



Katarzyna Panimasz
Grzegorz Lewandowski

Historia i społeczeństwo. Planowanie – realizacja – ewaluacja

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach”.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Łamanie, korekta, przygotowanie wersji elektronicznej:
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk
www.grzeg.com.pl

Szanowny Czytelniku,

Dziękujemy za zainteresowanie kolejną publikacją opracowaną w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Przedstawione w niej materiały, opinie i przykładowe rozwiązania są pochodną wiedzy i doświadczenia oraz poglądów jej Autorów – i w naszej opinii – mogą stać się wartościowymi wskazówkami dla nauczycieli. Jednocześnie wyrażamy przekonanie, że każda szkoła i nauczyciel ma prawo do podejmowania autonomicznych decyzji w sprawie sposobu planowania i monitorowania ich pracy, a jedynym tej autonomii ograniczeniem są przepisy prawa oświatowego i niesprzeczne z nim procedury wewnętrzne.

Z poważaniem

Zespół Projektowy

Spis treści

Koncepcja	5
Co na to podstawa?	5
Wątki tematyczne i epokowe	8
Jak wybierać wątki?	12
Inne uwarunkowania	13
Planowanie	14
Jak kierować pracą uczniów na lekcji?	14
Planowanie	15
Plan kierunkowy i wynikowy	16
Plan metodyczny	24
Metody nauczania	26
Klasyfikacja metod nauczania	27
Przykłady dobrych praktyk	28
Dlaczego warto stosować zróżnicowane metody nauczania?	33
Uczeń zdolny i uczeń o specjalnych potrzebach Edukacyjnych	34
Ocenianie i ewaluacja	36
Ocenianie	36
Metody sprawdzania osiągnięć	38
Iv.3. Dobre zadania, czyli jakie?	39
Ocenianie kształtujące	43
Ewaluacja	44
Ewaluacja pracy nauczyciela	44
Ewaluacja programu nauczania	45
Bibliografia	59

KONCEPCJA

Przedmiot *historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok* w szkole ponadgimnazjalnej jest zupełnie nową jakością, jeśli chodzi o nauczanie i organizowanie procesu dydaktycznego. Szczególne wyzwania stawia przed nauczycielem, który musi podjąć trud zrewolucjonizowania koncepcji nauczania, nowego planowania pracy dydaktycznej, zreorganizowania warsztatu pracy, przeanalizowania metod i sposobów sprawdzania wiedzy i umiejętności oraz określenia na nowo zasad oceniania.

Adresując ten przedmiot do uczniów zainteresowanych naukami matematycznymi i przyrodniczymi, podstawa programowa kształcenia ogólnego wytyczyła zupełnie nowe spojrzenie na poznanie historyczne – nie jako na uporządkowany chronologicznie proces, lecz jako zbiór problemów, których wyjaśnienie i interpretacja jest kluczem do zrozumienia świata współczesnego. I właśnie to zrozumienie staje się celem samym w sobie – nie metodyczne identyfikowanie dat, pojęć i terminów czy wydarzeń – lecz właśnie poznanie i ocena przyczyn oraz skutków procesów i zjawisk, motywów postępowania, przekonań, idei, źródeł różnorodności i jedności, dziedzictwa cywilizacji we wszystkich jej aspektach. Jak zrozumieć bowiem otaczający nas świat, jeśli nie wiemy, skąd przyszliśmy, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy?

Co na to podstawa?

Rozważania rozpoczniemy od analizy podstawy programowej zawartej w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, opublikowanym 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw 2012, poz. 977 i szeroko omówionym w publikacji *Podstawa programowa z komentarzami*¹.

Intencją wprowadzenia *historii i społeczeństwa* w szkole ponadgimnazjalnej jest troska o harmonijny i wszechstronny rozwój uczniów, szczególnie w zakresie edukacji historycznej i obywatelskiej. Podobnie jak w przypadku innych przedmiotów określono cele kształcenia (wymagania ogólne), treści nauczania (wymagania szczegółowe) oraz zalecane warunki i sposoby realizacji.

Cele kształcenia ogólnego operują wokół 3 obszarów: wiedzy, umiejętności i postaw oraz zakładają:

- przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk,
- zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
- kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie².

Wiadomości i umiejętności nabywane przez uczniów zostały zapisane w języku efektów kształcenia – w języku wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych. Dla *historii i społeczeństwa* wskazano kilka celów:

¹ *Podstawa programowa z komentarzami, tom 4, Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, MEN, Warszawa 2009.

² *Podstawa programowa z komentarzami, ibidem*, s. 20.

- poszerzenie wiedzy w zakresie nauk humanistycznych, a zwłaszcza z zakresu historii z elementami wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o kulturze,
- pogłębienie wiedzy uczniów z historii powszechnej w ujęciu problemowym,
- rozbudzanie zainteresowań losami Polski i Polaków,
- kształtowanie postaw obywatelskich,
- ukazanie ponadczasowej i wszechstronnej wartości wiedzy humanistycznej.

Z powyższego wynika, że intencją twórców podstawy programowej jest integracja wiedzy i umiejętności nabywanych przez uczniów na wszystkich etapach edukacji szkolnej. Ze względu na szczególną rolę nauczania historii i oczekiwania stawiane edukacji historycznej w Polsce, także przed *historią i społeczeństwem* postawiono wysoko poprzeczkę. Ma być ona kontynuacją kształcenia historycznego dla tych uczniów, którzy z naukami humanistycznymi nie wiążą swojej przyszłości edukacyjnej, ale też przedmiot ten ma mieć charakter interdyscyplinarny. Podstawa programowa jako cel nadrzędny wskazuje poszerzanie wiedzy z zakresu historii, co oznacza, że nowy przedmiot musi bazować na wiedzy i umiejętnościach z II i III etapu edukacyjnego oraz etapu IV na poziomie podstawowym. Ponieważ dobór treści nauczania preferuje wiedzę i umiejętności charakterystyczne dla historii, to właśnie nauczyciele tego przedmiotu będą w praktyce szkolnej najczęstszymi realizatorami *historii i społeczeństwa*. Stąd też wymagania ogólne, określone w podstawie programowej dla historii, można wskazać jako wiodące i ułatwiające realizację wymagań szczegółowych przedmiotu *historia i społeczeństwo*. Są to:

I. Chronologia historyczna.

Uczeń porządkuje i synchronizuje wydarzenia z historii powszechnej oraz dziejów ojczystych; dostrzega zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych.

II. Analiza i interpretacja historyczna.

Uczeń analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epoki i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego; rozpoznaje rodzaje źródeł; ocenia przydatność źródła do wyjaśnienia problemu historycznego; dostrzega wielość perspektyw badawczych oraz wielorakie interpretacje historii i ich przyczyny.

III. Tworzenie narracji historycznej.

Uczeń tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym; dostrzega problem i buduje argumentację, uwzględniając różne aspekty procesu historycznego; dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz integruje pozyskane informacje z różnych źródeł wiedzy³.

Jeszcze raz należy podkreślić jeden z celów nauczania *historii i społeczeństwa* na IV etapie edukacyjnym: „poszerzenie wiedzy z zakresu historii z elementami wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o kulturze”⁴. Przy jego realizacji powinniśmy pozbyć się tradycyjnego postrzegania szkolnej wiedzy historycznej i tendencji charakterystycznych dla dotychczasowego nauczania historii na rzecz „wyjęcia” z niej pewnych zagadnień i problemów oraz takiego ich ukie-
runkowania, by – wykorzystując już nabytą wiedzę i umiejętności – konstruować zupełnie nowe standardy kształcenia. Temat ma być ważny i doniosły z punktu widzenia historyczne-

³ Ibidem, s. 43.

⁴ Ibidem, s. 60.

go, ale przy tym atrakcyjny, jego rozwiązywanie – twórcze, droga do rozwiązania – pouczająca, zaś efekt – ma być wskazówką do zrozumienia otaczającego świata i mechanizmów życia codziennego. Całość powinna skłaniać do myślenia, otwartości i ciekawości, czyli do samodzielnych rozważań i poszukiwań oraz rozwijania zainteresowań.

Jak to osiągnąć?

W komentarzu do podstawy programowej znajdziemy wskazanie: „zaznajomienie uczniów z warsztatem historyka i kształtowanie tzw. myślenia historycznego oraz umiejętności pozwalających na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym”⁵. Rozbierzmy to stwierdzenie na czynniki pierwsze.

Podstawą warsztatu historyka jest analiza szeroko rozumianych źródeł poznania, które prowadzą do rekonstrukcji procesu dziejowego. Zaznajomienie ucznia z warsztatem historyka to nic innego, jak praca z tekstem źródłowym oraz analiza i interpretacja szeroko rozumianych tekstów kultury (piśmiennictwo, ikonografia, nagrania muzyczne, filmografia).

Kształtowanie myślenia historycznego na poziomie ucznia szkoły ponadgimnazjalnej oznacza dochodzenie do takich umiejętności, które ułatwiają poznanie historyczne. Należą do nich: krytyka i interpretacja materiału źródłowego, ustalanie i wyjaśnianie faktów historycznych oraz rozważanie ich w kontekście historycznym. Wspólnym mianownikiem jest tutaj źródło historyczne, a nawet szerzej – źródło kultury – z którym uczeń na przedmiocie *historia i społeczeństwo* powinien stykać się w jak największym zakresie. Ostatnim elementem dochodzenia do celu są umiejętności pozwalające na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym. To nic innego, jak umiejętności ponadprzedmiotowe określone w nowej podstawie programowej: czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, komunikowanie się w języku ojczystym (zarówno w mowie, jak i w piśmie), sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, wyszukiwanie, selekcjonowanie i krytyczna analiza informacji, rozpoznawanie własnych potrzeb edukacyjnych, umiejętność pracy zespołowej.

Przyjęcie za punkt wyjścia cytowanego powyżej stwierdzenia z komentarza do nowej podstawy programowej oznacza, że warstwa poznawcza w zakresie realizacji materiału *historii i społeczeństwa* powinna być ograniczona do niezbędnego minimum i powinna bazować na wiedzy humanistycznej uczniów z poprzednich etapów edukacyjnych, w tym także z poziomu podstawowego IV etapu edukacyjnego. Takie podejście do zagadnienia odpowiada kolejnej z koncepcji autorów podstawy, „celem zajęć historii i społeczeństwa jest poszerzenie wiedzy z zakresu historii z elementami wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o kulturze oraz pokazanie uczniom zainteresowanym naukami matematycznymi i przyrodznawstwem, że wiedza humanistyczna może stanowić klucz do rozumienia świata współczesnego i pomaga w autoidentyfikacji w świecie”⁶.

Tak postrzegana wiedza humanistyczna stawia przed nauczycielami przedmiotu *historia i społeczeństwo* kolejne wyzwanie. Uogólniając – odbiorcą treści jest uczeń z gruntu mało lub wcale zainteresowany wiedzą historyczną i obywatelską, a więc słabo zmotywowany wewnętrznie do uczenia się. Nie zwalnia nas to jednak z odpowiedzialności – nie możemy zrezygnować ani z wartości poznawczych, ani wychowawczych przedmiotu, ale też nie możemy ograniczać się jedynie do pobożnych życzeń, że młody człowiek powinien..., że musi..., że my sobie nie wyobrażamy, jak można być niezainteresowanym dziejami własnego narodu itp.

⁵ Ibidem, s. 67.

⁶ Ibidem, s. 60.

Jak więc w sposób przystępny, konstruktywny i atrakcyjny dla młodego człowieka przedstawić tradycje historyczne i kulturę narodową oraz dorobek cywilizacyjny Europy i świata? Jak pokazać, że przeszłość jest fundamentem przyszłości? Jak nauczyć bycia aktywnym i odpowiedzialnym obywatelem, świadomym swej tożsamości historycznej, narodowej i kulturowej, a jednocześnie wolnym od mitów historycznych, uprzedzeń i stereotypów? Autorzy podstawy programowej sygnalizują jedynie kierunki, w których powinniśmy podążać. Po pierwsze – **wyбір wątków**, po drugie – **warunki realizacji** (w tym współpraca z innymi nauczycielami), po trzecie – **własny plan pracy**, po czwarte – **metody**, po piąte – **motywacja**, po szóste – **ocenie**.

Wątki tematyczne i epokowe

Treści *historii i społeczeństwa* zostały ujęte w tzw. wątki tematyczne (omówienie problemu we wszystkich epokach historycznych) oraz wątki epokowe (wszystkie problemy ukazane na tle wybranej epoki historycznej). Na nauczyciela nałożono konieczność realizacji co najmniej 4 z nich, z czego *Ojczysty Panteon i ojczyste spory* jest obowiązkowy. Z założenia zajęcia mają mieć charakter poznawczy oraz wychowawczy i jak najpełniej dążyć do utrwalenia pozytywnych postaw wobec przeszłości oraz gotowości do podjęcia dziedzictwa cywilizacyjnego w skali regionu, kraju, Europy i świata.

Wątki tematyczne	Wątki epokowe
1. Europa i świat. 2. Język, komunikacja i media. 3. Kobieta i mężczyzna, rodzina. 4. Nauka. 5. Swojskość i obcość. 6. Gospodarka. 7. Rządzący i rządeni. 8. Wojna i wojskowość. 9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory.	1. Starożytność. 2. Średniowiecze. 3. Nowożytność. 4. XIX w. 5. XX w.

W pierwszym z wątków *Europa i świat* myślą przewodnią jest szeroko pojęta rola Europy, zarówno w znaczeniu terytorialnym, jak i cywilizacyjnym – politycznym, kulturalnym i gospodarczym. Uczniowie będą mieli możliwość poznania relacji między Europą a innymi kontynentami oraz przykładów zgodnego i wrogiego współżycia ludzi różnych kultur i religii.

W wątku *Język, komunikacja i media* sięgamy do źródeł śródziemnomorskiej wspólnoty językowej i jej wpływu na rozwój kultury europejskiej. Uczniowie poznają proces powstawania grup językowych w Europie oraz zetkną się z różnymi formami przekazu informacji na przestrzeni dziejów. Zyskają możliwość analizy nowych dróg komunikacji społecznej i ich wpływu na współczesnego człowieka (na przykładzie reklamy i propagandy politycznej).

Wątek *Kobieta i mężczyzna, rodzina* proponuje prześledzenie roli miłości, kobiety i mężczyzny oraz rodziny w procesie rozwoju społeczeństw od starożytności po współczesność. Skupia się na relacjach między różnymi modelami życia rodzinnego i społecznego a obyczajowością epoki. Uczniowie zetkną się ze zjawiskami, wydarzeniami i procesami, które miały wpływ na wizerunek współczesnej rodziny.

Wątek *Nauka* przedstawia kluczowe kierunki w rozwoju nauki i oświaty na przestrzeni dziejów. Uczniowie zyskają możliwość skonfrontowania postaw wobec teorii naukowych i postępu z zasadami etycznymi dotyczącymi granic poznawczych nauki.

Swojskość i obcość to wątek poświęcony relacjom między Europejczykami a społeczeństwami i narodami uznawanymi za inne, odmienne i obce kulturze i cywilizacji europejskiej. Skupia się on na pozytywnych i negatywnych postawach wobec inności oraz wyrastających z nich ideach politycznych. Pokazuje źródła tolerancji i wielokulturowości współczesnej Europy.

W wątku *Gospodarka* uczniowie poznają etapy w rozwoju gospodarczym Europy oraz konsekwencje społeczne i kulturowe będące efektem tych przemian. Będą mieli możliwość porównania i oceny różnych systemów gospodarczych i odniesienia ich do roli współczesnych państw w gospodarce światowej.

W wątku *Rządzący i rządzi* uczniowie prześledzą rozwój wybranych systemów politycznych w Europie i na świecie oraz relacje między rządzącymi a rządzonymi. Odnajdą tu źródła współczesnej demokracji, odniosą się do zjawiska rewolucji i jej skutków polityczno-społecznych oraz będą mieli możliwość prześledzenia różnych idei i form aktywności politycznej na przestrzeni dziejów.

Wątek *Wojna i wojskowość* przybliży przyczyny i skutki konfliktów w historii Europy i świata oraz idee porządku światowego na przestrzeni dziejów. Pozwoli to uczniom odnieść się krytycznie do wojny jako sposobu rozwiązywania sporów oraz przybliży postawy ideowe i kulturowe wobec niej.

Ostatni z wątków, *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*, skupia się na postawach Polaków wobec oczekiwań epoki, w jakiej przyszło im żyć – od patriotyzmu i obywatelskości, poprzez koncepcje polityczno-społeczne, przykłady walki narodowo-wyzwoleńczej lub konformizmu, po stosunek do wyzwań współczesności. Uczniowie będą mieli okazję skonfrontować i ocenić działania naszych przodków na tle dziejów ojczystych, by z dumą podjąć dziedzictwo przeszłości.

Analizując zapisy podstawy programowej, dotyczące treści kształcenia, można dojść do wniosku, że na plan pierwszy wysuwa się konieczność odejścia od dotychczasowego układu chronologicznego na rzecz problemowego ujęcia dziejów. Jest to widoczne zarówno w przypadku wątków tematycznych, jak i epokowych.

*Wątek tematyczny*⁷

Problem Epoka	9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory.
	Uczeń:
Starożytność	A.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, antyczne wzory bohaterstwa, żołnierza i obrońcy ojczyzny oraz ich recepcję w polskiej myśli politycznej, tradycji literackiej oraz edukacyjnej późniejszych epok; A.9.2. charakteryzuje antyczny wzorzec obywatela oraz jego recepcję w polskiej myśli i praktyce politycznej późniejszych epok;
Średniowiecze	B.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, koncepcje polityczne władców z dynastii piastowskiej; B.9.2. charakteryzuje oraz ocenia, na wybranych przykładach, rolę ludzi Kościoła w budowie państwa polskiego;
Nowożytność	C.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVI–XVIII w.); C.9.2. charakteryzuje spory o przyczyny upadku I Rzeczypospolitej;
XIX w.	D.9.1. charakteryzuje i ocenia polityczne koncepcje nurtu insurekcyjnego oraz nurtu realizmu politycznego; D.9.2. charakteryzuje spory o ocenę dziewiętnastowiecznych powstań narodowych;
XX w.	E.9.1. charakteryzuje spory o kształt Polski w XX w., uwzględniając cezury 1918 r., 1944–1945, 1989 r., oraz prezentuje sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń; E.9.2. charakteryzuje postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, uwzględniając różnorodne formy oporu, oraz koncepcje współpracy lub przystosowania.

Żeby zauważyć konieczność problemowego ujęcia dziejów w przypadku wątku epokowego, także należy go rozpisać w podobnym układzie.⁸

⁷ Ujęcie tematyczne pozostałych wątków przedstawiono w załączniku nr 1.

⁸ Ujęcie epokowe przedstawiono w załączniku nr 2.

