

# Jak sprawdzane jest myślenie chronologiczne?

JAKUB LORENC\*, KRZYSZTOF MROZOWSKI\*, ALEKSANDRA ONISZCZUK\*,  
JACEK STANISZEWSKI\*, KLAUDIA STARCZYNOWSKA\*

Myślenie chronologiczne jest nieodzownym narzędziem porządkującym narrację historyczną i nadającym sens sekwencji wydarzeń. Nie jest ono naturalną umiejętnością, dlatego tak ważne jest świadome włączanie w proces dydaktyczny zadań stymulujących tę umiejętność. Równie istotne jest odpowiednie sprawdzanie umiejętności chronologicznych uczniów za pomocą dobrze skonstruowanych zadań na egzaminach podsumowujących kolejne etapy edukacyjne. Autorzy omawiają zadania sprawdzające myślenie chronologiczne we współczesnych arkuszach egzaminacyjnych Finlandii, Francji, Holandii, Rosji, USA, Wielkiej Brytanii, a następnie poddają analizie zadania zamieszczone w polskich arkuszach egzaminacyjnych z przedmiotów humanistycznych na poziomie gimnazjum w latach 2002–2011 oraz w pierwszym arkuszu z historii (2012 rok). W ostatniej części przedstawione są wyniki przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych badania sprawdzającego myślenie chronologiczne gimnazjalistów.

## Czym jest myślenie chronologiczne?

Chronologię wskazuje się zazwyczaj jako podstawowy element odróżniający historię od pozostałych dyscyplin nauk społecznych. Porządkuje ona narrację historyczną i nadaje odpowiedni wymiar omawianym zagadnieniom; umożliwia prawidłowe dostrzeżenie zależności kauzalnych (Warring, 2010). Bez chronologii zbiór wydarzeń pozbawiony byłby sensu; zarówno zdarzenia jednostkowe, jak i wielkie procesy tylko wtedy mogą być prawidłowo zinterpretowane,

gdy zostaną odpowiednio „umiejscowione” na osi czasu, a więc wpisane w szerszy kontekst. Należy wobec tego podkreślić, że myślenie chronologiczne, będące jednym z najważniejszych składników myślenia historycznego (Baker, 1995; Rick, 2011), nie sprowadza się zatem do samej znajomości dat. W literaturze zauważa się, że komponentami tego pojęcia w równym stopniu są:

- rozróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- identyfikowanie struktury czasowej w narracji historycznej;
- wprowadzanie porządku czasowego do własnej narracji historycznej;
- mierzenie i obliczanie czasu kalendarzowego;
- tworzenie osi czasu;

---

Artykuł powstał na podstawie badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2011* wykonanego w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty).

---

\* Pracownia Historii, Instytut Badań Edukacyjnych.  
E-mail: j.staniszewski@ibe.edu.pl

- interpretowanie danych przedstawianych na osi czasu;
- wyjaśnianie zmiany i ciągłości w czasie;
- porównywanie alternatywnych modeli periodyzacji;
- intuicja czasu: odróżnianie epok i okresów poprzez uchwycenie ich cech charakterystycznych.

Pierwsze siedem elementów myślenia chronologicznego wskazano w 1996 r. w pracach jednej z amerykańskich instytucji zajmujących się dydaktyką historii (National Center for History in the Schools, bdw.); takie ujęcie zagadnienia jest chętnie przyjmowane w literaturze (Spendel, 2005; Westhoff i Polman, 2008). Dwa ostatnie komponenty oparte są o ustalenia polskich autorów (Bondaruk, 1989; Spendel, 2005).

Podstawowe dla myślenia historycznego znaczenie umiejętności chronologicznych sprawia, że ich kształcenie rozpoczyna się już na samym początku edukacji szkolnej. Prowadzone w wielu państwach badania wskazują, że niezależnie od elementu abstrakcji, charakterystycznego dla myślenia historycznego, nawet najmłodsze dzieci są w stanie zrozumieć pojęcie czasu i odróżnić przeszłość od teraźniejszości, zwłaszcza w zakresie zagadnień z obszaru historii społecznej (Hodless, 2002; Levstik i Burton, 1994; Şimşek, 2007). Jednocześnie należy pamiętać, że kształcenie umiejętności chronologicznych na poziomie szkoły podstawowej jest niezbędne dla uzyskania oczekiwanych rezultatów na wyższych poziomach edukacyjnych. Konieczność kształcenia tych umiejętności wynika również z faktu, że ich rozwój nie jest ani naturalnym procesem, ani efektem rozwoju psychologicznego dziecka (Dawson, 2007; Wineburg, 2001).

W dziewiętnastowiecznym europejskim modelu kształcenia umiejętności chronologiczne rozumiano przede wszystkim jako zna-

jomość dat poszczególnych wydarzeń, dlatego weryfikowano głównie pamięciowe przyswojenie faktografii. Przełom w nauczaniu chronologii dokonał się na początku XX wieku. Stało się tak głównie za sprawą prac Johna Deweya (Dewey, 1967) i pojawienia się dydaktyki progresywistycznej. Wraz z nią akcentowano znaczenie uczenia się przez działanie i rozwój myślenia, a także nauczania opartego na rozwiązywaniu przez uczniów postawionych im problemów. Wpływy tego podejścia widoczne były w myśli dydaktycznej II Rzeczypospolitej i również dotyczyły nauczania myślenia chronologicznego (Dutkiewicz, 1978; Knapowska, 1978).

Po II wojnie światowej w państwach pozostających pod wpływem Związku Radzieckiego istotny wpływ na postrzeganie umiejętności chronologicznych wywierał materializm historyczny, w myśl którego za istotną umiejętność chronologiczną uznawano rozumienie dialektyki przemian. Z kolei na zachodzie Europy wyraźną zmianę w podejściu do umiejętności chronologicznych przyniosła, w latach 50. XX wieku, francuska szkoła *Annales*. Wprowadzenie kategorii „długiego trwania” wzbogaciło nauczanie historii o dzieje regionów i grup społecznych, a jednocześnie wymagało nowego podejścia do nauki chronologii.

Pod wpływem szkoły *Annales* krytyka tradycyjnego, faktograficznego nauczania chronologii zaczęła się rozszerzać na kolejne kraje. W szkołach wprowadzano kształcenie problemowe, zorganizowane wokół konkretnych zagadnień społecznych, gospodarczych, rzadziej politycznych, często w ujęciu interdyscyplinarnym. Na lekcjach historii w coraz większym stopniu koncentrowano się na poszukiwaniu wyjaśnień dla zjawisk i zdarzeń obecnych (stosując w tym celu np. tzw. „chronologię wsteczną”, polegającą na poszukiwaniu genezy problemów i relacji mię-

dzy przeszłością i teraźniejszością; Finkel, 1974; Misco i Patterson, 2009), kosztem linearnego przedstawiania ciągu dziejów (Wielka Brytania, niektóre stany Ameryki Północnej). Odchodzenie od ujęcia chronologicznego wywołało jednak głosy krytyczne. Na problemy, jakie się z tym wiążą, zwracał uwagę raport Instytutu Fordhama, amerykańskiej instytucji badającej jakość edukacji. „Z uwagi na to, że nauki społeczne stanowią mieszankę kilku dyscyplin i standardy nauczania w ich obrębie są zorganizowane raczej wokół tematów lub wątków niż treści lub chronologii, nauczyciele i uczniowie nie są w stanie uchwycić tego, dlaczego historia rozgrywała się tak, jak się rozgrywała” [tłum. A. Oniszczyk] (Thomas B. Fordham Institute, 2011). Aby uniknąć takiej sytuacji, obecnie coraz częściej zwraca się uwagę na to, by przy całym nacisku na kształtowanie umiejętności analizy źródeł i rozumienia procesów nie zaniedbywać nauczania elementarnej chronologii: znajomość podstawowych dat i powiązanych z nimi faktów służyć ma za punkt orientacyjny i materiał komparatystyczny, niezbędny do wyciągania wniosków i tworzenia samodzielnej syntezy.

W praktyce o tym, jaki jest obowiązujący model i jakich umiejętności chronologicznych oczekuje się od uczniów, przesądzają podstawa programowa i zewnętrzne egzaminy końcowe będące drogowskazem wytyczającym nauczycielom kierunek kształcenia. Zadania zamieszczone w arkuszach egzaminacyjnych wskazują, które z wymienionych wyżej komponentów myślenia chronologicznego są uznawane za najważniejsze. Są one także sygnałem dla nauczycieli, na które aspekty kształcenia umiejętności chronologicznych warto w procesie dydaktycznym zwrócić szczególną uwagę.

Wzmocnienie wagi edukacji historycznej w gimnazjach poprzez wprowadzenie w 2012 roku odrębnego egzaminu z historii i wiedzy

o społeczeństwie skłoniło Pracownię Historii Instytutu Badań Edukacyjnych do refleksji nad miejscem chronologii w kształceniu gimnazjalnym. Szczegółowej analizie poddane zostały arkusze egzaminacyjne Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), opublikowane po zmianie formuły egzaminu. Analizę tę warto jednak poprzedzić krótkim przeglądem metod stosowanych do sprawdzania umiejętności chronologicznych w innych państwach, a także przypomnieniem, jak sprawdzano poszczególne komponenty myślenia chronologicznego we wcześniejszych egzaminach gimnazjalnych (w latach 2002–2011).

### **Badanie umiejętności chronologicznych w wybranych krajach**

Umiejętności chronologiczne są w systemach edukacyjnych wielu państw podstawowym elementem, na którym opiera się proces rozwijania myślenia historycznego. Podobieństwa i różnice w podejściu do ich kształcenia i sprawdzania możemy analizować, porównując ze sobą arkusze egzaminacyjne z historii dla podobnych grup wiekowych. Na potrzeby tej analizy wybrano egzaminy zdawane przez uczniów w wieku około 15 lat w Anglii, we Francji, w Finlandii, Holandii i Rosji. Państwa te reprezentują różne sposoby nauczania historii: obok tradycyjnego podejścia do chronologii, w którym sprawdza się przede wszystkim znajomość dat z zakresu historii wojskowej i politycznej, spotkać można próby badania bardziej złożonych umiejętności chronologicznych. Różnice te częściowo wynikają z formy egzaminu: inaczej sprawdza się umiejętności chronologiczne za pomocą zadań zamkniętych, a inaczej w pytaniach otwartych.

W Wielkiej Brytanii nieobowiązkowy egzamin kończący edukację historyczną w szkole drugiego stopnia zdają uczniowie w wieku 14–16 lat (*General Certificate of Seconda-*

ry *Education*). Za przygotowanie arkuszy odpowiadają niezależne prywatne firmy, i choć nie ma zestawu egzaminacyjnego obowiązującego na terenie całego kraju, to poszczególne arkusze są stosunkowo podobne. Egzamin składa się z dwóch części: przygotowanych samodzielnie w domu prac pisemnych oraz arkusza złożonego z pytań otwartych nawiązujących do tematyki eseju (uczniowie mają do wyboru kilkanaście tematów z różnych epok, np. zakony rycerskie na Łacińskim Wschodzie w XII wieku lub francuskie wojny religijne, Assessment Qualifications Alliance, 2008). Uczniowie zatem są zobowiązani do opanowania jedynie wybranych przez siebie zagadnień. W czasie egzaminu zadaniem uczniów jest najczęściej samodzielne zestawienie informacji ze źródeł, które są podstawą do szerszej refleksji na temat danego zjawiska, procesu lub zdarzenia. Egzamin w tej formie sprawdza przede wszystkim umiejętność tworzenia spójnej, logicznej, osadzonej w kontekście historycznym narracji. Nacisk położony jest tu na takie komponenty myślenia chronologicznego, jak wprowadzanie porządku czasowego do własnej narracji historycznej oraz wyjaśnianie zmiany i ciągłości w czasie.

Podobnymi umiejętnościami muszą się również wykazać fińscy uczniowie pod koniec swojej obowiązkowej edukacji (w wieku 16 lat). Rozwiązujący przez nich test składa się z 10 zadań otwartych dotyczących różnych zagadnień i epok historycznych – od starożytności do współczesności (Ylioppilastutkinto-Lautakunta, 2012). Niektóre mają formę pytań otwartych (np.: „Jaki był wpływ Wielkiej Rewolucji Francuskiej na pojawienie się w Europie różnych ideologii na przełomie XVIII i XIX wieku?”, zadanie 3.), inne wyposażone są w materiał źródłowy w postaci ikonografii lub tekstu (zadanie 5.). We wszystkich zadaniach sprawdza się umiejętności chronologiczne, przy czym nie ma takich pytań, które służyłyby wyłącznie temu

celowi. W efekcie uczniowie rozwiązujący test muszą się wykazać przede wszystkim złożonymi umiejętnościami chronologicznymi (np. wskazywanie na związki poprzedzania, równoczesności i następstwa, lokowanie wydarzeń w szerszym kontekście czasowym), które umożliwiają skonstruowanie logicznie spójnej odpowiedzi pisemnej.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nie we wszystkich państwach, w których egzamin składa się z pytań otwartych, za ich pomocą sprawdza się umiejętności chronologiczne. Przykładem może być francuski egzamin *Diplôme national du brevet*, zdawany przez uczniów w wieku 14–15 lat na koniec *collège'u* (niższej szkoły drugiego stopnia). Podczas tego egzaminu historia zdawana jest w jednym bloku z geografiami i edukacją obywatelską (Ministère d'Éducation Nationale, 2012). W rzeczywistości możliwe jest pominięcie tematu historycznego i wybór jedynie zadań z zakresu geografii (najczęściej gospodarczej, w pewnym sensie zbliżonej tematycznie do historii). Wśród wymagań stawianych przed zdającymi stawia się na pierwszym miejscu opanowanie „fundamentalnej wiedzy, stanowiącej podstawę kultury historycznej, geograficznej i obywatelskiej, oczekiwanej pod koniec obowiązkowej edukacji szkolnej” (Ministère d'Éducation Nationale, 2012). W każdym roku zadania egzaminacyjne poświęcone historii koncentrują się wokół jednego zagadnienia np. w 2010 roku dotyczyły wyłącznie dziejów reżimu Vichy (*Brevet des Collèges*, 2011). Uczniowie w oparciu o konkretne źródła odpowiadają na pytania – np.: „Dlaczego Reżim Vichy nie był systemem demokratycznym?” (argumenty należy zaczerpnąć z tekstów, m.in. ówczesnego aktu prawnego) lub o to, „Kim są dwie postaci ściskające sobie dłonie na fotografii (marszałek Pétain i Hitler) i jaki jest polityczny sens tego gestu?”. Odpowiedź na pytania wymagają przede wszystkim umiejętności analizy i interpre-

tacji źródeł oraz argumentacji, natomiast myślenie chronologiczne pozwala uczniowi na osadzenie danego źródła w odpowiednim kontekście historycznym.

Wyraźnie inaczej rozłożono akcenty w rosyjskim egzaminie zdawanym przez szesnastolatków po dziewięciu latach edukacji (egzamin GIA – *Gosudarstvennaya itogovaya attestacya*). W instrukcji do jednej z części arkusza wyjaśniono, że za pomocą zadań „sprawdzany jest podstawowy poziom przygotowania – znajomość dat, faktów, pojęć, i terminów, charakterystycznych cech wydarzeń historycznych, przyczyn i skutków wydarzeń; umiejętność odnajdywania informacji ze źródeł” (Federalnyj Institut Pedagogicznych Izmiereni, 2011). Jak określono w specyfikacji arkusza, podczas egzaminów sprawdzana jest przede wszystkim znajomość historii Rosji, z uwzględnieniem historii międzynarodowej, zwłaszcza tej, która w sposób szczególny jest związana z dziejami Rosji. Na pierwszym miejscu wymienia się zagadnienia wojenne.

Analiza treści arkuszy egzaminacyjnych potwierdza ten szczególny nacisk na rosyjskie dzieje militarne i polityczne – pytania najczęściej dotyczą dowódców wojskowych, bitew, dziejów caratu oraz partii komunistycznej. Na przykład na podstawie obszernego fragmentu opracowania historycznego dotyczącego starć Moskwy z Tatarami uczeń musi odpowiedzieć na pytanie: „O jakim starciu jest mowa? Proszę wskazać rok zdarzenia. Jaki był wynik tego starcia?”. W tym wypadku i w wielu innych zadania odnoszące się do chronologii wymagają podania dat konkretnych wydarzeń. Uczniowie pytani są więc wprost o to, w którym roku utworzono ZSRR; proszeni są o połączenie z podanymi datami wydarzeń, takich jak: zorganizowanie olimpiady w Moskwie, przyjęcie Konstytucji Federacji Rosyjskiej czy pierwszy lot człowieka w kosmos. Oprócz znajo-

ści dat egzamin sprawdza również umiejętność tworzenia osi czasu – uczniowie muszą np. ułożyć w odpowiedniej kolejności wskazane postaci lub rozpoznać, spośród pięciu podanych (1. przejście do nowej polityki ekonomicznej, 2. abdykacja Mikołaja II, 3. bunt kronsztadzki, 4. utworzenie władz czasowych, 5. powstanie na pancerniku „Księżę Potiomkin”), dwa zdarzenia związane z rewolucją 1917 roku.

Podobne pytania sprawdzające umiejętność tworzenia osi czasu i wymagające od ucznia wykorzystania posiadanej wiedzy pojawiają się również na holenderskim egzaminie *Hoger algemeen voortgezet onderwijs* (HAVO), zdawanym przez uczniów w wieku 17 lat. Holenderskie arkusze egzaminacyjne zbudowane są w sposób złożony. Kilkanaście kolejnych zadań zogniskowanych jest wokół jednego problemu, co umożliwia weryfikowanie kilku umiejętności historycznych (Examen HAVO, 2011). Arkusze z 2011 roku dotyczyły w istocie tylko dwóch kwestii: pierwsza część zadań należała do kategorii „Dynamika i stagnacja w Republice” (zad. 1.–14.), poruszając głównie sprawy gospodarcze, natomiast dalsza część arkusza dotyczyła „Dekolonizacji i zakończenia zimnej wojny w Wietnamie” (zadania 15.–29.). Jedno z zadań wymagało od uczniów ułożenia sześciu informacji na temat gospodarki Holandii w odpowiedniej kolejności chronologicznej. W innym zadaniu uczeń miał się najpierw zapoznać z tekstem o kupcu Janie Poppenie, a następnie wybrać spośród kilku podanych pojęć związanych ze Złotym Wiekiem Republiki te, które najbardziej pasują do epizodów z życia kupca. Uczeń musiał zatem udzielić odpowiedzi zgodnie ze schematem: „pojęcie ... pasuje do ... (rok z życia kupca i wydarzenie), gdyż...”. W zadaniu tym w ciekawy sposób powiązано dwa aspekty historii – przemiany dokonujące się w skali państwa ze zmianami w życiu jednostki. Taki sposób zadawania pytania pomaga aktywizować ogół-

na wiedzę historyczną poprzez odniesienie jej do losów konkretnej osoby. Historia staje się wówczas bliższa i bardziej konkretna, a co za tym idzie – ciekawsza.

Powyższy przegląd egzaminów państwowych pokazuje przede wszystkim różnorodność metod sprawdzania umiejętności chronologicznych. Różnice te wynikają z jednej strony z tradycji nauczania historii, z drugiej – z formy egzaminu, która często poddyktowana jest ograniczeniami technicznymi. Pamiętając o tych czynnikach, warto jednak zauważyć, że zadania, które wymagają od ucznia nie tylko wiedzy, lecz także umiejętności jej wykorzystywania pozwalają faktycznie kształtować umiejętności chronologiczne i mogą stanowić punkt wyjścia do głębszych analiz historycznych.

#### **Formy sprawdzania umiejętności chronologicznych w Polsce w latach 2002–2011**

Egzamin kończący edukację na poziomie gimnazjalnym w latach 2002–2011 składał się z dwóch głównych części: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz trzeciej – poświęconej językom obcym. Pod względem formy przypominał maturę: był przeprowadzany w całym kraju za pomocą jednolitego arkusza przygotowywanego przez CKE. W części humanistycznej, obok przeważających zadań z języka polskiego, pojawiały się nieliczne pytania z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie. W latach 2002–2003 w arkuszach egzaminacyjnych nie zamieszczono zadań sprawdzających umiejętności chronologiczne. W kolejnych latach weryfikowano głównie umiejętność umiejscawiania wydarzeń w czasie. Na ogół uczeń musiał najpierw zapoznać się z materiałem źródłowym, odpowiednio go zinterpretować, a następnie wskazać odpowiednie daty lub przedziały czasu. Poziom trudności tych zadań określić można

jako zróżnicowany. Zdarzały się też zadania, w których wprost proszono ucznia o podanie daty określonego wydarzenia, jak np. w arkuszu z roku 2009, w którym uczniowie mieli wskazać datę powstania listopadowego (CKE, 2009, zad. 16.). Dość podstawową umiejętność chronologiczną sprawdzało także zadanie z 2008 roku, w którym uczniowie mieli wskazać przełom wieków, na które przypadało dorastanie Bolesława Krzywoustego, posługując się podanymi w przypisie datami jego życia (CKE, 2008, zad. 13.). Rolą ucznia było jedynie przyporządkowanie dat odpowiednim wiekom, co sprawiło, że rozwiązywalność zadania oscylowała wokół 80%.

W 2011 roku uczniowie, również na podstawie posiadanych wiadomości, mieli uporządkować wydarzenia związane z upadkiem I Rzeczypospolitej (CKE, 2011):

Zadanie 4.

Porządek chronologiczny wydarzeń z lat, w których żyły postacie historyczne przywołane w tekście „Dwór w Soplicowie”, jest zachowany w szeregu:

- A) Uchwalenie Konstytucji 3 maja, wybuch insurekcji kościuszkowskiej, II rozbiór Polski.
- B) I rozbiór Polski, wybuch insurekcji kościuszkowskiej, uchwalenie Konstytucji 3 maja.
- C) Wybuch insurekcji kościuszkowskiej, uchwalenie Konstytucji 3 maja, III rozbiór Polski.
- D) I rozbiór Polski, uchwalenie Konstytucji 3 maja, wybuch insurekcji kościuszkowskiej.

Warto zauważyć, że tak skonstruowane zadanie, oprócz umiejętności umiejscawiania wydarzeń na osi czasu, sprawdzało także myślenie przyczynowo-skutkowe. Nie wymagało znajomości dokładnych dat, a jedynie ustawienia wydarzeń w szeregu chronologicznym. Rozwiązanie takiego zadania jest łatwiejsze dla ucznia, który rozumie w kategoriach procesu historycznego, czyli do-

strzeżę współzależności między poszczególnymi wydarzeniami. W arkuszu gimnazjalnym z roku 2006 uczniowie mieli w ten sam sposób uporządkować wydarzenia dotyczące historii współczesnej (upadek muru berlińskiego, przystąpienie Polski do NATO oraz Unii Europejskiej; CKE, 2006, zad. 19.). W tym przypadku uczniowie mogli się opierać w pewnej mierze na własnej pamięci, gdyż niektóre wydarzenia miały miejsce w trakcie ich życia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na ogromną dysproporcję w rozwiązywalności obu zadań. Pierwsze z nich (dotyczące Dworu w Soplicowie i wydarzeń z końca XVIII wieku) poprawnie rozwiązało jedynie 26% uczniów, natomiast drugie (związane z przystąpieniem do NATO) aż 80%.

W 2004 roku w arkuszach po raz pierwszy pojawiły się zadania badające umiejętności chronologiczne w kontekście analizy i interpretacji materiałów źródłowych: w ramach jednego zadania z dłuższego tekstu poświęconego modzie uczniowie de facto zostali zapytani o lata, w których toczyła się II wojna światowa (CKE, 2004):

Zadanie 11.

Za czasów okupacji hitlerowskiej buty z cholewami oznaczały sympatyzowanie z podziemnymi organizacjami. Wyraz *okupacja* użyty w powyższym zdaniu odnosi się do okresu:

- A) 1914–1918
- B) 1939–1945
- C) 1945–1956
- D) 1968–1989

Kluczem do wykonania zadania było zrozumienie pojęcia „okupacja hitlerowska” i odniesienie go do lat 1939–1945. Natomiast w 2005 roku zdający mieli przeczytać fragment artykułu Henryka Samsonowicza o zjeździe gnieźnieńskim, a następnie wska-

zać, czy tekst dotyczy Europy średniowiecznej, renesansowej, oświeceniowej czy współczesnej (CKE, 2005, zad. 1.).

Inny przykład zadania sprawdzającego umiejętność umiejscawiania wydarzeń na osi czasu na podstawie analizy i interpretacji źródła pochodzi z arkusza z 2006 roku. Tym razem uczniowie mieli za zadanie określić datę powstania przedstawionego rysunku satyrycznego. Na podstawie tekstu: „Pokonaliśmy komunę, jesteśmy w NATO, weszliśmy do Unii, cały świat nas podziwia, a ten tu o zwykłej rurze...” wypowiedzanego przez jedną z narysowanych postaci uczeń miał wskazać, kiedy najwcześniej mógł powstać rysunek, wybierając spośród dat: 1989, 1990, 2004, 2005 (CKE, 2006, zad. 19.). Zadanie odnosiło się do wydarzeń współczesnych, dzięki czemu uczniowie poradzili sobie z nim bez większych trudności – stopień rozwiązywalności wyniósł ponad 70%.

Tylko jeden raz – w roku 2011 – egzamin sprawdzał, czy uczniowie potrafią poprawnie „wprowadzać porządek czasowy do własnej narracji historycznej”. Odwołując się do wiedzy na temat wydarzeń z dziejów walki Polaków o wolność, uczniowie mieli wykazać, że Tadeusz Kościuszko, Jan Henryk Dąbrowski i Józef Piłsudski zasłużyli na miano patriotów (CKE, 2011, zad. 22.). W poleceniu podkreślono, że należy uwzględnić czas opisywanych wydarzeń, a w modelu odpowiedzi wskazano, że określenie czasu powinno polegać na przedstawieniu odpowiednich dat. Na wypowiedzi poświęconej poszczególnym postaciom przeznaczono po trzy linijki.

Analiza arkuszy wykorzystywanych w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w latach 2002–2011 pokazuje, że w tym okresie sprawdzano przede wszystkim umiejętność umieszczenia wydarzeń na osi

czasu (tworzenia jej). Pozostałe komponenty myślenia chronologicznego były weryfikowane znacznie rzadziej.

Dotychczasowa tradycja zadań chronologicznych zdawała się utrwać w uczniach i nauczycielach przekonanie, że umiejętność myślenia chronologicznego sprowadza się w szczególności do umiejscawiania wydarzeń w czasie, a zadania – choć różne w formie – były w istocie budowane wokół pytania „Kiedy to było?”.

### **Chronologia w nowej podstawie programowej**

W tak zwanej nowej podstawie programowej z historii na każdym etapie edukacyjnym pierwszy punkt wymagań ogólnych dotyczy chronologii, co przypomina o roli, jaką powinna ona odgrywać w edukacji historycznej w Polsce. Na kolejnych etapach kształcenie umiejętności chronologicznych uczniów odbywać się ma stopniowo:

- szkoła podstawowa: „Uczeń posługuje się podstawowymi określeniami czasu historycznego (okres p.n.e., n.e., tysiąclecie, wiek, rok). Przyporządkowuje fakty historyczne datom. Oblicza upływ czasu między wydarzeniami historycznymi i umieszcza je na linii chronologicznej. Dostrzega związki teraźniejszości z przeszłością”.
- gimnazjum: „Uczeń sytuuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w czasie oraz porządkuje je i ustala związki poprzedzania, równoczesności i następstwa. Dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym”.
- szkoła ponadgimnazjalna: „Uczeń porządkuje i synchronizuje wydarzenia z historii powszechnej oraz dziejów ojczystrych. Dostrzega zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych” (MEN, 2008).

Wymagania dla poszczególnych etapów kształcenia odpowiadają najważniejszym komponentom myślenia chronologicznego. W polskiej edukacji historycznej kształcenie rozumowania w kategoriach czasu historycznego rozpoczyna się już w szkole podstawowej, gdzie wyrabia się proste sprawności (rozdzielanie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; mierzenie i obliczanie czasu kalendarzowego). Jednocześnie kształci się podstawy bardziej złożonych umiejętności, które są rozwijane także na kolejnych etapach edukacji (identyfikowanie struktury czasowej w narracji historycznej; wprowadzanie porządku czasowego do własnej narracji historycznej; tworzenie osi czasu; intuicja czasu – odróżnianie epok i okresów poprzez uchwycenie ich cech charakterystycznych; interpretowanie danych przedstawianych na osi czasu). Natomiast komponenty, których kształcenie rozpoczyna się w gimnazjum, są rozwijane w szkole ponadgimnazjalnej (wyjaśnianie zmiany i ciągłości w czasie; porównywanie alternatywnych modeli periodyzacji). Jest to zgodne z postulatami zgłaszanymi również w literaturze zagranicznej poświęconej zasadom projektowania procesu dydaktycznego (por. Gagné, Briggs, i Wager, 1992).

Wymagania ogólne, w których obok umiejętności z zakresu chronologii uwzględniono również umiejętności analizy i interpretacji historycznej oraz tworzenia narracji historycznej, stanowią kontekst dla zapisów wymagań szczegółowych tworzących drugą część podstawy programowej. W części tej wielokrotnie podkreśla się konieczność porządkowania i sytuowania w czasie przełomowych wydarzeń i procesów, np. uczeń „umieszcza w czasie i porównuje system sprawowania władzy oraz organizację społeczeństwa w Sparcie i Atenach peryklejskich”; „porządkuje i sytuuje w czasie najważniejsze wydarzenia związane z relacjami polsko-krzyżakimi w epoce Jagiellonów”; „ocenia charakter



zmian systemu polityczno-ustrojowego Rzeczypospolitej w XVII w.” (MEN, 2008).

Obecna podstawa programowa, która jednocześnie wyznacza standardy egzaminacyjne, kładzie duży nacisk na kształcenie szeroko rozumianych umiejętności chronologicznych. Zestawienie jej zapisów z zadaniami egzaminacyjnymi pozwala faktycznie sprawdzić, jak dużą wagę do rozwijania tych umiejętności przykłada system edukacyjny.

### **Typy zadań sprawdzających umiejętność myślenia chronologicznego**

Wprowadzeniu nowej podstawy programowej towarzyszyła zmiana dotychczasowej formuły egzaminu gimnazjalnego, polegająca na podzieleniu dawnej części humanistycznej na dwa odrębne arkusze: pierwszy z języka polskiego oraz drugi z historii i wiedzy o społeczeństwie. W efekcie każdy uczeń kończący gimnazjum musi przystąpić do egzaminu, którego zasadniczym celem jest mierzenie umiejętności historycznych. Nasuwa się zatem pytanie: czy zmiany formuły egzaminu istotnie wpłynęły na sposób sprawdzania umiejętności chronologicznych gimnazjalistów? Do tej pory CKE opublikowała trzy zestawy zadań – pokazowy zestaw zadań w październiku 2011 roku (CKE, 2011b), arkusz próbny w grudniu 2011 roku (CKE, 2011c) oraz właściwy arkusz egzaminacyjny w kwietniu 2012 roku (CKE, 2012). We wszystkich tych zestawach pojawiły się zadania dotyczące chronologii, a ich analiza wskazuje na pewne prawidłowości.

W mniejszym stopniu wymaga się od uczniów znajomości konkretnych dat; taka „twarda faktografia” może wprawdzie pomagać w rozwiązaniu zadań, ale nie zawsze jest czynnikiem decydującym o powodzeniu. Nacisk natomiast kładzie się na umiejętność konstruowania poprawnych szeregów

czasowych i sekwencji wydarzeń. Uczniowie w każdym z publikowanych przez CKE arkuszy egzaminacyjnych co najmniej raz proszeni byli o wskazanie wydarzenia pierwszego i ostatniego, tak jak w zadaniu 7. z październikowego zestawu zadań, w którym do wyboru były: unia w Krewie, hołd pruski, wojna trzynastoletnia i bitwa pod Grunwaldem, a zatem wydarzenia mocno osadzone w punkcie 15.2. wymagań szczegółowych podstawy programowej. Rozwiązanie takich zadań wymaga od ucznia albo znajomości dat wszystkich wymienionych wydarzeń, albo analizy związków przyczynowo-skutkowych między nimi.

Równie często stosowano zadania, w których uczniowie mieli wskazać odpowiedź zawierającą wydarzenia uszeregowane chronologicznie. Należało na przykład wskazać poprawną kolejność modeli organizacji życia społecznego (koczownictwo, narodziny rolnictwa, powstanie państwa) (CKE, 2011b, zad. 1.). W tym przykładzie uczeń mógł dojść do poprawnej odpowiedzi, jeśli zdawał sobie sprawę z tego, że narodziny rolnictwa musiały się wiązać z przyjęciem osiadłego trybu życia, a bez rozwoju rolnictwa nie powstałaby organizacja państwowa. Znow więc pomocne było dostrzeżenie związków przyczynowo-skutkowych. Zadania tego typu wymagają spojrzenia na historię nie tylko jako na zbiór pojedynczych wydarzeń, ale także jako na sekwencję przemian społecznych.

W innych zadaniach CKE oczekiwano od uczniów wskazania następujących po sobie okresów w dziejach kultury (CKE, 2011c, zad. 8.) lub wydarzeń związanych z odkryciami geograficznymi (CKE, 2012, zad. 11.).

Umiejętność umieszczania jednych wydarzeń w kontekście innych jest sprawdzana także za pomocą poleceń o bardziej tradycyjnej formie. W jednym z zadań uczniowie byli proszeni o wybranie, spośród podanych,

wydarzenia, które miało miejsce po III rozbiórce Polski (CKE, 2011b):

Zadanie 15.

Dokończ poniższe zdanie, wybierając właściwą odpowiedź spośród podanych.

Po III rozbiórce Polski doszło do:

- A) utworzenia Legionów Polskich.
- B) zwołania Sejmu Czteroletniego.
- C) elekcji Stanisława Poniatowskiego.
- D) zawiązania konfederacji targowickiej.

Znów jedną z dróg dojścia do poprawnej odpowiedzi była krytyczna analiza i osadzenie w czasie wskazanych wydarzeń, a niekoniecznie znajomość ich dat.

Popularną formą sprawdzania umiejętności chronologicznych są zadania wykorzystujące taśmę chronologiczną. Uczniowie muszą na niej wskazać przedział czasu, w którym mieści się dane wydarzenie lub proces. W zadaniu 1. z kwietniowego arkusza (CKE, 2012) uczeń musiał dodatkowo odczytać informację z mapy (wynikało z niej, że kultura neolityczna pojawiła się w Egipcie przed 4000 rokiem p.n.e., ale po 5000 roku p.n.e.), a następnie wskazać właściwy przedział na osi czasu, na której zaznaczono kolejne tysiąclecia. Zadanie to wymagało więc nie tyle wiedzy na temat konkretnego wydarzenia, ile wyciągnięcia wniosku, że jeśli opisywane wydarzenie odbyło się przed rokiem 4000 p.n.e., a po roku 5000 p.n.e., to miało ono miejsce w V tysiącleciu p.n.e. Kształcenie tego typu umiejętności zapisane jest w podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego (szkoła podstawowa): „Uczeń posługuje się podstawowymi określeniami czasu historycznego: okres p.n.e., n.e., tysiąclecie, wiek, rok”. Podobnych umiejętności wymagało zadanie 2. z grudniowego zestawu – uczniowie zostali w nim poproszeni o wskazanie, w którym wieku i w której jego poło-

wie należy umieścić datę pierwszych igrzysk olimpijskich.

W ciekawy sposób sprawdzono również znajomość dwóch – kluczowych dla periodyzacji dziejów Polski – dat. W zadaniu z arkusza kwietniowego (CKE, 2012) uczniowie mieli wskazać władców państw zaborczych, za których panowania dokonano III rozbioru Polski:

Zadanie 14.

Dokończ poniższe zdanie – wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

Wśród władców dokonujących III rozbioru Polski byli:

- A) Fryderyk II Wielki i Maria Teresa.
- B) Fryderyk Wilhelm III i Katarzyna II.
- C) Katarzyna II i Fryderyk Wilhelm II.
- D) Paweł I i Józef II.

Materiał pomocniczy do zadania stanowiła tabela, w której podano daty panowania: tychże władców, ich poprzedników i następców. Uczeń mógł zatem wybrać właściwe odpowiedzi, kierując się znajomością daty ostatniego rozbioru Polski. Z kolei w arkuszu z października (CKE, 2011b, zad. 12.) trzeba było wskazać na taśmie chronologicznej przedział czasu, w którym doszło do pierwszej wolnej elekcji. Warto zauważyć, że obie wymagane od uczniów daty nie tylko należą do kanonu wiedzy historycznej, ale są również trwale osadzone w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej, co oznacza, że twórcy egzaminu położyli nacisk na znajomość najważniejszej faktografii, porządkującej wiedzę historyczną.

Analiza zadań zaproponowanych przez CKE do sprawdzania umiejętności chronologicznych pozwala stwierdzić, do których komponentów myślenia chronologicznego się one odnoszą. Zasadniczo możemy wydzielić dwie grupy zadań. Zdecydowana większość wyma-

ga od uczniów tworzenia osi czasu: poprzez szeregowanie wydarzeń, wskazywanie wydarzenia pierwszego lub ostatniego czy też poprzez wybór odpowiedniego przedziału na osi czasu. Warto jednak zaznaczyć, że do rozwiązania niektórych z tych zadań niezbędna jest także umiejętność interpretowania danych przedstawionych na osi czasu. Oba te komponenty pojawiają się już na poziomie szkoły podstawowej, a w gimnazjum powinny być jedynie rozwijane. Wyraźnie mniej liczna była druga grupa zadań, które wymagały od uczniów umiejętności związanych z mierzaniem i obliczaniem czasu kalendarzowego.

Powyższe zestawienie pokazuje, że arkusze CKE nie sprawdzają szeregu komponentów myślenia chronologicznego (identyfikowania struktury czasowej w narracji historycznej; wprowadzania porządku czasowego do własnej narracji historycznej; wyjaśniania zmiany i ciągłości w czasie; porównywania alternatywnych modeli periodyzacji; intuicji czasu: odróżniania epok i okresów poprzez uchwycenie ich cech charakterystycznych). Taki stan rzeczy możemy częściowo tłumaczyć zamkniętą formą egzaminu, która sprawia, że niektóre wymagania podstawy programowej okazują się za trudne do przełożenia na zadania (np. wprowadzanie porządku czasowego do własnej narracji historycznej czy wyjaśnianie zmiany i ciągłości w czasie). Natomiast dość łatwo można wyobrazić sobie zadania pozwalające sprawdzić, czy uczeń potrafi porównać alternatywne modele periodyzacji lub zidentyfikować strukturę czasową w narracji historycznej.

### **Umiejętności chronologiczne uczniów w świetle badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2011***

Wiedząc, które komponenty myślenia chronologicznego sprawdzane były w ostatnim czasie w zadaniach przygotowanych przez CKE, warto postawić pytanie o to, jak

uczniowie radzą sobie z zadaniami. Przy okazji próbnego egzaminu gimnazjalnego (7–8 grudnia 2011 r.) Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadził badanie *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2011* (DKG). W badaniu wzięło udział 6869 uczniów z 80 wylosowanych szkół. Jego celem było nie tylko sprawdzenie umiejętności historycznych uczniów, lecz także wskazanie mocnych i słabych stron wdrażania nowej podstawy programowej oraz udoskonalenie metod oceniania kompetencji uczniów. W badaniu wykorzystano arkusz zadań przygotowany przez CKE, którego rzetelność mierzona  $\alpha$ -Cronbacha, wyniosła 0,74 (IBE, 2012). W arkuszu zamieszczone zostały cztery zadania wymagające od uczniów wykazania się myśleniem chronologicznym. Pierwsze odwoływało się do komponentu mierzania i obliczania czasu kalendarzowego (zadanie 2.), trzy pozostałe sprawdzały umiejętność tworzenia osi czasu (zadania: 6., 7.1. i 8.).

#### **Zadanie 2.**

Dokończ poniższe zdanie, wybierając właściwą odpowiedź spośród podanych.

Pierwsze igrzyska olimpijskie odbyły się w roku 776 p.n.e., czyli w:

- A) I połowie VII w. p.n.e.
- B) II połowie VII w. p.n.e.
- C) I połowie VIII w. p.n.e.
- D) II połowie VIII w. p.n.e.

Zadanie sprawdzające umiejętność określenia wieku i jego połowy w odniesieniu do podanej daty (choć w wywiadach przeprowadzonych po napisaniu testu zostało ocenione przez uczniów jako bardzo łatwe), okazało się jednym z najtrudniejszych zadań w arkuszu. Jedynie 25% uczniów wybrało poprawną odpowiedź C, 55% wskazało błędnie połowę stulecia, a w sumie 20% pomyliło się już na poziomie określania wieku. Analiza rozkładów wyników pokazuje, że zadanie to sprawiało problemy uczniom w zasadzie

bez względu na poziom ich umiejętności. Wydaje się zatem, że uczniowie mogą mieć trudności z podstawowymi umiejętnościami z zakresu chronologii, do których należy sprawdzany tutaj komponent (mierzenie i obliczanie czasu kalendarzowego). Warto odnotować, że powinien być on kształcony już na poziomie II etapu edukacyjnego.

Trzy pozostałe zadania sprawdzały w różny sposób tworzenie osi czasu: uczniowie musieli uszeregować chronologicznie wydarzenia, epoki lub panujących władców.

Zadanie 6.

Spośród poniżej podanych wydarzeń oznaczonych literami A–D wybierz wydarzenie chronologicznie pierwsze i wydarzenie chronologicznie ostatnie. W tabeli zaznacz litery, którymi oznaczono wybrane wydarzenia<sup>1</sup>.

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

- A) Chrzest Polski.
- B) Zjazd w Gnieźnie.
- C) Śmierć księcia Mieszka I.
- D) Koronacja Bolesława Chrobrego.

Zadanie to nie sprawdzało znajomości konkretnych dat, lecz umiejętność identyfikacji sekwencji – poprzedzania i następstwa, a tym samym chronologicznego uporządkowania wydarzeń. Wszystkie wydarzenia odwoływały się do podstawowej faktografii dotyczącej dziejów pierwszych Piastów. Wskazanie najdawniejszego wydarzenia (pierwszy człon zadania) okazało się wyraźnie łatwiejsze niż wybór ostatniego: aż 78% uczniów poprawnie wskazało na chrzest Polski, podczas gdy najpóźniejsze z wydarzeń (koronacja Bolesława Chrobrego) zidentyfikowało jedynie 65% badanych. Wynika to zapewne z faktu, że data chrztu Polski jest mocno wpajana na lekcjach historii jako wydarzenie rozpoczynające każdą sekwencję wydarzeń z okresu wczesnopiastowskiego. Jednocześnie w obu przypadkach (6.1. i 6.2.) najczęściej wybieraną błędną odpowiedzią (dystraktorem) był zjazd gnieźnieński (w pierwszej części wskazało go 11% uczniów, w drugiej aż 17%). Wydaje się, że wydarzenie to wskazywali ci uczniowie, którzy nie wiedząc, jaka jest poprawna odpowiedź, decydowali się na wariant brzmiący im najbardziej znajomo. Warto odnotować, że najrzadziej w obu członach zadania wskazywano wydarzenie najodleglejsze chronologicznie. Świadczyć to może pośrednio o lepszej znajomości wydarzeń związanych z początkami państwa polskiego, które trudniej pomylić niż te z lat późniejszych.

<sup>1</sup> Parametry pierwszej części zadania w Klasycznej Teorii Testu (dalej KTT, zob. Jakubowski i Pokropek, 2009): łatwość 0,78; korelacja z testem: 0,33; parametry w modelu trójparametrycznym Item Response Theory (dalej IRT, zob. Jakubowski i Pokropek, 2009): pseudozgadywanie 0,62; trudność: 0,31; dyskryminacja: 1,95; parametry drugiej części zadania w KTT: łatwość 0,65; korelacja z testem: 0,4; parametry w modelu trójparametrycznym IRT: pseudozgadywanie 0,4; trudność: 0,32; dyskryminacja: 1,64. CKE przyznawało za to zadanie 2 punkty, decyzja ta jednak budzi pewne wątpliwości. Taka punktacja powoduje, że nagradzamy lub karzemy uczniów dwukrotnie, sprawdzając za każdym razem te same wymagania podstawy programowej, dotyczące

chronologii wydarzeń za panowania dwóch pierwszych władców Polski. Wykorzystując narzędzia statystyczne, możemy przeprowadzić symulację tego, jak zmieniają się parametry omawianego zadania w przypadku przyznawania 1 punktu za wykonanie obu czynności. Okazuje się, że przy takiej punktacji parametry omawianego zadania stałyby się lepsze. Parametr pseudozgadywania obniżyłby się do poziomu dobrego (0,25), równocześnie zadanie stałoby się trudniejsze (0,43) przy jednoczesnym zachowaniu wysokiego parametru dyskryminacji (1,51). Oznacza to, że takie zadanie lepiej różnicowałoby uczniów, dając zarazem mniejszą szansę zdobycia punktu uczniom słabym lub „strzelającym”.

## Zadanie 7.

Uzupełnij poniższy tekst, przyporządkowując do każdego zdania właściwą odpowiedź spośród podanych.<sup>2</sup>

Kazimierz Wielki zasiadł na tronie polskim w roku śmierci 7.1. \_\_\_\_\_. Dzięki zabiegom dyplomatycznym Kazimierza Wielkiego król Czech 7.2. \_\_\_\_\_. Kazimierz Wielki zawarł umowę o następstwie tronu z 7.3. \_\_\_\_\_.

7.1.	A. Mieszka II	B. Bolesława Krzywoustego	C. Władysława Łokietka
7.2.	A. nadał prawa miejskie mieszkańcom Krakowa	B. zrzekł się pretensji do tronu Królestwa Polskiego	C. odebrał Krzyżakom Pomorze Gdańskie
7.3.	A. Litwinami	B. Rusinami	C. Węgrami

Większą trudność sprawiać może natomiast chronologiczne szeregowanie władców Polski; świadczyć mogą o tym wyniki części zadania 7., w którym należało wskazać władcę panującego przed Kazimierzem Wielkim.

Zadanie okazało się zaskakująco trudne. Jedyne 37% uczniów wskazało poprawnie ojca Kazimierza Wielkiego, tyle samo jednak wybrało Bolesława Krzywoustego, a dystraktor A przekonał aż 26% badanych. Taki rozkład wyników pokazuje, że uczniowie mogą mieć spore problemy z określeniem kolejności władców, nawet jeśli zaproponowane postacie są od siebie wyraźnie oddalone w czasie. Sugeruje to, że część uczniów nie jest w stanie samodzielnie stworzyć poprawnego ciągu chronologicznego opartego na najważniejszych wydarzeniach. Wyniki tego zadania wskazują, że duża grupa uczniów nie łączy w żadnym stopniu Bolesława Krzywoustego z początkiem, a Władysława Łokietka z końcem rozbicia dzielnicowego. Ponadto parametry zadania pokazują, że uczniowie, którzy uzyskali lepsze wyniki z testu, z tym zadaniem poradzili sobie stosunkowo dobrze. Do podobnych wniosków prowadzi analiza kolejnego zadania.

Zadanie 8. miało formę znaną z innych arkuszy opublikowanych przez CKE w 2011 i 2012 roku. Na podstawie znajomości sekwencji epok w kulturze uczeń miał wskazać szereg, w którym zostały one wymienione w kolejności chronologicznej.

## Zadanie 8.

Dokończ poniższe zdanie, wybierając właściwą odpowiedź spośród podanych.<sup>3</sup>

Szereg, w którym uporządkowano chronologicznie okresy w dziejach kultury, to:

- A) barok → renesans → oświecenie
- B) renesans → barok → oświecenie
- C) barok → oświecenie → renesans
- D) oświecenie → renesans → barok

Jest to następne zadanie, które okazało się nieoczekiwanie trudne – dobrą odpowiedź (B) wskazało jedynie 38% uczniów. Uczniowie wyraźnie chętniej wybierali warianty, w których oświecenie znajdowało się na końcu szeregu (odpowiedź A wybrało 37% badanych). Dwa pozostałe dystraktory były wskazywane wyraźnie rzadziej, choć trudno uznać, że były dla uczniów mało atrakcyjne: odpowiedzi C i D wskazało odpowiednio 13

<sup>2</sup> Parametry pierwszej części zadania w KTT: łatwość 0,37; korelacja z testem: 0,37; parametry w modelu trójparametrycznym IRT: pseudozgadywanie 0,24; trudność: 1,26; dyskryminacja: 2,05.

<sup>3</sup> Parametry zadania w KTT: łatwość 0,38; korelacja z testem: 0,33; parametry w modelu trójparametrycznym IRT: pseudozgadywanie 0,28; trudność: 1,43; dyskryminacja: 2,09.

i 12% uczniów. Wydaje się zatem, że dla wielu zdających zasadniczą trudnością w rozwiązaniu tego zadania było rozstrzygnięcie, który z okresów – barok czy renesans – był wcześniejszy. Wyniki tego zadania pokazują, że uczniowie nie potrafili poprawnie odtworzyć osi czasu przedstawiającej okresy w dziejach kultury.

Na podstawie analizy powyższych trzech zadań możemy bardzo ostrożnie wnioskować, że stosunkowo często uczniowie mają poważne problemy z szeregowaniem wydarzeń, a tym samym z dostrzeganiem sekwencji poprzedzania i następstwa. Żadne z przytaczanych wyżej zadań nie wykorzystywało jednak taśmy chronologicznej jako graficznego zobrazowania takich sekwencji. Warto zatem – dla uzyskania większej pewności wnioskowania – przywołać wyniki badania przeprowadzonego przez Pracownię Historii IBE, w którym uczniowie musie-

li się z taką taśmą zmierzyć. W jednym z testów umieszczono (w różnych miejscach arkusza) dwa zadania wymagające znajomości daty pierwszego rozbioru Polski<sup>4</sup>.

Pierwsze zadanie sprowadzało się do tradycyjnego pytania wprost o datę konkretnego wydarzenia (I rozbiór), w drugim wydarzenie opisane w krótkim tekście informacyjnym („w 1754 zniszczeniu uległo prezbiterium kościoła”) należało osadzić na osi czasu, przy czym kluczowa dla poprawnego rozwiązania zadania była znajomość właśnie tej daty. Co ciekawe, o ile w pierwszym zadaniu aż 76% uczniów wskazało poprawną odpowiedź, o tyle w drugim wyniki były znacznie słabsze. Jedynie 44,5% uczniów poradziło sobie z zadaniem wymagającym usytuowania na osi czasu daty podanej wprost w tekście, 26% badanych wskazało drugi przedział na osi, 19% – trzeci, a 9% – czwarty. Warto zwrócić uwagę na

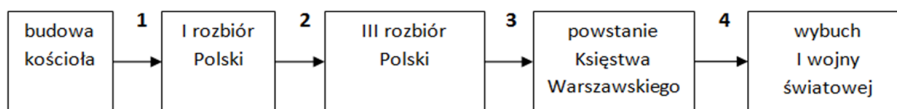
Zadanie 4.

W którym roku podpisano traktat I rozbioru Polski?<sup>5</sup>

- A) 1717 r.
- B) 1772 r.
- C) 1793 r.
- D) 1795 r.

Zadanie 33.

Wskaż przedział czasu, w którym zniszczeniu uległo prezbiterium kościoła.<sup>6</sup>



<sup>4</sup> Rzetelność testu mierzona  $\alpha$ -Cronbacha: 0,80; próba 463 uczniów klas trzecich gimnazjum.

<sup>5</sup> Parametry zadania w KTT: łatwość 0,76; korelacja z testem: 0,35; parametry w modelu trójparametrycznym IRT: pseudozgadywanie 0,00; trudność: -1,51; dyskryminacja: 0,87.

<sup>6</sup> Parametry zadania w KTT: łatwość 0,445; korelacja z testem: 0,41; parametry w modelu trójparametrycznym IRT: pseudozgadywanie 0,18; trudność: 0,77; dyskryminacja: 1,36.

to, że zadanie okazało się trudne, mimo że oś składała się z wydarzeń znajdujących się w podstawie programowej, a więc nauczanych w szkole, których daty były – jak możemy sądzić dzięki wynikom pierwszego zadania – nieobce uczniom. Z zadania tego należy wyciągnąć wniosek, że nawet jeśli uczniowie znają konkretną datę, to mogą mieć problemy z zastosowaniem tej wiedzy w praktyce. Wniosek ten znajduje potwierdzenie także w analizie wyników innych, podobnych zadań.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że zadania sprawdzające myślenie chronologiczne, bez względu na zastosowaną formę, odznaczają się bardzo słabymi parametrami statystycznymi. Trudności ze wskazaniem poprawnej odpowiedzi mają zarówno uczniowie najlepsi jak i najslabsi.

### Podsumowanie

Całość przedstawionych powyżej wyników świadczy o tym, że uczniowie gimnazjum nienajgorzej radzą sobie z prostymi zadaniami sprawdzającymi znajomość najważniejszych dat. Możemy przypuszczać, że taki stan rzeczy wynika z powszechnego w polskiej szkole sposobu sprawdzania umiejętności chronologicznych za pomocą prostych pytań o daty. Warto jednak zwrócić uwagę, że podstawowe komponenty myślenia chronologicznego, takie jak tworzenie osi czasu i jej analiza, a nawet mierzenie i obliczanie czasu kalendarzowego, nierzadko sprawiają uczniom większe trudności: gimnazjaliści nie radzą sobie z porządkowaniem wydarzeń i układaniem ich w sekwencje. Postawieni przed koniecznością rozstrzygnięcia problemów wymagających bardziej skomplikowanych umiejętności chronologicznych najczęściej okazują się bezradni. Można zatem stwierdzić, że w wielu przypadkach nawet jeśli uczniowie znają daty, to nie łączą się one w ich świadomości w całość i nie poma-

gają im w rozwiązywaniu problemów. Nasuwa się zatem wniosek, że w szkolnej dydaktyce powinna nastąpić zmiana metod kształcenia umiejętności chronologicznych. Kluczowe wydaje się odejście od mechanicznego podawania dat i położenie większego nacisku na umiejętność wykorzystywania posiadanych informacji w rozwiązywaniu problemów. Istotne wydaje się również zwracanie uwagi uczniów na zapamiętywanie tych dat, które stanowią najważniejsze cezurę historyczne i dlatego mogą być użyteczne w samodzielnym konstruowaniu osi czasu. Wprowadzenie takich zmian umożliwi rozwijanie u uczniów umiejętności z zakresu wszystkich komponentów myślenia chronologicznego. W dalszej perspektywie może to pozytywnie wpłynąć na zawartość egzaminu, w którym powinny znaleźć się zadania stanowiące wyzwanie nie tylko dla pamięci zdających.

### Literatura

- Assessment Qualifications Alliance (2008). *History. Unit 3*. Pobrano z: [www.aqa.org.uk](http://www.aqa.org.uk)
- Baker, J. (1995). The importance of chronology in teaching history. *Social Studies Review*, 34(2), 24–27.
- Bondaruk, M. (1989). Pojęcie czasu historycznego. Wprowadzanie uczniów w chronologię. W: J. Centkowski (red.), *Dydaktyka historii w szkole podstawowej* (s. 91–96), Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brevet des Colleges (bda.). Pobrano z: <http://brevet-descolleges.fr/docs/sujet-histoire-brevet-2011.pdf>
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2004). *Egzamin w klasie trzeciej gimnazjum z zakresu przedmiotów humanistycznych*. Pobrano z: <http://www.cke.edu.pl/arkusze2/a1.pdf>
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2005). *Egzamin w klasie trzeciej gimnazjum z zakresu przedmiotów humanistycznych*. Pobrano z: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/gimn2005/gh-a1\\_052\\_a.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/gimn2005/gh-a1_052_a.pdf)
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2006). *Egzamin w klasie trzeciej gimnazjum z zakresu przedmiotów*





- National Center for History in the Schools (bdw.). *Overview. Contents of historical thinking standards for grades K-4*. Pobrano z: <http://www.nchs.ucla.edu/Standards/standards-for-grades-k-4/historical-thinking-standards>
- Office for Standards in Education (2011). *History for all. History in English schools 2007/2010*. Pobrano z: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/history-for-all>
- Şimşek, A. (2007). The improvement of chronological perceptions among fifth grade students: a quasi-experimental study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 610–615.
- Spendel, Z. (2005). *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Thomas B. Fordham Institute (2011). *State of state U.S. history standards in 2011*. Pobrano z: <http://standards.educationgadfly.net/sshs/foreword1/>
- U.S. History Framework (bdw.). Pobrano z: <http://standards.educationgadfly.net>
- Waring, S. M. (2010). Escaping myopia: teaching students about historical causality. *The History Teacher*, 2(43), 283–288.
- Westhoff, L. W. i Polman J. L. (2007–2008). Developing preservice teachers' pedagogical content knowledge about historical thinking. *International Journal of Social Education*, 2(22), 1–28.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.