



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści  
edukacji

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Krzysztof Mrozowski, Jakub Lorenc

# Umiejętności historyczne absolwentów gimnazjum (2013–2014)



*Autorzy:*

Magdalena Grudniewska (rozdziały 5.1, 5.2)

Jakub Lorenc

Krzysztof Mrozowski

Mateusz Żółtak (rozdziały 2.2, 3.1, 7)

*Analiza statystyczna wyników badania i konsultacje merytoryczne:*

Mateusz Żółtak (rozdziały 3 i 4) i Magdalena Grudniewska (rozdział 5)

*Redakcja merytoryczna:*

dr hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika

*Recenzenci:*

dr Grażyna Okła

dr Piotr Podemski

*Redakcja językowa:*

Beata Dąbrowska

Marta Miziołek-Wieteska

*Wydawca:*

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

ISBN: 978-83-61693-33-8

*Wzór cytowania:*

Wzór cytowania: Mrozowski K., Lorenc J., Żółtak M. i Grudniewska M. (2015). *Umiejętności historyczne absolwentów gimnazjum (2013–2014). Raport tematyczny z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

*Korekta, skład, druk:*

Business Point Sp. z o.o.

ul. Erazma Ciołka 11A/302

01-402 Warszawa

Tel. +48 22 188 18 72

[biuro@businesspoint.pl](mailto:biuro@businesspoint.pl)

[www.businesspoint.pl](http://www.businesspoint.pl)

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

<b>1. Wstęp</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Metodologia badania</b> .....	<b>8</b>
2.1. Narzędzia badawcze .....	8
2.2. Próba .....	10
2.3. Realizacja badania w szkołach .....	11
<b>3. Umiejętności historyczne absolwentów gimnazjum</b> .....	<b>13</b>
3.1. Wstęp .....	13
3.2. Umiejętności chronologiczne uczniów .....	15
3.2.1. Poziomy umiejętności chronologicznych – przykłady zadań .....	15
3.2.2. Umiejętności chronologiczne – podsumowanie .....	25
3.3. Umiejętności z zakresu pracy z tekstem .....	26
3.3.1. Poziomy umiejętności z zakresu pracy z tekstem – przykłady zadań .....	27
3.3.2. Umiejętności z zakresu pracy z tekstem – podsumowanie .....	39
3.4. Umiejętności z zakresu pracy z mapą .....	40
3.4.1. Poziomy umiejętności z zakresu pracy z mapą – przykłady zadań .....	40
3.4.2. Umiejętności z zakresu pracy z mapą – podsumowanie .....	50
3.5. Umiejętności z zakresu pracy z ikonografią .....	50
3.5.1. Poziomy umiejętności z zakresu pracy z ikonografią – przykłady zadań .....	51
3.5.2. Umiejętności z zakresu pracy z ikonografią – podsumowanie .....	65
3.6. Zadania o złożonej konstrukcji .....	65
3.7. Zadania, z którymi uczniowie sobie nie radzą .....	69
3.8. Umiejętności historyczne dziewcząt i chłopców .....	79
<b>4. Rozwój umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych</b> .....	<b>80</b>
4.1. Historia XX wieku a historia do 1918 roku .....	83
<b>5. Umiejętności historyczne uczniów a dane z ankiety kontekstowej</b> .....	<b>85</b>
5.1. Czynniki społeczne i rodzinne a umiejętności historyczne uczniów .....	85
5.2. Deklaracje na temat lektur i zainteresowań a umiejętności uczniów .....	88
5.3. Deklaracje uczniów na temat sprawdzianów z historii w gimnazjum .....	90
<b>6. Wnioski</b> .....	<b>94</b>
<b>7. Aneks 1 – procedury statystyczne</b> .....	<b>96</b>
<b>8. Bibliografia</b> .....	<b>99</b>



# 1. Wstęp

Historia jako przedmiot szkolny postrzegana bywa rozmaicie. Z jednej strony dla części uczniów jest to przedmiot nudny, wymagający przede wszystkim wielogodzinnego uczenia się na pamięć, które „niczego nie rozwija” i praktycznie „niczemu nie służy”. Inni uczniowie bardziej doceniają wysiłki swoich nauczycieli i ich często barwne opowieści o przeszłości, które sprawiają, że lekcje te są odbierane jako interesujące<sup>1</sup>. Jednocześnie opinia publiczna dość zgodnie podkreśla szczególną odpowiedzialność nauczycieli historii za formowanie postaw przyszłych obywateli, nakładając na nich obowiązek wychowywania młodych patriotów, świadomych dziejów swojego państwa i narodu<sup>2</sup>. Wszystkie te oceny opierają się na przekonaniu, że celem nauczania historii jest przede wszystkim transfer wiadomości od „wszechwiedzącego” nauczyciela do uczniów, którzy o omawianych problemach „nic nie wiedzą”. Z taką opinią zgadzają się często również sami nauczyciele, którzy zakładają, że pełnią wobec uczniów funkcję jedyne go źródła informacji o przeszłości, a zatem, jeśli jakieś daty, nazwiska czy wydarzenia nie zostaną przez nich omówione na lekcji, uczniowie nigdy o nich nie usłyszą<sup>3</sup>.

Przekonanie to jednak coraz mniej przystaje do realiów ery powszechnego dostępu do informacji. W świecie, w którym dostęp do różnych zasobów wiedzy jest nieograniczony, wyzwaniem staje się nie tyle dotarcie do wiadomości na dany temat, co trafne określenie ich wartości i użyteczności. Istotnym celem edukacji powinno być zatem kształcenie u uczniów umiejętności koniecznych do radzenia sobie z nadmiarem informacji, a więc np. ich selekcji i krytycznej analizy, odróżniania faktów od opinii i rozumienia związków przyczynowo-skutkowych. Umiejętności te stanowią podstawę historii jako dyscypliny akademickiej, a zatem ich rozwijanie powinno być – obok kształtowania postaw i wiedzy na temat przeszłości – jednym z celów edukacji historycznej.

Właśnie położenie większego nacisku na rozwijanie umiejętności historycznych jest jedną z kluczowych zmian związanych z reformą podstawy programowej z historii w 2009 roku<sup>4</sup>. W dokumencie tym określono docelowy zestaw kompetencji, które uczeń powinien osiągnąć na poszczególnych etapach nauczania (w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej). Wymienione w podstawie programowej kompetencje odnoszą się do trzech obszarów: chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej oraz tworzenia narracji historycznej. Poziom oczekiwanych kompetencji rośnie stopniowo wraz z kolejnymi etapami edukacyjnymi, a zatem np. w zakresie analizy od uczniów szkół podstawowych oczekuje się, że będą potrafili odpowiadać na proste pytania dotyczące materiału źródłowego, od gimnazjalistów – wyszukiwania i porównywania informacji pozyskanych z różnych źródeł i formułowania własnych wniosków, a od uczniów szkół ponadgimnazjalnych – oceniania przydatności źródeł do wyjaśniania problemów historycznych. Jednocześnie zakłada się, że na wyższych etapach uczniowie posiadają kompetencje wykształcone wcześniej. Rozwijanie tych umiejętności wymaga zmiany podejścia do procesu nauczania, czyli odejścia od dominującej na lekcjach historii metody podającej (wykładu, pogadanki) w stronę rzeczywistej pracy uczniów z materiałami źródłowymi, które nie mogą już pełnić wyłącznie funkcji dekoracyjnej dla snutej przez nauczyciela opowieści o przeszłości.

Istotną zmianą związaną z wprowadzeniem nowej podstawy programowej było również przemyślenie i uporządkowanie rozkładu treści na poszczególnych poziomach nauczania. We wcześniejszym modelu uczniowie formalnie trzykrotnie przerabiali materiał od starożytności do schyłku XX wieku, co teoretycznie miało sprzyjać utrwalaniu wiadomości i umacnianiu podstawowej znajomości chronologii dziejów. W praktyce rozwiązanie to generowało szereg problemów, które zasadniczo wynikały z niedostosowania ilości treści do liczby godzin lekcyjnych. W efekcie nauczycielom trudno było zdążyć ze zrealizowaniem całego programu, a ofiarą tej sytuacji padała – kluczowa dla zrozumienia świata współczesnego – historia XX wieku. Wyjściem z tej sytuacji stało się zmniejszenie zakresu chronologicznego treści nauczania w szkole gimnazjalnej (historia od starożytności do 1918 roku), a więc urealnienie oczekiwań w stosunku do nauczycieli na tym etapie kształcenia. Jednocześnie dowartościowano również historię najnowszą, wprowadzając roczny kurs jej nauczania we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych. Dodatkowo wprowadzono również odrębny, wydzielony z dawnej części humanistycznej, powszechny egzamin gimnazjalny z historii i WOS-u, który sprawdza, czy uczniowie faktycznie osiągnęli efekty kształcenia zapisane w podstawie programowej i są gotowi do dalszej nauki w szkołach ponadgimnazjalnych.

<sup>1</sup> Na podstawie wywiadów grupowych z uczniami trzecich klas gimnazjów przeprowadzonych w trakcie *Badania realizacji nowej podstawy programowej z historii w gimnazjum* (październik/listopad 2011).

<sup>2</sup> Por. Federowicz i Sitek, 2014, s. 221.

<sup>3</sup> Na podstawie wywiadów indywidualnych z nauczycielami z gimnazjów przeprowadzonych w trakcie *Badania realizacji nowej podstawy programowej z historii w gimnazjum* (październik/listopad 2011).

<sup>4</sup> MEN, 2009, s. 7–84.

Coroczny egzamin stanowi niezwykle cenne i interesujące źródło informacji o poziomie umiejętności i wiadomości historycznych uczniów kończących trzeci etap edukacyjny. Jednak dane zbierane w jego trakcie mają przede wszystkim umożliwić sprawiedliwe i rzetelne określenie, w jakim stopniu uczniowie osiągnęli oczekiwany od nich poziom wiedzy i umiejętności. Realizacja tego celu sprawia, że sam arkusz musi nie tylko być identyczny dla wszystkich zdających, lecz także mieć taką formę, która będzie uwzględniała zarówno ograniczenia czasowe w dniu egzaminu, jak i konieczność szybkiego ocenienia około 400 tysięcy prac. W efekcie arkusze egzaminacyjne są stosunkowo krótkie i choć pozwalają określić ogólnie poziom umiejętności i wiadomości historycznych pojedynczych uczniów, nie umożliwiają wyciągania precyzyjnych wniosków na temat ich kompetencji w ściślej określonych obszarach (np. na temat umiejętności pracy z danym typem materiałów źródłowych). Formuła egzaminu nie pozwala także na dołączenie do arkusza ankiety kontekstowej, która umożliwiłaby zebranie dodatkowych danych na temat uczniów i ich środowiska – zarówno szkolnego, jak i domowego. Tymczasem tego typu informacje mają dużą wartość przy analizowaniu wyników ilościowych w badaniach edukacyjnych. Ich wykorzystanie pozwala bowiem nie tylko na zaprezentowanie opisu badanego zjawiska, lecz także na wyjaśnienie jego przyczyn. Powyższe ograniczenia sprawiają, że wyczerpujące określenie poziomu umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum wymaga stworzenia odpowiedniego, dedykowanego narzędzia badawczego. Jednocześnie wydaje się, że takie badanie jest w świetle zasygnalizowanych wyżej zmian cywilizacyjnych i opisanej reformy podstawy programowej konieczne.

Wszystkie te okoliczności skłoniły Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) do przeprowadzenia badania umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum. Badanie to – zgodnie z nazwą – miało na celu przede wszystkim określenie, w jakim zakresie absolwenci gimnazjum opanowali opisane w podstawie programowej umiejętności historyczne. A zatem równolegle sprawdzało nie tylko, jak realizowane są zapisy dotyczące kształcenia tych umiejętności, lecz także, czy uczniowie są faktycznie przygotowani do kontynuowania nauki historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Szczególny nacisk położono na zbadanie kompetencji z zakresu chronologii i analizy różnych materiałów źródłowych, a więc tekstów, map, ikonografii. Natomiast świadomie zrezygnowano z objęcia badaniem kompetencji z zakresu tworzenia narracji historycznej. Decyzja ta wynikała z kilku powodów, z których za najważniejszy wypada uznać brak odpowiednich, a więc dopasowanych do poziomu badanej populacji, narzędzi do pomiaru takich umiejętności. Problemem pozostaje również niechęć sporej liczby uczniów do wykonywania zadań wymagających dłuższej wypowiedzi pisemnej, co mogłoby istotnie obniżyć wartość zgromadzonych danych. Osobnym celem badania było rozpoznanie poziomu znajomości historii XX wieku u absolwentów szkół gimnazjalnych, a więc ustalenie, na ile uczniowie kończący ten etap edukacji znają epokę, o której się wcześniej nie uczyli. Warto przypomnieć, że wokół decyzji o przeniesieniu nauczania tego okresu na czwarty etap edukacji toczyła się dość szeroka dyskusja, w której pojawiały się również głosy bardzo krytyczne<sup>5</sup>. Wykorzystane w badaniu zadania poświęcone historii XX wieku służyły jednocześnie sprawdzeniu, na ile uczniowie potrafią wykorzystywać nabyte na lekcjach historii kompetencje do samodzielnego rozwiązywania nowych – niesygnalizowanych wcześniej w szkole problemów.

Uzupełnieniem zadań merytorycznych była ankieta kontekstowa zbierająca przede wszystkim podstawowe informacje o uczniach biorących udział w badaniu. Połączenie tych danych z wynikami z testów miało pokazać, jaki jest związek między umiejętnościami historycznymi a zapleczem kulturowym i społecznym uczniów, a zatem pośrednio – określić, jaką rolę w edukacji historycznej (bądź szerzej – humanistycznej) odgrywa faktycznie szkoła, a do jakiego stopnia wyniki uczniów są określone przez uwarunkowania domowe. W ankiecie zadano również szereg pytań o sposób kształcenia w szkole gimnazjalnej, przy czym dotyczyły one przede wszystkim metod stosowanych przez nauczycieli w celu sprawdzania wiedzy i umiejętności historycznych uczniów. Informacje na ten temat pozwalają bowiem pośrednio określić, które obszary kompetencji historycznych są postrzegane przez nauczycieli jako szczególnie ważne.

Prezentowane badanie miało pod wieloma względami charakter pionierski. Przede wszystkim po raz pierwszy starano się stworzyć narzędzie, które pozwoli określić nie tyle poziom wiadomości uczniów na określony, wąski temat, co zakres ich szeroko rozumianych umiejętności historycznych. Przygotowanie tego narzędzia wymagało szeregu pilotaży i standaryzacji, w których toku starano się wybrać zadania o możliwie dużej wartości diagnostycznej. Odrzucano bądź modyfikowano zatem zarówno te polecenia, które były niejasne dla rozwiązyjących, jak i te, które okazały się dla nich zbyt łatwe bądź zbyt trudne. Rozbudowany proces selekcji sprawił, że z arkusza wyeliminowano zadania, z którymi nie poradził sobie prawie nikt bądź rozwiązali je niemal wszyscy uczniowie. Starano się natomiast zachować możliwie duże zróżnicowanie zadań pod względem trudności – tak aby i słabsi, i mocniejsi uczniowie znaleźli w trakcie rozwiązywania testu zarówno takie polecenia, z którymi sobie poradzą, jak i takie, które będą stanowiły dla nich wyzwanie intelektualne. Przygotowanie takiego arkusza było oczywiście dość trudne, jako że poziom rozpiętości umiejętności hi-

<sup>5</sup> Por. Nowak, 2012, s. 24–27.

starych absolwentów gimnazjów jest znaczny. Wymownym świadectwem tego zjawiska może być fakt, że corocznie obok dużej grupy uczniów uzyskujących maksymalny wynik z egzaminu gimnazjalnego z przedmiotu pojawiają się także – wyraźnie mniej liczni – uczniowie, których wynik nie przekracza kilku punktów<sup>6</sup>. Odpowiednie dobranie zadań wymagało zatem empirycznego ustalenia łatwości poszczególnych poleceń, jako że intuicyjne wyobrażenia na temat ich trudności rzadko są zgodne z faktycznymi wynikami uczniów. Ten dysonans jest najsilniejszy w poleceniach dotyczących wydarzeń z XX wieku, co wynika z faktu, że wydarzenia te są inaczej postrzegane przez ich świadków niż przez osoby, których najwcześniejsze doświadczenia wiążą się dopiero z XXI wiekiem. Przyglądając się wynikom poszczególnych zadań z historii najnowszej, warto zatem pamiętać, że rozwiązywali je uczniowie urodzeni w 1997 roku, którzy regularny kurs historii XX wieku mają jeszcze przed sobą. Podczas analizy wyników całego testu należy z kolei pamiętać o tym, jak różnorodną pod względem zainteresowań, kapitału kulturowego i możliwości intelektualnych grupę stanowi każdy rocznik uczniów.

---

<sup>6</sup> Por. CKE, 2014, s. 33 i n.; CKE, 2013, s. 17 i n.

## 2. Metodologia badania

Zasadniczym celem badania było określenie poziomu umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum, a więc ustalenie, jakie i na ile trwałe podstawy do dalszego kształcenia historycznego mają uczniowie na progu przejścia między trzecim i czwartym etapem edukacji. W obrębie tego generalnego problemu sformułowano kilka bardziej szczegółowych pytań, na które również starano się udzielić odpowiedzi:

- Jaki jest poziom kompetencji historycznych absolwentów gimnazjum z zakresu chronologii oraz analizy i interpretacji materiałów źródłowych (w tym: tekstów, ikonografii, map, schematów)?
- Jaki jest związek między umiejętnościami historycznymi a kapitałem kulturowym i społecznym uczniów?
- Jaki jest związek między umiejętnościami historycznymi a metodami sprawdzania osiągnięć uczniów w gimnazjum?
- Czy i w jakim stopniu wiadomości i umiejętności historyczne, z którymi uczniowie zakończyli edukację w szkole gimnazjalnej, są rozwijane w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej?

Uzyskanie odpowiedzi na ostatnie z tych pytań wymagało przeprowadzenia dwóch cykli badania, tak aby można było zestawić wyniki uczniów z jednego rocznika w dwóch momentach: przed faktycznym rozpoczęciem nauki historii najnowszej i już po jej zakończeniu, a w konsekwencji pokazać efektywność tego procesu. W pierwszym cyklu (11 IX–4 X 2013 roku) badaniu poddano łącznie uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych, a więc absolwentów gimnazjów w momencie rozpoczynania kolejnego etapu nauki. Natomiast w drugim cyklu (12 IX–3 X 2014 roku) objęto nim – obok uczniów klas pierwszych – również uczniów klas drugich. Ponieważ w obu cyklach badania wykorzystano identyczne narzędzia pomiarowe, konieczne było przeprowadzenie ich w różnych szkołach, tak aby uczniowie, których umiejętności zmierzono w 2013 roku, nie rozwiązywali dwukrotnie tych samych zadań. Zasadniczym wyzwaniem pozostawało jednak stworzenie poprawnie działających narzędzi pomiarowych i odpowiednie dobranie grupy badanych uczniów.

### 2.1. Narzędzia badawcze

Przygotowanie narzędzia badawczego pozwalającego określić poziom umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum wymagało sformułowania kilku wstępnych założeń. Przede wszystkim za punkt wyjścia do jego tworzenia przyjęto zapisy podstawy programowej dla trzeciego etapu kształcenia, co mocno określiło nie tylko zestaw badanych umiejętności (wyrażonych w tzw. wymaganiach ogólnych dokumentu), lecz także katalog zagadnień, których dotyczyć mogły poszczególne zadania. Katalog ten jest oczywiście zbyt obszerny, aby każdemu z jego punktów odpowiadało zadanie. Starano się jednak, aby polecenia wykorzystywane w narzędziu odwoływały się do możliwie licznych i różnorodnych treści zapisanych w podstawie programowej. Równolegle przyjęto, że nie tylko wszystkie pytania i polecenia, lecz także odpowiedzi proponowane uczniom w zadaniach zamkniętych powinny się mieścić w szkolnej narracji historycznej. Z zasady tej wyłączono oczywiście zadania odwołujące się do historii XX wieku. Warto jednak podkreślić, że choć głównym celem badania było sprawdzenie umiejętności historycznych, w zadaniach nie zrezygnowano ze sprawdzania wiadomości uczniów, a zatem poprawne wykonanie polecenia z zasady wymagało nie tylko konkretnych kompetencji, lecz także posiadania określonych wiadomości<sup>7</sup>.

Założono również, że wszystkie zadania – niekiedy powiązane w większe grupy sięgające nawet czterech lub pięciu poleceń – powinny opierać się na materiale źródłowym. Materiały te dobierano, kierując się kilkoma kryteriami. Kluczowe wydawało się zapewnienie ich możliwie dużej różnorodności, dlatego obok dominujących tekstów źródłowych, map i ikonografii, pojawiają się również polecenia, w których wykorzystano schematy, drzewa genealogiczne i dane statystyczne. Ponieważ materiały wyjściowe mają duży wpływ na trudność zadania, dobierano je w taki sposób, aby znalazły się wśród nich zarówno źródła relatywnie łatwe, jak i takie, które mogą stanowić dla uczniów wyzwanie. Dodatkowo starano się korzystać ze źródeł rzadko pojawiających się na lekcjach historii i możliwie interesujących dla uczniów, a więc takich, które zachęcałyby do głębszej refleksji nad danym problemem. Wyko-

<sup>7</sup> Zadania wykorzystane w arkuszu uwzględniały zatem wszystkie kategorie taksonomii celów kształcenia. Por. Suchojad, 1986, s. 437–438. Podsumowanie proponowanych wariantów taksonomii celów kształcenia – Bieniek, 2007, s. 15–19.



rzystywanie źródeł mało znanych pozwalało skoncentrować uwagę uczniów na faktycznej analizie tych materiałów, a nie na próbach przypominania sobie kontekstu, w jakim wcześniej się z nimi spotkali.

Wreszcie jednym z najważniejszych założeń wyjściowych była decyzja o korzystaniu w narzędziu badawczym wyłącznie z zadań zamkniętych, w których wymagane jest wskazanie jednej poprawnej odpowiedzi spośród kilku zaproponowanych. Decyzja ta wynikała z kilku czynników. Jednym z nich było obniżenie kosztów realizacji i przyspieszenie procesu badawczego, nie bez znaczenia było również podniesienie wiarygodności wyników poprzez pominięcie procesu kodowania zadań otwartych, który zwykle wiąże się z ryzykiem niekonsekwentnego interpretowania uczniowskich odpowiedzi przez osoby oceniające. Istotny był również fakt, że zadania zamknięte są bardziej przystępne dla uczniów i szybciej przez nich rozwiązywane, dzięki czemu możliwe jest zadanie badanym większej liczby pytań w określonym czasie. Zwiększenie liczby rozwiązywanych zadań nie jest oczywiście celem samym w sobie, ale pozwala w istotny sposób zwiększyć dokładność pomiaru badanych kompetencji, a jednocześnie umożliwia rozszerzenie zakresu tematycznego narzędzia. Przygotowanie dużej liczby dobrych zadań zamkniętych jest wyzwaniem zdecydowanie większym niż opracowanie zadań otwartych. Kluczowe jest bowiem często nie tyle precyzyjne sformułowanie samego pytania i poprawnej odpowiedzi, co odpowiedni dobór pozostałych odpowiedzi (tzw. dystraktorów), które powinny także mieć wartość diagnostyczną, a więc określać ewentualne braki w kompetencjach uczniów. Jednocześnie odpowiednie sformułowanie dystraktorów pozwala zniwelować jeden z kluczowych problemów związanych z wykorzystywaniem zadań zamkniętych, a więc ich podatność na zgadywanie. We wszystkich zadaniach tego typu istnieje ryzyko, że uczeń niemający odpowiednich wiadomości bądź umiejętności, dokonując losowych wyborów, wskaże poprawne rozwiązanie. Sytuację taką można jednak częściowo ograniczyć, tworząc takie propozycje odpowiedzi, które będą dla uczniów słabszych bardzo atrakcyjne, a więc np. będą się odwoływały do stereotypów lub potocznych wyobrażeń.

W badaniu korzystano z zadań zamkniętych o zróżnicowanej konstrukcji, przy czym formy te były na ogół dobrze znane uczniom z egzaminu gimnazjalnego. Taka sytuacja wydawała się pożądana, jako że trudność zadania nie powinna mieć charakteru technicznego i wynikać z jego formy. W narzędziu badawczym dominowały zatem zadania, w których uczniowie wskazywali poprawną odpowiedź spośród czterech zaproponowanych (A, B, C, D) bądź rozstrzygali prawdziwość podanych stwierdzeń. Obok nich pojawiły się jednak również polecenia o bardziej złożonej konstrukcji, w których uczniowie byli proszeni o powiązanie ze sobą kilku elementów. Zadania takie dostarczają ciekawych wiadomości nie tylko o kompetencjach *stricto* historycznych, ale pokazują również, jak uczniowie radzą sobie z czytaniem ze zrozumieniem instrukcji.

Proces tworzenia narzędzi – jak to zasygnalizowano we wstępie – miał charakter wieloetapowy. Wszystkie zadania wykorzystane w badaniu zostały stworzone specjalnie do tego celu przez członków Pracowni Historii IBE. Każde z nich zostało następnie – po dyskusji w obrębie pracowni – poddane zewnętrznym recenzjom i sprawdzone w działaniu w pilotażu przeprowadzonym na grupie około 320 uczniów trzecich klas gimnazjum. Na każdym z tych etapów starano się przede wszystkim eliminować dostrzeżone niedociągnięcia w treści zadań, takie jak np. nieprecyzyjne bądź niejasne dla uczniów polecenia czy niedziałające w zakładany sposób dystraktory (modyfikowano przede wszystkim te z nich, które uznano za zbyt rzadko wybierane przez uczniów bądź przesadnie dla nich atrakcyjne). Niekiedy zdecydowano się na upraszczanie materiałów źródłowych bądź zmianę samej formy zadania. Ostatecznie tak przygotowany zbiór zadań został poddany standaryzacji we wrześniu 2012 roku na próbie 54 pierwszych klas z 28 szkół ponadgimnazjalnych<sup>8</sup>. Standaryzacja ta pozwoliła przypisać poszczególnym zadaniom parametry *Item Response Theory* (IRT) – trudność i moc różnicującą, którymi następnie kierowano się podczas podejmowania ostatecznych decyzji o wykorzystaniu konkretnych poleceń we właściwym badaniu<sup>9</sup>.

Wszystkie zadania tworzone były z myślą o mierzeniu określonych umiejętności. Na potrzeby badania wyróżniono siedem obszarów badawczych (tzw. skal), w ramach których starano się oszacować poziom umiejętności badanych uczniów. Najobszerniejszy zbiór (skala *historia*) obejmował wszystkie zadania, które znalazły się w arkuszach badawczych (111 zadań), a zatem wyniki uczniów w ramach tej skali pokazują całościowy obraz umiejętności historycznych badanych – w tym również w zakresie historii XX wieku. Do poszczególnych grup kompetencji odwoływały się natomiast cztery kolejne zbiory zadań: skala *chronologia* (48 zadań) mierzyła zasadniczo umiejętności zapisane w pierwszym punkcie wymagań ogólnych podstawy programowej, ale jednocześnie sprawdziła ogólną orientację w chronologii kluczowych wydarzeń historycznych. Skale *praca z tekstem*, *praca z mapą* i *praca z ikonografią*

<sup>8</sup> Standaryzację przeprowadzono na 1419 uczniach z liceów i techników z 3 województw (kujawsko-pomorskie, łódzkie, mazowieckie) w dniach 12 IX–5 X 2012 roku, wskaźnik realizacji wyniósł 85,07%.

<sup>9</sup> Przystępny wykład na temat posługiwania się IRT w badaniach nad arkuszami egzaminacyjnymi i testami wykorzystywanymi do pomiaru dydaktycznego znajduje się w: Jakubowski i Pokropek, 2009.

(odpowiednio po 59, 24 i 26 zadań) sprawdzały natomiast umiejętności uczniów z zakresu analizy najważniejszych typów materiałów źródłowych. Wyraźnie odmienny charakter miały dwie ostatnie skale: *historia przed 1918 r.* i *historia po 1918 r.*, które wydzielono na podstawie kryterium treści pytań. Ze względu na główny cel badania, którym było zmierzenie umiejętności kształconych w trakcie edukacji w gimnazjach, pierwsza z nich jest wyraźnie dłuższa od drugiej (odpowiednio 84 zadania i 30 zadań).

W trakcie prac nad narzędziem badawczym liczone się z koniecznością wyłączenia niektórych zadań z końcowych analiz danych zebranych w obu cyklach badania. Ostatecznie więc – po operacjach opisanych szczegółowo w aneksie nr 1 – liczba zadań w ramach poszczególnych skal zmniejszyła się odpowiednio do: 84 zadań dla skali *historia*, 31 dla skali *chronologia*, 43 dla skali *praca z tekstem*, 17 dla skali *praca z mapą* i 22 dla skali *praca z ikonografią*. Zmianie uległa też liczebność zadań składających się na skale *historia przed 1918 r.* i *historia po 1918 r.* (odpowiednio do 63 i 24 zadań).

Uzupełnieniem testu mierzącego kompetencje przedmiotowe uczniów była ankieta kontekstowa, którą każdy uczeń wypełniał po rozwiązaniu wszystkich zadań merytorycznych. Prace nad przygotowaniem tej części narzędzia przebiegały w podobny – do opisanego wyżej – sposób: po dyskusji ekspertów opracowano pierwszą wersję ankiety, a następnie przeprowadzono jej standaryzację na uczniach trzecich klas gimnazjum (pod koniec roku szkolnego, już po egzaminie gimnazjalnym)<sup>10</sup>. W wersji tej znalazło się stosunkowo dużo pytań o przebieg lekcji historii w gimnazjum, jako że jednym z celów badania miało być ustalenie ewentualnego wpływu modelu nauczania na kompetencje uczniów. Okazało się jednak, że opinie uczniów z danej klasy na temat pozornie obiektywnych zjawisk mogą być diametralnie różne. W efekcie w kolejnej wersji narzędzia zrezygnowano z tej grupy pytań, wprowadzono natomiast na jej miejsce pytania o kształt i charakter szkolnych sprawdzianów z historii. Założono bowiem, że badany łatwiej będzie określić podstawowe cechy klasówek i kartkówek, niż choćby opisowo wskazać metody stosowane przez nauczycieli historii. Jednocześnie wydaje się uprawnione twierdzenie, że formy poleceń pojawiających się na sprawdzianach są silnie związane z celami kształcenia, które stawiają sobie nauczyciele<sup>11</sup>. Przygotowane pytania ostatecznie miały dość techniczny charakter, co również miało ułatwić uczniom udzielenie obiektywnych (tj. możliwie bliskich rzeczywistości) odpowiedzi. Inne elementy ankiety – takie jak pytania środowiskowe, pytania o zainteresowania historią – podlegały znacznie mniej dynamicznym zmianom.

## 2.2. Próba

Podstawowym celem badania było ustalenie, jakie umiejętności historyczne mają absolwenci gimnazjów. Populację stanowili zatem uczniowie, którzy zakończyli trzeci etap edukacji w latach 2013 i 2014 (odpowiednio dla I i II cyklu). Ponieważ koniec roku szkolnego, a zwłaszcza – koniec ostatniej klasy na danym poziomie edukacji, to czas, w którym uczniowie nie zawsze sumiennie podchodzą do obowiązków szkolnych, badanie postanowiono przeprowadzić na początku roku szkolnego w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych. Decyzja ta nie powoduje problemów z identyfikacją badanej populacji, jeśli weźmiemy pod uwagę, że praktycznie wszyscy uczniowie kończący gimnazjum kontynuują naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, co wynika z obowiązku szkolnego i znajduje potwierdzenie w wysokich wartościach współczynnika skolaryzacji. Aby próba mogła zostać uznana za reprezentatywną dla danej populacji uczniów, spełnione powinny zostać dwa warunki: próba powinna być losowa, a liczba badanych uczniów – odpowiednio duża w stosunku do stopnia złożoności badanego zjawiska. Spełnienie tych warunków w praktyce realizacji badań edukacyjnych nie jest sprawą łatwą.

Z punktu widzenia losowości doboru uczniów do badania najlepszą metodą byłoby losowanie pojedynczych osób. Takie rozwiązanie jest jednak bardzo kosztowne i niezwykle trudne do zrealizowania, dlatego w badaniach edukacyjnych zwykle losuje się nie poszczególnych uczniów, a całe szkoły. Ponieważ badanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów zdecydowano się przeprowadzić w szkołach ponadgimnazjalnych, kluczowym problemem z punktu widzenia reprezentatywności próby było zapewnienie właściwych proporcji między uczniami szkół zawodowych, techników i liceów. Zachowanie tych proporcji było konieczne, gdyż wybór typu szkoły ponadgimnazjalnej jest ściśle związany z poziomem umiejętności wyniesionym przez uczniów z gimnazjum (co znajduje wyraz w wykorzystywaniu wyników egzaminów gimnazjalnych podczas rekrutacji). Aby zmniejszyć ryzyko nadreprezentacji poszczególnych typów szkół w badaniu, próbę podzielono na trzy warstwy zawierające wyłącznie placówki określonego typu (np. tylko licea), przy czym liczbę szkół losowanych w każdej z warstw ustalono proporcjonalnie do liczby uczniów klas pierwszych uczących się w danym typie szkoły.

<sup>10</sup> Standaryzację przeprowadzono na 1023 uczniach z 27 gimnazjów (po 2 oddziały w każdym) z 3 województw (wielkopolskie, zachodniopomorskie i podkarpackie) w dniach 30 V–20 VI 2012 roku, wskaźnik realizacji wyniósł 80,7%.

<sup>11</sup> Por. Federowicz i Sitek, 2014, s. 260.

Jednocześnie ważne było zapewnienie zróżnicowania badanych szkół także pod względem innych cech, które mogą istotnie wiązać się z badanymi kompetencjami. Takie zmienne to np. charakter placówki (publiczna/niepubliczna), wielkość ośrodka, w którym się ona znajduje, czy liczba uczniów. Aby uniknąć sytuacji, w której w badaniu wzięłoby udział np. nieproporcjonalnie wiele szkół z większych miast, posłużono się tzw. losowaniem systematycznym z warstwowaniem *implicite*. Polegało ono na tym, że spośród szkół uszeregowanych ze względu na wybrane cechy losowano co  $n$ -tą placówkę, rozpoczynając od losowego punktu startowego, gdzie „ $n$ ” to liczba jednostek w populacji (w naszym wypadku liczba działających szkół ponadgimnazjalnych) podzielona przez liczbę szkół, które miały zostać wylosowane<sup>12</sup>. Takie rozwiązanie zapewnia zachowanie w próbie odpowiedniego zróżnicowania tych cech, według których uszeregowano szkoły.

Ostatnim wyzwaniem było określenie liczby uczniów, którzy powinni wziąć udział w badaniu, aby zapewnić jego reprezentatywność. Zasadnicza trudność polega na tym, że aby możliwe było dokładne określenie minimalnego rozmiaru próby do zbadania danego zjawiska, należałoby w istocie posiadać taką wiedzę na jego temat, którą z reguły uzyskujemy dopiero po przeprowadzeniu badania. Ten paradoks sprawia, że najlepszym rozwiązaniem pozostaje powielanie rozwiązań stosowanych wcześniej w podobnych badaniach. W odniesieniu do badań umiejętności uczniów z zastosowaniem skalowania IRT przyjęło się uważać, że każdy rodzaj zeszytu testowego powinien zostać rozwiązany przez kilkuset uczniów<sup>13</sup>. Jednocześnie przyjmuje się, że aby dobrze oddać zróżnicowanie szkół w Polsce (a więc uwzględnić ich wielkość, charakter i położenie), badanie należy przeprowadzić w około 150–200 szkołach.

Z tego względu ostatecznie zdecydowano, że badanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum w pierwszym cyklu obejmie klasy pierwsze ze 150 szkół ponadgimnazjalnych, natomiast w drugim – klasy pierwsze i drugie z 200 placówek. Zwiększenie próby w drugim cyklu miało rozwiązać ewentualne problemy z nieregularną obecnością uczniów w szkołach zawodowych i technicach, w których – szczególnie ze względu na praktyki – trudno jest znaleźć odpowiedni moment na przeprowadzenie badania. Losowanie szkół odbywało się w warstwach ze względu na typ szkoły. W ramach każdej warstwy zastosowano losowanie systematyczne z warstwowaniem *implicite*, w którym szkoły uszeregowane zostały ze względu na: publiczny lub niepubliczny charakter placówki, klasę wielkości miejscowości, w której się ona znajduje, liczbę uczniów oraz proporcję chłopców do dziewcząt. Prawdopodobieństwo wylosowania szkoły było proporcjonalne do liczby uczniów w klasach pierwszych. Do pierwszego cyklu badania wylosowano 70 liceów ogólnokształcących, 54 technika oraz 26 szkół zawodowych, natomiast do drugiego – 85 liceów, 65 techników i 50 szkół zawodowych. Losowanie szkół opierało się na prowadzonym przez MEN Systemie Informacji Oświatowej, który zawiera informacje o wszystkich szkołach w Polsce.

Jako że liczba oddziałów w danej szkole nie była znana przed nawiązaniem kontaktu ze szkołą przez ankietera, a jednocześnie ankieter musiał samodzielnie wylosować oddział do badania, zastosowano siatkę Kisha. Metoda ta polegała w tym wypadku na wylosowaniu dla każdej ze szkół liczby określającej, który oddział będzie badany w danej placówce w zależności od liczby oddziałów działających w niej na określonym poziomie. W wylosowanych oddziałach udział w badaniu brali wszyscy uczniowie, których rodzice wyrazili na to zgodę.

W celu zastępowania szkół, które odmówiły udziału w badaniu, w analogiczny sposób wylosowano dwie próby rezerwowe, przy czym szkoły wylosowane poprzednio nie były usuwane z próby przy kolejnym losowaniu – zmieniany był jedynie punkt startowy losowania systematycznego. W wypadku odmowy dla  $n$ -tej wylosowanej szkoły w danej warstwie była ona zastępowana  $n$ -tą szkołą w danej warstwie z pierwszej próby rezerwowej, a w wypadku odmowy i dla tej szkoły –  $n$ -tą szkołą w danej warstwie z drugiej próby rezerwowej.

### 2.3. Realizacja badania w szkołach

Badanie w terenie zrealizowała firma Inny Format sp. z o.o., do której obowiązków – obok przeprowadzenia samej ankiety audytoryjnej – należała również rekrutacja szkół do badania. Proces rekrutacji składał się z kilku etapów, przy czym kluczowe były dwa cele: uzyskanie zgody dyrektora szkoły na przeprowadzenie badania w jego placówce i nakłonienie rodziców do wyrażenia zgody na udział uczniów w badaniu. Aby liczba odmów dyrektorów była jak najmniejsza, starano się jak najbardziej uelastyczyć procedurę przeprowadzania badania w szkole, a zatem w szczególności starano się dobrać jak najdogodniejszy dla szkoły termin jego re-

<sup>12</sup> Precyzyjnie prawdopodobieństwa wylosowania szkół nie były równe, lecz proporcjonalne do liczby uczniów w klasach pierwszych danej placówki.

<sup>13</sup> Kondratek i Pokropek, 2013, s. 42–66.

alizacji. Do decyzji dyrekcji pozostawiano również wybór lekcji, na których odbywało się badanie (przy czym starano się, aby były to godziny poranne, kiedy uczniowie są mniej zmęczeni). Również proces pozyskiwania zgód rodziców dobierano w zależności od preferencji i nastawienia dyrektorów poszczególnych placówek – z zasady starano się jednak wykorzystać w tym celu pierwsze organizacyjne zebrania z rodzicami, tak aby mieć pewność, że formularze dotarły do adresatów. Natomiast wymierną zachętą do udziału w badaniu dla samych uczniów był konkurs na najciekawszy projekt wycieczki historycznej dla klas o najwyższym wskaźniku realizacji w dniu badania, w którym nagrodą było dofinansowanie zwycięskiego pomysłu.

Ostatecznie w pierwszym cyklu badania udział wzięło 148 szkół ponadgimnazjalnych, w tym 129 placówek z próby głównej i 19 z próby rezerwowej. Odmowy wzięcia udziału w badaniu wynikały przede wszystkim z decyzji dyrektorów (w 26 przypadkach), rzadziej były wynikiem braku oczekiwanej liczby zgód rodziców (5 przypadków). Wszystkie sesje testowe zostały przeprowadzone w dniach 11 IX–4 X 2013 roku. Przebieg sesji testowych został szczegółowo określony w instrukcji dla ankierów, którą omówiono podczas ich szkolenia. Spośród 4317 uczniów uczęszczających do wylosowanych klas 50 (1,2%) uznano za niedostępnych (długotrwale nieobecnych w szczególności ze względu na chorobę bądź faktyczną zmianę placówki), natomiast zgody rodziców na udział w badaniu dostarczyło 94,2% z nich. W sesjach testowych ostatecznie wzięło udział 3707 uczniów (85,9% wylosowanych), wskaźnik realizacji w zbadanych oddziałach wahał się od wymaganego minimum (70%) do 100%.

W drugim cyklu udział wzięli uczniowie 200 szkół, z czego 138 należało do próby głównej, 61 do próby rezerwowej, natomiast 1 szkoła pochodziła spoza próby pierwotnej. Odmowy wzięcia udziału w badaniu wynikały niemal wyłącznie z decyzji dyrektorów (w 93 przypadkach), jedynie dwukrotnie nie udało się zebrać zgód rodziców. Wyraźnie wyższa liczba odmów w tej edycji badania wynikała zapewne z różnorodnych czynników, spośród których za najistotniejsze wypada uznać wyraźnie większe trudności organizacyjne związane z koniecznością synchronizacji badania w obu klasach w danej szkole (ze względu na wykorzystanie identycznych narzędzi obie klasy musiały być badane równocześnie); istotnym czynnikiem, na który regularnie wskazywali dyrektorzy, była również deklarowana wprost niechęć do uczestniczenia w badaniach edukacyjnych. Wszystkie sesje testowe przeprowadzono w dniach 12 IX–3 X 2014 roku. Spośród 10904 uczniów uczęszczających do wylosowanych klas 270 osób uznano za niedostępne (2,5%), natomiast 92,4% z nich uzyskało zgody rodziców na udział w badaniu. Ostatecznie w sesjach testowych wzięło udział 9085 uczniów, czyli 85,4% wylosowanych. Podobnie jak w pierwszym cyklu, wskaźnik realizacji w poszczególnych oddziałach wahał się od 70% do 100%.

Proces realizacji badania był kontrolowany przez pracowników IBE. W pierwszym cyklu skontrolowano 26 sesji badawczych, w drugim – 29. Kontrole te nie wykazały większych uchybień w realizacji badania.

## 3. Umiejętności historyczne absolwentów gimnazjum

### 3.1. Wstęp

Precyzyjne określenie zakresu kompetencji historycznych uczniów objętych badaniem opierało się na analizie zgromadzonych danych za pomocą *Item Response Theory* (Teorii odpowiedzi na zadanie testowe, IRT). Uzyskiwane w ten sposób wyniki (oszacowania poziomu umiejętności) mają jednak mało intuicyjną i niewygodną dla mniej zaawansowanych matematycznie osób skalę. Te trudności wynikają przede wszystkim z faktu, że jest to skala względna, która opiera się na średnim poziomie umiejętności w badanej populacji, a zatem jest pozbawiona wartości minimalnej i maksymalnej. W efekcie, aby móc w sposób wygodny i przystępny omawiać wyniki badania, niezbędne jest podzielenie tej skali na przedziały (poziomy), co umożliwi przypisanie każdemu z nich pewnego zestawu umiejętności posiadanych przez ucznia i zadań, które umiejętności te badają. W badaniu BUHAG zastosowano w tym celu następującą procedurę:

- Ustalono, że skala będzie miała pięć poziomów umiejętności, tak aby istniała kategoria środkowa (stąd liczba poziomów musiała być nieparzysta) i skala była wystarczająco szczegółowa (co wykluczało skalę trzypoziomową).
- Autorzy zadań wspólnie, zgodnie z regułą konsensusu, przypisali każde z nich do jednego z pięciu poziomów umiejętności.
- Wszystkie zadania zostały uszeregowane według trudności IRT na skali *historia*, po czym sprawdzono, czy uszeregowanie to jest zgodne z ocenami ekspertów.
- Ponieważ uszeregowanie zadań przez ekspertów nie zawsze było zgodne z uszeregowaniem zadań według trudności IRT, po konsultacji z ekspertami zmieniono przypisanie niektórych z nich do poziomów, tak by w jak najmniejszej liczbie zmian osiągnąć spójność uszeregowania ekspertów z uszeregowaniem według trudności IRT zadań.
- W ten sposób osiągnięto ostateczne przypisanie zadań do poziomów umiejętności.
- Na podstawie przypisania zadań do poziomów umiejętności eksperci stworzyli opisy każdego poziomu umiejętności dla każdej ze skal.
- Przyjęto, że uczeń będzie uważany za posiadającego dany poziom umiejętności, jeśli oszacowanie IRT poziomu umiejętności ucznia na skali *historia* jest wyższe od trudności IRT najłatwiejszego zadania przypisanego do danego poziomu umiejętności (a zatem – przy skalowaniu modelem dwuparametrycznym – jeśli będzie miał co najmniej 50% szansy na prawidłowe rozwiązanie najprostszego zadania na danym poziomie umiejętności).

W poniższej tabeli przedstawiono skrócony opis umiejętności historycznych, którymi wykazują się uczniowie na poszczególnych poziomach.

**Tabela 1.** Typowe umiejętności historyczne uczniów na poziomach I–V

Poziom	Zakres umiejętności	Liczba zadań	Charakterystyka
I	do -1,06	12	wyszukiwanie informacji w prostych źródłach; rozróżnianie faktów i opinii; rozpoznawanie najprostszych kodów kulturowych
II	od -0,96 do -0,61	16	wyszukiwanie informacji w prostych źródłach z epoki; podstawowe umiejętności chronologiczne (przekładanie dat rocznych na wieki; dostrzeganie związków poprzedzania–następstwa); rozumienie ocen wyrażonych w tekście
III	od -0,61 do 0,20	25	synteza tekstu; proste wnioskowanie; podstawowa argumentacja; przyporządkowywanie faktów do okresów historycznych; rozumienie pojęć
IV	od 0,20 do 0,95	21	integrowanie informacji z różnych źródeł; wnioskowanie na podstawie informacji ze źródeł
V	od 0,95	10	analiza tekstu z wykorzystaniem myślenia chronologicznego; wnioskowanie w oparciu o źródła ikonograficzne; identyfikacja faktów historycznych zawartych w różnych źródłach i określanie ich wzajemnych zależności w czasie

Zestawione wyżej skrócone charakterystyki pokazują kolejne poziomy umiejętności historycznych. Na najniższym z nich uczniowie potrafią wyszukiwać w prostych źródłach (najczęściej w opracowaniach) jedynie wskazane informacje, rozróżniają podane fakty od wyraźnie sformułowanych opinii autorów, ale nie rozumieją bardziej złożonych treści zawartych w źródłach i nie potrafią odnieść ich do szerszego kontekstu. Osoby, które potrafią rozwiązywać najłatwiejsze zadania chronologiczne, pojawiają się dopiero na poziomie drugim. Potrafią one także analizować proste źródła z epoki i lepiej rozumieją zawarte w materiałach oceny. Na poziomie trzecim absolwenci gimnazjów radzą sobie z zadaniami wymagającymi prostych umiejętności syntetyzowania informacji z materiałów źródłowych i wyciągania z nich wniosków. Z kolei na poziomie czwartym uczniowie potrafią rozwiązać zadania, które wymagają zarówno wykazania się określonymi umiejętnościami, jak i wykorzystania posiadanych wiadomości. W szczególności uczniowie z tego poziomu zazwyczaj radzą sobie z poleceniami, które sprawdzają równolegle umiejętności analityczne i chronologiczne. Wreszcie na poziomie piątym uczniowie potrafią powiązać te dwa zespoły kompetencji z posiadanymi wiadomościami. Powyższy podział dobrze pokazuje, które umiejętności historyczne można uznać za powszechne wśród absolwentów gimnazjów, a które operacje i czynności sprawiają uczniom większe problemy. Zwłaszcza wnikliwa analiza tej drugiej grupy kompetencji może być pomocna dla nauczycieli przedmiotu w codziennej pracy.