Wątek epokowy

Epoka Problem	A. Starożytność
	Uczeń:
1. Europa i świat	A.1.1. opisuje zasięg i konsekwencje ekspansji rzymskiej; wyjaśnia pojęcie romanizacji, odwołując się do wybranych przykładów;
	A.1.2. charakteryzuje basen Morza Śródziemnego jako obszar intensywne- go przenikania się kultur w starożytności;
2. Język, komunikacja i media	A.2.1. ocenia rolę języka greckiego i łacińskiego dla rozwoju kultury w strefie śródziemnomorskiej i wyjaśnia znaczenie tej wspólnoty językowej dla kultury europejskiej;
	A.2.2. opisuje przykładowe zapożyczenia z języka greckiego i łacińskiego w ję- zyku polskim; wyjaśnia znaczenie napisów łacińskich często powtarzających się w kościołach i na cmentarzach, z uwzględnieniem zabytków regionu;
3. Kobieta i mężczyzna, rodzina	A.3.1. analizuje, na wybranych przykładach, obrazy miłości, role kobiety i mężczyzny oraz model rodziny w Biblii;
	A.3.2. analizuje, na wybranych przykładach, obrazy miłości, role kobiety i mężczyzny oraz model rodziny w kulturze starożytnej Grecji i Rzymu;
4. Nauka	A.4.1. charakteryzuje dorobek nauki greckiej w zakresie filozofii, geometrii, fizyki, astronomii i medycyny;
	A.4.2. wyjaśnia antyczne korzenie współczesnych dyscyplin naukowych;
5. Swojskość i obcość	A.5.1. opisuje greckie i rzymskie pojęcia barbarzyńcy; charakteryzuje, na wybranych przykładach, kontakty Greków i Rzymian z ludami uważanymi przez nich za barbarzyńców;
	A.5.2. wyjaśnia na przykładach starożytnych Greków i Rzymian fenomen uznawania własnej kultury za kulturę prawdziwie ludzką;
6. Gospodarka	A.6.1. opisuje formy wymiany handlowej w świecie starożytnym;
	A.6.2. opisuje początki pieniądza i wyjaśnia konsekwencje pojawienia się pieniądza w obrocie handlowym;
7. Rządzący i rządzi	A.7.1. wyjaśnia pojęcie obywatel i obywatelstwo w polis ateńskiej i w republikańskim Rzymie;
	A.7.2. wyjaśnia recepcję antycznego pojęcia obywatel w późniejszych epo- kach, z uwzględnieniem Rzeczypospolitej przedrozbiorowej;
8. Wojna i wojskowość	A.8.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Aleksandra Wiel- kiego i Juliusza Cezara;
	A.8.2. charakteryzuje organizację i technikę wojenną armii rzymskiej;
9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory	A.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, antyczne wzory bohater- stwa, żołnierza i obrońcy ojczyzny oraz ich recepcję w polskiej myśli poli- tycznej, tradycji literackiej oraz edukacyjnej późniejszych epok;
	A.9.2. charakteryzuje antyczny wzorzec obywatela oraz jego recepcję w pol- skiej myśli i praktyce politycznej późniejszych epok.

Problemy, na których uczeń i nauczyciel muszą się skupić, opierają się na pewnych, z góry założonych wyborach. Kryterium tych wyborów jasno określono w podstawie progra- mowej: „treści nauczania wydobywają poszczególne wątki dziedzictwa kulturowego, ważne z perspektywy współczesnej, nawet takie, które są drugorzędne z perspektywy epoki, do której

przynależą⁹. I tak nacisk kładziemy nie na omówienie całej starożytności, ale na istotne dziejowo zagadnienia przypisane do określonej w podstawie puli problemów, np. na ocenę roli starożytnej greki i łaciny w rozwoju kultury śródziemnomorskiej i europejskiej (*Język, komunikacja i media*) czy militarne podstawy imperium rzymskiego (*Wojna i wojskowość*).

Podstawa programowa dopuszcza także wątek tematyczny zaproponowany przez nauczyciela. Może on dotyczyć problemów ważnych z punktu widzenia specyfiki lokalnej lub regionalnej bądź zagadnień interesujących młodych ludzi i z tej specyfiki wynikających.

Jak wybierać wątki?

Przy wyborze wątków nauczyciel może stanąć przed kilkoma dylematami, do których należą: łączenie wątków tematycznych z epokowymi, konsultowanie wyboru wątków z uczniami, częstotliwość zmiany wątków w kolejnych rocznikach uczniów, konieczność napisania własnego programu lub wyboru i dostosowania programu już napisanego. Najprostszym rozwiązaniem będzie przyjęcie do realizacji wątków tematycznych. Niemożliwe jest natomiast realizowanie wyłącznie wątków epokowych ze względu na konieczność obowiązkowej realizacji wątku *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*. Mieszanie wątków tematycznych z epokowymi może postawić nauczyciela przed dylematem: czy i w jaki sposób dwukrotnie realizować te same zagadnienia? Najprostsze i najbardziej racjonalne rozwiązanie to jednokrotne jego opracowanie z uczniami, można też przyjąć, że w takim przypadku omawiamy zagadnienie tylko raz, np. w wątku tematycznym, natomiast w wątku epokowym traktujemy je jako punkt wyjścia do debaty, dyskusji lub innych rozwiązań metodycznych opierających się na powtórzeniu i wykorzystaniu wiedzy i umiejętności już nabytych.

Wątki tematyczne opisują problem na przestrzeni dziejów powiązany myślą przewodnią – ideą poznawczą. Pozwalają na skupienie się na rzeczywistych umiejętnościach uczniów poprzez racjonalne gospodarowanie czasem, ponieważ przy realizacji 1 wątku tematycznego koncentrujemy się na 10 wymaganiach szczegółowych (po 2 na każdą z 5 epok), natomiast w przypadku wątku epokowego – aż na 18 (po 2 na każdy z 9 problemów). Oznacza to w konsekwencji analizę wielu zagadnień niepowiązanych ze sobą (poza chronologią) i wyrwanych z kontekstu. Uczniów mało zainteresowanych historią i słabo zmotywowanych może to tylko zniechęcić i spowodować chaos poznawczy (wiele treści w krótkim czasie).

Podejmując decyzję o wyborze wątków, pamiętać także należy o bardzo cennej inicjatywie autorów podstawy programowej, zakładającej, że wybór wątków do realizacji powinien nie tylko odpowiadać własnym zainteresowaniom nauczyciela, lecz także być efektem konsultacji z uczniami, do których przedmiot jest skierowany. Ma on ich bowiem zainteresować, a nie przymusić do poznawania dziejów.

Pozornie, z praktycznego punktu widzenia może się to jednak okazać dość kłopotliwe. Nauczyciele, stojąc przed koniecznością napisania własnego programu nauczania tego przedmiotu lub wykorzystania programu już stworzonego, a także przedstawienia go do akceptacji przed rozpoczęciem roku szkolnego, nie będą w stanie spełnić tego kryterium. Bez względu na to, jak ważny jest społeczny odbiór wyboru wątków i przedyskutowanie tego zagadnienia z uczniami czy nawet z przedstawicielami rodziców, nauczyciele z góry założą (na podstawie obserwacji własnych i doświadczeń), które z wątków będą dla uczniów atrakcyjne. W rzeczywistości rozwiązanie tego problemu jest nietrudne: w przeważającej

⁹ Podstawa programowa z komentarzem, op. cit., s. 66.

większości przypadków realizacja „historii i społeczeństwa” rozpocznie się w klasie II – istnieje więc możliwość przeprowadzenia diagnozy potrzeb i zainteresowań uczniów np. w kwietniu roku szkolnego poprzedzającego realizację przedmiotu.

Inne uwarunkowania

Warunki realizacji określone w podstawie programowej podkreślają znaczenie tekstów kultury i rolę biblioteki szkolnej. Jest to konieczne z punktu widzenia interdyscyplinarności przedmiotu i korelowania wiedzy z różnych specjalności oraz zapewnienia współpracy między nauczycielami w celu skutecznej realizacji celów ogólnych i szczegółowych.

Nauczyciel, realizując wymagania ogólne, powinien tak dobierać treści i metody, by w konsekwencji osiągnąć zakładane w wymaganiach szczegółowych umiejętności uczniów. Na nauczycielu spoczywa obowiązek sporządzenia własnego planu pracy dostosowanego do wymagań podstawy programowej oraz uwzględniającego potrzeby, możliwości, oczekiwania i zainteresowania uczniów, z którymi pracuje. Sugestia o unikaniu nadmiaru treści przekierowuje wysiłki nauczyciela na kształcenie myślenia i umiejętności historycznych (np. krytyczna analiza źródeł, synchronizowanie wydarzeń, zjawisk i procesów w czasie i przestrzeni). Oznacza to konieczność odejścia *od tradycyjnego wykładu historii kultury i społeczeństwa zmierzającego do odmalowania względnie kompletnego „obrazu epoki”¹⁰* na rzecz problemowego ujęcia dziejów w tematyce określonej w wątkach tematycznych lub epokowych.

Autonomia nauczyciela dotyczy także ilości godzin przeznaczonych na realizację każdego z wątków. Nauczyciel ma do dyspozycji co najmniej 120 godzin, które w ramowym planie nauczania mogą zostać przez szkołę dowolnie rozłożone na 2 lata nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Wydaje się, że ze względu na znaczenie historii ojczystej w kształtowaniu postaw obywatelskich młodych Polaków najwięcej czasu można poświęcić na realizację wątku *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*.

Jeśli chodzi o motywowanie i ocenianie, to podstawa programowa sygnalizuje 2 najważniejsze elementy:

- bazowanie na rozwijaniu pasji i zainteresowaniach uczniów i nauczycieli,
- przesunięcie punktu ciężkości oceniania z wiedzy na umiejętności.

Przedmiot nie straci przez to na wartości, a w zasadzie może nawet zyskać, ponieważ uzyskanie oceny będzie niezbędne do uzyskania promocji, ale znika presja i „uczenie pod egzamin”.

Z ogólnych zapisów podstawy programowej warto także zwrócić uwagę na obowiązek kształtowania właściwych postaw uczniów. Jest to zadanie każdego nauczyciela. Wśród postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu uczniów wskazano: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych, ciekawość poznawczą, kreatywność, przedsiębiorczość, kulturę osobistą, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej. Natomiast z punktu widzenia postaw społecznych za kluczowe uznano: postawę obywatelską, poszanowanie tradycji i kultury własnego narodu oraz innych kultur i tradycji oraz zapobieganie dyskryminacji. Przekładają się one na postawy ważne z punktu widzenia wychowawczego aspektu *historii i społeczeństwa*.

¹⁰ Ibidem, s. 81.

PLANOWANIE

Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela jest, obok oceniania, jednym z priorytetów współczesnej dydaktyki. Jego znaczenia dla prawidłowego przebiegu procesu nauczania nie sposób nie doceniać. Zwolennicy planowania dostrzegają jego znaczenie dla całościowego postrzegania treści kształcenia na danym etapie edukacyjnym oraz ich uporządkowania. Podkreślają wpływ na efektywne przygotowanie do lekcji, na przemyślane podejmowanie decyzji oraz monitorowanie przebiegu i efektów procesu dydaktycznego. Natomiast malkontenci wskazują na pracochłonność planowania i możliwość pozorowania działań, a także tłumienie wrażliwości nauczyciela na zastaną sytuację dydaktyczną oraz ograniczanie elastyczności i otwartości na pomysły uczniów.

Konieczność planowania pracy nie wywołuje już dziś większych emocji. Bez względu na kompetencje nauczyciela i jego doświadczenie tylko planowa praca będzie w stanie zapewnić oczekiwane rezultaty. Bez skutecznego planowania nie możemy spodziewać się satysfakcji z pracy swojej i uczniów. Nie możemy oczekiwać efektywności własnego i cudzego wysiłku ani kontrolować oraz trafnie oceniać przebiegu i skuteczności działań.

Jak kierować pracą uczniów na lekcji?

Specyfika *historii i społeczeństwa*, wynikająca ze statusu tego przedmiotu jako uzupełniającego, adresatów przekazywanych treści i umiejętności oraz pozbycia się presji egzaminacyjnej, pozwala przesunąć punkt ciężkości z zarządzania przez wyniki na zarządzanie przez cele. Pierwszy sposób kierowania pracą uczniów na lekcji jest nastawiony na osiągnięcie celów kształcenia poprzez „jasne sytuacje dydaktyczne, dokładną analizę zadań, systematyczne sprawdzanie wyników oraz szybkie korygowanie błędów”¹¹. Uczniowie osiągają wyniki proporcjonalne do ich motywacji i zdolności, zaś w procesie dydaktycznym zawięza się możliwość inicjatyw i pomysłów wykraczających poza przyjęty schemat. Natomiast zarządzanie przez cele to nastawienie się na uczniów i takie kierowanie procesem dydaktycznym, by cele nauczania stawały się celami osobistymi uczniów. Przekłada się to na proces uspołecznienia relacji uczeń–nauczyciel oraz sprzyja dobrej atmosferze pracy, wymaga jednak dojrzałości intelektualnej uczniów, przed którymi nauczyciel stawia problemy oryginalne, złożone i twórcze.

Cele oraz wymagania ogólne i szczegółowe sformułowane w podstawie programowej *historii i społeczeństwa* wyraźnie oscylują w kierunku zarządzania przez cele. Nauczyciel i uczniowie wspólnie wybierają wątki do realizacji, czyli określają i negocjują cele. Powinni być właściwie zmotywowani do pracy oraz przejawiać inicjatywę i aktywność. Wspólna powinna być też ocena osiągniętych rezultatów. Nauczyciel przyjmuje rolę doradcy, przewodnika, inspiruje do twórczych działań, stosuje metody problemowe, poszukujące i badawcze. Uczniowie wyrażają własne opinie, ponieważ nauczyciel stwarza im warunki do swobodnej pracy. Dzięki temu pobudza uczniów do inwencji twórczej i pomysłowości. Uczniowie podejmują decyzje – rośnie ich samodzielność i inicjatywa w rozwiązywaniu problemów. Rośnie motywacja do uczenia się – uczniowie w atmosferze swobodnego rozwoju uczą się odpowiedzialności za własne działania, poznają się

¹¹ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 177.

bie (słabe i mocne strony), zdobywają doświadczenie, otwierają się na otaczający świat. Nauczyciel uwzględnia możliwości, potrzeby i zainteresowania uczniów.

W praktyce zarządzanie przez cele rozpoczynamy od określenia na podstawie wymagań celów szczegółowych, które chcemy osiągnąć, odnosząc się do konkretnych treści. Ustalamy sposoby, jakimi będą one osiągnane (metody i formy pracy oparte na aktywizowaniu uczniów w procesie nauczania) i tym samym delegujemy także na uczniów część odpowiedzialności za rezultat. Jesteśmy przy tym zobligowani do uwzględnienia czynników wewnętrznych (potrzeby, możliwości, umiejętności i zainteresowania uczniów) i zewnętrznych (czas, środki dydaktyczne, liczebność zespołu uczniowskiego), które mogą mieć wpływ na proces dochodzenia do założonych celów. Następnie kontrolujemy i oceniamy stopień ich realizacji.

Trudno realizować wskazane wyżej wymagania szczegółowe bez aktywności i motywacji ze strony uczniów. Ich umiejscowienie i odniesienie do otaczającej ucznia rzeczywistości wymaga dialogu i wymiany poglądów oraz swobody w formułowaniu ocen. Przekazu ideowego (*Język, komunikacja i media* – B.2.2.), konsekwencji kulturowych i społecznych (*Język, komunikacja i media* – C.2.1.) czy też analizy przykładów (*Język, komunikacja i media* – E.2.2.) zjawisk lub procesów nie da się określić bez odwołania do szeroko rozumianych tekstów kultury. Uczeń, przyjmując na siebie konieczność realizacji założonych celów, powinien uznać je za własne i niezbędne. Nauczyciel zaś musi pełnić funkcję mentora – przewodnika, nie zaś egzekutora jedynie słusznego poglądu i oglądu przeszłości i rzeczywistości. Relacje między uczniem a nauczycielem muszą nabrać szczególnego znaczenia i przesunąć się w kierunku wspólnego podążania do celu, a nie – popychania do celu. Nauczyciel musi okazać otwartość i życzliwość, silnie zmotywować uczniów do podjęcia wyzwania intelektualnego i poznawczego poprzez wskazanie sensowności ich wysiłku i autodeterminację (odbieranie działań jako swobodnego i osobistego wyboru spowodowanego ciekawością, spontanicznością, zainteresowaniem, postawą badawczą). Nie można zaniechać motywowania z zewnątrz poprzez tradycyjny system wzmocnień szkolnych (ocen, pochwał, nagród, kar).

Planowanie – etapy

Z definicji, planowanie jest działaniem złożonym, obejmującym:

- określenie celów i zadań pracy dydaktycznej w czasie i przestrzeni,
- wskazanie sposobów realizacji, metod i środków dydaktycznych koniecznych do osiągnięcia celów i zrealizowania zadań,
- sprawdzenie poziomu osiągnięć założonych celów.

Planowanie „krok po kroku” rozpoczynamy od analizy podstawy programowej oraz wyboru programu nauczania. Następnie, analizujemy materiał nauczania, wiążąc go z celami (plan kierunkowy) oraz opracowujemy wymagania programowe (jakie cele, na jakim materiale, na jaki poziom wymagań – czyli plan „wynikowy”), by wreszcie wdrożyć to w życie (plan metodyczny) i sprawdzić osiągnięcia uczniów w odniesieniu do przyjętych celów.

Analiza podstawy programowej jest konieczna po to, by wybrać dobry program nauczania, odpowiednio go zmodyfikować lub samodzielnie skonstruować. O zasadach wyboru, tworzenia i ewaluacji programów nauczania traktuje inspirująca publikacja ORE *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, przy czym

w przypadku przedmiotu *historia i społeczeństwo* kluczowym kryterium wyboru jest tożsamość wątków wybranych przez nauczyciela (z udziałem uczniów) z zaproponowanymi przez twórcę programu. W przypadku, kiedy nauczyciel zdecyduje się skorzystać z programów nauczania dostępnych na rynku, ma do wyboru 2 drogi: albo przyjąć program bez zastrzeżeń jako dopasowany do możliwości uczniów i szkoły lub, po dogłębnej analizie, poddać go modyfikacji, określając zakres zmian i uzasadniając konieczność ich wprowadzenia. Znajomość podstawy programowej i programu nauczania w wymiarze celów rozpoczyna żmudny nauczycielski proces planowania. Przyświecać mu powinna opinia B. Niemierki: „Najpierw zapadają decyzje najogólniejsze, wyrażające dydaktyczną koncepcję danego zakresu treści kształcenia, potem decyzje bardziej szczegółowe o rozwarstwieniu tej treści (na poziomych wymagań), a w końcu – decyzje najbardziej szczegółowe, wyznaczające przebieg zajęć dydaktycznych”¹².

W praktyce nauczyciel, który chce dobrze i skutecznie zaplanować swoją pracę dydaktyczną, powinien wziąć pod uwagę sytuację dydaktyczną, czyli:

- liczbę godzin przeznaczoną na realizację treści kształcenia w cyklu oraz w konkretnym roku lub semestrze,
- możliwości, zainteresowania i uzdolnienia uczniów (oraz nauczyciela) – czyli dobór wątków,
- zaplecze dydaktyczne,
- specyfikę szkoły i środowiska, w którym funkcjonuje;
- cele kształcenia, czyli odniesienie do podstawy programowej poprzez analizę wymagań ogólnych i szczegółowych oraz zalecanych form i warunków realizacji,
- materiał nauczania, czyli określony dobór treści koniecznych do realizacji celów kształcenia,
- wymagania programowe, czyli jasno sformułowane oczekiwane osiągnięcia uczniów, uporządkowane i przypisane poszczególnym ocenom szkolnym.

UWAGA

Przedstawione poniżej propozycje organizacji planowania są wynikiem doświadczenia Autorów i w żaden sposób nie stanowią wytycznych dla innych nauczycieli. Nauczyciel planuje swoją pracę w sposób autonomiczny, jedynym ograniczeniem tej autonomii są uregulowania wewnętrzne, ustalone w statucie szkoły czy zarządzeniach dyrektora.

