

Nauczanie historii w szkole ponadpodstawowej – oczekiwania i wyzwania w świetle wyników ankiety

Elżbieta Klimus*

ORCID: 0000-0001-5961-2050

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Streszczenie: W ostatnich latach w wyniku zmian cywilizacyjnych oraz okoliczności zewnętrznych zmieniły się również oczekiwania polskich uczniów wobec nauczyciela i szkoły. Poznaniu tych oczekiwań miała służyć ankieta przeprowadzona w grupie 147 uczniów szkół ponadpodstawowych województwa warmińsko-mazurskiego. Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na pytania o poziom zainteresowania historią, stosowane przez nauczycieli środki i metody dydaktyczne. Ponadto ankieta pomogła określić trudności, z jakimi borykają się uczniowie, ucząc się historii, a także poznać ich oczekiwania względem doboru treści i stosowanych na lekcjach praktyk. Analiza wyników ankiet posłużyła określeniu wyzwań, przed jakimi stoi dziś nauczyciel historii. Wśród nich znalazły się m.in.: umiejętne wykorzystanie narzędzi technologii i komunikacji w procesie nauczania – uczenia się, skuteczne motywowanie ucznia, kształtowanie kompetencji miękkich, ukierunkowanie uczniów na kształcenie ustawiczne, uwzględnianie ustaleń neurodydaktyki oraz zweryfikowanie roli nauczyciela i jego relacji z uczniem.

Słowa kluczowe: współczesna edukacja, wyzwania edukacyjne, polska szkoła, metody dydaktyczne, dydaktyka historii.

Wprowadzenie

Współczesna polska szkoła doświadcza coraz to nowszych zmian wynikających z wdrażania reform systemu oświaty. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą wykazać się w tej sytuacji dużą elastycznością. Problemów, z jakimi mierzą się szkoły, z roku na rok przybywa. Rewolucja technologiczna, której jesteśmy świadkami, odcisnęła piętno na funkcjonowaniu szkoły, ucznia i nauczyciela na każdym etapie edukacyjnym. Proces ten pomimo licznych możliwości, jakie stwarza, wymusza jednocześnie szukanie nowych rozwiązań w przestrzeni edukacyjnej. I chociaż obecność technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia jest powszechna, to jednak sposoby jej wykorzystywania przez uczniów i nauczycieli pozostawiają wiele do życzenia.

* elzbieta.klimus@uwm.edu.pl

Motorem zmian w tej dziedzinie w dużej mierze stała się pandemia, która czasowo doprowadziła do wprowadzenia zdalnego systemu edukacji. Z pewnością przyczynił się on do rozwoju kompetencji cyfrowych i technologicznych uczniów, jednakże uświadomił wszystkim bariery wynikające z niedostatecznych umiejętności posługiwania się narzędziami cyfrowymi przez nauczycieli czy wykluczenia cyfrowego dzieci i młodzieży. Pandemia ujawniła jeszcze jeden problem dotyczący sfery emocjonalnej uczniów. Życie młodych – również to szkolne – przeniosło się do sieci, co pociągnęło za sobą poważne konsekwencje dla ich zdrowia, przejawiające się w kryzysach psychicznych czy problemach żywieniowych. „Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów” z marca 2021 roku sporządzony na podstawie badań ankietowych na grupie losowo dobranych 20 363 osób nie napawa optymizmem. Na pytanie: „Czy twoje samopoczucie zmieniło się w trakcie nauczania zdalnego?”, 38% badanych odpowiedziało twierdząco. Izolację gorzej znosili starsi uczniowie. Ogólne samopoczucie w skali od 1 do 10 zostało przez nich ocenione na 5 (Wąsek i in., 2021, s. 5–8).

Środowisko szkolne staje się coraz bardziej zróżnicowane – neuroróżnorodność, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, do tego obniżenie prestiżu zawodu nauczyciela, a co za tym idzie odchodzenie młodych pedagogów ze szkoły.

W powyżej omówionych okolicznościach funkcjonują także nauczyciele historii, którzy pracują z młodzieżą coraz bardziej świadomą swych potrzeb edukacyjnych. To właśnie chęć bliższego poznania owych potrzeb i oczekiwań wobec współczesnej szkoły skłoniła mnie do przeprowadzenia badania ankietowego, na podstawie którego będzie można określić, w obliczu jakich wyzwań stoją współcześni nauczyciele historii uczący w szkołach ponadpodstawowych. O potrzebie nauczania historii nie trzeba nikogo przekonywać. Problem tkwi w tym, w jaki sposób to robić, aby wyposażać młodzież w wiedzę i umiejętności, z których będą z powodzeniem korzystać w dorosłym życiu jako świadomi obywatele i jednostki aktywne społecznie.

Literatura

Współczesna szkoła wraz z procesem nauczania – uczenia się znajduje się w kręgu zainteresowań wielu badaczy. Warto w tym miejscu przywołać publikację *Jak uczy się mózg* Manfreda Spitzera (2011). Autor omawia zagadnienia dotyczące neurobiologicznych podstaw uczenia się. Ich znajomość usprawnia proces nauczania. Zbliżonym tematycznie opracowaniem jest *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka: fakty i mity* Małgorzaty Chojak (2019), które

stanowi próbę usystematyzowania wiedzy z zakresu badań nad mózgiem w kontekście edukacji.

Wydawnictwo zbiorowe pt. *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (Mazurkiewicz, 2015) podejmuje szereg problemów, począwszy od roli neuronauk w edukacji, skończywszy na propozycjach nauki poza murami szkoły. Autorzy rozdziałów pochylają się również nad znaczeniem tutoringu i relacji w środowisku szkolnym, uwzględniając zachodzące w szybkim tempie zmiany w sposobie postrzegania zadań szkoły jako instytucji. Zbliżoną tematykę podjął Jerzy Kujawiński w książce *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja* (2010).

W kontekście wyzwań, przed jakimi staje dziś nauczyciel, na szczególną uwagę zasługują prace Juliana Sawińskiego: *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady. Poradnik dla nauczycieli* (2014) oraz *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów – cz. II* (2016). Autor koncentruje się na sposobach motywowania uczniów, budowaniu relacji opartych na zaufaniu, a także podkreśla potrzebę samodzielności i sprawczości wychowanków. Podobny charakter ma publikacja Jerzego Kordzińskiego *Szkoła uczenia się* (2018). Badacz dostrzega potrzebę wprowadzania zmian w systemie szkolnym, za którymi stoją oczekiwania współczesnych uczniów. Zwraca też uwagę, że należy odchodzić od nauczania na rzecz uczenia się.

Ponadto warto przywołać artykuł Agaty Banasik pt. *TIK a współczesna szkoła – czyli jak skutecznie korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia?* (2016) zamieszczony w czasopiśmie „Edukacja – Technika – Informatyka”, gdyż dotyczy on istotnej sfery edukacji, czyli zastosowania narzędzi informatycznych. Grażyna Cęcelek w artykule *Środowisko uczenia się jako podstawa funkcjonowania współczesnej szkoły* (2020) zamieszczonym w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie: półrocznik pedagogiczny” położyła nacisk na rolę i znaczenie grupy, w jakiej zachodzi proces nauczania – uczenia się.

Uwzględniając tematykę niniejszego artykułu, koncentrującą się na nauczaniu historii, należy przywołać publikację wieloautorską *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (Kalisz-Zielińska, 2023). Praca rzuca nowe światło na sposób postrzegania edukacji historycznej oraz dostarcza wielu pomysłów na podniesienie jej atrakcyjności.

Metodologia

Ankieta jako jedna z technik sondażowych stosowana w naukach społecznych polega na gromadzeniu informacji poprzez zadawanie pytań na podstawie specjalnie przygotowanego kwestionariusza odpowiednio dobranej próbie badawczej respondentów. Badanie sondażowe przeprowadza się na podstawie

standaryzowanego kwestionariusza, czyli zestawu konkretnie sformułowanych pytań zamkniętych, chociaż mogą także pojawić się pytania otwarte (Czarnik, 2021, s. 7).

Anonimowej ankiecie przeprowadzonej w formie zdalnej w miesiącach kwiecień–maj 2023 roku poddano 147 uczniów z dwóch różnych miast województwa warmińsko-mazurskiego. Badaniem objęto uczniów zespołu szkół ponadpodstawowych w Bartoszycach oraz uczniów liceum ogólnokształcącego w Olsztynie. Szczegółowe szacunki przedstawiają się następująco: 74 uczniów liceum ogólnokształcącego, 64 uczniów technikum (technik mechatronik, technik pojazdów samochodowych) oraz 9 uczniów szkoły branżowej I stopnia (mechanik pojazdów samochodowych, ślusarz). Większość badanych stanowili mężczyźni (58%) w stosunku do 37% kobiet oraz 5% osób, które zadeklarowały płeć inną.

Należy przyznać, że jest to skromna próba badawcza, jednak zestawiając wyniki opisywanej ankiety z własnym doświadczeniem zawodowym oraz spostrzeżeniami nauczycieli czynionymi podczas rozmów indywidualnych, mogę stwierdzić, że rezultat badań w bardzo dużym stopniu koresponduje z aktualnym stanem rzeczy. Z pewnością może on zwrócić uwagę na pewne tendencje pojawiające się w lokalnym środowisku szkolnym.

Ankieta zawierała 27 pytań, w tym 7 pytań przewidywało możliwość zaznaczenia opcji „inne” i dopisania preferowanej odpowiedzi. Pytań wielokrotnego wyboru było 9, a dotyczyły one głównie metod i środków dydaktycznych, czynników wpływających na atrakcyjność lekcji oraz ją obniżających, alternatywnych form lekcji historii, przyczyn trudności w uczeniu się historii, a także powodów, dla których uczniowie lubią ją zgłębiać.

Analiza wyników

Jedno z pierwszych pytań ankiety dotyczyło oceny z historii uzyskanej w ostatnim semestrze. W przypadku badanych był to semestr pierwszy roku szkolnego 2022/2023. Uzyskane wyniki chciałam porównać z poziomem zainteresowania historią, aby odpowiedzieć na pytanie, czy osoby nią zainteresowane otrzymują wyższe oceny. W skali od 1 (*w ogóle mnie nie interesuje*) do 5 (*bardzo mnie interesuje*) najwięcej osób (31%) określiło swój poziom zainteresowania historią na 3. Następnie 27% ankietowanych wybrało poziom 4, a 17% poziom 5. Natomiast 25% pytanych wybrało poziom 1 lub 2. Jeśli zaś chodzi o oceny, w większości przypadków odzwierciedlają one poziom zainteresowania, chociaż nie zawsze zainteresowanie historią wiąże się z osiąganiem wysokich wyników. W grupie osób średnio zainteresowanych 47% otrzymało

ocenę dobrą lub wyższą, w grupie osób zainteresowanych sytuacja wygląda już lepiej – 65% otrzymało ocenę wyższą niż 3, natomiast w grupie bardzo zainteresowanych 64% zostało ocenionych na 4 lub 5. W grupie słabo zainteresowanych (poziom 2) aż 83% osób otrzymało ocenę dostateczną lub niższą. Natomiast grupa niezainteresowanych uzyskiwała oceny od dopuszczającej do dobrej. Można zatem stwierdzić, że zainteresowanie historią sprzyja osiągnięciu lepszych wyników z tego przedmiotu, ale ich nie warunkuje.

Badania wykazały, że pod względem poziomu zainteresowania historią według kategorii płci najwięcej ankietowanych zarówno w grupie dziewcząt, jak i w grupie chłopców określa swoje zainteresowanie na poziomie 3 oraz 4, co potwierdza, że historia nie jest wyłącznie męską domeną. Dziewczęta są otwarte na treści historyczne, pomimo tego, że – jak się powszechnie uważa – historia dotyczy głównie mężczyzn i jest pisana z perspektywy mężczyzn.

Kolejna kwestia poddana ankiecie odnosiła się do historii jako przedmiotu szkolnego. Na pytanie „Czy lubisz uczyć się historii?” twierdząco odpowiedziało 60%, przecząco 40% ankietowanych. Osób, które nie lubią uczyć się historii (40%) jest znacznie więcej niż osób, które zaznaczyły zainteresowanie na dwóch najniższych poziomach, co może świadczyć o tym, że pomimo zainteresowania treściami historycznymi młodzież nie lubi uczyć się historii w ramach przedmiotu szkolnego.

Postanowiłam zbadać czynniki warunkujące pozytywny stosunek do uczenia się historii, zadając pytanie „Dlaczego lubisz uczyć się historii?”. W pierwszej kolejności młodzież wskazywała na „fajnego” nauczyciela (53%). Ponadto uczniowie twierdzą, że historia jest interesująca (48%), a także dlatego, że chcą poznać przeszłość (47%). Należy zwrócić uwagę na fakt, iż tylko 21% osób zaznaczyło argument „pomaga zrozumieć teraźniejszość”, co może świadczyć o tym, że wciąż istnieje przekonanie, jakoby historia była nauką martwą, traktującą o tym, co już minęło, dlatego nie ma zastosowania dla teraźniejszości, a tym bardziej przyszłości. W związku z tym wyzwaniem stojącym przed nauczycielem jest ukazywanie zależności przyczynowo-skutkowych, kontekstów, powtarzalności procesów dziejowych. Atrakcyjne lekcje nie stanowią dla młodych podstawowego kryterium decydującego o ich pozytywnym stosunku do historii. Dużo większą rolę odgrywa natomiast sam nauczyciel, który, aby zostać uznany za „fajnego”, musi zarażać uczniów pasją, wspierać, ale równocześnie wymagać, interesować się własnym przedmiotem, a także nieustannie zaskakiwać. Historia u nauczyciela, który spełnia młodzieżowe kryteria, aby stać się „fajnym”, z pewnością zainteresuje przynajmniej część uczniów.

Wśród odpowiedzi z kategorii „inne” na pytanie „Dlaczego lubisz uczyć się historii?” na uwagę zasługuje szczególnie jedna, która jednocześnie rzuca

światło na sposób postrzegania historii przez młodzież – „Historia jest w pewnym sensie jak lamigłówka, jak zamknięta skrzynia skrywająca prawdy i tajemnice”. Co więcej, powyższa wypowiedź ucznia może stanowić podpowiedź dla nauczyciela, jak przedstawiać historię, aby zaintrygować słuchaczy. Ponadto – jak wynika z pozostałych odpowiedzi – uczniowie chcą poznawać dzieje, aby zdobyć wiedzę o świecie, wiedzę o zmianach technologicznych zachodzących na przestrzeni wieków, a także wiedzę o własnej ojczyźnie.

Ankieta zawierała analogiczne pytanie, które miało określić czynniki wzbudzające niechęć do historii. Ponad połowa badanych (52%) wskazała na zbyt dużą ilość materiału do opanowania, co dla nauczycieli z pewnością nie stanowi zaskoczenia. Przeładowana podstawa programowa jest faktem, jednak pedagodzy nie mają realnego wpływu na jej kształt. Niemniej należałoby zastanowić się nad syntetyzowaniem treści w takim stopniu, aby młodzież była w stanie ją zrozumieć, przetworzyć, a następnie wykorzystać w praktyce. Barrierami w realizacji tego procesu staje się obniżenie zdolności koncentracji u dzieci i młodzieży, jak również wysoki stopień zróżnicowania zdolności poznawczych uczniów.

Niepokojąco duża grupa badanych (40%) twierdzi, że wiedza historyczna nie przyda im się w życiu, co znów zmusza nauczycieli do uświadamiania młodym jej użyteczności, zwłaszcza w kontekście wykorzystywania historii do celów politycznych czy propagandowych oraz w celu kształtowania świadomego i krytycznego odbioru informacji. To pewne, że w dobie rozwijającej się sztucznej inteligencji młodzież nie będzie przyswajała treści, które w jej mniemaniu są zbędne lub które można znaleźć w Internecie. Jako kolejną przyczynę niechęci do historii uczniowie podają nudne lekcje (32%), przy czym jest to często wrażenie subiektywne. Praktycznie każdy uczeń niezainteresowany przedmiotem będzie znudzony. Ponadto dostrzegane coraz częściej zjawisko przebodźcowania powoduje, że wkład nauczyciela w podniesienie poziomu atrakcyjności lekcji musi być dużo większy, a same sposoby podnoszenia tego poziomu precyzyjniej dobrane do potrzeb grupy.

Historia jest trudna dla 31% ankietowanych, co stanowi kolejne kryterium decydujące o niechęci do przedmiotu. W otwartych odpowiedziach pojawiły się następujące argumenty: „Nie interesuję się historią na tyle, żeby chcieć zgłębiać wiedzę”, „Bez sensu jest uczyć się historii, skoro można zawsze coś sprawdzić”, „Warto kojarzyć jedynie ogólne fakty, jeżeli sam się nią nie interesujesz”, „Nie wszystkie tematy są interesujące”, „Zbyt ciężki do zapamiętania materiał (daty, miejscowości)”, „Niektóre tematy są trudne”. Najbardziej niepokojąca opinia podważyła nawet prawdziwość faktów historycznych – „Nic z tych wiadomości nie jest prawdziwe”. Zastanawiające jest, na jakiej podstawie

uczeń wysnuł taki pogląd. Czy jest to oryginalny argument ku temu, aby nie uczyć się historii, czy może uczeń padł ofiarą dorosłych, którym zdarzyło się podważyć wiarygodność nauki humanistycznej? Warto zatem więcej czasu poświęcić historii jako nauce oraz przedstawić warsztat badawczy historyka, a także zaznajomić uczniów z podstawami metodologii badań historycznych.

Uczenie się historii nie sprawia trudności 56% ankietowanych, podczas gdy 44% badanych doświadcza trudności. Problemem wskazanym przez uczniów w pierwszej kolejności było zapamiętywanie dat i wydarzeń (77%). Kłopotów przysparzała również analiza i rozumienie tekstów źródłowych (47%). Biorąc pod uwagę postępujący problem z czytaniem ze zrozumieniem, nie dziwi fakt, że uczniowie nie potrafią analizować tekstów źródłowych, które w zależności od czasu powstania, mogą okazać się zbyt trudne ze względu na konstrukcję tekstu czy niezrozumiałe pod względem językowym. Dysproporcja pomiędzy ilością materiału a czasem pracy determinuje metody pracy ze źródłami. Najczęściej teksty służą zobrazowaniu zjawiska czy wydarzenia, dużo rzadziej natomiast stanowią materiał badawczy, za pomocą którego uczniowie mogliby kształtować podstawowe umiejętności analizy i interpretacji tekstu źródłowego.

Porządkowanie wydarzeń w kolejności chronologicznej sprawia problem 43% badanych. Cieszy jednak fakt, że zdecydowana większość badanych (85%) nie ma trudności z dostrzeganiem zależności przyczynowo-skutkowych, co stanowi jedną z głównych umiejętności w procesie nauczania – uczenia się historii.

Wśród zagadnień interesujących młodzież w największym stopniu na pierwszym miejscu znalazły się wojny i wojskowość (60%), dalej społeczeństwo i życie prywatne (52%), kultura i sztuka (45%), a dopiero na czwartym miejscu polityka i ważne wydarzenia (43%). Ostatnie miejsce zajęła gospodarka (28%). Może zaskakiwać fakt, że badana grupa woli uczyć się historii powszechnej (59%) niż historii Polski (41%).

Dalsza część pytań ankiety odnosiła się do środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach oraz preferencji młodzieży w tym względzie. Nadal to podręcznik zajmuje wiodące miejsce w procesie dydaktycznym (81% odpowiedzi). Uczniowie korzystają też z zeszytów (79%). Trzecie miejsce wśród stosowanych środków dydaktycznych zajmuje Internet (66%). Prezentacje multimedialne są wykorzystywane na lekcjach u 62% ankietowanych. Nauczyciele sięgają również po filmy (57%), teksty źródłowe (50%), ilustracje, obrazy, zdjęcia (49%), karty pracy (48%). Dużo mniej ankietowanych zaznaczyło aplikacje na telefon (24%), utwory muzyczne (20%), atlasy historyczne (14%), zeszyty ćwiczeń (14%), mapy ściennie (12%). Warto odnotować, że wśród stosowanych środków dydaktycznych znalazły się także wywiady (8%), gry komputerowe (4%) czy gry planszowe (1%). Znikome wykorzystanie map ściennych oraz atlasów może być

spowodowane korzystaniem z map w formie cyfrowej, stanowiących najczęściej element prezentacji multimedialnej nauczyciela.

Średnia poziomu atrakcyjności lekcji historii ocenianej przez uczniów wyniosła 4. Warto zaznaczyć, że aż 34% ankietowanych wybrało najwyższą notę, czyli 5. W opinii młodzieży na poziom atrakcyjności lekcji wpływa przede wszystkim sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela (78%). Ważny jest dobór treści, w tym uwzględnianie ciekawostek (58%). Uczniowie zwracają też uwagę na wykorzystanie środków dydaktycznych (56%). Dużą rolę przypisują przystępnemu językowi i interesującej narracji (49%). Co ciekawe wpływ technologii na poziom atrakcyjności lekcji pojawił się dopiero na 5. miejscu (41%).

W kolejnym pytaniu uczniowie musieli określić, czego brakuje im na lekcjach historii. Najwięcej osób (45%) opowiedziało się za lekcjami poza szkołą (np. muzea). Grupa 35% ankietowanych jest zadowolona z lekcji historii i nie zgłosiła żadnych braków. Za wykorzystaniem gier komputerowych i aplikacji mobilnych opowiedziało się 21% badanych, a 10% wybrało filmy i utwory muzyczne. Niewielka liczba ankietowanych z ostatniej omawianej grupy może dziwić, biorąc pod uwagę popularność wśród młodzieży kultury masowej. Po pierwsze, jest bardzo prawdopodobne, że nauczyciele w większości stosują wymienione środki, dlatego uczniowie nie zgłaszają braków w tej kwestii. Po drugie, filmy wykorzystywane na potrzeby lekcji tracą w oczach uczniów na atrakcyjności. Należą do sfery rozrywki ucznia, a nie do sfery jego edukacji, podobnie zresztą jak gry komputerowe czy aplikacje mobilne. Ponadto film historyczny często kojarzy się uczniom z materiałem nudnym i trudnym w odbiorze.

W związku z toczącą się w przestrzeni publicznej dyskusją dotyczącą zadawania prac domowych, postanowiłam uwzględnić to pytanie w ankiecie. W skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza *nie lubię pracy domowej*, a 5 oznacza *chętnie wykonam pracę domową*, 38% wskazało poziom 1, ale 34% wybrało poziom 3, 9% zaś poziom 5. Jak można się domyślać, są to uczniowie zainteresowani przedmiotem lub liczący na dodatkową ocenę. Niemniej nie ma wśród młodzieży jednogłośnej negacji pracy domowej. Należałoby jednak zastanowić się nad celem jej zadawania, a przede wszystkim nad zakresem wiedzy i umiejętności, które pomagałaby kształtować, nie stanowiąc jednocześnie dodatkowego obciążenia fizycznego i psychicznego ucznia.

W myśl postępującej cyfryzacji istnieje prawdopodobieństwo zastąpienia podręczników tradycyjnych e-podręcznikami. Za podręcznikiem tradycyjnym opowiedziało się 45% ankietowanych, przeciwko niemu – 55%. E-podręcznik zyskał aż 68% zwolenników. Uczniowie uważają podręcznik w wersji papierowej za przestarzały. Podręcznik cyfrowy ma przewagę pod względem graficznej

atrakcyjności, intuicyjnych opcji przeglądania czy obudowy multimedialnej. Ponadto nie stanowi dodatkowego obciążenia w plecaku ucznia. Dysponujący narzędziami cyfrowymi mogą mieć do niego stały dostęp. Pojawia się zatem pytanie: czy trwać przy podręcznikach tradycyjnych, aby uczniowie mieli kontakt z tekstem drukowanym czy dostosować się do ich oczekiwań i wybrać tekst w postaci cyfrowej? Należy jednocześnie wziąć pod uwagę problem wykluczenia cyfrowego, który nadal występuje w polskich szkołach. W kwestii notatek odpowiedzi nie prezentują się tak jednoznacznie. Za sporządzaniem notatek opowiada się 64% badanych. Co do ich formy zdania są podzielone – 36% wybrało notatki w zeszycie, 64% zaś notatki w smartfonie.

Kolejne pytanie wymagało większej refleksji ze strony uczniów, ponieważ musieli określić, jakie korzyści odnoszą, ucząc się historii. Możliwość poznawania przeszłości wskazało 80% respondentów, natomiast 51% zwróciło uwagę na możliwość poznania postaci historycznych. Na rozumienie przyczyn i skutków nacisk położyło 48%. Niestety jedynie 39% ankietowanych zwróciło uwagę na kształtowanie umiejętności wyrażania własnych opinii, a 38% na umiejętność logicznego myślenia. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być niska świadomość kształtowania wymienionych zdolności podczas lekcji historii lub zbyt mały nacisk kładziony przez nauczyciela na kształtowanie tych kompetencji.

Dyskusja i wnioski

Wyniki ankiety dobitnie uświadamiają, że współczesny nauczyciel historii stoi przed wieloma wyzwaniami. W pierwszej kolejności należy zastanowić się, jaką rolę przypisać nowoczesnym technologiom w nauczaniu historii i w jakim stopniu zaadaptować je na potrzeby lekcji. Jak się okazuje, młodzież ponad multimedia stawia osobę nauczyciela i to jego działania warunkują sukcesy uczniów. To pedagog decyduje, jak w rozsądny sposób wykorzystać narzędzia technologii i komunikacji, aby odpowiedzieć na potrzeby młodzieży, a jednocześnie realizować treści programowe. Nie ulega wątpliwości, że edukacja cyfrowa będzie towarzyszyła nam w coraz większym stopniu, dlatego też – jak podkreśla Agata Banasik – współczesna edukacja powinna podążać, a nawet przewidywać zmiany w rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnej (Banasik, 2016, s. 112). Nauczyciele w myśl zasady ustawicznego kształcenia powinni korzystać z bogatej oferty szkoleń z zakresu wykorzystania nowoczesnych technologii w praktyce szkolnej. Rozwijając swoje kompetencje cyfrowe, są w stanie zagwarantować uczniom edukację multimedialną na wysokim poziomie, a tym samym odpowiedzieć na ich stale rosnące w tym względzie potrzeby.

Pomimo że cyberprzestrzeń nie ma przed naszymi uczniami tajemnic, najczęściej nie znają oni portali edukacyjnych czy stron internetowych instytucji kultury. Należy więc zaznajamiać ich z tymi narzędziami podczas lekcji historii. Wiele witryn może z powodzeniem uzupełniać lub rozszerzać treści zawarte w podręczniku szkolnym (m.in.: Zintegrowana Platforma Edukacyjna, poczet.com, Polskie zamki, Encyklopedia Solidarności, Historia Poszukaj. Portal Edukacyjny, historia.org.pl, ciekawostkihistoryczne.pl, dzieje.pl, historykon.pl, histmag.org). Ponadto warto podsunąć uczniom narzędzia przeznaczone do tworzenia prezentacji multimedialnych (m.in. Canva, Genially, Prezi, Visme, SlideDog, Google Slides, Publuu, Slidebean) czy map myśli online (bubble.us, Freeplane, XMind, Mind24, Coggle, Mindly, MindMeister). W kontroli wiedzy i umiejętności uczniów pomocne będą np. Testportal, Quizziz, Kahoot. Warto zaadaptować na potrzeby lekcji historii nowoczesne metody i techniki dydaktyczne z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, np. WebQuest, metodę projektu, e-portfolio edukacyjne, metodę odwróconej lekcji (klasy), cyfrowe mapy myśli czy narzędzia gamifikacji i grywalizacji (Lewandowska, 2023, s. 45–78). Należy jednak pamiętać, aby dobierając metodę, uwzględnić potrzeby i oczekiwania danej klasy, możliwości intelektualne jej uczniów oraz etap edukacyjny, na którym się znajdują, ponieważ każda z metod ma służyć przede wszystkim rozwojowi dziecka oraz osiągnięciu zaplanowanych efektów kształcenia, a nie jedynie uatrakcyjnieniu lekcji. Korzystając z technik wymagających wzmocnionych interakcji, należy brać pod uwagę fakt, że mogą one okazać się mniej skuteczne w przypadku uczniów przeboźdźcowanych, gdyż wymagają koordynowania wielu czynności.

W kontekście edukacji cyfrowej niezbędne wydaje się także przedyskutowanie z uczniami udogodnień, jakie niesie za sobą sztuczna inteligencja, przy uwzględnieniu jej wad i zalet. Według raportu *Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji* (2023, s. 6): „sztuczna inteligencja może ułatwić, usprawnić i uczynić efektywniejszym proces nauczania na wszystkich poziomach – zarówno ucznia, nauczyciela, jak i całego systemu edukacji”. Odrzucanie przez nauczycieli AI w praktyce szkolnej z pewnością nie powstrzyma uczniów przed korzystaniem z jej narzędzi, dlatego ważne jest, aby czynili to w sposób świadomy, a nie bezkrytyczny. Innowacyjne rozwiązania oraz możliwość używania narzędzi cyfrowych w zdobywaniu wiedzy z pewnością zaangażuje uwagę ucznia, a przy okazji wzmocni jego kompetencje w zakresie nowoczesnych technologii.

Kolejne wyzwanie wiąże się z zaciekawieniem i motywowaniem młodzieży. W ostatnich latach bardzo wyraźnie dostrzegalny jest spadek poziomu motywacji i rosnąca niechęć do szkoły. Jak słusznie twierdzi Julian Sawiński,

celowość motywowania uczniów do uczenia się i pracy nad sobą jest dziś (powinna być!) priorytetem edukacji i pracy nauczyciela. Bo jeśli wspólnie nie uda się znaleźć rozwiązania problemu niechęci i niskiej motywacji do szkolnego uczenia się młodzieży, to szkoła, choć będzie wykorzystywała nowoczesne i atrakcyjne TIK oraz nazywała siebie nowoczesną i twórczą – taką po prostu nie będzie (Sawiński, 2014, s. 65).

Rola nauczyciela we wzmacnianiu motywacji wewnętrznej jest kluczowa dla osiągania zamierzonych wyników kształcenia. Podstawowym warunkiem zaangażowania ucznia jest zaangażowanie nauczyciela. Nie bez znaczenia pozostaje także budowanie pozytywnej atmosfery opartej na wzajemnej życzliwości (Sawiński, 2016, s. 184–185). Jest to jednocześnie jeden z warunków poczucia bezpieczeństwa, niezbędnego czynnika w procesie efektywnego uczenia się. Nauczyciel dysponuje bogatym zasobem strategii motywowania uczniów. Szerzej opisuje je J. Sawiński (2014, s. 66), zwracając uwagę m.in. na wzbudzanie ciekawości poznawczej, traktowanie każdego dziecka jako ucznia zdolnego, doradzanie w kwestii sposobów uczenia się oraz dopuszczenie do głosu uczniowskiej kreatywności. Z biologicznego punktu widzenia uczymy się lepiej wówczas, gdy doświadczamy czegoś pozytywnego, natomiast owe pozytywne doświadczenia wiążą się z pozytywnymi kontaktami społecznymi (Spitzer, 2011, s. 137), stąd tak istotne są relacje nauczyciel – uczeń.

W dobie powszechnego dostępu do wiedzy i kryzysu autorytetu nauczyciela niezwykle trudno utrzymać młodzież w przekonaniu o przydatności wiedzy historycznej. Ponadto biorąc pod uwagę ustalenia neurobiologii, w myśl których mózg jest egoistyczny, czyli przyswaja wyłącznie przydatne dla niego informacje, kluczem do sukcesu staje się przekonanie ucznia, że dany zakres wiedzy jest mu potrzebny (Chojak, 2019, s. 98). Zadanie to wydaje się niełatwe, dlatego w tym względzie warto pójść na kompromis. Nacisk na rozwijanie umiejętności uczniów oparte na poznawanych treściach historycznych jest kluczowy. Praca na materiale, a nie przyswajanie materiału powinna przekonać młodzież o sensie odbywania lekcji historii.

Coraz częściej mówi się, że nauczyciele muszą edukować „pokolenie jutra”, dostosowując się jednocześnie do błyskawicznych zmian w życiu społeczno-kulturowym. Sam nauczyciel musi patrzeć w przyszłość, a kształcenie powinno wyposażać młodzież w narzędzia krytycznej oceny rzeczywistości, interpretowania jej, ale także odnajdowania się na rynku pracy czy w różnych środowiskach społecznych (Kukla, 2009, s. 62). Według definicji wypracowanej na konferencji UNESCO w Genewie edukacja ma służyć rozwojowi człowieka w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym. Proces ten nie może ograniczać się do pozyskiwania wiedzy i kształtowania

umiejętności, ale powinien inspirować do postaw twórczych, samodoskonalenia i samodzielnego myślenia (Kukla, 2009, s. 60). Historia wydaje się jednym z najbardziej predestynowanych w tym względzie przedmiotów szkolnych. Nauczyciele powinni dostosować oferowany pakiet edukacyjny do potrzeb jednostki żyjącej w zmieniającym się świecie, respektować jej indywidualizm, ale jednocześnie edukować w kontekście złożoności współczesnego świata (Kukla, 2009, s. 61; Ostrowska, 2018, s. 14–15).

Kacper Nosarzewski w swym artykule (2021) zwraca uwagę na specyficzną cechę polskiej szkoły, a mianowicie olbrzymia ilość czasu jest poświęcona lekcjom o przeszłości. Niezwykle rzadko zdarza się poświęcać w szkole czas na projektowanie przyszłości. Taki stan rzeczy stwarza trudności w przygotowaniu młodego pokolenia do aktywnego życia i kształtowania przyszłości zarówno na płaszczyźnie prywatnej, jak i zawodowej. Lekcje historii, w trakcie których uczniowie badają złożoności procesów czy zależności przyczynowo-skutkowe, z pewnością pomogłyby w zorientowaniu polskiej edukacji na to, co nadejdzie.

Jak twierdzi Jerzy Kujawiński (2010, s. 44–45), współczesne kształcenie powinno odbywać się m.in. poprzez wprowadzanie nowych form organizacyjnych lekcji czy nowej struktury zajęć szkolno-pozaszkolnych. Kluczowe wydaje się tu wprowadzenie lekcji historii poza szkołą jako stałej formy edukacyjnej dzieci i młodzieży (Gęsiak-Piątkowska, 2015, s. 206–207). Młodzi nie mogą kojarzyć historii z przyswajaniem niepotrzebnych w ich opinii treści. Powinni zaś obcować z historią w przestrzeni publicznej, formułować własne opinie i kształtować umiejętność prowadzenia dyskusji w szerokim gronie społecznym. Zajęcia poza szkołą angażują zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Co więcej, pozwalają im brać udział jako jednostki uczące się, co znosi tradycyjny podział na tych, którzy wiedzą, i tych, którzy się uczą, a jednocześnie tworzą wspólnotę intelektualną (Bell, 2015, s. 181). Ponadto wycieczki lepiej aktywizują i motywują uczniów, dostarczając im pozytywnych emocji (Sawiński, 2014, s. 57–58). Realizowana jest wówczas zasada nauczania polisensorycznego. „Gdy nastolatek przechodzi przez kolejne etapy zmian kognitywnych i fizycznych, idee i zasady nauki poza murami szkoły pozwalają na połączenie osobistego doświadczenia i rozwoju intelektualnego w celu propagowania samodzielnych odkryć oraz budowania wiedzy” (za: Bell, 2015, s. 185).

Nauczyciel historii może liczyć w tym względzie na wsparcie ze strony instytucji kultury, takich jak archiwa, biblioteki, muzea, teatry, kino, galerie sztuki. Zwłaszcza trzy pierwsze z powyżej wymienionych prowadzą ożywioną edukację historyczną. Wśród form działalności edukacyjnej archiwów można wymienić m.in.: lekcje archiwalne, warsztaty, wystawy, upowszechnianie

materiałów edukacyjnych, projekcję filmów edukacyjnych, pracę badawczą uczniów w archiwach, organizowanie konkursów czy gier miejskich (Mazur, 2023, 244–248). Muzeum historyczne natomiast stanowi przestrzeń edukacji o przeszłości. Jego głównym atutem jest narracyjny sposób prezentowania zagadnień, a więc przekazuje ono wiedzę o przeszłości poprzez „opowiadanie”, a nie „pokazywanie” (Kalisz-Zielińska, 2023, s. 229–230), co z perspektywy ucznia może okazać się niezwykle atrakcyjne, zwłaszcza że muzea czerpią z dorobku nowoczesnych technologii i stawiają na multimedialną formę przekazu. Wizyty w instytucjach kultury są zgodne z oczekiwaniami uczniów w świetle omawianej ankiety, a jednocześnie pozwalają z powodzeniem realizować podstawę programową.

Wyznacznikiem sukcesu edukacyjnego powinien być sukces zawodowy młodego człowieka. Nie ulega wątpliwości, że umiejętności zdobyte w szkole mają pomóc młodym ludziom odnaleźć się na rynku pracy. Powszechnie wiadomo, że wśród najbardziej cenionych kompetencji miękkich jest umiejętność pracy w grupie, dlatego też nauczyciel historii powinien jak najczęściej umożliwiać uczniom realizowanie zadań w gronie rówieśniczym, a następnie zachęcać do prezentowania osiągniętych wyników na forum klasy. Należy stwarzać sytuacje do zadawania pytań i wyposażać w narzędzia umożliwiające rozwiązywanie problemów (Cęcelek, 2020, s. 78).

Planowanie procesu nauczania – uczenia się nie może odbywać się z pominięciem prężnie rozwijającej się neurodydaktyki. Jeden z autorytetów w tej dziedzinie Marek Kaczmarzyk przyznaje, że nauka ta nie budzi zaufania nauczycieli, ponieważ trudno o przykłady, w jaki sposób zastosować jej ustalenia w praktyce szkolnej. Tym bardziej uzasadniony wydaje się postulat, aby zagadnienia szeroko pojętej neurodydaktyki stanowiły merytoryczną część programów kwalifikujących do pracy w zawodzie nauczyciela (Kaczmarzyk, 2015, s. 156). Warto też sięgnąć do koncepcji inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera, dzięki której można wzbogacić modele pracy z dziećmi i młodzieżą (Gardner, 2008; Trela, 2015; Tyszkowska, 2017). Nauczyciel powinien poznać zasady funkcjonowania mózgu, a następnie uwzględnić te prawidłowości podczas organizowania procesu nauczania. „Zrozumienie więc zasad i sposobu funkcjonowania ludzkiego mózgu pozwoli na wprowadzenie w szkole form organizacyjnych nauczania i metod uczenia się uczniów, które nie będą schematyczne i zamknięte” (Sawiński, 2014, s. 51).

Nauczyciele codziennie mierzą się z konsekwencjami nasilonego zjawiska przebodźcowania uczniów. Niekontrolowany odbiór informacji ze środków masowego przekazu, nielimitowany czas spędzony z telefonem w dłoni i szum informacyjny negatywnie wpływa na umiejętność skupienia i koncentracji

uwagi. Jak słusznie zauważa Jarosław Kordziński, występowanie przestymulowania w procesie uczenia się może powodować dezorientację i rozdrażnienie, co nie sprzyja procesowi uczenia się (Kordziński, 2018, s. 95). Wyniki badań są zbieżne z opiniami nauczycieli, którzy w indywidualnych rozmowach podkreślają, że coraz częściej ograniczają ilość metod aktywizujących, gdyż wiążą się one z koordynowaniem kilku czynności i złożonymi procesami myślowymi, co w wielu przypadkach skutkuje dekoncentracją. Uczniowie oczekują usystematyzowania materiału, dlatego metody podające, tj. opis, opowiadanie, pogadanka wykorzystywane umiejętnie sprzyjają skupieniu i utrzymaniu uwagi ucznia. Nie oznacza to wcale powrotu do szkoły XIX-wiecznej i odrzucenia technik angażowania młodzieży do czynnego udziału w lekcji. Chodzi raczej o znalezienie balansu pomiędzy metodami aktywizującymi a metodami podającymi, a także zadbanie o odpowiednio wysoki poziom atrakcyjności dyskursu prowadzonego przez nauczyciela w ramach metod tradycyjnych. W kontekście indywidualizacji pracy z uczniem, proporcje pomiędzy metodami podającymi i aktywizującymi należy dostosować do potrzeb danej klasy w celu osiągnięcia jak najlepszej efektywności nauczania.

Prawdziwym wyzwaniem dla większości nauczycieli może stać się konieczność zweryfikowania swojej roli. Pojawia się coraz więcej głosów, aby tradycyjny podział ról oparty na niepodważalnym autorytecie nauczyciela zastąpić tutoringiem rozumianym jako „indywidualna praca z podopiecznym, wychowaniem – długotrwała i systematyczna oraz wykorzystująca jego mocne strony” (Budzyński, 2015, s. 228). Podstawą współpracy nauczyciel – uczeń jest dialog oraz wzajemne zrozumienie. Nauczyciel staje się bliższy uczniowi, a przez to zyskuje naturalny autorytet. Jerzy Kujawiński podkreśla znaczenie poczucia sprawczości ucznia. Samokierowanie działalnością indywidualną oraz współkierowanie działalnością grupową daje uczniowi poczucie podmiotowości. Nie pozostaje to bez wpływu na wszechstronny, harmonijny rozwój (Kujawiński, 2010, s. 44, 47–48; Cęcelek, 2020, s. 74). Dodatkowo pomaga kształtować samodzielność myślenia, odwagę działania, umiejętność projektowania ścieżki własnego rozwoju, co w dobie kształcenia ustawicznego wydaje się bezcenne. Istotne jest, aby nauczyciele stale podnosili swoje kwalifikacje w dziedzinie psychologii rozwojowej i pedagogiki, żeby móc odpowiedzieć na potrzeby zmieniającej się młodzieży (Arends, 1994, s. 51) i przede wszystkim, aby byli gotowi zaakceptować nieuchronne zmiany zachodzące w stylu uczenia się prezentowanym przez młode pokolenie.

Bibliografia

- Arends, R. (1994). *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski. WSiP.
- Banasik, A. (2016). TIK a współczesna szkoła – czyli jak skutecznie korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia? *Edukacja – Technika – Informatyka*, 112–117. <https://doi.org/10.15584/eti.2016.1.15>
- Bell, D. (2015). *Nauka poza murami szkoły (expeditionary learning): autentyczna edukacja w XXI wieku*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 181–196). Wyd. UJ.
- Budzyński, M. (2015). *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca relacje wzajemnie uczące się w środowisku nauczyciele – uczniowie – rodzice*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 225–243). Wyd. UJ.
- Cęcelek, G. (2020). Środowisko uczenia się jako podstawa funkcjonowania współczesnej szkoły. *Kultura i Wychowanie: półrocznik pedagogiczny*, 69–83, https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_05gc
- Chojak, M. (2019). *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka: fakty i mity*. Difin.
- Czarnik, S. (2021). *Metody badań socjologicznych*. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/271562/czarnik_metody_badawcze_socjologii_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Filciak, M., Danielewicz, M., Halawa, M., Mazurek, P., Nowotny, A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Warszawa.
- Gardner, H. (2008). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. BasicBooks.
- Gęsiak-Piątkowska, K. (2015). Co zrobić, aby uczniom się chciało? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 197–208). Wyd. UJ.
- Kaczmarzyk, M. (2015). *W stronę dydaktyki ewolucyjnej. Praktyczny wymiar neuronauk w środowisku szkolnym*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 141–157). Wyd. UJ.
- Kalisz-Zielińska, M. (2023). *Edukacja historyczna w muzeach*. W: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 223–236). PWN.
- Kordziński, J. (2018). *Szkoła uczenia się*. Wolters Kluwer.
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Wyd. UAM.
- Kukla, D. (2009). Edukacja i rynek pracy w dobie globalizacji. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 18, 59–72.
- Lewandowska, I. (2023). *Nowoczesne metody dydaktyczne w edukacji historycznej*. W: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 35–80). PWN.
- Mazur, H. (2023). *Edukacja historyczna w archiwach*. W: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 237–252). PWN.
- Nosarzewski, K. (2021). *Jedna lekcja o przyszłości*, Polskie Towarzystwo Studiów nad Przyszłością. https://ptsp.pl/jedna-lekcja-o-przyszlosci-2021/?gclid=EAIaIQobChMI4OGI-YOYgAMVjaeyCh3tZwBQEAMYASAAEgKjefD_BwE
- Ostrowska, U. (2018). Edukacja wobec wyznań współczesności. Refleksje aksjologiczne między zwątpieniem a nadzieją. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(12), 7–24.

- Sawiński, J.P. (2014). *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady. Poradnik dla nauczycieli*. Difin.
- Sawiński, J.P. (2016). *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów – cz. II*. Difin.
- Spitzer, M. (2011). *Jak uczy się mózg*. PWN.
- Trela, M. (2015). *Inteligencje wielorakie Howarda Gardniera. Opis i implikacje edukacyjne*. W: W. Limont (red.), *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej. W kręgu przyjaciół* (s. 55–78). Wyd. UMK.
- Tyszkowska, M. (2017). Metaanaliza krytycznego dyskursu nad teorią wielorakich inteligencji Howarda Gardniera. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1, 137–149.
- Wąsek, J., Reda, M., Kowal, D., Lipińska, Z. (2021). *Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów. Ocena zmian w wyniku pandemii COVID-19*. <https://www.szkoła20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-młodzieży-w-związku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf>
- Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji. Dodatek specjalny do miesięcznika Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*. (2023). <https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Wykorzystanie-sztucznej-inteligencji-w-edukacji.pdf>

Teaching History in Secondary School – Expectations and Challenges in the Light of Survey Results

Abstract: In recent years, as a result of civilization changes and external circumstances, Polish students' expectations towards teachers and schools have also changed. A survey conducted among 147 secondary school students of Warmia and Mazury was intended to determine these expectations. The aim of the study was to obtain answers to questions about the level of interest in history and the teaching resources and methods used by teachers. In addition, the survey helped to determine the difficulties that students face while learning history, as well as to learn about their expectations regarding the selection of content and practices used during lessons. The analysis of the survey results was used to determine the challenges which history teachers have to face up to. These included: skillful use of technology and communication tools in the teaching-learning process, effective student motivation, shaping soft skills, orienting students to lifelong learning, taking into account the findings of neurodidactics and verifying the role of the teacher and his relationship with the student.

Keywords: modern education, educational challenges, Polish school, teaching methods, history teaching.