwania w najbliższym otoczeniu materiałów z przeszłości. Istotnym zabiegiem dydaktycznym w tym samym czasie jest wprowadzenie także uproszczonej klasyfikacji źródeł historycznych na: źródła pisane i niepisane, zwracając przy tym uwagę na różne ich rodzaje.

Dostrzeganie, rozpoznawanie i nazywanie źródeł stanowi bowiem pierwszy etap kształcenia kompetencji źródłoznawczych, a refleksja nad tym, co jest źródłem historycznym, przygotowuje ucznia do analizy źródeł historycznych zgodnie z zasadą „widzę to, co potrafię nazwać".

Zakres umiejętności związanych z rozpoznawaniem i wykorzystaniem źródeł historycznych przez uczniów ulega oczywiście stopniowemu rozszerzeniu, w miarę przechodzenia do następnych etapów edukacyjnych i przekształcania się myślenia konkretno-obrazowego w umiejętność myślenia abstrakcyjnego. Od ucznia starszego, w wieku 14-19 lat, możemy już wymagać refleksji na temat sposobu definiowania źródła historycznego, umiejętności dostrzegania, rozpoznawania i nazywania różnych rodzajów źródeł historycznych, refleksji na temat ich roli w poznawaniu przeszłości. Oczekuje się także, by uczeń potrafił dokonać analizy, krytyki i interpretacji przykładowych źródeł historycznych. Na tym etapie można zatem wprowadzić bardziej szczegółową klasyfikację źródeł, np. Marcelego Handelsmanna (patrz tabela), a także wprowadzić pojęcia krytyki zewnętrznej (oceny autentyczności) i wewnętrznej (oceny wiarygodności) źródła. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że wymienione powyżej zakresy działań nie są równoznaczne z pracą badawczą historyka (np. uczeń nie jest w stanie w warunkach edukacyjnych dokonać oceny autentyczności źródła historycznego).

Przygotowując zatem ucznia do pracy z materiałem źródłowym możemy jedynie wybierać niektóre tylko elementy analizy zewnętrznej i wewnętrznej źródła, łącząc je z odpowiednimi czynnościami uzupełniającymi, podyktowanymi względami dydaktycznymi.

Klasyfikacja źródeł historycznych według Marcelego Handelsmanna

źródła niepisane	**źródła pisane**	
	źródła opisowe	**źródła dokumentowe**
zabytki architektury źródła kultury materialnej źródła ikonograficzne	relacje historiograficzne (np. roczniki, korniki) pamiętniki dzienniki relacje (np. relacje z podróży, z uroczystości) wspomnienia listy biografie autobiografie publicystyka dzieła literackie	źródła normatywne (np. konstytucje, statuty, kodeksy praw, dekrety, programy, manifesty) źródła aktowe (np. umowy, wyroki sądowe, zaświadczenia, pokwitowania)

Jak kształcić umiejętność pracy ze źródłem pisanym?

Sposób i zakres analizy źródeł pisanych w warunkach edukacyjnych polega przede wszystkim na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania kto, komu i co przekazuje, w jakiej formie i dlaczego. Dopiero w dalszej części pracy z materiałem źródłowym uczeń dokonuje selekcji i hierarchizacji informacji pozyskanych w wyniku analizy źródła, łączy je z wiedzą już posiadaną, poszukuje genezy i skutków omawianych wydarzeń, wreszcie porównuje je z innymi przekazami historycznymi (tekstami źródłowymi).

Zgodnie z najnowszymi tendencjami dydaktycznymi, elementy **krytyki zewnętrznej** źródła powinny zostać poprzedzone wprowadzeniem do tematyki związanej z jego treścią, polegającym na przekazaniu przez nauczyciela/edukatora (ewentualnie odczytaniu przez ucznia) informacji o charakterze źródła, takich jak miejsce i czas jego powstania, autorstwo oraz okoliczności powstania. Konieczne jest także wstępne zapoznanie się z jego treścią (tzw. pierwsze czytanie) w celu wychwycenia trudności terminologicznych, a następnie wyjaśnienie niezrozumiałych zwrotów. Nauczyciel/edukator powinien w tym miejscu szczegółowo wyjaśnić uczniom cel analizy źródła i przedstawić sposób jego analizy (praca indywidualna lub grupowa, pytania do źródła, zadania do wykonania). Dopiero po takim przygotowaniu merytorycznym i metodycznym możliwe jest przeprowadzenie wybranych elementów **krytyki wewnętrznej** źródła, polegającej na ponownym przeczytaniu tekstu, tym razem pod kątem pozyskania informacji niezbędnych do analizy całości źródła. Uczniowie udzielają wówczas odpowiedzi na zadane pytania, analizują odpowiednie fragmenty tekstu,

sporządzają notatki. Ostatnim etapem dydaktycznego modelu analizy źródła historycznego jest prezentacja wyników pracy (porównanie odpowiedzi), integracja uzyskanych informacji z posiadaną już wiedzą oraz sformułowanie wniosków.

Gdybyśmy chcieli porównać (w ogólnym zarysie) profesjonalny model analizy źródła, dokonywanej przez historyka-badacza, z propozycją modelu dydaktycznego, czyli realizowanego w warunkach edukacyjnych, (patrz tabela poniżej) to łatwo można zauważyć, jak bardzo różnią się oba postępowania i jak wielu zabiegów pomocniczych trzeba użyć w szkole, by uczeń przybliżył się do warsztatu badawczego historyka i uświadomił sobie jego złożoność.

Pracę ze źródłem historycznym warto powiązać także z ćwiczeniami innego typu, np. z wykorzystaniem mapy historycznej, technik dramowych czy metod decyzyjnych.

Porównanie etapów analizy źródła
w postępowaniu badawczym historyka i w edukacji szkolnej

Etapy analizy źródła dokonywane w postępowaniu badawczym historyka	**Etapy pracy ze źródłem historycznym na poziomie edukacji szkolnej**
	- wprowadzenie do tematyki związanej z treścią źródła
Krytyka zewnętrzna (ustalanie autentyczności) - analiza i ocena strony materialnej źródła, jego formy i widocznych na niej cech (np. pismo, zdobienie, środki uwierzytelnienia) - ustalenie pochodzenia źródła, jego autentyczności oraz stanu zachowania, - określenie miejsca i czasu powstania źródła - ustalenie autorstwa - ustalenie okoliczności powstania źródła	**Krytyka zewnętrzna** (wybrane elementy) przekazanie przez nauczyciela/edukatora lub odczytanie przez ucznia informacji o charakterze źródła: - miejsce i czas powstania źródła - autorstwo - okoliczności powstania źródła
	- pierwsze czytanie w celu wychwycenia trudności terminologicznych *- wyjaśnienie niezrozumiałych zwrotów* *- określenie celu i sposobu analizy*
Krytyka wewnętrzna (ustalanie wiarygodności) - analiza treści - badanie prawdziwości informacji zawartych w źródle - porównywanie z innymi źródłami historycznymi	**Krytyka wewnętrzna** (wybrane elementy) *- drugie czytanie w celu uzyskania informacji do analizy* - ukierunkowana analiza treści, połączona ze sporządzaniem notatek
	- prezentacja wyników pracy (porównywanie odpowiedzi) *- integracja uzyskanych informacji z posiadaną wiedzą i sformułowanie wniosków (synteza)*

Jak kształcić umiejętność pracy ze źródłem literackim i ikonograficznym?

Niektóre rodzaje źródeł, jak np. ikonograficzne czy literackie, wymagają specjalnego postępowania ze względu na swoje cechy i wynikający z nich sposób przekazu informacji. Źródła tego typu dostarczają bowiem nie tylko informacji o wydarzeniach, postaciach czy procesach historycznych, ale także o panujących w danej epoce obyczajach, wyobrażeniach o świecie, uczuciach czy mentalności, czyli takich danych, których nie znajdziemy w typowych źródłach pisanych, jak np. dokumenty czy akty prawne. Trzeba jednak pamiętać, że wiersz lub powieść podlegają przede wszystkim określonym cechom wynikającym z gatunku literackiego, do którego przynależą. Mają swoją kompozycję, charakterystyczny zestaw słownictwa i cele, które realizowały w danej epoce. Zgodnie z konwencją literacką zawierają często zatem szereg informacji fikcyjnych, nie mających związku z rzeczywistością historyczną. Dlatego, decydując się na wykorzystanie w pracy z uczniem tego rodzaju źródeł nauczyciel/edukator powinien wcześniej podjąć działania przygotowawcze, które pozwolą uczniom na krytyczny odbiór informacji w nich zawartych. Do takich działań należy m.in. znajomość specyficznych cech danego gatunku literackiego, orientacja w typowych zabiegach perswazyjnych (np. używanych metaforach), wiedza o autorze źródła i jego twórczości. Ważne jest także zwrócenie uwagi uczniów na to, do kogo były te źródła adresowane i jaki cel miały osiągnąć. Jeśli tak przygotujemy ucznia do pracy ze źródłem literackim, to będzie potrafił oddzielić wiarygodne informacje o przeszłości od tych, które wymyślił sam autor źródła, będących jego subiektywną wizją, często nie mającą żadnego związku z rzeczywistością.

Podobnych działań przygotowawczych wymaga wykorzystanie źródeł ikonograficznych w edukacji historycznej. Liczne obrazy historyczne, jak np. malarstwo Jana Matejki z XIX wieku czy plakaty propagandowe z okresu Polski Ludowej, często są wykorzystywane w działaniach edukacyjnych ze względu na swoją wizualną atrakcyjność. W potocznym odbiorze bowiem przypominają kolorowe zdjęcia z uwiecznionymi postaciami z epoki. Tymczasem właściwy odbiór źródła ikonograficznego wymaga odpowiedniego przygotowania, wiedzy z zakresu dziedziny artystycznej, w ramach której powstało dane dzieło, znajomości stylu jego autora, aby właściwie odczytać znacznie użytych znaków graficznych czy symboli. Autor źródła, malarz/artysta tworzył swoje dzieło w określonej konwencji artystycznej, często na konkretne zlecenie, umieszczając w nim wiele elementów fikcyjnych lub metaforycznych, chcąc wzmocnić oddziaływanie na odbiorcę. Nie możemy zatem pokazywać uczniom „Bitwy pod Grunwaldem" autorstwa Jana Matejki, informując, że tak właśnie ta bitwa przebiegała, jak widać na obrazie. Malarz ten bowiem nie żył w XV wieku, a na obrazie przedstawił swoja, autorską wizję tego wydarzenia. Czy zatem dzieło to nie może być źródłem historycznym? Może, ale nie do dziejów bitwy pod Grunwaldem, tylko do ukazania roli malarstwa historycznego w dążeniach Polaków do zachowania tożsamości narodowej w XIX wieku. Niektóre postaci na obrazie, dość wiernie odwzorowane przez

artystę, rzeczywiście brały udział w tej bitwie, zgadzają się także inne podstawowe informacje, ale równocześnie jest bardzo dużo symboliki i elementów dodanych, dlatego nie można bezkrytycznie przyjmować tego rodzaju źródła, tylko poddać je analizie i interpretacji.

W obu przypadkach źródeł literackich i ikonograficznych ich wykorzystanie powinno mieć miejsce w odniesieniu do uczniów starszych, którzy będą mieli odpowiednią wiedzę i umiejętności, by przeprowadzić ich krytyczną analizę, zrozumieć znaczenie i docenić wartość. Zbyt wczesne wprowadzanie tego rodzaju źródeł może bowiem powodować błędne skojarzenia lub utrwalać nieprawdziwe informacje.

To warto przeczytać!

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka,* Warszawa 2008, s. 199-215

H. Figaj-Nowak, *Dydaktyczna interpretacja źródła ikonograficznego*, [w:] *Uczeń w Nowej Szkole. Edukacja humanistyczna*. Red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 189-194

V. Julkowska, *Dzieło literackie w dydaktycznym przekazie historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne", 1994/1

V. Julkowska, W. Rączkowski, *Archeologia z wysoka*, [w:] „Wiadomości Historyczne", 2004/ 4

B. Jakubowska, *Metodologiczny wstęp do pracy ze źródłem historycznym*, [w:] „Wiadomości historyczne", 2000/ 1

D. Konieczka-Śliwińska, *Źródła statystyczne w edukacji historycznej i obywatelskiej. Uwagi metodyczne,* [w:] *Źródła w edukacji historycznej*. *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*. T. III. Red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek. Toruń 2006, s. 127-131

J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii,* Warszawa 1993, s. 354-365

Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004

M. Sobańska-Bondaruk, *Z tekstem źródłowym w ręku. O pracy z dokumentem na lekcji uwag kilka*, [w:] „Wiadomości Historyczne", 1994/3

Rozdział 6

Jak kształcić umiejętność wyjaśniania pojęć historycznych?

Znajomość pojęć historycznych powiązana z umiejętnością ich wyjaśniania i stosowania w różnych sytuacjach problemowych jest jednym z głównych wyznaczników myślenia historycznego, czyli głównego celu edukacji historycznej. Dzięki sprawnemu operowaniu pojęciami historycznymi uczeń kształtuje podstawowe kompetencje komunikacyjne, poznaje specyficzny kod językowy historyków, potrafi zrozumieć to, co już napisano i powiedziano o przeszłości, ale również sam uczy się tworzyć własne opisy dziejów, używając odpowiedniego słownictwa. Warto podkreślić, że nabywanie umiejętności wyjaśniania pojęć historycznych jest procesem długofalowym, nie odbywa się tylko w szkole i nie tylko w ramach działań edukacyjnych, a uzależnione jest w dużej mierze od etapu rozwoju umysłowego (intelektualnego) ucznia. Jak wykazały badania naukowe czynnikiem

maksymalizującym jakość ukształtowanych pojęć (nie tylko historycznych) są także określone działania dydaktyczne pobudzające u uczniów odpowiednie operacje myślowe, odpowiedzialne za przyswajanie pojęć i ich stosowanie w praktyce.

Co warunkuje optymalne wyjaśnianie pojęć historycznych?

Podstawą umiejętności operowania pojęciami są przede wszystkim wyobrażenia, czyli inaczej mówiąc obrazy umysłowe tworzące się w wyniku odzwierciedlenia spostrzeganej i doświadczanej rzeczywistości.

Tylko pojęcia mające podstawę wyobrażeniową są operatywne, inaczej uczeń posługuje się tylko nazwą lub wyuczoną na pamięć definicją, nie rozumiejąc ich treści.

Im więcej gromadzimy w swoim umyśle podstaw wyobrażeniowych (tzw. desygnatów pojęcia) tym łatwiej potrafimy powiązać je z konkretną nazwą i zrozumieć ich znaczenie.

Drugim, istotnym elementem optymalnego kształcenia pojęć historycznych jest odpowiedni zasób terminów historycznych, rozumianych jako pojedyncze wyrazy lub połączenie kilku wyrazów o specjalnym, ustalonym znaczeniu.