Plan kierunkowy i wynikowy

Planowanie pracy dydaktycznej rozpoczynamy od planowania kierunkowego. Dokonujemy w nim kompleksowego powiązania celów i materiału nauczania. Na tym etapie plan winien być trafny (celowy), perspektywiczny i strategiczny. Porządkujemy cele kształcenia i wiążemy je z materiałem nauczania, dzięki czemu mamy ogłęd na czas potrzebny do realizacji oraz niezbędne środki dydaktyczne.

Kolejnym etapem planowania jest konstruowanie planu wynikowego będącego logicznym rozwinięciem i uszczegółowieniem planu kierunkowego. Plan wynikowy wychodzi

¹² B. Niemierko, *Cele kształcenia*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2005, s. 50.

od trójwymiarowego modelu treści kształcenia (cele, materiał, wymagania) i adaptując zasadę operacjonalizacji celów oraz dwu- lub wielostopniowej klasyfikacji wymagań, daje w efekcie przełożenie teorii (materiału nauczania) na oczekiwane osiągnięcia ucznia wyrażone oceną szkolną. Obejmuje dział programowy/moduł/wątek podzielony na jednostki tematyczne i uwzględnia specyfikę funkcjonowania szkoły (liczbę godzin, posiadane środki dydaktyczne), a w zakresie wymagań i oczekiwanych osiągnięć uczniów – także ich potrzeby i możliwości.

Plan wynikowy musi być indywidualnym dokumentem nauczyciela, uszczegóławiającym przedmiotowy system oceniania z danego przedmiotu (stosowany zazwyczaj przez kilku nauczycieli) oraz dostosowującym program nauczania do posiadanego zespołu uczniowskiego. Każdy nauczyciel powinien stworzyć go sam, korzystając z doświadczenia zawodowego, odwołując się do możliwości i oczekiwań uczniów i ich rodziców oraz do warunków, jakimi dysponuje. Oferowane przez wydawnictwa plany wynikowe należy traktować jako pomoc w konstruowaniu własnego dokumentu lub, jeśli się zdecyduje na wykorzystanie propozycji wydawniczej, trzeba je dostosować do własnych potrzeb. Nie da się bowiem stworzyć uniwersalnego planu wynikowego – każdy z nas pracuje z konkretną grupą uczniów, w konkretnej szkole i przy wykorzystaniu konkretnych środków dydaktycznych. Każdy z nas sam decyduje, na jakim materiale kształcić będzie wiedzę i umiejętności uczniów oraz w jaki sposób będzie wpływał na ich postawy. Sami też decydujemy o sposobach mierzenia poziomu osiągnięć i oceniania rezultatów. Plany wynikowe wydawnictw są najczęściej dostosowane do oferowanych przez nie programów oraz podręczników i nauczyciel, zanim bezkrytycznie zdecyduje się na ich wykorzystanie, powinien poddać je skrupulatnej analizie, szczególnie jeśli chodzi o materiał nauczania. Mamy bowiem obowiązek realizacji podstawy programowej, nie zaś podręcznika, i to my dobieramy treści, które naszym zdaniem są konieczne do prawidłowej realizacji wymagań ogólnych i szczegółowych. Planu wynikowego nie tworzymy wreszcie raz na zawsze – w naturalny sposób ulega on ewolucji i musi być uzupełniany lub modyfikowany w zależności od potrzeb i możliwości uczniów, z którymi aktualnie pracujemy.

Plan wynikowy, w zależności od doświadczenia nauczycieli, ich przygotowania dydaktycznego oraz oczekiwań, może przybierać różne formy. Bez względu na kształt, jaki ostatecznie przyjmie, każdy plan jest lepszy niż jego brak.

PRZYKŁADY**Plan wynikowy nr 1¹³**

Lp.	Czynności przewidziane do opanowania	Kategorie celów: A, B, C, D	Poziom wymagań: P/PP	Materiał nauczania
4	1	2	3	5

Komentarz

Pomysłodawczyni takiej formy planu wynikowego świadomie proponuje uzupełnianie tabeli w kolejności wskazanej w drugim wierszu tabeli, przy czym poszczególne cyfry oznaczają:

- 1) wykaz czynności, czyli zoperacjonalizowanych celów nauczania, przewidzianych do opanowania przez ucznia;
- 2) kategorię celu: A – zapamiętanie wiadomości, B – zrozumienie wiadomości, C – stosowanie wiadomości, D – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych;
- 3) poziom, który musimy określić – przypisać każdemu celowi jako P (poziom wymagań podstawowych) lub PP (poziom wymagań ponadpodstawowych);
- 4) kolejność osiągania przez uczniów poszczególnych celów;
- 5) materiał nauczania, na bazie którego zamierzamy zrealizować sformułowane cele.

Plan wynikowy nr 2¹⁴

Lekcje	Temat	Poziom podstawowy		Poziom ponadpodstawowy	
		wynik uczenia się	przykładowe zadania	wynik uczenia się	przykładowe zadania

Plan wynikowy nr 3¹⁵

Nr lekcji	Temat lekcji	Wymagania		
		podstawowe	rozszerzające	dopełniające

Plan wynikowy nr 4¹⁶

Dział programu	Tematy (lekcji/jednostki metodycznej)	Wymagania programowe	
		Podstawowe (czyli: łatwe, niezbędne, praktyczne)	Ponadpodstawowe (czyli: trudne, rozszerzające, teoretyczne)
Dział I	Temat 1	Czynności ucznia	Czynności ucznia
	Temat 2	Czynności ucznia	Czynności ucznia
	Temat 3	Czynności ucznia	Czynności ucznia
	Temat 4	Czynności ucznia	Czynności ucznia
Dział II	Temat 5
	 j. w. j. w.

¹³ A. Abramczyk, *Planowanie wynikowe czy rozkład materiału?*, <http://www.pearson.pl/pub/niemiecki/upload-docs/rozklady/planowanie-wynikowe-czy-rozklad-materialuartykul.pdf>.

¹⁴ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, op.cit., s. 183.

¹⁵ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 337.

¹⁶ Ibidem, s. 338.

Komentarz

Na potrzeby przedmiotu historia i społeczeństwo działy programowe zastąpimy wątkami tematycznymi lub epokowymi.

Plan wynikowy nr 5 – opracowanie własne¹⁷

Wątek	Temat	Liczba godz.	Cele kształcenia – poziom podstawowy	Cele kształcenia – poziom ponadpodstawowy
Europa i świat	Na rozdrożu cywilizacji.	2	Uczeń zna: - cywilizacje basenu Morza Śródziemnego.	Uczeń zna: - przykłady zapożyczeń dorobku cywilizacyjnego wśród ludów śródziemnomorskich.
			Uczeń rozumie: - zjawisko przenikania się kręgów cywilizacyjnych.	Uczeń rozumie: - znaczenie pojęć i terminów: cywilizacja minojska, cywilizacja mykeńska, wielka kolonizacja grecka, - na czym polegał fenomen kultury śródziemnomorskiej.
			Uczeń potrafi: - scharakteryzować warunki naturalne basenu Morza Śródziemnego i ich wpływ na rozwój cywilizacji śródziemnomorskich, - omówić etapy tworzenia się cywilizacji śródziemnomorskich i ich cechy charakterystyczne.	Uczeń potrafi: - scharakteryzować wpływ cywilizacji greckiej i fenickiej na obszar śródziemnomorski, - omówić wielką kolonizację grecką jako przykład ekspansji politycznej, gospodarczej i kulturalnej cywilizacji śródziemnomorskiej, - ocenić znaczenie basenu Morza Śródziemnego dla przenikania się kultur i kształtowania nowego modelu społeczeństwa.

Komentarz

W prezentowanym przykładzie uwzględniono tylko jeden z tematów wątku Europa i świat. Przy hierarchizowaniu oczekiwanych osiągnięć ucznia uwzględniono kategorie taksonomiczne celów i ich podział na wiedzę, rozumienie i umiejętności. Te ostatnie nauczyciel może jeszcze dodatkowo podzielić na umiejętności stosowane w sytuacjach typowych (kategoria C) i problemowych (kategoria D).

A. CELE

Cele w planie wynikowym są efektem refleksji nad tym, co uczeń powinien osiągnąć w kontekście zapisów podstawy programowej. W przypadku *historii i społeczeństwa* podstawa określiła 1 wiodący cel ogólny: *pokazanie uczniom zainteresowanym nauka-*

¹⁷ Na podstawie programu K. Panimasz, *Przeszłość dla przyszłości. Program nauczania przedmiotu Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*, www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=166;programy-nauczania-szkoa-ponadgimnazjalna&Itemid=992.

mi matematycznymi i przyrodniczymi, że wiedza humanistyczna może stanowić klucz do rozumienia świata współczesnego i pomaga w autoidentyfikacji w świecie. Musimy traktować go jako drogowskaz, w jakim kierunku powinno podążać nauczycielskie oddziaływanie. Ze względu na wieloznaczność, deklaratywność i idealizowanie zamierzonych osiągnięć ucznia istnieje naturalna konieczność skonkretyzowania działań nauczyciela i ucznia w postaci celów szczegółowych. Służy temu operacjonalizacja celów w planie wynikowym. Cele operacyjne to inaczej określenie wyników, które uczeń powinien uzyskać w procesie uczenia się, a nauczyciel – w procesie nauczania. Uszczegółwiają one wiedzę i umiejętności uczniów, przyjmując formę czynnościową.

Dobrze skonstruowany cel operacyjny powinien, wg B. Niemierki¹⁸, składać się z 3 elementów:

- czynności – określenia tego, co uczeń wykona i co zostanie uznane za osiągnięcie celu,
- warunków – opisanie sytuacji, w jakich czynność ma być wykonana,
- jakości – unormowania standardu/poziomu wyniku czynności uznanego za wystarczający.

Przykład 1¹⁹ – wątek epokowy: Nowożytność

Uczeń przedstawia	realizację oświeceniowej koncepcji tolerancji	na przykładzie Konstytucji Stanów Zjednoczonych oraz Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela
czynność	jakość	warunek

Przykład 2²⁰ – wątek tematyczny: Wojna i wojskowość

Uczeń charakteryzuje	wizję globalnej zagłady	na dwóch konkretnych przykładach z literatury i filmu
czynność	jakość	warunek

Przykład 3²¹ – wątek tematyczny nauczyciela: Moja mała Ojczyzna

Uczeń omawia	wybrane obiekty kultury materialnej	swojej miejscowości lub regionu w okresie od XVI do XVIII wieku
czynność	warunek	jakość

Na operacjonalizacji celów zyskują i uczniowie, i nauczyciele. Pierwszym gwarantuje ona upodmiotowienie w procesie nauczania, jakość i konkretność stawianych wymagań, motywację do wysiłku i wysoki poziom nauczania. Drugim – skupienie się na uczniu i jego czynnościach (wiedzy i umiejętnościach), określenie warunków i ukierunkowanie metod

¹⁸ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, op.cit., s. 154.

¹⁹ K. Panimasz, *Przeszłość dla przyszłości. Program nauczania przedmiotu Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*, www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=166:programy-nauczania-szkoa-ponadgimnazjalna&Itemid=992.

²⁰ G. Szymanowski, *Korzenie nowoczesności. Program nauczania przedmiotu Historia i społeczeństwo dla IV etapu edukacyjnego*, www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=166:programy-nauczania-szkoa-ponadgimnazjalna&Itemid=992.

²¹ Z. Żuchowski, *Region, Polska, Europa, Świat. Program nauczania przedmiotu Historia i społeczeństwo dla IV etapu edukacyjnego*, www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=166:programy-nauczania-szkoa-ponadgimnazjalna&Itemid=992.

sprawdzania oczekiwanych osiągnięć uczniów oraz motywację do skutecznego działania własnego. Wiele złożonych procesów poznawczych jest jednak niedostępnych obserwacji i wymyka się operacjonalizacji. Nauczyciel powinien przy formułowaniu celów zachować zdrowy rozsądek i czynić cel na tyle szczegółowym, na ile pozwalają na to treści kształcenia.

B. TREŚCI

Na treści, czyli inaczej materiał nauczania, składają się informacje niezbędne uczniowi do osiągnięcia założonych celów. W przypadku *historii i społeczeństwa* wymagania ujęto w moduły – ruchome wątki, a w obrębie każdego z nich wskazano po 2 wymagania szczegółowe. Dzięki temu program tego przedmiotu staje się elastyczny, łatwiej dopasowuje się do szeroko rozumianych kontekstów kształcenia historycznego. Pozostawia też nauczycielowi dużą swobodę w doborze treści nauczania w zależności od doświadczenia, przygotowania zawodowego, zainteresowań lub posiadanych środków dydaktycznych. Poniżej zaprezentowano 2 przykłady doboru treści w programach opublikowanych na stronie ORE. Odnoszą się one do podobnej tematyki w ramach tego samego wątku *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*.

Przykład 1²²

Temat	Treści	Planowane osiągnięcia uczniów	Uwagi
Bohater, żołnierz, obrońca ojczyzny.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antyczny wzorzec bohatera, żołnierza i obrońcy ojczyzny a tradycja polska. 2. W kręgu bohaterów greckich spod Maratonu, Termopil i Gaugameli. 3. W kręgu bohaterów rzymskich spod Zamy, Akcjum i Pól Katalaunijskich. 4. Recepcja antycznych wzorów w polskiej myśli politycznej, tradycji literackiej i edukacyjnej. 5. Bohater, żołnierz i obrońca ojczyzny – patriota. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wymienia cechy przypisywane antycznym bohaterom, żołnierzom i obrońcom ojczyzny, - odnosi je do cech przypisywanych bohaterom, żołnierzom i obrońcom ojczyzny w polskiej tradycji politycznej i literackiej, - omawia i ocenia postawy greckich bohaterów, żołnierzy i obrońców ojczyzny na przykładzie Miltiadesa, Leonidasa i Aleksandra Wielkiego, - omawia i ocenia postawy rzymskich bohaterów, żołnierzy i obrońców ojczyzny na przykładzie Publiusza Korneliusza Scypiona, Oktawiana i Flawiusza Aecjusza, 	<p>Fragmety:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wojny chocimskiej</i> W. Potockiego, - <i>Grobu Agamemnona</i> J. Słowackiego, - <i>Maratonu</i> K. Ujejskiego, - <i>Potopu</i> H. Sienkiewicza, - słów piosenki zespołu Sabaton <i>Ochrzczeni w ogniu 40:1</i>, - <i>O naprawie Rzeczpospolitej</i> A.F. Modrzewskiego (część VI. <i>Jakie staranie ma być około dobrego ćwiczenia dziełek i młodzińców?</i>).

²² K. Panimasz, op.cit.

		<ul style="list-style-type: none"> - wyjaśnia wpływ antycznych wzorów bohaterstwa i obrońców ojczyzny na polską tradycję literacką na wybranych przykładach, - wyjaśnia pojęcie poezji tyrtejskiej w kontekście recepcji antycznych wzorów bohatera, żołnierza i obrońcy ojczyzny, - przedstawia odniesienia do wzorów antycznych w polskiej myśli politycznej renesansu i baroku, - omawia wpływ antycznych wzorców na wychowanie młodzieży na przykładzie A.F. Modrzewskiego. 	
Civis sum!	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antyczne rozumienie obywatelstwa. 2. Cechy charakterystyczne obywatela w ujęciu starożytnych Greków i Rzymian. 3. Arystydes i Cyncynat jako wzorce antycznego obywatela. 4. Antyczny wzorzec obywatela w myśli i praktyce politycznej polskiego renesansu, oświecenia i XIX wieku. 5. Obywatelskość a patriotyzm. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wyjaśnia różnice w rozumieniu obywatelstwa u starożytnych Greków i Rzymian, - omawia cechy charakterystyczne obywatela w świecie greckim, - opisuje cechy charakterystyczne obywatela w świecie rzymskim, - przedstawia antyczne wzorce obywatela na przykładzie Arystydesa i Cyncynata, - omawia odniesienia do antycznych wzorców obywatela w polskiej myśli i praktyce politycznej renesansu, oświecenia i XIX wieku, - wyjaśnia zależność między obywatelskością a patriotyzmem na przestrzeni dziejów. 	<p>Fragmenty:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O pośle i poselstwach</i>, K. Warszewickiego (www.polskie tradycje.pl), - <i>O duchu publicznym</i> K. Koźmiana (www.polskie tradycje.pl).

Przykład 2²³

I. Rycerz i obywatel w Rzeczypospolitej.

1. Antyczne wzory bohaterstwa, żołnierza i obrońcy ojczyzny:

²³ Z. Żuchowski, op.cit.

- a) bohaterowie *Iliady*,
 - b) Termopile,
 - c) Wodzowie starożytności: Aleksander Wielki, Hannibal, Juliusz Cezar.
2. Recepcja antycznych wzorów bohaterstwa w polskiej myśli politycznej, tradycji literackiej i edukacyjnej, m.in.:
- a) średniowieczny ideał rycerza,
 - b) XVII wiek np.: szlachcic i żołnierz w: *Pamiętniku* J.Ch. Paska; J.K. Chodkiewicza w *Wojnie chocimskiej*, W. Potockiego; bohaterowie Sienkiewicza,
 - c) Somosierra i „koziatulszczyzna”,
 - d) Edukacja patriotyczna w II Rzeczypospolitej a polski czyn zbrojny w czasie II wojny światowej.
3. Rzeczpospolita szlachecka i jej naród polityczny (szlachta) – recepcja ideałów republiki rzymskiej i antycznego wzoru obywatela:
- a) odwołania do cnót rzymskich,
 - b) epoka odrodzenia m.in. szlachcic i obywatel w twórczości M. Reja i J. Kochanowskiego; dwie koncepcje Rzeczypospolitej: A.F. Modrzewski w dziele *O naprawie Rzeczypospolitej* i Stanisław Orzechowski,
 - c) *Kazania sejmowe* P. Skargi
 - d) koncepcje naprawy Rzeczypospolitej np.: Stanisław Szczuka, Stanisław Dunin Karwicky, *Głos o wolny wolność ubezpieczający* – utwór powstały w otoczeniu Stanisława Leszczyńskiego, Stanisław Konarski *O skutecznym rad sposobie*.

C. WYMAGANIA

Najczęściej na poziomie planowania wynikowego nauczyciele stosują podział dwustopniowy (przykłady z rozdziału Plan kierunkowy i wynikowy). Wymagania przypisane do poziomu podstawowego muszą być praktyczne i powiązane z potrzebami uczniów. Ich spełnienie zazwyczaj skutkuje uzyskaniem przez uczniów oceny szkolnej na poziomie dopuszczającym i dostatecznym. Stanowią one niezbędny poziom wiedzy i umiejętności, od których zależy efektywny udział uczniów w kolejnych etapach kształcenia. Poziom wymagań podstawowych stwarza uczniom mającym trudności w uczeniu się szansę na osiągnięcie sukcesu na miarę ich możliwości oraz motywuje do dalszego wysiłku.

Wymagania ponadpodstawowe odpowiadają wyższym ocenom szkolnym: dobrej, bardzo dobrej i celującej. Sprzyjają rozwojowi umiejętności i zainteresowań uczniów zdolnych oraz poszerzaniu ich horyzontu poznawczego.

Podział na wymagania podstawowe i ponadpodstawowe wydaje się minimalnym wymogiem tworzenia planu wynikowego. Jeszcze lepszym i efektywniejszym, ale i pracochłonnym rozwiązaniem jest konstruowanie wielostopniowych planów wynikowych. Wymagania klasyfikujemy wówczas na konieczne (K – ocena dopuszczająca), podstawowe (P – ocena dostateczna), rozszerzające (R – ocena dobra), dopełniające (D – ocena bardzo dobra) i wykraczające (W – ocena celująca). Musimy przy tym pamiętać, że po to, by spełnić wymagania wyższego rzędu, uczeń musi opanować oczekiwane osiągnięcia przypisane do wymagań niższego rzędu.

