

# Maria Bieniek

---

## Przegląd metod i technik kształcenia historycznego w gimnazjum w dobie reformy systemu edukacyjnego

---

Echa Przeszłości 5, 247-278

---

2004

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Maria Bieniek*

Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych  
UWM w Olsztynie

## PRZEGLĄD METOD I TECHNIK KSZTAŁCENIA HISTORYCZNEGO W GIMNAZJUM W DOBIE REFORMY SYSTEMU EDUKACYJNEGO

Reforma systemu edukacyjnego zapoczątkowana we wrześniu 1999 r. postawiła nauczycieli wobec konieczności realizacji nowych założeń edukacyjnych, zawartych w *Podstawie programowej* z 15 lutego 1999 r.<sup>1</sup> Stworzyła szerokie pole do podejmowania inicjatyw programowych, zaowocowała ciekawymi i atrakcyjnymi edytorsko podręcznikami, wyzwoliła aktywność nauczycieli.

Wzrosło znacznie zapotrzebowanie środowiska nauczycielskiego na publikacje o charakterze metodycznym. Obecnie na rynku wydawniczym mamy już sporo konkurujących ze sobą zestawów materiałów dla uczniów i nauczycieli, których celem jest wspomaganie kształcenia historycznego na poszczególnych etapach edukacji szkolnej, także w gimnazjum. Korzystanie z przygotowanej oferty nie wyklucza oczywiście twórczego podejścia nauczycieli do zamieszczonych propozycji. Mogą one stanowić inspirację dla nauczycieli poszukujących oryginalnych rozwiązań metodycznych, skłaniać do tworzenia własnych pomysłów dydaktycznych, zgodnych z założeniami reformy szkolnej. To od nauczyciela zależy dobór metod, dopasowanie ich do treści i celów kształcenia oraz percepcji, zainteresowań i oczekiwań uczniów, a także stworzenie wychowankom szansy na rozwój osobowości i sprawdzenie nabytych umiejętności w różnych formach zajęć.

Nauczyciel powinien pamiętać o przemiennym stosowaniu na lekcjach historii rozmaitych metod i technik pracy, dążeniu do uatrakcyjnienia lekcji

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 II 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Dziennik Ustaw RP nr 14 z 23 II 1999 r., poz. 129.

i tworzenia uczniom okazji do twórczej pracy. „Praktyka szkolna pokazuje, że jest to jedna z dróg pozwalająca na rozbudzenie zainteresowań historycznych uczniów i sprawiająca, że nawet najtrudniejsze i najmniej atrakcyjne tematy staną się łatwe do przyswojenia i na długo zapadną w pamięć gimnazjalistów”<sup>2</sup>. Wybór metod kształcenia wykorzystywanych na danej lekcji zależy od kilku czynników: treści kształcenia, planowanych celów zajęć, środków dydaktycznych pozostających w dyspozycji nauczyciela, wreszcie od możliwości intelektualnych, zainteresowań i preferencji uczniów.

W refleksji teoretycznej panuje pewna dowolność w kwestii klasyfikacji i nazewnictwa metod i technik kształcenia. Piszący na ten temat przyjmują różne kryteria ich podziału i różne opisy metod. Nie wypracowano ujednoliconych kryteriów grupowania metod kształcenia. Autorzy podkreślają, iż nie pretendują do ostatecznego rozstrzygnięcia tej kwestii. Metodą nazywa się zwykle pewien sposób nauczania, a techniką – zastosowanie danej metody, czyli „techniczne” jej użycie na zajęciach. Wg W. Okonia „metoda kształcenia jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania zamierzonych zmian w osobowości uczących się, zwłaszcza w sferze intelektualnej, moralnej, emocjonalnej i estetycznej”<sup>3</sup>. Metody i techniki kształcenia dzielone są rozmaicie, np.: 1) metody oglądowe (np. pokaz, wycieczka); 2) metody słowne (werbalne) – np. wykład, opis, dyskusja, analiza SWOT, metaplan; 3) gry dydaktyczne; 4) metody praktyczne – np. metoda projektów; 5) metody programowane – np. praca z użyciem komputera<sup>4</sup>. Wyróżnia się metody konwencjonalne (powszechnie stosowane, popularne) i niekonwencjonalne (mniej typowe, rzadziej stosowane). Ze względu na charakter aktywności uczniów, wśród metod konwencjonalnych wyróżnia się grupę metod podających (np. metoda wykładowa), oraz metody poszukujące (np. rozmowa nauczająca, praca pod kierunkiem, dyskusja)<sup>5</sup>. W praktyce szkolnej wykorzystuje się szereg metod i technik kształcenia określanych mianem metod aktywizujących (m.in. „burza mózgów”, „drzewo decyzyjne”, debata „za i przeciw”). Na jednej lekcji wystąpić może kilka uzupełniających się metod i technik, w trosce o atrakcyjność zajęć oraz w celu aktywizacji uczniów. Można je też wykorzystywać z zastosowaniem różnych form kształcenia (sposobów organizacji pracy uczniów na lekcji): indywidualnej, zbiorowej lub grupowej.

<sup>2</sup> S. Lenard, *Aktywne metody nauczania historii w gimnazjum*, „Wiadomości Historyczne” 2000, nr 4, s. 197.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 267.

<sup>4</sup> S. Lenard, *op.cit.*, s. 184. Por. A. Paner, M. Kosznicki, *Metody wprowadzania, utrwalania i kontroli nowego materiału na lekcjach historii*, Gdańsk 1998, s. 55-58.

<sup>5</sup> J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 259.

Prezentacja stosowanych na lekcjach historii w gimnazjum metod i technik kształcenia historycznego opracowana została w oparciu o komplet materiałów dla nauczycieli i uczniów, przygotowany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. W jego skład wchodzi: program nauczania historii *Przez tysiąclecia i wieki*, podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum oparty na treściach tego programu, poradnik dla nauczyciela oraz zeszyt ćwiczeń<sup>6</sup>.

W przeglądzie metod i technik kształcenia historycznego w gimnazjum, ujętych w układzie alfabetycznym, nie zastosowałam kryterium klasyfikacji, optując za ich integralnym traktowaniem. Uwzględnione zostały zarówno nowoczesne metody aktywizujące ucznia, jak i metody konwencjonalne, często stosowane w praktyce kształcenia w szkole polskiej. W celu przybliżenia założeń poszczególnych metod i technik kształcenia zostały one zaprezentowane w oparciu o przykłady konkretnych tematów lekcji (treści szczegółowych), wskazane też zostały główne składniki postępowania metodycznego nauczyciela. Szczególną uwagę, z oczywistych względów, poświęciłam pracy z podręcznikiem i tekstem źródłowym.

**ANALIZA SWOT** – metoda zespołowej analizy i oceny jakiegoś wydarzenia, zjawiska, problemu historycznego (nazwa metody pochodzi od słów angielskich: *strengths* – mocne strony, *weaknesses* – słabe strony, *opportunities* – szanse, *threats* – zagrożenia). Metoda ta polega na wypełnieniu arkusza, na którym uczniowie określają:

- a) czynniki (uwarunkowania) mające pozytywny wpływ na przebieg analizowanego zjawiska („**mocne strony**” problemu) i wynikające z nich **szanse**
- b) „**słabe strony**” problemu (czynniki niekorzystne) i wynikające z nich **zagrożenia**.

Etapy postępowania: sformułowanie problemu przez nauczyciela; wypełnianie arkusza przez uczniów podzielonych na grupy zadaniowe; prezentacja wyników przez poszczególne zespoły; porównywanie wyników pracy grup na forum klasy. Ostatnim krokiem może być ustalenie wspólnego stanowiska uczniów wobec analizowanego problemu.

---

<sup>6</sup> M. Bieniek, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki. Poradnik dla nauczyciela i program nauczania w gimnazjum*, Warszawa 2002; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki. Cywilizacja starożytna i średniowieczna, podręcznik, kl. I*, Warszawa 2002; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki. Cywilizacja starożytna i średniowieczna, kl. I. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa 2002. Zainteresowanych propozycjami testów umożliwiających kontrolę wiedzy i umiejętności uczniów, uzyskanych w procesie edukacji historycznej w klasie I gimnazjum, odsyłam do publikacji M. Bieniek i K. Błachowskiej, *Historia. Sprawdziany dla gimnazjalistów, kl. 1-3*, Warszawa 2002. Zaproponowano w niej różnorodne zadania testowe i ćwiczenia sprawdzające osiągnięcia uczniów.

Przykładowy arkusz analizy SWOT  
Rozpatrywany problem: *Testament Bolesława Krzywoustego*

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> <li>– podział państwa na dzielnice przy jednoczesnym utrzymaniu zwierzchnictwa seniora</li> <li>– wyodrębnienie niepodzielnej dzielnicy senioralnej</li> <li>– zwierzchnictwo seniora nad Pomorzem Zachodnim</li> <li>– prawo seniora do prowadzenia polityki zagranicznej, reprezentowania Polski na zewnątrz, sprawowania dowództwa na wypadek wojny, obsadzania urzędów państwowych i kościelnych</li> <li>– uwzględnienie interesów juniorów, wyznaczenie im dzielnic dziedzicznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozbieżności interesów seniora i juniorów</li> <li>– niechęć młodszych braci do uznania zasady senioratu (przekazania władzy najwyższej najstarszemu przedstawicielowi dynastii piastowskiej) oraz pryncypatu (zwierzchnictwa seniora nad juniorami)</li> <li>– aspiracje i rywalizacja książąt dzielnicowych</li> </ul>
Szanse (możliwości)	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> <li>– prawdopodobieństwo, że zostanie utrzymana jedność polityczna państwa</li> <li>– szansa na zapobieżenie walkom o władzę między synami Bolesława Krzywoustego po jego śmierci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– walki bratobójcze o władzę</li> <li>– rozpad jedności politycznej i osłabienie Polski</li> <li>– wzrost zagrożenia ze strony innych państw</li> <li>– straty terytorialne</li> </ul>

**ANTYTEMAT (EKSPERYMENT MYŚLOWY)** – metoda polegająca na odwróceniu problemu i poszukiwaniu odpowiedzi zgodnie z nowo sformułowanym problemem. Do pytania: *Czy powinno wybuchnąć powstanie Spartakusa?* stawiamy antytemat: *Co niewolnicy zyskaliby nie wywołując powstania?* Podobnie, zamiast pytać: *jak jest? (jak było?)*, pytamy: *jak mogłoby być?* Np. zamiast pytać: *Jakie były następstwa przyjęcia chrztu przez Mieszka I?*, pytamy: *Co by było, gdyby Mieszko I nie przyjął chrztu?* Do tak postawionych pytań uczniowie dobierają argumenty. Zapisujemy je na tablicy (żadnego argumentu – podobnie jak w „burzy mózgów” – nie odrzucamy). W fazie drugiej możliwości wymienione przez uczniów poddajemy wspólnej analizie i krytyce. Na końcu uczniowie formułują wnioski podsumowujące.

Odwrócenie tematu pozwala na nowe spojrzenie na dany problem. Uczniowie wyrażają własne opinie, przekonują się, że spojrzenie z innej perspektywy zmusza do odmiennego sposobu interpretacji problemu. Eksperyment myślowy stosować można na lekcjach powtórzeniowych oraz podczas rekapitulacji pierwotnej i wtórnej.

**BURZA MÓZGÓW** – metoda zespołowego tworzenia pomysłów rozwiązania jakiegoś problemu, pomocna przy podejmowaniu decyzji. Za jej twórcę uważany jest Alex F. Osborn. Zasady i etapy burzy mózgów:

- sformułowanie problemu, nad którym będą pracować uczniowie (np. *Jakie problemy do rozwiązania stanęły przed Kazimierzem Wielkim w momencie objęcia przez niego tronu?*);
- przypomnienie uczniom zasad burzy mózgów: zgłaszane pomysły są zapisywane (na tablicy lub arkuszu papieru); zasada „zielonego światła” – każdy pomysł jest przyjmowany; nie krytykujemy pomysłów w trakcie ich zgłaszania, ocenę jakości pomysłów odkładamy na potem; celem jest zgromadzenie dużej liczby pomysłów (zwiększa się szansa na dostrzeżenie tych najlepszych); budujemy w oparciu o pomysły innych, niech będą dla nas inspiracją;
- zgłaszanie pomysłów przez uczniów (zapisujemy je w formie podanej przez autora);
- zamknięcie banku pomysłów po wyczerpaniu się limitu czasu;
- przystąpienie do krytycznej analizy pomysłów (zasada „czerwonego światła”) – uczniowie pod kierunkiem nauczyciela dokonują oceny zgłoszonych propozycji, odrzucają niektóre z nich; następuje porządkowanie, doskonalenie, grupowanie zgłoszonych pomysłów; do dalszego opracowania wybierane są te, które uzyskują akceptację większości;
- ustalone zagadnienia mogą być przedyskutowane w grupach lub na forum całej klasy.

**DEBATA KORESPONDENCYJNA** – metoda rozwijająca umiejętność prezentowania swoich poglądów i ich obrony. Może być stosowana na zakończenie lekcji poświęconej wprowadzeniu nowego materiału lub na lekcji powtórzeniowej. Tematem debaty jest kontrowersyjne wydarzenie (postać historyczna), znane uczniom (powinni mieć na temat rozpatrywanej kwestii jak najwięcej wiadomości). Uczniowie pracują w grupach 2-osobowych (siedzą w ławkach). Na kartce umieszcza się problem do dyskusji (np. *Bolesław Śmiały – władca i człowiek*). Jeden z uczniów przyjmuje rolę „advokata” (zapisuje pozytywne opinie na temat władcy), drugi („prokurator”) skupia się na negatywnych przejawach jego panowania. Jeśli tematem debaty jest ocena wybranego wydarzenia czy decyzji, uczniowie starają się interpretować kwestię z różnych punktów widzenia. Uczeń pisze 1-2 zdania i przekazuje kartkę sąsiadowi. Ten, po zapoznaniu się z opinią kolegi, odpowiada mu. Debata trwa do momentu wyczerpania się argumentów jednemu z partnerów i przyznania racji współpartnerowi. Zapisy uczniów powinny być ocenione przez nauczyciela.

Debata korespondencyjna odbywa się w ciszy i skupieniu, nie burzy toku lekcji. Sprzyja wyrabianiu u uczniów kultury osobistej, szacunku dla poglądów partnera, siły przekonywania, umiejętności logicznej argumentacji oraz poszanowania prawdy historycznej.

**DEBATA „ZA I PRZECIW”** – odmiana dyskusji, wykorzystywana dla zaprezentowania tego samego problemu z dwóch różnych punktów widzenia. Uczniowie muszą znać dane wydarzenie i jego tło historyczne z wcześniejszych lekcji, lekcji bieżącej lub z pracy domowej, zajmują stanowisko za lub przeciw rozpatrywanemu problemowi. Wysuwają argumenty oceniające jednoznacznie pozytywnie lub negatywnie rozpatrywane wydarzenie (zjawisko) historyczne (np. wyprawy krzyżowe, dyktatura Juliusza Cezara).

Dzielimy klasę na grupy (dwie lub więcej). Uczniowie przynależą do nich zgodnie z zajęciem z góry stanowiskiem lub też – jeśli traktujemy debatę jako rodzaj ćwiczenia – przydzielamy uczniów do danej grupy. Zespoły gromadzą i zapisują na planszach argumenty „za” lub „przeciw”. Po wyczerpaniu się limitu czasu zespoły podają i uzasadniają swoje racje na forum klasy. Grupy powinny mieć taki sam łączny czas wypowiedzi (lub otrzymują głos na przemian). Nauczyciel udziela głosu uczniom. Na zakończenie podsumowuje wyniki dyskusji: poprawność merytoryczną, liczbę i „jakość” przytaczanych argumentów, kulturę dyskusji. Klasy można też nie dzielić na grupy – wtedy uczniowie pracują wspólnie.

**DRAMA** – metoda polegająca na przyswajaniu treści kształcenia poprzez doświadczenie, przeżycie, zabawę. Uczniowie na podstawie posiadanych wiadomości „wchodzą w role” określonych postaci. Angażują się emocjonalnie w fikcję dramatyczną, której podstawą jest określone miejsce, czas, przestrzeń oraz sytuacja konfliktowa. Są sobą, ale w nowej, nieznannej dla nich sytuacji. Próbuje rozwiązać problem osób, w których role wcielają się. Następnie „wychodzą z roli” – stają się widzami, dyskutują nad postawionymi problemami. Nauczyciel wprowadza uczniów w sytuację, wyznacza role i grających, przygotowuje instrukcje dla uczestników. Po prezentacji następuje omówienie ćwiczenia. Koncentrujemy się na celu ćwiczenia, nie zaś na tym, jak uczniowie zaprezentowali swoje role.

Drama pomaga w nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich, rozwija wyobraźnię, intelekt, wrażliwość emocjonalną, plastykę ciała, uczy odpowiedzialności i dyscypliny. Zakłada holistyczny (całościowy) rozwój osobowości ucznia. Wyróżniamy szereg technik dramowych<sup>7</sup>:

– **rozmowa na zadany temat, dialog improwizowany** – nauczyciel rozdaje kartki z informacjami, na podstawie których uczniowie prowadzą

---

<sup>7</sup> Techniki dramowe i ich zastosowanie w nauczaniu historii omawiają m.in.: A. Dziedzic, W. E. Kozłowska, *Drama na lekcjach historii*, Warszawa 1998; I. Malec, *Drama na lekcjach historii*, Toruń 1993; *Wybór lekcji historii metodą dramy*, praca zbiorowa pod red. B. Blei, Toruń 1996; *Strategie przekazu wiedzy historycznej. Techniki teatralne. Retoryka*, praca zbiorowa pod red. M. Kujawskiej, Poznań 1997.

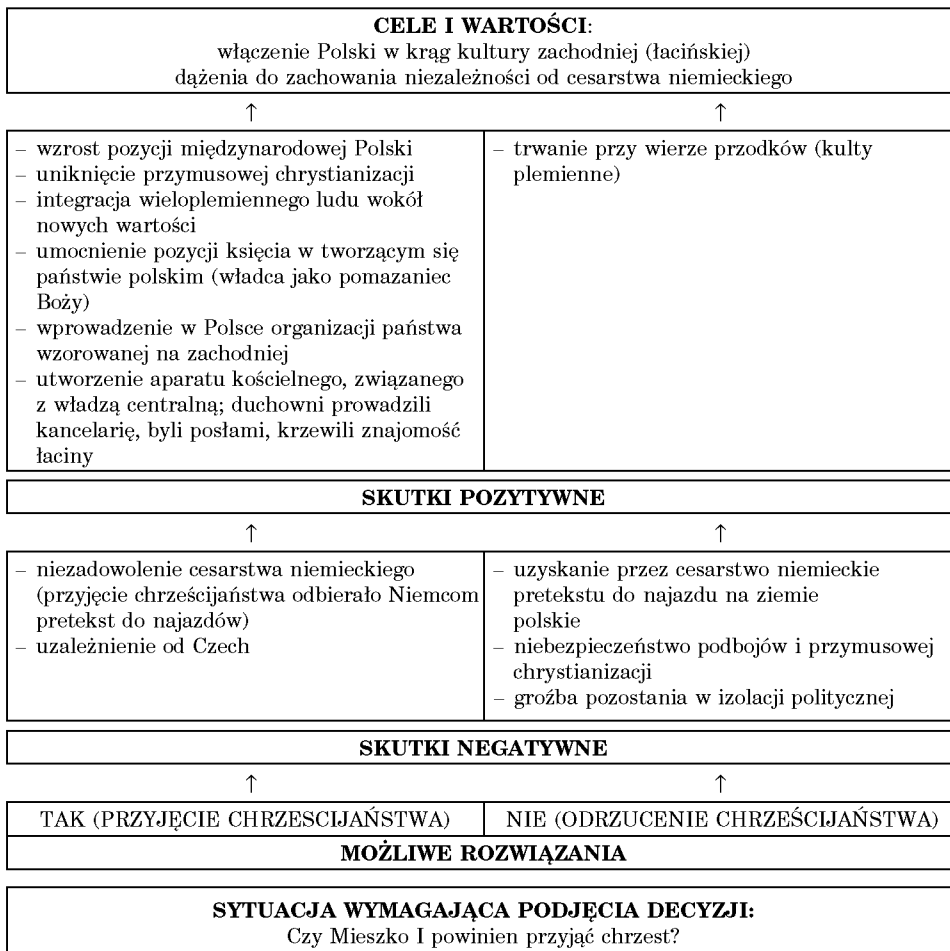
- rozmowę wcielając się w określone role (np. rzemieślnicy określonego zawodu o funkcjach cechu);
- **wywiad historyczny** (np. z Kazimierzem Wielkim) – nauczyciel odpowiednio wcześniej wyznacza ucznia, który będzie kreował postać króla, poleca mu dodatkową lekturę, udziela wskazówek. Pozostali uczniowie pełnią rolę dziennikarzy (muszą również przygotować się do swych ról). Lekcja przyjmuje formę konferencji prasowej, na której dziennikarze zadają królowi pytania na temat jego życia, działalności politycznej, gospodarczej itp. W podsumowaniu uczniowie wspólnie z nauczycielem wyciągają wnioski z lekcji. Zaangażowane osoby zostają ocenione. Pracą domową może być polecenie przygotowania relacji prasowej z odbytej konferencji z Kazimierzem Wielkim;
  - **scenki improwizowane** (np. wernisaz dzieł artystów starożytnej Grecji, oprowadzanie turystów po Akropolu); **improwizacje** (np. obrady zgromadzenia ludowego w Atenach);
  - **inscenizacje improwizowane** (np. hołd lenny); należy wcześniej przygotować rekwizyty i materiały, które zostaną wykorzystane podczas kreowania ról;
  - **etiudy pantomimiczne** – przedstawienie określonej sytuacji poprzez język ciała: gest, mimikę, ruch (np. włożenie diademu na głowę Chrobremu w czasie zjazdu gnieźnieńskiego);
  - **rola** – „odgrywanie roli” określonej postaci historycznej;
  - **rzeźba** (poza, nieruchomy obraz) – wykonuje ją najczęściej dwóch uczniów: jeden jest „rzeźbiarzem”, przy pomocy rąk lub poleceń słownych „wykonuje” rzeźbę, drugi uczeń przyjmuje rolę „rzeźby”;
  - **„żywy obraz”** – tworzą go uczniowie, np. obraz egipskiej piramidy społecznej (w środku kręgu – faraon, za nim – kapłani, wyżsi urzędnicy, dalej niżsi urzędnicy, pisarze, chłopci); tzw. stop-klatka (fotografia): uczniowie zamierzają w bezruchu, ekspresyjnie, komunikatywnie wyrażając uczucia, postawę, sytuację; dotknięcie określonej osoby: kim jesteś? czym się zajmujesz? gdzie mieszkasz? itp. (wywiad z osobą, w której rolę wcielił się uczeń).

Techniką stosowaną przez nauczyciela jest tzw. płaszcz eksperta: jeśli w trakcie trwania dramy (realizacji zadania) nauczyciel dostrzega błędy merytoryczne, nieścisłości, podchodzi z tyłu do ucznia i dotykając go ręką, koryguje popełniane przez niego błędy. Część autorów zalicza do technik dramatycznych także tworzenie listów czy dzienników kreowanych postaci oraz rysunków i kostiumów związanych z odgrywanymi rolami.



**DRZEWO DECYZYJNE** – metoda opracowana przez R. LaRaus’a i R. Remy’ego, służąca analizie i pełnemu zrozumieniu motywów, jakimi kierowano się przy podejmowaniu ważnych decyzji w sytuacjach trudnych i niejednoznacznych. Drzewo decyzyjne pozwala na graficzny zapis analizy tego procesu.

Schemat „drzewa decyzyjnego” (uproszczony)



Wasza decyzja: .....

Etapy postępowania:

- *pień* – sformułowanie problemu, który wymaga podjęcia decyzji;
- *korona* – określenie celów, do których dążyły oraz wartości, jakie uznawały

- osoby podejmujące decyzję (mogą one być brane pod uwagę w trakcie wyboru rozwiązania albo też decyzja i skutki z niej wynikające mogą być oceniane przez pryzmat tych wartości);
- określenie możliwych rozwiązań (co najmniej dwóch: drzewo ma tyle *gałęzi*, ile będzie propozycji rozwiązań); wskazanie następstw pozytywnych oraz negatywnych każdego rozwiązania, pod kątem przyjętych wartości;
  - podjęcie decyzji (wybranie najwłaściwszego rozwiązania), uzasadnienie wyboru, skonfrontowanie go z rozwiązaniami rzeczywistymi.

Wypełnianie schematu drzewa decyzyjnego może odbywać się indywidualnie lub w grupach zadaniowych, w trakcie wewnętrznej dyskusji prowadzonej w zespołach. Uczniowie proponują i szczegółowo analizują warianty potencjalnych rozwiązań, zauważają związki między różnymi możliwościami rozwiązań a przewidywanymi skutkami przyjęcia określonego wariantu. Następnie grupy kolejno relacjonują efekty swojej pracy. Nauczyciel komentuje wyniki pracy poszczególnych zespołów, odpowiada na pytania i wątpliwości, omawia przyczyny, które doprowadziły grupy do różnych (jednakowych) rozwiązań, dokonuje ogólnego podsumowania i oceny pracy uczniów.

**DYSKUSJA** – metoda polegająca na konfrontacji zgłaszanych racji i argumentów z punktem widzenia innych uczestników rozmowy; forma publicznej wymiany poglądów na dany temat.

Warunki i zasady poprawnie przeprowadzonej dyskusji: jasne sprecyzowanie tematu dyskusji (np. *Znaczenie przywrócenia cesarstwa na Zachodzie przez Karola Wielkiego*), określenie zasad dotyczących formalnej strony dyskusji; dobre przygotowanie merytoryczne uczniów; umiejętne i dyskretne kierowanie tokiem dyskusji: zagajenie (czasem: przedstawienie planu dyskusji), zachęcenie uczniów do zabierania głosu; panowanie nad porządkiem i kulturą dyskusji (dyscyplina czasu), udzielanie głosu uczniom; domaganie się uzasadniania sformułowanych sądów, trzymanie się tematu dyskusji; uwzględnianie prawa do repliki (krytyki merytorycznej poruszanych zagadnień); podsumowanie dyskusji: przypomnienie stanowisk wspólnych i najbardziej rozbieżnych, sformułowanie (ewentualny zapis) wniosków w wyniku przeprowadzonej dyskusji; obiektywna ocena wypowiedzi uczniów, ich aktywności.

Wypowiedzi uczniów powinny być poparte konkretnymi argumentami. Należy wystrzegać się monopolizowania dyskusji przez kilku uczestników i chaosu nie prowadzącego do konstruktywnych wniosków. Właściwie przeprowadzona dyskusja aktywizuje uczniów, stwarza im możliwość zgłaszania własnych spostrzeżeń, poddania ich grupowej ocenie. Wzbogaca, modyfikuje, porządkuje i utrwała wiedzę uczniów, uczy krytycznego myślenia i kultury

dyskusowania. Pomaga kształtować postawy tolerancji wobec odmiennych opinii.

**DYSKUSJA PUNKTOWANA** – jedna z metod powtarzania i kontroli wiedzy uczniów, przydatna zwłaszcza przy podsumowywaniu szerszych partii materiału; autorem metody jest John Zola. Zasady i sposób przeprowadzenia:

Przykładowy arkusz punktowania dyskusji<sup>8</sup>

KRYTERIA OCENY	Liczba punktów	UCZESTNICY					
		1	2	3	4	5	6
Prezentacja informacji opartej o fakty, wykorzystanie dowodów na poparcie stanowiska	+2		+		+		+
Zajęcie stanowiska w omawianej kwestii (prezentacja osobistej opinii)	+2	++		+		+	
Dostrzeganie podobieństw, sformułowanie analogii	+2	+	+		+		
Komentarz do informacji lub jej uzupełnienie	+1	+	++	+		++	+
Zwrócenie uwagi na błąd	+1		+				+
Rozpoczęcie dyskusji	+1	+	+		+		
Posunięcie dyskusji „do przodu”	+1			+		+	
Wciągnięcie innej osoby do dyskusji	+1	+	+				+
Sformułowanie istotnej uwagi	+1		+				+
Zauważenie nieistotnej uwagi	+1		+				
Atak osobisty	-3			+		+	
Przerywanie innym, przeszkadzanie w dyskusji	-3	+				+	
Monopolizowanie dyskusji	-2		++				
Brak zainteresowania dyskusją	-2						
Błędna wypowiedź	-2		+				
Wypowiedź nie na temat	-1					+	
Nieprzestrzeganie planu dyskusji	-1	+					
SUMA PUNKTÓW							
OCENA UZYSKANA PRZEZ UCZNIĄ							

- ustalenie tematu (np. *Przeobrażenia gospodarczo-społeczne na Zachodzie w XI-XIII w.*) i czasu trwania dyskusji (10-20 min.); wyznaczenie uczestników (4-6 uczniów) – siadają w kółku lub półkolu, aby się wzajemnie widzieć. Pozostali uczniowie są obserwatorami, mogą też pomagać nauczycielowi w ostatecznym wypunktowaniu wypowiedzi kolegów.

<sup>8</sup> W literaturze dydaktycznej spotyka się nieco różniące się od siebie warianty arkuszy punktowania dyskusji. Por. np. M. Sobańska-Bondaruk, S. Lenard, *Uczę historii w klasie drugiej gimnazjum*, Warszawa 2000, s. 76.

- na widocznym miejscu (na tablicy, arkuszu papieru) umieszczone są: plan dyskusji (by nie odbiegać od tematu) oraz zasady punktacji (są one znane uczniom);
- uczestnicy mogą korzystać ze swoich notatek;
- przyznawanie przez nauczyciela punktów za indywidualny wkład każdego ucznia do dyskusji; nauczyciel nie powinien ingerować w wypowiedzi uczniów;
- po zakończeniu dyskusji nauczyciel podsumowuje przebieg dyskusji i jej wyniki, podlicza punkty każdego ucznia, informuje o uzyskanych ocenach.

Plan dyskusji nie powinien zawierać zbyt dużej liczby punktów. W trakcie trwania dyskusji nauczyciel powinien notować sobie pewne kwestie do omówienia po jej zakończeniu (np. błędy merytoryczne, sprawy pominięte przez uczniów).

### **METODA GRUP ROBOCZYCH I PREZENTACYJNYCH**

Zasady i etapy postępowania<sup>9</sup>:

- nauczyciel przekazuje całej klasie (w formie wykładu, opowiadania) wstępne informacje, niezbędne przed przystąpieniem grup roboczych do pracy; wyjaśnia zasady pracy w grupach, formułuje problemy, wyznacza limit czasu na pracę, rozdaje materiały (książki, kserokopie poszczególnych stron);
- praca w grupach roboczych (ok. 10 min.); uczniowie zapoznają się z przydzielonymi im materiałami, robią notatki, przygotowują się do zapoznania kolegów ze zdobytymi informacjami; nauczyciel nadzoruje pracę grup;
- uczniowie (zgodnie z przyjętymi założeniami) zmieniają grupę (np. 2 osoby z każdej grupy przechodzą do nowych zespołów), dzielą się rezultatami swej pracy. Nauczanie kolegów odbywa się w nowych grupach (prezentacyjnych). Uczniowie przekazują kolegom, czego się dowiedzieli oraz uzyskują od kolegów nowe informacje; sporządzają też notatki (powinny one zawierać informację, kto był „nauczycielem” danego zagadnienia); praca w nowych grupach trwa ok. 10 min.;
- po 10 minutach sytuacja powtarza się (trwa wymiana składów grup);
- pod koniec lekcji nauczyciel dokonuje przeglądu wyników nauki własnej uczniów oraz procesu uczenia kolegów, zbiera zeszyty (notatki) do oceny. Uczniowie uświadamiają sobie, czy osiągnęli wyznaczone sobie cele, czego się nauczyli, jak wiedza nowo nabyta współgra ze zdobytą wcześniej. Nauczyciel powinien ocenić notatki sporządzone przez uczniów, a także efekty przekazu wiedzy przez „uczni-nauczyciela”.

---

<sup>9</sup> Por. J.A. Reid, P. Forrestal, J. Cook, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, tłum. E. Troczyńska, J. Troczyński, Warszawa 1996.

Najlepsze efekty daje zastosowanie metody grup roboczych i prezentacyjnych na lekcjach poświęconych realizacji tematów złożonych z treści luźniej powiązanych ze sobą, gdy możemy swobodniej dobierać informacje (dzieje kultury, życie codzienne, gospodarka). Praca tą metodą przyczynia się do doskonalenia umiejętności współpracy w grupach, czytania ze zrozumieniem, szybkiego notowania, przekazywania zdobytej wiedzy innym.

**GRY DYDAKTYCZNE** – grupa metod kształcenia, których cechą wspólną jest oparcie procesu kształcenia na poznaniu bezpośrednim, wynikającym z osobistego doświadczenia uczniów oraz spontaniczne „wchodzenie uczniów w rolę” za pomocą mowy, ruchu, gestu. Gry dydaktyczne angażują intelekt uczestnika, jego wyobraźnię, emocje, zachęcają do twórczej postawy. Są działaniami bardzo skutecznymi, pod warunkiem dobrego przygotowania merytorycznego, zaangażowania i zdyscyplinowania uczestników.

W literaturze dydaktycznej i dydaktyczno-historycznej występują różnice w definicjach, kryteriach podziału i opisie gier dydaktycznych<sup>10</sup>. Zalicza się do nich:

– **Gry symulacyjne (symulacje)** – polegają na prezentacji zdarzeń, które miały miejsce w przeszłości, mogą zaistnieć obecnie lub w przyszłości. Symulacja daje uczniom możliwość uświadomienia sobie intencji i racji osób uczestniczących w inscenizowanych wydarzeniach. Zadaniem ucznia jest spontaniczna, choć mieszcząca się w ramach przygotowanego wcześniej scenariusza, improwizacja. Pozostali uczniowie są obserwatorami.

Etapy postępowania: etap wstępny – wybór tematu symulacji (np. *Wystąpienie delegacji polskiej na soborze w Konstancji*), opracowanie scenariusza, przygotowanie materiałów i rekwizytów; etap zasadniczy – gra; nauczyciel stara się nie ingerować w grę, pełni rolę obserwatora; etap końcowy – sprawne zakończenie gry, wyciszenie emocji; analiza symulowanego wydarzenia, utrwalenie wiadomości uzyskanych podczas symulacji, uświadomienie wniosków, które płyną z gry; omówienie przyczyn ewentualnego zaistnienia różnic między przebiegiem i rezultatami gry a rozwiązaniami faktycznymi.

Uczestnicy gry symulacyjnej muszą znać specyfikę symulowanej rzeczywistości, cechy wydarzeń i osób. Należy wyjaśnić uczniom ich zadanie (np. zaprezentowanie stanowiska, podjęcie decyzji przez uczestników wydarzenia).

<sup>10</sup> Por. np. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pr. zbiorowa pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1993, s. 165 i n.; K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 223-225; W. Tomaszewski, *Gry dydaktyczne na lekcjach historii*, „Wiadomości Historyczne”, 1997, nr 1, s. 46-48. Jeszcze inny podział gier dydaktycznych (gry pamięciowe, imitacyjne, symulacyjne) spotykamy w publikacji I. Lewandowskiej i R. Gieszczyńskiej, *Scenariusze lekcji historii. Wiek XIX i XX (do roku 1939)*, Ustroń 2003.

Nauczyciel może dodatkowo wyposażyć uczniów np. w krótkie omówienie celów, do osiągnięcia których dążyła określona postać historyczna. Role mogą być wcześniej przydzielone i przećwiczone przez uczniów w domu (na lekcji następowałaby wówczas tylko konfrontacja z innymi uczestnikami). Odgrywanie ról może też być dla uczniów zaskoczeniem (wystąpi np. w podsumowaniu lekcji). Podajemy wówczas uczestnikowi na kartce informację, kogo ma przedstawić, do czego dążyć. Uczniowie nie wiedzą, jakie zadania mają koledzy, nie otrzymują instrukcji, co i w którym momencie powinni powiedzieć. Uczestnicy gry przetwarzają wstępny zasób wiedzy stosownie do wymagań, jakie pojawiają się w trakcie gry.

Symulację autorzy niektórych publikacji utożsamiają z inscenizacją. Symulacja może wchodzić w zakres inscenizacji, nie występuje jednak zależność odwrotna, w przypadku inscenizacji bowiem mamy do czynienia z odgrywaniem wcześniej wyuczonych ról.

– **Gry sytuacyjne** – polegają na przedstawieniu uczniom sytuacji wymagającej podjęcia decyzji (zajęcia stanowiska) i sformułowaniu określonych poleceń, np. *ocień..., uzasadnij..., podaj własne rozwiązanie...* (np. *Oceń, czy decyzja o sprowadzeniu Krzyżaków do Polski była słuszna, Podaj własne rozwiązanie problemów polsko-krzyżackich za panowania Kazimierza Wielkiego*). Proponowane przez uczniów warianty rozwiązań problemu oceniane są pod kątem ich ewentualnych następstw. Stosowanie tej metody pomaga uczniom na podstawie pojedynczych faktów przybliżyć rozumienie określonych prawidłowości procesu historycznego. Uczniowie pracują w grupach lub na forum klasy. Po pracy grupowej powinno nastąpić zebranie jej wyników na forum klasy.

– **Gry biograficzne** – są nieco zbliżone do gier sytuacyjnych, rolę opisu sytuacyjnego pełni tu jednak biografia określonej postaci historycznej. Z jej życiem i działalnością uczniowie zapoznają się wcześniej. Wcielając się w określoną postać odpowiadają na przykładowe pytania: *Jakimi racjami kierował się X, podejmując daną decyzję?; Co by się stało, gdyby X postąpił tak a tak, albo gdyby nie uczynił tego a tego?* Pytania dotyczą często motywów i skutków określonych decyzji oraz wariantów, które nie zostały podjęte (np. *Co by się stało, gdyby Aleksander Wielki nie wyruszył na podbój Wschodu?*).

Etapy postępowania: wybór postaci (najczęściej wybierana jest postać, której życiorys pozwala na obserwację szerszych zagadnień i procesów); zbieranie i opracowywanie materiałów dotyczących wybranej osoby; określenie problemu, na który gra ma dać odpowiedź; przygotowanie zestawu pytań, opracowanie scenariusza gry, przygotowanie zadań dla uczniów na podstawie scenariusza; wcielenie się uczniów w role (uczestnicy gry odpowiadają na pytania); końcowe omówienie gry, ocena pracy uczniów.

Do gier dydaktycznych zaliczane są niekiedy również gry umysłowe (krzyżówki, zagadki, logogryfy, rozsypanki wyrazowe i zdaniowe), quizy i turnieje wiedzy historycznej, techniki dramowe, programy edukacyjne, gry komputerowe.

**JIGSAW** (z jęz. ang. *układanka*) – metoda uniwersalna, stosowana na lekcjach z różnych przedmiotów. Uczniowie muszą przyswoić sobie pewną partię materiału. Jest ona podzielona na określone fragmenty. Każdy uczeń ma opanować całość przewidzianego materiału (wszystkie fragmenty). Elementy wiedzy (jakby puzzle), złożone później w całość, stworzą kompletną „układankę”.

Zasady i etapy postępowania: podział klasy na zespoły złożone z tylu uczniów, z ilu fragmentów do opanowania składa się materiał; każdy członek zespołu otrzymuje swoją część materiału do opanowania; członkowie grup opracowujący te same fragmenty materiału spotykają się w grupach „eksper-tów”; dyskutują na temat przydzielonego im materiału, wyjaśniają wątpliwości, porządkują zdobytą wiedzę; planują, w jaki sposób efektywnie nauczyć kolegów ze swojej grupy opanowanej przez siebie partii materiału; powrót uczniów do macierzystych grup; wzajemne uczenie się; kontrola stopnia opanowania całości materiału przez poszczególne grupy; podsumowanie i ocena pracy uczniów.

**KLASÓWKA ZE ŚCIĄGĄ** – jest doskonałym pretekstem do skłonienia uczniów do samodzielnego poszukiwania (w źródłach i literaturze) wiadomości na określony temat oraz pisania referatów w oparciu o te materiały.

Na 3 tygodnie przed planowaną pracą klasową nauczyciel określa jej ogólny temat (np. *Starożytny Rzym*). Rozdaje przygotowane wcześniej „Materiały dla ucznia” (wskazówki wprowadzające wychowanków w zasady przygotowania i pisania pracy), omawia zawarte w nich treści. W wyznaczonym terminie każdy uczeń musi sformułować szczegółowy temat swojej pracy (wycinek tematu ogólnego, wykraczający poza materiał uwzględniony w podręczniku). Każdy uczeń opracowuje inny temat. Ostateczną wersję tematu uczeń uzgadnia z nauczycielem (np. *Wojsko rzymskie w okresie republiki*). Po tym terminie uczniowie będą mieli kilkanaście dni na szczegółowe przygotowanie się do pisania klasówki.

Uczniowie zbierają informacje, a następnie przygotowują „ściągę”. Jej format musi być uzgodniony wcześniej i jednakowy dla wszystkich. Uczniowie umieszczają na ściądze notatki przydatne przy pisaniu pracy (wybraną faktografię, dane statystyczne, cytaty, plan pracy). Materiał powinien pochodzić z co

najmniej trzech źródeł. „Ściaga” nie może jednak zawierać gotowej pracy. W ciągu ostatnich dni przed klasówką uczeń powinien napisać („na brudno”) pracę w domu, doskonaląc jej formę i treść. W wyznaczonym przez nauczyciela terminie uczniowie przynoszą do szkoły opracowane w domu materiały: bibliografię (na oddzielnej kartce) i „ściagę” oraz piszą referat przez jedną godzinę lekcyjną (objętość pracy jest wskazana wcześniej przez nauczyciela, np. dwie strony formatu A4). Praca musi zawierać tytuł, wstęp, rozwinięcie prezentujące zdobyte informacje oraz zakończenie. Do oceny uczniowie oddają nauczycielowi nie tylko klasówkę, ale również bibliografię i „ściagę”, z której mogą korzystać podczas pisania pracy. W ocenie pracy powinny zostać uwzględnione: treść, układ pracy, forma, zawartość bibliografii i „ściagi”.

**KULA ŚNIEGOWA** – technika polegająca na tworzeniu na forum klasy spójnego i całościowego wywodu dotyczącego postawionego problemu. Wymaga od uczniów logicznego wyrażania myśli i umiejętnej kontynuacji rozpoczętych wątków. Może być stosowana na lekcji powtórzeniowej lub bieżącej, jeśli zostanie ona poprzedzona zapoznaniem się przez uczniów z tematem i zgromadzeniem koniecznych materiałów.

Stawiamy zagadnienie lub problem do rozwiązania (np. *Przyczyny upadku powstania Spartakusa, Wkład ludów Mezopotamii do cywilizacji światowej*). Nauczyciel lub wskazany uczeń rozpoczyna wywód pierwszym zdaniem. Wskazuje kolegę, który wypowiada zdanie drugie. Może też obowiązywać kolejność według miejsc zajmowanych przez uczniów w ławkach i rzędach. Stopniowo powstaje opowiadanie tworzone przez wszystkich członków zespołu klasowego. Wywody uczniów powinny zawierać wszystkie ważne, z punktu widzenia istoty tematu, wiadomości (fakty, daty, nazwiska, pojęcia, sądy itp.). Kolejne sformułowania winny logicznie wynikać ze zdań poprzednich. Uczniowie muszą wykazać się orientacją w materiale nauczania oraz pewnym refleksem, doskonałą umiejętnością poprawnego formułowania myśli. Nauczyciel uzyskuje orientację w poziomie wiedzy i niektórych umiejętności swoich wychowanków. Innym wariantem zastosowania tej techniki jest stopniowe przechodzenie od pracy indywidualnej (wówczas każdy uczeń sam opracowuje swoją odpowiedź na postawione pytanie) do pracy grupowej. Najpierw propozycje rozwiązania problemu (np. *W jaki sposób kwestię następstwa tronu mógł rozwiązać Bolesław Krzywousty?*) porównuje się w parach, następnie w grupach czteroosobowych, aż wreszcie w zespołach ośmioosobowych. Podsumowaniem pracy grupy jest jakaś forma prezentacji dokonanych ustaleń (np. wspólnie wykonany plakat).

**METAPLAN** – forma dyskusji, polegająca na tworzeniu plakatu stanowiącego jej graficzne odzwierciedlenie; zespołowy zapis debaty nad skom-



plikowanym problemem, pozwalający na wielostronną analizę określonego wydarzenia lub zjawiska historycznego. Ma prowadzić do ustalenia i zhierarchizowania uwarunkowań, jakie się nań złożyły, oraz stwierdzenia, co należało zrobić, aby przezwyciężyć negatywne strony rozpatrywanego problemu. Zasady metaplanu i etapy postępowania:

– etap wstępny – przygotowanie arkuszy papieru i kolorowych (różnego kształtu) karteczek do przyklejania w wyznaczonych miejscach plakatu; podział klasy na kilkuosobowe grupy; przedstawienie problemu (np. *Przyczyny kryzysu i upadku cesarstwa zachodniorzymskiego*, *Sytuacja w Polsce w momencie obejmowania władzy przez Kazimierza Odnowiciela*); określenie czasu pracy;

#### Schemat metaplanu

Rozpatrywany problem: *Przyczyny kryzysu i upadku cesarstwa zachodniorzymskiego*

<b>JAK BYŁO? – stan wyjściowy</b>	<b>JAK POWINNO BYĆ? – stan pożądany</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– podział cesarstwa na dwie części: wschodnią i zachodnią</li> <li>– wysokie podatki nakładane na ludność</li> <li>– ruina miast</li> <li>– wojny domowe</li> <li>– przenikanie barbarzyńców w granice imperium</li> <li>– osiedlanie się barbarzyńców na terenie cesarstwa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– silne cesarstwo rzymskie</li> <li>– sprawna władza centralna</li> <li>– liczne wojsko</li> <li>– szczelne granice, sprawna obrona przed wrogami zewnętrznymi</li> <li>– rozwijające się i bogate miasta</li> <li>– spokój wewnętrzny</li> </ul>
<p><b>DLACZEGO NIE BYŁO TAK, JAK BYĆ POWINNO?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zbyt mała liczba wojska rzymskiego; przyjmowanie do armii barbarzyńców</li> <li>– walki między kandydatami do tronu cesarskiego</li> <li>– używanie wojska rzymskiego do rozstrzygania wojen domowych – ułatwiało to barbarzyńcom przenikanie do środka imperium</li> <li>– wielkie sumy pochłaniało utrzymanie dworu cesarskiego, urzędników i wojska</li> </ul>	
<p><b>WNIOSKI – co należało zrobić aby było tak, jak być powinno?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– przezwyciężyć spory wewnętrzne</li> <li>– dążyć do przeprowadzenia reform wewnętrznych</li> <li>– zwiększyć możliwości obronne państwa</li> <li>– szukać sojuszników</li> <li>– szukać porozumienia z wrogami</li> </ul>	

– etap zasadniczy – indywidualny zapis na karteczkach i przyklejanie przez uczniów w odpowiednim miejscu plakatu odpowiedzi na pytanie: *Jak było?* (dotyczy stanu wyjściowego). Następnie uczniowie notują i umieszczają na plakacie odpowiedzi na pytanie: *Jak być powinno?* (wskazują stan, jaki chcieliby osiągnąć). Wreszcie udzielają odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego nie było tak, jak być powinno?* (określają przyczyny niedoskonałości stanu faktycznego, niewłaściwych posunięć). Zamiast indywidualnego udzielania odpowiedzi można za-

stosować zapis treści zaakceptowanych przez grupę, a nawet (bez wcześniejszego dzielenia uczniów na zespoły) – całą klasę;

– etap końcowy – prezentacja efektów pracy przez poszczególne zespoły; wspólna analiza i porządkowanie odpowiedzi, szeregowanie pomysłów pod względem znaczenia dla rozwiązania problemu; ustalenie wniosków końcowych – próba odpowiedzi na pytanie: *Co należało zrobić, aby było tak, jak być powinno?*; podsumowanie i ocena pracy zespołów.

**MIND MAPA (MAPA MENTALNA, MAPA MYŚLI)** – jest to technika notowania, ułatwiająca zapamiętanie przeczytanego tekstu. Stanowi podstawę metody „Use your head”, opracowanej i spopularyzowanej przez Tony Buzana<sup>11</sup>, w oparciu o badania fizjologii ludzkiego mózgu. Lewa półkula odpowiada za analizę, porównywanie, myślenie logiczne, prawa – za zmysł przestrzenny, zdolność uogólniania, myślenia abstrakcyjnego. Elementy prawej półkuli są nieobecne podczas sporządzania notatek tradycyjnych („liniowych”). Należy więc poszukiwać technik notowania zwiększających wydajność uczenia się, czytania oraz notowania.

Mapa mentalna jest graficznym (wizualnym) opracowaniem i przedstawieniem jakiegoś problemu, efektem aktywnego uczestnictwa w lekcji czy uważnej lektury podręcznika. Mapę myśli sporządza się na dużej kartce papieru kilkoma kolorowymi pisakami. W centrum umieszcza się tytuł rozpatrywanego zagadnienia (może to być też tytuł rozdziału czytanej książki czy temat lekcji), otacza się go zamkniętą linią. Z tego miejsca odprowadzamy „gałęzie” mapy (pierwszą – w prawej górnej ćwiartce kartki). Nad gałęzią, tym samym kolorem zapisujemy problem szczegółowy (tytuł rozdziału, akapitu czy punkt planu lekcji). Od tej linii odprowadzamy linie w tym samym kolorze (części składowe problemu), rozgałęziające się na coraz drobniejsze. Powstają one po przeczytaniu fragmentu stanowiącego pewną całość. Gotową „gałąź” otaczamy linią w tym samym kolorze. W ten sam sposób, odmiennymi kolorami wyodrębniamy kolejne „gałęzie”, czyli pozostałe składniki rozpatrywanego problemu. Możemy też uzupełnić mapę własnymi rysunkami czy zrozumiałymi dla nas symbolami.

Przygotowywanie map mentalnych skłania do rzetelnego zapoznania się z określoną partią tekstu, umożliwia uporządkowanie materiału. Środki te ułatwiają także powtarzanie wiadomości. Może je sporządzać nauczyciel, zamiast zapisu na tablicy (folii) tradycyjnych punktów planu lekcji. Mapy myśli mogą być również jednym z efektów pracy zespołu.

---

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat patrz B. Jakubowska, M. Świrski, *Wykorzystanie metody Buzana na lekcjach historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne”, 1991, nr 4, s. 241-244.

**PORTFOLIO** (z wł. *portafoglio* – teczka z dokumentami) – metoda polegająca na tworzeniu przez uczniów teczki dokumentującej ich pracę na określony temat (np. *Osiągnięcia cywilizacji starożytnej Grecji, Zabytki stylu gotyckiego w moim regionie*). Jest zwykle przedsięwzięciem rozłożonym na dłuższy czas (np. kilka tygodni), toteż wiąże się niekiedy z metodą projektu, jako jedną z form pracy w ramach tej metody. Gromadzone przez uczniów materiały są zbiorem informacji pochodzących z różnych źródeł (streszczenia przeczytanych lektur, wycinki prasowe, kserokopie materiałów ikonograficznych i kartograficznych, dane statystyczne, ilustracje, zdjęcia, nagrania foniczne, teksty źródłowe, własne rozważania). Uczniowie mają okazję wykazać się aktywnością, oryginalnością ujęcia tematu, pomysłowością w poszukiwaniu określonych informacji, umiejętnością pracy indywidualnej i zespołowej, uczą się krytycznego stosunku do źródeł informacji. Prezentacja zbiorów jest okazją do wspólnej oceny wyników pracy uczniów (zespołów).

Teczka może być traktowana w rozmaity sposób: jako zbiór materiałów na określony temat, dokumentacja pracy ucznia (grupy) wokół wyznaczonego tematu, zbiór prac ucznia, zbiór dokumentów, dostarczający dowodów wiedzy i umiejętności ucznia<sup>12</sup>. Może też być pomocna w procesie oceniania osiągnięć uczniów. Portfolio można wykorzystywać w realizacji określonego tematu (cyklu tematów) lub też systematycznie. Nauczyciel powinien uważnie przeglądać zawartość teczki ucznia, zwracać mu uwagę na konieczność porządkowania zbiorów, wskazywać możliwości urozmaicenia treści teczki i jej formy. Prezentacja teczki, połączona z jej omówieniem, powinna być zakończona oceną.

**PRACA POD KIERUNKIEM** – cicha, samodzielna praca uczniów wykonywana w czasie lekcji w obecności nauczyciela, pod jego kierunkiem i kontrolą. Jest metodą wdrażania uczniów do umiejętności samokształcenia. Źródłem wiedzy uczniów mogą być rozmaite środki dydaktyczne, m.in. podręcznik, opracowania historyczne, teksty źródłowe, materiały kartograficzne, ikonograficzne itp. Wyróżniamy następujące formy organizacyjne pracy pod kierunkiem: indywidualna – jednolita (każdy uczeń otrzymuje to samo zadanie), zróżnicowana (przydział różnych zadań); zespołowa (grupowa) – jednolita (wszystkie zespoły otrzymują to samo zadanie), zróżnicowana (przydział zespołom różnych zadań), kombinowana (np. dwie grupy pracują nad tym samym zadaniem, pozostałe – nad innymi).

---

<sup>12</sup> H. Konopka, *Metoda portfolio w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 1998, nr 5, s. 285.

Nauczyciel dokładnie precyzuje temat zadania (np. *Sytuacja poszczególnych stanów w Polsce pod koniec panowania Kazimierza Wielkiego*), sposób prezentacji wyników pracy, wyznacza czas na wykonanie zadania. Sprawozdaniem może być np. notatka, tabela, plan, plakat, odegrana scenka (należy unikać wyłącznie ustnych sprawozdań). Podczas samodzielnej pracy uczniów nauczyciel czuwa nad jej przebiegiem, w razie potrzeby udziela dodatkowych wskazówek. Po wyczerpaniu się limitu czasu uczniowie (zespoły) referują efekty swojej pracy. Podsumowaniem może być krótka ogólna dyskusja, ocena pracy każdego zespołu.

Do słabych stron metody zalicza się: „nierówne tempo pracy poszczególnych uczniów, fragmentaryczność przyswojonej wiedzy (opanowanie tylko tych zagadnień, nad którymi pracowała własna grupa) czy pozorną pracę całego zespołu (jeden uczeń pracuje za całą grupę)”<sup>13</sup>. Uczniowie powinni rozdzielić między siebie zadania do wykonania. Mogą wyznaczyć sekretarza, który zapisuje wnioski z dyskusji. Każdy członek zespołu powinien być przygotowany do omówienia efektów pracy grupowej. Jeśli grupy otrzymały różne zadania, nauczyciel w kilkuminutowym wprowadzeniu powinien zarysować całość tematyki.

## **PRACA Z PODRĘCZNIKIEM**

Zawartość podręcznika dzielimy na:

- teksty: tekst podstawowy (stanowi oś każdego rozdziału podręcznika, zawiera informacje podstawowe), teksty uzupełniające (np. fragmenty zaczerpnięte ze źródeł, komentarze do ilustracji), teksty wyjaśniające (np. słowniczek pojęć historycznych) oraz teksty organizujące pracę nauczyciela i ucznia (np. bloki ćwiczeniowo-powtórzeniowe).
- elementy pozatekstowe, składające się na tzw. obudowę dydaktyczną podręcznika – materiały symboliczne (m.in. mapy, schematy, plany, diagramy, linie chronologiczne) oraz środki obrazowe (ilustracje). Do obudowy dydaktycznej zaliczane także bywają: elementy tekstowe, składające się na system wewnętrznej informacji podręcznikowej (wstęp, tytuły rozdziałów, podrozdziałów i stałych elementów struktury podręcznika, spis treści, wyróżnienia graficzne), system utrwalania i kontroli wiedzy i umiejętności uczniów (pytania, zadania, polecenia) oraz system sterowania przyswajaniem wiedzy (np. uwagi ukierunkowujące czytanie oraz obserwację ilustracji).

Opracowanie dydaktyczne podręcznika ma na celu stworzenie odpowiedniej bazy do pracy uczniów na lekcji oraz podczas wykonywania zadania

---

<sup>13</sup> A. Paner, M. Kosznicki, *op.cit.*, s. 86.

domowego. Jest również środkiem kształtowania wymaganych przez *Podstawę programową* umiejętności, poprzez odpowiednie wykorzystywanie ilustracji, tekstów źródłowych, map, schematów itd. Są one ważnym środkiem kształcenia umiejętności uzyskiwania informacji z różnych form przekazu oraz środkiem oddziaływania na emocje uczniów. Systematyczne wdrażanie uczniów do pracy z podręcznikiem, odgrywającym wiodącą rolę w systemie środków dydaktycznych, jest jednym z najważniejszych zadań nauczyciela.

Wśród funkcji pełnionych przez podręcznik wyodrębnia się grupę funkcji poznawczych, kształcących i wychowawczych oraz grupę funkcji metodycznych<sup>14</sup>.

- Funkcje poznawcze: naukowo-informacyjna – podręcznik podaje starannie dobrany, zgodny z aktualnym stanem wiedzy materiał nauczania; interpretacyjna – podręcznik dostarcza uczniowi wzorów wyjaśnień; weryfikująca i korygująca – podręcznik umożliwia sprawdzanie i uściślanie nabywanych wiadomości oraz korygowanie błędów; utrwalająca – podręcznik pomaga utrwalać zdobyte wiadomości; kontrolna – podręcznik służy pomocą w sprawdzaniu stopnia opanowania wiadomości;
- Funkcje kształcące: wyobrażeniowa – podręcznik dostarcza podstawy wyobrażeniowej dla procesów myślenia uczniów; strukturyzująca – podręcznik ułatwia porządkowanie operacji myślowych, reorganizowanie wiedzy w nowe struktury; mnemotechniczna – podręcznik rozwija wyobraźnię, stwarza warunki do kształtowania umiejętności racjonalnego zapamiętywania; analityczna – podręcznik umożliwia wyodrębnianie określonych elementów materiału; syntetyzująca – podręcznik ułatwia kompleksową orientację ucznia w treściach nauczania;
- Funkcje wychowawcze: podręcznik pomaga kształtować odpowiednie podstawy moralne ucznia, prezentuje pożądane wartości; powinien również rozbudzać zainteresowania, inspirować ucznia do podejmowania rozmaitych działań;
- Funkcje metodyczne: koordynująca – podręcznik jest środkiem koordynacji zabiegów metodycznych nauczyciela i czynności uczniów; organizująca – nauczyciel decyduje o doborze metod i form organizacyjnych lekcji, wyznacza elementom składowym podręcznika określone role w poszczególnych ogniwach lekcji; integrująca – nauczyciel łączy treści podręcznika z wiadomościami czerpanymi z innych środków dydaktycznych; racjonalizująca i ekonomizująca proces nauczania-uczenia się – podręcznik wpływa na jakość

---

<sup>14</sup> A. Zielecki, *Role i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984; tenże, *Dydaktyczna koncepcja podręcznika historii i jego obudowy*, „Wiadomości Historyczne” 1998, nr 1, s. 21-35; tenże, *Środki dydaktyczne w nauczaniu i uczeniu się historii*, Rzeszów 1978, s. 101 i n.

i sposoby uczenia się, skraca czas dochodzenia przez uczniów do zamierzonych rezultatów, usprawnia posługiwanie się różnymi środkami dydaktycznymi.

Dydaktycy historii zwracają także uwagę na pełnienie przez podręcznik funkcji badawczej (realizowana jest poprzez wdrażanie do dostrzegania i rozwiązywania problemów), transformacyjnej (podręcznik wdraża młodzież do posługiwania się zdobytą wiedzą), samokształceniowej (podręcznik powinien wskazywać sposoby i techniki zdobywania wiedzy, stwarzać warunki sprzyjające wyrabianiu niezbędnych umiejętności i nawyków w tym zakresie), autokontrolnej (realizowana jest poprzez zamieszczanie w podręczniku sprawdzianów opanowania wiedzy, ułatwiających kontrolę i ocenę osiągniętych wyników), metodologicznej (kształtowanie poglądów na proces historyczny i prawidłowości rządzące jego rozwojem).

Dobry podręcznik jest dla uczniów nie tylko źródłem wiedzy, ale też środkiem kształtowania szeregu umiejętności i sprawności, takich jak np. charakteryzowanie, poszukiwanie argumentów, porównywanie, ocenianie, wartościowanie, sporządzanie notatki, planu, opisu. Najczęściej stosowane formy pracy z podręcznikiem to:

- tzw. czytanie stataryczne, polegające na głośnym czytaniu tekstu, wyjaśnianiu niezrozumiałych pojęć i sformułowań, wyodrębnianiu najważniejszych informacji zawartych w tekście;
- ciche czytanie fragmentu podręcznika, podkreślanie nieznanych wyrazów i zwrotów, wyjaśnianie podkreślonych terminów za pomocą słownika (encyklopedii);
- sporządzanie streszczeń i planów czytanego rozdziału;
- omawianie treści według planu;
- analizowanie i interpretowanie treści ilustracji, map, schematów, diagramów itp., wiązanie ich z treściami narracji podręcznikowej;
- wykorzystywanie materiałów ćwiczeniowych, wykonywanie poleceń w związku z analizą tekstu podstawowego, tekstu źródłowego, obserwacją ilustracji, map itp.;
- porównywanie sposobów prezentacji określonego problemu historycznego przez podręcznik i inne środki przekazu;
- sporządzanie schematów, tabel, diagramów itp. na podstawie treści podręcznika;
- wyszukiwanie i odczytywanie fragmentów tekstu w celu poparcia (sprawdzenia poprawności) wypowiedzi;
- sporządzanie lub uzupełnianie słowniczków pojęć historycznych;
- powtarzanie i utrwalanie zdobytych wiadomości.

Części składowe podręcznika można wykorzystać w różny sposób. Oto przykładowe pytania i zadania dla uczniów, formułowane w oparciu o teksty i elementy pozatekstowe:

- tekst autorski: *Wskaż podobieństwa i różnice między sposobem rządzenia we współczesnych państwach demokratycznych i w demokratycznych Atenach; Sporządź listę cech idealnego rycerza. Które z wymienionych przez Ciebie cech są przydatne i aprobowane w czasach współczesnych?; Jak ocenilibyś Bolesława Śmiałego jako władcę i polityka? Zgromadź argumenty „za” i „przeciw” królowi; Sporządź kalendarium najważniejszych wydarzeń z okresu starań o zjednoczenie Polski;*
- teksty źródłowe: *Jaki ideał władcy wylania się z testamentu św. Ludwika?; Przeczytaj fragment „Obrony Sokratesa” Platona. Co Sokrates zarzucał osobom publicznym w Atenach?; Przeczytaj fragment dzieła Cycerona „O państwie”. Jaki był, zdaniem autora, prawdziwy powód upadku republiki? Czy zgadzasz się z jego oceną?;*
- teksty wyjaśniające: *Uzupełnij słowniczek pojęć historycznych podany w rozdziale krótkimi wyjaśnienia następujących terminów: ...;*
- środki ikonograficzne: *Przyjrzyj się malowidłom naskalnym. Co na ich podstawie możemy powiedzieć o życiu ludzi pierwotnych?;*
- środki kartograficzne: *Przyjrzyj się mapie. Jakie tereny objęła ekspansja Rzymu?; Spójrz na mapę regionu Morza Egejskiego. Z czego wynikały bogactwo i potęga Troi?; Prześledź na mapie trasy Wędrówki Ludów. Na jakie prowincje kierowali się barbarzyńcy?; Przyjrzyj się mapie. Które z państw – Polan czy Wiślan było położone korzystniej? Dlaczego w Małopolsce wcześniej powstały ośrodki państwowe?;*
- inne środki symboliczne: *Przyjrzyj się schematowi systemu dwupółwki i trójpółwki. Który z nich przynosił większe plony? Dlaczego?;*
- grupę środków dydaktycznych: *W oparciu o materiały podręcznikowe przedstaw w formie plakatu najważniejsze osiągnięcia cywilizacyjne średniowiecznej Europy; Na podstawie tekstu i ilustracji zamieszczonych w rozdziale wskaż cechy i elementy typowe dla architektury i sztuki bizantyńskiej.*

Nie powinno też zabraknąć poleceń odwołujących uczniów do pozapodręcznikowych środków dydaktycznych (np. *Podaj nazwy państw leżących współcześnie na obszarze starożytnej Mezopotamii. Skorzystaj z mapy politycznej świata*) oraz zadań wymagających odmiennej od podręcznikowej strukturyzacji treści narracji (np. *W samodzielnie wykonanej tabeli przedstaw osiągnięcia cywilizacyjne ludów starożytnego Wschodu w różnych dziedzinach*).

Ćwiczenia tego rodzaju, przygotowane przez autorów podręczników albo zaproponowane przez nauczyciela, stwarzają szansę optymalnego wykorzysta-

tania wszelkich walorów merytorycznych i dydaktycznych podręcznika. Zależy to w dużej mierze od umiejętności metodycznych nauczyciela oraz od tego, czy właściwie przygotowuje on uczniów do korzystania z tego środka dydaktycznego.

**PRACA ZE ŹRÓDŁEM** – metoda, której celem jest przybliżenie uczniom warsztatu pracy historyka, uświadomienie, skąd czerpie on informacje o przeszłości. Chodzi o wykształcenie określonych umiejętności uczniów, w tym w zakresie czytania i odbioru tekstów kultury: umiejętność czytania tekstów na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym, interpretowania tekstów, odróżniania faktów od opinii, prawdy od fikcji, perswazji, manipulacji, wartościowania, wyszukiwania informacji w tekstach kultury.

Praca ze źródłem na lekcjach historii zalecana jest przez *Podstawę programową*. Źródła występują najczęściej w postaci tekstów źródłowych. Lekcja poświęcona analizie źródeł powinna być bardzo starannie przygotowana, a teksty – umiejętnie dobrane i dostosowane do założonych celów lekcji oraz możliwości percepcyjnych uczniów.

Nauczyciel powinien (np. na lekcji wprowadzającej: *Czym jest historia*) zapoznać uczniów z rodzajami źródeł historycznych, objaśnić ich klasyfikację, zaprezentować przykłady. Można zaproponować uczniom wspólne wypełnienie następującej tabeli<sup>15</sup>:

#### PODZIAŁ ŹRÓDŁ

ŹRÓDŁA NIEPISANE	ŹRÓDŁA PISANE	
	opisowe (narracyjne)	aktowe
– zabytki architektury (np. ....)	– relacje historiograficzne (np. ....)	– źródła normatywne (np. statuty, kodeksy praw, immunitety, akty lokacyjne, przywileje stanowe, statuty cechowe, akty fundacyjne, odezwy, manifesty, programy, konstytucje, traktaty itp.)
– źródła kultury materialnej (np. ....)	– pamiętniki, dzienniki, relacje (np. ....)	– akta (umowy, zaświadczenia itp.)
– źródła ikonograficzne (obrazowe) – np. ....	– listy, biografie, autobiografie, publicystyka, dzieła literackie (np. ....)	
.....	.....	
.....	.....	

<sup>15</sup> Pomysł tabeli, tutaj poszerzony i wzbogacony o włączenie luk do uzupełnienia przez uczniów, zaczerpnęłam z tekstu autorstwa V. Julkowskiej, D. Konieczka-Słiwińskiej i I. Skórzyńskiej pt. *Kilka uwag o źródłach w nauczaniu historii*, otwierającego opracowanie zbiorowe *Źródła i materiały do nauczania historii*, pod. red. S. Sierpowskiego, Warszawa 1998, s. 16. Zamieszczone tam teksty źródłowe opatrzone pytaniami i poleceniami. Podobne rozwiązania spotykamy też w innych wydawnictwach tego rodzaju. Por. np. *Wiek V-XV w źródłach*. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów, opr. M. Sobańska-Bondaruk, S. B. Lenard, Warszawa 1997.



Nauczyciel winien też stopniowo zaznajomić uczniów z technikami pracy z tekstami źródłowymi, sposobami analizy i krytyki źródeł.

Analiza źródła na lekcji historii zazwyczaj przebiega według schematu: 1) wprowadzenie do tematyki związanej z treścią tekstu źródłowego, 2) ustalenie rodzaju źródła, 3) pierwsze czytanie i wyjaśnianie nie znanych pojęć i terminów, 4) określenie celu i sposobu analizy, formułowanie pytań ukierunkowujących pracę uczniów z tekstem, 5) wyodrębnianie najistotniejszych elementów tekstu i jego analiza, 6) interpretacja i ocena zdobytych informacji, 7. integracja uzyskanych informacji z posiadaną wiedzą, sformułowanie wniosków (synteza)<sup>16</sup>.

Praca z tekstem źródłowym powinna koncentrować się na: a) rodzaju i specyfice źródła, b) zapoznaniu się z jego treścią, c) analizie i interpretacji: krytyce wewnętrznej źródła (kiedy źródło powstało? kim był autor? jaki był jego związek z opisywanymi faktami? czy znał, mógł i chciał przekazać prawdę? czyje interesy reprezentował? jakie zajął stanowisko wobec opisywanych wydarzeń? czemu służy określony zapis? jaki był cel jego umieszczenia? kto był adresatem tekstu), d) analizie problemów, na których skupia się źródło, udzielaniu odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania, wyszukiwaniu i wydobywaniu wszystkich informacji, e) sposobie narracji, języku, ogólnej wymowie źródła, f) selekcjonowaniu, porządkowaniu, hierarchizacji i usystematyzowaniu zdobytych informacji, g) konfrontacji informacji pochodzących z analizy źródła z innymi źródłami wiedzy historycznej; wydobywaniu różnic i podobieństw występujących w informacjach o tym samym fakcie; ustaleniu przyczyn ewentualnych różnic i niezgodności; łączeniu informacji uzyskiwanych z różnych źródeł; określeniu stopnia przydatności i wartości danego źródła, h) uogólnieniu wniosków.

Można polecić jednemu uczniowi głośne czytanie tekstu (reszta klasy wyjaśnia i komentuje poszczególne fragmenty). Można też zlecić uczniom samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na sprecyzowane przez nauczyciela pytania. Istotne jest wówczas udostępnienie tekstów źródłowych podczas pracy każdemu uczniowi.

Źródłom przypisuje się rozmaite role i funkcje. Materiał źródłowy może być: głównym źródłem informacji na określony temat, środkiem wzbogacającym i pogłębiającym zdobyte przez uczniów wiadomości, ilustrującym wybrane treści lekcji, potwierdzającym wiadomości uzyskane za pośrednictwem innych

---

<sup>16</sup> Na temat pracy z tekstem źródłowym patrz M. Sobańska-Bondaruk, *Z tekstem źródłowym w rękę. O pracy z dokumentem na lekcji uwag kilka*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 3, s. 169; M. Jadcak, *Nowe zadania historii jako przedmiotu nauczania*, „Wiadomości Historyczne”, 2000, nr 2/3, s. 144.

źródeł wiedzy, środkiem konkretyzującym informacje zawarte w materiale podręcznikowym, środkiem utrwalania i sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, środkiem rozbudzania zainteresowań historycznych uczniów. Wyjątki ze źródeł w podręczniku do klasy I opatrzone zostały pytaniami i zadaniami dla ucznia. Oto ich przykłady: (*Księga Umarłych*) *Przeczytaj tekst źródłowy. Co można powiedzieć na jego podstawie o religijności Egipcjan? Jak sądzisz, czy są to słowa człowieka biednego, czy bogatego? Jakie uczynki uznawano za godne potępienia? Czy dzisiaj również są one potępiane?;* (Arystoteles, *Najlepszy urząd państwowy*) *Co według Arystotelesa jest warunkiem zdrowego ustroju państwa? Co z jego obserwacji jest aktualne do dzisiaj?;* (Plutarch, *Żywoty sławnych mężów*) *Jakie cechy charakteru kształtowało wychowanie spartańskie? Jaki istniał, Twoim zdaniem, związek między sposobem wychowania a zwycięstwami militarnymi Spartan?*

Rozpoczynamy od tekstów źródłowych, których analiza i interpretacja nie przysporzą uczniom trudności. Stopniowo wprowadzamy teksty trudniejsze, rozbudowane. Pracę ze źródłem należy z czasem wzbogacać o pytania i polecenia o coraz większym stopniu trudności.

#### **METODA PROBLEMOWA (METODA STAWIANIA I ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW)**

Stosowaniu tej metody towarzyszy ciągle brak precyzyjnych definicji, pewna niejednoznaczność pojęć, różne ich rozumienie. Punktem wyjścia jest pojęcie *nauczanie problemowe*. Określa się nim nie konkretną metodę, lecz strategię kształcenia historycznego (strategię dydaktyczną), „łączącą nauczanie i uczenie się, której istotą jest stawianie i rozwiązywanie problemów”<sup>17</sup>. Pojęciem węższym jest pojęcie *metody problemowej*.

Schemat postępowania w metodzie stawiania i rozwiązywania problemów prezentuje się następująco: „sprowokowanie przemyślanej i przygotowanej przez nauczyciela sytuacji problemowej; rozważony, a następnie zasugerowany przez nauczyciela problem próbuje sformułować sama młodzież; nauczyciel ukierunkowuje pracę uczniów na wyodrębnienie części składowych problemu (programowanie tematu); młodzież rozwiązuje problem, pokonuje trudności dzięki osobistemu zaangażowaniu, wysiłkowi umysłowemu i działaniu; pracę własną uczniów kończy wspólny wysiłek nad uporządkowaniem, podsumowaniem i weryfikacją osiągnięć młodzieży; praca domowa jako zamknięcie rozważań nad problemem wiąże go z całością omawianych na lekcji zagadnień”<sup>18</sup>. Elementy metody problemowej mogą występować także podczas stosowania innych metod kształcenia.

<sup>17</sup> J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *op.cit.*, Warszawa 1994, s. 273.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 274.

Mianem sytuacji problemowej określa się „zespół warunków umożliwiających ujawnienie się problemu dydaktycznego”<sup>19</sup>. Pełne zaplanowanie sytuacji problemowej jest niezmiernie trudne. „Wywołać” ją może nauczyciel np. poprzez odpowiednio poprowadzoną rozmowę nauczającą, sprowokowanie dyskusji uczniowskiej, w której wystąpi różnica zdań, zestawienie dwóch sprzecznych tez, porównanie ilustracji, analizę mapy, pokazanie fragmentu filmu, analizę tekstów źródłowych itp. Problem dydaktyczny to trudność o charakterze teoretycznym lub praktycznym, której samodzielne rozwiązanie uczniowie zawdzięczają własnej aktywności badawczej<sup>20</sup>. Problem dydaktyczny (np. *Jakie były przyczyny upadku cesarstwa zachodniorzymskiego?*) musi leżeć w granicach możliwości poznawczych uczniów, nie może być zbyt trudny ani też zbyt łatwy, musi opierać się na zrozumianych i dobrze przyswojonych wiadomościach, musi tematycznie i logicznie wynikać z poznawanego materiału. Wyodrębnienie części składowych problemu osiąga się poprzez sformułowanie pytań szczegółowych, na które należy udzielić odpowiedzi (np. *Na czym polegała tajemnica sukcesów imperium rzymskiego? Jakie skutki społeczne spowodowały podboje rzymskie? Dlaczego w dziejach Rzymu III wiek po Chr. nazywa się „czasem zamętu”, a wiek IV – „czasem podziału”? Jakie znaczenie dla losów cesarstwa zachodniorzymskiego miała Wielka Wędrówka Ludów? Jakie zjawiska kryzysowe wystąpiły w zarządzaniu państwem i w gospodarce rzymskiej? Dlaczego niezwykcieżony dotąd Rzym padł ostatecznie ofiarą barbarzyńców?*). Nauczyciel dyskretnie pomaga uczniom poprawnie sformułować pytania. Konieczne jest wcześniejsze przygotowanie przez nauczyciela odpowiednich środków dydaktycznych (źródeł informacji), niezbędnych do rozwiązania problemu. Samodzielna praca uczniów może przybrać formę pracy zbiorowej, zbiorowo-indywidualnej lub grupowej.

Najczęściej wymieniane niebezpieczeństwa pojawiające się w trakcie stosowania metody problemowej to: „narzucanie problemu dydaktycznego przez nauczyciela, źle sformułowane pytanie problemowe, trudne, wykraczające poza zdolności poznawcze uczniów, zadania, sugerowanie rozwiązań problemów zbyt trudnych, błędy logiczne, uproszczenia, [...] zbytne rozbitcie problemu głównego przez podproblemy, poświęcanie zbyt małej ilości czasu i ubogi zestaw środków dydaktycznych”<sup>21</sup>.

**PROJEKT** – metoda polegająca na realizacji przez uczniów szerszych, rozłożonych w czasie przedsięwzięć, łączących wiadomości z kilku dziedzin (np. historii, sztuki, języka polskiego). Uczniowie podzieleni są zwykle na zespoły.

<sup>19</sup> A. Paner, M. Kosznicki, *op.cit.*, s. 109.

<sup>20</sup> W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964, s. 77.

<sup>21</sup> A. Paner, M. Kosznicki, *op.cit.*, s. 112.

Praca może dotyczyć zadań o różnym charakterze: realizacji treści ścieżki międzyprzedmiotowej (np. edukacja regionalna – wykonanie wystawy czy albumu: *Moja miejscowość w średniowieczu – dzieje i zabytki, Szlakiem wojny polsko-krzyżackiej 1409 – 1411*), przygotowania akademii szkolnej, referatu, zebrania materiałów (np. w formie portfolio) na zadany temat. W wykonanie niektórych zadań (np. zrobienie filmu amatorskiego, narysowanie drzewa genealogicznego rodu) uczniowie mogą zaangażować swoich rodziców. Nauczyciel wyposaża uczniów w niezbędne wskazówki, sugeruje wykorzystanie określonych źródeł informacji, ustala formę oraz termin zakończenia pracy i prezentacji jej efektów. Uczniowie samodzielnie zbierają, selekcionują i opracowują informacje, wyrabiając w sobie szereg cennych umiejętności. Prezentacje uczniowskie powinny być omówione oraz ocenione.

**ROZMOWA NAUCZAJĄCA** – metoda polega na rozmowie nauczyciela z uczniami, podjętej w celu pobudzenia ich do samodzielnego myślenia oraz doprowadzenia do pełnego zrozumienia i opanowania nowo poznanych treści. Założeniem metody jest pewien zasób wiadomości posiadanych przez uczniów, zdobytych głównie w wyniku pracy domowej. Zasadniczym elementem metody są pytania, zadawane w odpowiednim porządku i kolejności. Za pomocą pytań wiedza uczniów jest porządkowana, systematyzowana, uogólniana.

Rodzaje pytań i typy (fazy) rozmowy nauczającej: pytania przygotowawcze – ich celem jest przypomnienie i uporządkowanie istotnych wiadomości uzyskanych przez uczniów wcześniej, nawiązujących bezpośrednio do bieżącego tematu lekcji i mających być podstawą do uzyskania nowej wiedzy (rozmowa nauczająca wstępna); pytania naprowadzające – za ich pomocą staramy się odtworzyć wiadomości samodzielnie zdobyte przez uczniów, dokonać ich selekcji, systematyzacji; jest to najważniejsza część rozmowy nauczającej; pytania podsumowujące – pozwalają na uogólnienie „świeżo” zdobytej wiedzy, włączenie jej do wiedzy już posiadanej, wysnuć wniosków; uświadamiają uczniom rezultat ich pracy (rozmowa nauczająca syntetyzująca, utrwalająca); pytania kontrolne – umożliwiają sprawdzenie stopnia przyswojenia wiadomości przez uczniów oraz poziomu nabytych przez nich umiejętności (rozmowa nauczająca kontrolna).

**SŁOWNIK HISTORYCZNY** – najlepiej sprawdza się na lekcjach powtórzeniowych oraz w pracach domowych. Uczniowie pracują (indywidualnie bądź w grupach) nad hasłami przydzielonymi im przez nauczyciela (np. *Kultura starożytnej Grecji, Cesarstwo Bizantyńskie*). Wypisują w porządku alfabetycznym wyrazy związane z hasłem opracowywanym przez grupę, tworzą minisłownik historyczny. Alfabetyczny spis terminów powinien dawać

pełny obraz opracowywanego zagadnienia (władcy, inne postacie historyczne, dynastie, państwa, krainy historyczne, nazwy geograficzne, elementy składające się na kulturę, nazwy instytucji itp.).

**SZEŚĆ MYŚLOWYCH KAPELUSZY**<sup>22</sup> – metoda ta może być stosowana w trakcie dyskusji nad różnymi zagadnieniami. Pozwala zająć się każdym aspektem omawianego zagadnienia oddzielnie. Kolor kapelusza jest związany z jego funkcją. Ma budzić określone skojarzenia, jest czymś w rodzaju instrukcji. Każdy kolor „nakładany” jest oddzielnie, aby na koniec powstała pewna całość.

**Niebieski kapelusz** jest „dyrygentem”, szefem, organizuje proces myślenia, kontroluje przebieg dyskusji, przywołuje inne kapelusze. Określa zagadnienia, na które ma być ukierunkowane myślenie, formułuje pytania, wyznacza zadania, wskazuje, na czym należy się skoncentrować, odpowiada za wnioski (kolor chłodny, kolor nieba otaczającego wszystko dookoła). **Biały kapelusz** przedstawia podejście neutralne, obiektywne. Przytacza fakty i liczby, prezentuje sprawdzone informacje i opinie fachowców. **Czerwony kapelusz** kieruje się emocjami i intuicją, uznaje wrażenia i uczucia za ważną część procesu myślenia. **Czarny kapelusz** prezentuje spojrzenie pesymistyczne, nastawienie negatywne. Pomaga znaleźć błędy w procesie myślenia. **Żółty kapelusz** wyraża myślenie optymistyczne, konstruktywne. Skupia się na efektywności, nie na tworzeniu czegoś nowego. **Zielony kapelusz** uosabia nowe pomysły, ruch, twórczy stosunek do zagadnienia (kolor wzrostu, kwitnięcia, urodzaju, obfitości). Poszukuje rozwiązań alternatywnych, oryginalnych.

Propozycja określonego spojrzenia na dyskutowany problem (np. *Plany Ottona III*) przybiera formę prośby do uczestnika dyskusji o „nałożenie” określonego kapelusza (np. *To już wystarczy, jeśli chodzi o myślenie w żółtym kapeluszu...; Chcę żebyś założył czarny kapelusz i podał logiczne powody...; W zielonym kapeluszu na głowie muszę zauważyć...*). Uczeń powinien dostrzegać różne aspekty zagadnienia, zamieniać jeden „kapelusz” na drugi. Można też podzielić klasę na zespoły dobrane według kolorów kapeluszy wylosowanych przez uczniów. Ustalenie wspólnego stanowiska poprzedza wówczas dyskusja w zespołach. W czasie dyskusji na forum klasy uczniowie reprezentują stanowiska przypisane określonym kolorom kapeluszy. Podsumowanie dyskusji należy do kapelusza niebieskiego.

<sup>22</sup> E. de Bono, *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, Warszawa 1996. W polskim przekładzie tej publikacji występuje niezbyt fortunne sformułowanie: *sześć myślących kapeluszy*. Lepiej chyba zastąpić je określeniem: *sześć myślowych kapeluszy*.

**TECHNIKA GRUPY NOMINALNEJ (TNG)** – technika sprzyjająca wyrażaniu przez uczniów opinii, sądów, ocen. Wymaga posiadania pewnego zasobu wiedzy wyjściowej, stąd nadaje się do zastosowania zwłaszcza na lekcjach powtórzeniowych, podczas podsumowywania określonych partii materiału, epok, okresów, wydarzeń. Uczniów dzielimy zwykle na grupy, ale praca może również przebiegać na forum całej klasy.

W określonym momencie lekcji nauczyciel kieruje do grup pytanie (polecenie), np. *Które elementy dorobku kulturalnego starożytnych Greków uważasz za najważniejsze? Wskaż słabe strony polityki zagranicznej Bolesława Chrobrego.* W tej fazie lekcji członkowie danego zespołu pracują indywidualnie (grupa istnieje więc przede wszystkim z nazwy, „nominowania”). Każdy uczeń zapisuje (najlepiej na oddzielnych karteczkach samoprzylepnych) jedną, ewentualnie kilka odpowiedzi. Po zebraniu karteczek następuje analiza treści zapisów na forum grupy. W toku dyskusji członkowie zespołu dokonują eliminacji powtórzeń, kumulacji treści, ich hierarchizacji pod względem ważności opinii uczniów dla rozwiązania postawionego problemu. Ostateczne ustalenia mogą zostać zaprezentowane kolejno przez grupy np. na sporządzonych przez nie plakatach (arkuszach papieru).

**METODA WYKŁADOWA** – głównym jej elementem jest wykład nauczyciela, polegający na ustnym podaniu uczniom nowych treści w określonym, uprzednio ustalonym porządku. Wiadomości podane w wykładzie szkolnym winny być rzetelne, uporządkowane, wyselekcjonowane, logicznie powiązane i zhierarchizowane, a sposób ich przekazu – przystępny i prosty.

Rodzaje (odmiany) wykładu<sup>23</sup>: **wykład organizacyjny** (wprowadzający) – może mieć miejsce na początku roku szkolnego (zapoznanie uczniów z zagadnieniami uwzględnionymi do realizacji w bieżącym roku szkolnym, prezentacja podręcznika i innych środków dydaktycznych, sposobów pracy na lekcji, wymagań nauczyciela, kryteriów oceniania osiągnięć uczniów itp.); **wykład informacyjny** (np. *Rola Sumerów w dziejach kultury*) – głównym celem nauczyciela jest przekazanie uczniom treści pominiętych w podręczniku lub stanowiących ich uzupełnienie; **wykład analityczny** (np. *Zmiany na mapie politycznej Europy po upadku cesarstwa zachodniorzymskiego*) – nauczyciel dokonuje analizy określonego zjawiska historycznego, ukazując jego genezę, przebieg, skutki i znaczenie; **wykład syntetyczny** (np. *Formy sprawowania władzy w starożytności*) – jego istotą jest podsumowanie obszerniejszego zagadnienia, epoki; ma ułatwić uogólnienie, usystematyzowanie i utrwalenie wiedzy

---

<sup>23</sup> Patrz: J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *op.cit.*, s. 259-263.

zdobytej przez uczniów, dokonanie hierarchizacji faktów; **wykład problemowy** (np. *Czy system lenny umacniał czy osłabiał pozycję władcy?*) – jego istotą jest podanie tematu wykładu (podjętego problemu), formułowanie przez nauczyciela pytań i hipotez, prezentacja dowodów potwierdzających hipotezy, rozpatrywanie problemów cząstkowych, stopniowe ukazywanie sposobów i dróg wiodących do rozwiązania postawionego problemu głównego, podanie wniosków końcowych; **wykład konwersatoryjny** (np. *Kultura helleńska a kultura hellenistyczna*) – zakłada aktywny udział uczniów w toku wykładu, możliwość zadawania przez nich pytań, stawiania hipotez.

W dobrze przeprowadzonym wykładzie szkolnym „rola ucznia nie powinna ograniczać się tylko do biernego przyswojenia treści [...], ale aktywnego śledzenia czynności dydaktycznych nauczyciela”<sup>24</sup>. W toku wykładu mogą być zastosowane (np. jako ilustracja tezy nauczyciela): analiza tekstu źródłowego, prezentacja nagrań fonicznych, fragmentu filmu, a także praca z mapą, podręcznikiem, materiałem ilustracyjnym czy inne działania aktywizujące uczniów. Nauczyciel może również kierować pytania do uczniów, chcąc sprawdzić, czy wykład jest dla nich zrozumiały.

Nie należy nadużywać wykładu w gimnazjum. Można sporządzić wcześniej (na tablicy) plan wykładu, a w miarę jego trwania (10-15 minut) wskazywać uczniom jego kolejne fazy (przechodzenie do kolejnych punktów). Najważniejsze pojęcia, nazwiska i daty powinny być zapisane na tablicy. Dobre efekty daje zastosowanie mind mapy czy innych graficznych zapisów treści. Prowadzący powinien kontrolować, czy uczniowie nadążają z notowaniem, wolno i wyraźnie powtarzać wybrane informacje. Można też wspólnie z uczniami sformułować wnioski końcowe.

Do odmian wykładu zalicza się też **wykład-opowiadanie** (opowiadanie)<sup>25</sup> i **wykład-opis** (opis). Opowiadanie nauczyciela odwołuje się do sfery emocjonalnej uczniów. Jest słownym, obrazowym, dynamicznym i emocjonalnym przedstawieniem przebiegu określonego zjawiska, wydarzenia historycznego, osób itp. Istotę opowiadania stanowi akcja. Język opowiadania powinien być żywy i barwny. Opis stosujemy do charakterystyki sytuacji statycznych. Opis jest słownym, obrazowym przedstawieniem składników (elementów) danego wydarzenia historycznego, cech wydarzeń i rzeczy. Opisowi często

<sup>24</sup> A. Paner, M. Kosznicki, *op.cit.*, s. 68.

<sup>25</sup> Różnice między opowiadaniem a wykładem sprowadzają się do: „ilości i jakości (opowiadanie przedstawia jedno wydarzenie [...]; wykład ujmuje problem wszechstronnie, z dużą liczbą faktów poddanych analizie); odmiennego układu treści [...]; odmiennego ujmowania treści (opowiadanie w sposób plastyczny, wykład w sposób precyzyjny, systematyczny); użytego języka (w opowiadaniu język gawędziarski, w wykładzie język literacki z elementami terminologii naukowej); czasu trwania opowiadania [...] i wykładu [...]”. Tamże, s. 67.

towarzyszy demonstrowanie uczniom materiału ilustracyjnego, naturalnych przedmiotów, ich modeli lub symbolicznych przedstawień (np. planów, szkiców). Komentarz słowny dotyczy istotnych właściwości oglądanych obiektów. Opis winien wdrażać uczniów do wnikliwej obserwacji i umiejętności relacjonowania jej wyników. Umiejętnie stosowany opis może stać się metodą poszukującą. Sprzyja nabywaniu przez uczniów umiejętności analitycznych i syntetycznych, wzbogacaniu słownictwa.

Na zakończenie tego skrótowego, z konieczności, przeglądu metod, technik i form pracy na lekcjach historii w gimnazjum warto przypomnieć, że treści historyczne wchodzi także w skład innych przedmiotów nauczania (np. języka polskiego, sztuki). Zgodnie z założeniami *Podstawy programowej*, „nauczyciele, mając na uwadze osobowy rozwój ucznia, powinni współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw [...]”<sup>26</sup>. W procesie integracji międzyprzedmiotowej istotną rolę przypisuje się tzw. ścieżkom edukacyjnym, rozumianym jako zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym. W gimnazjum wykaz ścieżek obejmuje 8 pozycji, m.in. edukacja filozoficzna, czytelnicza i medialna, edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, edukacja europejska, kultura polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej. Realizacja treści ścieżek edukacyjnych może przybrać formę odrębnych zajęć edukacyjnych (jeśli taką decyzję podejmie dyrektor szkoły, korzystając z godzin do swojej dyspozycji) czy kilkunastogodzinnych modułowych zajęć (np. w formie projektu międzyprzedmiotowego). Najczęściej jednak treści danej ścieżki włączane są do programów nauczania przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów<sup>27</sup>, także nauczyciela historii.

Wskazane jest porozumienie i współpraca nauczyciela historii z nauczycielami innych przedmiotów bloku humanistycznego. Obok **korelacji treści** nauczania (często jest to trudne) można i trzeba **korelować umiejętności** uczniów (np. w zakresie analizy, syntezy, wyciągania wniosków, interpretacji literackiej i historycznej, oceny dzieła sztuki itp.), co służy zdobywaniu pożądanych kompetencji ogólnohumanistycznych. Stosowanie różnorodnych metod, technik oraz form pracy na zajęciach edukacyjnych może w dużym stopniu przyczynić się do osiągnięcia tego celu.

---

<sup>26</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., poz. 129, s. 585.

<sup>27</sup> Tamże, s. 585, 588.



## ABSTRACT

Die im September 1999 begonnene Reform des Bildungssystems hat den Geschichtelehrern die Aufgabe der Realisierung neuer Bildungsvoraussetzungen gestellt. Der vorliegende Artikel berücksichtigt sowohl die Bedürfnisse von Lehrern als auch von den sich für das Lehramt vorbereitenden Geschichtestudenten, indem er u.a. Materialien präsentiert, die Geschichtsbildung im Gymnasium unterstützen sollen. In der alphabetischen Darstellung von Methoden und Techniken im Rahmen der Geschichtsbildung wurden sowohl die modernen Methoden der Schüleraktivierung, als auch die konventionellen Methoden, die in der Schulpraxis in Polen angewandt werden, dargestellt. Es handelt sich darum, den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen und Fähigkeiten in unterschiedlichen Unterrichtsformen zu überprüfen. Die Anwendung von verschiedenen Methoden, Techniken und Arbeitsformen im Unterricht kann in großem Maße dazu führen, dass die Schüler bestimmte allgemeinhumanistische Kompetenzen erwerben. Um einzelne Methoden und Techniken näher darzustellen, wurden sie in bezug auf konkrete Unterrichtsthemen (Detailinhalte) präsentiert; es wurden auch Hauptlinien in dem methodischen Vorgehen des Lehrers dargestellt.