Dzięki nim uczeń potrafi m.in. nazwać cechy wspólne analizowanych przykładów danego pojęcia, zbudować jego treść i zapamiętać znaczenie. Warto zaznaczyć, że jako terminy historyczne traktujemy również nazwy własne wydarzeń czy okresów historycznych (jak np. nazwy wojen, powstań narodowych czy epok w kulturze), ujmując je w całym kontekście, w powiązaniu z innymi wydarzeniami i mechanizmami dziejowymi.

Proces kształcenia pojęć ma charakter złożony i jest świadomym wysiłkiem ucznia polegającym na uogólnianiu cech danych przedmiotów. Część pojęć historycznych (tzw. **prostych**) możemy kształtować na podstawie pośredniej lub bezpośredniej obserwacji, np. zamek, pomnik, katedra. Wprowadzając je podczas zajęć wystarczy odwołać się do doświadczeń uczniów lub skorzystać z odpowiedniego zdjęcia (slajdu, pocztówki). Inne pojęcia niestety tylko w części podlegają konkretyzacji, jak np. okupacja, bohater. Wtedy, dopiero w wyniku procesu abstrahowania i przy podjęciu odpowiednich zabiegów pomocniczych (jak np. odwoływanie się do tekstów, w których to pojęcie występuje czy gromadzenie informacji na temat zjawiska) jesteśmy wstanie pomóc uczniowie zrozumieć ich znaczenie. Istnieje ponadto trzecia kategoria pojęć (tzw. **złożonych**), takich jak np. państwo, których treść jest bardzo trudna do skonkretyzowania, a ich kształcenie odbywa się na podstawie znajomości innych pojęć szczegółowych oraz w wyniku odpowiedniej procedury metodycznej. Podstawą rozumienia tej kategorii pojęć jest stopniowe gromadzenie i porządkowanie materiału składającego się na ich treść, w tym także innych pojęć.

Jak kształcić umiejętność wyjaśniania pojęć historycznych w różnych grupach wiekowych?

Sposób kształcenia pojęć historycznych zależy przede wszystkim od wieku uczniów.

Uczniowie w wieku 7-11 lat dokonują operacji myślowych na **materiale konkretno-spostrzeżeniowym**, co oznacza, że potrafią wyjaśniać tylko takie pojęcia, które występują w dostępnej im rzeczywistości. Dokonują tego przede wszystkim na podstawie znajomości zewnętrznych cech rzeczy i zdarzeń, dlatego istotne jest aby na tym etapie odwoływać się do konkretnych elementów obrazowych i osobistych doświadczeń (wiedzy) uczniów.

Na etapie myślenia konkretno-obrazowego powinniśmy zatem kształtować pojęcia zgodnie z zasadą „od szczegółu do ogółu", tzn. rozpoczynając od poszukiwania bezpośrednich skojarzeń z danym pojęciem w doświadczeniach i dotychczasowej wiedzy uczniów, stopniowo następnie przeprowadzając operacje analizy, porównania i uogólniania, by w konsekwencji sformułować treść pojęcia (definicję informacyjną).

W miarę rozwoju umysłowego (intelektualnego) ucznia, mniej więcej około 15 roku życia, wykształca się już bardziej zaawansowany sposób **myślenia abstrakcyjnego** (słowno-logicznego), pozwalający rozumieć i wyjaśniać pojęcia odnoszące się nie tylko do przedmiotów czy zdarzeń, których cechy zewnętrzne można bezpośrednio uchwycić, ale także pojęcia, których cechy wyodrębnia się (uogólnia) na podstawie zestawienia i porównania ich z innymi przedmiotami czy zdarzeniami. O ile w przypadku uczniów młodszych konieczne jest rozpoczęcie procesu wyjaśniania pojęć historycznych od przywołania konkretnych wyobrażeń, o tyle u uczniów starszych, potrafiących myśleć abstrakcyjnie, możemy pozwolić sobie na nieco inną kolejność czynności metodycznych.

Tym razem zgodnie z zasadą „od ogółu do szczegółu", punktem wyjścia do zrozumienia wybranego pojęcia może być gotowa definicja, zawarta np. w słowniku czy encyklopedii, zaś konkretne egzemplifikacje (przykłady) stanowią materiał do analizy treści pojęcia i sprawdzenia, na podstawie jakich cech wspólnych mieszczą się one w zakresie znaczenia.

Jak w edukacji historycznej kształcić umiejętność wyjaśniania pojęć?

W dydaktyce ogólnej Wincenty Okoń wyróżnił pięć etapów kształcenia pojęć:

- zestawienie przedmiotu z innymi,
- wyszukiwanie cech podobnych,
- wyszukiwanie cech różniących,
- określanie pojęcia na podstawie znajomości cech danej kategorii przedmiotów połączone z uporządkowaniem zebranych informacji i podaniem treści pojęcia
- zastosowanie przez uczniów danego pojęcia w nowych sytuacjach poznawczych.

W dydaktyce historii natomiast Stanisław Nalaskowski zaproponował nieco inne podejście, kładąc nacisk przede wszystkim na specyfikę pojęć historycznych. Pierwszy etap tego procesu, jego zdaniem stanowi **analiza**, polegająca na rozłożeniu na składniki treści ukształtowanych wcześniej wyobrażeń, uczeń wówczas wskazuje różne cechy znanych przedmiotów i zjawisk. W drugim etapie, określanym jako **porównanie**, wyróżnione właściwości są następnie porządkowane, dzielone na cechy wspólne oraz różnice, by w efekcie dojść do ustalenia, które cechy mają charakter zasadniczy, a które drugorzędny. Operacja ta przygotowuje ucznia do najważniejszego etapu rozumienia pojęcia: **uogólniania**. Po zestawieniu i porównaniu wszystkich wyróżnionych cech wybierane są tylko te jednakowe, które przysługują danej klasie przedmiotów (ich występowanie można zauważyć przy każdym wyobrażeniu), następuje ich oderwanie (czyli abstrahowanie) od obrazu danego przedmiotu i połączenie w treść pojęcia. Powstałe w ten sposób określenie pojęcia poddawane jest procedurze **sprawdzania**, która stanowi kolejny etap kształcenia pojęcia historycznego. Może to być realizowane np. poprzez stosowanie poznanego pojęcia w różnego rodzaju ćwiczeniach, można również wybrać dowolną egzemplifikację tego pojęcia i sprawdzić, na ile potwierdza ona sformułowaną przez nas treść pojęcia. Jeżeli dany przykład pojęcia zweryfikował wcześniejsze ustalenia, np. co do zakresu chronologicznego czy wspólnych cech, w końcowej fazie następuje **porządkowanie** uzyskanych w ten sposób informacji, by w konsekwencji uzyskać wyczerpującą formułę znaczeniową pojęcia.

Ponieważ proces kształcenia umiejętności wyjaśniania pojęć historycznych jest długotrwały i uzależniony od indywidualnego tempa rozwoju intelektualnego ucznia, powinniśmy koncentrować się nie tylko na prawidłowym, tzn. z zachowaniem wszystkich etapów procedury, wprowadzaniu nowych pojęć.

Ważne jest przede wszystkim równoległe kształcenie wyobraźni, m.in. poprzez stosowanie metod maksymalnie aktywizujących poznawczo uczniów, takie jak np. wizualizacja, która wykorzystuje naturalne umiejętności kreowania w myślach obrazów rozmaitych stanów rzeczy dla ich lepszego pamięciowego opanowania. W odniesieniu do kształcenia pojęć historycznych możemy wśród metod aktywnego nauczania znaleźć ciekawe propozycje wprowadzania graficznych modeli poszczególnych elementów pojęć, wizualizacji etapów procesu ich wyjaśniania, a także ćwiczenia służące kształceniu umiejętności porządkowania informacji, wskazywania związków pomiędzy nimi, porównywania cech wspólnych i różniących.

Z powodzeniem warto stosować także metodę dramy (techniki dramowe), która oprócz wykorzystywania i rozwijania emocji, intelektu uczniów, w poprawny sposób angażuje ich wyobraźnię. Wyobraźnia na lekcjach historii będzie uruchomiona wówczas, gdy zastosujemy w pracy z uczniem takie metody, jak drzewko decyzyjne czy metaplan. Metody te bowiem wymagają od uczniów odpowiedzi na pytania: co by było gdyby?, jak powinno być?, a jak nie było. Takie postępowanie to trening wyobraźni i praca na wyobrażeniach.

Wyobraźnię historyczną uczniów kształtuje ponadto i rozwija praca z mapą plastyczną czy też polityczną, kontakt ze sztuką i literaturą historyczną, zwiedzanie wystaw i galerii obrazów, uczestnictwo w wycieczkach historycznych. Bezpośredni kontakt z przedmiotami i obiektami z różnych epok rozwija poznawczo, wzbogaca wyobraźnię uczniów oraz sprzyja kształceniu umiejętności wyjaśniania pojęć historycznych.

Pożądane jest stałe i systematyczne utrwalanie pojęć już znanych oraz kształcenie umiejętności sprawnego posługiwania się nimi.

Uczeń zatem oprócz znajomości nazwy pojęcia i umiejętności jego wyjaśniania, powinien również swobodnie operować znanymi pojęciami w różnych sytuacjach edukacyjnych. Mogą temu służyć w praktyce ćwiczenia, np. w:

- kojarzenie nazw pojęć z odpowiadającymi im przedmiotami
- określanie pojęć za pomocą odpowiednio dobranych wyrazów
- lokalizowanie ich w czasie i przestrzeni historycznej,
- konkretyzowanie pojęć poprzez fakty im odpowiadające
- porównywanie pojęć podobnych i różnych,
- hierarchizowanie wskazanych pojęć,
- uzupełnianie i sprawdzanie definicji,
- tworzenie definicji opisowych.

Nie wszyscy jednak uczniowie w równym stopniu i w tym samym czasie opanowują umiejętność abstrakcyjnego myślenia.

Ważne jest zatem by wspierać ich nie tylko w całościowym procesie zdobywania umiejętności wyjaśniania pojęć historycznych, ale sukcesywnie ćwiczyć także umiejętności składowe, przydatne na poszczególnych etapach tego procesu.

To warto przeczytać!

D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się,* Kraków 2004, s. 20-21.

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 53-55

S. Nalaskowski, *Sposoby kształtowania pojęć historycznych u uczniów szkoły podstawowej,* [w:] „Wiadomości Historyczne", 1980/1

J. Wojdon, *Techniki kreatywnego myślenia w kształtowaniu pojęć historycznych,* [w:] „Edukacja Humanistyczna", t. 3, Zielona Góra 2003, s. 131-138

Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 277-279

Rozdział 7
Jak optymalnie wykorzystać środki dydaktyczne w edukacji historycznej?

Postęp technologiczny i rozwój dydaktyki historii sprawiają, że w edukacji historycznej możemy zastosować wiele różnych środków, dzięki którym nasi uczniowie będą w stanie znacznie lepiej poznawać przeszłość. Warto jednak uświadomić sobie, że nasycenie procesu dydaktycznego nawet wieloma środkami dydaktycznymi jeszcze nie gwarantuje wzrostu efektywności naszej pracy, ponieważ to nie tylko środki decydują o osiągnięciach uczniów, ale złożony proces dydaktyczny, w którym optymalnie powinniśmy łączyć wielość form kształcenia, metod dydaktycznych i wykorzystanych środków, adekwatnie do potrzeb i możliwości uczniów.

Środki dydaktyczne oprócz tego, że znacznie urozmaicają przyswajanie wiedzy i pozwalają kształtować określone umiejętności, przede wszystkim ułatwiają poznanie przeszłości w sposób bezpośredni (poprzez kontakt z pozostałościami rzeczy, zjawisk, wydarzeń historycznych) lub pośredni (za pomocą ich zastępników). W wielu przypadkach, jak np. pracy z programem komputerowym, uzupełniają lub nawet zastępują czynności nauczyciela/edukatora. Umiejętnie dobrane przykłady materiałów dydaktycznych mogą również pobudzać uczniów do wzruszeń i kształtować w ten sposób ich motywacje i postaw.

Czym się kierować wybierając środki dydaktyczne do edukacji historycznej?

Planując zastosowanie środków dydaktycznych w edukacji historycznej powinniśmy zwrócić uwagę na kilka zasad metodycznych. Decydując o wyborze materiałów pomocniczych kierujemy się przede wszystkim ich przydatnością dla realizacji zamierzonych celów edukacji historycznej (nie stosujemy przecież środków dydaktycznych dla nich samych, tylko w powiązaniu z określonym zagadnieniem i dla kształcenia wybranych umiejętności). Dążąc do podniesienia atrakcyjności naszych zajęć pamiętajmy o przemyśleniu konieczności użycia wszystkich środków dydaktycznych, które wytypowaliśmy (nadmierne przeładowanie zajęć ich liczbą sprzyja często powierzchownemu potraktowaniu wartości informacyjnej środka, zabiera zbyt dużo czasu na czynności organizacyjne i często utrudnia pełną realizację wszystkich etapów naszych działań). Ważnym czynnikiem, determinującym zarówno dobór środków dydaktycznych, jak i sposób ich wykorzystania, jest także wiek i możliwości uczniów. Inne środki bowiem należy stosować kiedy u uczniów dominuje konkretno-obrazowy typ myślenia i nie wszyscy opanowali umiejętność płynnego czytania ze zrozumieniem, a jeszcze inne u uczniów starszych, potrafiących już myśleć abstrakcyjnie. Warto również przemyśleć zastosowanie tych samych środków dydaktycznych na zajęciach w dwóch różnych grupach uczniów, czasem bowiem stopień opanowania pewnych umiejętności jest tak odmienny, że

te same czynności wymagają zdecydowanie więcej czasu. Wszystkie materiały do zajęć powinniśmy przygotować odpowiednio wcześniej, sprawdzić ich stan i zasady wykorzystania. A przede wszystkim pamiętać, że niektóre rodzaje środków dydaktycznych wymagają zachowania odpowiednich procedur postępowania metodycznego, a więc trzeba zaplanować na ich wykorzystanie odpowiednio dużo czasu.

Jak pracować z mapą historyczną?

Mapa historyczna, oprócz podręcznika historii i tekstów źródłowych, należy do środków szczególnie wykorzystywanych w edukacji historycznej.

Dzięki niej możemy kształtować bardzo ważną dla zrozumienia przeszłości umiejętność lokalizacji wydarzeń w czasie i przestrzeni, składowy element myślenia historycznego. Przydatność mapy w tej dziedzinie wynika również z możliwości abstrakcyjnego (czyli za pomocą określonego kodu – systemu znaków) przedstawienia wydarzeń z przeszłości. Nie musimy odwiedzać z uczniami konkretnych miejscowości, by móc prześledzić przebieg bitwy, która się tam odbyła i zrozumieć jej uwarunkowania. Umiejętnie analizując wszystkie elementy mapy możemy odbyć taką „wirtualną podróż" w każdą epokę historyczną.

W praktyce edukacyjnej wykorzystujemy najczęściej trzy rodzaje map historycznych:

- **przekrojowe**, na których przedstawiono w formie przestrzennej wydarzenia historyczne, związane z różnymi sferami aktywności człowieka w ściśle określonym czasie, ujmując je w sposób statyczny (po zakończeniu długotrwałych wojen, w wyniku ustaleń pokojowych itp.), np. Europa po Kongresie Wiedeńskim. Mapy tego typu są proste w użyciu i zrozumiałe dla uczniów, nadają się przede wszystkim do ilustracji szczegółowych tematów.
- **rozwojowe**, przedstawiające w sposób dynamiczny (etapowy) wybrany proces historyczny w dłuższej perspektywie czasowej, np. Kształtowanie się granic państwa pierwszych Piastów. Ukazują najczęściej przesunięcia granic, zmiany terytorialne, gospodarcze, etniczne itp. Możemy je najlepiej wykorzystać podczas zajęć powtórzeniowych i w różnego rodzaju podsumowaniach.
- **problemowe**, nazywane również tematycznymi, poświęcone są tylko jednemu zagadnieniu (politycznemu, gospodarczemu, społecznemu, kulturalnemu). Ukazują je w perspektywie całościowej, czyli od genezy, przez jego przebieg, aż po zakończenie, np. Powstanie Listopadowe. Przydają się przede wszystkim jako ilustracja przy omawianiu problemów, których dotyczą.

Umiejętność prawidłowego czytania mapy historycznej kształtowana jest na każdym etapie edukacji historycznej.

Trzeba jednak pamiętać, że zarówno kształtowanie, jak i doskonalenie umiejętności pracy z mapą wymaga określonych kompetencji „wyjściowych", bez których uczeń nie zrozumie jakiejkolwiek mapy (nie tylko historycznej), jak chociażby znajomość kierunków na mapie, odczytywanie legendy czy znajomość oznakowania rzek, jezior i mórz. Istotny wpływ ma tu również specyfika myślenia konkretno-obrazowego u uczniów młodszych oraz myślenia abstrakcyjnego u uczniów starszych, dlatego pracę z mapą musimy potraktować etapowo, dostosowując ćwiczenia do możliwości naszych uczniów.

Wdrażanie uczniów do umiejętności czytania mapy historycznej powinniśmy rozpocząć już od pierwszych zajęć z historii w młodszych grupach.

Podczas tego etapu wstępnego uczniowie powinni m.in. zobaczyć i dotknąć różnych map, nauczyć się właściwie pokazywać miejsca na mapie, doświadczyć konsekwencji zbyt bliskiego lub zbyt odległego zajęcia miejsca przy mapie, a przede wszystkim dowiedzieć się, czym różni się mapa historyczna od znanej im mapy geograficznej. Zauważą wówczas, że niektóre elementy są takie same, jak np. umieszczenie nazwy, legendy czy sposób oznakowania rzeki, ale dostrzegą również odmienności, jak stosowanie szerokiej palety kolorów, cieniowanie niektórych płaszczyzn, umieszczanie dat lub oznakowanie miejsc bitew.

Dalsze etapy dotyczą już zapoznawania ich z treściami zawartymi na mapie i obejmują – jak proponuje Alojzy Zielecki – trzy etapy:

- etap I, określany jako **etap postrzegania**, w którym uczniowie odbierają obraz mapy jako rozmieszczenie na niej linii, sygnatur punktowych i powierzchniowych, dowiadują się jaki jest jej tytuł i do jakiego tematu lekcji może być ona wykorzystana. Ćwiczenia na tym etapie powinny zatem dotyczyć m.in. umiejętności rozpoznawania i nazywania różnych map historycznych, przyporządkowywania map do konkretnych tematów zajęć lub zagadnień.
- etap II, nazywany **etapem rozróżnienia**, w którym uczniowie dokonują wstępnej analizy treści mapy historycznej, operując tzw. wewnętrznym językiem mapy. Wyodrębniają znaki powierzchniowe, punktowe i liniowe, określają ich zróżnicowanie kolorystyczne, a następnie identyfikują ich znaczenie formalne, że jedne z nich np. oznaczają granice, inne miejscowości, a jeszcze inne to miejsca zawarcia traktatu pokojowego. W ramach ćwiczeń praktycznych uczniowie analizują legendę mapy i system znaków w niej użyty, mogą również sami uzupełniać legendę do przykładowych map, kolorować wskazane przez nauczyciela/edukatora elementy.
- etap III, nazywany **etapem rozpoznawania**, polegający na identyfikacji użytych na mapie sygnatur (znaków, kolorów, symboli) z oznaczanymi przez nie obiektami, faktami i zjawiskami historycznymi (posługiwanie się językiem zewnętrznym mapy). Jest to chyba najtrudniejszy etap pracy, ponieważ to

właśnie w tym momencie uczniowie muszą zauważyć, że pod postacią kolorowego rysunku został przedstawiony dynamiczny obraz przeszłości, coś się zmieniało, przesuwano granice, przemieszczały się wojska. Informacje odczytane z mapy zostają włączone w kontekst historyczny i powiązane z dotychczasową wiedzą. Ćwiczenia z tego etapu mogą mieć już bardziej zaawansowany charakter, od prostych – polegających na odszukaniu miejsc na mapie, przez udzielanie odpowiedzi na pytania związane z treścią mapy, po zadania wymagające zbudowania narracji ustnej lub pisemnej na podstawie informacji pozyskanych z tego źródła.

Opanowanie przez ucznia wszystkich wymienionych wyżej etapów czytania mapy historycznej, to jednak tylko jedna z wielu możliwości szerokiego wykorzystywania tego środka w edukacji historycznej.

Optymalnym rozwiązaniem jest by praca z mapą obejmowała różnorodne ćwiczenia, nie tylko te, polegające na wskazywaniu odpowiednich miejsc na mapie, ale powiązana była z innymi ćwiczeniami, w których będzie stanowić jedynie element szerszych działań, np. jako źródło informacji niezbędne do wykonania innego polecenia.

Odpowiednia tematycznie mapa powinna towarzyszyć nam na każdych zajęciach, nawet jeżeli nie będzie ona stanowiła dominującego środka dydaktycznego. Postarajmy się tak często jak to jest możliwe umiejscawiać na niej omawiane wydarzenia w przestrzeni historycznej. Ta ilustracyjna funkcja mapy wykorzystywana jest stosunkowo najczęściej (podczas wykładu lub opowiadania nauczyciela/edukatora, przy sprawdzaniu wiadomości uczniów, na podsumowanie nowych treści). Chcąc jednak skutecznie doskonalić umiejętności pracy z mapą naszych uczniów powinniśmy stosować również inne możliwości jej użycia, jak na przykład:

- porównywanie jednej lub więcej map,
- ćwiczenia z wykorzystaniem map konturowych,
- samodzielne wykonywanie całych mapek lub jej części (np. legendy), kolorowanie elementów, układanie map na zasadzie łączenia puzzli, np. doklejając brakujące elementy,
- wykorzystywanie mapy jako źródła informacji do pozyskiwania argumentów za lub przeciw danej tezie,
- wykorzystywanie mapy do opracowania innych materiałów, np. kalendarium wydarzeń, uzupełniania tabeli, wypełniania schematu, rysowanie planów i szkiców terenowych,
- wiązanie mapy z innymi środkami dydaktycznymi, np. z podręcznikiem lub tekstem źródłowym,
- łączenie ćwiczeń kartograficznych z innymi metodami dydaktycznymi, np. technikami dramowymi.

Jak pracować z podręcznikiem historii dla ucznia?

Podstawowym zadaniem podręcznika historii jest dostarczenie uczniom określonej wiedzy będącej rozwinięciem haseł zawartych w programie nauczania (podstawach programowych czy ramach programowych) i takie kierowanie samodzielną pracą ucznia, np. poprzez podawanie odpowiednich pytań, ćwiczeń i zadań do rozwiązania, by optymalnie przyswoił wymagane wiadomości. Dodatkowo, podręcznik historii uświadamia uczniom, czym jest proces historyczny i jakie rządzą nim prawidłowości, przygotowuje ich do dostrzegania i rozwiązywania problemów, wyrabia umiejętność samodzielnej pracy z tekstem, pomaga w utrwalaniu wiedzy oraz w kontroli i ocenie ich osiągnięć. Dzięki zastosowaniu odpowiednich materiałów ilustracyjnych i wprowadzeniu tematyki bliskiej uczniom, podręcznik może spełnić także funkcję motywacyjną, rozbudzając ich ciekawość i zainteresowania. Zaletą podręcznika jest również jego uniwersalność (stosujemy go w różnych typach szkół i zespołach uczniowskich) i łatwość użycia (nie wymaga dodatkowych urządzeń, może nim dysponować każdy uczeń w domu i w szkole).

Warto jednak pamiętać, że najlepsze efekty osiągniemy różnicując rolę podręcznika w procesie dydaktycznym i łącząc go z innymi środkami dydaktycznymi.

Może on zatem funkcjonować na zajęciach jako podstawowe źródło wiadomości, za pomocą, którego nauczyciel/edukator organizuje działania dydaktyczne (pełni wówczas rolę dominującą), możemy równorzędnie korzystać z podręcznika i innych pomocy dydaktycznych (np. mapy lub wyboru tekstów źródłowych), jak również może on pełnić rolę uzupełniającą, wówczas głównym źródłem informacji będą inne materiały pozapodręcznikowe, a wykorzystanie podręcznika sprowadza się wówczas do pewnego minimum. Nie można również zapominać, że podręcznik w większości wypadków zawiera jednakowe dla wszystkich uczniów sformułowania treści, ich dobór i układ.

Dlatego nauczyciel/edukator, znając potrzeby i możliwości swoich uczniów, powinien indywidualizować wykorzystanie tego środka dydaktycznego, m.in. poprzez proponowanie różnych sposobów pracy z tym samym fragmentem podręcznika.

Planując pracę z podręcznikiem historii, bez względu na sposób jego wykorzystania, powinniśmy przestrzegać kilku zasad metodycznych.

- Po pierwsze, wyraźnie wydzielić trzy etapy pracy: wyjaśnienie zadania, pracę z podręcznikiem i podsumowanie. Uczniowie muszą dokładnie wiedzieć, na czym polega ich zadanie, ile mają czasu na jego wykonanie i w jaki sposób mają przedstawić wyniki pracy.
- Po drugie, przy korzystaniu z tego rodzaju środka dydaktycznego kluczową umiejętnością, jaką uczniowie powinni opanować, jest czytanie ze zrozumieniem. Nauczyciel/edukator planując pracę z podręcznikiem musi

uwzględnić stopień opanowania tej umiejętności przez uczniów i tak dobrać fragment tekstu, by udało się ćwiczenie wykonać.

- Wreszcie, po trzecie – w celu doskonalenia stopnia zrozumienia tekstu przez młodego czytelnika, warto po pierwszej lekturze wskazanego fragmentu podręcznika zapytać uczniów o niezrozumiałe pojęcia lub wyrażenia i krótko je wyjaśnić. Jeżeli tekst jest rzeczywiście trudny i zawiera dużo nowych sformułowań, to dobrym rozwiązaniem jest wcześniejsze przygotowanie słowniczka, w którym zostaną one objaśnione i zapisanie go na dużym arkuszu papieru (widocznym z każdego miejsca sali) lub rozdanie na małych kartkach dla każdego ucznia oddzielnie. Wyjątkiem od tej zasady jest sytuacja, w której nauczyciel/edukator zaplanował właśnie taki rodzaj ćwiczenia, polegający na wyszukiwaniu nieznanych terminów i zwrotów, i opracowywaniu ich wyjaśnień na podstawie innych materiałów, np. słowników lub encyklopedii.

Podręcznik historii możemy wykorzystywać przy następujących rodzajach ćwiczeń:

- udzielanie odpowiedzi na pytania związane z przeczytanym tekstem,
- wyjaśnianie sformułowań użytych w tekście,
- wykorzystywanie informacji z podręcznika do tworzenia innych form przekazu treści, np. uzupełniania tabeli, wykresów, diagramów, oraz przygotowywania samodzielnych wypowiedzi ustnych lub pisemnych,
- wyszukiwanie informacji za lub przeciw określonej tezie,
- uważne przeczytanie tekstu i wydzielenie najważniejszych części, połączone ze sformułowaniem i zapisem tytułów dla każdego z nich, tak by w konwencji uczeń ułożył plan do wskazanego fragmentu podręcznika,
- wykonywanie zadań i poleceń zawartych w bloku ćwiczeniowo-kontrolnym podręcznika,
- wykorzystanie zawartych w podręczniku innych środków dydaktycznych, jak np. praca z tekstem źródłowym, odczytywanie mapek podręcznikowych i taśm chronologicznych, praca z materiałem ilustracyjnym (zdjęciami, rysunkami, reprodukcjami, itp.), analiza map, wykresów i diagramów,
- porównywanie informacji z podręcznika na temat tych samych wydarzeń historycznych z wiedzą pozyskaną z innych źródeł, np. z literatury pięknej, prasy, telewizji, zasobów internetowych.

Oczywiście nie wszystkie z proponowanych powyżej ćwiczeń można wprowadzać w takim samym wymiarze w każdej grupie wiekowej uczniów.

Jak każda umiejętność, tak i praca z podręcznikiem wymaga stopniowania trudności i doskonalenia etapowego.

Jak wykorzystać w edukacji historycznej materiały filmowe i muzyczne?

Materiały filmowe mogą być wykorzystywane w edukacji historycznej w podwójnej roli: przede wszystkim jako przykład źródła historycznego, w którym przedstawiona została w atrakcyjnej formie autorska rekonstrukcja minionej rzeczywistości, ale również jako środki dydaktyczne, które rozwijają zainteresowania i pobudzają aktywność uczniów. Kształtują ich wyobraźnię i postawy, a dzięki wykorzystaniu możliwości techniki filmowej ilustrują i znacznie wzbogacają poznawane przez nich treści na zajęciach z historii.

Najbardziej optymalnym rozwiązaniem byłoby wykorzystywanie w edukacji historycznej przede wszystkim **filmów dydaktycznych**, czyli dostosowanych do wieku i wiedzy uczniów, skorelowanych z programem nauczania i dających się zastosować w warunkach edukacyjnych (przede wszystkim krótkich, kilku lub kilkunastominutowych).

Taki bowiem rodzaj filmu realizuje określone cele kształcenia i odwołuje się do treści programowych, obowiązujących na danym etapie edukacyjnym. Jego struktura, zastosowane w nim środki wyrazowe, tempo przekazu informacji, użyte słownictwo, itp. dostosowane są do właściwości (specyfiki) zarówno materiału/przedmiotu nauczania, jak i możliwości odbiorcy, w tym wypadku ucznia. Film dydaktyczny jest skonstruowany według zasad i wskazań pedagogicznych, w zależności od funkcji, jaką mu powierzymy może być stosowany w różnych formach (elementach) procesu dydaktycznego. Ze względu na czas projekcji (filmy określane jako dydaktyczne trwają zazwyczaj krótko od 5 do 20 minut) można je z powodzeniem włączyć w strukturę typowych zajęć.

Bogactwo środków audiowizualnych stwarza nam jednak jeszcze inne możliwości wykorzystania materiałów filmowych, m.in. poprzez odpowiednią adaptację na potrzeby szkolnego odbiorcy także filmów dokumentalnych lub fabularnych. Wykorzystuje się je w formie tzw. wstawek filmowych (krótkich fragmentów filmu) lub filmu całościowego. Innym rozwiązaniem, choć wymagającym zdecydowanie więcej zabiegów metodycznych, jest zastosowanie typowego filmu historycznego, jak np. *Krzyżacy* Aleksandra Forda czy *Ogniem i mieczem* Jerzego Hoffmana.

Optymalne wykorzystywanie różnorodnych walorów filmów i programów telewizyjnych o tematyce historycznej wymaga szczególnej refleksji.

Nawet najdoskonalszy filmowy zapis historii, podobnie jak inne źródła historyczne, zawiera w sobie jedynie cząstkę prawdy, wpisaną w szereg różnorodnych uwarunkowań, jak np. specyficzna konwencja komunikacji filmowej, określona historiozofia czy pogląd na historię narodu w danym okresie itp.

Nie może być zatem prostą ilustracją wiedzy o przeszłości, wykorzystywaną na lekcjach historii bez odpowiednich zabiegów metodycznych, pozwalających m.in. na weryfikację (i ocenę) tej tzw. historii ekranowej z historią wyniesioną z innych form przekazu.

Kiedy zdecydujemy się już na konkretny materiał filmowy lub program edukacyjny kolejnym etapem planowania metodycznego jest refleksja nad miejscem i rolą wybranych przez nas środków audiowizualnych w strukturze lekcji, celowością i sposobem ich wykorzystania, powiązaniem z innymi środkami dydaktycznymi. Warto wówczas, jak sugeruje Adam Suchoński, odpowiedzieć sobie na kilka ważnych pytań:

- w którym momencie lekcji film (program) najbardziej zaabsorbuje uwagę naszych uczniów, i w związku z tym, jak można wzmocnić ten efekt przed jego pokazem?
- czy cele, jakie stawiamy sobie i naszych uczniom podczas lekcji dadzą się powiązać z tymi, które założyli autorzy filmu (programu)?
- jakie wiadomości potrzebne są do optymalnego odbioru filmu (programu) i w jaki sposób najlepiej je przypomnieć?
- jakie informacje są uczniowie realnie w stanie pozyskać z filmu (programu) ?
- czy jakaś część filmu (programu) jest warta powtórzenia, jeśli tak to która, dlaczego i w jakiej części lekcji to zaplanować?
- które fragmenty filmu (programu) można wzbogacić za pomocą innych środków dydaktycznych? jakich ? co przez to chcemy osiągnąć?

Ciekawym rodzajem środków dydaktycznych wykorzystywanych w edukacji historycznej są utwory muzyczne. Niestety, w przeciwieństwie do filmu czy programu telewizyjnego są zdecydowanie trudniejsze w odbiorze.

Oddziałując jedynie na receptor słuchu, wymagają odpowiedniego wyciszenia i koncentracji uwagi. Ale za to pozwalają rozwijać wyobraźnię uczniów, kształcą umiejętność słuchania i wpływają na emocje. W edukacji historycznej utwory muzyczne mogą stanowić zarówno element wprowadzający do tematyki zajęć, ilustrację wiadomości przekazywanych przez nauczyciela/edukatora, jak i uprzyjemniać pracę uczniów poprzez budowanie odpowiedniego nastroju.

Planując wykorzystanie tego rodzaju środków dydaktycznych powinniśmy wybierać utwory niezbyt długie lub jeśli nie jest to możliwe prezentować tylko fragment (fragmenty) niezbędny do realizacji założonych celów zajęć. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności, na początek powinny pojawić się utwory łatwe w odbiorze i proste w interpretacji, z czasem dopiero – w zależności od reakcji naszych uczniów, zainteresowania i nabywania odpowiednich kompetencji, możemy decydować się na zastosowanie utworów trudniejszych i wymagających odpowiedniego przygotowania. Przeanalizujmy dokładnie powiązanie wybranego przez nas utworu muzycznego z tematyką i celami zajęć, zaplanujmy działania nauczyciela/edukatora i uczniów, zastanówmy się czy temat, treść i forma utworu odpowiadają możliwościom poznawczym naszych uczniów i celom zajęć, w jaki sposób wybrany utwór może pobudzać aktywność uczniów, jakie będzie jego miejsce w strukturze zajęć, jak będzie wyglądała dalsza praca nauczyciela/edukatora i uczniów.

Oprócz instrumentalnych utworów muzycznych zastosowanie w edukacji historycznej znajdują także różnego rodzaju pieśni i piosenki: ludowe, artystyczne, popularne, ale przede wszystkim tzw. powszechne, czyli religijne, okazjonalne np. hymny państwowe lub pieśni patriotyczne, związane z określonymi grupami społecznymi np. pieśni rycerskie, żołnierskie, harcerskie itp.

Jest tak wiele pieśni, które możemy powiązać z tematyką historyczną, zarówno w okresie w którym powstały, jak i w czasach, kiedy były najczęściej wykonywane, że odpowiednio często ten rodzaj środka dydaktycznego może pojawiać się na naszych zajęciach.

Zaletą pieśni jest uniwersalność i łatwość dostępu. W przeciwieństwie jednak do utworów instrumentalnych, oprócz ścieżki muzycznej zawierają również warstwę tekstową, przez co wymagają dodatkowych zabiegów dydaktycznych, zwłaszcza podczas etapu przygotowującego do ich odbioru. Oprócz informacji o kompozytorze muzyki, nauczyciel/edukator powinien również przybliżyć uczniom autora tekstu pieśni i jego intencje (np. do kogo pieśń była adresowana, kiedy i w jakich okolicznościach była wykonywana, jak oddziaływała na słuchaczy lub osoby ją wykonujące). Warto również pamiętać, że zawartość informacyjna tekstu pieśni może być praktycznie analizowana w taki sam sposób jak źródło literackie lub narracyjne, co znacznie zwiększa możliwości wykorzystania tego typu środka dydaktycznego (możemy skupić się na analizie warstwy tekstowej pod kątem zawartych informacji, użytych metafor, odniesienia do osób i postaci historycznych, okolicznościach powiązania słów pieśni z muzyką).

Planując przebieg zajęć z wykorzystaniem materiałów filmowych czy muzycznych jako dominujących materiałów dydaktycznych, powinniśmy założyć trzy etapy pracy:

- **etap I** polegający na przygotowaniu uczniów do odbioru filmu lub utworu muzycznego. Powinien on obejmować przekazanie informacji o autorach filmu (kto był reżyserem, kto skomponował muzykę, kto napisał scenariusz) lub o kompozytorze utworu muzycznego, o czasie i okolicznościach jego powstania, wyjaśnienie celu jego wykorzystania i charakteru powiązania z tematyką zajęć, a także podanie (z odpowiednim komentarzem) zadań ukierunkowujących uwagę uczniów (by dokładnie wiedzieli, na czym powinni się skupić). Ważne jest, by zwrócić uwagę na czas i miejsce akcji filmowej oraz realia historyczne występujące w filmie/utworze muzycznym. Na tym etapie pracy nauczyciel/edukator powinien także krótko wyjaśnić (jeśli tego wymaga) tematykę filmu/utworu muzycznego, przypomnieć i usystematyzować wiadomości już znane uczniom, a powiązane bezpośrednio z tą tematyką,
- **etap II,** odbiór filmu lub utworu muzycznego zakończony luźnymi uwagami i refleksją uczniów (próba określenia wpływu utworu muzycznego na słuchaczy, rola tempa, rytmu, użytych instrumentów itp.)

- **etap III**, obejmujący opracowanie wyznaczonych zadań, prezentację i porównanie wyników pracy.

Biorąc pod uwagę, że nie każdy wykorzystany na lekcji materiał filmowy posiada cechy filmu dydaktycznego, a program telewizyjny o tematyce historycznej nie zawsze jest adresowany do szkolnego odbiorcy, środki dydaktycznego tego typu wymagają nie tylko określonych zabiegów technicznych ze strony nauczyciela/edukatora, jak np. nagranie odpowiednich fragmentów, ale przede wszystkim przygotowania ucznia do ich odbioru.

Stąd też tak szczególnie istotną rolę odgrywa wspomniany powyżej etap pierwszy, wprowadzający w tematykę filmu i ukierunkowujący odbiór przez ucznia.

To warto przeczytać!

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 162-177

D. Konieczka-Śliwińska, *Filmy i programy telewizyjne w szkolnej edukacji historycznej*, [w:] „Wiadomości Historyczne", 2008/3

D. Konieczka – Śliwińska, *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii,* Poznań 2001

M. Kujawska, *Strategia multimedialna w edukacji historycznej*, [w:] tejże, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001, s. 175-192

J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993

J. Mizgalski, *Mapa historyczna w dydaktyce integracji wiedzy i umiejętności uczniów*, Częstochowa 2003

Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny, red. J. Maternicki, Warszawa 2004 (tu odpowiednie hasła),

A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 264-272

Rozdział 8

Jak zorganizować zajęcia edukacyjne o tematyce historycznej?

Proces dydaktyczny w ramach edukacji historycznej w praktyce może przybierać różne formy organizacyjne w zależności od tego, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu ma być kształcony. Podstawowe rozróżnienie dotyczy umiejscowienia i dzieli edukację historyczną na szkolną, czyli odbywającą się w szkołach różnego typu, gdzie realizowane są treści kształcenia określone odpowiednimi programami nauczania, i pozaszkolną, której podlegamy przez cały okres swojego życia w rodzinie, w różnego rodzaju wspólnotach, poprzez media czy instytucje kultury. Nie wszystkie bowiem cele edukacji historycznej możemy w pełni zrealizować poprzez formalne zajęcia szkolne. Oprócz wiedzy zdobytej przy użyciu

różnorodnych środków dydaktycznych, zastosowanych przez nauczyciela/edukatora podczas zajęć, uczeń powinien mieć również możliwość bezpośredniego kontaktu z elementami środowiska historycznego, jak np. podczas wycieczki historycznej, wyjścia do muzeum czy wizyty w archiwum. Pewne elementy edukacji historycznej realizowane są również w ramach czasu wolnego uczniów, np. podczas pracy domowej czy na zajęciach historycznych kół zainteresowań.

Co decyduje o strukturze zajęć edukacyjnych z historii?

O tym, jak w praktyce będą przebiegać konkretne zajęcia edukacyjne z historii decydują różne czynniki, zarówno te, związane z samym procesem dydaktycznym, jak również i te, dotyczące uczestników tego procesu, czyli nauczyciela i uczniów.

Do grupy tych pierwszych możemy zaliczyć m.in.:

- cele edukacyjne
- treści kształcenia
- metody dydaktyczne
- środki dydaktyczne

Przebieg zajęć jest odzwierciedleniem przyjętych przez nas celów edukacyjnych związanych z konkretną wiedzą uczniów, umiejętnościami i postawami. Struktura zajęć, powinna być tak zaplanowana, aby można było wszystkie zamierzone cele zrealizować. Oznacza to tym samym, że może ona ulegać modyfikacji: inna będzie wtedy, gdy chcemy rozwijać w sposób szczególny jakiś rodzaj aktywności ucznia, np. umiejętność pracy z materiałem źródłowym, lub gdy będziemy powtarzać materiał przed sprawdzianem czy testem. Ponieważ cele edukacyjne powinniśmy ustalać dla każdych zajęć oddzielnie, to struktura zajęć dotyczącej tego samego tematu, ale przewidzianej dla różnych grup wiekowych powinna być zupełnie inna. Układ zajęć będzie ulegać zmianie również w zależności o tego, czy zaplanujemy pracę uczniów w grupach czy indywidualnie, podobnie się zmieni, gdy zaplanujemy pracę uczniów metodą dramy lub gdy zastosujemy typowy wykład czy opowiadanie. Możemy sobie wyobrazić, jak zmienia się ponadto struktura zajęć przy wykorzystaniu środków audiowizualnych, jak film i nagranie radiowe albo przy pracy z programem komputerowym.

Druga grupa czynników, decydujących o budowie zajęć edukacyjnych z historii związana jest z kompetencjami zarówno uczniów, jak i samego nauczyciela/edukatora. Przebieg zajęć uzależniony jest przede wszystkim od wieku, predyspozycji i zainteresowań uczniów. Istotnym czynnikiem jest tu nie tylko znajomość samej historii, ale także umiejętność posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie oraz sprawnego pisania i płynnego czytania ze zrozumieniem. Podobną zależność możemy zaobserwować w odniesieniu do nauczyciela/edukatora. Różny stopień przygotowania do zawodu, wykształcenie,

doświadczenie czy zainteresowania decydują o tym, w jakim stopniu każdy z nas opanuje trudną umiejętność optymalnego zaplanowania i przeprowadzenia lekcji.

We współczesnej dydaktyce historii zaleca się elastyczne podejście do zajęć edukacyjnych i ich struktury, traktując je jako fragment większej i złożonej całości, zazębiającej się i z zajęciami poprzedzającymi, i tymi, które, po nich nastąpią, a także z innymi formami edukacji.

Budowa pojedynczych zajęć i sztywne przywiązanie do schematu jej przebiegu nie może nam przesłonić celów strategicznych edukacji historycznej, a przede wszystkim potrzeb i zainteresowań naszych uczniów.

Jaka powinna być struktura zajęć edukacyjnych z historii ?

Najstarszą i najczęściej stosowaną formą organizacyjną nauczania jest jedna z odmian nauczania zbiorowego – tzw. **system klasowo-lekcyjny**, czyli popularna lekcja, którą wszyscy znamy. W jej ramach uczniowie pod kierunkiem nauczyciela/edukatora zdobywają nową wiedzę, kształtują umiejętności oraz utrwalają wiadomości już nabyte. Ten tzw. system klasowo-lekcyjny zakorzenił się w praktyce pedagogicznej pod koniec średniowiecza, jako alternatywna koncepcja nauczania dla edukacji jednostkowej (gdy jeden nauczyciel pracował z jednym uczniem). Choć system klasowo-lekcyjny dominuje we współczesnej edukacji, to jednak równolegle funkcjonują również **inne formy kształcenia**, jak np. wspólne wyjazdy grup o charakterze edukacyjno-rekreacyjnym, łączące naukę z aktywnym wypoczynkiem, różnego rodzaju wycieczki dydaktyczne, zajęcia w muzeum czy w archiwum. Popularne są również kilkudniowe projekty edukacyjne, całodniowe festyny lub konkursy szkolne, podczas których integruje się wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów pod kierunkiem kilku nauczycieli. Zastosowanie w kształceniu nowych metod i środków dydaktycznych, wymagających od ucznia znacznej samodzielności i aktywności, a przede wszystkim zmiana w samej filozofii kształcenia (m.in. za sprawą konstruktywizmu) wymogły bowiem konieczną modyfikację tradycyjnej lekcji w poszukiwaniu nowych rozwiązań.