Od redakcji:

Ustalając wymagania na poszczególne poziomy przekładające się później na ocenę szkolną musimy pamiętać, że:

- jest ono zawsze intuicyjne,
- może i powinno być różne dla różnych grup uczniowskich,
- szczególnie trudne jest w przypadku takiego przedmiotu jak *historia i społeczeństwo*, w którym nie mamy żadnych płaszczyzn odniesienia do wymogów egzaminacyjnych.

Warto więc rozważyć i taką sytuację, że na etapie planowania pracy zupełnie zrezygnujemy z formalnego przyporządkowania opisów poszczególnych wymagań poziomom dając sobie i uczniom większą swobodę w zakresie oceniania już trakcie realizacji (ocenianie kształtujące, autoocena).`

Plan metodyczny

Plan metodyczny to inaczej projektowany przebieg zajęć dydaktycznych – najbardziej twórczy element pracy dydaktycznej nauczyciela. Przybiera on postać konspektu lub scenariusza. Obie formy zapisu przebiegu lekcji różnicuje stopień jego uszczegółowienia. Planowanie metodyczne rozpoczynamy od określenia celów lekcji. Możemy wskazać cele ogólne, szczegółowe oraz odniesienie do podstawy programowej. Następnie precyzujemy czas trwania zajęć, środki dydaktyczne niezbędne do realizacji treści oraz metody dydaktyczne i formy pracy na lekcji. W dalszej kolejności planujemy przebieg lekcji. Wpływ na wybór jej struktury ma sam nauczyciel, który musi wziąć pod uwagę czynniki dydaktyczne (cele, treści, środki i metody) oraz czynnik ludzki (kompetencje uczniów, przygotowanie nauczyciela, doświadczenie, zainteresowania, motywacja).

PRZYKŁADY SCENARIUSZA LEKCJI – wersja klasyczna

Wersja nr 1²⁴

1. Czynności organizacyjno-porządkowe.
2. Rekapitulacja wtórna.
3. Nawiązanie do tematu lekcji.
4. Opracowanie tematu lekcji.
5. Rekapitulacja pierwotna.
6. Podanie i omówienie pracy domowej.

Wersja nr 2²⁵

1. Faza wstępna (przygotowawcza).
2. Faza realizacyjna (wykonawcza).
3. Faza podsumowująca (kontrolna).

Wersja nr 3²⁶

1. Część powtarzająca (przypomnienie omówionego materiału).
2. Część postępująca (wprowadzenie nowego materiału).
3. Część zbierająca (uporządkowanie nowej wiedzy i zadanie pracy domowej).

²⁴ Pełen opis scenariusza wraz z komentarzem w: E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, op. cit., s. 219-222.

²⁵ Ibidem, s. 223.

²⁶ K. Sośnicki, *Lekcja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 339-341.

PRZYKŁAD SCENARIUSZA LEKCJI – KREATOR²⁷

1. Zaangażowanie.
2. Badanie i przekształcanie.
3. Prezentacja.
4. Podsumowanie.
5. Refleksja.

W przypadku *historii i społeczeństwa* wymóg korzystania z szerokiego spektrum tekstów kultury nakłada na nauczyciela wysiłek trafnego skompletowania źródeł wraz z obudową. Dlatego też konspekt lub scenariusz należy uzupełnić o materiały dla nauczyciela i ucznia, zawierające wybrane fragmenty tekstów źródłowych, ilustracje, mapy, zestawienia statystyczne itp., indywidualne karty pracy, instrukcje dla grup z opisem zadań do wykonania oraz inne środki dydaktyczne konieczne do realizacji celów zajęć (np. schematy analizy SWOT, drzewa decyzyjnego, arkusze dyskusji punktowanej).

²⁷ Program „Kreator”. *Kompetencje kluczowe w szkole*, MEN, Warszawa 1998.

METODY NAUCZANIA

Realizacja założonych celów i osiągnięcie ich przez uczniów w toku uczenia się – nauczania wymaga zastosowania określonych modeli nauczania wykorzystujących strategie lub metody. Zakładają one porządek w przebiegu lekcji, określają to, czego uczniowie powinni się nauczyć i w jaki sposób mają to osiągnąć oraz, wskazując bieg czynności koniecznych do osiągnięcia celów, określają, jak nauczać i wpływać na sytuację dydaktyczną. Przez metodę nauczania rozumiemy więc sposób kierowania uczeniem się. O skuteczności i celowości stosowania określonej metody nauczania decydują oczekiwane osiągnięcia uczniów. Współczesna dydaktyka zakłada współistnienie i przenikanie się metod poszukujących i podających. Nie zamyka się jednak w utartych schematach i sugeruje unikanie gotowych rozwiązań dydaktycznych oraz pobudzanie pomysłowości metodycznej nauczycieli.

Metody poszukujące polegają na takim zastosowaniu rozwiązań dydaktycznych, by uczniowie sami odnajdywali, analizowali lub syntezyowali potrzebną im wiedzę oraz wytwarzali i oceniali informacje. Wykorzystują model uczenia się sformułowany przez amerykańskiego filozofa i pedagoga Johna Deweya.

Stopnie procesu myślenia	Nauczanie problemowe
Odczucie trudności.	Wyodrębnienie sytuacji problemowej.
Wykrycie trudności i jej określenie.	Sformułowanie i analiza problemu.
Nasuwanie się możliwego rozwiązania.	Sformułowanie hipotez.
Wybór rozwiązania i wyciągnięcie z niego wniosków.	Analiza hipotez.
Obserwacje i eksperymenty sprawdzające wnioski.	Sprawdzanie hipotez i sformułowanie odpowiedzi.

Za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 101.

Natomiast metody podające bazują na wiedzy nauczyciela, z której uczniowie korzystają w procesie uczenia się. Te metody bazują z kolei na modelu uczenia się stworzonym przez niemieckiego filozofa, psychologa i pedagoga Johanna Friedricha Herbart.

Fazy uczenia się	Czynności szczegółowe	Stopnie formalne nauczania
Zgłębianie spoczywające – postępujące.	Wyodrębnianie obiektu poznania i uzyskanie jego przedstawienia.	jasność
	Dokonywanie porównań między przedstawieniami, wiązanie ich.	kojarzenie
Ogarnianie spoczywające – postępujące.	Łączenie nowej wiedzy z poprzednią, tworzenie systemu wiedzy.	system
	Posługiwanie się systemem wiedzy dla umocnienia go i utrwalenia.	metoda

Za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 99.

B. Niemierko zwrócił uwagę na niezwykle istotny aspekt zastosowania metod nauczania – autentyczność uczenia się i jego skuteczność. W kategorii *pamiętania wiadomości* najskuteczniejszy jest film dydaktyczny, najmniej skuteczne – wykład i dyskusja. Natomiast

w kategorii *umiejętności poznawczych* najlepsze rezultaty dają metody aktywizujące ucznia w procesie nauczania. Podobnie rzecz się ma w przypadku aspektu emocjonalno-motywacyjnego kształcenia²⁸.

Wielu z wiodących współczesnych dydaktyków podkreśla konieczność stosowania strategii SZS (Samodzielnie – Zespołowo – Samodzielnie), czyli poprzedzanie pracy zespołowej pracą indywidualną i wykorzystywanie wyników pracy zespołowej w pracy indywidualnej. W praktyce przekłada się to na kształcenie wielostronne i polimetodyczne. Uczniowie, stosując zróżnicowane metody i formy pracy oraz środki dydaktyczne, uczą się poprzez przyswajanie wiedzy (strategia asocjacyjna), odkrywanie nowych wiadomości i rozwiązywanie problemów (strategia problemowa), przeżywanie (strategia emocjonalna) oraz działanie (strategia operacyjna)²⁹.

Klasyfikacja metod nauczania

Klasyfikacja metod nauczania zależy od przyjętego kryterium. W praktycznym zastosowaniu metod przy realizacji programów *historii i społeczeństwa* można odnieść się do 3 zasadniczych przesłanek:

- czynności dydaktycznych nauczyciela – metody wprowadzające nowy materiał, utrwalające oraz metody kontroli i oceny;
- źródeł wiedzy ucznia i jego udziału w zdobywaniu wiadomości – metody podające i poszukujące;
- aktywności ucznia w procesie uczenia się – metody pasywne i aktywne (aktywizujące, interaktywne).

O wyborze metody decyduje sam nauczyciel, biorąc pod uwagę tematykę i cele zajęć dydaktycznych, posiadane środki dydaktyczne (w tym środki techniczne), własne umiejętności, stan wiedzy i doświadczenie oraz uwarunkowania związane z uczniami (poziom wiedzy i umiejętności, potrzeby, możliwości i zainteresowania). Trzeba przy tym zdawać sobie sprawę, że nie ma metody uniwersalnej, każda z metod ma swoje wady i zalety, jest ukierunkowana na kształcenie innych umiejętności i wymaga innych uwarunkowań. Skuteczna zaś będzie wtedy, kiedy przyniesie najlepsze rezultaty w osiągnięciu założonych celów oraz w pracy z uczniami, do których została skierowana.

Charakterystykę i sposób stosowania metod podających i poszukujących znajdziemy w wielu publikacjach metodycznych, programach nauczania czy podręcznikach dydaktyki. Z punktu widzenia realizacji treści *historii i społeczeństwa* istotniejsze są umiejętności, które te metody kształcą, oraz ich przydatność w rozwijaniu zainteresowań uczniowskich i budowaniu motywacji do nauki.

Umiejętności	Metody
- zapamiętywania i kojarzenia wiadomości	- opis słowny - opowiadanie - wykład - rozmowa nauczająca

²⁸ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*. op. cit., s. 207.

²⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 191-207.

- pracy zespołowej	- praca w grupach - technika „śnieżnej kuli” - JIGSAW
- pracy pod kierunkiem	- praca z podręcznikiem, tekstem źródłowym, materiałem ikonograficznym, środkami audio-wizualnymi itp.
- twórczego myślenia	- burza mózgów - sześć myślących kapeluszy
- podejmowania decyzji	- drzewo decyzyjne - poker kryterialny - ranking diamentowy (trójkątny, romboidalny) - placek (tort) decyzyjny
- wymiany poglądów	- dyskusja - dyskusja punktowana - dyskusja panelowa - debata „za” i „przeciw” - debata oksfordzka - debata ekspercka
- rozwiązywania problemów	- metaplan - analiza SWOT (SOFT) - studium przypadku
- gromadzenia materiałów i przetwarzania informacji	- mapa mentalna - portfolio
- emocjonalne i społeczne	- drama (pantomima, stop-klatka itp.) - symulacja - list, pamiętnik, artykuł
- integrowania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin	- projekt - webquest

Opracowano na podstawie: E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 114-149.

Przykłady dobrych praktyk

Proponowane przez ORE programy nauczania *historii i społeczeństwa* zawierają opisy najczęściej stosowanych metod oraz praktyczne wskazania ich wykorzystania (np. w postaci propozycji scenariusza zajęć lekcyjnych). Dla nauczycieli, którzy zdecydują się po te programy sięgnąć, oraz dla tych, którzy postawią na własną inwencję twórczą i sami stworzą swój własny program, wskazówką do wykorzystania konkretnych metod mogą być przedstawione poniżej przykłady.

Metoda	Jednostka tematyczna	Przykład
1. Praca w grupach	I. Civis sum! (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- omówienie cech charakterystycznych obywatela w świecie greckim i w świecie rzymskim, - przedstawienie antycznych wzorców obywatela na przykładzie Arystydesa i Cyncynata.

	II. Rewolucja francuska jako klasyczny przykład mechanizmu rewolucyjnego – porównanie z mechanizmem rewolucji rosyjskiej. (wątek: <i>Rządzący i rządzeni</i>)	- analiza, na wybranych przykładach, zjawiska rewolucji społeczno-politycznej i jego ideowych korzeni, - wymienianie przykładów istnienia mechanizmu rewolucyjnego, charakterystycznego dla rewolucji, - rozpoznanie i uogólnianie przebiegu rewolucji poprzez analogię na kilku przykładach historycznych.
2. JIGSAW	I. <i>Sapere aude.</i> (wątek: <i>Nowożytność</i>)	- charakterystyka oświecenia jako przełomu naukowego i filozoficznego, - omówienie wiodących nurtów filozoficznych epoki, - omówienie i ocena wpływu oświeceniowego racjonalizmu na współczesną myśl polityczną i filozoficzną.
3. Praca ze źródłami	I. Na podbój Europy. (wątek: <i>Europa i świat</i>)	- lokalizowanie w czasie i przestrzeni zasięgu ekspansji rzymskiej w Europie, - przedstawienie przyczyn, przebiegu i skutków wojen galijskich, - omówienie procesu romanizacji i jego przykładów, - ocena stosunku Rzymian do narodów podbitych.
	II. Pieniądz i jego formy – od starożytności do dziś. (wątek: <i>Gospodarka</i>)	- przedstawienie początków pieniądza, - wyjaśnienie konsekwencji pojawienia się pieniądza w obrocie handlowym.
4. Burza mózgów	I. Kultura masowa. (wątek: <i>XIX wiek</i>)	- omówienie przesłanek narodzin społeczeństwa masowego, - charakterystyka kultury masowej i jej relacji z kulturą elit, - wskazanie czynników sprzyjających kształtowaniu się kultury masowej.
	II. Wojna i inne rodzaje przemocy – próba definicji. (wątek: <i>Wojna i wojskowość</i>)	- definiowanie wojny, konfliktu zbrojnego, wojny ograniczonej i totalnej.
5. Sześć myślących kapeluszy	I. Od demokracji szlacheckiej do oligarchii magnackiej. (wątek: <i>Nowożytność</i>)	- omówienie zalet i wad demokracji szlacheckiej, - ocena systemu demokracji szlacheckiej w Rzeczypospolitej XVII w.
	II. Obywatel wobec totalitaryzmu – antyutopie. (wątek: <i>Rządzący i rządzeni</i>)	- analizowanie, na wybranych przykładach, działalności opozycji politycznej w PRL, - ocena działalności opozycji w PRL i skierowanych przeciw niej represji, - przedstawienie wyjątkowej roli związków zawodowych jako formy opozycji w PRL.

6. Drzewo decyzyjne	I. Bić się czy nie bić? – wokół sporów o postawy XIX-wiecznych Polaków. (wątek: <i>XIX wiek</i>)	- przedstawienie poglądów i ocena postaw Polaków wobec wyzwań epoki.
	II. Spory o ocenę XIX-wiecznych powstań. (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- charakterystyka sporów o ocenę XIX-wiecznych powstań narodowych.
7. Poker kryterialny	I. Dlaczego Rzeczpospolita zniknęła z mapy Europy? (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- omówienie wewnętrznych i zewnętrznych przyczyn upadku Rzeczypospolitej szlacheckiej.
	II. Gospodarka towarowo-pieniężna i jej rozwój. (wątek: <i>Gospodarka</i>)	- wyjaśnienie roli pieniądza w gospodarce; - przedstawienie procesów związanych z podażą pieniądza.
8. Dyskusja punktowana	I. Polacy wobec totalitarnej władzy. (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- ocena postaw tych Polaków, którzy zdecydowali się popierać nowy reżim, - omówienie procesu kształtowania się opozycji wobec nowej władzy, - charakterystyka i ocena działalności powojennej konspiracji i „żołnierzy wyklętych”, - przedstawienie celów i znaczenia działalności powojennej emigracji niepodległościowej.
	II. Recepja starożytnego pojęcia obywatelstwa w późniejszych epokach. (wątek: <i>Rządzący i rządeni</i>)	- wyjaśnienie recepcji antycznego pojęcia obywatela w późniejszych epokach, z uwzględnieniem Rzeczypospolitej przedrozbiorowej; - odniesienie przykładów działań obywatelskich dawnej Rzeczypospolitej do przykładów współczesnych, wskazanie analogii negatywnych i pozytywnych, ocena ich.
9. Dyskusja panelowa	I. Wielcy odkrywcy czy okrutni kolonizatorzy? (wątek: <i>Nowożytność</i>)	- wyjaśnienie okoliczności, które skłoniły Europejczyków do zamorskiej ekspansji w epoce nowożytnej, - ocena dokonań wielkich odkrywców i zdobywców na wybranych przykładach, - ocena skutków wielkich odkryć geograficznych dla Europy i nowo odkrytych ziem.
10. Debata „za” i „przeciw”	I. Współczesny świat – współczesna Europa. (wątek: <i>Europa i świat</i>)	- przedstawienie i ocena procesu globalizacji gospodarki, - ocena stanowisk w sporze o liberalizację światowego handlu.
	II. Ruch anarchistyczny (wątek: <i>Rządzący i rządeni</i>)	- analizowanie, na wybranych przykładach, ruchu anarchistycznego.

11. Debata oksfordzka	I. Czy Europa odmieniła świat? Czy świat odmienił Europę? (wątek: <i>XIX wiek</i>)	- przedstawienie podobieństw i różnic w polityce Europy wobec Chin, Indii i Japonii w XIX w., - wyjaśnienie wpływu kultury japońskiej na sztukę europejską przełomu XIX i XX w., - charakterystyka wpływu filozofii indyjskiej na poglądy filozoficzne epoki, - omówienie i ocena roli kolonializmu dla Europy i terytoriów kolonizowanych.
	II. Czy państwo opiekuńcze jest sprawiedliwe? (wątek: <i>Gospodarka</i>)	- przedstawienie argumentów w sporze o efektywność i sprawiedliwość państwa opiekuńczego, - zajęcie samodzielnego stanowiska opartego na argumentach etycznych i ekonomicznych.
12. Metaplan	I. Kolonializm – misja białego człowieka? (wątek: <i>Europa i świat</i>)	- charakterystyka i ocena politycznych, społecznych i gospodarczych skutków XIX-wiecznego kolonializmu.
	II. Wielcy krytycy kapitalizmu. Od luddystów do marksistów. (wątek: <i>Gospodarka</i>)	- wyjaśnienie głównych założeń marksowskiej teorii ekonomicznej; - formułowanie argumentów za lub przeciw wobec systemu kapitalistycznego.
13. Analiza SWOT	I. Potęga nauki. (wątek: <i>XIX wiek</i>)	- wyjaśnienie wpływu rewolucji naukowej i technicznej na cywilizację XIX w.
	II. Od monarchii słowiańskiej do <i>Corona Regni Poloniae</i> – koncepcje państwowe Piastów. (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- charakterystyka, na wybranych przykładach, koncepcji politycznych władców z dynastii piastowskiej (koncepcja Mieszka I, Bolesława I Chrobrego, Kazimierza Odnowiciela, Kazimierza Wielkiego).
14. Mapa mentalna	I. Polityczne oblicze nowożytnej Europy i świata. (wątek: <i>Nowożytność</i>)	- charakterystyka rozwoju i funkcjonowanie instytucji demokracji szlacheckiej.
15. Portfolio	I. Początki II Rzeczypospolitej (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- przedstawienie procesu kształtowania się granic II Rzeczypospolitej, - wyjaśnienie roli, jaką w kształtowaniu niepodległej Polski odegrali Wojciech Korfanty, Józef Haller, Lucjan Żeligowski.
	II. Podsumowanie wątku <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i> .	- przedstawienie wyrobionego na podstawie zajęć i własnych przemysłów wzorca obywatela.
16. Drama	I. Między Ameryką a Europą. (wątek: <i>Europa i świat</i>)	- charakterystyka i ocena procesu amerykanizacji kultury i społeczeństwa europejskiego w XX w.
	II. Rycerze i ich etos. (wątek: <i>Wojna i wojskowość</i>)	- charakterystyka etosu rycerskiego.

17. Symulacja	I. Piastowski obraz Polski. (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- omówienie koncepcji politycznych Bolesława Chrobrego, Bolesława Śmiałego i Bolesława Krzywoustego oraz ich realizacji, - ocena działalności politycznej Bolesława Chrobrego, Bolesława Krzywoustego i Bolesława Śmiałego.
	II. Postawy obywateli Rzeczypospolitej Obojga Narodów wobec wyzwań epoki. (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- charakterystyka, na wybranych przykładach (trzech), postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVI w.) (Jan Łaski starszy, Andrzej Frycz Modrzewski, Stanisław Orzechowski), - charakterystyka, na wybranych przykładach (trzech), postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVII w.) (Jan Zamoyski, Piotr Skarga, Szymon Starowolski), - charakterystyka, na wybranych przykładach (trzech), postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVIII w.) (Stanisław Leszczyński, Stanisław Konarski, Stanisław Staszic).
18. Projekt edukacyjny	I. Epoka druku. (wątek: <i>Nowożytność</i>)	- omówienie wpływu druku na upowszechnienie nowych idei religijnych, politycznych i naukowych, - przedstawienie wpływ druku na rozwój literatury w języku narodowym.
	II. W jaki sposób zbudować III Rzeczpospolitą? (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- charakterystyka sporów o kształt Polski w XX w., uwzględniając cezurę 1989 r., - prezentacja sylwetek czołowych uczestników tych wydarzeń (L. Wałęsa, T. Mazowiecki, B. Geremek, L. Moczulski, L. Kaczyński, J. Olszewski, G. Janowski, W. Jaruzelski, Cz. Kiszczak, inni).
19. WebQuest	I. Wizja nowoczesnego narodu. (wątek: <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory</i>)	- charakterystyka poglądów i działalności przedstawicieli pracy organicznej na ziemiach polskich pod zaborami, - przedstawienie i ocena poglądów i postaw konserwatystów krakowskich, - omówienie działalności organizacji politycznych powstałych na ziemiach polskich w XIX wieku, - ocena podglądów, metod działania i skutków polskiego realizmu politycznego.

I. K. Panimasz, *Przeszość dla przyszłości. Program nauczania przedmiotu Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*, www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=166:programy-nauczania-szkoa-ponadgimnazjalna&Itemid=992.

II. G. Szymanowski, *Korzenie nowoczesności. Program nauczania przedmiotu Historia i społeczeństwo dla IV etapu edukacyjnego*, www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=166:programy-nauczania-szkoa-ponadgimnazjalna&Itemid=992.

DLACZEGO WARTO STOSOWAĆ ZRÓŻNICOWANE METODY NAUCZANIA?

Interdyscyplinarność *historii i społeczeństwa*, konieczność wykorzystania szeroko rozumianych tekstów kultury oraz adresaci przedmiotu warunkują wybór metod nauczania i form pracy. Kryterium tego wyboru określają z jednej strony możliwości zespołu uczniowskiego, niska koncentracja na wiedzy humanistycznej, z drugiej – konieczność takiego poziomu atrakcyjności procesu dydaktycznego, by skłonić uczniów zainteresowanych naukami matematycznymi i przyrodoznawstwem do zgłębiania historii i nauk społecznych. Biorąc pod uwagę powyższe uwarunkowania, należy ograniczyć lub łączyć metody podające, takie jak wykład, opowiadanie czy rozmowa nauczająca z poszukującymi, aktywizującymi uczniów w procesie nauczania i pozwalającymi na pogłębienie wielu umiejętności (myślenie przyczynowo-skutkowe i czasowo-przestrzenne, odróżnianie faktów od opinii, wyciąganie wniosków, konstruowanie argumentów, uzasadnianie własnego stanowiska, formułowanie ocen itd.). Nie należy zapominać także o wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, które mogą ułatwić poznanie historyczne i kształcenie umiejętności oraz uatrakcyjnić formy pracy przez np. tworzenie prezentacji multimedialnych, pracę z mapą za pośrednictwem programów komputerowych, korzystanie z portali internetowych czy platform edukacyjnych.

Na częstotliwość stosowania metod aktywnych we współczesnej szkole wpływa kilka przesłanek. Przede wszystkim wymagają motywacji do uczenia się, są czasochłonne oraz potrzebują zazwyczaj wstępnego przygotowania merytorycznego ucznia, ponieważ odwołują się do wiedzy i umiejętności nabytych na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Mimo to warunki realizacji treści nauczania *historii i społeczeństwa* sprzyjają stosowaniu metod aktywizujących ucznia w procesie nauczania właśnie przez swój kumulatywny charakter oraz nacisk na utrwalenie już nabytej wiedzy historycznej i konfrontowanie jej wybranych fragmentów ze współczesnością. Czas nas nie goni, sami planujemy proces dydaktyczny i decydujemy o doborze treści. Postawmy więc na umiejętności, które w przypadku metod aktywnych są priorytetem. Skoro podstawa programowa zakłada konieczność odwoływania się do szerokiego spektrum tekstów kultury, stwarzania uczniom i nauczycielom możliwości rozwijania swoich pasji i zainteresowań oraz interdyscyplinarny charakter przedmiotu, zastosujmy jak najszerszą paletę rozwiązań dydaktycznych. Postawmy szczególnie na te umiejętności, które mogą się przydać uczniom w dorosłym życiu, czyli po pierwsze, pracy w zespole, wymiany poglądów, zasad negocjowania, podejmowania decyzji, osiągania kompromisu i twórczego rozwiązywania problemów, po drugie – gromadzenia i przetwarzania informacji, szczególnie przy wykorzystaniu technik informacyjno-komunikacyjnych. Metody aktywizujące pomogą nam skutecznie sprostać wyzwaniu i przyjąć wobec ucznia rolę przewodnika po meandrach historii. Celem naszego działania będzie zachęta i pomoc uczniom w odkrywaniu przeszłości i dociekaniu prawdy historycznej oraz wskazanie ścieżek samodzielnego dochodzenia do wiedzy z uwzględnieniem naukowego badania przeszłości przez integrację nabytej wiedzy, dostępnych informacji oraz własnych doświadczeń i refleksji.

O znaczeniu metod aktywizujących we współczesnej dydaktyce nie trzeba już dzisiaj nikogo przekonywać. Zdecydowanie wpływają one na efektywność procesu nauczania, powodują wzrost zaangażowania uczniów, motywują ich do samodzielnego zdobywania wiedzy i uczą umiejętności ponadprzedmiotowych. O ich wartości dydaktycznej świadczy fakt, że pamiętamy zaledwie 10% tego, co słyszymy i 30% tego, co widzimy,

ale już 50% tego, co widzimy i słyszymy, 70% tego, co mówimy i piszemy oraz aż 90% tego, co mówimy podczas wykonywania zadania³⁰.

O redakcji:

Planując rozwiązania, które będą zastosowane w nauczaniu przedmiotu „wiedza i społeczeństwo” warto rozważyć zastosowanie jako ważnej, a może nawet dominującej metody pracy grupowej projekt edukacyjny.

Zważywszy na niewielką dostępność „przyciętych na miarę” nauczycielskiej koncepcji treści nauczania (podręczników, zbiorów tekstów kultury, dedykowanych multimedialnych) naturalne wydaje się by już na etapie planowania przewidzieć wykorzystanie narzędzi informatycznych – i to zarówno do pozyskiwania materiałów czy ich prezentacji jako komunikacji – między uczniami oraz uczniami i nauczycielem wspólnie uczącymi się. Szczególnie wartą polecenia jest wspomniana wyżej metoda WebQuestu.

Uczeń zdolny i uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Jednym z priorytetów współczesnej edukacji jest indywidualizacja procesu nauczania. Przepisy prawa nakładają na nauczycieli obowiązek nie tylko rozwijania uczniowskich pasji, uzdolnień i zainteresowań, lecz także dostosowania form i metod kształcenia oraz oceniania do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Zanim podejmiemy trud indywidualizacji pracy z uczniem zdolnym, powinniśmy zdiagnozować, czy nasi podopieczni są zdolni, uzdolnieni, utalentowani czy po prostu skuteczni³¹. Od tego zależy, jaką strategię edukacyjną przyjmujemy, ponieważ praca z uczniem o wysokim poziomie zdolności ogólnych lub zainteresowanym i uzdolnionym w jednej lub kilku dziedzinach wymaga od nauczyciela szczególnego zaangażowania. Istotną rolę odgrywa tu ciągła stymulacja ucznia do większego wysiłku intelektualnego przez wskazywanie dodatkowych źródeł wiedzy, stawianie wyzwań adekwatnych do możliwości intelektualnych, ale wykraczających poza standardy szkolne, oraz motywowanie do samodzielnych poszukiwań lub prac badawczych. Nie zawsze przekłada się to na udział w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, ale warto właśnie w tym kierunku podążać po to, by uczeń mógł skonfrontować swoją wiedzę i umiejętności z innymi oraz utrwalić pozytywne nawyki edukacyjne (systematyczność, odpowiedzialność, autodeterminacja). Pracując z uczniem zdolnym, musimy nastawić się na szeroko rozumiane partnerstwo dydaktyczne – nauczyciel wskazuje źródła i drogi poznania, asystuje w przełamywaniu i pokonywaniu trudności oraz w wykonywaniu zadań i ocenia kształtująco. Sprzyjają temu wysoki poziom przygotowania merytorycznego, prawdziwe zaangażowanie w proces dydaktyczny, obiektywizm i sprawiedliwość osądów, a przede wszystkim pasja nauczycielska.

W codzienności szkolnej musimy znaleźć też czas na pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciel, biorąc pod uwagę specyficzne trudności w uczeniu się lub niepełnosprawność, musi dostosować formy, metody pracy i środki dydaktyczne do możliwości swoich podopiecznych. Pamiętać jednak należy, że uczniowie o specjal-

³⁰ D. Elsner, K. Knafel, *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli?*, Chorzów 2002, s. 20.

³¹ L. Pasich, J. Gwóźdź, *Praca z uczniem zdolnym na zajęciach lekcyjnych z wiedzy o społeczeństwie. Poradnik dla nauczycieli „Myślę jak obywatel. Mam wpływ na to, co się dzieje wokół mnie”*, Warszawa 2013, s. 16-17, 24-28.

nych potrzebach są w stanie spełnić wymagania określone i w podstawie programowej, i w programie nauczania. Potrzebują jedynie odpowiedniego wsparcia, przez które rozumieć należy dostosowanie zadań do możliwości ucznia i posiadanej przez niego inteligencji (emocjonalnej, werbalnej, twórczej lub społecznej), możliwość skorzystania z pytań pomocniczych i naprowadzających, dłuższy czas na wykonanie poleceń podczas zajęć lekcyjnych oraz na utrwalenie wiedzy i umiejętności. Uwzględniając potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powinniśmy dostosować także formy sprawdzania i kryteria oceniania, ale bez obniżania wymagań.

Planując pracę z uczniem mającym trudności w uczeniu się, należy wyjść od uświadomienia sobie uwarunkowań efektywnego wpływania na proces uczenia się i nauczania. Nauczyciel powinien dążyć do:

- indywidualizowania poleceń i zadań przez ich czytelną strukturę oraz odwoływanie się do wielu zmysłów i rodzaju inteligencji posiadanej przez ucznia,
- skutecznego zastosowania poleceń i zadań poprzez powtarzanie ich przez uczniów w celu zrozumienia oraz sprecyzowanie pożądanego efektu,
- realnej pomocy przy wykonywaniu poleceń i zadań poprzez pytania naprowadzające, poprawianie niedociągnięć lub organizowanie pomocy koleżeńskiej,
- podtrzymywania motywacji ucznia przez docenianie nawet drobnych osiągnięć oraz włożonego wysiłku i zaangażowania.

Od redakcji:

Diagnostując problemy ucznia zdolnego i mającego problemy w nauce musimy w szczególny sposób uwzględnić specyfikę przedmiotu – uczęszczają nań uczniowie, którzy ze względu na swoje zainteresowania lub plany dalszego kształcenia nie wybrali nauczania historii w zakresie rozszerzonym. W ich przypadku ogromne znaczenie ma to, w jaki sposób nauczyciel motywuje do zainteresowania tym co się na lekcji i poza nią dzieje.

OCENIANIE I EWALUACJA

Zarówno ocenianie, jak i ewaluacja są elementem wpływającym na poziom kształcenia. Punktem wyjścia do zrozumienia ich znaczenia w praktyce szkolnej jest zdefiniowanie obu pojęć. Przez ocenianie rozumiemy proces monitorowania osiągnięć uczniów, wykorzystujący narzędzia służące uczniom, rodzicom i nauczycielom do rozpoznania poziomu i postępów w opanowaniu wiedzy i umiejętności przewidzianych na danym etapie kształcenia. Natomiast przez ewaluację – proces gromadzenia i wartościowania informacji na temat warunków, przebiegu i wyników kształcenia, zmierzający do ulepszenia funkcjonowania placówki i podniesienia jakości jej pracy dydaktycznej. Wspólnym mianownikiem obu działań jest istota procesu jako uporządkowanego w czasie i przestrzeni ciągu następujących po sobie zmian oraz szeroko pojęte działania diagnostyczne.

Pamiętać jednak należy, że przedmiotem użytecznej ewaluacji jest przebieg kształcenia, a więc praca nauczyciela (nie jego osobowość lub cechy zewnętrzne), zaś przedmiotem użytecznej oceny nauczycielskiej – uczenie się i osiągnięcia ucznia (nie jego osobowość lub cechy zewnętrzne).

Ocenianie

Ocenianie w praktyce szkolnej często ogranicza się do oceniania sumującego, czyli stosowanego w trakcie każdego okresu klasyfikacyjnego i po jego zakończeniu (ocenianie wewnętrzne) oraz po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego (ocenianie zewnętrzne). W przypadku *historii i społeczeństwa* najważniejsze znaczenie w diagnozowaniu osiągnięć uczniów odgrywać będzie ocenianie wewnętrzne uregulowane *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.). Ocenianie wewnętrzne ma na celu informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz postępach w tym zakresie oraz służy udzielaniu uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju i motywowaniu do dalszych postępów w nauce. Ocenianie wewnętrzne dostarcza także rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia. Umożliwia wreszcie nauczycielom doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ocenianie wewnętrzne obejmuje m.in.:

- formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych ocen śródrocznych i rocznych (semestralnych),
- ocenianie bieżące,
- ustalanie śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych,
- ustalanie warunków i sposobu przekazywania rodzicom (prawnym opiekunom) informacji o postępach i trudnościach ucznia w nauce.

Nauczyciel ma obowiązek poinformowania uczniów i ich rodziców (prawnych opiekunów) na początku roku szkolnego o wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do uzyskania ocen kwalifikacyjnych wynikających z realizowanego przez siebie programu na-

uczania. Formy i zasady oceniania wewnątrzszkolnego powinny zostać ujęte w przedmiotowych zasadach oceniania.

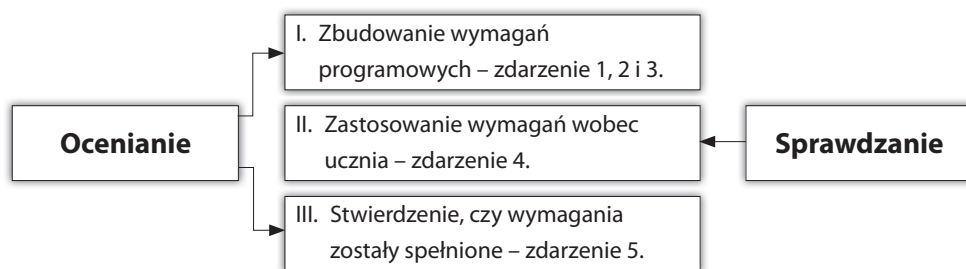
Ocenianie wewnątrzszkolne opiera się na wielopoziomowych wymaganiach edukacyjnych i w swoim charakterze, by skutecznie spełnić swoje funkcje (klasyfikacyjną i diagnostyczną), musi być obiektywne. Na obiektywizm oceniania wpływają:

- tworzenie uczniom równych szans i wysoka merytoryczność nauczyciela (obiektywizm dydaktyczny),
- poprawne konstruowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego powiązane z kryterialnością sprawdzania (obiektywizm punktowania),
- jasne sformułowanie wymagań określonych w programie nauczania, ich znajomość i stosowanie przez uczniów (obiektywizm dydaktyczny).

Procesowi oceniania towarzyszy czynność sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów. Wzajemne powiązanie oceniania i sprawdzania wynika z określonej sekwencji zdarzeń:

- wyboru kryteriów oceny, czyli wymagań programowych,
- wartościowania treści nauczania, np. w planie wynikowym,
- zbudowania skali ocen szkolnych,
- zastosowania tej skali w sprawdzaniu osiągnięć ucznia,
- przyporządkowania uczniowi oceny szkolnej.

Gdybyśmy chcieli powiązać wymienione powyżej czynności z ocenianiem i sprawdzaniem, moglibyśmy zamknąć się w 3 etapach.



Przy ocenianiu wiedzy i umiejętności niezbędne jest określenie szczegółowych wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania realizowanego przez nauczyciela. Wymagania te wraz z kryteriami oceniania osiągnięć ucznia oraz sposobami ich sprawdzania stanowią istotę przedmiotowych zasad oceniania (PZO). Na konstrukcję PZO składają się także:

- wymagania programowe ujęte np. w formie planu wynikowego, a więc przełożone na poziomy wymagań i oceny szkolne,
- sposoby, formy i narzędzia sprawdzania,
- częstotliwość oceniania,
- sposoby informowania uczniów i rodziców o osiągnięciach i postęпах,
- zasady poprawiania wyników,
- sposoby ewaluacji przedmiotowych zasad oceniania.

Wymagania programowe, ujęte np. w planie wynikowym, powinny być jak najbardziej uszczegółowione, tak jak to opisano w części poświęconej planowaniu. Można ograniczyć się w klasyfikacji treści nauczania do poziomu podstawowego i ponadpodstawowego, ale zastosowanie podziału treści na konieczne, podstawowe, rozszerzające, dopełniające i wykraczające lepiej spełni swoją funkcję z punktu widzenia kryterialności i obiektywizmu oceniania.

Metody sprawdzania osiągnięć

Sposoby, formy i narzędzia sprawdzania oraz częstotliwość oceniania osiągnięć ucznia w przypadku *historii i społeczeństwa* nie odbiegają od tradycyjnie stosowanych w nauczaniu i uczeniu się historii. Ogólna klasyfikacja metod sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów odnosi się do czynności uczniów, udziału ich i nauczyciela w procesie oceniania, jego organizacji oraz ujęcia treści kształcenia.

Klasyfikacja metod sprawdzania według			
czynności ucznia	udziału uczniów	udziału nauczycieli/ organizacji oceniania	ujęcia treści kształcenia
1) ustne 2) pisemne 3) praktyczne	1) indywidualne 2) grupowe	1) kierowane przez nauczyciela 2) samodzielne/kierowane przez ucznia	1) holistyczne 2) analityczne

Wpływ na wybór metod sprawdzania ma przede wszystkim nauczyciel, ale pamiętać powinien o ich urozmaiceniu i uwarunkowaniach związanych z możliwościami zespołu uczniowskiego, własnymi umiejętnościami dydaktycznymi i wyposażeniem dydaktycznym. Autorzy programów *historii i społeczeństwa* publikowanych na stronie internetowej ORE wskazali zróżnicowane formy i metody oceniania osiągnięć uczniów, które pozwalają na wszechstronną kontrolę wiedzy i umiejętności uczniów, a przez to mogą służyć skutecznej i zobiektywizowanej diagnozie ich postępów.

G. Szymanowski, <i>Korzenie nowoczesności</i>	K. Panimasz, <i>Przeszłość dla przyszłości</i>	Z. Żuchowski, <i>Region, Polska, Europa, Świat</i>
<p>a) wypowiedź ustna:</p> <ul style="list-style-type: none"> w odpowiedzi w dyskusji w debatach podczas prezentacji <p>b) prace pisemne:</p> <ul style="list-style-type: none"> kartkówka (szybka forma sprawdzenia wiadomości do 10 minut) sprawdzian bieżący (przewidywany w programie, obejmujący do 5 tematów lekcyjnych) – może mieć formę tradycyjną lub elektroniczną, z zastosowaniem platform cyfrowych (np. moodle lub blackboard) testy (tradycyjne lub elektroniczne) wypracowania pisane w warunkach kontrolowanej samodzielności 	<p>sprawdzian wiadomości – test pisemny z zadaniami zamkniętymi (wielokrotnego wyboru, na dobieranie, typu prawda – fałsz) i otwartymi (krótkiej odpowiedzi, tekst z luką, rozprawka), zapowiedziany na tydzień przed jego przeprowadzeniem,</p> <p>– kartkówka – krótki sprawdzian obejmujący treści z ostatnich 3 lekcji,</p> <p>– odpowiedź ustna,</p> <p>– aktywność na zajęciach,</p> <p>– umiejętność pracy w grupie,</p> <p>– prace domowe,</p> <p>– prace długoterminowe – np. projekt, portfolio, uczestnictwo w konkursach,</p>	<p>1. odpowiedzi ustne (rozmowa z nauczycielem, udział w dyskusji, aktywny udział w lekcji),</p> <p>2. pisemne prace kontrolne (testy, sprawdziany, rozprawki, kartkówki),</p> <p>3. sprawdzian praktyczny (praca z mapą, z tekstem źródłowym),</p> <p>4. prezentacje i referaty (umiejętność wyszukania informacji z różnych źródeł, opracowania ich oraz prezentacji na forum klasy – z wykorzystaniem zasobów biblioteki i technik informacyjno-komunikacyjnych),</p> <p>5. realizacja projektu, gromadzenie informacji metodą WebQuest, portfolio,</p>

<p>c) prace domowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prace pisemne, referaty • prezentacje w Internecie i/lub na platformie cyfrowej • webquest • programy typu Flash • portfolio <p>d) udział w projekcie edukacyjnym</p> <p>e) aktywność lekcyjna</p> <p>f) udział w konkursach i olimpiadach</p>	<p>- analiza materiałów źródłowych, w tym praca z mapą, źródłem statystycznym i ikonograficznym.</p>	<p>6. zadania wykonywane podczas pracy w grupie, pełnienie funkcji przewodnika w trakcie wycieczki,</p> <p>7. zajęcia pozalekcyjne, m.in. udział w konkursach, olimpiadach,</p> <p>8. prace domowe,</p> <p>9. aktywny udział w zajęciach.</p>
--	--	---

Ważne jest, by pamiętać o pewnych fundamentalnych zasadach oceniania, według których:

- oceniamy ucznia za to, co zrobił, a nie za to, czego nie zrobił,
- oceniamy ucznia za wiedzę i umiejętności, nie za światopogląd,
- oceniamy wszechstronnie z uwzględnieniem wszystkich form i metod sprawdzania,
- stosujemy narzędzia sprawdzania adekwatne do wymagań stawianych uczniom.

IV.3. Dobre zadania, czyli jakie?

W przypadku *historii i społeczeństwa* zdiagnozowanie wiedzy i umiejętności uczniów na etapie początkowym może nastroić pewnych problemów. Ze względu na interdyscyplinarność przedmiotu możemy mieć trudności z określeniem pożądanego zasobu wiadomości. Łatwiejsze i bardziej pożądane będzie zdiagnozowanie w teście „na wejściu” umiejętności uczniowskich, które będą przydatne w toku realizacji wymagań programowych. Analogicznie skonstruowany test na zakończenie edukacji historii i społeczeństwa wykaże rzeczywisty przyrost umiejętności, pozwalając tym samym na skuteczną ewaluację programu nauczania.

Przy konstruowaniu testów czy sprawdzianów pisemnych powinniśmy przyjąć zasadę stosowania zadań z obudową (wyposażeniem), na którą składają się teksty kultury. Jest to zgodne z priorytetami określonymi w podstawie programowej *historii i społeczeństwa*, w tym potrzebą kształcenia umiejętności myślenia historycznego oraz umiejętności pozwalających na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym, a także z przyjętymi zasadami konstruowania zadań egzaminacyjnych. Zadania z obudową są coraz częściej stosowane w praktyce szkolnej ze względu na ich wpływ na jakość procesów intelektualnych uczniów, zmniejszenie lęku towarzyszącego procesowi sprawdzania i oceniania oraz możliwość zróżnicowania poziomu trudności, szczególnie dla ambitniejszych uczniów. Dzięki ich zastosowaniu wyrabiamy u uczniów pożądane nawyki egzaminacyjne, zaś sami zyskujemy możliwość doskonalenia własnych umiejętności w zakresie budowania zadań i pomiaru dydaktycznego.

Dobrze skonstruowany test powinien być zaplanowany i wystandaryzowany. Sposób, w jaki należy to uczynić, został opisany w pracach B. Niemiarki, dotyczących oceniania i pomiaru dydaktycznego³². Z praktycznego punktu widzenia najbardziej przydatny jest

³² M.in. B. Niemiarko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 287-294; B. Niemiarko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, s. 179-197.

plan tabelaryczny, w którym określamy poziom, kategorie celów i wymagania, a także liczbę przypisanych im zadań.

Poziom	Cele	Wymaganie 1	Wymaganie 2	Wymaganie 3	Wymaganie 4	Wymaganie 5	Razem zadań
Podstawowy	Rozumienie	5	2	2	2	1	12
	Stosowanie	-	2	2	2	2	8
Rozszerzony	Stosowanie	-	2	2	2	4	10
Razem zadań		5	6	6	6	7	30

Za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 288.

Kolejnym etapem jest konstruowanie zadań zamkniętych i otwartych. Poniższa tabela przedstawia ich klasyfikację wraz z przełożeniem na przydatność wg kategorii taksonomicznych (A – wie, B – rozumie, C – potrafi w sytuacjach typowych, D – potrafi w sytuacjach problemowych). Takie uszeregowanie pozwala na racjonalny i zróżnicowany dobór typów zadań sprawdzających tak, by odnieść się do konkretnych rodzajów umiejętności. Czas przypisany do konkretnych zadań pozwoli nauczycielowi w sposób racjonalny zaplanować metody sprawdzania czy to w przypadku testu sprawdzającego, czy kartkówki.

Zadania		Przydatność				Czas rozwiązywania (w minutach)
Forma	Typ	Kategorie taksonomiczne				
		A	B	C	D	
Krótkiej odpowiedzi	- odpowiedź pojedyncza - wylizanie	++	++	+	++	3
Z luką	- uzupełnianie - korekta	+	+	-	-	1
Rozprawka	- czynności słowne - czynności na symbolach	+	+	++	+	10-15/20
Na dobieranie	- przyporządkowanie - klasyfikacja - uporządkowanie	+	+	-	-	1-2 (4-5)
Wielokrotnego wyboru	- jedna odpowiedź prawdziwa - jedna odpowiedź fałszywa - najlepsza odpowiedź - zmienna liczba prawidłowych odpowiedzi	-	++	+	++	1,5
Prawda – fałsz	- wybór alternatywny - wybór skalowany	-	++	-	+	0,5

Za: D. Sołtys, M.K. Szmigiel, *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków 1997, s. 36.

PRZYKŁADY – propozycja autorska

Przykład 1 – wątek Rządzący i rządzeni

Statut warcki z 1423 roku

XXIV. Nieużytecznego sołtysa pan w dziedzictwie mając albo krnąbrnego może rozkazać mu sołectwo jego sprzedać, który gdyby nie mógł mieć nabywcy, wtedy ów dziedzic z wymienionym sołtysem powinien i są obowiązani przyjść przed sędziego ziemskiego i przyjąć oraz wybrać dwie osoby roztropne, żadnej ze stron niepodejrzane, które w ten sposób wartość sołectwa na jedną sumę taksując, oznajmią jej wysokość temuż panu lub dziedzicowi do zapłacenia. I tak pan po zapłaceniu owej taksy pieniężnej dla siebie sołectwo otrzyma.

Teksty źródłowe do nauki historii w szkole, nr 7: Sytuacja wsi feudalnej do XV wieku, oprac. W. Korta, Warszawa 1959, s. 26.

Oceń, które z zamieszczonych poniżej stwierdzeń jest prawdziwe. Wpisz w odpowiednie miejsce FAŁSZ.

- A. Prawo wykupywania sołectw wpłynęło na osłabienie hegemonii gospodarczej polskiej szlachty –
- B. Prawo wykupywania sołectw oznaczało wzmocnienie dominacji szlacheckiej własności ziemskiej –
- C. Prawo wykupywania sołectw otwierało polskiej szlachcie możliwość poszerzania swoich folwarków –

Przykład 2 – wątek Europa i świat**Udział wybranych państw w światowej produkcji przemysłowej w latach 1750–1900.**

Państwo	1750	1800	1830	1860	1880	1900
Wielka Brytania	1,9	4,3	9,5	19,9	22,9	18,5
Francja	4,0	4,2	5,2	7,9	7,8	6,8
Państwa niemieckie/Niemcy	2,9	3,5	3,5	4,9	8,5	13,2
Rosja	5,0	5,6	5,6	7,0	7,6	8,8
Stany Zjednoczone	0,1	0,8	2,4	7,2	14,7	23,6
Japonia	3,8	3,5	2,8	2,6	2,4	2,4
Chiny	32,8	33,3	29,8	19,7	12,5	6,2

Na podstawie: P. Kennedy, *Mocarstwa świata. Narodziny – rozkwit – upadek. Przemiany gospodarcze i konflikty zbrojne w latach 1500–2000*, Warszawa 1994, s. 154.

Wymień 2 państwa europejskie, które zanotowały największy rozwój gospodarczy w analizowanym okresie.

- państwo nr 1 –

.....

- państwo nr 2 –

.....

Podaj po jednej przyczynie, która wpłynęła na ten rozwój.

- państwo nr 1 –

.....

.....

- państwo nr 2 –

.....

.....

.....

W praktyce szkolnej najczęściej na tym etapie kończymy prace konstrukcyjne nad testem szkolnym (test nieformalny) i wnioskujemy jedynie z badania ilościowego wyników uzyskanych przez uczniów. Pełną korzyść z testu i rezultatów uczniowskich uzyskamy dopiero przy standaryzacji testu, która zakłada wypróbowanie w praktyce jego zadań oraz analizę zadań pod kątem jakościowym i ilościowym, czyli:

- sprawdzenie poprawności merytorycznej zadania,
- sprawdzenie zgodności treści zadania z aktualnym stanem wiedzy,
- sprawdzenie poprawności językowej,
- opracowanie danych pomiarowych, takich jak częstość opuszczenia, łatwość zadania, moc różnicująca, profil zadania³³.

³³ B. Niemirko, *Kształcenie szkolne*, op.cit. s. 292-294.

Czynności z kategorii A, B i C stanowią analizę jakościową, a z kategorii D – analizę ilościową.

Standaryzacja testu powinna przynieść nam konkretne wskazówki do dalszej pracy z uczniem, w tym przede wszystkim w zakresie indywidualizacji nauczania, oceniania przyrostu wiedzy i umiejętności uczniowskich oraz diagnozowania pracy własnej nauczyciela.

Ocenianie kształtujące

W procesie nauczania – uczenia się *historii i społeczeństwa* elementem oceniania wspierającego powinno być ocenianie kształtujące, zdefiniowane w raporcie OECD jako „system polegający na częstym kontrolowaniu postępów ucznia i stopnia rozumienia nauczanej wiedzy, przy czym ocenianie ma przebiegać na zasadzie ciągłej interakcji między nauczycielem i uczniem”³⁴. Ocenianie kształtujące spełnia więc oprócz podstawowych funkcji oceniania także warunek bieżącej, systematycznej i wielokrotnie przekazywanej informacji zwrotnej, towarzyszącej procesowi uczenia się ucznia i wspomagającej go. Istotą jej jest wskazanie, co uczeń zrobił dobrze, gdzie popełnił błędy, co i w jaki sposób powinien jeszcze poprawić oraz jak ma pracować dalej. Rola takiej informacji zwrotnej jest nieoceniona, ponieważ dzięki niej uczniowie zyskują poczucie odpowiedzialności za własne uczenie się oraz możliwość opracowania lub zmiany strategii tego procesu.

Ocenianie kształtujące stosujemy na bieżąco w codziennej działalności dydaktycznej, na każdej lekcji. Punktem wyjścia jest uświadomienie sobie i uczniom celów lekcji, precyzyjne określenie wymagań programowych oraz kryteriów oceniania (NaCoBeZu³⁵). Tak przygotowana baza służy następnie do umiejętnego konstruowania i stosowania pytań kluczowych, które powinny być związane z celem zajęć, wprowadzać uczniów w problematykę omawianych/opracowywanych zagadnień, zainteresować i zaangażować uczniów, pobudzić ich do samodzielnego myślenia i poszukiwania rozwiązań. Ostatnim elementem oceniania kształtującego jest ocena koleżeńska i samoocena. Wspierają one uczniów w poprawie procesu uczenia się jako czynniki wzmacniające odpowiedzialność za swoją naukę.

Przy praktycznym stosowaniu oceniania kształtującego ważne jest spełnienie kilku kryteriów:

- stworzenie takiej kultury edukacyjnej w szkole i klasie, która sprzyjałaby interakcjom między nauczycielem a uczniami,
- wyznaczenie jasnych i zrozumiałych celów uczenia się i śledzenie postępów każdego ucznia,
- zróżnicowanie metod nauczania i dostosowanie ich do potrzeb uczniów,
- stosowanie odpowiednich narzędzi oceniania,
- stosowanie informacji zwrotnej na każdym etapie uczenia się – nauczania,
- wzmocnienie motywacji uczniów do nauki i ich zaangażowania w proces uczenia się.

Ocenianie kształtujące, mimo iż wymaga od nauczyciela zrewidowania dotychczasowego rozumienia roli swojej i uczniów w procesie nauczania – uczenia się, nie ogranicza

³⁴ Raport OECD opublikowany w styczniu 2005 r., <http://www.oecd.org/edu/ceri/formativeassessmentsimprovinglearninginsecondaryclassrooms.htm> (dostęp 17.06.2013 r.).

³⁵ NaCoBeZu – *na co będę zwracać uwagę* przy ocenianiu, czyli dokładnie i w języku ucznia sformułowane kryteria oceny, prezentowane przed wykonaniem zadania, na początku lekcji, każdorazowo dopasowywane do możliwości danej klasy i wymogów konkretnego zadania.

form sprawdzania osiągnięć ani nie rezygnuje ze stopni szkolnych – pełni funkcję komentarza do pracy ucznia, wskazując dalszą drogę jego rozwoju.

Ewaluacja

Przedmiotem ewaluacji jest gromadzenie informacji na temat jakości procesu dydaktycznego. Jest ono prowadzone w sposób ciągły, szeroko zakrojone oraz ma sformalizowany charakter. Ewaluacja musi być przydatna, wykonalna, rzetelna. Punktem wyjścia jest ustalenie kryteriów oceny, a następnie zebranie potrzebnych informacji po to, by w konsekwencji zastosować kryteria w celu określenia jakości. Istotą ewaluacji mogą być zarówno działania nauczyciela, jak i realizacja programu. Ważne są wnioski płynące z badań, które powinno się wykorzystywać w praktyce do zmiany koncepcji pracy nauczyciela, stosowanych metod, form sprawdzania, czyli do krytycznego odniesienia się do konkretnego programu, wybranego przez nauczyciela do realizacji.

Ewaluacja pracy nauczyciela

Jeśli chodzi o ewaluację pracy nauczyciela, to proces ten obejmuje 5 obszarów odzwierciedlających strukturę sytuacji dydaktycznej: treści kształcenia, organizację zajęć, wyposażenie, uczniów i proces uczenia się.

Przykład

Kwestionariusz NASZE LEKCJE (przedmiotu szkolnego)³⁶

A. Treść lekcji

1. Ten przedmiot jest ważną częścią naszego wykształcenia.
2. Jest mocno związany z tym, co dzieje się poza szkołą, w życiu.
3. Uczniowie mają poczucie, że uczą się potrzebnych rzeczy.
4. Ilość materiału jest utrzymana w rozsądnych granicach.
5. To jest przedmiot „na myślenie”, a nie na „pamiętanie”.

B. Przebieg lekcji

6. Czas lekcji jest dobrze wykorzystany.
7. Uczniowie sami kierują niektórymi ćwiczeniami.
8. Uczniowie mówią na lekcji co najmniej tyle, ile mówi nauczyciel.
9. Niektóre tematy zajęć są proponowane przez uczniów.
10. Zajęcia przebiegają w tempie zależnym od pracy uczniów.

C. Wyposażenie lekcji

11. Środki dydaktyczne są stosowane bardzo często.
12. Są to środki nowoczesne.
13. Służą do praktycznego działania, nie tylko jako ilustracja.
14. Uczniom wolno wykonywać własne doświadczenia.
15. Niektóre środki są wytworzone przez uczniów.

D. Uczniowie

16. Uczniowie dobrze wiedzą, czego i jak mają się uczyć.
17. Wiadomo, co trzeba umieć na każdy stopień.
18. Nauczyciel traktuje swoich uczniów przyjaźnie.

³⁶ B. Niemierko, op.cit., s. 370-371.

19. Każdy uczeń może liczyć na pomoc nauczyciela.

20. Nauczyciel chętnie przyznaje rację uczniom.

E. Uczenie się

21. Uczniowie czują, że ich zdolności są ważne.

22. Odkrywają, że wiele potrafią.

23. Własne pomysły uczniów bardzo się liczą.

24. Zainteresowania uczniów mają duże znaczenie w uczeniu się.

25. Uczniowie chętnie zdobywają umiejętności z tej dziedziny.

Przy ewaluacji pracy nauczyciela najczęściej stosujemy anonimowość, która gwarantuje uczniom poczucie bezpieczeństwa. Natomiast jeśli chodzi o skalę pomiarową, jednym z lepszych rozwiązań wydaje się zastosowanie tzw. skali Likerta, przydatnej w badaniach społecznych (5 – *Zdecydowanie się zgadzam*, 4 – *Raczej się zgadzam*, 3 – *Nie mam zdania*, 2 – *Raczej się nie zgadzam*, 1 – *Na pewno się nie zgadzam*). Ostatecznym rezultatem ewaluacji będzie średnia punktów każdej pozycji, poszczególnych części i całej ankiety.

Ewaluacja programu nauczania

Ewaluacja programu nauczania zaczyna się już w momencie, kiedy nauczyciel po raz pierwszy sięga po publikację, zastanawiając się nad możliwością realizacji tego programu w swojej szkole. Refleksja nad programem nauczania najczęściej odbywa się w oparciu o różnego rodzaju arkusze oceny stosowane w szkołach, zanim ich dyrektorzy dopuszczą programy do użytku szkolnego. Poza poprawnością merytoryczną i dydaktyczną pytania dotyczą kwestii:

- zgodności treści kształcenia z podstawą programową,
- odniesienia do szczegółowych celów kształcenia i wychowania,
- opisu założonych osiągnięć ucznia,
- sposobów osiągania celów kształcenia i wychowania z uwzględnieniem indywidualizacji pracy oraz potrzeb i możliwości uczniów,
- metod sprawdzania osiągnięć ucznia i propozycji kryteriów ocen,
- niezbędnych środków dydaktycznych,
- powiązania z innymi programami obowiązującymi w szkole,
- optymalnej liczby godzin przewidzianej do realizacji treści kształcenia.

Przykładowe pytania kontrolne, które mogą pomóc zarówno dyrektorom, jak i nauczycielom we wstępnej analizie programu nauczania, można znaleźć w publikacji *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja* (ORE, Warszawa 2012). W trakcie realizacji programu nauczania dokonujemy ewaluacji formatywnej. O jej częstotliwości decydujemy sami. Gromadzimy informacje i wnioski wynikające z realizacji treści kształcenia, zastosowanych metod i form prowadzenia zajęć lekcyjnych czy oceniania osiągnięć uczniów. Ze względu na specyfikę *historii i społeczeństwa* przy ewaluacji formatywnej powinniśmy zwrócić szczególną uwagę na umiejętności ponadprzedmiotowe (poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, analizy zjawisk i procesów, pracy w zespole, skutecznej komunikacji itp.). W zależności od tego, jakie uzyskujemy rezultaty, czy one nas zadowolają czy nie, podejmujemy ważne dydaktycznie decyzje, np. o rezygnacji z treści wykraczających poza podstawę nauczania czy o zmianie metod pracy z uczniami. Ewaluacja formatywna ma najczęściej postać przemyśleń własnych, analizy prac pisemnych, wniosków po lekcjach koleżeńskich i opinii rodziców. Nie jest obwarowana specjalnymi kwestionariuszami badawczymi.

Nieco inaczej rzecz się ma z ewaluacją sumatywną, przeprowadzaną po zakończeniu realizacji programu. Jest ona ostateczna, całościowa, a jej celem jest określenie zmian, jakie zaszły w wyniku realizacji programu. Przy ewaluacji sumatywnej pytamy o:

- wartość wewnętrzną – zasadność proponowanego układu i prezentacji treści kształcenia oraz ich zgodność ze stanem wiedzy z określonej dziedziny,
- wartość instrumentalną – zamierzenia programu nauczania i ich efekty, adekwatność treści programowych do potrzeb i możliwości odbiorców,
- wartość względną – łatwość realizacji programu, wymagania dotyczące bazy materialnej, potrzeby wynikające z charakteru i specyfiki szkoły oraz potrzeb społeczności lokalnej, osiągnięcia uczniów,
- wartość optymalizacji – formy i metody pracy sprzyjające skuteczności realizacji celów i treści kształcenia, motywowaniu uczniów do nauki oraz stymulowaniu ich zainteresowań,
- ostateczną decyzję – przyjęcie, zmodyfikowanie lub odrzucenie programu.

Na potrzeby ewaluacji programu *historii i społeczeństwa* najbardziej przydatnymi modelami są arkusz analizy SWOT lub *action research*³⁷. Modele te wolne są od rankingowania według wyników egzaminów zewnętrznych, są proste w zastosowaniu i przeprowadzeniu, nie wymagają dużego nakładu pracy – nie są czasowo- i materiałochłonne. Model analizy SWOT określa mocne strony realizacji programu i wynikające z nich szanse oraz słabe strony i zagrożenia, jakie powodują. Z kolei *action research* zakłada 4 cykliczne fazy ewaluacji: I. Planowanie pracy, II. Realizację planu (działania), III. Obserwację działań i IV. Refleksję. Model ten pozwala ocenić wartość realizowanego programu nauczania oraz skuteczność działań dydaktycznych.

Najbardziej skutecznymi narzędziami ewaluacji sumującej są: analiza prac uczniowskich, wnioski z obserwacji zajęć, wywiady i ankiety.

Przykład ankiety ewaluacyjnej – propozycja autorska

KWESTIONARIUSZ EWALUACJI PROGRAMU NAUCZANIA HISTORII I SPOŁECZEŃSTWA – IV ETAP EDUKACYJNY		
Imię i nazwisko nauczyciela:		
.....		
Tytuł programu nauczania:		
.....		
Pytania	TAK	NIE
1. Czy dobór materiału nauczania w programie jest zgodny z wymaganiami określonymi w podstawie programowej?		
2. Czy dobór materiału nauczania pozwala osiągać cele kształcenia w zakresie: a) wiedzy, b) umiejętności, c) postaw?		

³⁷ Inne modele, które można wykorzystać przy ewaluacji programu nauczania, zostały opisane w publikacji *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, ORE, Warszawa 2012, s. 89-91.

3. Czy program jest dostosowany do potrzeb, możliwości i oczekiwań uczniów w zakresie: a) celów kształcenia, b) doboru treści kształcenia i materiału nauczania, c) sposobów osiągnięcia celów kształcenia?		
4. Czy realizacja programu sprzyja kształceniu takich umiejętności ponadprzedmiotowych uczniów, jak: a) rozumienie, wykorzystywanie i refleksyjne przetwarzania tekstów kultury, b) formułowanie sądów opartych na rozumowaniu matematycznym, c) wykorzystanie wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, d) formułowanie wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących społeczeństwa, e) komunikowanie się w języku ojczystym, f) posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, g) wyszukiwanie, selekcjonowanie i krytyczna analiza informacji, h) praca w zespole.		
5. Czy program nauczania jest adekwatny do warunków materialnych i środowiskowych szkoły?		
6. Czy program pozwala na osiągnięcie celów kształcenia z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego ucznia?		
7. Czy realizacja treści programowych pozwala na kształtowanie postaw określonych w programie nauczania?		
8. Czy program nauczania określa zasady i kryteria oceniania z uwzględnieniem wszystkich obszarów działań ucznia?		
9. Czy program nauczania wpisuje się w program działania szkoły?		
10. Czy obudowa programu nauczania pozwala na jego efektywną realizację przez: a) uczniów, b) nauczyciela?		
11. Czy obudowa programu wspomaga pracę nauczyciela w zakresie: a) indywidualizacji procesu kształcenia, b) stosowania różnych metod i form nauczania?		
12. Czy obudowa programu wspiera kreatywność nauczyciela?		
<p>INNE UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>REKOMENDACJA (PRZYJĄĆ, ZMODYFIKOWAĆ, ODRZUCIĆ):</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		

Ewaluacja programu nauczania jest zabiegiem złożonym i trudnym, lecz bardzo potrzebnym. Jej wyniki warunkują przyjęcie, odrzucenie lub ewentualną modernizację programu. Może być punktem wyjścia do zmiany podręcznika, metod nauczania, doboru środków dydaktycznych czy modyfikacji systemu oceniania. Przyczynia się do tego, by program nauczania stał się skuteczniejszy w realizacji celów kształcenia. Dokonując ewaluacji, zawsze należy mieć na uwadze specyfikę odbiorców w kolejnym roku szkolnym, ich potrzeb, możliwości i zainteresowania, bo tylko tak przyczynimy się do wszechstronnego rozwoju uczniów i zapewnimy wysoką jakość kształcenia.

Załącznik nr 1

Wymagania szczegółowe ujęte w wątkach tematycznych.

1. Europa i świat

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.1.1. opisuje zasięg i konsekwencje ekspansji rzymskiej; wyjaśnia pojęcie romanizacji, odwołując się do wybranych przykładów; A.1.2. charakteryzuje basen Morza Śródziemnego jako obszar intensywnego przenikania się kultur w starożytności;
Średniowiecze	B.1.1. charakteryzuje wpływ cywilizacyjnego kręgu islamskiego na Europę w średniowieczu, w dziedzinie polityki, sztuki, filozofii; B.1.2. charakteryzuje przykłady zgodnego i wrogiego współżycia chrześcijan, Żydów i muzułmanów w wybranym regionie średniowiecznej Europy;
Nowożytność	C.1.1. wyjaśnia przyczyny, które spowodowały i umożliwiły ekspansję zamorską Europy u schyłku średniowiecza i w epoce nowożytnej; C.1.2. charakteryzuje postaci wybranych wielkich podróżników późnego średniowiecza i nowożytności;
XIX w.	D.1.1. opisuje politykę Europy wobec Chin, Indii i Japonii w XIX w.; ocenia znaczenie odkrycia kultur Chin, Indii i Japonii dla cywilizacji europejskiej; D.1.2. przedstawia spory o ocenę roli kolonializmu europejskiego dla Europy i terytoriów kolonizowanych;
XX w.	E.1.1. charakteryzuje kontakty i stosunki Stanów Zjednoczonych i Europy w XX w., z uwzględnieniem polityki, gospodarki i kultury; E.1.2. charakteryzuje stanowiska w sporze o liberalizację światowego handlu i jej konsekwencje.

2. Język, komunikacja, media

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.2.1. ocenia rolę języka greckiego i łacińskiego dla rozwoju kultury w strefie śródziemnomorskiej i wyjaśnia znaczenie tej wspólnoty językowej dla kultury europejskiej; A.2.2. opisuje przykładowe zapożyczenia z języka greckiego i łacińskiego w języku polskim; wyjaśnia znaczenie napisów łacińskich często powtarzających się w kościołach i na cmentarzach, z uwzględnieniem zabytków regionu;
Średniowiecze	B.2.1. charakteryzuje grupy językowe w Europie i proces ich powstawania; B.2.2. charakteryzuje przekaz ideowy i ikonograficzny katedry gotyckiej; analizuje, na wybranych przykładach, średniowieczne formy przekazu zwane „biblią dla ubogich”;

Nowożytność	C.2.1. charakteryzuje kulturowe i społeczne konsekwencje upowszechnienia druku w epoce nowożytnej;
	C.2.2. opisuje instytucje i media kształtujące opinię publiczną w dobie oświecenia;
XIX w.	D.2.1. charakteryzuje kulturę masową społeczeństwa XIX-wiecznego;
	D.2.2. charakteryzuje nowe formy przekazu informacji w społeczeństwie XIX-wiecznym, ze szczególnym uwzględnieniem prasy i reklamy oraz fotografii;
XX w.	E.2.1. analizuje obieg informacji w społeczeństwie XX-wiecznym; charakteryzuje znaczenie nowych form w komunikacji społecznej, z uwzględnieniem radia, telewizji, filmu i Internetu; analizuje, w jaki sposób dostępne człowiekowi formy przekazu wpływają na treść przekazu;
	E.2.2. analizuje przykłady manipulacji językowych w propagandzie politycznej i reklamie.

3. Kobieta, mężczyzna, rodzina

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.3.1. analizuje, na wybranych przykładach, obrazy miłości, rolę kobiety i mężczyzny oraz model rodziny w Biblii; A.3.2. analizuje, na wybranych przykładach, obrazy miłości, rolę kobiety i mężczyzny oraz model rodziny w kulturze starożytnej Grecji i Rzymu;
Średniowiecze	B.3.1. wyjaśnia wpływ kultury arabskiej i prowansalskiej na europejski model miłości dworskiej w średniowieczu i ocenia trwałość tego modelu; B.3.2. opisuje i porównuje miejsce dziecka w życiu społecznym w średniowieczu, w epoce nowożytnej oraz w XIX i w XX w.;
Nowożytność	C.3.1. charakteryzuje polską obyczajowość w epoce nowożytnej; analizuje na przykładach ikonograficznych, pamiątkarskich i epistolograficznych sarmackie wzorce zachowań i ocenia trwałość tych wzorców; C.3.2. analizuje model kształcenia polskiego szlachcica w epoce nowożytnej;
XIX w.	D.3.1. opisuje, na wybranych przykładach, wzory miłości romantycznej i analizuje trwałość tego wzorca kulturowego; D.3.2. wyjaśnia przemiany życia społecznego sprzyjające emancypacji kobiet i przejawy tego procesu;
XX w.	E.3.1. analizuje, na wybranych przykładach, przemiany obyczajowe w świecie zachodnim w XX w., z uwzględnieniem „rewolucji obyczajowej” lat 60.; E.3.2. analizuje zmiany modelu rodziny w XX w., z uwzględnieniem przemian zaistniałych w życiu społeczeństwa polskiego.

4. Nauka

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.4.1. charakteryzuje dorobek nauki greckiej w zakresie filozofii, geometrii, fizyki, astronomii i medycyny; A.4.2. wyjaśnia antyczne korzenie współczesnych dyscyplin naukowych;
Średniowiecze	B.4.1. opisuje genezę uniwersytetu i jego organizację; B.4.2. wyjaśnia przyczyny trwałości idei uniwersyteckiej;
Nowożytność	C.4.1. opisuje funkcjonowanie nowożytnej republiki uczonych (republiques des lettres); charakteryzuje instytucje nowożytnej nauki (akademia, encyklopedia); C.4.2. ocenia dziedzictwo oświeceniowego racjonalizmu w świecie współczesnym;
XIX w.	D.4.1. charakteryzuje XIX-wieczną fascynację „postępem”; D.4.2. charakteryzuje konsekwencje darwinizmu i teorii psychoanalizy w naukach społecznych i refleksji etycznej w XIX i XX w.;
XX w.	E.4.1. analizuje wybrane interpretacje socjologiczne odnoszące się do przemian życia społecznego w XX w.;
	E.4.2. przedstawia współczesne spory etyczne wokół uprawnień i granic poznawczych nauki.

5. Swojskość i obcość

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.5.1. opisuje greckie i rzymskie pojęcia barbarzyńcy; charakteryzuje, na wybranych przykładach, kontakty Greków i Rzymian z ludami uważanymi przez nich za barbarzyńców; A.5.2. wyjaśnia na przykładach starożytnych Greków i Rzymian fenomen uznawania własnej kultury za kulturę prawdziwie ludzką;
Średniowiecze	B.5.1. wyjaśnia genezę i konsekwencje antyjudyzmu w średniowiecznej Europie; B.5.2. analizuje, na wybranych przykładach, postrzeganie swojskości i obcości w okresie krucjat;
Nowożytność	C.5.1. charakteryzuje i ocenia postawy Europejczyków wobec mieszkańców zdobywanych i odkrywanych ziem w epoce nowożytnej; C.5.2. wyjaśnia różnice między oświeceniową koncepcją tolerancji a współczesnym rozumieniem tego pojęcia;
XIX w.	D.5.1. charakteryzuje obecność mitu „szlachetnego dzikusa” w literaturze epoki, opisuje europejskie wyobrażenia o mieszkańcach innych kontynentów zawarte w literaturze przygodowej; D.5.2. charakteryzuje i ocenia idee nacjonalizmu i rasizmu w XIX w.;
XX w.	E.5.1. analizuje wielokulturowość społeczeństwa II Rzeczypospolitej; E.5.2. analizuje, na wybranych przykładach, współczesne społeczeństwa wielokulturowe.

6. Gospodarka

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.6.1. opisuje formy wymiany handlowej w świecie starożytnym; A.6.2. opisuje początki pieniądza i wyjaśnia konsekwencje pojawienia się pieniądza w obrocie handlowym;
Średniowiecze	B.6.2. wyjaśnia stosunek Kościoła do bogactwa i bogacenia się w średniowieczu; B.6.1. opisuje różne formy kredytowania przedsięwzięć handlowych (i innych) w starożytności, średniowieczu i nowożytności; wyjaśnia niezbędność kredytu dla funkcjonowania gospodarki rynkowej;
Nowożytność	C.6.1. opisuje instytucje ważne dla rozwoju gospodarki kapitalistycznej (np. bank, giełdę, weksel); charakteryzuje ponadregionalne więzi gospodarcze w epoce nowożytnej; C.6.2. wyjaśnia genezę gospodarki kapitalistycznej w Europie i ocenia rolę, jaką odegrał kapitalizm w zapewnieniu Europie pierwszeństwa w nowożytnym świecie;
XIX w.	D.6.1. charakteryzuje gospodarkę kapitalistyczną w XIX w.; opisuje miasto przemysłowe; wyjaśnia znaczenie kwestii robotniczej; D.6.2. charakteryzuje poglądy entuzjastów kapitalizmu oraz przedstawia krytyczne opinie na temat gospodarki kapitalistycznej w XIX w.; wyjaśnia główne założenia marksowskiej teorii ekonomicznej;
XX w.	E.6.1. charakteryzuje gospodarkę realnego socjalizmu i jej konsekwencje; E.6.2. wyjaśnia, czym jest państwo opiekuńcze, i opisuje jego genezę; opisuje kilka odmiennych przykładów współczesnych państw opiekuńczych; przedstawia argumenty w sporze o efektywność i sprawiedliwość państwa opiekuńczego.

7. Rządzący i rządzeni

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.7.1. wyjaśnia pojęcie obywatel i obywatelstwo w polis ateńskiej i w republikańskim Rzymie; A.7.2. wyjaśnia recepcję antycznego pojęcia obywatel w późniejszych epokach, z uwzględnieniem Rzeczypospolitej przedrozbiorowej;
Średniowiecze	B.7.1. charakteryzuje zakres władzy cesarza, papieża i króla oraz ich wzajemne relacje w średniowieczu; opisuje zakres władzy samorządu miejskiego w średniowiecznym mieście; B.7.2. analizuje relikty świata feudalnego w późniejszych epokach;
Nowożytność	C.7.1. analizuje funkcjonowanie staropolskiego parlamentaryzmu na tle porównawczym; C.7.2. analizuje i ocenia zjawisko oligarchizacji życia politycznego i rozwoju klienteli jako nieformalnego systemu władzy w I Rzeczypospolitej;

XIX w.	D.7.1. analizuje, na wybranych przykładach, zjawisko rewolucji społeczno-politycznej i jego ideowe korzenie;
	D.7.2. analizuje, na wybranych przykładach, ruch anarchistyczny;
XX w.	E.7.1. analizuje, na wybranych przykładach, działalność opozycji politycznej w PRL;
	E.7.2. objaśnia pojęcie antyutopii, odwołując się do prac Orwella i Huxleya.

8. Wojna i wojskowość

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.8.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Aleksandra Wielkiego i Juliusza Cezara;
	A.8.2. charakteryzuje organizację i technikę wojenną armii rzymskiej;
Średniowiecze	B.8.1. charakteryzuje etos rycerski;
	B.8.2. wyjaśnia, na wybranych przykładach, koncepcję wojny sprawiedliwej i niesprawiedliwej w średniowieczu;
Nowożytność	C.8.1. analizuje przyczyny i następstwa wojen religijnych w nowożytnej Europie;
	C.8.2. charakteryzuje wybrane sylwetki wodzów i ich strategię z okresu Rzeczypospolitej przedrozbiorowej;
XIX w.	D.8.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Napoleona I; analizuje czarną i białą legendę napoleońską; wyjaśnia różnice w ocenie Napoleona I w Polsce i w innych państwach europejskich;
	D.8.2. charakteryzuje i porównuje 3 koncepcje stworzenia ładu światowego: Pax Romana, Pax Britannica i Pax Americana;
XX w.	E.8.1. analizuje wybrane przepisy prawa międzynarodowego o wojnie;
	E.8.2. charakteryzuje ruch pacyfistyczny; charakteryzuje wizję globalnej zagłady obecną w literaturze i filmach science-fiction.