Właśnie w celu zwiększenia użyteczności niniejszego opracowania dla tej grupy odbiorców przedstawiona niżej diagnoza została opracowana w układzie problemowym. Cztery podrozdziały (3.2–3.5) przedstawiają **wyniki absolwentów gimnazjów z lat 2013–2014** (uczniów klas pierwszych z obu cykli badania) na wyodrębnionych w trakcie konstruowania narzędzia skalach (por. podrozdział 2.1). W pierwszym z nich starano się dokładniej przedstawić poziom kompetencji uczniów w zakresie szeroko rozumianego myślenia chronologicznego, a więc umiejętność sytuowania wydarzeń w czasie, dostrzeganie związków czasowych zachodzących między nimi itd. Kolejne trzy rozdziały poświęcono umiejętnościom uczniów z zakresu analizy i interpretacji różnych materiałów źródłowych, a więc tekstów (zarówno z epoki, jak i współczesnych), map i źródeł ikonograficznych. Każdy z tych rozdziałów ma niemal identyczną strukturę i przedstawia omawiane umiejętności w podziale na – zarysowane wyżej – pięć poziomów.

W kolejnych podrozdziałach (3.6–3.7) przedstawiono dodatkowo wyniki dwóch szczególnych grup zadań dla tej samej populacji (absolwenci gimnazjów z lat 2013–2014). Istotne wydało się pokazanie tych poleceń, które znajdowały się w teście, ale ze względu na słabe parametry psychometryczne nie mogły zostać uwzględnione w analizach. Na grupę tę składają się przede wszystkim zadania, które odznaczały się niskim parametrem dyskryminacji, a więc były podobnie rozwiązywane przez uczniów słabych i dobrych. Taka niepożądana sytuacja występuje szczególnie często w sytuacji, gdy zadania są zbyt łatwe i radzą sobie z nimi niemal wszyscy uczniowie bądź też kiedy polecenia są tak trudne, że zarówno najmocniejsi, jak i najslabsi uczniowie mają podobną szansę, żeby wybrać poprawną odpowiedź. Omówienie wyników tej grupy zadań wydaje się celowe z kilku względów: przede wszystkim ich zbiorcza analiza pokazuje, z jakimi problemami uczniowie zupełnie sobie nie radzą, co z kolei pośrednio może wskazywać na to, które umiejętności (ale także wiadomości) są powszechnie pomijane na lekcjach historii. Drugi zbiór zadań, który warto poddać osobnej analizie, składa się z niestandardowych, zwykle dość rozbudowanych poleceń. Zestawienie ich wyników pozwala stwierdzić, w jakim stopniu uczniowie czytają instrukcje i starają się je realizować, a jednocześnie niesie ciekawe informacje na temat strategii egzaminacyjnych stosowanych przez uczniów.



## 3.2. Umiejętności chronologiczne uczniów

Umiejętności chronologiczne były sprawdzane za pomocą 31 zadań o zróżnicowanych formach i poziomach trudności. Najprostsze z nich wymagały operacji, z którymi powinni sobie radzić uczniowie po szkole podstawowej (przekładanie dat rocznych na wieki, porządkowanie podanych wydarzeń bądź zjawisk chronologicznie). Stosunkowo duża grupa zadań sprawdzała orientację w podstawowej periodyzacji dziejów (np. znajomość kolejności okresów w dziejach kultury czy dynastii panujących w Polsce), natomiast pojedyncze polecenia wymagały znajomości dat konkretnych – z zasady kluczowych dla periodyzacji dziejów Polski – wydarzeń (rozbiory, powstania, I i II wojna światowa). Generalnie jednak pytania sprawdzały nie tyle wiadomości uczniów, co zdolność posługiwania się posiadanymi informacjami do rozwiązywania określonych problemów – datowania źródeł, ustalania kolejności wydarzeń itp. Dodatkowo w wielu zadaniach kompetencje chronologiczne były tylko jednym z elementów koniecznych do rozwiązania problemów związanych z analizą materiałów źródłowych.

Zadania sprawdzające umiejętności chronologiczne okazały się dla uczniów trudne, o czym wymownie świadczy fakt, że najłatwiejsze z nich – wymagające kompetencji zapisanych w podstawie programowej dla szkół podstawowych – były rozwiązywane dopiero przez uczniów o umiejętnościach na poziomie drugim. Innymi słowy najslabsi uczniowie (przypisani do poziomu pierwszego) nie radzili sobie z żadnymi poleceniami odwołującymi się do tych umiejętności – w tym również z zadaniami, które wymagały przekładania dat rocznych na wieki i dostrzegania związków poprzedzania–następstwa podanych wydarzeń. W tym kontekście interesujący wydaje się fakt, że ogólna znajomość chronologii XX wieku (a więc np. kojarzenie, że PRL od II Rzeczypospolitej oddziela okres II wojny światowej) sytuuje się na poziomie trzecim, podczas gdy podobna ogólna znajomość chronologii wcześniejszych epok znalazła się dopiero na poziomie czwartym. Najtrudniejsze dla uczniów okazały się te zadania, w których umiejętności chronologiczne były tylko jednym z narzędzi koniecznych do ustalenia poprawnej odpowiedzi. Poniżej przedstawiono zbiorczą tabelę pokazującą, z jakimi umiejętnościami chronologicznymi skończyli edukację gimnazjalną uczniowie na poszczególnych poziomach. W dalszej części rozdziału omówiono szczegółowo najbardziej reprezentatywne zadania z poszczególnych poziomów.

Tabela 2. Umiejętności chronologiczne na poszczególnych poziomach

Poziom	Liczba zadań	Charakterystyka
I	–	–
II	7	umiejscawianie w czasie faktu historycznego (przekładanie dat rocznych na wieki); dostrzeganie powiązania faktów (poprzedzanie–następstwo); odróżnianie współczesności od przeszłości
III	11	ustalenie poprzedzania i następstwa faktów w zestawieniach chronologicznych; przyporządkowywanie faktu do okresu historycznego
IV	6	ustalenie poprzedzania i następstwa faktów w zestawieniach chronologicznych; identyfikacja faktów historycznych i wiązanie ich z postacią historyczną
V	7	ustalenie poprzedzania i następstwa faktów w zestawieniach chronologicznych; identyfikacja faktów historycznych zawartych w różnych źródłach i określanie ich wzajemnych zależności w czasie

### 3.2.1. Poziomy umiejętności chronologicznych – przykłady zadań

#### Poziom II

Za reprezentatywne dla poziomu drugiego można uznać zadanie, w którym jako materiał źródłowy wykorzystano krótkie, encyklopedyczne hasło na temat Olkusza. Kilkudzaniowy, współczesny tekst zaczerpnięty z opracowania o charakterze encyklopedycznym należy z pewnością do materiałów, z którymi uczniowie mogą się spotkać na co dzień. Z materiału celowo usunięto nazwę miejscowości, uproszczono również sam język przekazu. Zadaniem ucznia jest rozstrzygnięcie, czy wspomniany w tekście kościół (gotycka kolegiata) powstał **przed czy po** nadaniu miejscowości praw miejskich. Data lokacji Olkusza została podana w tekście wprost, w zapisie rocznym. Natomiast wiadomość o okresie, w którym wzniesiono kolegiatę, również znalazła się w materiale, jednak w tym wypadku wskazano jedynie, że budowę rozpoczęto w XIV wieku. Zatem poprawne rozwiązanie zadania wymagało odnalezienia obu informacji w tekście i ustalenia – poprzez przełożenie daty rocznej na wiek lub odwrotnie – które z opisywanych wydarzeń było wcześniejsze.

Treść zadania:

**Przeczytaj treść hasła z internetowej wersji Encyklopedii PWN dotyczącego jednego z miast polskich i wykonaj zadania.**

... – miasto powiatowe w województwie małopolskim; 36,9 tys. mieszkańców (2010); ośrodek przemysłowy i turystyczny; zakłady górnicze rud cynkowo-ołowiowych (kopalnia w likwidacji), fabryki naczyń emaliowanych i wentylatorów; przemysł spożywczy, drzewny; muzea; prawa miejskie od 1299; XIV–XVII w. główny ośrodek górnictwa kruszcowego w Małopolsce; gotycka kolegiata\* (XIV, XV, XVII w.) z gotycką i renesansową polichromią.

\* kolegiata [łac.] – tu: kościół

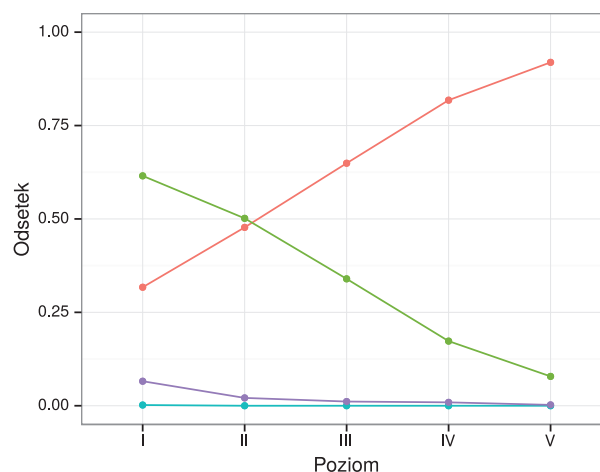
**Zadanie [H\_71.3]**

**Rozstrzygnij, czy poniższe zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe.**

Zdanie	Prawda	Fałsz
Wspomniany kościół powstał, zanim miasto uzyskało prawa miejskie.		

Zadanie H\_71.3

Odpowiedź 0 1 8 9



Poprawną odpowiedź (fałsz) wskazało 64% uczniów, 34% uznało, że zdanie jest prawdziwe. Zamieszczony obok wykres pokazuje popularność obydwu odpowiedzi wśród uczniów na poszczególnych poziomach umiejętności<sup>14</sup>. Warto zauważyć, że uczniowie o umiejętnościach historycznych na poziomie pierwszym wyraźnie chętniej wybierali odpowiedź niepoprawną (przeszło 60% z nich wskazało, że zdanie jest prawdziwe). Równie istotny wydaje się fakt, że nawet wśród najlepszych uczniów (poziom piąty) znaleźli się tacy, którzy nie poradzili sobie z tym zadaniem.

Wydaje się zatem, że kluczowa operacja wymagana do poprawnego rozwiązania przedstawionego zadania, a więc umiejętność przekładania dat rocznych na wieki, nie jest dla absolwentów gimnazjum czynnością całkowicie automatyczną. Sugeruje to, że nie jest ona dostatecznie często ćwiczona i sprawdzana na lekcjach historii. Taki stan rzeczy może wynikać z przekonania nauczycieli, że uczniowie opanowali tę umiejętność już na wcześniejszym etapie edukacji i nie chcą „tracić czasu” na jej doskonalenie.

Do podobnych wniosków prowadzi także analiza wyników zadania poświęconego kolegiom jezuickim. W zadaniu jako materiał źródłowy wykorzystano prosty wykres kolumnowy ukazujący dynamikę wzrostu liczby tych szkół na ziemiach Rzeczypospolitej

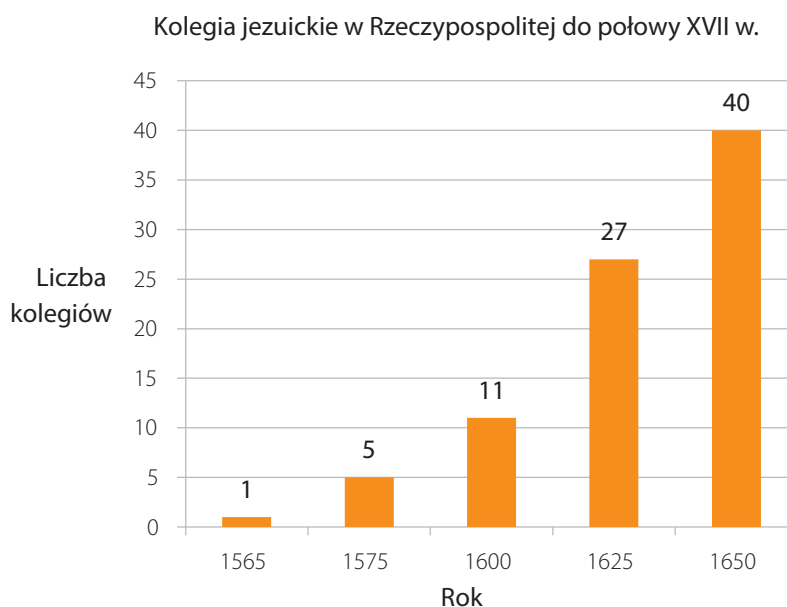
<sup>14</sup> Stosowane w raporcie wykresy zadań obrazujące wybieralność poszczególnych odpowiedzi w pięciu grupach umiejętności uczniów zasadniczo odpowiadają wykresom stosowanym w ramach Klasycznej teorii testu. Różnica polega na tym, że w wypadku tego raportu grupy uczniów na osi X wykresów odpowiadają stosowanemu w raporcie podziałowi na poziomy umiejętności uczniów, które skonstruowano w oparciu o wyniki skalowania IRT, nie zaś prostemu podziałowi na równoliczne grupy ze względu na sumę punktów z testu. Liczba uczniów na poszczególnych poziomach wynosi odpowiednio: I – 1144, II – 918, III – 2110, IV – 1249, V – 1002 (w sumie 6423). Nie zmienia to jednak w żaden sposób sposobu interpretacji wykresów. Dobre zadanie ma wykres, w którym grupa uczniów o najniższych umiejętnościach częściej wybiera odpowiedzi niepoprawne niż odpowiedź prawidłową, a wraz ze wzrostem poziomu umiejętności uczniów coraz częściej wybierana jest odpowiedź poprawna. W wypadku zadań trudniejszych wzrost ten jest powolny, natomiast w wypadku zadań łatwych – szybki. Poszczególne linie odnoszą się do kolejnych odpowiedzi (1 – A, 2 – B itd.), przy czym w zadaniach typu „prawda – fałsz” zgodnie ze zwyczajem 1 to prawda, a 0 to fałsz. Dodatkowo linia oznaczona cyfrą 8 odnosi się do liczby uczniów, którzy zaznaczyli więcej niż jedną odpowiedź, a linia oznaczona cyfrą 9 – do uczniów, którzy nie zaznaczyli żadnej z nich.



w latach 1565–1650. Uczniowie mieli rozstrzygnąć, czy twierdzenie, że pierwsze kolegium powstało w drugiej połowie XV wieku, jest prawdziwe, a zatem powinni byli odczytać wykres i zastanowić się, czy rok 1565, w którym do tego wydarzenia doszło, mieści się w tak opisanym przedziale czasu. Pomocna mogła być również ogólna orientacja w chronologii wydarzeń związanych z reformą Kościoła. Tymczasem również w tym wypadku – podobnie jak w poprzednim zadaniu – 36% uczniów odpowiedziało błędnie, a poprawną odpowiedź (fałsz) wskazało tylko 63% badanych.

Treść zadania:

**Na podstawie wykresu wykonaj zadania.**



**Zadanie [H\_85.3\_1]**

**Rozstrzygnij, czy poniższe zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe.**

Lp.	Zdanie	Prawda	Fałsz
1.	Pierwsze kolegium jezuickie w Rzeczypospolitej powstało w 2. połowie XV wieku.		

### Poziom III

Wśród zadań, które znalazły się na poziomie trzecim, warto zwrócić szczególną uwagę na zadanie poświęcone starożytnym spisom praw. Punktem wyjścia były w nim trzy stosunkowo obszerne opisy: Kodeksu Hammurabiego, Praw Solona i Prawa XII tablic. W tekstach wśród informacji o okolicznościach wydania i treści każdego z nich podano również orientacyjne daty ich wydania. Uczniowie zostali natomiast poproszeni o wskazanie tej spośród czterech propozycji, w której zbiory praw zostały wymienione zgodnie z kolejnością ich powstawania.

Treść zadania:

**Na podstawie tekstów wykonaj zadania.**

1. Najobszerniejszy, najlepiej zachowany i najbardziej znany spośród kodeksów starożytnego Bliskiego Wschodu jest Kodeks Hammurabiego. Hammurabi, król Babilonu i władca państwa babilońskiego, panował w latach 1792–1750 p.n.e., większość czasu poświęcając na umocnienie wewnętrznego porządku w państwie. Przepisy były bardzo szczegółowe. Kodeks miał charakter oficjalnego zbioru praw. Zapisany został pismem klinowym na kamiennej płycie wystawionej przed pałacem.
2. Początkowo prawo stanowili królowie rzymscy; po ich wypędzeniu na początku VI w. p.n.e. przywrócono prawo zwyczajowe. Zostało ono spisane, przybierając nazwę Prawa XII tablic (451–450 r. p.n.e.), wystawionego następnie na forum. Ustawiono w nim surowe przepisy: dopuszczono niewolę za długi, a ojcom przyznano prawo życia i śmierci wobec wszystkich członków rodziny. Rzymianie przywiązywali do tego zbioru wielką wagę, ucząc go w szkołach i traktując jako najważniejsze źródło prawa.
3. Każda polis miała swoje spisy prawa oraz swoich twórców praw; za największego prawodawcę Aten uważany jest Solon. Wybrany w 594 r. p.n.e. na urząd archonta przeprowadził gruntowne zmiany społeczne, gospodarcze i ustrojowe. Wprowadził też zasady dotyczące prawa małżeńskiego, spadkowego i karnego. Wyrzyto je na kamiennych stożkach i powielano je na drewnianych tablicach, które były wystawiane na widok publiczny i dostępne dla wszystkich. Być może posłużyły za wzór dla rzymskiego Prawa XII tablic.

**Zadanie** [H\_26.1]

**W jakiej kolejności powstały opisane zbiory praw?**

- A. Zbiór praw Solona, Kodeks Hammurabiego, Prawo XII tablic.
- B. Kodeks Hammurabiego, Prawo XII tablic, zbiór praw Solona.
- C. Kodeks Hammurabiego, zbiór praw Solona, Prawo XII tablic.
- D. Zbiór praw Solona, Prawo XII tablic, Kodeks Hammurabiego.

Udzielenie poprawnej odpowiedzi wymagało zatem wyszukania w każdym z trzech tekstów odpowiednich informacji: w pierwszym z nich kluczowe są daty panowania Hammurabiego, w drugim lata, w których dokonano spisania praw zwyczajowych, w trzecim – rok rozpoczęcia sprawowania urzędu archonta przez Solona; a następnie uszeregowania tych dat (a więc również – aktów prawnych) w kolejności chronologicznej. Warto zauważyć, że poszczególne okresy są mocno rozproszone – dzieli je od 140 do 1300 lat. Dodatkowo wypada odnotować, że poprawna odpowiedź jest w zasadzie całkowicie zgodna z książkową (podręcznikową) narracją o historii starożytnej, w której uczniowie poznają kolejno Bliski Wschód, Grecję i Rzym. Tymczasem prawidłową kolejność powstawania zbiorów praw wskazało 56% badanych, odpowiedź B – 30%, a D – 10%. Wyraźnie mniejszą popularnością cieszyła się natomiast propozycja A, na którą zdecydowało się jedynie 3% uczniów. Wyniki sugerują zatem, że przeszło 85% uczniów nie miało problemu z rozpoznaniem prawa Hammurabiego jako najstarszego zbioru praw, ale już ustalenie właściwej kolejności pozostałych wydarzeń okazało się pewnym wyzwaniem.

Na poziomie trzecim znalazło się również kilka zadań, które sprawdzały, na ile uczniowie orientują się w chronologii najważniejszych wydarzeń XX wieku. Taki charakter miało np. zadanie wykorzystujące jako materiał źródłowy zdjęcie przedstawiające nagrobek majora Aleksandra Jelaszewicza – bohatera z pewnością nieobecnego w narracji podręcznikowej. Posługując się odpowiednimi datami wymienionymi w źródle, uczniowie mieli wskazać przedziały czasu, w których urodził się i zmarł major. Wyzwanie ograniczało się zatem do – dość ogólnej – orientacji w kluczowych wydarzeniach historii Polski w XX wieku, w tym szczególnie potrzebna była znajomość dat, w których zakończyły się obie wojny światowe. Warto zauważyć, że wydarzenia te mieszczą się w podstawie szkoły podstawowej, a zatem absolwenci gimnazjum zdążyli się z nimi spotkać w trakcie swojej edukacji.

Treść zadania:

Na podstawie ilustracji wykonaj zadania.

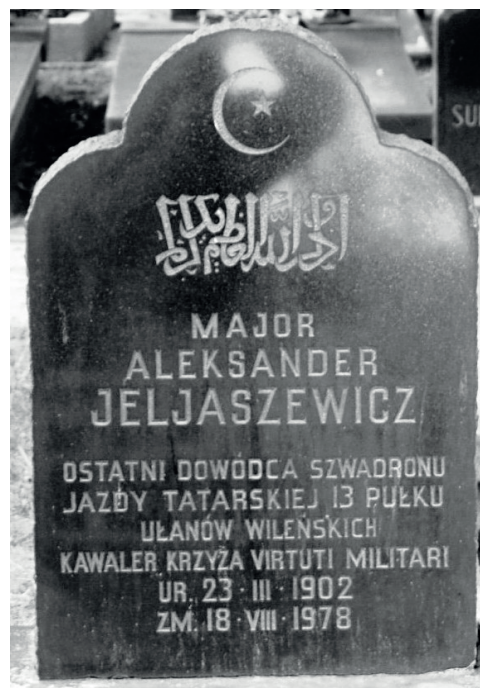
Zadanie [H\_129]

Major Aleksander Jeljaszewicz urodził się w okresie

- A. zaborów,
- B. I wojny światowej,
- C. II Rzeczypospolitej,

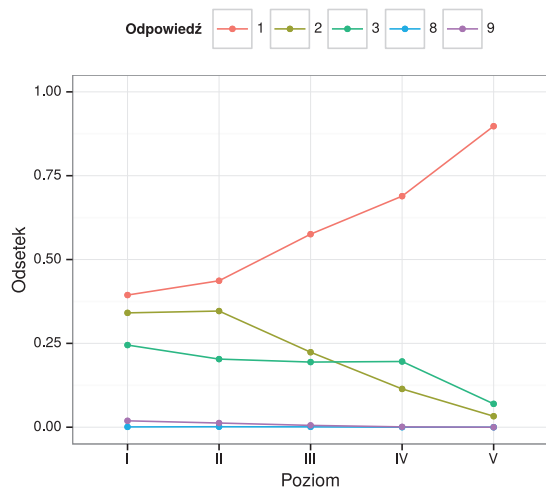
a zmarł w okresie

- a) II wojny światowej.
- b) Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.
- c) III Rzeczypospolitej.

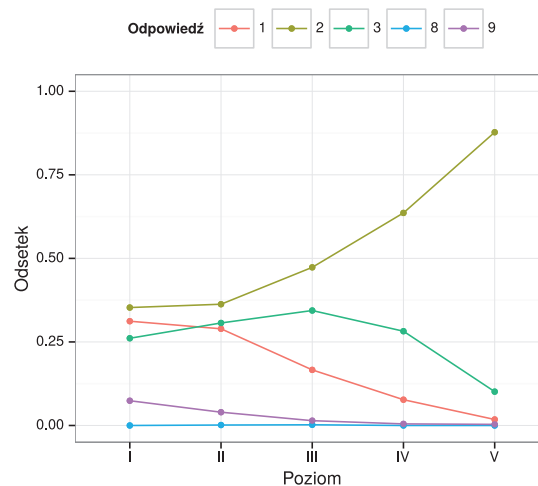


Pierwszą część zadania poprawnie rozwiązało 60% badanych, drugą – 53%. Rozkłady odpowiedzi (wykresy poniżej) pokazują, że choć na każdym poziomie umiejętności większość uczniów wskazywała poprawną odpowiedź, to jednocześnie wszystkie distraktory były stosunkowo często wybierane przez badanych. Warto jednak zwrócić uwagę, że aż 17% z nich wskazało, że major zmarł w trakcie II wojny światowej, a 27%, że dożył powstania III RP. Zasadniczo wyniki zadania sugerują, że znaczna część uczniów ma pewną orientację w wydarzeniach z historii najnowszej, ale jednocześnie poziom trudno uznać za zadowalający.

Zadanie H\_129\_1



Zadanie H\_129\_2



Do podobnych wniosków prowadzi również analiza w zasadzie bliźniaczego zadania (H\_137.2) opartego na krótkim biogramie Jadwigi Wajsówny, polskiej dyskobolki, w którym – wśród informacji o jej sukcesach sportowych – podano, że urodziła się w 1912, a zmarła w 1990 roku. Uczniów poproszono o rozstrzygnięcie prawdziwości zdań twierdzących, że sportswomenka żyła w okresie PRL i przeżyła obie wojny światowe.

Treść zadania:

**Na podstawie materiałów wykonaj zadania.**



**Zadanie [H\_137.2]**

**Rozstrzygnij, które informacje są prawdziwe, a które fałszywe.**

Lp.	Informacja	Prawda	Fałsz
2.	Jadwiga Wajsówna żyła w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.		
3.	Jadwiga Wajsówna przeżyła obie wojny światowe.		

Odpowiedzi poprawne wskazało odpowiednio 71% oraz 75% badanych, co sugeruje, że przeszło ¼ absolwentów gimnazjum sytuuje wspomniane wydarzenia (obie wojny i okres PRL) poza przedziałem 1912–1990. Ostatecznie jednak warto zauważyć, że o ile zadania wymagające podstawowej znajomości chronologii XX wieku znalazły się na poziomie trzecim, o tyle te, w których oczekiwano od uczniów wiadomości na temat wcześniejszych epok, okazały się jeszcze trudniejsze.

## Poziom IV

Na poziomie czwartym znalazły się przede wszystkim zadania, które wymagały od uczniów posiadania określonych, zwykle raczej podstawowych, wiadomości i umiejętności posłużenia się nimi do rozwiązania określonych problemów. Na tym tle wyróżnia się jednak pozornie proste zadanie, w którym poproszono uczniów o wskazanie kolejności, w jakiej powstały trzy – kluczowe dla historii Europy – religie monoteistyczne.

Treść zadania:

**Zadanie [H\_164]**

**Wskaż szereg, w którym prawidłowo przedstawiono kolejność chronologiczną powstawania religii.**

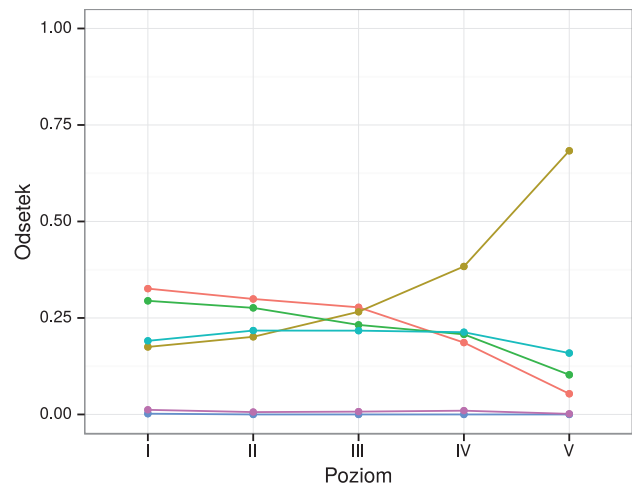
- A. Chrześcijaństwo, islam, judaizm.
- B. Judaizm, chrześcijaństwo, islam.
- C. Islam, judaizm, chrześcijaństwo.
- D. Judaizm, islam, chrześcijaństwo.

## Zadanie H\_164

Odpowiedź



Wyniki zadania pokazują, że pytanie okazało się dla uczniów dużym wyzwaniem. Zaledwie 33% wskazało poprawną odpowiedź, natomiast każdy z distraktorów został wybrany przez przeszło 20% badanych, co pokazuje dużą bezradność uczniów wobec problemu, przed którym stanęli. Wrażenie to potęguje fakt, że wśród uczniów o umiejętnościach historycznych na poziomie pierwszym i drugim prawidłowa odpowiedź była najmniej popularna, a spośród uczniów na najwyższym poziomie wskazało ją około 68% badanych. Przyczyną tak niskiej rozwiązywalności zadania może być fakt, że w narracji szkolnej rzadko akcentuje się związki czasowe zachodzące pomiędzy poszczególnymi systemami religijnymi.



Problemy z tworzeniem i poruszaniem się na takiej szerokiej osi czasu pokazuje również kolejne zadanie ze wspomnianej już wiązki poświęconej kolegom jezuickim (por. s. 17). Opierając się na prezentowanym wcześniej wykresie, uczniowie mieli wskazać nazwę dynastii, za której panowania doszło do najbardziej dynamicznego rozwoju szkolnictwa zakonu. Rolą uczniów było zatem odnalezienie momentu, w którym wzrost liczby kolegów był największy (pierwsza ćwiartka XVII wieku), a następnie dopasowanie do niego odpowiedniej nazwy dynastii spośród czterech podanych.

Treść zadania:

**Zadanie [H\_87.1]**

**Największy rozwój kolegów jezuickich miał miejsce za panowania władców z dynastii**

- A. Jagiellonów.
- B. Wazów.
- C. Andegawenów.
- D. Wettinów (Sasów).

Poprawną odpowiedź (B) zaznaczyło 37% badanych, drugą najczęściej wybieraną dynastią byli Jagiellonowie, których wybrało 36% uczniów. Pozostałe propozycje cieszyły się wyraźnie mniejszą popularnością – każdą z nich wskazało po około 13% badanych. Taki rozkład wyników można tłumaczyć dwojako. Z jednej strony wypada żywić nadzieję, że uczniowie poprawnie wiążą dynastię Andegawenów z XIV stuleciem, a Sasów z XVIII wiekiem. Bardziej prawdopodobne wydaje się jednak, że uczniowie mieli problemy z umiejscowieniem dynastii w odpowiednich przedziałach czasu i udzielali odpowiedzi, kierując się ogólnym wyobrażeniem na temat znaczenia władców z poszczególnych dynastii. Zatem popularność Jagiellonów wynika nie tylko z faktu, że panowali oni w XVI wieku, lecz także z tego, że są oni mocniej eksponowani w szkolnej narracji historycznej, a przez to także bardziej rozpoznawalni dla uczniów.

Problemy związane z łączeniem poszczególnych władców z dynastiami, a tych z kolei z okresami historycznymi, pokazują również wyniki kolejnego zadania. Poproszono w nim uczniów o ustalenie, z którym – spośród podanych – wydarzeniem musiał się zmierzyć Jan Kazimierz. Punktem wyjścia do takiej refleksji był krótki tekst, w którym porównywano panowanie wspomnianego Wazy z rządami Stanisława Augusta Poniatowskiego. Uczniów proszono o wskazanie, które spośród czterech podanych wydarzeń zostało wspomniane w zdaniu: „Tamten [Jan Kazimierz] w najtrudniejszych okolicznościach stałością i wytrwaniem ojczyznę uratował”.

Treść zadania:

**Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

Stanisław August nie miał duszy Jana Kazimierza. Tamten [Jan Kazimierz] w najtrudniejszych okolicznościach stałością i wytrwaniem ojczyznę uratował, ten [Stanisław August] przez najhaniebniejszą nikczemność nie śmiał na chwilę nawet niepewnego losu ojczyzny doświadczyć... Zdaje się, iż ten zaszczyt, który spłynął na Stanisława Augusta z dzieł sejmu konstytucyjnego, wyższy był nad jego charakter. Nie mógł utrzymać chwały, której tak był niegodnym i która by była zaćmiła blaskiem swoim ohydne jego dotąd dla kraju berło.

**Zadanie [H\_90.1]**

**Wspomniane w tekście „najtrudniejsze okoliczności”, z którymi musiał się zmierzyć Jan Kazimierz, to**

- A. rozbięcie dzielnicowe.
- B. potop szwedzki.
- C. I rozbiór Polski.
- D. obalenie Konstytucji 3 maja.

Wyniki zadania sugerują, że część uczniów w ogóle nie wiąże Jana Kazimierza z dynastią Wazów, myląc go prawdopodobnie z Kazimierzem Wielkim, czym można by tłumaczyć wysoką popularność odpowiedzi A (23%). Zaskakujące wydaje się natomiast, że dwie ostatnie odpowiedzi – odnoszące się wyraźnie do czasów stanisławowskich – wybrało w sumie przeszło 41% uczniów. Taki stan rzeczy tłumaczyć można na kilka sposobów, przy czym zasadniczo wyniki wskazują, że nawet tak kluczowe wydarzenia dla historii Polski, jak rozbiory i uchwalenie Konstytucji 3 maja, są słabo zakotwiczone w pamięci uczniów.

**Poziom V**

Zadania mierzące umiejętności chronologiczne, które znalazły się na najwyższym, piątym poziomie, wymagały od uczniów przede wszystkim rozpoznania porządku chronologicznego wydarzeń opisanych w materiałach źródłowych. Taki charakter miało polecenie, w którym jako materiał źródłowy wykorzystano krótki fragment legendy związanej z zakonem krzyżackim. Napisany językiem współczesnym tekst przedstawia chronologię podbojów krzyżackich i porównuje zatargi z Krzyżakami do wcześniejszych najazdów Prusów. Zadaniem uczniów było ustalenie właściwej chronologii wydarzeń przedstawionych w materiale.

Treść zadania:

**Przeczytaj fragment legendy związanej z zakonem krzyżackim i wykonaj zadanie.**

Podbiwszy przy pomocy miecza i pożogi całą dziedzinę pruską, wdarli się Krzyżacy na Pomorze polskie i do Gdańska, a wreszcie zagarnęli pograniczną ziemię dobrzyńską.

Dawni pogańscy Prusowie, znani ze swoich łupieżczych wypraw na Polskę, okazali się jedynie niesfornymi sąsiadami w porównaniu z doskonale uzbrojonymi barbarzyńcami, osłaniającymi mord i rabunek znakiem krzyża.

**Zadanie [H\_80.1]**

**Spośród poniżej podanych wydarzeń wybierz chronologicznie pierwsze i ostatnie.**

Wydarzenie chronologicznie pierwsze	A.	B.	C.	D.
Wydarzenie chronologicznie ostatnie	A.	B.	C.	D.

- A. Zdobycie Gdańska przez Krzyżaków.
- B. Najazdy Prusów na ziemie polskie.
- C. Zajęcie przez Krzyżaków ziemi dobrzyńskiej.
- D. Podbicie ziemi Prusów przez zakon krzyżacki.

Odpowiedzi uczniów w obu częściach zadania warto analizować łącznie: najazdy Prusów jako wydarzenie pierwsze wskazało 47% badanych, a jako ostatnie – 13% uczniów. Z kolei wydarzenie końcowe, czyli zajęcie ziemi dobrzyńskiej, poprawnie zidentyfikowało 43% uczniów, zaś 9% uznało, że jest to wydarzenie pierwsze. Natomiast podbicie ziemi Prusów przez zakon krzyżacki zostało wybrane jako wydarzenie pierwsze przez 22% badanych, a jednocześnie 23% wskazało je jako wydarzenie ostatnie. Za pozytywne zjawisko można zatem uznać fakt, że odpowiedzi poprawne były najbardziej popularne, podczas gdy odpowiedzi skrajnie błędne były wybierane najrzadziej. Jednocześnie jednak wypada podkreślić, że uczniowie mają dość podstawowe problemy z rozpoznaniem i rozumieniem struktur czasowych w tekście.

Analizując to zadanie, należy jednak także pamiętać, że swoją formą było ono bardzo zbliżone do zadań sprawdzających umiejętności chronologiczne, które pojawiały się w dotychczasowych arkuszach egzaminacyjnych. Zasadnicza różnica polegała jednak na tym, że na egzaminie gimnazjalnym zadania o takiej konstrukcji nie odwoływały się do żadnego materiału źródłowego. Można więc podejrzewać, że część uczniów także w omawianym zadaniu zamiast udzielić odpowiedzi na podstawie analizy tekstu źródłowego, starała się wykonać je jedynie w oparciu o własne wiadomości.

Potwierdzeniem wniosków z powyższego zadania jest analiza wyników bliźniaczego w konstrukcji polecenia odwołującego się do historii XX wieku, w którym materiał wyjściowy dotyczył inwazji na Czechosłowację.

*Treść zadania:*

**Na podstawie tekstu wykonaj zadanie.**

21 sierpnia mija 40 lat od inwazji sił Układu Warszawskiego na Czechosłowację. Wojska Związku Radzieckiego, NRD, Polski, Bułgarii i Węgier w nocy z 20 na 21 sierpnia 1968 r. wkroczyły na teren ówczesnej Czechosłowacji i stłumiły „praską wiosnę”, czyli próbę demokratyzacji komunizmu. PRL wystawiła wtedy drugi co do wielkości kontyngent sił interwencyjnych. Zgodnie z decyzją ówczesnych władz Polski nasi żołnierze musieli być gotowi na to, by zabijać i ginąć w służbie sowieckiego imperium i w imię „bratniej pomocy”.

Źródło: <http://fakty.interia.pl/galerie/swiat/hanbiaca-rocznica...>

**Zadanie [H\_143.1]**

**Spośród poniżej podanych wydarzeń wybierz chronologicznie pierwsze i ostatnie.**

Wydarzenie chronologicznie pierwsze	A.	B.	C.	D.
Wydarzenie chronologicznie ostatnie	A.	B.	C.	D.

- A. Podział Czechosłowacji na Czechy i Słowację.
- B. Utworzenie Układu Warszawskiego.
- C. Powstanie tekstu.
- D. „Praska wiosna”.

W tym wypadku uczniowie musieli się jednak wykazać nieco głębszą refleksją na temat podanych wydarzeń: ustalić, że skoro inwazji dokonały wojska Układu Warszawskiego, to sam układ musiał powstać wcześniej, orientować się, kiedy mniej więcej doszło do rozpadu Czechosłowacji itp. Mimo tych dodatkowych trudności wyniki obu zadań są bardzo do siebie zbliżone. Utworzenie Układu Warszawskiego jako najwcześniejsze wydarzenie poprawnie zidentyfikowało 48% badanych, przy czym 9% wskazało je jako wydarzenie ostatnie. Z kolei powstanie tekstu jako wydarzenie kończące wybrało 39% uczniów, a jako wydarzenie pierwsze – 12%. Warto zauważyć, że aż 16% uczniów wskazało opisywaną „praską wiosnę” jako wydarzenie późniejsze niż powstanie tekstu, który o niej mówi, co wskazuje na poważne braki w umiejętnościach określania prawidłowych relacji między wydarzeniami następującymi po sobie w czasie.

Umiejętności uporządkowania określonych wydarzeń w czasie wymagało również jedno zadanie z wiązki poświęconej wkroczeniu wojsk napoleońskich na ziemię polskie. Uczniowie musieli w niej zmierzyć się z dwoma materiałami źródłowymi. Pierwszym z nich była treść odezwy do narodu polskiego wydanej przez Jana Henryka Dąbrowskiego i Józefa Wybickiego w Berlinie, drugim – tablica upamiętniająca późniejsze przybycie dowódców legionów do Poznania. Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie szeregu,



w którym poprawnie uporządkowano chronologicznie trzy wydarzenia: wydanie odezwy, wejście wojsk napoleońskich do Poznania i powstanie hymnu Polski. Uporządkowanie chronologiczne wydarzeń wymagało zatem od uczniów szeregu operacji, w tym przede wszystkim poprawnego rozpoznania momentu, w którym powstała pieśń *Jeszcze Polska nie umarła*. Osadzenie w czasie tego wydarzenia powinno się opierać na znajomości jej tekstu, a więc na wiedzy, że powstała ona we Włoszech, czyli zanim wojska napoleońskie dotarły do Berlina. Z kolei ustalenie, że odezwa powstała przed wejściem wojsk napoleońskich na tereny dawnej Rzeczypospolitej, bazuje na analizie jej treści, w której wprost stwierdzono, że Napoleon dopiero się do Polski zbliża.

Treść zadania:

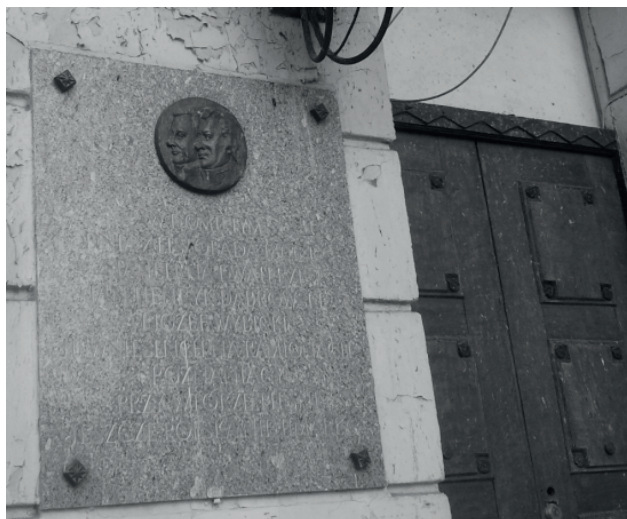
**Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

**Odezwa do narodu polskiego wydana przez Jana Henryka Dąbrowskiego i Józefa Wybickiego w Berlinie**

Polacy!

Napoleon Wielki, niezwyciężony, wchodzi w trzykroć sto tysięcy wojska do Polski. [...] Zabiegajmy mu drogę z stron wszystkich, tak jak osierocone dzieci rzucają się na łono ojca. Przynoście mu wasze serca i odwagę wrodzoną Polakom. Powstańcie i przekonajcie go, iż gotowi jesteście i krew toczyć na odzyskanie ojczyzny. Wie, iż jesteście rozbrojeni. Broń i oręż z jego ręki otrzymacie. [...]

Dąbrowski    Wybicki



**Zadanie [H\_112.1]**

**Na rynku w Poznaniu, na jednym z domów, można znaleźć tablicę o następującej treści:**

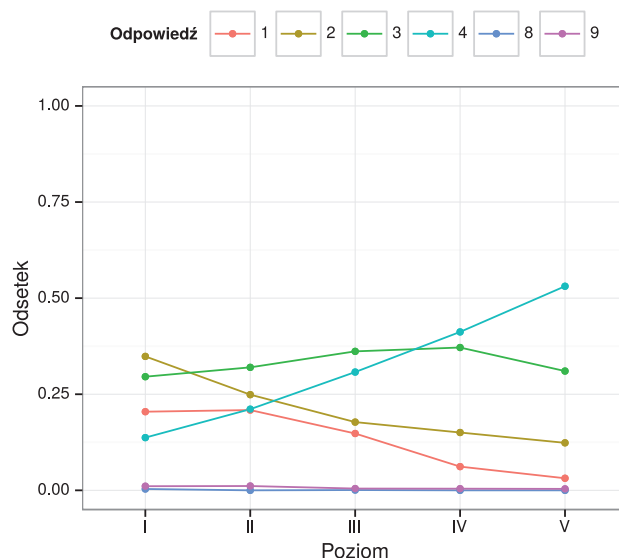
W domu tym 7 listopada 1806 r. stanęli na kwaterze Jan Henryk Dąbrowski i Józef Wybicki. Tu wnieśli ich na ramionach poznanicy przy wtórce pieśni *Jeszcze Polska nie umarła*.

**Wskaż prawidłowy szereg wydarzeń w porządku chronologicznym.**

- A. Wydanie odezwy – wydarzenia opisane na tablicy – powstanie pieśni *Jeszcze Polska nie umarła*.
- B. Powstanie pieśni *Jeszcze Polska nie umarła* – wydarzenia opisane na tablicy – wydanie odezwy.
- C. Wydanie odezwy – powstanie pieśni *Jeszcze Polska nie umarła* – wydarzenia opisane na tablicy.
- D. Powstanie pieśni *Jeszcze Polska nie umarła* – wydanie odezwy – wydarzenia opisane na tablicy.

Wyniki pokazują, że zdecydowana większość uczniów poprawnie rozpoznała, że pieśń *Jeszcze Polska nie umarła* powstała, zanim doszło do jej odśpiewania na poznańskim rynku – jedynie 13% badanych wskazało jako poprawną odpowiedź A, w której podano odwrotną kolejność tych wydarzeń. Z kolei przeszło 65% badanych rozpoznało poprawnie jako ostatnie wydarzenie wkroczenie wojsk polskich do Poznania. Trudnością było zatem przede wszystkim ustalenie, czy pieśń powstała przed, czy po wydaniu odezwy, a zatem – zgodnie z oczekiwaniami – wyzwaniem okazało się uporządkowanie w czasie i przestrzeni kierunku przemieszczania się wojsk polskich. Ostatecznie poprawną odpowiedź wskazało 32% badanych, a odpowiedź C – 34%. Przedstawiony obok wykres pokazuje, jak wśród uczniów na poszczególnych poziomach umiejętności rosła popularność poprawnej

Zadanie H\_112.1





odpowiedzi – przy czym warto zauważyć, że dopiero na piątym poziomie uczniowie mieli 50% szans na udzielenie poprawnej odpowiedzi, a zatem było to zadanie trudne nawet dla najlepszych z nich. Popularność odpowiedzi B wśród najłabszych uczniów może wynikać ze stosunkowo słabych w tej grupie kompetencji z zakresu analizy tekstu, które były kluczowe dla ustalenia właściwych relacji poprzedzania i następstwa odwróconych jedynie w tej odpowiedzi wydarzeń (wydanie odezwy i wjazd do Poznania).

Wykonania kilku operacji wymagało również polecenie, w którym jako materiał źródłowy wykorzystano reklamę warszawskiej pralni z 1901 roku. Na podstawie analizy treści ogłoszenia uczniowie mieli wskazać, którą spośród czterech zaproponowanych monet można było w niej wówczas zapłacić. Zestaw monet obejmował: 20 marek niemieckich z 1900 roku, dziesięciozłotówkę z wyrażonym – w wykorzystanym w badaniu arkuszu – napisem „próba”, jednorubłówkę z gwiazdą sowiecką i carskiego rubla z 1899 roku.

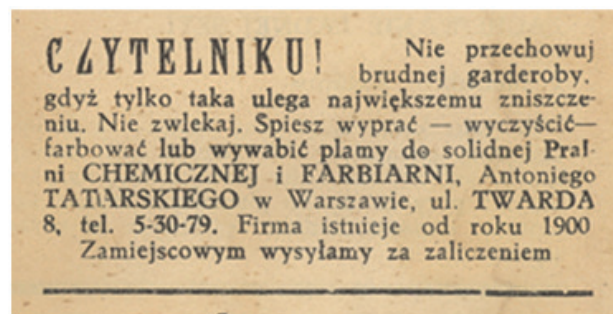
Treść zadania:

**Na podstawie reklamy wykonaj zadania.**

**Zadanie [H\_185]**

**Klient reklamowanej firmy mógł zapłacić za usługi w 1901 roku monetą oznaczoną numerem**

- A. 1.
- B. 2.
- C. 3.
- D. 4.



1.



2.



3.



4.



Rozwiązanie zadania wymagało od uczniów szeregu operacji. Przede wszystkim konieczne było ustalenie, w którym zaborze znajdowała się pralnia i jaką walutą, a faktycznie – jakim alfabetem się w nim posługiwano. Ponieważ uczniowie dość powszechnie wiążą Warszawę z zaborze rosyjskim, wypada przyjąć, że nie była to szczególna trudność dla większości z nich. W dalszej kolejności ważne było zatem ustalenie, kiedy mogła powstać moneta, którą płacono w 1901 roku. Dla takiej operacji istotna jest oczywiście świadomość, że data widoczna na monecie to z zasady data jej wybitcia. Wydaje się, że refleksja natury chronologicznej była wyraźnie obecna w działaniach uczniów, choć niekiedy zwodziła ich na manowce. I tak, odpowiedź A wskazało 39% uczniów, którzy najpewniej zdecydowali się na wskazanie monety najbliższej czasowo od daty podanej w pytaniu. Aż 21% badanych zdecydowało się na odpowiedź B, a zatem z jednej strony uznało, że w zaborze rosyjskim płacono w złotych, a z drugiej strony nie dostrzegło, że moneta najpewniej nigdy nie była w obiegu. Z punktu widzenia umiejętności chronologicznych najciekawszy wydaje się jednak fakt, że 12% uczniów wskazało odpowiedź C, a więc wybrało monetę, którą wybito 21 lat po czasie, o który pytano. Poprawną odpowiedź wskazała dość skromna grupa 27% badanych.

### 3.2.2. Umiejętności chronologiczne – podsumowanie

Przedstawione wyżej wyniki zadań mierzących umiejętności chronologiczne uczniów prowadzą do kilku wniosków ogólniejszej natury. Przede wszystkim wydaje się, że dla dużej części uczniów poważną trudność stanowi myślenie w kategoriach czasu histo-

rycznego<sup>15</sup>. Przyczyny takiego stanu rzeczy są oczywiście złożone, wydaje się jednak, że na plan pierwszy wysuwają się dwie kwestie. Z jednej strony uczniowie nie mają wystarczającej bazy faktograficznej, która umożliwiałaby tworzenie pełniejszego obrazu historycznego<sup>16</sup>. Ich wyobrażenie na temat przeszłości ogranicza się raczej do wyspowych, zamkniętych i niepowiązanych w większe całości zbiorów danych na temat konkretnych – nie zawsze najważniejszych – wydarzeń. Brakuje natomiast świadomości wzajemnych relacji łączących poszczególne, omawiane na lekcjach zagadnienia w większą całość. W tym kontekście szczególnie istotne wydaje się podkreślenie zaobserwowanych problemów uczniów z sytuowaniem w czasie dłuższych procesów, takich jak panowanie określonej dynastii bądź okresy w dziejach kultury.

Drugą przyczyną dostrzeżonych problemów wydaje się brak – u znacznej części badanych – umiejętności cząstkowych, których opanowanie przewiduje podstawa programowa dla drugiego etapu kształcenia. Znaczne deficyty w umiejętnościach związanych z podstawowymi operacjami na datach (przekładanie dat rocznych na wieki, mierzenie upływu czasu) faktycznie uniemożliwiają uczniom wykonywanie bardziej złożonych działań, takich jak dostrzeganie i określanie związków poprzedzania, równoczesności i następstwa wydarzeń czy zjawisk. Warto odnotować, że te podstawowe problemy mogą zdecydowanie utrudniać uczniom samodzielną pracę z podręcznikiem, szczególnie przy zagadnieniach związanych z historią starożytną.

Właśnie w tym kontekście – a więc przez pryzmat podręcznika – warto również spojrzeć na umiejętności, których wymagały zadania z najwyższego, piątego poziomu. W dwóch z nich oczekiwano od uczniów wykazania się zrozumieniem relacji czasowych zachodzących między wydarzeniami, które opisano w krótkich, kilkuzdaniowych współczesnych tekstach. Uporządkowanie tych wydarzeń w czasie, a faktycznie – wybranie pierwszego i ostatniego z nich, okazało się jednak dla większości uczniów dużym problemem. Taki stan rzeczy zasadniczo sugeruje, że podobne trudności mogą im towarzyszyć również w trakcie lektury szkolnego podręcznika. Jednocześnie ten brak zrozumienia stosunkowo prostego materiału źródłowego zachęca do bliższego przyjrzenia się wynikom uczniów z zadań sprawdzających kompetencje analityczne.

### 3.3. Umiejętności z zakresu pracy z tekstem

Umiejętności z zakresu analizy tekstu były sprawdzane za pomocą 43 zadań, przy czym zarówno materiały wykorzystane w poszczególnych poleceniach, jak i mierzone umiejętności były bardzo różnorodne. Źródła, których lektury oczekiwano od uczniów, to zarówno teksty bardzo krótkie – nawet jednozdaniowe, jak i dłuższe – sześć-, siedmiozdaniowe wypowiedzi. Część z nich to teksty współczesne – encyklopedyczne, publicystyczne, literackie, inne to źródła z epoki – w tym również teksty staropolskie, a więc odznaczające się specyficzną składnią i słownictwem. Kompetencje, którymi musieli się wykazać uczniowie, to m.in. proste wyciągnięcie informacji z tekstów o różnym poziomie trudności, rozróżnianie opinii od faktów, syntetyzowanie treści źródeł, wyciąganie wniosków i elementy krytyki zewnętrznej przedstawionych materiałów. W wielu zadaniach udzielenie poprawnej odpowiedzi wymagało również wykorzystania posiadanych wiadomości, aby np. osadzić opisywane wydarzenia w czasie, a więc przeprowadzić datację źródła czy określić jego użyteczność dla rozwiązania danego problemu. Stosunkowo często źródła tekstowe występowały również w parach z innymi materiałami – mapami bądź ikonografią. W efekcie zadania te charakteryzują się dużym zróżnicowaniem parametru trudności.

Wszystkie te okoliczności sprawiają, że opisanie umiejętności uczniów na poszczególnych poziomach dla tej grupy umiejętności jest stosunkowo skomplikowane i wymaga uwzględnienia zmiennej w postaci stopnia złożoności materiałów źródłowych. Próbę takiej kategoryzacji przedstawiono w poniższej tabeli, przy czym należy pamiętać, że kompetencje obecne na poziomach pierwszym i drugim dotyczą pracy z najprostszymi materiałami źródłowymi, natomiast zadania z poziomów czwartego i piątego z zasady wymagały od uczniów nie tylko analizy źródeł, ale również wykorzystania posiadanych wiadomości. Rozwinięcie tej charakterystyki znajduje się w dalszej części podrozdziału, w której przedstawiono szczegółowo przykładowe zadania z poszczególnych poziomów.

<sup>15</sup> Problemy z chronologią nie są zjawiskiem nowym, por. Jaworski i Stachura, 1992, s. 101–110; Łazarska, 1992, s. 111–115.

<sup>16</sup> Gąsowski, 2004, s. 206.

**Tabela 3.** Umiejętności z zakresu pracy z tekstem na poszczególnych poziomach

Poziom	Liczba zadań	Charakterystyka
I	4	wyszukiwanie i integrowanie informacji; odróżnianie faktów od opinii
II	9	wyszukiwanie informacji; rozpoznawanie cech wspólnych; rozpoznawanie opinii autora; synteza prostych tekstów, elementy wnioskowania w oparciu o źródła tekstowe
III	13	synteza; wnioskowanie na podstawie informacji ze źródeł; rozpoznawanie intencji autora wypowiedzi; identyfikacja wydarzeń historycznych
IV	11	rozpoznawanie znaczenia wyrażen w tekście; integrowanie informacji z różnych źródeł; wnioskowanie na podstawie informacji ze źródeł
V	6	analiza tekstu z wykorzystaniem myślenia chronologicznego; elementy krytyki zewnętrznej źródła; wnioskowanie na podstawie informacji ze źródeł

### 3.3.1. Poziomy umiejętności z zakresu pracy z tekstem – przykłady zadań

#### Poziom I

Na pierwszym poziomie znalazły się cztery zadania wymagające podstawowej analizy prostych tekstów. Dwa z tych poleceń odwoływały się do krótkiego fragmentu *Żywota Karola Wielkiego* przedstawiającego zainteresowania naukowe władcy. Obecne w źródle pojedyncze słowa spoza zakresu pojęciowego uczniów zostały objaśnione przez twórców zadania, natomiast sam tekst wypada uznać za stosunkowo łatwy – napisany współczesnym językiem, czytelnie opisuje starania podejmowane przez króla w celu poszerzenia swoich kompetencji. Pierwsze z przedstawionych poniżej zadań wymagało od uczniów ustalenia, w jaki sposób kształcił się Karol Wielki, a zatem wyszukania odpowiednich informacji w źródle. Wskazanie dobrej odpowiedzi wymagało również dość prostej syntezy tych wiadomości – aby stwierdzić, że władca był kształcony „wszechstronnie”, uczniowie musieli ustalić, czy słowo to dobrze opisuje zbiór dyscyplin, z którymi mierzył się władca.

*Treść zadania:*

#### **Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

Diakon\* Albin z Brytanii, z pochodzenia Saksończyk, zwany Alkuinem, mąż niezwykle uczony, kształcił Karola Wielkiego w różnych kierunkach. Król poświęcał wiele czasu i pracy, ucząc się od niego retoryki\*\*, dialektyki\*\*\*, a szczególnie astronomii; próbował również opanować liczenie i zwykł śledzić z ciekawością i dużą wnikliwością ruch ciał niebieskich. Uczył się też pisać i miał w zwyczaju trzymać czyste tabliczki przy łóżku pod poduszką, aby w wolnych chwilach przyzwyczajając rękę do składania liter; jednak ten trud, rozpoczął zbyt późno, nie mógł zakończyć się powodzeniem.

\* diakon – osoba po niższych święceniach kapłańskich

\*\* retoryka – sztuka wymowy

\*\*\* dialektyka – sztuka prowadzenia dyskusji

#### **Zadanie [H\_220]**

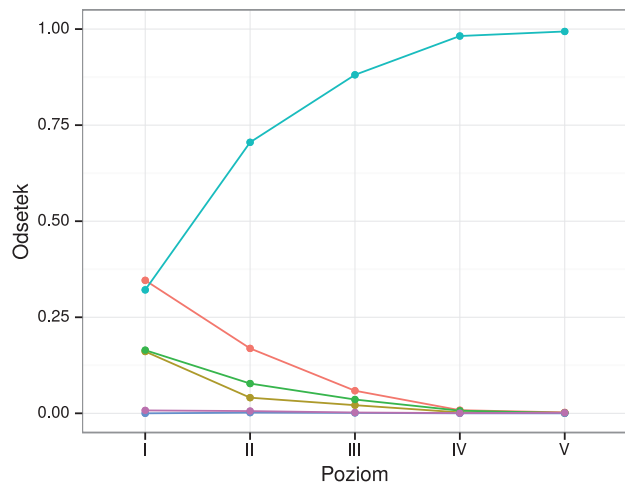
#### **Z tekstu wynika, że Karol Wielki był kształcony**

- A. od wczesnego dzieciństwa.
- B. w sztuce wojennej.
- C. na uniwersytecie.
- D. wszechstronnie.

### Zadanie H\_220

Odpowiedź 1 2 3 4 8 9

Zadanie zostało poprawnie rozwiązane przez 79% uczniów, przy czym stosunkowo popularna okazała się również odpowiedź A wskazana przez 11% badanych, którzy zapewne nie doczytali tekstu do końca. Pozostałe dwie odpowiedzi wybrało jedynie około 4–5% badanych. Przedstawiony obok wykres pokazuje, że zadanie błędnie wykonywali jedynie uczniowie na pierwszym poziomie umiejętności, natomiast osoby, które osiągnęły trzeci bądź wyższy poziom, rozwiązywały je z zasady poprawnie.



Kolejne zadanie z tego zestawu sprawdzało, na ile uczniowie potrafią odróżniać informacje od opinii. W tym celu posłużono się czterema fragmentami cytowanego wyżej tekstu, a uczniowie mieli wskazać ten passus, w którym narrator wyraził swoją ocenę.

Treść zadania:

**Zadanie [H\_08]**

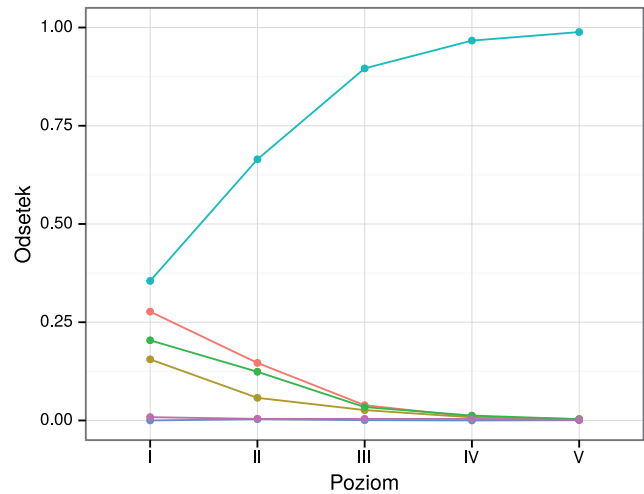
**W tekście pojawiają się informacje i oceny autora. Wskaż zdanie, w którym znajduje się ocena.**

- A. [Alkuin] kształcił Karola Wielkiego w różnych kierunkach.
- B. [Karol] próbował również opanować liczenie.
- C. [Karol] miał w zwyczaju trzymać czyste tabliczki przy łóżku.
- D. Trud, rozpoczęty [przez Karola] zbyt późno, nie mógł zakończyć się powodzeniem.

## Zadanie H\_08

Odpowiedź

1	2	3	4	8	9
---	---	---	---	---	---



Poprawną odpowiedź wskazało 80% badanych, popularnością powyżej 5% cieszyły się również odpowiedzi A (8%) i C (7%), być może ze względu na fakt, że pojawiły się w nich przymiotniki, co mogło części uczniów zasugerować, że zawierają one opinie autora. Odpowiedź B wskazało jedynie niecałe 5% badanych.

### Poziom II

Zadania na poziomie drugim sprawdzają podobne umiejętności, przy czym z zasady opierają się na wyraźnie trudniejszych tekstach, a zatem wymagają rozumienia bardziej skomplikowanych treści. Dobrym przedstawicielem tej grupy jest zadanie wykorzystujące jeden z zapisów tzw. ustaw antyzybytkowych Kazimierza Wielkiego. Relatywnie krótkie źródło odznacza się dość złożoną strukturą i daleką od współczesnej składnią. Dodatkowo przedstawiany w nim problem jest raczej odległy od tematów tradycyjnie poruszanych na lekcjach, co może nieco konfundować uczniów. Omawiane zadanie wymagało od uczniów odnalezienia w materiale informacji na temat dopuszczalnej wartości prezentu ślubnego, który zgodnie z ustawą mogła ofiarować niezamężna córka mieszczanina krakowskiego. W tym celu konieczne było właściwe rozumienie słowa „panna” (jako niezamężna kobieta) i ogólna orientacja w stosunkach społecznych panujących w miastach (znajomość pojęć „mieszczanin”, „obywatel miasta”). Dodatkowo zaproponowane odpowiedzi były dość ściśle osadzone w materiale źródłowym, co z pewnością utrudniało uczniom poprawne rozwiązanie zadania.

*Treść zadania:*

**Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

#### **Prawo Kazimierza III Wielkiego**

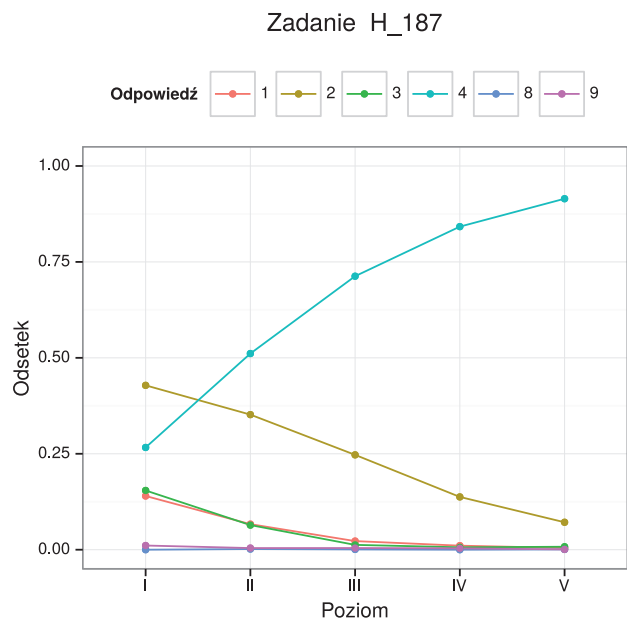
Jeśli któremuś z mieszkańców lub mieszczan krakowskich przyjdzie odprawić wesele, nie może na nim mieć więcej jak 30 półmisków, do każdego trzech ludzi [tj. gości]. Do liczby tej nie liczy się panien, księży i obcych, nie mających prawa obywatelstwa w mieście, o ile tam będą, oraz służby stołowej. Każdy zaś, kto będzie zaproszony na wesele, a ma prawo miejskie, da narzeczonemu [...] nie więcej jak dwa grosze, jego żona i każda z pań także dwa, a panna winna dać tylko grosz jeden. Potraw na weselu powinno się podawać nie więcej jak pięć.

**Zadanie [H\_187]**

**Niezamężna córka mieszczanina krakowskiego powinna dać narzeczonemu**

- A. nie mniej niż 2 grosze.
- B. nie więcej niż 2 grosze.
- C. dowolną sumę.
- D. 1 grosz.

Zadanie poprawnie rozwiązało 66% uczniów, jednak aż 25% badanych wskazało odpowiedź B. Popularność tego dystraktora wydaje się symptomatyczna i dobrze pokazuje mechanizm, którym kierują się uczniowie w rozwiązywaniu zadań wymagających wyszukiwania informacji w źródle. Najczęstszym błędem popełnianym w takiej sytuacji jest wybieranie odpowiedzi zawierającej dosłowny fragment tekstu, często niezwiązany w żaden sposób z analizowanym problemem. W tym wypadku wypada przyjąć, że część rozwiązujących szukała w tekście kolejnych odpowiedzi i zadowolili się ustaleniem z niezbitą pewnością, że fraza „nie więcej niż 2 grosze” niemal dosłownie pojawia się w źródle. Zabrakło jednak refleksji nad tym, czy pojawia się ona we właściwym kontekście. Warto zauważyć, że ta strategia nie jest problemem jedynie uczniów najsłabszych. Jak pokazuje wykres obok, odpowiedź B była stosunkowo często wskazywana również przez ich najmocniejszych kolegów. Natomiast pozostałe odpowiedzi były w zasadzie przez badanych omijane (wskazywało je po około 4% z nich), co pozwala założyć, że ponad 90% uczniów zrozumiało polecenie i wiedziało, że jego realizacja wymaga lektury źródła.



Wyszukiwania informacji w źródłach wymagało również kolejne zadanie ze wspomnianej wcześniej wiązki poświęconej starożytnym spisom praw (por. s. 18). Tym razem uczniowie zostali poproszeni o wskazanie cechy, która łączyła wszystkie trzy zbiory. Wykonanie polecenia wymagało zatem lektury trzech opisów, analizy przedstawionych w nich informacji i znalezienia elementu, który pojawia się w każdym z nich. Dodatkowo uczniowie musieli wykazać się zrozumieniem takich pojęć i terminów jak Bliski Wschód, monarcha czy forum, a także podstawową znajomością historii religii.

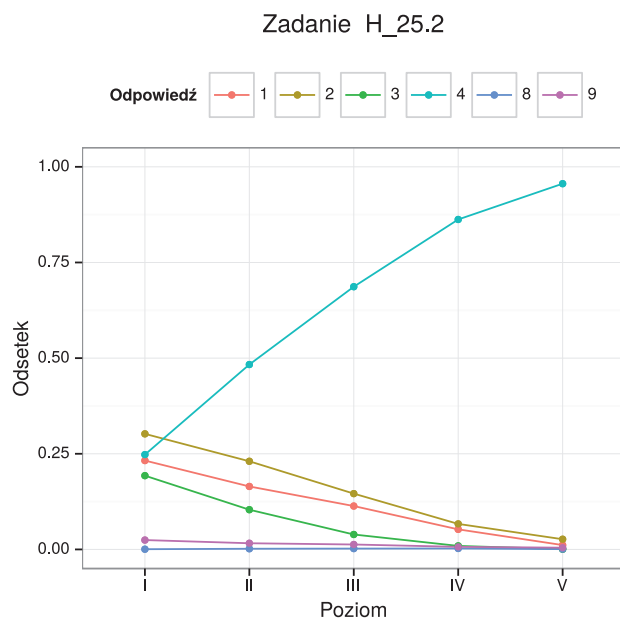
*Treść zadania:*

**Zadanie [H\_25.2]**

**Co łączy te trzy zbiory praw?**

- A. Wszystkie zostały spisane na Bliskim Wschodzie.
- B. Wszystkie zostały ustanowione przez monarchę.
- C. Wszystkie opierały się na Starym Testamencie.
- D. Wszystkie były prezentowane publicznie.

W efekcie wyniki zadania pokazują nie tylko pewne problemy z analizą tekstów źródłowych, lecz także uwiadcniają braki w znajomości historii starożytnej. Odpowiedź A wybrało 11% badanych, których można podejrzewać raczej o nierozumienie terminu Bliski Wschód niż o brak wystarczających umiejętności, aby ustalić, że teksty drugi i trzeci dotyczą obszaru Rzymu i Grecji. Stosunkowo wysoka wybieralność odpowiedzi B – wskazanej przez 15% uczniów – wynika zapewne z faktu, że część z nich, rozwiązując zadanie, kierowała się nie tyle analizą źródeł, co swoimi wyobrażeniami o świecie. Odpowiedź C została uznana za poprawną przez 66% badanych – wybór ten zapewne również bazował raczej na pewnej wizji świata niż na analizie materiałów, w których nie tylko nie wspomniano o Starym Testamencie, ale nawet nie zasugerowano – skądinąd częstych – związków prawa i religii. Poprawną odpowiedź wskazało 66% uczniów, przy czym – co obrazuje wykres obok – nawet na najwyższym, piątym poziomie umiejętności znalazły się osoby, które nie wykonały tego zadania poprawnie. Analiza wykresu pokazuje zatem, że nawet bardzo dobrym uczniom stosunkowo często zdarza się rezygnować z analizy źródeł i udzielać odpowiedzi jedynie na podstawie posiadanych wiadomości, co nieraz prowadzi do błędnych rozwiązań.



Kolejne zadanie pochodzi z – wspomnianej już w części poświęconej umiejętnościom chronologicznym (zob. s. 22) – wiązki odwołującej się do krótkiego porównania rządów Jana Kazimierza i Stanisława Augusta. Źródło z końca XVIII wieku nie odznacza się szczególnie skomplikowaną strukturą, jednak niektóre występujące w nim sformułowania mogą być dla uczniów niejasne. Uczniowie zostali poproszeni o rozpoznanie stosunku autorów tekstu do obu wspomnianych w nim władców, a zatem mieli zrozumieć oceny wyrażone w źródle, które skądinąd można określić jako dość ostre (Jan Kazimierz „w najtrudniejszych okolicznościach stałością i wytrwaniem ojczyznę uratował”; Stanisław August „przez najhaniebniejszą nikczemność nie śmiała na chwilę nawet niepewnego losu ojczyzny doświadczyć”).

Treść zadania:

**Zadanie [H\_89.1]**

**Jaki jest stosunek autorów tekstu do władców wymienionych w tekście?**

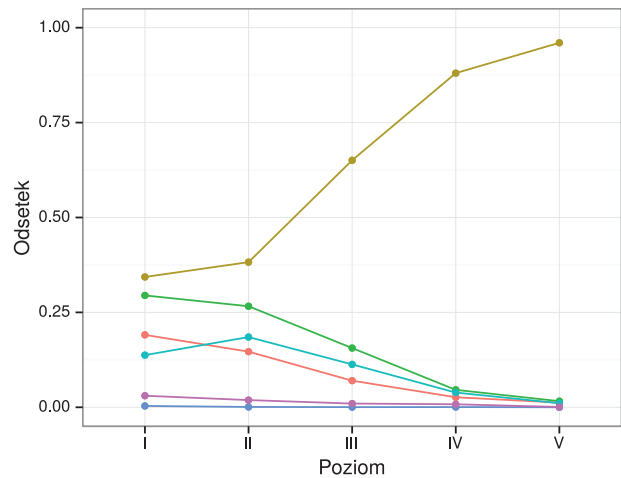
- A. Autorzy tekstu są stronnikami politycznymi Stanisława Augusta.
- B. Według autorów tekstu Stanisław August nie sprostął wyzwaniom epoki.
- C. Według autorów tekstu Jan Kazimierz był złym władcą Rzeczypospolitej.
- D. Autorzy tekstu przychylniej oceniają Stanisława Augusta niż Jana Kazimierza.



## Zadanie H\_89.1

Odpowiedź 1 2 3 4 8 9

Udzielenie odpowiedzi na przedstawione pytanie, a więc rozpoznanie opinii autorów tekstu, okazało się wyraźnie trudniejsze niż samo odróżnienie opinii od informacji (por. zadanie H\_08 z poziomu pierwszego, s. 28). 65% uczniów dostrzegło, że w tekście przedstawiono krytykę rządów Stanisława Augusta Poniatowskiego, zaskakuje jednak, że aż 15% badanych wybrało odpowiedź C, a więc uznało, że tekst krytycznie odnosi się do rządów Jana Kazimierza. W tym kontekście warto zauważyć, że również pozostałe dwie odpowiedzi były stosunkowo chętnie wybierane przez uczniów (A – 8%; D – 10%), co sugeruje, że przeszło 40% uczniów w istocie nie rozumiało materiału źródłowego.



### Poziom III

Zadania, które znalazły się na poziomie trzecim, wymagały od uczniów przede wszystkim umiejętności syntezy i prostego wnioskowania, w kilku przypadkach istotne było również posiadanie określonych wiadomości, bez których niemożliwe byłoby pełne zrozumienie źródła. Charakter czysto umiejętnościowy miała wiązka poleceń, w której jako materiał źródłowy wykorzystano list angielskich robotników protestujących przeciwko mechanizacji fabryk u schyłku XVIII wieku. Sprawnie skonstruowany tekst ma w zasadzie wszelkie cechy współczesnej publicystyki, dodatkowo poruszany w nim problem w istocie nigdy nie zatracił swojej aktualności.

W pierwszym z prezentowanych zadań uczniowie zostali poproszeni o określenie, jakiej wartości bronią autorzy listu. Udzielenie poprawnej odpowiedzi wymagało zatem zrozumienia wymowy całego tekstu i poprawnego określenia sytuacji życiowej jego twórców.



Treść zadania:

### Na podstawie listu wykonaj zadania.

Ludzie o zdrowych zmysłach muszą wiedzieć, że użycie tylu maszyn zabierze pracę robotnikom, którzy ją wykonywali, nim maszyny zostały wynalezione.

Jak ci wyrzucani z pracy ludzie mają utrzymać swoje rodziny i gdzie ich dzieci mają się uczyć zawodu, aby następne pokolenie miało jakiś fach i nie musiało się włóczyć beczynnie? Niektórzy powiedzą: zacznijcie się uczyć innego zawodu! Załóżmy, że zaczniemy: kto utrzyma nasze rodziny, gdy się podejmiemy tego mozolnego zadania? A gdy już je wykonamy, skąd mamy wiedzieć, że będziemy w lepszej sytuacji? Przecież w czasie, gdy będziemy się uczyli nowego zawodu, mogą powstać kolejne maszyny, które mogą go nam odebrać? [...]

W imieniu tysięcy  
J. Hepworth i T. Loblely  
Leeds 1791

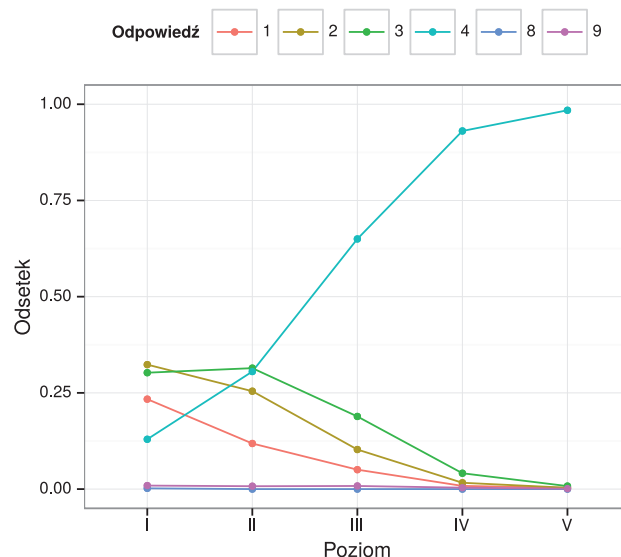
### Zadanie [H\_178]

#### Dla autorów listu szczególną wartością jest

- A. możliwość zmiany miejsca zamieszkania.
- B. możliwość awansu zawodowego.
- C. wolność wyboru miejsca pracy.
- D. stabilność zatrudnienia.

Zaproponowane uczniom odpowiedzi wiązały się dość ściśle z głównym tematem źródła – wyraźnie innego zagadnienia dotyczył jedynie dystraktor A, który wskazało 8% badanych. Pozostałe propozycje cieszyły się nieco większą popularnością: odpowiedź B wybrało 13% uczniów, C – 17%, wreszcie poprawną odpowiedź D – 62% uczniów. Taki rozkład odpowiedzi wydaje się zgodny z oczekiwanym: najmniejsza grupa uczniów wskazała odpowiedź całkowicie spoza źródła, nieco większa – odpowiedź luźno związaną z jego tematem, kolejna wskazała odpowiedź, która częściowo się w tekście znajduje (wspomniano w nim o możliwości zmiany zawodu), wreszcie większość uczniów rozpoznała, że robotnicy walczą przede wszystkim o zagwarantowanie stabilnego rynku pracy. Prezentowany obok wykres pozwala stwierdzić, że poprawna odpowiedź była rzadko wybierana przez najsłabszych uczniów, którzy mieli najpewniej duże trudności z zsyntetyzowaniem treści źródła i chętniej wskazywali odpowiedzi odnoszące się wprost do jego fragmentów. Jednocześnie warto zauważyć, że już na poziomie czwartym niemal wszyscy uczniowie poprawnie rozwiązywali zadanie, a zatem mierzona umiejętność silnie różnicuje badanych uczniów.

Zadanie H\_178



Kolejne polecenie z tej wiązki zadań wymagało prostego wnioskowania na temat sytuacji życiowej twórców cytowanego źródła, a zatem ponownie uczniowie musieli poprawnie zinterpretować cały tekst i dostrzec, że sytuacja zwalnianych robotników jest opisywana w pierwszej osobie, co sugeruje wspólnotę losu autorów listu i pracowników fabryki.

Treść zadania:

**Zadanie** [H\_179]

**Z tekstu wynika, że jego autorzy**

- A. nie przewidują, że maszyny wpłyną na zatrudnienie w fabrykach.
- B. nie identyfikują się z tracącymi pracę robotnikami.
- C. słabo znają realia pracy robotników w fabryce.
- D. sami pracują w fabryce i mogą stracić pracę.

Wyniki zadania nieco zaskakują – trzy pierwsze propozycje wskazało blisko 40% badanych, przy czym najbardziej popularna była odpowiedź A – wybrana przez 14% uczniów. Taki rezultat wydaje się o tyle dziwny, że odrzucenie tego dystraktora wymaga jedynie lektury pierwszego zdania tekstu, w którym wyraźnie przedstawiono, jaki jest związek między zwiększaniem mechanizacji produkcji a spadkiem zatrudnienia w fabrykach. W tej sytuacji popularność dwóch pierwszych odpowiedzi można jednak częściowo tłumaczyć faktem, że zostały one sformułowane w przeczeniu („nie przewidują...”, „nie identyfikują się...”), co zawsze stanowi dla uczniów pewne utrudnienie.

Obok zadań opartych na manifeście robotników z Leeds na omawianym, trzecim poziomie znalazły się również dwa polecenia z wiązki opartej na fragmencie przemówienia Ottona von Bismarcka z 1886 roku. W swoim wystąpieniu kanclerz tłumaczy konieczność odejścia od polityki germanizacji, która się nie powiodła, na rzecz działań związanych z przesiedlaniem na tereny dawnej Rzeczypospolitej niemieckich osadników. Tekst, który wypada uznać za stosunkowo trudny pod względem językowym i składniowym, przedstawia znane uczniom wydarzenia w sposób całkowicie odmienny od tradycyjnej narracji szkolnej. Warto np. zauważyć, że germanizację określono jako „dążność, aby ludność polską pozyskać dla pruskiej idei państwowej”, a rozbiory jako „spadek historii” itp. Zasadniczo zatem materiał jest dla uczniów swoistym kalamburem, którego właściwe zrozumienie wymaga pewnego wysiłku, natomiast prezentowane zadania sprawdzają, na ile badani sobie z tymi trudnościami poradzili.

Treść zadania:

**Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

Od historii otrzymaliśmy w spadku, że na tych samych obszarach zamkniętych granicami państwa pruskiego zmuszeni jesteśmy żyć razem z dwoma milionami po polsku mówiących poddanych. Odnosimy wrażenie, że dążność, aby ludność polską pozyskać dla pruskiej idei państwowej, była chybiona, była błędem, przeto nie pozostaje nam nic innego, jak tylko dążyć do tego, aby stosunek ilościowy między polską a niemiecką ludnością zmienić o ile możliwości na korzyść Niemców. W tym celu będziemy musieli utworzyć specjalną komisję, która by podlegała ministerstwu.

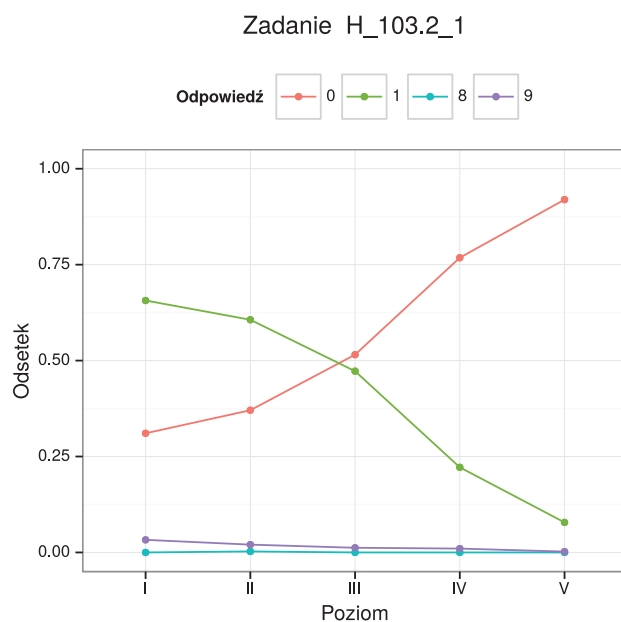
*Na podstawie: Przemówienie Bismarcka w sejmie pruskim w 1886 r.*

**Zadanie** [H\_103.2\_1]

**Rozstrzygnij, czy poniższe zdania są prawdziwe, czy fałszywe.**

Lp.	Zdanie	Prawda	Fałsz
1.	W przytoczonym fragmencie przemówienia Bismarck wyjaśnia przyczyny sukcesu germanizacji.		

W pierwszym z prezentowanych zadań uczniowie zostali poproszeni o rozstrzygnięcie, czy zdanie twierdzące, że w swojej wypowiedzi Bismarck wyjaśnia przyczyny sukcesu germanizacji, jest prawdziwe, czy fałszywe. Warto zauważyć, że uczeń, który w pełni zrozumiał sens wypowiedzi kanclerza, nie powinien mieć najmniejszych wątpliwości, że w tekście nie ma słowa o sukcesie germanizacji, a tym bardziej o jego ewentualnych przyczynach. Jednak poziom złożoności źródła sprawił, że uczniowie stosunkowo często wybierali błędną odpowiedź – podane zdanie za prawdziwe uznało 41% badanych. Dodatkowo przedstawiony obok wykres pokazuje, że w grupie tej znaleźli się nie tylko uczniowie naj słabsi, ale również spory odsetek osób o dobrych i bardzo dobrych umiejętnościach historycznych. Wydaje się zatem, że problemem dla uczniów była duża złożoność tekstu źródłowego, który okazał się zbyt trudny dla wielu z nich.



Takie wnioski potwierdza analiza wyników kolejnego zadania z tej wiązki, które wprost sprawdzało, czy uczniowie poprawnie rozumieją zdanie otwierające wypowiedź Bismarcka. Warto zauważyć, że zrozumienie tego fragmentu nie było kluczowe dla poprawnego wykonania poprzedniego polecenia, ale mogło istotnie wpłynąć na poziom recepcji całego źródła – uczniowie, którzy nie zrozumieli wstępu, mogli się łatwo zniechęcić do dalszej analizy materiału, a z pewnością mieli problemy z jego chronologicznym zakotwiczeniem. Znalezienie dobrej odpowiedzi wymagało od uczniów odczytania całego zdania i ustalenia, które z wymienionych wydarzeń doprowadziło do sytuacji opisanej w tekście – czyli do obecności w państwie pruskim dwóch milionów polskich poddanych. Zadanie sprawdza zatem pośrednio również myślenie przyczynowo-skutkowe, choć uczniowie raczej tego nie dostrzegali.

*Treść zadania:*

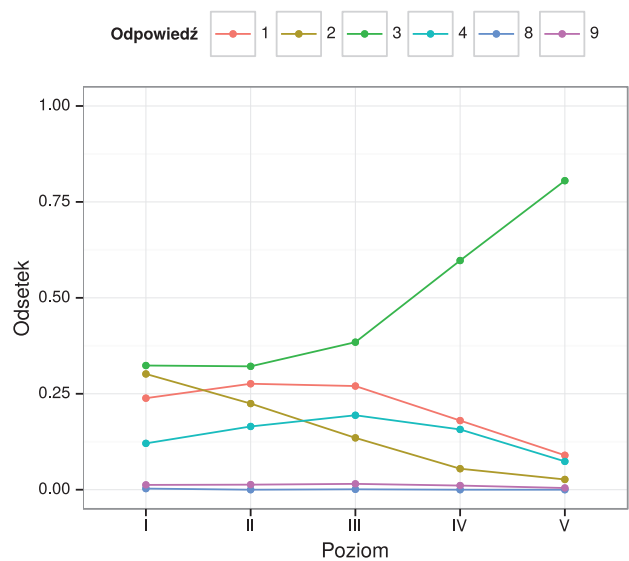
**Zadanie [H\_102]**

**Do jakiego wydarzenia nawiązuje Bismarck, mówiąc: „od historii otrzymaliśmy w spadku”?**

- A. Do zjednoczenia Niemiec.
- B. Do powstania listopadowego.
- C. Do rozbiorów Rzeczypospolitej.
- D. Do kolonizacji na prawie niemieckim.

## Zadanie H\_102

Poprawna odpowiedź została wybrana przez 47% badanych, przy czym nawet w grupie najmocniejszych uczniów zabrakło w tej sprawie jednomyślności. Około 1/5 populacji (22%) wskazała propozycję A, do czego skłaniał zapewne fakt, że w narracji szkolnej na poziomie szkół gimnazjalnych Bismarck pojawia się przede wszystkim w kontekście zjednoczenia Niemiec. Wyraźnie mniej popularna była odpowiedź D, którą wybrało 15% badanych, wreszcie aż 14% uczniów uznało, że przyczyną tak licznej obecności Polaków w Prusach było powstanie listopadowe. Analizując wyniki obydwu zadań łącznie, wypada zauważyć, że najpewniej poziom złożoności źródła sprawił, że wyzwaniem dla uczniów było nie tylko zsyntetyzowanie jego treści, ale również zrozumienie krótkich fragmentów.



### Poziom IV

Zadania, które znalazły się na poziomie czwartym, stanowią wyjątkowo zróżnicowaną grupę. Z jednej strony trafiły tu te polecenia, które wymagały analizy szczególnie trudnych materiałów źródłowych, z drugiej – zadania sprawdzające, czy uczniowie nie tylko rozumieją treść tekstu, lecz także – czy potrafią pozyskane informacje zastosować podczas rozwiązywania określonych problemów. Przedstawicielem pierwszej grupy jest zadanie, w którym wykorzystano jako materiał źródłowy krótki fragment mowy sejmowej Jana Kazimierza z 1661 roku. W jednym zdaniu swojego wystąpienia władca zwracał uwagę zarówno na swoje związki rodzinne z dynastią Jagiellonów, jak i na długość tradycji tronu elekcyjnego w Królestwie Polskim. Zatem trudność źródła polega w tym wypadku przede wszystkim na jego zaskakującej – raczej niezgodnej z potocznym wyobrażeniem – treści. Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie czynnika, który – w opinii Jana Kazimierza – sprawił, że został on władcą Rzeczypospolitej. Zaproponowane odpowiedzi obejmują z jednej strony wspomniane w tekście związki rodzinne i elekcyjność tronu, a z drugiej – odpowiedzi mocno stereotypowe (łaska Boża, umiłowanie ojczyzny).

Treść zadania:

**Na podstawie wypowiedzi króla wykonaj zadania.**

**Król Polski Jan Kazimierz w mowie sejmowej z 1661 r. użył takiego sformułowania:**

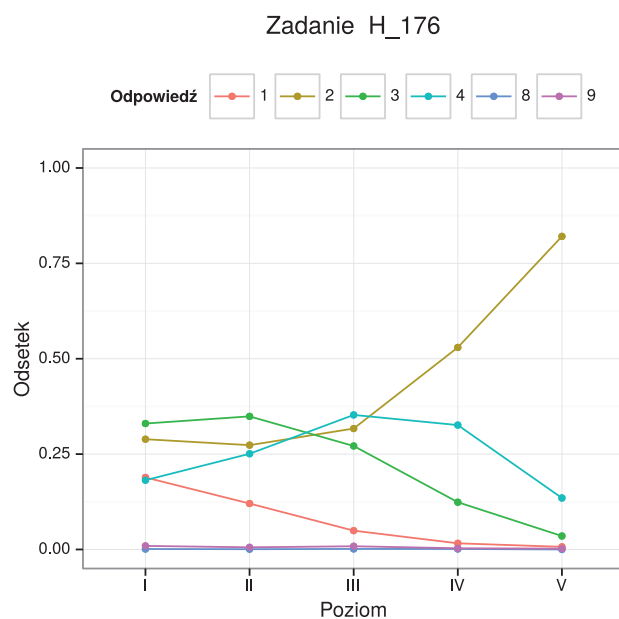
[...] od dwustu lat z linii macierzystej, a od siedemdziesięciu z ojczystej, dom mój wolnymi waszmościów głosami na tym tronie jest posadzony [...]

**Zadanie [H\_176]**

**Jan Kazimierz Waza podkreśla, że dynastia, do której należy, rządzi Rzeczpospolitą dzięki**

- A. łasce Boga.
- B. decyzji szlachty.
- C. umiłowaniu ojczyzny.
- D. powiązaniom rodzinnym.

Wyniki zadania pokazują po raz kolejny, że pewna grupa uczniów pomija etap analizy materiału i udziela odpowiedzi, kierując się własnymi wyobrażeniami o świecie – takim podejściem można tłumaczyć dużą popularność odpowiedzi C, którą wskazało 23% badanych. Być może tak wysoka wybieralność tego dystraktora wynikała częściowo z obecności w tekście słowa „ojczysta”, które część uczniów mogła mechanicznie powiązać z wyrazem „ojczyzna” obecnym w tej odpowiedzi. Do takiej interpretacji skłania fakt, że odpowiedź A, którą wypada uznać za całkowicie niepowiązaną z treścią źródła, wskazało jedynie 7% badanych. Propozycje osadzone w materiale źródłowym były wyraźnie częściej wybierane – właściwą odpowiedź wskazało 43% badanych, odpowiedź D – 27%. Na przedstawionym obok wykresie szczególnie ciekawa wydaje się linia obrazująca wybieralność właśnie ostatniej odpowiedzi, która zasadniczo była popularna wśród uczniów na każdym poziomie umiejętności, przy czym częściej wybierali ją ci o średnich umiejętnościach historycznych niż osoby o najniższych kompetencjach. Ta sytuacja wynikała głównie z faktu, że uczniowie o lepiej rozwiniętych kompetencjach dokonywali wyboru między dwoma odpowiedziami zakorzenionymi w tekście, podczas gdy słabsi uczniowie chętnie wybierali również pozostałe opcje. Zadanie zatem po raz kolejny pokazuje, że uczniowie na niższych poziomach dość szybko porzucają analizę źródła, jeśli oczekuje się od nich wykazania się umiejętnościami bardziej złożonymi niż np. proste wyszukiwanie informacji w tekście.



Do zadań, w których analiza tekstu była jedynie wstępem koniecznym do rozwiązania postawionego problemu, można z kolei zaliczyć jedno z poleceń z wiązki wykorzystującej jako materiał źródłowy trzy poprawki do Konstytucji Stanów Zjednoczonych Ameryki. Krótkie zapisy charakteryzuje dość jasny, precyzyjny język, którego zrozumienie nie powinno stanowić większego problemu dla uczniów. Wybrane poprawki dotyczą dwóch kwestii: problemu likwidacji niewolnictwa i kwestii rozszerzania praw wyborczych na kolejne grupy obywateli kraju. Uczniowie zostali poproszeni o ustalenie, kiedy – w świetle przedstawionego źródła – prawa wyborcze uzyskała kobieta, która do 1865 roku była niewolnicą. Pytanie wiąże zatem oba zagadnienia poruszone w materiale i skłania do refleksji nad wszystkimi przedstawionymi zapisami.

*Treść zadania:*

**Na podstawie fragmentu Konstytucji Stanów Zjednoczonych Ameryki wykonaj zadania.**

Poprawka XIII (1865): Nie będzie w Stanach Zjednoczonych lub jakimkolwiek miejscu podległym ich władzy ani niewolnictwa, ani przymusowych robót, chyba jako kara za przestępstwo, którego sprawca został prawidłowo skazany.

Poprawka XV (1870): Ani Stany Zjednoczone, ani żaden stan nie może pozbawić ani ograniczać praw wyborczych obywateli Stanów Zjednoczonych ze względu na rasę, kolor skóry lub poprzednie niewolnictwo.

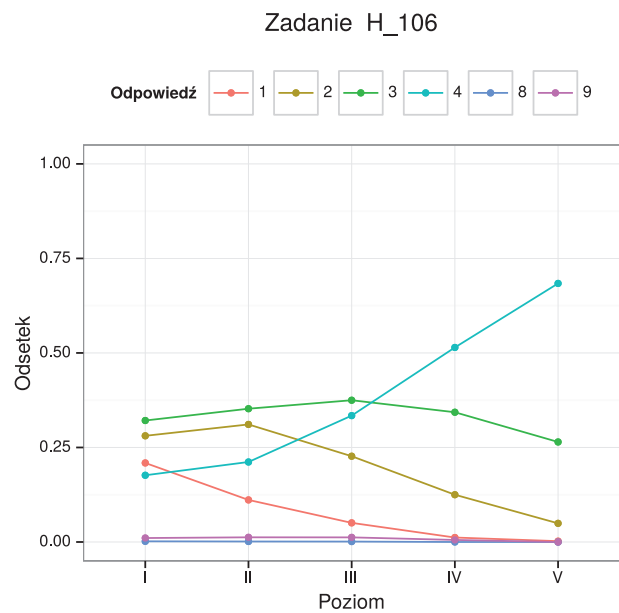
Poprawka XIX (1920): Stany Zjednoczone ani którykolwiek ze stanów nie może obywateli Stanów Zjednoczonych pozbawić praw wyborczych ani ograniczyć ich ze względu na płeć.

**Zadanie [H\_106]**

**Kobieta, która urodziła się w 1840 roku i do 1865 roku była niewolnicą, uzyskała prawa wyborcze w roku**

- A. 1858.
- B. 1865.
- C. 1870.
- D. 1920.

Niemal wszystkie zaproponowane odpowiedzi odwoływały się wprost do dat uchwalenia poszczególnych poprawek do konstytucji, wyjątek stanowiła odpowiedź A, która sprawdzała, czy uczniowie nie przenoszą mechanicznie współczesnych doświadczeń w przeszłość – w tym wypadku, czy nie zakładają, że prawa wyborcze zawsze i wszędzie nabywano w wieku 18 lat. Propozycja ta została wybrana jedynie przez 7% badanych, co zasadniczo pozwala wierzyć, że większość uczniów podjęła w tym wypadku wysiłek analizy źródeł. Kolejne odpowiedzi cieszyły się znacznie większą popularnością: datę zniesienia niewolnictwa wskazało 20% uczniów, datę nadania praw wyborczych dawnym niewolnikom 34%, wreszcie rok, w którym prawa wyborcze zyskały kobiety, wskazało 38% badanych. Co ciekawe, wykres obrazujący wybieralność poszczególnych odpowiedzi w podziale na poziomy umiejętności uczniów pokazuje, że odpowiedź C była wskazywana przez niemal stały odsetek (powyżej 30%) uczniów na wszystkich pięciu poziomach. Taki wynik trudno jednoznacznie wytłumaczyć, można przypuszczać, że w swoich analizach uczniowie mocno skoncentrowali się na zmianach w położeniu niewolników i nie dostrzegli, że poprzedzały one o wiele lat zmiany w prawach politycznych kobiet.



## Poziom V

Wśród zadań mierzących umiejętności pracy z tekstem, które znalazły się na poziomie piątym, największą grupę stanowią polecenia sprawdzające równolegle kompetencje chronologiczne. Drugi, odrębny zbiór tworzą zadania o charakterze wyraźnie „wiedzyowym”, a więc wymagające posiadania określonych wiadomości, bez których poprawne wykonanie polecenia nie jest możliwe. Przykłady zadań należących do pierwszej grupy zostały w zasadzie omówione w części poświęconej umiejętnościom chronologicznym (zadania: H\_112.1; H\_143.1; H\_80.1; H\_185; por. s. 22–25). Warto jednak również tutaj – w kontekście pracy ze źródłami tekstowymi – jeszcze raz przypomnieć, że polecenia te sprawdzały przede wszystkim umiejętność poprawnego odczytywania kolejności opisywanych wydarzeń. Ta czynność, którą można również określić jako rozumienie struktury czasowej narracji, ma silny walor użytkowy i przydaje się nie tylko w abstrakcyjnych sytuacjach egzaminacyjnych czy podczas samodzielnej pracy uczniów z podręcznikiem, ale również w codziennym życiu. Natomiast jako przykład zadania z drugiej grupy może posłużyć drugie polecenie z omawianej wyżej wiązki poświęconej konstytucji USA (por. s. 37). W zadaniu tym poproszono uczniów o wskazanie przyczyny, która doprowadziła do przyjęcia trzynastej poprawki do ustawy zasadniczej, a więc do zniesienia niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych. Warto przypomnieć, że w materiale źródłowym znajdowała się nie tylko treść tego postanowienia, lecz również data jego przyjęcia (1865 rok).

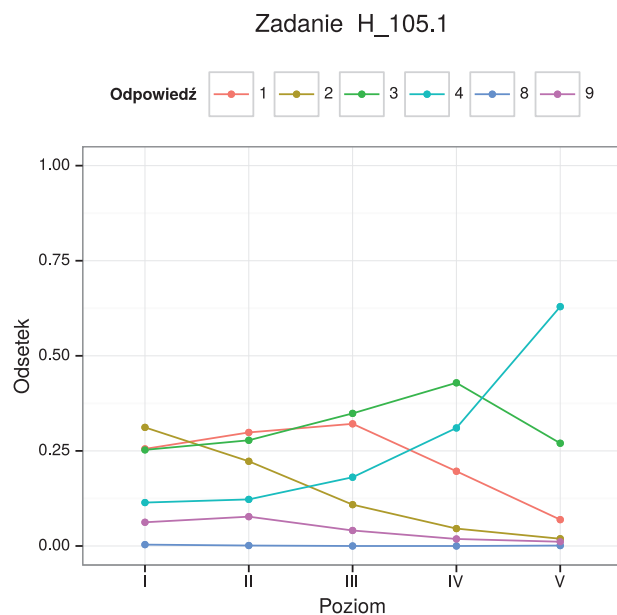
*Treść zadania:*

**Zadanie [H\_105.1]**

**Przyjęcie trzynastej poprawki było skutkiem**

- A. uzyskania niepodległości przez USA.
- B. interwencji Wielkiej Brytanii w USA.
- C. powstania niewolników w USA.
- D. wojny domowej w USA.

Odpowiedzi uczniów w charakterystyczny sposób sugerują, że stosunkowo słabe wyniki uzyskane przez nich podczas rozwiązywania tego zadania są związane z koniecznością posłużenia się posiadanymi wiadomościami, a nie problemami z analizą źródła. Odpowiedź C – najsilniej powiązaną z treścią poprawki, wskazało 33% badanych. Tak wysoka wybieralność wyniku zapewne z faktu, że jedynie w tej propozycji pojawia się jedno z kluczowych słów cytowanego dokumentu, a więc wyraz „niewolnicy”. Uczniowie, którzy w ogóle nie znali historii USA, tworzyli sobie zapewne prosty związek przyczynowo-skutkowy, niekiedy dodatkowo umacniając go wspomnieniem o starożytnych powstaniach niewolników, które ciągle są obecne w szkolnej narracji historycznej. W efekcie dopiero na drugim miejscu pod względem popularności znalazła się odpowiedź poprawna, którą wskazało 26% badanych. Warto zauważyć, że była to jednocześnie odpowiedź najrzadziej wybierana przez uczniów na pierwszym i drugim poziomie, a grupa wskazujących ją osób w tym przedziale tylko nieznacznie przewyższała liczbę uczniów, którzy w ogóle nie udzielili odpowiedzi na to pytanie. Propozycję A wskazało 24% badanych, w większości byli to uczniowie o niższych umiejętnościach historycznych, którzy zapewne wskazywali jedyne znane sobie wydarzenie z historii USA. Można podejrzewać, że zwolennicy tej odpowiedzi w większości nie byli w stanie powiązać wojny o niepodległość z choćby przybliżoną datą, co z kolei zapewne odwodziło lepszych uczniów od tej propozycji. Wreszcie najmniej popularną odpowiedź B wskazało 13% badanych, a za prawdziwą osobliwość wypada uznać fakt, że właśnie ta propozycja była najchętniej wybierana przez uczniów na poziomie pierwszym.



### 3.3.2. Umiejętności z zakresu pracy z tekstem – podsumowanie

Przedstawione wyżej analizy zadań, które przypisano do poszczególnych poziomów umiejętności, pozwalają stworzyć dość klarowny obraz kompetencji uczniów z zakresu pracy z tekstem. Przede wszystkim wypada podkreślić, że kluczowe i jednocześnie najprostsze życiowe umiejętności wyszukiwania w tekście prostych wiadomości czy rozróżniania opinii od faktów mają charakter dość powszechny i pojawiają się już wśród uczniów na najniższym poziomie umiejętności historycznych. Jednak wykorzystywanie tych elementarnych kompetencji do analiz o charakterze typowo historycznym – a więc np. do lektury źródeł z epoki – nie jest już tak powszechne, i podobnie jak np. umiejętność syntezy treści źródeł, cechuje dopiero uczniów, którzy osiągnęli trzeci poziom umiejętności. Wydaje się, że taki stan rzeczy może wynikać z niedostatecznego zasobu leksykalnego części uczniów, którzy mają problemy z semantycznym rozumieniem niektórych słów i wyrażeń występujących w tekstach źródłowych. Natomiast na czwartym i piątym poziomie uczniowie potrafią wzbogacić swoją refleksję na temat treści źródła, wykorzystując posiadane przez siebie wiadomości bądź inne kompetencje (np. chronologiczne). W tym kontekście warto zauważyć, że kształcenie umiejętności pracy z tekstem to proces złożony i prowadzony na niemal wszystkich szkolnych lekcjach, na których uczniowie spotykają się choćby z pisemnymi poleceniami do zadań, a więc nie tylko na zajęciach z języka polskiego, lecz także na przedmiotach przyrodniczych itp. Bezpośrednim efektem tego zbiorowego wysiłku są z pewnością dobre wyniki uczniów z zadań mierzących proste umiejętności analityczne. Warto jednak zauważyć, że znacznie słabiej wypadają umiejętności typowe dla warsztatu pracy historyka, a więc np. wnioskowanie ze źródeł, umiejętność ich osadzenia w czasie czy po prostu w szerszym kontekście historycznym. Należy również zauważyć, że stosunkowo mało powszechne są te kompetencje, które wymagają nie tylko mechanicznego wyćwiczenia pewnego schematu, lecz także posiadania i właściwego wykorzystywania elementarnych wiadomości. Trudności, które sprawiały uczniom zadania wymagające zastosowania posiadanej wiedzy, pokazują, że na lekcjach historii ciągle nacisk kładzie się raczej na pamięciowe opanowanie pewnego zasobu faktów niż na rozwijanie umiejętności samodzielnego, bardziej kreatywnego operowania tymi informacjami.

### 3.4. Umiejętności z zakresu pracy z mapą

W teście wykorzystanym w badaniu umiejętność analizowania mapy sprawdzało 18 zadań o wyraźnie zróżnicowanym poziomie trudności. Najłatwiejsze dla uczniów okazały się – zgodnie z przewidywaniami – te polecenia, w których oczekiwano od nich podstawowego odczytywania informacji ze stosunkowo ubogich w treści map lub zwrócenia uwagi na treść legendy bądź ustalenia, czy zawiera ona określone dane. Bardziej wymagające od poleceń mierzących takie elementarne czynności były dla uczniów te zadania, w których należało się wykazać ogólną znajomością geografii historycznej (w gruncie rzeczy również współczesnej) Polski i Europy. Jeszcze trudniejsze okazały się zadania, w których wprost sprawdzano, na ile uczniowie potrafią powiązać opis określonego obszaru z jego położeniem na mapie. Natomiast największym wyzwaniem były dla uczniów te polecenia, w których zweryfikowanie wniosków płynących z analizy mapy wymagało określonych wiadomości. Poniżej przedstawiono zbiorczą tabelę pokazującą, z jakimi umiejętnościami z zakresu pracy z mapą ukończyli edukację gimnazjalną uczniowie na poszczególnych poziomach. Ze względu na niską liczbę zadań na poziomie piątym w dalszej części podrozdziału został on połączony z poziomem czwartym.

**Tabela 4.** Umiejętności z zakresu pracy z mapą na poszczególnych poziomach

Poziom	Liczba zadań	Charakterystyka
I	5	odczytywanie z mapy/planu informacji z wykorzystaniem legendy; wnioskowanie na podstawie informacji z mapy
II	2	sytuowanie obiektu na mapie na podstawie informacji ze źródła; orientacja przestrzenna w odczytywaniu informacji z mapy
III	5	myślenie przyczynowo-skutkowe na podstawie informacji z mapy; sytuowanie obiektu na mapie na podstawie informacji ze źródła
IV	4	sytuowanie obiektu na mapie na podstawie informacji ze źródła; określenie czasu faktu historycznego na podstawie informacji z mapy
V	1	

#### 3.4.1. Poziomy umiejętności z zakresu pracy z mapą – przykłady zadań

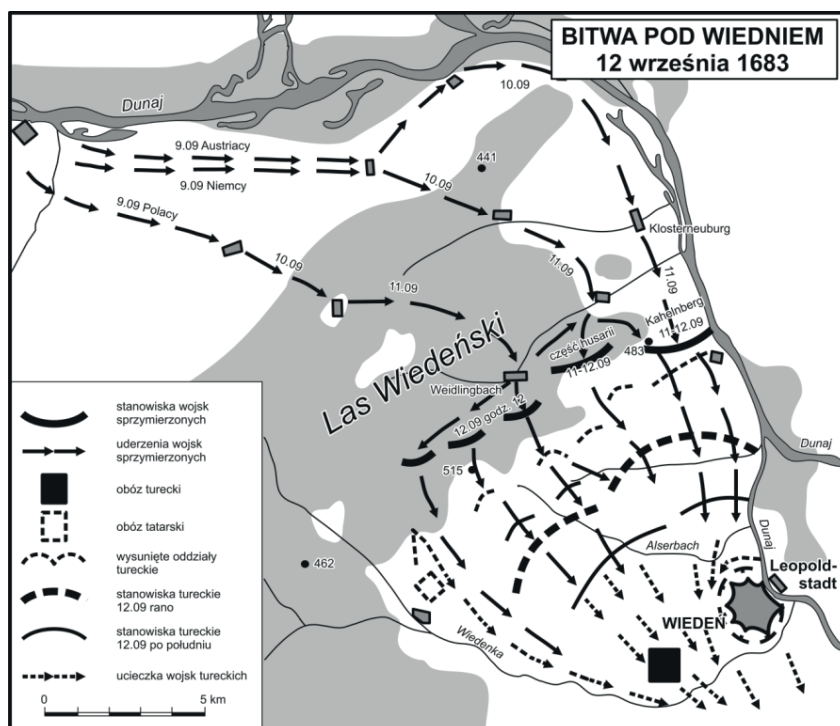
##### Poziom I

Zadaniem sprawdzającym podstawowe umiejętności związane z pracą z mapą – a więc w szczególności rozumienie najprostszego języka symboli wykorzystywanego w kartografii – było polecenie odwołujące się do dość schematycznego przedstawienia działań prowadzonych w trakcie bitwy pod Wiedniem. Wykorzystując jej plan, uczniowie mieli określić prawdziwość kilku podanych twierdzeń, wśród których znalazło się zdanie mówiące, że wojska tureckie ustawiły swoje szyki obronne w lesie. Poprawne wykonanie polecenia wymagało zatem od uczniów lektury legendy w celu ustalenia, w jaki sposób na mapie zaznaczono oddziały tureckie, a następnie rozstrzygnięcia, czy oddziały te oznaczono na obszarze Lasu Wiedeńskiego, czy poza nim.



Treść zadania:

Na podstawie mapy wykonaj zadanie.



Zadanie [H\_88.1\_3]

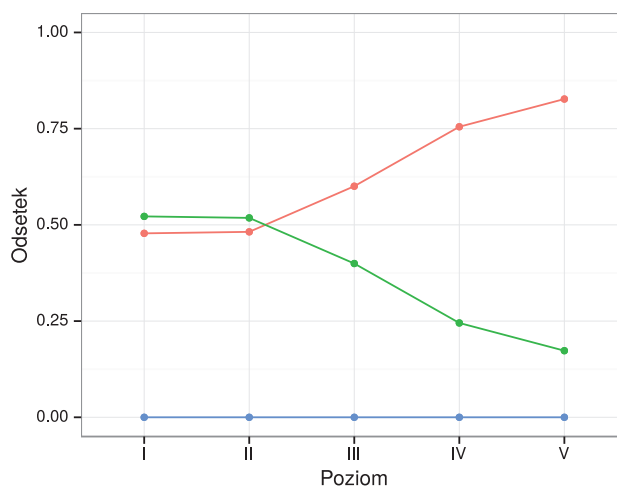
Na podstawie mapy zaznacz znakiem „X” zdanie zawierające prawdziwe informacje.

Lp.	Zdanie
3.	Wojska tureckie ustawiły swoje szyki obronne w lesie.

Zadanie H\_88.1\_3

Odpowiedź  0  1  9

Poprawne rozwiązanie zadania okazało się zaskakująco trudne dla uczniów, dobrej odpowiedzi udzieliło zaledwie 62% badanych. Taki wynik wydaje się wyjątkowo słaby, zwłaszcza jeśli zauważymy, że w tym poleceniu badani wybierali faktycznie jedną odpowiedź z dwóch (prawda lub fałsz). Prezentowany obok wykres pokazuje dodatkowo, że trudności ze znalezieniem poprawnej odpowiedzi mieli nie tylko naj słabsi uczniowie, ale również znaczny odsetek osób o lepiej rozwiniętych umiejętnościach historycznych.

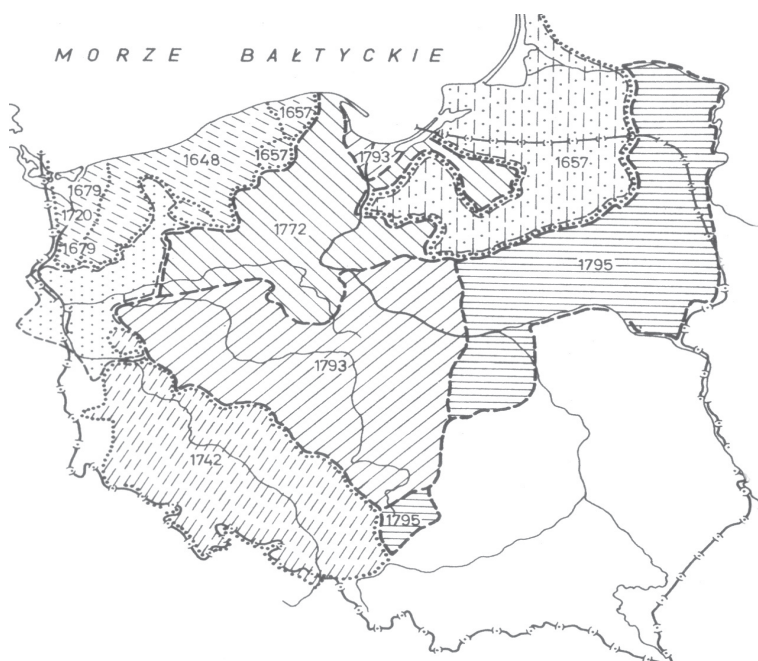


Podobny charakter miało również zadanie, w którym jako materiał źródłowy wykorzystano mapę przedstawiającą rozwój terytorialny Brandenburgii (Królestwa Pruskiego) na tle współczesnej Polski. Na schematycznym, stosunkowo prostym przedstawieniu

zaznaczono jedynie daty włączenia poszczególnych obszarów do państwa Hohenzollernów. Natomiast uczniowie zostali poproszeni o określenie użyteczności tego materiału źródłowego do odpowiedzi na kilka pytań. Na poziomie pierwszym znalazło się tylko jedno z nich. Chodziło w nim o określenie, które ziemie utraciła Rzeczpospolita na rzecz Prus w 1772 roku. Poprawne wykonanie tego fragmentu zadania wymagało zatem ogólnej i bardzo powierzchownej znajomości geografii Europy i odnalezienia na mapie fragmentu terytorium oznaczonego odpowiednią – ale podaną wprost w pytaniu – datą. Zadanie poprawnie wykonało 72% badanych, przy czym ponownie nawet wśród uczniów o umiejętnościach historycznych na najwyższym, piątym poziomie, znalazła się kilkuprocentowa grupa zwolenników odpowiedzi niepoprawnej. Analiza obu przedstawionych wyżej zadań z poziomu pierwszego pokazuje zatem, że choć pewne rudymenty pracy z mapą nie są obce nawet najslabszym uczniom, to jednocześnie nie brak osób o dość zaawansowanym warsztacie, które sobie nie radzą nawet z prostymi czynnościami związanymi z wykorzystywaniem tego typu źródeł.

Treść zadania:

**Na podstawie mapy wykonaj zadanie.**



Rozwój terytorialny Brandenburgii/Królestwa Pruskiego na tle współczesnej Polski.

**Zadanie** [H\_189.1]

**Rozstrzygnij, czy na podstawie powyższej mapy można odpowiedzieć na postawione pytania?**

Lp.	Pytanie	Można	Nie można
2.	Które ziemie straciła Rzeczpospolita na rzecz Prus w 1772 r.?		

## Poziom II

Dwa przykładowe zadania mierzące kompetencje związane z pracą z mapą, które znalazły się na poziomie drugim, są do siebie dość podobne i wymagają wykazania się przede wszystkim podstawową orientacją w geografii Polski i Europy. Pierwsze z nich wykorzystuje jako materiał źródłowy wspomniane już wcześniej (por. s. 16) krótkie hasło z Encyklopedii PWN poświęcone Olkuszowi. W zapisie, z której autorzy zadania wycięli nazwę ośrodka, dwukrotnie wspomniano, że leży on w Małopolsce. Uczniowie zostali tym razem poproszeni o wskazanie, które spośród czterech zaznaczonych na mapie miast zostało opisane w źródle. Ich rolą było zatem odnalezienie kluczowej wskazówki w tekście, a następnie – w oparciu o posiadane wiadomości na temat położenia Małopolski – wybranie odpowiedniego miasta. Warto odnotować, że uczniowie świadomi roli i znaczenia Olkusza dla gospodarki Polski

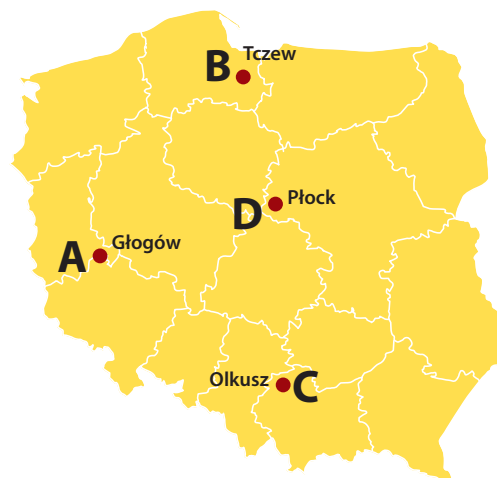
w czasach średniowiecza i nowożytności mogli to zadanie rozwiązać bez odwoływania się do swoich wiadomości z zakresu geografii historycznej, przy czym wypada uznać, że nie była to bardzo liczna grupa.

Treść zadania:

**Zadanie [H\_73]**

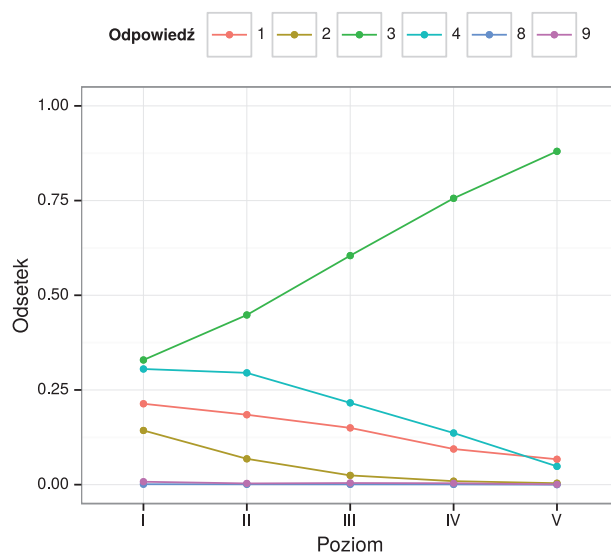
**Wskaż, które miasto jest opisane w haśle.**

- A. Głogów.
- B. Tczew.
- C. Olkusz.
- D. Płock.



Zadanie poprawnie rozwiązało 61% badanych. Spośród odpowiedzi błędnych najrzadziej wybierany był Tczew (5%), Głogów wskazało 14% badanych, a Płock aż 20%, przy czym, jak pokazano to obok na wykresie, zarówno bardzo dobrzy, jak i najslabsi uczniowie najczęściej zdecydowali się na poprawną odpowiedź. Wyniki zadania tłumaczyć można rozmaicie – z jednej strony wypada uznać, że część uczniów wyszła z założenia, że pytanie sprawdza, czy potrafią powiązać samą nazwę miasta z opisem, i nie podjęła wysiłku przyjrzenia się mapie. Z drugiej strony można przyjąć, że większość uczniów znalazła w tekście nazwę regionu, ale nie potrafiła jej poprawnie powiązać ze współczesną mapą Polski. Taka sytuacja wydaje się o tyle niepokojąca, że nazwy regionów historycznych nie są specjalnie odległe od współczesnych nazw województw, a więc są obecne nie tylko na lekcjach historii, geografii i WOS, ale również – a może przede wszystkim – w codziennym życiu.

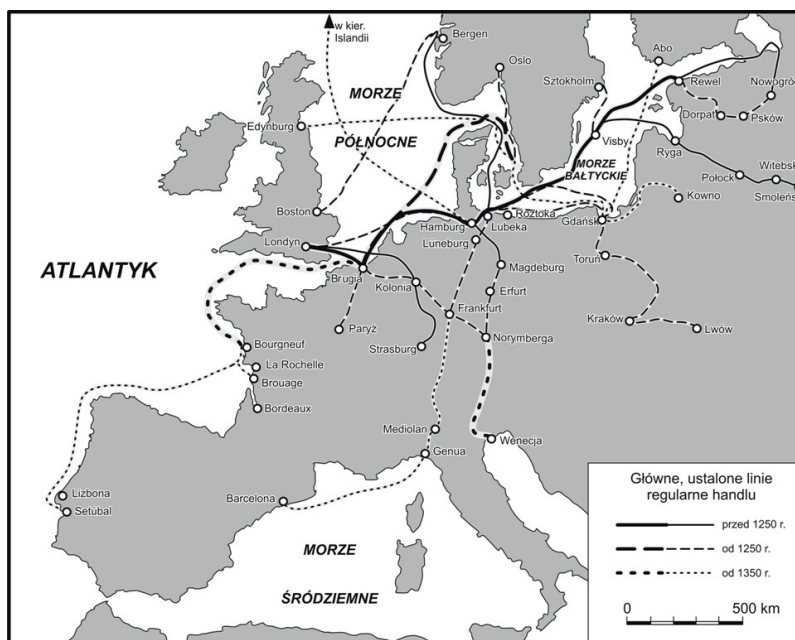
Zadanie H\_73



Drugie zadanie z omawianego poziomu wykorzystywało jako materiał źródłowy mapę, na której pokazano rozwój szlaków handlowych Hanzy na przestrzeni przeszło 100 lat. Źródło to wypada uznać za stosunkowo trudne. Uczniowie z zasady raczej nie uczą się o Hanzie, a zatem materiał poruszał problem dla nich nowy, dodatkowo zrozumienie sposobu, w jaki ukazano zmiany szlaków handlowych w czasie, wymagało dużej staranności i uwagi. Omawiane zadanie sprowadzało się do rozstrzygnięcia, czy podane twierdzenia są prawdziwe, czy fałszywe. W tym konkretnym przypadku uczniowie mieli ustalić, czy handel hanzeatycki obejmował miasta włoskie, a więc w istocie: czy na mapie zaznaczono jakiegokolwiek ośrodki położone w Italii bądź też czy którykolwiek spośród szlaków handlowych dociera do Półwyspu Apenińskiego.

Treść zadania:

Na podstawie mapy wykonaj zadania.



Mapa handlu hanzeatyckiego

Zadanie [H\_67.3\_1]

Na podstawie mapy rozstrzygnij, czy poniższe stwierdzenia są prawdziwe, czy fałszywe.

Lp.	Stwierdzenia	Prawda	Fałsz
1.	Miasta włoskie nie uczestniczyły w handlu hanzeatyckim.		

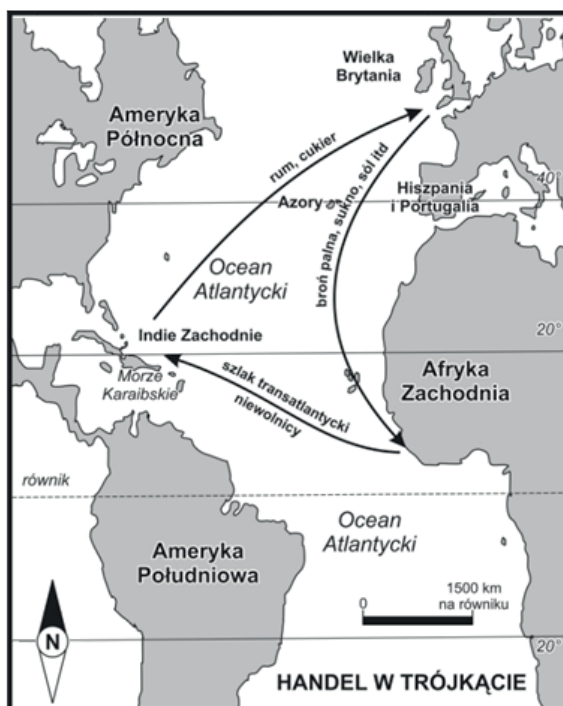
Zadanie zostało poprawnie rozwiązane przez 58% badanych, co zdaje się sugerować nie tyle problemy z odczytywaniem samego źródła, co raczej braki w dość elementarnej znajomości geografii Europy. Jednocześnie jednak można podejrzewać, że oba zaprezentowane wyżej zadania uczniowie starali się rozwiązywać wyłącznie w oparciu o posiadane wiadomości, pomijając etap analizy mapy i refleksji nad jej treścią. Widoczny u wielu uczniów brak nawyku analizowania źródeł wypada wiązać z ich rzadkim wykorzystaniem na lekcjach historii.

### Poziom III

Zadania sprawdzające umiejętności z zakresu analizy mapy, które znalazły się na wyższych poziomach, z zasady wymagały posłużenia się równocześnie kilkoma kompetencjami bądź też wykorzystania – obok umiejętności analitycznych – także określonych wiadomości. Taki charakter miało również pierwsze z prezentowanych zadań, które znalazły się na poziomie trzecim. Posługując się mapą schematycznie przedstawiającą handel w trójkącie i produkty objęte tą wymianą, uczniowie mieli wskazać wydarzenie, które uniemożliwiłoby jego trwanie. Wskazanie poprawnej odpowiedzi wymagało jedynie podstawowej znajomości historii odkryć geograficznych (faktycznie kojarzenia Krzysztofa Kolumba z odkryciem Ameryki), przede wszystkim konieczne natomiast było odczytanie informacji umieszczonych na mapie i poprawne wnioskowanie przyczynowo-skutkowe.

Treść zadania:

Na podstawie mapy wykonaj zadania.



Za: Hobhouse, H. (2001). *Ziarna zmian* (s. 125). Warszawa: Muza SA.

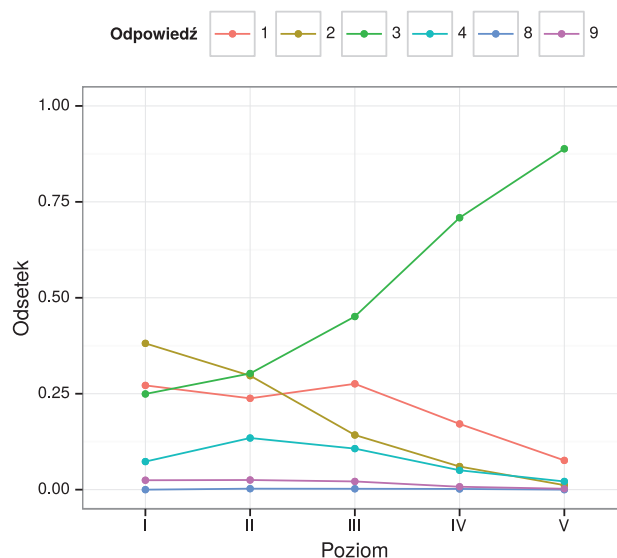
**Zadanie [H\_99]**

Informacje zawarte na mapie pozwalają stwierdzić, że handel w trójkącie funkcjonował przed

- A. założeniem pierwszych kolonii w Ameryce.
- B. wyprawami Krzysztofa Kolumba.
- C. wprowadzeniem zakazu handlu niewolnikami.
- D. pojawieniem się prochu w Europie.

Poprawną odpowiedź wskazało 50% badanych, przy czym – jak pokazuje prezentowany obok wykres – jej wybieralność stosunkowo wolno rosła i dopiero wśród uczniów na piątym poziomie osiągnęła blisko 90%. Zaskakująco popularne były natomiast dwie pierwsze propozycje, które zasadniczo sugerowały, że handel z Ameryką Północną funkcjonował przed jej „odkryciem” (18%) i przed założeniem tam kolonii (22%). Uczniowie, którzy wskazali te odpowiedzi, zapewne uznali, że są pytani o przyczynę rozwoju pokazanych na mapie szlaków handlowych, a nie o cezurę, która kończy ich funkcjonowanie. Odpowiedzi te były wyraźnie chętniej wybierane przez słabszych uczniów. Stosunkowo często badani wskazywali również odpowiedź najbardziej odwrwaną od przekazu źródła – osoby, które uznały, że przedstawiona na mapie wymiana (obejmująca m.in. brzoź palną) mogła się odbywać przed pojawieniem się prochu w Europie, stanowiły 8% badanych. Trudność zadania wynikać mogła z kilku czynników,

Zadanie H\_99



wydaje się jednak, że kluczowym problemem była dla uczniów konieczność uruchomienia podstawowego myślenia chronologicznego połączonego z myśleniem w kategoriach przyczyn i skutków.

Kolejne zadanie z tego poziomu wymagało od uczniów połączenia kompetencji z zakresu analizy tekstu i mapy. Posługując się krótkim, encyklopedycznym hasłem na temat Ziemi Odzyskanych i mapą pokazującą zmiany granic Polski po II wojnie światowej, uczniowie mieli ustalić, które spośród podanych miast leżało na opisanym obszarze. Warto podkreślić, że w samym opisie jednoznacznie stwierdzono, że nazwa dotyczy terenów dawnej III Rzeszy, nadanych Polsce w 1945 roku, natomiast na mapie były zaznaczone wszystkie miasta pojawiające się w proponowanych odpowiedziach. Od uczniów oczekiwano zatem przede wszystkim ogólnej znajomości położenia III Rzeszy względem II RP. Dodatkowo jako niepoprawne odpowiedzi podano nazwy miast, które należały do Polski zarówno przed wojną, jak i po niej.

*Treść zadania:*

**Na podstawie definicji i mapy wykonaj zadanie.**

**Ziemie Odzyskane**, określenie używane po II wojnie światowej wobec terytorium byłej III Rzeszy uzyskanego przez Polskę decyzją wielkich mocarstw podczas konferencji poczdamskiej 17 VII–2 VIII 1945, obejmującego ogółem 101 tys. km<sup>2</sup>.



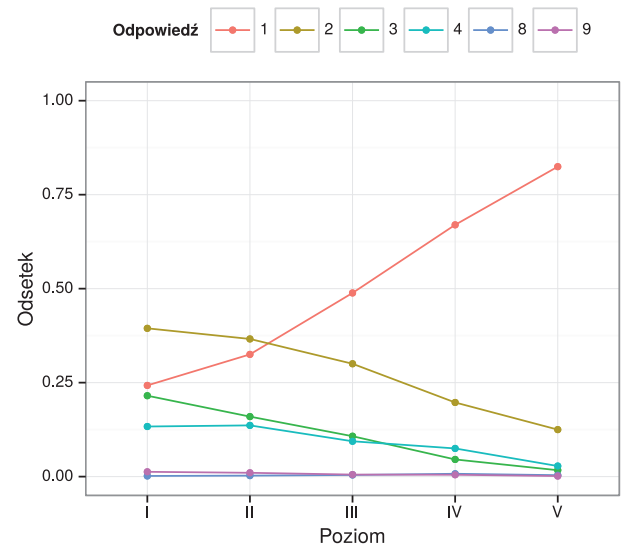
**Zadanie [H\_134.1]**

**Miastem, które leżało na Ziemiach Odzyskanych, był**

- A. Koszalin.
- B. Poznań.
- C. Rzeszów.
- D. Białystok.

### Zadanie H\_134.1

Poprawną odpowiedź wskazało 51% badanych, natomiast najczęstszym błędem popełnianym przez uczniów był wybór Poznania (28%). Popularność tej propozycji zdaje się sugerować, że część uczniów nie do końca zrozumiała znaczenie linii umieszczonych na mapie i nie dostrzegła się w nich granic II i (faktycznie) III Rzeczypospolitej, a w efekcie wyboru odpowiedzi dokonywała, jedynie posługując się mglistym wyobrażeniem o zmianach, do których doszło po II wojnie światowej. Warto zauważyć, że – jak widać to na wykresie – problem ten nie dotyczył jedynie najłabszych uczniów, a odpowiedź B wskazało przeszło 12% spośród badanych o najwyższym, piątym poziomie umiejętności historycznych.



### Poziom IV

Zadania, które znalazły się w ostatniej, czwartej grupie, wymagały z zasady od uczniów skonfrontowania treści map wykorzystanych jako materiały źródłowe z posiadanymi wiadomościami. Znalazło się jednak w tej grupie także polecenie bliźniacze pod względem konstrukcji do omawianego wyżej zadania na temat Ziemi Odzyskanych. Co ciekawe, trudniejsza wersja dotyczyła tzw. „ziemi zabranych”, a więc teoretycznie materiału lepiej znanego uczniom, bo obecnego w programie gimnazjum. Tym razem uczniowie musieli również przeczytać krótką definicję terminu „ziemie zabrane”, a następnie rozstrzygnąć, które miasto znajdowało się na ich terenie. Pewnym utrudnieniem był zapewne dość skomplikowany opis położenia omawianego obszaru, odwołujący się do kształtu granic zarówno Królestwa Polskiego, jak i przedrozbiorowej Rzeczypospolitej.



Treść zadania:

Na podstawie definicji i mapy wykonaj zadanie.

**Ziemie zabrane** – Kraj Zabrane, w okresie zaborów polskich określenie terenów zaboru rosyjskiego między wschodnią granicą Królestwa Polskiego (Kongresowego) a granicami Rzeczypospolitej sprzed rozbiorów (1772–1795).

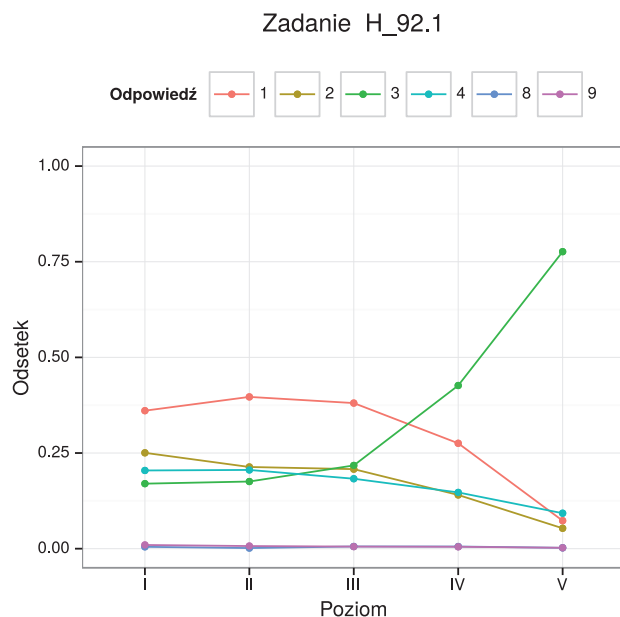


Zadanie [H\_92.1]

Miastem, które leżało na terenie „ziem zabranych”, był

- A. Poznań.
- B. Smoleńsk.
- C. Mińsk.
- D. Lwów.

Zadanie okazało się wyraźnie trudniejsze od omawianej wcześniej wersji. Poprawną odpowiedź wskazało zaledwie 33% badanych, przy czym nawet w grupie najmocniejszych uczniów jej wybieralność nie osiągnęła 80%, a wśród osób o najniższych umiejętnościach historycznych była to najrzadziej wybierana opcja, wskazywana przez mniej niż 17% badanych. Jeszcze ciekawszy – również w kontekście omawianego uprzednio zadania – jest fakt, że również w tym wypadku najczęściej wybieraną złą odpowiedzią był Poznań, który został zaznaczony przez 31% uczniów. Dwie pozostałe odpowiedzi również okazały się dla uczniów dość atrakcyjne: Lwów został wybrany przez 17%, a Smoleńsk przez 18% badanych. Wysoka wybieralność złych odpowiedzi skłania do postawienia hipotezy na temat przyczyn wyższej od spodziewanej trudności zadania. Wydaje się mianowicie, że uczniowie zazwyczaj udzielali odpowiedzi na pytanie bez koniecznej refleksji nad tekstem i raczej poszukiwali odpowiednich wiadomości w swojej pamięci. W efekcie przeszło 60% uczniów nie uwzględniło podczas wykonywania zadania kluczowej i podanej wprost w tekście informacji o ścisłym związku definiowanego pojęcia z terenami zaboru rosyjskiego.



Kolejnym przykładem równoczesnego sprawdzania kompetencji z zakresu analizy mapy i innych umiejętności jest drugie zadanie ze wspomianej już (por. s. 43) wiązki na temat handlu hanzeatyckiego. Tym razem uczniowie mieli ustalić, kiedy szlak łączący Gdańsk i Toruń znalazł się w orbicie zainteresowań miast zrzeszonych w związku. Poprawne rozwiązanie zadania wymagało zatem od uczniów zrozumienia legendy mapy, odnalezienia obu ośrodków, ustalenia, w jakim okresie szlak zaczął być wykorzystywany przez hanzeatyckich kupców, a wreszcie odniesienia tego okresu do zaproponowanych w poleceniu okresów z historii Polski. Celem zadania było zatem sprawdzenie, czy uczniowie potrafią osadzić pokazany na mapie rozwój w szerszym kontekście historycznym. Warto zauważyć, że odcinek, o który pytano, został na mapie oznaczony bardzo wyraźnie jako utworzony po 1250 roku, ale przed połową XIV wieku.

*Treść zadania:*

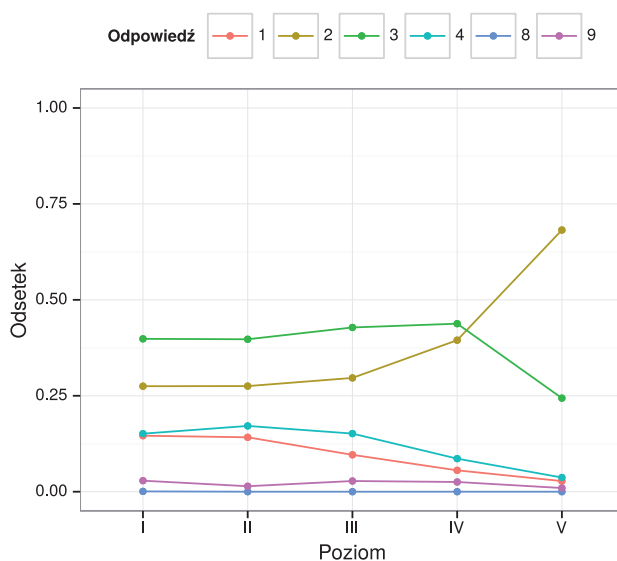
**Zadanie [H\_163.1]**

**Szlak hanzeatycki z Gdańska do Torunia powstał**

- A. w pierwszym wieku istnienia państwa polskiego.
- B. podczas rozbiecia dzielnicowego państwa Piastów.
- C. za panowania dynastii Jagiellonów w Królestwie Polskim.
- D. po pierwszej wolnej elekcji w Rzeczypospolitej.

### Zadanie H\_163.1

Zadanie okazało się dla uczniów dużym problemem, czego wymownym wyrazem jest fakt, że najczęściej wybieraną odpowiedzią było stwierdzenie niepoprawne: aż 39% badanych wskazało odpowiedź C. Niewiele mniejsza grupa osób wybrała odpowiedź prawidłową (37%). Dwie pozostałe propozycje cieszyły się wyraźnie mniejszą popularnością i były wybierane raczej przez słabszych uczniów: na pierwszy wiek istnienia państwa polskiego powstanie interesującego nas szlaku handlowego wydatowało 9% badanych, natomiast na schyłek XVI wieku – aż 12% uczniów. Na wyniki zadania należy w tym wypadku spojrzeć przez kontekst omawianych wcześniej problemów uczniów z myśleniem chronologicznym i potraktować je jako kolejny argument za koniecznością położenia większego nacisku na jego kształcenie.



### 3.4.2. Umiejętności z zakresu pracy z mapą – podsumowanie

Analizy wyników zadań sprawdzających kompetencje uczniów z zakresu pracy z mapą można sprowadzić do kilku kluczowych wniosków. Przede wszystkim wypada zauważyć, że świadomość podstawowych zasad związanych z analizą tego typu źródeł jest dość powszechna: uczniowie zdają się rozumieć rolę legendy i podstawowe symbole pojawiające się na mapach i z zasady poprawnie interpretują najprostsze kody, którymi posługiwali się ich autorzy. Ta techniczna sprawność w prostym operowaniu mapą nie przekłada się jednak na konstruowanie szerszego wyobrażenia na temat przestrzeni, w której rozgrywają się omawiane na lekcjach historii wydarzenia. W efekcie – podobnie jak w wypadku chronologii – uczniowie mają trudności z płynnym poruszaniem się w przestrzeni, nie dostrzegają związków między dawnym i współczesnym podziałem terytorialnym Polski i Europy, a wiele nazw jest – jak można przypuszczać – dla nich zupełnie pozbawionych treści. Jeszcze większym wyzwaniem jest dla nich uruchomienie i wykorzystanie w trakcie analizy map posiadanych wiadomości bądź myślenia przyczynowo-skutkowego czy chronologicznego. W efekcie zadania, które takich kombinacji wymagały, były – zgodnie z oczekiwaniami – dla uczniów bardzo trudne.

### 3.5. Umiejętności z zakresu pracy z ikonografią

Umiejętności z zakresu analizy materiałów ikonograficznych były mierzone za pomocą 22 zadań, w których wykorzystano źródła o dość zróżnicowanym charakterze, przy czym przede wszystkim starano się unikać przedstawień powszechnie obecnych w podręcznikach i ćwiczeniach. Akcent położono natomiast na takie typy źródeł, z którymi uczniowie mogą się spotkać w rzeczywistości pozaszkolnej, a więc np. zdjęcia murali, reklam czy nagrobków. Polecenia, z którymi musieli się zmierzyć badani, można podzielić na trzy, częściowo zachodzące na siebie grupy. Pierwsza z nich składała się z poleceń skłaniających uczniów do refleksji nad momentem powstania określonych przedstawień. Datowanie źródeł opierało się oczywiście z zasady na ich analizie, przy czym trudność takich poleceń wynikała często nie tyle z konieczności wyciągnięcia szczególnie wnikliwych wniosków z danej ilustracji, co z wymaganej wiedzy na temat poszczególnych okresów. Słowem, zadania te wymagały nie tylko kompetencji analitycznych, lecz także uruchomienia myślenia chronologicznego, co automatycznie sprawiało, że były one dla uczniów dość trudne. Drugą, dość liczną grupę zadań tworzyły polecenia sprawdzające, czy uczniowie rozpoznają podstawowe symbole i kody kulturowe, a więc np., czy odróżniają typy pism starożytnych, style architektoniczne, symbole religijne, stroje z określonych epok itd. Wreszcie ostatnią grupę tworzyły zadania mierzące umiejętności wyciągania wniosków z analizy źródeł ikonograficznych. Zadania z tych trzech zbiorów nie tworzą jednak wyraźnej hierarchii trudności. Przeciwnie – w każdej z grup znalazły się zarówno zadania łatwiejsze, jak i trudniejsze, co sprawia, że trudno jest je definitywnie przyporządkować do poziomów umiejętności uczniów. Próbę sformułowania takiej charakterystyki przedstawiono jednak w poniższej tabeli, zaś w dalszej części podrzdziału zaprezentowano zadania z poszczególnych poziomów.

**Tabela 5.** Umiejętności z zakresu pracy z ikonografią na poszczególnych poziomach

Poziom	Liczba zadań	Charakterystyka
I	3	literalne odczytywanie treści przedstawień; rozpoznawanie prostych kodów kulturowych
II	4	odczytywanie kodów kulturowych; datowanie prostych przedstawień
III	7	odczytywanie symboli i kodów kulturowych; datowanie przedstawień; wnioskowanie na podstawie treści przedstawień
IV	4	rozpoznawanie stylów w architekturze i symboli religijnych
V	4	wnioskowanie w oparciu o źródła ikonograficzne

### 3.5.1. Poziomy umiejętności z zakresu pracy z ikonografią – przykłady zadań

#### Poziom I

Zadania, które znalazły się na poziomie pierwszym, wymagały od uczniów przede wszystkim rozpoznawania najbardziej charakterystycznych kodów kulturowych. Taki charakter miało polecenie, w którym jako materiał źródłowy wykorzystano fotografię pomnika Stanisława Małachowskiego z warszawskiej katedry. W poleceniu do wiązki zadań podano nie tylko imię i nazwisko przedstawionej postaci, lecz także informację o sprawowanej przez Małachowskiego funkcji marszałka Sejmu Wielkiego, tak aby trudność zadania nie polegała na konieczności posiadania wiadomości na ten temat. Uczniów poproszono natomiast jedynie o rozpoznanie stroju, w którym został ukazany Małachowski.

Treść zadania:

Na podstawie fotografii przedstawiającej pomnik Stanisława Małachowskiego (marszałka Sejmu Wielkiego) wykonaj zadanie.



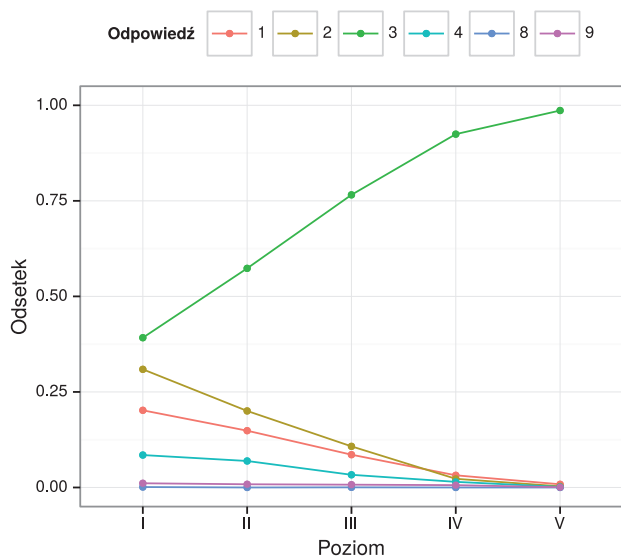
Zadanie [H\_98.1]

Stanisław Małachowski został przedstawiony w stroju

- A. noszonym przez marszałka Sejmu Wielkiego.
- B. typowym dla szlachty w epoce oświecenia.
- C. rzymskiego senatora.
- D. polskiego sarmaty.

Zadanie H\_98.1

Zadanie poprawnie rozwiązało 74% badanych, dodatkowo jedynie 4% z nich uznało, że marszałka sejmu ukazano w stroju sarmackim, co pozwala ostrożnie założyć, że uczniowie dość dobrze znają nie tylko kostium rzymski, lecz również nowożytny strój polskiej szlachty. Pozostałe niepoprawne odpowiedzi cieszyły się nieco większą wybieralnością: 9% uczniów uznało, że marszałek Sejmu Wielkiego po prostu w takim stroju sprawował swój urząd, a 12% badanych założyło, że generalnie szlachta w czasach oświecenia chodziła w rzymskich togach. Prezentowany obok wykres pokazuje jednak, że niepoprawne odpowiedzi wskazywali niemal wyłącznie uczniowie na dwóch niższych poziomach umiejętności historycznych.



Podobny charakter miało zadanie z wiązki, w której jako materiał źródłowy wykorzystano fragment przedstawienia z egipskiej *Księgi umarłych* ukazujący proces balsamowania ciała. Uczniowie zostali poproszeni o rozpoznanie i wskazanie, którym starożytnym pismem wykonano napisy okalające tę scenę.

Treść zadania:

Na podstawie ilustracji wykonaj zadanie.



Zadanie [H\_65.1]

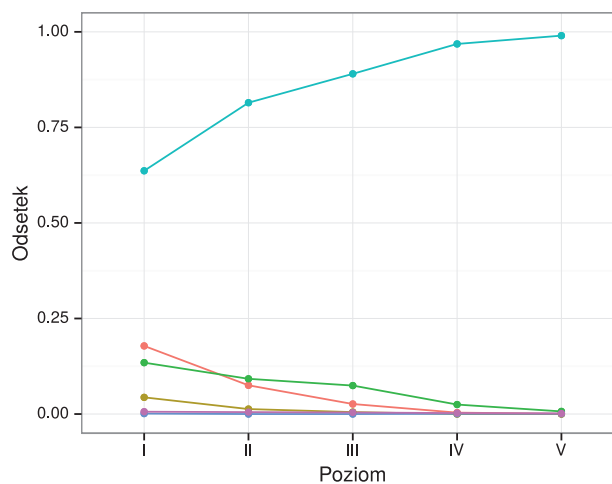
Napisy widoczne na ilustracji wykonano pismem

- A. greckim.
- B. łacińskim.
- C. klinowym.
- D. hieroglificznym.

Zadanie H\_65.1

Odpowiedź  1  2  3  4  8  9

W tym wypadku poprawną odpowiedź wskazało aż 87% badanych, pozostałe propozycje wybierane były sporadycznie (pismo greckie – 5%; pismo klinowe – 7%), natomiast wyraźnie najrzadziej uczniowie zdecydowali się na odpowiedź B (1%). Niska wybieralność tej odpowiedzi pozwala przyjąć, że uczniowie łączą nazwę pisma łacińskiego z tym, którym się posługują, i dostrzegają różnice zachodzące między nim i widocznymi na ilustracji hieroglifami.





Wreszcie ostatnie – trzecie zadanie z tego poziomu – wymagało od uczniów analizy krótkiego fragmentu Koranu, w którym podkreślono wagę modlitwy zbiorowej w meczecie, a następnie wskazania tego spośród czterech przedstawień, na którym ukazano opisaną w źródle praktykę. Sam tekst został napisany prostym, współczesnym językiem, natomiast ilustracje wykorzystane w zadaniu zostały dobrane tak, aby były możliwie mocno związane z jego treścią.

*Treść zadania:*

**Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

Modlitwa zbiorowa jest dwadzieścia pięć razy więcej warta niż modlitwa w domu lub w czasie pracy. I jeśli ktoś po pracy idzie do meczetu, by się modlić, to za każdy krok w kierunku meczetu ma jeden grzech odpuszczony i jedno dobro dodane. Kiedy się modli, aniołowie dają mu boskie błogosławieństwo. Módlcie się, czekając na zbiorową modlitwę w meczecie.



1.



2.



3.



4.

**Zadanie [H\_75.2]**

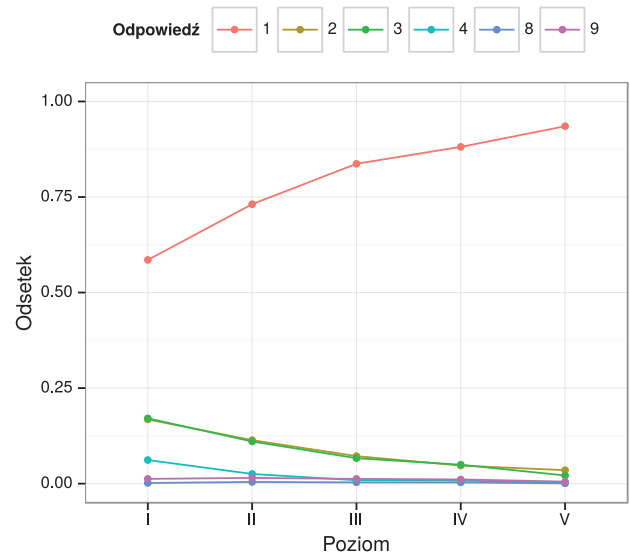
**Opisana w tekście praktyka religijna została przedstawiona na ilustracji numer**

- A. 1.
- B. 2.
- C. 3.
- D. 4.



## Zadanie H\_75.2

Zadanie zostało poprawnie rozwiązane przez 80% badanych. Stosunkowo chętnie uczniowie wskazywali również ilustrację drugą (8%) i trzecią (8%), wyraźnie mniej popularna była natomiast odpowiedź D (2%). Wyniki zadania pozwalają zatem postawić tezę, że uczniowie dobrze radzą sobie z najprostszą analizą źródeł ikonograficznych – potrafią określić, co zostało pokazane za pomocą obrazu, i dobrać odpowiednią ilustrację do danego opisu. Egalitarność tej podstawowej, ale i kluczowej umiejętności z zakresu pracy z ikonografią w połączeniu z dość powszechnym (jak pokazano to wcześniej) rozpoznawaniem podstawowych kodów kulturowych zdaje się tworzyć dobrą podstawę do dalszego poszerzania tych kompetencji.



### Poziom II

Zadania, które znalazły się na poziomie drugim, z jednej strony stanowią przedłużenie wyżej omówionych poleceń sprawdzających rozpoznawanie kodów kulturowych, a z drugiej – wymagały od uczniów wykazania się myśleniem chronologicznym. Dobrym przykładem może być polecenie, w którym poproszono uczniów o rozstrzygnięcie, kiedy zostało wykonane zdjęcie przedstawiające pierwszą w Polsce restaurację McDonald's. Analiza źródła miała tutaj charakter podstawowy – chodziło w istocie o rozpoznanie typu obiektu, natomiast pewnej pracy intelektualnej wymagało od uczniów wskazanie właściwego przedziału czasu spośród zaproponowanych.

Treść zadania:

Na podstawie fotografii wykonaj zadanie.



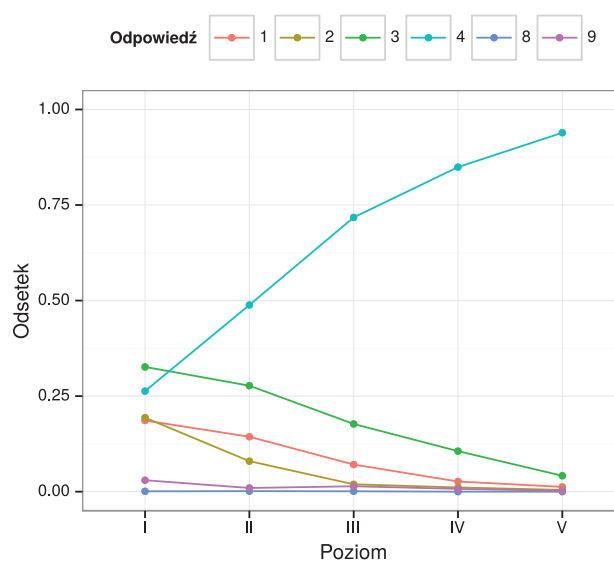
Zadanie [H\_132\_A]

Fotografia została wykonana

- A. w II Rzeczypospolitej.
- B. podczas II wojny światowej.
- C. w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.
- D. w III Rzeczypospolitej.

Wyniki zadania sugerują, że postawione pytanie nie było dla uczniów aż tak proste, jak można by się spodziewać. Większość badanych odpowiedziała co prawda poprawnie (odpowiedź D – 67%), jednak nie brak było zwolenników pozostałych propozycji. Osoby, które uznały, że zdjęcie mogło zostać wykonane w czasach PRL, stanowiły 18% badanych, 8% założyło, że fotografia pokazuje scenę z czasów II Rzeczypospolitej, a aż 5% przyjęło, że rzeczywistość widoczna na obrazku wiąże się z II wojną światową. Warto zaznaczyć, że w tym wypadku pewien wpływ na wyniki mógł mieć fakt, że zadanie było umieszczone na końcu arkusza testowego, a więc rozwiązujący je uczniowie mogli być zarówno zmęczeni, jak i nieco ograniczeni czasowo. Abstrahując jednak od tych okoliczności, warto zauważyć, że poprawne osadzenie w czasie prezentowanej fotografii wymagało od uczniów stosunkowo konkretnych wiadomości na temat realiów życia codziennego w PRL. Jednak nawet bez tych informacji uczniowie mogli odrzucić odpowiedzi A i B, kierując się choćby architekturą widocznych na zdjęciu budynków.

Zadanie H\_132\_A



Podobne zadanie znalazło się również we wspomianej już w części chronologicznej wiązce zadań poświęconej Jadwidze Wajsównie (por. s. 20). Tym razem od uczniów oczekiwano rozpoznania na podstawie fotografii dyscypliny sportowej, którą uprawiała bohaterka źródła. Na wykorzystanym w materiale przedstawieniu sportsmenkę ukazano w trakcie wykonywania rzutu dyskiem, w charakterystycznej dla tej dyscypliny pozie. Podobnie jak w poprzednim omawianym zadaniu, od uczniów nie oczekiwano bardzo pogłębionej analizy materiału, a ciężar trudności polegał raczej na odpowiednim rozpoznaniu widocznej na zdjęciu czynności i powiązaniu jej z posiadanymi przez uczniów wiadomościami na temat starożytnych igrzysk.

Treść zadania:

**Na podstawie materiałów wykonaj zadania.**



**Zadanie [H\_160]**

**Dyscyplina, którą uprawiała Jadwiga Wajsówna, powstała w**

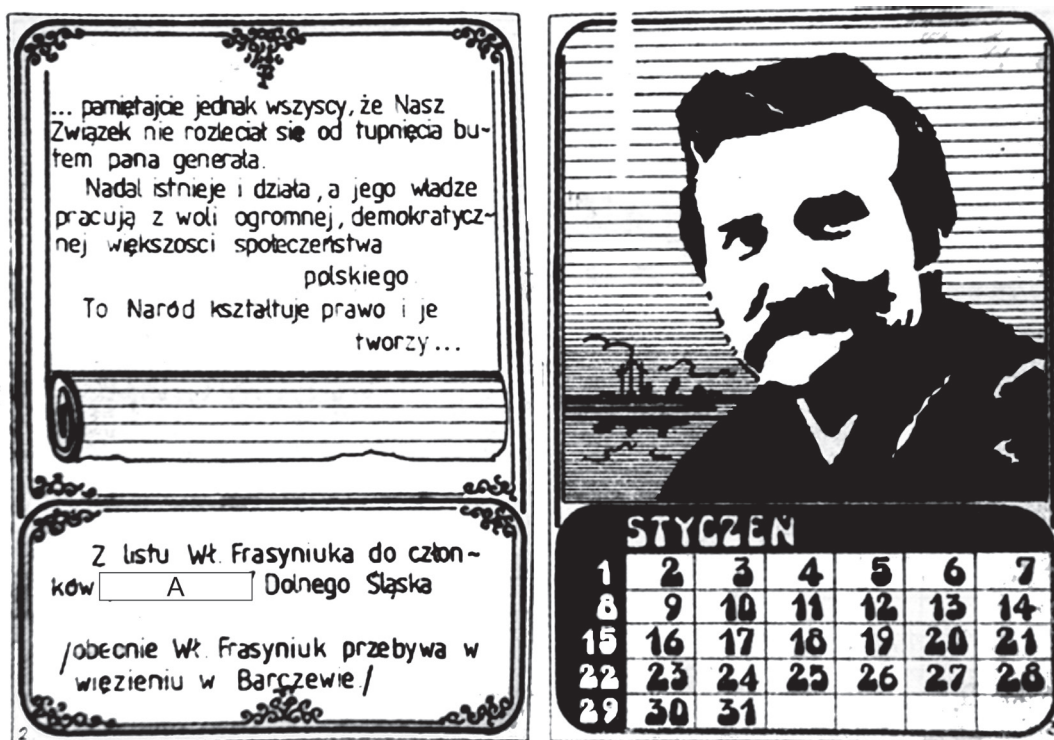
- A. starożytności.
- B. nowożytności.
- C. XIX wieku.
- D. XX wieku.

Szerokie przedziały czasu, które zaproponowano uczniom, cieszyły się zróżnicowaną popularnością. Poprawnie zadanie rozwiązało 68% badanych, natomiast kolejne odpowiedzi wybierały coraz mniejsze grupy uczniów (B – 13%, C – 10%, D – 6%), co zdaje się sugerować, że generalnie uczniowie zdawali sobie sprawę z dość długiej tradycji tej dyscypliny sportu.

Obok zadań chronologicznych na drugim poziomie pojawiło się również klasyczne polecenie związane z pracą z ikonografią na lekcjach historii, w którym uczniów poproszono o rozpoznanie postaci przedstawionej w kalendarzu Solidarności z wczesnych lat 80. Specyficzna, charakterystyczna dla tego okresu forma, w jakiej ukazano Lecha Wałęsę, mogła stanowić dla uczniów pewne wyzwanie, tym bardziej że zwykle w podręcznikach spotkać można inne portrety byłego prezydenta. Uzupełnieniem wizerunku Wałęsy był fragment listu Władysława Frasyniuka, z którego usunięto adresata (Solidarność), ale zostawiono informację o autorze. Ta okoliczność sprawiła, że wśród zaproponowanych odpowiedzi znaleźli się trzej byli prezydenci RP i Frasyniuk.

Treść zadania:

Na podstawie ilustracji wykonaj zadania.



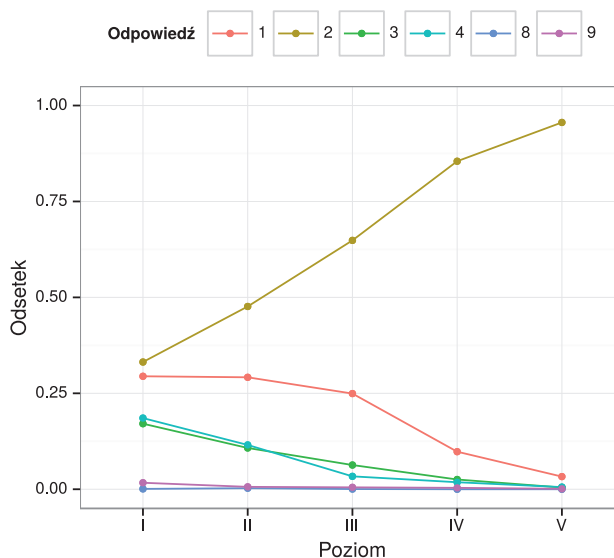
Zadanie [H\_126]

Postać przedstawiona na ilustracji to

- A. Władysław Frasyniuk.
- B. Lech Wałęsa.
- C. Wojciech Jaruzelski.
- D. Aleksander Kwaśniewski.

Zgodnie z przewidywaniami uczniowie nie mieli większych problemów z rozpoznaniem przedstawionej postaci: 66% badanych wskazało poprawną odpowiedź. Jednocześnie jednak warto zauważyć, że aż 20% uczniów wskazało odpowiedź A, a więc wymienionego w źródle Władysława Frasyniuka. Takie zachowanie nie dziwi i wynika z – w gruncie rzeczy rozsądnego – przekonania, że przedstawienie musi ukazywać osobę wymienioną w źródle. Na prezentowanym wykresie można zaobserwować, że odpowiedź tę wskazywali nie tylko uczniowie słabi, ale również dość znaczny odsetek osób o przeciętnych umiejętnościach historycznych. Jednocześnie niemal wszyscy najmocniejsi uczniowie poradzili sobie z ustaleniem poprawnej odpowiedzi.

Zadanie H\_126





### Poziom III

Zadania na poziomie trzecim stanowią wyraźną kontynuację dwóch głównych, sygnalizowanych już wątków, a więc występują tu zarówno polecenia, w których uczniowie mieli usytuować w czasie określone przedstawienia, jak i wymagające rozpoznania konkretnych symboli. Dodatkowo pojawiają się także elementy wnioskowania w oparciu o analizę źródeł ikonograficznych. Przykładem zadania sprawdzającego wykorzystywanie myślenia chronologicznego do analizy źródeł ikonograficznych jest polecenie, w którym uczniowie mieli określić, kiedy wykonano zdjęcie przedstawiające grupę milicjantów. Pod względem konstrukcyjnym jest ono w istocie identyczne z opisywanym wcześniej zadaniem, w którym wykorzystano fotografię restauracji McDonald's. Tu również analiza przedstawienia miała dość powierzchowny charakter, a kluczem do udzielenia poprawnej odpowiedzi była podstawowa wiedza na temat zmian, do których doszło po utworzeniu III RP.

Treść zadania:

**Na podstawie fotografii wykonaj zadanie.**



**Zadanie [H\_130]**

**Fotografia została wykonana**

- A. w II Rzeczypospolitej.
- B. podczas II wojny światowej.
- C. w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.
- D. w III Rzeczypospolitej.

Mimo tych wszystkich podobieństw zadanie okazało się dla uczniów wyraźnie trudniejsze. Co szczególnie istotne, uczniowie chętnie wskazywali okresy dość odległe: zarówno czasy II RP, jak i lata II wojny światowej wskazało po 15% badanych. Popularność tych dwóch odpowiedzi sugeruje, że wśród absolwentów gimnazjum obraz rzeczywistości PRL jest dość mglisty i zapewne składa się z luźno powiązanych ze sobą epizodów. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 58% badanych, natomiast czasy III Rzeczypospolitej wskazało tylko 10% uczniów, co zdaje się sugerować, że przygniatająca większość absolwentów gimnazjum dostrzega zmianę (różnicę), która zaszła między rzeczywistością przedstawioną na fotografii a czasami współczesnymi.

Wyraźnie bardziej wymagające było zadanie, w którym oczekiwano od uczniów rozpoznawania symboli. Tym razem materiałem źródłowym było zdjęcie przedstawiające jeden z warszawskich murali odwołujących się do powstania warszawskiego. Wykorzystanie takiego źródła pozwala stwierdzić – do pewnego stopnia – na ile młodzi ludzie potrafią poprawnie odczytać ich treści i czy rozumieją najważniejsze symbole obecne w przestrzeni publicznej. Na przedstawieniu, obok form graficznych (znak Polski Walczącej, biało-czerwone opaski na hełmach powstańców), znalazły się również dość istotne elementy tekstowe – napisy „63 dni chwały” i „1 sierpnia dzień krwawy, powstał naród Warszawy, by Stolicę uwolnić od zła”, które powinny ułatwiać odczytanie wymowy dzieła. Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie, do którego spośród czterech zaproponowanych wydarzeń nawiązuje mural. Po-

prawne wykonanie zadania wymagało zatem prawidłowego zdekodowania wykorzystanych w źródle symboli i powiązania ich z określonym wydarzeniem.

Treść zadania:

**Na podstawie ilustracji wykonaj zadania.**



**Napis na muralu: „1 sierpnia w dzień krwawy powstał naród, by Stolicę uwolnić od zła”.**

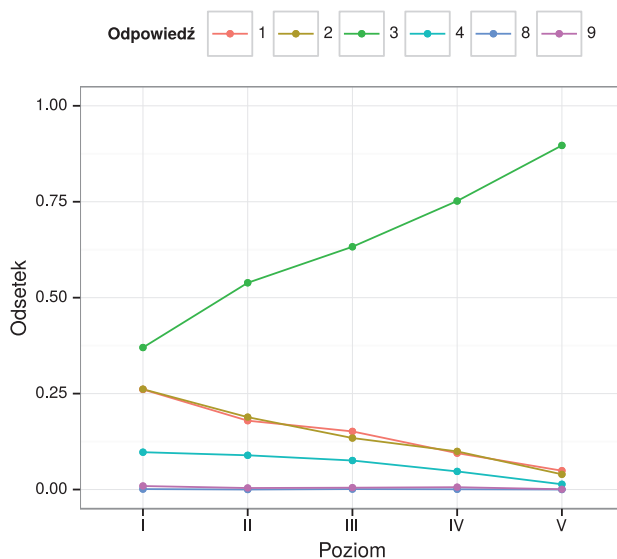
**Zadanie [H\_166.1]**

**Wskaż nazwę wydarzenia, do którego nawiązuje ten mural.**

- A. Bitwa Warszawska 1920 r.
- B. Obrona Warszawy w 1939 r.
- C. Powstanie warszawskie.
- D. Stan wojenny.

Rozkład odpowiedzi uczniów zdaje się sugerować, że w trakcie rozwiązywania zadania wielu z nich skupiło się na nazwie geograficznej wymienionej w tekście. Wskazuje na to fakt, że łącznie przeszło 90% uczniów wskazało pierwsze trzy propozycje, a więc te, w których padały słowa „Warszawa” bądź „warszawskie”. Jednocześnie jednak poprawną odpowiedź wskazało jedynie 64% badanych, a opcje A i B odpowiednio – 15% i 14% uczniów. Wysoka popularność tych propozycji wynikać może z kilku czynników. Przede wszystkim część badanych osób mogła w ogóle nie poddać źródła analizie i poprzestać na przeczytaniu podpisu pod fotografią, dla innych problemem mogło być samo rozpoznanie przedstawionych symboli, wreszcie dla sporej grupy uczniów problemem mogła być identyfikacja i zróżnicowanie wymienionych w zadaniu wydarzeń, o których – przypomnijmy – wcześniej mieli okazję słyszeć w szkole podstawowej. Pokazany obok wykres pokazuje, że popularność prawidłowej odpowiedzi dość wolno rosła wśród uczniów na kolejnych poziomach umiejętności.

Zadanie H\_166.1



Wreszcie na opisywanym poziomie znalazły się również dwie części dość skomplikowanego polecenia, które sprawdzało umiejętność wyciągania wniosków z informacji odczytanych z fotografii. W zadaniu wykorzystano dwie fotografie przedstawiające ten

sam fragment warszawskiej ulicy w roku 1897 i współcześnie. Z polecenia uczniowie mogli się dowiedzieć, że pierwsze zdjęcie pokazuje mieszkańców miasta oczekujących na przejazd cara Mikołaja II. Zadaniem uczniów było ustalenie, które z trzech podanych wniosków można wyciągnąć z pojedynczych źródeł, które wymagają ich połączenia, a których nie można wyciągnąć z takiego zestawu materiałów. Wnioski przedstawione uczniom dotyczyły kolejno zmiany w sposobach wykorzystywania ulicy, funkcjonowania w Warszawie komunikacji publicznej w XIX wieku i zmiany w liczbie rowerzystów poruszających się po mieście. Udzielenie poprawnych odpowiedzi wymagało tym razem dość uważnej analizy fotografii, a przede wszystkim pewnego wyrobienia w pracy z materiałami źródłowymi.

Treść zadania:

**Na podstawie fotografii wykonaj zadanie.**

Fotografia A



Fotografia B



**Zadanie** [H\_192.1]

Powyżej przedstawiono dwie fotografie tego samego miejsca w Warszawie, na ul. Krakowskie Przedmieście. Fotografia A została wykonana w 1897 r. podczas oczekiwania na przyjazd cara Mikołaja II. Fotografia B została wykonana współcześnie.

Rozstrzygnij, czy poniższe wnioski, dotyczące FOTOGRAFOWANEGO MIEJSCA, można wyciągnąć: TYLKO na podstawie fotografii A, TYLKO na podstawie fotografii B, na podstawie porównania fotografii A i B, czy też nie można ich wyciągnąć z tych źródeł.

Lp.	Wniosek	Tylko A	Tylko B	A i B	Nie można wyciągnąć takiego wniosku
1.	Istniejące w XIX w. tory zostały później usunięte.				
2.	W XIX w. w Warszawie działała komunikacja publiczna.				
3.	Obecnie po ulicach Warszawy jeździ mniej rowerzystów niż w XIX w.				

Na trzecim poziomie znalazły się jedynie dwie pierwsze części zadania, ostatnia z nich okazała się wyraźnie trudniejsza i była poprawnie wykonywana tylko przez uczniów o najwyższych umiejętnościach. W pierwszej części fakt, że o zmianie form komunikacji na Krakowskim Przedmieściu można mówić jedynie, posługując się co najmniej dwoma źródłami z różnych czasów, dostrzegło 48% uczniów. Natomiast znaczna grupa (23%) była skłonna zbudować taki wniosek tylko na podstawie źródła B, na którym torów – jak widać – już nie ma. Uczniowie ci zapewne założyli, że fakt stwierdzony we wniosku nie wymaga potwierdzenia źródłowego, i dlatego zdecydowali się na tę odpowiedź. Trudno jednak uzasadnić w sensowny sposób decyzję 18% badanych, którzy uznali, że wniosek taki można wysnuć, opierając się jedynie na pierwszym zdjęciu. Skromna grupa uczniów (10%) wykazała się pesymizmem poznawczym i wskazała, że wniosek taki jest – w oparciu o zaprezentowany materiał – nieuprawniony. Co ciekawe, druga część polecenia okazała się trudniejsza od pierwszej, choć można by oczekiwać, że zdanie wymagające jedynie zweryfikowania jednej, w dodatku określonej fotografii, powinno być prostsze. Zasadniczo bowiem można się było spodziewać, że skoro zdanie odwołuje



się tylko do stanu z XIX wieku, to uczniowie będą zwracali uwagę jedynie na pierwsze zdjęcie, które zresztą opisano jako przedstawiające rzeczywistość tego okresu. Innymi słowy, należało się spodziewać, że badani będą dokonywali wyboru między pierwszą odpowiedzią („tylko A”) i ostatnią („nie można wyciągnąć takiego wniosku”). Tymczasem poprawną odpowiedź wskazało 46% badanych, aż 12% było skłonne wnioskować o rzeczywistości dziewiętnastowiecznej w oparciu o fotografię współczesną, 17% uznało, że oba zdjęcia są konieczne do ustalenia podanego faktu, natomiast 23% wskazało, że podanego wniosku nie da się wysnuć z prezentowanych źródeł. Wysoką popularność ostatniej odpowiedzi można oczywiście wytłumaczyć faktem, że część uczniów nie dostrzegła widocznych na zdjęciu torów tramwajowych bądź też nie skojarzyła ich obecności z funkcjonowaniem komunikacji publicznej. Zestawione razem wyniki z obu części zadania pokazują jednak dużą bezradność uczniów wobec wyzwania, jakim jest poprawne wnioskowanie z wykorzystaniem materiałów ikonograficznych, której przyczyną jest najpewniej dość rzadka samodzielna praca z takimi źródłami.

## Poziom IV

Na poziomie czwartym znalazły się zadania wymagające przede wszystkim rozpoznawania różnych symboli i stylów w sztuce. Wysoka trudność tych zadań zaskakuje przede wszystkim dlatego, że tego typu polecenia są dość często obecne na egzaminach gimnazjalnych, co powinno się przełożyć na poziom opanowania wymaganych w nich wiadomości. Przykładem takiego polecenia może być kolejne zadanie ze wspomnianej wcześniej wiązki, w której jako materiał źródłowy posłużyło zdjęcie przedstawiające nagrobek majora Aleksandra Jeljaszewicza. Na skromnym pomniku, ponad inskrypcją wykonaną w języku polskim i opisującą zasługi i odznaczenia majora, znalazł się również muzułmański półksiężyc i napis wykonany pismem arabskim. Ta okoliczność skłoniła twórców zadania do sprawdzenia, czy uczniowie potrafią ustalić, jakiego wyznania był „ostatni dowódca szwadronu jazdy tatarskiej 13 pułku ułanów wileńskich”.

Treść zadania:

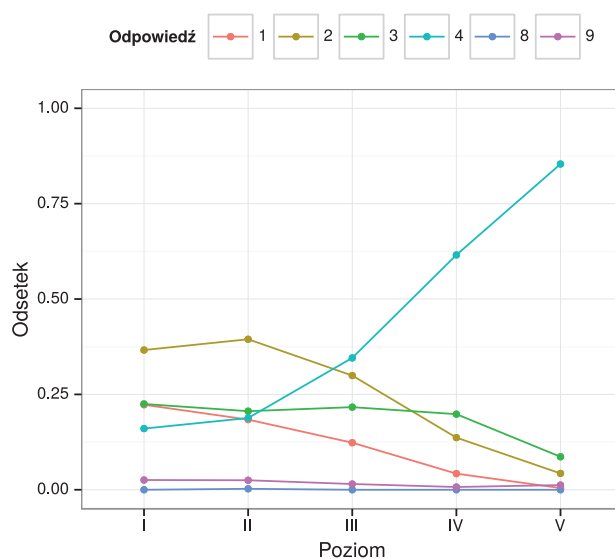
**Zadanie [H\_128]**

**Major Jeljaszewicz był wyznawcą**

- A. protestantyzmu.
- B. prawosławia.
- C. judaizmu.
- D. islamu.

Odpowiedzi udzielane przez uczniów zdają się sugerować, że część z nich w ogóle nie dostrzegła symbolu, które teoretycznie miało pomóc rozwiązać postawiony przed nimi problem, inni zapewne, mimo że go dostrzegli, nie potrafili powiązać go z żadną z wymienionych nazw wyznań. W efekcie poprawną odpowiedź wskazało 43% badanych, przy czym spośród uczniów o niższych umiejętnościach wybrało ją zaledwie kilkanaście procent. Stosunkowo duża grupa badanych wskazała wyznania chrześcijańskie: prawosławie 25%, a protestantyzm 11%. Wreszcie judaizm wskazało aż 19% badanych. Wyniki zadania pokazują kilka równoległych zjawisk. Przede wszystkim część uczniów z pewnością nie zdała sobie nawet sprawy ze znaczenia półksiężyca i faktu, że symbol ten koduje pewne treści. Inni, świadomi tego faktu, i tak nie potrafili ich poprawnie odczytać. Można natomiast – w kontekście wcześniej omawianych zadań – zaryzykować hipotezę, że znaczna grupa uczniów w ogóle nie zastanawiała się nad pozatekstowymi elementami przedstawienia i swoje wnioski budowała jedynie w oparciu o treść inskrypcji.

Zadanie H\_128



Wyraźnie inny charakter miała analiza ikonografii, której dokonać mieli uczniowie w kolejnym zadaniu z wiązki wykorzystującej jako materiał źródłowy zdjęcie pomnika Stanisława Małachowskiego. W drugim poleceniu z tego zestawu uczniów poproszono o rozstrzygnięcie, w jakim stylu został wykonany monument. Było to zatem bardzo typowe pytanie, które nie powinno zaskoczyć uczniów ani formą, ani treścią. Warto zauważyć, że obok prostej analizy przedstawienia uczniowie mogli się w tym zadaniu również podeprzeć refleksją o charakterze chronologicznym: wiedząc, że rzeźba przedstawia marszałka Sejmu Wielkiego, a więc, że nie powstała przed schyłkiem XVIII wieku, powinni dość łatwo odrzucić przynajmniej te style, które odnosiły się do czasów średniowiecznych.

Treść zadania:

**Zadanie [H\_97]**

**Pomnik Stanisława Małachowskiego to dzieło wykonane w stylu**

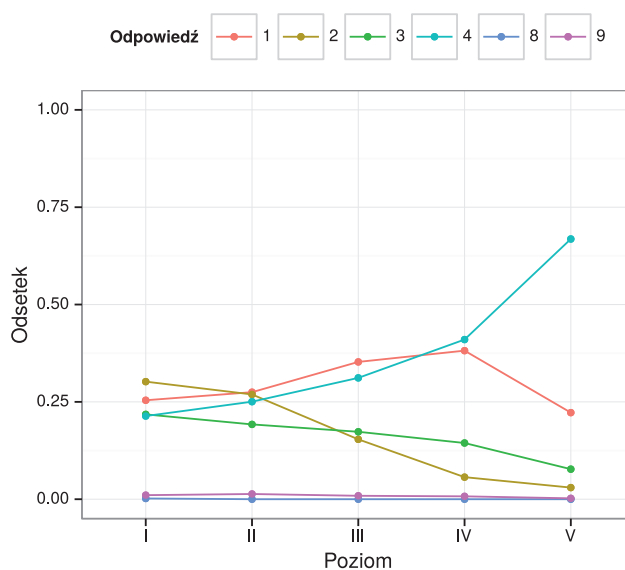
- A. romańskim.
- B. gotyckim.
- C. barokowym.
- D. klasycystycznym.

Tymczasem wyniki zadania zdają się sugerować, że tego typu refleksja nie była wśród uczniów zbyt popularna. Poprawną odpowiedź D wskazało 36% badanych, niewiele mniej (31%) uznało natomiast, że pomnik wykonano w stylu romańskim, na co najpewniej istotnie wpłynął fakt, że przedstawione postacie zostały ukazane w rzymskim kostiumie. Abstrahując od tego związku, wypada jednak podkreślić, że ci uczniowie, którzy wskazali tę odpowiedź, zdradzili się przy okazji z całkowitą nieznaną wskazanego stylu – podobnie zresztą jak szwolennicy odpowiedzi B, którzy stanowili 16% badanych. Zbliżona grupa uczniów uznała, że pomnik Małachowskiego to dzieło barokowe. Wyjątkowo ciekawych informacji o decyzjach badanych dostarcza nam tym razem wykres popularności poszczególnych odpowiedzi w zależności od poziomu umiejętności. Pokazuje on przede wszystkim całkowitą bezradność słabszych uczniów wobec postawionego przed nimi problemu, której wyrazem jest niemal równa wybieralność wszystkich czterech odpowiedzi na poziomie pierwszym i drugim. Z kolei osoby o wyższych umiejętnościach poradziły sobie z zadaniem tylko nieco lepiej: potrafiły wyeliminować spośród proponowanych stylów gotyk, ale pozostałe propozycje nadal były chętnie przez nie wybierane. Zaskakująca trudność obu przedstawionych zadań z czwartego poziomu wynika głównie z braku odpowiednich wiadomości, które sprawiają, że określone formy są dla uczniów całkowicie nieme i w efekcie uniemożliwiają im udzielenie poprawnych odpowiedzi. Problemy te wydają się o tyle zaskakujące, że – jak już wspomniano – oba zagadnienia są często spotykane na egzaminach, a więc powinny być dość szeroko obecne na lekcjach historii.

### Poziom V

Skromny, złożony z czterech elementów zbiór zadań na najwyższym poziomie trudno uznać za szczególnie koherentny. Znalazły się tu bowiem przede wszystkim zadania, w których środek ciężkości nie przypada na umiejętności z zakresu analizy ikonografii. Umiejętności te mają natomiast jedynie pomocniczy bądź wstępny charakter i dopiero w połączeniu z innymi kompetencjami prowadzą do rozwiązania określonego problemu. Dobrym przykładem takiego zadania może być polecenie, w którym jako materiał źródłowy wykorzystano plakat opublikowany w Filadelfii w 1839 roku przez przeciwników budowy kolei. Uczniowie zostali w tym wypadku poproszeni o określenie, czego obawiali się autorzy plakatu, przy czym właściwa trudność polegała nie tyle na umiejęt-

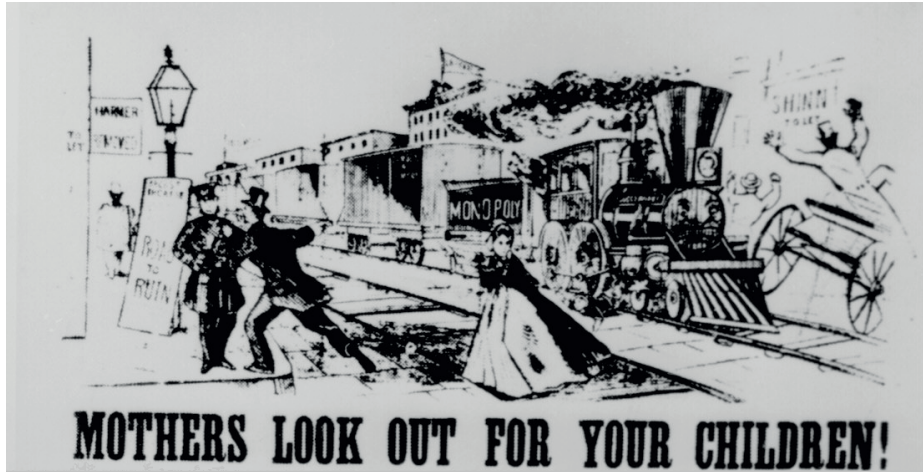
Zadanie H\_97



ności prawidłowego odczytania wymowy dzieła, co na znajomości pojęć zaproponowanych w zadaniu. Pojęcia te teoretycznie powinny się pojawiać na lekcjach historii i WOS, jednak – jak pokazują wyniki zadania – trudno uznać, aby uczniowie potrafili się nimi poprawnie posługiwać.

Treść zadania:

**Na podstawie ilustracji wykonaj zadanie.**



Filadelfia, 1839

**Napis na ilustracji: Matki, strzeżcie swoich dzieci!**

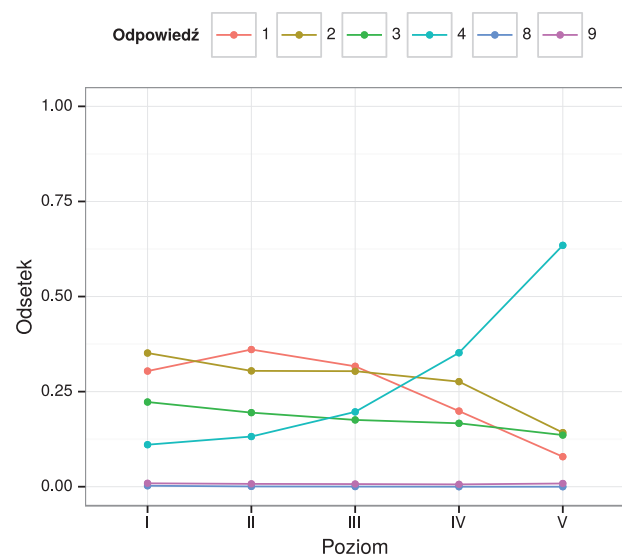
**Zadanie [H\_107.2]**

**Plakat jest świadectwem strachu przed**

- A. kolonializmem.
- B. socjalizmem.
- C. globalizacją.
- D. industrializacją.

Zadanie H\_107.2

Wyniki zadania dość jednoznacznie wskazują, że odpowiedzi, które zaproponowano uczniom, nie były dla nich do końca jasne. Poprawną opcję wskazało jedynie 27% badanych, wśród których w zasadzie nie występowali uczniowie na najniższym poziomie. Dużą popularnością w tej grupie cieszyły się natomiast dwie pierwsze propozycje – strachu przed kolonializmem dopatrzyło się na ilustracji 26% badanych, a lęku przed socjalizmem aż 28% uczniów. Takie rezultaty trudno uznać za wynik problemów z odczytaniem przekazu prostej ilustracji, na której dość jasno wskazano pociąg jako źródło obaw przedstawionych postaci. Prawdopodobnie właściwą trudność stanowiło w tym wypadku rozumienie wykorzystanych w odpowiedziach pojęć.



Mocniej związana z umiejętnościami z zakresu analizy materiałów ikonograficznych była ostatnia część opisywanego wcześniej zadania, w którym wykorzystano dwie fotografie Krakowskiego Przedmieścia. W tej części uczniowie mieli ustalić, czy z przedstawionych materiałów można wyciągnąć wniosek, że obecnie po Warszawie jeździ mniej rowerzystów niż w XIX wieku. Do takiej refleksji mógł uczniów zachęcać fakt, że na fotografii ze schyłku XIX wieku widać znaczną grupę rowerzystów, podczas gdy na zdjęciu wykonanym w drugiej dekadzie XXI wieku widać zaledwie pojedyncze osoby podróżujące tym środkiem lokomocji. Wydaje się, że te okoliczności nie pozostały bez wpływu na wyniki zadania. Aż 38% badanych wskazało, że na podstawie obu źródeł można wyciągnąć przedstawiony wniosek. Nieco mniejsza (32%) była grupa osób, które zauważyły, że wniosek ma charakter nieuprawniony – jest zbyt generalny, aby go formułować jedynie w oparciu o dwa przypadkowe zdjęcia pokazujące mały fragment ulicy. Co ciekawe, dość znaczna była grupa uczniów, która uznała, że wniosek dotyczący zmiany określonego stanu rzeczy w czasie można oprzeć jedynie na analizie jednego zdjęcia. W efekcie 11% badanych wskazało, że o spadku popularności rowerów w Warszawie świadczy źródło A, nieco więcej osób (17%) założyło, że do takiej konkluzji można dojść jedynie na podstawie źródła B. Wysoka trudność zadania wynikała zatem – jak się wydaje – nie tyle ze szczególnych problemów z analizą źródeł ikonograficznych, które w tym wypadku nie nastroczały większych trudności, co z braków w zakresie logicznego rozumowania i wnioskowania.

### 3.5.2. Umiejętności z zakresu pracy z ikonografią – podsumowanie

Przedstawione wyżej wyniki zadań z poszczególnych poziomów umiejętności stosunkowo trudno jest złożyć w spójny obraz kompetencji uczniów w zakresie analizy źródeł ikonograficznych. Wydaje się jednak, że można sformułować kilka ostrożnych wniosków na temat głównych problemów związanych z wykorzystywaniem takich materiałów na lekcji. Przede wszystkim nie wydaje się, aby uczniowie mieli elementarne problemy z odczytywaniem treści samego obrazu: zadania, które wymagały literalnego rozumienia przedstawionych scen, były z zasady dla uczniów bardzo łatwe. Trudności zaczynały się jednak w momencie, gdy badanych proszono o odczytanie wykorzystywanych w przedstawieniach symboli bądź o osadzenie określonych przedstawień w czasie. Choć zasadniczo są to umiejętności różne, wydaje się, że przyczyna, która sprawia, że stanowią one dla uczniów wyzwanie, jest wspólna. Można podejrzewać, że uczniowie zbyt rzadko spotykają się na lekcjach z materiałem ikonograficznym, co powoduje, że z jednej strony nie rozpoznają nawet podstawowych symboli, a z drugiej – że nie posiadają koherentnej wizji poszczególnych epok i okresów omawianych na lekcjach historii. Ten brak utrudnia nie tylko stosunkowo abstrakcyjne działania w rodzaju datowania źródeł ikonograficznych, ale też niemal uniemożliwia wyobrażenie sobie wydarzeń opisywanych w podręcznikach czy źródłach. W efekcie dla wielu uczniów nawet nieodległa i z pewnością obecna na rodzinnych fotografiach rzeczywistość późnej PRL niczym się nie różni od czasów wojennych, czy nawet okresu II Rzeczypospolitej. Za zupełnie osobny należy natomiast uznać problem pogłębionej analizy źródeł ikonograficznych. Pojedyncze zadania sprawdzające umiejętność poprawnego wyciągania wniosków z takich materiałów pokazują, że obok uczniów, którzy radzą sobie z tym bardzo dobrze, funkcjonuje dość liczna grupa osób całkowicie pozbawionych takiej kompetencji. Sytuacja taka wydaje się o tyle zaskakująca, że – jak się powszechnie przyjmuje – uczniowie należą do pokolenia, dla którego komunikacja obrazkowa jest w zasadzie kluczowa.

### 3.6. Zadania o złożonej konstrukcji

W wykorzystanym w badaniu arkuszu znalazły się również dwa zadania o dość złożonej konstrukcji, które, jak można przypuszczać, okazały się trudne dla uczniów właśnie ze względu na swoją nietypową budowę. Prostsze z nich należało do licznej grupy poleceń weryfikujących, czy uczniowie potrafią prawidłowo określić moment powstania określonego przekazu ikonograficznego. Jako materiał źródłowy wykorzystano w nim cztery reklamy z XX wieku. Badani mieli określić, kiedy zostały one stworzone. Zaproponowane przedziały były dość szerokie: okres zaborów, czasy II RP, PRL i III RP. W poleceniu do zadania wyraźnie podkreślono, że z danego okresu może pochodzić więcej niż jedno przedstawienie, a zatem wiadomo było, że zadanie nie polega na mechanicznym sparowaniu przedstawień i okresów. Dodatkowo warto zauważyć, że w poszczególnych reklamach można było znaleźć szereg jednoznacznych wskazówek, które pozwalały określić odpowiedni przedział czasu (adres strony www, kształt granic II RP, sierp i młot itp.).



Treść zadania:

Na podstawie przedstawionych reklam wykonaj zadanie.

Reklama nr 1.



Reklama nr 2.



Reklama nr 3.



Reklama nr 4.



Zadanie [H\_183.1]

Dla każdej reklamy wskaż przedział czasu, w którym powstała. Pamiętaj, że w danym przedziale czasu mogła powstać więcej niż jedna z nich.

Reklama nr	W okresie zaborów	W okresie II Rzeczypospolitej	W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej	W okresie III Rzeczypospolitej
1.				
2.				
3.				
4.				

Poszczególne części zadania okazały się dla uczniów nierówno trudne: pierwszą z nich poprawnie rozwiązało 71% badanych, kolejne odpowiednio: 50%, 38% i 29%. Rosnące problemy ze wskazaniem poprawnej odpowiedzi można by wytłumaczyć konsekwentnym dokonywaniem wyboru jedynie spośród niezaznaczonych wcześniej okresów. Ta „strategia” dopasowywania obu zmiennych

na siłę tłumaczy częściowo, dlaczego 8% badanych wskazało, że pierwsza reklama (na której widoczny jest adres strony internetowej) powstała w czasach zaborów, a aż 34% badanych uznało, że ostatnia reklama (z wyraźnie widocznymi granicami II RP) pochodzi sprzed 1918 roku. Wydaje się jednak, że na słabe wyniki zadania wpłynęły również inne czynniki. W poniższej tabeli oprócz danych o odsetkach uczniów, którzy wskazali poszczególne odpowiedzi, podano również procent badanych, którzy nie zaznaczyli żadnego przedziału czasu bądź zaznaczyli – dla danej reklamy – dwa spośród nich.

**Tabela 6.** Rozkład odpowiedzi uczniów w zadaniu H\_183.1

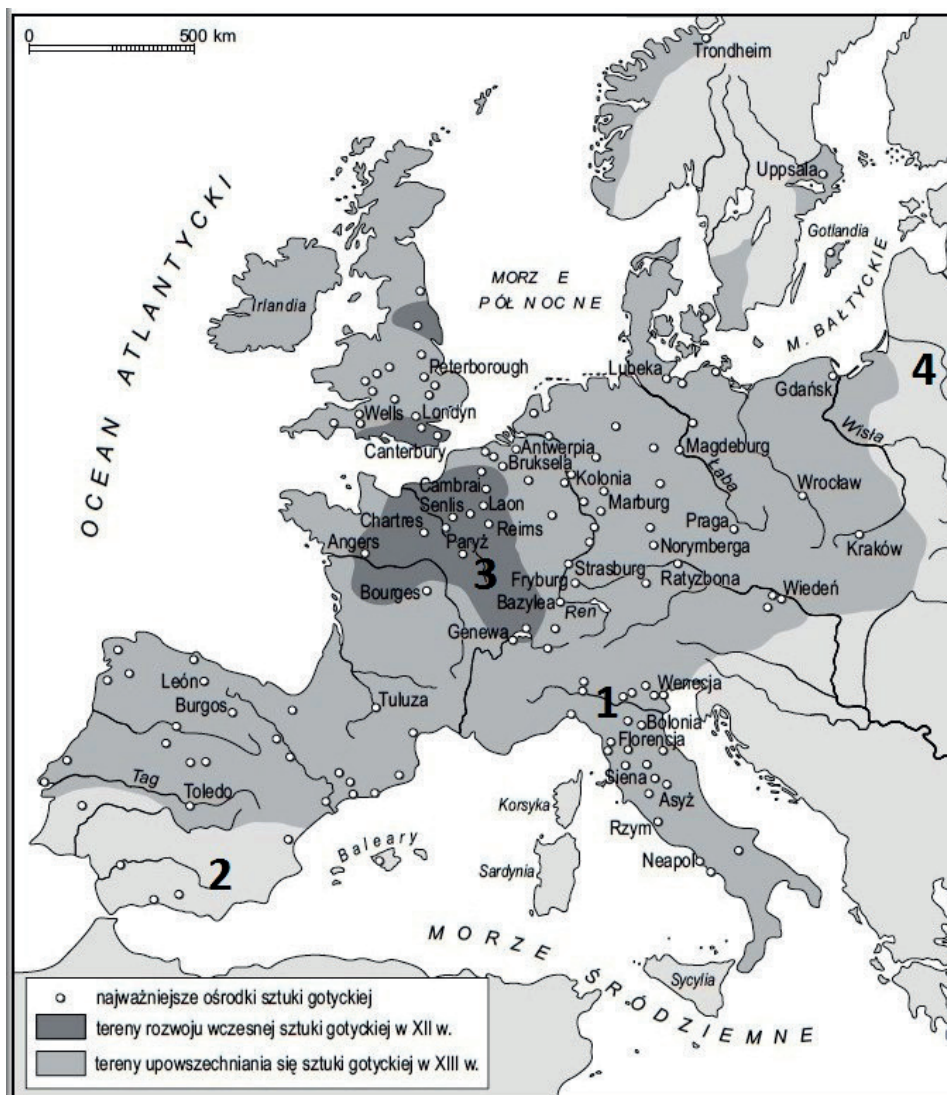
	Reklama 1	Reklama 2	Reklama 3	Reklama 4
<b>A (zabory)</b>	8	4	15	34
<b>B (II RP)</b>	6	22	24	<b>29</b>
<b>C (PRL)</b>	5	<b>50</b>	<b>38</b>	14
<b>D (III RP)</b>	<b>71</b>	9	7	9
<b>Podwójna odpowiedź</b>	4	7	8	7
<b>Brak odpowiedzi</b>	7	7	7	7

Właśnie te dane wydają się szczególnie niepokojące. Od około 10% do przeszło 15% badanych albo całkowicie nie zrozumiało polecenia zadania, albo po prostu zrezygnowało z jego wykonania. Taki stan rzeczy można częściowo tłumaczyć przekonaniem uczniów, że zadanie dotyczy materiału, którego wcześniej nie omawiali, a więc po prostu przekracza ich kompetencje. Jednak w innych poleceniach odwołujących się do wydarzeń z historii XX wieku podobnych zjawisk nie zaobserwowano. Wypada zatem przyjąć, że uczniów do wykonania tego polecenia zniechęciła nie jego treść, ale forma, która – choć istotnie różna od typowej – nie była przecież aż tak wymagająca.

Wyraźnie trudniejsze było natomiast prezentowane poniżej zadanie poświęcone rozpowszechnianiu się sztuki gotyckiej w średniowiecznej Europie. Jako materiał źródłowy wykorzystano tym razem dość bogatą w treści mapę, na której odcieniami szarości zaznaczono obszary, na których gotyk rozwijał się w XII i XIII wieku. Na mapie oznaczono również liczbami cztery obszary: południową Hiszpanię, tereny prusko-litewskie, okolice Paryża i północne Włochy, przy czym w omawianym zadaniu pytano jedynie o trzy z nich. Uczniowie mieli rozstrzygnąć, na których terenach gotyk nie pojawił się do końca XII wieku, i wskazać, co powstrzymywało tę ekspansję kulturową. Zadanie wymagało zatem równocześnie kompetencji chronologicznych i analitycznych, a także dość podstawowych wiadomości na temat podziałów religijnych w średniowiecznej Europie.

Treść zadania:

Na podstawie mapy wykonaj zadania.



Zadanie [H\_79.3]

Budowle gotyckie nie pojawiły się na niektórych obszarach do końca XII wieku. Zaznacz właściwe odpowiedzi i wybierz przyczynę spośród podanych poniżej.

Zakreśl numery wszystkich tych obszarów, na których gotyk <b>nie pojawił się</b> do końca XII wieku.	<b>Wyłącznie</b> dla tych obszarów, na których gotyk <b>nie pojawił się</b> do końca XII wieku, wybierz jedną przyczynę tego zjawiska.
2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D

- A. Ten obszar znajdował się pod wpływem kultury bizantyjskiej.
- B. Ten obszar znajdował się pod wpływem kultury pogańskiej.
- C. Ten obszar znajdował się pod wpływem kultury łańciskiej.
- D. Ten obszar znajdował się pod wpływem kultury arabskiej.

Odpowiedzi udzielone przez uczniów pokazują przede wszystkim ich problemy z właściwym zrozumieniem polecenia. Dobrą ilustracją tych trudności są wyniki w części zadania odnoszącej się do obszaru oznaczonego cyfrą 3. Obszar ten, będący w istocie kolebką nowego stylu w XII wieku, za wolny od niego uznało jedynie 6% badanych. Niestety w drugiej części zadania przyczynę, któ-



ra miała powstrzymać ekspansję gotyku na tym terenie, wskazało już przeszło 40% uczniów. A zatem nawet ci uczniowie, którzy prawidłowo odczytali z mapy, że gotyk w dwunastowiecznej Francji był już obecny, byli skłonni określić przyczynę, która miała tłumaczyć jego brak na tym obszarze. Jedynie częściowym usprawiedliwieniem może być w tym kontekście fakt, że jako przyczynę, która sprawiła, że gotyk był nieobecny na tym obszarze, aż 16% badanych wskazało jego przynależność do kultury łacińskiej. Logiczne pęknięcie w odpowiedziach uczniów możemy również dostrzec w dwóch pozostałych elementach zadania: zaledwie 47% badanych poprawnie zauważyło, że gotyk nie pojawił się w południowej Hiszpanii do końca XII wieku, natomiast zdecydowanie więcej, bo około 84%, wskazało – najczęściej błędnie – przyczynę tego stanu rzeczy. Niewiele lepsze były wyniki w części zadania, która odnosiła się do – teoretycznie zapewne lepiej uczniom znanych – terenów późniejszej ekspansji krzyżackiej. Brak wpływów sztuki gotyckiej na terenach zajmowanych przez plemiona pogańskie dostrzegło na mapie i oznaczyło zgodnie z poleceniem 50% badanych, a przyczynę tej nieobecności wskazało przeszło 85% ogółu uczniów. Te trudności z właściwym wypełnieniem polecenia występowały mimo rozlicznych działań podjętych przez autorów zadania, które miały prowadzić do możliwie klarownego podania instrukcji uczniom (podkreślenie i wyróżnienie odpowiednich fragmentów polecenia). W efekcie tylko na marginesie wypada odnotować, że jedynie 26% badanych zdradziło się z wiedzą na temat obecności Arabów na Półwyspie Iberyjskim w średniowieczu, a zaledwie 39% uczniów potrafiło wykorzystać swoje wiadomości na temat dziejów konfliktów polsko-krzyżackich, aby ustalić, że tereny prusko-litewskie były zamieszkiwane przez ludność pogańską.

### 3.7. Zadania, z którymi uczniowie sobie nie radzą

Omawiane wyżej zadania – choć niekiedy sprawiały uczniom dużą trudność – były zasadniczo rozwiązywane przez nie więcej niż 90% i nie mniej niż 10% badanych, a dodatkowo miały odpowiednią moc różnicującą – parametr określający, do jakiego stopnia zadanie pozwala oddzielić uczniów słabszych od lepszych. Były to zatem polecenia, które spełniały postawione przed nimi zadanie – zestawione w większe grupy pozwalały odpowiedzieć na pytanie o poziom umiejętności historycznych zarówno pojedynczych uczniów, jak i całej populacji. Obok takich poleceń w arkuszu znalazły się jednak również zadania, które nie spełniały powyższych założeń – a więc w szczególności okazały się albo za trudne dla badanej populacji, albo były rozwiązywane w dość przypadkowy sposób zarówno przez uczniów lepszych, jak i słabszych. Z punktu widzenia psychometrii były to zatem polecenia pozbawione większej wartości diagnostycznej. Jednak mimo że te słabości zostały dostrzeżone już na poziomie standaryzacji, z kilku powodów zdecydowano się pozostawić omawiane polecenia w wykorzystanym narzędziu. Przede wszystkim zadania te pozbawione są błędów konstrukcyjnych – trudno dopatrzeć się przyczyn pozamerytorycznych, które utrudniałyby uczniom ich poprawne wykonanie. W trakcie prac nad narzędziem eksperci nie zgłaszali do nich uwag. Dodatkowo zadania te dobrze pokazują, z jakimi umiejętnościami historycznymi absolwenci gimnazjów mają naprawdę duże problemy. W efekcie analiza decyzji podejmowanych przez uczniów w trakcie rozwiązywania tych poleceń może być niezwykle użyteczna dla nauczycieli przedmiotu. Całą grupę tych zadań podzielić można na trzy mniejsze zbiory – zadania sprawdzające umiejętność wnioskowania w oparciu o analizę materiałów źródłowych, polecenia wymagające połączenia umiejętności chronologicznych i analitycznych w pracy z mapą i wreszcie zadania mierzące kompetencje i wiadomości z zakresu chronologii.

Przykładem zadania, które wymagało od uczniów nie tylko prostego wyszukiwania w materiałach źródłowych informacji, ale też przeprowadzenia samodzielnego procesu wnioskowania w oparciu zarówno o treść źródła, jak i posiadane wiadomości, jest polecenie, w którym wykorzystano krótki tekst przedstawiający proces upowszechniania się ksiązek w średniowiecznej Europie.

Treść zadania:

**Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

Książka pojawiła się w Polsce wraz z chrystianizacją, stanowiąc niezbędne wyposażenie każdej placówki misyjnej. Odprawianie mszy świętej i sprawowanie sakramentów nie było możliwe bez ksiąg liturgicznych. Ale aż do schyłku XII wieku stanowiła rzadkość. Rozwój uniwersytetów zwiększył zapotrzebowanie na książki różnej treści, które przestały być produkowane tylko przez mnichów i wyszły poza mury klasztorów.

**Zadanie [H\_173]**

**W którym z poniższych miast najwcześniej pojawiły się książki?**

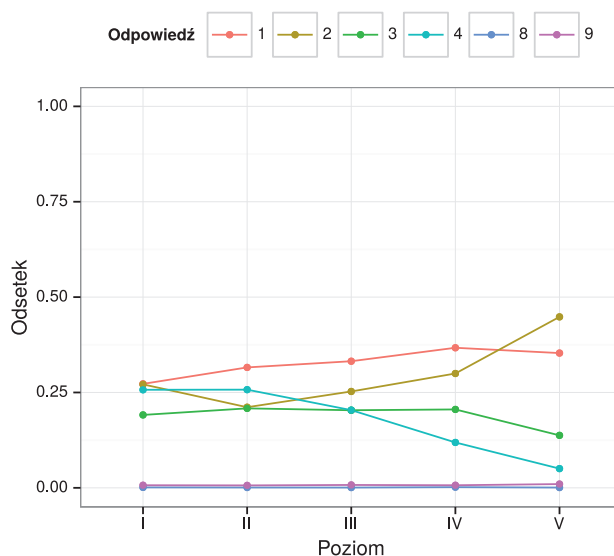
- A. W Wilnie.
- B. W Poznaniu.
- C. W Zamościu.
- D. W Warszawie.

W materiale tym przedstawiono przede wszystkim ścisły związek między pojawianiem się książek, czy konkretnie – ksiąg liturgicznych, a chrystianizacją i rozwojem kultury chrześcijańskiej na ziemiach polskich. W oparciu o tę refleksję uczniów poproszono o rozstrzygnięcie, w którym z podanych miast książki mogły się pojawić najwcześniej. Ośrodki zostały dobrane w taki sposób, aby uczniowie mogli wskazać poprawną odpowiedź, kierując się różnymi przesłankami. I tak uczeń, który pamiętał, że pierwszy ośrodek misyjny na ziemiach polskich założono w Poznaniu, powinien z łatwością wskazać poprawną odpowiedź. Inni mogli kierować się znajomością dziejów zaproponowanych miast, gdyż w istocie żadne z nich, oprócz Poznania, nie istniało w X wieku, czyli w momencie, kiedy zgodnie z tezą autora tekstu książki dotarły na ziemie polskie.

Różne możliwości ustalenia poprawnej odpowiedzi nie wpłynęły jednak w widoczny sposób na rozwiązywalność zadania, a poniższy wykres dobrze pokazuje, że polecenie wyraźnie przerosło możliwości badanej grupy. Uczniowie najczęściej wybierali odpowiedź A – Wilno (33%), dobrą odpowiedź wskazało 29% badanych, Zamość – 19%, a Warszawę – 18%. Na szczególną uwagę zasługuje popularność odpowiedzi A, która, jak pokazuje wykres, była niemal równie chętnie wybierana przez uczniów na wszystkich pięciu poziomach umiejętności. Taki stan rzeczy trudno jednoznacznie wytłumaczyć, można jednak przyjąć, że nawet najlepsi uczniowie nie potrafili wykorzystać wiadomości na temat dziejów chrześcijaństwa (chrzest Litwy) do rozwiązania tego polecenia. W podobny sposób można skomentować wysoką popularność odpowiedzi C – Zamość. Miasto, które na lekcjach historii pojawia się przede wszystkim w kontekście renesansu, zostało przez wielu uczniów, w tym również tych bardzo dobrych, powiązane z wydarzeniami wcześniejszymi o przeszło 600 lat.

Stosunkowo podobne – pod względem oczekiwań wobec uczniów – było zadanie z omawianej wcześniej wiązki, w której wykorzystano jako materiał źródłowy zdjęcie przedstawiające nagrobek majora Aleksandra Jeljaszewicza. W oparciu o liczne, choć mocno skondensowane, informacje na temat jego kariery wojskowej uczniowie mieli rozstrzygnąć, w której armii służył major. Warto zauważyć, że materiał źródłowy w powiązaniu z zaproponowanymi odpowiedziami stanowi w tym wypadku swoisty rebus: pojedyncze informacje z nagrobka mocno wiążą się z poszczególnymi opcjami, a dopiero powiązanie wszystkich informacji – bądź wyselekcjonowanie kluczowej z nich – pozwala wskazać poprawną odpowiedź.

Zadanie H\_173



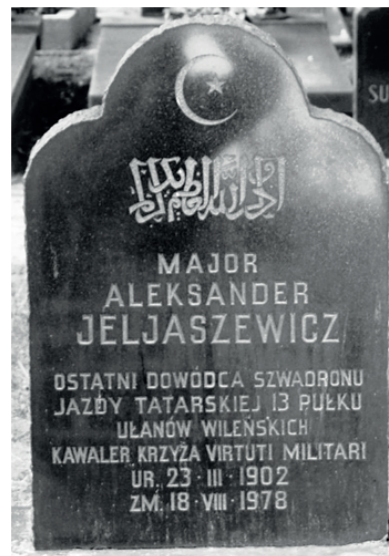
Treść zadania:

**Na podstawie ilustracji wykonaj zadanie.**

**Zadanie** [H\_127]

**Z napisu na nagrobku wynika, że major Aleksander Jeljaszewicz służył w armii**

- A. rosyjskiej.
- B. litewskiej.
- C. tureckiej.
- D. polskiej.

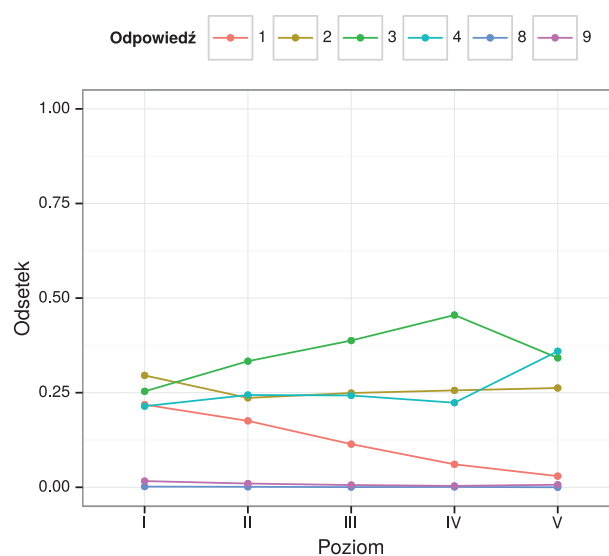


Odpowiedzi uczniów pokazują, że rozwiązując zadanie, skoncentrowali się oni przede wszystkim na wyszukiwaniu w źródle pojedynczych informacji, rezygnując z próby zsyntetyzowania całego materiału. W efekcie aż 36% badanych powiązało jazdę tatarską z armią turecką, a 26%, kierując się najpewniej wzmianką o Wilnie, wskazało armię litewską. Co ciekawe, poprawną odpowiedź D wskazało jedynie 25% uczniów, a zupełnie niezwiązaną z treścią źródła propozycję A – aż 12%. Przedstawiony obok wykres pokazuje zaskakującą konsekwencję, z jaką uczniowie – bez względu na posiadane umiejętności – wskazywali odpowiedź B. Za ciekawą i dość wyjątkową należy również uznać sytuację odpowiedzi C, która była częściej wybierana przez uczniów przeciętnych niż najsłabszych. Wreszcie wypada odnotować, że również wybór dobrej odpowiedzi w istocie nie był związany z oszacowanym w badaniu poziomem umiejętności historycznych – różnica pomiędzy uczniami z poziomu pierwszego i piątego wynosi zaledwie kilkanaście procent. Tymczasem – podobnie jak w przypadku poprzedniego zadania – do ustalenia poprawnej odpowiedzi można

było dojść na wiele sposobów, wykorzystując np. wzmianki o ułanach, a więc o formacji polskiej kawalerii, krzyżu Virtuti Militari czy fakt, że nagrobek został wykonany w języku polskim. Inną ścieżką rozwiązania zadania była refleksja nad datami życia majora i sytuacją geopolityczną Wilna w tym przedziale czasu. Ostatecznie jednak brak wyraźnego związku między wybieranymi odpowiedziami a oszacowanym poziomem umiejętności uczniów doprowadził do wyłączenia tego zadania z głównych analiz.

Podobne obserwacje można poczynić w przypadku zadania z innej omawianej wcześniej wiązki bazującej na wyjątkowo krótkim, ale i niezwykle obfitym w treści, fragmencie mowy sejmowej Jana Kazimierza, w którym władca zwraca uwagę na faktyczną elekcyjność tronu polskiego w czasach Jagiellonów (por. s. 36). Ta nieoczywista dla uczniów refleksja w połączeniu ze stosunkowo trudnym językiem i mało intuicyjną składnią tekstu sprawia, że zrozumienie materiału jest dużym wyzwaniem. Dodatkowo polecenie zadania zmuszało uczniów nie tylko do zrozumienia źródła, lecz także wykorzystania posiadanych wiadomości na temat rozwiązań ustrojowych Rzeczypospolitej w czasach Jagiellonów i Wazów.

Zadanie H\_127



Treść zadania:

**Na podstawie wypowiedzi króla wykonaj zadania.**

**Król Polski Jan Kazimierz w mowie sejmowej z 1661 r. użył takiego sformułowania:**

[...] od dwustu lat z linii macierzystej, a od siedemdziesięciu z ojczyznej, dom mój wolnymi waszmościów głosami na tym tronie jest posadzony [...]

**Zadanie [H\_177]**

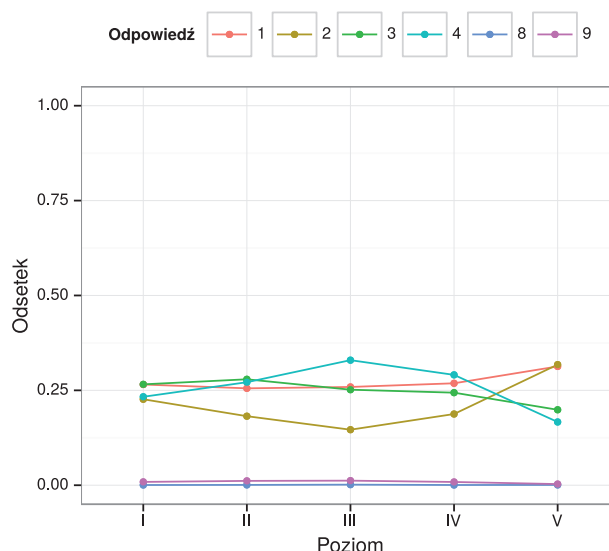
**Zdaniem Jana Kazimierza Wazy tron polski**

- A. był w posiadaniu dynastii Wazów od XV w.
- B. w praktyce politycznej był elekcyjny od XV w.
- C. stał się elekcyjny dopiero za panowania Wazów.
- D. był dziedziczny od XV w.

Tymczasem wydaje się, że uczniowie starali się rozwiązać zadanie, nie wykorzystując swoich wiadomości na ten temat. Ta okoliczność sprawiła, że poszczególne odpowiedzi były wybierane dość przypadkowo. Najczęściej wskazywano odpowiedź D (27%), której atrakcyjność mogła wynikać z jednej strony z przeświadczenia uczniów, że tron polski był dziedziczny, z drugiej zaś – z wyrażonego w tekście przekonania o ciągłości władzy. Niewiele rzadziej wybierano odpowiedź A (27%), która mocno wiąże się z wyrażoną w tekście myślą o zasiadaniu „domu Wazów” na tronie polskim od 200 lat. Uczniowie wskazujący tę odpowiedź nie dostrzegli, że okres ten odnosi się do linii macierzystej, a więc nie do dynastii Wazów, a do Jagiellonów. Odpowiedź C za poprawną uznało 25% badanych, którzy albo założyli, że Wazowie panowali w Polsce 200 lat, albo powiązali fragment tekstu mówiący o elekcyjności tronu jedynie z siedemdziesięcioletnim okresem panowania Wazów w Rzeczypospolitej. Wszystkie te okoliczności doprowadziły do tego, że poprawną odpowiedź wybrała najmniejsza grupa uczniów (20%). Prezentowany obok wykres potwierdza, że zadanie to nie spełnia wiązanych z nim funkcji pomiarowych: poszczególne odpowiedzi są niemal równie często wskazywane przez uczniów na każdym z pięciu poziomów umiejętności. Jednocześnie jednak wydaje się, że samo polecenie może stanowić ciekawe zaproszenie do rozmowy z uczniami o sytuacji ustrojowej w czasach późnego średniowiecza bądź o związkach między Jagiellonami i Wazami.

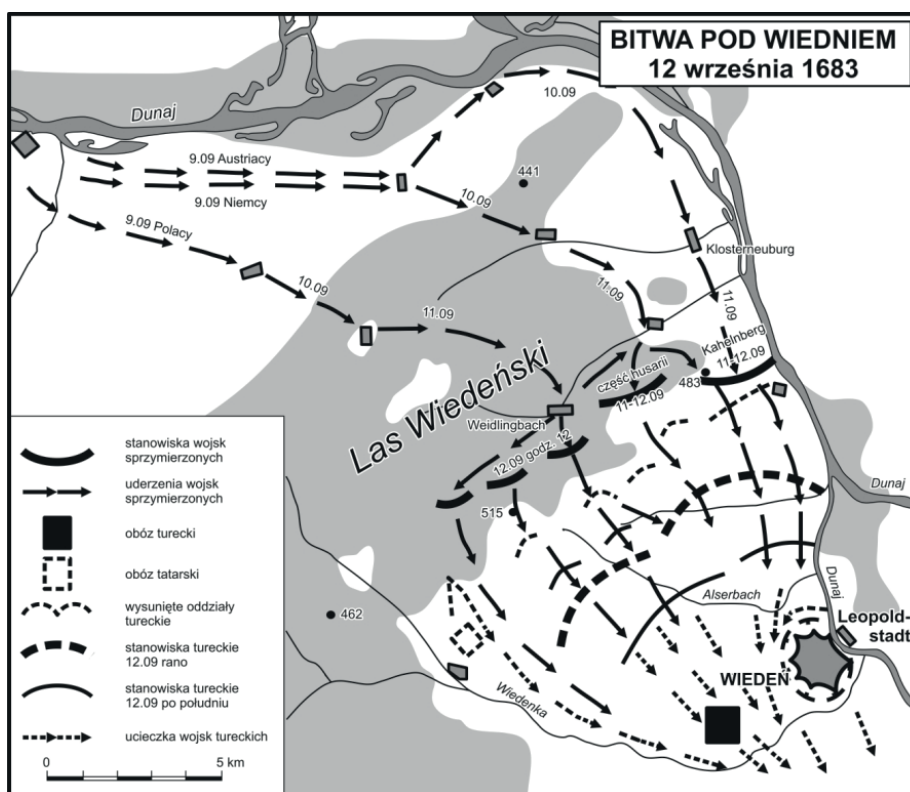
Osobną grupę zadań o słabych parametrach statystycznych, ale poprawnej konstrukcji stanowią polecenia, których rozwiązanie wymagało wykazania się umiejętnościami chronologicznymi w trakcie analizy mapy historycznej. Taki charakter miało np. jedno z poleceń odwołujących się do prezentowanego już schematu bitwy pod Wiedniem.

Zadanie H\_177



Treść zadania:

Na podstawie mapy wykonaj zadanie.



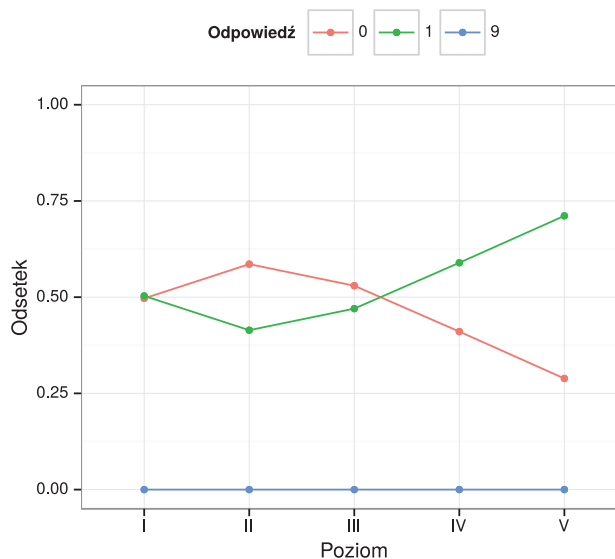
Zadanie [H\_88.1]

Na podstawie mapy zaznacz znakiem „X” zdania zawierające prawdziwe informacje.

Lp.	Zdania	
1.	Wojska polskie przekroczyły Dunaj przed 10 września 1683 roku.	

Zasadnicza trudność polecenia wynikała z faktu, że uczniowie poproszeni zostali o rozstrzygnięcie prawdziwości twierdzenia, które odnosiło się do działań nieprzedstawionych wprost w materiale źródłowym. Nie widać bowiem na mapie miejsca, w którym wojska Jana III Sobieskiego przekroczyły Dunaj, nie podano również daty określającej, kiedy doszło do sforsowania rzeki przez Polaków. Analizując mapę – a w szczególności daty określające tempo marszu wojsk – można jednak łatwo ustalić, że już przed 10 IX siły sprzymierzonych znajdowały się po właściwej stronie rzeki i zbliżały się do pozycji tureckich. Ta okoliczność mogła jednak nie stanowić wystarczająco mocnej przesłanki dla tych uczniów, którzy nie potrafili ustalić, czy wojska polskie w ogóle musiały przekraczać rzekę. W efekcie wybieralność poprawnej odpowiedzi była wyższa wśród uczniów o najniższych umiejętnościach niż wśród uczniów lepszych (por. wykres obok), co doprowadziło do wyłączenia zadania z podstawowych analiz.

Zadanie H\_88.1\_1



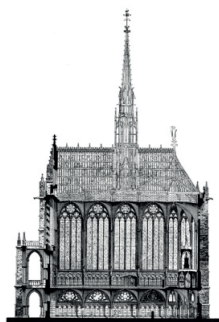
Wyjątkowo ciekawym zadaniem wymagającym od uczniów zarówno kompetencji z zakresu pracy z mapą, jak i umiejętności chronologicznych było to, w którym jako materiał wyjściowy wykorzystano ponownie mapę przedstawiającą rozprzestrzenianie się architektury gotyckiej w Europie (por. s. 68). Na mapie kontynentu za pomocą odcieni szarości oznaczono obszary, na które sztuka gotycka dotarła w XII i XIII wieku, dodatkowo opisane zostały również ważniejsze miasta. W omawianym zadaniu rolą uczniów było ustalenie, która z czterech budowli (przedstawionych dość schematycznie, tak aby uwydatnić cechy stylistyczne) mogła powstać w XII wieku na obszarze północnych Włoch – oznaczonym na mapie numerem 1. Zadanie wymagało zatem przeprowadzenia kilku stosunkowo złożonych operacji. Przede wszystkim rozwiązujący je uczniowie musieli odnaleźć na mapie oznaczony obszar i ustalić, kiedy zaczęła występować na nim sztuka gotycka. Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymagało lektury legendy mapy, co z kolei powinno doprowadzić uczniów do wniosku, że w północnej Italii gotyk pojawił się dopiero w XIII stuleciu. Ponieważ pytanie dotyczy poprzedniego stulecia, uczeń powinien zadać sobie pytanie o styl architektoniczny, który poprzedzał gotyk, i wskazać budowlę romańską (odpowiedź B).

Treść zadania:

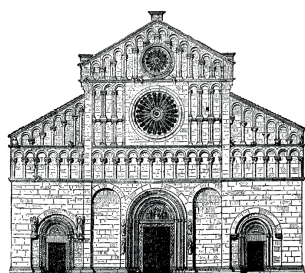
**Zadanie [H\_161.1]**

**Na podstawie mapy wskaż, która z poniższych budowli mogła powstać na obszarze oznaczonym numerem 1 w XII wieku?**

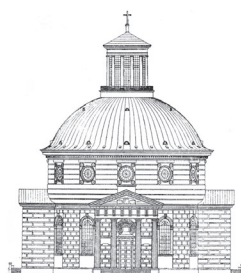
A.



B.



C.

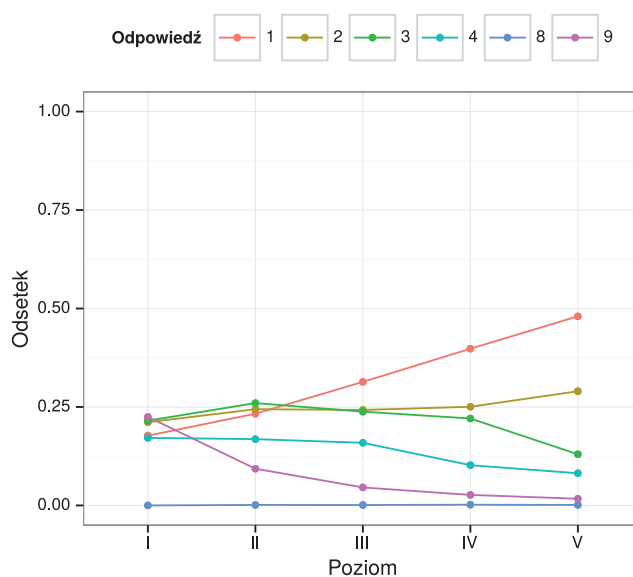


D.



Złożoność zadania nie pozostała oczywiście bez wpływu na wyniki uczniów. Poprawną odpowiedź wskazało jedynie 25% badanych, zdecydowanie bardziej popularna okazała się natomiast propozycja A, przedstawiająca kościół gotycki, którą wybrało 32% uczniów. Duża popularność tej odpowiedzi nie zaskakuje – uczniowie zapewne zasugerowali się tematem mapy i w ogóle nie dostrzegli, że pytanie nie dotyczy stylu gotyckiego. Co ciekawe, wybieralność tego dystraktora rośnie wśród uczniów o wyższych poziomach umiejętności, a jej wykres jest zbliżony do spodziewanych wykresów odpowiedzi poprawnych. Z kolei dobra odpowiedź była wybierana przez zbliżony odsetek uczniów na wszystkich pięciu poziomach umiejętności, co oczywiście jest zjawiskiem niepożądanym w testach diagnostycznych. Pozostałe odpowiedzi cieszyły się również wysoką popularnością: budowlę klasycystyczną wskazało aż 22% badanych, kościół barokowy – 14%. Trudność zadania widoczna jest również w wyjątkowo dużej liczbie uczniów, którzy w ogóle nie podjęli próby rozwiązania zadania: wśród najsłabszych z nich przeszło 20% uchyliło się od udzielenia odpowiedzi na to pytanie.

Zadanie H\_161.1





Najliczniejszą grupę zadań, które okazały się zbyt trudne dla badanych, stanowią jednak te, które wprost sprawdzały kompetencje chronologiczne. Z reguły były to zadania, w których istotne bądź kluczowe było posiadanie pewnych wiadomości, a ściślej – podstawowej znajomości chronologii danego okresu. Mniej istotne były natomiast umiejętności analityczne – z reguły wystarczyło odnaleźć pojedyncze informacje w materiałach źródłowych. Taki charakter miało np. zadanie, w którym uczniowie w nawiązaniu do krótkiego tekstu opisującego naukowe zmagania Karola Wielkiego mieli wskazać poprawną kolejność trzech wydarzeń: upadku Cesarstwa Rzymskiego, chrztu Polski i panowania Karola Wielkiego.

Treść zadania:

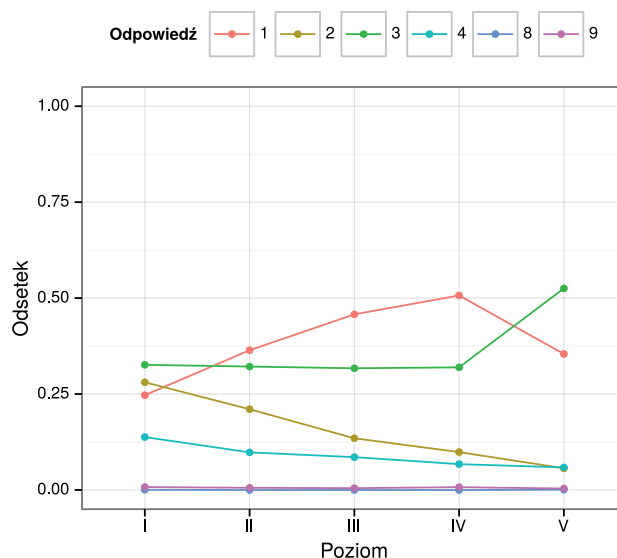
**Zadanie [H\_07.3]**

**Wskaż prawidłowy szereg chronologiczny.**

- A. Upadek zachodniego Cesarstwa Rzymskiego – chrzest Polski – panowanie Karola Wielkiego.
- B. Chrzest Polski – upadek zachodniego Cesarstwa Rzymskiego – panowanie Karola Wielkiego.
- C. Upadek zachodniego Cesarstwa Rzymskiego – panowanie Karola Wielkiego – chrzest Polski.
- D. Panowanie Karola Wielkiego – upadek zachodniego Cesarstwa Rzymskiego – chrzest Polski.

To pozornie proste polecenie okazało się dla uczniów dużym wyzwaniem. Poprawną odpowiedź wskazało zaledwie 35% badanych, nieco większa grupa zdecydowała się na wybór propozycji A (40%). Taki wynik pokazuje, że uczniowie zasadniczo nie mieli większych trudności z określeniem upadku Rzymu jako pierwszego wydarzenia w tej sekwencji. Wyraźną trudność sprawiało im jednak ustalenie kolejności dwóch pozostałych wydarzeń. Problem ten wynika zapewne z dość marginalnej roli, jaką w narracji szkolnej odgrywa opowieść o odrodzeniu cywilizacji zachodniej w czasach karolińskich. W efekcie uczniowie albo nie wiedzą o Karolu Wielkim nic, albo mylą go z polskim Kazimierzem Wielkim, co mogłoby tłumaczyć popularność odpowiedzi A. Warto zauważyć, że odpowiedź ta była bardzo popularna wśród uczniów na trzecim i czwartym poziomie umiejętności i dopiero wśród uczniów najlepszych nie była najczęściej wybieraną opcją. Z kolei odpowiedź poprawna była dość konsekwentnie wskazywana przez około 32% uczniów z poziomów od pierwszego do czwartego, natomiast wśród uczniów najmocniejszych cieszyła się wyraźnie większą popularnością.

Zadanie H\_07.3



Wyniki w zadaniu poświęconym Karolowi Wielkiemu warto zestawić z dość podobnym poleceniem, które znalazło się w wiązce poświęconej prawom Kazimierza III. Jako materiał źródłowy wykorzystano w niej fragment tzw. ustaw antyzybkowych wydanych przez tego monarchę, o czym autorzy zadania informowali uczniów w tytule źródła, podając wprost, że jest to „Prawo Kazimierza III Wielkiego”. Zadanie, które okazało się dla uczniów zbyt trudne, wymagało od nich wskazania wieku, z którego pochodzi cytowane źródło.

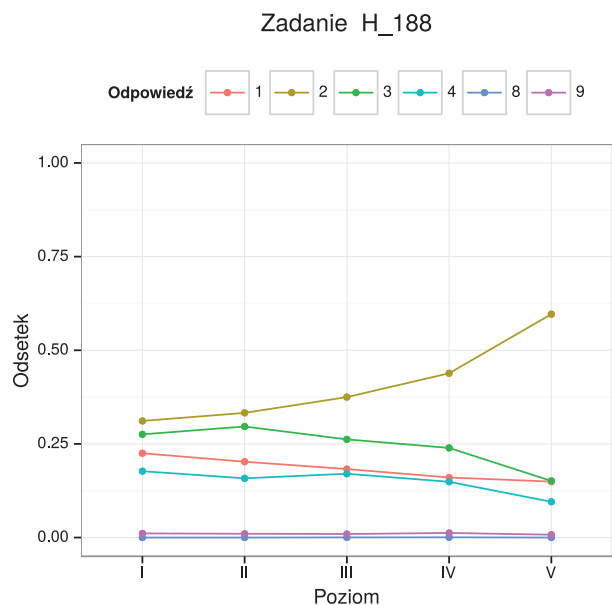
Treść zadania:

**Zadanie [H\_188]**

**W którym wieku zostały wydane te prawa?**

- A. W XIII wieku.
- B. W XIV wieku.
- C. W XV wieku.
- D. W XVI wieku.

Odpowiedzi uczniów były w tym wypadku nieco lepsze: przeszło 40% badanych wskazało poprawną odpowiedź, dużą popularnością cieszyły się również odpowiedzi C (25%) i A (18%), nieco rzadziej wskazywano odpowiedź D (15%). Wypada jednak zauważyć, że nawet w grupie najmocniejszych uczniów tylko 60% osób potrafiło wskazać poprawną odpowiedź, natomiast wszystkie odpowiedzi błędne utrzymywały dość wysoką wybieralność (na poziomie kilkunastu procent). Taka sytuacja o tyle zaskakuje, że panowanie Kazimierza Wielkiego odgrywa w opowieści o średniowieczu rolę dość szczególną i jest w zasadzie jedną z kluczowych cezur w tej narracji (koniec dynastii Piastów). Wydaje się zatem, że nieumiejętność osadzenia w czasie tej postaci sugeruje cały szereg głębszych problemów uczniów z tą epoką.



Zupełnie innych czasów dotyczyły dwa kolejne zadania chronologiczne, które również znalazły się w grupie poleceń o niedostatecznie dobrych parametrach. Łatwiejsze z nich dotyczyło wspomianej już notki poświęconej Jadwidze Wajsównie. Posługując się zamieszczoną w niej informacją na temat daty urodzenia zawodniczki, uczniowie mieli określić, czy zdanie twierdzące, że urodziła się ona w okresie zaborów, jest prawdziwe, czy fałszywe. Podana data – rok 1912 – wydaje się wskazówką wystarczającą do rozwiązania tej łamigłówki, dodatkowo warto zauważyć, że pojawia się ona na samym początku materiału źródłowego.

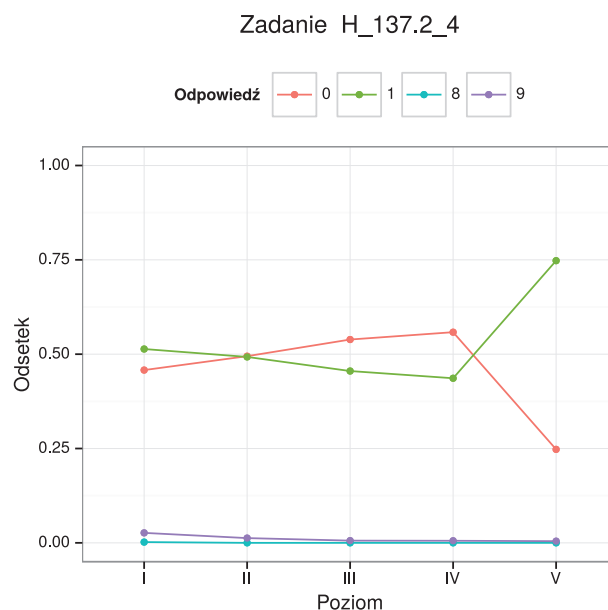
Treść zadania:

**Zadanie [H\_137.2\_4]**

**Rozstrzygnij, które informacje są prawdziwe, a które fałszywe.**

Lp.	Informacja	Prawda	Fałsz
4.	Jadwiga Wajsówna urodziła się w okresie zaborów.		

Okazało się jednak, że zadanie sprawia uczniom wyraźne trudności. Poprawnej odpowiedzi udzieliło jedynie 51% badanych, odpowiedź błędną wskazało 48% uczniów. Proporcje te pozwalają dość dobitnie stwierdzić, że uczniowie generalnie nie wiedzą, kiedy okres zaborów się skończył, choć być może zdają sobie sprawę, że cezurą jest koniec I wojny światowej. Przedstawiony obok wykres dodatkowo potwierdza, że ta ignorancja nie dotyczy jedynie uczniów słabych, a jest raczej wspólną cechą badanej populacji, w której tylko najlepsi uczniowie zdają się nieco chętniej wybierać poprawną odpowiedź. Warto natomiast odnotować, że uczniowie na wysokim, czwartym poziomie umiejętności wyraźnie chętniej wskazywali odpowiedź błędną niż uczniowie słabi i najslabsi. Taka sytuacja nie tylko negatywnie wpływa na parametry zadania, ale też potwierdza pokazane wyżej problemy uczniów z poruszaniem się na osi czasu, która pozbawiona jest – dla wielu z nich – jakichkolwiek mocniejszych punktów odniesienia.



Na koniec warto pokazać zadanie sprawdzające bardziej zaawansowane kompetencje chronologiczne, które również okazało się niezbyt użyteczne z punktu widzenia diagnostyki. W wiązce zadań bazującej na krótkim fragmencie dzieła Maurycego Mochnackiego znalazło się również pytanie o moment dziejowy, w którym mógł powstać cytowany tekst. Posługując się zawartymi w nim informacjami i notką biograficzną o autorze, uczniowie mieli wskazać właściwy przedział czasu na osi złożonej z wydarzeń kluczowych dla dziewiętnastowiecznej historii Polski. Materiał źródłowy zawierał szereg wskazówek, które pozwalały odrzucić poszczególne przedziały: wprost napisano w nim o ustaleniach kongresu wiedeńskiego, wspomniano również o zrywie następującym po powstaniu kościuszkowskim, a więc o powstaniu listopadowym. Z kolei w krótkiej zapisce o autorze znalazła się informacja, że żył on w latach 1803–1834, która – przy choćby orientacyjnej znajomości daty powstania styczniowego – pozwalała sfalsyfikować odpowiedź D. W tym wypadku uczniowie mieli zatem przede wszystkim znaleźć i odpowiednio zinterpretować wiadomości przedstawione w materiale źródłowym, a następnie posłużyć się nimi w celu określenia momentu powstania materiału źródłowego.

Treść zadania:

**Na podstawie tekstu wykonaj zadania.**

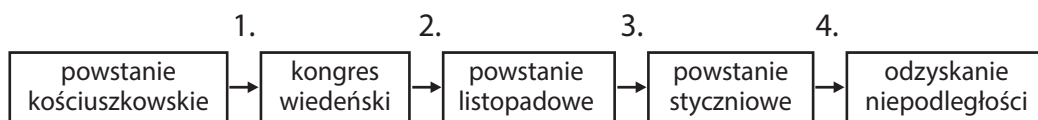
Póki teatrem naszych wojen z Moskwą będzie kraj, który od r. 1815 zwiemy Polską kongresową, póty wszelkie usiłowania z naszej strony będą daremne. Kościuszko popełnił ten sam błąd, którego dopuścili się wodzowie polscy w ostatniej wojnie: kiedy mu się szczęściło, nie starał się przenieść natychmiast teatru wojny za Bug i do Litwy. Wyprawy jego w te okolice, opóźnione, powierzone niedoświadczonym dowódcom i zbyt małym oddziałom wojska, cechuje ten sam zacieśniony widok rzeczy, to samo wyłączone przywiązanie się do stolicy, które i nas o zgubę przyprawiły, bo nie idzie narodowi o utrzymanie murów stołecznych, ale o uwolnienie całego kraju.

Na podstawie: M. Mochnacki, *Powstanie narodu polskiego*.

Maurycy Mochnacki – polski działacz i publicysta polityczny, uczestnik walk o niepodległość, żył w latach 1803–1834. Zmarł we Francji, w Auxerre.

**Zadanie [H\_109]**

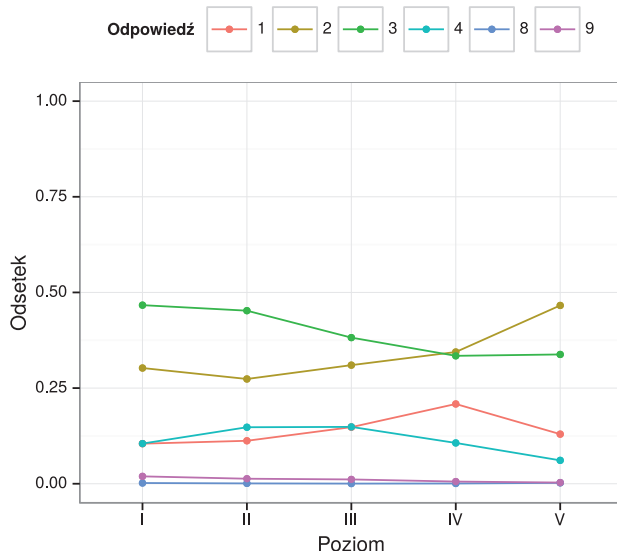
**Wskaż przedział czasu, w którym Maurycy Mochnacki napisał tekst.**



- A. 1.
- B. 2.
- C. 3.
- D. 4.

Konieczność posłużenia się umiejętnościami analitycznymi i chronologicznymi okazała się w tym wypadku dużą trudnością nie tylko dla uczniów mniej zaawansowanych. Dobrą odpowiedź wskazało co prawda 39% badanych, ale należy podkreślić, że uczniowie na piątym poziomie wybierali ją wyraźnie rzadziej niż ich znacznie słabsi koledzy. Co ciekawe, również odpowiedź A – wskazana łącznie przez 14% badanych – była częściej zaznaczana przez uczniów mocniejszych niż przez uczniów o najniższych umiejętnościach historycznych. Popularność tej odpowiedzi wśród najmocniejszych uczniów jest o tyle niepokojąca, że do jej odrzucenia wystarczyło zrozumienie pierwszego zdania w materiale źródłowym, w którym wprost wspomniano o „Polsce kongresowej”. Pokazany obok wykres potwierdza zatem przedstawione wcześniej wnioski na temat umiejętności chronologicznych uczniów, na których rozwijanie z pewnością należy zwrócić większą uwagę.

Zadanie H\_109



Przedstawione w tej części raportu zadania stanowią grupę dość zróżnicowaną zarówno pod względem formy, jak i mierzonych umiejętności. Ich cechą wspólną są natomiast słabe parametry psychometryczne, które formalnie i faktycznie uniemożliwiają włączenie ich do głównych analiz w raporcie, prowadzonych zgodnie z IRT. Analizując je jednak mniej zaawansowanymi technikami (np. KTT), można – jak to wyżej pokazano – dostrzec szereg ciekawych zjawisk, które sprawiają, że zadania te nie są rozwiązywane przez uczniów tak dobrze, jak powinny. Zasadnicze przyczyny takiego stanu rzeczy są dwie: uczniowie z jednej strony są przywiązani do bardzo prostych i konkretnych zadań zamkniętych i mają trudności z przejściem od podstawowych działań do bardziej

skomplikowanych operacji. Z drugiej strony wyraźny problem stanowi wykorzystywanie podstawowych wiadomości z zakresu chronologii dziejów. Oba te zjawiska wydają się bazować na podobnym modelu nauczania, w którym nacisk jest kładziony na znajomość stosunkowo wielu dat i faktów, a nie na układanie możliwie spójnej narracji o przeszłości. W efekcie uczniowie z jednej strony nie pamiętają o wydarzeniach kluczowych dla periodyzacji dziejów, a z drugiej – nie potrafią rozwiązywać nieco bardziej abstrakcyjnych problemów.

### 3.8. Umiejętności historyczne dziewcząt i chłopców

Wykorzystane w trakcie badania polecenia pozwalają również zaobserwować ciekawe różnice w umiejętnościach historycznych zachodzące pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Wyraźnie dostrzegalne są one w przypadku 36 zadań, spośród których 17 było lepiej rozwiązywanych przez dziewczęta, a 19 – przez chłopców. Wydaje się, że warto przeanalizować te dwie grupy zadań i poszukać ewentualnych przyczyn, które doprowadziły do tego zróżnicowania.

Wśród zadań, które lepiej rozwiązywały dziewczęta, dominowały wyraźnie polecenia wymagające kompetencji z zakresu analizy tekstu – taki charakter miało aż 12 zadań. Sprawdzały one przede wszystkim stosunkowo podstawowe umiejętności z zakresu pracy z materiałami źródłowymi, takie jak wyszukiwanie prostych informacji (zadania H\_187, s. 29; H\_71.3, s. 16; H\_73, s. 43) czy rozpoznawanie i rozumienie ocen wyrażonych przez autorów (zadania H\_08, s. 28; H\_89.1, s. 31). Dziewczęta radziły sobie lepiej również z zadaniami, które wymagały bardziej złożonych operacji z zakresem pracy z tekstem, a więc np. jego syntezy (H\_103.2\_1, s. 34; H\_178, s. 33), czy podstawowej krytyki zewnętrznej. Wyraźnie lepsze wyniki dziewcząt w pracy z takimi materiałami źródłowymi nie są zjawiskiem specjalnie zaskakującym – kolejne badania potwierdzają, że dziewczęta czytają chętniej i więcej niż chłopcy, co wpływa nie tylko na samą szybkość czytania, ale także na kompetencje związane z rozumieniem tekstu<sup>17</sup>. Jednocześnie jednak istotny wydaje się fakt, że wśród zadań rozwiązywanych lepiej przez dziewczęta w zasadzie nie pojawiają się polecenia wykraczające poza tematykę omawianą na lekcjach historii w gimnazjach – a więc dotyczące wydarzeń, do których doszło po 1918 roku. Spośród 17 poleceń rozwiązywanych lepiej przez dziewczęta taki charakter ma tylko jedno zadanie (H\_183.1, s. 66), w którym – jak można przypuszczać – istotny wpływ odegrał temat wykorzystanego materiału ikonograficznego (reklama salonu kosmetycznego).

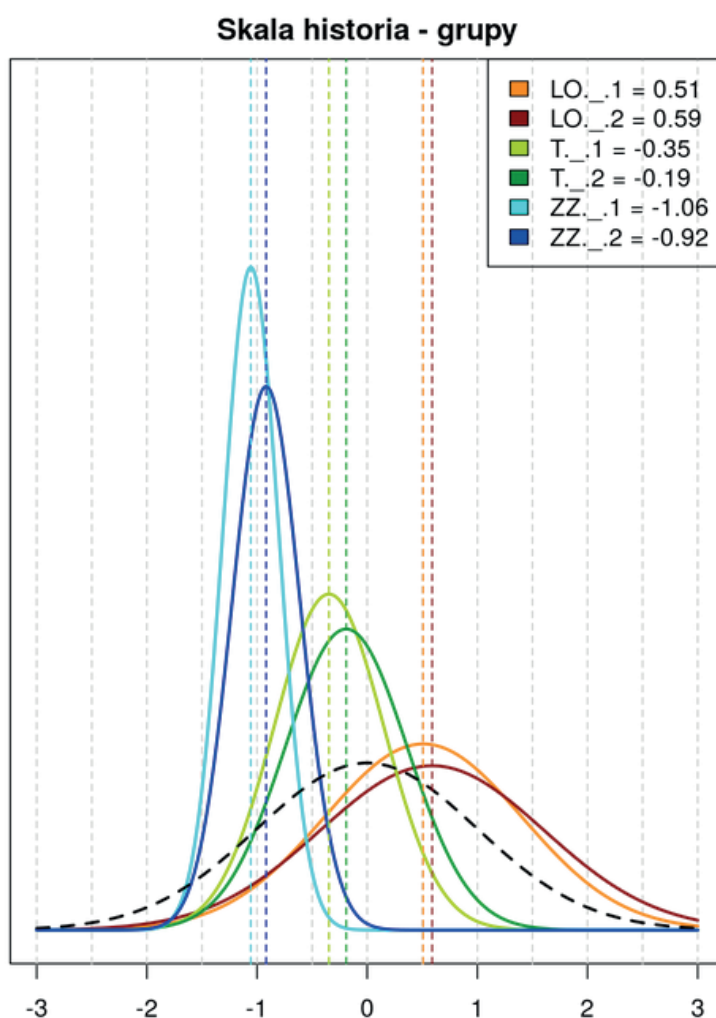
W tym kontekście warto zauważyć, że spośród 19 poleceń rozwiązywanych lepiej przez chłopców aż 10 dotyczyło właśnie historii XX wieku. Zadania te miały stosunkowo różnorodny charakter i wymagały – obok prostych kompetencji z zakresu analizy różnych materiałów źródłowych (tekst, ikonografia) – przede wszystkim umiejętności chronologicznych. Wśród poleceń rozwiązywanych lepiej przez chłopców stosunkowo łatwo można wskazać całą grupę zadań, których poprawne wykonanie wymagało ogólnej orientacji w chronologii kluczowych wydarzeń z historii najnowszej (H\_130, s. 59; H\_137.2, s. 20; H\_129, s. 19). Jednocześnie chłopcy wykazali się również lepszą znajomością chronologii starszych epok, a więc mniejszy problem sprawiało im np. rozpoznawanie poprawnej kolejności powstawania religii (H\_164, s. 20) czy antycznych kodyfikacji prawa (H\_26.1, s. 18).

Przedstawione powyżej rozważania można sprowadzić do kilku wniosków. Po pierwsze, potwierdzenie znajduje znana z innych analiz konstatacja, że dziewczęta lepiej radzą sobie z pracą z tekstem. Analiza innych typów materiałów źródłowych, a więc zarówno ikonografii, jak i mapy sprawia obu grupom uczniów podobne trudności. Mocną stroną chłopców okazała się natomiast wyrażnie historia XX wieku, a więc zagadnienia formalnie nie ujęte w programie szkół gimnazjalnych, z którymi jednak stosunkowo łatwo można się spotkać w przekazie medialnym.

<sup>17</sup> Zasacka, 2014, s. 35–40, 63–67; PISA, 2012, s. 58.

## 4. Rozwój umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych

Przedstawiony powyżej podział na pięć poziomów umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów stanowić może cenną pomoc dla nauczycieli pracujących zarówno w gimnazjach, jak i szkołach ponadgimnazjalnych. Wyniki poszczególnych zadań pokazują bowiem nie tylko, na jakie kompetencje należałoby położyć większy nacisk na trzecim etapie edukacji, lecz także wskazują te obszary, z którymi absolwenci gimnazjów mogą mieć problemy w trakcie kontynuowania swojej edukacji historycznej. Z tego względu szczególnie użyteczne wydaje się spojrzenie na wyniki badania przez pryzmat dalszych losów edukacyjnych absolwentów gimnazjów, a więc ustalenie, jakie różnice można dostrzec w umiejętnościach historycznych między uczniami, którzy zdecydowali się kontynuować naukę w liceach, technikach i szkołach zawodowych.



Odpowiedź na to pytanie przynosi prezentowany powyżej wykres, na którym pokazano rozkład oszacowań poziomów umiejętności uczniów w oparciu o wszystkie zadania wykorzystane w końcowych analizach, w podziale na typy szkół (licea, technika, zasadnicze szkoły zawodowe – oznaczone w legendzie odpowiednio jako LO, T, ZZ) oraz klasy pierwsze (łącznie z obu cykli badania) i drugie. Na osi poziomej zero odpowiada średniemu poziomowi uczniów klas pierwszych w pierwszym cyklu badania, a skala wykresu została wyrażona w odchyleniach standardowych.

Przedstawione rozkłady są generalnie zgodne z powszechnym przekonaniem: najslabsi okazali się uczniowie szkół zawodowych (linia błękitna i niebieska), wyraźnie bardziej rozwinięte umiejętności historyczne mają uczniowie techników (odcienie zieleni), wreszcie najmocniejszą grupę stanowią licealiści. Ciekawszy od tej – raczej spodziewanej – sytuacji wydaje się fakt, że każda z tych zbiorowości posiada również wyraźnie odmienne zróżnicowanie badanej cechy. I tak, najbardziej koherentną grupą pod względem



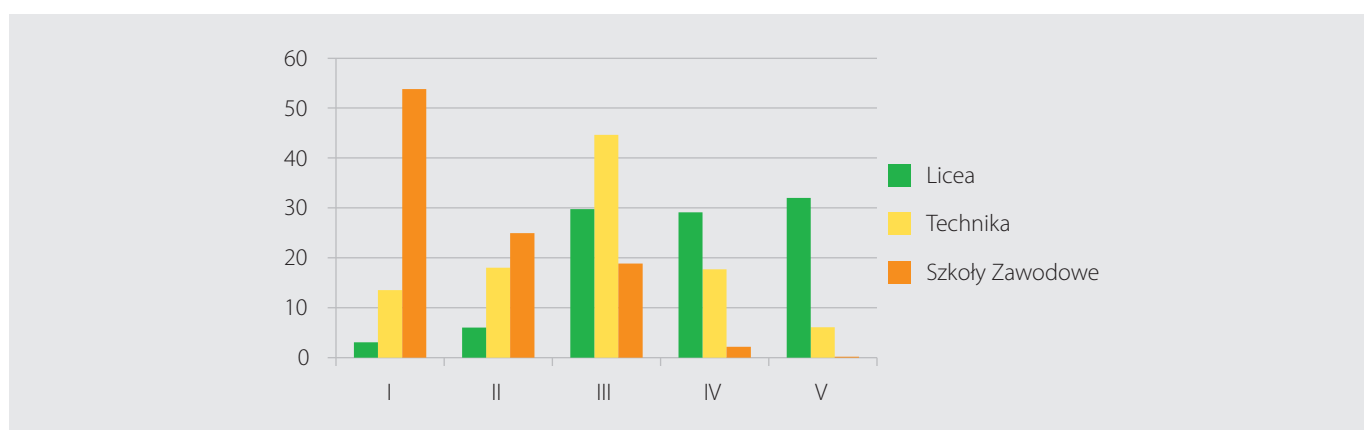
umiejętności historycznych są uczniowie szkół zawodowych, wśród których różnice oszacowanych umiejętności historycznych nie przekraczają zasadniczo dwóch odchyłeń standardowych. Wyraźnie bardziej różnorodną grupę stanowią uczniowie techników (około trzech odchyłeń), wreszcie najmniej homogeniczni okazali się licealiści, wśród których zróżnicowanie badanej cechy obejmuje pięć odchyłeń standardowych, czyli w istocie jej pełną skalę.

Znaczne różnice poziomu umiejętności historycznych wśród tych absolwentów gimnazjów, którzy zdecydowali się kontynuować naukę w liceach, zachęcają do postawienia pytania, czy w większości szkół tego typu faktycznie spotykają się uczniowie o tak różnych kompetencjach, czy też widoczne na wykresie zróżnicowanie występuje raczej między poszczególnymi szkołami (lub klasami). W pierwszym wypadku relatywnie małe byłoby zróżnicowanie wyników poszczególnych klas (skoro w każdej z nich byłiby uczniowie zarówno bardzo słabi, jak i bardzo dobrzy), natomiast w drugim – stosunkowo skromne byłyby różnice pomiędzy uczniami z danej klasy, jednak bardzo wyraźne między całymi klasami/szkołami. Odpowiedzi na to pytanie dostarcza poniższa tabela, w której dla porównania przedstawiono również dane dla szkół zawodowych i techników. W zestawieniu tym wartości bliskie 0% oznaczałyby, że we wszystkich szkołach (danego typu) zróżnicowanie umiejętności uczniów jest jednakowe (i szkoły nie różnią się między sobą), zaś wartości bliskie 100%, że w ramach każdej szkoły umiejętności uczniów są jednakowe, a różnice występują jedynie pomiędzy poszczególnymi szkołami.

**Tabela 7.** Odsetek wariancji międzyszkolnej w całkowitej wariancji umiejętności uczniów

	I klasy (2013–2014)	II klasy (2014)
<b>Licea</b>	40%	42%
<b>Technika</b>	24%	29%
<b>Szkoły zawodowe</b>	17%	20%

Wysoki, wynoszący 40%, odsetek wariancji międzyszkolnej oznacza, że w wypadku liceów mamy do czynienia z istotną segregacją uczniów ze względu na poziom umiejętności historycznych. A zatem można wskazać zarówno „dobre szkoły”, w których naukę podejmuje w przeważającej liczbie uczniowie o wysokich kompetencjach, jak i placówki, w których większość uczniów ma umiejętności historyczne niższe od przeciętnej. Takie szkoły są zasadniczo zdecydowanie bardziej podobne pod względem umiejętności historycznych do techników niż do pozostałych („dobrych”) liceów. W tym kontekście warto odnotować, że znacznie (ponad dwukrotnie) mniejsze zróżnicowanie międzyszkolne obserwujemy dla techników i szkół zawodowych<sup>18</sup> – tutaj w większości placówek można bowiem spotkać uczniów o bardziej różnorodnych umiejętnościach historycznych.



Analizując wykres ze strony 80 przez pryzmat wprowadzonego wcześniej podziału na pięć poziomów, należy podkreślić kilka zjawisk. Przede wszystkim umiejętności historyczne tych absolwentów gimnazjum, którzy rozpoczynają naukę historii w szkołach zawodowych, w zasadzie nie przekraczają poziomu trzeciego (por. także wykres powyżej), a przeszło 50% z nich posiada umiejętności na poziomie pierwszym. Taka sytuacja – szczególnie, jeśli sobie przypomnimy, że uczeń był przypisywany do danego poziomu, jeśli miał 50% szansy na rozwiązanie najprostszego zadania na tym poziomie – w praktyce oznacza tyle, że od około poł-

<sup>18</sup> Warto odnotować, że nie wynika ono z faktu mniejszego zróżnicowania umiejętności uczniów techników i szkół zawodowych względem uczniów liceów, bowiem odsetek obliczany był względem zróżnicowania (wariancji) umiejętności uczniów w danym typie szkoły.

wy uczniów szkół zawodowych można oczekiwać na początku pierwszej klasy jedynie tych kompetencji, które formalnie zapisano w wymaganiach podstawy programowej dla szkół podstawowych. Dodatkowo wypada przypomnieć, że uczniowie o umiejętnościach na poziomie pierwszym nie radzili sobie nawet z najprostszymi zadaniami mierzącymi kompetencje chronologiczne, a więc ponad połowa uczniów szkół zawodowych nie ma nawet bazowych umiejętności z zakresu orientacji w czasie historycznym. Zaskakująco pozytywnie na tym tle wypadają natomiast kompetencje historyczne uczniów w technikach. Cieszy zarówno nieduży odsetek uczniów przypisanych do najniższego poziomu umiejętności historycznych – zaledwie kilkanaście procent uczniów tego typu szkół, jak i wyraźna obecność osób o wysokich kompetencjach (blisko 20% na poziomie czwartym, przeszło 5% na poziomie piątym). W przypadku licealistów istotne wydaje się przede wszystkim – omówione już wyżej – duże zróżnicowanie ich umiejętności historycznych, które jednak ostatecznie wypada określić jako przyzwoite: blisko 60% z nich znalazło się na dwóch najwyższych poziomach, następną 30% osiągnęło poziom trzeci.

Przedstawiony na początku rozdziału wykres umożliwia nie tylko porównanie poziomu umiejętności absolwentów gimnazjów, którzy kontynuują edukację w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych, ale pozwala także określić zmianę poziomu tych kompetencji, do której doszło w trakcie pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Warto podkreślić, że mimo z pewnością nierównych trudności, z którymi musieli się mierzyć ich nauczyciele, progres pomiędzy początkiem klasy pierwszej i drugiej jest dostrzegalny we wszystkich typach szkół. Faktycznie, jeśli zwrócimy uwagę na dane umieszczone w górnym rogu wykresu, zauważymy, że największy wzrost średniej (o 0,16 odchylenia standardowego) odnotowali uczniowie techników, tylko nieco mniejszy uczniowie szkół zawodowych (0,14), natomiast najmniejsza zmiana dotyczy licealistów. Ta stosunkowo ciekawa sytuacja może wynikać z kilku czynników. Przede wszystkim należy przyjąć, że im wyższy jest poziom określonych umiejętności ucznia na wejściu do danej szkoły, tym trudniej jest go wyraźnie podnieść w ciągu jednego roku edukacji. Obrazowo można stwierdzić, że w przypadku uczniów o umiejętnościach na poziomie pierwszym lub drugim wyraźną poprawę wyniku można było osiągnąć, kładąc duży nacisk na jeden zespół kompetencji (np. na pracę z tekstem), podczas gdy analogiczna zmiana wyniku dla uczniów o umiejętnościach oszacowanych na poziom trzeci lub czwarty wymagała zdecydowanie bardziej różnorodnych działań<sup>19</sup>. Jednocześnie należy pamiętać, że rozwijanie umiejętności humanistycznych z zasady mocno bazuje na kapitale kulturowym wyniesionym przez uczniów z domu.

Opisany wyżej przyrost umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów możemy również przeanalizować w podziale na omawiane wcześniej szeroko skale. W zamieszczonej poniżej tabeli przedstawiono średnie wyniki uczniów z klas pierwszych i drugich w ramach trzech typów szkół dla skal *chronologia*, *praca z tekstem*, *praca z ikonografią* i *praca z mapą*.

**Tabela 8.** Średnie wyniki uczniów z różnych typów szkół w podziale na klasy i skale

	Licea		Technika		Szkoly zawodowe	
	Klasy I (2013–2014)	Klasy II (2014)	Klasy I (2013–2014)	Klasy II (2014)	Klasy I (2013–2014)	Klasy II (2014)
<b>Chronologia</b>	0.50	0.59	-0.33	-0.16	-1.03	-0.90
<b>Tekst</b>	0.52	0.60	-0.35	-0.19	-1.02	-0.87
<b>Ikonografia</b>	0.48	0.62	-0.31	-0.09	-1.01	-0.88
<b>Mapa</b>	0.47	0.45	-0.36	-0.25	-0.99	-0.89

Dane te pokazują, że uczniowie poszczególnych typów szkół dość równomiernie rozwijają wszystkie obszary kompetencji. Największy wzrost (o 0,22 odchylenia standardowego) odnotowali uczniowie techników w obszarze pracy z ikonografią, przy czym niewiele mniej rozwinęły się ich umiejętności w zakresie chronologii i pracy z tekstem (odpowiednio o 0,17 i 0,16 odchylenia standardowego). Z kolei uczniowie szkół zawodowych niemal równie mocno rozwijają kompetencje z zakresu pracy z tekstem (o 0,15 odchylenia standardowego), chronologii i pracy z ikonografią (po 0,13 odchylenia). U uczniów liceów przyrost był wyraźnie niższy, przy czym najbardziej zmieniły się ich kompetencje z zakresu pracy z ikonografią (o 0,14). Osobno wypada odnotować, że najmniejsze zmiany dotyczą umiejętności w zakresie pracy z mapą. W tym obszarze wśród licealistów dostrzegamy w istocie stagnację, zaś wśród uczniów techników i szkół zawodowych relatywnie najwolniejszy wzrost (odpowiednio o 0,11 i 0,1 odchylenia).

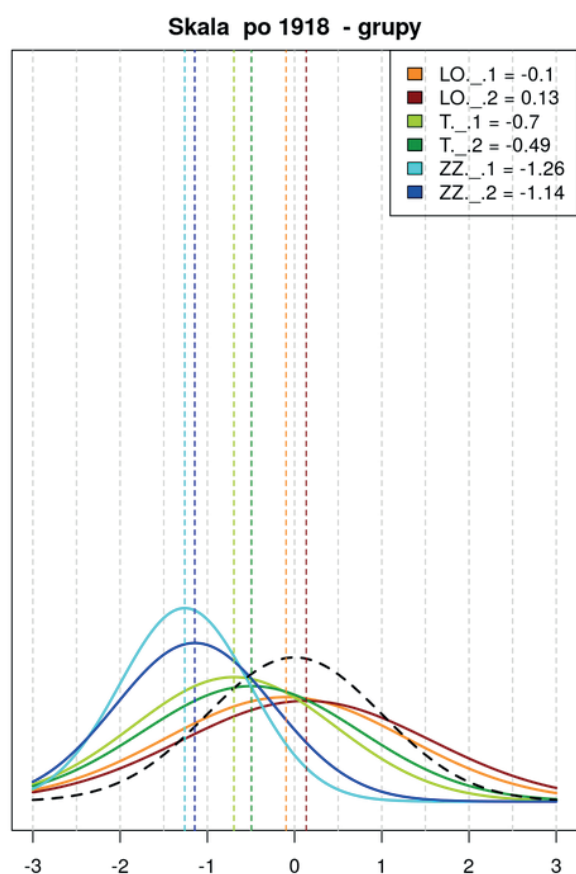
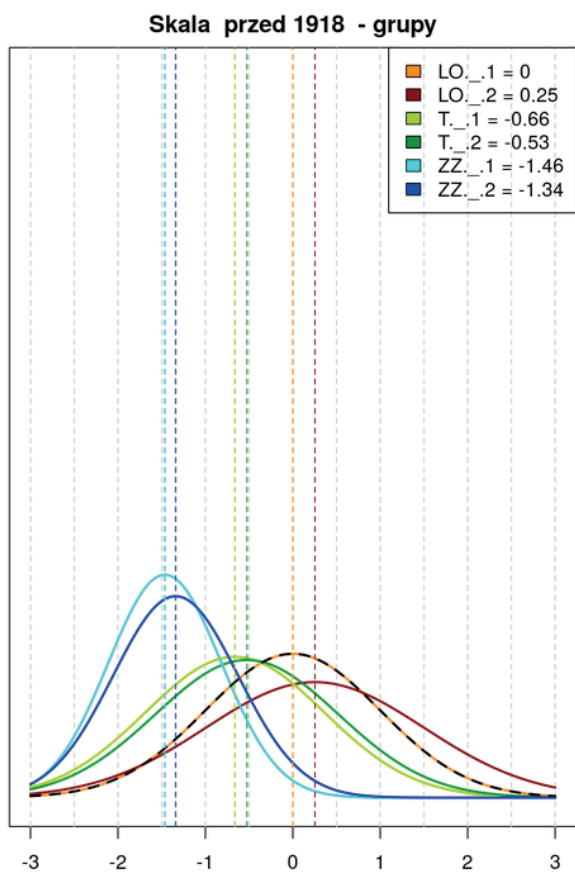
<sup>19</sup> Niemierko, 2007, s. 224.

## 4.1. Historia XX wieku a historia do 1918 roku

W tym kontekście warto jeszcze omówić szczególną grupę zadań, które zostały wykorzystane w arkuszu, a więc zadań odwołujących się do zagadnień z historii XX wieku. Zgodnie z nową podstawą programową uczniowie szkół gimnazjalnych swoją edukację historyczną kończą formalnie na roku 1918. Nie oznacza to jednak, że z tematami z zakresu historii najnowszej absolwenci gimnazjum nigdy się nie spotkali. Przede wszystkim część z nich powinna pojawić się już na etapie szkoły podstawowej, dodatkowo niektóre zagadnienia mogą być sygnalizowane przez nauczycieli w ramach okolicznościowych apeli, wycieczek czy warsztatów organizowanych przez instytucje zajmujące się popularyzowaniem wiedzy o XX wieku (np. IPN, Ośrodek Karta, Muzeum Powstania Warszawskiego, ECS itp.), a pewna grupa zagadnień (związanych np. z powstawaniem NATO i UE) może się pojawić na lekcjach WOS. Dodatkowo należy pamiętać, że uczniowie z zagadnieniami z zakresu historii współczesnej nie spotykają się wyłącznie w szkole – źródłem wiadomości na jej temat mogą być również filmy i książki (w tym lektury szkolne), seriale, komiksy, gry komputerowe i planszowe, wreszcie rozmowy z rodzicami i dziadkami, śledzenie wiadomości w telewizji, prasie i Internecie czy osobisty udział w obchodach rocznic poszczególnych wydarzeń. Wszystkie te okoliczności zachęcają do tego, aby określić, czy wiadomości czerpane z tak różnych źródeł pozwalają uczniom swobodnie poruszać się w podstawowej chronologii XX wieku i sytuować w czasie kluczowe wydarzenia. Równie ciekawe wydaje się określenie, czy dla uczniów historia PRL to jedna zamknięta całość, czy zdają sobie sprawę z pewnych różnic zachodzących między poszczególnymi okresami. Jednocześnie – na etapie planowania badania – interesujące wydawało się sprawdzenie, w jaki sposób program pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej, w której uczniowie – zgodnie z nową podstawą – powinni uczyć się wyłącznie o historii XX wieku, wpływa na wyniki uczniów w tym obszarze. Z tego względu w drugim cyklu badania zdecydowano się objąć nim również uczniów, którzy zakończyli ten kurs historii XX wieku, tak aby zweryfikować, czy poświęcenie pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej wyłącznie na tę epokę przynosi realny wzrost poziomu jej znajomości. Udzielenie odpowiedzi na te pytania wymagało zatem wykorzystania w narzędziu badawczym zadań dotyczących historii XX wieku. Zadania te były podobne do pozostałych poleceń – z zasady opierały się na materiale źródłowym i wymagały zarówno określonych kompetencji analitycznych bądź chronologicznych, jak i posiadania podstawowych wiadomości historycznych. Ostatecznie polecenia odwołujące się do historii XX wieku okazały się zaskakująco podobne pod względem trudności do pozostałej grupy zadań, co sprawiło, że ich szczegółowe wyniki przedstawiono w trakcie omawiania poszczególnych skal. W tej części raportu warto natomiast przyrzeć się bliżej samej zmianie, która zachodzi w wynikach uczniów na skalach *historia do 1918 r.* i *historia po 1918 r.* między początkiem pierwszej i drugiej klasy szkoły ponadgimnazjalnej.

Przedstawione poniżej wykresy pokazują rozkłady oszacowań umiejętności uczniów w podziale na klasy i typy szkół w oparciu o zadania z zakresu historii gimnazjalnej (skala *przed 1918 r.*) i historii XX wieku (skala *po 1918 r.*). Ich analiza prowadzi do kilku zasadniczych wniosków. Przede wszystkim należy odnotować, że – zgodnie z oczekiwaniami – po pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej uczniowie wszystkich trzech typów szkół lepiej radzili sobie z zadaniami dotyczącymi historii XX wieku. Istotny wydaje się również fakt, że zmiana średniego wyniku licealistów jest bardzo bliska do tej odnotowanej dla uczniów techników (odpowiednio 0,23 i 0,21 odchylenia standardowego), a uczniowie szkół zawodowych również wyraźnie podnieśli swój wynik (0,12). Sytuację tę możemy tłumaczyć charakterem zadań wykorzystanych w badaniu, które najczęściej nie wymagały tzw. „twardej wiedzy”, a raczej ogólnej orientacji w dziejach epoki. W efekcie najlepsi uczniowie radzili sobie z tymi poleceniami podobnie, zarówno przed pierwszą klasą, jak i po niej, natomiast ich słabsi koledzy mogli stosunkowo łatwo poprawić swoje wyniki.

Zupełnie osobno należy odnotować fakt, że wśród uczniów klas drugich stwierdzono również wyraźną poprawę wyników w zadaniach odnoszących się do wcześniejszych epok. Przyczyny tego zjawiska mogą być wielorakie. Nie sposób wykluczyć, że część nauczycieli uznaje za swój obowiązek poświęcenie części pierwszej klasy na ugruntowanie wiadomości uczniów z wcześniejszego etapu edukacyjnego. Bardziej prawdopodobne wydaje się jednak, że połączone działania nauczycieli przedmiotów humanistycznych pozwalają uczniom w ciągu roku rozwinąć swoje umiejętności z zakresu analizy materiałów źródłowych (szczególnie tekstów), co niemal automatycznie powinno się przekładać na podniesienie ich średniego wyniku. W tym kontekście nie dziwi fakt, że uczniowie drugich klas liceów „poprawili” swój wynik z „gimnazjalnej” historii o  $\frac{1}{4}$  odchylenia standardowego, a uczniowie techników i zawodówek o mniej więcej  $\frac{1}{8}$ .



**Na obu prezentowanych wykresach zero na osi poziomej odpowiada średniemu poziomowi uczniów klas pierwszych liceów w pierwszym cyklu badania z zadań odwołujących się do wydarzeń z historii do 1918; rozkład umiejętności na tej skali dla tej grupy uczniów (pierwsze klasy LO w pierwszym cyklu badania) oznaczono również na drugim wykresie (czarną, przerywaną linią).**

Przedstawione w tej części raportu analizy można sprowadzić do kilku generalnych wniosków. Przede wszystkim wypada odnotować, że różnice w poziomie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów, którzy rozpoczynają edukację w liceach, technikalach i szkołach zawodowych, są bardzo wyraźne. Zjawisko to trudno uznać za szczególnie zaskakujące – bardziej interesujący wydaje się natomiast fakt, że zróżnicowanie umiejętności historycznych uczniów w obrębie poszczególnych typów szkół również nie jest jednakowe. Największą rozpiętość obserwujemy wśród uczniów, którzy zdecydowali się na naukę w liceach, przy czym – jak pokazano – w tym wypadku wiąże się ona ściśle z podziałem szkół na „lepsze” i „gorsze”. Natomiast odmienną sytuację obserwujemy w szkołach zawodowych i technikalach. Szkoły te są zasadniczo wybierane przez uczniów o wyraźnie bardziej jednorodnych umiejętnościach, jednak – paradoksalnie – ostatecznie w poszczególnych placówkach spotykają się osoby o dość zróżnicowanych kompetencjach.

Z kolei zestawienie wyników uczniów z klas pierwszych i drugich w poszczególnych typach szkół pokazuje, że pierwszy rok edukacji w szkołach ponadgimnazjalnych skutkuje zauważalnym przyrostem umiejętności historycznych. Rozwój ten dotyczy jednak nie tylko tego obszaru tematycznego, któremu poświęcona jest pierwsza klasa tego etapu edukacyjnego (historia XX wieku), lecz także zagadnień poruszanych wcześniej w szkołach gimnazjalnych. W tym kontekście wypada zauważyć, że najwyraźniejszy wzrost kompetencji uczniów w pierwszych klasach zaobserwowano wśród uczniów techników.

## 5. Umiejętności historyczne uczniów a dane z ankiety kontekstowej

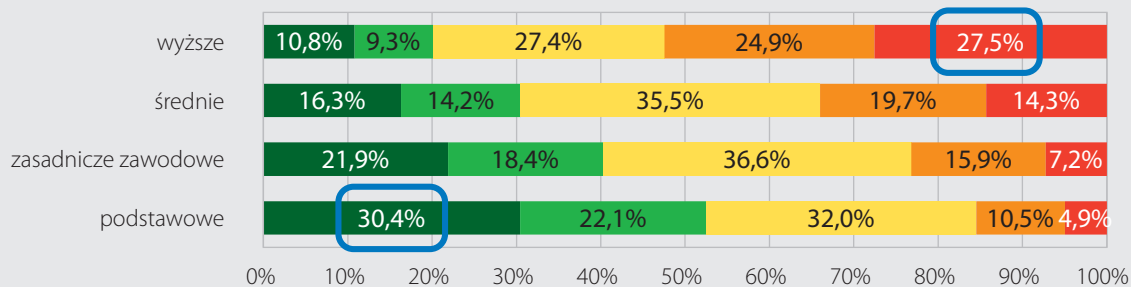
Przedstawione powyżej uwagi na temat umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów warto zestawić z danymi zebranymi w trakcie badania za pomocą ankiety kontekstowej. Działanie takie może bowiem nie tylko poszerzyć naszą wiedzę na temat badanej populacji uczniów, ale także ułatwić określenie tych czynników, które bezpośrednio wpływają na szybszy bądź wolniejszy rozwój badanych kompetencji u uczniów. Kwestionariusz wykorzystany w badaniu został zbudowany wokół trzech szerokich problemów. Najbardziej podstawowy charakter miała grupa pytań środowiskowych, a więc dotyczących miejsca zamieszkania, płci, wieku, wykształcenia rodziców, ale także częstotliwości i form spędzania czasu z rodzicami bądź opiekunami itd. Osobny zbiór był związany bezpośrednio z nauką historii w gimnazjum i zawierał z jednej strony stosunkowo techniczne pytania o ewentualną zmianę nauczyciela przedmiotu, powtarzanie klasy przez ucznia czy wynik z egzaminu gimnazjalnego. Z drugiej strony zaliczyć do tej grupy należy również liczne pytania o formę i treść sprawdzianów z historii w gimnazjum, na które odpowiedzi miały – w intencji twórców narzędzia – odsłonić częściowo cele kształcenia, które stawiają sobie nauczyciele historii w gimnazjach. Jednocześnie zrezygnowano z pytań o doświadczenia z lekcji historii w gimnazjach i wykorzystywane przez nauczycieli metody, gdyż na etapie standaryzacji ustalono z dużą pewnością, że jednoznaczne sformułowanie takich pytań i dostosowanie ich do poziomu refleksji uczniów jest niemal niemożliwe. Wreszcie osobny zestaw pytań był związany z zainteresowaniami historycznymi uczniów i pozalekcyjnymi źródłami wiadomości o przeszłości. Poniżej przedstawiono w ujęciu problemowym odpowiedzi na te pytania, które albo dobrze tłumaczą zróżnicowanie wyników uczniów, albo niosą szczególnie istotne wiadomości z punktu widzenia dydaktyki przedmiotu. Analizując poniższe dane, należy mieć świadomość, że odpowiedzi uczniów mają charakter deklaracyjny, a ich oceny mogą być niekiedy obciążone zarówno selektywną pamięcią czy brakiem właściwych narzędzi opisu rzeczywistości szkolnej, jak i zmęczeniem wywołanym rozwiązywaniem relatywnie długiego arkusza testowego.

### 5.1. Czynniki społeczne i rodzinne a umiejętności historyczne uczniów

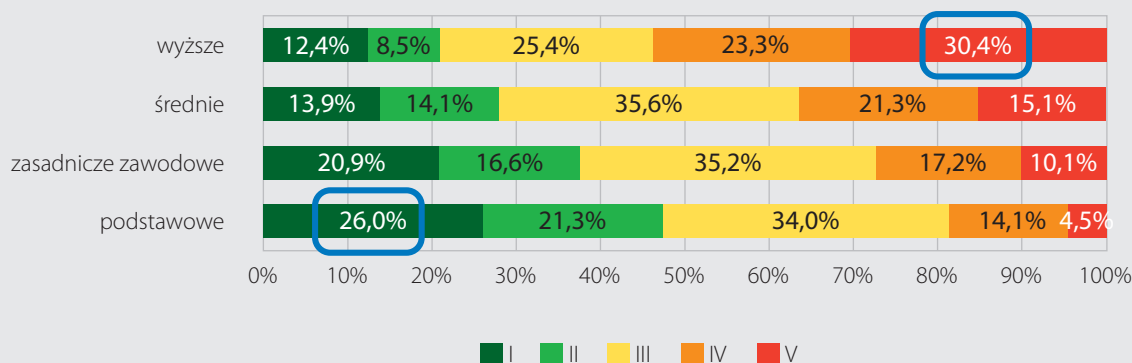
Przedstawione w poprzednich rozdziałach duże zróżnicowanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjów trudno uznać wyłącznie za efekt stosowania różnych metod dydaktycznych przez nauczycieli przedmiotu. Szkolne wyniki z zasady wykazują mocne związki z tzw. kapitałem kulturowym uczniów – wykształceniem rodziców, miejscem zamieszkania, liczbą książek w domu itd. Korelacja ta jest szczególnie silna w przypadku historii, która nie tylko – jako przedmiot humanistyczny – mocno bazuje na umiejętnościach rozwijanych przede wszystkim w domu (poziom wyrobienia językowego, umiejętność czytania i argumentowania), ale także często korzysta z wiadomości wynoszonych przez uczniów z rozmów z rodzicami czy dziadkami. Dodatkowo stopień zainteresowania historią jest często związany z poglądami czy przekonaniami samych uczniów bądź ich rodziców, co skądinąd niekoniecznie automatycznie przekłada się na wyższe umiejętności tych pierwszych. Ostatecznie istotne wydaje się zatem określenie, jak na poziom umiejętności uczniów kończących szkoły gimnazjalne wpływają wykształcenie rodziców i formy spędzania wolnego czasu z nimi.

Wykształcenie rodziców – zgodnie z przewidywaniami opartymi na wynikach innych badań edukacyjnych – jest czynnikiem silnie powiązanim z poziomem umiejętności zmierzonych testem wykorzystanym w badaniu (wyjaśnia 9% wariacji wyniku ucznia w teście). Na poniższych wykresach przedstawiono, jak w zależności od wykształcenia rodziców zmienia się odsetek uczniów na pięciu poziomach umiejętności historycznych. Silny związek między obserwowanymi zjawiskami najłatwiej jest dostrzec dla grup skrajnych: wśród dzieci rodziców o wykształceniu podstawowym liczną grupę stanowią osoby o najniższych umiejętnościach historycznych (26–30%), z kolei wśród dzieci rodziców z wyższym wykształceniem najliczniejsi są uczniowie o najbardziej rozwiniętych kompetencjach (27–30%).

### Jakie wykształcenie mają Twoi rodzice/opiekunowie prawni? (matka)

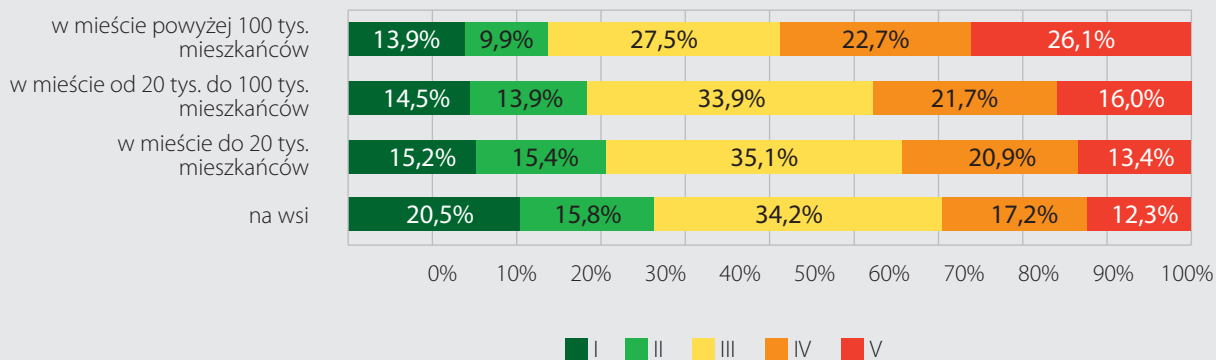


### Jakie wykształcenie mają Twoi rodzice/opiekunowie prawni? (ojciec)



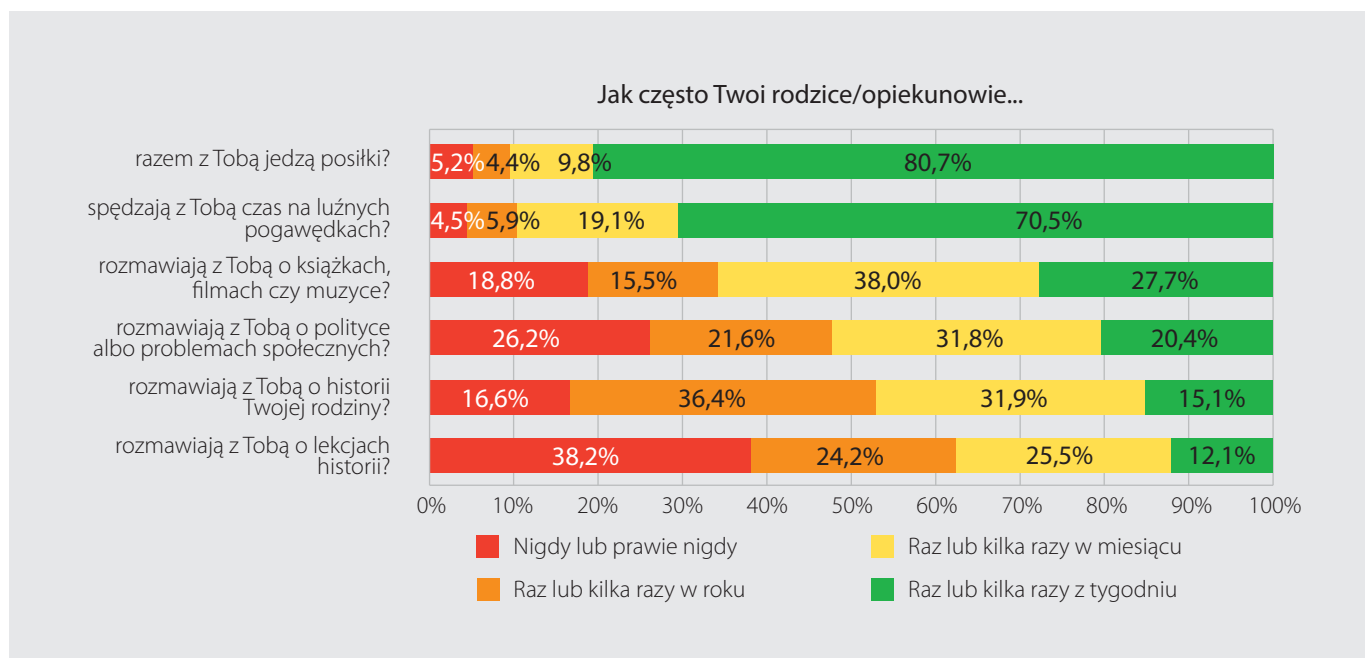
Podobne związki możemy również zaobserwować, kiedy zwrócimy uwagę na inną – skorelowaną zazwyczaj z wyżej omawianą – zmienną, którą jest wielkość miejscowości zamieszkiwanej na stałe przez uczniów. Relacje te są dobrze widoczne na poniższym wykresie, który dość bezlitośnie pokazuje przewagę większych ośrodków nad mniejszymi miastami i wsiami. W tych ostatnich odsetek uczniów o umiejętnościach historycznych na najwyższym, piątym poziomie jest przeszło dwukrotnie mniejszy niż w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. Jednocześnie warto zauważyć, że wyłączając największe miasta, pozostałe kategorie nie odznaczają się bardzo wyraźnymi różnicami w wynikach uczniów.

### Gdzie mieszkasz na stałe?





Obok statusu kulturowo-ekonomicznego duże znaczenie dla poziomu umiejętności uczniów mają też czynniki związane z atmosferą panującą w domu rodzinnym oraz sposobami spędzania wolnego czasu. Szczególnie ważna wydaje się ilość czasu, jaką rodzice poświęcają dzieciom, dlatego w kwestionariuszu znalazło się pytanie o częstotliwość określonych form spędzania czasu uczniów z ich opiekunami. Nie wszystkie działania, o które pytano uczniów, mają bezpośredni związek z historią pojmowaną wąsko jako przedmiot szkolny, ale niemal wszystkie odkrywają stopień zainteresowania rodziców dzieckiem i jego rozwojem. Przedstawione na poniższym wykresie dane pozwalają wyodrębnić trzy grupy działań, z których pierwszą należy uznać za dość powszechną, a trzecią – za raczej wyjątkową. Za stosunkowo typowe wypada zatem uznać regularne spożywanie posiłków wspólnie z rodzicami, co zadeklarowało 80,7% zbadanych uczniów, czy prowadzenie z nimi luźnych, niezobowiązujących rozmów (70,5%). Wyraźnie inny charakter ma podejmowanie przez rodziców rozmów z ich dziećmi o sztuce bądź problemach społecznych. Takie konwersacje regularnie w skali tygodnia prowadzi już tylko 20–27% badanych, natomiast nieco większy odsetek deklaruje ich występowanie w skali miesiąca (31–38%). Warto jednak zauważyć, że aż 26% badanych o polityce i problemach społecznych nie rozmawia z rodzicami nigdy, co należy potraktować jako ciekawą wskazówkę dla nauczycieli WOS. Bardziej konkretne tematy rozmów – związane z przeszłością rodziny i lekcjami historii – są poruszane oczywiście wyraźnie rzadziej. Pierwszy z nich występuje raczej (zapewne dosłownie) od święta – aż 36% uczniów deklaruje, że pojawia się on raz lub kilka razy do roku. Z kolei w przypadku rozmów o lekcjach historii w oczy rzuca się przede wszystkim duża grupa uczniów (przeszło 38%), która nigdy ich nie prowadzi z rodzicami, a zaledwie 12% badanych deklaruje, że rozmawia z rodzicami na ten temat raz lub kilka razy w tygodniu. Analizując te dane, należy jednak pamiętać, że częste rozmowy o lekcjach określonego przedmiotu mogą się wiązać zarówno z zainteresowaniami ucznia w danym obszarze, jak również z całkowitym brakiem zainteresowań przekładającym się negatywnie na jego oceny.



Deklaracje uczniów na temat częstotliwości ich kontaktów z rodzicami warto zestawzić z wynikami, które uzyskali w teście wykorzystanym w badaniu, co pozwoli określić, czy opisane formy interakcji z opiekunami mają związek z umiejętnościami historycznymi absolwentów gimnazjów. Przedstawiona poniżej tabela pokazuje, jaki poziom w teście osiągają uczniowie zależnie od częstotliwości spędzania czasu z rodzicami. Spośród wymienionych form największy wpływ mają dwie kategorie stosunkowo najslabiej związane z historią, a więc wspólne spożywanie posiłków i luźne rozmowy z rodzicami. Uczniowie, którzy deklarują regularne kontakty tego typu ze swoimi opiekunami, wyraźnie częściej osiągają wyższe wyniki (około 36% osiąga IV–V poziom umiejętności), z kolei wśród uczniów, którzy niemal nie doświadczają takich relacji, bardzo wysoki jest odsetek najniższych wyników (36,3% osób, które zadeklarowały, że posiłki z rodzicami jedzą raz do roku lub rzadziej, ma umiejętności historyczne na poziomie pierwszym). Warto dodać, że na częstotliwość wspólnego jedzenia posiłków i spędzania czasu na pogawędkach z dziećmi nie ma wpływu wykształcenie rodziców. Wpływa ono natomiast na częstotliwość rozmów o sztuce, polityce i problemach społecznych, a tematy te są poruszane tym częściej, im wyższe jest wykształcenie rodziców. Z kolei niski związek z poziomem umiejętności uczniów wykazują rozmowy z rodzicami na temat lekcji historii, co można jednak łatwo wytłumaczyć tym, że prowadzą je zarówno ci uczniowie, dla których lekcje historii są szczególnie ciekawe, jak i ci, którzy mają z nimi regularne problemy. Wyraźniejszego wpływu na badane kompetencje nie wykazuje też częstotliwość rozmów na temat historii rodziny uczniów.

**Tabela 9.** Częstotliwość wspólnego spędzania wolnego czasu a wyniki uczniów w teście wyrażone na pięciu poziomach umiejętności

Jak często Twoi rodzice/opiekunowie...		Poziom umiejętności historycznych					Ogółem
		I	II	III	IV	V	
<b>jeżdżą razem z Tobą posiłki?</b>	nigdy lub prawie nigdy/raz lub kilka razy w roku	36,3%	15,3%	30,0%	13,1%	5,3%	100,0%
	raz lub kilka razy w miesiącu/raz lub kilka razy w tygodniu	15,5%	14,3%	33,2%	20,2%	16,8%	100,0%
<b>spędzają z Tobą czas na luźnych pogawędkach?</b>	nigdy lub prawie nigdy/raz lub kilka razy w roku	35,5%	16,9%	29,6%	12,4%	5,6%	100,0%
	raz lub kilka razy w miesiącu/raz lub kilka razy w tygodniu	15,3%	14,0%	33,4%	20,4%	16,9%	100,0%
<b>rozmawiają z Tobą o książkach, filmach lub muzyce?</b>	nigdy lub prawie nigdy/raz lub kilka razy w roku	23,0%	16,8%	33,6%	17,0%	9,6%	100,0%
	raz lub kilka razy w miesiącu/raz lub kilka razy w tygodniu	14,5%	13,1%	32,5%	21,0%	19,0%	100,0%
<b>rozmawiają z Tobą o polityce lub problemach społecznych?</b>	nigdy lub prawie nigdy/raz lub kilka razy w roku	20,7%	16,8%	34,9%	17,9%	9,7%	100,0%
	raz lub kilka razy w miesiącu/raz lub kilka razy w tygodniu	14,5%	12,1%	31,1%	21,0%	21,2%	100,0%
<b>rozmawiają z Tobą o historii Twojej rodziny?</b>	nigdy lub prawie nigdy/raz lub kilka razy w roku	16,6%	13,5%	32,9%	20,9%	16,1%	100,0%
	raz lub kilka razy w miesiącu/raz lub kilka razy w tygodniu	18,3%	15,2%	33,0%	18,1%	15,4%	100,0%
<b>rozmawiają z Tobą o lekcjach historii?</b>	nigdy lub prawie nigdy/raz lub kilka razy w roku	16,6%	14,1%	33,0%	20,7%	15,6%	100,0%
	raz lub kilka razy w miesiącu/raz lub kilka razy w tygodniu	19,0%	14,7%	32,7%	17,7%	15,9%	100,0%

Podsumowując, wypada podkreślić, że środowisko rodzinne istotnie wpływa na rozwój umiejętności historycznych uczniów, przy czym znaczenie mają nie tylko czynniki o charakterze zastanym czy statusowym (miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców), lecz także atmosfera w domu i zaangażowanie rodziców w proces wychowywania dzieci.

## 5.2. Deklaracje na temat lektur i zainteresowań a umiejętności uczniów

Osobna grupa pytań dotyczyła zainteresowań historycznych uczniów i częstotliwości, z jaką czytają oni książki i artykuły popularnonaukowe – w czasopiśmie i Internecie, oglądają filmy historyczne bądź grają w gry komputerowe, które osadzone są w przeszłości. Odpowiedzi uczniów na te pytania mają podwójną wartość – przede wszystkim pokazują, czy historia – także w wymiarze pozaszkolnym – jest dla nich interesująca, a więc, czy są skłonni poświęcać jej wolny czas. Dodatkowo pozwalają określić związek między zainteresowaniami uczniów a ich wynikami w teście wykorzystanym w badaniu.

Przedstawione w poniższej tabeli dane trudno uznać za przesadnie optymistyczne, należy jednak pamiętać, że badani uczniowie są jeszcze stosunkowo młodzi, a ich zakres korzystania z dóbr kultury jest silnie związany z czynnikami ekonomicznymi. Spośród zaproponowanych form aktywności za najbardziej popularne wśród absolwentów gimnazjów wypada uznać gry komputerowe o tematyce historycznej, którym swój czas regularnie poświęca około 36% badanej populacji. Jednocześnie jednak należy odnotować, że aż 38,4% uczniów rozrywcę takiej nie oddaje się nigdy. Drugą najbardziej popularną formą okazały się programy telewizyjne, z którymi często spotyka się blisko ¼ uczniów, natomiast nigdy kontaktu nie ma jedynie 16,7% z nich. Około 20% uczniów

deklaruje częste czytanie artykułów popularnonaukowych o tematyce historycznej lub przeglądanie stron internetowych poświęconych takim zagadnieniom. Znacznie rzadziej zdarza się uczniom czytać książki historyczne, których regularną lekturę deklaruje jedynie około 12% badanych, podczas gdy aż 37,7% nie bierze ich do ręki nigdy.

**Tabela 10.** Rozkład odpowiedzi na pytania dotyczące źródeł czerpania wiadomości o przeszłości

	<b>Bardzo często</b>	<b>Dość często</b>	<b>Dość rzadko</b>	<b>Nigdy</b>	<b>Ogółem</b>
<b>Jak często oglądasz w telewizji programy popularnonaukowe o tematyce historycznej?</b>	4,9%	19,9%	58,5%	16,7%	100,0%
<b>Jak często czytasz książki o tematyce historycznej?</b>	2,6%	9,6%	50,1%	37,7%	100,0%
<b>Jak często przeglądasz strony internetowe o tematyce historycznej?</b>	3,5%	14,2%	49,6%	32,8%	100,0%
<b>Jak często czytasz artykuły prasowe o tematyce historycznej?</b>	3,0%	14,7%	47,6%	34,7%	100,0%
<b>Jak często grasz w gry komputerowe o tematyce historycznej?</b>	14,6%	21,8%	25,2%	38,4%	100,0%

Zestawienie powyższych deklaracji uczniów na temat częstotliwości korzystania z różnego rodzaju materiałów popularyzujących historię z ich wynikami z testu wykorzystanego w badaniu prowadzi do kilku – niekiedy zaskakujących – wniosków. Najmocniejszy, pozytywny związek z poziomem badanych kompetencji zdaje się mieć czytanie książek historycznych. Przeszło 30% uczniów, którzy zadeklarowali, że często się tym zajmują, ma umiejętności historyczne na najwyższym poziomie, podczas gdy w drugiej grupie – osób rzadko oddających się takiej lekturze lub nierobiących tego nigdy – jest ich zaledwie 13%. Podobne, choć mniej ostre, relacje można również dostrzec w pozostałych pytaniach: np. wśród uczniów, którzy regularnie czytają artykuły o tematyce historycznej, osób o najbardziej rozwiniętych umiejętnościach jest przeszło dwa razy więcej niż wśród pozostałych badanych (od 13% do 27%). Badanie nie ujawniło natomiast bezpośredniego związku regularnego grania w gry komputerowe o tematyce historycznej z wysokimi umiejętnościami z historii. Wyraźnie mniej przewidywalnie niż uczniowie o najbardziej rozwiniętych umiejętnościach historycznych zachowują się ich najsłabsi koledzy. Tylko w pytaniu o częstotliwość czytania artykułów prasowych możemy zauważyć, że wśród uczniów, którzy regularnie się tym zajmują, liczba osób bardzo słabych jest wyraźnie mniejsza. W odpowiedziach najsłabszych uczniów na pozostałe pytania można się optymistycznie dopatrzeć deklaracji, że w rzeczywistości są oni zainteresowani historią (może – przeszłością): wśród osób, którzy często oglądają programy telewizyjne o historii, aż 30% to osoby o umiejętnościach historycznych na poziomie pierwszym bądź drugim, podobnie liczna grupa takich uczniów ogląda często strony internetowe poświęcone przeszłości itd. Jeśli założymy, że deklaracje te są zgodne z rzeczywistością, warto będzie poszukać odpowiedzi na pytanie, dlaczego ci – ewidentnie zainteresowani przeszłością – uczniowie ostatecznie kończą swoją edukację historyczną z tak ograniczonymi umiejętnościami.

**Tabela 11.** Deklaracje uczniów dotyczące częstotliwości korzystania z różnych źródeł o tematyce historycznej a wyniki uczniów w teście wyrażone na pięciu poziomach umiejętności

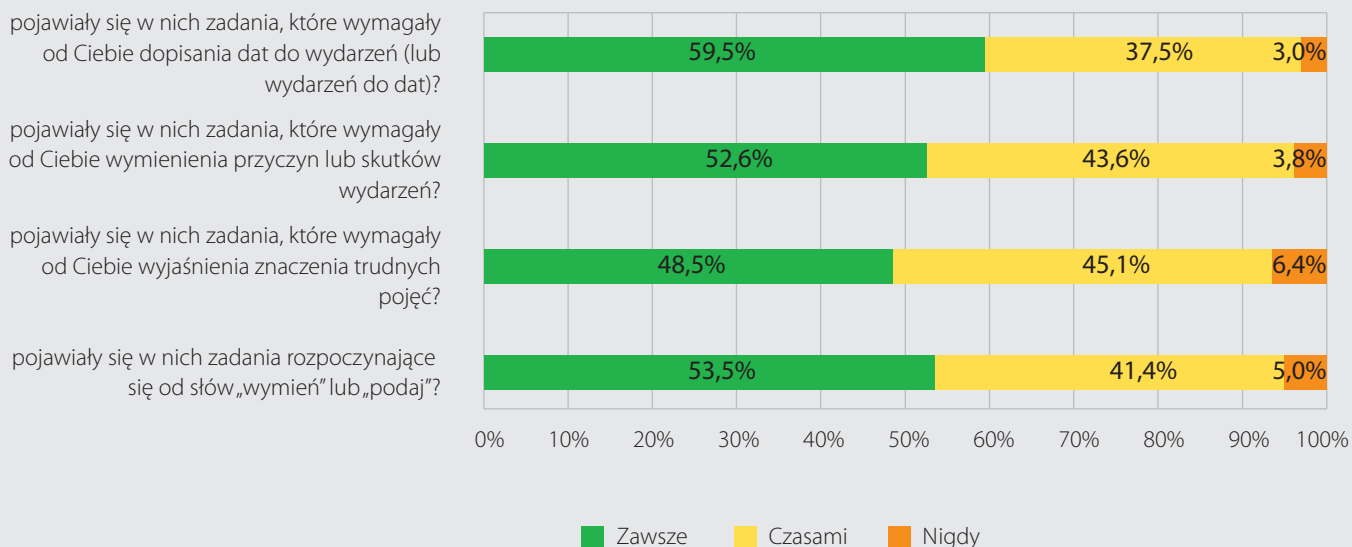
Jak często...		Poziom umiejętności historycznych					Ogółem
		I	II	III	IV	V	
<b>oglądasz filmy lub programy popularnonaukowe o tematyce historycznej?</b>	Bardzo często lub dość często	18,5%	11,2%	26,9%	20,2%	23,2%	100,0%
	Dość rzadko lub nigdy	17,4%	15,3%	34,9%	19,2%	13,2%	100,0%
<b>czytasz książki o tematyce historycznej?</b>	Bardzo często lub dość często	16,6%	8,3%	22,6%	21,2%	31,4%	100,0%
	Dość rzadko lub nigdy	17,8%	15,1%	34,3%	19,3%	13,5%	100,0%
<b>oglądasz strony internetowe o tematyce historycznej?</b>	Bardzo często lub dość często	18,1%	12,6%	25,8%	17,4%	26,0%	100,0%
	Dość rzadko lub nigdy	17,5%	14,6%	34,4%	20,0%	13,5%	100,0%
<b>czytasz artykuły prasowe o tematyce historycznej?</b>	Bardzo często lub dość często	14,3%	11,3%	27,8%	19,5%	27,1%	100,0%
	Dość rzadko lub nigdy	18,4%	14,9%	34,0%	19,5%	13,2%	100,0%
<b>grasz w gry komputerowe o tematyce historycznej?</b>	Bardzo często lub dość często	17,1%	14,4%	30,9%	19,5%	18,0%	100,0%
	Dość rzadko lub nigdy	18,0%	14,2%	34,0%	19,5%	14,4%	100,0%

### 5.3. Deklaracje uczniów na temat sprawdzianów z historii w gimnazjum

Ankieta kontekstowa miała również sprawdzać związek między metodami kształcenia stosowanymi przez nauczycieli historii w gimnazjach a poziomem umiejętności historycznych ich uczniów. W tym celu znalazła się w niej seria pytań poświęconych metodom sprawdzania wiadomości i umiejętności uczniów, w której badani mieli określić na trójstopniowej skali częstotliwość pojawiania się określonych poleceń na sprawdzianach z historii. Odpowiedzi te pozwalają stworzyć dość koherentny obraz typowych sprawdzianów z historii w gimnazjach, który z kolei zdaje się odzwierciedlać cele, które stawiają sobie nauczyciele przedmiotu. Warto sobie uświadomić, jak – w świetle deklaracji uczniów – wyglądają sprawdziany z historii w gimnazjum i na co nauczyciele kładą największy nacisk.

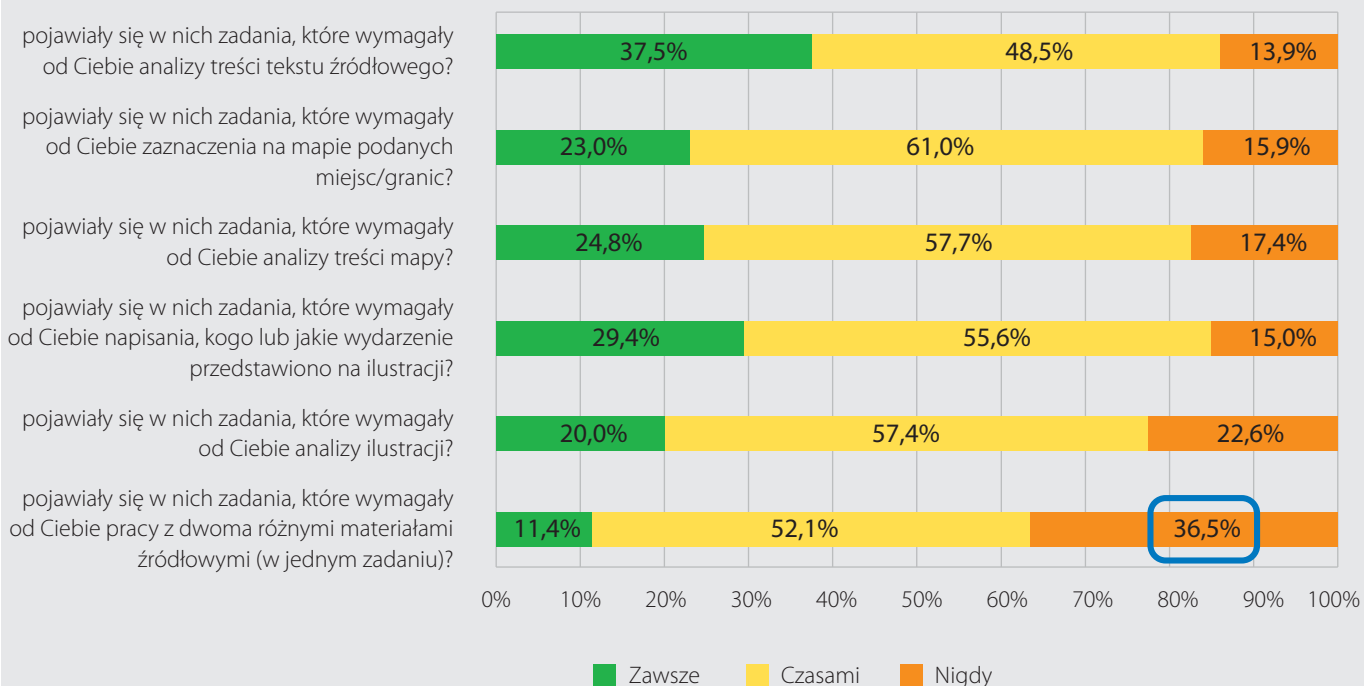
Zasadniczą dominantę w sprawdzianach z historii stanowią polecenia wymagające wykazania się opanowaniem określonych wiadomości – szczególnie dat, ale również przyczyn bądź skutków wydarzeń i definicji trudniejszych pojęć. Najczęstszym typem zadania, z którym według własnych deklaracji muszą się mierzyć uczniowie w polskich gimnazjach, pozostaje tradycyjne polecenie dopisania dat do podanych wydarzeń lub wydarzeń do określonych dat. Niemal równie często – według ocen uczniów – są oni proszeni o wymienienie przyczyn i skutków określonych wydarzeń (co nie jest tożsame z myśleniem przyczynowo-skutkowym), a także o wyjaśnienie trudnych pojęć.

Przypomnij sobie, jak wyglądały Twoje sprawdziany z historii. Jak często...

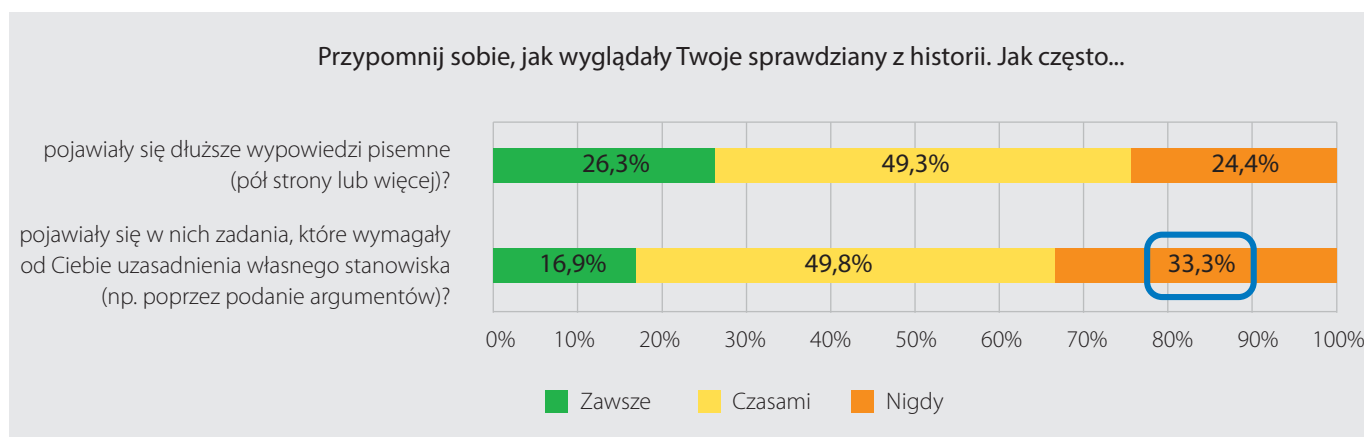


Przedstawione wyżej deklaracje uczniów pokazują zatem, że nauczyciele kładą duży nacisk na opanowanie przez uczniów wiadomości i starają się tę wiedzę egzekwować na sprawdzianach. Sytuację tę trudno uznać za zaskakującą czy niepożądaną, nabiera ona jednak innego znaczenia, kiedy przyjrzymy się bliżej odpowiedziom uczniów na pytania o obecność na sprawdzianach zadań mierzących umiejętności z zakresu analizy materiałów źródłowych i tworzenia narracji historycznej. Zgodnie z intuicją najczęściej wykorzystywanym na sprawdzianach rodzajem materiałów źródłowych są teksty, z którymi regularnie mierzyło się blisko 40% uczniów. Wyraźnie rzadziej pojawiają się inne materiały źródłowe – mapy i ikonografia. Warto zauważyć, że z popularnym poleceniem zaznaczania na mapie podanych miejsc bądź granic nie spotkało się nigdy blisko 20% badanych. Szczególną uwagę zwraca fakt, że ponad 1/3 uczniów nigdy nie musiało się zmierzyć z zadaniem wymagającym analizy więcej niż jednego materiału, a tylko 11,4% wskazało, że zadania takie pojawiały się na sprawdzianach zawsze.

Przypomnij sobie, jak wyglądały Twoje sprawdziany z historii. Jak często...

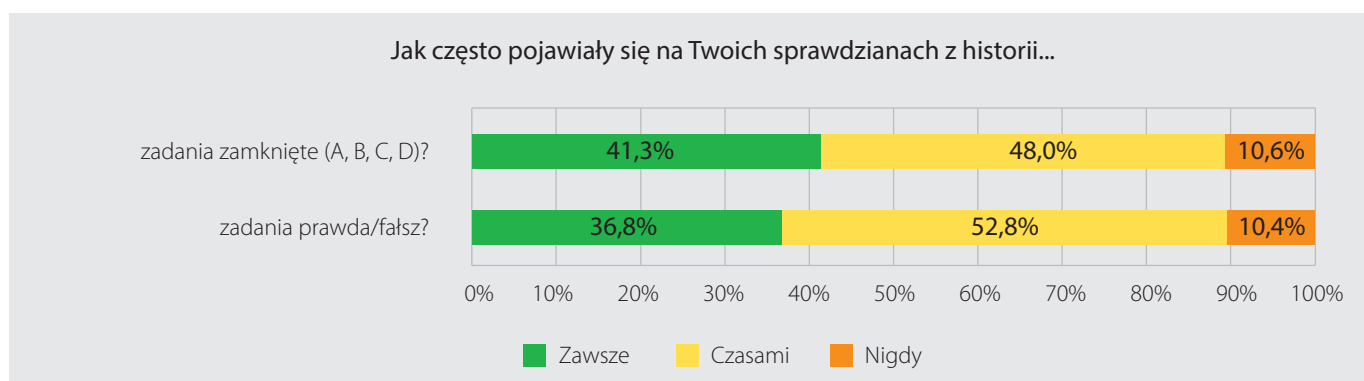


Podobnie wygląda sytuacja sprawdzania umiejętności z zakresu tworzenia narracji. 24,4% badanych zadeklarowało, że w trakcie swoich sprawdzianów w gimnazjum nigdy nie spotkali się z zadaniami wymagającymi stworzenia wypowiedzi pisemnej o długości co najmniej na pół strony. Niewiele większa grupa uczniów – 26,3% – wskazała, że polecenie takie pojawiało się regularnie. Jeszcze rzadziej uczniowie mieli być proszeni o uzasadnienie własnego stanowiska poprzez podanie argumentów – z takim wyzwaniem nigdy nie zmierzyło się 33,3% z nich, natomiast „zawsze” spotykało się z nim 16,9% badanych.



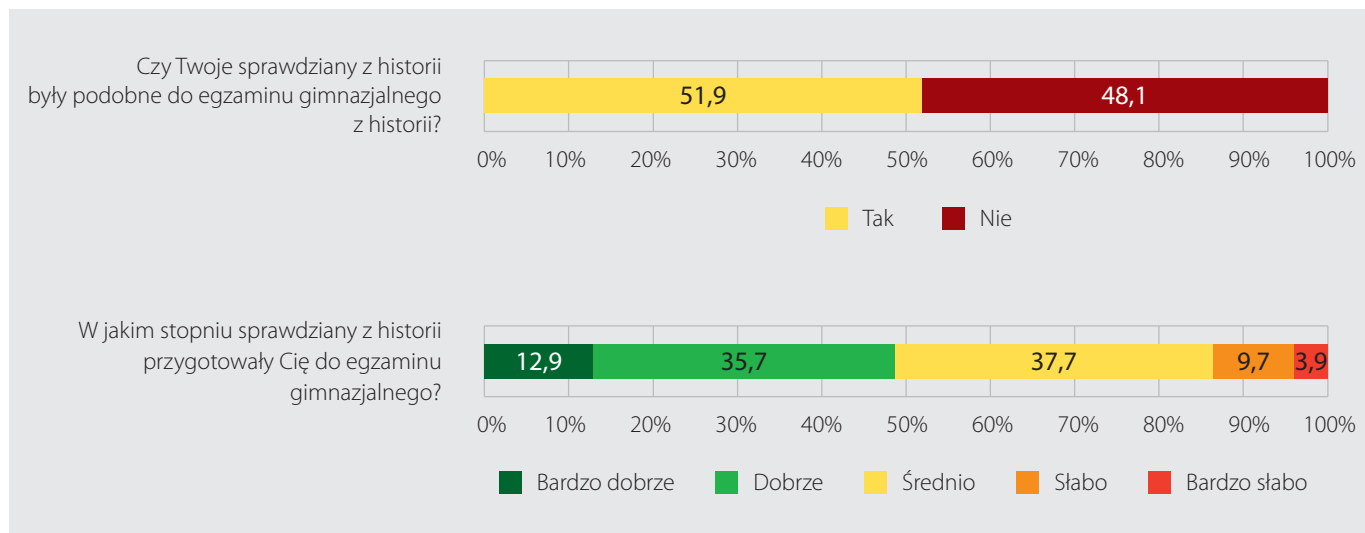
Do przedstawionych powyżej opinii uczniów na temat ich gimnazjalnych sprawdzianów należy oczywiście podchodzić z dużą ostrożnością. Nie można przede wszystkim traktować z bezwzględną ostrością wykorzystanych w skali określeń („nigdy” i „zawsze”), wypada również zachować pewną czujność wobec odpowiedzi uczniów na pytania, w których pojawiały się określenia takie jak „analiza” – a więc słowa nie zawsze dla uczniów jednoznaczne i łatwe do rozszyfrowania. Wreszcie należy pamiętać o tym, że wrażenia uczniów z lekcji historii mogły się do pewnego stopnia zatrzeć pod wpływem czasu i nowych doświadczeń na kolejnym etapie edukacji. Pamiętając o tych wszystkich ograniczeniach, można jednak pokusić się o odtworzenie – w oparciu o przedstawione wyżej dane – swoistej hierarchii celów kształcenia, którą wydają się kierować nauczyciele historii w gimnazjach. W świetle powyższych ustaleń można oceniać, że na pierwszym miejscu stoją w niej nadal przede wszystkim wiadomości, niżej umiejętności z zakresu analizy tekstów źródłowych, kompetencje związane z pracą z mapą i ikonografią, a na samym końcu umiejętności związane z tworzeniem narracji czy wyrażaniem własnych poglądów.

Wyraźnie rzadsze zachęcanie uczniów do tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych wynika z kilku czynników. Przede wszystkim sprawdzanie takich prac jest stosunkowo żmudne i czasochłonne, co szczególnie dla tych nauczycieli, którzy uczą w większych placówkach, może stanowić istotną trudność. Dodatkowo uczniowie – zwłaszcza w słabszych szkołach – z takimi wyzwaniami często sobie po prostu nie radzą, co – choć teoretycznie powinno skłaniać nauczycieli do intensyfikacji działań w celu zmiany tego stanu rzeczy – często prowadzi do całkowitego zaprzestania prac nad podniesieniem kompetencji w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej. Taka „kapitulacja” przychodzi nauczycielom o tyle łatwo, że egzamin gimnazjalny nie sprawdza wprost umiejętności z zakresu tworzenia narracji, co w efekcie sprawia, że wielu dydaktyków świadomie lekceważy ten zestaw kompetencji i rezygnuje nie tylko ze sprawdzania, lecz także rozwijania umiejętności uczniów w tym zakresie. Zorientowanie szkolnych sprawdzianów z historii na przygotowanie uczniów do form obecnych na egzaminie dobrze pokazują uczniowskie odpowiedzi na pytania o częstotliwość pojawiania się na nich zadań zamkniętych. Według deklaracji uczniów – aż 41,3% z nich na każdym sprawdzianie z historii rozwiązywało zadania zamknięte typu „A, B, C, D”, z kolei z poleceniami typu prawda czy fałsz regularnie mierzyło się 36,8% z nich.





Kończąc wątek sprawdzianów z historii w gimnazjach, warto jeszcze zwrócić uwagę na oceny uczniów wyrażone w odpowiedziach na dwa pytania o dość generalnym charakterze. W pierwszym z nich badani mieli jedynie zadeklarować, czy sprawdziany były podobne do egzaminu gimnazjalnego z historii. Odpowiedź „Tak” wskazało 51,9% badanych, natomiast przeciwnego zdania było 48,1% uczniów. W kolejnym poleceniu uczniów poproszono o ocenę, na ile sprawdziany z historii w gimnazjum przygotowały ich do właściwego egzaminu z przedmiotu. Co ciekawe, odpowiedzi „Słabo” i „Bardzo słabo” wskazało łącznie zaledwie 13,6% badanych, podczas gdy odpowiedzi „Dobrze” i „Bardzo dobrze” wybrało aż 48,6% uczniów. Odpowiedzi na oba pytania mają zatem stosunkowo niezależny charakter, a sami uczniowie – zasadniczo słusznie, choć być może przypadkowo – zdają się dostrzegać, że nie sama forma sprawdzianu, ale treść pytań pozwala ocenić, na ile jest on celowy i wartościowy zarówno w warstwie diagnostycznej, jak i dydaktycznej.



Przedstawione wyżej rozważania można podsumować kilkoma wnioskami. Przede wszystkim zebrane dane potwierdziły istotny wpływ środowiska domowego na poziom umiejętności historycznych uczniów, które pozostają wyraźnie skorelowane zarówno z wykształceniem rodziców, jak i miejscem zamieszkania badanych. Jednocześnie jednak – obok tych czynników, które wypada określić jako względnie stałe – ważne wydaje się stwierdzenie, że wyraźny wpływ na osiągnięcia uczniów ma również atmosfera w domu, a więc częstotliwość i charakter wzajemnych relacji uczniów i rodziców. Godne odnotowania wydaje się również stosunkowo niskie zainteresowanie uczniów tematyką historyczną poza szkołą. Obok skromnej grupy pasjonatów regularnie czytających zarówno książki, jak i czasopisma popularnonaukowe istnieje wielokrotnie większa grupa uczniów, którzy z takimi materiałami nie stykają się nigdy. Należy jednak pamiętać, że zjawisko to może wynikać z kilku czynników, wśród których na plan pierwszy wysuwają się ponownie czynniki środowiskowe (kapitał kulturowy, sytuacja ekonomiczna), w dalszej perspektywie także niedostosowanie oferty takich materiałów do możliwości i zainteresowań uczniów, czy po prostu ich inne zainteresowania. Jednocześnie wypada odnotować, że zwłaszcza te formy działań, które wymagają lektury dłuższych tekstów, z zasady wpływają pozytywnie na poziom umiejętności badanych. Z kolei analiza deklaracji uczniów dotyczących sposobów konstruowania sprawdzianów przez nauczycieli w gimnazjach wskazuje, że nadal stosunkowo duży nacisk kładziony jest głównie na weryfikowanie zapamiętanych wiadomości. Natomiast wyraźnie rzadziej, według badanych, pojawiają się polecenia wymagające posługiwania się umiejętnościami analizy materiałów źródłowych i samodzielnego wnioskowania, a także tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej.

## 6. Wnioski

Przedstawione powyżej analizy z jednej strony potwierdzają liczne tezy na temat kształcenia umiejętności historycznych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych<sup>20</sup>, z drugiej – prowadzą do szeregu wniosków związanych z efektywniejszym rozwijaniem tych kompetencji. Przede wszystkim wyniki badania pokazują niesłyszana **rozpiętość poziomów umiejętności historycznych między uczniami**. Przedstawiane na pięciostopniowej skali różnice między poszczególnymi uczniami bardziej rzucają się w oczy, kiedy zaczniemy analizować opisy poszczególnych poziomów kompetencji i zdamy sobie sprawę, że wśród absolwentów szkół gimnazjalnych są osoby, które nie radzą sobie z operacjami takimi jak przekładanie dat rocznych na wieki czy wyszukiwanie informacji w prostych materiałach źródłowych. Z grupą tą wyraźnie kontrastują nie tylko najlepsi uczniowie – gotowi w istocie do samodzielnego formułowania wniosków w oparciu o materiały z epoki, ale również najliczniejsza grupa uczniów o umiejętnościach „przeciętnych” – a więc takich, które pozwalają na sytuowanie określonych wydarzeń w czasie, podstawową analizę i syntezę różnych materiałów źródłowych itp. Świadomość tych kontrastów – z pewnością obecna wśród nauczycieli – powinna również towarzyszyć autorom podręczników i programów nauczania.

W kontekście rozumienia treści podręcznika warto podkreślić, że **umiejętności z zakresu pracy z tekstem wypadły w badaniu wyraźnie najlepiej**, a szczególnie dobrze można ocenić działania związane z wyszukiwaniem w prostych źródłach podstawowych informacji. Wypada jednak zauważyć, że te kompetencje rozwijane są nie tylko przez historyków, ale również, a może przede wszystkim, przez nauczycieli języków obcych, polonistów czy matematyków – a więc na wszystkich lekcjach, na których uczniowie stykają się z mniej lub bardziej rozbudowanym tekstem. Wyraźnie trudniejsze są dla uczniów bardziej złożone operacje związane np. z koniecznością zrozumienia pełnego przekazu źródła, jego syntezą czy wnioskowaniem opartym na tych czynnościach. Trudności te dotyczą jednak przede wszystkim najsłabszych uczniów, choć w zależności od poziomu złożoności tekstu mogą być one również przeszkodą dla ich mocniejszych kolegów.

Wyraźnie **słabiej niż z analizą źródeł tekstowych radzą sobie uczniowie z pracą z mapą czy ikonografią**, choć i tutaj łatwo dostrzec niemal powszechność najprostszych kompetencji związanych np. z podstawowym odczytywaniem oznaczeń na mapie czy literalnym opisem sytuacji ukazanych na ilustracji. Wyraźne problemy sprawia jednak uczniom poruszanie się zarówno po współczesnej, jak i historycznej mapie Polski i Europy, a także rozpoznawanie kodów kulturowych, kostiumów z poszczególnych epok czy stylów architektonicznych. Wszystkie te trudności pozwalają wątpić, czy uczniowie w ogóle potrafią sobie wyobrazić światy i ludzi, o których rozmawiają na lekcjach, i powiązać te historie z realiami znanymi sobie z filmów, książek, gier czy własnych podróży.

Wszystkie problemy związane z analizą materiałów źródłowych uznać jednak wypada za relatywnie błahe w zestawieniu z **wyzwaniami dotyczącymi kształcenia kompetencji chronologicznych**. W tym obszarze nadal dostrzegalne jest charakterystyczne i błędne rozłożenie akcentów przez nauczycieli przedmiotu: **nacisk na pamięciowe opanowanie dat poszczególnych wydarzeń nie przedkłada się w żadnym stopniu na rozwój umiejętności związanych z myśleniem chronologicznym**. Wydaje się również, że uczniowie nie potrafią wiązać oderwanych od siebie dat w większą, spójną opowieść, co w konsekwencji uniemożliwia im uruchomienie choćby podstawowego myślenia kategoriami poprzedzania i następstwa. Jednak nawet w tym kontekście za stosunkowo zaskakujące należy uznać wyniki zadań, w których uczniowie mieli określić kolejność wydarzeń opisanych w krótkim, współczesnym tekście. Zadania te były rozwiązywane jedynie przez najmocniejszych uczniów, o czym znowu powinni pamiętać autorzy wszelkich materiałów kierowanych bezpośrednio do gimnazjalistów.

Do grupy pozytywnych niespodzianek wypada natomiast zaliczyć wyniki absolwentów gimnazjów w zadaniach odwołujących się do **historii XX wieku**. Wyniki te pokazują bowiem, że podstawową chronologię wydarzeń minionego stulecia badani opanowali zasadniczo lepiej niż chronologię epok, o których uczyli się w gimnazjum. Tę nieoczywistą sytuację wypada tłumaczyć bliskością realiów XX wieku, które uczniowie poznają zarówno z popkultury (szczególnie z filmów), jak i ze zdjęć czy opowiadań rodzinnych. W kontekście tej grupy zadań wypada również odnotować, że polecenia zorientowane na mierzenie umiejętności, ale oparte na nieomówionym materiale, nie były wyraźnie trudniejsze dla badanych uczniów niż zadania z „gimnazjalnej” historii, wyraźnie trudniejsze okazały się natomiast te zadania, których rozwiązanie wymagało posiadania konkretnych wiadomości.

<sup>20</sup> Por. wcześniejsze raporty Pracowni Historii IBE: *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Historia i WOS*, Warszawa 2012; *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Historia*, Warszawa 2013; *Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach*, Warszawa 2011.

Wszystkie powyższe wnioski nabierają znacznej ostrości, kiedy na prezentowane w raporcie umiejętności historyczne absolwentów gimnazjów spojrzemy przez pryzmat ich dalszych wyborów edukacyjnych. Analiza różnic w posiadanych kompetencjach zachodzących między uczniami rozpoczynającymi naukę w trzech typach szkół pokazuje przede wszystkim bardzo niski poziom kompetencji historycznych osób, które decydują się na naukę w szkołach zawodowych. Przeszło połowa z nich w zasadzie nie ma umiejętności, które umożliwiałyby np. samodzielną pracę z podręcznikiem czy po prostu czytanie tekstu ze zrozumieniem. Szczególnie istotne wydaje się zatem silne wzmocnienie kształcenia ogólnego w tej grupie szkół, tak aby w jego ramach rozwijać te kompetencje uczniów, które są konieczne zarówno dla odnalezienia się na rynku pracy i dalszego rozwijania własnych umiejętności, jak i dla funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim. Zdecydowanie inaczej wygląda natomiast poziom umiejętności historycznych tych absolwentów gimnazjów, którzy kontynuują swoją edukację w technikach. Uczniowie ci stanowią grupę wyraźnie mniej jednorodną, w której nie brak osób o naprawdę wysokich kompetencjach historycznych, co powinno stanowić zachętę do dalszego rozwijania w nich szeroko rozumianych umiejętności humanistycznych. Wreszcie warto podkreślić, że dostrzeżone ogromne zróżnicowanie umiejętności historycznych wśród uczniów rozpoczynających naukę w liceach przypomina, że szkół tych nie powinno się postrzegać i traktować jako jednolitej grupy o jednakowych czy bardzo zbliżonych problemach.

## 7. Aneks 1 – procedury statystyczne

Aneks ten zawiera opis procedury uzyskiwania oszacowań umiejętności uczniów oraz sposobu skonstruowania poziomów umiejętności wykorzystanych w analizach przedstawionych w niniejszym raporcie. Jego zasadniczym celem jest zapewnienie reprodukowalności uzyskanych wyników. Nie zawiera on przystępnego opisu zastosowanych metod statystycznych, docieklivi Czytelnik znajdzie jednak odniesienia do stosownej literatury.

### Model i skalowanie

Wyniki testów rozwiązanych przez uczniów zostały wyskalowane z użyciem *Item Response Theory* (IRT). Dla zadań ocenianych 0/1 zastosowany został *dwuparametryczny model logistyczny* (2PL), natomiast dla zadań ocenianych na dłuższych skalach (H\_96.2, H\_79.3) *generalized partial credit model* (GPCM) (Kondratek i Pokropek, 2013). Użyto metody estymacji *Marginal Maximum Likelihood* (MML) (Baker i Kim, 2004). Oszacowania umiejętności uczniów uzyskano za pomocą estymatora *expected a’posteriori* (EAP) (Kondratek i Pokropek, 2013) – w momencie, gdy w żadnej z przeprowadzonych analiz nie polegano na oszacowaniach błędów standardowych<sup>21</sup>, było to rozwiązanie wystarczające.

Prawie wszystkie rozpatrywane skale (*historia, chronologia, praca z tekstem, praca z mapą, praca z ikonografią*) skalowano niezależnie od siebie. Wyjątek stanowiły skale *historia przed 1918 r.* oraz *historia po 1918 r.*, które zostały wyskalowane w modelu dwuwymiarowym (Hambleton i van der Linden, 1997). Pozwoliło to zbadać, na ile umiejętności uczniów na tych skalach są ze sobą skorelowane.

Wszystkie skale estymowane były modelem wielogrupowym z grupami wyznaczanymi przez kombinację klasy i typu szkoły (łącznie sześć grup). Rozwiązanie to podyktowane zostało z jednej strony (podział na typ szkoły) skalą rozbieżności rozkładów umiejętności historycznych uczniów w poszczególnych typach szkół, uniemożliwiającą traktowanie ich jako jednej populacji, z drugiej zaś (podział na klasy) możliwością otrzymania *explicite* jako estymowanego parametru modelu różnicy w średnim populacyjnym poziomie umiejętności uczniów pomiędzy pierwszymi a drugimi klasami. W zastosowanych modelach wymuszono inwariancję parametrów zadań pomiędzy grupami, uwolniono natomiast parametry grup (średnie i wariancje, zaś w modelu dwuwymiarowym także kowariancje między wymiarami).

Wyłączywszy skale *historia przed 1918 r.* oraz *historia po 1918 r.*, parametry zadań zafiksowane zostały na wartościach otrzymanych w toku analiz przeprowadzonych po pierwszej rundzie badania. Dzięki temu uzyskano oszacowania umiejętności uczniów na tej samej skali, którą zastosowano do pomiaru w pierwszej rundzie badania. Tak więc wartość 0 odpowiada średniej umiejętności uczniów na danej skali w pierwszej rundzie badania, a odchylenie standardowe umiejętności uczniów na danej skali w pierwszej rundzie badania wynosi 1.

W związku z niestabilnością obliczeniową modelu dwuwymiarowego zastosowanego dla skal *historia przed 1918 r.* oraz *historia po 1918 r.* przy parametrach zadań zafiksowanych na wartościach uzyskanych po pierwszej rundzie badania model ten wyskalowany został ze swobodnie estymowanymi parametrami zadań (choć z zachowaniem ich inwariancji pomiędzy grupami). W tym wypadku średnia 0 odpowiada średniej umiejętności uczniów w grupie drugich klas liceów ogólnokształcących na skali *historia przed 1918 r.*, a 1 – odchyleniu standardowemu umiejętności tych uczniów.

Jeśli dana umiejętność mierzona była przez zadania umieszczone w różnych wersjach zeszytów testowych, skalowano łącznie dane ze wszystkich wersji zeszytów (z brakami danych dla zadań, których dany uczeń nie pisał ze względu na to, że wypełniał zeszyt testowy niezawierający danego zadania) (Kondratek i Pokropek, 2013). Stabilną estymację modelu zapewniało w tym wypadku silne kotwiczenie każdej ze skal pomiędzy wersjami zeszytów testowych:

- skala *historia* – zeszyty A/B/C – kotwica na 52 zadania (ze 111 w skali);
- skala *chronologia* – zeszyty A/B/C – kotwica na 23 zadania (z 48 w skali);

<sup>21</sup> Zaniżanych w wypadku estymatora EAP.

- skala *praca z tekstem* – zeszyty A/B/C – kotwica na 37 zadań (z 59 w skali);
- skala *praca z mapą* – zeszyty A/B – kotwica na 13 zadań (z 24 w skali);
- skala *praca z ikonografią* – zeszyty A/C – kotwica na 15 zadań (z 26 w skali);
- skale *historia przed 1918 r.* i *historia po 1918 r.* – zeszyty A/B/C – kotwica na odpowiednio 44 zadania (z 84 w skali) i 11 (z 30 w skali) zadań.

Zastosowanie modeli 2PL i GPCM, a także to, że różni uczniowie pisali różniące się od siebie liczbą i zestawem zadań zeszyty testowe, powoduje, że nie istnieje proste przekształcenie pomiędzy sumą punktów zdobytych przez ucznia w teście a oszacowaniem jego umiejętności.

## Kryteria eliminacji zadań

Nie wszystkie zadania, które znalazły się w zeszytach testowych rozwiązywanych przez uczniów, zostały użyte do skalowania. Spełnienie dowolnego z niżej wymienionych kryteriów powodowało pominięcie zadania w ostatecznym skalowaniu. Kryteria były rozpatrywane niezależnie przy skalowaniu każdej ze skal.

1. **dyskryminacja  $IRT < 0$**   
Zadania „sprzeczne z testem”, dla których prawdopodobieństwo udzielenia poprawnej odpowiedzi maleje wraz ze wzrostem umiejętności historycznych ucznia.
2. **dyskryminacja  $IRT < 0,5$  i zadanie zaniża współczynnik alfa Cronbacha**  
Zadania o bardzo niskiej dyskryminacji, a więc takie, dla których prawdopodobieństwo udzielenia poprawnej odpowiedzi nie zmieniało się zauważalnie w zależności od poziomu umiejętności historycznych uczniów. Jednocześnie zadania te musiały obniżyć rzetelność przynajmniej jednej wersji zeszytu testowego (A/B/C) mierzoną wg klasycznej teorii testu za pomocą współczynnika alfa Cronbacha.
3. **trudność  $IRT < -2$  lub trudność  $IRT > 2$**   
Zadania o skrajnie wysokiej lub niskiej trudności. W wypadku użycia modeli 2PL i/lub GPCM skrajnie niska trudność oznacza najczęściej wysoką podatność zadania na zgadywanie. Większość z tych zadań nie spełniała także kryterium dopasowania modelu do danych.
4. Zadania niedopasowane do danych na podstawie statystyki S-X2 (Kang i Chen, 2007; Orlando i Thissen, 2000) przy poziomie istotności 0,05.

Z uwagi na ograniczenia używanego oprogramowania statystyka była liczona oddzielnie dla każdej wersji zeszytu testowego (wersje A/B/C). Zadanie uznawano za niedopasowane, jeśli wykazywało niedopasowanie w co najmniej połowie wersji zeszytów testowych, w których występowało.

## Wykresy charakterystyczne zadań

Stosowane w raporcie wykresy charakterystyczne zadań, obrazujące wybieralność odpowiedzi w poszczególnych grupach umiejętności uczniów, zasadniczo odpowiadają wykresom charakterystycznym zadań stosowanym w ramach KTT. Różnica polega na tym, że w wypadku tego raportu grupy uczniów na osi X wykresów odpowiadają stosowanemu w raporcie podziałowi na poziomy umiejętności uczniów, które skonstruowano w oparciu o wyniki skalowania IRT (nie zaś np. podziałowi na kwartyle ze względu na sumę punktów uzyskanych w teście). Nie zmienia to jednak w żaden sposób sposobu interpretacji wykresów. Podczas obliczania odsetków uczniów na danym poziomie użyto wag (patrz opis użytych wag).

Skutecznie diagnozujące umiejętności ucznia zadanie ma wykres, w którym grupa uczniów o najniższych umiejętnościach wybiera podobnie często każdą z odpowiedzi, natomiast wraz ze wzrostem poziomu umiejętności uczniów coraz częściej wybierana jest odpowiedź poprawna. W wypadku zadań trudniejszych wzrost ten jest powolny, natomiast w wypadku zadań łatwych – szybki.

## Wagi

Podczas analizowania wyników badania zastosowano wagi będące złożeniem:

- wag analitycznych, pozwalających uwzględnić nadreprezentację w drugiej rundzie badania zasadniczych szkół zawodowych;
- wag poststratyfikacyjnych, doważających rozkład liczby uczniów pomiędzy typy szkół do rozkładu założonego przy konstruowaniu próby.

Podstawowym powodem przyjęcia tak prostego schematu ważenia był fakt, że populację badaną określono jako populację absolwentów gimnazjów, podczas gdy próba dobierana była na podstawie populacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych, a w badaniu nie gromadzono informacji na temat gimnazjów, do których uczęszczali uczniowie. Co prawda, same populacje absolwentów gimnazjów i uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych są co do jednostek obserwacji praktycznie tożsame (ze względu na obowiązek szkolny i brak problemów z jego egzekwowaniem w Polsce), ale już cechy gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której uczęszczał dany uczeń, mogą się od siebie różnić. Co więcej, można się spodziewać, że różnice te nie będą miały losowego charakteru ze względu na poziom umiejętności ucznia (ze względu np. na profilowanie czy wyższą selektywność szkół ponadgimnazjalnych). Tak więc:

- nie doważano do rozkładów brzegowych szkół ponadgimnazjalnych, bowiem populację badaną określono inaczej, a cechy szkół ponadgimnazjalnych nie są tożsame z cechami gimnazjów, do których uczęszczali poszczególni uczniowie;
- doważanie na podstawie cech szkół ponadgimnazjalnych do rozkładów brzegowych gimnazjów byłoby błędem;
- brak w badaniu zmiennych opisujących gimnazja, umożliwiających doważanie do rozkładów brzegowych populacji badanej (absolwenci gimnazjów), co uniemożliwia doważanie do rozkładów brzegowych opisujących gimnazja.

## Oprogramowanie

Skalowanie wykonane zostało w programie *R* w wersji 3.1 z użyciem pakietu *mirt* w wersji 1.6.1.



## 8. Bibliografia

- Baker, F. i Kim, S-H. (2004). *Item Response Theory: Parameter Estimation Techniques, Second Edition*. New York: Marcel-Dekker.
- Bieniek, M. (2007). *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Choińska-Mika, J. (2012). Dlaczego reformujemy? *Wiadomości Historyczne*, 3, 24–27.
- CKE (2013). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2013. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2014). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Federowicz, M. i Sitek, M. (red.). (2014). *Raport o stanie edukacji 2013: Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gąsowski, J. (2004). Myślenie historyczne uczniów (aspekty psychologiczno-dydaktyczne). W: J. Maternicki (red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów* (s. 205–207). Warszawa: Wydawnictwo Juka.
- Hambleton, R. i van der Linden, W. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer.
- IBE (2011). *Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IBE (2012). *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Historia i WOS*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IBE (2013). *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Historia i WOS*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubowski, M. i Pokropek, A. (2009). *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Jaworski, T. i Stachura, K. (1992). Umiejętności umieszczania faktów w czasie przez uczniów szkoły podstawowej. W: T. Bugaj (red.), *Kształcące funkcje historii. Materiały konferencji naukowej. Rozwijanie umiejętności uczniów w procesie nauczania historii* (s. 101–111). Jelenia Góra: Karkonoskie Towarzystwo Oświatowe.
- Kang, T. i Chen, T. (2007). *An investigation of the performance of the generalized S-X2 item-fit index for polytomous IRT models*. ACT Research Report Series (nr 2007/1, s. 1-25) Kondratek, B. i Pokropek, A. (2013). IRT i pomiar edukacyjny. *Edukacja*, 4(124), 42–66.
- Łazarska, M. (1992). Kształcenie umiejętności dostrzegania związków czasowych w nauczaniu historii w szkole podstawowej. W: T. Bugaj (red.), *Kształcące funkcje historii. Materiały konferencji naukowej. Rozwijanie umiejętności uczniów w procesie nauczania historii*. Jelenia Góra: Karkonoskie Towarzystwo Oświatowe.
- MEN (2009). *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, A. (2012). Dlaczego protestujemy? *Wiadomości Historyczne*, 3, 20–23.
- Orlando, M. i Thissen, D. (2000). Likelihood-Based Item-Fit indices for dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 24, 50–64.
- PISA (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Suchojad, H. (1986). Taksonomia celów a nauczanie historii. *Wiadomości Historyczne*, 5, 437–438.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, praktykę w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | [ibe@ibe.edu.pl](mailto:ibe@ibe.edu.pl) | [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.