Podstawowy wzorzec zajęć z historii obejmuje określony układ czynności nauczyciela /edukatora i uczniów, które wspólnie tworzą ich strukturę.

Zakłada się, że takie typowe zajęcia powinny składać się części, nazywanych także ogniwami. Zgłębiając tajniki dobrze przygotowanych zajęć nie zrażajmy się jednak skomplikowanymi nazwami poszczególnych ogniw. Tak naprawdę możemy je nazwać inaczej, ważne byśmy zrozumieli cel każdego z nich i odpowiednio zaplanowali poszczególne czynności, które w nich powinny się znaleźć. Logika tych ogniw jest dość prosta: najpierw trzeba przygotować sobie miejsce pracy, potem sprawdzić, jaki jest stan dotychczasowej wiedzy i umiejętności naszych uczniów, następnie przywołać te treści, które pomogą im zrozumieć nowy materiał i na tak przygotowany fundament wprowadzić nowe informacje,

na koniec test na jakość i wytrzymałość, czyli powtórzenie i praca domowa. Ot i cały „przepis" na strukturę zajęć. Wielu nauczycieli stosuje uproszony układ, wyróżniając jedynie trzy fazy: wstępną (nazywaną również przygotowawczą), realizacyjną (albo wykonawczą) i podsumowującą (określaną też jako kontrolną), świadomie rezygnując z zapisu tradycyjnych ogniw zajęć/lekcji.

Bez względu jednak na formułę struktury zajęć edukacyjnych układ czynności nauczyciela/edukatora i uczniów, ich kolejność i wzajemne powiązania pozostają nie zmienione.

Struktura zajęć składa się z sześciu zasadniczych ogniw:

- **ogniwo I: czynności organizacyjno-porządkowe**

Może ono obejmować m.in. wzajemne powitanie, uruchomienie niezbędnego sprzętu (np. rzutnika multimedialnego czy tablicy interaktywnej), rozdanie materiałów dydaktycznych (np. atlasów lub podręczników szkolnych), ustawienie ławek i krzeseł w optymalnym układzie dla przebiegu lekcji (np. do pracy w zespołach 5-osobowych).

- **ogniwo II: powtórzenie wiadomości z ostatnich zajęć (tzw. rekapitulacja wtórna)**

Polega ono na sprawdzeniu i powtórzeniu (stąd nazwa rekapitulacja) wiadomości i umiejętności, które uczniowie zdobyli na poprzednich zajęciach. Możemy je przeprowadzić dowolną metodą dydaktyczną. Mogą to zatem być zarówno tradycyjne odpowiedzi ustne wybranych kolejno kilku uczniów, którzy udzielają odpowiedzi na pytania nauczyciela/edukatora, ale warto zastąpić je innymi formami, jak np. zadawaniem pytań 2-3 uczniom przez całą grupę. Nauczyciel/edukator może również zadać pytania całej grupie. Przydatne są tu również różnorodne gry i zabawy dydaktyczne, jak np. rozwiązywanie krzyżówki, zabawa w zdania typu „prawda-fałsz", wykreślanki, porządkowanie informacji itp. Powtórką może być również sprawdzenie, omówienie i porównanie pracy domowej (ewentualnie połączone z wystawieniem ocen), jeśli np. trzeba było udzielić pisemnej odpowiedzi na zadane przez nauczyciela/edukatora pytanie problemowe.

- **ogniwo III: nawiązanie do tematu zajęć**

O ile w poprzednim etapie sprawdzaliśmy i powtarzaliśmy wiadomości, które mogły, ale nie musiały wiązać się bezpośrednio z tematyką danych zajęć, o tyle w ogniwie trzecim powinniśmy bezwzględnie skupić się tylko na tych treściach, których przywołanie pozwoli uczniom zrozumieć nowy materiał. Nawiązanie do tematu zajęć może również przyjąć dowolne formy, od najprostszych takich jak: wyjaśnienie słowne przez nauczyciela zakresu merytorycznego, chronologicznego i terytorialnego omawianego zagadnienia, ewentualnie z podaniem planu i zasygnalizowaniem kluczowych problemów, aż po bardziej wyszukane metody z wykorzystaniem fragmentów tekstów (np. wiersza, nietypowej metafory lub relacji źródłowych), materiałów ikonograficznych (np. plakat, karykatura, reprodukcja obrazu), projekcji fragmentu filmu czy utworu muzycznego. Ważne, aby na koniec tej części zajęć

został sformułowany i podany jednoznacznie temat w prawidłowym brzmieniu (również pod względem ortograficznym !).

- **ogniwo IV: opracowanie tematu zajęć**

Jest to zdecydowanie najdłuższe ogniwo zajęć, które służy wprowadzeniu nowych treści i umiejętności. W tym czasie nauczyciel/edukator korzystając z jednej lub kilku metod dydaktycznych oraz ze środków dydaktycznych wprowadza uczniów w określoną tematykę. Dokładny przebieg tej części lekcji zależy od wyboru tych metod i środków im towarzyszących: może to być opowiadanie lub wykład z elementami pokazu, liczne techniki dramowe, analiza tekstów źródłowych, praca z mapą konturową, praca z podręcznikiem, czy też metody bardziej aktywizujące ucznia jak rozwiązywanie drzewa decyzyjnego, opracowanie metaplanu, przeprowadzenie symulacji wydarzeń historycznych, dyskusja. Ważne, aby pamiętać, że wybór określonej metody lub środka dydaktycznego oznacza konieczność zastosowania określonego postępowania metodycznego, który z kolei może oznaczać specyficzne konsekwencje dla przebiegu tej części zajęć. Jeśli np. będziemy chcieli wykorzystać na lekcji fragment filmu, którego analiza ma dostarczyć odpowiedzi na kilka ważnych w tym temacie pytań, to powinniśmy zarezerwować czas nie tylko na jego projekcję, ale również na część przygotowawczą, poprzedzającą projekcję i część podsumowując, po zakończeniu oglądania filmu. Takie są bowiem zasady pracy ze środkami audiowizualnymi, do których film jest zaliczany. Ważnym elementem tego ogniwa jest jakaś forma zapisu najważniejszych informacji, dotyczących nowego tematu, czyli inaczej mówiąc notatka z zajęć. Kształcenie umiejętności sporządzania notatki z zajęć wymaga czasem prostych czynności, takich jak np. podyktowanie przez nauczyciela/edukatora 2-3 zdań do zapisania, ale wszyscy wiemy, że nikt od razu nie nauczył się samodzielnie notować, i ta umiejętność również wymaga określonych ćwiczeń. W starszych grupach uczniowie sami notują wiadomości z lekcji, a nauczyciel/edukatora wówczas zwraca uwagę na to, co szczególnie warto zanotować. Aby ułatwić uczniom odpowiedni zapis powinien zapisywać na tablicy nazwiska i imiona własne omawianych postaci, ważne daty, nazwy miejscowości, pojęcia itp.

- **ogniwo V: powtórzenie wiadomości z zajęć (tzw. rekapitulacja pierwotna)**

W końcowej części zajęć powinien znaleźć się czas na zebranie, podsumowanie, a przede wszystkim na uporządkowanie nowych informacji i powiązanie ich z wiedzą oraz umiejętnościami już nabytymi. Z funkcji, jaką pełni ogniwo piąte wynika również jego nazwa – rekapitulacja, czyli powtórka, wiadomości nowopoznanych, stąd określenie pierwotna. Uczniowie powinni podczas tej części zajęć jednoznacznie wyciągnąć kluczowe wnioski z omawianego tematu i odpowiedzieć sobie na pytanie, co tak naprawdę trzeba zapamiętać z tych konkretnych zajęć i w jaki sposób to wiąże się z tym, co już wiedzą i potrafią. Możemy tu zastosować różne metody dydaktyczne, choć raczej powinniśmy unikać metod szczególnie aktywizujących uczniów, jak np. praca w grupach, ponieważ mogą one

dodatkowo ich rozpraszać, zamiast koncentrować uwagę. Stąd też często stosowaną metodą jest pogadanka lub dyskusja, a w młodszych grupach np. rozwiązywanie zadań typu prawda-fałsz. Istotnym elementem tej części zajęć powinno być również podsumowanie osiągnięć uczniów i ocena ich pracy.

- **ogniwo VI: podanie i omówienie pracy domowej**

Ostatnim elementem zajęć może być zadanie pracy domowej. Nauczyciel/edukator podaje, jakie zadanie uczniowie mają wykonać, wyjaśnia w jaki sposób i w jakiej formie. Warto pamiętać, że nie jest to obowiązkowe ogniwo każdych zajęć. O tym, czy je zastosować czy nie decyduje nauczyciel/edukator obserwując pracę uczniów podczas zajęć, oceniając ich chęć dalszego pogłębienia tematu lub jego rozwinięcia.

Przedstawioną powyżej strukturę zajęć należy traktować dość umownie i elastycznie. Może ona bowiem ulegać zmianom ze względu na zadania dydaktyczne, które planujemy w ich trakcie realizować, jak np. opanowanie nowego materiału czy powtórzenie wiadomości przed sprawdzianem. Przedstawiony powyżej schemat ulega wówczas modyfikacji, z niektórych ogniw rezygnujemy, inne łączymy lub rozbudowujemy.

Jak zorganizować wycieczkę historyczną?

Jedną z najbardziej lubianych przez uczniów form edukacji historycznej są wycieczki do miejsc związanych z historią. Podczas wycieczki następuje nie tylko integracja grupy (walor wychowawczy), ale przede wszystkim zetknięcie ucznia z dziedzictwem historycznym w jego naturalnej postaci i naturalnym środowisku (walor poznawczy i kształcący).

Edukacyjne wycieczki historyczne mogą mieć różną tematykę i czas trwania. Każdą z nich musimy uprzednio zaplanować i odpowiednio zorganizować, zgodnie z obowiązującymi przepisami w danym kraju. Przede wszystkim jednak postarajmy się dostosować trasę wycieczki, jej charakter i zadania do możliwości umysłowych i fizycznych naszych uczniów. Poprawnie metodycznie przygotowana i przeprowadzona wycieczka, pozwalająca na realizację celów edukacyjnych, powinna przebiegać w trzech etapach.

- **Etap I**, obejmujący czynności przygotowawcze takie jak:
  - przedstawienie tematyki wycieczki i jej celów,
  - ustalenie szczegółów organizacyjnych,
  - pogadanka lub samodzielne zdobycie przez uczniów informacji o obiektach na trasie,
  - przygotowanie szczegółowego planu wycieczki
  - określenie zadań realizowanych przez uczniów podczas wycieczki (ogólnych i szczegółowych), przydział zadań do poszczególnych osób lub grup, ewentualny podział na grupy, określenie metody wykonania zadania
- **Etap II,** podczas którego realizujemy wycieczkę według ustalonego planu.

- **Etap III**, będący podsumowaniem wycieczki, obejmujący jej omówienie oraz prezentację efektów zadań po opracowaniu materiału zebranego podczas wycieczki.

W rocznym planie zajęć wycieczkę możemy traktować zarówno jako wprowadzenie i przygotowanie do określonych zagadnień, jako ich uzupełnienie, jak również jako podsumowanie większych partii materiału.

Jak przygotować uczniów do zajęć w muzeum lub archiwum?

Ciekawą formą zajęć edukacyjnych są wyjścia do różnego rodzajów placówek muzealnych lub archiwalnych.

Dzięki temu uczniowie mogą bezpośrednio zapoznać się ze źródłami historycznymi, dowiedzieć się skąd historycy czerpią informacje o przeszłości, zaobserwować wyniki ich badań, zorientować się w sposobach gromadzenia i przechowywania zabytków przeszłości. Większość współczesnych muzeów i archiwów proponuje skorzystanie z zajęć przygotowanych przez pracowników tych instytucji, odbywających się w salach wystawowych i mogących dotyczyć wybranej ekspozycji stałej lub czasowej, bądź też fragmentu lub kilku eksponatów ilustrujących określone zagadnienia. Te zajęcia muzealne lub archiwalne umożliwiają uczniom bezpośrednie zetknięcie się z kulturą materialną, artystyczną, techniczną, itp. na przestrzeni dziejów w specjalnie przygotowanym środowisku zastępczym (sztucznym). Dobrze przygotowane zajęcia w tego typu instytucjach, we współpracy z nauczycielem/edukatorem, sprzyjają lepszemu przyswajaniu wiedzy, uczą obserwacji i porównania, wreszcie pozwala na konkretyzację wyobrażeń, będących podstawą do kształtowania pojęć historycznych.

Przygotowując uczniów do zajęć w muzeum lub archiwum powinniśmy pamiętać o kilku podstawowych zasadach. Podobnie, jak w przypadku wycieczki historycznej, należy zorganizować ten rodzaj zajęć w trzech etapach.

- **Etap I,** podczas którego wyjaśniamy uczniom, dokąd się udajemy i po co, podajemy temat zajęć w muzeum lub archiwum i planowany ich przebieg. Przygotowujemy ponadto uczniów do odbioru tych zajęć, dlatego wstępnie powinniśmy zapoznać ich z charakterem muzeum/archiwum, jego zbiorami, omówić ciekawsze eksponaty (możemy wykorzystać np. przewodniki, informatory, foldery lub albumy, w których dana placówka muzealna lub archiwalna została opisana). Dobrze jest również przydzielić uczniom dodatkowe zadania polegające np. na zebraniu informacji oraz materiałów pomocniczych do przygotowania okolicznościowej gazetki lub przewodnika. Jeżeli w muzeum lub archiwum uczniowie będą poznawali nowy materiał, który może im sprawić trudność, warto podczas tego etapu przygotowawczego wyjaśnić nowe pojęcia, zapisać trudne nazwy miejscowości lub nazwiska postaci historycznych.

- **Etap II,** w którym następuje realizacja zajęć w muzeum.
- **Etap III,** odbywający się już w stałym miejscu naszych zajęć z uczniami, podczas którego podsumujemy i uporządkujemy zdobyte wiadomości (np. w formie konkursu lub quizu), a uczniowie przedstawią wykonane zadania (foldery lub wypełnione arkusze pomocnicze).

Wybór (i zastosowanie) określonej formy zajęć edukacyjnych jest jednak jedynie pierwszym krokiem w planowaniu dydaktycznym procesu kształcenia.

Każdy z tych rodzajów zajęć powiązany jest bowiem z metodami i środkami dydaktycznymi, których odpowiedni dobór i układ mogą dopiero wspólnie decydować o skuteczności podjętych działań edukacyjnych.

Warto jednak pamiętać, że o efektywności konkretnych rozwiązań metodycznych decydują jeszcze inne czynniki, jak np. możliwości i predyspozycje naszych uczniów lub dostępność sprzętu i materiałów pomocniczych.

To warto przeczytać!

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 217-252

D. Konieczka-Śliwińska, *Lekcja kreatorska dedykowana uczniowi*, [w:] *Uczeń w Nowej Szkole. Edukacja humanistyczna,* red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 181-188

Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005

W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999

W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996

J. Pielachowski, *Lekcja „kompetencyjna",* [w:] „Edukacja Medialna", 1998/3

Rozdział 9

Jak najlepiej powtarzać i utrwalać wiadomości z historii?

Projektując zajęcia z historii, zależy nam przede wszystkim na trwałych osiągnięciach naszych uczniów. Chcemy, żeby mieli rozległą wiedzę i szereg umiejętności związanych z poznawaniem przeszłości. Nie będziemy jednak skuteczni w naszym działaniu, jeśli skupimy się wyłącznie na przekazywaniu nowych informacji, dokładając co zajęcia kolejną porcję wiadomości. Integralną częścią procesu dydaktycznego, zasadniczo wpływającą na trwałość zmian, jakie zachodzą w czasie jego realizacji, jest bowiem powtarzanie zdobytej wiedzy i umiejętności przez uczniów oraz ocenianie ich postępów. Dopiero umiejętne

połączenie wszystkich tych trzech elementów daje solidną podstawę do osiągnięcia pozytywnych wyników kształcenia.

Co nam daje powtarzanie wiadomości historycznych?

Nawet największy dostęp do informacji o przeszłości na nic się nam nie przyda, jeśli nie będziemy potrafili ich trwale zapamiętać i w odpowiedni sposób wykorzystać. Ważne jest zatem nie tylko samo zapamiętanie informacji, ale także ich przechowywanie i przypominanie, aby z czasem nabrały operatywności i dyspozycyjności (czyli byśmy mogli je w spożytkować w dowolnym momencie). Dlatego w działaniach dydaktycznych powinniśmy koncentrować się na powtarzaniu i utrwalaniu zdobytej wiedzy i umiejętności, starając się przenosić je do tzw. pamięci trwałej, która pozwala nam przez długi czas sprawnie do nich się odwoływać.

Powtarzając, łączymy bowiem poszczególne elementy treści historycznych w bardziej zwartą i logiczną całość, tym samym dążymy przede wszystkim do utrwalenia materiału, czyli osiągnięcia stanu, w którym wiadomości i umiejętności uczniów będą się składały na coraz to bardziej trwałą i usystematyzowaną wiedzę.

Niestety, ze względu na specyfikę edukacji historycznej (dużo faktografii, dat, nazwisk itp.) najczęściej kształcimy pamięć mechaniczną, odwołując się do powtarzania pamięciowego. Uczeń koncentruje się wówczas jedynie na powtarzaniu wyizolowanych faktów, nie uruchamiając żadnych elementów myślenia historycznego. Tymczasem powinniśmy kształcić przede wszystkim pamięć rozumową, czyli słowno-logiczną, która dostrzega zmienność i rozwój wydarzeń oraz zjawisk dziejowych, odkrywa mechanizmy utrwalonych faktów, pokazuje przeszłość we wzajemnych powiązaniach.

Jakie są sposoby powtarzania w edukacji historycznej?

Wiadomości z historii możemy powtarzać zasadniczo na cztery sposoby: mechanicznie, strukturalnie, problemowo i wyrywkowo.

- Najczęściej stosowanym sposobem, zwłaszcza przez uczniów pracowitych, jest **powtarzanie mechaniczne**, nazywane również łańcuchowym. Polega ono na kilkukrotnym odtwarzaniu przyswojonych treści w niezmienionym porządku. Powtarzając wiadomości w taki sam sposób, jak zostały wprowadzone, uczeń tworzy rodzaj łańcucha skojarzonych ze sobą faktów. Jeśli zapomni jakiegoś elementu tego łańcucha, często nie jest w stanie samodzielnie powrócić do jego odtwarzania. Jedynym wówczas sposobem jest rozpoczęcie powtarzania od początku, by dotrzeć do brakującego składnika. Nie jest to może najlepsza forma powtórki, ale sprawdza

się w przypadku niektórych uczniów, zwłaszcza jako uzupełnienie innych sposobów na opanowanie materiału.

- **Powtarzanie strukturalne** polega na odtworzeniu budowy (inaczej mówiąc struktury – stąd nazwa) określonego faktu lub zjawiska, widzianego jako całość, którą współtworzą odpowiednio uporządkowane elementy, takie jak główne tezy, problemy, przyczyny, skutki, szczegóły czy porównania. Takie powtarzanie pozwala uczniom dostrzec nie tylko całość tej struktury, ale także charakterystyczny układ i miejsce w tej strukturze poszczególnych jej elementów. Nawet jeśli skupiamy się jedynie na analizie fragmentu układu, potrafimy dostrzec jednocześnie jego powiązania i zależność wobec całości faktu lub zjawiska. Uczeń nie stara się pamięciowo odtworzyć poznanej struktury, ale zrozumieć zasady jej funkcjonowania i wewnętrznych związków. Jest to zdecydowanie jedna z bardziej optymalnych form powtarzania wiadomości, mająca jeszcze i tę zaletę, że jeśli nawet uczeń zapomni jakiegoś elementu struktury (np. daty lub nazwiska) nie oznacza to, że pogubi się w zrozumieniu całości zdarzenia.
- W **powtarzaniu problemowym** uczeń skupia się przede wszystkim na rozwiązaniu określonych problemów, samo zaś powtórzenie i utrwalenie wiadomości jest niejako zabiegiem wtórnym, będącym konsekwencją stawiania i poszukiwania sposobów na rozstrzygnięcie problemów. Uczeń, dochodząc do możliwych rozwiązań, musi nie tylko przywołać i uruchomić posiadaną wiedzę (a więc powtórzyć materiał), ale również zastosować ją w sytuacjach nowych, tworząc nowe układy i połączenia faktów oraz zjawisk. Zyskuje w ten sposób nowe wiadomości i umiejętności. Najważniejszą kwestią w tym rodzaju powtarzania jest odpowiedni dobór problemów przez nauczyciela/edukatora, pozwalających na utrwalenie oczekiwanych porcji wiadomości.

Najmniej zalecanym sposobem jest **powtarzanie wyrywkowe**, kiedy to z całości poznanego materiału wybieramy tylko pewne fragmenty, jak np. imiona władców czy daty panowania określonej dynastii, i skupiamy się na ich pamięciowym opanowaniu. Daje to niestety złudne przekonanie o właściwym przyswojeniu wiadomości, w praktyce sprowadzającym się jedynie do powierzchownego i wybiórczego przypomnienia materiału.

Jak optymalnie powtarzać ?

Aby skutecznie powtarzać i utrwalać wiadomości trzeba już na etapie wprowadzania nowych treści podjąć odpowiednie przygotowania, które później pomogą uczniom przypomnieć sobie poznane informacje.

Służą temu m.in. sygnalizowanie ważnych dat, wydarzeń i związków zachodzących między nimi, wskazywaniu na początku zajęć powiązania nowego materiału z

wiadomościami już poznanymi i utrwalonymi, a także aktywizacja uczniów przy wyciąganiu wniosków i w podsumowaniu zajęć. Warto powtarzać materiał w coraz to innym, zmienionym układzie, modyfikując także metodę pracy. Wreszcie, przywołując znane wiadomości, warto uzupełniać je o nowe wątki, skojarzenia czy ciekawostki, szukając innych, szerszych powiązań i odniesień. Szczególnie przydatne w takich sytuacjach są pytania typu „dlaczego?", „jak sądzisz?", „w jaki sposób?", które motywują uczniów do kreatywnego myślenia.

W praktyce powinniśmy stosować dwie formy powtarzania i utrwalania: **bieżące oraz w ramach zajęć powtórzeniowych**. Powtarzanie bieżące dokonuje się podczas każdych zajęć edukacyjnych: na początku, kiedy przypominamy wiadomości potrzebne do zrozumienia wprowadzanych treści (tzw. rekapitulacja wtórna) oraz na końcu, gdy podsumowujemy najważniejsze informacje i wyciągamy wnioski (tzw. rekapitulacja pierwotna). Zajęcia powtórzeniowe kończą określoną porcję materiału lub dział programu (patrz więcej w rozdziale „Jak zorganizować zajęcia o tematyce historycznej?") i są wówczas jedną z form utrwalenia zdobytej wiedzy oraz umiejętności. Powinniśmy je stosować także na początku nauki danej grupy, po wakacjach lub po innej dłużej przerwie, żeby zorientować się w poziomie przygotowania poszczególnych uczniów, odświeżyć informacje i przygotować ich do zdobywania nowych wiadomości. Warto je również zaplanować na koniec roku szkolnego, jako podsumowanie całości materiału realizowanego w danej grupie. Przydadzą się także na koniec omawiania epoki historycznej (np. średniowiecza) lub szerszych problemów rozgrywających się w dłuższym czasie, jak np. dążenia Polaków do odzyskania niepodległości w XIX wieku.

Jaką rolę pełni ocenianie w edukacji historycznej?

Ocenianie postępów uczniów w nauce nie jest celem samym w sobie. Tylko wtedy ma sens, jeśli stanowi integralną część procesu uczenia się i nauczania, wspierając realizację przyjętych celów kształcenia.

Planując bowiem zakres osiągnięć ucznia musimy jednocześnie zastanowić się nad tym, po czym poznamy, że uczeń je uzyskał i w jaki sposób przekażemy mu informację na ten temat.

Refleksja nad formami i metodami diagnozowania postępów ucznia powinna zatem towarzyszyć nam równolegle z projektowaniem poszczególnych zajęć, ich tematyki i przebiegu.

Warto uświadomić sobie, że ocenianie to także rodzaj niezbędnej komunikacji pomiędzy nauczycielem/edukatorem a uczniem. Aby się rozwijać, uczeń musi uzyskać informację zwrotną, dotyczącą nie tylko tego czy opanował daną porcję wiedzy, ale przede

wszystkim co powinien zrobić, aby pokonać ewentualne problemy w nauce albo jak wykorzystać swoje atuty, by osiągnąć jeszcze większy rozwój.

Ważną funkcją oceniania jest przecież motywacja ucznia i nakłonienie go do osiągania nowych celów.

Dlatego, mając na względzie rozwój ucznia, w procesie dydaktycznym powinien się znaleźć taki etap, w którym pojawi się refleksja nad tym, co już zostało zrobione i co jeszcze należy zaplanować. Ocenianie pełni w ten sposób funkcję diagnostyczną, dostarczając informacji zwrotnej wszystkim uczestnikom procesu dydaktycznego. Uczniowi – na temat jego poziomu opanowania wiedzy i rozwoju kompetencji, nauczycielowi – na temat indywidualnych potrzeb ucznia i efektywności stosowanych metod pracy, a także rodzicom – na temat rozwoju ich dziecka.

Ocenianie nie polega jednak tylko na przekazaniu informacji (np. „to umiesz, a tego nie"). Pamiętajmy, że to długi proces, w którym diagnozujemy indywidualne potrzeby ucznia, gromadzimy informacje z różnych źródeł na temat jego postępów w nauce, wartościujemy je i interpretujemy.

Ma to szczególne znaczenie w działaniach edukacyjnych podejmowanych w ośrodkach polonijnych, gdzie udział w nich ma charakter fakultatywny i w praktyce nie stawia się żadnych ocen, nie chodzi także o zdawanie egzaminów czy zaliczanie testów. Podejmując określony wysiłek edukacyjny w takich ośrodkach zależy nam przede wszystkim na skutecznym motywowaniu do dalszej pracy, podtrzymywaniu zainteresowania i pokonywaniu trudności.

Jakie cechy powinno mieć optymalne ocenianie?

Skoro ocenianie ma wspierać rozwój ucznia, to musi ono dostarczać mu nie tylko precyzyjnej informacji, w jakim stopniu opanował najważniejsze elementy wiedzy i umiejętności, ale uzmysłowić także wnioski z tego wypływające i wskazać dalszą drogę postępowania. Nie chodzi zatem, aby powiedzieć uczniowi, czego nie umie lub czego nie potrafi wykonać i pozostawić go samotnie z taką informacją. Rolą odpowiedzialnego nauczyciela/edukatora jest skuteczne doprowadzenie do osiągnięcia sukcesu przez ucznia, dlatego powinien on pomóc mu pokonać ewentualne trudności i podpowiedzieć, co zrobić, aby tak się stało.

W tym sensie ocenianie polega nie na wystawieniu konkretnej oceny, co na przekazaniu konstruktywnej informacji.

Każde dziecko jest inne i nie ma dwóch uczniów, którzy uczą się tak samo. Dlatego w procesie oceniania trzeba poznać możliwości i potrzeby naszych uczniów, ich predyspozycje i zdolności, aby stworzyć mu optymalne warunki do osiągnięcia celu. Jeden bowiem pracuje

wolno, ale systematycznie, inny z kolei szybko, ale powierzchownie. Obu jednak musimy nauczyć tego samego, więc każdemu powinniśmy wskazać inną drogę.

Niektórzy uczniowie wolą czytać książki, inni oglądać obrazy lub słuchać opowiadań, są też tacy, którzy najlepiej, jak mogą coś zrobić/wykonać, bo czytanie lub słuchanie przez dłuższy czas ich męczy.

W trakcie procesu oceniania powinniśmy zatem zebrać informacje z jak największej ilości źródeł i różnymi metodami, aby uzyskać wielowątkowy obraz postępów naszych uczniów i do nich dostosować dalsze działania edukacyjne.

Przede wszystkim jednak uczeń i jego rodzice/opiekunowie powinni znać zasady, filozofię i rolę oceniania na określonych zajęciach. Ocenianie przecież nie jest rodzajem „polowania" na braki w wiedzy u naszych uczniów, nie chcemy też ich „przyłapywać" na błędach. Uczeń musi wiedzieć, czego się już nauczył, a czego się powinien nauczyć, aby osiągnąć lepsze wyniki i jaki musi zrobić kolejny krok. Podobnie rodzice/opiekunowie uczniów, powinni posiadać pełną informację o postępach swoich dzieci. System oceniania musi być zatem czytelny i jasny dla wszystkich uczestników tych działań.

Na koniec warto zwrócić uwagę na znaczenie oceniania nie tylko przeprowadzonego przez nauczyciela/edukatora, ale także ze strony samego ucznia (samooceny). Jeśli mamy pomóc mu przejąć odpowiedzialność za naukę i własny rozwój, powinien mieć on możliwość dokonania oceny/refleksji ze swojego punktu widzenia. Jest to niezbędny element kształcenia tak ważnej umiejętności krytycznej samooceny.

To warto przeczytać!

J. Chodnicki, M. Gronas, A. Kołodziejczyk, J. Królikowski, *Ocenianie. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, Warszawa 1999

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 273-308

B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007

B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1991

B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999

Ocenianie wewnątrzszkolne a egzaminy zewnętrzne. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli, Warszawa 2003

Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów, red. J. Maternicki, Warszawa 2004 (hasło: ocena wiedzy i umiejętności uczniów)

Rozdział 10

Jak zaplanować pracę nauczyciela/edukatora historii?

Podstawą skuteczności działania nauczyciela/edukatora historii (choć nie tylko) jest umiejętność optymalnego zaplanowania procesu dydaktycznego dla swoich uczniów, co

przekłada się nie tylko na przygotowanie scenariusza konkretnych zajęć edukacyjnych, ale także na realizację poszczególnych partii materiału, a w szerszej perspektywie na organizację całego cyklu kształcenia. Nawet najbardziej utalentowany pedagogicznie nauczyciel/edukator nie powinien intuicyjnie i przypadkowo, opierając się wyłącznie na własnych doświadczeniach, podejmować decyzji, dotyczących organizacji i przebiegu edukacji historycznej swoich podopiecznych. Jeśli chce działać profesjonalnie, biorąc odpowiedzialność za ich proces kształcenia, musi nauczyć się umiejętnie planować swoją pracę dydaktyczną.

Dlaczego warto planować dydaktycznie?

Do każdego działania, które chcemy żeby było skuteczne, warto się przygotować. Tak jest również w przypadku działań edukacyjnych, które często mają charakter długotrwały (uczymy naszych uczniów nawet przez kilka lat) i złożony (musimy uwzględnić wiele czynników i uwarunkowań). Odgórne wytyczne, jak np. Podstawa programowa czy ramy programowe, wskazują nam tylko zasadnicze kierunki kształcenia, określając cele ogólne, wykaz treści czy osiągnięcia uczniów. To od nas zależy, jak w praktyce będziemy je realizować, jakimi metodami, kiedy i za pomocą jakich środków dydaktycznych. My sami musimy też zastanowić się, nie tylko jak wprowadzić nowe wiadomości, ale również jak je powtórzyć, utrwalić i ocenić. Każde z tych działań wymaga czasu i jest zależne m.in. od wieku naszych uczniów, ich przygotowania, predyspozycji czy zainteresowań.

Zanim zatem przystąpimy do pracy z nimi, musimy najpierw się zastanowić nad tym, co, kiedy i jak będziemy robić, i w konsekwencji przygotować sobie odpowiedni plan, uwzględniając zasady dydaktyczne.

Dzięki zaplanowaniu procesu kształcenia naszych uczniów podejmujemy świadomą decyzję o jego przebiegu i tym samym uzyskujemy kontrolę nad jego wynikami. Unikamy chaosu i przypadkowości działań. Wytyczamy cele i sposoby ich realizacji, wyznaczamy zadania, które należy wykonać, ustalamy rytm pracy, wydzielając jej etapy i harmonogram. Łatwiej nam wówczas na bieżąco kontrolować i modyfikować proces kształcenia, sprawdzić czy idziemy w dobrym kierunku, unikając rutyny i niespodzianek.

Planując działania edukacyjne nie zapominajmy, że wszystko, to co wpiszemy do planu powinno być zrealizowane.

- Starajmy się zatem kierować realizmem i nie wypełnić maksymalnego czasu, jakim dysponujemy na spotkania z uczniami.
- Warto przewidzieć kilka takich zajęć/działań, z których ewentualnie możemy zrezygnować, gdy zajdzie taka potrzeba. Zastanówmy się też, jakie zajęcia/działania można połączyć lub rozbudować w zależności od umiejętności i zainteresowań naszych uczniów.

- Pamiętajmy, że edukacja historyczna jest tylko jedną z dziedzin aktywności uczniów, uwzględnijmy zatem w naszych planach korelację z innymi zajęciami, aby nie wymagać od nich wiedzy lub umiejętności, której na pewno nie opanują w tym czasie, w którym z nimi pracujemy.
- Podobnie warto zwrócić uwagę na wcześniejsze przygotowanie uczniów, ustalić co już mogą wiedzieć i umieć, a także jakiemu rodzajowi dalszego kształcenia będą podlegać. Ważną zasadą planowania jest bowiem ciągłość i odpowiedzialność.

I najważniejsze, w nowoczesnej dydaktyce historii stawiamy przede wszystkim na ucznia, jako podmiot procesu dydaktycznego, dlatego planując miejmy przez cały czas jego na uwadze, a nie nasze działanie i to co my chcemy zrobić.

Jakie są etapy planowania dydaktycznego?

Najwcześniejszy i najbardziej ogólny etap planowania dydaktycznego stanowi według Bolesława Niemierki **planowanie kierunkowe**. Jest ono swoistego rodzaju szkieletem, na którym będziemy zawieszać kolejne elementy naszego planu. Planowanie kierunkowe ma charakter strategiczny i dotyczy całego cyklu kształcenia. Polega m.in. na określeniu, czym się będą zajmować uczniowie na określonym etapie rozwoju, jakie powinni osiągnąć cele, jakie wiadomości opanować itp. Na szczęście sami nie musimy tego ustalać, pomocą służą nam podstawa programowa lub ramy programowe, w których do danego wieku uczniów przyporządkowano propozycje celów ogólnych i szczegółowych oraz związane z nimi treści kształcenia i osiągnięcia. Dokumenty te jednak nie zawierają informacji, jak konkretnie podzielić partie materiału na mniejsze części, możliwe do realizacji w siatce godzin, którymi dysponujemy. Poza tym, z założenia nie mają one wypełniać całego czasu poświęconego na dany rodzaj kształcenia, w naszym przypadku na edukację historyczną. Zakładając, że każda grupa edukacyjna jest inna, każda szkoła czy ośrodek stwarza inne warunki, a przede wszystkim każdy uczeń ma inne potrzeby, możemy na kanwie tych dokumentów przygotować własny program nauczania. Jak to zrobić, wyjaśnimy w dalszej części niniejszego rozdziału.

Drugim etapem planowania dydaktycznego jest **planowanie wynikowe**, dotyczące poszczególnych działów/modułów programowych. Nauczyciel/edukator powinien bowiem jednoznacznie określić, czego będzie wymagał od ucznia i na jakich jego osiągnięciach będzie się koncentrował w danej partii materiału. Wiele z tych informacji znajdziemy w wyżej wspomnianej Podstawie programowej lub Ramach programowych albo w już gotowym programie nauczania dla edukacji historycznej, oferowanym przez jakieś wydawnictwo edukacyjne lub ośrodek doskonalenia nauczycieli. Jeśli jednak inaczej będziemy chcieli rozplanować działy tematyczne w poszczególnych etapach kształcenia naszych uczniów, to

wtedy trzeba dopisać, uzupełnić lub zmodyfikować wymagania stawiane uczniom, dostosowując je do wybranego przez nas układu treści.

Ważną refleksją na tym etapie jest zastanowienie się nie tylko na tym, czego ogólnie będziemy oczekiwać od uczniów, ale także zróżnicowanie tych wymagań przynajmniej na dwóch poziomach: podstawowym (czyli koniecznym do opanowania, dającym podstawę do zaliczenia danego materiału) i ponadpodstawowym (czyli uprawniającym do wyższych ocen za opanowanie tego materiału).

W tym miejscu ustalamy także liczbę zajęć dla każdej partii/modułu materiału, liczbę zajęć powtórzeniowych oraz kiedy i w jaki sposób ocenimy naszych uczniów (np. przeprowadzimy testy kontrolne).

Ostatnim etapem planowania dydaktycznego jest **planowanie metodyczne**, wytyczające przebieg konkretnych zajęć edukacyjnych. O tym jaka powinna być optymalna struktura takich zajęć pisaliśmy w jednym z poprzednich rozdziałów. Na tym etapie planujemy jakie konkretne cele edukacyjne będziemy realizować, w jakiej formie, za pomocą jakich środków dydaktycznych. W planowaniu metodycznym ujawnia się bowiem wzajemna zależność z pozostałymi rodzajami planowania dydaktycznego, polegająca na umiejętnym przełożeniu całości koncepcji kształcenia, jaką przyjęliśmy dla danej grupy uczniów, na poszczególne partie materiału, a te z kolei na realizację pojedynczych zajęć. Tworzymy zatem pewne poziomy struktury, w której całość koncepcji oddziaływuje na poszczególne elementy, a te z kolei wpływają na realizację tej koncepcji w praktyce.

Jeśli tak ułożymy plan naszych działań edukacyjnych, to na pewno uda nam się osiągnąć zamierzony skutek.

Jaki powinien być dobry program nauczania z historii?

W literaturze funkcjonuje wiele definicji programu odzwierciedlających różne koncepcje pedagogiczne i różne podejścia do problemu, w praktyce edukacyjnej możemy jednak przyjąć, że jest to rodzaj dokumentu, dopuszczonego do użytku szkolnego, dotyczącego określonego przedmiotu (zajęć) i obejmującego co najmniej jeden cykl (etap) kształcenia. Program powinien mieć swoją określoną strukturę, na którą składają się:

- szczegółowo opisane cele edukacyjne, charakterystyczne dla danej formy zajęć
- zakres materiału (obowiązkowy i uzupełniający), przewidziany do realizacji w trakcie pełnego cyklu kształcenia
- opis procedur osiągania celów, w którym powinny znaleźć się informacje o specyficznych metodach i środkach dydaktycznych, pozwalających na optymalną realizację programu

- wyszczególnienie osiągnięć uczniów, jakimi powinien się wykazać w toku realizacji danego programu
- informacje o kryteriach, metodach i środkach ewaluacji osiągnięć uczniów.

Używając określenia „dopuszczenie do użytku szkolnego" nie chodzi tu o jakieś szczegółowe procedury zewnętrzne, ale o dopełnienie obowiązujących w danym systemie szkolnictwa polonijnego wymagań, aby móc realizować własny program nauczania. Nawet jeśli nie będzie to oznaczało uzyskania formalnej zgody jakiegoś gremium zarządzającego daną placówką, to warto zadbać o to, by ocenił go inny doświadczony nauczyciel/edukator historii. Unikniemy w ten sposób niepotrzebnych błędów, a często zyskujemy szansę na udoskonalenie naszego pomysłu. Taka recenzja/opinia innego nauczyciela może również stanowić rodzaj rekomendacji programu, zachęcającą do skorzystania z oferowanych przez nas zajęć (jeśli udział w nich zależy od decyzji uczniów i ich rodziców/opiekunów).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na możliwe sposoby uszeregowania treści w programach nauczania z historii.

Najbardziej charakterystyczny dla edukacji historycznej to program linearny o układzie chronologicznym, w którym materiał do opanowania przez ucznia został podzielony na epoki historyczne, poznawane kolejno, od czasów najdawniejszych, aż po historię najnowszą. Zapoznanie się z dziejami każdej z epok kończy powtórzenie i podsumowanie treści, będące jednocześnie podstawą do zrozumienia procesów zachodzących w epoce następnej. Inny rodzaj programu to program spiralny o układzie problemowym, w którym przez kolejne etapy cyklu kształcenia omawiane są wyznaczone problemy, za każdym razem jednak z innego punktu widzenia, pogłębiając i zwiększając zakres informacji. Przewidziany zatem do realizacji w ramach edukacji historycznej materiał moglibyśmy podzielić na pewne hasła programowe takie jak np. dzieje polityczne, gospodarka, kultura, społeczeństwo, które omawialibyśmy oddzielnie, opisując ich przebieg na przestrzeni wieków. W praktyce edukacyjnej spotykamy zazwyczaj programy o strukturze mieszanej, łączącej w sobie elementy zarówno programu o układzie chronologicznym, jak i programu o układzie problemowym. Być może zaważyła na tym opinia samych nauczycieli/edukatorów, którzy często zwracają uwagę na mniejszą skuteczność programów o typowym układzie problemowym, dających wprawdzie uczniowi ogólną orientację w procesach historycznych, ale stwarzających często problemy z opanowaniem podstawowej faktografii. Z kolei układ chronologiczny w programie uznawany jest przez niektórych za dość tradycyjny, z trudnością pozwalający na kształtowanie nowoczesnych kompetencji uczniów.

Optymalny program powinien zawierać czytelną informację, na czym polega jego specyfika i co go wyróżnia, bo przecież wszystkie programy odnoszą się do tej samej historii Polski, a jednak opowiadają czasem różne opowieści. Warto zadbać, aby był ciekawy i użyteczny dla ucznia, stwarzając mu szanse na zdobycie niezbędnej wiedzy i umiejętności dla

dalszego rozwoju. Bezwzględnie należy umieścić w nim informacje zgodne z aktualnym stanem wiedzy historycznej i dydaktyki historii.

Przede wszystkim jednak, co warto podkreślić, program to nic innego jak przepis na osiągnięcie określonych wymagań edukacyjnych, dlatego powinien być przede wszystkim skuteczny, czyli dać pewność wszystkim uczestnikom procesu dydaktycznego, że jeśli uczniowie opanują wymagany materiał za pomocą zaproponowanych metod i środków, to osiągną zamierzone cele edukacyjne, wyrażone poprzez opanowanie konkretnych osiągnięć.

To warto przeczytać!

B. Celarek, M. Dąbrowski, B. Jankowski, D. Obidniak, J. Żmijewski, *Projektowanie. Materiały dla rad pedagogicznych*, Warszawa 1999

E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 311-348

H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999

B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007

Rozdział 11

Jak korzystać z pakietu edukacyjnego „Dawniej to było"?

Pakiet edukacyjny pt. „Dawniej to było" przeznaczony jest dla dzieci i młodzieży uczących się historii Polski w różnego rodzaju szkołach/ośrodkach polonijnych oraz dla ich nauczycieli/edukatorów. Tematyka pakietu obejmuje dzieje państwa polskiego od czasów średniowiecznych aż do współczesności i jest uporządkowana według czterech głównych epok historycznych: średniowiecza, czasów nowożytnych, XIX i XX wieku.

Pakiet nie jest programem nauczania, tylko metodyczną propozycją przygotowania i przeprowadzenia przykładowych zajęć z zakresu historii Polski. Jego celem jest przede wszystkim pokazanie, jak uczyć historii i jak realizować edukację historyczną. W założeniu autorów ma stanowić inspirację dla kreatywnych nauczycieli/edukatorów, którzy uczą w szkołach polonijnych i pomóc im przygotować zajęcia zgodnie z najnowszymi założeniami dydaktyki historii. Pakiet można wykorzystać w całości lub w wybranych jego częściach. Dla zainteresowanych osób lub instytucji może on być także punktem wyjścia do przygotowania całościowego, autorskiego programu nauczania dla wybranej grupy wiekowej uczniów lub do zaprojektowania kolejnych scenariuszy zajęć.

Co wchodzi w skład pakietu?

Na pakiet edukacyjny składają się: poradnik dydaktyczny dla nauczycieli/edukatorów pt. „Edukacja historyczna w ośrodkach polonijnych. Kluczowe pytania", zestaw 12 scenariuszy zajęć, zestaw 4 filmów animacyjnych i 1 aplikacji mapowej, zestaw materiałów dydaktycznych.

Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli/edukatorów składa się z dwóch zasadniczych elementów: **części teoretycznej**, w której zostały omówione podstawy dydaktyki historii (jak np. zasady formułowania celów edukacji historycznej, wybrane formy, metody i środki dydaktyczne stosowane w edukacji historycznej, kształcenie pojęć historycznych, praca z mapą i różnego rodzaju źródłami historycznymi, planowanie pracy nauczyciela/edukatora historii) oraz **instruktażowej**, zawierające wskazówki, jak pracować z materiałami zawartymi w pakiecie.

Zestaw scenariuszy obejmuje 12 przykładowych pomysłów na zajęcia dla dzieci i młodzieży w wieku od 5 do 19 lat. W skład tego zestawu wchodzi 1 scenariusz zajęć wprowadzających dla dzieci w wieku 5-9 lat, 7 scenariuszy zajęć dla dzieci w wieku od 9 do 14 roku życia (3 scenariusze do średniowiecza, 3 – dla czasów nowożytnych i 1 dla XIX wieku), 1 scenariusz dla uczniów w wieku 12-15 lat z zakresu XIX wieku oraz 3 scenariusze dla młodzieży w wieku 14-19 lat (z zakresu wieku XX). Motywem przewodnim wszystkich scenariuszy jest ukazanie wkładu Polski w rozwój cywilizacyjny Europy i świata zachodniego. Scenariusze zostały celowo zróżnicowane pod względem sposobu sformułowania tematu, odniesienia do różnych dziedzin historii, użytych metod i środków dydaktycznych, aby ukazać różnorodne możliwości projektowania zajęć. Ponadto, zawierają komentarz metodyczny, pozwalający zmodyfikować przebieg zajęć i dostosować je do potrzeb danej grupy uczestników.

Filmy animowane, w łącznym czasie 20 min. projekcji, zostały podzielne na 4 odrębne części, po jednej dla każdej epoki historycznej (średniowiecza, czasów nowożytnych, XIX wieku i wieku XX). Ze względu na ilość faktów i postaci do omówienia w poszczególnych epokach zostały zróżnicowane pod względem czasu trwania: filmy do średniowiecza i czasów nowożytnych będą trwać po 3 min. każdy, film do XIX wieku – 5 min., a film do wieku XX – 9 min. Wszystkie mają układ chronologiczno-problemowy, w którym przedstawione są wybrane hasła, w rozumieniu postaci, daty, wydarzenia, problemy, pojęcia. Dodatkowo została wykonana również aplikacja mapowa, zawierająca podstawowe mapy przekrojowe do każdej epoki historycznej.

W skład zestawu materiałów dydaktycznych, wchodzi wybór tekstów źródłowych, materiały ikonograficzne (zdjęcia, reprodukcje, plakaty), materiały foniczne i audiowizualne (pieśni patriotyczne, frag. przemówień, filmy). Część zasadnicza zestawu obejmuje te materiały dydaktyczne, które wskazane zostały w scenariuszach zajęć. Pozostała część stanowi uzupełnienie, możliwe do wykorzystania przy pogłębieniu wiedzy z zakresu omawianego zagadnienia lub przy realizacji innych tematów.

Materiałami towarzyszącymi pakietowi edukacyjnemu jest także podręcznik dla nauczyciela pt. „Przewodnik po historii Polski" oraz podręcznik dla ucznia pt. „Mały przewodnik po historii Polski".

Całość wszystkich materiałów dostępna jest na platformie edukacyjnej http://dawniejtobylo.wspolnotapolska.org.pl i może być wykorzystywana zdalnie lub bezpośrednio po wydrukowaniu.

Dla kogo przeznaczony jest poradnik dydaktyczny?

Poradnik pt. „Edukacja historyczna w ośrodkach polonijnych. Kluczowe pytania" opracowany został w specyficznej formule odpowiedzi na podstawowe pytania stawiane w odniesieniu do planowania i organizacji nauczania historii Polski za granicą. Napisany został przystępnym językiem, pozwalającym zapoznać się z zagadnieniami często złożonymi i trudnymi w realizacji. Nie stanowi on jednak wyczerpującego zestawu podstaw teoretycznych edukacji historycznej w ośrodkach polonijnych, bo ta kwestia wymaga zdecydowanie głębszego namysłu i bardziej obszernej wypowiedzi. W zamiarze Autorki ma pełnić rolę swoistej „dydaktyki historii w pigułce", z której będą mogły przede wszystkim skorzystać osoby rozpoczynające pracę edukacyjną i poszukujące wsparcia dydaktycznego. Dla doświadczonych nauczycieli/edukatorów historii poradnik może stanowić rodzaj odświeżenia dotychczasowej wiedzy z zakresu dydaktyki historii lub inspirację do podjęcia nowych działań.

Ze względu na specyfikę organizacji szkolnictwa polonijnego użyto w poradniku równoległych określeń „szkoła" i „ośrodek", „nauczyciel" i „edukator", a także nie wprowadzono określenia „lekcja", tylko konsekwentnie stosuje się sformułowanie „zajęcia". Wiemy bowiem, że w wielu przypadkach nie funkcjonuje w tego typu oświacie formuła 45-minutowej lekcji, zajęcia edukacyjne organizowane są przez różne podmioty i prowadzone przez osoby, które nie zawsze mają pełne wykształcenie historyczne i pedagogiczne. Chcąc zwrócić uwagę na kluczowe zagadnienia istotne dla optymalnej realizacji edukacji historycznej, postanowiliśmy w ten sposób skupić się na tym, co bezwzględnie powinno być zachowane zgodnie z najnowszymi standardami dydaktyki historii.

Jesteśmy przekonani, że dobry nauczyciel/edukator historii jest przede wszystkim przygotowany do zajęć, które planuje przeprowadzić, kreatywnie korzysta z różnych materiałów pomocniczych, dostosowując formę i przebieg zajęć do potrzeb i możliwości swoich uczniów, a także systematycznie doskonali swój warsztat dydaktyczny.

Jak korzystać ze scenariuszy zajęć?

Wszystkie scenariusze zajęć przygotowane zostały według tego samego modelu. Zawierają podstawowe informacje o proponowanym temacie zajęć, poziomie

zaawansowania i planowanym czasie trwania. Znajduje się w nich wykaz celów edukacyjnych z podziałem na cele ogólne i szczegółowe, wykaz zastosowanych metod i środków dydaktycznych. Całość przebiegu zajęć podzielona została na trzy części: **wprowadzenie, rozwinięcie i podsumowanie**, które odpowiadają opisanym w rozdziale 8 ogniwom zajęć. Wprowadzenie obejmuje bowiem trzy pierwsze ogniwa: czynności organizacyjno-porządkowe, powtórzenie wiadomości z ostatnich zajęć oraz nawiązanie do nowego tematu). Rozwinięcie to ogniwo czwarte, czyli opracowanie tematu zajęć, natomiast w podsumowaniu zawarte są dwa ostatnie ogniwa, czyli powtórzenie wiadomości z zajęć oraz podanie i omówienie pracy domowej. Na końcu każdego scenariusza znajduje się komentarz metodyczny, w którym można znaleźć wskazówki dotyczące organizacji zajęć, doboru metod i środków dydaktycznych, a przede wszystkim modyfikacji przebiegu zajęć, możliwości rezygnacji z jakiegoś zadania lub pomysłu na rozbudowanie innego. Tam, gdzie jest to wskazane w opisie przebiegu zajęć, dołączono także przykładowe prezentacje, karty pracy i instrukcje do pracy w grupach.

Zaproponowane scenariusze można wykorzystać w dowolniej formule:

- w całości, jako gotowy pomysł na zajęcia,
- zmodyfikować, dostosowując do potrzeb swoich zajęć, zmieniając np. zakres merytoryczny, dobór metod i środków dydaktycznych, czy poziom zaawansowania,
- w części, wybierając tylko określone zadania, pomysły na przebieg poszczególnych ogniw zajęć.

Dzieje Polski stanowią obszerny zakres materiału i stwarzają możliwość kształcenia różnych umiejętności i postaw. Scenariuszy w pakiecie jest tylko 12, więc siłą rzeczy obejmują jedynie wybrane zagadnienia. W naszym zamiarze mają stanowić pewną chronologiczną i problemową całość, ponieważ odnoszą się do zagadnień wprowadzających w edukację historyczną (scenariusz pt. „Lekcja o Polsce. Legendy, narodowe symbole, zwyczaje") oraz dotyczących wszystkich epok historycznych. Zostały tak zaplanowane, aby pokazać na konkretnych przykładach jak można formułować tematy zajęć (w postaci zdań oznajmujących i pytań, z użyciem cytatów i sformułowań metaforycznych). Uwzględniają całe spektrum metod dydaktycznych, które można wykorzystać w pracy z uczniem, począwszy od typowej pogadanki, burzy mózgów, opowiadania czy prezentacji, przez wykład, mapę mentalną, pracę w grupach, dyskusję. Odwołują się też do metod bardzo nowoczesnych, aktywizujących uczniów i sprawiających, że chętnie się oni w nie angażują, jak techniki dramowe, metoda schetnotingu (grafonotki), metoda jigsaw (puzzle) oraz metoda lapbooka. W większości scenariuszy zostały również uwzględnione typowe metody dla edukacji historycznej, pozwalające kształtować umiejętności pracy z różnego rodzaju materiałami źródłowymi (źródłem pisanym, ikonograficznym) i dydaktycznymi (filmem,

aplikacją kahoot). W ostatnim scenariuszu zaproponowaliśmy ponadto wykorzystanie metody projektu, przedstawiając możliwości jej zastosowania w pracy z grupą uczniów najstarszych.

Jak korzystać z filmów animowanych i materiałów dydaktycznych?

O tym, jak poprawnie dydaktycznie należy korzystać z materiałów filmowych i źródeł historycznych pisaliśmy obszernie w rozdziale 5 i 7 poradnika. Zaprezentowane tam zasady i wskazówki odnoszą się w pełni także do filmów animowanych i materiałów dydaktycznych wchodzących w skład pakietu „Dawniej to było". Warto jednak zwrócić uwagę na praktyczne możliwości włączenia tych środków dydaktycznych w realizację procesu dydaktycznego.

Filmy animowane mogą być wykorzystane zarówno pojedynczo, jak i w całości, w zależności od celu jaki chcemy osiągnąć. Możemy wykorzystać je na początku pracy z konkretną grupą uczniów, jako swoistą zachętę do poznawania przeszłości i na końcu cyklu kształcenia, traktując je jako atrakcyjne podsumowanie. Doskonale sprawdzą się podczas zajęć powtórzeniowych, służąc do utrwalenia poznanych wiadomości i jako rodzaj syntezy epoki, jeśli zdecydujemy się na zajęcia syntetyzujące. Ze względu na swoją formę i krótki czas trwania filmy animowane dadzą się optymalnie włączyć w każde zajęcia. Filmy można wykorzystać w całości lub we fragmentach, które będą nam potrzebne. Można wreszcie zatrzymać w kadrze wybraną scenę i na niej oprzeć konkretne zadanie. Szczególną rolę pełni plik mapowy (aplikacja mapowa), zawierający zestaw map do poszczególnych epok. O tym, jak ważne dla edukacji historycznej jest kształcenie umiejętności pracy z mapą historyczną, pisaliśmy w poradniku. Plik mapowy dostarcza nauczycielom/edukatorom konkretnych przykładów map, za pomocą których można tę umiejętność w pełni kształtować.

Zaletą filmów animowanych jest prosty przekaz wiadomości i przyjazna dla dzieci i młodzieży formuła graficzna. Narratorami, którzy prowadzą ucznia przez poszczególne epoki historyczne, jest dwójka młodych ludzi (chłopiec i dziewczyna), którzy „rosną" w każdym kolejnym filmie. Zmienia się także konwencja graficzna w zależności od epoki historycznej: im bliżej do czasów współczesnych, tym zarys postaci jest bardziej wyraźny i zbliżony do wyglądu rzeczywistego człowieka. To zabieg celowy, wynikający ze specyfiki edukacji w ośrodkach polonijnych, bowiem najwcześniejszą epokę – średniowiecze – poznają uczniowie najmłodsi, zaś wiek XX przyswaja młodzież 14-19 – letnia. Autorzy filmów dostosowali więc wygląd i język narratorów do wieku potencjalnych odbiorców. Użyli również specyficznej formuły pytań, jakie sobie wzajemnie zadają młodzi narratorzy. Warto to wykorzystać w pracy z uczniami, także w doskonaleniu języka polskiego, w kształceniu umiejętności analizy zjawisk historycznych, a przede wszystkim w budzeniu zainteresowania historią Polski.

Mamy nadzieję, że równie atrakcyjną formą pomocy dydaktycznych okaże się zestaw materiałów źródłowych wchodzący w skład pakietu. W większości tworzą go przede wszystkim środki dydaktyczne wskazane w scenariuszach zajęć, a więc celowo dobrane do

konkretnych tematów. Można z nich wszystkich skorzystać, zgodnie ze wskazówkami zawartymi w scenariuszach zajęć, ale równie dobrze można ich użyć podczas innych zajęć lub w innych zadaniach dla uczniów według indywidualnego pomysłu nauczyciela/edukatora. Jednym z założeń pakietu było bowiem dostarczenie nauczycielom/edukatorom najbardziej przydatnych materiałów źródłowych w łatwo dostępnej formie i przez to umożliwienie im sprawnego korzystania z tego rodzaju wsparcia dydaktycznego. Warto zauważyć, że wśród tych materiałów znalazły się bardzo różne źródła historyczne: pisane, ikonograficzne, foniczne czy audiowizualne. Korzystając z nich można kształcić umiejętności pracy z każdym z tych rodzajów źródeł, zgodnie z najnowszymi standardami dydaktyki historii. Można również, wzorując się na nich wyszukiwać inne przykłady materiałów źródłowych według własnego pomysłu i zapotrzebowania tematycznego.

Gorąco zachęcamy do kreatywnego korzystania z wszystkich części pakietu „Dawniej to było". Mamy nadzieję, że stanie się on także inspiracją do dalszego doskonalenia warsztatu dydaktycznego i do kolejnych poszukiwań ciekawych materiałów pomocniczych.