9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory

Wątek tematyczny	Uczeń:
Wątek epokowy	
Starożytność	A.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, antyczne wzory bohaterstwa, żołnierza i obrońcy ojczyzny oraz ich recepcję w polskiej myśli politycznej, tradycji literackiej oraz edukacyjnej późniejszych epok;
	A.9.2. charakteryzuje antyczny wzorzec obywatela oraz jego recepcję w polskiej myśli i praktyce politycznej późniejszych epok;
Średniowiecze	B.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, koncepcje polityczne władców z dynastii piastowskiej;
	B.9.2. charakteryzuje oraz ocenia, na wybranych przykładach, rolę ludzi Kościoła w budowie państwa polskiego;

Nowożytność	C.9.1 charakteryzuje, na wybranych przykładach, postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVI–XVIII w.);
	C.9.2. charakteryzuje spory o przyczyny upadku I Rzeczypospolitej;
XIX w.	D.9.1 charakteryzuje i ocenia polityczne koncepcje nurtu insurekcyjnego oraz nurtu realizmu politycznego;
	D.9.2. charakteryzuje spory o ocenę XIX-wiecznych powstań narodowych;
XX w.	E.9.1. charakteryzuje spory o kształt Polski w XX w., uwzględniając cezury 1918 r., 1944–1945, 1989 r., oraz prezentuje sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń;
	E.9.2. charakteryzuje postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, uwzględniając różnorodne formy oporu, oraz koncepcje współpracy lub przystosowania.

Załącznik nr 2

Wymagania szczegółowe ujęte w wątkach epokowych

Wątek epokowy	Starożytność
Wątek tematyczny	Uczeń:
1. Europa i świat	A.1.1. opisuje zasięg i konsekwencje ekspansji rzymskiej; wyjaśnia pojęcie romanizacji, odwołując się do wybranych przykładów; A.1.2. charakteryzuje basen Morza Śródziemnego jako obszar intensywnego przenikania się kultur w starożytności;
2. Język, komunikacja i media	A.2.1. ocenia rolę języka greckiego i łacińskiego dla rozwoju kultury w strefie śródziemnomorskiej i wyjaśnia znaczenie tej wspólnoty językowej dla kultury europejskiej; A.2.2. opisuje przykładowe zapożyczenia z języka greckiego i łacińskiego w języku polskim; wyjaśnia znaczenie napisów łacińskich często powtarzających się w kościołach i na cmentarzach, z uwzględnieniem zabytków regionu;
3. Kobieta i mężczyzna, rodzina	A.3.1. analizuje, na wybranych przykładach, obrazy miłości, rolę kobiety i mężczyzny oraz model rodziny w Biblii; A.3.2. analizuje, na wybranych przykładach, obrazy miłości, rolę kobiety i mężczyzny oraz model rodziny w kulturze starożytnej Grecji i Rzymu;
4. Nauka	A.4.1. charakteryzuje dorobek nauki greckiej w zakresie filozofii, geometrii, fizyki, astronomii i medycyny; A.4.2. wyjaśnia antyczne korzenie współczesnych dyscyplin naukowych;
5. Swojskość i obcość	A.5.1. opisuje greckie i rzymskie pojęcia barbarzyńcy; charakteryzuje, na wybranych przykładach, kontakty Greków i Rzymian z ludami uważanymi przez nich za barbarzyńców; A.5.2. wyjaśnia na przykładach starożytnych Greków i Rzymian fenomen uznawania własnej kultury za kulturę prawdziwie ludzką;
6. Gospodarka	A.6.1. opisuje formy wymiany handlowej w świecie starożytnym; A.6.2. opisuje początki pieniądza i wyjaśnia konsekwencje pojawienia się pieniądza w obrocie handlowym;

7. Rządzący i rządzi	A.7.1. wyjaśnia pojęcie obywatel i obywatelstwo w polis ateńskiej i w republikańskim Rzymie;
	A.7.2. wyjaśnia recepcję antycznego pojęcia obywatel w późniejszych epokach, z uwzględnieniem Rzeczypospolitej przedrozbiorowej;
8. Wojna i wojskowość	A.8.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Aleksandra Wielkiego i Juliusza Cezara;
	A.8.2. charakteryzuje organizację i technikę wojenną armii rzymskiej;
9. Ojczyzny Panteon i ojczyzny spory	A.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, antyczne wzory bohaterstwa, żołnierza i obrońcy ojczyzny oraz ich recepcję w polskiej myśli politycznej, tradycji literackiej oraz edukacyjnej późniejszych epok;
	A.9.2. charakteryzuje antyczny wzorzec obywatela oraz jego recepcję w polskiej myśli i praktyce politycznej późniejszych epok.

Wątek epokowy	Średniowiecze
Wątek tematyczny	Uczeń:
1. Europa i świat	B.1.1. charakteryzuje wpływ cywilizacyjnego kręgu islamskiego na Europę w średniowieczu, w dziedzinie polityki, sztuki, filozofii; B.1.2. charakteryzuje przykłady zgodnego i wrogiego współżycia chrześcijan, Żydów i muzułmanów w wybranym regionie średniowiecznej Europy;
2. Język, komunikacja i media	B.2.1. charakteryzuje grupy językowe w Europie i proces ich powstawania; B.2.2. charakteryzuje przekaz ideowy i ikonograficzny katedry gotyckiej; analizuje, na wybranych przykładach, średniowieczne formy przekazu zwane „biblią dla ubogich”;
3. Kobieta i mężczyzna, rodzina	B.3.1. wyjaśnia wpływ kultury arabskiej i prowansalskiej na europejski model miłości dworskiej w średniowieczu i ocenia trwałość tego modelu; B.3.2. opisuje i porównuje miejsce dziecka w życiu społecznym w średniowieczu, w epoce nowożytnej oraz w XIX i w XX w.;
4. Nauka	B.4.1. opisuje genezę uniwersytetu i jego organizację; B.4.2. wyjaśnia przyczyny trwałości idei uniwersyteckiej;
5. Swojskość i obcość	B.5.1. wyjaśnia genezę i konsekwencje antyjudyzmu w średniowiecznej Europie; B.5.2. analizuje, na wybranych przykładach, postrzeganie swojskości i obcości w okresie krucjat;
6. Gospodarka	B.6.2. wyjaśnia stosunek Kościoła do bogactwa i bogacenia się w średniowieczu; B.6.1. opisuje różne formy kredytowania przedsięwzięć handlowych (i innych) w starożytności, średniowieczu i nowożytności; wyjaśnia niezbędność kredytu dla funkcjonowania gospodarki rynkowej;

7. Rządzący i rządzi	B.7.1. charakteryzuje zakres władzy cesarza, papieża i króla oraz ich wzajemne relacje w średniowieczu; opisuje zakres władzy samorządu miejskiego w średniowiecznym mieście;
	B.7.2. analizuje relikty świata feudalnego w późniejszych epokach;
8. Wojna i wojskowość	B.8.1. charakteryzuje etos rycerski;
	B.8.2. wyjaśnia, na wybranych przykładach, koncepcję wojny sprawiedliwej i niesprawiedliwej w średniowieczu;
9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory	B.9.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, koncepcje polityczne władców z dynastii piastowskiej;
	B.9.2. charakteryzuje oraz ocenia, na wybranych przykładach, rolę ludzi Kościoła w budowie państwa polskiego.

Wątek epokowy	Nowożytność
Wątek tematyczny	Uczeń:
1. Europa i świat	C.1.1. wyjaśnia przyczyny, które spowodowały i umożliwiły ekspansję zamorską Europy u schyłku średniowiecza i w epoce nowożytnej;
	C.1.2. charakteryzuje postaci wybranych wielkich podróżników późnego średniowiecza i nowożytności;
2. Język, komunikacja i media	C.2.1. charakteryzuje kulturowe i społeczne konsekwencje upowszechnienia druku w epoce nowożytnej;
	C.2.2. opisuje instytucje i media kształtujące opinię publiczną w dobie oświecenia;
3. Kobieta i mężczyzna, rodzina	C.3.1. charakteryzuje polską obyczajowość w epoce nowożytnej; analizuje na przykładach ikonograficznych, pamiętnikarskich i epistolograficznych sarmackie wzorce zachowań i ocenia trwałość tych wzorców;
	C.3.2. analizuje model kształcenia polskiego szlachcica w epoce nowożytnej;
4. Nauka	C.4.1. opisuje funkcjonowanie nowożytnej republiki uczonych (republiques des lettres); charakteryzuje instytucje nowożytnej nauki (akademia, encyklopedia);
	C.4.2. ocenia dziedzictwo oświeceniowego racjonalizmu w świecie współczesnym;
5. Swojskość i obcość	C.5.1. charakteryzuje i ocenia postawy Europejczyków wobec mieszkańców zdobywanych i odkrywanych ziem w epoce nowożytnej;
	C.5.2. wyjaśnia różnice między oświeceniową koncepcją tolerancji a współczesnym rozumieniem tego pojęcia;
6. Gospodarka	C.6.1. opisuje instytucje ważne dla rozwoju gospodarki kapitalistycznej (np. bank, giełdę, weksel); charakteryzuje ponadregionalne więzi gospodarcze w epoce nowożytnej;
	C.6.2. wyjaśnia genezę gospodarki kapitalistycznej w Europie i ocenia rolę, jaką odegrał kapitalizm w zapewnieniu Europie pierwszeństwa w nowożytnym świecie;

7. Rządzący i rządzi	C.7.1. analizuje funkcjonowanie staropolskiego parlamentaryzmu na tle porównawczym;
	C.7.2. analizuje i ocenia zjawisko oligarchizacji życia politycznego i rozwoju klienteli jako nieformalnego systemu władzy w I Rzeczypospolitej;
8. Wojna i wojskowość	C.8.1. analizuje przyczyny i następstwa wojen religijnych w nowożytnej Europie;
	C.8.2. charakteryzuje wybrane sylwetki wodzów i ich strategię z okresu Rzeczypospolitej przedrozbiorowej;
9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory	C.9.1 charakteryzuje, na wybranych przykładach, postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVI–XVIII w.);
	C.9.2. charakteryzuje spory o przyczyny upadku I Rzeczypospolitej.

Wątek epokowy	XIX w.
Wątek tematyczny	Uczeń:
1. Europa i świat	D.1.1. opisuje politykę Europy wobec Chin, Indii i Japonii w XIX w.; ocenia znaczenie odkrycia kultur Chin, Indii i Japonii dla cywilizacji europejskiej; D.1.2. przedstawia spory o ocenę roli kolonializmu europejskiego dla Europy i terytoriów kolonizowanych;
2. Język, komunikacja i media	D.2.1. charakteryzuje kulturę masową społeczeństwa XIX-wiecznego; D.2.2. charakteryzuje nowe formy przekazu informacji w społeczeństwie XIX-wiecznym, ze szczególnym uwzględnieniem prasy i reklamy oraz fotografii;
3. Kobieta i mężczyzna, rodzina	D.3.1. opisuje, na wybranych przykładach, wzory miłości romantycznej i analizuje trwałość tego wzorca kulturowego; D.3.2. wyjaśnia przemiany życia społecznego sprzyjające emancypacji kobiet i przejawy tego procesu;
4. Nauka	D.4.1. charakteryzuje XIX-wieczną fascynację „postępem”; D.4.2. charakteryzuje konsekwencje darwinizmu i teorii psychoanalizy w naukach społecznych i refleksji etycznej w XIX i XX w.;
5. Swojskość i obcość	D.5.1. charakteryzuje obecność mitu „szlachetnego dzikusa” w literaturze epoki, opisuje europejskie wyobrażenia o mieszkańcach innych kontynentów zawarte w literaturze przygodowej; D.5.2. charakteryzuje i ocenia idee nacjonalizmu i rasizmu w XIX w.;
6. Gospodarka	D.6.1. charakteryzuje gospodarkę kapitalistyczną w XIX w.; opisuje miasto przemysłowe; wyjaśnia znaczenie kwestii robotniczej; D.6.2. charakteryzuje poglądy entuzjastów kapitalizmu oraz przedstawia krytyczne opinie na temat gospodarki kapitalistycznej w XIX w.; wyjaśnia główne założenia marksowskiej teorii ekonomicznej;
7. Rządzący i rządzi	D.7.1. analizuje, na wybranych przykładach, zjawisko rewolucji społeczno-politycznej i jego ideowe korzenie; D.7.2. analizuje, na wybranych przykładach, ruch anarchistyczny;

8. Wojna i wojskowość	D.8.1. charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Napoleona I; analizuje czarną i białą legendę napoleońską; wyjaśnia różnice w ocenie Napoleona I w Polsce i w innych państwach europejskich;
	D.8.2. charakteryzuje i porównuje 3 koncepcje stworzenia ładu światowego: Pax Romana, Pax Britannica i Pax Americana;
9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory	D.9.1 charakteryzuje i ocenia polityczne koncepcje nurtu insurekcyjnego oraz nurtu realizmu politycznego;
	D.9.2. charakteryzuje spory o ocenę XIX-wiecznych powstań narodowych.

Wątek epokowy	XX w.
Wątek tematyczny	Uczeń:
1. Europa i świat	E.1.1. charakteryzuje kontakty i stosunki Stanów Zjednoczonych i Europy w XX w., z uwzględnieniem polityki, gospodarki i kultury; E.1.2. charakteryzuje stanowiska w sporze o liberalizację światowego handlu i jej konsekwencje;
2. Język, komunikacja i media	E.2.1. analizuje obieg informacji w społeczeństwie XX-wiecznym; charakteryzuje znaczenie nowych form w komunikacji społecznej, z uwzględnieniem radia, telewizji, filmu i Internetu; analizuje, w jaki sposób dostępne człowiekowi formy przekazu wpływają na treść przekazu; E.2.2. analizuje przykłady manipulacji językowych w propagandzie politycznej i reklamie;
3. Kobieta i mężczyzna, rodzina	E.3.1. analizuje, na wybranych przykładach, przemiany obyczajowe w świecie zachodnim w XX w., z uwzględnieniem „rewolucji obyczajowej” lat 60.; E.3.2. analizuje zmiany modelu rodziny w XX w., z uwzględnieniem przemian zaistniałych w życiu społeczeństwa polskiego;
4. Nauka	E.4.1. analizuje wybrane interpretacje socjologiczne odnoszące się do przemian życia społecznego w XX w.; E.4.2. przedstawia współczesne spory etyczne wokół uprawnień i granic poznawczych nauki;
5. Swojskość i obcość	E.5.1. analizuje wielokulturowość społeczeństwa II Rzeczypospolitej; E.5.2. analizuje, na wybranych przykładach, współczesne społeczeństwa wielokulturowe;
6. Gospodarka	E.6.1. charakteryzuje gospodarkę realnego socjalizmu i jej konsekwencje; E.6.2. wyjaśnia, czym jest państwo opiekuńcze, i opisuje jego genezę; opisuje kilka odmiennych przykładów współczesnych państw opiekuńczych; przedstawia argumenty w sporze o efektywność i sprawiedliwość państwa opiekuńczego;
7. Rządzący i rządzeni	E.7.1. analizuje, na wybranych przykładach, działalność opozycji politycznej w PRL; E.7.2. objaśnia pojęcie antyutopii, odwołując się do prac Orwella i Huxleya;

8. Wojna i wojskowość	E.8.1. analizuje wybrane przepisy prawa międzynarodowego o wojnie;
	E.8.2. charakteryzuje ruch pacyfistyczny; charakteryzuje wizję globalnej zagłady obecną w literaturze i filmach science-fiction;
9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory	E.9.1. charakteryzuje spory o kształt Polski w XX w., uwzględniając cezury 1918 r., 1944–1945, 1989 r., oraz prezentuje sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń;
	E.9.2. charakteryzuje postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, uwzględniając różnorodne formy oporu, oraz koncepcje współpracy lub przystosowania.

BIBLIOGRAFIA

- Aktywizacja uczniów w nauczaniu historii, red. A. Zielecki, Rzeszów 1989.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- Augustynek K., Słowikowski T., Zielecki A., *Kierowanie pracą domową uczniów w nauczaniu historii*, Warszawa 1976.
- Bonner S., Zimmerman B.J., Kovach R., *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*, Gdańsk 2008.
- Braun M., Mach M., *Jak pracować ze zdolnymi. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2013.
- Brudnik E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, cz. 2, Kielce 2002.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.
- Buksiński T., *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*, Poznań 1991.
- Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996.
- Chałas K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Warszawa 2000.
- Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008.
- Cieślikowska J., Jastrzębska D., Limont W., *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, Warszawa 2013.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
- Dąbrowa M., *Szkolne wycieczki historyczne*, Warszawa 1975.
- Dziedzic A., Kozłowska W.E., *Drama na lekcjach historii*, Warszawa 1999.
- Edukacja historyczna a współczesność. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr. hab. Adamowi Suchońskiemu w czterdziestolecie pracy dydaktycznej i naukowej oraz z okazji siedemdziesiątych urodzin*, red. B. Kubis, Opole 2003.
- Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, t. 1-2, red. A. Zielecki, Kraków 2000.
- Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003.
- Elsner D., Knafel K., *Jak organizować wewnętrzne doskonalenie nauczycieli?*, Chorzów 2002.
- Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988.
- Goźlińska E., *Jak skonstruować grę dydaktyczną*, Warszawa 2004.
- Gwóźdź J., Pasich L., *Praca z uczniem zdolnym na zajęciach lekcyjnych z wiedzy o społeczeństwie. Poradnik dla nauczycieli „Myślę jak obywatel. Mam wpływ na to, co się dzieje wokół mnie”*, Warszawa 2013.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.
- Hendrykowski M., *Film jako źródło historyczne*, Poznań 2000.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.
- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.
- Konopka H., Liedke M., Ocytko M., Pasko A., *Jak uczyć historii w zreformowanej szkole? Praktyczny przewodnik dla przyszłych nauczycieli*, Białystok 2003.
- Korelacja – integracja – szansa dla ucznia*, red. G. Pańko, J. Wojdon, Wrocław 2006.
- Królikowski J., *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa 2000.

- Kruszewski K., *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa 1993.
- Kujawska M., *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001.
- Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002.
- Kulik H., *Wewnątrzszkolny system oceniania*, Warszawa 1999.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz Cz., *O efektywności nauczania problemowego*, Warszawa 1973.
- Maresz T., *Wpływ tekstów źródłowych na rozwój myślenia historycznego uczniów – teoria a praktyka*, Bydgoszcz 2004.
- Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.
- Maternicki J., *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1965.
- Maternicki J., *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984.
- Maternicki J., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii*, Warszawa 1990.
- Multimedia w edukacji historycznej i społecznej*, red. J. Rulka, B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- Paris S., Ayres L., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.
- Perrot E., *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa 1995.
- Program „Kreator”. Kompetencje kluczowe w szkole*, Warszawa 1998.
- Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa 2012.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów? „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000.
- Reid J., Forrestal P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996.
- Rulka J., *Współczesne problemy edukacji historycznej*, Toruń 2002.
- Sołtys D., Szmigel M.K., *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków 1997.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006.
- Strategie przekazu wiedzy historycznej w edukacji szkolnej i akademickiej. Techniki teatralne. Retoryka*, red. M. Kujawska, Poznań 1997.
- Suchoński A., *Środki audiowizualne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Warszawa 1987.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2005.
- Świeca M., *Drama w edukacji*, Kielce 1996.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999.
- Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, Warszawa 2002.
- Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000.
- Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*, red. M. Kujawska, Poznań 2002.
- Walczak W., *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Łódź 2001.
- Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999.
- Wielokulturowość w nauczaniu historii*, red. B. Burda, B. Halczak, Zielona Góra 2004.
- Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Zielecki A., *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007.



Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego