



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Grzegorz Szymanowski

Korzenie nowoczesności

Program nauczania przedmiotu
Historia i społeczeństwo
dla IV etapu edukacyjnego

**Program nauczania historii i społeczeństwa
na IV etapie edukacyjnym**

„Korzenie nowoczesności”

Autor: Grzegorz Szymanowski

Wątki tematyczne:

Gospodarka
Rządzący i rządzeni
Wojna i wojskowość
Ojczysty Panteon i ojczyste spory

Spis treści

ZAŁOŻENIA PROGRAMU	3
CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA	6
CELE SZCZEGÓŁOWE I TREŚCI KSZTAŁCENIA	7
PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW EDUKACYJNYCH	35
PRZYKŁADOWY SCENARIUSZ LEKCJI.....	45
OCENIANIE	54
EWALUACJA	7
BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICZNA.....	60
BIBLIOGRAFIA MERYTORYCZNA.....	63

Założenia programu

Podstawa prawna, odniesienie do podstawy programowej.

Nauczanie historii i społeczeństwa w szkołach ponadgimnazjalnych jest nowością w naszym systemie edukacji. Dlatego i program, i nauczanie tego przedmiotu będzie musiało opierać się na doświadczeniach nauczania historii, wiedzy o społeczeństwie i innych przedmiotów pokrewnych, jednocześnie tworząc nową jakość, wymaganą przez podstawę programową. Program nauczania dla IV etapu edukacyjnego z historii i społeczeństwa **„Korzenie nowoczesności”** został przygotowany zgodnie z celami i treściami kształcenia określonymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz.17).

Przeznaczenie programu, charakterystyka uczniów, do których został skierowany.

Kształcenie na IV etapie edukacyjnym dotyczy uczniów, którzy nie wybrali rozszerzonego kształcenia historycznego i obejmuje dwie godziny tygodniowo w klasie drugiej i trzeciej. Program przeznaczony jest więc dla uczniów o zdolnościach matematyczno-przyrodniczych, nie zainteresowanych specjalnie przedmiotami społecznymi, o przeciętnych zdolnościach. Uwzględnia też uczniów słabych, a także bardzo zdolnych.

Pewnym utrudnieniem jest konieczność dokonania wyboru wątków tematycznych. Według podstawy programowej konieczny jest wybór czterech wątków tematycznych lub trzech bloków chronologicznych i jednego tematycznego (w tym przypadku *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*). Dla niniejszego programu wybrano cztery wątki tematyczne: **Gospodarka, Rządzący i rządzi, Wojna i wojskowość, Ojczysty Panteon i ojczyste spory.**

Oryginalność programu i części składowe

Zgodnie z założeniami twórców podstawy programowej: „Zajęcia historia i społeczeństwo służą poszukiwaniu dziedzictwa epok, zatem mają zarówno charakter poznawczy, jak i wychowawczy. Ich celem jest utrwalenie pozytywnej postawy wobec przeszłości – gotowości do podjęcia dziedzictwa.[...] Szczególnie zalecane jest szerokie uwzględnianie problematyki ojczystej i regionalnej.”

Stąd wybór dokonany przeze mnie uwzględnia tematykę ojczystą w najszerszym możliwym zakresie. Program uporządkowany został według schematu podstawy programowej – wątki stanowią zamknięte całości, wewnątrz których następuje uporządkowanie chronologiczne. Takie ujęcie pozwala nauczycielowi, który zdecyduje się wymienić wątek na inny na swobodne wycofanie z programu całego modułu i zastąpienie go innym. Jednocześnie podążanie za porządkiem chronologicznym w ramach wątku wydaje się być naturalne i ułatwia uczniowi przyswajanie materiału. Z założenia materiał nie jest przeznaczony dla uczniów zainteresowanych historią, więc na pewno charakter przedmiotu będzie skierowany mniej na stronę badawczą, niż na odtwórczą. Tym większego znaczenia nabiera atrakcyjne prowadzenie zajęć, by uzyskać oczekiwane cele wychowawcze i poznawcze. Jak w każdym przedmiocie, istotne jednak będzie samodzielne odkrywanie przez ucznia, szczególnie widoczne w pracach nad współczesnymi zagadnieniami. Ponieważ w każdym wątku mieści się pewna dawka historii współczesnej, konieczne jest założenie istnienia struktury jednostronnie otwartej. Nawet przy założeniu zamknięcia opisu zjawisk politycznych, gospodarczych i społecznych na roku 2000, zwłaszcza w dziale E (który opisuje zjawiska współczesne), konieczne jest otwarcie na nową ocenę wydarzeń w miarę pojawiania się nowych źródeł i ocen. Często ci sami historycy po kilku latach potrafią prezentować inne

podejście do podobnych zagadnień (A. L. Sowa, N. Davies itp.). Dlatego w przypadku działu współczesnego sugeruję jak największe otwarcie na dyskusję, zestawianie nowych materiałów i otwarte formy pracy z uczniami. Sama struktura wątków wymusza podejście problemowe do dziejów, co pozwala na uatrakcyjnienie zajęć, zgodnie z oczekiwaniami twórców podstawy. Tak więc nauczyciel, który decyduje się na pracę z tym programem nie powinien bać się wyzwań, jakie rzuca nowoczesna edukacja, zwłaszcza w dziedzinie metodyki. Jak przy większości społecznych przedmiotów – powinien starać się zajmować stanowisko raczej bezstronnego moderatora dyskusji niż surowego sędziego historii. W zamian za swoje moderowane podejście ma szansę uzyskać postawę umiarkowanego sceptycyzmu, która pozwoli uczniowi, który specjalnie nie interesuje się historią uzyskać przynajmniej częściową odporność na manipulację i możliwość wyrobienia sobie własnego zdania. Inaczej mówiąc – „nie znać historii, to ciągle być dzieckiem”, chcemy więc pomóc naszemu adeptowi przedmiotów ścisłych dojrzeć. I to jest najważniejszy cel programu. Podsumowując – oryginalność programu zakłada spójne połączenie elementów patriotycznych z otwarciem na nowoczesność, przy zastosowaniu metod aktywnych i elementów pedagogiki zabawy. Przedmiot nie jest tu traktowany jako „smutna konieczność dla przyrodników”, ale jako poszerzenie ciekawości świata. Wykorzystanie w szerokim zakresie metodyki opartej o eksperyment i techniki informacyjne ma za zadanie ułatwić odbiór materiału uczniom, dla których przedmioty społeczne nie będą stanowić najważniejszej ścieżki życiowej.

Program zawiera części dotyczące celów, odniesienie do nich zawiera również zintegrowana część łącząca materiał nauczania z celami i sugerowanymi metodami. Dalej następuje szczegółowy wymagań, następnie wykład sugerowanej metodyki i metody ewaluacji programu.

Nauczyciele, ich charakterystyka, rola nauczycieli i uczniów

Program został tak skonstruowany, że mogą z nim pracować właściwie wszyscy nauczyciele dopuszczeni rozporządzeniem do nauczania przedmiotu, choć niewątpliwie najłatwiej nauczać go będzie historykom i nauczycielom wiedzy o społeczeństwie. Poradzą sobie z nim także etycy czy poloniści. Niezbędne jest jednak zapoznanie się z nauczonym materiałem, a więc wykorzystanie podanych w bibliografii pozycji merytorycznych, zwłaszcza wzięwszy pod uwagę fakt, że przedmiot pojawia się na tym etapie nauczania po raz pierwszy i wymaga znaczącej zmiany przyzwyczajeń i utartych nawyków. Zwłaszcza trudność ta będzie dotyczyła historyków – ucząc dotychczas w klasach, w których nie brakowało zwykle **uczniów zainteresowanych** historią, łatwiej było rozwijać metodykę opartą na aktywizacji klasy i poszczególnych uczniów. Podczas nauczania tego przedmiotu spotkają się z uczniami, których **trzeba będzie do przedmiotu przekonać**.

Tymczasem zestaw sugerowanych metod zakłada dużą aktywność uczniów. Dlatego szczególnie potrzebna będzie pomysłowość i dobre opanowanie technik informacyjnych (wykorzystanie na szeroką skalę nie tylko prezentacji multimedialnych i filmów, ale także tworzenie ich wspólnie z uczniami czy nadzorowanie tworzenia stron WEB). W szkołach dysponujących platformą cyfrową, program przewiduje wykorzystanie e-nauczania.

Indywidualizacja pracy z uczniem

Dobór metod pracy, oparty na metodach aktywizujących zakłada dwie charakterystyczne cechy pracy z uczniem – naukę pracy w zespole i (pozornie całkiem przeciwną formę) – indywidualizację pracy. Już samo założenie przedmiotu, który ma formę uzupełniającą powoduje, że uczniowie powinni podczas zajęć rozwijać swoje indywidualne cechy,

uzupełniać nie tylko wiedzę historyczno-społeczną, ale także umiejętności z wiodącego dla niego przedmiotu. Indywidualizację nauczania umożliwia:

1. Rozbicie treści programowych na szereg umiejętności szczegółowych, co pozwala uczniom o szczególnych zdolnościach – np. graficznych, matematycznych, informatycznych przygotowywanie indywidualnych prac, czy pełnienie stałych funkcji podczas pracy w grupach.
2. Indywidualizacja oceniania – precyzyjne tabele oceny pozwalają na szczegółowe ocenianie umiejętności i wiadomości, zależnie od zdolności ucznia. Pozwalają nawet na tzw. uczenie się kontraktowe – tzn. ustalenie przez ucznia oceny, na jaką będzie się uczył.
3. Szeroka rola, przewidziana dla badań w Internecie, a w miarę możliwości także przeniesienie na platformy edukacyjne sprawdzianów i zadań o charakterze źródłowym. Pozwala to uczniom pracować we własnym tempie i w dogodnych dla nich porach dnia. W takim przypadku tylko od nauczyciela zależy, jakie terminy pracy wyznaczyć.
4. Otwarty wachlarz prac, jakie może wykonywać uczeń, pozwala pracować zarówno z uczniem bardzo słabym, jak i bardzo zdolnym – w tym ostatnim przypadku, bogata bibliografia merytoryczna pozwala niemalże dowolnie rozciągać zakres prac, przeznaczonych dla ucznia zdolnego.

Struktura i elastyczność programu

Program ma strukturę poziomą, tzn. zakłada realizację bloków tematycznych, a nie chronologicznych. Wewnątrz bloków układ jest chronologiczny. Same bloki możemy jednak wymieniać kolejnością. Jeżeli nauczyciel dojdzie do wniosku, że wygodniej będzie mu zająć się najpierw wątkiem 9, to może swobodnie od niego zacząć zajęcia. Można manipulować też czasem przeznaczonym na sprawdziany, program przewiduje też niewielką rezerwę czasową. Pozwala to zmieniać wątki programowe, a nawet użyć innego wątku (np. nr 2), z całkiem innego programu (ważne jest tylko, by zachować poziomą strukturę, czyli realizacji wątków w całości). A więc, program jest „mieszalny” z innymi. Nauczyciel może pokusić się, o dopisanie do niego innego wątku, lub skorzystanie z profesjonalnego opracowania, np. na portalu www.scholaris.pl.

Urządzenie i wyposażenie szkoły.

Program jest tak skonstruowany, że można realizować go w szkole, wyposażonej tylko w sale, kredę i tablicę. Niestety jego realizacja w takich warunkach nie sięgnie pełnych dydaktycznych możliwości, jakie jego realizacja daje. Dlatego sugerowane wyposażenie szkoły to:

- 1) szerokopasmowy dostęp do Internetu w pracowni wyposażonej w komputery dla uczniów;
- 2) platforma edukacyjna (typu moodle, blackboard lub inny), z indywidualnymi kontami dla uczniów;
- 3) wyposażenie w odtwarzacze multimedialnych (rzutnik, głośniki) lub tablicę interaktywną.

Z takimi zasobami można w pełni wykorzystać możliwości programu.

CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Cele ogólne zawarte są w podstawie programowej i obejmują w zakresie kształcenia ogólnego:

- 1) Przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości (w tym przypadku w zakresie przyjętych do realizacji czterech wątków);
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania nabytej wiedzy w sytuacjach zadaniowych (w tym przypadku – interpretacji współczesnych zjawisk, mających korzenie w sytuacjach historycznych, interpretacji tekstów kultury, krytycznej oceny tekstów prasowych, wypowiedzi medialnych, komentarzy w zakresie technologii informacyjnej).
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (w przypadku tego programu zadaniem będzie kształtowanie świadomego patriotyzmu, połączonego z postawą głębokiej tolerancji dla innych kultur i narodowości, szacunku wobec dorobku przodków, przy jednocześnie nowoczesnym spojrzeniu oraz rozwagi w interpretacji i ocenie wydarzeń współczesnych i przeszłych).

Celowe kształtowanie umiejętności na III i IV etapie edukacyjnym powinno być oczywiście realizowane podczas zajęć historii i społeczeństwa. Obejmuje:

- 4) czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa (podczas zajęć historii i społeczeństwa położony zostanie nacisk na refleksyjne przetwarzanie tekstu i dalsze jego wykorzystanie do refleksji nad własną rolą w społeczeństwie);
- 5) myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym (w programie historii i społeczeństwa myślenie matematyczne, ze szczególnym uwzględnieniem logiki zajmuje istotne miejsce – wszystkie interpretacje tekstów powinny zawierać jego elementy, tym bardziej, że grupą docelową jest młodzież zainteresowana przede wszystkim przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi).
- 6) myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa (w zakresie omawianego tu przedmiotu metoda wnioskowania na podstawie empirycznych obserwacji będzie dotyczyć głównie społeczeństwa – przydatna zwłaszcza w sytuacjach, gdy uczeń zetknie się na zajęciach z głęboko zakorzenionym mitem czy tzw. „powszechnym mniemaniem” lub elementami nadinterpretacji faktów).
- 7) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;
- 8) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (autor programu uważa, że wykorzystanie WWW oraz innych nowoczesnych źródeł informacji powinno być podstawą aktualizacji informacji nabytych trakcie zajęć historii i społeczeństwa, przewidziano też zajęcia oparte na tej sprawności i kształtujące ją);

- 9) umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji (cała edukacja w dziedzinie historii i społeczeństwa jest skierowana na tę umiejętność, kształtowana będzie w zadaniach szczegółowych);
- 10) umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;
- 11) umiejętność pracy zespołowej, kształtowana na bazie wykonywanych zadań.

Cele ogólne w zakresie przedmiotu historia i społeczeństwo zakładają:

- 12) uświadomienie, że wiedza humanistyczna może stanowić klucz do rozumienia świata współczesnego, pomoc w autoidentyfikacji w świecie;
- 13) poddawanie wspólnej analizie problemów współczesne, do których każdy człowiek musi się tak czy inaczej ustosunkować;
- 14) utrwalenie wiedzy historycznej, zdobytej na wcześniejszych etapach edukacji;
- 15) wykorzystanie i utrwalenie zdobytych na wcześniejszych etapach edukacji umiejętności w zakresie chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej oraz tworzenia narracji historycznej.

Cele wychowawcze, ujęte w podstawie programowej, rozwijane w ramach historii i społeczeństwa:

- 16) wspieranie wychowawczej roli rodziny; integrowanie działań szkoły i rodziców;
- 17) pomoc w kształtowaniu pozytywnego stosunku do wartości i pojęć, takich jak: poszanowanie życia, miłość, małżeństwo, rodzina, przyjaźń, akceptacja i szacunek w relacjach międzyludzkich;
- 18) uświadomienie roli rodziny w życiu człowieka; promowanie trwałych związków, których podstawą jest więź emocjonalna, efektywne sposoby komunikowania się, wzajemne zrozumienie;
- 19) przekazywanie rzetelnej, wiedzy na temat zmian społecznych w różnych fazach rozwoju człowieka.

CELE SZCZEGÓŁOWE I TREŚCI KSZTAŁCENIA

W opisie poszczególnych wątków podano sugestie godzinowe ich realizacji. Należy traktować je jednak elastycznie – zależnie od grupy młodzieży, jej możliwości i zainteresowań. Stałą sugestią jest jednak „zaoszczędzenie” pewnej ilości godzin na ostatni wątek („Ojczysty Panteon i ojczyste spory”), jako obowiązkowy, a przy tym najtrudniejszy. W tym wątku z kolei kluczowy jest temat 16, który można rozbić na 4 podtematy. Sugestie obejmują także metodykę, zgodną z ogólnym założeniem programu, preferującym nauczanie przy użyciu metod aktywizujących. Pod tematami, do których materiały można polecić na portalu www.scholaris.pl znajduje się stosowny link.

Wykorzystanie materiałów cyfrowych

Sugeruję w szerokiej formie wykorzystanie materiałów dostępnych w Internecie. Dla nauczyciela niewątpliwie korzystne będzie zalogowanie się i korzystanie z materiałów, dostępnych w portalu www.scholaris.pl. Zachęcam do samodzielnego tworzenia materiałów w tym portalu i dzielenia się doświadczeniem. W momencie tworzenia programu na portalu nie było jeszcze wyszczególnionych materiałów dla przedmiotu historia i społeczeństwo (IV etap edukacyjny), ale można swobodnie korzystać z materiałów dla historyków i do wiedzy o

społeczeństwie. W dyskusjach przydatne bywa forum www.historycy.org oraz zasoby bibliotek cyfrowych.

Wątek 6 – Gospodarka. Tematyka niezbędna do zrozumienia wielu procesów ekonomicznych. Dobry ekonomista, by przeciwdziałać powstawaniu kryzysów powinien dysponować wiedzą o historycznych źródłach wielkich kryzysów i znać społeczne skutki mechanizmów ekonomicznych. Dlatego szczegółowe treści kształcenia przygotowano tak, by były przydatne przyszłym ekonomistom i matematykom.

Zgodnie z przydziałem godzin, przeznaczonych na historię i społeczeństwo (wynosi 120 godzin w cyklu kształcenia), na jeden wątek przypada średnio 30 godzin. W przypadku tego wątku sugeruję 28 godzin (22 tematy plus 6 godzin rezerwy – sugeruję wykorzystanie ich na tematy 6,9,21- ze względu na formy i metody pracy oraz możliwość rozszerzenia dyskusji). Tekstem pogrubionym zaznaczone cele z podstawy, zwykłą czcionką – sugerowane przez autora programu uszczegółowienia celów.

L p.	Temat	Odniesienie do wymagań szczegółowych podstawy programowej (cel główny)	Szczegółowe cele kształcenia i wychowania. Po zajęciach uczeń:	Sugerowane metody pracy
1.	Gospodarka i ekonomia – pochodzenie pojęć.	Temat spoza podstawy	- wyjaśnia szczegółowo pojęcie ekonomii; - przedstawia na przykładzie wybrany proces ekonomiczny; - opisuje działy gospodarki; - wymienia działy gospodarki; - wyjaśnia pojęcia: zysk, strata, gra ekonomiczna; - wymienia epokę, w której poszczególne formy gospodarowania powstały;	rozmowa nauczająca drama pokaz (także multimedialny)
2.	Wymiana i jej formy w świecie starożytnym – wzory dla wymiany współczesnej.	A.6.1	- opisuje szczegółowo formy wymiany handlowej w świecie starożytnym; - wymienia formy wymiany w świecie starożytnym; - wyjaśnia na czym polega wymiana pierwotna i typowa wymiana towarowo-pieniężna; - wymienia nietypowe formy wymiany; - określa rolę zaufania w procesie wymiany; - wyjaśnia pojęcia: handel	drama (symulacja wymiany); praca z mapą (rysowanie i wyznaczanie szlaków handlowych), praca pod kierunkiem i samodzielna praca ucznia

			okazjonalny, lokalny, dalekosiężny, łańcuskowy, bezpośredni, rynek towarowy, szlaki handlowe;	
3.	Pieniądz i jego formy – od starożytności do dziś.	A.6.2.	- opisuje początki pieniądza ; - wyjaśnia konsekwencje pojawienia się pieniądza w obrocie handlowym; - wyjaśnia konieczność wprowadzenia uniwersalnych przeliczników wymiany, uwzględniając w nich rolę kruszców; - Wyciąga wnioski z rozwoju pieniądza, wskazując najważniejsze zagrożenia i potencjalne możliwości; - wyjaśnia formułę „pieniądza kruszcowego”, monety zdawkowej, „pieniądza jako długu”; - wyjaśnia pojęcia: płacidło, moneta, banknot, pieniądz wirtualny;	interpretacja materiałów źródłowych (reprodukcje numizmatów)
4.	Gospodarka towarowo-pieniężna i jej rozwój.	A.6.2.	- wyjaśnia konsekwencje braku, niedomiaru i nadmiaru pieniądza w obrocie handlowym; - wyjaśnia rolę pieniądza w gospodarce; - przedstawia procesy związane z podażą pieniądza; - opisuje rynki: producenta i konsumenta; - wyjaśnia pojęcia: inflacja, deflacja, deprecjacja, dewaluacja;	poker kryterialny, symulacja, gra dydaktyczna, drzewko decyzyjne

5.	Sprawdzian	A.6.	-posługuje się materiałem z działu A6.	Tradycyjny lub na platformie edukacyjnej (moodle, blackboard)
6.	Kredyt jako krwioobieg gospodarki.	B.6.1.	-opisuje różne formy kredytowania przedsięwzięć handlowych (i innych) w starożytności, średniowieczu i nowożytności; -wyjaśnia niezbędność kredytu dla funkcjonowania gospodarki rynkowej; -wymienia przykłady kryzysów związanych z kryzysem kredytu (kryzys starożytny w III w. n.e., kryzys średniowieczny w XIV w., Wielki Kryzys z lat 30-tych XX w., kryzysy współczesne); -interpretuje, podając przyczyny i skutki, przykłady kryzysów związanych z kryzysem kredytu (kryzys starożytny w III w. n.e., kryzys średniowieczny w XIV w., Wielki Kryzys z lat 30-tych XX w., kryzysy współczesne); -interpretuje proste umowy kredytowe, zna pojęcie procentu składanego;	Praca z tekstem, gra dydaktyczna, praca własna ze źródłem (materiał internetowy)
7.	Czy to cnotliwie być bogatym? Czyli o dylematach moralnych wynikających z religii i kultury.	B.6.2.	-wyjaśnia stosunek Kościoła do bogactwa i bogacenia się w średniowieczu, wskazując punkty zwrotne (templariusze, św. Tomasz z Akwinu); -Przedstawia w formie przyczynowo-skutkowej konsekwencje stosunku Kościoła do bogacenia się; -podaje przykłady współczesnych interpretacji „moralności bogacenia się” (socjalizm, marksizm, teologia wyzwolenia, nauka społeczna Kościoła);	Debata lub debata oksfordzka, praca ze źródłem (materiał internetowy)

			- Wyjaśnia pojęcia: lichwa, godziwy zysk, wyzysk; - Samodzielnie ocenia kwestie etycznych konsekwencji bogacenia się, przedstawiając argumentację;	
8.	Bank, giełda, weksel, ubezpieczenia – początki kapitalizmu.	C.6.1.	- opisuje instytucje ważne dla rozwoju gospodarki kapitalistycznej (np. bank, giełdę, weksel); - wyjaśnia pojęcia: bank, giełda, weksel, ubezpieczenie, rynek kapitałowy; - Interpretuje wykresy i proste mechanizmy giełdowe;	Symulacja giełdy, studium przypadku lub film z interpretacją
9.	Giełdy współcześnie – wirtualna wizyta	C.6.1 z elementami spoza podstawy	- potrafi samodzielnie wykonać proste symulacje operacji giełdowych; - potrafi samodzielnie wykonać symulacje operacji giełdowych; - samodzielnie wyszukuje zestawienia giełdowe; - wyjaśnia pojęcia: spekulacja, gra giełdowa, bessa, hossa itp. ;	Praca ze źródłem (materiał internetowy)
10.	Wielki handel i handel lokalny. Wielka produkcja i kooperacja. Materiały: (http://www.scholaris.pl/frontend,4,84)	C.6.1.	- charakteryzuje ponadregionalne więzi gospodarcze w epoce nowożytnej; - wskazuje rolę Rzeczypospolitej w sieci powiązań europejskiej gospodarki nowożytnej; - wymienia najważniejsze polskie szlaki handlowe dawniej (wiślany,	Praca z mapą – szlaki handlowe lub gra dydaktyczna (szczególnie polecam „Szkołę chłopskiego biznesu”) lub skorzystanie z zasobów portalu www.scholaris.pl

	835.html)		czarnomorski) i dziś (bałtycki, europejski, wschodni); - opisuje mechanizm działania rynku lokalnego; - wyjaśnia rolę kooperacji w rynku lokalnym;	
11	Jak Europa zbudowała światową dominację, czyli o źródłach potęgi gospodarczej	C.6.2.	- wyjaśnia genezę gospodarki kapitalistycznej w Europie; - ocenia rolę, jaką odegrał kapitalizm w zapewnieniu Europie pierwszeństwa w nowożytnym świecie; - konfrontuje opinie na temat początków kapitalizmu i wyciąga z nich wnioski; - wymienia wynalazki, które przyczyniły się do dominacji gospodarczej Europy (handel morski, manufaktura, fabryka, mechanizacja, rewolucja przemysłowa);	debata na podstawie poszukiwań w Internecie.
12	Sprawdzian	B.6 i C.6.	- posługuje się materiałem z działów B.6 i C.6.	Forma dowolna, może mieć charakter tradycyjny, może być testem platformowym lub dyskusją punktowaną.
13	Rewolucja przemysłowa i XIX-wieczny kapitalizm.	D.6.1.	- charakteryzuje gospodarkę kapitalistyczną w XIX w.; - wyjaśnia zasadę działania kumulacji kapitału w przemyśle; - omawia współpracę sektora bankowego i fabrycznego; - wyjaśnia pojęcia: kapitał pierwotny, akumulacja, wartość dodana;	Pokaz (film, pokaz multimedialny) lub wycieczka przedmiotowa (o ile w okolicy są zabytki z okresu rewolucji przemysłowej XIX w.).
14	Społeczne skutki XIX-wiecznego kapitalizmu	D.6.1.	- opisuje miasto przemysłowe; - wyjaśnia znaczenie społeczne i ekonomiczne kwestii robotniczej; - przedstawia istniejące do dziś społeczne skutki industrializacji; - wyjaśnia pojęcia: mieszkanie zakładowe, wynagrodzenie	Pokaz (film, pokaz multimedialny) lub wycieczka przedmiotowa (o ile w okolicy są zabytki z okresu rewolucji przemysłowej XIX w.).

			akordowe, czas pracy;	
15	Wielcy teoretycy kapitalizmu. Od Adama Smitha do von Hayeka. Materiały o doktrynach politycznych i ekonomicznych: http://www.scholaris.pl/frontend,4,109721.html	D.6.2.	- charakteryzuje poglądy entuzjastów kapitalizmu; - ocenia samodzielnie poglądy entuzjastów kapitalizmu, sięgając do przemysłanych argumentów - wyjaśnia pojęcia: wolny rynek, rynek regulowany, przedsiębiorczość, swoboda gospodarcza; - referuje teorię liberalizmu klasycznego (A. Smith); - wyjaśnia teorię liberalizmu nowoczesnego; - potrafi wskazać główne zasady neoliberalizmu i libertarianizmu;	Wykład, pokaz lub referat
16	Wielcy krytycy kapitalizmu. Od luddystów do marksistów.	D.6.2.	- przedstawia krytyczne opinie na temat gospodarki kapitalistycznej w XIX w.; - wyjaśnia główne założenia marksowskiej teorii ekonomicznej; - używa argumentów za lub przeciw systemowi kapitalistycznemu, odpowiednio je motywuje (uwaga – oceniamy sposób argumentacji oceny, a nie samą ocenę!); - rozróżnia teorie socjalistyczne, marksistowskie, reformistyczne i anarchistyczne; - Krótko charakteryzuje teorie socjalistyczne, marksistowskie, reformistyczne i anarchistyczne;	Metaplan, analiza SWOT
17	„Kapitalizm z ludzką twarzą” – czy to w ogóle możliwe? – nauka społeczna Kościoła i neoliberalowie.	D.6.2.	- przedstawia krytyczne opinie na temat gospodarki kapitalistycznej w XIX w. (jak w temacie wyżej, ale w kontekście „kapitalizmu z ludzką twarzą”);	Metaplan, analiza SWOT lub rozmowa nauczająca

			-charakteryzuje poglądy neoliberalne i społecznej nauki Kościoła;	
18	sprawdzian	D.6.	-posługuje się materiałem z działu D.6	Sugerowany tradycyjny test.
19	W stronę realizacji marksizmu – czyli ekonomiczne konsekwencje realnego socjalizmu.	E.6.1	- charakteryzuje gospodarkę realnego socjalizmu i jej konsekwencje; -ocenia samodzielnie skutki ekonomiczne realnego socjalizmu -wyjaśnia związki między polityką, propagandą a gospodarką; -wyjaśnia pojęcia: gospodarka planowa, centralne sterownie gospodarką;	Drama – wywiad; debata oparta o poszukiwania w Internecie może być tzw. balonowa).
20	Jak uniknąć społecznych pułapek kapitalizmu i zachować jego siłę? Czyli o państwie opiekuńczym.	E.6.2	- wyjaśnia, czym jest państwo opiekuńcze, i opisuje jego genezę; - opisuje kilka odmiennych przykładów współczesnych państw opiekuńczych; -wyjaśnia zasady działania państwa opiekuńczego na podstawie przykładów Szwecji, Francji i Niemiec; -ocenia zdolność przetrwania systemów opiekuńczych w warunkach prosperity i kryzysu, popiera ocenę przykładami;	Drama – „przekaz TV” na temat skuteczności polityki społecznej kapitalizmu – konfrontacja postaw w ramach nauczania problemowego.
21	Czy państwo opiekuńcze jest sprawiedliwe?	E.6.2	- przedstawia argumenty w sporze o efektywność i sprawiedliwość państwa opiekuńczego; -zajmuje samodzielne stanowisko oparte na argumentach etycznych i ekonomicznych;	Debata oksfordzka
22	Podsumowanie		-Wyciąga wnioski z dotychczasowej nauk przedmiotu.	Burza mózgów

Wątek 7 - Rządzący i rządzeni. Tematyka niezbędna, by poruszać się w świecie współczesnej demokracji. Pokazuje zmiany uprawnień obywatelskich wobec władzy i zmiany w koncepcjach sprawowania władzy. Wyjaśnia pozycję obywatela wobec państwa. Wskazuje najważniejsze wzorce obywatelskie i opisuje polskie chlubne tradycje obywatelskie.

Zgodnie z przydziałem godzin, przeznaczonych na historię i społeczeństwo (wynosi 120 godzin w cyklu kształcenia), na jeden wątek przypada średnio 30 godzin. W przypadku tego wątku sugeruję 23 godzin (17 tematów plus 6 godzin rezerwy – sugeruję wykorzystanie ich na tematy 13,15,16 - ze względu na obszerność tematyki i sugerowane formy pracy). Tekstem pogrubionym zaznaczone cele z podstawy, zwykłą czcionką – sugerowane przez autora programu uszczegółowienia celów.

Lp.	Temat	Odniesienie do wymagań szczegółowych podstawy programowej (cel główny)	Szczegółowe cele kształcenia i wychowania. Po zajęciach uczeń:	Sugerowane metody pracy
1.	Obywatel – pochodzenie pojęcia	A.7.1	- wyjaśnia pojęcie obywatel i obywatelstwo w polis ateńskiej; - wymienia przykłady postaw obywatelskich i społecznych według pojęć greckich; - porównuje postawy obywatelskie antyczne i współczesne; - Ocenia przyczyny i skutki wytworzenia się w Grecji pojęć obywatelstwa, wspólnoty państwowej, praw i obowiązków obywatelskich;	Drama -grupy eksperckie, rozmowa nauczająca

2.	Vir Romanus – wzorzec ideowy prawego obywatela	A.7.1	- wyjaśnia pojęcie obywateli i obywatelstwo w republikańskim Rzymie; - wymienia rzymskie cnoty obywatelskie; - wymienia postacie związane z wzorcami obywatelskich zachowań (Cyncynat, Katon Starszy, M. T. Cyncero, Pompejusz); - wymienia cechy męża stanu i obywatela państwa demokratycznego, sięgając do rzymskiej perspektywy; - ocenia wagę rzymskich wzorów na przykładzie tytułu „Pater Patriae” i maksymy „Salus Rei Publicae suprema lex”;	Praca ze źródłem i tekstem literackim, rozmowa nauczająca
3.	Recepcja starożytnego pojęcia obywatelstwa w późniejszych epokach	A.7.2.	- wyjaśnia recepcję antycznego pojęcia obywateli w późniejszych epokach, z uwzględnieniem Rzeczypospolitej przedrozbiorowej; - Wymienia dwa przykłady zastosowania starożytnych wzorów w późniejszych epokach; - odnosi przykłady działań obywatelskich dawnej Rzeczypospolitej do przykładów współczesnych, wskazuje analogie negatywne i pozytywne, ocenia je;	Dyskusja punktowana
4.	Średniowiecze. Władcy feudalni – od patrymonium do suwerenności monarchy	B.7.1.	- charakteryzuje zakres władzy cesarza, papieża i króla oraz ich wzajemne relacje w średniowieczu w ujęciu dynamicznym; - Wyjaśnia pojęcia: patrymonium, monarchia stanowa, monarchia suwerenna; - Interpretuje programy	Praca z materiałem ilustracyjnym – interpretacja symboliki

			polityczne cesarzy i papieży w dokumentach tekstowych; - Interpretuje programy polityczne cesarzy i papieży w źródłach ikonograficznych;	
5.	Średniowieczni obywatele – mieszczenie.	B.7.1.	- opisuje zakres władzy samorządu miejskiego w średniowiecznym mieście; - przedstawia genezę i skutki samorządności miast średniowiecznych; - porównuje samorząd średniowieczny i współczesny, wskazuje zmiany; - wyjaśnia pojęcia: rada, ława, burmistrz, doża, patrycjat, pospólstwo i plebs (pojęcia są powtórzeniem z klas poprzednich);	Studium przypadku, albo tworzenie algorytmu graficznego
6.	Marsyliusz z Padwy i jego teorie	B.7.1.	- charakteryzuje teorie, opisujące zakres władzy cesarza, papieża i króla oraz ich wzajemne relacje w średniowieczu; - opisuje średniowieczną teorię demokracji; - wyjaśnia pojęcia: lud, elekcja, demokracja w znaczeniu średniowiecznym;	Pokaz, wykład problemowy, praca z tekstem
7.	Relikty świata feudalnego w późniejszych epokach	B.7.2.	- analizuje relikty świata feudalnego w późniejszych epokach;	Dyskusja punktowana lub debata oksfordzka
8.	Sprawdzian	A.7 i B.7.	- posługuje się materiałem z działów A.7 i B.7	Test w formie krótkiego wypracowania

9.	Obywatele Rzeczypospolitej Obojga Narodów Materiały http://www.scholaris.pl/fro ntend,4,84787.html http://www.scholaris.pl/fro ntend,4,84801.html	C.7.1.	- analizuje funkcjonowanie staropolskiego pojęcia obywatelstwa na tle porównawczym – w stosunku do państw stanowych ewoluujących w stronę absolutyzmu (Francja) lub parlamentaryzmu (Anglia); - wyjaśnia pojęcia: wolność osobista, stan szlachecki, otwartość stanu szlacheckiego, zamknięcie stanu szlacheckiego; - wyjaśnia, z jakich cech wynikała wyjątkowość stanu szlacheckiego w Rzeczypospolitej; - porównuje funkcje obywatela dawniej i dziś, wyciąga z porównania wnioski;	Drama (akwarium lub komiks) lub praca z materiałem audio (utwory Jacka Kowalskiego o Sarmatach), konfrontowane z tekstem naukowym
10.	Parlamentaryzm Rzeczypospolitej	C.7.1	- analizuje funkcjonowanie staropolskiego parlamentaryzmu na tle porównawczym – w stosunku do państw stanowych ewoluujących w stronę absolutyzmu (Francja) lub parlamentaryzmu (Anglia); - wyjaśnia pojęcia: „praw ucieranie”, republikanizm, sejmiki, elekcja; - opisuje i dokonuje prostej oceny parlamentaryzmu dawnej Rzeczypospolitej; - porównuje funkcje posła dawniej i dziś, wyciąga z porównania wnioski;	Sześć kapeluszy wg E. de Bono lub studium przypadku
11.	Oligarchizacja życia Rzeczypospolitej – pułapka demokracji szlacheckiej Materiały	C.7.2.	- analizuje i ocenia zjawisko oligarchizacji życia politycznego i rozwoju klienteli jako nieformalnego systemu władzy w I	Dyskusja wielokrotna lub metaplan

	http://www.scholaris.pl/fro ntend,4,89323.html		Rzeczypospolitej; - rozpoznaje nieformalne formy sprawowania władzy w świecie współczesnym; - wyjaśnia pojęcia; oligarchia, szara eminencja;	
12.	Sprawdzian	C.7	- posługuje się materiałem z działu C.7	Sprawdzian (najlepiej na platformie edukacyjnej, może być tradycyjny) – dziedzictwo Rzeczypospolit ej
13.	Rewolucja francuska jako klasyczny przykład mechanizmu rewolucyjnego – porównanie z mechanizmem rewolucji rosyjskiej Materiały: http://www.scholaris.pl/fro ntend,4,84008.html http://www.scholaris.pl/fro ntend,4,83995.html	D.7.1.	- analizuje, na wybranych przykładach, zjawisko rewolucji społeczno-politycznej i jego ideowe korzenie; - wymienia przykłady istnienia mechanizmu rewolucyjnego, charakterystycznego dla rewolucji; - rozpoznaje i uogólnia przebieg rewolucji poprzez analogię na kilku przykładach historycznych; - Wymienia najważniejszych ideologów rewolucji: J. J. Rousseau, Monteskiusz, praktyków: G. Danton, M. Robespierre;	Praca z materiałem z Internetu, wykorzystanie grup eksperckich.
14.	Ruch anarchistyczny	D.7.2.	- analizuje, na wybranych przykładach, ruch anarchistyczny;	Deбата „za i przeciw”
15.	Działalność opozycji politycznej w PRL	E.7.1.	- analizuje, na wybranych przykładach, działalność opozycji politycznej w PRL; - wyjaśnia pojęcia: KOR, NSZZ „Solidarność”, KPN, NZS, FMW; - opisuje wyjątkową rolę związków zawodowych jako	Praca z tekstem źródłowym, pokaz (film)

			formy opozycji w PRL.	
16.	Obywatel wobec totalitaryzmu – antyutopie	E.7.2.	- analizuje, na wybranych przykładach, działalność opozycji politycznej w PRL; - ocenia działalność opozycji w PRL i skierowane przeciw niej represje (uwaga – oceniamy sposób argumentacji oceny, a nie samą ocenę!); - wyjaśnia pojęcia: KOR, NSZZ „Solidarność”, KPN, NZS, FMW; - opisuje wyjątkową rolę związków zawodowych jako formy opozycji w PRL;	Sześć kapeluszy wg E. de Bono
17.	Podsumowanie		- Podsumowuje wyniki pracy	Burza mózgów

Wątek 8 – Wojna i wojskowość. Do niedawna uznawana za dział wręcz wstydlivy, co miało współgrać z tezą F. Fukuyamy o „końcu historii”. Niestety wojny i konflikty zbrojne nie gasną. By zrozumieć tę okrutną stronę współczesnego świata warto przybliżyć młodym ludziom tematykę szeroko powiązaną z wojnami i wojskowością jako niebagatelną stroną życia. Nacisk kładziemy tutaj na rolę Polaków nie tylko w działaniach zbrojnych, ale i zażegnaniu konfliktów.

Zgodnie z przydziałem godzin, przeznaczonych na historię i społeczeństwo (wynosi 120 godzin w cyklu kształcenia), na jeden wątek przypada średnio 30 godzin. W przypadku tego wątku sugeruję 24 godziny (18 tematów plus 6 godziny rezerwy – sugeruję wykorzystanie ich na temat 10, 14 i 15 - ze względu na wagę poruszanej w nim tradycji). Tekstem pogrubionym zaznaczone cele z podstawy, zwykłą czcionką – sugerowane przez autora programu uszczegółowienia celów.

Lp.	Temat	Odniesienie do wymagań szczegółowych podstawy programowej (cel główny)	Szczegółowe cele kształcenia i wychowania. Po zajęciach uczeń:	Sugerowane metody pracy
1.	Wojna i inne rodzaje przemocy – próba definicji	Temat spoza podstawy	- definiuje wojnę, konflikt zbrojny, wojnę ograniczoną i totalną;	Burza mózgów, problemowa rozmowa nauczająca
2.	Starożytność – narodziny strategii	Temat spoza podstawy	- wyjaśnia pojęcie strategii i taktyki, zna ich źródła;	Gra dydaktyczna, praca z tekstem

				źródłowym, wykorzystanie materiałów audio
3.	Aleksander III Wielki – ukoronowanie greckiej sztuki wojennej	A.8.1.	- charakteryzuje i ocenia, na wybranych przykładach, strategię Aleksandra Wielkiego; - opisuje system strategii podboju, opartego o sprawną bazę zaopatrzeniową - ocenia zdolność zjednania sobie ziem podbitych; - przedstawia zasady taktyki przyjęte w bitwie pod Gaugamelą;	Debata „Aleksander Wielki – tyran czy geniusz?” – oparta na materiałach z Internetu
4.	Jak wykreować wodza? Juliusz Cezar.	A.8.1.	- charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Juliusza Cezara (przykłady wojny galijskiej i domowej); - opisuje system autokreacji przyjęty przez Cezara; - opisuje taktykę Juliusza Cezara na przykładzie oblężenia Gergowii lub Alezji; - tworzy fragmenty dowolnej biografii (np. własnej) wg. propagandowych wzorów Cezara - Wyjaśnia pojęcie autokreacji;	Praca z tekstem źródłowym – „O wojnie galijskiej”. Drama- mój pamiętnik wg Cezara.
5.	Rzymianie przejmują hegemonię	A.8.2.	- charakteryzuje organizację i technikę wojenną armii rzymskiej; - wymienia cechy organizacyjne armii i floty rzymskiej;	Pokaz multimedialny
6.	Rycerze i ich etos	B.8.1.	- charakteryzuje etos rycerski; - wyjaśnia pojęcia: dworność, honor, cios	Praca ze źródłem, drama – wywiad z

			łaski; - wyjaśnia przyczyny odradzania się popularności etosu rycerskiego w późniejszych czasach;	rycerzem.
7.	Koncepcje wojny sprawiedliwej i niesprawiedliwej w średniowieczu	B.8.2.	- wyjaśnia, na wybranych przykładach, koncepcję wojny sprawiedliwej i niesprawiedliwej w średniowieczu; - wyjaśnia pojęcia: krucjaty, wojny między chrześcijanami, prawo wojny; - posługuje się przykładami Stanisława ze Skarbimierza i Pawła Włodkowica w celu wyjaśnienia teorii wojny sprawiedliwej;	Dyskusja punktowana, praca z tekstem źródłowym,
8.	Sprawdzian	A.8 i B.8.	- posługuje się materiałem z działów A.8 i B.8.	forma dowolna
9.	Wojny religijne w nowożytnej Europie	C.8.1.	- analizuje przyczyny i następstwa wojen religijnych w nowożytnej Europie; - wymienia najważniejsze wojny religijne; - odróżnia przyczyny religijne od pretekstów;	Burza mózgów, „mówiąca tablica”.
10.	Wybrane sylwetki wodzów i ich strategia z okresu Rzeczypospolitej przedrozbiorowej	C.8.2.	- charakteryzuje i ocenia wybrane sylwetki wodzów i ich strategię z okresu Rzeczypospolitej przedrozbiorowej; - opisuje strukturę polskiej armii w okresie nowożytnym - charakteryzuje sylwetki: S. Żółkiewskiego, S. Koniecpolskiego i J. Sobieskiego jako żołnierzy i polityków; - wymienia najważniejsze	Praca z biografią

			sukcesy Rzeczypospolitej: Kirchholm, Kłuszyn, Chocim, Wiedeń;	
11.	Sprawdzian	C.8	-posługuje się materiałem z działu C.8	forma dowolna, z naciskiem na biografistykę.
12.	Charakterystyka strategii Napoleona	D.8.1.	- charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Napoleona I; analizuje czarną i białą legendę napoleońską; wyjaśnia różnice w ocenie Napoleona I w Polsce i w innych państwach europejskich;	Praca z mapą, pokaz multimedialny.
13.	Pomysły na światowy ład	D.8.2.	- charakteryzuje i porównuje trzy koncepcje stworzenia ładu światowego: Pax Romana, Pax Britanica i Pax Americana; - analizuje i ocenia potrzebę istnienia światowego ładu - Wyjaśnia pojęcia: thalassokratia, „dziel i rządź”, wpływ ekonomiczny, strefa wpływów, punkty strategiczne;	Debata “Ład światowy- zjawisko możliwe czy konieczne?”
14.	Prawo międzynarodowe o wojnie	E.8.1.	- analizuje wybrane przepisy prawa międzynarodowego o wojnie; - wymienia międzynarodowe konwencje o prowadzeniu wojny; - wyjaśnia zasady prawne traktowania jeńców i ludności cywilnej podczas współczesnych konfliktów zbrojnych w	Praca z materiałem źródłowym wyszukanym w Internecie

			sposób ogólny i bez szczegółowego odnoszenia się do poszczególnych dokumentów; - wyjaśnia zasady prawne traktowania jeńców i ludności cywilnej podczas współczesnych konfliktów zbrojnych z odwołaniem się do najważniejszych konwencji; - odnosi analizowane przepisy do bieżącej sytuacji militarnej i politycznej;	
15.	Wobec groźby globalnej zagłady	E.8.2.	- charakteryzuje ruch pacyfistyczny w sposób ogólny; - wymienia najważniejsze organizacje pacyfistyczne świata; - charakteryzuje wizję globalnej zagłady obecną w literaturze w sposób ogólny; - charakteryzuje wizję globalnej zagłady obecną w filmach science-fiction w sposób ogólny; - charakteryzuje wizję globalnej zagłady na dwóch konkretnych przykładach z literatury i filmu;	Debata „za i przeciw”.
16.	Podsumowanie		- ocenia dzieje wojen i wojskowości w życiu cywilizacji.	Metaplan

Wątek 9 – Ojczysty Panteon i ojczyste spory. Obowiązkowy wątek historii i społeczeństwa, dotyczy bowiem najbliższych Polakom historycznych sporów, postaci i wzorców. Materiał poniżej zawarty stanowi do dziś „gorącą” tematykę wielu towarzyskich i publicznych dysput. Zgodnie z przydziałem godzin, przeznaczonych na historię i społeczeństwo (wynosi 120 godzin w cyklu kształcenia), na jeden wątek przypada średnio 30 godzin. W przypadku tego

wątku sugeruję 45 godzin (20 tematów, z których 5 to sprawdziany i podsumowanie). W tym przypadku na każdy temat proponuję po dwie godziny, a na tematy 6, 7, 12,13,14,17,18,19 po trzy). Osobnego potraktowania wymaga temat 16 – nawet 4 godziny. Wynika to ze specyfiki historii współczesnej i zastosowanych sugestii programowych. Tekstem pogrubionym zaznaczone cele z podstawy, zwykłą czcionką – sugerowane przez autora programu uszczegółowienia celów.

L p .	Temat	Odniesienie do wymagań szczegółowych podstawy programowej (cel główny)	Szczegółowe cele kształcenia i wychowania. Po zajęciach uczeń:	Sugerowane metody pracy
1.	Wzorem starożytnych bohaterów.	A.9.1.	-charakteryzuje, na dwóch-trzech wybranych przykładach, antyczne wzory bohaterstwa, żołnierza i obrońcy ojczyzny (sugerowane przykłady: Samson, Dawid, Hektor, Miltiades, Leonidas, Cyrus Wielki, Aleksander Wielki, Mucjusz Scevola, żeńskie – Andromacha, Pentesilea, Gorgo); -charakteryzuje recepce wzorów antycznych w polskiej -myśli politycznej, tradycji literackiej oraz edukacyjnej późniejszych epok (Mistrz Wincenty Kadłubek, J. Kochanowski, W. Kochowski, J. Ch. Pasek, P. Skarga, A. Mickiewicz, J. Słowacki, H. Sienkiewicz, Z. Herbert, inni); -Wymienia przynajmniej jednego z bohaterów	„debata balonowa”

			biblijnych (np. Samsona), bohatera greckiego (mitologicznego – np. Achilles i realnego np. Leonidas) i rzymskiego (np. Mucjusz Scewola); - w syntetycznej formie wyjaśnia, na czym miało polegać w starożytności męstwo mężczyzn i kobiet - charakteryzuje, wyjaśnia i popiera przykładami ponadczasowość antycznych wzorów, dokonuje ich samodzielnej oceny (jak zwykle nie oceniamy poglądów, tylko argumentację)	
2.	Wzorem starożytnych obywateli.	A.9.2.	- charakteryzuje antyczny wzorzec obywatela (sugerowane przykłady: Dawid, Solon, Sokrates, Perykles, Cyncynat, L. C. Grakchus, M. T. Cyцерon); - charakteryzuje recepcję antycznego wzorca obywatela - w polskiej myśli i praktyce politycznej późniejszych epok (J. Kochanowski, W. Kochowski, J. Ch. Pasek, P. Skarga, A. Mickiewicz, J. Słowacki, H. Sienkiewicz, Z. Herbert, inni); - wymienia przynajmniej jednego obywatela greckiego (Sokrates lub Perykles) i rzymskiego (np. Katon Starszy lub M. T. Cyцерo); - w syntetycznej formie wyjaśnia, na czym polegał antyczny wzorzec obywatela (grecki obywatel i rzymski vir romanus); - charakteryzuje, wyjaśnia i popiera przykładami	Praca ze źródłem. Drama – przygotowanie laudacji (elementy retoryki).

			ponadczasowość antycznych wzorów, dokonuje ich samodzielnej oceny (jak zwykle nie oceniamy poglądów, tylko argumentację);	
3.	Od monarchii słowiańskiej do Corona Regni Poloniae – koncepcje państwowe Piastów	B.9.1.	- charakteryzuje, na wybranych przykładach, koncepcje polityczne władców z dynastii piastowskiej; - (koncepcja Mieszka I, Bolesława I Chrobrego, Kazimierza Odnowiciela, Kazimierza Wielkiego) - wymienia koncepcje-monarchii ponadplemiennej, monarchii słowiańskiej, państwa prawa książęcego, Corona Regni Poloniae; - wyjaśnia pojęcia: prawo książęce, Corona Regni Poloniae - ocenia rolę władców dynastii piastowskiej w budowie idei państwa polskiego (nie oceniamy poglądów, tylko argumentację);	Analiza SWOT, rozmowa nauczająca
4.	Duchowni w budowie państwa polskiego	B.9.2.	- charakteryzuje oraz ocenia, na wybranych przykładach, rolę ludzi Kościoła w budowie państwa polskiego (biskupa Jordana, arcybiskupa Jakuba Świnki i biskupa Zbigniewa Oleśnickiego); - opisuje kontrowersje związane z postacią św. Stanisława; - wymienia postacie biskupa Jordana, arcybiskupa Jakuba Świnki i biskupa Zbigniewa Oleśnickiego;	praca z biografią
5.	Sprawdzian	A.9 i B.9	- posługuje się materiałem z działów A.9 i B.9	forma dowolna, z

				naciskiem na biografistykę.
6.	Postawy obywateli Rzeczypospolitej Obojga Narodów wobec wyzwań epoki Materiały: http://www.scholaris.pl/frontend,4,86161.html	C.9.1.	- charakteryzuje, na wybranych przykładach (trzech), postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVI w.) -(Jan Łaski starszy, Andrzej Frycz Modrzewski, Stanisław Orzechowski); - charakteryzuje, na wybranych przykładach (trzech), postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVII w.) (Jan Zamoyski, Piotr Skarga, Szymon Starowolski); - charakteryzuje, na wybranych przykładach (trzech), postawy obywateli wobec wyzwań epoki (XVIII w.) (Stanisław Leszczyński, Stanisław Konarski, Stanisław Staszic); - ocenia działania zmierzające do naprawy Rzeczypospolitej (Jan Łaski starszy, Andrzej Frycz Modrzewski, Stanisław Orzechowski) i próby ratowania Rzeczypospolitej – (Stanisław Leszczyński, Stanisław Konarski, Stanisław August Poniatowski); - Wymienia postacie zabiegających o dobrych królów i skuteczne prawo (Jan Zamoyski, Piotr Skarga, Szymon Starowolski); - przedstawia postawy antyobywatelskie i podaje ich przykłady;	Symulacja
7.	Spory o upadek Rzeczypospolitej	C.9.2.	- charakteryzuje (ogólnie) spory o przyczyny upadku Rzeczypospolitej - opisuje podstawowy spór o	Debata „za i przeciw” lub balonowa

	Materiały http://www.scholaris.pl/frontend,4,83990.html		politykę w dobie upadku – za królem lub przeciw niemu, powołuje się na przykłady z literatury (J. Łojek, S. Rostworowski, A. Zamoyski); - ocenia genezę polskich reform i skutki sporu reformatorów z republikanami; - wyjaśnia zewnętrzne przyczyny upadku Rzeczypospolitej;	
8.	Sprawdzian	C.9	- posługuje się materiałem z działu C.9	forma dowolna, z naciskiem na źródła i polemiki
9.	„Bić się czy nie bić?”	D.9.1.	- charakteryzuje (ogólnie) polityczne koncepcje nurtu insurekcyjnego oraz tzw. nurtu realizmu politycznego; - wymienia argumenty obydwóch nurtów i podaje przynajmniej po jednym przykładzie ich przedstawicieli (np. Piotr Wysocki i Ksawery Drucki-Lubecki); - Wyjaśnia pojęcia: nurt insurekcyjny, irredenta, nurt ugodowy, realizm polityczny - ocenia polityczne koncepcje nurtu insurekcyjnego oraz tzw. nurtu realizmu politycznego (nie oceniamy poglądów, tylko argumentację);	Deбата „za i przeciw” lub dyskusja
10.	Spory o ocenę XIX – wiecznych powstań	D.9.2.	- charakteryzuje spory o ocenę dziewiętnastowiecznych powstań narodowych; - wymienia stanowiska	Drzewko decyzyjne

			romantyczne i neoromantyczne (np. J. Piłsudski) oraz pozytywistyczne (np. Stańczycy); -opisuje wkład XIX- wiecznych sporów w dzisiejszą ocenę powstań;	
11.	sprawdzian	D.9	-posługuje się materiałem z działu D.9	forma dowolna
12.	Jaki kształt Polski? Piłsudski i Dmowski w sporze o koncepcje niepodległości.	E.9.1.	- charakteryzuje spory o kształt Polski w XX w. (idea powstania państwa), uwzględniając cezurę 1918 r.; - prezentuje sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń (J. Piłsudski, R. Dmowski, konserwatyści, inne koncepcje) -opisuje stanowiska R. Dmowskiego i J. Piłsudskiego przed odzyskaniem niepodległości; -wskazuje współczesne echa sporów o kształt Polski z początków XX w.;	Praca ze źródłem, debata oksfordzka lub drzewko decyzyjne
13.	Jaki kształt Polski? Piłsudski i Dmowski w sporze o granice i kształt państwa.	E.9.1.	- charakteryzuje spory o kształt Polski w XX w. (idea kształtowania granic), uwzględniając cezurę 1918 r. i 1921; - prezentuje sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń (J. Piłsudski, R. Dmowski, I. Paderewski, W. Korfanty) -opisuje stanowiska R. Dmowskiego i J. Piłsudskiego w walce o kształt państwa, zauważa koncepcje W. Korfanteo -wyjaśnia pojęcia: koncepcja federacyjna, koncepcja inkorporacyjna, Międzymorze	Analiza SWOT, drzewko decyzyjne

			- wskazuje współczesne echa sporów o granice Polski z początków XX w.;	
14.	Jaki kształt Polski? Obóz niepodległościowy kontra komuniści.	E.9.1.	- charakteryzuje spory o kształt Polski w XX w., uwzględniając cezury 1944–1945 r.; - prezentuje sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń; - (S. Mikołajczyk, T. Arciszewski, T. Bór-Komorowski, J. S. Jankowski, W. Gomułka) - opisuje spór z 1943-44 o kształt, samodzielność i rolę państwa polskiego w Europie, - wskazuje współczesne echa sporów o granice Polski z 1944-45 i o jej samodzielność; - opisuje spór z 1943-44 o kształt, samodzielność i rolę państwa polskiego w Europie, - wskazuje współczesne echa tych sporów;	dyskusja punktowana lub metaplan
15.	Sprawdzian	E.9.1.	- posługuje się materiałem z działu D.9.1	Forma wypracowania samodzielnego lub portfolio – materiały należy zacząć gromadzić na lekcji 12.
16.	W jaki sposób zbudować III Rzeczpospolitą? Materiały: http://www.scholaris.pl/frontend,4,107449.html http://www.scholaris.pl/frontend,4,83745.html	E.9.1.	- charakteryzuje spory o kształt Polski w XX w., uwzględniając cezurę 1989 r., - prezentuje sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń (L. Wałęsa, T. Mazowiecki, B. Geremek, L. Moczulski, L. Kaczyński, J. Olszewski, G. Janowski, W. Jaruzelski, Cz. Kiszczak, inni) – w	Tematy 16-20 znakomicie wpisują się w metodę projektu, opartą na wywiadzie i samodzielnej heurystyce. W innym przypadku sugeruję

			przypadku postaci z tego okresu, często działających w dzisiejszej polityce, wybór pozostawiam nauczycielowi. W przypadku tego tematu, zaleca się jak największe poczucie taktu i tolerancję ze strony nauczyciela wobec ocen i prezentacji, dokonywanych przez uczniów; - opisuje spór o zmiany w stosunku do PRL - opisuje koncepcje konstytucyjne i stosunek do nich poszczególnych sił politycznych - Wyjaśnia pojęcia: Okrągły Stół, III RP, IV RP, system prezydencki, system parlamentarno-gabinetowy;	wykorzystanie referatu, wykładu problemowego albo też dyskusję punktowaną – dość skuteczną przy kontrowersyjnych tematach, dotyczących często uczniów lub ich rodziny osobiście
17.	Postawy społeczne wobec totalitaryzmu – opór zbrojny, bierny i walka o zachowanie godności	E.9.2.	- charakteryzuje postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, - wymienia przykłady zbrojnego oporu ze swojej najbliższej okolicy, odnosi je do przykładów ogólnokrajowych; - wymienia przykłady oporu bez użycia broni; - przedstawia przykłady bohaterów walki o ludzką godność; - charakteryzuje postacie rotmistrza Witolda Pileckiego i gen. A. E. Fieldorfa („Nila);	
18.	Postawy społeczne wobec totalitaryzmu - współpraca	E.9.2.	- charakteryzuje postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, uwzględniając koncepcje współpracy; - wyjaśnia przyczyny współpracy z systemami totalitarnymi;	

19.	Postawy społeczne wobec totalitaryzmu – przystosowanie i emigracja wewnętrzna	E.9.2.	- charakteryzuje postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, uwzględniając koncepcje przystosowania; - wyjaśnia pojęcia: emigracja, emigracja wewnętrzna, bierny opór - podaje przykłady „jednoosobowych opozycjonistów” i emigracji wewnętrznej;	
20.	Postawy społeczne wobec totalitaryzmu – opozycja zorganizowana	E.9.2.	- charakteryzuje postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, uwzględniając różnorodne formy oporu (w tym przypadku zorganizowaną opozycję); - na przykładzie jednej organizacji opozycyjnej z najbliższej okolicy wyjaśnia rolę opozycji; - wyjaśnia okoliczności działania politycznej opozycji do 1947 i po 1976, ze zwróceniem uwagi na warunki, które pozwalały na istnienie opozycji w formie zorganizowanej;	
21.	Podsumowanie		- opisuje wyrobiony na podstawie zajęć i własnych przemyśleń wzorzec obywatela.	portfolio

PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW EDUKACYJNYCH

1. Metody podające.

Do najważniejszych metod podających zaliczamy wykład i opis. Są to metody znane i powszechnie stosowane. Często można spotkać się z poglądem, że są to metody przestarzałe, a przez nadzór pedagogiczny źle widziane. Służą bowiem „tylko” kształtowaniu umiejętności uważnego słuchania, samodzielnej oceny otrzymywanych informacji a także... robienia notatek. Tymczasem dobrze skonstruowany wykład ma swoje miejsce w nauczaniu w liceum. Jego istotą jest ustne podanie uczniom wyselekcjonowanych w odpowiedni sposób wiadomości. Wykładowca powinien jednak zadbać o to, by jego wypowiedź:

- posługiwała się **zrozumiałym** dla odbiorców **językiem**
- miała **jasny i czytelny plan**, rozwijany rytmicznie i równomiernie (powinien zostać podany uczniom przed wykładem poprzez zapis na tablicy lub wyświetlenie folii)
- była **dostosowana do** obserwowanego przez wykładowcę **odbioru** (np. przeplatanie wykładu pokazem, gdy prowadzący widzi, że poziom uwagi słuchaczy spada)
- nie miała **charakteru dygresyjnego**
- nie **trwała** na tym etapie kształcenia **dłużej niż 20 minut** w I klasie, **25 minut** w III klasie
- **nie zanudzała**
- uwzględniała **zawsze** najnowsze wyniki badań

Dobry wykład w liceum powinien należeć do jednego z wymienionych typów¹:

- **wykład problemowy** (nauczyciel stawia problem i w treści wykładu poszukuje jego rozwiązania, czasem wskazuje tylko sposoby jego rozwiązania) – forma najtrudniejsza, ale też najbardziej polecana, gdyż wymaga „aktywnego słuchania”
- **wykład analityczny** (nauczyciel analizuje proces historyczny, rozkładając go na przyczyny przebieg i skutki) – przydatny, zwłaszcza w zestawieniu z innymi metodami
- **wykład syntetyczny** (nauczyciel dokonuje zebrania i syntezy rozproszonego materiału, utrwalenia i systematyzacji wiadomości) – przydatny na lekcjach powtórzeniowych i jako wprowadzenie do lekcji, do której konieczna jest powtórka wcześniej zrealizowanego materiału
- **wykład informacyjny** (nauczyciel uzupełnia treść podręcznika) – najczęściej stosowana forma wykładu, wskazana w formie krótkich wstawek między innymi metodami

Istnieją jeszcze inne formy wykładu (np. „wykład – opowiadanie”), nie są jednak zalecane na tym etapie kształcenia.

Metoda ta ma wiele zalet, wśród nich wystarczy wymienić: wgląd w najnowsze wyniki badań, kształtowanie umiejętności uważnego słuchania, samodzielnego robienia notatek, dostarczanie gotowego materiału do kształtowania umiejętności, przygotowanie do następnego, uniwersyteckiego etapu kształcenia. Łatwo jednak wymienić też i wady wykładu. Do najważniejszych należy stosunkowo bierna postawa ucznia.

¹ Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 262-264

Pokaz jest pokrewną do wykładu metodą. Polega na prezentowaniu uczniom przykładów wizualnych lub fonicznych (ilustracja, mapa, tabela, wykres, film dokumentalny, nagrania dźwiękowe) i omawianiu ich. Pokaz częstokroć stanowi najważniejsze uzupełnienie wykładu, może też występować samodzielnie.

2. Rozmowa nauczająca.

Metoda ta jest znana i niezwykle popularna. Łatwość jej stosowania i etykieta „aktywności” zapewniła jej co najmniej półwieczną karierę i nic nie wskazuje na jej rychły koniec. Jej celem jest rozwijanie u uczniów umiejętności: logicznego myślenia, wyciągania wniosków, analizy i syntezy zjawisk. Polega na rozmowie z uczniami, ale rozmowie specjalnie przygotowanej i ukierunkowanej. Cel rozmowy nauczającej musi być jasno wytyczony, pytania muszą wymagać dłuższych, zorganizowanych wypowiedzi uczniów (mających swoje źródło w wysiłku intelektualnym), poukładanych w logiczny związek. Na nauczyciela spoczywa więc duża odpowiedzialność właściwego formułowania pytań. Każde z nich powinno należeć do jednego z wymienionych rodzajów:

- pytania przygotowawcze (porządkowanie wiadomości, nawiązywanie do tematu lekcji, czasem nawiązanie do wydarzeń odległych)
- pytania naprowadzające (doprowadzenie uczniów poprzez skojarzenia do nowej wiedzy na omawiany temat, często wymagają odległych skojarzeń i porównań)
- pytania podsumowujące (uświadamiają uczniom wyniki ich pracy, systematyzują wiadomości, pomagają wysnuć wnioski i oceny)
- pytania kontrolne (pomagają nauczycielowi sprawdzić poprawność rozumowania uczniów w procesie rozmowy nauczającej)

Ważne podczas prowadzenia rozmowy nauczającej jest utrzymanie właściwego tempa rozmowy (i przygotowanie związanej z tym rezerwy czasu).

Rozmowa nauczająca jest mniej niż wykład podatna na zjawisko zapominania. Ma jednak swoje wady – nie wszystko da się w niej przewidzieć, wymaga też znacznej elastyczności myślenia od nauczyciela, utrudnia panowanie nad klasą.

3. Praca ze źródłem

Praca ze źródłem jest metoda bogatą w różne techniki. Z tego względu nie można jej jednoznacznie zakwalifikować do metod „aktywnych” lub „podających”. Np. posłużenie się źródłem w funkcji ilustracyjnej (odczytanie go jako komentarza) jest typową metodą podającą, ale samodzielna analiza źródła przez uczniów jest już metodą aktywizującą.

Źródła historyczne (czyli „wszystko, co pozwala nam czerpać wiadomości o wydarzeniach przeszłych”) dzielą się na pisane (opisowe i aktowe) i niepisane (ikonograficzne, pozostałości w terenie i archeologiczne). Do celów szkolnych najczęściej wykorzystywane są źródła pisane oraz niepisane – ikonograficzne, rzadziej zaś pozostałości w terenie i źródła archeologiczne.

Krytyka źródła zakłada krytykę zewnętrzną (badanie zewnętrznej strony źródła – materiału wykonania, stanu zachowania, oryginalności) i krytykę wewnętrzną (szeroko pojęte badanie treści przekazu).

Praca ze źródłem jest właściwie szkolną formą krytyki źródła, ale ograniczonej tylko do krytyki wewnętrznej. Przebiega ona na ogół według schematu:

- wprowadzenie (podanie okoliczności powstania źródła, umieszczenie go w rzeczywistości historycznej)
- Zadanie źródłu pytań:
 - Jakiego rodzaju jest źródło?
 - Kiedy i gdzie powstało?
 - Jaki był cel powstania źródła?
 - Jaki były poglądy autora źródła, na jakie informacje mogły rzutować?
- Po zadaniu pytań przeprowadzenie analizy treści
- Interpretacja uzyskanych informacji
- Integracja z posiadaną już wiedzą historyczną

Różny może być stopień samodzielności ucznia na poszczególnych etapach interpretacji źródła, uzależniamy go od jego charakteru, zespołu uczniowskiego i przyjętych założeń dydaktycznych. Ta różnorodność zastosowań czyni ze źródła najbardziej uniwersalny materiał dydaktyczny, a z pracy ze źródłem najbardziej polecaną metodę. Pozwala ona na osiągnięcie praktycznie wszystkich celów, przewidywanych dla kształcenia historii w liceum.

4. Debata

Metoda pozwalająca na kształtowanie szeregu umiejętności z grupy komunikacyjnych (prezentacji swojego zdania, uwzględniania poglądów innych ludzi, przygotowania do publicznych wystąpień itp.). Należy do metod z grupy twórczych (rozwijających umiejętność rozwiązywania problemów w twórczy sposób). Ma szereg odmian, które łączy jedna zasada – uczniowie zajmują własne stanowisko wobec problemu (wydarzenia, proces dziejowego) i podczas wymiany poglądów mają za zadanie przekonać innych do swego stanowiska. Trzy najważniejsze przedstawiam w tabeli:

Typ debaty	Postępowanie	Zalety	Wady
korespondencyjna	1. Określenie tematu debaty. 2. Zajęcie stanowisk przez uczniów (może być zlecone przez nauczyciela). 3. Wymiana poglądów na kartkach (może być bez uprzedniego przygotowania), aż do wyczerpania argumentów. 4. Podsumowanie debaty przez nauczyciela.	Kształtowanie umiejętności wypowiedzi pisemnej i szybkiego zbierania argumentów, rozwiązywania problemów w twórczy sposób	Nie uczy publicznych wystąpień, argumenty najszybsze nie zawsze najlepsze
za i przeciw	1. Określenie tematu debaty. 2. Zajęcie dwóch przeciwnych stanowisk przez uczniów (może być zlecone przez nauczyciela). 3. Przygotowanie argumentów. 4. Wymiana poglądów w formie wystąpień. Zapisywanie wyników na tablicy.	Kształtowanie umiejętności argumentacji i obrony stanowiska,	Może kształtować oportunistyczne stanowisko

	5. Podsumowanie debaty przez nauczyciela.	publicznych wystąpień, rozwiązywania problemów w twórczy sposób	
„balonowa”	1. Określenie tematu debaty, rozdanie materiałów (w materiałach rozdzielamy poglądy do obrony i podstawowy materiał do jej argumentacji). 2. Wejście w role przez uczniów. 3. Wymiana poglądów. 4. Konkluzja. 5. Podsumowanie przez nauczyciela.	Jest rozwinięciem debaty za i o przeciw, umożliwia jednak debatowanie w grupach nad różnymi tematami	Konieczność precyzyjnego przygotowania materiałów dla uczniów

5. Dyskusja

Metoda bardzo podobna do debaty, ale lepiej uporządkowana i prowadzona według ściśle naukowych zasad. Jej cele są podobne do celów debaty, poszerzone jednak o ważną umiejętność negocjacyjnego rozwiązywania sporów. Dyskusja pozwala na zapoznanie się z kontrowersyjnymi w historiografii tematami, z uwzględnieniem różnych punktów widzenia problemu. Organizując pracę tą metodą, nauczyciel powinien jednak zwrócić uwagę na cele dyskusji i na znaczenie wcześniejszej pracy domowej uczniów. Dlatego **konieczne jest**:

- wcześniejsze wyraźne nakreślenie efektów dyskusji (celów operacyjnych)
- przygotowanie roboczego scenariusza dyskusji.

Następnymi etapami powinno być **podanie uczniom**:

- tematu dyskusji,
- związanych z nim kontrowersji (wskazanie problemu i doprowadzenie do naturalnego zajęcia stanowisk przez uczniów),
- polecenie przeczytania wskazanej literatury,
- zapoznanie uczniów z zasadami dyskusji.

Dopiero po wypełnieniu tych warunków (najlepiej dopiero podczas następnej lekcji) można przystąpić do właściwej dyskusji, której etapy powinny przebiegać następująco:

- wprowadzenie przez nauczyciela do dyskusji
- podział uczniów według zajmowanych w dyskusji stanowisk
- rozpoczęcie i podtrzymywanie dyskusji
- podsumowanie dyskusji
- ocena

Podczas dyskusji musi być utrzymywana ścisła dyscyplina wypowiedzi. Zadanie czuwania nad nią spoczywa na nauczycielu. Warto więc wdrażać uczniów do tej formy pracy poprzez ogłoszenie uniwersalnych zasad dobrej dyskusji (np. poprzez plakat ścienny).

Zasady dobrej dyskusji:

1. *Wypowiadamy się tylko na temat.*
2. *Wysłuchujemy argumentów innych uczestników dyskusji, choćby nas irytowały.*
3. *Używamy tylko konkretnych argumentów.*
4. *Mówimy tylko w swoim imieniu.*
5. *Nie mówimy jednocześnie z innymi.*
6. *Nie przeszkadzamy innym.*
7. *Nie obrażamy się.*
8. *Nie ośmieszamy innych.*

Aby wdrożyć uczniów do tych zasad najlepiej przeprowadzać wcześniej lekcje metodą **dyskusji punktowanej**. Jest to jedna z form dyskusji, polegająca na tym, że tylko część klasy bierze udział w dyskusji (według powyżej przedstawionego schematu), pozostała zaś ocenia postępowanie dyskutujących na specjalnej karcie oceny. Podczas pierwszych zajęć prowadzonych tą metodą w ocenie powinien brać też nauczyciel, na następnych zajęciach wystarczy już ocena uczniowska. Dyskusja punktowana pozwala na wyrobienie nawyków potrzebnych do bardziej zaawansowanych form dyskusji. Prezentuję tu przykładową kartę oceny dyskusji.

Za co punkujemy?	Ilość punktów	Uczniowie												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Podanie faktu	+1													
Prosty komentarz faktu	+1													
Złożony komentarz faktu	+2													
„Wciągnięcie” innej osoby do dyskusji	+1													
Zwrócenie uwagi na błąd	+1													
Kulturalne zachowanie podczas dyskusji	+1													
Precyzja wypowiedzi	+1													
Przestrzeganie tematyki i planu dyskusji	+1													
Brak wypowiedzi i udziału w dyskusji	-1													
Wypowiedzi nie na temat	-1													
Brak kultury dyskusji	-2													
Przeszkadzanie innym	-2													
Wypowiedzi błędne	-1													
Obrażanie się	-1													
Razem punktów	X													
Ocena														

Pozostałe formy dyskusji:

Rodzaj dyskusji	Cechy charakterystyczne
Dyskusja tradycyjna	Udział całej klasy, dyskusja nad pojedynczym, często złożonym problemem
Forum ekspertów	Wybrani przez klasę eksperci przedyskutowują problem z nauczycielem, celem osiągnięcia kompromisu. Przydatne zwłaszcza przy sprawach spornych.
Dyskusja wielokrotna	Kilka grup dyskutuje nad tym samym problemem, na zakończenie prezentacja i konfrontacja wyników.
Dyskusja z podziałem problemu	Podobna jak w poprzednim przykładzie, ale problem jest podzielony na szereg części składowych, nad którymi dyskutują grupy, na zakończenie przedstawiają wyniki i wspólnie znajdują rozwiązanie całości problemu.
Dyskusja podzielona	Dyskutuje wąska, dobrze przygotowana grupa, z wolna wciągając do dyskusji resztę klasy.

Podsumowując rozważania nad dyskusją – metoda gorąco polecana, mająca ogromne możliwości automatycznego niemalże utrwalania materiału i wpływająca na poszerzenie naukowych horyzontów uczniów, ale trudna w poprawnej realizacji.

6. Metoda projektów

Dobrze zrealizowana metoda projektu umożliwia kształtowanie większości umiejętności kluczowych, wpływa na rozwój zainteresowań uczniów i dyscyplinę pracy. Słowem – dydaktyczny sposób na wszystko? Byłoby tak, gdyby nie jedna wada tej metody – jej realizacja pochłania mnóstwo czasu, i to zarówno podczas lekcji, jak i po lekcjach.

Metoda polega na realizowaniu przez uczniów dużego, często interdyscyplinarnego zadania (np. projekt: „Wiek XX w naszej miejscowości” – grupa uczniów przygotowuje profesjonalną monografię miejscowości, korzystając z archiwów, własnych badań, relacji świadków). Projekty mogą mieć charakter badawczy (wtedy jest to analiza zupełnie nowego zagadnienia) lub porządkujący informacje (uczniowie zbierają i porządkują dane). Zasięg może dotyczyć rodziny, środowiska lokalnego lub wybranego problemu z historii Polski.

Zasada postępowania przy tworzeniu jest identyczna jak przy jakichkolwiek badaniach historycznych:

- Wybór materiału z programu do realizacji metodą projektu
- Wybór tematu projektu
- Omówienie zasad zbierania i opisywania materiałów
- Przydzielenie zadań uczniom (grupom uczniów)

- Zbieranie materiałów i opracowanie projektów przez uczniów
- Prezentacja projektów
- Ocena (oceniamy wkład pracy, pomysłowość, rzetelność wykonanej pracy)

Forma projektu może być różnorodna – film, nagranie (audycja), inscenizacja, kronika wydarzenia, album, monografia itp. Mogą nad nim pracować różne zespoły – od pojedynczego ucznia (projekt indywidualny) poprzez różnej wielkości grupy (projekty grupowe, klasowe, międzyklasowe i szkolne). Istotne jest, by zachować stałą kontrolę nad rzetelnością badań. Proponuję zastosować najwyżej jeden projekt w ciągu roku.

7. Praca z biografią

Pozwala na kształtowanie większości umiejętności kluczowych. Ze względu na zajęcie się konkretną postacią historyczną ma ważny walor wychowawczy, gdyż poszczególne jej cechy mogą stanowić pozytywny lub negatywny przykład. Metoda ta umożliwia też dobre opanowanie i utrwalenie omawianego materiału faktograficznego. Polega na przedstawieniu biografii postaci historycznej w taki sposób, by stała się bazą dla rozwiązywania rzeczywistych lub fikcyjnych problemów historycznych. Nauczyciel ma za zadanie wybór postaci, opracowanie biografii (lub przygotowanie literatury i odpowiedniego zadania domowego dla uczniów), podkreślenie tych faktów z biografii, które będą istotne dla osiągnięcia zakładanych celów dydaktycznych, wyznaczenie właściwego problemu, który ma być rozwiązany oraz przygotowanie precyzyjnego scenariusza przebiegu lekcji. Scenariusz musi zawierać zadania dla uczniów. Lekcja prowadzona tą metodą może polegać na wcielaniu się w rolę postaci przez uczniów lub analizowaniu w grupach postępowania postaci według ciągu logicznego. Zależy to od przyjętych założeń. Zakończenie oczywiście musi zawierać podsumowanie i w razie potrzeby wyraźnie oddzielać stworzoną na potrzeby zajęć fikcję od prawdy historycznej. Metoda bardzo nośna dydaktycznie i wychowawczo.

8. Portfolio

Pod tą obcą nazwą kryje się metoda kontroli nad pracą własną ucznia. Świetnie nadaje się do uzupełnienia metody projektów lub jako samodzielna technika pracy. Służy do kształtowania w uczniu umiejętności: planowania i organizowania własnej pracy, twórczego rozwiązywania problemów, łączenia wiadomości z różnych źródeł. Pomaga rozwijać zainteresowania i zaznajamia z zasadami pracy historyka. Nie bez znaczenia są też utrwalone dzięki tej metodzie pracy monograficzne wiadomości. Portfolio może służyć do pracy z całą klasą, ale może też służyć do pracy z pojedynczym uczniem (bardzo zdolnym lub bardzo słabym). Umożliwia też nawiązanie współpracy z rodzicami ucznia, którzy mogą służyć znaczną pomocą przy gromadzeniu materiałów. Polega na zbieraniu przez uczniów materiałów do teczek, na określony temat, w wyznaczonym czasie i według ustalonego klucza (np. osobno ilustracje, teksty źródłowe, kopie artykułów, bibliografia itp.). Nauczyciel powinien regularnie sprawdzać postępy w gromadzeniu materiałów i oceniać ich wykorzystanie podczas lekcji.

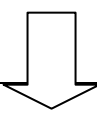
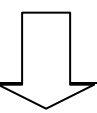
9. Poker kryterialny

Metoda przeznaczona do pracy z klasą podzieloną na grupy. Pozwala na przeprowadzenie dobrej lekcji podsumowującej lub rozpoczęcie nowego tematu (poprzez porządkowanie przyczyn jakiegoś wydarzenia). Umożliwia kształtowanie umiejętności: organizowania i oceniania pracy własnej, pracy w zespole, odnoszenia zdobytej wiedzy do praktyki. Pomaga uczniowi wykazać się zdolnością twórczego rozwiązywania problemów. Polega na przygotowaniu kart (zawierających np. pojedyncze przyczyny lub skutki wydarzenia) i specjalnych planszy. Plansz i kompletów kart musi być tyle, ile nauczyciel wyznaczy grup. Uczniowie rywalizują w ramach grupy lub między grupami. W pierwszym przypadku karty zostają potasowane i uczniowie układają po jednej karcie na właściwe miejsce planszy. Każdy następny gracz może nie tylko wyłożyć swoją kartę, ale też cofnąć ruch jednego z poprzednich graczy, o ile właściwie to uargumentuje, a większość grupy zaakceptuje jego argumentację. Wygrywa ten, który pierwszy pozbędzie się wszystkich kart (popelni najmniej błędów). Każde cofnięcie błędnego ruchu zostaje zanotowane przez sekretarza grupy. Jeżeli rywalizacja przebiega pomiędzy grupami, każda z grup stara się jak najszybciej ułożyć swe karty. Nauczyciel na zakończenie dokonuje oceny ułożenia kart i omówienia wyników. Sprawdza też poprawność używanych argumentów w zapisach sekretarzy grup. Metoda jest atrakcyjna, ale czasochłonna i wymagająca bardzo dokładnego przygotowania. Polecam jej stosowanie w klasach, mających wprawę w pracy w grupach.

10. Analiza SWOT

Nazwa pochodzi od angielskich słów: **strenghths**, **weaknesses**, **opportunitites**, **threats** (mocne strony, słabości, szanse, zagrożenia). Metoda umożliwia naukę analizy i kształtowanie większości umiejętności kluczowych. Pozwala na ukierunkowanie samodzielnej pracy uczniów na lekcjach. Zastosowanie jest proste – nauczyciel określa problem i stale kontroluje proces wypełniania arkuszy, a następnie pomaga w ustaleniu wspólnego stanowiska. Może być zastosowana przy pracy całą klasą i w formie pracy w grupach (polecałbym ten drugi sposób, zwiększa samodzielność uczniów).

Arkusz analizy SWOT

Problem (wpisuje nauczyciel)	
Mocne strony 	Słabości 
Szanse	Zagrożenia

11. Drzewko decyzyjne

Metoda kształtuje umiejętności: opisywania wydarzeń historycznych pod kątem ciągów przyczynowo-skutkowych, kształtowania umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji i prezentacji własnego punktu widzenia. Metoda jest jednak obarczona bardzo poważną wadą – cele i wartości są określane przez nauczyciela lub uczniów, w rzeczywistości określane były przez postacie historyczne i możemy się ich tylko domyślać. Powoduje to, że całe rozważanie może sprowadzić nas na historyczne manowce. Postępowanie jest dość proste – nauczyciel konstruuje schemat drzewa, posiadającego tyle gałęzi, ile jest możliwych rozwiązań problemu. Wyznacza problem i w rozmowie nauczającej określamy rozwiązania, cele i wartości, a następnie w rozmowie nauczającej lub w ramach samodzielnej pracy uczniów następuje wypełnienie drzewek (wpisanie skutków). Na zakończenie uczniowie dokonują wyboru rozwiązania.

Rysunek drzewka:

http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2009/01-2009/05.html

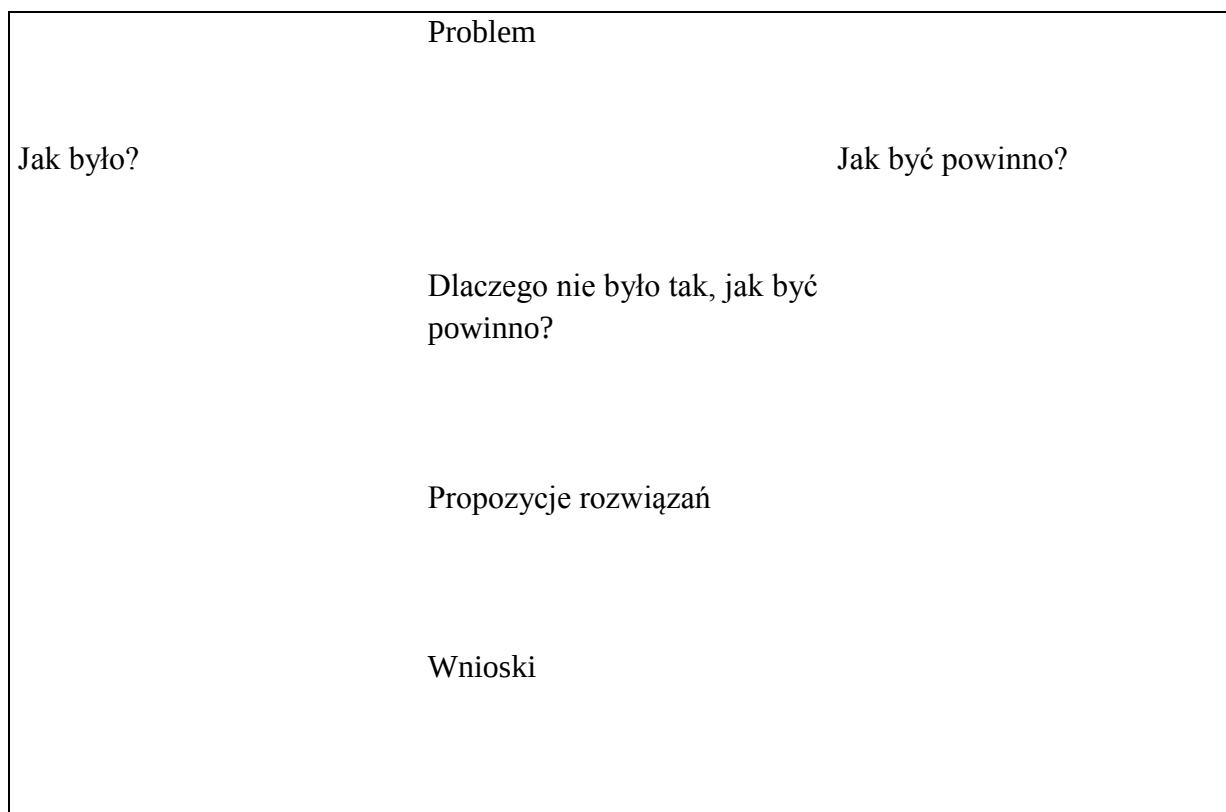
12. Metaplan

Metoda podobna do analizy SWOT, ale posiada bardziej otwarty charakter, czyli zapewnia uczniom większą swobodę działania. Umożliwia zarysowanie podobnych celów jak w przypadku analizy SWOT i drzewka decyzyjnego. Polega na graficznym przedstawieniu procesu oceny zjawisk historycznych. Jest kilka rozwiązań pracy z metaplanem, podaję tu dwa przykładowe.

- I. Nauczyciel konstruuje jeden wielki plakat dla całej klasy, na którym stawia problem. Uczniowie otrzymują przylepne karteczki w trzech kolorach. Na jednej z nich zapisują odpowiedzi na pytanie: „Jak było?”, na drugiej: „Jak być powinno?”, na trzeciej: „Dlaczego nie było tak, jak być powinno?”. Karteczki przytwierdzają w oznaczonych miejscach do metaplanu. Nauczyciel porządkuje je, w rozmowie nauczającej doprowadzając do eliminacji wypowiedzi błędnych i wyciągnięcia wniosków.
- II. Nauczyciel dzieli klasę na grupy. Grupy przygotowują oddzielne metaplany. Po zakończeniu prezentują je, a nauczyciel doprowadza do ustalenia wspólnej wersji.

Można oczywiście skojarzyć metaplan np. z pokerem kryterialnym (posługiwać się gotowymi opisami faktów) itp. Rozwiązań jest wiele, wszystkie jednak zmierzają do jednego celu – wizualizacji procesu myślowego. Gorąco polecam!

Przykładowy układ metaplanu (pomniejszony!)



13. „Sześć kapeluszy Edwarda de Bono”

Jest to technika pracy, pozwalająca na twórcze rozwiązywanie problemów. Pozwala kształtować większość umiejętności kluczowych. Najważniejszą jej zaletą jest zapoznanie uczniów z różnymi sposobami myślenia i rozumienia ich u innych ludzi. Zasadniczo stosuje się ją przy pracy w grupach. Polega na wejściu ucznia w rolę człowieka myślącego charakterystycznymi kategoriami. Zależnie od „koloru kapelusza” może to być następujący sposób myślenia:

- Kapelusz BIAŁY: FAKTY. Osoba, która myśli według tego schematu, ma za zadanie dokonać oceny zjawiska tylko na podstawie faktów, liczb i konkretnych danych.
- Kapelusz CZERWONY: EMOCJE. W tym schemacie myślenia uczeń powinien kierować się tylko emocjami i pod ich wpływem oceniać zjawisko historyczne.
- Kapelusz CZARNY: PESYMYZM. Uczeń, który wylosował taki kapelusz, spełnia rolę Kłapouchego z „Kubusia Puchatka”. Nastawiony jest negatywnie do wszystkiego, zauważa tylko wady, problemy, zagrożenia.
- Kapelusz ŻÓŁTY: OPTYMIZM. Pod tym kapeluszem lęgną się wyłącznie radosne i słoneczne myśli. Jego posiadacz widzi tylko dobre strony faktu czy procesu.
- Kapelusz ZIELONY: MOŻLIWOŚCI. Taki sposób myślenia jest charakterystyczny dla wynalazców. Uczeń pod tym kapeluszem ma widzieć tylko twórcze rozwiązania, rozważa „co by było, gdyby...”
- Kapelusz NIEBIESKI: ANALIZA PROCESU. Najbardziej zimny z kolorów symbolizuje zimną analizę pozostałych pomysłów. Zachowuje dystans do wszystkiego, podsumowuje.

Zastosowanie tych typów myślenia do procesu dydaktycznego jest szerokie. Można stawiać zadania klasie podzielonej na grupy według „kapeluszy” lub „zakładać kapelusze” członkom jednej grupy. Zawsze jednak powinno dochodzić do **konfrontacji** sześciu sposobów myślenia. Technika „sześciu kapeluszy” może być stosowana dość często i występować wspólnie z innymi metodami, łatwo ją też modyfikować. W miarę jej stosowania uczniowie coraz bardziej przyzwyczajają się do niej, nie warto więc zrażać się ewentualnymi porażkami na początku.

Przykładowy scenariusz lekcji, prowadzony techniką „sześciu kapeluszy”:

Jak wykreować wodza? Juliusz Cezar.

Cele:

Uczeń po zajęciach;

- charakteryzuje, na wybranych przykładach, strategię Juliusza Cezara (przykłady wojny galijskiej i domowej);
- opisuje system autokracji przyjęty przez Cezara;
- opisuje taktykę Juliusza Cezara na przykładzie oblężenia Gergowii lub Alezji
- tworzy fragmenty dowolnej biografii (np. własnej) wg. propagandowych wzorów Cezara
- Wyjaśnia pojęcie autokracji,

2.Czas : 45 min.

3.Metody: praca z tekstem, praca z materiałem internetowym, (sześć kapeluszy E. de Bono) , rozmowa nauczająca, pokaz.

4.Materiały:

<http://www.scholaris.pl/frontend,4,108566.html> (znakomity materiał J. Wójcickiego)

<http://www.scholaris.pl/frontend,4,85682.html> (zdjęcia)

<http://www.scholaris.pl/frontend,4,93567.html> (zdjęcia)

<http://www.scholaris.pl/frontend,4,108944.html> (zdjęcia)

<http://www.romanum.historicus.pl/>

5.Tok lekcji :

Lekcja poprzedzona przeczytaniem w domu tekstu o interpretacji tekstów źródłowych na przykładzie J. Cezara: <http://www.scholaris.pl/frontend,4,108566.html>.

A. Wprowadzenie

- Czynności organizacyjno – porządkowe (podział na grupy, rozdanie materiałów, wyjaśnienie zasad pracy według sześciu kolorów). Zadania dla grup podane są w materiałach dla uczniów – trzeba je wcześniej przygotować (wydrukować, przepisać itp.)

B. Rozwinięcie

1. Krótki wstęp na temat roli wodzów w życiu Rzymian (rozmowa nauczająca lub wykład – korzystamy z materiałów w skrypcie). Podkreślamy rolę armii zawodowej w tym okresie, jej liczebność i dyscyplinę oraz napięcia, związane z wojną domową. W przypadku posiadania ilustracji (np. z podanych stron internetowych – zwłaszcza polecam strukturę legionów), wyświetlenie przykładów graficznych. Istotne są też zdjęcia Rzymu (warto wiedzieć, o co walczone).
2. Wykorzystując dostęp do Internetu, uczniowie zapoznają się z przykładami taktyki i strategii Cezara - 5 minut (http://pl.wikipedia.org/wiki/Bitwa_pod_Alezj%C4%85 – grupa biała i żółta, http://pl.wikipedia.org/wiki/Bitwa_pod_Gergowi%C4%85 – grupa niebieska i zielona, http://pl.wikipedia.org/wiki/Obl%C4%99%C5%BCenie_Avaricum – grupa czerwona i czarna. Krótka wymiana poglądów, ocena pod kierunkiem nauczyciela.
3. Uczniowie poszczególnych grup zapoznają się z materiałem, pochodzącym z pamiętników Cezara i wykonują polecenia w nim zawarte (ok.10 minut, ważne jest przestrzeganie czasu!)
4. Prezentacje grup – po kolei po 3 minuty na wnioski. Na koniec podsumowanie grupy niebieskiej. Wnioski zapisujemy na tablicy.
5. Oceniamy, skąd podczas czytania wrażenie obiektywizmu i uczciwości, podczas gdy mowa o oszustwie? Jak Cezar je uzyskał?

C. Podsumowanie (refleksja)

Podsumowanie stylu Cezara. Zadanie domowe – napisanie fragmentu własnej biografii w stylu Juliusza Cezara.

Materiały dla uczniów:

Zadanie dla grupy białej

Wyznaczcie zadania w grupie. Przeczytajcie tekst. Waszym zadaniem będzie ocena zachowania wobec Helwetów i ocena przezorności Cezara jako generała, ale...wyłącznie pod kątem sprawdzonych faktów, żadnego oceniania typu dobre czy złe - tylko fakty. Wyniki pracy zaprezentujecie w krótkim (ok. 3- min. wystąpieniu przed klasą).

Cezar, na wiadomość o tym, że Helwetowie zamierzają przejść przez naszą Prowincję, przyspieszył wyjazd z Rzymu i pokonując możliwie duże odcinki drogi podążył do Galii Dalszej i przybył pod Genawę. Zarządził pobór jak największej liczby żołnierzy z całej Prowincji (w Galii Dalszej znajdował się w ogóle jeden legion) i rozkazał zerwać most znajdujący się pod Genawą. Gdy Helwetowie dowiedzieli się o przybyciu Cezara, wyprawili do niego jako posłów najznakomitszych przedstawicieli plemienia. [...] Mieli oni mu oświadczyć, że: „Helwetowie zamierzają przejść przez Prowincję nie wyrządzając żadnych krzywd, ponieważ nie mają innej drogi; proszą więc, aby za jego zgodą wolno im było to zrobić”. Cezar jednak, [...] odpowiedział posłom, że weźmie sobie czas do namysłu: „jeżeli będą mieć jakieś życzenie, to niech przyjdą ponownie w Idy kwietniowe” Tymczasem, przy pomocy tego legionu, który miał przy sobie, oraz wojska, które nadciągnęło z Prowincji, przeprowadził wał na dziewiętnaście tysięcy kroków długi, a na szesnaście stóp wysoki oraz rów [...]. Po ukończeniu tych umocnień rozmieścił posterunki i wzmocnił strażnice w ten sposób, by łatwiej można było przeszkodzić, gdyby usiłowali przejść wbrew jego woli. Kiedy zaś nadszedł ustalony z posłami dzień i ci ponownie do niego przybyli, oświadczył im, że zgodnie z obyczajem i tradycją narodu rzymskiego nikomu nie może dać przejścia przez Prowincję, i wyjawiał, że gdyby usiłowali dokonać tego przemocą, to im w tym przeszkodzi.

Juliusz Cezar, *O wojnie galijskiej*

Zadanie dla grupy czerwonej

Wyznaczcie zadania w grupie. Przeczytajcie tekst. Waszym zadaniem będzie ocena zachowania wobec Helwetów i ocena przezorności Cezara jako generała...wyłącznie pod kątem emocji - co czujemy jak o nim czytamy, co nas irytuje itp.. Wyniki pracy zaprezentujecie w krótkim (ok. 3- min. wystąpieniu przed klasą).

Cezar, na wiadomość o tym, że Helwetowie zamierzają przejść przez naszą Prowincję, przyspieszył wyjazd z Rzymu i pokonując możliwie duże odcinki drogi podążył do Galii Dalszej i przybył pod Genawę. Zarządził pobór jak największej liczby żołnierzy z całej Prowincji (w Galii Dalszej znajdował się w ogóle jeden legion) i rozkazał zerwać most znajdujący się pod Genawą. Gdy Helwetowie dowiedzieli się o przybyciu Cezara, wyprawili do niego jako posłów najznakomitszych przedstawicieli plemienia. [...] Mieli oni mu oświadczyć, że: „Helwetowie zamierzają przejść przez Prowincję nie wyrządzając żadnych krzywd, ponieważ nie mają innej drogi; proszą więc, aby za jego zgodą wolno im było to zrobić”. Cezar jednak, [...] odpowiedział posłom, że weźmie sobie czas do namysłu: „jeżeli będą mieć jakieś życzenie, to niech przyjdą ponownie w Idy kwietniowe” Tymczasem, przy pomocy tego legionu, który miał przy sobie, oraz wojska, które nadciągnęło z Prowincji, przeprowadził wał na dziewiętnaście tysięcy kroków długi, a na szesnaście stóp wysoki oraz rów [...]. Po ukończeniu tych umocnień rozmieścił posterunki i wzmocnił strażnice w ten

sposób, by łatwiej można było przeszkodzić, gdyby usiłowali przejść wbrew jego woli. Kiedy zaś nadszedł ustalony z posłami dzień i ci ponownie do niego przybyli, oświadczył im, że zgodnie z obyczajem i tradycją narodu rzymskiego nikomu nie może dać przejścia przez Prowincję, i wyjawiał, że gdyby usiłowali dokonać tego przemocą, to im w tym przeszkodzi. Juliusz Cezar, *O wojnie galijskiej*

Zadanie dla grupy czarnej

Wyznaczcie zadania w grupie. Przeczytajcie tekst. Waszym zadaniem będzie ocena zachowania wobec Helwetów i ocena przezorności Cezara jako generała, ale...wyłącznie pod kątem pesymistycznym - znajdźcie najgorsze elementy systemu. Wyniki pracy zaprezentujecie w krótkim (ok. 3- min. wystąpieniu przed klasą).

Cezar, na wiadomość o tym, że Helwetowie zamierzają przejść przez naszą Prowincję, przyspieszył wyjazd z Rzymu i pokonując możliwie duże odcinki drogi podążył do Galii Dalszej i przybył pod Genawę. Zarządził pobór jak największej liczby żołnierzy z całej Prowincji (w Galii Dalszej znajdował się w ogóle jeden legion) i rozkazał zerwać most znajdujący się pod Genawą. Gdy Helwetowie dowiedzieli się o przybyciu Cezara, wyprawili do niego jako posłów najznakomitszych przedstawicieli plemienia. [...] Mieli oni mu oświadczyć, że: „Helwetowie zamierzają przejść przez Prowincję nie wyrządzając żadnych krzywd, ponieważ nie mają innej drogi; proszą więc, aby za jego zgodą wolno im było to zrobić”. Cezar jednak, [...] odpowiedział posłom, że weźmie sobie czas do namysłu: „jeżeli będą mieć jakieś życzenie, to niech przyjdą ponownie w Idy kwietniowe” Tymczasem, przy pomocy tego legionu, który miał przy sobie, oraz wojska, które nadciągnęło z Prowincji, przeprowadził wał na dziewiętnaście tysięcy kroków długi, a na szesnaście stóp wysoki oraz rów [...]. Po ukończeniu tych umocnień rozmieścił posterunki i wzmocnił strażnice w ten sposób, by łatwiej można było przeszkodzić, gdyby usiłowali przejść wbrew jego woli. Kiedy zaś nadszedł ustalony z posłami dzień i ci ponownie do niego przybyli, oświadczył im, że zgodnie z obyczajem i tradycją narodu rzymskiego nikomu nie może dać przejścia przez Prowincję, i wyjawiał, że gdyby usiłowali dokonać tego przemocą, to im w tym przeszkodzi. Juliusz Cezar, *O wojnie galijskiej*

Zadanie dla grupy żółtej

Wyznaczcie zadania w grupie. Przeczytajcie tekst. Waszym zadaniem będzie ocena zachowania wobec Helwetów i ocena przezorności Cezara jako generała, ale...wyłącznie pod kątem dobrych rozwiązań - co was w systemie zachwyca!. Wyniki pracy zaprezentujecie w krótkim (ok. 3- min. wystąpieniu przed klasą).

Cezar, na wiadomość o tym, że Helwetowie zamierzają przejść przez naszą Prowincję, przyspieszył wyjazd z Rzymu i pokonując możliwie duże odcinki drogi podążył do Galii Dalszej i przybył pod Genawę. Zarządził pobór jak największej liczby żołnierzy z całej Prowincji (w Galii Dalszej znajdował się w ogóle jeden legion) i rozkazał zerwać most znajdujący się pod Genawą. Gdy Helwetowie dowiedzieli się o przybyciu Cezara, wyprawili

do niego jako posłów najznakomitszych przedstawicieli plemienia. [...] Mieli oni mu oświadczyć, że: „Helwetowie zamierzają przejść przez Prowincję nie wyrządzając żadnych krzywd, ponieważ nie mają innej drogi; proszą więc, aby za jego zgodą wolno im było to zrobić”. Cezar jednak, [...] odpowiedział posłom, że weźmie sobie czas do namysłu: „jeżeli będą mieć jakieś życzenie, to niech przyjdą ponownie w Idy kwietniowe” Tymczasem, przy pomocy tego legionu, który miał przy sobie, oraz wojska, które nadciągnęło z Prowincji, przeprowadził wał na dziewiętnaście tysięcy kroków długi, a na szesnaście stóp wysoki oraz rów [...]. Po ukończeniu tych umocnień rozmieścił posterunki i wzmocnił strażnice w ten sposób, by łatwiej można było przeszkodzić, gdyby usiłowali przejść wbrew jego woli. Kiedy zaś nadszedł ustalony z posłami dzień i ci ponownie do niego przybyli, oświadczył im, że zgodnie z obyczajem i tradycją narodu rzymskiego nikomu nie może dać przejścia przez Prowincję, i wyjawiał, że gdyby usiłowali dokonać tego przemocą, to im w tym przeszkodzi. Juliusz Cezar, *O wojnie galijskiej*

Zadanie dla grupy zielonej

Wyznaczcie zadania w grupie. Przeczytajcie tekst. Waszym zadaniem będzie ocena zachowania wobec Helwetów i ocena przezorności Cezara jako generała, ale...wyłącznie pod kątem „gdybania” - jakie możliwości dawał system? Co by było gdyby kwestor robił malwersacje? Itp.. Wyniki pracy zaprezentujecie w krótkim (ok. 3- min. wystąpieniu przed klasą).

Cezar, na wiadomość o tym, że Helwetowie zamierzają przejść przez naszą Prowincję, przyspieszył wyjazd z Rzymu i pokonując możliwie duże odcinki drogi podążył do Galii Dalszej i przybył pod Genawę . Zarządził pobór jak największej liczby żołnierzy z całej Prowincji (w Galii Dalszej znajdował się w ogóle jeden legion) i rozkazał zerwać most znajdujący się pod Genawą. Gdy Helwetowie dowiedzieli się o przybyciu Cezara, wyprawili do niego jako posłów najznakomitszych przedstawicieli plemienia. [...] Mieli oni mu oświadczyć, że: „Helwetowie zamierzają przejść przez Prowincję nie wyrządzając żadnych krzywd, ponieważ nie mają innej drogi; proszą więc, aby za jego zgodą wolno im było to zrobić”. Cezar jednak, [...] odpowiedział posłom, że weźmie sobie czas do namysłu: „jeżeli będą mieć jakieś życzenie, to niech przyjdą ponownie w Idy kwietniowe” Tymczasem, przy pomocy tego legionu, który miał przy sobie, oraz wojska, które nadciągnęło z Prowincji, przeprowadził wał na dziewiętnaście tysięcy kroków długi, a na szesnaście stóp wysoki oraz rów [...]. Po ukończeniu tych umocnień rozmieścił posterunki i wzmocnił strażnice w ten sposób, by łatwiej można było przeszkodzić, gdyby usiłowali przejść wbrew jego woli. Kiedy zaś nadszedł ustalony z posłami dzień i ci ponownie do niego przybyli, oświadczył im, że zgodnie z obyczajem i tradycją narodu rzymskiego nikomu nie może dać przejścia przez Prowincję, i wyjawiał, że gdyby usiłowali dokonać tego przemocą, to im w tym przeszkodzi. Juliusz Cezar, *O wojnie galijskiej*

Zadanie dla grupy niebieskiej

Wyznaczcie zadania w grupie. Waszym zadaniem będzie analiza (bez emocji) trafności rozwiązań przyjętych przez inne grupy. Wyniki pracy zaprezentujecie w krótkim (ok. 3- min. wystąpieniu przed klasą) po wystąpieniu innych grup.

14. „Burza mózgów”

Właściwie jest specyficzną odmianą dyskusji. Jest metodą z gatunku twórczych, można też przy jej pomocy kształtować umiejętności z grupy komunikacyjnych. Jest prosta w zastosowaniu. Polega na zanotowaniu skojarzeń związanych z przedstawionym problemem. Skojarzenia podaje każdy uczestnik „burzy mózgów”. Kontynuuje się podawanie skojarzeń aż do zupełnego wyczerpania pomysłów. Sesja może być „głośna” (pomysły podawane są na głos i zapisywane na tablicy) lub „cicha” (pomysły zapisywane na przyklepanych karteczkach i przyklejane do tablicy, niekiedy ten typ pracy bywa nazywany „techniką mówiącej tablicy”). Pomysły zostają uporządkowane, przeanalizowane i ocenione. Na zakończenie wybrany zostaje najlepszy. Metoda łatwa w stosowaniu, przy sprawnym prowadzeniu przez nauczyciela nie zajmuje dużo czasu. Polecam gorąco

15. Drama

Metoda (a właściwie zbiór metod) które służą kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych (porozumiewania się zarówno językiem ojczystym, jak i mową ciała czy obrazu). Techniki dramowe pozwalają też na doskonalenie umiejętności twórczego i efektywnego rozwiązywania problemów. Należy jednak pamiętać, że większość technik dramowych służy tworzeniu pewnej fikcji, dodajmy: fikcji bardzo sugestywnej. Są też problemy ze zobiektywizowaną oceną szkolną dramowych prezentacji uczniowskich. Dlatego mimo występującej ostatnio w środowisku nauczycielskim „mody na dramę” sugerowałbym, by nie stała się ona metodą dominującą w nauczaniu historii w liceum. Nie znaczy to, że należy dramę wyeliminować z procesu nauczania. Wręcz przeciwnie. Powinna znaleźć w nim swoje miejsce, ale wyraźnie mniej znaczące niż w szkole podstawowej czy gimnazjum.

Drama polega na tworzeniu fikcyjnej rzeczywistości poprzez przeżycie rozgrywanej bez scenariusza i wcześniejszego przygotowania akcji.

Najważniejsze techniki dramowe (w kolejności alfabetycznej):

Technika	Realizacja
IMPROWIZACJA	Uczniowie poznają początek ciągu wydarzeń i sami (najczęściej w grupach) dopisują ciąg dalszy. Proponuję i tu na zakończenie konfrontację np. z tekstem podręcznika.
MUZEUM	Przygotowanie wystawy na podany temat, z posiadanych i nieznanych wcześniej elementów.
PANTOMIMA	Uczniowie przedstawiają wydarzenie lub proces poprzez język ciała (mimika, gest, ruch).

TECHNIKI MANUALNO- -PLASTYCZNE	Wykonywanie rysunku, makiety, mapy, konstrukcji twórczej. Przypomina trochę happening.
WEJSCIE W ROLĘ	Uczeń wyobraża sobie, że jest np. jakąś postacią historyczną. Podejmuje decyzje, działania, wyobraża sobie motywy nimi kierujące. Na zakończenie opisuje je. Jeśli na zakończenie skonfrontujemy uczniowskie opisy ze znanym z historii przebiegiem wydarzeń, pomożemy uczniom zapamiętać przebieg wydarzeń zgodny ze stanem badań historycznych.
WYWIAD	Improwizowana rozmowa co najmniej dwóch osób. Wywiad może być przeprowadzany z ekspertem (np. nauczycielem, członkiem grupy eksperckiej itp.) lub z innym uczniem. Nauczyciel musi wyraźnie określić tylko temat wywiadu, uczeń powinien samodzielnie skonstruować jego plan. Czasem może być połączony z wejściem w rolę (np. jeden z uczniów wchodzi w rolę jakiejś postaci historycznej, pozostali przeprowadzają z nim rodzaj konferencji prasowej).
ZYWA RZEZBA	Uczniowie wyobrażają sobie zadaną sytuację, lub postać historyczną. Pracują w parach. Jeden „rzeźbi”, drugi jest „tworzywem”. Kształtuje umiejętność myślenia przy pomocy języka symboli.
ZYWY OBRAZ (STOP-KLATKA, FOTOGRAFIA)	Uczniowie prezentują określoną sytuację historyczną w formie pantomimy. Nauczyciel przedstawiane zdarzenie w wybranym momencie. Niezbędny komentarz uczestników, wskazujący na uczucia, myśli itp.

Często do technik dramowych zalicza się jeszcze inscenizację i symulację. Ze względu na wcześniejsze przygotowanie materiału przez uczniów, nie mieszczą się w ścisłej definicji dramy, choć także należą do technik o „teatralnej” proveniencji.

Inszenizacja polega na zorganizowaniu małego przedstawienia teatralnego według określonego scenariusza (np. jakiegoś tekstu źródłowego), czasem z całym teatralnym sztafarszem (scenografią, kostiumami itp.), czasem tylko z dobrze przygotowanymi i zagranymi rolami.

Symulacja polega na nieco swobodniejszym działaniu uczniów – odtwarzają przebieg zarysowanego problemu na podstawie dostarczonych danych, bez wcześniejszego scenariusza, ale według dopuszczalnych w historii reguł. Szczególnym przypadkiem symulacji jest **gra dydaktyczna**. Musimy do niej przygotować bardzo precyzyjne reguły i materiały (karty z danymi, plansze, pionki i szczegółowy opis gry). Gra dydaktyczna jest dość trudna w przeprowadzeniu i nadaje się raczej dla młodszych roczników niż pierwsza klasa liceum. Podsumowując – znaczna część technik dramowych nadaje się do pracy w liceum, ale z zachowaniem każdorazowego komentarza historycznego, dokonanego przez nauczyciela lub samych uczniów.

16. Studium przypadku.

Studium przypadku polega na szczegółowym rozpatrzeniu konkretnego przypadku pod różnymi kątami – rozpatrujemy przyjęte historycznie rozwiązanie i jego możliwości alternatywne. Dzięki temu możemy ukazać sposób na rozwiązanie podobnych przypadków

przez analogię, pokazanie różnych wymiarów tego samego problemu (np. spojrzenie na sprawę sądową zarówno z perspektywy oskarżenia jak i obrony), nawiązanie do doświadczeń z życia uczniów, ćwiczenie analizy, kultury dyskusji, wymiany poglądów, krytyki, używania argumentów merytorycznych.

Studium przypadku można przeprowadzać w różny sposób. Najpopularniejsze formy to:

- 1) tzw. forma ilustracyjna – opisujemy gotowy przypadek już z rozwiązaniem – zastanawiamy się, dlaczego takie padło
- 2) tzw. forma problemowa – opisujemy przypadek w formie otwartej, wskazując na problemy do rozwiązania, na zakończenie podajemy gotowe rozwiązanie, aby uczniowie mogli sprawdzić, czy swoje rozwiązania przyjęli poprawnie;
- 3) epizod otwarty – przypadek bez rozwiązania, tajemniczy, niepełny. Celem jest jak najbardziej twórcze przedstawianie rozwiązań i dokonanie wyboru najlepszego przez grupę.

Materiał czerpiemy ze źródeł różnego rodzaju, najczęściej pisanych.

Zapoznajemy uczniów ze źródłem i problemem – mogą zrobić to też sami. Następnie dyskutują w grupach i podają rozwiązanie na szerszym forum. Następuje konfrontacja pomiędzy grupami, a w dwóch pierwszych przypadkach – także z historycznym rozwiązaniem problemu. Można też od razu przystąpić do otwartej dysputy na forum całej klasy.

1. Uczestnicy, po krótkim wprowadzeniu nauczyciela zapoznają się z materiałem. Można wówczas podzielić ich na grupy i poprosić aby każda wypracowała wspólne stanowisko w danej kwestii, a następnie zaprezentowała je pozostałym.

2. Otwarta dyskusja na szerszym forum, w przypadku przyjęcia wariantu z podziałem na grupy - prezentacji stanowisk grup. Jednym z możliwych rozwiązań jest przeprowadzenie podsumowania poprzez zadawanie pytań prowokujących do budowania analogii, spojrzenia w szerszej perspektywie.

Metoda ta, ulubiona przez Anglosasów ma jednak ograniczenia – powinna być stosowana przede wszystkim na końcu jakiegoś działu, kiedy liczba możliwych analogii jest największa. Niemniej – warto spróbować.

17. Wycieczka przedmiotowa

Umożliwia zapoznanie się uczniów z zabytkami i miejscami, które były areną ważnych wydarzeń historycznych. Służy do kształtowania umiejętności wykorzystywania informacji z różnych źródeł, odnoszenia zdobytej wiedzy do praktyki. Wycieczka jak mało które zajęcia może posłużyć do budowania emocjonalnej więzi z historią. Jeśli planujemy wycieczkę jednodniową, musimy zwrócić uwagę, by jej cel znajdował się nie dalej niż 2, 5 godziny drogi od szkoły. W przeciwnym wypadku niezbędna wycieczka wielodniowa, z noclegiem. Przed wyjazdem na wycieczkę nauczyciel musi rozwiązać szereg spraw organizacyjnych (opieka, transport, fundusze itp.). Ważny jest merytoryczny plan wycieczki. W jej trakcie można stosować rozmaite aktywne metody pracy – np. dramę. Należy go ułożyć tak, by zapewnić

odpowiednie przerwy na wypoczynek i posiłki. Po wycieczce musi nastąpić jej wyraźne podsumowanie i utrwalenie wiadomości.

18. Lekcja w muzeum

Lekcja w muzeum jest specyficznym przypadkiem wycieczki przedmiotowej. Warunkiem udanej pracy z uczniami w muzeum jest wcześniejsze zapoznanie się z aktualną ekspozycją przez nauczyciela. Podczas lekcji w muzeum można zastosować rozmaite metody i techniki. Warto rozszerzyć tradycyjne metody przewodnika po muzeum (wykład i pokaz) o metody aktywne, wykorzystanie eksponatów w funkcji źródła historycznego. Ważne jest, by lekcja w muzeum nie była zwyczajnym oglądaniem eksponatów, lecz działaniem aktywnym, sterowanym przez nauczyciela. Wymusza to oczywiście ograniczenie oglądania ekspozycji do materiałów, które zgadzają się z przyjętym przez nas tematem lekcji. Wszystkie planowane niestandardowe dla muzeum działania koniecznie trzeba uzgodnić z pracownikami muzeum. Oczywiście jest, że w większości muzeów nie można np. dotykać eksponatów i istnieją rozmaite, utarte zwyczaje i regulaminy którym musimy się podporządkować. Dziś wiele muzeów oferuje gotowe lekcje na określone tematy. Warto w przypadku ich zamówienia zapoznać się wcześniej z treścią konspektu i omówić ewentualne zmiany z prowadzącym. Literaturę do zajęć w muzeum podaję w bibliografii pedagogicznej.

OCENIANIE

A. Uwagi ogólne

Ocenianie jest ważną formą informacji zwrotnej w kontaktach nauczyciel-uczeń, nauczyciel-rodzice i uczeń-rodzice. Służy też nauczycielowi do porządkowania informacji o postępach ucznia, jest więc konieczne w procesie wspierania go i indywidualizacji nauczania. Żeby proces wsparcia ze strony uczącego był skuteczny, musi być **dokładny** i **systematyczny** oraz możliwie holistyczny – powinien uwzględniać różne obszary aktywności ucznia, jego wysiłek, wkład pracy, zdobyte umiejętności. Jednocześnie charakter oceny powinien być **zwrotny** – nie tylko jasno uzasadniony, ale też wskazujący obszary, które należy poprawić. **Wspieranie** oceną pozwala wskazać też dobrze opanowane przez ucznia umiejętności i wiadomości.

Nie wolno oceniać ucznia za jego stosunek do wydarzeń społeczno-politycznych, światopogląd i poglądy polityczne do których ma konstytucyjne prawo!

B. Co podlega ocenie?

Szkolnej ocenie podlegać podczas zajęć historii i społeczeństwa będą:

- a) realizacja przewidywanych w programie osiągnięć, w tym:
 - rozumienie i umiejętność interpretacji faktów
 - umiejętność posługiwania się tekstami źródłowymi
 - suma posiadanych przezeń wiadomości

- gotowość do pamięciowej reprodukcji wiadomości
- różne przejawy aktywności intelektualnej
- formułowanie wypowiedzi ustnych,
- przygotowanie prac pisemnych oraz inne umiejętności, których zdobywanie jest przewidziane w programie nauczania.

b) umiejętności kluczowe:

- skuteczne komunikowanie się
- współpraca w zespole
- twórcze rozwiązywanie problemów
- organizowanie procesu własnego uczenia się

c) stosowanie nabytych na innych przedmiotach wiadomości i umiejętności

d) udział w aktywnych formach pracy na lekcji

C. Jakie formy badania osiągnięć powinny być stosowane?

a) wypowiedź ustna:

- w odpowiedzi
- w dyskusji
- w debatach
- podczas prezentacji

Istotna podczas odpowiedzi jest nie tylko jej treść merytoryczna, ale także sprawność językowa.

b) prace pisemne:

- kartkówka (szybka forma sprawdzenia wiadomości do 10 minut)
- sprawdzian bieżący (przewidziany w programie, obejmujący do pięciu tematów lekcyjnych) – może mieć formę tradycyjną lub elektroniczną, z zastosowaniem platform cyfrowych (np. moodle lub blackboard)
- testy (tradycyjne lub elektroniczne)
- wypracowania pisane w warunkach kontrolowanej samodzielności

c) prace domowe:

- prace pisemne, referaty
- prezentacje w Internecie i/lub na platformie cyfrowej
- webquest
- programy typu Flash
- portfolio

d) udział w projekcie edukacyjnym

e) aktywność lekcyjna

f) udział w konkursach i olimpiadach

D. Jak powinna wyglądać informacja o ocenianiu?

Na początku roku uczeń powinien otrzymać informację o wymaganiach programowych, koniecznych do spełnienia dla uzyskania poszczególnych ocen. Wymagania te znajdują się

w programie, ale muszą być spójne ze szkolnym systemem oceniania – ewentualne dostosowanie powinien wprowadzić korzystający z programu nauczyciel.

Na bieżąco uczeń otrzymuje informację zwrotną, uzasadniającą ocenę.

E. Ogólne kryteria oceniania.

Ocena, poziom wymagań	Wymagania Uczeń:
Ocena dopuszczająca – poziom konieczny wymagań (K)	- ma braki w opanowaniu niezbędnego minimum, ale nie przekreślają one możliwości uzyskania przez ucznia podstawowej wiedzy z danego przedmiotu w toku dalszej nauki; - rozwiązuje (wykonuje) typowe zadania teoretyczne i praktyczne o niewielkim stopniu trudności - z pomocą nauczyciela potrafi odtworzyć najważniejsze wiadomości z danego działu; - z pomocą nauczyciela lub zespołu potrafi rozpoznać procesy ekonomiczne, społeczne lub historyczne; - z pomocą nauczyciela lub zespołu wykonuje proste ćwiczenia interpretacyjne; - współdziała z zespołem przy wykonywaniu ćwiczeń i zadań.
Ocena dostateczna – poziom podstawowy wymagań (P)	-spełnia wymagania konieczne; - rozwiązuje (wykonuje) zadania teoretyczne i praktyczne typowe, o średnim stopniu trudności; - nie potrzebuje pomocy nauczyciela przy schematycznych wypowiedziach ustnych i pisemnych; - wyjaśnia omawiane zagadnienia, niekoniecznie w sposób pełny; - potrafi wykonać poprawnie proste ćwiczenie; - w sytuacji standardowej wykorzystuje zdobytą wiedzę do wykonania prostego zadania; - podczas pracy w grupie wnosi samodzielny wkład w wykonywane zadanie;
Ocena dobra– poziom rozszerzający wymagań (R)	- spełnia wymagania podstawowe; - poprawnie wyjaśnia terminy i pojęcia; - interpretuje materiały źródłowe samodzielnie; - poprawnie wykonuje ćwiczenia i zadania teoretyczne i praktyczne; - znajduje praktyczne zastosowanie dla zdobytej wiedzy i umiejętności w sytuacjach typowych i z niewielką pomocą – nietypowych; - sprawnie streszcza teksty, uogólnia i wnioskuje; - bierze czynny udział w pracy nad projektem edukacyjnym; - podczas pracy w grupie wyróżnia się;

Ocena bardzo dobra – poziom dopełniający wymagań (D)	- spełnia wymagania rozszerzające; - używa w zadaniach praktycznych wiedzy o pojęciach i terminach; - sprawnie i twórczo wykonuje ćwiczenia teoretyczne i praktyczne; - samodzielnie wyszukuje informacje i dokonuje ich interpretacji; - potrafi uzasadnić zajęte stanowisko w dyskusji, używając argumentów merytorycznych i logicznych; - w grupie pełni rolę lidera; - w pracy nad projektem jest twórczy i oryginalny;
Ocena celująca – poziom wykraczający wymagań (W)	- spełnia wymagania dopełniające; - samodzielnie wykonuje dodatkowe zadania; - zdobywa wiedzę i umiejętności, korzystając z literatury popularnonaukowej, materiałów z Internetu i innych źródeł; - potrafi wykonywać zadania o charakterze badawczym; - bierze udział w konkursach i olimpiadach; - wypełnia w całości wymagania programowe; - inicjuje pomysły na projekty.

Ewaluacja programu

Nie ma programu doskonałego. Każdy wymaga nieustających poprawek i sprawdzania skuteczności przyjętych rozwiązań. Ponieważ jednak wszystkie programy muszą wypełniać założenia podstawy programowej, ta część programu, która wynika z niej bezpośrednio, zmianom podlegać nie może, aż do momentu zmiany samej podstawy.

Dlatego w rozdziale o ewaluacji rozważana będzie tylko ta część programu, która stanowi swego rodzaju komentarz do podstawy. Co będzie podlegać ewaluacji?

Na pewno ewaluacji mogą ulec komentarze do podstawy, jakimi są rozbudowane treści programowe oraz warunki realizacji (metodyka, przyjęte założenia czasowe). Możemy modyfikować założone cele szczegółowe (oczywiście nie te, które wynikają z podstawy).

Wreszcie modyfikacji może ulec system oceniania – tutaj do ewaluacji przydadzą się wyniki klasyfikacji.

Jak będzie wyglądać ewaluacja?

Ważna w trakcie realizacji programu jest ewaluacja formatywna – obserwacja reakcji klasy i indywidualnie uczniów. Ponieważ nauczanie przedmiotu trwa dwa lata, możemy modyfikacji dokonać w drugim roku nauki – nawet pierwsza klasa, w której wprowadziliśmy program zdąży skorzystać ze zmian. Istotne jest skrupulatne ich zapisywanie – przydadzą się w przyszłości. Do ewaluacji formatywnej doskonale nadają się też wszelkie prace pisemne i sprawdziany oraz komentarze rodziców. Warto zapisywać też uwagi doradcy metodycznego, czy kolegów podczas lekcji koleżeńskich. Jeżeli pojawią się dodatkowe wątpliwości, umieścimy je w ankiecie ewaluacyjnej, przeprowadzonej na końcu półrocza lub pierwszego roku nauczania.

Ostatecznym sprawdzianem będzie ewaluacja sumatywna – na końcu etapu nauczania. Nie będziemy wyposażeni w doskonałe narzędzie, jakim jest wynik egzaminu. W tej sytuacji – pozostają ankiety i wyniki końcoworoczne. Dopiero po takiej ewaluacji możemy podjąć decyzję, czy dalej pracować z programem, czy też dobrać inny. Możemy też zdecydować o modyfikacji programu – warto wtedy zasięgnąć rady doradcy metodycznego. Weźmy też pod uwagę fakt, że zapisane w programie metody są tylko sugestią – czasem drobna modyfikacja metod pracy może zmienić radykalnie osiąganе wyniki. Dlatego też tylko w formie sugestii poniżej zamieszczono pomoce ewaluacyjne.

Kalendarz ewaluacji

Fragment roku szkolnego	Moment realizacji programu	Ewaluacja
Pierwsze dwa miesiące	Pierwszy i drugi sprawdzian	Formatywna bieżąca – zapisujemy wyniki i czynniki wpływające na nie
Połowa listopada	Zebrania z rodzicami, druga połowa pierwszego wątku	Zbieranie uwag rodziców i uczniów – cd. ewaluacji formatywnej.
Druga połowa grudnia	Zakończenie pierwszego wątku (lub dobieganie do końca, jeśli zaczniemy od 9)	Zebranie informacji z podsumowania, ewentualnie pierwsza ankieta. Już na tym etapie przeglądamy ciąg dalszy programu i wprowadzamy konieczne modyfikacje – ocenianie, metody, niektóre cele.
Zakończenie pierwszego półrocza	Drugi wątek	Formatywna bieżąca – zapisujemy wyniki i czynniki wpływające na nie.
Koniec marca, początek kwietnia	Zebrania z rodzicami, druga połowa drugiego wątku	Zbieranie uwag rodziców i uczniów – cd. ewaluacji formatywnej.
Koniec kwietnia, początek maja	Koniec drugiego wątku	Zebranie informacji z podsumowania. Już na tym etapie przeglądamy ciąg dalszy programu i wprowadzamy konieczne modyfikacje – ocenianie, metody, cele. Teraz pora na pierwszą formę sumatywną.
Pierwsze dwa miesiące trzeciej klasy	Kończymy trzeci wątek	Formatywna bieżąca – zapisujemy wyniki i czynniki

		wpływające na nie
Połowa listopada	Zebrania z rodzicami, czwarty wątek	Zbieranie uwag rodziców i uczniów – cd. ewaluacji formatywnej.
Druga połowa grudnia	Połowa czwartego wątku	Zebranie informacji z podsumowania, ewentualnie pierwsza ankieta. Już na tym etapie przeglądamy ciąg dalszy programu i wprowadzamy konieczne modyfikacje – ocenianie, metody, niektóre cele.
Połowa kwietnia	Kończymy czwarty wątek	Ewaluacja sumatywna – sprawdzamy jeszcze raz wszystkie wyniki, ewentualnie przeprowadzamy ankietę. Decyzja o kontynuacji, przerwaniu pracy z programem lub modyfikacji.

Przykładowa ankieta ewaluacyjna

Ankieta jest anonimowa. Służy nauczycielowi do poprawy warunków pracy w przyszłym roku. Proszę zgodnie z prawdą odpowiedzieć na pytania. Zakreśl odpowiedzi

1. Czy znasz program nauczania?

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

2. Czy treści, których uczysz się na historii i społeczeństwie są zrozumiałe?

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

3. Czy znasz kryteria oceniania?

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

4. Czy wiedza i umiejętności z historii i społeczeństwa była sprawdzana często?

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

5. Czy zadań domowych było dużo?

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

6. Czy sprawdziany były trudne:

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

7. Czy uważasz, że Twoja ocena odzwierciedla Twój stan wiedzy?

jest za wysoka	jest wysoka	jest w sam raz	jest trochę za niska	jest za niska
1	3	5	3	1

8. Czy nauczyciel oddawał wypracowania zgodnie z ustaleniami?

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

9. Czy zajęcia zachęcały Cię do myślenia?

tak	raczej tak	trochę	raczej nie	nie
5	4	3	2	1

Bibliografia pedagogiczna:

1. *Aktywizacja uczniów w nauczaniu historii*, red. A. Zielecki, Rzeszów 1989.
2. Aronson R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
3. Augustynek K., Słowikowski T., Zielecki A., *Kierowanie pracą domową uczniów nauczaniu historii*, Warszawa 1976.
4. Brudnik E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie 2. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2002.
5. Brudnik E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie 2. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2002.
6. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.
7. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.
8. Buksiński T., *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*, Poznań 1991.
9. *Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996. .
10. Chorąży E., Śliwińska – Konieczka D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole*, Warszawa 2009.
11. Dąbrowa M., *Szkolne wycieczki historyczne*, Warszawa 1975.
12. Dziedzic A., Kozłowska W. E., *Drama na lekcjach historii*, Warszawa 1999.
13. *Edukacja historyczna a współczesność. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr hab. Adamowi Suchońskiemu w czterdziestolecie pracy dydaktycznej i naukowej oraz z okazji siedemdziesiątych urodzin*, red. B. Kubis, Opole 2003.
14. *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, t 1- 2, red. A. Zielecki, Kraków 2000.
15. *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003.
16. *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.
17. Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988.
18. Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988.
19. Hendrykowski M., *Film jako źródło historyczne*, Poznań 2000.
20. *Historia – pamięć – tożsamość. Postaci upamiętnione przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy*, red. M. Kujawska, B. B. Jewsiewicki, Poznań 2006.
21. Jadczak M., *Klucze do historii. Program nauczania historii dla IV etapu edukacyjnego*.
22. Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.
23. Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.

24. *Kompetencje kluczowe w szkole*, praca zbiorowa, Warszawa 1998.
25. *Kompetencje kluczowe w szkole*, praca zbiorowa, Warszawa 1998.
26. Konopka H., Liedke M., Ocytko M., Pasko A., *Jak uczyć historii w zreformowanej szkole? Praktyczny przewodnik dla przyszłych nauczycieli*, Białystok 2003.
27. Korzeniowski J., *Obywatelstwo zobowiązuje. Program nauczania historii dla IV etapu edukacyjnego. Zakres rozszerzony*, Warszawa 2011.
28. Królikowski J., *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Warszawa 2000.
29. Kruszewski K., *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa 1993.
30. Kubis B., *Historia w pamiętnikach zapisana. Wybrane zagadnienia*, Opole 2003.
31. Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002.
32. Kulik H., *Wewnątrzszkolny system oceniania*, Warszawa 1999.
33. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
34. Maresz T., *Wpływ tekstów źródłowych na rozwój myślenia historycznego uczniów – teoria a praktyka*, Bydgoszcz 2004.
35. Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.
36. Maternicki J., Majorek C., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
37. Maternicki J., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii*, Warszawa 1990.
38. Mizgalski J., *Mapa historyczna w dydaktyce integracji wiedzy i umiejętności uczniów*, Częstochowa 2003.
39. Mulkowski P., *Program nauczania. Historia, III i IV etap edukacyjny, (gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna w zakresie podstawowym)*, Warszawa 2011.
40. *Multimedia w edukacji historycznej i społecznej*, red. J. Rulka, B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002.
41. *Muzeum w nauczaniu historii*, red. A. Zielecki, Rzeszów 1989.
42. Myron H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, red. naukowa Anna Matczak, Warszawa 1997.
43. Myron H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, red. naukowa Anna Matczak, Warszawa 1997.
44. Niemierko B., *Miedzy ocena szkolna a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1999.
45. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.
46. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.

47. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
48. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
49. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
50. Paris S., Ayres L., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.
51. Paris S., Ayres L., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.
52. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998.
53. Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów, „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000.
54. Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów, „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000.
55. Reid J., Forrestal P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996.
56. Reid J., Forrestal P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996.
57. Ronikier J., *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002.
58. Rulka J., *Współczesne problemy edukacji historycznej*, Toruń 2002.
59. Skrzypczak J., *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań – Radom 1996.
60. Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006.
61. Szaleniec H., Szmigiel M. K., *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001.
62. Świeca M., *Drama w edukacji*, Kielce 1996.
63. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999.
64. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
65. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
66. *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębiak, Warszawa 2002.
67. Unger P., *Muzea w nauczaniu historii*, Warszawa 1988.
68. *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999.
69. *Wielokulturowość w nauczaniu historii*, red. B. Burda, B. Halczak, Zielona Góra 2004.
70. *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
71. *Zakres rozszerzony*, Warszawa 2011.
72. Zielecki A., *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007.
73. Zielecki A., *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984.

Bibliografia merytoryczna

Ze względu na niedostatek podręczników do przedmiotu (w momencie pisania programu), zamieszczam bibliografię merytoryczną, pozwalającą nauczycielowi rozwinąć szczegółowe kwestie umieszczone w programie.

1. Abraham W., *Studia krytyczne do dziejów średniowiecznych synodów prowincjonalnych Kościoła polskiego*, Kraków 1917.
2. Ajnenkiel A., *Od rządów ludowych do przewrotu majowego* Zarys dziejów politycznych Polski 1918 – 1926, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968.
3. Aleksander Krawczuk, Gajusz Juliusz Cezar, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1990
4. Almond M., *Rewolucje i przewroty*, Muza, Warszawa 1999.
5. *Andrzej Frycz Modrzewski i problemy polskiego Odrodzenia*. Red.: Tadeusz Bieńkowski. Wrocław – Warszawa – Kraków 1974.
6. *Andrzej Frycz Modrzewski. Bibliografia*. Zestawiona przez Pracownię Biografii Staropolskiej Instytutu Badań Literackich. Wrocław – Warszawa – Kraków 1962.
7. Andrzej Zahorski, *Napoleon*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
8. Andrzej Zahorski, *Spór o Napoleona we Francji i w Polsce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
9. Antonów R., *Pod czarnym sztandarem: anarchizm w Polsce po 1980 roku*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004.
10. Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
11. *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956*, red. R. Wnuk, Sławomir Poleszak, Agnieszka Jaczyńska, Magdalena Śladecka, Warszawa–Lublin 2007.
12. Baczko B., *Jak wyjść z Terroru. Termidor i rewolucja*, Warszawa 2005.
13. Baker A., *Rycerstwo średniowiecznej Europy*, Warszawa 2004.
14. Bartyzel J., *Demokracja*, Radom 2002.
15. Baszkiewicz J., *Francuzi 1789-1794. Studium świadomości rewolucyjnej*, Warszawa 1989.
16. Baszkiewicz J., Meller S., *Rewolucja francuska 1789-1794. Społeczeństwo obywatelskie*, Warszawa 1983.
17. Baszkiewicz J., *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993.
18. Baszkiewicz J., *Polska czasów Łokietka*, Warszawa 1968.
19. Baszkiewicz J., *Powstanie zjednoczonego państwa polskiego na przełomie XIII i XIV wieku*, Warszawa 1954.
20. Bazyłow L., *Dzieje Rosji 1801-1917*, Warszawa 1977.
21. Bennassar B., Borne D., Carpentier É., Liauzu C., Tranoy A., *Historia świata śródziemnomorskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003.
22. Bieniak J., Wielkopolska, Kujawy, ziemia łęczycka i sieradzka wobec problemu zjednoczenia państwowego w latach 1300-1306, "Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu", R. LXXIV, 1969, z. 2.
23. Bieniak J., *Zjednoczenie państwa polskiego*, [w:] *Polska dzielnicowa i zjednoczona*, pod red. A. Gieysztor, Warszawa 1972.
24. *Bitwa pod Wyszową na podst.* Apoloniusz Zawilski, *Bitwy polskiego września*, Warszawa 1973.
25. Bloch M., *Społeczeństwo feudalne*, PIW, Warszawa 2002.

26. Bocheński Jacek, *Boski Juliusz*, Świat książki, Warszawa 2009.
27. Bohdan Urbankowski: *Filozofia czynu: Światopogląd Józefa Piłsudskiego*, Pelikan, Warszawa 1988
28. Bohun Tomasz, *Moskwa 1612*, Bellona, Warszawa 2005
29. Boras Zygmunt, *Poczet hetmanów polskich i litewskich*, Prima, Poznań 1991
30. Bravo B., Wipszycka E., Węcowski M., Wolicki A., *Historia starożytnych Greków. Tom 2. Okres klasyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009
31. Brooks Stephen G., Wohlforth William C., *World Out of Balance: International Relations and the Challenge of American Primacy*, Princeton Press, Princeton 2008.
32. Buhner-Thierry G., *Imperium Karola Wielkiego*, Dom Wydawniczy BELLONA, Warszawa 2004
33. Cary Max, Scullard Howard H., *Dzieje Rzymu: Od najdawniejszych czasów do Konstantyna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992.
34. Cepnik H., *Józef Piłsudski: Portret biograficzny*, Warszawa 1988.
35. Cezar Gajusz Juliusz, *Wojna domowa: Ks. I-II*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992.
36. Cezar Gajusz Juliusz, *Wojna domowa: Ks. III*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.
37. Cichoracki P., *Legenda i polityka: kształtowanie się wizerunku Marszałka Józefa Piłsudskiego w świadomości zbiorowej społeczeństwa polskiego w latach 1918–1939*. Kraków 2005.
38. Cisek A., *Kłamstwo Bastylki*, Finna, Gdańsk 2001
39. Cyra A., *Ochotnik do Auschwitz: Witold Pilecki (1901–1948)*, Chrześcijańskie Stowarzyszenie Rodzin Oświęcimskich, Oświęcim 2000.
40. Cyra A., *Pozostał po nich ślad...: życiorysy z cel śmierci.*: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2006.
41. Czapiewski E., *Ugrupowania konserwatywne w Polsce z lat 1926-1934 we wspomnieniach Jana Bobrzyńskiego*, "Ze Skarbcza Kultury" 26 (1975).
42. Czubiński A., *Walka Józefa Piłsudskiego o nowy kształt polityczny Europy Środkowo-Wschodniej w latach 1918–1921*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń: 2002
43. Davies N., *Wyspy*, ZNAK, Kraków 2003
44. Dembińska A., *Polityczna walka o egzekucję dóbr królewskich w latach 1559–1564*, Warszawa 1937. Długopolski E., Władysław Łokietek na tle swoich czasów, Wrocław 1951.
45. Dmowski R., *Myśli nowoczesnego Polaka*, Nortom, Wrocław 2002
46. Dmowski R., *Niemcy, Rosja i kwestia polska*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991.
47. Dowieat J., *Historia kościoła katolickiego w Polsce (do połowy XV wieku)*, Warszawa 1968.
48. Dowieat J., *Polska państwem średniowiecznej Europy*, Warszawa 1968.
49. Dubas-Urwanowicz E., *Koronne zjazdy szlacheckie w dwóch pierwszych bezkrólewskich po śmierci Zygmunta Augusta*, Białystok 1998. Dubiński K., Magdalena. Transakcja epoki. Notatki z poufnych spotkań Kiszczak-Wałęsa, Wyd. Sylwa, Warszawa 1990
50. Dudek A., Gryz R., *Komuniści i Kościół w Polsce 1945–1989*, ZNAK, Kraków 2003
51. Dudek A., Zblewski Z., *Utopia nad Wisłą. Historia Peerehu*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2008

52. Dudek A., *Stan wojenny w Polsce 1981-1983*, Instytut Pamięci Narodowej, Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2003
53. *Dziedzictwo Andrzeja Frycza Modrzewskiego w myśli politycznej i humanistycznej.* Red.: Jerzy Kukulski. Toruń 2004.
54. Faber G., *Merowingowie i Karolingowie*, PIW, Warszawa 1994
55. Fareed Z., *Koniec hegemonii Ameryki*, Media Lazar, Warszawa 2009
56. Fayard J.F., *100 dni Robespierre'a*, Warszawa 2006
57. Fieldorf M., Zachuta L., *General "Nil" August Emil Fieldorf*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1993
58. Filipowicz S., Gładziuk N., Józefowicz J., *Republika: rozważania o przemianach archetypu*. Warszawa 1995.
59. Foot M., *Six Faces of Courage*. London: Pen and Sword, 2003.
60. Friszke A., *O kształt niepodległej*, Biblioteka „Więzi”, Warszawa: 1989.
61. Gallo Max: *Cezar*. Dom Wydawniczy Rebis, 2005.
62. Garliński J., *Oświęcim walczący*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1992.
63. Gaxotte P., *Rewolucja francuska*, Gdańsk 2001
64. Gebert K., *Mebel*, Wyd. Aneks, Londyn 1990
65. Głombiowski K., *Ksenofont. Żołnierz i pisarz*, Ossolineum, Wrocław 1993,
66. Goff Le J., *Kultura Europy Średniowiecznej*, Warszawa 1970, 1994
67. Górczak Z., *Podstawy gospodarcze działalności Zbigniewa Oleśnickiego biskupa krakowskiego*, Kraków 1999.
68. Graff T., *Wokół sprawy kardynalatu biskupa krakowskiego Zbigniewa Oleśnickiego*, Zesz. Nauk. UJ, Pr. Hist., Z. 129(2002), s. 19-50.
69. Grinberg D., *Ruch anarchistyczny w Europie Zachodniej 1870-1914*, Warszawa 1994
70. Gruszecki S., *Walka o władzę w Rzeczypospolitej po wygaśnięciu dynastii Jagiellonów (1572–1573)*, Warszawa 1969. Grzybowski S., *Mikołaj Sienicki – Demostenes sejmów polskich*, [w:] *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*, t. 2, 1957. Gulczyński M., *Kreowanie demokracji. Z dysput o celach i metodach polskiej transformacji*, Wyd. ALMAMER Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2008
71. Hammond Nicholas Geoffrey Lemprière, *Starożytna Macedonia : początki, instytucje, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999.
72. Heckel Waldemar, Jones Ryan, *Macedonian Warrior. Alexander's elite infantryman*, OSPREY PUB INC, Hong Kong 2006.
73. Holland Tom, *Juliusz Cezar kontra Rzym: Triumf i tragedia republiki*, Amber, Warszawa 2005. Krawczuk Aleksander, *Kronika starożytnego Rzymu*, Iskry, Warszawa 1994.
74. Horn Maurycy, *Chronologia i zasięg najazdów tatarskich na ziemie Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1600 – 1647*, SMHW, t. VIII/1, 1962
75. Ihnatowicz I., Mączak A., Zientara B., Żarnowski J., *Spółeczeństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1988
76. Irena Pannenkowa (pseud. Jan Lipecki): *Legenda Piłsudskiego*. Toruń: Oficyna Wydawnicza Kucharski, 2008.
77. Iwaszkiewicz P., Łoś W., Stępień M., *Władcy i wodzowie starożytności. Słownik*, WSiP, Warszawa 1998.
78. Jaczynowska M., *Historia starożytnego Rzymu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986
79. Joachimowicz L., *Wstęp*, [w:] Ksenofont, *Pisma sokratyczne: Obrona Sokratesa. Wspomnienia o Sokratesie. Uczta*, przekł. i wstęp L. Joachimowicz, PWN, Warszawa 1967, s. IX-XVIII (Biblioteka Klasyków Filozofii).

80. Johan Huizinga, *Jesień średniowiecza*, PIW, Warszawa 1974.
81. Kaniewska I., *Małopolska reprezentacja sejmowa za czasów Zygmunta Augusta 1548–1572*, Kraków 1974.
82. Kaniewska I., *Walka o wprowadzenie instygatorów na sejmie piotrkowskim 1565*, [w:] *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*, t. 7, 1969. Karasiewicz W., Episkopat, jego działalność, wybitne jednostki, [w:] *Historia Kościoła w Polsce*, pod red. B. Kumora, Z. Obertyńskiego, t. I, cz. 1., Poznań-Warszawa 1974.
83. Karasiewicz W., *Jakób II Świnka*, arcybiskup gnieźnieński, Poznań 1948.
84. Karbowski Jerzy, *Tęcza nad Solferino*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1969
85. King D., *Wiedeń 1814*, Rebis, Poznań 2009
86. Koczerska M., *Zbigniew Oleśnicki i Kościół krakowski w czasach jego pontyfikatu (1423-1455)*, Warszawa 2004.
87. Korytkowski J., *Arcybiskupi gnieźnieńscy, prymasowie i metropolici polscy od roku 1000 aż do roku 1821*, t. I, Poznań 1888.
88. Krawczuk A. (red.), *Wielka Historia Świata Tom 3 Świat okresu cywilizacji klasycznych*, Oficyna Wydawnicza FOGRA, Kraków 2005.
89. Krawczuk A. (red.), *Wielka Historia Świata. Tom 3 Świat okresu cywilizacji klasycznych*, Oficyna Wydawnicza FOGRA, Warszawa 2005.
90. Krawczuk A., *Kronika starożytnego Rzymu*, Iskry, Warszawa 1994.
91. Krawczuk A., *Kronika starożytnego Rzymu*, Iskry, Warszawa 1994
92. Kujawski M., *Wojska Francji w wojnach rewolucji i cesarstwa 1789-1815*, Warszawa 2007
93. Kulesza R., *Wstęp*, [w:] Ksenofont, *Ustrój polityczny Sparty*, przekł. pod kierunkiem R. Kuleszy, IH UW, Warszawa 2008 (Akme. Studia historica nr 1/2008).
94. Kumor B., *Historia Kościoła. Część 5: Czasy nowożytne. Rozłam w chrześcijaństwie zachodnim*. Lublin 1984. Baszkiewicz J., *Henryk IV Wielki*, PIW, Warszawa 1995.
95. Kumor B., *Kościół w obronie polskości. Działalność metropolity Jakuba Świnki*, [w:] *Historia Kościoła w Polsce*, pod red. B. Kumora, Z. Obertyńskiego, t. I, cz. 1., Poznań-Warszawa 1974.
96. Kunicki M., *Republikanie polscy w XVIII wieku*, *Mówią Wieki* 2003, nr 2
97. Kuźniar Roman, *Polityka i siła. Studia strategiczne - zarys problematyki*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2006.
98. Le Goff J., *Kultura średniowiecznej Europy*, PIW, Warszawa 1970, 1994
99. Lengauer W., *Starożytna Grecja okresu archaicznego i klasycznego*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1999
100. Lengauer W., *Starożytna Grecja okresu archaicznego i klasycznego*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1999.
101. Lengauer W., *Starożytna Grecja okresu archaicznego i klasycznego*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1999.
102. Łojek J., *Geneza i obalenie Konstytucji 3 Maja*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1986
103. Łubieński T., *Bić się czy nie bić*, Świat Książki, Warszawa 1997
104. Malendowicz P., *Polski ruch anarchistyczny wobec współczesnych wyzwań politycznych*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile, 2007

105. Manteuffel Gustaw, *Zarysy z dziejów krain dawnych inflanckich czyli Inflant właściwych (tak szwedzkich jako i polskich) Estonii z Ozylią, Kurlandii i Ziemi Piltyńskiej*, wstęp, redakcja i opracowanie tekstu Krzysztof Zajas, Universitas. Kraków 2007.
106. Manteuffel T., *Historia powszechna. Średniowiecze*, PWN, Warszawa 2004
107. Markale Jean, „Wercyngetoryks”, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
108. Markiewicz H., *Pozytywizm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
109. Mich W., *Myśl polityczna polskiego ruchu konserwatywnego*. Lublin 1994.
110. Miedziński B., *Polityka wschodnia Piłsudskiego*, „Zeszyty Historyczne” nr 31, 1975
111. Minois G., *Kościół i wojna. Od czasów Biblii do ery atomowej*, Dom Wyd. Bellona, Warszawa 1998.
112. Molenda J., *Piłsudczycy a narodowi demokraci 1908–1918*, Książka i Wiedza, Warszawa 1980.
113. Morawski M., *Synod prowincjonalny prowincji gnieźnieńskiej w dawnej Polsce*, Włocławek 1935.
114. Muszyński J., *Anarchizm: rzecz o nieziszczalnej wolności*, Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, 1982
115. Nawotka Krzysztof, *Aleksander Wielki.*: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.
116. Nekanda Trepka W., *Liber generationis plebeorum (Liber chamorum)*, wyd. 2, opr. R. Leszczyński, Wrocław – Warszawa – Kraków 1995
117. Nicieja S., *Zadwórze – Polskie Termopile*. Kraków: Śródmiejski Ośrodek Kultury Towarzystwo Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich, 2000.
118. Nikodem J., *Zbigniew Oleśnicki w historiografii polskiej*, Kraków 2001.
119. Nitecki P., *Biskupi Kościoła w Polsce. Słownik biograficzny*, Warszawa 1992.
120. Norbert Wójtowicz, *Dyplomacja Dmowskiego*, „Niezależna Gazeta Polska” (Dodatek specjalny IPN) 2009, nr 1(35) s. VI-VIII
121. Nowak A., *Polska i trzy Rosje: Studium polityki wschodniej Józefa Piłsudskiego (do kwietnia 1920)*, Arcana, Kraków 2001.
122. Obirek S., *Wizja kościoła i państwa w kazaniach ks. Piotra Skargi SJ*, 1994.
123. Ochman-Staniszevska S., *Od stabilizacji do kryzysu władzy królewskiej. Państwo Wazów*, [w:] *Między monarchią a demokracją*, red. A. Sucheni-Grabowska, M. Żaryn, Warszawa 1994
124. Ochman-Staniszevska S., *Od stabilizacji do kryzysu władzy królewskiej. Państwo Wazów*, [w:] *Między monarchią a demokracją*, red. A. Sucheni-Grabowska, M. Żaryn, Warszawa 1994
125. Ogonowski Z., *Filozofia polityczna w Polsce XVII wieku i tradycje demokracji europejskiej*. Warszawa 1999.
126. *Okragły Stół*, opr. K. Dubiński, Wyd. Krajowa Agencja Promocyjna, Warszawa 1999
127. Ossowska Maria, *Ethos rycerski i jego odmiany*, PWN, Warszawa 2000.
128. Ożóg Krzysztof, *Uczeni w monarchii Jadwigi Andegaweńskiej i Władysława Jagiełły (1384-1434)*, Rozprawy Wydziału Historyczno-Filozoficznego PAU (tom: 105), Kraków 2004
129. Patton George S., *Wojna, jak ją poznałem*. Wydawnictwo MON, Warszawa 1989.
130. Pawłowicz J., *Rotmistrz Witold Pilecki 1901–1948*. 2008.
131. Pietras T., *„Krwawy wilk z pastorałem”. Biskup krakowski Jan zwany Muskatą*, Warszawa 2001.

132. Piliński T., *Bezkrólewie po Zygmuncie Auguście i elekcja króla Henryka*, Kraków 1972.
- Piwarowski K., Anna Dorota Chrzanowska, w: *Polski Słownik Biograficzny*, Kraków 1937, t. III, s. 458
133. Piwko S., *Frycza Modrzewskiego reforma państwa i kościoła*, Warszawa 1979.
134. Piwowarczyk Dariusz, *Obyczaj rycerski w Polsce późnośredniowiecznej (XIV - XV wiek)*, DiG, Warszawa 1998.
135. Piwowarczyk Dariusz, *Poczet rycerzy polskich XIV i XV wieku*, Dom Wyd. Bellona, Warszawa 2004.
136. Płaza S., *Próby reform ustrojowych w czasie pierwszego bezkrólewia (1572–1574)*, Kraków 1969..
137. Płaza S., *Wielkie bezkrólewia*, Kraków 1988.
- Podhorecki Leszek, Jan Karol Chodkiewicz 1560-1621, MON, Warszawa 1982.
138. *Postanowienia Okrągłego Stołu*, Wyd. NSZZ „Solidarność” Region Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 1989
139. Prochaska Antoni, *Hetman Stanisław Żółkiewski*, Warszawa, 1927.
140. Rachet G., *Słownik cywilizacji greckiej*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 2006..
141. Raina P., *Droga do „Okrągłego Stołu”*. Zakulisowe rozmowy przygotowawcze, Wyd. von Borowiecky, Warszawa 1999
142. Romanowski Tadeusz, Aleja 52 p.n.e., Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006
143. Ruzikowski T., *Stan wojenny w Warszawie i województwie stołecznym 1981-1983*, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2009
144. Ryszard Majewski *Cecora – rok 1620*, Warszawa, 1970
145. Ryszard Świętek: *Lodowa ściana: Sekrety polityki Józefa Piłsudskiego 1904–1918*, Platan, Kraków 1998.
146. Sacks D., *Encyklopedia świata starożytnych Greków*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 2001.
147. Schnayder J., *Wstęp*, [w:] Ksenofont, *Wybór pism*, oprac. J. Schnayder, wyd. II zm., Ossolineum, Wrocław 1966, s. III-LXVI (Biblioteka Narodowa, Seria II nr 39).
148. Sczaniecki M., *Powszechna historia państwa i prawa*, LexisNexis, Warszawa 2003
149. Silnicki T., Gołąb K., *Arcybiskup Jakub Świnka i jego epoka*, Warszawa 1956.
150. *Składamy hołd bohaterom – rozmowa z Joakimem Brodenem, autorem muzyki i tekstów szwedzkiego zespołu Sabaton*, *Rzeczpospolita*, 14.06.2008.
151. Skupieński K., *Miejsce notariatu publicznego wśród świadków realizacji programu politycznego arcybiskupa Jakuba Świnki*, [w:] „Kwartalnik Historyczny”, t. XCVI, 1989, nr 3, s. 63-84.
152. Skworoda P., *Hammerstein 1627*, Wydawnictwo Bellona 2006
153. Smith D., *Lipsk 1813*, Finna, Gdańsk 2009
154. Spieralski Z., *Awantury mołdawskie*, Wiedza Powszechna, 1967
- Ryszard Majewski *Polski wysiłek obronny przed wojną chocimską 1621r.*, SMHW, t. VII/1, 1961
155. *Stan wojenny w Polsce. Stan badań* (publikacja internetowa), red. A. Dudek i K. Madej
156. Subera I., *Synody prowincjonalne arcybiskupów gnieźnieńskich*, Warszawa 1971.
157. Sucheni-Grabowska A., *Mikołaj Sienicki herbu Bończa*, [w:] PSB, t. 37, Kraków 1996-1997
158. Sucheni-Grabowska A., *Spory królów ze szlachtą w złotym wieku*, Kraków 1998.
159. Sucheni-Grabowska A., *Zygmunt August-król polski i wielki książę litewski 1520–1562*, Warszawa 1996.

160. Sun Tzu, *Sztuka wojny*, tłum. Jarosław Zawadzki, Hachette, w serii Biblioteka Filozofów, tom 13, Warszawa 2009.
161. Swetoniusz Gajusz Trankwillus, *Żywoty cesarów*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
162. Szostkiewicz Z., Katalog biskupów obrządku łacińskiego przedrozbiorowej Polski, "Sacrum Polaniae Millenium", t. I, 1954. 1925, nr 7-12.
163. Szujski J., *O fałszywej historii jako mistrzyni fałszywej polityki*, PIW, Warszawa 1991
164. Śledziński K., *Cecora 1620*, Dom Wyd. Bellona, Warszawa, 2007
165. Świdarska U., *Kultura rycerska w średniowiecznej Polsce*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
166. Tazbir J., *Piotr Skarga, szermierz kontrreformacji*, 1983
167. Tazbir J., *Świt i zmierzch polskiej reformacji*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1956.
168. Tazbir J., *Święci, grzesznicy i kacerze. Z dziejów polskiej kontrreformacji*, Warszawa 1959.
169. Tuchman B., *Odległe zwierciadło*, Książnica, Katowice 1993
170. Tymieniecki K., Jakub Świnka, [w:] PSB, t. X, Wrocław-Warszawa-Kraków 1962-1964.
171. Urban W., *Epizod reformacyjny*, Kraków 1998.
172. Wapiński R., *Roman Dmowski*, Wyd. Lubelskie, Lublin 1988
173. Warry John, *Aleksander Wielki - Podbój Persji*, AmerCom SA na licencji Osprey Publishing, Inowrocław 2010
174. *Wielka historia świata. Tom 3. Świat okresu cywilizacji klasycznych*, red. A. Krawczuk, Oficyna Wydawnicza FOGRA, Kraków 2005
175. Więckowska H., *Joachim Lelewel. Uczony – polityk – człowiek*. Warszawa, Czytelnik, 1980
176. Więckowska-Mitzner Wanda, *Karol Chodkiewicz*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
177. Wiktorzak A., *Wizna – Polskie Termopile*, Głos Weterana, nr 9, 1997.
178. Wipszycka E., *Armia Filipa II*, w: Benedetto Bravo, Marek Węcowski, Aleksander Wołocki: *Historia starożytnych Greków*. Wyd. 1. Cz. 2: Okres klasyczny.: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
179. Władysław W., *Działalność polityczna polskich stronnictw konserwatywnych w latach 1926-1935*. Ossolineum Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977.
180. Wolski J., *Historia powszechna: Starożytność*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
181. Wrzesiński Szymon, *Tajemnice Rycerzy. Życie codzienne śląskich feudałów*, Zakrzewo-Poznań 2008.
182. Wyczański A., *Polska – Rzecz Pospolitą szlachecką 1454-1764*, Warszawa 1965
183. Zachorowski S., Dąbrowski J., *Dzieje Polski Średniowiecznej*, t. I, Kraków 1926.
184. Zachorowski S., *Wiek XIII i panowanie Władysława Łokietka*, [w:] Grodecki R.,
185. Zahorski A., *Spór o Napoleona we Francji i w Polsce*, Warszawa 1974.
186. Zakrzewski L. S., *Ethos rycerski w dawnej i współczesnej wojnie*, TRIO, Warszawa 2004.
187. Zbigniew Oleśnicki. *Księżę Kościoła i mąż stanu*, praca zbiorowa pod red. F. Kiryka i Z. Nogi, Kraków 2006.
188. Wójcik Z., *Józef Piłsudski (1867–1935): Biografia.*, RYTM, Warszawa 2006.
189. Wójcik Z., *Rola Józefa Piłsudskiego w odzyskaniu niepodległości Polski*, Międzyzakładowa Struktura "Solidarności" Kraków 1986.

- 190. Zieliński T., *Rzeczpospolita Rzymska*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1989.
- 191. Zienkowska K., *Stanisław August Poniatowski*, Wrocław 2004
- 192. Zientara B., *Historia powszechna średniowiecza*, Wyd. TRIO, Warszawa 2002
- 193. Zientara B., *Świt narodów europejskich*, Warszawa 1985, 1995
- 194. Ziółkowski Adam, *Historia Rzymu*, Poznań: 2004.





OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

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

www.ore.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

