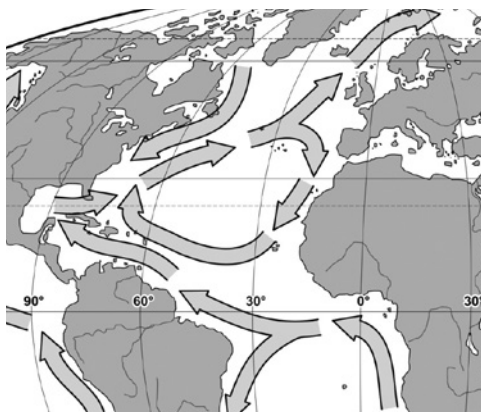


Klaudia Jasik, Jakub Lorenc,
Krzysztof Mrozowski, Jacek Staniszewski

Jak rozwijać umiejętności historyczne w gimnazjum?



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



**entuzjaści
edukacji**

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Klaudia Jasik, Jakub Lorenc,
Krzysztof Mrozowski, Jacek Staniszewski

Jak rozwijać umiejętności historyczne w gimnazjum?

Autorzy:

Klaudia Jasik, Jakub Lorenc, Krzysztof Mrozowski, Jacek Staniszewski

Autorzy zadań wykorzystanych w książce:

Klaudia Jasik, Jakub Lorenc, Paulina Malasiewicz, Krzysztof Mrozowski, Jacek Staniszewski

Redakcja merytoryczna:

dr hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika, Jerzy Bracisiewicz

Konsultacje merytoryczne:

Beata Buchwald, Dariusz Jądro, Natalia Szumska

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

Ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

Tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

ISBN: 978-83-65115-51-5

Wzór cytowania:

Jasik K., Lorenc J., Mrozowski K. i Staniszewski J. (2015), Jak rozwijać umiejętności historyczne w gimnazjum? Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Korekta, skład:

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

Druk:

Pracownia C&C Sp. z o.o.

ul. Kochanowskiego 12a/2

01-864 Warszawa

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

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

| | | |
|---|----------|----------|
| Wstęp | | 5 |
| Od autorów | | 7 |
| | U | N |
| Co to jest ważne wydarzenie historyczne? | 16 | 60 |
| Czy prawo Hammurabiego było sprawiedliwe? | 17 | 61 |
| Dlaczego Grecy nie stworzyli jednego państwa? | 18 | 63 |
| Początki ekspansji Rzymu | 20 | 64 |
| Jak Rzym stał się cesarstwem? | 22 | 64 |
| Rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa w Imperium Rzymskim | 23 | 66 |
| Ustrój i życie gospodarcze Cesarstwa Rzymskiego | 24 | 66 |
| Dlaczego Rzym upadł? | 25 | 68 |
| Dziedzictwo starożytnego świata | 26 | 69 |
| Wpływ islamu na kulturę średniowiecznej Europy | 27 | 70 |
| Czasy Chrobrego oczami Galla | 28 | 71 |
| Jak sprawiedliwie podzielić państwo? | 29 | 71 |
| Architektura średniowiecznej Europy | 30 | 72 |
| Sprowadzenie Krzyżaków do Polski | 32 | 73 |
| Lokacje miast na ziemiach polskich | 33 | 74 |
| Gospodarka za Kazimierza Wielkiego | 34 | 75 |
| Jak przebiegała kampania Władysława Jagiełły w 1410 roku? | 35 | 76 |
| Życie codzienne w średniowieczu | 36 | 77 |
| Przywileje szlacheckie | 38 | 77 |
| Dlaczego Krzysztof Kolumb najpierw dopłynął do Ameryki Środkowej? | 40 | 78 |
| Jak współcześni oceniali skutki odkryć geograficznych? | 42 | 79 |
| W jaki sposób Kościół katolicki zareagował na reformację? | 43 | 80 |
| Społeczeństwo i kultura I Rzeczypospolitej | 44 | 82 |
| Kto i jak wybierał królów w I Rzeczypospolitej? | 46 | 83 |
| Cechy w czasach nowożytnych | 47 | 84 |
| Czy targowiczanie chcieli ratować Rzeczpospolitą? | 48 | 85 |
| Czy Katarzyna II była dobrym władcą? | 49 | 86 |
| Utworzenie Księstwa Warszawskiego | 50 | 87 |
| Jakie decyzje zapadły na kongresie wiedeńskim? | 51 | 88 |
| Czy wszyscy Polacy chcieli powstania? | 52 | 89 |
| Sytuacja Polaków w zaborze rosyjskim przed powstaniem styczniowym | 53 | 90 |
| Jak powstał XIX-wieczny proletariats? | 54 | 91 |
| Jak zmieniły się polskie miasta w XIX wieku? | 55 | 92 |
| Jak Polacy w XIX wieku przyjmowali wynalazki? | 56 | 93 |
| Udział Polaków w I wojnie światowej | 57 | 94 |
| Klucz do zadań | | 95 |
| Wykorzystane materiały | | 98 |

Wstęp

Impulsem do napisania tej książki były rozmowy z nauczycielami, laureatami konkursu Lekcja Dobrej Historii – prowadzone podczas warsztatów i seminariów w Baranowie, Łochowie, Warszawie. Choć tematów było wiele, to jednak zawsze okazywało się, że najbardziej emocjonujące były dyskusje o szkole. I nie byłoby w tym chyba nic dziwnego, zważywszy na profesję osób biorących w nich udział, gdyby nie pewna odmienność tych debat, dostrzegalna i napawająca (mnie przynajmniej) nadzieją. Nie było w nich bowiem, tak częstego w przypadku dyskusji o szkole, narzekania, dominowało natomiast twórcze ożywienie. Uczestnicy, nauczyciele z różnych stron Polski – od Jeleniej Góry po Słupsk – opowiadali o tym, co im się udaje, o swoich małych i większych sukcesach, wymieniali się doświadczeniami. I bardzo szybko okazało się, że nie trzeba nadzwyczajnych środków (tzw. fajerwerków), by lekcja była nie tylko ciekawa dla uczniów, ale również realizowała wszystkie dydaktyczne cele zapisane w podstawie programowej. Na ogół wystarczy dobre źródło historyczne i pomysł, jak najlepiej można je wykorzystać. Czasami przydaje się koleżeńska podpowiedź, sprawdzone z innymi uczniami rozwiązanie. Okazało się również, że większość uczestniczących w tych dyskusjach nauczycieli zbiera ciekawe teksty źródłowe, ilustracje i mapy, przydatne adresy internetowe – tworzy własne kolekcje materiałów dydaktycznych i banki zadań.

Książka, którą otrzymują Państwo do rąk, może również spełniać tę rolę. Jej autorzy, członkowie Pracowni Historii IBE, w znakomitej większości czynni nauczyciele, przygotowali ją z myślą o wszystkich, którzy uczą historii w zreformowanym gimnazjum. Reforma edukacji historycznej, rozpoczęta wraz z wprowadzeniem nowej podstawy programowej w 2009 r., podniosła rangę umiejętności w procesie kształcenia. W dokumencie tym – w tak zwanych wymaganiach ogólnych – wyróżniono trzy szerokie obszary kompetencji historycznych (chronologia historyczna, analiza i interpretacja historyczna, tworzenie narracji historycznej), które są rozwijane stopniowo na kolejnych etapach edukacyjnych. Wymagania ogólne pełnią nadrzędną rolę w stosunku do wymagań szczegółowych, odnoszących się do konkretnych treści nauczania. Podstawa programowa nie eliminuje więc tzw. wiedzy faktograficznej, zmienia jedynie jej rolę w edukacji historycznej. Ważne jest bowiem nie tylko, co uczeń wie, ale przede wszystkim, czy i w jaki sposób potrafi posiadane wiadomości spożytkować, zastosować do rozwiązania nowego problemu. W efekcie umiejętności zdobywane na lekcjach historii rozwijają krytycyzm poznawczy, pomagają dostrzec powiązania między przeszłością a czasami nam współczesnymi, zjawiska ciągłości i zmiany w życiu społecznym. Umożliwiają poruszanie się w natłoku docierających z różnych źródeł informacji, ułatwiają ocenę ich wiarygodności i wartości merytorycznej.

Nauczyciele, jak wynika z badań prowadzonych przez Pracownię Historii IBE, rozumieją wagę kształcenia umiejętności historycznych, nie zawsze jednak potrafią to przełożyć na konkretne działania w trakcie lekcji. Poszukują wsparcia, inspiracji a nade wszystko narzędzi, które można wykorzystać w codziennej pracy z uczniem. To z myślą o nich, w wielopredmiotowej Bazie Dobrych

Praktyk znalazła się pokaźna liczba zadań z historii dla gimnazjum, ukierunkowanych na kształcenie umiejętności opisanych w wymaganiach ogólnych dla tego etapu edukacji. Każde z nich odwołuje się do konkretnych zapisów podstawy programowej i zawiera odpowiednio dobrany materiał źródłowy.

Ponieważ są to zadania zamknięte, nauczyciele bardzo chętnie wykorzystywali je podczas lekcji podsumowujących oraz do konstruowania sprawdzianów i prac klasowych. Książka, którą oddajemy Państwu do rąk zawiera propozycje znacznie szerszego ich zastosowania – włączania do bieżącego toku lekcji, również przy okazji wprowadzania nowego materiału. Zaprezentowane przykłady odwołują się do konkretnych rozwiązań, zrealizowanych na lekcjach w gimnazjum.

Mam nadzieję, że zaprezentowane rozwiązania będą pomocne w pracy dydaktycznej.

dr hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika

Od autorów

Wykorzystywanie zadań zamkniętych na lekcjach historii może – na pierwszy rzut oka – wydawać się mało celowe. Tego typu polecenia są zazwyczaj stosowane w ramach sprawdzianów i kojarzą się przede wszystkim z testami i quizami. Jednak tworząc zadania zamknięte do naszych badań stopniowo odkrywaliśmy, że wiele z nich nadaje się nie tylko do mierzenia poziomu wiadomości i umiejętności uczniów. Obok tej naturalnej funkcji mogą one również służyć jako użyteczne narzędzia do wprowadzania nowych treści i kształcenia oraz rozwijania umiejętności historycznych. Zaczęliśmy więc włączać je do procesu dydaktycznego w taki sposób, aby stawały się integralną częścią normalnych, codziennych lekcji. Działania te przyniosły szereg korzyści, z których za najbardziej oczywistą należy uznać oswojenie uczniów z zadaniami typowymi dla egzaminu gimnazjalnego. W naturalny sposób nasze zadania okazały się też skutecznym narzędziem do rozwijania u uczniów umiejętności analizy i interpretacji materiałów źródłowych, a także wyrabiały u nich pożądane nawyki związane z tymi kompetencjami. Jednocześnie jednak – co stanowiło dla nas pewne zaskoczenie – okazało się, że poszczególne zadania stanowią często doskonały punkt wyjścia do ciekawych i owocnych dyskusji, w trakcie których uczniowie mimochodem podnosili swoje umiejętności w budowaniu wypowiedzi ustnej i dobieraniu argumentacji. W efekcie lekcje, na których korzystaliśmy z tych zadań służyły nie tylko rozwijaniu kompetencji zapisanych w podstawie programowej, czy przygotowaniu do egzaminu, ale były również dla uczniów po prostu ciekawe.

Przed wszystkim źródła!

Wszystkie zadania zamknięte, wokół których zbudowano opisane dalej lekcje, opierają się na materiałach źródłowych. Źródła te stanowią grupę dość eklektyczną, w której obok tekstów z epoki, pojawiają się fragmenty mniej lub bardziej naukowych opracowań (również z tak krytykowanej przez wielu *Wikipedii* – por. s. 49), przedstawienia ikonograficzne i mapy. Ta różnorodność nie oznacza jednak, że są one całkowicie pozbawione cech wspólnych – podczas tworzenia zadań zależało nam zawsze, aby opierały się one na źródłach ciekawych, nieobecnych lub rzadko występujących w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych. Przed wszystkim należy zainteresować uczniów lekcją, dlatego też warto ich czasem zaskoczyć nieoczywistym, czy niezgodnym z ich wyobrażeniem, ujęciem danego zagadnienia. Wśród źródeł wykorzystywanych na naszych lekcjach pojawia się między innymi moneta gloryfikująca konfederatów targowickich (por. s. 48), czy opis reakcji Polaków w zaborze pruskim na wynalazki związane z początkami kinematografii (por. s. 56). Namawiamy mocno do tego, żeby korzystać w klasie również z takich nieoczywistych, „nieortodoksyjnych” materiałów, które pozwalają silniej zaangażować uczniów w rozmowy o przeszłości.

W przedstawionej książce często zachęcamy, aby zadania zamknięte pokazywać uczniom już po tym, jak zapoznają się oni z materiałem źródłowym. Zdajemy sobie bowiem sprawę, że wielu

uczniów – widząc zadania zamknięte – mniej lub bardziej świadomie pomija etap analizy źródła i od razu stara się znaleźć odpowiedź na postawione pytanie. Taka strategia – niekiedy racjonalna z punktu widzenia oszczędności czasu – prowadzi często do błędów, również na egzaminie gimnazjalnym, gdy okazuje się na przykład, że materiał źródłowy zawierał informacje niezgodne z wyobrażeniami czy wiadomościami uczniów na dany temat. Dlatego podczas naszych lekcji bardzo często postulujemy, żeby najpierw pokazywać uczniom materiał źródłowy (niekiedy tylko jego fragment – por. s. 63), a dopiero po mniej lub bardziej wnikliwej analizie tego materiału odsłaniać przed uczniami właściwą treść zadań. Zabieg ten wiąże się z dwiema dodatkowymi korzyściami: z jednej strony pozwala pełniej wykorzystać naturalną ciekawość uczniów i daje czas na sformułowanie przez nich własnych pytań stawianych źródłu, z drugiej strony pokazuje uczniom, że po rzetelnej analizie materiału, samo wykonanie zadań jest na ogół wyraźnie prostsze.

Jednocześnie istotne wydaje nam się konsekwentne kształtowanie i utrwalanie u uczniów najbardziej podstawowych odruchów związanych z analizą źródeł. Dlatego w pracy z ikonografią zwracamy dużą uwagę na takie wprowadzanie poszczególnych przedstawień, aby fazę ich interpretacji poprzedzała rozmowa o charakterze analitycznym. W jej trakcie przekonujemy uczniów, że nie muszą znać danego obrazu, rzeźby czy fotografii, żeby poradzić sobie z analizą na poziomie elementarnym, np. z ustaleniem, jaka sytuacja została przedstawiona (por. s. 61). Zachęcamy ich również, by spróbowali się zastanowić, jakiego typu informacje byłyby konieczne do pogłębienia interpretacji danego źródła, ustalenia jego przesłania bądź znaczenia (por. s. 70). Takie „zabawy” z materiałami ikonograficznymi są istotne nie tylko z punktu widzenia warsztatu, ale również budowania zaufania uczniów do ich własnych możliwości i umiejętności.

W podobny sposób postępujemy również w przypadku analizy mapy historycznej. Zamiast odpytywać uczniów z położenia określonych miejsc, czy ze znajomości przebiegu pokazanych na mapie wydarzeń, oczekujemy od nich przede wszystkim gotowości do odczytania i syntetyzowania informacji pokazanych w materiale. Zachęcamy ich zatem do prób określenia tytułu danej mapy (por. s. 78), odczytania i opisanie pokazanych na niej procesów (por. s. 76) lub znalezienia informacji (por. s. 75). Słowem oddajemy uczniom inicjatywę w procesie poznawczym i jednocześnie pozwalamy, aby czerpali oni wiadomości w jak największym stopniu ze źródła wiedzy historycznej, a nie tylko od nauczyciela.

Również w przypadku najczęściej wykorzystywanych na lekcjach historii źródeł, a więc tekstów, ważne wydaje się położenie nacisku na fazę ich analizy. Warto odnotować, że istotnym problemem, z którym borykają się często uczniowie w gimnazjum, jest zrozumienie źródła z epoki na poziomie leksykalnym. Dlatego w trakcie opisywanych lekcji nie tylko regularnie sprawdzamy, czy uczniowie rozumieją trudniejsze terminy, lecz także często prosimy ich o „opowiedzenie treści źródła własnymi słowami” (por. s. 61, 77, 82), niekiedy zatrzymujemy się nad poszczególnymi zdaniem, czy sformułowaniami (por. s. 91), bądź też zwracamy uwagę uczniów kolejno na różne aspekty danego materiału (por. s. 89). Ważne było dla nas także, aby stwarzać uczniom możliwość konfrontowania ze sobą

różnych opinii wyrażonych przez autorów źródeł (por. s. 68). Dlatego w przypadku kilku lekcji dodaliśmy do materiałów wykorzystanych w zadaniach kolejne źródła, dzięki którym uczniowie mieli szansę spojrzeć na omawiane zagadnienia z innej perspektywy.

Przedstawiane powyżej podejście do pracy z materiałami źródłowymi jest oczywiście stosunkowo czasochłonne, nie jest to jednak czas stracony. Przede wszystkim właśnie poprzez ich analizę uczniowie mogą podnosić swoje kompetencje w zakresie krytycznego myślenia. Jest to istotne nie tylko dlatego, że stanowi jeden z celów stawianych przed edukacją historyczną w dokumentach ministerialnych, a kompetencje takie wymagane są na egzaminie gimnazjalnym. Umiejętności znajdowania w źródle określonych wiadomości, rozumienia jego przekazu, rozróżniania opinii od informacji czy krytycznego podejścia do materiałów są po prostu przydatne w codziennym życiu – zarówno prywatnym, jak i zawodowym czy obywatelskim, dlatego dobrze, jeśli lekcje historii ukierunkowane są na wspieranie ich rozwoju. Warto również zauważyć, że wbrew potocznemu wyobrażeniu nie ma wyraźnej sprzeczności pomiędzy kształceniem umiejętności analitycznych a przekazywaniem nowych wiadomości. Analizując materiały źródłowe uczniowie również zdobywają informacje na temat przeszłości, a im ich kompetencje analityczne są wyższe, tym łatwiej przychodzi im samodzielne poszerzanie swojej wiedzy.

Po drugie rozmowa!

Bez materiałów źródłowych nie ma historii, ale uczniowie nie przychodzą na lekcje jedynie po to, aby spotkać się z opisami, czy przedstawieniami przeszłości. Niemal na każdych omawianych w książce zajęciach pojawiła się jakaś okazja do krótszej lub dłuższej rozmowy między uczniami. Często pretekstem do niej stawało się wykonywanie zadań. Taki pomysł może oczywiście budzić opory i zarzuty – przynajmniej w naszych klasach bywa głośno, a wskazanie, która z osób w danej grupie faktycznie znalazła poprawną odpowiedź nie zawsze było możliwe. Ostatecznie te problemy były dla nas mniej istotne niż świadomość, że rozwiązywanie zadania zmusiło uczniów nie tylko do zapoznania się ze źródłem, ale także porozmawiania o nim z koleżanką bądź kolegą. Jednocześnie warto zauważyć, że choć nauczyciel nie w pełni kontroluje, o czym rozmawiają poszczególni uczniowie, to jednak z łatwością może dostrzec tych spośród nich, którzy nie rozmawiają o niczym. Wielkość grup, w jakich powinni pracować uczniowie, zależy oczywiście od wielu czynników i – choć w naszych opisach często wspominamy o ich rozmiarach – w tym miejscu przypominamy, że ta decyzja zależy zawsze od specyfiki klasy i należy do nauczyciela.

Osobno warto powiedzieć, że częstym katalizatorem dyskusji w klasie stawała się konieczność dokonania wyboru jednej prawidłowej odpowiedzi i uzasadnienia swojej decyzji. Wybór ten nie zawsze był dla uczniów jednoznaczny – w wielu zadaniach pojawiały się ich zdaniem „dwie dobre odpowiedzi”, czasem z kolei żadna z nich nie wydawała im się prawidłowa. Wątpliwości te były zawsze życzliwie przyjmowane przez nauczyciela, który zachęcał uczniów do przedstawiania swoje-

go toku myślenia prowadzącego do danego rozwiązania. W efekcie uczniowie spierali się na mniej lub bardziej merytoryczne argumenty. Zdarzało się również, że w czasie omawiania poszczególnych zadań trudno było nam przekonać uczniów do uznania prawidłowej odpowiedzi. Niekiedy sami – pod wpływem argumentów uczniów – byliśmy skłonni przyznać im rację. Czy to źle? Wręcz przeciwnie. Polecenia, zwłaszcza te oparte na analizie materiału źródłowego, często mogą skłaniać uczniów do różnych, nieraz trudnych do przewidzenia skojarzeń. Zdarzało się, że pomysły uczniów okazywały się ciekawe i inspirujące. Dlatego bogatsi o doświadczenia opisane w tej książce, namawiamy nauczycieli, by nie ucinali takich dyskusji i by ostatecznym argumentem nie było sakramentalne „tak jest w kluczu”. Z tych wszystkich względów w trakcie opisywanych lekcji bardzo często wymagaliśmy, żeby uczniowie nie poprzestawali jedynie na wskazaniu poprawnej odpowiedzi, ale żeby zawsze wyjaśniali, co doprowadziło ich do dokonania takiego, a nie innego wyboru.

W tym miejscu warto również podkreślić, że jednym z warunków niezbędnych do stworzenia atmosfery sprzyjającej dyskusji jest sprawienie, by uczniowie nie bali się wypowiadać swojego zdania. Szczególnie istotne jest to, aby zostawić im prawo do pomyłek i błędów, które są cennym elementem procesu edukacyjnego. Jedną ze strategii wspierania swobodnej i twórczej rozmowy było także zrezygnowanie podczas prezentowanych tutaj lekcji z wystawiania uczniom ocen. Zależało nam bowiem, by pokazać, że zadania zamknięte nie muszą służyć jednemu celowi. Dzięki temu uczniowie z jednej strony nie obawiali się wyrażać swoich opinii, z drugiej zaś praca z zadaniami nie stawała się „wyścigiem po oceny”. Jednak i w tym miejscu musimy zastrzec, że wszystko zależy od charakteru klasy i indywidualnego stylu pracy nauczyciela. Może więc okazać się, że włączenie pewnych elementów rywalizacji będzie korzystne.

Zadawajmy prace pisemne!

Podkreślane już wyżej znaczenie kształcenia umiejętności argumentacji wiąże się z jeszcze jedną istotną kwestią. Zarówno z rozmów z innymi nauczycielami, jak również z prowadzonych badań wiemy, że na lekcjach historii coraz rzadziej pojawiają się zadania wymagające od uczniów sformułowania odpowiedzi w formie pisemnej, co wynika głównie z braku zadań otwartych na egzaminie. Warto jednak pamiętać, że tworzenie samodzielnej narracji wymaga od ucznia integrowania wiadomości i umiejętności z różnych obszarów, w tym również i tych, które są bezpośrednio sprawdzane na egzaminie (umiejętności analityczne i chronologiczne). Dlatego w trakcie omawianych lekcji często wymagamy od uczniów tworzenia wypowiedzi pisemnej (zob. s. 68, 76, 77, 88, 92). Zawsze, gdy tak się dzieje, warto przypominać uczniom, że dobra wypowiedź pisemna, bez względu na swoją długość, powinna cechować się logiczną i klarowną strukturą dostosowaną do wymaganej formy i zadanego tematu. Istotne jest także, żeby zawierała ona argumenty odpowiednio dobrane do postawionej tezy, a jednocześnie nie była przeładowana nieistotnymi dla tematu informacjami i danymi. Konsekwentnie należy również zwracać uwagę na poziom językowy prac uczniów, które powinny składać się z pełnych, poprawnie skonstruowanych zdań. Okazją do re-

gularnego ćwiczenia kompetencji z zakresu tworzenia narracji historycznej może być „otwieranie” zadań zamkniętych. Dużą część z nich możemy łatwo zamienić w polecenia wymagające sformułowania krótkiej wypowiedzi pisemnej (por. s. 78). W ten sposób możemy również relatywnie łatwo dostosować poziom trudności zadania do indywidualnych możliwości uczniów.

Twórzmy spójny obraz przeszłości!

Obok kompetencji analitycznych i narracyjnych wiele miejsca na naszych lekcjach zajmowały też ćwiczenia mające na celu kształcenie umiejętności chronologicznych. Wyniki egzaminu gimnazjalnego co roku potwierdzają, że zadania wymagające kompetencji z tego zakresu stanowią dla uczniów spore wyzwanie. Z problemem tym staraliśmy się zmierzyć w tej książce na dwa sposoby. Przede wszystkim dążyliśmy do tego, żeby włączyć do niej możliwie dużo zadań zamkniętych wymagających tych umiejętności. Polecenia te są dość bliskie zadaniom egzaminacyjnym i podobnie jak one wymagają od uczniów raczej refleksji nad danymi zawartymi w materiałach źródłowych, niż znajomości dat określonych wydarzeń (por. s. 64, 72, 73, 76, 92). Dodatkowo jednak opisujemy kilka metod, które mogą ułatwić kształtowanie u uczniów kluczowych kompetencji chronologicznych, a więc przede wszystkim umiejętności łączenia omawianych wydarzeń w sekwencje, czy porządkowania w czasie wydarzeń opisanych w źródle (por. s. 73). Taką funkcję pełni na przykład wspólne z uczniami rysowanie (por. s. 71), czy ustawianie osi czasu (por. s. 60). W trakcie takich zabaw istotne jest, aby pozwolić uczniom na samodzielne formułowanie przesłanek, które ich zdaniem sugerują, kiedy doszło do danego wydarzenia. Dzięki temu możemy łatwiej wychwycić przyczyny ich ewentualnych pomyłek, a jednocześnie nauczyć się, w jaki sposób efektywnie tłumaczyć im zależności czasowe między wydarzeniami.

Tworzeniu szerszego, spójnego obrazu przeszłości sprzyja również odwoływanie się w zadaniach chronologicznych do treści jeszcze nieomawianych w danej klasie. Uczniowie często w takich sytuacjach protestują twierdząc, że „nie muszą pewnych rzeczy jeszcze wiedzieć”. Zawsze wówczas odwoływaliśmy się z jednej strony do wiadomości, które nabyli w szkole podstawowej, z drugiej zaś do informacji nabytych przez nich poza szkołą. Mamy prawo oczekiwać od uczniów – nawet pierwszej klasy gimnazjum – żeby mieli podstawowe wiadomości na temat II wojny światowej, czy by znali postać Napoleona Bonaparte (por. s. 60, 66).

Jak korzystać z książki?

Tworząc tę książkę staraliśmy się, aby była ona użyteczna dla nauczycieli w codziennej pracy. Dlatego też podzieliliśmy ją na dwie części: w pierwszej prezentujemy materiały dla uczniów w formie ułatwiającej ich skopiowanie, w drugiej części książki znajdują się natomiast opisy lekcji przeznaczone dla nauczyciela. Przyświecającą nam intencją było, aby nauczyciel mógł łatwo skopiować materiały dla uczniów i nie musiał tracić czasu na ich żmudną obróbkę. Niestety nie

zawsze takie rozwiązanie było możliwe: niekiedy celowe wydawało nam się rozdzielenie materiału od zadań, czasem zachęcamy również do wykorzystania dodatkowych źródeł. Podczas większości naszych lekcji można też spokojnie uniknąć konieczności tworzenia licznych kserokopii i z powodzeniem zastąpić je projekтором, który powinien być prawdziwym sprzymierzeńcem nauczyciela historii. Nawet, jeśli uczniowie posiadają swoje kopie na ławkach, łatwiej jest odwoływać się do treści materiałów dzięki jednej wyświetlanej i widocznej na ekranie dla wszystkich wersji. Korzystając z rzutnika możemy wspólnie – razem z uczniami omawiać odpowiednio powiększone mapy i ilustracje, mając pewność, że wszyscy uczestniczą w tym procesie. Dodatkowo pracując z rzutnikiem możemy również ułatwić analizę tekstów źródłowych. Pracując z bardziej wymagającym tekstem, kiedy konieczne jest pochylenie nad poszczególnymi zdaniami, czy nawet słowami, przydatne może okazać się zaznaczenie na slajdzie trudnych fragmentów, tak aby skupić uwagę uczniów na kluczowych sformułowaniach (por. s. 89).

Użytecznością kierowaliśmy się także dobierając tematy lekcji. Wszystkie z prezentowanych pomysłów odnoszą się do podstawy programowej. Jednocześnie jednak nie było naszą ambicją zaprezentowanie pomysłów na realizację każdego z jej zapisów. Byłoby to rozwiązanie mało celowe: chociaż wierzymy w potencjał dydaktyczny zadań zamkniętych, nie wydaje nam się zasadne, aby uczniowie spotykali się z nimi na każdej lekcji. Staraliśmy się natomiast, aby nasze pomysły można było zastosować we wszystkich klasach gimnazjum i przy okazji omawiania każdej epoki. Aby ułatwić korzystanie z książki kolejne tematy zostały przedstawione w naturalnej, chronologicznej kolejności. W efekcie uważny czytelnik szybko dostrzeże, że niektóre z zagadnień są mniej, inne bardziej reprezentowane. Warto jednak zaznaczyć, że zdecydowana większość zadań pokazanych w tej książce pochodzi z Bazy Dobrych Praktyk Instytutu Badań Edukacyjnych (www.bdp.ibe.edu.pl). Na tej stronie znajdują Państwo zdecydowanie więcej przykładów zadań zamkniętych, z których można skorzystać na lekcjach poświęconych również innym zagadnieniom, nieomówionym w tej książce.

Szukając użytecznych rozwiązań dla nauczycieli postanowiliśmy zrezygnować w naszym wydawnictwie z publikowania tradycyjnych scenariuszy lekcji. Tworząc nasze opisy skupialiśmy się przede wszystkim na możliwie czytelnym, łatwym w odbiorze przedstawieniu pomysłu na to, jak wykorzystać zadania na zajęciach. Takie rozwiązanie nie tylko ułatwiło nam pokazanie naszych lekcji, ale umożliwiło także zaprezentowanie pomysłów jedynie na ich fragmenty. Niektóre z propozycji są bowiem bardzo krótkie – ich przeprowadzenie na lekcji zajmuje ledwie kilka minut (por. s. 88). Mamy nadzieję, że mniej sformalizowana forma opisu będzie zachęcała do twórczego korzystania z naszych pomysłów. Chcieliśmy bowiem, aby stanowiły one raczej inspirację w pracy dydaktycznej, niż prezentowały jedynie schematycznie powtarzalną instrukcję obsługi zastosowania zadań w czasie zajęć.

Nie zrezygnowaliśmy jednak z zaproponowania tematów lekcji. Niektóre z nich zostały sformułowane jako pytania, wskazujące na najważniejszy problem, który będzie rozwiązywany z uczniami w trakcie pracy z zadaniami. Postawienie takiego problemu zachęca ich do uruchomienia wyobraź-

ni historycznej i posłużenia się wieloma różnorodnymi kompetencjami, wśród których pojawiają się zarówno umiejętności analityczne, jak również te z zakresu narracji historycznej. Ułatwia to też uczniom, w naszym odczuciu, zrozumienie, dlaczego omawiane w trakcie zajęć zagadnienia są istotne i jaki jest cel lekcji.

Wreszcie na koniec chcemy zwrócić uwagę na różnorodny poziom trudności prezentowanych lekcji. W części z nich pojawiają się wyłącznie ćwiczenia, z którymi powinni poradzić sobie nawet najślabi uczniowie. Inne zawierają zadania, które będą stanowiły wyzwanie również dla osób o wyższych umiejętnościach. Powodzenie wielu pomysłów zależy również od dynamiki klasy, gotowości do dyskusowania i prezentowania własnego zdania. Jako nauczyciele doskonale wiemy, że nie wszystko można przewidzieć planując lekcje, a te same zajęcia prowadzone w dwóch klasach są często zupełnie odmienne. Powtórzmy więc raz jeszcze: namawiamy do twórczego podejścia do naszych opisów, do traktowania ich jako inspiracji w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań.

Często pracujemy pod presją czasu. Zdarza nam się przedkładać zrealizowanie treści nauczania nad kształcenie umiejętności i atrakcyjność zajęć. Propozycje lekcji z wykorzystaniem zadań, które prezentujemy w tej książce, są próbą połączenia tych wyzwań, które przed nami – nauczycielami stoją. Zachęcamy więc do zapoznania się z naszymi pomysłami i życzymy udanych lekcji.

Autorzy

Materiały dla ucznia



Co to jest ważne wydarzenie historyczne?

Na podstawie źródeł wykonaj zadania.

Fragment kazania Giordano da Rivalto wygłoszonego we Florencji w 1306 r.

Nie minęło jeszcze 20 lat od wynalezienia sztuki wytwarzania okularów dla dobrego widzenia, jednej z najlepszych i najpotrzebniejszych sztuk, jakie zna świat. Tak niewiele czasu upłynęło od wynalezienia nowej sztuki, która wcześniej nie istniała.

Portret kardynała Hugona z Saint-Cher (zm. 1263); namalowany przez Tommaso da Modena w 1352 r.



Zadanie 1.

Przedstawienie kardynała w okularach świadczy o

- A. tym, że czasami w nich pracował.
- B. modzie panującej w pierwszej połowie XIII wieku.
- C. tym, jaką wagę Kościół przywiązywał do tego wynalazku.
- D. popularności okularów w momencie powstania obrazu.

Zadanie 2.

Istotnym skutkiem wynalezienia okularów było

- A. zwiększenie nakładów drukowanych książek.
- B. zwiększenie przeciętnej długości życia w Europie.
- C. znaczne zwiększenie liczby osób umiejących czytać i pisać.
- D. przedłużenie aktywności zawodowej przedstawicieli różnych profesji.

Czy prawo Hammurabiego było sprawiedliwe?



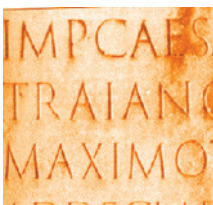
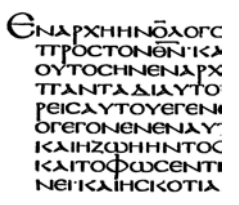
Na podstawie fragmentu kodeksu Hammurabiego wykonaj zadania.

195. Jeśli syn ojca swego uderzył, rękę utną mu.
196. Jeśli obywatel oko obywatelowi wybił, oko wybija mu.
199. Jeśli oko niewolnika obywatela wybił lub kość niewolnika obywatela złamał, połowę ceny jego zapłaci.
202. Jeśli obywatel w policzek obywatela godniejszego niż on uderzył, na Zgromadzeniu 60 razy bykowcem* zostanie uderzony.
209. Jeśli obywatel córkę obywatela uderzył i sprawił, że płód swój poroniła, 10 szekli srebra za płód jej zapłaci; jeśli kobieta ta zmarła, córkę jego zabija

* bykowiec – bicz rzemienny, pejcz

Zadanie 1.

Którym z poniższych pism zostało spisane cytowane prawo Hammurabiego?

| A | B | C | D |
|--|--|--|---|
|  |  |  |  |

Zadanie 2.

Jaki wyrok powinien być wydany, jeśli obywatel doprowadził do śmierci ciężarnej córki drugiego obywatela?

- A. grzywna w wysokości 10 szekli srebra
B. publiczna chłosta bykowcem
C. obcięcie jego córce języka
D. zabicie jego córki

Zadanie 3.

Rozstrzygnij, czy poniższe zdania są prawdziwe, czy fałszywe.

| | | | |
|----|--|---|---|
| 1. | W cytowanym fragmencie prawa uwidoczniona została zasada równości ludzi wobec prawa. | P | F |
| 2. | Za pozbawienie kogoś oka należało sprawcy w każdym przypadku również wybić oko. | P | F |

Dlaczego Grecy nie stworzyli jednego państwa?

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Wśród możliwych wyjaśnień genezy powstania *polis* w Grecji najczęściej wskazuje się na rolę czynnika geograficznego, tzn. przyjmuje się, że rozbieżności polityczne Grecji było rezultatem ukształtowania jej powierzchni. Grecja bowiem to mozaika małych równin i dolin oddzielonych od siebie górami, co sprzyjało rozwojowi małych, odizolowanych od siebie wspólnot.

Warunkami geograficznymi nie da się jednak wszystkiego wytłumaczyć. Posłużmy się przykładem Aten i Teb. Attyka jest bowiem obszarem silnie rozczłonkowanym, a jednak powstała tam tylko jedna *polis* – ateńska. Beocja natomiast – wprost przeciwnie – stanowi dosyć zwarty obszar bez szczególnych utrudnień komunikacyjnych, a jednak oprócz Teb istniało tam kilka innych silnych ośrodków. I jeszcze jedna wątpliwość, która nasuwa się w związku z teorią geograficzną, a mianowicie dlaczego Grecy przenieśli swój model organizacji społeczeństwa na tereny Sycylii i południowej Italii, gdzie warunki geograficzne o wiele bardziej sprzyjały rozwojowi państwa terytorialnego niż w Grecji właściwej?

Zadanie 1.

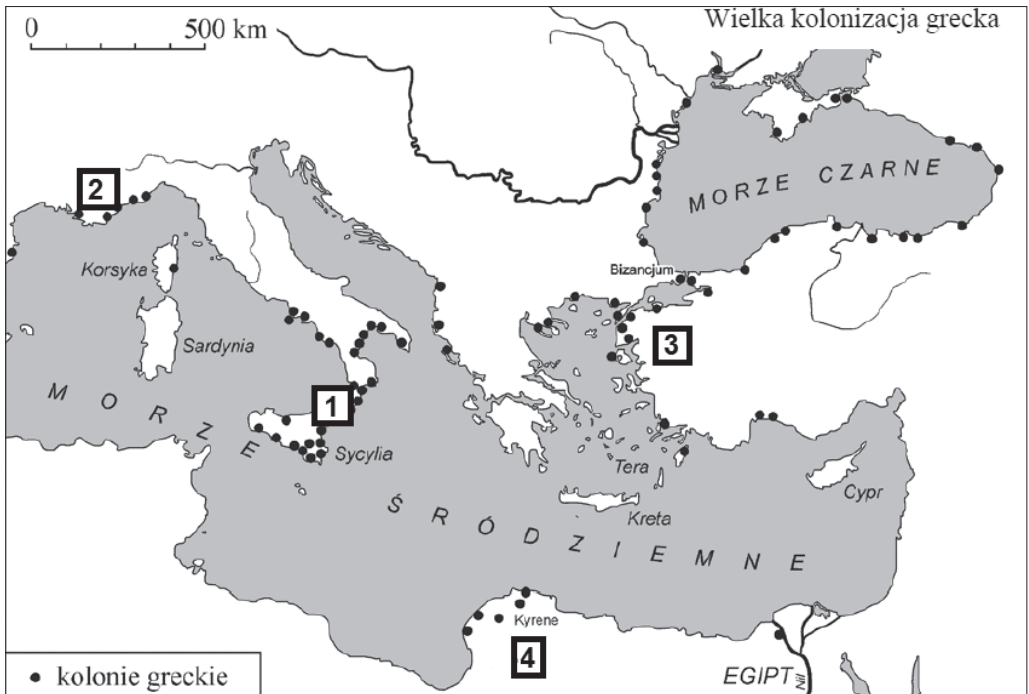
Pisząc o „rozbięciu politycznym Grecji” autor ma na myśli

- A. różnice ustrojowe pomiędzy poszczególnymi *polis*.
- B. duże zróżnicowanie krajobrazu naturalnego Grecji.
- C. konflikty polityczne toczące się wewnątrz *polis*.
- D. brak jednego, wspólnego państwa Greków.

Zadanie 2.

Rozstrzygnij, czy poniższe zdania są prawdziwe, czy fałszywe.

| | | | |
|----|---|---|---|
| 1. | Tematem tekstu jest wpływ krajobrazu naturalnego na powstanie <i>polis</i> w Grecji. | P | F |
| 2. | Autor potwierdza tezę, że powstanie <i>polis</i> wynika z uwarunkowań geograficznych. | P | F |



Zadanie 3.

Opisany w tekście obszar, na który Grecy przenieśli swój model organizacji społeczeństwa, został oznaczony na mapie cyfrą

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

Początki ekspansji Rzymu

Na podstawie map rozwiąż zadania.

Mapa 1.



Mapa 2.



Mapa 3.



Zadanie 1.

Mapy przedstawiają trzy wojny między Rzymem a Kartaginą – wskaż szereg, w którym wymieniono je w kolejności chronologicznej.

- A. Mapa 2. – mapa 1. – mapa 3.
- B. Mapa 1. – mapa 3. – mapa 2.
- C. Mapa 2. – mapa 3. – mapa 1.
- D. Mapa 1. – mapa 2. – mapa 3.

Zadanie 2.

Rozstrzygnij, które zdania są prawdziwe, a które fałszywe.

| | | | |
|----|--|---|---|
| 1. | W trakcie wojen Rzymianie wykorzystywali flotę. | P | F |
| 2. | W trakcie wszystkich wojen walki toczyły się w Italii. | P | F |
| 3. | Wszystkie wojny rozpoczynały się atakiem Rzymian. | P | F |

Zadanie 3.

Przedstawione na mapach wojny zakończyły się

- A. podbiciem Grecji przez Rzym.
- B. opanowaniem Italii przez Rzym.
- C. podziałem Cesarstwa Rzymskiego.
- D. rozszerzeniem władzy Rzymu poza Italię.

Jak Rzym stał się cesarstwem?

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Dyktatury, którą mi ofiarował lud i cały senat, nie przyjąłem. W czasie wielkiego braku zboża w stolicy, w ciągu niewielu dni, własnym kosztem uwolniłem lud cały od trwogi i doraźnego niebezpieczeństwa. Chociaż senat i lud rzymski zgodnie domagali się, aby mnie jednemu oddać nadzór nad prawami i obyczajami z władzą niczym nieograniczoną, nie przyjąłem żadnego urzędu ofiarowanego mi wbrew tradycjom ojczystym. Nad wszystkimi górowałem dostojeństwem, ale władzy nie miałem wcale więcej niż ci, którzy byli moimi kolegami w urzędzie.

Oktawian August, Autobiografia, I wiek n.e.

Zadanie 1.

W przytoczonym fragmencie Autobiografii Oktawian August opisuje, w jaki sposób

- A. doprowadził do wzrostu gospodarczego w Imperium.
- B. doprowadził do zakończenia wojny domowej.
- C. zreformował administrację państwową.
- D. sprawował władzę w Imperium.

Zadanie 2.

„Tradycje ojczyste”, o których mowa w tekście, dotyczą

- A. ustroju republikańskiego.
- B. moralnych obyczajów.
- C. władzy królewskiej.
- D. religii rzymskiej.

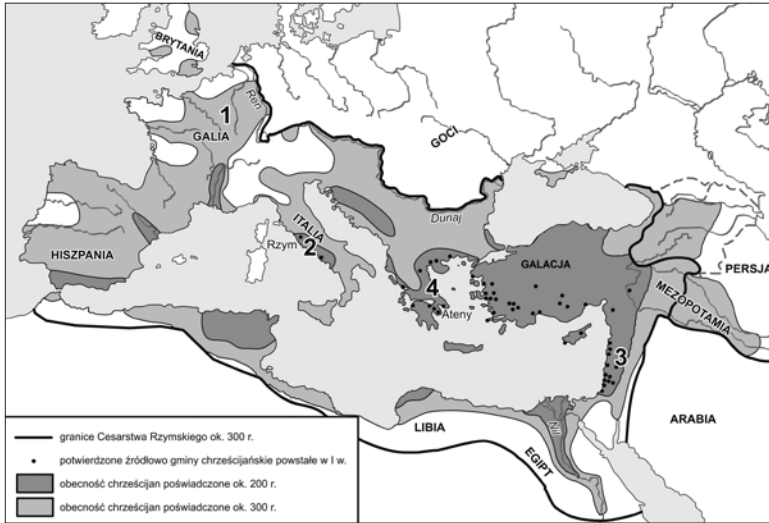
Zadanie 3.

Poniżej wymieniono kilka wad autobiografii, jako źródła historycznego. Wskaż znakiem X wszystkie te, które występują w powyższym tekście.

| | | |
|----|--|--|
| 1. | dążenie do wybielenia własnych działań | |
| 2. | falszowanie historii swojego pochodzenia | |
| 3. | jednostronne ocenianie wydarzeń | |

Rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa w Imperium Rzymskim

Przyjrzyj się mapie, a następnie na jej podstawie rozwiąż zadania.



Zadanie 1.

Jezus Chrystus nauczał na obszarze oznaczonym cyfrą

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

Zadanie 2.

W której z wymienionych prowincji rzymskich chrześcijaństwo pojawiło się najwcześniej?

- A. w Galii B. w Hiszpanii C. w Brytanii D. w Grecji

Zadanie 3.

W którym wieku powstała gmina chrześcijańska w Rzymie?

- A. I w. p.n.e. B. I w. n.e. C. II w. n.e. D. III w. n.e.

Zadanie 4.

Na które pytanie pozwala odpowiedzieć ta mapa?

- A. Dlaczego Goci nie przyjęli chrześcijaństwa?
B. W którym wieku chrześcijaństwo dotarło na ziemię polskie?
C. Gdzie chrześcijaństwo pojawiło się najpierw: w Hiszpanii czy w Galacji?
D. Kiedy miały miejsce prześladowania chrześcijan w Imperium Rzymskim?

Ustrój i życie gospodarcze Cesarstwa Rzymskiego

Na podstawie zamieszczonych materiałów wykonaj zadania.

Materiał 1. Edykt Dioklecjana wydany w 301 r. n.e.

Któż jest tak dalece pozbawiony ludzkich uczuć i wrażliwości, by nie widział lub nie odczuł, że ceny towarów na targowiskach, jak i innych towarów w miastach, rosną w sposób samowolny, że tej chęci zysku nie łagodzi ani obfitość dóbr, ani urodzaj wielu lat. Tym powodowani (...) postanowiliśmy ustanowić nie ceny na towary – takie zarządzenie byłoby niesłuszne z powodu istniejącej taniości w wielu prowincjach – lecz górną ich granicę, aby w razie drożyzny chciwość zysku znalazła kres (...).

Materiał 2. Przykładowe ceny ogłoszone edyktem Dioklecjana

sekstarius* oliwy – 12 denarów

sekstarius octu – 6 denarów

**ponad 0,5 litra*

Zadanie 1.

Celem wydania przez Dioklecjana edyktu było

- A. powstrzymanie spadku cen żywności w państwie rzymskim.
- B. wprowadzenie darmowego rozdawnictwa żywności w Rzymie.
- C. ustanowienie takich samych cen na dany artykuł w Imperium Rzymskim.
- D. ustanowienie maksymalnych cen na produkty w Imperium Rzymskim.

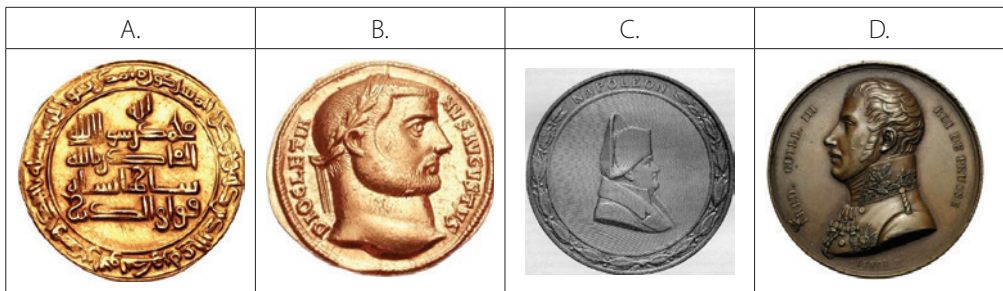
Zadanie 2.

Wskaż cenę jednego sekstariusia octu, która zgodnie z edyktem Dioklecjana, była niedozwolona.

- A. 1 denar
- B. 4 denary
- C. 6 denarów
- D. 12 denarów

Zadanie 3.

Wskaż monetę, którą można było płacić w czasach Dioklecjana.



Dlaczego Rzym upadł?

Na podstawie tekstu rozwiąż zadanie.

Podawano różne przyczyny upadku Imperium, wyolbrzymiając często rolę jednego czynnika wewnętrznego, np. negatywny wpływ Kościoła, wyniszczenie warstw średnich, upadek niewolnictwa itp. Nie ulega wątpliwości zasadnicze znaczenie sił zewnętrznych, ciągłych najazdów i przegrupowań ludów, czego maksymalne nasilenie przypadło na schyłek IV stulecia i wiek V.

Zadanie 1.

Rozstrzygnij, czy poniższe zdania dotyczące tekstu są prawdziwe, czy – fałszywe.

| | | | |
|----|--|---|---|
| 1. | Według autora tekstu najważniejszą przyczyną upadku Rzymu był rozwój Kościoła. | P | F |
| 2. | Z tekstu wynika, że najazdy barbarzyńców miały mały wpływ na upadek Imperium. | P | F |

Dziedzictwo starożytnego świata

Na podstawie materiału wykonaj zadania.

Idy Marcowe

Wydarzenia

Wydarzenie tylko dla zaproszonych osób

Środa 17:30

 **Gajusz Juliusz Cezar** weźmie udział.
Lubię to! · Dodaj komentarz · Obserwuj post · 16 godz. temu

Marek Brutus i Gajusz Kasjusz lubią to.

 **Gajusz Kasjusz Marek**, noża nie zapomnij!
13 January, 2011 at 9:12pm - Like

 **Marek Brutus** Skasuj to, to komentarz a nie czat!!1!!!
13 January, 2011 at 9:13pm - Like

Zadanie 1.

Dlaczego komentarz Gajusza Kasjusza nie spodobał się Markowi Brutusowi?

- A. Ponieważ psuł „niespodziankę”, którą razem zaplanowali.
- B. Ponieważ obrażał jednego z uczestników wydarzenia.
- C. Ponieważ łamał regulamin serwisu.
- D. Ponieważ go obrażał.

Zadanie 2.

Wskaż, w której książce znajdziesz więcej wiarygodnych informacji o wydarzeniach, do których odwołuje się materiał.

- A. „Upadek cesarstwa rzymskiego i początki feudalizmu”
- B. „Religia i prawo karne w starożytnym Rzymie”
- C. „Historia Republiki Rzymskiej”
- D. „Mity rzymskie”

Wpływ islamu na kulturę średniowiecznej Europy

Na podstawie ilustracji wykonaj zadanie.



Sokrates w otoczeniu uczniów

Zadanie 1.

Dokończ rozpoczęte zdanie dobierając po jednym wyrazie z każdej kolumny. Zaznacz literę A, B lub C oraz numer 1, 2 lub 3.

Powyższa ilustracja jest dowodem na znajomość kultury

| | | | | |
|--------------|--|-------|--|-------------|
| A. greckiej | | | | 1. Greków. |
| B. arabskiej | | przez | | 2. Arabów. |
| C. rzymskiej | | | | 3. Rzymian. |

Czasy Chrobrego oczami Galla

Przeczytaj fragment Kroniki Galla Anonima*, opisujący czasy Bolesława Chrobrego i rozwiąż zadanie.

Za jego bowiem czasów nie tylko komesowie, lecz nawet ogół rycerstwa nosił łańcuchy złote niezmiernej wagi: tak opływali wszyscy w nadmiar pieniędzy. Niewiasty zaś dworskie tak chodziły obciążone złotymi koronami, koliaми, łańcuchami na szyję, naramiennikami, złotymi frędzlami i klejnotami, że gdyby ich drudzy nie podtrzymywali, nie mogłyby udźwignąć tego ciężaru kruszców (...).

* Żył na przełomie XI i XII wieku.

Zadanie 1.

Przedstawiony tekst jest

- A. wyidealizowanym opisem kronikarza.
- B. naukowym opisem czasów Chrobrego.
- C. wiarygodną relacją naocznego świadka.
- D. obiektywną relacją opartą na opisach świadków.

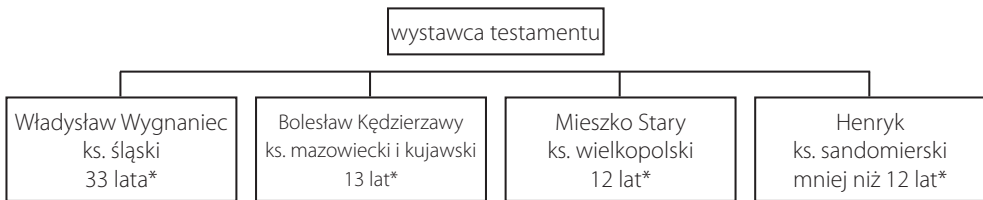
Jak sprawiedliwie podzielić państwo?

Na podstawie poniższych materiałów rozwiąż zadania.

Materiał 1. Fragment *Kroniki polskiej* Wincentego Kadłubka

Gdy poczuł, że [los] żąda już od niego śmiertelnej powinności, poleca spisać dokumenty testamentowe. Przekazuje w nich w spadku czterem synom i to, co osiągnięte zasługami przodków, i następstwo w królestwie, wyznaczając stałe granice czterech dzielnic w ten sposób, że w rękę najstarszego miało pozostać i księstwo dzielnicy krakowskiej, i władza zwierzchnia.

Materiał 2. Tablica genealogiczna (fragment)



* wiek w chwili śmierci ojca

Zadanie 1.

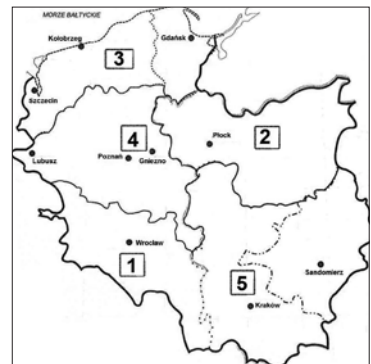
Na mocy testamentu, księstwo dzielnicy krakowskiej i władzę zwierzchnią jako pierwszy objął

- A. Władysław Wygnaniec.
- B. Mieszko Stary.
- C. Bolesław Kędzierzawy.
- D. Henryk Sandomierski.

Zadanie 2.

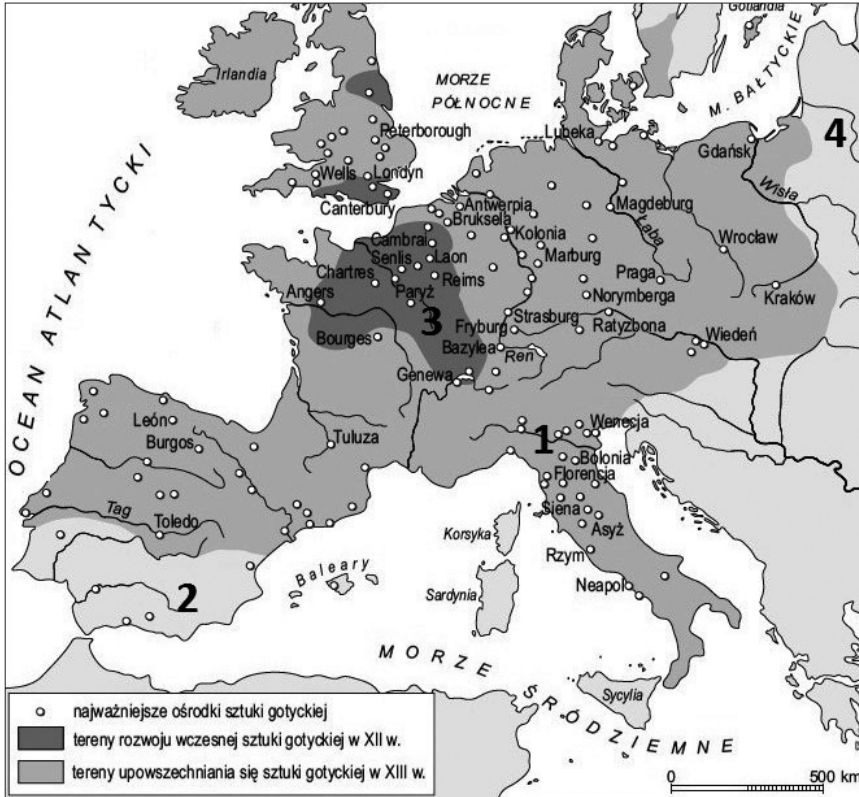
W którym szeregu poprawnie przyporządkowano imiona książąt do numerów dzielnic, które odziedziczyli?

- A. Władysław Wygnaniec – 1, Mieszko Stary – 4, Bolesław Kędzierzawy – 2.
- B. Władysław Wygnaniec – 2, Mieszko Stary – 3, Bolesław Kędzierzawy – 5.
- C. Władysław Wygnaniec – 4, Mieszko Stary – 5, Bolesław Kędzierzawy – 3.
- D. Władysław Wygnaniec – 1, Mieszko Stary – 3, Bolesław Kędzierzawy – 3.



Architektura średniowiecznej Europy

Na podstawie mapy wykonaj zadania.



Zadanie 1.

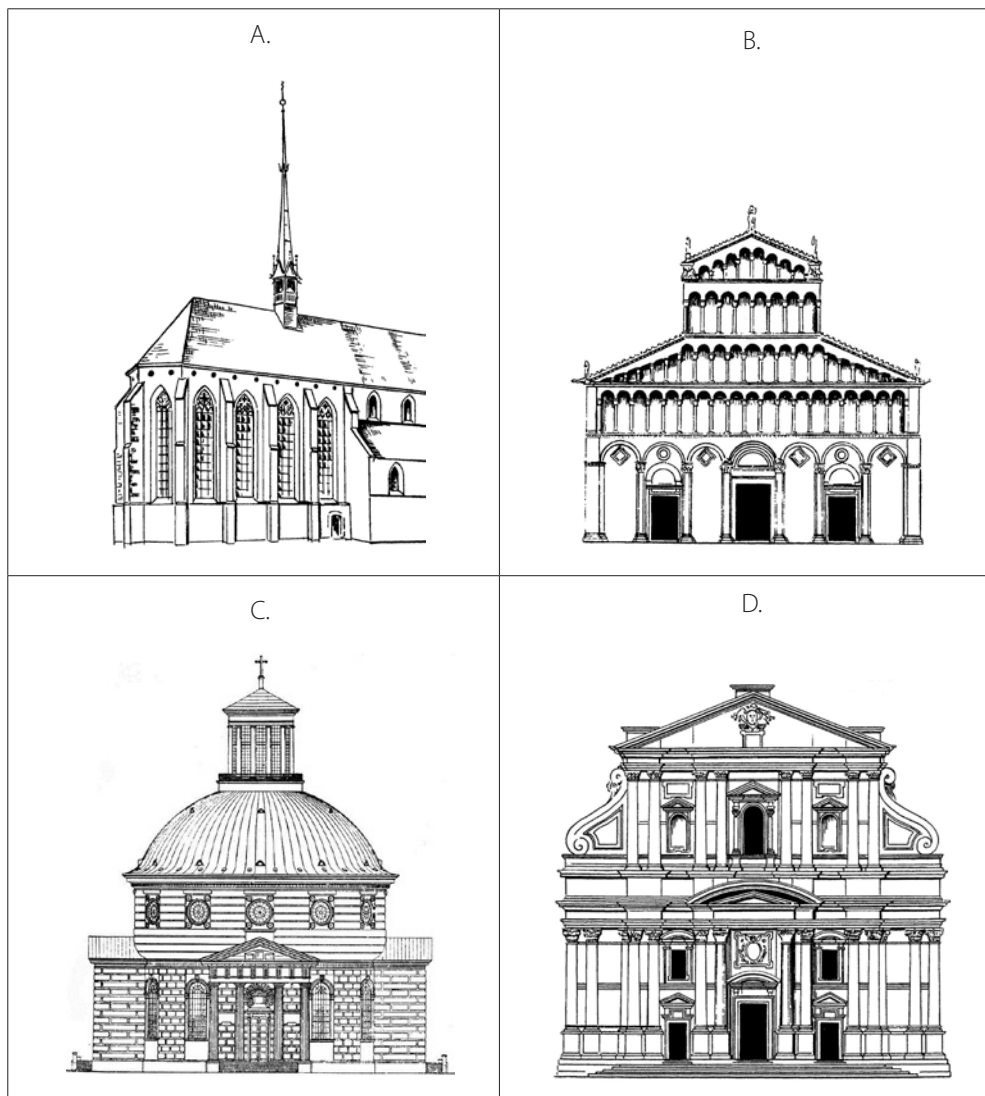
Budowle gotyckie nie pojawiły się na niektórych obszarach do końca XIII wieku. Zaznacz właściwe odpowiedzi i wybierz przyczynę spośród podanych poniżej.

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

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

Zadanie 2.

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



Sprowadzenie Krzyżaków do Polski

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

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

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

Zadanie 1.

Autor nazywa Prusów „jedynie niesfornymi sąsiadami”, gdyż

- A. uważa, że byli najgroźniejszym wrogiem Polski.
- B. zostali pobici przez Krzyżaków.
- C. okazali się mniej groźni niż Krzyżacy.
- D. zachowywali się jak barbarzyńcy.

Zadanie 2.

Spośród poniżej podanych wydarzeń wybierz chronologicznie pierwsze i ostatnie.

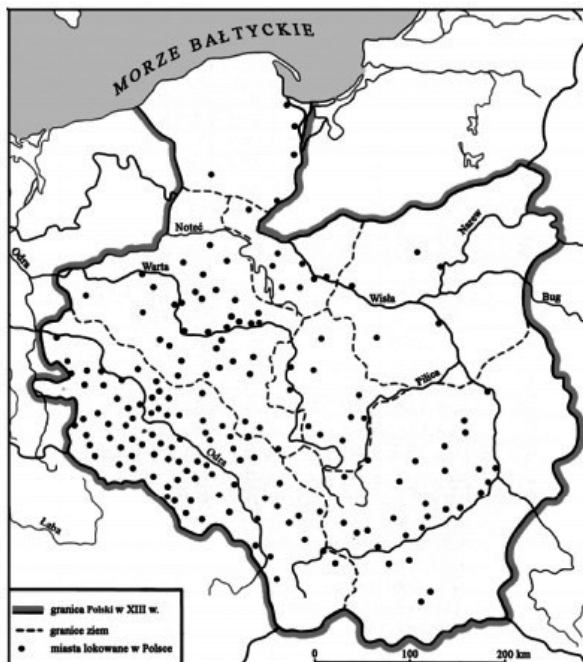
| | | | | |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Wydarzenie chronologicznie pierwsze | A. | B. | C. | D. |
| Wydarzenie chronologicznie ostatnie | A. | B. | C. | D. |

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

Lokacje miast na ziemiach polskich

Na podstawie mapy wykonaj zadania.

Lokacje miejskie na ziemiach polskich w XIII wieku



Zadanie 1.

Czarnymi kropkami oznaczono wszystkie miasta,

- A. które zostały zniszczone w czasie rozbicia dzielnicowego.
- B. które wypowiedziały posłuszeństwo polskiemu królowi.
- C. w których zbudowano nowe zamki obronne.
- D. których mieszkańcom nadano nowe prawa.

Zadanie 2.

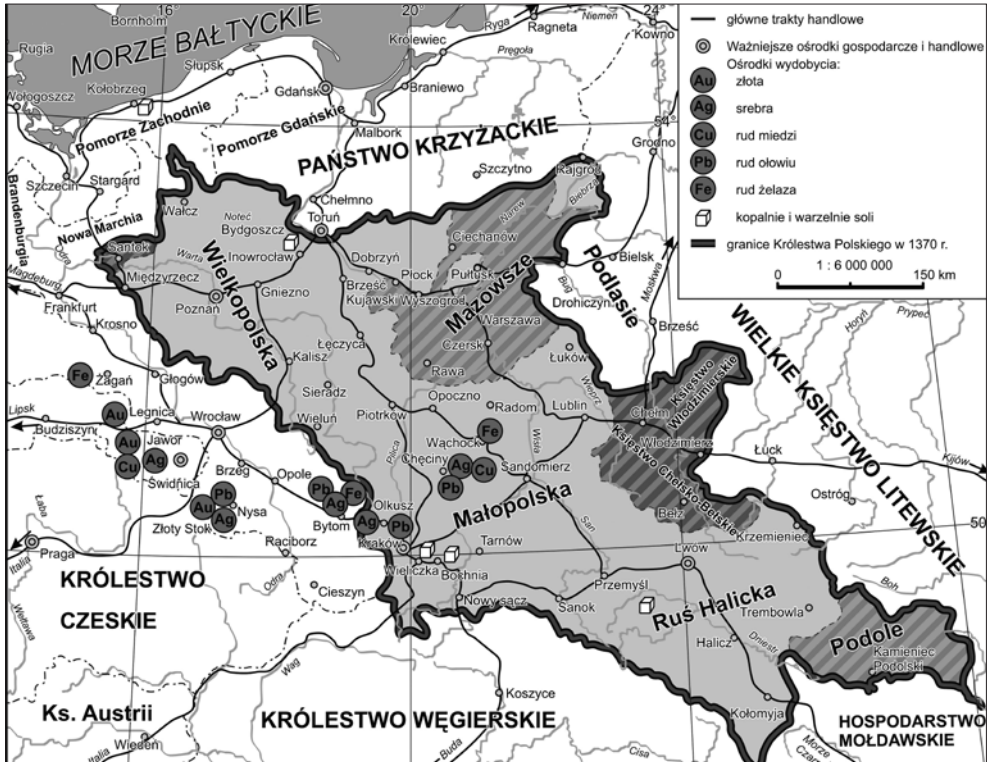
Największe nasilenie lokacji w XIII wieku miało miejsce

- A. na Pomorzu.
- B. na Mazowszu.
- C. na Śląsku.
- D. w Małopolsce.

Gospodarka za Kazimierza Wielkiego

Na podstawie mapy wykonaj zadanie.

Rozwój gospodarczy Polski w II połowie XIV wieku



Zadanie 1.

Zaznacz znakiem X te pytania, na które można odpowiedzieć na podstawie mapy.

| | | |
|----|---|--|
| 1. | Która dzielnica Korony była najbogatsza w minerały? | |
| 2. | Które miasto miało większe znaczenie gospodarcze Sieradz czy Sandomierz? | |
| 3. | Czy utrata Śląska miała większe znaczenie gospodarcze niż utrata Pomorza? | |

Jak przebiegała kampania Władysława Jagiełły w 1410 roku?

Przeanalizuj mapę, na której ukazano działania wojenne w 1410 roku i wykonaj zadania.



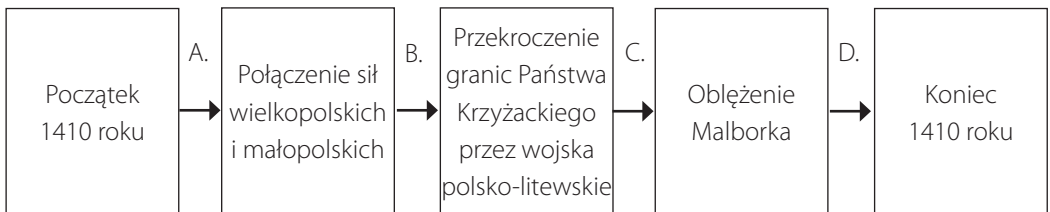
Zadanie 1.

Wojska polsko-litewskie wyznaczyły swoje główne miejsce koncentracji

- na Rusi.
- na Mazowszu.
- w Małopolsce.
- w Wielkopolsce.

Zadanie 2.

Wskaż na schemacie przedział czasu, w którym odbyła się bitwa pod Grunwaldem.



Życie codzienne w średniowieczu

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Najdonioślejszą zmianą w higienie osobistej w czasach średniowieczna był powrót publicznych łaźni. Na obszarach większości Europy Zachodniej instytucja ta od V wieku popadała w zapomnienie albo funkcjonowała w bardzo ograniczonym zakresie. Zaistniała ponownie dzięki krzyżowcom, którzy powrócili z nieudanych wypraw na wschód, przynosząc ze sobą wieści o rozkosznych zwyczajach: *hamamie*, tureckiej łaźni. Łaźnie były popularne do początku XVI wieku, kiedy ze względu na ich towarzyski charakter, zaczęły uchodzić za miejsca zakłócające porządek publiczny. Kąpiele przez ówczesną naukę uważane były za niebezpieczne, ponieważ w ich trakcie, poprzez rozszerzone gorącą wodą pory, mogły przeniknąć do organizmu szkodliwe czynniki. Troski zaczęło wymagać zatem tylko to, co na widoku, ale nic poza tym.

Zadanie 1.

Zmiany w funkcjonowaniu łaźni w V wieku były związane z

- A. upadkiem cesarstwa zachodnio-rzymskiego.
- B. uznaniem chrześcijaństwa za religię panującą.
- C. koronacją cesarską Karola Wielkiego.
- D. ekspansją islamu w Europie.

Zadanie 2.

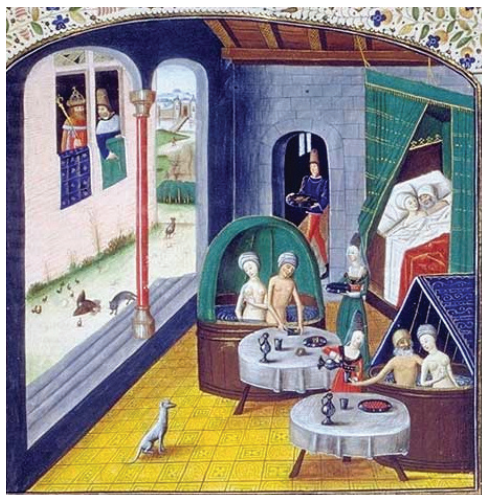
Wskaż przyczynę, która według autora tekstu doprowadziła do obniżenia poziomu dbałości o higienę osobistą w końcu średniowiecza.

- A. wieści o właściwościach kąpiele przyniesione przez krzyżowców
- B. poglądy na temat przenoszenia się chorób
- C. wyprawy geograficzne XVI w.
- D. rozwój medycyny

Zadanie 3.

Która z przedstawionych ilustracji ukazuje późnośredniowieczną łaźnię?

A.



B.



C.



D.



Przywileje szlacheckie

Na podstawie tabeli wykonaj polecenia.

| | data i miejsce wystawienia | najważniejsze postanowienia |
|----|--------------------------------|---|
| 1. | 1374 Koszyce | „Następnie jednak z zezwolenia i woli panów, szlachty oraz wszystkich innych – gdy potomstwa męskiego nie ma – córki nasze, te mianowicie, co do których nastąpi zgoda, aby były następcami naszymi i aby otrzymały koronę Królestwa Polskiego, za panów i dziedziców Królestwa tego dobrowolnie zostały przyjęte.” |
| 2. | 1422 Czerwińsk | „Poza tym postanawiamy, że poddanym naszym, jakiegokolwiek stanu by nie byli, dóbr nie odbierzemy ani nie skonfiskujemy, ani my, ani nikt z naszych urzędników zanim wpierw sprawy tej sędziowie nasi razem ze szlachtą i baronami, nie rozstrząsają i wyroku nie wydadzą.” |
| 3. | 1423 Warta | „Nieużytecznego sołtysa pan w dziedzictwie mając albo krnąbrnego może rozkazać mu sołectwo jego sprzedać.” |
| 4. | 1430–33 Jedlnia, Kraków | „Przyrzekamy też, że żadnego szlachcica osiadłego za występki czy winę nie uwięzimy ani też nie polecimy uwięzić, ani też jakiegokolwiek przeciw niemu nie zastosujemy kary, o ile nie zostanie przez sąd słusznie skazany.” |
| 5. | 1454 Cerekwica, Nieszawa | „Przyrzekamy również, że ani żadnych nowych ustaw nie wydamy, ani nie polecimy wzywać [szlachty] na wojnę bez zgody sejmiku ziemskiego.” |

Zadanie 1.

Wskaż, których przywilejów dotyczą cytowane opisy.

Opis I

Szlachta miała płacić jeden stały podatek w wysokości 2 groszy od łana chłopskiego. Wydany w celu zapewnienia następstwa tronu w Polsce jednej z córek Ludwika Węgierskiego.

Opis II

Zakazywał królowi nakładania nowych podatków i zwoływania pospolitego ruszenia bez zgody sejmików ziemskich; zwalniał szlachtę z ceł na towary z własnych dóbr. Został wydany pod naciskiem szlachty na początku wojny trzynastoletniej.

Opis III

Gwarantował nietykalność majątkową szlachty, zakazywał królowi bicia monety bez zgody rady królewskiej. Wydany w zamian za udział szlachty w wojnie z zakonem krzyżackim

Opis IV

Gwarantował szlachcie nietykalność osobistą. Wydany w celu zapewnienia następstwa tronu w Polsce synowi Władysława Jagiełły.

Opis V

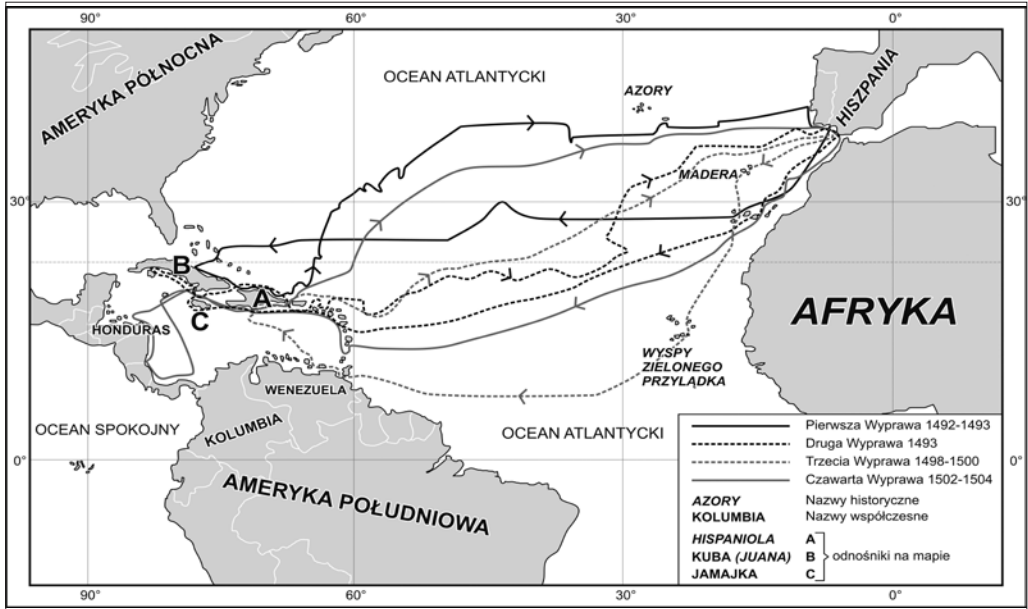
Zezwalał szlachcicowi na usunięcie sołtysa ze swojej ziemi; zezwalał wojewodzie wprowadzać maksymalne ceny na wyroby rzemieślnicze w miastach.

| | Przywilej numer | | | | |
|----------|-----------------|----|----|----|----|
| Opis I | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| Opis II | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| Opis III | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| Opis IV | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| Opis V | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |

Dlaczego Krzysztof Kolumb najpierw dołynął do Ameryki Środkowej?

Na podstawie mapy rozwiąż zadania.

Mapa nr 1



Zadanie 1.

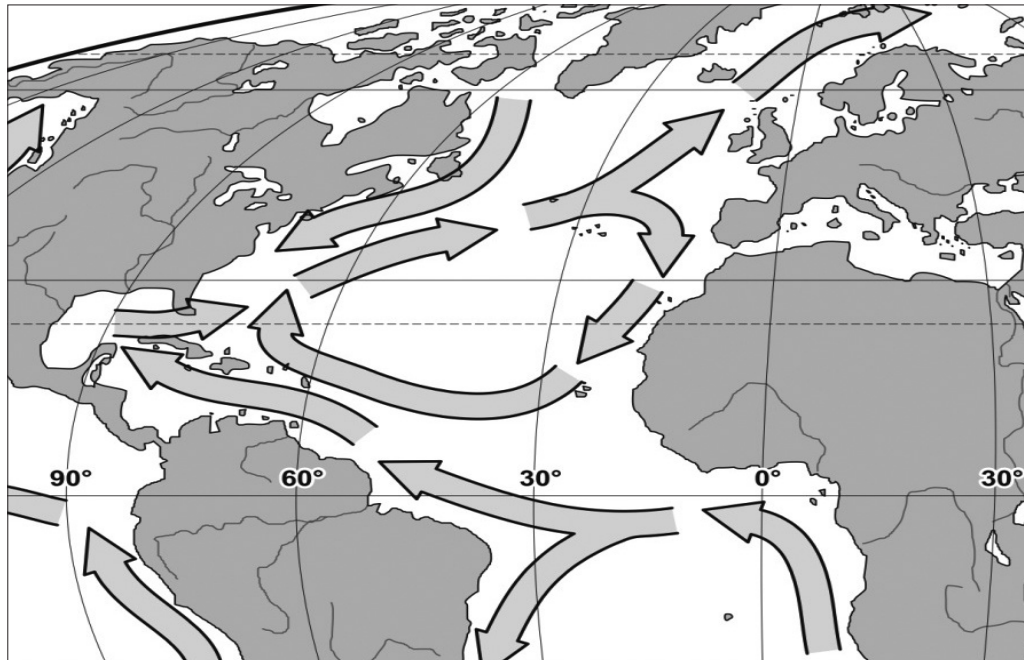
Zaznacz znakiem X te informacje, które można potwierdzić analizując mapę wraz z legendą.

| | | |
|----|---|--|
| 1. | Hispaniola została odkryta w trakcie wyprawy w latach 1492–93. | |
| 2. | W czasie drugiej wyprawy Kolumb dołynął do dzisiejszej Kolumbii. | |
| 3. | W czasie trzeciej wyprawy Kolumb dotarł najpierw na Wyspy Zielonego Przylądka, a potem na Maderę. | |
| 4. | W XVI wieku Kolumb dotarł do terenu dzisiejszego Hondurasu. | |
| 5. | Do terenu dzisiejszej Wenezueli Kolumb dotarł wcześniej niż na Kubę (Juanę). | |

Zadanie 2.

Poniższa mapa przedstawia schematyczny przepływ prądów morskich na Oceanie Atlantyckim. Jaka jest generalna zależność pomiędzy przepływami prądów morskich i trasami wypraw Kolumba?

Mapa nr 2



- A. pomagały dotrzeć do Nowego Świata, ale utrudniały powrót do Europy
- B. pomagały dotrzeć do Nowego Świata i powrócić do Europy
- C. utrudniały dotarcie do Nowego Świata, ale pomagały powrócić do Europy
- D. utrudniał dotarcie do Nowego Świata i powrót do Europy

Jak współcześni oceniali skutki odkryć geograficznych?

Na podstawie tekstów wykonaj zadania.

Nasz świat odkrył oto ten drugi, nie mniej wielki od naszego, żyzny i zamieszkanym jak nasz; tak świeży wszelako i dziecięcy, iż trzeba go uczyć dopiero abecadła. Był to świat-dziecko; owóż my nie pozyskaliśmy go sprawiedliwością i dobrocią. Przeciwnie, posłużyliśmy się ludów niewiedzą i nie-doświadczeniem, aby je nagiąć ku zdradzie, rozpuszcie i chciwości, i ku wszelkim rodzajom nieludzkości i okrucieństw, za przykładem i wzorem naszych obyczajów. Któż opłacił kiedy korzyści handlu i wymiany taką ceną? Tyle starych ras, tyle narodów wytraconych, tyle milionów ludzi podbitych mieczem, najpiękniejsza i najbogatsza część świata spustoszona dla handlu perłami i pieprzem? Handlarskie to zwycięstwo!

Michel de Montaigne (1533–1592) – francuski prawnik, pisarz i filozof

Jest wielką chwałą i zaszczytem dla naszych królów i Hiszpanów, że doprowadzili Indian do przyjęcia jednego Boga, jednej wiary i jednego chrztu, i że odwiedli ich od bałwochwalstwa, od ofiar ludzkich, od ludożerstwa. (...) Odwiedzono ich także od wielożeństwa, pokazano im alfabet, bez którego ludzie są jak zwierzęta, oraz jak posługiwać się żelazem. Pokazano im także wiele dobrych przyzwyczajzeń, sztuk, cywilizowanych obyczajów, aby mogli żyć lepiej. Wszystko to warte jest więcej niż pióra, perły i złoto, które im zabrano.

Francisco Lopez de Gomara (1510–1598) – hiszpański pisarz, historyk i ksiądz

Zadanie 1.

Oba teksty opisują

- A. sposoby chrystianizacji Indian.
- B. bogactwa naturalne Nowego Świata.
- C. wpływ kultury europejskiej na Indian.
- D. udział Hiszpanii w ekspansji kolonialnej.

Zadanie 2.

Co wyraża pojawiające się w pierwszym tekście sformułowanie „Handlarskie to zwycięstwo”?

- A. Podziw dla zasięgu ekspansji Europejczyków.
- B. Pogardę dla dążenia do zysków za wszelką cenę.
- C. Zachwyt nad wielkością zysków, jakie mają Europejczycy.
- D. Obawę przed potępieniem konkwistadorów za popełnione grzechy.

Zadanie 3.

Wskaż, która z poniższych opinii jest reprezentowana przez obu autorów.

- A. Powinno się dbać o zachowanie kultury podbitej ludności.
- B. Nowy Świat stał na niższym poziomie rozwoju cywilizacyjnego.
- C. Należy szerzyć chrześcijaństwo wśród mieszkańców Nowego Świata.
- D. Czerpanie zysków gospodarczych z Nowego Świata jest uzasadnione.

W jaki sposób Kościół katolicki zareagował na reformację?

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Sobór trydencki, sesja IV, 8 kwietnia 1546 r.

Świętemu zgromadzeniu wiadome jest, że zbawiająca prawda i zasady postępowania znajdują się w księgach spisanych i niespisanych tradycjach (...). Rzeczą Kościoła jest wyrokować o prawdziwym znaczeniu i tłumaczeniu Pisma św. (...) Nikomu nie wolno drukować ani przyczyniać się do drukowania żadnych ksiąg mówiących o świętych rzeczach bez podania nazwiska autora, ani w przyszłości sprzedawać ich, bądź nawet mieć je w posiadaniu jeśli nie zostaną one najpierw zbadane i zatwierdzone przez ordynariusza*, pod karą ekskomuniki**.

* ordynariusz – wyższy dostojnik kościelny, ** kara ekskomuniki – wykluczenie z kościoła

Zadanie 1.

W cytowanym tekście Kościół odrzuca pogląd Marcina Lutra na temat

- A. znaczenia i roli odpustów.
- B. zwierzchniej władzy biskupa Rzymu.
- C. prowadzenia nabożeństw w językach narodowych.
- D. uznawania w kwestiach wiary tylko Pisma Świętego.

Zadanie 2.

Rozstrzygnij, czy poniższe działania były zgodne, czy niezgodne z postanowieniami soboru trydenckiego.

| | | | |
|----|--|---|---|
| 1. | Publikowanie anonimowych druków na temat wiary. | P | F |
| 2. | Wyjaśnianie treści i znaczenia Pisma Świętego przez świeckich. | P | F |
| 3. | Drukowanie ksiąg na temat zasad wiary katolickiej. | P | F |

Spółeczeństwo i kultura I Rzeczypospolitej

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

W 1573 roku szlachta wielkopolska zebrana na sejmiku w Środzie domagała się: „Następnie prosimy, aby nam księża nie bronili imprimować [drukować] po polsku historii, kronik, praw naszych i też innych rzeczy, a zwłaszcza o Biblię”. Postulat ten skierowany był do Kościoła, gdyż ten posiadał władzę cenzorską, i pokazuje stosunek szlachty polskiej do języka polskiego. Znajomość tego języka stawała się coraz powszechniejsza wśród szlachty niemieckiej, litewskiej i ruskiej. W Rzeczypospolitej językiem urzędowym był nie tylko polski, a w Wielkim Księstwie Litewskim i na Ukrainie w sądach obowiązywał, jak wiemy, język ruski. Język niemiecki używany zaś był w Prusach Królewskich. W Koronie w sądach językiem urzędowym była łacina.

Zadanie 1.

Stosunek Kościoła do drukowania Biblii w języku polskim wynikał z faktu, że

- A. księża nie znali tego języka.
- B. nie wszyscy mówili w tym języku.
- C. było to sprzeczne z tradycją Kościoła.
- D. był on niechętny wynalazkowi Gutenberga.

Zadanie 2.

Znajomość języka polskiego wśród szlachty niemieckiej, litewskiej i ruskiej była powszechna, gdyż

- A. był to obowiązujący język urzędowy.
- B. był to język elit politycznych i kulturalnych.
- C. był to język, w którym najczęściej wydawano książki.
- D. był to jedyny język, którym posługiwano się w Rzeczypospolitej.

Zadanie 3.



Wskaż, które języki – oprócz języka polskiego – najczęściej wykorzystywano w sądach na zaznaczonych na mapie obszarach.

| | j. niemiecki | j. ruski | łacina |
|-------------|--------------|----------|--------|
| Obszar nr 1 | | | |
| Obszar nr 2 | | | |
| Obszar nr 3 | | | |

Kto i jak wybierał królów w I Rzeczypospolitej?

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Przyznanie ogółowi szlacheckiemu praw wyborczych* (...) było oceniane niezwykle surowo przez wiele pokoleń historyków (...). Eksponowano niebezpieczeństwa, jakie płynąć miały z obdarzenia prawami wyborczymi wielkich mas szlachty (...). Pole elekcyjne przedstawiano jako miejsce, gdzie królował zamęt wywołany przez beładne, niewyrobione politycznie, podatne na naciski zewnętrzne i polityczną manipulację tłumy. Najnowsze badania udowadniają jednak, że obraz ten jest daleki od realiów. Zmiany wymagają nie tylko obiegowe sądy o masowości szlacheckiego udziału (tylko pierwsza wolna elekcja w 1573 r. zgromadziła kilkadziesiąt tysięcy elektorów, w kolejnych było znacznie mniej: w 1576, 1587 i 1669 r. po kilkanaście tysięcy, a w 1632, 1648 i 1674 r. 3,5–5 tys.), ale także o destrukcyjnym chaosie i postawach szlachty biorącej udział w wyborach monarchy.

* dotyczących wyboru króla

Zadanie 1.

Które z poniższych pytań określa główny temat tekstu?

- A. Jakie były wady wolnej elekcji?
- B. Jak zmieniała się ocena wolnej elekcji?
- C. Ile osób uczestniczyło w sejmach elekcyjnych?
- D. Jak zachowywała się szlachta w czasie sejmów elekcyjnych?

Zadanie 2.

W wymienionych w tekście elekcjach wybrano między innymi przedstawicieli dynastii

- A. Piastów.
- B. Andegawenów.
- C. Wazów.
- D. Sasów.

Zadanie 3.

Największa liczba przedstawicieli szlachty uczestniczyła w elekcji

- A. Zygmunta II Augusta.
- B. Henryka III Walezego.
- C. Stefana Batorego.
- D. Jana III Sobieskiego.

Czy targowiczanie chcieli ratować Rzeczpospolitą?

Na podstawie ilustracji i tekstu wykonaj zadania.



Napis na monecie:

Wdzięczność dla współobywateli, przykład potomności. Obywatelom, których miłość ojczyzny powodowała, że starali się bronić wolności polskiej, zniszczonej przez spisek z dnia 3 maja 1791 – Rzeczpospolita zmartwychwstająca.

Zadanie 1.

Monetę wybito, aby upamiętnić

- A. działalność Komisji Edukacji Narodowej.
- B. uczestników konfederacji targowickiej.
- C. zwolenników reform Sejmu Wielkiego.
- D. uczestników powstania kościuszkowskiego.

Zadanie 2.

Poglądy obywateli wspomnianych na monecie można określić mianem

- A. jakobińskich.
- B. konserwatywnych.
- C. reformatorskich.
- D. liberalnych.

Czy Katarzyna II była dobrym władcą?

Przeczytaj dwa fragmenty z Wikipedii i wykonaj zadania.

Tekst A – Polska wersja *Wikipedii* o cesarzowej Rosji Katarzynie II.

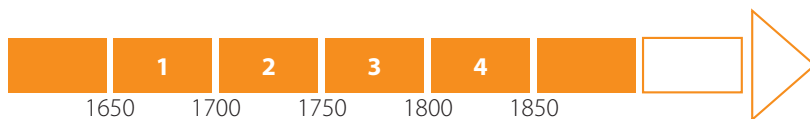
Podziwiana przez zachodnich filozofów za mądrość, umiłowanie wiedzy i sprzyjanie oświeceni, w rzeczywistości rządziła niezwykle twardą ręką. Zezwoliła szlachcie na handel chłopami i zsyłanie buntowników na Syberię, krwawo stłumiła bunty kozackie i chłopskie. Uczestniczyła w rozbiorach Polski.

Tekst B – angielska wersja *Wikipedii* o cesarzowej Rosji Katarzynie II.

Pod jej silnymi rządami Imperium Rosyjskie rozwijało się, usprawniając administrację i kontynuując modernizację zgodnie z zachodnioeuropejskimi wzorcami. Rządy Katarzyny ożywiły Rosję, która stała się mocniejsza niż kiedykolwiek i zaczęła być postrzegana jako jedna z największych potęg Europy. Katarzyna odnosiła sukcesy w polityce zagranicznej i patronowała, czasami brutalnym, pacyfikacjom powstań (najbardziej znany przykład to stłumienie chłopskiego powstania Pugaczowa).

Zadanie 1.

Przedział czasu, w którym panowała Katarzyna II, oznaczony jest na taśmie numerem



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

Zadanie 2.

Jak przedstawiono rządy Katarzyny II w tych tekstach?

- A. Oba teksty są przychylnie rządów Katarzyny II.
B. Oba teksty są krytyczne wobec rządów Katarzyny II.
C. Tekst A jest przychylny, a tekst B krytyczny wobec rządów Katarzyny.
D. Tekst A jest krytyczny, a tekst B przychylny wobec rządów Katarzyny.

Zadanie 3.

Która informacja znajduje potwierdzenie w obu tekstach?

- A. Rosja rozwijała się kosztem sąsiadów.
B. Armia rosyjska stała się najsilniejsza w Europie.
C. W Rosji dochodziło do konfliktów społecznych.
D. Katarzyna II miała wpływ na wybór władcy Polski.

Utworzenie Księstwa Warszawskiego

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Odezwa do narodu polskiego wydana przez Jana Henryka Dąbrowskiego i Józefa Wybickiego w Berlinie w 1806 r.

Polacy!

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

Dąbrowski, Wybicki

Zadanie 1.

Celem wydania odezwy było zachęcenie Polaków do

- A. wywołania powstania przeciw Rosji.
- B. przekazania broni Napoleonowi.
- C. wstępowania do armii pruskiej.
- D. walki u boku Napoleona.

Zadanie 2.

Pisząc o wejściu wojska „do Polski”, autorzy mieli na myśli

- A. obszary już niepodległe.
- B. terytorium pierwszego zaboru rosyjskiego.
- C. ziemie Rzeczypospolitej przedrozbiorowej.
- D. Polskę w granicach piastowskich.

Zadanie 3.

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

„W domu tym 7 listopada 1806 r. stanęli na kwaterze Jan Henryk Dąbrowski i Józef Wybicki. Tu wnieśli ich na ramionach poznaniacy przy wtórze pieśni »Jeszcze Polska nie umarła«”.

Wskaż prawidłowy szereg wydarzeń w porządku chronologicznym.

- A. wydanie odezwy ⇨ wydarzenia opisane na tablicy ⇨ powstanie pieśni „Jeszcze Polska nie umarła”
- B. powstanie pieśni „Jeszcze Polska nie umarła” ⇨ wydarzenia opisane na tablicy ⇨ wydanie odezwy
- C. wydanie odezwy ⇨ powstanie pieśni „Jeszcze Polska nie umarła” ⇨ wydarzenia opisane na tablicy
- D. powstanie pieśni „Jeszcze Polska nie umarła” ⇨ wydanie odezwy ⇨ wydarzenia opisane na tablicy

Jakie decyzje zapadły na kongresie wiedeńskim?

Na podstawie materiałów wykonaj zadania.

Uczestnicy obrad uznali za obowiązujące trzy zasady – restauracji, legitymizmu i równowagi sił. Restauracja oznaczała przywrócenie sytuacji terytorialnej i ustrojowej sprzed 1789 r. Druga zasada – legitymizm, ustanawiała powrót na tron dziedzicznych dynastii, rządzących z „łaski Boga”. Natomiast trzecia zasada – równowagi sił, narzucona przez Wielką Brytanię, zakładała przyjęcie takiego układu sił w Europie, który nie pozwoli żadnemu z państw dominować na kontynencie.

Władcy panujący w wybranych krajach europejskich na przełomie XVIII i XIX wieku.

| Francja | Hiszpania | Prusy |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| Ludwik XVI Burbon 1774–1792 | Karol IV Burbon 1788–1808 | Fryderyk Wilhelm II Hohenzollern 1786–1797 |
| Napoleon Bonaparte 1804–1814/5 | Józef Bonaparte 1808–1813 | Fryderyk Wilhelm III Hohenzollern 1797–1840 |
| Ludwik XVIII Burbon 1814–1824 | Ferdynand VII Burbon 1813–1833 | Fryderyk Wilhelm IV Hohenzollern 1840–1861 |

Zadanie 1.

Państwa, w których zastosowano zasady restauracji i legitymizmu to

- A. Francja i Prusy.
- B. Hiszpania i Prusy.
- C. Francja i Hiszpania.
- D. Francja, Hiszpania i Prusy.

Czy wszyscy Polacy chcieli powstania?

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Wszystko ku temu zmierza, by dokonać zmian w usposobieniu Polaków względem Rosji; przed nami nowa przyszłość. Trzeba nam zająć stanowisko. W tym chaotycznym i awanturnicznym pochodzie, w którym kroczymy aż do dnia dzisiejszego, trzeba nam, z pomocą śmiałego postanowienia, które ranić może nasze serca, przyjąć postawę zdrową i podyktowaną przez wydarzenia. Miast wyczerpywać siły, żebrząc o nasze miejsce na Zachodzie, władni jesteśmy, wracając do siebie, stworzyć naszą przyszłość w regionie przeciwległym i utorować sobie drogę nawet przez wnętrze tego ogromnego imperium. Okrzepłoby ono wewnątrz, lecząc się z tej gorączki, jaką nasze bunty utwierdzały w jego łonie.

List szlachcica polskiego do księcia Metternicha, 1846 r.

Zadanie 1.

Według autora listu Polacy powinni dążyć do

- A. odzyskania niepodległości.
- B. pokojowej współpracy z Rosją.
- C. osłabiania gospodarczego zaborcy.
- D. zbudowania poparcia na Zachodzie.

Zadanie 2.

Reakcją uczestnika organizacji konspiracyjnej na publikację powyższego listu mogłoby być

- A. zaproszenie autora listu do udziału w konspiracji.
- B. doniesienie na autora do władz carskich.
- C. opublikowanie tekstu polemicznego.
- D. przyśpieszenie wybuchu powstania.

Zadanie 3.

Fragment: „trzeba nam, z pomocą śmiałego postanowienia, które ranić może nasze serca, przyjąć postawę zdrową i podyktowaną przez wydarzenia” oznacza

- A. odrzucenie ideałów romantycznych w polityce.
- B. zachętę do czekania na wybuch powstania.
- C. nawoływanie do powstania narodowego.
- D. krytykę ludzi lojalnych wobec zaborców.

Sytuacja Polaków w zaborze rosyjskim przed powstaniem styczniowym

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Okolo 1860 r. zaczęli wśród nas pojawiać się emigranci z r. 1831 i zesłańcy, ułaskawieni koronacyjnym manifestem cara Aleksandra II. Wracających z emigracji było daleko mniej niż tzw. „sybiraków”, bowiem ci pierwsi osiedliwszy się na obczyźnie i wsiąknąwszy w otoczenie, nie bardzo mogli ruszać się z rodzinami lub nie czuli potrzeby powrotu. Sybiracy przeciwnie, wracali prawie wszyscy.

Między tymi wracającymi do kraju niedobitkami poświęcenia patriotycznego wybitne zachodziły różnice. Gdy powracający z Zachodu przedstawiali prawie ogólnie obraz zwątpienia i rozbitcia – skutku nieustannego politykowania w sprzecznych obozach – tudzież nieznamośności i zubożenia dla spraw krajowych, sybiracy przeciwnie, byli pełni jeszcze życia, wierni wyniesionym z kraju ideałom, gotowi i zdolni do pracy w kraju, z którym łączności wcale nie zatracili, a odznaczyli się wielką jednością między sobą.

Zadanie 1.

Autor tekstu zwraca uwagę na

- A. konflikty wśród Polaków przed 1831 rokiem.
- B. różne nastroje Polaków wracających do kraju.
- C. trudne warunki życia zesłanych po 1830 roku na Sybir.
- D. zapal patriotyczny powracających z Europy Zachodniej.

Zadanie 2.

Emigracja, o której mowa w tekście, była skutkiem

- A. insurekcji kościuszkowskiej.
- B. wojen napoleońskich.
- C. powstania listopadowego.
- D. powstania styczniowego.

Jak powstał XIX-wieczny proletariatus?

Na podstawie tekstu wykonaj zadania.

Dotychczasowe drobne stany średnie – drobni przemysłowcy, kupcy, rzemieślnicy i chłopcy, wszystkie te klasy spychane są do szeregów proletariatus, po części dlatego, że ich drobny kapitał nie wystarcza do prowadzenia wielkiego przedsiębiorstwa przemysłowego i nie wytrzymuje konkurencji z większymi kapitalistami, po części zaś dlatego, że ich zręczność traci na wartości wobec nowych sposobów produkcji. W ten sposób proletariatus rekrutuje się ze wszystkich klas ludności.

K. Marks, F. Engels, Manifest komunistyczny, Londyn 1848.

Zadanie 1.

Wskaż wszystkie wymienione w tekście przyczyny, które doprowadziły do powstania proletariatus.

| l.p. | przyczyna | |
|------|-------------------------------------|--|
| 1. | zmiana sposobów produkcji | |
| 2. | rosnąca konkurencja | |
| 3. | rosnąca specjalizacja rzemieślników | |
| 4. | zręczność pracowników | |

Zadanie 2.

Z których grup społecznych wywodzili się proletariusze?

- A. wyłącznie z chłopstwa
- B. ze szlachty i chłopstwa
- C. wyłącznie z mieszczaństwa
- D. z mieszczaństwa i chłopstwa

Jak zmieniły się polskie miasta w XIX wieku?

Na podstawie tekstu rozwiąż zadania.

Fabryka Towarzystwa Udziałowego Wyrobu Ołówków powstała w 1889 r. w Warszawie. Od 1894 r. funkcjonuje w Pruszkowie między ul. Ołówkową a ul. Obrońców Pokoju, w budynkach odkupionych od zbankrutowanej, niewiele wcześniej, odlewni żelaza Adolfa Rothsteina. Dawną fabrykę znacznie rozbudowano, a znakomita koniunktura zapewniła „Ołówkom” dominującą pozycję na rynkach europejskich. Nietypowy, a powszechnie potrzebny profil produkcji pozwolił zakładowi również szybko podnieść się z upadku po pierwszowojennych zniszczeniach i utrzymać światową renomę swoich wyrobów.

Zadanie 1.

Opisywana fabryka ołówków powstała w

- A. niepodległej Rzeczypospolitej.
- B. zaborze rosyjskim.
- C. zaborze niemieckim.
- D. zaborze austriackim.

Zadanie 2.

Wskaż poprawny chronologicznie ciąg wydarzeń.

- A. powstanie fabryki ołówków ⇔ bankructwo odlewni żelaza ⇔ zmiana siedziby fabryki ołówków
- B. bankructwo odlewni żelaza ⇔ powstanie fabryki ołówków ⇔ zmiana siedziby fabryki ołówków
- C. powstanie fabryki ołówków ⇔ zmiana siedziby fabryki ołówków ⇔ bankructwo odlewni żelaza
- D. zmiana siedziby fabryki ołówków ⇔ powstanie fabryki ołówków ⇔ bankructwo odlewni żelaza

Zadanie 3.

Wskaż poprawny ciąg przyczynowo-skutkowy.

- A. bankructwo fabryki odlewni żelaza ⇔ początek działania fabryki ołówków pod obecnym adresem
- B. powstanie fabryki ołówków ⇔ bankructwo odlewni żelaza
- C. bankructwo odlewni żelaza ⇔ szybkie wyjście ze zniszczeń wojennych
- D. początek działania fabryki ołówków pod obecnym adresem ⇔ szybkie wyjście ze zniszczeń wojennych

Jak Polacy w XIX wieku przyjmowali wynalazki?

Na podstawie tekstu rozwiąż zadania.

Dla mieszkańców Poznania i zaboru pruskiego kineskop, szybkowidz i bioskop „przyszły” z Niemiec, jako tamtejszy wynalazek, świadectwo wysokiego poziomu osiągniętego przez niemiecką technikę. W tym kontekście szybkowidzom czy bioskopom nie przysparzała popularności opinia naukowego aparatu, która stanowiła tylko kolejne potwierdzenie niemieckiego geniuszu. Aparaty Anschutza czy Skaldanowskich traktowane były przez Polaków jako instrument propagandy niemieckiej zwłaszcza, że wśród ruchomych obrazków obok niewinnych „Tańczących Słoni” czy „Miotacza kulą” coraz częściej można było zobaczyć cesarza Wilhelma na koniu – obraz propagandowo nieobojętny.

Zadanie 1.

Opisany wynalazek służył do

- A. komunikacji na odległość.
- B. odtwarzania dźwięku.
- C. wyświetlania filmów.
- D. wykonywania fotografii.

Zadanie 2.

Wydarzenia opisane w tekście mogły rozgrywać się w latach

- A. 90-tych XVIII w.
- B. 20-tych XIX w.
- C. 90-tych XIX w.
- D. 20-tych XX w.

Zadanie 3.

Jakie było nastawienie Polaków mieszkających w Poznaniu do nowego wynalazku?

- A. Negatywne z powodu jego niskiej jakości.
- B. Pełne podziwu dla niemieckich naukowców.
- C. Równie pozytywne jak mieszkańców Niemiec.
- D. Negatywne ze względu na sytuację polityczną.

Zadanie 4.

Upowszechnienie się opisanego wynalazku na świecie przyczyniło się do

- A. wzrostu niechęci wobec Niemców.
- B. wybuchu rewolucji przemysłowej.
- C. rozwoju europejskiej nauki.
- D. powstania kultury masowej.

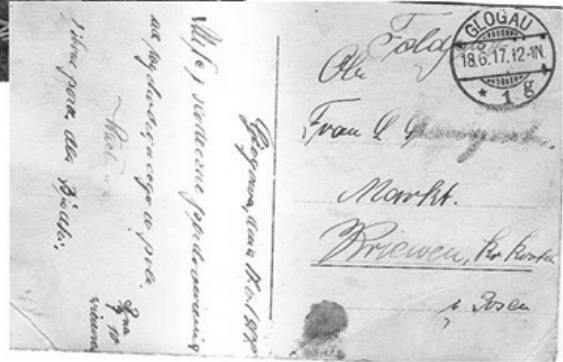
Udział Polaków w I wojnie światowej

Na podstawie materiałów wykonaj zadania.



Pierwsza strona kartki

Druga strona kartki



Treść kartki:

z Głogowa, dnia 17.06.1917.

Miłe i serdeczne pozdrowienia od wychodzącego w pole Wacława. 37 na 10 wieczorem, osobne pozdrowienia dla Bietki

Zadanie 1.

Przedstawiony na pierwszej stronie kartki nadawca pocztówki był żołnierzem armii

- A. polskiej.
- B. niemieckiej.
- C. rosyjskiej.
- D. francuskiej.

Zadanie 2.

Wojna, w której brał udział nadawca kartki doprowadziła do

- A. zjednoczenia Niemiec.
- B. odrodzenia carskiej Rosji.
- C. utworzenia Austro-Węgier
- D. odzyskania niepodległości przez Polskę.

Materiały dla nauczyciela



Co to jest ważne wydarzenie historyczne?

Opisana lekcja została przeprowadzona na początku roku w pierwszej klasie gimnazjum i miała charakter wprowadzający. W jej trakcie uczniowie zastanawiali się nad odpowiedzią na pytanie: „Co to jest ważne wydarzenie historyczne?” (taki był również temat zajęć). W ramach lekcji przypomniano nazwy epok i ich chronologię, a także analizowano przykładowe źródła pisane i ikonograficzne.

Budowanie osi chronologicznej z wybranych wydarzeń

Lekcję rozpoczęło przypomnienie uczniom znanych im wydarzeń historycznych, przygotowanych wcześniej i wydrukowanych na kartkach A4; znalazły się wśród nich:

- narodziny Jezusa,
- wynalezienie pisma,
- bitwa pod Grunwaldem,
- wynalezienie maszyny parowej,
- chrzest Mieszka I,
- wybuch II wojny światowej,
- III rozbiór Polski,
- wejście Polski do Unii Europejskiej.

Nauczyciel poprosił ochotników, by wzięli po jednej kartce i ustawili się „jeden obok drugiego-go” w porządku chronologicznym. Reszta klasy mogła im w tym pomagać. Następnie nauczyciel poprosił, by uczniowie zrobili przerwy między sobą, jeśli do ich wydarzeń doszło w różnych epokach historycznych. Nauczyciel podsumował ustawienie uczniów nazywając wraz z nimi poszczególne epoki.

Dyskusja nad tematem lekcji

W dalszej kolejności nauczyciel zadał pytanie, czy przedstawione wydarzenia były „ważne” i dlaczego? W trakcie dyskusji uczniowie próbowali znaleźć cechy „ważnego wydarzenia”. Wnioskiem wpływającym z tej rozmowy było stwierdzenie, że to, czy wydarzenie określane jest jako ważne, zależy m.in. od tego – „dla kogo” miało ono tę wagę (dla jednostek, małych czy dużych zbiorowości). Cechy ważnych wydarzeń zostały zapisane na tablicy, po czym krótko podsumowano dyskusję.

Dyskusja o wynalezieniu okularów

Następnie nauczyciel zadał pytanie o wagę wynalezienia okularów. Po krótkiej wymianie zdań uczniowie zostali poproszeni, by dodatkową kartkę z napisem „wynalezienie okularów” również umieścili na wcześniej zbudowanej osi czasu. Uczniowie ustalili swoje opinie w czasie samodzielnej wymiany zdań bez ingerencji nauczyciela. Nawet jeśli uczniowie się mylili, kartka z ich propozycją została umieszczona na osi czasu.

Analiza materiałów źródłowych i rozwiązanie zadań

Następnie nauczyciel zadał uczniom pytanie: „Skąd historycy czerpią informacje na temat wydarzeń z przeszłości?” Pytanie to stało się wstępem do dyskusji na temat roli źródeł historycznych

oraz ich analizy i krytyki. Po krótkiej rozmowie uczniowie otrzymali materiały do rozwiązania zadania: tekst i ilustrację. Na ich podstawie ustalono, kiedy faktycznie doszło do wynalezienia okularów i oznaczono to wydarzenie na osi czasu.

W dalszej części zajęć uczniowie zostali poproszeni o rozwiązanie zadań – każde z nich zazwyczaj wywoływało wśród nich dyskusję. Uczniowie podnosili ręce, by można było policzyć zwolenników poszczególnych odpowiedzi. Przy okazji tych sporów nauczyciel prosił uczniów o argumentowanie swojego zdania. Pilnował też, by dyskusja nie oddalała się zbyt od głównego tematu zajęć. Praca z zadaniem została podsumowana wnioskiem, że przedstawienie postaci na ilustracji w okularach pokazuje, jaką wagę przywiązywano do tego wynalazku już w średniowieczu.

Zadanie pracy domowej

W ramach pracy domowej uczniowie zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: Które wydarzenia z dziejów Twojej miejscowości są ważne? Uzasadnij swój wybór.

Czy prawo Hammurabiego było sprawiedliwe?

Zadania zostały wykorzystane na lekcji poświęconej starożytnej Mezopotamii. Na zakończenie zajęć uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie: „Czy prawo Hammurabiego było sprawiedliwe?”

Rozmowa o znaczeniu i funkcjach pisma

Na początku lekcji omówiono położenie geograficzne, gospodarkę, religię i strukturę społeczną państw starożytnej Mezopotamii. Następnie nauczyciel poinformował uczniów, że jednym z największych osiągnięć tej cywilizacji było wynalezienie pisma i wyświetlił na rzutniku materiał z zadania pierwszego, prosząc uczniów o odgadnięcie, które z przedstawionych pism pochodzi ze starożytnej Mezopotamii. Uczniowie dość łatwo rozpoznali przede wszystkim alfabet łaciński i hieroglify, a po krótkiej rozmowie udało się przyporządkować wszystkie cztery przedstawienia do poszczególnych kręgów kulturowych. W dalszej kolejności nauczyciel zapytał się uczniów, w jakim celu mogło powstać pismo. W odpowiedziach uczniów pojawiały się rozmaite wątki, które nauczyciel zebrał i usystematyzował zwracając uwagę na znaczenie pisma dla gospodarki, religii i zarządzania państwem. Na końcu zwrócił uwagę na znaczenie i wagę funkcjonowania spisanego prawa i poinformował uczniów, że jednym z największych osiągnięć Hammurabiego było właśnie skodyfikowanie prawa.

Analiza źródła ikonograficznego

Następnie na ekranie pokazał uczniom rzeźbę zdobiącą stelę z prawem Hammurabiego i poprosił uczniów, aby opowiedzieli, co widzą na tym przedstawieniu (Jaką sytuację przedstawia rzeźba? Co można powiedzieć o pokazanych postaciach?). Nauczyciel zadawał uczniom liczne pytania pomocnicze, tak aby uświadomić im, co jest ważne i na co warto zwrócić uwagę analizując źródła ikonograficzne (stroje, gesty, relacje między przedstawionymi postaciami). Osta-

tecznie zadał im także pytanie, czy potrafią odgadnąć, kim są ukazane osoby i co trzyma siedząca postać. Po krótkiej burzy mózgów wyjaśnił uczniom, co faktycznie przedstawia ukazana scena.



Omówienie treści kodeksu Hammurabiego

W dalszej kolejności nauczyciel wyświetlił na ekranie fragment kodeksu Hammurabiego (materiał do zadania) i poprosił uczniów, żeby spróbowali własnymi słowami opowiedzieć, o czym mówią poszczególne zapisy. Następnie uczniowie wykonali zadanie 2., po czym nauczyciel podzielił klasę na małe 3–4 osobowe grupy osób i poprosił uczniów, żeby – bazując na materiale źródłowym – spróbowali wymyślić podobne zadanie dla swoich kolegów z innych grup. Po wzajemnym sprawdzeniu wyników tej aktywności, uczniowie wykonali zadanie 3. Jego rozwiązanie stało się wstępem do krótkiej dyskusji, w ramach której uczniowie mieli ocenić, czy prawo Hammurabiego było – ich zdaniem – sprawiedliwe, czy nie. Swoją opinię na ten temat uczniowie mieli również wyrazić w pisemnej pracy domowej.

Dlaczego Grecy nie stworzyli jednego państwa?

Zadania wykorzystano na lekcji dotyczącej początków cywilizacji starożytnej Grecji.

Wykonanie zadania 1.

Po wyjaśnieniu pojęcia polis, nauczyciel wyświetlił na ekranie pierwszy akapit tekstu i poprosił uczniów o jego przeczytanie i wykonanie zadania 1. W ten sposób nauczyciel sprawdził, czy wszyscy dobrze zrozumieli tekst. Po omówieniu odpowiedzi, uczniowie zostali zapytani, jakie czynniki doprowadziły – według autora tekstu – do powstania polis. Większość z nich stwierdziła, że jest on przekonany, że to ukształtowanie geograficzne doprowadziło do ich powstania. Nauczyciel pozostawił na razie te odpowiedzi bez komentarza.

Praca z atlasami

Następnie rozdano uczniom atlasy geograficzne oraz historyczne. Uczniowie zostali poproszeni o zweryfikowanie tezy zawartej w przeczytanym przed chwilą tekście. Pracując w parach analizowali geograficzny układ Grecji w kontekście granic starożytnych polis. Dla części z nich zestawienie informacji zawartych na dwóch różnych mapach stanowiło wyzwanie. W celu ułatwienia zadania nauczyciel zwrócił ich uwagę na Attykę i Ateny oraz Beocję i Teby. Niektórzy uczniowie dostrzegli, że teza zawarta w tekście nie sprawdza się w przypadku pewnych miejscowości (polis).

Rozpoznawanie opinii autora i wykonanie zadania 2.

W tej części zajęć nauczyciel przedstawił uczniom drugą część tekstu. Zostali oni poproszeni o jego przeczytanie i zlokalizowanie na mapie miejsc podanych w tekście. Następnie nauczyciel powrócił do zdanego wcześniej pytania o pogląd autora, prosząc jednocześnie uczniów o wykonanie zadania 2. W trakcie omawiania poprawnych odpowiedzi część z uczestników zajęć doszła do wniosku, że dla właściwego rozpoznania opinii autora tekstu konieczna jest znajomości obu fragmentów i zrozumienie całego tekstu.

Praca z mapą i wykonanie zadania 3.

Na zakończenie pracy z tym materiałem nauczyciel zwrócił uwagę na ostatnie zdanie tekstu i poprosił uczniów o wykonanie zadania 3. Jego omówienie stało się punktem wyjścia do dalszej części lekcji poświęconej Wielkiej Kolonizacji. Nauczyciel poprosił uczniów, by zajrzeli ponownie do atlasów i sprawdzili, jak nazywają się pozostałe, niewymienione w tekście tereny kolonizowane przez Greków. Nauczyciel przyjmował również odpowiedzi nawiązujące do czasów współczesnych (np. południowa Francja). Przejściem do dalszej części lekcji było pytanie: Co decydowało o miejscu zakładania kolonii przez Greków?

Początki ekspansji Rzymu

Opisywana lekcja rozpoczęła się od analizy mapy Imperium Rzymskiego w IV w. n.e., a więc już w czasach cesarskich. Celem takiego zabiegu było uzmysłowienie uczniom, jak wielki obszar obejmowało Imperium w okresie swojej największej świetności i zapoznanie ich z nazwami geograficznymi terenów, które do niego wówczas należały. Dalszą część lekcji poświęcono na prześledzenie początków ekspansji Rzymu.

Krótki wstęp nauczyciela

Posługując się tą samą mapą nauczyciel krótko omówił przyczyny wojen punickich, przypominając uczniom nazwy geograficzne obszarów, które podlegały Rzymowi i Kartaginie. Zaznajomienie uczniów z tymi określeniami było konieczne dla dalszego toku lekcji.

Praca w parach – ustalenie chronologii map

Następnie nauczyciel rozdał uczniom same mapy, które zostały wydrukowane na osobnych kartkach – tak aby uczniowie mogli je swobodnie układać na ławkach. Pierwsze zadanie uczniowie wykonywali w parach – zgodnie z poleceniem mieli ułożyć mapy w porządku chronologicznym, a w dalszej kolejności uzasadnić swój wybór.

Stworzenie notatki do wybranej mapy

Po omówieniu rozwiązań zadania pierwszego, uczniowie przeszli do kolejnego polecenia – po jego wykonaniu, każdej z par przydzielono jedną mapę do wnikliwej analizy: uczniowie zostali poproszeni o wspólne (w parach) przygotowanie krótkiej notatki na temat przebiegu jednej z wojen punickich wyłącznie na podstawie informacji odczytanych z mapy. Przy wyborze mapy dla poszczególnych par uczniów kierowano się poziomem ich umiejętności. Uczniowie, którzy mieli trudności w pracy z mapą otrzymali prostsze materiały (mapy 1. lub 2.) W trakcie gdy uczniowie przygotowywali swoje notatki, nauczyciel wypisał na tablicy użyteczne zwroty, takie jak: wojna rozpoczęła się [czym?], kluczowym wydarzeniem wojny było [co?], wojna trwała [ile lat?], wojna zakończyła się [czym?, kiedy?]. Następnie wybrane pary przedstawiły swoje opowieści o wojnach punickich.

Wykonanie zadania 3.

Pracę z mapami zakończyło rozwiązanie zadania 3., które posłużyło jako punkt wyjścia do omówienia kolejnych kwestii związanych z ekspansją Rzymu.

Jak Rzym stał się cesarstwem?

Zadania wykorzystano podczas lekcji, na której omówiono okres rządów Oktawiana Augusta. Na wcześniejszych lekcjach uczniowie zapoznali się już z zagadnieniami związanymi z czasami Juliusza Cezara, w tym również z jego sposobem sprawowania władzy. Obok wykorzystanego w za-

daniu tekstu Oktawiana na lekcji posłużono się również fragmentem roczników Tacyta:

Poczucie obowiązku wobec ojca [Cezara] i położenie republiki służyły mu tylko za pretekst; w rzeczywistości w skutek żądzy panowania, sypiąc pieniądze, powołał pod broń weteranów, jako młody człowiek bez urzędu zaciągnął wojsko, uwiódł legiony konsula. Potem bezsprzecznie nastąpił pokój, ale krwawy.

Tacyt (I/II wiek n.e.), Roczniki

Na początku lekcji nauczyciel poinformował uczniów, że będą analizowali dwa typy materiałów źródłowych: autobiografię i roczniki. Poprosił ich również o wymienienie zalet i wad takich źródeł, a także o określenie celów, dla których tworzono tego typu dzieła.

Analiza zaproponowanych tekstów przeprowadzona została z uczniami w celu umożliwienia im pełniejszego zrozumienia sposobu sprawowania władzy przez Oktawiana Augusta.

Synteza tekstu i rozwiązanie zadania 1.

Po krótkiej rozmowie uczniowie otrzymali tekst nr 1 i zostali poproszeni o rozwiązanie zadania pierwszego, które pozwoliło nauczycielowi zorientować się, na ile materiał został przez uczniów właściwie zrozumiany.

Analiza porównawcza dwóch tekstów i rozwiązanie zadania 2.

Następnie uczniowie zapoznali się z tekstem Tacyta, co stanowiło wstęp do rozmowy na temat modelu sprawowania władzy przez Oktawiana Augusta. Posługując się informacjami z obu materiałów uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie: W jaki sposób rządził Oktawian? Pomocą w tym zadaniu były konkretne, szczegółowe pytania do obu materiałów zadawane przez nauczyciela: Kim byli – wspomniani w tekście – koledzy w urzędzie? Dlaczego Oktawian August napisał, że nie miał więcej władzy niż oni? Czy rzeczywiście tak było? Jeśli nie – dlaczego w ten sposób opisuje swoje rządy? Naturalną częścią takiej pogadanki stało się rozwiązanie zadania drugiego, a więc ustalenie, co Oktawian określił mianem „tradycji ojczystych”. W dalszej części pogadanki nauczyciel sprawdził, czy uczniowie rozumieją, dlaczego Oktawian odwołuje się do tych tradycji i dlaczego nie chciał przejąć (formalnie) pełni władzy. Uczniowie zauważyli, że Oktawian August starał się uniknąć błędów popełnionych przez Cezara i dlatego nie zdecydował się na wprowadzenie żadnych zmian. Zachował więc senat i udawał, że jest równy innym senatorom, ale w praktyce miał całą władzę.

Wykonanie zadania 3.

Na koniec lekcji nauczyciel powrócił jeszcze raz do kwestii specyfiki autobiografii jako źródła historycznego i poprosił uczniów o wykonanie zadania 3. Po jego omówieniu, zadał jako pracę domową przygotowanie krótkiej wypowiedzi pisemnej na temat: na co należy zwrócić uwagę korzystając z autobiografii jako źródła historycznego?

Rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa w Imperium Rzymskim

Wskazywanie informacji na mapie

Na początku lekcji uczniowie zostali poproszeni o wskazanie na mapie obszaru, na którym nauczał Jezus (tj. o wykonanie zadania 1.) Uczniowie nie mieli większych problemów z tym poleceniem. Następnie nauczyciel omówił główne zasady nauki Jezusa w kontekście judaizmu i wierzeń rzymskich.

Odczytywanie informacji czasowych z mapy historycznej (zadania 2. i 3.)

Po omówieniu tych zasad nauczyciel rozpoczął rozmowę z uczniami na temat rozprzestrzeniania się chrześcijaństwa. Do tego celu wykorzystano mapę z zadania – uczniowie zostali poproszeni, by na jej podstawie opowiedzieli historię rozwoju chrześcijaństwa. Bazując na informacjach z mapy, uczniowie zwrócili uwagę, że w I wieku gminy chrześcijańskie funkcjonowały przede wszystkim na wschodzie Imperium Rzymskiego, niektórzy potrafili ten obszar nazwać (Palestyna, Azja Mniejsza). Nieliczni byli w stanie skonstruować dłuższą wypowiedź, w której przedstawili proces rozszerzania się nowej religii. Jako podsumowanie tej rozmowy nauczyciel wykorzystał zadania 2. i 3., a następnie poprosił uczniów, żeby wyjaśnili, dlaczego chrześcijaństwo tak szybko dotarło do Rzymu (miasta). Omawianie tych zadań zakończyła rozmowa z uczniami na temat tempa rozprzestrzeniania się chrześcijaństwa w świecie rzymskim, w ramach której nauczyciel starał się uwrażliwić uczniów na długość trwania tego procesu.

Analiza mapy historycznej (zadanie 4.)

Następnie – w celu pogłębienia i ugruntowania umiejętności uczniów z zakresu pracy z mapą – nauczyciel zapytał ich (odwołując się do wiadomości ze szkoły podstawowej), czy pamiętają, kiedy chrześcijaństwo dotarło na ziemię polskie i czy informacje na ten temat potrafią znaleźć na przedstawionej mapie. Uczniowie zgodzili się, że mapa nie zawiera żadnych danych na ten temat. Po takim wstępie, nauczyciel poprosił ich o wykonanie ostatniego zadania i przedstawienie argumentów przemawiających za wybraną odpowiedzią.

Podsumowanie lekcji

W ramach pracy domowej uczniowie mieli przygotować wypowiedź pisemną na temat: Dlaczego chrześcijaństwo rozprzestrzeniło się głównie w granicach Cesarstwa Rzymskiego?

Ustrój i życie gospodarcze Cesarstwa Rzymskiego

Przedstawienie uczniom tekstu źródłowego

Zadania zostały wykorzystane na lekcji, na której omawiano ustrój Cesarstwa Rzymskiego i zakres władzy cesarza, w tym również jego uprawnienia związane z gospodarką. Na początku lekcji

poproszono uczniów o sprawdzenie na mapie, jaki obszar zajmował Rzym w czasie panowania cesarza Dioklecjana, czyli na początku IV wieku. Zapytano również, czy łączą tego władcę z jakimi wydarzeniami. Ponieważ na wcześniejszych lekcjach omawiano już prześladowania chrześcijan, uczniowie poprawnie powiązali Dioklecjana z dziejami chrześcijaństwa.

Wnioskowanie na podstawie tekstu źródłowego

Nauczyciel zapisał na tablicy pytanie: Czego możemy dowiedzieć się o sytuacji gospodarczej Rzymu z tekstu źródłowego? Następnie uczniowie zapoznali się z materiałem do zadania i odpowiadali na to pytanie – ich propozycje były zapisywane na tablicy. Uczniowie najszybciej zwrócili uwagę na wprowadzenie nowych cen. Nauczyciel zachęcał ich jednak do pogłębionej analizy, wykorzystania całego tekstu, zwrócił uwagę, by nie pomijali jego pierwszej części (towary są drogie, ceny towarów ciągle rosną, nie ma problemów z zaopatrzeniem itd.) W czasie rozmowy z uczniami zapytał ich również o charakter tego materiału (typ źródła).

Wykonanie zadań i ćwiczenie argumentacji

Następnie uczniowie zostali podzieleni na pary i otrzymali materiał nr 2 oraz zadania 1 – 3. Pracując w parach mieli nie tylko rozwiązać polecenia, lecz także znaleźć argumenty przemawiające za wybranymi przez nich odpowiedziami.

Analiza wizerunku cesarza

Po omówieniu odpowiedzi wybranych przez uczniów, nauczyciel wykorzystał wizerunek Dioklecjana przedstawiony na jego monecie (w zadaniu 3.) do omówienia atrybutów władzy cesarskiej. Tym razem moneta ta została wyświetlona na ekranie pośród innych monet przedstawiających wizerunki cesarzy (por. niżej). Po krótkiej dyskusji dotyczącej cech charakterystycznych przedstawień cesarzy na monetach, nauczyciel przeszedł do dalszej części lekcji.



Dlaczego Rzym upadł?

Lekcja rozpoczęła się od przypomnienia najważniejszych informacji z historii starożytnego Rzymu, szczególnie ważne było zwrócenie uwagi na zakres terytorialny ekspansji Imperium i jej skutki.

Rozumienie tekstu i wyszukiwanie informacji

Uczniowie otrzymali do przeczytania tekst nr 1. W pierwszej kolejności zapytano ich, czy wszystkie sformułowania w tekście są dla nich zrozumiałe. Następnie uczniowie mieli wskazać w tekście informacje o przyczynach upadku Rzymu. Kiedy uczniowie wykonali to polecenie, nauczyciel poprosił ich, by zastanowili się, czy tekst wyczerpująco przedstawia przyczyny upadku cesarstwa, czy też można by go uzupełnić o dodatkowe wiadomości. Nauczyciel kierował rozmową tak, by uczniowie dostrzegli, że istotne jest określenie czasu, zasięgu terytorialnego omawianego procesu i osób, które doprowadziły do upadku Rzymu. Wskazane przez uczniów kwestie zostały zapisane na tablicy w formie pytań, na które uczniowie mieli wyszukać odpowiedzi w podręczniku. W trakcie omawiania pracy uczniów zwrócono szczególną uwagę na datę upadku i podkreślono fakt, że wówczas przestało istnieć Cesarstwo Zachodnie. Odnotowano nazwy plemion barbarzyńskich oraz wyjaśniono termin wędrowki ludów.

Wykonanie zadania 1.

Po zakończeniu dyskusji uczniowie otrzymali do wykonania zadanie 1. Podczas udzielania odpowiedzi uczniowie odwoływali się do odpowiednich fragmentów tekstu. Komentując to zadanie nauczyciel podkreślił, że nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o przyczyny upadku Rzymu i poszczególni historycy różnią się w ocenach. Jako potwierdzenie tego stanu rzeczy uczniowie otrzymali do przeczytania tekst nr 2.

Tekst nr 2

Dopóki Imperium Rzymskie rozrastało się, system się utrzymywał, bo każda nowa wojna dawała nowe terytoria i nowe zasoby taniej pracy niewolników. Ale skoro tylko proces ekspansji ustał, a państwo zostało zmuszone do zajęcia postawy defensywnej wobec barbarzyńskich najazdów, równowaga ekonomiczna została zachwiana. Zasoby imperium poczęły się zmniejszać, natomiast wydatki ciągle wzrastały. Władza musiała podwyższać podatki, a bogata arystokracja została zrujnowana.

Porównanie tekstów i tworzenie narracji

Zadaniem uczniów było wskazanie na podobieństwa (najazdy barbarzyńców) i różnice między przyczynami opisanymi w tekście 1. i w tekście 2. (czynniki wewnętrzne a czynniki zewnętrzne; uwarunkowania ekonomiczno-społeczne, religie). Zwrócono uwagę, że w tekście pierwszym autorzy nie tylko wskazują na istotne – ich zdaniem – przyczyny, ale też przytaczają te, które w ich opinii są zwykle wyolbrzymiane. Istotne było też upewnienie się, czy uczniowie rozumieją związki przyczynowo-skutkowe opisane w tekście 2. Jeśli wśród zgłaszanych przez uczniów na początku lekcji skutków podbojów pojawił się wątek osłabienia państwa rzymskiego, to warto do niego wrócić.

Praca domowa

Na koniec lekcji nauczyciel zadał uczniom pracę pisemną na temat: Dlaczego upadek Rzymu wywołuje spory historyków?

Dziedzictwo starożytnego świata

Zadania zostały wykorzystane jako zwieńczenie lekcji, na której zajmowano się dziedzictwem antyku, a więc rozmawiano przede wszystkim o architekturze, prawie, pismach i religiach starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu. Specyficzny charakter zadań, które bazują na humorystycznym materiale osadzonym w stylistyce portalu społecznościowego, pozwolił pełniej zaangażować uczniów w pracę w ostatnich minutach zajęć, pokazując jednocześnie, jak kultura antyku jest obecna we współczesnej popkulturze.

Wykonanie zadań

W pierwszej kolejności nauczyciel wyświetlił zadania na ekranie i poprosił uczniów o ich wykonanie. Uczniowie szybko zorientowali się, że materiał źródłowy ma „mało ortodoksyjny” charakter i jest w istocie rodzajem żartu. Zasadniczo nie mieli większych problemów ze wskazaniem dobrych odpowiedzi. Następnie nauczyciel zapytał uczniów, jakie wiadomości są konieczne, żeby zrozumieć wykorzystany w zadaniu dowcip. W trakcie dyskusji na ten temat uczniowie zwracali uwagę zarówno na konieczność znajomości pewnych wydarzeń i ich okoliczności (idy marcowe), jak i rozpoznawalność postaci oraz relacji, w których pozostawały (Juliusz Cezar, Marek Brutus). Podsumowując tę rozmowę nauczyciel zapytał, czy ten materiał można uznać za źródło historyczne? Uczniowie zgodnie odpowiedzieli, że na pewno nie jest on źródłem historycznym, wskazując na stylistykę materiału i jego żartobliwy charakter.

The image shows a screenshot of a Facebook event page titled "Idy Marcowe" (The Ides of March). The event is set for Wednesday at 17:30. The page contains several humorous posts:

- A post by "Gajusz Juliusz Cezar" (Gaius Julius Caesar) saying "weźmie udział" (will participate) and "Lubię to! - Dodaj komentarz - Obserwuj post - 16 godz. temu".
- A post by "Marek Brutus i Gajusz Kasjusz" (Mark Brutus and Gaius Cassius) saying "lubią to" (like it).
- A post by "Gajusz Kasjusz Marek, nożo nie zapomnij!" (Gaius Cassius Mark, don't forget the knife!) dated 13 January, 2011 at 9:12pm.
- A post by "Marek Brutus Skasuj to, to komentarz a nie czat!!1111" (Mark Brutus delete this, this is a comment not a chat!!1111) dated 13 January, 2011 at 9:13pm.

Four text boxes with arrows point to specific elements on the page:

- "Co się wtedy wydarzyło?" (What happened then?) points to the event title.
- "Dlaczego te osoby to „lubią”?" (Why do these people like it?) points to the "Lubię to" button on the first post.
- "O co chodzi Gajuszowi?" (What is Gaius about?) points to the first post by Gaius Julius Caesar.
- "Dlaczego te postacie są znajomymi na Facebooku?" (Why are these characters friends on Facebook?) points to the profile picture of Gaius Julius Caesar.
- "Jakie funkcje spełniała ta postać?" (What functions did this character fulfill?) points to the profile picture of Gaius Julius Caesar.

Uczniowie tworzą notatkę

Pozostawiając tę opinię uczniów bez komentarza, nauczyciel wyświetlił na ekranie kolejny slajd i poprosił o odpowiedź na pytania zadane do poszczególnych części materiału. Uczniowie mieli stworzyć krótkie notatki, w których odpowiedzą na wszystkie pytania zadane do materiału.

Następnie nauczyciel zapytał, o czym świadczy fakt, że żart o takiej treści i w takiej formie został opublikowany w Internecie. Po wspólnej dyskusji, uczniowie doszli do wniosku, że ten epizod historyczny i jego bohaterowie (zwłaszcza Juliusz Cezar i Brutus) są powszechnie znane. W odpowiedzi nauczyciel zapytał, jak ten żart może być interpretowany przez historyków za kilkadziesiąt lat. Uczniowie doszli do wniosku, że przyszły historyk może stwierdzić, że w czasie powstania materiału najważniejsze wydarzenia historii starożytnego Rzymu były znane użytkownikom portali społecznościowych. I ten wniosek pozwolił nauczycielowi przypomnieć uczniom pytanie „czy ten materiał jest źródłem historycznym?”. Tym razem jednak uczniowie doszli do wniosku, że stanie się on źródłem historycznym, ale mówiącym o dziedzictwie antyku na początku XXI wieku.

Wpływ islamu na kulturę średniowiecznej Europy

Zadanie zostało wykorzystane podczas lekcji o podbojach Arabów i wpływie tych wydarzeń na kulturę Europy we wczesnym średniowieczu.

Analiza materiału ikonograficznego

Po omówieniu najważniejszych zagadnień związanych z dziejami islamu i Arabów nauczyciel pokazał uczniom materiał ikonograficzny **bez podpisu**. Poprosił uczniów, by opisali przedstawioną scenę. Uczniowie zauważyli, że na ilustracji został przedstawiony mówca (nauczyciel), który pozostaje w kontakcie (rozmawia, wykląda, dyskutuje) ze swymi słuchaczami (uczniami). Nauczyciel upewnił się, czy uczniowie widzą i rozpoznają wszystkie istotne elementy przekazu ikonograficznego, który nawiązuje do arabskiego kręgu kulturowego (ubiór, pismo).

Rozwiązanie zadania

Następnie uczniowie poznali treść zadania, które na początku wydało im się banalnie proste i stąd wielu uczniów wskazało odpowiedź B2. Dopiero po chwili doszli oni do wniosku, że taka odpowiedź nie może być prawidłowa, gdyż oczywistym jest, że Arabowie swoją kulturę znali. Nauczyciel zadał więc im pytanie, jakich informacji potrzebują, by móc rozwiązać to zadanie. Odpowiedzi były różne: uczniowie prosili o przetłumaczenie podpisu lub podpowiedzenie, kim są osoby przedstawione na obrazie.

Dopiero w tym momencie nauczyciel odsłonił treść podpisu, a uczniowie wykonali zadanie. Ten zabieg miał zachęcić uczniów do wnikliwej analizy wszystkich dostępnych informacji i unikania zbyt pochopnych odpowiedzi.

Wnioskowanie – dyskusja o źródłach

Po omówieniu prawidłowej odpowiedzi nauczyciel zadał uczniom pytanie: dlaczego Arabowie właśnie w ten sposób przedstawili Sokratesa? Refleksja na ten temat stała się wstępem do dyskusji o postrzeganiu przeszłości z perspektywy współczesnych. Uczniowie zastanawiali się też, dlaczego autorzy ilustracji „pomylili się” przedstawiając Sokratesa w taki sposób.

Czasy Chrobrego oczami Galla

Powyższe zadanie zostało omówione podczas lekcji poświęconej czasom pierwszych Piastów. Wykonanie ćwiczenia zajęło ok. 15 minut.

Uczniowie tworzą oś czasu

Na początku lekcji nauczyciel wraz z uczniami utworzył oś czasu, na której umieszczone zostały wydarzenia: chrzest Polski, zjazd gnieźnieński, koronacja Bolesława Chrobrego. Dodatkowo kolorami oznaczone zostały wieki, na które przypadają wskazane wydarzenia.

Następnie uczniowie dostali do przeczytania źródło z zadania i zostali poproszeni o samodzielne wskazanie i zaznaczenie na osi czasu dwóch przedziałów:

- okresu, o którym opowiada przytoczony fragment Kroniki;
- okresu, w którym autor pisał swoją Kronikę.

Rozwiązanie zadania i wykorzystanie metody aktywizującej

Następnie nauczyciel poprosił uczniów o rozwiązanie zadania 1. i omówił z nimi wybrane przez nich odpowiedzi. Zwolennicy każdej z nich musieli podać argumenty przemawiające za ich wyborem.

W dalszej kolejności uczniowie w parach szukali odpowiedzi na pytanie, dlaczego czasy Bolesława Chrobrego zostały opisane w taki sposób? Zastanawiając się nad tym problemem uczniowie powinni wziąć pod uwagę zarówno punkt widzenia Galla Anonima jak i Bolesława Krzywoustego. Dyskusja doprowadziła do wniosku, że władca chciał, by dzieje jego państwa oraz dynastii zostały pokazane w jak najlepszym świetle, a Gall Anonim miał za zadanie stworzyć dzieło odpowiadające oczekiwaniom Bolesława Krzywoustego.

Jak sprawiedliwie podzielić państwo?

Analiza tekstu źródłowego

Proponowane zadania zostały wykorzystane na lekcji: Jak sprawiedliwie podzielić państwo? Po przypomnieniu wiadomości na temat polityki Bolesława Krzywoustego, nauczyciel wyświetlił

na ekranie sam tekst źródłowy (bez zadań, tytułu i przypisu) i zadał uczniom pytania: co to za typ źródła? Czy jest ono obiektywne? Po krótkiej dyskusji uczniowie ustalili, że jest to kronika, a przytoczony fragment ma raczej obiektywny charakter, a więc skupia się na relacji wydarzeń bez ich oceny i selekcji. Następnie nauczyciel poprosił uczniów, aby wydarzenia zrelacjonowane w kronice spróbowali opisać swoimi słowami, tak jak mogłyby one zostać przedstawione w ich podręczniku szkolnym. (Przykładowa notatka: Bolesław Krzywousty zdecydował, że po swojej śmierci państwo zostanie podzielone między czterech synów. Najstarszy syn otrzyma dzielnicę najważniejszą, czyli Małopolskę, i będzie sprawował główną władzę.)

Praca z mapą historyczną

Po wysłuchaniu kilku wypowiedzi uczniów, nauczyciel zwrócił uwagę klasy na fragment tekstu, w którym wspomniano o zasługach przodków dla rozwoju państwa i wyświetlił na ekranie mapę z zadania. Następnie poprosił uczniów, aby się zastanowili, kim byli wspomniani przodkowie oraz które ziemie przyłączył każdy z nich. W trakcie tej rozmowy nauczyciel zwracał uwagę, by uczniowie poprawnie posługiwali się nazwami krain historycznych.

Analiza schematu genealogicznego i wykonanie zadań

Następnie nauczyciel rozdał uczniom drzewo genealogiczne oraz zadania i poprosił ich o wykonanie obu poleceń. Omówienie zdań stało się jednocześnie pretekstem do utrwalenia wiadomości na temat zasad senioratu i pryncypatu. Na koniec nauczyciel zapytał uczniów, czy zasada sukcesji wprowadzona przez Bolesława Krzywoustego była ich zdaniem sprawiedliwa i do jakich korzyści bądź zagrożeń mogło prowadzić takie rozwiązanie sukcesji.

Architektura średniowiecznej Europy

Powyższe zadania zostały wykorzystane podczas lekcji o kulturze średniowiecznej Europy, w trakcie omawiania stylów architektonicznych.

Wnioskowanie na podstawie mapy – praca w grupach

Po omówieniu podstawowych cech budowli romańskich i gotyckich nauczyciel wyświetlił na ekranie mapę z zadaniami. Uczniowie połączyli się w kilkusobowe grupy. Ich zadaniem było zapisanie w zeszycie wniosków, które można wysnuć analizując ten materiał. W niektórych grupach uczniowie nie poradzili sobie z tym poleceniem, w związku z czym nauczyciel podpowiedział, by zwracali uwagę na czas i obszar występowania gotyku, a także by zaczynali zdania od słów: najwcześniej..., najpóźniej..., w porównaniu z... Następnie przedstawiciele grup przeczytali sformułowane wnioski, a wszyscy uczniowie wspólnie rozstrzygali o ich poprawności. Najważniejsze z nich zostały zapisane na tablicy i przepisane przez uczniów do zeszytów. Podkreślono również wnioski dotyczące tych obszarów, na których sztuka gotycka rozwinęła się najwcześniej.

Ćwiczenie chronologiczne na podstawie mapy (zadanie 1.)

Po tym ćwiczeniu uczniowie, pracując w tych samych grupach, otrzymali do wykonania polecenie 1. Ze względu na jego złożoną konstrukcję nauczyciel szczegółowo wyjaśnił uczniom, w jaki sposób mają rozwiązać to zadanie. Kiedy uczniowie skończyli pracować, przystąpiono do analizy odpowiedzi. W tym celu po pierwsze na tablicy narysowano oś czasu, na której zaznaczono kluczowe wydarzenia ważne dla dziejów kultury bizantyjskiej i arabskiej (hidżra, bitwa pod Poitiers, panowanie Justyniana Wielkiego, upadek Konstantynopola itp.), po drugie uczniowie zostali poproszeni o otworzenie atlasów na mapach Europy w XII i XIII w. Posługując się tymi pomocami, w parach sprawdzali, czy dobrze wykonali ćwiczenie. Następnie nauczyciel poprosił uczniów o podanie prawidłowych odpowiedzi wraz z argumentami, które za nimi przemawiają.

Utrwalanie umiejętności analizowania mapy (zadanie 2.)

W dalszej części zajęć nauczyciel powrócił do zagadnień omawianych na początku lekcji, a więc cech charakterystycznych średniowiecznych stylów architektonicznych i poprosił uczniów o wykonanie zadania 2. Dla części uczniów zadanie to okazało się pewnym wyzwaniem, jako że spodziewali się oni, że będzie ono dotyczyło sztuki gotyckiej. W trakcie dyskusji nauczyciel upewnił się, czy uczniowie poprawnie odróżniają styl romański od gotyckiego oraz prawidłowo odczytali z mapy, który z nich mógł występować na obszarze północnych Włoch w XII w.

Praca domowa

W ramach pracy domowej nauczyciel poprosił uczniów, żeby sprawdzili w Internecie, kiedy architektura gotycka pojawiła się w wybranych miastach Polski: Gdańsku, Wrocławiu, Krakowie, Lublinie, Przemyślu.

Sprowadzenie Krzyżaków do Polski

Zadania wykorzystano na lekcji, podczas której omawiano sprowadzenie Krzyżaków do Polski.

Analiza materiału i dyskusja nad charakterem tekstu z zadania

Na początku lekcji nauczyciel rozdał materiał i poprosił uczniów o samodzielne wykonanie zadania pierwszego. Następnie – jeszcze przed omówieniem prawidłowego rozwiązania – nauczyciel zadał uczniom poniższe pytania:

- Czy ten tekst jest obiektywny? Dlaczego tak sądzisz?
- Czy ten tekst pochodzi z podręcznika? Dlaczego tak sądzisz?

Ponieważ uczniowie zapoznali się wcześniej z materiałem (wykonując zadanie pierwsze) dyskusja została przeprowadzona sprawnie. Niektórzy z nich zauważyli występujące w tekście słowa nacechowane negatywnie: „wdarli się”, „zagarnęli” itp., inni dostrzegli, że Krzyżacy zostali nazwani barbarzyńcami. W efekcie doszli do wniosku, że tekst nie jest obiektywny, a więc najpewniej nie

może pochodzić ze szkolnego podręcznika, który na ogół dąży do neutralnego opisywania zdarzeń. Dopiero na koniec dyskusji, jako jej zwieńczenie, nauczyciel podjął rozmowę na temat prawidłowej odpowiedzi w zadaniu pierwszym. Dzięki wcześniejszej pracy uczniowie nie mieli większego problemu z poprawieniem błędów i wskazaniem prawidłowej odpowiedzi.

Praca z osią czasu i rozwiązanie zadania 2.

Następnie nauczyciel poprosił uczniów o narysowanie w zeszytce osi czasu i zaznaczenie na niej w odpowiedniej kolejności wszystkich wydarzeń wspomnianych w tekście, a później – o wykonanie zadania 2. W czasie kiedy realizowali oni te polecenia, na tablicy również została narysowana oś czasu, na której w trakcie omawiania zadania uczniowie zaznaczali w prawidłowej kolejności wszystkie wydarzenia. Nauczyciel zwrócił im uwagę, że żeby poprawnie rozwiązać to polecenie, nie musieli znać dat poszczególnych wydarzeń, a jedynie starannie przeczytać i zrozumieć materiał źródłowy.

Praca z atlasem historycznym

W dalszej kolejności uczniowie – na podstawie informacji uzyskanych z atlasu historycznego – ustalili daty poszczególnych wydarzeń wymienionych w zadaniu 2. W ten sposób nakreślone zostały ramy czasowe dalszej części lekcji, której celem było omówienie przyczyn sprowadzenia Zakonu oraz powodów sporów między nim a Królestwem Polskim.

Lokacje miast na ziemiach polskich

Praca z tekstem źródłowym i wykonanie zadania 1.

Na początku lekcji nauczyciel rozdał uczniom tekst źródłowy – średniowieczny dokument lokacyjny miasta. Na jego podstawie omówione zostało zagadnienie lokacji na prawie niemieckim. Celem analizy źródła było nie tylko wyciągnięcie wniosków dotyczących poszczególnych postanowień dokumentu, ale również odpowiedzenie sobie na pytanie bardziej ogólne: „co to znaczy, że miasto zostało lokowane?” Jako podsumowanie tej części lekcji uczniowie otrzymali mapę lokacji miejskich i wykonali zadanie pierwsze. Po dyskusji nad prawidłową odpowiedzią, uczniowie zapisali do zeszytów poprawną definicję miasta lokacyjnego.

Praca z mapą i wykonanie zadania 2.

Następnie nauczyciel poprosił uczniów o podpisanie na mapie poszczególnych dzielnic. Po upewnieniu się, że wszyscy prawidłowo wykonali to polecenie, uczniowie przystąpili do wykonania zadania 2. Dyskusja nad nim nie ograniczyła się jednak tylko do wskazania Śląska, jako dzielnicy, w której przeprowadzono najwięcej lokacji. Uczniowie rozmawiali także na temat: gęstości występowania lokacji miejskich w innych dzielnicach i próbowali odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tylko w części z nich akcja lokacyjna przybrała znaczne rozmiary.

Praca domowa

W ramach pracy domowej nauczyciel poprosił uczniów o sprawdzenie, kiedy została założona miejscowość, w której chodzą do szkoły i czy była ona lokowana na prawie niemieckim.

Gospodarka za Kazimierza Wielkiego

Zadanie zostało wykorzystane na lekcji, na której omawiano czasy Kazimierza Wielkiego.

Analiza materiału źródłowego

Na samym początku pracy z tym zadaniem uczniom został zaprezentowany jedynie materiał – mapa poświęcona gospodarce Polski za Kazimierza Wielkiego. Pracując w małych grupach mieli oni za zadanie wypisać jak najwięcej informacji, które można odczytać z tej mapy na temat Królestwa Polskiego i jego poszczególnych dzielnic w czasach panowania ostatniego Piasta. Uczniowie zwracali uwagę na nowe ziemie włączone do Korony, obecność surowców mineralnych oraz licznych szlaków handlowych. Nauczyciel poprosił ich, by swoje obserwacje zapisali w zeszycie, jako rozwinięcie zdania zaczynającego się od słów: Z mapy możemy dowiedzieć się... (np. Z mapy możemy dowiedzieć się, które miasta były dużymi ośrodkami handlu).

Surowce w państwie Kazimierza

Nawiązując do tych obserwacji nauczyciel rozpoczął z uczniami rozmowę na temat zasobów naturalnych oznaczonych na mapie, pytając ich o znaczenie minerałów występujących w poszczególnych dzielnicach. Uczniowie szybko wskazali, że kluczowy dla funkcjonowania państwa był dostęp do kruszców (złota, srebra). Nauczyciel zadał pytanie, do czego potrzebne były wskazywane surowce, przypominając o ich roli dla rozwoju gospodarki monetarnej. Ta refleksja stała się wstępem do przekazania uczniom informacji na temat reformy monetarnej.

Znaczenie szlaków handlowych i miast

W dalszej kolejności nauczyciel powrócił do kwestii szlaków handlowych i zapytał uczniów, co sprawia, że niektóre z nich są ważniejsze od innych, a także, w jaki sposób ich obecność przekłada się na znaczenie poszczególnych ośrodków. Uczniowie dostrzegli, że większość dużych miast leżała na skrzyżowaniu kilku szlaków handlowych (Kraków, Wrocław), a zatem handel istotnie wpływał na rozwój miast, a te z nich, w których spotykały się rozmaite trakty, były gospodarczo ważniejsze. Rozmowa dotyczyła także specjalnych przywilejów dla miast i kupców nadawanych przez władzę.

Znaczenie gospodarcze dzielnic

Zbierając oba wątki nauczyciel poprosił uczniów o określenie, które dzielnice miały większe znaczenie gospodarcze i uzasadnienie swojego stanowiska. Uczniowie wskazywali przede wszystkim na Małopolskę i tereny na zachód od niej (Śląsk). Niektórzy z nich zastanawiali się natomiast, na ile istotny był dostęp do morza w czasach Kazimierza. Nauczyciel wyjaśnił im, że handel drogą

morską nie był jeszcze w XIV wieku tak ważny, jak w czasach późniejszych (XVI–XVII wiek). Podsumowaniem pracy z mapą było wykonanie przez uczniów zadania 1.

Jak przebiegała kampania Władysława Jagiełły w 1410 roku?

Kształcenie myślenia przyczynowo-skutkowego

Przed podaniem tematu lekcji uczniowie zostali poproszeni o zastanowienie się, dlaczego mogło dojść do wojny z Zakonem. Nauczyciel zapisał na tablicy wszystkie – nawet te najmniej prawdopodobne – przyczyny konfliktu zgłaszane przez młodzież. Kolejnym zadaniem uczniów było skonfrontowanie własnych pomysłów z informacjami z podręcznika i pozostawienie na tablicy tych, które są poprawne.

Uczniowie zapoznają się z mapą

Po zapisaniu tematu lekcji: „Jak przebiegała kampania Władysława Jagiełły w 1410 roku?“, uczniowie zostali poproszeni o podanie najbardziej znanego wydarzenia tej kampanii. Większość wskazała na bitwę pod Grunwaldem. Nauczyciel rozdał uczniom mapy do zadania i upewnił się, że potrafią oni prawidłowo je odczytać. W tym celu uczniowie zostali poproszeni o określenie i wytłumaczenie, jakie informacje zawiera mapa po prawej stronie i jak się ona wiąże z drugą mapą. Uczniów poproszono również o wskazanie i zaznaczenie Grunwaldu na obu mapach. Na zakończenie czynności wstępnych uczniowie zostali poproszeni o przeczytanie legendy i sprawdzenie, czy rozumieją wszystkie pojawiające się w niej terminy.

Analiza mapy i wykonanie zadań 1. i 2.

Dopiero po takim wstępie uczniowie otrzymali zadania do samodzielnego wykonania. Ich rozwiązanie nie sprawiło im większych trudności, przy czym błędy w ostatnim poleceniu były związane głównie z niewystarczającą analizą mapy.

Sporządzenie opisu kampanii (narracja historyczna)

Po omówieniu wybranych przez uczniów odpowiedzi, zostali oni poproszeni o sporządzenie krótkiej notatki opisującej przebieg kampanii Władysława Jagiełły. Na tablicy zapisano słowa, które uczniowie powinni wykorzystać, zwracając uwagę na kolejność opisywanych wydarzeń (np.: „następnie”, „zanim”, „przed”). Praca domowa polegała na napisaniu krótkiej odpowiedzi na pytanie: „Czy miejsce zgromadzenia wojsk krzyżackich zostało trafnie wybrane?” Uczniowie mieli przedstawić swoją tezę i ją uzasadnić.

Życie codzienne w średniowieczu

Zadania zostały wykorzystane podczas omawiania zagadnień dotyczących życia codziennego w epoce średniowiecza. Informacje na temat łaźni stały się pretekstem nie tylko do omówienia poziomu higieny w tej epoce, ale również do ukazania dynamiki zmian zachodzących między V a XV wiekiem.

Uczniowie uczą się zadawać pytania

Na początku lekcji uczniom rozdano tylko kopie tekstu (bez poleceń). Ich zadaniem było przeczytanie materiału i ułożenie zestawu pytań, na które można znaleźć odpowiedzi w tym tekście. Takie polecenie miało zachęcić uczniów do starannej lektury, przy czym uczniowie – w naturalny sposób – tworzyli głównie pytania o proste fakty. Ich pytania odnosiły się więc do ram chronologicznych podanych w tekście („Do którego wieku łaźnie były popularne?”) oraz do innych konkretnych informacji w nim zawartych (np. „Co myślano o kąpielach w łaźniach?”). Nauczyciel zachęcał jednak uczniów do tworzenia pytań problemowych, zaczynających się od słowa „Dlaczego...” takich jak: „Dlaczego pod koniec średniowiecza doszło do zmniejszenia się poziomu higieny w miastach?” Ta część lekcji służyła przede wszystkim temu, by uczniowie w pełni zrozumieli przekaz tekstu.

Praca z osią czasu

Następnie nauczyciel poprosił uczniów o zaznaczenie na odręcznie narysowanej osi czasu wydarzeń i cezur czasowych wspomnianych w tekście (V wiek, powrót z nieudanych wypraw krzyżowych, XVI wiek). Uczniowie dostrzegli, że stworzona oś czasu pokazuje w istocie ramy czasowe epoki średniowiecza. Jednocześnie zauważyli również, że w tym okresie stosunek mieszkańców Europy do higieny dość drastycznie się zmieniał. Nauczyciel podsumował tę rozmowę stwierdzeniem, że epoka średniowiecza nie powinna być postrzegana przez uczniów jako okres stagnacji, w którym nie dochodziło do żadnych przeobrażeń.

Wykonanie zadań

Następnie uczniowie zostali poproszeni o wykonanie zadań. Po ich rozwiązaniu i krótkiej dyskusji na temat poprawnych odpowiedzi, nauczyciel przeszedł do omawiania kolejnych zagadnień związanych z życiem codziennym w średniowieczu.

Przywileje szlacheckie

Uczniowie czytają teksty źródłowe i wyjaśniają trudne pojęcia

We wstępie do lekcji nauczyciel przypomniał terminy: przywilej, monarchia, stan, monarchia stanowa. Następnie uczniowie otrzymali tabelę zawierającą cytaty z wybranych przywilejów szlacheckich. Po zapoznaniu się z jej treścią poświęcono nieco czasu na wyjaśnienie nieznanych uczniom pojęć – tak aby nauczyciel zyskał pewność, że rozumieją oni cytowane fragmenty.

Rozumienie tekstu

Następnie nauczyciel poprosił uczniów o zapisanie współczesnym językiem treści poszczególnych przywilejów. Ćwiczenie to uczniowie wykonywali w parach. W dalszej kolejności nauczyciel rozdał uczniom treść zadania 1. (wraz z opisami poszczególnych przywilejów), które uczniowie rozwiązywali również w parach – podkreślając w tekstach sformułowania uzasadniające ich wybory.

Praca w parach i ćwiczenie narracji historycznej

W kolejnej części zajęć uczniowie dyskutowali ze sobą w parach na temat dwóch kwestii: okoliczności i przyczyn wydawania przywilejów oraz ich skutków. Zadaniem uczniów było sformułowanie kilkuzdaniowej odpowiedzi na pytanie: „dlaczego wydawano przywileje?” Praca uczniów stanowiła podstawę do dyskusji w klasie na temat wątków ekonomicznych, które są wyraźnie dostrzegalne niemal we wszystkich wykorzystanych w zadaniu przywilejach.

Dlaczego Krzysztof Kolumb najpierw dopłynął do Ameryki Środkowej?

Zadania zostały wykorzystane na lekcji poświęconej odkryciom geograficznym w trakcie omawiania wypraw Krzysztofa Kolumba.

Uczniowie zapoznają się z mapą i ćwiczą syntetyzowanie informacji

Nauczyciel rozdał uczniom mapę nr 1 bez zadań. Uczniowie zostali poproszeni o nadanie mapie odpowiedniego tytułu – takiego, który określałby zarówno temat mapy, jak też miejsce i czas, którego ona dotyczy. Przykładowo: „Wyprawy Krzysztofa Kolumba do Nowego Świata na przełomie XV i XVI wieku”.

Analiza mapy historycznej (zadanie 1.)

Po dyskusji na temat propozycji tytułu mapy uczniowie otrzymali do wykonania zadanie 1. Zadanie to okazało się dość czasochłonne. Każde ze zdań wymagało bowiem zwrócenia uwagi na inny element mapy i legendy. Nauczyciel uczulił uczniów, że odpowiedzi znajdują się na mapie i nie ma konieczności szukać ich w pamięci. Po wykonaniu zadania uczniowie podchodzili do mapy wyświetlonej na ekranie i na forum klasy wskazywali oraz uzasadniali swoje odpowiedzi.

Dyskusja przed wykonaniem zadania 2.

Zanim uczniowie otrzymali mapę nr 2, rozmawiano z nimi na temat zależności powodzenia wypraw odkrywczych od warunków naturalnych (prądy morskie, pogoda itp.) Na prośbę nauczyciela uczniowie starali się wymienić czynniki ryzyka towarzyszące wyprawom (konflikty na statku, dostęp do wody i jedzenia, choroby) i zagrożenia związane ze środowiskiem naturalnym (sztormy, niesprzyjające wiatry itp.). Zastanawiano się również nad czynnikami pomagającymi w trakcie wypraw.

Zestawianie informacji z dwóch map i ćwiczenie narracji historycznej

W ramach podsumowania tej rozmowy uczniowie zostali poproszeni o znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Jaka jest generalna zależność pomiędzy przepływami prądów morskich i trasami wypraw Kolumba?” Ich zadaniem było sformułowanie odpowiedzi w formie krótkiej wypowiedzi pisemnej zawierającej odpowiednie argumenty. Tym spośród nich, którzy mieli z takim zadaniem problem, nauczyciel dał do wyboru odpowiedzi zaproponowane w zadaniu 2.

Jak współcześni oceniali skutki odkryć geograficznych?

Dyskusja przed wykonaniem zadania 1.

Lektura materiałów źródłowych stała się podstawą do rozmowy na temat rosnącego zainteresowania organizacją kolejnych wypraw oraz skutków odkryć geograficznych. W pierwszej kolejności, nauczyciel sprawdził, czy uczniowie zrozumieli zaprezentowane teksty. Poprosił więc o ich streszczenie i wyjaśnienie, czego dotyczą, a także rozstrzygnięcie, czy opisują one ekspansję kolonialną w podobny sposób, czy się różnią?

Porównywanie tekstów

Następnie uczniowie zostali poproszeni o rozwiązanie zadania 1., które stanowiło wstęp do dyskusji na temat skutków zajmowania Nowego Świata przez Europejczyków. Uczniowie wskazali w tekstach (zaznaczając dwoma kolorami) fragmenty przedstawiające pozytywne i negatywne skutki ekspansji. Dzięki temu przekonali się, że analizowane teksty zawierają zasadniczo odmienne oceny, stanowiące wyraz osobistych przekonań ich autorów.

Dostrzeganie ocen zawartych w tekście

W czasie dyskusji nauczyciel zapytał uczniów, czy rozumieją sformułowanie: „handlarskie to zwycięstwo”. Określenie to sprawiło uczniom trudność i w celu jego wyjaśnienia wykorzystano zadanie 2., by wspólnie zastanowić się nad poprawną odpowiedzią. W dalszej kolejności zapytano uczniów, czy zdaniem autora korzyściami odniesionymi przez Europejczyków można było usprawiedliwić podjęte przez nich działania.

Dostrzeganie różnych punktów widzenia

Naturalnym zwieńczeniem rozmowy o dwóch wizjach podboju Nowego Świata stało się pytanie o podobieństwa i różnice w ocenie jego następstw. Po krótkiej dyskusji na ten temat, uczniowie rozwiązali zadanie 3. Podsumowując to zadanie porozmawiano z uczniami na temat możliwych przyczyn różnych stanowisk prezentowanych przez obu autorów. Nauczyciel pilnował, żeby uczniowie zwrócili uwagę na kraje pochodzenia autorów, ich zawody, poglądy.

W jaki sposób Kościół katolicki zareagował na reformację?

Na początku lekcji powtórzono z uczniami najważniejsze informacje na temat reformacji. Następnie zadano im pytanie: Co Kościół mógł zrobić, by przeciwdziałać rozszerzającej się reformacji? Uczniowie metodą burzy mózgów doszli do wniosku, że – aby ponownie przyciągnąć wiernych do Kościoła katolickiego – konieczne były zmiany w jego funkcjonowaniu, uatrakcyjnienie nabożeństw, zatrzymanie odpływu wiernych za wszelką cenę (uczniowie wspominali na przykład o działaniach inkwizycji, torturach, paleniu na stosie). Nauczyciel uporządkował pomysły uczniów wskazując, że działania te wiązały się z jednej strony z naprawą Kościoła, a z drugiej strony – z działaniami wymierzonymi przeciw protestantom.

Omówienie przyczyn zwołania soboru

Nauczyciel wyświetlił na ekranie tekst nr 1 – przemówienie kardynała de Monte i zapytał uczniów, w jakim celu został zwołany sobór i jakie cele stawiał mu kardynał de Monte?

Tekst nr 1

Przemówienie kardynała de Monte, wygłoszono na otwarciu soboru trydenckiego

To jest dzień, który zesłał i ustanowił Pan, celem odnowienia wiary, religii, pobożności, prawdy, czci Boga, przestrzegania najświętszych praw, a także wzmocnienia powagi Kościoła. Poprawy błędów, wytępienia herezji, odcięcia członków zepsutych, odrzucenia przepychu, dumy i zbytku, wynagrodzenia dobrych, godnego ukarania złych. (...) Przeto przewielebni i wielebni ojcowie, czy postanawiacie na cześć i chwałę świętej i niepodzielnej Trójcy, Ojca i Syna, i Ducha Świętego, celem wzrostu i wywyższenia wiary i religii chrześcijańskiej, wytępienia herezji, osiągnięcia pokoju i jedności Kościoła, reformy kleru i ludu chrześcijańskiego, (...) zgniecenia i wytępienia wrogów imienia chrześcijańskiego uchwalicie i oświadczyć, że święty i powszechny sobór trydencki rozpoczyna się i rozpoczął się?

Swoje odpowiedzi uczniowie zapisali w zeszytach. Nauczyciel zwrócił im uwagę, żeby starali się interpretować źródło i ujęli myśli kardynała swoimi słowami. Następnie wybrani uczniowie odczytali swoje notatki.

Analiza tekstu źródłowego i wykonanie zadania 1.

W dalszej kolejności nauczyciel wyświetlił fragment postanowień soboru wraz z zadaniem 1. i poprosił uczniów o jego rozwiązanie. Nie wszyscy uczniowie potrafili wskazać poprawną odpowiedź, dlatego nauczyciel zwrócił im uwagę na pierwsze zdanie tekstu źródłowego i poprosił ich o wyjaśnienie jego znaczenia swoimi słowami. Dzięki temu uczniowie zrozumieli, że dla katolików istotna była nie tylko Biblia, ale również pisma Ojców Kościoła i zwyczaje związane z historią i tradycją Kościoła. W efekcie uczniowie dostrzegli odmienność poglądów Marcina Lutra w tej sprawie.

Wykonanie zadania 2.

Następnie uczniowie rozwiązali zadanie 2. – wskazując prawidłowe odpowiedzi musieli odwołać się do odpowiedniego fragmentu materiału źródłowego. Po wykonaniu tego ćwiczenia nauczyciel omówił z nimi pozostałe postanowienia soboru trydenckiego.

Omówienie kontrreformacji i rywalizacji propagandowej katolików i protestantów

W dalszej części lekcji nauczyciel skupił się na zagadnieniach związanych z rywalizacją Kościoła katolickiego z protestantami i omówił m.in. kwestie odnowienia inkwizycji i stworzenia indeksu ksiąg zakazanych. Na zakończenie lekcji nauczyciel pokazał uczniom na ekranie przedstawienia związane z rywalizacją propagandową między katolikami i protestantami (materiał dodatkowy) i poprosił uczniów, by w parach zastanowili się, co przedstawiają rysunki, a w dalszej kolejności spróbowali odpowiedzieć na pytanie: Czy autorzy tych ulotek byli zwolennikami, czy przeciwnikami reformacji? Swoje odpowiedzi uczniowie musieli uzasadnić.



Spółeczeństwo i kultura I Rzeczypospolitej

Rozumienie tekstu staropolskiego

Zadania wykorzystano na lekcji poświęconej kulturze i społeczeństwu I RP. Na początku nauczyciel wyświetlił na ekranie fragment materiału źródłowego informując uczniów, że jest to jeden z postulatów szlacheckich zgłaszanych na lokalnym sejmiku w Wielkopolsce w 1573 roku: „Następnie prosimy, aby nam księży nie bronili imprimować [drukować] po polsku historii, kronik, praw naszych i też innych rzeczy, a zwłaszcza o Biblię”. Uczniowie w parach mieli przeformułować to zdanie używając współczesnej polszczyzny.

Wykonanie zadania 1.

Kiedy uczniowie porównali swoje pomysły i ustalono wspólnie, jaki był sens szlacheckiego postulatu, nauczyciel poprosił ich o wykonanie zadania 1. Uczniowie nie mieli większych problemów z odrzuceniem dwóch pierwszych odpowiedzi, jednakże wybór pomiędzy propozycjami C i D nie był dla nich jednoznaczny: część uczniów przyjmowała, że opór kleru budził druk jako stosunkowo nowy wynalazek, inni zwracali uwagę na niechęć Kościoła do języków narodowych – słusznie wiążąc ją z omawianym wcześniej procesem reformacji. Ten dylemat stał się punktem wyjścia do rozmowy na temat różnych przyczyn niechęci duchownych do języków narodowych (uczniowie zwrócili uwagę np. na utrudnioną kontrolę nad poglądami wiernych w przypadku znajomości przez nich całego tekstu Pisma oraz na trudności w dokonaniu wiarygodnego przekładu).

Następnie nauczyciel poprosił uczniów o sformułowanie innych pytań, które nasuwają się po lekturze tego krótkiego postulatu (np. Dlaczego księży decydowali o języku, w którym drukowano? W jakim języku szlachta mogła drukować bez zgody duchownych? Dlaczego nie można było drukować po polsku?).

Analiza pełnego materiału

W dalszej kolejności rozdano uczniom cały tekst wykorzystany w wiązce zadań. Uczniowie mieli poszukać w nim odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania. Nie we wszystkich wypadkach to się udało. Pytania, które pozostały bez odpowiedzi, stały się tematem krótkiej rozmowy na temat tego, gdzie można znaleźć więcej informacji na dany temat.

Wykonanie zadań 2. i 3.

Na zakończenie nauczyciel poprosił uczniów o wykonanie kolejnych zadań. Każde z nich zostało omówione oddzielnie i stało się podstawą do dyskusji. Przy omawianiu zadania drugiego rozmawiano na temat przyczyn atrakcyjności polskiej kultury szlacheckiej dla szlachty posługującej się innymi językami. Wreszcie zadanie trzecie stało się pretekstem do zapoznania uczniów z geografią historyczną I RP oraz do rozmowy na temat przenikania się różnych języków, kultur i religii na ziemiach I RP. Oprócz obszarów zaznaczonych na mapie nauczyciel prosił też uczniów o scharakteryzowanie sytuacji językowej panującej na innych obszarach (np. na Ukrainie).

Kto i jak wybierał królów w I Rzeczypospolitej?

Zadania wykorzystano jako podsumowanie lekcji dotyczącej wolnych elekcji.

Analiza tekstu i rozwiązanie zadania 1.

W ramach podsumowania zajęć, na których omówiono początki wolnej elekcji, nauczyciel rozdał klasie materiał źródłowy. W celu sprawdzenia, czy uczniowie zrozumieli przekaz tekstu i potrafią dokonać jego syntezy, nauczyciel poprosił ich o wykonanie zadania 1. Po sprawdzeniu, czy zostało ono poprawnie rozwiązane, zachęcił ich, by odnaleźli w tekście stereotypowe oceny wolnych elekcji. Kilku uczniów nie zrozumiało terminu „stereotyp”, więc nauczyciel poprosił tych, którzy znali znaczenie tego słowa, o jego wyjaśnienie. W dalszej kolejności nauczyciel zapytał, jak autor tekstu ocenia wolne elekcje i czy podziela on przytoczone w tekście stereotypy?

Praca z osią czasu i rozwiązanie zadania 2. i 3.

Po rozmowie na ten temat, nauczyciel poprosił uczniów, by z pomocą podręcznika narysowali w zeszyte oś czasu i zaznaczyli na niej daty wymienione w tekście oraz okresy panowania królów wybranych w trakcie wspomnianych elekcji. Po sprawdzeniu tego ćwiczenia, uczniowie rozwiązali zadanie 2. Nauczyciel poprosił ich również, by do imion królów wypisanych na osi czasu dodali nazwy ich dynastii. W dalszej kolejności uczniowie rozwiązali zadanie 3. i dodatkowo zaznaczyli na osi czasu władcę, którego wybierała największa liczba elektorów. Zadanie to stało się początkiem rozmowy o przyczynach, które sprawiły, że właśnie w pierwszej elekcji brała udział największa liczba szlachty. Uczniowie zauważyli, że największe emocje budziła sytuacja nowa, w której konieczne było wypracowanie trwałego rozwiązania kwestii wyboru króla, a z czasem atrakcyjność elekcji malała. Dostrzegli również oni, że liczba osób biorących udział w elekcjach systematycznie spadała, co według niektórych mogło się wiązać ze zniszczeniami spowodowanymi siedemnastowiecznymi wojnami. Nauczyciel przypomniał im jednak, że okoliczności poszczególnych elekcji były bardzo różne, a część z nich miała jedynie formalny charakter.

Dyskusja między uczniami

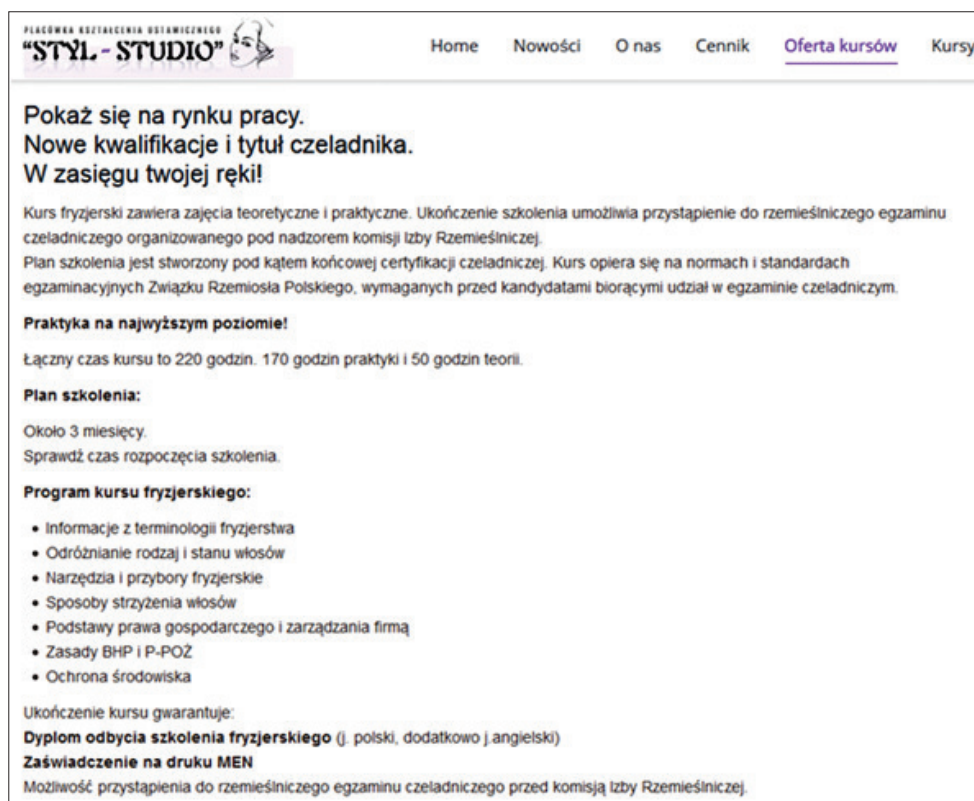
Podsumowaniem lekcji było przygotowanie argumentów, które miałyby przemawiać za i przeciw wolnej elekcji. Uczniowie pracowali w grupach 4–6 osobowych nad przygotowaniem listy wad i zalet tego rozwiązania. Uczniowie w swoich wypowiedziach wskazywali na: łatwość manipulowania głosami biedniejszej szlachty lub demokratyczną formę wybór głowy państwa, na składanie populistycznych obietnic wyborczych lub dostosowywanie programu do potrzeb wyborców, możliwość wyboru najlepszego z kandydatów lub zależność władcy od szlachty itp. Praca domowa polegała na wybraniu przez ucznia jednej z opcji i napisaniu dłuższej odpowiedzi na pytanie: „Czy wolna elekcja była dobrym rozwiązaniem?”

Cechy w czasach nowożytnych

Lekcja została przeprowadzona w czasie omawiania zagadnień związanych ze zmianami gospodarczo-społecznym w Europie w epoce nowożytnej przed rewolucją francuską. Uczniowie mieli przypomnieć sobie w domu, w jaki sposób były zorganizowane miasta średniowieczne. Szczególnie ważne było zwrócenie uwagi na takie pojęcia jak: cech, rzemieślnik, mistrz, czeladnik, terminowanie czy partacz. Wiązka zadań jest dość obszerna i wymaga od ucznia koncentracji i czasu, dlatego przeznaczono na nią całą lekcję.

Praca ze współczesnym ogłoszeniem

Na początku lekcji zaprezentowano uczniom zrzut ekranowy współczesnej strony internetowej (np. <http://stylstudio.eu/kurs-fryzjerski-z-egzaminem-na-czeladnika/>). Zadaniem uczniów była podstawowa analiza współczesnego źródła. Nauczyciel zadał pytania o czas i cel powstania ogłoszenia.



PLACÓWKA Kształcenia Dotychczasowego
"STYL - STUDIO"

Home Nowości O nas Cennik Oferta kursów Kursy

Pokaż się na rynku pracy. Nowe kwalifikacje i tytuł czeladnika. W zasięgu twojej ręki!

Kurs fryzjerski zawiera zajęcia teoretyczne i praktyczne. Ukończenie szkolenia umożliwia przystąpienie do rzemieślniczego egzaminu czeladniczego organizowanego pod nadzorem komisji Izby Rzemieślniczej.

Plan szkolenia jest stworzony pod kątem końcowej certyfikacji czeladniczej. Kurs opiera się na normach i standardach egzaminacyjnych Związku Rzemiosła Polskiego, wymaganych przed kandydatami biorącymi udział w egzaminie czeladniczym.

Praktyka na najwyższym poziomie!

Łączny czas kursu to 220 godzin. 170 godzin praktyki i 50 godzin teorii.

Plan szkolenia:

Okolo 3 miesięcy.
Sprawdź czas rozpoczęcia szkolenia.

Program kursu fryzjerskiego:

- Informacje z terminologii fryzjerstwa
- Odróżnianie rodzaj i stanu włosów
- Narzędzia i przybory fryzjerskie
- Sposoby strzyżenia włosów
- Podstawy prawa gospodarczego i zarządzania firmą
- Zasady BHP i P-POŻ
- Ochrona środowiska

Ukończenie kursu gwarantuje:
Dyplom odbycia szkolenia fryzjerskiego (j. polski, dodatkowo j. angielski)
Zaświadczenie na druku MEN

Możliwość przystąpienia do rzemieślniczego egzaminu czeladniczego przed komisją Izby Rzemieślniczej.

Po wysłuchaniu i skomentowaniu odpowiedzi nauczyciel zapytał się, na ile treść ogłoszenia nawiązuje do zasad, które panowały w średniowiecznym mieście. Uczniowie zauważyli, że również współcześnie czeladnikiem nazywa się osobę, która stara się o zdobycie tytułu rzemieślnika. W roz-

mowie z nauczycielem doszli również do wniosku, że nadal istnieją odpowiednie procedury z tym związane. Wymieniona w ogłoszeniu Izba Rzemieślnicza jest odpowiednikiem cechu. W czasie rozmowy nauczyciel upewnił się, że uczniowie rozumieją i umieją wykorzystać pojęcia, które zostały wymienione w pracy domowej.

Lektura tekstu źródłowego

Następnie nauczyciel przeszedł do głównego elementu lekcji, którego celem było pokazanie, w jaki sposób działały cechy w rozwiniętym mieście w Europie Zachodniej. W pierwszej kolejności uczniom rozdane zostały teksty źródłowe, a nauczyciel poprosił ich o określenie miejsca i czasu powstania tego materiału. Uczniowie mieli również sprawdzić i określić, gdzie leży Rotterdam, a nauczyciel zapytał ich, co można powiedzieć o rozwoju gospodarczym tej części Europy.

Następnie nauczyciel poprosił uczniów o ustalenie, czego głównie dotyczy materiał źródłowy. Uczniowie dostrzegli, że jest to zbiór przepisów (zacytowane są nie wszystkie, na co też warto zwrócić uwagę), które opisują przede wszystkim kwestie czasu pracy i zarobków.

Praca z zadaniami

Następnie nauczyciel rozdał zadania, prosząc uczniów, by pracowali w parach i zapisywali na osobnych kartkach, dlaczego wybrali daną odpowiedź. Po wykonaniu zadań, nauczyciel poprosił uczniów o przedstawienie prawidłowych odpowiedzi i zapisanych wcześniej argumentów.

Podsumowaniem tej części lekcji była krótka wypowiedź uczniów na temat: „Czego to źródło nas nauczyło?” Uczniowie dostrzegli, że bardzo dokładnie został ustalony czas pracy i wynagrodzenia; pracowano wspólnie w manufakturach; a pracownicy mieli prawo do odpoczynku. Wnioski z tej dyskusji stanowiły dobry początek do omówienia sytuacji społeczno-ekonomicznej w przededniu rewolucji przemysłowej.

Czy targowiczanie chcieli ratować Rzeczpospolitą?

Zadania zostały wykorzystane w ostatniej części cyklu lekcji na temat Konstytucji 3 maja i konfederacji targowickiej. Materiał źródłowy pokazuje bowiem konfederatów z innej perspektywy, odmiennej od podręcznikowej narracji.

Uczniowie zapoznają się z materiałem i wykonują zadanie 1.

Po omówieniu przyczyn i celu zawarcia konfederacji targowickiej, uczniowie otrzymali materiał źródłowy i zostali poproszeni, by zastanowili się i wskazali te kwestie, które szczególnie zwróciły ich uwagę. Uczniowie byli zaskoczeni przede wszystkim nazwaniem Konstytucji 3 maja mianem spisku. W ramach powtórzenia uczniowie przystąpili do rozwiązania zadania 1.

Uczniowie wykonują zadanie 2.

Następnie uczniowie dyskutowali nad tym, kto i dlaczego wybił taką monetę, kim byli jej twórcy i jakie były ich poglądy. Nauczyciel zadał również pytanie, dlaczego autorzy monety deklarowali „miłość do ojczyzny” i nazywali się obrońcami „wolności polskiej”. Po tej dyskusji nauczyciel rozdał uczniom do rozwiązania zadanie 2. Wspólnie powtórzono, czym była konfederacja targowicka i jakie poglądy mieli ludzie, którzy ją zawiązali. Zastanawiano się też nad tym, co kierowało targowiczami i czy zawiązując konfederację chcieli ratować Rzeczpospolitą. Z jednej strony uczniowie wskazywali na szlachetne pobudki targowiczów, z drugiej zaś na skutki ich działań.

Klamrę spinającą lekcję stanowiło pytanie: „Czy życzenia magnatów o zmartwychwstaniu Rzeczypospolitej ziściły się dzięki podpisaniu konfederacji?” Takie zakończenie było dobrym wstępem do omówienia wojny w obronie Konstytucji i problemu II rozbioru Polski.

Czy Katarzyna II była dobrym władcą?

Ćwiczenie umiejętności chronologicznych

Zadanie zostało wykorzystane na lekcji dotyczącej III rozbioru Polski, jako podsumowanie rządów Katarzyny II. Przed rozdaniem tekstów źródłowych poproszono uczniów o rozwiązanie zadania 1. Następnie uczniowie mieli uporządkować na osi czasu wydarzenia:

- I rozbiór Polski,
- II rozbiór Polski,
- III rozbiór Polski,
- elekcja Stanisława Augusta Poniatowskiego,
- wybuch powstania kościuszkowskiego,
- zawiązanie konfederacji targowickiej,
- uchwalenie Konstytucji 3 maja,
- zawiązanie konfederacji barskiej.

Dzięki temu jeszcze raz utrwalona została chronologia najważniejszych wydarzeń omawianych na wcześniejszych lekcjach.

Analiza materiałów źródłowych i dostrzeżenie różnic w ocenach wydarzeń i postaci (zadanie 2.)

Następnie rozdano uczniom prezentowane teksty jednak BEZ nagłówek i poproszono ich o określenie źródła informacji. Uczniowie stosunkowo łatwo rozpoznali, że opisy mają charakter notek encyklopedycznych. Następnie zostali poproszeni, by na podstawie tych tekstów spróbowali rozstrzygnąć, czy Katarzyna II była władcą „dobrym”, czy „złym”? Nauczyciel zadał to pytanie, by uczniowie dostrzegli, że mogą dokonać różnej oceny w zależności od wybranej perspektywy (tu:

polskiej i angielskiej Wikipedii). W trakcie dyskusji uczniowie zauważyli, że dwa teksty prezentują zupełnie inną ocenę rządów Katarzyny – mimo że są cytatami z haseł encyklopedycznych. Jako podsumowanie tej dyskusji – uczniowie rozwiązali zadanie 2.

Wyszukiwanie informacji w tekstach

Nauczyciel poprosił uczniów o wypisanie z obu tekstów wiadomości na temat rządów Katarzyny i wskazanie takich, które pojawiły się w obu materiałach. Taka analiza materiałów stanowiła wstęp do rozwiązania zadania 3.

Krytyczna analiza źródeł

Kolejnym krokiem było odpowiedzenie na pytanie: dlaczego te teksty się różnią? W trakcie tej dyskusji nauczyciel powiedział uczniom, że oba teksty zostały zaczerpnięte z Wikipedii, jednak pochodzą z jej różnych wersji językowych. Ćwiczenie to miało szczególnie mocno przekonać uczniów, że ocena danej postaci lub wydarzeń zależy od punktu widzenia autora.

Utworzenie Księstwa Warszawskiego

Zadania zostały wykorzystane w czasie lekcji na temat polityki Napoleona wobec sprawy polskiej, na której omawiano okoliczności powstania Księstwa Warszawskiego.

Wprowadzenie materiału źródłowego. Praca z atlasem historycznym

Na początku lekcji nauczyciel zaprezentował uczniom tekst wykorzystany w zadaniu. Następnie poprosił ich, by przypomnieli krótko, jaką rolę odegrali Henryk Dąbrowski i Józef Wybicki w historii Legionów Polskich we Włoszech oraz okoliczności powstania i treść „Pieśni Legionów”. Nauczyciel zapytał też, co można powiedzieć o postawie tych dwóch postaci. Jeden z uczniów odpowiedział, że „byli uparci” i nie poddawali się w swoich wysiłkach na rzecz walki o niepodległość. Uczniowie zostali też poproszeni o ustalenie, ile lat minęło od powstania Legionów Polskich we Włoszech do wydania wspomnianej odezwy. Następnie nauczyciel polecił uczniom sprawdzić w atlasie historycznym, co wydarzyło się w tych latach (między powstaniem legionów a rokiem 1806). Uczniowie zwrócili uwagę na utworzenie nowych koalicji antynapoleońskich i przeniesienie wojen napoleońskich do Prus, a więc (co podkreślił nauczyciel) w pobliże ziem polskich).

Analiza tekstu źródłowego. Wykonanie zadań 1. i 2.

Następnie nauczyciel poprosił o wykonanie dwóch pierwszych zadań. W pierwszym zadaniu uczniowie wahali się między odpowiedziami A i D. Nauczyciel poprosił zwolenników odpowiedzi A o podanie argumentów, które za nią przemawiają – uczniowie wskazywali, że w tekście pojawia się słowo „powstańcie”. Ostatecznie jednak argument ten został odrzucony przez większość uczniów.

W czasie omawiania drugiego zadania nauczyciel również poprosił uczniów, by wytłumaczyli mu, dlaczego należy odrzucić niepoprawne odpowiedzi. W czasie dyskusji okazało się, że niektó-

rzy uczniowie nie dostrzegają, dlaczego błędna jest odpowiedź D. Tu również nauczyciel poprosił o dyskusję. Przekonujący okazał się argument, że gdyby autorom odezwy chodziło o granice piastowskie to na pewno by się do nich wprost odwołali. Po tej części lekcji nauczyciel przeszedł do omawiania początków Księstwa Warszawskiego.

Wykonanie zadania 3. Podsumowanie lekcji.

W ramach podsumowania lekcji nauczyciel powrócił do materiału źródłowego i dodatkowo pokazał tekst inskrypcji pamiątkowej z poznańskiego rynku i poprosił uczniów o wykonanie zadania 3. Uczniowie szybko odrzucili odpowiedzi A i C wiedząc, że pierwszym chronologicznie wydarzeniem było powstanie Pieśni Legionów. Nauczyciel poprosił uczniów, by w zeszytach napisali, którą odpowiedź (B czy D) wybierają i by uzasadnili to krótką, pisemną wypowiedzią.

Jakie decyzje zapadły na kongresie wiedeńskim?

Powtórzenie – praca z mapą historyczną

Zadanie wykorzystano na lekcji poświęconej postanowieniom kongresu wiedeńskiego. Po omówieniu okoliczności zwołania kongresu i podaniu najważniejszych wiadomości dotyczących jego uczestników, nauczyciel zadał pytanie o stosunek władców Prus i Hiszpanii do Napoleona Bonapartego. W czasie odpowiedzi uczniowie korzystali z map ukazujących przebieg wojen cesarza Francuzów.

Wykonanie zadania i kształcenie narracji historycznej

Następnie uczniowie otrzymali materiały do zadania. Nauczyciel upewnił się, czy lektura tekstu pozwoliła im zrozumieć opisywane zasady, po czym poprosił uczniów, by spróbowali rozwiązać zadanie i pisemnie uzasadnili wybraną przez siebie odpowiedź. Oczekiwał od nich krótkiej, logicznie skonstruowanej wypowiedzi, w której – obok informacji, którą odpowiedź uczeń wybrał, zmieściłyby się również konieczne argumenty (np. Państwa, w których zastosowano zasady restauracji i legitymizmu to Francja i Hiszpania, gdyż w tych państwach w okresie napoleońskim rządili krewni Napoleona, a potem wróciły wcześniejsze dynastie.) Nauczyciel poprosił kilku uczniów o odczytanie swoich odpowiedzi, a resztę klasy – o ewentualne uwagi do wypowiedzi kolegów.

W dalszej kolejności omówiono zasadę równowagi sił i pozostałe postanowienia kongresu.

Czy wszyscy Polacy chcieli powstania?

Proponowany tekst źródłowy został wykorzystany na lekcji poświęconej postawom Polaków w okresie między dwoma wielkimi powstaniem narodowymi. Jej celem było przybliżenie uczniom dylematów, przed którymi stali Polacy w tych czasach.

Stworzenie osi czasu z najważniejszymi wydarzeniami XIX wieku

Zanim uczniowie przystąpili do czytania tekstu zostali poproszeni o umieszczenie na osi czasu wydarzeń kluczowych dla tego okresu, a więc: powstania listopadowego, początku Wielkiej Emigracji, rabacji galicyjskiej. Przy okazji przypomniane zostały okoliczności, które doprowadziły do Wielkiej Emigracji, a także jej główne nurty i postulaty poszczególnych stronnictw. Na tej samej osi czasu nauczyciel zaznaczył również datę wybuchu powstania styczniowego, o którym uczniowie się jeszcze nie uczyli.

Praca z tekstem

Dopiero wówczas wyświetlony został na ekranie tekst źródłowy. Nauczyciel poprosił uczniów o zaznaczenie na osi czasu momentu, w którym został on napisany. Uczniowie dostrzegli, że tekst powstał pomiędzy dwoma powstaniem i bezpośrednio po wydarzeniach związanych z rabacją galicyjską.

Ponieważ materiał źródłowy jest stosunkowo wymagający, a zrozumienie intencji autora może nastręczać trudności, nauczyciel włożył dużo pracy w wyjaśnienie uczniom tych fragmentów tekstu, w których autor odwołuje się do aktualnej sytuacji Polaków. W tym celu fragmenty te zostały zaznaczone przez nauczyciela na kolejnym slajdzie boldem. Nauczyciel poprosił uczniów, by zastanowili się nad znaczeniem słów autora oraz wskazali, do jakich wydarzeń się on odwołuje. Uczniowie – prowadzeni przez nauczyciela – doszli do wniosku, że autor odnosi się tu do zbrojnych powstań.

*Wszystko ku temu zmierza, by dokonać zmian w usposobieniu Polaków względem Rosji; przed nami nowa przyszłość. Trzeba nam zająć stanowisko. W tym **chaotycznym i awanturczym pochodzie**, w którym kroczymy aż do dnia dzisiejszego, trzeba nam, z pomocą śmiałego postanowienia, które ranić może nasze serca, przyjąc postawę zdrową i podyktowaną przez wydarzenia. Miast **wyczerpywać siły, żebrząc o nasze miejsce na Zachodzie**, władni jesteśmy, wracając do siebie, stworzyć naszą przyszłość w regionie przeciwnym i utorować sobie drogę nawet przez wnętrze tego ogromnego imperium. Okrzepłoby ono wewnątrz, lecząc się z tej **gorączki, jaką nasze bunty utwierdzały w jego łonie**.*

Następnie nauczyciel poprosił, by uczniowie w swoich tekstach zaznaczyli te fragmenty tekstu, w których podano, do czego nawołuje jego autor. Poniżej pokazano propozycje rozwiązań, które zaznaczyli uczniowie. W czasie rozmowy wytłumaczone zostało, do czego nawiązuje każde z zaznaczonych zdań.

Wszystko ku temu zmierza, **by dokonać zmian** w usposobieniu Polaków względem Rosji; przed nami nowa przyszłość. Trzeba nam zająć stanowisko. W tym chaotycznym i awanturniczym pochodzie, w którym kroczymy aż do dnia dzisiejszego, trzeba nam, z pomocą śmiałego postanowienia, które ranić może nasze serca, **przyjąć postawę zdrową** i podyktowaną przez wydarzenia. Miast wyczerpywać siły, żebrząc o nasze miejsce na Zachodzie, władni jesteśmy, **wracając do siebie, stworzyć naszą przyszłość w regionie przeciwnym i utorować sobie drogę nawet przez wnętrze tego ogromnego imperium**. Okrzepłoby ono wewnątrz, lecząc się z tej gorączki, jaką nasze bunty utwierdzały w jego łonie.

Wykonanie zadań

Dopiero po tej dyskusji, uczniowie przystąpili do rozwiązywania zadań. Po wykonaniu ostatniego z nich nauczyciel poprosił uczniów o opinie na temat postawy prezentowanej przez autora tekstu – Aleksandra Wielopolskiego. Podczas rozmowy scharakteryzowano postawę lojalistyczną, co posłużyło za wstęp do omawiania przyczyn wybuchu powstania styczniowego.

Sytuacja Polaków w zaborze rosyjskim przed powstaniem styczniowym

Ćwiczenie czytania ze zrozumieniem

Podczas omawiania tzw. odwilży posewastopolskiej nauczyciel rozdał uczniom tekst źródłowy i poprosił ich o zapoznanie się z tym materiałem, a w szczególności z jego pierwszym akapitem. Ponieważ tekst jest dość trudny nauczyciel zadał uczniom w pierwszej kolejności pytanie o charakterze ogólnym: O kim opowiada autor tekstu?

Wykonanie zadania 1.

W dalszej kolejności uczniowie otrzymali do rozwiązania zadanie 1. Nauczyciel wymagał od nich, aby podawali argumenty przemawiające za wyborem wskazanych przez siebie odpowiedzi oraz za odrzuceniem pozostałych propozycji. Po ustaleniu, że autor opisuje różne nastroje wśród Polaków wracających do kraju, nauczyciel zapytał się uczniów, ile grup zostało scharakteryzowanych w tekście. Następnie nauczyciel poprosił, aby uczniowie opisali te grupy przywołując cytaty z pierwszego akapitu tekstu, tak aby wszyscy dostrzegli i zrozumieli różnice między emigrantami i zesłańcami.

Pogłębienie analizy tekstu

W dalszej części rozmowy nauczyciel zadał uczniom dwa pytania pogłębiające analizę materiału źródłowego:

- Z czyjej perspektywy opisano te wydarzenia?
- Kiedy doszło do opisanych wydarzeń?

Następnie poprosił o wykonanie zadania 2. Po jego rozwiązaniu, uczniowie mieli przypomnieć, jakie mogły być inne konsekwencje udziału w powstaniu listopadowym.

W dalszej części nauczyciel zapytał uczniów, dlaczego zestawiono w tekście właśnie te dwie grupy? Co je łączyło, a co różniło? Skąd brały się różnice w nastawieniach Polaków? Na koniec nauczyciel zadał pytanie o charakterze powtórzeniowym: o jakich „sprzecznych obozach” wspomina autor w tekście. Tym samym nauczyciel rozpoczął dalszą część lekcji na temat różnych postaw i nastrojów Polaków w przededniu wybuchu powstania styczniowego.

Jak powstał proletariats?

Analiza tekstu źródłowego i wykonanie zadania 1.

Wiązka została wykorzystana w czasie omawiania początków ideologii komunistycznej. Nauczyciel wyświetlił na ekranie tekst z zadania i poprosił uczniów o określenie jego tematu i streszczenie treści. Naprowadzani przez nauczyciela uczniowie zauważyli, że tekst opisuje zjawisko powstania nowej „grupy społecznej” (klasy) – proletariatu. Równocześnie nauczyciel upewnił się, że wszyscy uczniowie zrozumieli pojęcia i terminy stosowane przez Marksa: „kapitał”, „rekrutować się”, „klasa”. Następnie nauczyciel poprosił uczniów o wykonanie zadania 1., co stało się punktem wyjścia do rozmowy o przyczynach powstawania proletariatu.

Wykonanie zadania 2.

Na kolejnym slajdzie pokazano ponownie tekst źródłowy, ale z zaznaczonym fragmentem: „ich zręczność traci na wartości wobec nowych sposobów produkcji”. Uczniowie mieli rozstrzygnąć, do kogo odnosi się słowo „ich” z tego zdania oraz co ma na myśli autor pisząc o „nowych sposobach produkcji”.

*Dotychczasowe drobne stany średnie – drobni przemysłowcy, kupcy, rzemieślnicy i chłopci, wszystkie te klasy spychane są do szeregów proletariatu, po części dlatego, że ich drobny kapitał nie wystarcza do prowadzenia wielkiego przedsiębiorstwa przemysłowego i nie wytrzymuje konkurencji z większymi kapitalistami, po części zaś dlatego, że **ich zręczność traci na wartości wobec nowych sposobów produkcji**. W ten sposób proletariats rekrutuje się ze wszystkich klas ludności.*

Po ustaleniu, że tekst pisany jest z perspektywy proletariatu a zaimek „ich” odnosi się do przemysłowców, kupców, rzemieślników i chłopów, nauczyciel odwołał się do wiadomości uczniów z poprzednich lat nauki i poprosił ich o scharakteryzowanie każdej z tych grup. Następnie uczniowie wykonali zadanie drugie, a nauczyciel jeszcze raz poprosił ich o wskazanie, do których grup zaliczały się wymienione w tekście zawody.

Jak zmieniły się polskie miasta w XIX wieku?

Zadania zostały wykorzystane na lekcji, na której omawiano przebieg rewolucji przemysłowej na ziemiach polskich oraz działanie mechanizmów kapitalistycznych.

W pierwszej fazie lekcji na podstawie podręcznika i źródeł została przypomniana sytuacja geopolityczna i ekonomiczna ziem polskich. Najpierw uczniowie posługując się współczesną mapą Polski wybrali kilka miast, które ich zdaniem są najważniejsze z punktu widzenia życia gospodarczego Polski. Następnie mieli oni stwierdzić, do których zaborów należały te ośrodki w drugiej połowie XIX w. Starano się zwrócić uwagę uczniów nie tylko na miasta największe, ale także na ośrodki lokalne, położone w okolicy szkoły.

Dyskusja przed wykonaniem zadań

Następną część lekcji wypełniła krótka dyskusja o tym, co to znaczy „szybki rozwój miasta”. Uczniowie mieli odpowiedzieć m.in. na pytanie: „Jakich informacji potrzebujecie, by stwierdzić, że w danym okresie miasto się szybko rozwijało?” Uczniowie zwrócili uwagę na użyteczność informacji o przyroście ludności, tworzeniu nowych miejsc pracy, budowie nowych osiedli.

Podsumowaniem tej części lekcji była analiza materiałów z podręcznika, które ilustrują zjawisko urbanizacji ziem polskich (ryciny, fotografie, mapy i plany miast). W opisywanej lekcji wykorzystano dane ukazujące wzrost ludności Łodzi. Mogą być to również materiały ikonograficzne pokazujące zmieniający się wygląd miasta.

Analiza tekstu źródłowego

Dopiero w tej fazie lekcji rozdano uczniom tekst źródłowy, ale jeszcze bez zadań zamkniętych. Uczniowie mieli się z nim zapoznać i spróbować udzielić odpowiedzi na pytanie: „czego możemy się dowiedzieć na podstawie tego materiału o sytuacji gospodarczej Pruszkowa pod koniec XIX wieku?” Przy okazji nauczyciel poinformował uczniów, gdzie znajduje się Pruszków i poprosił ich, by wymienili czynniki, które mogły wpływać na jego rozwój. Uczniowie dostrzegli między innymi, że tekst wspomina nie tylko o sukcesie fabryki ołówków, lecz również o upadku odlewni żelaza i kwestiach międzynarodowej koniunktury.

Wykonanie zadań 1., 2. i 3.

Dopiero po tej ogólnej rozmowie rozdano uczniom zadania. Rozwiązanie pierwszego było dla nich – w kontekście wcześniejszej rozmowy – w istocie formalnością. Natomiast dwa kolejne zadania zostały tak skonstruowane, by uczniowie analizowali ten sam ciąg wydarzeń w różny sposób. W obu przypadkach pewnym wyzwaniem była długość poszczególnych odpowiedzi, co wymagało od uczniów dość uważnej i starannej analizy. W pierwszym przypadku uczniowie mieli wskazać właściwy ciąg chronologiczny. Zazwyczaj ustalenie „co było po czym” stanowi dla uczniów problem, jeśli w tekście nie przedstawiono wydarzeń w porządku chronologicznym. W tym przypadku uczniowie poradzili sobie jednak dość dobrze. Trudniejsze okazało się zadanie

trzecie, w którym musieli wykazać się myśleniem przyczynowo-skutkowym. Nauczyciel naprowadzał uczniów na wskazanie poprawnego ciągu pytając, w jaki sposób upadek odlewni żelaza wpłynął na inne wydarzenia opisane w tekście.

Ćwiczenie narracji historycznej

Na zakończenie uczniowie zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi w formie notatki na pytanie postawione w temacie lekcji.

Jak Polacy w XIX wieku przyjmowali wynalazki?

Przypomnienie sytuacji społeczno-gospodarczej Polaków pod zaborami

Wiązkę zadań wykorzystano na lekcji poświęconej sytuacji Polaków pod zaborami w drugiej połowie XIX wieku. Jednocześnie materiał ten był okazją do nawiązania do wcześniej zrealizowanych tematów dotyczących rewolucji przemysłowej. Głównym tematem tekstu jest wynalazek zwany „szybkowidzem”. Użycie tej wiązki w kontekście postawy Polaków wobec zaborcy miało na celu uświadomienie uczniom, że oba zjawiska (germanizacja, rewolucja technologiczna) występowały w tym samym czasie i mogły między nimi zachodzić związki. Przed wykorzystaniem wiązki, która pełni rolę uzupełnienia właściwego toku lekcji, nauczyciel poprosił uczniów o przypomnienie wiadomości na temat stanu gospodarki niemieckiej w XIX wieku. Nauczycielowi zależało na informacji, że w państwach niemieckich rozwój gospodarczy był bardziej dynamiczny, na tle dwóch pozostałych zaborów. Wiązka została wykorzystana w czasie ostatnich 15 minut trwania lekcji.

Stosunek ludzi do wynalazków

Nauczyciel na początku zadał uczniom pytanie: W jaki sposób ludzie w XIX wieku przyjmowali wynalazki? Nauczyciel prosił uczniów o podawanie argumentów wspierających ich opinie. W trakcie dyskusji zadane zostało również pytanie: od czego zależało podejście do wynalazków? W czasie tej części lekcji niektórzy uczniowie sceptycznie podeszli do formy pytania wskazując, że jest ono zbyt ogólne i trudno jest mówić o „wszystkich ludziach w XIX wieku”. Nauczyciel zgodził się i podkreślił, że ten wniosek powinien być brany pod uwagę zawsze, kiedy uczniowie mówią o dużych zbiorowościach.

Samodzielne wykonanie zadań przez uczniów

Następnie nauczyciel rozdał teksty wraz z zadaniami, które uczniowie wykonali samodzielnie. Omawianie kolejnych zadań polegało nie tylko na wskazaniu dobrej odpowiedzi, ale również na znalezieniu wszystkich wskazówek w tekście, które za nią przemawiają. Omawiając z uczniami rozwiązanie zadania 3. nauczyciel nawiązał do wcześniejszej rozmowy na temat różnych czynników wpływających na stosunek ludzi do nowych wynalazków.

Udział Polaków w I wojnie światowej

Analiza materiałów źródłowych i wykonanie zadania 1.

Zadanie zostało wykorzystane na lekcji na temat udziału Polaków w I wojnie światowej. Na początku uczniom pokazano wszystkie materiały: obie strony kartki pocztowej i jej przepisana treść. Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie tych elementów kartki, które pozwalają ustalić, w której armii walczył nadawca pocztówki. Uczniowie zwrócili uwagę na datę, mundury, broń. Dostrzegli również, że stempel pocztowy zawiera niepolską nazwę miejscowości (Glogau – pol. Głogów).

Posługując się tymi ustaleniami uczniowie mieli następnie wykonać polecenie pierwsze. Ponieważ nie wszyscy z nich wskazali poprawne odpowiedzi, zostali poproszeni o przeanalizowanie mapy przedstawiającej przebieg działań zbrojnych na froncie wschodnim w trakcie I wojny światowej. Na podstawie mapy uczniowie łatwo ustalili, że w trakcie tego konfliktu Głogów stałe należał do Cesarstwa Niemieckiego, a jednocześnie przekonali się, że nie brała w nim udziału armia polska.

Omówienie udziału Polaków na frontach I wojny światowej

Następnie nauczyciel zapytał uczniów, dlaczego ich zdaniem Waclaw znalazł się w armii niemieckiej. Uczniowie powiedzieli, że Waclaw najpewniej żył w zaborze pruskim i został do niej wcielony. Nauczyciel zapytał się, czy sytuacja Polaków w innych zaborach mogła wyglądać podobnie. Uczniowie stwierdzili, że najpewniej wszyscy zaborcy powoływali do swoich armii Polaków. W efekcie dostrzegli również, że w trakcie konfliktu Polacy musieli walczyć przeciwko swoim rodakom. W dalszej kolejności nauczyciel przedstawił uczniom losy poszczególnych polskich organizacji wojskowych.

Zakończenie lekcji i wykonanie zadania 2.

Na zakończenie lekcji uczniowie rozwiązali zadanie 2., które nie sprawiło im większych kłopotów. Nauczyciel upewnił się, że uczniowie łączą datę odzyskania niepodległości ze świętem 11 listopada.

Klucz do zadań

| Temat lekcji: | Nr zadania: | Odpowiedź: |
|--|--|-------------------------------------|
| Co to jest ważne wydarzenie historyczne? | Zadanie 1. Zadanie 2. | D. D. |
| Czy prawo Hammurabiego było sprawiedliwe? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | B. D. Fałsz, Prawda |
| Dlaczego Grecy nie stworzyli jednego państwa? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | D. Prawda, Fałsz A. |
| Początki ekspansji Rzymu | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | B. Prawda, Fałsz, Fałsz D. |
| Jak Rzym stał się cesarstwem? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | D. A. 1, 3 |
| Rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa w Imperium Rzymskim | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. Zadanie 4. | C. D. B. C. |
| Ustrój i życie gospodarcze Cesarstwa Rzymskiego | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | D. D. B. |
| Dlaczego Rzym upadł? | Zadanie 1. | Fałsz, Fałsz |
| Dziedzictwo starożytnego świata | Zadanie 1. Zadanie 2. | A. C. |
| Wpływ islamu na kulturę średniowiecznej Europy | Zadanie 1. | A., 2 |
| Czasy Chrobrego oczami Galla | Zadanie 1. | A. |
| Jak sprawiedliwie podzielić państwo? | Zadanie 1. Zadanie 2. | A. A. |
| Architektura średniowiecznej Europy | Zadanie 1. Zadanie 2. | 2, D., 4, B. B. |

| | | |
|--|--|--|
| Sprowadzenie Krzyżaków do Polski | Zadanie 1. Zadanie 2. | C. Pierwsze: B, ostatnie: C. |
| Lokacja miast na ziemiach polskich | Zadanie 1. Zadanie 2. | D. C. |
| Gospodarka za Kazimierza Wielkiego | Zadanie 1. | 1. Można, 2. Można, 3. Można |
| Jak przebiegała kampania Władysława Jagiełły w 1410 roku? | Zadanie 1. Zadanie 2. | B. C. |
| Życie codzienne w średniowieczu | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | A. B. A. |
| Przywileje szlacheckie | Zadanie 1. | I-1.; II-5.; III-2.; IV-4.; V-3. |
| Dlaczego Krzysztof Kolumb najpierw dołynął do Ameryki Środkowej? | Zadanie 1. Zadanie 2. | 1, 4 B. |
| Jak współcześni oceniali skutki odkryć geograficznych? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | C. B. B. |
| W jaki sposób Kościół katolicki zareagował na reformację? | Zadanie 1. Zadanie 2. | D. Niezgodne, Zgodne, Zgodne |
| Spółeczeństwo i kultura I Rzeczypospolitej | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | C. B. 1. niemiecki, 2. łacina, 3. ruski |
| Kto i jak wybierał królów w I Rzeczypospolitej? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | B. C. B. |
| Cechy w czasach nowożytnych | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. Zadanie 4. | B. Fałsz, Prawda B. B. |
| Czy targowiczanie chcieli ratować Rzeczpospolitą? | Zadanie 1. Zadanie 2. | B. B. |

| | | |
|---|--|----------------------|
| Czy Katarzyna II była dobrym władcą? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | C. D. C. |
| Utworzenie Księstwa Warszawskiego | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | D. C. D. |
| Jakie decyzje zapadły na kongresie wiedeńskim? | Zadanie 1. | C. |
| Czy wszyscy Polacy chcieli powstania? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | B. C. A. |
| Sytuacja Polaków w zaborze rosyjskim przed powstaniem styczniowym | Zadanie 1. Zadanie 2. | B. C. |
| Jak powstał proletariąt? | Zadanie 1. Zadanie 2. | 1, 2 D. |
| Jak zmieniły się polskie miasta w XIX wieku? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. | B. A. A. |
| Jak Polacy w XIX wieku przyjmowali wynalazki? | Zadanie 1. Zadanie 2. Zadanie 3. Zadanie 4. | C. C. D. D. |
| Udział Polaków w I wojnie światowej | Zadanie 1. Zadanie 2. | B. D. |

Wykorzystane materiały

1. **Okładka i s. 15 i 59:** <http://kilyos.ee.bilkent.edu.tr/~history/early.html>; opracowanie własne na podstawie: P. Świtalski, B. Wysota, Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy VI, Poznań 1996, s. 30; http://www.domusweb.it/en/design/2013/08/07/supernormal_googleglass.html; zdjęcie własne.
2. **s. 16:** tekst i ilustracja za: M. Koczyński, Okulary i zwycięstwo nad czasem, „Mówią Wieki” 2010, nr 12, s. 28–32.
3. **s. 17:** tekst na podstawie: Kodeks Hammurabiego, przekł. Marek Stępień, Warszawa 1996, s. 57–58, ilustracje: https://pl.wikipedia.org/wiki/Hieroglify#/media/File:Egypt_Hieroglyph2.jpg [dostęp 15.09.2015]; <https://literabezgranic.files.wordpress.com/2012/09/004-kute-pismo-klinowe-z-palacu-sargona-ii-syria-8-w-pne.jpg> [dostęp 15.09.2015]; G. Jean, Pismo – pamięć ludzkości, Wrocław 1994, s. 161. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/74/Codex_Alexandrinus_J_1%2C1-7.PNG [dostęp 15.09.2015]; https://pl.wikipedia.org/wiki/Kodeks_Hammurabiego#/media/File:Codice_di_hammurabi_03.JPG [dostęp 15.09.2015].
4. **s. 18:** tekst za: M. Stępień, D. Musiał, M. Jaczynowska, Historia starożytna, Warszawa 2003, s. 253, mapa na podstawie: Historia starożytna, oprac. M. Jaczynowska, J. Mączakowa, W. Tyloch, Warszawa 1974.
5. **s. 20:** mapy za: Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum, wyd. Nowa Era, red. S. Roszak, Gdańsk 2009, s. 113.
6. **s. 22:** teksty za: T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, Historia I. Podręcznik do gimnazjum, Gdańsk 2008, s. 146–147.
7. **s. 23:** mapa na podstawie: A. Ziółkowski, Historia Rzymu, Warszawa 2004, mapa 13.
8. **s. 24:** tekst na podstawie: A. Paner, I. Iluk, Na tabliczce papirusie i pergaminie. Źródła historyczne dla uczniów szkoły średniej. Starożytność. Średniowiecze, Koszalin 1997, s. 119–121; ilustracje: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/07/Baha%27_al-Dawla-BuyidCoinHistoryofIran.jpg [dostęp 15.09.2015]; https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4e/DIOCLETIANUS_RIC_VI_22-82001062.jpg [dostęp 15.09.2015]; <http://en.allexperts.com/q/Coin-Collecting-2297/2010/1/napoleon-1-coin-2.htm> [dostęp 15.09.2015]; <http://www.downies.com/aca/Auction303/aca/images/lots/303/2143.jpg> [dostęp 15.09.2015]; https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f7/Aureus_Septimius_Severus-193-leg_XIII_GMV.jpg [dostęp 15.09.2015]; https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4e/DIOCLETIANUS_RIC_VI_22-82001062.jpg [dostęp 15.09.2015]; https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0d/Domitian_denarius_son.png [dostęp 15.09.2015]; https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/62/158_Gratianus.jpg/130px-158_Gratianus.jpg [dostęp 15.09.2015].
9. **s. 25:** teksty na podstawie: M. Jaczynowska, D. Musiał, M. Stępień, Historia starożytna, Warszawa 1999, s. 646; C. Dawson, Tworzenie się Europy, Warszawa 1961, s. 158.

10. **s. 26:** ilustracja na podstawie: <https://www.facebook.com/Facecje> [dostęp 15.09.2015].
11. **s. 27:** ilustracja za: http://www.oocities.org/syg_chik/tazkirah2.htm [dostęp 15.09.2015].
12. **s. 28:** tekst: Gall Anonim, *Kronika Polska*, przekład R. Grodecki, Wrocław 2003, s. 30–31.
13. **s. 29:** tekst: Mistrz Wincenty zwany Kadłubkiem, *Kronika polska*, przeł. i oprac. B. Kürbis, Wrocław 2003, s. 155–156; mapa: opracowanie własne na podstawie *Atlas Historyczny Polski*, Warszawa-Wrocław 1993, s. 5.
14. **s. 30:** mapa na podstawie: P. Żmudzki, *Poznać przeszłość. Zrozumieć dziś*, Warszawa 2005, s.156, ilustracje: W. Koch, *Style w architekturze. Arcydzieła budownictwa europejskiego od antyku po czasy współczesne*, Warszawa 2013, s. 134, 176, 218, 271.
15. **s. 32:** tekst za: S. Świrko, *Orle gniazdo, Podania, legendy i baśnie wielkopolskie*, Wydawnictwo Poznańskie 1971, s. 90.
16. **s. 33:** mapa za: T. Jurek, *Średniowiecze*, Warszawa 1999, s. 233.
17. **s. 34:** mapa na podstawie: *Atlas historyczny do gimnazjum*, Warszawa 2013, s. 43.
18. **s. 35:** mapa na podstawie: *Pomocnik historyczny Polityki – 1410 Grunwald. Ostatnia wielka bitwa rycerskiej Europy*. Wydanie specjalne, nr 4, Warszawa 2010, s. 99.
19. **s. 36:** tekst na podstawie: Katherine Ashenburg, *Historia brudu*, Warszawa 2009, s. 67–87; ilustracje: <http://en.pozstukiwania.pl/2014/02/14/medieval-style-date/> [dostęp 15.09.2015]; http://resources42.kb.nl/MIMI/mimi_76F21/MIMI_76F21_015R.JPG [dostęp 15.09.2015]; http://www.wga.hu/html_m/d/domenico/bartolo/pellegr/ [dostęp 15.09.2015]; <http://medieval-man.blog.onet.pl/2008/07/18/kolejny-mit-brak-higieny-czy-jednak-czysty-jak-w-sredniowieczu/> [dostęp 15.09.2015].
20. **s. 38:** teksty źródłowe na podstawie: *Volumina Legum*, t. I, s. 82, 247, 55, 89; opisy na podstawie: *Tablice historyczne*, red. W. Mizerski, Warszawa 2002, s. 220.
21. **s. 40:** opracowanie własne na podstawie: https://pl.wikipedia.org/wiki/Odkrycie_Ameryki [dostęp 15.09.2015]; opracowanie własne na podstawie: P. Świtalski, B. Wysota, *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy VI*, Poznań 1996, s. 30.
22. **s. 42:** teksty za: J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia cz. 2, Podręcznik dla liceum i technikum*, Warszawa 2008, s. 20.
23. **s. 43:** tekst: *Sobór Trydencki, Sesja IV, dekret 1. i 2., s. 1–2* (przekł. J. Sałacki), za: <http://www.literatura.hg.pl/cal4trnt.pdf> [dostęp 15.09.2015]; ilustracje: http://www.sexualfables.com/the_judgment_of_paris_article_07.php [dostęp 15.09.2015]; <http://www.footnotinghistory.com/home/reformation-propaganda> [dostęp 15.09.2015]; Tekst za: <http://historia-online.pijarzy.pl/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=30> [dostęp 15.09.2015].
24. **s. 44:** Na podstawie: M. Markiewicz, *Historia Polski 1492–1795*, Kraków 2002, s. 123; mapa na podstawie: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d4/Rzeczpospolita_1600.png [dostęp 15.09.2015].
25. **s. 46:** J. Choińska-Mika, *Rzeczpospolita Obywatelska, albo nowe spojrzenie na jej ustrój*, 10. *Pomocnik Historyczny „Polityki” – „Rzeczpospolita Obojga Narodów”*, Warszawa 2011, s. 23.

26. **s. 47:** Gemeente Archief Rootterdam, Keuren, 5, fol. 7-r-83v (przekład własny); Ogłoszenie <http://stylstudio.eu/kurs-fryzjerski-z-egzaminem-na-czeladnika/> [dostęp 14.05.2015].
27. **s. 48:** A. Dylewski, Historia pieniądza na ziemiach polskich, Warszawa 2011, s. 221.
28. **s. 49:** teksty na podstawie: https://pl.wikipedia.org/wiki/Katarzyna_II_Wielka [dostęp 15.09.2015]; https://en.wikipedia.org/wiki/Catherine_the_Great (przekład własny) [dostęp 15.09.2015].
29. **s. 50:** tekst za: B. Grochulska, Małe państwo wielkich nadziei. Dzieje narodu i państwa polskiego, Warszawa 1987, s. 5.
30. **s. 51:** tekst na podstawie R. Śniegocki, Historia. Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej, Warszawa 2006, s. 16–17.
31. **s. 52:** tekst za: H. Lisicki, Aleksander Wielopolski. 1803–1877, Kraków 1879, t. IV, s. 465 (przeł. W. Buchner).
32. **s. 53:** tekst za: T. Bobrowski, Pamiętnik mojego życia, t. 2, Warszawa 1979, s. 375–376.
33. **s. 54:** tekst za: K. Marks, F. Engels, Manifest partii komunistycznej, (red. T. Zabłudowski), Warszawa 2007, s. 7 za: <http://www.filozofia.uw.edu.pl/skfm/publikacje/marks-engels01.pdf> [dostęp 15.09.2015].
34. **s. 55:** Tekst za podstawie: http://www.msib.pl/Bazy_Tematyczne_MSIB/zabytki/dane.aspx?ID=187 [dostęp 15.09.2015].
35. **s. 56:** tekst za: M. Hendrykowska, Śladami tamtych cieni, Poznań 1993, s. 47–48.
36. **s. 57:** ilustracja: zbiory własne.

Instytut Badań Edukacyjnych

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

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

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

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego