DOI: 10.34616/eks.2023.4.75.91

Edukacja Kultura Społeczeństwo
Rocznik IV (2023)

ALOIS ECKER
Uniwersytet Wiedeński
ORCID 0000-0003-4283-2449

„PLANUNGSMATRIX": CYFROWE NARZĘDZIE DO PROJEKTOWANIA LEKCJI HISTORII

"PLANUNGSMATRIX": A DIGITAL TOOL FOR DESIGNING HISTORY LESSONS

Abstrakt: Artykuł prezentuje „Planungsmatrix" – matrycę strukturyzującą planowanie zajęć z historii, z położeniem nacisku na połączenie w procesie edukacyjnym pojęć pierwszego rzędu (związanych z treściami dotyczącymi przeszłości) i drugiego rzędu (tzw. procesualnych, dotyczących sposobów poznawania i interpretowania informacji dotyczących przeszłości), a także z uwzględnieniem składu i charakteru docelowej grupy uczniów/studentów.

Słowa kluczowe: edukacja historyczna, planowanie procesu dydaktycznego, pojęcia historyczne, różnorodność w nauczaniu historii

Abstract: The article presents the "Planungsmatrix" – a matrix structuring the planning of history classes, with emphasis on combining first-order concepts (content related to the past) and second-order concepts (the so-called processual ones, concerning the ways of learning and interpreting information about the past) in the educational process, and also taking into account the composition and nature of the target group of pupils/students.

Keywords: history education, planning of the teaching-learning process, historical concepts, diversity of history education

***

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł przedstawia „Planungsmatrix" – innowacyjne cyfrowe narzędzie do projektowania szkolnych lekcji lub kursów uniwersyteckich

w zakresie historii. Ta „matryca planowania" już jest stosowana na uniwersytetach i uniwersytetach pedagogicznych oraz w szkołach średnich w Austrii, a ostatnio cieszy się coraz większym zainteresowaniem w innych krajach europejskich. Była także używana jako narzędzie wspierające proces projektowania studiów przypadku w modułach kształcenia nauczycieli historii, opracowanych w ramach Partnerstwa Strategicznego Erasmus+ TEEM, Civic and History Teachers' Education in Europe. Modules for the Development of Democratic Competences and Social Responsibility of Teacher Trainees, realizowanego we współpracy uniwersytetów w Grazu, Wrocławiu, Augsburgu, Budapeszcie, Lucernie i Valladolid.

„Planungsmatrix" ułatwia planowanie i realizację lekcji/zajęć z historii. Może być używana jako szablon do projektowania jednostek nauczania z przedmiotu „historia", ale można ją również dostosować do innych przedmiotów, takich jak „nauki społeczne", „edukacja obywatelska" czy „kulturoznawstwo". Oparta jest na koncepcjach dydaktyki historii zorientowanych na proces kształcenia, z naciskiem na procesy uczenia się, w tym w szczególności na łączenie pojęć merytorycznych (tzw. pojęć pierwszego rzędu) z pojęciami proceduralnymi (tzw. pojęciami drugiego rzędu).

Funkcją matrycy jest wizualizacja złożonej kompozycji procesu nauczania–uczenia się historii i jego kluczowych elementów, takich jak organizacja, cele, treść, struktura komunikacyjna, przekaz i interpretacja, sprzężenie zwrotne i refleksja. Matryca ułatwia także pracę nad przygotowaniem lekcji ćwiczeniowych przez studentów w ramach zajęć z dydaktyki historii, uzyskiwanie informacji zwrotnej i modyfikowanie pierwotnego scenariusza, wraz z zapisaniem planowanego projektu zajęć do dalszej pracy koncepcyjnej lub do wykorzystania w celach badawczych.

1. Kurs historii jako system społeczny

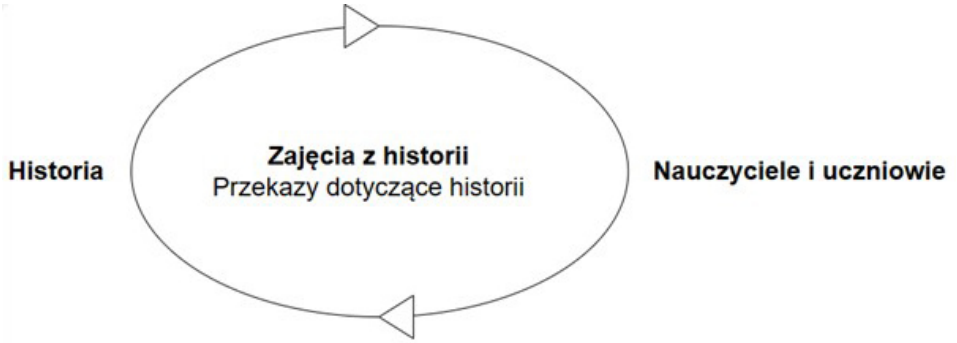
1.1. Komunikatywne podejście do uczenia się historycznego

W teorii systemów społecznych[1] zarówno nauczyciel, jak i uczniowie uważani są za „podmioty społeczne", które są częścią jednego systemu społecznego – systemu „uczenia się historii". Luhmann powiedziałby, że na system ten składają

[1] N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M. 1984; Eng.: *Social Systems*, tłum. J. Bednarz Jr., Standford 1995, s. 191–240.

się komunikaty dotyczące historii, tj. komunikaty dotyczące rozumienia i analizy narracji historycznych, kontekstualizacji i interpretacji źródeł historycznych, porównywania i negocjowania różnych perspektyw, a tym samym dyskusji na temat możliwych wariantów interpretacji danego źródła historycznego.

Il. 1. Systemowy model nauczania historii



Źródło: Opracowanie własne.

1.2. Kołowy model uczenia się historycznego

Zgodnie z ustaleniami Paula Watzlawicka i współpracowników[2] procesy komunikacyjne – a tym samym rozumienie informacji przekazywanej przez „innych", czyli partnerów komunikacji – nie rozwijają się w liniowym procesie zdobywania informacji i/lub gromadzenia wiedzy. Za swego rodzaju nieporozumienie należy uznać fakt, że nauczyciele i dydaktycy na całym świecie przez lata polegali – lub wciąż polegają – na taksonomii Benjamina Blooma[3]. W przeciwieństwie do tej liniowej i hierarchicznej koncepcji i postępu uczenia się, systemowe podejście do komunikacji zakłada, że zrozumienie w ogóle, a uczenie się w szczególności, rozwija się w procesie cyklicznym.

Cykliczność rozumienia i uczenia się odzwierciedla dynamiczne procesy komunikowania się w rozmowach w życiu codziennym, niezależnie od tego, czy dotyczy to rozmów w rodzinie, w pracy, w rozmowach rówieśniczych, czy w szkole i na uniwersytecie. Zgodnie z podejściem systemowym, uczenie się i rozumienie

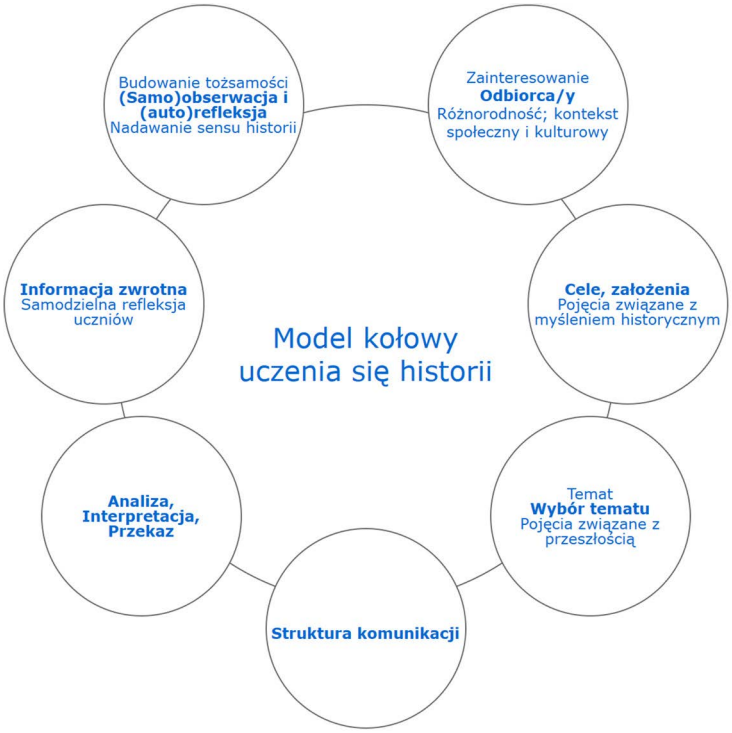
[2] P. Watzlawick, J. Beavin, D. Don Jackson, *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York–London 2014, s. 11.

[3] *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*, Handbook I. Cognitive Domain, red. B.S. Bloom, New York 1956. Zob. też: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, red. L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, New York–San Francisco–Boston–London [*et al.*] 2001.

rozwija się jako wspólne konstruowanie znaczenia w procesie komunikacji i interakcji ze wszystkimi zaangażowanymi partnerami komunikacji[4].

Komunikacja na tematy specjalistyczne, takie jak historia, cechuje się pewną specyfiką, którą można zilustrować następującym „modelem kołowym uczenia się historii". Model ten wyróżnia siedem charakterystycznych elementów obserwacji, opisu, analizy i refleksji na temat tych złożonych procesów komunikacyjnych w toku nauczania historii.

Il. 2. Model kołowy uczenia się historii



Źródło: Opracowanie własne.

Komunikacja na lekcjach historii rozwija się jako dynamiczny proces interakcji między tymi siedmioma czynnikami. Wszystkie siedem czynników uważa się za dynamiczne i współzależne pola w procesie uczenia się historii[5]. Czynniki

[4] A. Ecker, *Communications on History. Building identity and 'making sense of history' in the history course*, "Creative Education" 2022, nr 13. z. 7, s. 2680–2710.

[5] A. Ecker, *Bausteine einer Theorie der prozessorientierten Geschichtsdidaktik*, [w:] NÖ Landesarchiv u. Institut für Landeskunde von Niederösterreich (Hrsg.), *Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages*, Krems/Stein 24. bis 28. September 2012, St. Pölten 2015, s. 496–511.

te są istotne dla wszystkich osób zaangażowanych w proces komunikacji. Można je rozpatrywać z perspektywy nauczyciela, który planuje lub steruje procesem uczenia się, ale są równie istotne dla ucznia, który wnosi swój wkład w proces edukacyjny, zadaje pytania, przedstawia wyniki pracy grupowej lub w jakikolwiek inny sposób uczestniczy w procesie komunikacji podczas zajęć z historii.

Na potrzeby planowania i projektowania kursu historii przyjmujemy perspektywę nauczyciela, który planuje kurs historii. Zadaje przy tym pytania takie jak:

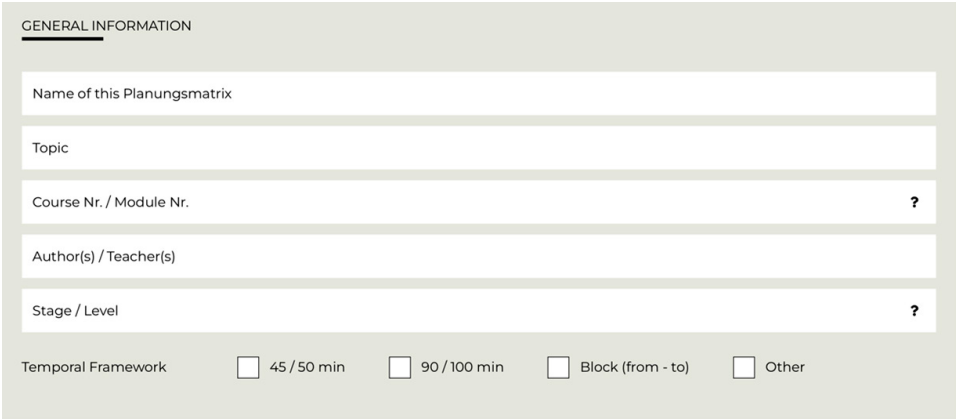
1. Kim są moi odbiorcy? Jakie są ich zainteresowania w zakresie nauczanych treści (pracy, debaty na ten temat)? Jakie informacje o adresatach są istotne dla pomyślnej pracy nad tematem?
2. Jakie są moje cele tych zajęć? Po co je projektuję? Jakie aspekty myślenia historycznego można najlepiej rozwinąć na przykładzie omawianego tematu historycznego?
3. Jakie zagadnienia można wybrać, aby osiągnąć zakładane cele? Jakie merytoryczne koncepcje historyczne można zilustrować? Jakie tematy pojawią się w trakcie dyskusji?
4. Jaka struktura komunikacji byłaby odpowiednia do opracowania procesu uczenia się do pracy nad tym tematem i do osiągnięcia wybranego celu (np. prezentacja, praca zespołowa, praca projektowa, studium przypadku)?
5. Jakie formy analizy, interpretacji i przekazu można wybrać do dalszego rozwijania omawianej koncepcji myślenia historycznego?
6. Jakie rodzaje sprzężenia zwrotnego są niezbędne do utrzymania spójnego procesu komunikacji (na poziomie poznawczym, emocjonalnym i afektywnym)?
7. Jakie rodzaje refleksji będą pomocne we wspieraniu budowania tożsamości na poziomie osobistym i kulturowym oraz przy nadawaniu sensu historii w procesie uczenia się?

2. Matryca projektowania kursu historii

Oparta na modelu kołowym uczenia się historii „Planungsmatrix" dostępna jest w formie cyfrowej. Można ją zatem wypełnić, zapisać, skopiować, przekazać osobie prowadzącej zajęcia i/lub kolegom, którzy współpracują w grupie roboczej. Matrycę można również zapisywać i archiwizować w celach badawczych. Dostęp do wersji online narzędzia jest możliwy za pośrednictwem platformy „CITRA – Centrum

Międzykulturowych i Transnarodowych Badań Dydaktyki Historii, Nauk Społecznych i Edukacji Obywatelskiej" (https://geschichtsdidaktik.eu) lub za pośrednictwem strony internetowej TEEM (https://teem.geschichtsdidaktik.eu i https://matrix.geschichtsdidaktik.eu[6].

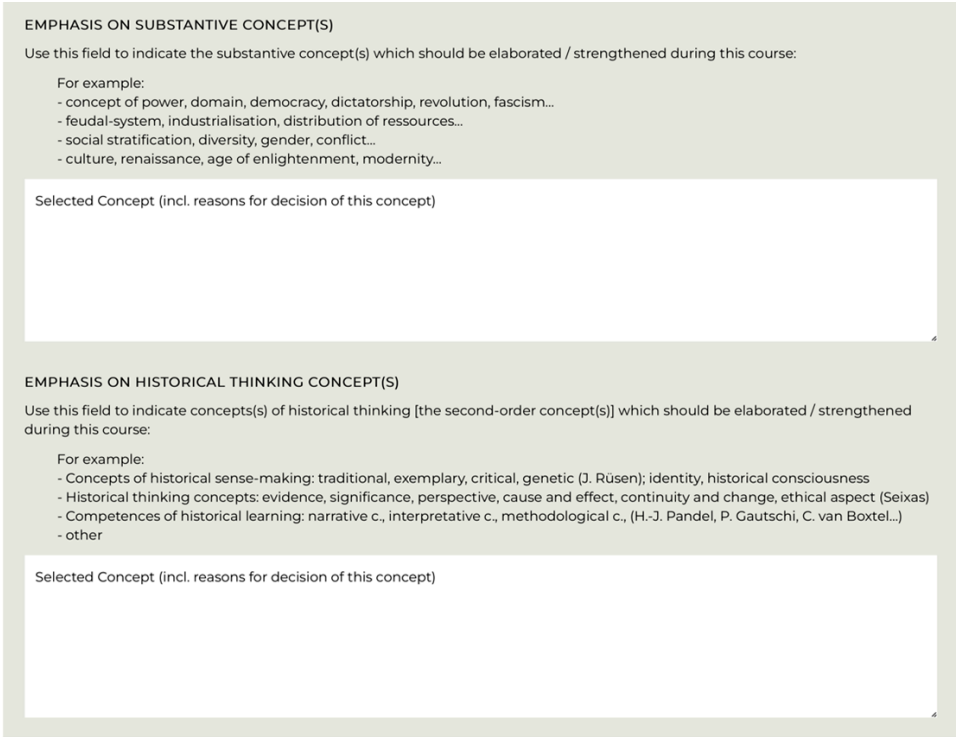
W kolejnych polach matrycy jej redaktor podaje ogólne informacje dotyczące tematu, któremu mają być poświęcone projektowane zajęcia, ram czasowych oraz – jeśli trzeba – ram programu nauczania dla konkretnej grupy docelowej.



Następnie wskazuje zagadnienia merytoryczne (tzw. pojęcia pierwszego rzędu), które mają być poruszane podczas zajęć, np. pojęcie „władzy", „demokracji", „faszyzmu", „systemu feudalnego", „industrializacji", „dystrybucji zasobów",

[6] Wszystkie zaprezentowane w tekście zrzuty ekranu pochodzą ze strony https://geschichtsdidaktik.eu [dostęp 4.07.2023].

„rozwarstwienia społecznego", „konfliktu", „tożsamości", „płci", „kultury" i inne. Odrębnie planuje pracę nad pojęciami proceduralnymi (tzw. pojęciami drugiego rzędu), wokół których mają się koncentrować dane zajęcia. „Pojęcia drugiego rzędu" obejmują teoretyczne lub metodologiczne podejścia do myślenia historycznego, takie jak np. „dowody", „empatia historyczna", „perspektywa"[7], „przyczyny i skutki"[8], „znaczenie", „ciągłość i zmiana" itd. Wykorzystuje się przy tym koncepcje myślenia historycznego wyszczególnione przez Petera Seixasa[9]. Zaleca się koncentrację na jednym lub maksymalnie dwóch pojęciach, aby zajęcia były wyraźnie ukierunkowane.


EMPHASIS ON SUBSTANTIVE CONCEPT(S)

Use this field to indicate the substantive concept(s) which should be elaborated / strengthened during this course:

For example:
- concept of power, domain, democracy, dictatorship, revolution, fascism...
- feudal-system, industrialisation, distribution of ressources...
- social stratification, diversity, gender, conflict...
- culture, renaissance, age of enlightenment, modernity...

Selected Concept (incl. reasons for decision of this concept)

EMPHASIS ON HISTORICAL THINKING CONCEPT(S)

Use this field to indicate concepts(s) of historical thinking [the second-order concept(s)] which should be elaborated / strengthened during this course:

For example:
- Concepts of historical sense-making: traditional, exemplary, critical, genetic (J. Rüsen); identity, historical consciousness
- Historical thinking concepts: evidence, significance, perspective, cause and effect, continuity and change, ethical aspect (Seixas)
- Competences of historical learning: narrative c., interpretative c., methodological c., (H.-J. Pandel, P. Gautschi, C. van Boxtel...)
- other

Selected Concept (incl. reasons for decision of this concept)

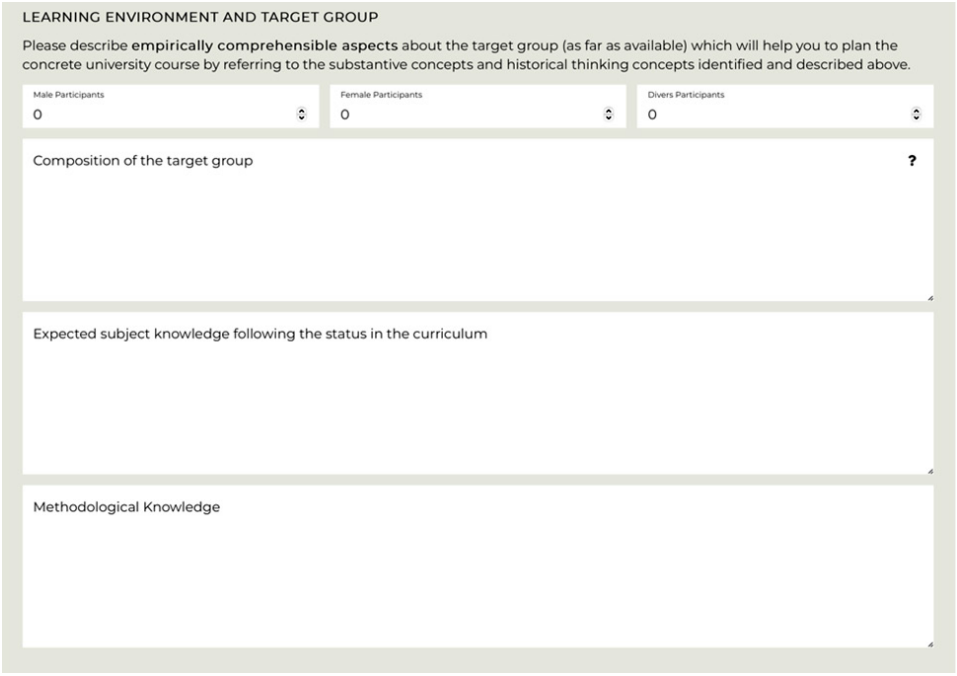
Duży nacisk kładzie się również na pozyskanie z wyprzedzeniem informacji o składzie grupy docelowej – m.in. o jej wielkości, rozkładzie płci i pochodzeniu

[7] P.J. Lee, R. Ashby, *Empathy, perspective taking, and rational understanding*, [w:] *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, red. O.L. Davis Jr., E.A. Yeager, S.J. Foster, Lanham 2001, s. 21–50.

[8] P. Lee, D. Shemilt, *Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history*, "Teaching History" 2009, nr 137, s. 42–49.

[9] P. Seixas, *A Model of Historical Thinking. Educational Philosophy and Theory 49/6*, Taylor Francis 2015; Online. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363.

społecznym lub kulturowym – lecz tylko w takim zakresie, w jakim takie informacje mogą być istotne dla pracy nad konkretnym planowanym tematem. Dodatkowe informacje dotyczą spodziewanej wyjściowej wiedzy przedmiotowej i metodologicznej grupy docelowej.

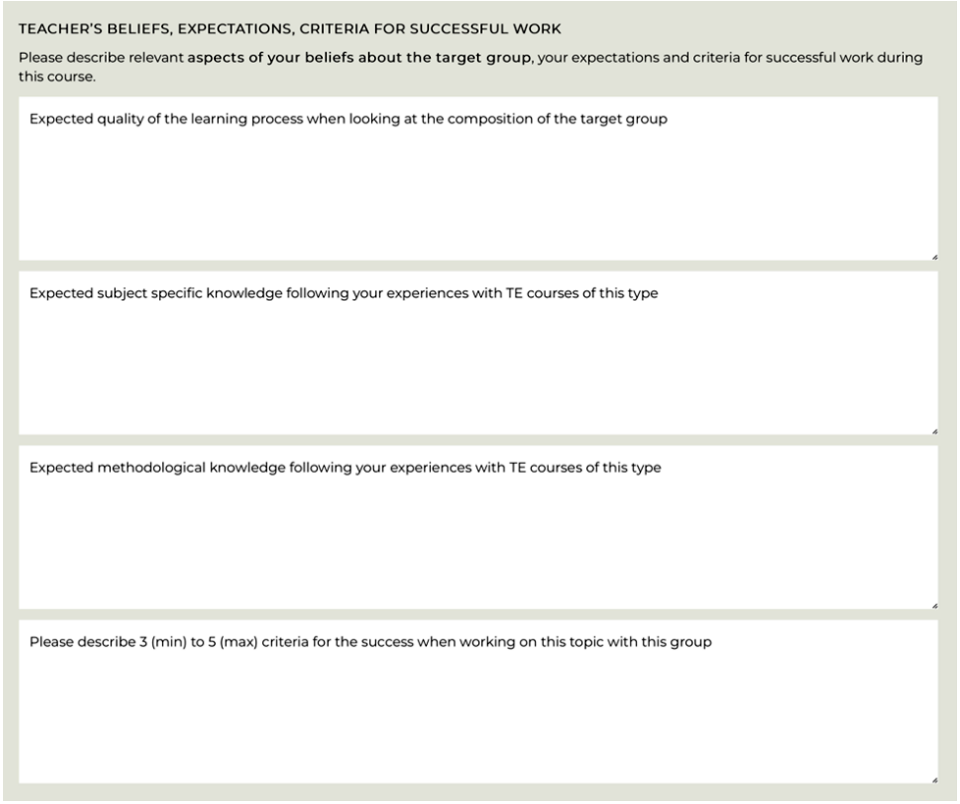


Równocześnie matryca zachęca nauczycieli, by sformułowali swoje wstępne wyobrażenia i przekonania dotyczące członków grupy docelowej oraz oczekiwania wobec ich wiedzy i umiejętności metodologicznych. Na koniec wreszcie zaprasza do opisania kryteriów, które przyjmą jako wskaźniki sukcesu planowanego procesu nauczania–uczenia się.

Główna część matrycy poświęcona jest organizacji i szczegółowemu planowaniu lekcji/zajęć, z podziałem na krótsze sekwencje, które wypełniane są w rzędach od lewej kolumny do prawej i powinny zawierać podstawowe informacje o:

1. strukturze organizacyjnej kursu, tj. ogniwach zajęć (np. otwarcie, wprowadzenie do tematu, opracowanie pytań na dany temat, prezentacja wyników pracy grupowej itp.),
2. szczegółowych celach danego ogniwa, w tym ich powiązaniach z koncepcją myślenia historycznego uprzednio wybraną dla danej lekcji,

3. aspektach merytorycznych tematu, które mają być rozwinięte w danym ogniwie, z uwzględnieniem istotnych dla tego ogniwa pojęć pierwszego rzędu,
4. strukturze komunikacji dobranej do wspierania procesu uczenia się (np. hierarchiczna, zorientowana na zespół, zorientowana na proces),
5. sposobach analizy i interpretacji narracji historycznych i/lub źródeł historycznych oraz formy przekazu,
6. formach sprzężenia zwrotnego, ze szczególnym naciskiem na informację zwrotną od samych uczących się,
7. formach refleksji i autorefleksji przydatnych w procesie nauczania-uczenia się w wymiarze indywidualnym i grupowym, w tym formach autorefleksji nauczyciela.


TEACHER'S BELIEFS, EXPECTATIONS, CRITERIA FOR SUCCESSFUL WORK

Please describe relevant **aspects of your beliefs about the target group**, your expectations and criteria for successful work during this course.

Expected quality of the learning process when looking at the composition of the target group

Expected subject specific knowledge following your experiences with TE courses of this type

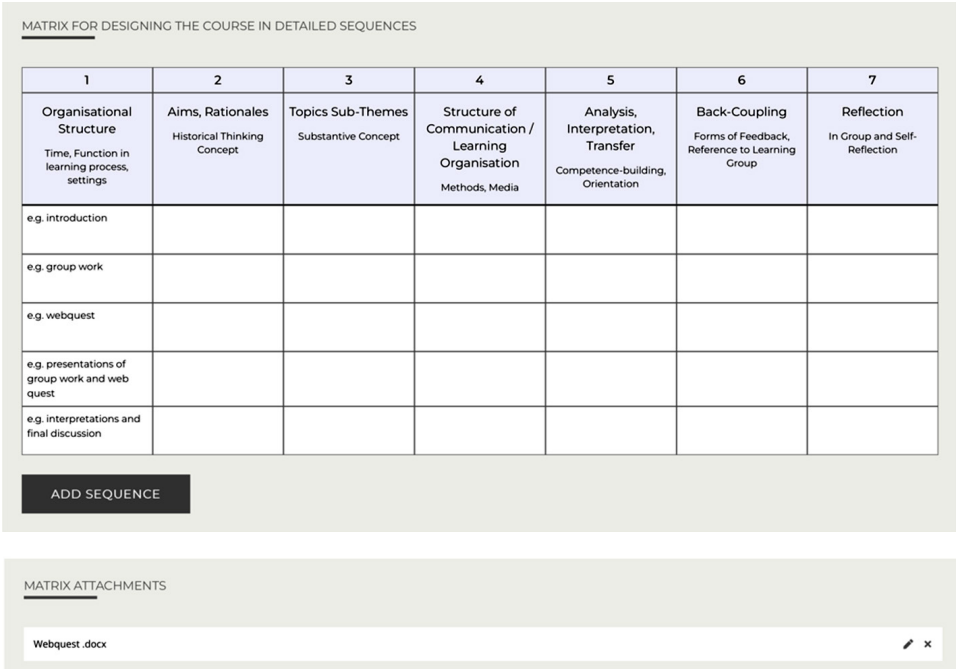
Expected methodological knowledge following your experiences with TE courses of this type

Please describe 3 (min) to 5 (max) criteria for the success when working on this topic with this group

W przeciwieństwie do wielu innych narzędzi do planowania lekcji, Planungsmatrix kładzie szczególny nacisk na komunikacyjne aspekty organizacji i sterowania procesem uczenia się. Elementy te mają pomóc w poszerzaniu świadomości nauczyciela w zakresie autorefleksji, budowania tożsamości uczących się

i rozumienia przez nich historii poprzez komunikowanie o różnicach w narracjach historycznych, porównywanie, analizowanie i negocjowanie (rozbieżnych) narracji historycznych, a tym samym przyczynianie się do krytycznej refleksji nad konstrukcją takich narracji. Matryca usprawnia wizualizację planowanego procesu uczenia się. Pozostające białe plamy (puste miejsca) powinny pomóc nauczycielowi/studentowi w krytycznej refleksji dotyczącej planowanych zajęć i w ich planowaniu.

Il. 3. Zasadnicza część matrycy – planowanie zajęć z historii w szczegółowej sekwencji

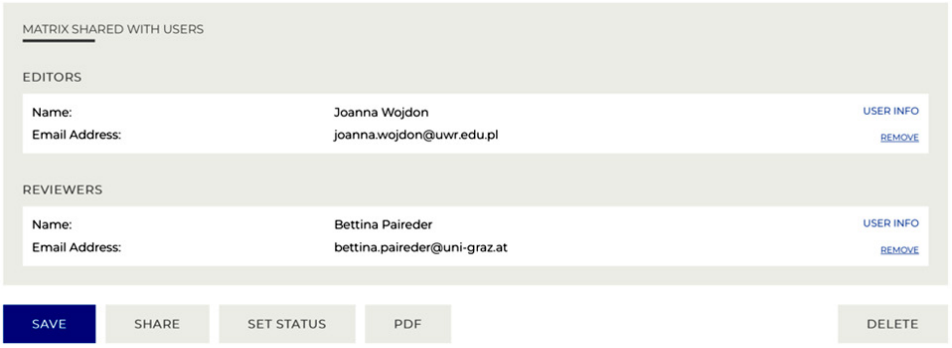


Źródło: https://matrix.geschichtsdidaktik.eu [dostęp 4.07.2023].

W każdym obszarze roboczym macierzy możliwe jest zaimplementowanie bezpośrednich adresów URL, zdigitalizowanych źródeł historycznych, zdjęć lub filmów, dzięki czemu macierz może służyć jako roboczy „skrypt" dla nauczyciela podczas prowadzenia zajęć w klasie. Większe źródła do pracy w klasie można również dołączyć na dole matrycy (załączniki matrycowe).

Wersja online umożliwia ponadto przekazywanie pisemnej informacji zwrotnej do każdego obszaru roboczego matrycy przez prowadzącego zajęcia/recenzenta. Pozwala to m.in. osobie prowadzącej zajęcia z dydaktyki historii wprowadzić szczegółowe wyjaśnienia i utrzymać komunikację ze studentem/studentami również przy nauczaniu na odległość lub nauczaniu mieszanym. Studenci/nauczyciele-stażyści

mogą również za pomocą przycisku „Udostępnij" zaprosić inne osoby do współpracy nad redagowaniem matrycy lub do jej zrecenzowania.



Pytania do analizy gotowej matrycy odnoszą się do całościowej konstrukcji procesu uczenia się, wzajemnych relacji między pojęciami merytorycznymi i proceduralnymi oraz struktur komunikacji w toku zajęć. Wyniki takiej analizy mogą być wykorzystywane przede wszystkim jako informacja zwrotna dla studentów dydaktyki, ale także jako pomoc dla nauczyciela w usprawnieniu planowania jego codziennych zajęć. Analiza może również generować nowe pytania badawcze, które staną się przedmiotem badań empirycznych nad procesami komunikacyjnymi w toku nauczania–uczenia się historii.

Pytania do analizy mogą także dotyczyć kwestii budowania tożsamości – np. refleksji nad różnicami oraz powiązaniami między narracjami historycznymi w indywidualnym środowisku życia uczniów a oficjalnymi/dominującymi narracjami historycznymi (np. historii społecznej, dzieciństwa, kultury młodzieżowej, struktur rodzinnych, pracy, kultury czasu wolnego, historii płci itp.), napięć między narracjami indywidualnymi a narodowymi[10] lub aspektów rozumienia historii (struktury komunikacji w odniesieniu do form przekazu, sprzężenia zwrotnego i refleksji podczas pracy nad trudnymi tematami historycznymi, takimi jak rasa, ludobójstwo, narracje powojenne, migracja).

Wnioski

Proces nauczania–uczenia się na lekcjach historii jest w tym artykule traktowany jako samodzielny system społeczny. Podmiot społeczny w rozumieniu

[10] *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, red. M. Carretero, St. Berger, M. Grever, London 2017, s. 511nn.

teorii systemów społecznych rozumiany jest jako osoba interaktywna i komunikatywna, która analizuje, inwestuje, adoptuje, negocjuje, zastanawia się i decyduje o narracjach historycznych w procesie ich współkonstruowania z innymi osobami. W tym ujęciu świadomość historyczna jest konceptualizowana jako forma konstrukcji społecznej: rozwija się w odbywającej się „tu i teraz" komunikacji z innymi.

„Matryca projektowania zajęć z historii" pomaga poszerzyć świadomość nauczycieli i uczestników zajęć w zakresie świadomego wykorzystywania i kształtowania pojęć pierwszego i drugiego rzędu w toku planowania i kierowania procesem nauczania–uczenia się historii. Ponadto kładzie nacisk na empiryczną obserwację i analizę uczenia się historii w szkole[11], a tym samym stawia „podmiot społeczny" uczenia się w centrum badań.

Wykorzystanie matrycy przyczyni się do stworzenia kultury nauczania i uczenia się historii, która kładzie większy nacisk na planowanie zajęć oparte na teorii dydaktycznej i obserwację procesu uczenia się. Może ponadto przyczynić się do zmiany paradygmatu z normatywnej dyskusji o edukacji historycznej na racjonalne planowanie, empiryczną obserwację i analizę procesów komunikowania nauki historycznej podczas lekcji/zajęć z historii.

Tłumaczenie Joanna Wojdon

BIBLIOGRAFIA

A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, red. L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, New York–San Francisco–Boston–London [*et al.*] 2001.

Ecker A., *Bausteine einer Theorie der prozessorientierten Geschichtsdidaktik*, [w:] NÖ Landesarchiv u. Institut für Landeskunde von Niederösterreich (Hrsg.), *Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages*, Krems/Stein 24. bis 28. September 2012, St. Pölten 2015.

Ecker A., *Communications on History. Building identity and 'making sense of history' in the history course*, "Creative Education" 2022, nr 13. z 7.

Ecker A*., Process-oriented subject didactics. The integrating project of subject didactics (pedagogy) at the University of Vienna, Austria*, "International Journal of Curriculum Development and Practice" 2018, nr 19, z. 1.

[11] B. Paireder, *History and Civic Lessons in Austria and Japan. An Intercultural, Comparative Approach of Classroom Observation in the Framework of Process-oriented History Didactics*, "The Journal of Social Science Education in Asia" 2021, nr 10, s. 13–29.

Historical Association, *Disciplinary Concepts*, Retrieved October 20th, 2020, from https://www.history.org.uk/secondary/categories/pp-disciplinary-concepts [dostęp 4.07.2023].

Lee P.J., Ashby R., *Empathy, perspective taking, and rational understanding*, [w:] *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, red. O.L. Davis Jr., E.A. Yeager, S.J. Foster, Lanham 2001.

Lee P., Chapman A., *Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History. A Perspective from London*, [w:] *Researching History Education*, red. M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kersting, Frankfurt am Main 2019.

Lee P., Shemilt D., *Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history*, "Teaching History" 2009, nr 137.

Luhmann N., *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M. 1984; Eng.: *Social Systems*, tłum. J. Bednarz Jr., Standford 1995.

Meaning and Representation in History, red. J. Rüsen, New York–Oxford 2006.

Paireder B., *History and Civic Lessons in Austria and Japan. An Intercultural, Comparative Approach of Classroom Observation in the Framework of Process-oriented History Didactics*, "The Journal of Social Science Education in Asia" 2021, nr 10.

Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education, red. M. Carretero, St. Berger, M. Grever, London 2017.

Rüsen J., *History. Narration, Interpretation, Orientation*, New York 2005.

Seixas P., *A Model of Historical Thinking*, "Educational Philosophy and Theory" 2015, nr 49, z. 6. Online. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363.

Seixas P., Morton T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I. Cognitive Domain, red. B.S. Bloom, New York 1956.

Watzlawick P., Beavin J., Don Jackson D., *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York–London 2014.

Wineburg S.S., *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia 2001.

Wineburg S.S., *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, Chicago, London 2018.

ANEKS

Przykładowa matryca, opracowana przez studentów historii, specjalność nauczycielska, na Uniwersyteckie Wrocławskim pod kierunkiem Joanny Wojdon w latach 2021–2023.

		TEMAT ODZYSKANIE NIEPODLEGŁOŚCI PRZEZ POLSKĘ	

Dane organizacyjne	Czas				Uczestnicy	
	45/50 min	90/100min	Blok (od-do)	inny	M	K
	x	x				

Wiedza	**Zagadnienia dotyczące wiedzy historycznej, związane z omawianym tematem**
	Wybrane zagadnienie (I uzasadnienie jego wyboru) Przebieg procesu odzyskiwania niepodległości na poszczególnych ziemiach polskich: kiedy i w wyniku jakich działań

Elementy myślenia historycznego	**W tym polu należy podać elementy myślenia historycznego (umiejętności warsztatowych), które powinna kształtować/doskonalić ta lekcja**
	Wybrany element myślenia historycznego (wraz z uzasadnieniem wyboru) Doniosłość historyczna

Informacje o grupie docelowej i przekonaniach nauczyciela

Warunki nauki	Proszę opisać grupę docelową (w miarę możliwości) i te jej aspekty, które pomogą zaplanować konkretne zajęcia w odniesieniu do pojęć pierwszego i drugiego rzędu przedstawionych powyżej)	
	Skład grupy docelowej ze względu na • płeć • uwarunkowania społeczne • uwarunkowania kulturowe • inne aspekty różnorodności	Uczniowie przeciętnej szkoły podstawowej lub średniej
	Spodziewana wiedza historyczna wg programu nauczania	Uwarunkowania i przebieg odzyskania niepodległości przez Polskę w 1918 r.
	Wiedza metodologiczna	Odczytywanie mapy, pisanie krótkiej rozprawki

Przekonania i oczekiwania nauczyciela, kryteria sukcesu	Proszę opisać aspekty Pani/Pana przekonań dotyczących grupy docelowej, swoich oczekiwań oraz kryteriów sukcesu w ramach nauczanego przedmiotu	
	Oczekiwana jakość procesu nauczania uwzględniająca skład grupy docelowej (płeć, uwarunkowania społeczne i kulturowe, różnorodność).	Należy uwzględnić możliwe specyficzne trudności w nauczaniu (pisanie tekstu, praca z mapą, poszukiwanie informacji). Drogą do ich niwelowania jest umiejętny dobór składu grup (par), staranna informacja zwrotna i indywidualizacja procesu tworzenia tekstu
	Oczekiwana wiedza merytoryczna w oparciu o wcześniejsze doświadczenia w nauczaniu	Podstawowe dane dotyczące odzyskania niepodległości – czasu, miejsca, zaangażowanych osób
	Oczekiwana wiedza metodologiczna w oparciu o wcześniejsze doświadczenia w nauczaniu	Refleksja nad informacjami, przyjmowanymi często za pewnik i w dużym uproszczeniu
	3-5 kryteriów sukcesu, związanych z realizacją tematu	Zdefiniowanie pojęcia niepodległość. Wyszukanie zadanej informacji. Dostrzeżenie różnicy między „odzyskaniem" a „nadejściem" niepodległości – kwestia sprawstwa. Dobranie argumentów do tezy. Autorefleksja

2	Matryca szczegółowych sekwencji działań					
□	□	□	m	n	□	p
Struktury organizacyjne Czas, miejsce w toku lekcji	Cele Elementy myślenia historycznego	Tematy, zagadnienia Treści historyczne	Organizacja procesu nauczania. Metody/środki dydaktyczne	Analiza, interpretacja, przekaz Kształtowanie umiejętności, wskazówki	Informacja zwrotna	Refleksja
Wstęp	Czytanie mapy	Państwo polskie – utrata i odzyskanie niepodległości	Mapa Europy przed rozbiorami, przed I wojną światową i międzywojennej – porównanie zasięgu teryrorialnego Polski	Gdzie znajduje się Polska na każdej z map? Jak zmieniały się jej granice?	Po czym to poznajemy? Jak się zaznacza na mapie państwo?	Jakie elementy pomagają zrozumieć mapę?
Wprowadzenie do tematu/ rekapitulacja wtórna	Definicja pojęcia	Niepodległe państwo	Rozmowa nauczająca w oparciu o mapę i wcześniejszą wiedzę ucznia	Co się działo z Polską, gdy jej na mapie nie było? Co to znaczy, że straciła niepodległość?	Cechy niepodległego państwa, np. terytorium, stolica, władze	Pojęcie można zdefiniować także przez jego negację (tu: niepodległość przez utratę niepodległości)
Ustalenie głównego celu	Doniosłość historyczna	11 listopada 1918 r. – symboliczna data odzyskania niepodległości	Czy słusznie świętujemy 11 listopada jako datę odzyskania niepodległości przez Polskę?	Jakie kryteria powinno spełniać takie święto?	Ustalenie kryteriów, np. sytuacja międzynarodowa, zasięg kontrolowanego obszaru, trwałość instytucji.	Czym kierowaliście się udzielając pierwszej odpowiedzi na pytanie?

Rozwinięcie/ pogłębienie tematu	Odzyskiwanie niepodległości było procesem. Ciągłość i zmiana. Perspektywa historyczna	Proces kształtowania się II Rzeczypospolitej: tworzenia ośrodków władzy i konsolidowania terytorium	Każda para uczniów otrzymuje nazwę miasta: Warszawa, Kraków, Gdańsk, Lublin, Cieszyn, Wilno, Smoleńsk, Kamieniec Podolski, Poznań, Lwów, Nowogródek, Stanisławów, Łódź, Połock, Sanok, Katowice, Paryż, a także materiał, dotyczący historii lokalnej tego miejsca, uwzględniający zmiany jego przynależności państwowej w okresie rozbiorów i końca I wojny światowej	Szukają możliwie dokładnej daty, kiedy dana miejscowość na powrót znalazła się w granicach państwa polskiego. Lub stwierdzają, że to się nie stało	Zacznyając od 11 listopada – daty święta niepodległości – ustalamy, w których miastach można mówić o niepodległym państwie polskim najwcześniej (nawet przed 11 XI), w których – najpóźniej, a w których – wcale. Np. w formie osi czasu	Ewentualna modyfikacja definicji niepodległości/ niepodległego państwa i/lub kryteriów święta niepodległości.
Podsumowanie/ rekapitulacja pierwotna	Doniosłość historyczna. Sprawstwo. Tworzenie wypowiedzi pisemnej	„Ojcowie niepodległości”	Zajmij stanowisko i je uzasadnij: Czy 11 listopada do Polski przyszła niepodległość?	Czym się różni to pytanie od wcześniejszego? (tego z głównego celu lekcji)	Dobre wypracowanie powinno mieć tezę, 2-3 argumenty i podsumowanie	Co było najtrudniejsze w procesie pisania?