

Historia

**Wczoraj
i dziś**

Program nauczania

klasy 4–8

szkoła podstawowa

Tomasz Maćkowski



© Copyright by Nowa Era Sp. z o.o.
Warszawa 2026

Spis treści

I. Ogólna charakterystyka programu nauczania	3
Kompetencje fundamentalne i przekrojowe na lekcjach historii	4
Sprawczość i doświadczenia edukacyjne	6
Zmiany w wymaganiach szczegółowych	7
Rola nauczyciela	7
II. Cele kształcenia – wymagania ogólne wynikające z podstawy programowej	8
III. Materiał nauczania „Wczoraj i dziś” wraz z odniesieniami do podstawy programowej	9
IV. Procedury osiągania celów edukacyjnych	29
Metody pracy	29
Środki dydaktyczne	30
Kryteria sukcesu	32
V. Kryteria oceniania oraz metody sprawdzania osiągnięć ucznia	33
Zakładane osiągnięcia uczniów	33
Kryteria oceniania	33
Metody sprawdzania osiągnięć	36
VI. Edukacja włączająca	37
Seria „Wczoraj i dziś” a edukacja włączająca	37
Indywidualizacja pracy	38
Doświadczenia edukacyjne	39
Praca z uczniami z doświadczeniem migracyjnym	39
VII. Bibliografia	41

I. Ogólna charakterystyka programu nauczania

Prezentowany program nauczania historii w klasach IV–VIII szkoły podstawowej powstał w oparciu o *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym*¹, *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*² oraz *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji*, opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych³.

Program jest przeznaczony do realizacji na II etapie edukacyjnym, w klasach IV–VIII szkoły podstawowej w zróżnicowanej klasie szkolnej. Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania określa, że historia będzie realizowana w dotychczasowym wymiarze godzin. W klasie IV przewidziano 1 godzinę historii w tygodniu, a w klasach V–VIII – po 2 godziny tygodniowo.

Program odpowiada na zmiany wynikające z reformy systemu edukacji – „Reforma26 – Kompas Jutra”. Zgodnie z jej założeniami istotnym celem szkoły podstawowej, realizowanym na wszystkich przedmiotach, staje się rozwijanie kompetencji fundamentalnych: językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych oraz kompetencji przekrojowych: poznawczych, społecznych i osobistych, a także wzmacnianie sprawczości uczniów. Sama podstawa programowa do historii łączy te cele z polską tradycją nauczania tego przedmiotu i kładzie duży nacisk m.in. na:

- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych uczniów (rozumienie przekazu, aktywne formułowanie i wyrażanie własnych ocen),
- rozwijanie myślenia krytycznego (głównie poprzez doskonalenie umiejętności z zakresu analizy i interpretacji źródeł),
- rozwijanie myślenia historycznego (dostrzeganie relacji przyczynowo-skutkowych, odczytywanie intencji stojących za określonymi działaniami z przeszłości),

¹ Dz.U. 2026 poz. 378, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/2026/378> [dostęp: 13.05.2026].

² Dz.U. 2026 poz. 380, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2026/pozycja/380> [dostęp: 13.05.2026].

³ *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, red. A. Szymczak, E. Strzemieczna, Warszawa 2025, <https://ibe.edu.pl/pl/profil-absolwenta-i-absolwentki-zmiany-w-szkolach/> [dostęp: 13.05.2026].

- doskonalenie umiejętności pracy w grupie,
- wzmacnianie poczucia więzi z własnym środowiskiem społecznym i regionem,
- samodzielne prowadzenie własnych lub grupowych miniprojektów (doświadczenia edukacyjne),
- pełniejsze zrozumienie relacji pomiędzy przeszłością a współczesnością (akcent na historię najnowszą).

Przedstawiony program nauczania podąża za tymi zmianami, zapewniając przestrzeń do rozwijania zarówno kompetencji fundamentalnych i przekrojowych, jak i umiejętności ściśle przedmiotowych.

Kompetencje fundamentalne i przekrojowe na lekcjach historii

Spośród czterech grup kompetencji fundamentalnych, które wskazano w części ogólnej podstawy programowej, najbliższe nauczycielom historii są niewątpliwie **kompetencje językowe**. Zdefiniowane jako *zdolność skutecznego komunikowania się w mowie i piśmie*, mają one obejmować m.in. *umiejętność rozumienia wypowiedzi ustnej oraz czytanego tekstu literackiego i nieliterackiego, analizowania oraz przetwarzania informacji, formułowania własnej wypowiedzi ustnej i pisemnej w sposób zrozumiały dla odbiorcy oraz dostosowany do sytuacji*⁴. W ogólnym kształcie rozwijaniu tych kompetencji służy zatem każda lekcja, na której uczniowie pozostają w jakiejś formie dialogu z nauczycielem bądź ze swoimi kolegami i koleżankami. W kontekście nauczania historii wypada jednak podkreślić, że szczególną rolę w rozwijaniu tych kompetencji odgrywa **praca ze źródłami historycznymi**. Pozwala ona skutecznie wzmacniać zarówno proste umiejętności językowe (wyszukiwanie informacji, rozumienie literalnego przekazu), jak i złożone (zestawianie informacji, interpretacja, rozpoznawanie intencji autora, ocena użyteczności i wiarygodności danego materiału). Szczególną wagę dla rozwoju kompetencji językowych ma praca ze źródłem prowadzona na forum grupy lub klasy. Staje się ona wówczas okazją do uświadomienia uczniom, jak różnie mogą być odbierane te same komunikaty, a dodatkowo pozwala doskonalić umiejętności precyzyjnego formułowania myśli i prowadzenia dialogu.

Lekcje historii odgrywają także istotną rolę w rozwijaniu kompetencji matematycznych i cyfrowych. **Kompetencje matematyczne** pojawiają się na lekcjach historii jakby mimochodem – głównie w kontekście analizy danych statystycznych czy obliczeń związanych

⁴ Dz.U. 2026 poz. 378, s. 24.

z upływem czasu. Jednak sama podstawa programowa definiuje je właśnie jako *zdolność do rozumowania matematycznego oraz wykorzystywania pojęć i narzędzi matematyki w różnych obszarach działalności, w tym także w praktyce*⁵. A zatem ta – czysto użytkowa i raczej sporadyczna – obecność elementów matematyki na naszych lekcjach również odgrywa istotną rolę w rozwijaniu kompetencji matematycznych, wskazując uczniom ich uniwersalny charakter.

W przypadku **kompetencji cyfrowych** rola nauczycieli historii jest bardziej złożona. Kompetencje te zdefiniowano w podstawie jako: *zdolność celowego, skutecznego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych w uczeniu się i sprawnym funkcjonowaniu w społeczeństwie*⁶. Oczywiście w jakimś wymiarze rozwijaniu tych kompetencji będzie zatem służył każdy kontakt z tymi technologiami, czy to na lekcji, czy w ramach pracy domowej. W definicji tej dostrzegamy jednak również, że ważnym elementem kompetencji cyfrowych jest umiejętność krytycznej analizy rozmaitych komunikatów. W ogólnym kształcie ta krytyczna analiza opiera się na tych samych nawykach czy narzędziach, którymi posługujemy się podczas analizy źródeł. Warto zatem uświadamiać uczniom tę użyteczność warsztatu historyka i od czasu do czasu wskazywać, w jaki sposób – stosując te umiejętności – możemy się chronić przed współczesną propagandą czy dezinformacją.

Z kolei zdefiniowane w części ogólnej podstawy programowej **kompetencje przekrojowe** podzielono na: kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste. W każdej z nich znalazły się obszary umiejętności i postaw, które tradycyjnie są rozwijane na lekcjach historii. W przypadku kompetencji poznawczych jest to przede wszystkim **krytyczne myślenie**, a więc *zdolność oceny informacji w celu wyciągania racjonalnych wniosków*⁷. W zakresie kompetencji społecznych na pierwszy plan wysuwa się **współpraca**, czyli *zdolność do działania w grupie*, a w zakresie kompetencji osobistych – **kierowanie sobą**, które w ogólnym kształcie wiąże się z umiejętnością uczenia się i samodoskonalenia. Mają je na uwadze, warto dbać o to, aby uczniowie mieli wpływ na proces dydaktyczny, a same lekcje zapewniały im przestrzeń do rozwijania umiejętności współpracy. W obu tych celach szczególnie pomocne mogą być doświadczenia edukacyjne.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*, s. 30.

Sprawczość i doświadczenia edukacyjne

Obok kompetencji fundamentalnych i przekrojowych nowa podstawa programowa kładzie także nacisk na rozwijanie sprawczości uczniów. **Sprawczość** zdefiniowano tu jako *podejmowanie autonomicznych działań mających pozytywny wpływ na osobę, która je podejmuje, i inne osoby (otoczenie) oraz branie za te działania odpowiedzialności*⁸. Do narzędzi, które mają służyć doskonaleniu rozmaitych postaw i umiejętności składających się na sprawczość, należą **doświadczenia edukacyjne**. W podstawie programowej do historii zaproponowano ich łącznie 15, przy czym 6 doświadczeń przypisano do klas IV–VI, a 9 do klas VII–VIII⁹. Doświadczenia edukacyjne mają charakter indywidualny lub grupowy, przy czym z zasady:

- w każdym roku nauki każdy uczeń powinien wziąć udział w co najmniej jednym doświadczeniu edukacyjnym,
- uczeń powinien mieć wpływ na wybór tego doświadczenia i istotny wpływ na jego przebieg.

Z zapisów tych wynika, że w jednej klasie w danym roku szkolnym poszczególni uczniowie mogą realizować różne doświadczenia, a nauczyciel powinien postarać się je wkomponować w tok nauczania. Niektórzy uczniowie mogą np. wziąć udział w przygotowaniach do obchodów określonego święta (w ramach doświadczenia 1a), inni przygotować i przedstawić prezentacje na temat wybranych postaci bądź zabytków (doświadczenia 1b i 1c), a kolejni – już w grupie opracować prezentację na temat lokalnego zwyczaju (doświadczenie 2c).

Pozostawienie dużej swobody nauczycielom i uczniom w wyborze doświadczeń edukacyjnych wydaje się niezbędne, aby mogły one realizować swój cel. Jeśli mają one faktycznie wzmacniać sprawczość uczniów, to uczniowie powinni mieć możliwie duży wpływ na ich wybór, przebieg i formę. Z tego względu w programie nauczania zrezygnowano z jednoznacznego przypisania poszczególnych doświadczeń do klas, działów czy tematów. W podręczniku znalazły się jednak pewne sugestie i pomoce dydaktyczne, które mogą się okazać pomocne w ich realizacji (oznaczone jako „Historia w akcji”). Z kolei w samym programie nauczania starano się tak rozłożyć materiał, aby zapewnić czas także na realizację bardziej złożonych doświadczeń edukacyjnych.

⁸ *Ibidem*, s. 36.

⁹ *Ibidem*, s. 168–169.

Zmiany w wymaganiach szczegółowych

Nowa podstawa programowa wprowadza również szereg zmian w wymaganiach szczegółowych. Najważniejsze z nich to:

- rezygnacja z katalogu postaci historycznych w klasie IV,
- poszerzenie liczby godzin na historię XX wieku (cała klasa VII i VIII),
- wyraźna redukcja zagadnień związanych z wcześniejszymi epokami,
- większy nacisk na umiejętności analityczne (praca ze źródłami i z mapami),
- wyraźniejsze określenie pojęć i postaci, które powinien znać uczeń (kanon wiedzy),
- silniejsze zaakcentowanie wątków związanych z historią regionalną, historią życia codziennego oraz relacjami między przeszłością i współczesnością.

W praktyce zmiany te wymuszają na nauczycielach odejście od wielu utrwalonych praktyk dydaktycznych czy strategii narracyjnych. Wiele zagadnień trzeba będzie wyraźnie zredukować lub całkiem pominąć. Niektóre wątki należy bardzo uprościć, tak aby stały się jasne dla młodszych uczniów, inne – rozwinąć i obudować materiałami źródłowymi, żeby uczniowie naprawdę nauczyli się z nimi pracować. Jednocześnie – szczególnie w klasach VII i VIII – pojawia się przestrzeń, aby odważniej podążać za wątkami, które szczególnie zainteresują uczniów. Wszystkie te okoliczności zachęcają do tego, aby prowadzić uważną ewaluację programu i twórczo dostosowywać go do możliwości danej grupy uczniów.

Rola nauczyciela

Niniejszy program zakłada, że nauczyciel historii pełni rolę świadomego projektanta procesu uczenia się, który nie ogranicza się do przekazywania gotowej wiedzy, lecz tworzy warunki sprzyjające jej samodzielnemu odkrywaniu przez uczniów. Jego zadaniem jest rozbudzanie zainteresowania przeszłością oraz ukazywanie jej jako fascynującej i wielowymiarowej przestrzeni poznawczej. Nauczyciel odsłania przed uczniami podstawy warsztatu historyka, wprowadzając ich w sposób pracy ze źródłami, interpretacji faktów oraz formułowania wniosków. W ten sposób uczniowie stopniowo uczą się samodzielnej pracy intelektualnej, opartej na analizie, porównywaniu i krytycznej refleksji.

Nauczyciel dba o organizację środowiska edukacyjnego zarówno w klasie, jak i poza nią – w terenie, muzeum czy przestrzeni lokalnej. Dobiera odpowiednie materiały, narzędzia i technologie, które wspierają analizę źródeł historycznych oraz pozwalają uczniom lepiej

zrozumieć złożoność przeszłości. Tworzy przestrzeń sprzyjającą współpracy, dyskusji i wymianie poglądów, dbając jednocześnie o bezpieczeństwo i komfort pracy.

Ważnym elementem jego pracy jest moderowanie działań zespołowych, a więc – organizowanie pracy w grupach, przydzielanie ról i wspieranie komunikacji między uczniami. Nauczyciel czuwa nad równym udziałem wszystkich członków zespołu, pomaga rozwiązywać konflikty oraz wspiera kształtowanie postaw dialogu i szacunku dla różnych opinii, co ma szczególne znaczenie w interpretowaniu wydarzeń historycznych.

Rola nauczyciela historii obejmuje również kształtowanie poczucia więzi uczniów z różnymi wspólnotami – rodzinną, lokalną, państwową i narodową. Poprzez odpowiedni dobór treści i metod pracy pomaga uczniom zrozumieć ich miejsce w ciągłości dziejów oraz znaczenie dziedzictwa kulturowego. Tym samym proces nauczania historii staje się nie tylko poznawaniem faktów, lecz także budowaniem tożsamości i odpowiedzialności obywatelskiej.

II. Cele kształcenia – wymagania ogólne wynikające z podstawy programowej

Podstawa programowa do historii wskazuje siedem celów kształcenia (wymagań ogólnych). Są to:

1. Budowanie tożsamości i poczucia przynależności do wspólnot, w szczególności narodowej i państwowej, opartych na przeszłości i pamięci o niej.
2. Rozwijanie gotowości do prezentowania i uzasadniania własnych poglądów i przekonań dotyczących przeszłości przy jednoczesnej akceptacji istnienia różnych punktów widzenia oraz podejmowaniu próby ich zrozumienia i poszukiwania kompromisu.
3. Odczytywanie intencji stojących za działaniami grup i jednostek w przeszłości oraz formułowanie ocen tych działań z uwzględnieniem różnych systemów wartości.
4. Zainteresowanie historią i jej poznawaniem jako praktyką pogłębiania własnej wiedzy i rozumienia oraz dochodzenia do prawdy.
5. Analizowanie i interpretacja źródeł i przekazów historycznych oraz tworzenie narracji przy wykorzystaniu wiedzy historycznej.
6. Rozumienie związków przestrzenno-czasowych i przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami przeszłymi oraz wpływu historii na współczesny świat i najbliższe otoczenie.

7. Znajomość i rozumienie wybranych wiadomości o przeszłości (dat, postaci, procesów historycznych, terminów i wydarzeń i zjawisk), potrzebnych do wytworzenia poczucia przynależności do wspólnot, szczególnie narodowej i państwowej, oraz wykorzystywania ich do rozwijania umiejętności historycznych.

Przedstawione cele ogólne wyznaczają kilka zasadniczych kierunków nauczania historii. Podkreślają istotną rolę historii w budowaniu poczucia tożsamości uczniów, akcentują wagę rozwijania umiejętności przedmiotowych (analiza, myślenie przyczynowo-skutkowe), ale zwracają również uwagę na konieczność poszerzania wiedzy uczniów. W celach ogólnych wyraźnie zaakcentowano także wagę wzmacniania kompetencji uczniów w zakresie komunikacji. Szczególnie wybrzmiewa tu postulat rozwijania umiejętności prowadzenia konstruktywnego dialogu – opartego na argumentach i umiejętności wsłuchiwania się w racje drugiej strony. Wreszcie istotnym celem pozostaje również takie prowadzenie procesu dydaktycznego, aby uczeń nie zatracił naturalnego zainteresowania przeszłością. Realizacji wymienionych celów służą treści nauczania – wymagania szczegółowe, które zaprezentowane zostały w dalszej części programu.

III. Materiał nauczania „Wczoraj i dziś” wraz z odniesieniami do podstawy programowej

Katalog wymagań szczegółowych w podstawie programowej do historii zawiera 50 działów, które – już na poziomie rozporządzenia – rozdzielono pomiędzy klasy IV–VI i VII–VIII. Podział ten przewiduje, że w klasach IV–VI uczniowie będą się zajmowali – obok zagadnień propedeutycznych – czasami od starożytności po schyłek XIX wieku (30 działów). Z kolei w klasach VII i VIII omawiane będą zagadnienia związane z historią XX wieku (20 działów). Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej dotyczącym ramowych planów nauczania na realizację programu kształcenia w szkole podstawowej przeznaczona jest 1 godzina tygodniowo w klasie czwartej i po 2 godziny tygodniowo w klasach 5–8.

Prezentowany poniżej podział treści na klasy, działy i tematy został dokonany na bazie:

- wymagań szczegółowych podstawy programowej,
- doświadczeń wynikających z realizacji wcześniejszych programów „Wczoraj i dziś”,
- konsultacji z nauczycielami historii.

Przy organizacji treści programowych uwzględniono następujące zasady:

- poszczególne rozdziały składają się ze zbliżonej liczby tematów, co ma ułatwić proces dydaktyczny oraz uchronić uczniów przed nadmiernym obciążeniem materiałem podczas weryfikacji ich wiedzy i kompetencji;
- w układzie tematów stosowano z zasady tradycyjny model chronologiczno-problemowy (przy czym w części klas – ze względu na zapisy podstawy – konieczne było odejście od naprzemiennej opowieści o historii powszechnej i historii Polski);
- w doborze treści nacisk został położony na zrozumienie przez uczniów istoty przemian w procesie historycznym oraz dostrzeżenie związków między zagadnieniami;
- co do zasady jeden temat jest przeznaczony na jedną lekcję (przy czym w praktyce nauczyciel może go realizować dłużej bądź krócej).

W poniższej tabeli przedstawiono relację pomiędzy zaproponowanymi w programie nauczania działami i tematami a wymaganiami szczegółowymi zapisanymi w podstawie programowej.

Dział i tematy	Realizowane wymagania szczegółowe podstawy programowej
KLASA IV	
I. Z historią na ty 1. Pierwsza lekcja historii 2. Historia – nauka o przeszłości 3. Historia mojej rodziny 4. Czas w historii 5. Obliczanie czasu w historii	1. Refleksja nad historią jako nauką. Uczeń: 1) przedstawia różne znaczenia terminu historia, używając pojęć: przeszłość, nauka o przeszłości, opowieść; 2) wyjaśnia przydatność znajomości historii dla życia ludzi we współczesności; 3) wskazuje podobieństwa i różnice między historią a fikcją literacką i dziejami legendarnymi – moduł kultura; 4) wyjaśnia, na czym polega praca historyka i skąd czerpiemy wiedzę o przeszłości, używając pojęć: źródło historyczne i wiarygodność źródła; 5) podaje przykłady źródeł historycznych – moduł kultura; 6) podejmuje próby zdobycia informacji o przeszłości, korzystając ze źródeł historycznych. 2. Elementy historii rodzinnej, lokalnej i regionalnej. Uczeń: 1) zbiera i przedstawia informacje oraz pamiątki na temat swojej rodziny – moduł kultura [...].

	4. Czas i miejsce wydarzeń historycznych. Uczeń: 1) posługuje się pojęciami związanymi z chronologią: data, epoka, nasza era, przed naszą erą, rok, stulecie, tysiąclecie, wiek oraz stosuje zasady określania wieku wydarzeń przed naszą erą i naszej ery; 2) oblicza upływ czasu między wydarzeniami historycznymi; 3) porządkuje chronologicznie wydarzenia z wykorzystaniem osi czasu [...].
II. Mała i duża ojczyzna 1. Mieszkamy w Polsce 2. Moja mała ojczyzna 3. Historia wokół mnie 4. Jak korzystać z mapy historycznej?	2. Elementy historii rodzinnej, lokalnej i regionalnej. Uczeń: [...] 2) analizując mapę, wymienia regiony Polski oraz wskazuje swój region zamieszkania; 3) przedstawia historię swojej okolicy, wymienia postacie szczególnie dla niej zasłużone i identyfikuje formy ich upamiętnienia – moduł kultura; 4) wskazuje wybrane zabytki historyczne w swoim regionie, wyjaśnia ich znaczenie i konieczność ich ochrony – moduł kultura; 5) przedstawia legendy związane ze swoją okolicą i wskazuje w nich elementy poświadczone historycznie i fikcyjne. 3. Wspólnota państwowa. Uczeń: 1) identyfikuje symbole państwowe: barwy, godło, hymn państwowy oraz wyjaśnia ich znaczenie dla wspólnoty narodowej i państwowej; 2) wyjaśnia znaczenie świąt państwowych dla budowania wspólnoty i podaje przykłady świąt; 3) wyjaśnia znaczenie obrzędów, tradycji i zwyczajów regionalnych dla budowania wspólnoty i wskazuje ich odmiennosć w różnych częściach Polski; 4) identyfikuje symbole Unii Europejskiej: flagę i hymn oraz wyjaśnia ich znaczenie dla mieszkańców Polski. 4. Czas i miejsce wydarzeń historycznych. Uczeń: [...] 4) wyjaśnia, czym są mapa historyczna i plan, oraz odczytuje z nich informacje, posługując się legendą.
III. Z najdawniejszych dziejów 1. Jak żyli pierwsi ludzie? 2. Pierwsze cywilizacje 3. W starożytnym Egipcie 4. Osiągnięcia starożytnych Egipcjan 5. Od hieroglifów do alfabetu	5. Od jaskiń do miast – początki cywilizacji. Uczeń: 1) przedstawia proces rewolucji neolitycznej, używając pojęć: koczowniczy i osiadły tryb życia i wyjaśnia wpływ warunków naturalnych na proces zmian; 2) przedstawia życie w starożytnym Egipcie, używając pojęć: faraon, hieroglify, piramidy, politeizm, życie pozagrobowe; 3) przedstawia osiągnięcia cywilizacji egipskiej, używając pojęć: astronomia, matematyka, medycyna i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł kultura; 4) wyjaśnia rolę pisma dla rozwoju cywilizacji oraz ocenia jego znaczenie w życiu współczesnego człowieka – moduł kultura.

IV. W starożytnej Grecji 1. Świat starożytnych Greków 2. W starożytnych Atenach 3. Osiągnięcia starożytnych Greków 4. W greckim teatrze i na stadionie	6. Dziedzictwo starożytnej Grecji. Uczeń: 1) opisuje społeczeństwo ateńskiej polis w czasach Peryklesa, używając pojęć: agora, Akropol, demokracja, miasto-państwo, obywatele; 2) analizując mapę historyczną, wyjaśnia wpływ warunków naturalnych Grecji na funkcjonowanie społeczeństwa, a także wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji greckiej; 3) przedstawia osiągnięcia cywilizacji greckiej, używając pojęć: demokracja, filozofia, igrzyska olimpijskie, mitologia, teatr, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł filozoficzny, moduł kultura.
V. Dzieje starożytnego Rzymu 1. Jak powstało Cesarstwo Rzymskie? 2. W starożytnym Rzymie 3. Dziedzictwo Cesarstwa Rzymskiego 4. Początki chrześcijaństwa	7. Dziedzictwo starożytnego Rzymu. Uczeń: 1) opisuje społeczeństwo starożytnego Rzymu w czasach Juliusza Cezara, używając pojęć: cesarstwo, niewolnicy, obywatele; 2) analizując mapę historyczną, wskazuje położenie Rzymu i największy zasięg cesarstwa rzymskiego, a także wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji rzymskiej; 3) przedstawia osiągnięcia cywilizacji rzymskiej, używając pojęć: akwedukt, amfiteatr, cesarstwo, łacina, łuk triumfalny, prawo rzymskie, republika, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł kultura. 8. Narodziny chrześcijaństwa. Uczeń: 1) przedstawia założenia religii chrześcijańskiej, używając pojęć: dekalog, judaizm, Mesjasz, monoteizm – moduł kultura; 2) podaje wiek powstania religii chrześcijańskiej i uznania jej za religię panującą w Rzymie oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, wskazuje miejsce narodzin i kierunki rozprzestrzenienia się chrześcijaństwa w imperium rzymskim; 4) wyjaśnia powody przyjmowania chrześcijaństwa przez członków różnych grup społecznych w imperium rzymskim i wyjaśnia wpływ chrześcijaństwa na współczesną Europę.
KLASA V	
I. Początki państwa polskiego 1. Na gruzach imperium rzymskiego 2. Państwo Mieszka I 3. Polska Bolesława Chrobrego 4. Życie w państwie pierwszych Piastów	10. Od plemienia do królestwa – narodziny Polski. Uczeń: 1) przedstawia państwo Mieszka I, używając pojęć: družyna, gród, książę, w tym uwzględniając postać Dobrawy; 2) podaje daty: chrztu Mieszka I i koronacji królewskiej Bolesława Chrobrego oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia rozwój terytorialny państwa pierwszych Piastów; 4) opisuje różne metody poznawania przeszłości wykorzystywane do badań nad okresem wczesnopiastowskim.

5. Testament Krzywoustego	
II. Życie w średniowiecznej Europie 1. Społeczeństwo średniowiecza 2. Zamki i rycerze 3. Średniowieczne miasto i wieś 4. Kościół w średniowieczu 5. Kultura średniowiecza	9. Średniowieczna Europa. Uczeń: 1) przedstawia charakterystykę wspólnot społecznych w średniowieczu, używając pojęć: chrześcijaństwo, monarchia, plemię, samorząd, senior, stan, wasal; 2) analizując mapy historyczne Europy, porównuje zasięg chrześcijaństwa między wczesnym i późnym średniowieczem; 3) analizując źródła, na wybranych przykładach porównuje warunki życia codziennego mieszkańców wsi, miast, zamków i klasztorów; 4) przedstawia osiągnięcia średniowiecznej Europy, używając pojęć: sztuka gotycka, sztuka romańska, uniwersytet, i wyjaśnia ich wpływ na współczesną Europę – moduł kultura.
III. Polska w późnym średniowieczu 1. Polska dzielnicowa 2. Odrodzenie Królestwa Polskiego 3. Panowanie Kazimierza Wielkiego 4. Unia Polski z Litwą 5. Wojny z zakonem krzyżackim 6. Kultura Polski średniowiecznej	11. Ziemie polskie w okresie rozbicia dzielnicowego. Uczeń: 1) przedstawia przyczyny i skutki rozbicia dzielnicowego po śmierci Bolesława Krzywoustego, używając pojęć: pryncypat, zasada senioratu; 2) wyjaśnia przyczyny i skutki sprowadzenia Zakonu Krzyżackiego do Polski; 3) przedstawia przemiany społeczno-gospodarcze w okresie rozbicia dzielnicowego i wyjaśnia ich wpływ na losy własnego lub wybranego regionu; 4) wskazuje zabytki sztuki romańskiej i gotyckiej w Polsce, w tym we własnym lub wybranym regionie, oraz formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony – moduł kultura. 12. Zjednoczone królestwo – Polska ostatnich Piastów. Uczeń: 1) przedstawia dokonania Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego, używając pojęć: Akademia Krakowska, koronacja, monarchia stanowa; 2) podaje daty: koronacji królewskiej Władysława Łokietka i wygaśnięcia dynastii Piastów na tronie Polski oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zmiany terytorialne państwa ostatnich Piastów. 13. Początki państwa polsko-litewskiego i relacje z Krzyżakami. Uczeń: 1) przedstawia przyczyny i skutki sporu polsko-krzyżackiego oraz unii polsko-litewskiej, używając pojęć: chrystianizacja, unia personalna; 2) podaje datę bitwy pod Grunwaldem i porządkuje chronologicznie umowę w Krewie i II pokój toruński oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg Polski i Litwy oraz zmiany granic na mocy II pokoju toruńskiego; 4) wyjaśnia wpływ rządów Jadwigi i Władysława Jagiełły na odnowienie Akademii Krakowskiej – moduł kultura;

	5) analizując teksty kultury, przedstawia Zawiszę Czarnego jako ideał rycerza średniowiecznego, formułuje i uzasadnia opinię na temat aktualności etosu rycerskiego i poddaje ją pod dyskusję – moduł kultura.
IV. Narodziny nowożytnego świata 1. Odkrycie Nowego Świata 2. Skutki odkryć geograficznych 3. Kultura i sztuka renesansu 4. Reformacja	14. Ku nowej epoce. Uczeń: 1) przedstawia i ocenia przyczyny i skutki wypraw odkrywczych z perspektywy Europejczyków i ludów pozaeuropejskich, używając pojęć: handel międzykontynentalny, kolonizacja, niewolnictwo, Nowy Świat, Stary Świat, wyprawy dalekomorskie, rozwój techniki morskiej; 2) przedstawia przemiany światopoglądowe w epoce renesansu, używając pojęć: humanizm, reformacja, renesans – moduł kultura; 3) podaje datę dotarcia Krzysztofa Kolumba do Ameryki, porządkuje chronologicznie wynalezienie druku przez Jana Gutenberga i wystąpienie Marcina Lutra oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 4) analizując mapy historyczne, porównuje obraz świata Europejczyków z połowy XV w. i połowy XVI w.
V. Złoty wiek państwa polsko-litewskiego 1. Narodziny demokracji szlacheckiej 2. Gospodarka państwa polsko-litewskiego 3. W czasach ostatnich Jagiellonów 4. Powstanie Rzeczypospolitej Obojga Narodów 5. Pierwsza wolna elekcja 6. Złoty wiek Polski?	15. Złoty wiek państwa polsko-litewskiego. Uczeń: 1) przedstawia działalność gospodarczą polskiej szlachty w XV w. i XVI w., używając pojęć: folwark, magnateria, pańszczyzna, spław rzeczny, i ocenia jej wpływ na położenie mieszczan i chłopów; 2) przedstawia dominującą rolę szlachty w XIV–XVI w., używając pojęć: pospolite ruszenie, przywilej, sejm walny, stan społeczny; 3) porządkuje chronologicznie hołd pruski i wygaśnięcie dynastii Jagiellonów oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 4) ocenia zasadność określenia „złoty wiek” dla Polski i Litwy w XVI w. z perspektywy reprezentantów różnych grup mieszkańców – moduł kultura; 5) wskazuje zabytki sztuki renesansowej w państwie polsko-litewskim, w tym we własnym lub w wybranym regionie, formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony oraz przedstawia rozwój kultury i nauki, w tym uwzględniając postacie: Mikołaja Gomółki, Jana Kochanowskiego, Mikołaja Kopernika i Mikołaja Reja – moduł kultura, moduł filozoficzny. 16. Początki Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: 1) przedstawia przyczyny i skutki zawiązania unii lubelskiej, używając pojęć: Korona Królestwa Polskiego, Rzeczpospolita Obojga Narodów, unia realna, Wielkie Księstwo Litewskie; 2) przedstawia zasady wyboru króla w Rzeczypospolitej Obojga Narodów, używając pojęć: <i>pacta conventa</i> , wolna elekcja; 3) porządkuje chronologicznie unię lubelską i pierwszą wolną elekcję oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 4) przedstawia okoliczności powstania aktu konfederacji warszawskiej i artykułów henrykowskich oraz wyjaśnia znaczenie tych dokumentów;

	5) analizując mapę historyczną, przedstawia położenie geopolityczne Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz jej stosunki wyznaniowe i etniczne.
VI. Od potęgi do upadku Rzeczypospolitej 1. Przyczyny wojen z Rosją i Szwecją 2. Powstanie Chmielnickiego 3. Potop szwedzki 4. Kryzys Rzeczypospolitej 5. Rzeczpospolita w czasach Sobieskiego 6. Kultura sarmacka	17. Rzeczpospolita Obojga Narodów w XVII w. Uczeń: 1) przedstawia przyczyny konfliktów zbrojnych z udziałem Rzeczypospolitej w XVII w., używając pojęć: dymitriady, odsiecz wiedeńska, potop szwedzki i powstanie Chmielnickiego; 2) analizując mapę historyczną, przedstawia obszary działań militarnych i straty terytorialne Rzeczypospolitej na rzecz sąsiadów oraz ocenia wpływ tych działań na własny lub wybrany region; 3) wyjaśnia wpływ wojen z XVII w. oraz przemian klimatycznych tego okresu na system polityczny Rzeczypospolitej, jej gospodarkę, społeczeństwo i kulturę; 4) wskazuje zabytki sztuki barokowej w Polsce, w tym we własnym lub w wybranym regionie, formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony oraz przedstawia kulturę sarmacką, używając pojęć: dwór, kontusz, portret trumienny – moduł kultura. 18. Blaski i cienie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: 1) przedstawia różnice między pozycją społeczno-polityczną szlachty i magnaterii oraz ocenia korzyści i zagrożenia związane z funkcjonowaniem zasad wolnej elekcji i <i>liberum veto</i> ; 2) porządkuje chronologicznie okresy rządów na tronie Rzeczypospolitej władców z dynastii Jagiellonów, Wazów i Sasów; 3) ocenia walory i mankamenty ustroju Rzeczypospolitej Obojga Narodów z perspektywy monarchy i poddanych z różnych stanów społecznych; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia warunki życia codziennego i obyczaje różnych warstw społecznych Rzeczypospolitej w XVIII w. – moduł kultura.
VII. Wiek oświecenia 1. Wiek rozumu? Idee oświecenia 2. Stary ład i nowe idee polityczne 3. Absolutyzm oświecony 4. Wojna o niepodległość Stanów Zjednoczonych 5. Rewolucja francuska 6. Republika Francuska	19. Idee oświecenia i przykłady ich realizacji. Uczeń: 1) przedstawia idee epoki oświecenia, używając pojęć: filozofia, trójpodział władzy, umowa społeczna, wiek rozumu – moduł filozoficzny; 2) porównuje przyczyny i skutki amerykańskiej wojny o niepodległość i rewolucji francuskiej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń dla zmiany stosunków społeczno-politycznych na świecie; 3) porównuje realizację idei oświeceniowych w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i Królestwie Prus, używając pojęć: absolutyzm oświecony, Komisja Edukacji Narodowej, militaryzm – moduł kultura; [...]

KLASA VI	
I. Schyłek Rzeczypospolitej 1. Początek rządów Stanisława Augusta 2. Kultura polskiego oświecenia 3. Sejm Wielki i Konstytucja 3 maja 4. II rozbiór Rzeczypospolitej 5. Przyczyny i przebieg powstania kościuszkowskiego 6. Upadek Rzeczypospolitej	19. Idee oświecenia i przykłady ich realizacji. Uczeń: [...] 4) przedstawia rozwój kultury i nauki w Rzeczypospolitej [w] okresie oświecenia, w tym uwzględniając postacie: Izabeli Czartoryskiej, Hugona Kołłątaja, Stanisława Augusta Poniatowskiego, Jana i Jędrzeja Śniadeckich – moduł kultura, moduł filozoficzny. 20. Próby ocalenia Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: 1) przedstawia okoliczności uchwalenia Konstytucji 3 maja i jej obalenia, używając pojęć: czarna procesja, konfederacja targowicka, Sejm Wielki; 2) podaje daty: I rozbiór Rzeczypospolitej i uchwalenia Konstytucji 3 maja, porządkuje chronologicznie I i II rozbiór Rzeczypospolitej, uchwalenie Konstytucji 3 maja i zawiązanie konfederacji targowickiej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg I i II rozbiór Rzeczypospolitej, w tym losy własnej lub wybranej miejscowości; 4) ocenia, w jaki sposób Konstytucja 3 maja miała wpłynąć na zmianę sytuacji różnych grup społecznych w Rzeczypospolitej, i wyjaśnia powody świętowania rocznicy tego wydarzenia współcześnie; 5) podejmuje próbę oceny trafności posługiwania się terminem „targowica” w wybranych współczesnych tekstach lub wystąpieniach w przestrzeni publicznej. 21. Powstanie kościuszkowskie i upadek Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: 1) wyjaśnia specyfikę i skutki powstania kościuszkowskiego, używając pojęć: insurekcja, kosynierzy, Naczelnik Powstania, w tym uwzględniając postać Tadeusza Kościuszki; 2) podaje daty wybuchu powstania kościuszkowskiego i III rozbiór Rzeczypospolitej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg powstania kościuszkowskiego, III rozbiór Rzeczypospolitej oraz losy własnej lub wybranej miejscowości w okresie rozbiorów Rzeczypospolitej; 4) analizując teksty kultury, przedstawia program społeczny insurekcji kościuszkowskiej i podejmuje próbę oceny jego atrakcyjności dla różnych grup społecznych; 5) analizując źródła, na wybranych przykładach ocenia postawy różnych grup społecznych wobec powstania kościuszkowskiego; 6) analizując teksty kultury, ocenia znaczenie powstania kościuszkowskiego w polskiej pamięci historycznej – moduł kultura.

II. Europa napoleońska 1. Droga Napoleona do władzy 2. Legiony Polskie 3. Księstwo Warszawskie 4. Upadek Napoleona	23. Europa w I połowie XIX w. Uczeń: 1) przedstawia wpływ epoki napoleońskiej na losy Europy, używając pojęć: cesarz Francuzów, Kodeks Napoleona, kongres wiedeński, legitymizm, restauracja, Święte Przymierze; 26. Legiony Polskie i Księstwo Warszawskie. Uczeń: 1) przedstawia losy Legionów Polskich i Księstwa Warszawskiego, używając pojęć: Legiony Polskie, wojny napoleońskie, w tym uwzględniając postacie: Jana Henryka Dąbrowskiego, Józefa Poniatowskiego, Józefa Wybickiego; 2) podaje datę utworzenia Księstwa Warszawskiego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg terytorialny Księstwa Warszawskiego oraz losy własnej lub wybranej miejscowości w epoce napoleońskiej; 4) analizując źródła, wskazuje odwołania historyczne obecne w <i>Mazurku Dąbrowskiego</i> i wyjaśnia wpływ tekstu na budowanie wspólnoty narodowej i państwowej – moduł kultura.
III. Europa po kongresie wiedeńskim 1. Ład wiedeński 2. Początki rewolucji przemysłowej 3. Życie codzienne w czasie rewolucji przemysłowej 4. Skutki rewolucji przemysłowej	23. Europa w I połowie XIX w. Uczeń: 1) przedstawia wpływ epoki napoleońskiej na losy Europy, używając pojęć: cesarz Francuzów, Kodeks Napoleona, kongres wiedeński, legitymizm, restauracja, Święte Przymierze; 2) podaje datę zakończenia kongresu wiedeńskiego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3) analizując mapy historyczne, porównuje Europę w epoce napoleońskiej i Europę pokongresową; 4) przedstawia przyczyny i skutki rewolucji przemysłowej, używając pojęć: degradacja środowiska, kapitalizm, maszyna parowa, pozycja kobiet, robotnicy, uprzemysłowienie, urbanizacja; 5) analizując źródła, na wybranych przykładach wskazuje wpływ wynalazków z I połowy XIX w. na życie codzienne różnych warstw społeczeństwa, opisuje budzone przez nie nadzieje i obawy, formułuje opinię i podejmuje dyskusję o wpływie technologii na życie ludzi w przeszłości i obecnie.
IV. Ziemie polskie po kongresie wiedeńskim 1. Nowy podział ziem polskich 2. Przemiany społeczno-gospodarcze	27. Ziemie dawnej Rzeczypospolitej po kongresie wiedeńskim. Uczeń: 1) analizując mapę historyczną, przedstawia zmiany terytorialne wprowadzone na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej w wyniku postanowień kongresu wiedeńskiego, w tym przynależność państwową własnej lub wybranej miejscowości; 2) analizując teksty kultury, na wybranych przykładach porównuje sytuację gospodarczą, kulturalną i społeczną w zaborach, politykę zaborców wobec mieszkańców ziem dawnej Rzeczypospolitej oraz postawy mieszkańców

3. Wybuch i przebieg powstania listopadowego 4. Polacy wobec powstania listopadowego 5. Skutki i ocena powstania listopadowego 6. Kultura polska w okresie zaborów	wobec polityki zaborców – moduł kultura. 28. Powstanie listopadowe i Wielka Emigracja. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę i skutki powstania listopadowego, używając pojęć: detronizacja, łamanie konstytucji, noc listopadowa, represje, w tym uwzględniając postacie Emilii Plater i Piotra Wysockiego; 2) podaje datę wybuchu powstania listopadowego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działań wojennych podczas powstania listopadowego, w tym losy własnej lub wybranej miejscowości; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia różne postawy wobec powstania listopadowego, podejmuje próbę ich oceny z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat; 5) wyjaśnia znaczenie terminu Wielka Emigracja oraz wskazuje jej polityczną i kulturową rolę, w tym uwzględniając postacie: Fryderyka Chopina, Joachima Lelewela, Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego – moduł filozoficzny, moduł kultura; 6) analizując teksty kultury, ocenia znaczenie powstania listopadowego w polskiej pamięci historycznej – moduł kultura.
V. Świat w II połowie XIX wieku 1. Wiosna Ludów i jej nadzieje 2. Zjednoczenie Niemiec i Włoch 3. Rozwój Stanów Zjednoczonych 4. Nowe ruchy polityczne	22. Świat w XIX w. Uczeń: 1) przedstawia przemiany polityczno-społeczno-gospodarcze w Stanach Zjednoczonych, używając pojęć: migracje, niewolnictwo, podbój Dzikiego Zachodu; 24. Europa w latach 1848–1900. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę Wiosny Ludów, używając pojęć: niepodległość, liberalizacja, uwłaszczenie, zjednoczenie; 2) porządkuje chronologicznie wybuch Wiosny Ludów oraz zakończenie procesów zjednoczeniowych Włoch i Niemiec oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapy historyczne, przedstawia proces zjednoczenia Niemiec i Włoch. 25. Społeczeństwo Europy w II połowie XIX w. Uczeń: [...] 2) określa wybrane różnice w programach ruchów politycznych II połowy XIX w.;
VI. Ziemie polskie w II połowie XIX wieku 1. Wiosna Ludów na ziemiach polskich	29. Powstanie styczniowe. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę i skutki powstania styczniowego, używając pojęć: branka, rusyfikacja, Sybir, uwłaszczenie, wojna partyzancka, w tym uwzględniając postaci Anny Pustowójtówny i Romualda Traugutta;

2. Geneza i przebieg powstania styczniowego 3. Bić się czy nie bić? Postawy wobec powstania styczniowego 4. Ziemie polskie po powstaniu styczniowym 5. Zmiany społeczno-gospodarcze na ziemiach polskich 6. Działalność polityczna na ziemiach polskich 7. Kultura polska u schyłku XIX wieku	2) podaje datę wybuchu powstania styczniowego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działań wojennych w czasie powstania styczniowego, w tym losy własnej lub wybranej miejscowości; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia różne postawy wobec powstania styczniowego, podejmuje próbę ich oceny z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat; 5) analizując teksty kultury, ocenia znaczenie powstania styczniowego w polskiej pamięci historycznej – moduł kultura. 30. Ziemie polskie w II połowie XIX w. Uczeń: 1) przedstawia zróżnicowanie rozwoju społeczno-gospodarczego ziem polskich w II połowie XIX w., używając pojęć i opisując zjawiska: industrializacja, pozycja kobiet, praca organiczna, uwłaszczenie chłopów, zacofanie gospodarcze Galicji; 2) ocenia wpływ industrializacji ziem polskich w II połowie XIX w. na życie codzienne różnych grup mieszkańców oraz na środowisko; 3) analizując źródła, na wybranych przykładach porównuje koncepcje zmian politycznych i społeczno-gospodarczych, głoszone w programach ruchów społeczno-politycznych w II połowie XIX w.; 4) analizując teksty kultury, na wybranych przykładach przedstawia rolę kobiet w procesie kształtowania polskiej świadomości narodowej; 5) analizując teksty kultury, na wybranych przykładach porównuje sytuację gospodarczą, kulturalną i społeczną ziem polskich, politykę władz wobec mieszkańców ziem polskich i postawy mieszkańców wobec polityki władz w II połowie XIX w. oraz identyfikuje współczesne konsekwencje tych zjawisk – moduł kultura; 6) wyjaśnia wpływ braku własnego państwa na działalność kulturalno-naukową, w tym uwzględniając dokonania Marii Skłodowskiej-Curie, Ignacego Łukasiewicza oraz twórczość Marii Konopnickiej, Jana Matejki i Henryka Sienkiewicza – moduł filozoficzny, moduł kultura.
VII. Europa u schyłku XIX wieku 1. Przemiany cywilizacyjne 2. Wyścig po kolonie 3. Ocena ekspansji kolonialnej 4. Życie codzienne w Europie u schyłku XIX wieku	22. Świat w XIX w. Uczeń: [...] 2) przedstawia przyczyny i skutki ekspansji kolonialnej w II połowie XIX w. dla ludności w koloniach i dla Europejczyków, używając pojęć: imperium, kolonia; 3) analizując mapy historyczne, przedstawia rozwój terytorialny Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz zasięg kolonizacji w Afryce i Azji w XIX w.; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia postawy Europejczyków i Amerykanów wobec ludności rdzennej terenów kolonizowanych w XIX w. w Afryce, Azji i Amerykach, podejmuje próby ich oceny z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz

5. Nauka i kultura u schyłku XIX wieku	proceedzi dyskusję na ten temat. 25. Społeczeństwo Europy w II połowie XIX w. Uczeń: 1) przedstawia przemiany w życiu społecznym w II połowie XIX w., używając pojęć: emancypacja kobiet, filozofia pozytywizmu, higiena, postęp naukowo-techniczny, powszechność nauczania, urbanizacja, oraz identyfikuje wpływ wybranych procesów na współczesność – moduł filozoficzny; [...] 3) analizując źródła, na wybranych przykładach wyjaśnia wpływ rozwoju edukacji, prasy i instytucji kultury w II połowie XIX w. na kształtowanie tożsamości i postaw Europejczyków, formułuje opinię na ten temat i poddaje ją pod dyskusję – moduł kultura; 4) analizując teksty kultury, ocenia przemiany w życiu codziennym różnych grup ludności, zmiany w wyglądzie i funkcjach przestrzeni miejskiej w II połowie XIX w. oraz identyfikuje przykłady tych zmian widoczne współcześnie – moduł kultura.
KLASA VII	
I. I wojna światowa 1. Świat na drodze ku wojnie 2. Na frontach I wojny światowej 3. Życie codzienne w czasie Wielkiej Wojny 4. Rewolucje w Rosji 5. Zakończenie Wielkiej Wojny	1. I wojna światowa, jej charakter i następstwa. Uczeń: 1) przedstawia sytuację polityczną na przełomie XIX i XX w., używając pojęć: imperia kolonialne, kocioł bałkański, trójprzymierze, trójporozumienie; 2) wyjaśnia specyfikę i skutki I wojny światowej, używając pojęć: front wschodni i zachodni, gospodarka wojenna, okopy, wojna manewrowa, wojna pozycyjna, wojna totalna i wyjaśnia znaczenie terminu Wielka Wojna; 3) podaje daty wybuchu i zakończenia I wojny światowej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 4) analizując mapy historyczne, przedstawia zasięg działań wojennych w czasie I wojny światowej; 5) wyjaśnia wpływ rewolucji rosyjskich na przebieg I wojny światowej oraz na późniejsze losy Europy; 6) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia przemiany społeczno-gospodarcze wywołane przez I wojnę światową, używając pojęć i opisując zjawiska: gospodarka wojenna, praca kobiet, trauma wojenna, kombatanci; 7) analizując teksty kultury, porównuje obraz I wojny światowej w pamięci wybranych narodów i polityce historycznej wybranych państw.
II. Sprawa polska podczas I wojny światowej 1. Polska i Polacy w przededniu wojny	2. Sprawa polska i losy Polaków w czasie I wojny światowej. Uczeń: 1) przedstawia losy ziem polskich i ich mieszkańców podczas I wojny światowej, używając pojęć: akt 5 listopada, Legiony Polskie, okupacja, Rada Regencyjna; 2) analizując mapę historyczną i źródła, przedstawia losy własnej lub wybranej miejscowości w okresie I wojny światowej;

2. Działania militarne na ziemiach polskich 3. Sprawa polska w polityce mocarstw 4. Odzyskanie niepodległości	3) porównuje koncepcje niepodległościowe Romana Dmowskiego i Józefa Piłsudskiego oraz wymienia szanse i zagrożenia wynikające z ich realizacji dla formującego się państwa polskiego; 4) analizując źródła, przedstawia zmiany stosunku państw zaborczych i aliantów do sprawy polskiej w czasie I wojny światowej; 5) analizując teksty kultury, przedstawia formy i wyjaśnia powody aktywności militarno-dyplomatycznej Polaków po obu stronach konfliktu.
III. Początki II Rzeczypospolitej 1. Kształtowanie się granic 2. Wojna polsko-bolszewicka 3. Kształtowanie się ustroju II RP 4. Wyzwania społeczne i gospodarcze	4. Narodziny II Rzeczypospolitej Polskiej (II RP). Uczeń: 1) przedstawia proces formowania się polskiej państwowości po I wojnie światowej, używając pojęć: Naczelnik Państwa, traktat wersalski, w tym uwzględniając postacie: Ignacego Daszyńskiego, Romana Dmowskiego, Józefa Hallera, Wojciecha Korfanteo, Ignacego Jana Paderewskiego, Józefa Piłsudskiego, Wincentego Witosa; 2) podaje datę uznawaną za symboliczny początek odrodzonej Rzeczypospolitej, porządkuje chronologicznie: powstanie wielkopolskie, „bunt” Żeligowskiego, wojnę polsko-bolszewicką, III powstanie śląskie oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia proces kształtowania granic Polski w latach 1918–1922, używając pojęć: konflikt polsko-czechosłowacki, konflikt polsko-litewski, konflikt polsko-ukraiński, plebiscyty, powstania śląskie, powstanie wielkopolskie, wojna polsko-bolszewicka, i wyjaśnia wpływ tych wydarzeń na współczesne relacje Polski z sąsiadami; 4) analizując wybrane teksty historiograficzne, ocenia znaczenie działań militarnych i dyplomatycznych dla odrodzenia państwa polskiego; 5) analizując teksty kultury, przedstawia postać Jerzego Bitschana jako symbol małego obrońcy Ojczyzny, podejmuje próbę oceny jego postawy z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat. 5. II RP w okresie rządów parlamentarnych. Uczeń: 1) przedstawia kształtowanie się ustroju społeczno-politycznego i gospodarki II RP do 1926 r., używając pojęć: demokracja, konstytucja marcowa z 1921 r., mniejszości narodowe, prawa kobiet, reforma walutowa, i opisując te przemiany; 2) podaje datę uchwalenia konstytucji marcowej i wyjaśnia znaczenie tego aktu prawnego; 3) analizując źródła, przedstawia zasady ustrojowe zawarte w konstytucji marcowej, używając pojęć: prawa obywatelskie, prezydent, Sejm, Senat, trójpodział władzy; 4) przedstawia zmiany warunków życia codziennego w II RP w okresie międzywojennym, z uwzględnieniem własnej lub wybranej miejscowości; 5) analizując źródła, na wybranych przykładach ocenia zasadność zarzutów

	o niestabilności politycznej państwa w latach 1918–1926 oraz podejmuje dyskusję na ten temat; 6) analizując teksty kultury, wyjaśnia szanse i zagrożenia oraz identyfikuje osiągnięcia procesu integracji państwa polskiego w zakresie gospodarczym, kulturalnym, narodowym i społecznym – moduł kultura.
IV. Świat w okresie międzywojennym 1. Nowy porządek świata 2. Życie codzienne na Zachodzie 3. ZSRS – imperium komunistyczne 4. Narodziny faszyzmu i nazizmu 5. Życie codzienne w państwach totalitarnych 6. Europa na drodze do wojny	3. Europa w okresie międzywojennym. Uczeń: 1) przedstawia zmiany warunków życia codziennego w Europie w okresie międzywojennym, używając pojęć: emancypacja i kultura masowa – moduł kultura; 2) przedstawia kształtowanie się systemów totalitarnych, używając pojęć: faszyzm, indoktrynacja, komunizm, kryzys gospodarczy, nazizm, propaganda; 3) analizując mapy historyczne, przedstawia zmiany polityczne i terytorialne w Europie po I wojnie światowej; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia metody i wyjaśnia cele aparatu propagandy w państwach totalitarnych w okresie międzywojennym. 7. Europa na drodze do II wojny światowej. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę sytuacji międzynarodowej w Europie lat 30. XX w., używając pojęć: Anschluss Austrii, appeasement, rozbiór Czechosłowacji, wojna domowa w Hiszpanii; 2) analizując źródła, przedstawia relacje niemiecko-sowieckie i wyjaśnia przyczyny oraz warunki sojuszu obu państw z 1939 r.; 3) analizując teksty kultury, wskazuje różnice w postrzeganiu sytuacji międzynarodowej w Europie u schyłku lat 30. XX w. z perspektywy polityków wybranych państw.
V. Rzeczpospolita pod rządami sanacji 1. Zamach majowy i jego skutki 2. Życie codzienne w Polsce lat 30. 3. Kultura i nauka II Rzeczypospolitej 4. Polska u progu wojny	6. II RP pod rządami sanacji. Uczeń: 1) przedstawia realia polityczne II RP od 1926 r., używając pojęć: konstytucja kwietniowa, przewrót majowy, rządy autorytarne, sanacja; 2) podaje daty przewrotu majowego i uchwalenia konstytucji kwietniowej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) wyjaśnia założenia polityki gospodarczej i kulturalnej, uwzględniając postać Eugeniusza Kwiatkowskiego, i przedstawia przykłady jej realizacji, w tym we własnym lub wybranym regionie; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia postawy reprezentantów różnych grup społecznych wobec rządów sanacji; 5) analizując teksty kultury, na wybranych przykładach przedstawia zmiany położenia kobiet z różnych grup społecznych i ich formy aktywności w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym w II RP – moduł kultura; 6) przedstawia rozwój kultury i nauki w II RP oraz wpływ Polaków na rozwój kultury i nauki światowej, w tym uwzględniając postacie: Stefana Banacha,

	Jana Czochońskiego, Kazimierza Funka, Jana Kiepury, Haliny Konopackiej, Janusza Korczaka, Poli Negri i Alfreda Tarskiego – moduł filozoficzny, moduł kultura; 7) ocenia trafność posługiwania się terminem „autorytaryzm” w wybranych współczesnych tekstach lub wystąpieniach w przestrzeni publicznej.
VI. Przebieg II wojny światowej 1. Napaść na Polskę 2. Podbój Europy przez Hitlera i Stalina 3. Wojna Niemiec z ZSRS 4. Wojna poza Europą 5. Koniec II wojny światowej	8. Wojna obronna II RP 1939 r. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę działań wojennych z 1939 r., używając terminów: bitwa nad Bzurą, obrona Grodna, obrona Poczty Polskiej w Gdańsku, obrona Warszawy, obrona Westerplatte, wojna graniczna; 2) podaje daty agresji Niemiec oraz Związku Sowieckiego na Polskę i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując teksty kultury, na wybranych przykładach przedstawia losy ludności cywilnej i różne postawy wobec wybuchu wojny, z uwzględnieniem własnego lub wybranego regionu; 4) przedstawia przykłady zachowań mieszkańców Polski, które można określić mianem heroicznych, i uzasadnia ich znaczenie dla polityki pamięci państwa i narodu polskiego. 9. II wojna światowa i jej charakter. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę II wojny światowej, używając pojęć: bomba atomowa, Holokaust, Samudaripen, kapitulacja, koalicja antyhitlerowska, ludobójstwo, obozy koncentracyjne, okupacja, państwa Osi, Wielka Trójka, wojna totalna; 2) podaje daty wybuchu i zakończenia II wojny światowej w Europie oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działań wojennych w trakcie II wojny światowej [...].
VII. W okupowanej Europie 1. Ziemie polskie pod dwiema okupacjami 2. Życie codzienne w Polsce pod niemiecką okupacją 3. Niemiecka okupacja Europy Zachodniej 4. Holocaust 5. Postawy wobec Holocaustu	9. II wojna światowa i jej charakter. Uczeń: [...] 4) analizując źródła, porównuje warunki życia różnych grup społecznych w wybranych krajach, które znajdowały się pod okupacją, w czasie II wojny światowej; 5) analizując teksty kultury, porównuje obraz II wojny światowej w pamięci wybranych narodów i polityce historycznej wybranych państw – moduł kultura. 10. Ziemie polskie pod okupacją. Uczeń: 1) przedstawia realia okupowanych ziem polskich w czasie II wojny światowej, używając terminów: Armia Krajowa, deportacje, Generalne Gubernatorstwo, mały sabotaż, Polskie Państwo Podziemne, Szare Szeregi, powstanie warszawskie, rzeź wołyńska, zbrodnia katyńska, w tym uwzględniając postacie: ks. Maksymiliana Kolbego, Elżbiety Zahorskiej, Elżbiety Zawackiej, oraz przedstawia zagładę Żydów, Romów i Sinti dokonaną przez Niemcy i ocenia postawy polskiego społeczeństwa wobec

	Holokaustu, używając pojęć: getto, obóz koncentracyjny, obóz zagłady, powstanie w getcie warszawskim, szmalcownik, Żegota, w tym uwzględniając postacie: Mordechaja Anielewicz, Witolda Pileckiego i Ireny Sendlerowej oraz rodzinę Ulmów; 2) podaje datę wybuchu powstania warszawskiego i wyjaśnia jego znaczenie; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia podział administracyjny ziem polskich przez okupantów oraz przynależność własnej lub wybranej miejscowości podczas II wojny światowej; 4) porównuje działania okupantów niemieckiego i sowieckiego podczas II wojny światowej wobec mieszkańców ziem polskich; 5) analizując źródła, na wybranych przykładach porównuje warunki życia codziennego różnych grup społecznych podczas okupacji w czasie II wojny światowej i różne postawy wobec działań okupantów – moduł kultura; 6) analizując wybrane teksty historiograficzne na temat powstania warszawskiego, formułuje opinię na jego temat oraz podejmuje dyskusję na ten temat; 7) analizując teksty kultury, przedstawia postać Jana Bytnara jako symbol młodego obrońcy Ojczyzny, podejmuje próbę oceny jego postawy z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat.
VIII. Sprawa polska podczas II wojny światowej 1. Władze polskie na uchodźstwie 2. Polskie Państwo Podziemne 3. Polacy na frontach II wojny światowej 4. Akcja „Burza” i powstanie warszawskie 5. Sprawa polska pod koniec wojny	11. Sprawa polska w czasie II wojny światowej. Uczeń: 1) przedstawia działalność rządu Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie, używając pojęć: armia Andersa, rząd na uchodźstwie, układ Sikorski – Majski, w tym uwzględniając postacie Władysława Sikorskiego i Stanisława Mikołajczyka; 2) przedstawia działania władz Związku Sowieckiego zmierzające do przejęcia kontroli nad Polską, używając pojęć: Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego (PKWN) i armia Berlinga; 3) porządkuje chronologicznie: powstanie rządu polskiego na uchodźstwie, zawarcie układu Sikorski – Majski, powstanie PKWN, konferencję Wielkiej Trójki w Jałcie i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 4) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działania polskich formacji wojskowych podczas II wojny światowej; 5) analizując źródła, przedstawia zmianę postaw aliantów wobec sprawy polskiej podczas II wojny światowej; 6) analizując teksty kultury, na wybranych przykładach wyjaśnia wkład Polaków w pokonanie Niemiec w II wojnie światowej, uwzględnia przy tym działania formacji zbrojnych, pomocniczej służby kobiet, wywiadu i naukowców.

KLASA VIII	
I. Narodziny świata dwubiegunowego 1. Skutki II wojny światowej 2. Sowietyzacja Europy Wschodniej 3. Niemcy po II wojnie światowej 4. Początek zimnej wojny	12. Dwubiegunowy świat w II połowie XX w. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę realiów okresu zimnowojennego, używając pojęć: [...] Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ), Organizacja Paktu Północnoatlantyckiego (NATO), Układ Warszawski, [...] wyścig zbrojeń, zimna wojna, żelazna kurtyna; 2) porządkuje chronologicznie: powstanie ONZ, powstanie NATO, wojnę w Korei, powstanie Układu Warszawskiego i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg bloków militarnych NATO i Układu Warszawskiego w momencie ich utworzenia; 4) wyjaśnia przyczyny ukształtowania się ładu dwubiegunowego na świecie i jego wpływ na sytuację międzynarodową w latach 1945–1989 i współcześnie [...].
II. Początki Polski ludowej 1. Ziemie polskie po II wojnie światowej 2. Przejęcie władzy przez komunistów 3. Polska w czasach stalinizmu 4. Postawy wobec nowej władzy 5. Przemiany kulturowe na ziemiach polskich	16. Narodziny Polski „ludowej” (1944–1956). Uczeń: 1) przedstawia zmiany terytorialne i ludnościowe w powojennej Polsce, używając pojęć: akcja „Wisła”, państwo narodowe, przesiedlenia, szabrownicy, Ziemie Zachodnie i Północne; 2) przedstawia realia życia w powojennej Polsce, używając pojęć i opisując zjawiska: cenzura, degradacja i ochrona środowiska, deklasacja i awans społeczny, gospodarka centralnie sterowana, industrializacja, kolektywizacja, Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, kult jednostki, nacjonalizacja, pozycja kobiet, pozycja osób z niepełnosprawnościami, reforma rolna, represje, socrealizm, stalinizm, system monopartyjny, żołnierze niezłomni, w tym uwzględniając postać Danuty Siedzikówny „Inki”; 3) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia różne postawy obywateli wobec rządzących w okresie do 1956 r., podejmuje próby ich oceny, formułuje opinię i poddaje ją pod dyskusję; 4) analizując teksty kultury, wyjaśnia wpływ powojennej migracji ludności na tworzenie się społeczeństwa Polski, w tym we własnym regionie.
III. Po dwóch stronach żelaznej kurtyny 1. Przemiany na Zachodzie 2. Życie codzienne na Zachodzie 3. Życie codzienne w bloku wschodnim 4. Próby oporu	13. Europa Zachodnia w II połowie XX w. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę przeobrażeń w Europie Zachodniej po 1945 r., używając terminów: integracja, kontrkultury młodzieżowe, kultura masowa, plan Marshalla, postęp technologiczny, prawa człowieka, ruchy feministyczne i ekologiczne, upadek imperiów kolonialnych, zmiany obyczajowe, i identyfikuje współczesne przejawy wybranych procesów; 2) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia przemiany społeczne i kulturowe w krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej – moduł kultura;

5. Zimnowojenna rywalizacja	3) analizując teksty kultury, przedstawia zmiany warunków życia codziennego w Europie Zachodniej po II wojnie światowej – moduł kultura. 14. „Kraje demokracji ludowej”. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę funkcjonowania państw podporządkowanych Związkowi Sowieckiemu, używając terminów: doktryna Breżniewa, mur berliński, powstanie węgierskie, Praska Wiosna, Rada Wzajemnej Pomocy Gospodarczej (RWPG); 2) porządkuje chronologicznie: powstanie węgierskie, budowę muru berlińskiego, Praską Wiosnę i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując teksty kultury, przedstawia życie codzienne w wybranych krajach bloku wschodniego i porównuje je z życiem w zachodniej części kontynentu – moduł kultura; 4) wyjaśnia znaczenie terminu „kraje demokracji ludowej” i jego propagandowy charakter.
IV. Świat w okresie zimnej wojny 1. Świat po II wojnie światowej 2. Geneza konfliktu w Palestynie 3. Wojna w Korei 4. Dekolonizacja Azji 5. Dekolonizacja Afryki	12. Dwubiegunowy świat w II połowie XX w. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę realiów okresu zimnowojennego, używając pojęć: konflikt arabsko-izraelski [...], wojna w Korei, wyścig zbrojeń, zimna wojna, żelazna kurtyna; 2) porządkuje chronologicznie: powstanie ONZ, powstanie NATO, wojnę w Korei, powstanie Układu Warszawskiego i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; [...] 4) wyjaśnia przyczyny ukształtowania się ładu dwubiegunowego na świecie i jego wpływ na sytuację międzynarodową w latach 1945–1989 i współcześnie; [...] 6) analizując teksty kultury dotyczące wybranego konfliktu okresu zimnej wojny, ocenia wiarygodność przekazu i identyfikuje punkt widzenia autorów – moduł kultura.
V. Polska Gomułki i Gierka 1. Polski Październik 2. Życie w czasach małej stabilizacji 3. Schyłek rządów Gomułki 4. Polska pod rządami Gierka 5. Początki opozycji demokratycznej	17. Polska Rzeczpospolita Ludowa w latach 1956–1979. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę sytuacji gospodarczej, społecznej i politycznej w PRL w latach 1956–1979, używając terminów: obchody milenijne, opozycja demokratyczna, „polskie miesiące”, propaganda sukcesu, w tym uwzględniając postacie: Jacka Kuronia, Jana Olszewskiego, Karola Wojtyły (Jana Pawła II), Stefana Wyszyńskiego – moduł filozoficzny; 2) przedstawia podobieństwa i różnice między charakterem wydarzeń w czerwcu i październiku 1956 r., marcu 1968 r., grudniu 1970 r. i czerwcu 1976 r.; 3) analizując źródła, wyjaśnia wpływ Kościoła katolickiego na funkcjonowanie środowisk opozycyjnych wobec rządzących i przedstawia przykłady antykościelnych działań władz w latach 1956–1979;

	4) analizując teksty kultury, przedstawia życie codzienne w Polsce latach 1956–1979, uwzględniając role społeczne kobiet i mężczyzn – moduł kultura; 5) analizując źródła, porównuje faktyczne i prezentowane przez władze partyjno-państwowe przyczyny wybranego wybuchu niezadowolenia społecznego; 6) analizując teksty kultury, przedstawia postać Zbigniewa Godlewskiego jako symbol oporu społecznego wobec władz partyjno-państwowych, podejmuje próbę oceny jego postawy z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję w tej sprawie; 7) identyfikuje i opisuje w swoim regionie miejsca pamięci związane z wybranymi wydarzeniami z lat 1956–1979 oraz formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony – moduł kultura.
VI. Schyłek świata dwubiegunowego 1. Narodziny Solidarności 2. Stan wojenny w Polsce 3. Narastanie kontrastów – życie codzienne na Zachodzie i Wschodzie 4. Kryzys i próby reform w ZSRS 5. Okrągły Stół i wybory czerwcowe 6. Jesień Narodów	15. Jesień Narodów w Europie. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę Jesieni Narodów w Europie, używając pojęć: aksamitna rewolucja, Okrągły Stół, pieriestrojka, podział Czechosłowacji, rozpad Związku Sowieckiego, upadek muru berlińskiego, zjednoczenie Niemiec; 2) porządkuje chronologicznie: pieriestrojkę, obrady Okrągłego Stołu, upadek muru berlińskiego, aksamitną rewolucję, zjednoczenie Niemiec, rozpad Związku Sowieckiego, podział Czechosłowacji i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń oraz związki przyczynowo-skutkowe między tymi wydarzeniami; 3) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia charakter przemian okresu Jesieni Narodów i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń dla Europy Środkowo-Wschodniej pod koniec XX w. i obecnie. 18. Kryzys i zmierzch PRL (1980–1988). Uczeń: 1) przedstawia sytuację w PRL w latach 80. XX w., używając terminów: kryzys gospodarczy, „karnawał Solidarności”, porozumienia sierpniowe, stan wojenny, strajki, w tym uwzględniając postacie: Jerzego Popiełuszki, Anny Walentynowicz, Lecha Wałęsy; 2) podaje datę wprowadzenia stanu wojennego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3) analizując źródła, przedstawia przejawy oporu społecznego wobec władzy komunistycznej w Polsce w latach 1980–1988, w tym w swoim regionie; 4) analizując teksty kultury, przedstawia życie codzienne w Polsce w latach 1980–1988, uwzględniając role społeczne kobiet i mężczyzn – moduł kultura; 5) analizując wybrane teksty historiograficzne na temat wprowadzenia stanu wojennego, formułuje opinię na jego temat i poddaje ją pod dyskusję;

	6) identyfikuje w swoim regionie i opisuje miejsca pamięci związane z wybranymi wydarzeniami z lat 1980–1988 oraz formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony – moduł kultura.
VII. W III Rzeczypospolitej 1. Narodziny III Rzeczypospolitej 2. Ukształtowanie się ustroju III RP 3. Reformy społeczno-gospodarcze i ich cena 4. Życie codzienne w Polsce lat 90. 5. Kultura III RP	19. Narodziny i rozwój III Rzeczypospolitej Polskiej (III RP). Uczeń: 1) przedstawia sytuację w III RP, używając terminów: lustracja, obrady Okrągłego Stołu, plan Balcerowicza, pluralizm polityczny, „powódź tysiąclecia 1997”, prywatyzacja, samorząd, transformacja systemowa, wybory czerwcowe, w tym uwzględniając postać Tadeusza Mazowieckiego; 2) podaje datę pierwszych częściowo wolnych wyborów parlamentarnych i wyjaśnia ich znaczenie; 3) wyjaśnia znaczenie dekomunizacji, m.in. nazewnictwa w przestrzeni publicznej oraz zmian nazwy i godła państwa; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia wpływ transformacji systemowej na własny region oraz różne grupy społeczne; 5) analizując teksty kultury, porównuje różne pamięci o przemianach po 1989 r. – moduł kultura; 6) przedstawia rozwój kultury i nauki w III RP oraz wpływ Polaków na rozwój kultury i nauki światowej, uwzględniając postacie: Czesława Miłosza, Krzysztofa Pendereckiego, Józefa Rotblata, Wisławy Szymborskiej, Olgi Tokarczuk – moduł kultura; 7) analizując wybrane teksty historiograficzne dotyczące przemian społeczno-gospodarczo-ustrojowych w Polsce po 1989 r., formułuje i uzasadnia własną opinię oraz podejmuje dyskusję na ten temat.
VIII. Globalna wioska 1. Rozwój UE i NATO 2. Polska w UE i w NATO 3. Wyzwania współczesnego świata 4. Konflikty współczesnego świata	20. Miejsce Polski w Europie i świecie współczesnym. Uczeń: 1) przedstawia specyfikę współczesnego świata, używając terminów: degradacja i ochrona środowiska, globalizacja, migracje, NATO, rewolucja naukowo-techniczna, rozpad ładu międzynarodowego, Unia Europejska, zmiana klimatu, zagrożenie wojną; 2) podaje daty: przystąpienia Polski do NATO i wstąpienia Polski do Unii Europejskiej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3) analizując mapy historyczne, przedstawia zmiany zasięgu NATO oraz Unii Europejskiej; 4) wskazuje przejawy globalizacji w swoim otoczeniu i ocenia to zjawisko z perspektywy różnych grup społecznych i mieszkańców wybranych krajów; 5) analizując źródła, na wybranych przykładach ukazuje korzyści i wyzwania wynikające z członkostwa Polski w Unii Europejskiej i NATO, formułuje i uzasadnia własną opinię oraz podejmuje dyskusję na jej temat.

IV. Procedury osiągnięcia celów edukacyjnych

Metody pracy

Edukacja historyczna w szkole podstawowej rezygnuje z tradycyjnego modelu transmisji wiedzy o przeszłości. Zasadniczym jej celem nie jest proste opanowanie przez ucznia zespołu określonych wiadomości. Istotne staje się wykształcenie z jednej strony pewnego zespołu kompetencji warsztatowych i społecznych, a z drugiej – poczucia silniejszego zakorzenienia we własnym środowisku i całym społeczeństwie. W tym procesie szczególną rolę odgrywa nauczyciel, który – jako przewodnik – wprowadza uczniów w świat historii, budząc ich ciekawość oraz wspierając rozwój myślenia historycznego. W świetle zapisów podstawy działania uczniów powinny koncentrować się na:

- analizie i interpretacji źródeł historycznych,
- dostrzeganiu związków przyczynowo-skutkowych,
- porównywaniu różnych perspektyw,
- formułowaniu własnych ocen i stanowisk.

Kluczową rolę na lekcjach historii powinny zatem odgrywać te metody, które pozostawiają przestrzeń na samodzielną pracę intelektualną uczniów. Należą do nich na przykład:

- praca z tekstem źródłowym (analiza, interpretacja, ocena wiarygodności i użyteczności);
- praca ze źródłami ikonograficznymi (odczytywanie informacji z obrazów, fotografii, dzieł sztuki, interpretacja, ocena wiarygodności i użyteczności);
- praca z mapą (odczytywanie informacji i ich syntetyzowanie, ocena użyteczności mapy);
- praca z filmem (analiza narracji, perspektywy autora i sposobu przedstawiania wydarzeń).

Warto zauważyć, że kiedy wprowadzamy te metody w klasie, uczniowie doskonalą swoje umiejętności komunikacyjne i społeczne na dwa sposoby. Z jednej strony uczą się lepiej – wnikliwiej analizować rozmaite komunikaty. Nabywają większej biegłości w wyszukiwaniu, hierarchizowaniu czy syntetyzowaniu wiadomości. Uczą się dostrzegać różne warstwy komunikatu i właściwie go interpretować. Zaczynają zauważać różnice pomiędzy deklarowanymi i rzeczywistymi intencjami autora itd. Z drugiej strony, kiedy prowadzimy analizę takich materiałów na lekcji, uczniowie doskonalą również umiejętności formułowania

własnych myśli i opinii oraz prowadzenia dialogu bądź sporu na forum grupy lub klasy. Ta synergia między rozwijaniem umiejętności warsztatowych (przedmiotowych) i ogólnych zachęca do tego, aby pracę z materiałami źródłowymi łączyć z różnymi **metodami aktywizującymi**, takimi jak:

- debata za i przeciw, debata oksfordzka lub dyskusja (dobieranie i zbijanie argumentów, rozumienie różnych perspektyw);
- metoda „śnieżnej kuli” (wspólne definiowanie pojęć);
- burza mózgów (generowanie pomysłów i hipotez);
- mapa mentalna (porządkowanie i wizualizacja wiedzy);
- drzewko decyzyjne (analiza konsekwencji zjawisk i procesów);
- metaplan (analiza problemów historycznych).

Osobno warto zwrócić uwagę na te metody aktywizujące, które sprzyjają większemu zaangażowaniu emocjonalnemu uczniów i pozwalają im pełniej zrozumieć (poczuć), co kierowało uczestnikami omawianych, dawnych wydarzeń. Należą do nich na przykład:

- drama edukacyjna (odgrywanie ról historycznych, rozwijanie empatii i rozumienia postaw i wyborów);
- gry dydaktyczne (planszowe, komputerowe, symulacyjne – pełniejsze zrozumienie procesów historycznych, mechanizmów społecznych bądź gospodarczych);
- gry fabularne (LARP – symulacje wydarzeń historycznych).

Tradycyjnie ważną rolę w nauczaniu historii pełnią również **metody podające**, takie jak: pogadanka, czy – w młodszych klasach – opowiadanie. Kluczowe pozostaje tu jednak, aby ich obecność nie stała się dominująca. Ważne jest także, aby sam przekaz nauczyciela raczej zachęcał uczniów do formułowania i przedstawiania własnych ocen i interpretacji, niż odbierał im tę możliwość.

Środki dydaktyczne

W nauczaniu historii wykorzystywane są zarówno tradycyjne, jak i nowoczesne środki dydaktyczne. Warto zauważyć, że dokonując ich wyboru nauczyciel stoi zwykle przed tragicznym wyborem. Z jednej strony, atrakcyjne rozwiązania multimedialne (efektywne prezentacje, filmy, wizualizacje) czy analogowe (pokazy rekonstrukcyjne itp.) zdecydowanie ułatwiają skupienie uwagi uczniów i – przynajmniej pozornie – zapewniają lepsze warunki do transferu wiadomości czy umiejętności. Z drugiej strony, takie środki dydaktyczne mają także

swoje wady. Przede wszystkim zwykle służą głównie transmisji wiadomości i nie pozostawiają pola dla doskonalenia bardziej złożonych umiejętności. Ponadto często faktycznie rozpraszają uczniów i – długofalowo – zniechęcają ich do podejmowania tych form aktywności, które wymagają większego zaangażowania intelektualnego. Tymczasem sama podstawa programowa zachęca przede wszystkim do sięgania po dość klasyczne środki dydaktyczne. Nauczyciel musi zatem umiejętnie balansować pomiędzy potrzebami i możliwościami uczniów, a oczekiwaniami sformułowanymi w podstawie programowej, i tak dobierać metody pracy, aby te klasyczne środki stały się dla uczniów atrakcyjne.

W świetle zapisów podstawy programowej do najważniejszych środków dydaktycznych należą:

- teksty źródłowe (z epoki, ale też teksty kultury),
- mapy historyczne,
- ilustracje i fotografie,
- schematy i infografiki,
- nagrania relacji świadków historii (*oral history*),
- filmy dokumentalne i fabularne.

Te tradycyjne materiały należy oczywiście łączyć z nowoczesnymi narzędziami, wykorzystując:

- prezentacje multimedialne,
- tablice interaktywne,
- zasoby internetowe i portale edukacyjne,
- aplikacje i gry edukacyjne.

Sięganie po rozmaite narzędzia multimedialne powinno zasadniczo wspierać rozwój umiejętności analizy, interpretacji oraz krytycznego myślenia, a nie jedynie uatrakcyjnić przekaz. Korzystając z takich narzędzi, warto również zwracać uwagę uczniów na rozmaite zagrożenia związane z powszechnością dostępu do niezweryfikowanych źródeł wiadomości, oraz łatwością generowania rozmaitych materiałów przez AI.

Realizację programu nauczania „Wczoraj i dziś” wspierają w szczególności następujące publikacje i narzędzia wspierające:

- Podręcznik „Wczoraj i dziś” – składa się z pięciu części i jest zgodny z nową podstawą programową. Zawiera omówienie najważniejszych zagadnień z dziejów cywilizacji, podzielone tematycznie na rozdziały. Tekst podręcznika jest dostosowany do

możliwości percepcyjnych uczniów szkoły podstawowej. Treści główne zostały urozmaicone ciekawostkami, zdjęciami i rysunkami oraz specjalnie opracowanymi infografikami.

- Multibook dla klas 4–8 – to rozbudowana wersja elektroniczna podręcznika, wzbogacona o elementy multimedialne, takie jak nagrania filmowe i dźwiękowe, dodatkowe zdjęcia czy interaktywne ćwiczenia.
- Zeszyt ćwiczeń – zawiera różnorodne ćwiczenia utrwalające wiadomości zdobyte na lekcjach. Jest skorelowany z treścią podręcznika.
- Atlas historyczny "Od starożytności do współczesności" dla klas 4-8 szkoły podstawowej – zamieszczono w nim mapy związane z tematyką poszczególnych rozdziałów podręcznika.
- Dla nauczyciela.pl – portal zawierający oprócz dokumentacji nauczyciela szereg dodatkowych materiałów do wykorzystania podczas zajęć, m.in. dodatkowe karty pracy, słuchowiska, filmy edukacyjne itp.

Kryteria sukcesu

Kryteria sukcesu stanowią ważny element planowania procesu dydaktycznego. Określają, jakie efekty uczenia się uznaje się za osiągnięcie celu lekcji lub działu programowego. Powinny one:

- być formułowane w języku zrozumiałym dla ucznia (np. „wyjaśniam...”, „porównuję...”, „interpretuję...”),
- odnosić się do konkretnych umiejętności historycznych i wiedzy,
- wskazywać obserwowalne efekty pracy ucznia,
- wynikać z podstawy programowej.

Kryteria sukcesu pomagają uczniom:

- zrozumieć cele uczenia się,
- planować własną pracę,
- monitorować postępy,
- dokonywać samooceny.

Dzięki stosowaniu kryteriów sukcesu proces nauczania staje się bardziej świadomy, uporządkowany i ukierunkowany na rozwój kompetencji ucznia.

V. Kryteria oceniania oraz metody sprawdzania osiągnięć ucznia

Zakładane osiągnięcia uczniów

Wymagania szczegółowe podstawy programowej zostały ujęte w języku efektów kształcenia, a zatem w ogólnym kształcie stanowią one katalog zakładanych osiągnięć uczniów. Wypada tu jednak zwrócić uwagę, że ten katalog określa wiadomości i umiejętności, a niekiedy także postawy, które przeciętny uczeń powinien opanować na koniec danego etapu kształcenia. Z tego względu wymagania szczegółowe nie powinny być traktowane jako bezpośrednie efekty kształcenia po danej lekcji czy po danej klasie. Na przykład od uczniów w klasie IV nie musimy oczekiwać takiej biegłości w czytaniu mapy czy źródeł, jak sugerują to zapisy podstawy programowej. Możemy założyć, że zapisane w niej umiejętności będą rozwijane stopniowo, tak aby na koniec szkoły podstawowej uczeń już je faktycznie dobrze opanował. Przykładowo zapis 6.2. [uczeń] *analizując mapę historyczną, wyjaśnia wpływ warunków naturalnych Grecji na funkcjonowanie społeczeństwa [...]*, oznacza tyle, że kończąc szkołę podstawową uczeń powinien już posiadać takie umiejętności, które pozwolą mu tę mapę odpowiednio odczytać i omówić. Ta sama zasada dotyczy licznych zapisów, które dotyczą opanowania konkretnych wiadomości. Zwykle wskazują one zestaw najważniejszych pojęć i postaci, z którego znajomością uczeń powinien wyjść nie z lekcji na dany temat, ale ze szkoły. Takie zapisy nie zabraniają nam zatem oczekiwać od uczniów nieco większego zakresu wiadomości bezpośrednio po danej lekcji, a jedynie wskazują, na co powinniśmy włożyć największy nacisk.

Abstrahując od tych rozważań, wypada podkreślić, że – niezależnie od zapisów podstawy – nasze oczekiwania od uczniów powinny być dostosowane do ich możliwości oraz ograniczeń. Powinniśmy zatem uwzględniać zarówno poziom i warunki panujące w klasie, jak i – w miarę możliwości – specjalne potrzeby poszczególnych uczniów (w tym również uczniów szczególnie zdolnych).

Kryteria oceniania

Ocenianie jest ważnym elementem procesu dydaktycznego. Istotę oceny stanowi informacja zwrotna, która – w idealnym modelu – wskazuje, co uczeń zrobił dobrze, a co wymaga poprawy oraz wskazuje drogę do osiągnięcia tego celu. W szkole podstawowej sposób oceniania ma bezpośredni wpływ na stosunek uczniów do przedmiotu, a więc także na efektywność całego procesu nauczania. Pozytywna ewaluacja pozwala zwiększyć motywację

uczniów do nauki, zachęca do większej regularności czy staranności, pozwala również wytłumić negatywne emocje, które z zasady uniemożliwiają uczenie się. Dlatego, szczególnie w klasach młodszych, należy dostrzegać i doceniać wszelkie starania i aktywności uczniów. Jednocześnie oceny powinny też zaspokajać poczucie sprawiedliwości klasy, a więc w ogólnym kształcie odzwierciedlać rzeczywiste różnice w umiejętnościach, talentach, zaangażowaniu czy wkładanych wysiłkach. System oceniania powinien być jasny i czytelny, a także – w możliwie dużym stopniu – akceptowany, a nawet współtworzony przez uczniów. Słowem, zachęcając uczniów słabszych do zwiększania wysiłku i pozostawiając im możliwie szeroko otwarte drzwi do osiągnięcia poczucia sukcesu, starajmy się unikać demotywowania uczniów zdolnych.

Istotną rolę w procesie oceniania powinny odgrywać samoocena i ocena koleżeńska. Przy czym – szczególnie w tym drugim wypadku – należy zadbać o jej konstruktywny charakter. Należy zatem wypracować z uczniami taką formę bezpiecznej komunikacji, która:

- faktycznie służy dalszemu rozwijaniu umiejętności i kompetencji,
- wzmacnia motywację wewnętrzną,
- buduje w grupie poczucie zaufania i bezpieczeństwa,
- zachęca do podejmowania eksperymentów (np. stawiania pytań lub hipotez, formowania nieoczywistych argumentów) i pozostawia przestrzeń do popełniania błędów.

Elementy oceniania koleżeńskiego powinny się pojawiać szczególnie podczas realizacji doświadczeń edukacyjnych. W ich ocenie warto zwrócić uwagę na trzy obszary:

- **proces**, czyli w wymiarze kompetencji osobistych i społecznych: planowanie pracy, terminowość, zaangażowanie, współpraca w grupie (jeśli projekt jest zespołowy) oraz radzenie sobie z trudnościami, a w wymiarze umiejętności przedmiotowych np. wyszukiwanie źródeł informacji, krytyka źródeł, selekcja treści pod kątem ich użyteczności i wiarygodności oraz czytelności przekazu itd.;
- **produkt** – zgodność z postawionymi celami i merytoryczna poprawność, ewentualnie także estetyka, innowacyjność czy rzeczywista użyteczność;
- **prezentacja** – zgodność z założeniami (właściwa forma, długość wystąpienia), jasność i jakość przekazu, ewentualnie także umiejętność argumentacji i odpowiedzi na pytania odbiorców.

W ogólnym kształcie zakres ocenianych osiągnięć ucznia na zajęciach historii obejmuje trzy

komplementarne obszary: wiadomości, umiejętności oraz postawy. Ocena ma charakter całościowy i odnosi się do różnych aspektów aktywności ucznia w procesie dydaktycznym. Szczegółowe wymagania na poszczególne oceny dla każdego tematu zawierają osobne dokumenty¹⁰. Tutaj przykładowo przedstawiamy jedynie ogólne wytyczne dla klasy 4, aby zwrócić uwagę, że w ocenie powinniśmy uwzględniać nie tylko stopień opanowania faktografii, ale również umiejętności przedmiotowe i postawy:

- **ocena dopuszczająca** – uczeń ma elementarną wiedzę o wybranych zagadnieniach, z pomocą nauczyciela posługuje się podstawowymi pojęciami historycznymi, dysponuje podstawowymi umiejętnościami warsztatowymi (np. wyszukuje informacje w prostym tekście, wskazuje na prostej mapie określone obiekty, odczytuje z osi czasu daty wydarzeń);
- **ocena dostateczna** – uczeń ma podstawową wiedzę faktograficzną, samodzielnie i na ogół trafnie posługuje się pojęciami historycznymi, z niewielką pomocą nauczyciela charakteryzuje wybrane zagadnienia, podejmuje próby wyjaśniania relacji przyczynowo-skutkowych, podejmuje próby porównywania zjawisk lub procesów historycznych, dysponuje kluczowymi umiejętnościami warsztatowymi (odczytuje informacje z mapy i osi czasu, potrafi obliczać upływ czasu i określać wiek na podstawie daty rocznej, dostrzega ogólną wymowę tekstu źródłowego);
- **ocena dobra** – uczeń posiada wiedzę faktograficzną, która pozwala mu na samodzielne charakteryzowanie wybranych zagadnień, rozumie pojęcia historyczne, którymi się posługuje, rozumie związki przyczynowo-skutkowe, podejmuje próby wyjaśniania złożonych zjawisk lub procesów, zasadniczo biegle posługuje się podstawowymi umiejętnościami warsztatowymi, a dodatkowo podejmuje próby: formułowania własnych ocen, integrowania wiedzy z różnych źródeł oraz interpretacji i oceny wiarygodności źródeł;
- **ocena bardzo dobra** – uczeń ma rozległą wiedzę faktograficzną, która pozwala mu na samodzielne analizowanie, porównywanie lub ocenianie omawianych zagadnień, biegle posługuje się pojęciami historycznymi, dostrzega i wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe oraz związki teraźniejszości z przeszłością, samodzielnie formułuje oceny omawianych procesów oraz uzasadnia swoje stanowisko,

¹⁰ Por. Wymagania na oceny do historii dla szkoły podstawowej „Wczoraj i dziś” kl. 4.

samodzielnie interpretuje źródła i ocenia ich wiarygodność,

- **ocena celująca** – uczeń wykazuje się biegłym opanowaniem materiału faktograficznego i umiejętności przedmiotowych, wykazuje duże zainteresowanie przedmiotem (uczestniczy w konkursach szkolnych i pozaszkolnych), bierze czynny udział w życiu szkoły, wykazuje się aktywną i prospołeczną postawą, np. pomagając słabszym koleżankom i kolegom w nauce.

Metody sprawdzania osiągnięć

Metody sprawdzania osiągnięć uczniów na lekcjach historii powinny być zróżnicowane i dostosowane do ich potrzeb i możliwości. Uwzględnić należy:

- odpowiedzi ustne, które pozwalają na sprawdzenie bieżącego rozumienia treści, umiejętności logicznego wypowiedzania się oraz wyjaśniania omawianych zagadnień własnymi słowami,
- prace pisemne (kartkówki, sprawdziany), które służą weryfikacji stopnia opanowania wiadomości i umiejętności ich zastosowania w zadaniach problemowych, testowych lub opisowych,
- pracę ucznia na lekcji i podczas zajęć terenowych – jej obserwacja umożliwia ocenę zaangażowania, aktywności, współpracy w grupie oraz umiejętności przedmiotowych,
- doświadczenia edukacyjne, które sprawdzają umiejętność długoterminowej pracy, planowania działań, współpracy, poszukiwania informacji oraz prezentowania wyników w uporządkowanej formie,
- wytwory ucznia (np. plakaty, modele, prezentacje), ponieważ umożliwiają ocenę kreatywności, zrozumienia tematu oraz umiejętności przedstawiania treści przyrodniczych w formie graficznej lub multimedialnej.

Zastosowanie różnorodnych metod sprawdzania osiągnięć ucznia pozwala na pełniejsze i bardziej obiektywne ocenianie, uwzględniające zarówno wiedzę, jak i umiejętności przedmiotowe oraz postawy.

VI. Edukacja włączająca

Szkoła powinna uwzględniać indywidualne potrzeby wszystkich uczniów i zapewniać odpowiednie warunki do rozwoju zarówno uczniom szczególnie zdolnym, jak i tym, którzy napotykają trudności w uczeniu się lub funkcjonowaniu. Wyzwania związane z realizacją tego postulatów w praktyce polskiej szkoły spadają przede wszystkim na nauczycieli, którym zaleca się ogólnie stosowanie różnorodnych metod, przemyślanego planu działania oraz elastycznego podejścia. W tym kontekście warto wskazać, jak materiały dydaktyczne z serii „Wczoraj i dziś” wspierają nauczycieli w tych działaniach.

Seria „Wczoraj i dziś” a edukacja włączająca

Charakterystyczną cechą nowej serii podręczników „Wczoraj i dziś” jest przede wszystkim **prosty język**. Jego zastosowanie ułatwia korzystanie z podręczników uczniom, którzy mają niski poziom biegłości językowej (choćby ze względu na pochodzenie, określone trudności czy wcześniejsze zaniedbania edukacyjne) lub trudności z koncentracją. Jasność języka oraz przejrzysty, **czytelny układ** podręcznika, ułatwiają zapoznanie się z omawianymi treściami i ich zrozumienie. Dodatkowo **pytania pomocnicze** do poszczególnych akapitów czy fragmentów tekstu pomagają uczniom utrzymać koncentrację i wychwycić kluczowe informacje. Warto zauważyć, że te rozwiązania służą nie tylko uczniom wymagającym większego wsparcia, lecz także uczniom o przeciętnym poziomie osiągnięć i bardzo zdolnym. Prosty, czytelny przekaz tekstu głównego pozwala im szybciej opanować kluczowe wiadomości, dzięki czemu mają oni więcej czasu na rozwijanie umiejętności prostych i złożonych – na przykład na analizę tekstów źródłowych, map czy ilustracji.

Zróżnicowana szata graficzna podręcznika, a więc liczne **materiały ikonograficzne** i **infografiki**, również służą uczniom o rozmaitych potrzebach. Część z nich może np. lepiej radzić sobie z analizą fotografii niż tekstu, dla innych infografika może stać się punktem wyjścia do własnego, dodatkowego projektu. Wielokanałowy charakter przekazu – łączący tekst, obraz i schemat – sprzyja lepszemu rozumieniu treści i umożliwia dostosowanie pracy do indywidualnych preferencji poznawczych uczniów.

Konstrukcja podręcznika sprzyja także pracy indywidualnej ucznia – zarówno w toku lekcji, jak i poza nią. Jej czytelność i przystępność ułatwia powracanie do treści, uzupełnianie braków oraz samodzielne utrwalanie wiadomości w tempie dostosowanym do możliwości ucznia.

Ważnymi narzędziami pozwalającymi na zróżnicowanie stosowanych metod są również Multibooki dla klas 4–8, a więc rozbudowane, elektroniczne wersje podręcznika. Dostępne tu elementy multimedialne, takie jak **nagrania filmowe i dźwiękowe**, dodatkowe zdjęcia czy **interaktywne ćwiczenia**, zwykle skutecznie przyciągają uwagę uczniów i ułatwiają włączenie ich w pracę na lekcji, pozwalają również znaleźć odpowiednie wyzwania dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach.

Indywidualizacja pracy

Niezależnie od możliwości, które zapewnia seria „Wczoraj i dziś”, edukacja włączająca wymaga dostosowywania procesu dydaktycznego do możliwości, potrzeb i tempa uczenia się poszczególnych uczniów. Służą temu rozmaite rozwiązania dydaktyczne, takie jak:

- **zróżnicowanie poziomu trudności zadań** – ten sam materiał (np. tekst źródłowy lub ilustracja) może stać się podstawą do ćwiczeń o różnym stopniu trudności: od prostego wyszukiwania informacji, poprzez interpretację, aż po ocenę wiarygodności czy porównywanie z innymi materiałami. Takie podejście pozwala wszystkim uczniom pracować nad tym samym zagadnieniem, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich indywidualnych możliwości;
- **stopniowanie wsparcia** – te same zadania (np. związane z analizą tekstu lub mapy) niektórzy uczniowie mogą wykonywać samodzielnie, a inni – np. w oparciu o pytania pomocnicze, schematy czy przykładowe rozwiązania;
- **elastyczne tempo pracy** – uczniowie mogą wykonywać zadania w różnym czasie, co sprzyja dokładności i lepszemu zrozumieniu treści,
- **możliwość wyboru formy wykonania zadania** – np. praca pisemna lub odpowiedź (ewentualnie także prezentacja multimedialna lub plakat), praca indywidualna lub grupowa, co pozwala wykorzystać indywidualne predyspozycje ucznia,
- **stosowanie wsparcia wizualnego** – ilustracje, zdjęcia, mapy, schematy i filmy pomagają uczniom lepiej zrozumieć omawiane zagadnienia.

Tak rozumiana edukacja włączająca pozwala nie tylko wyrównywać szanse edukacyjne, lecz także rozwijać potencjał wszystkich uczniów, czyniąc lekcje historii przestrzenią aktywnego, zróżnicowanego i angażującego poznawania przeszłości.

Doświadczenia edukacyjne

W kontekście wyzwań związanych z edukacją włączającą warto podkreślić szczególny potencjał doświadczeń edukacyjnych. Z jednej strony, szeroko otwierają one możliwości wykazania się uczniom zdolnym – szczególnie zainteresowanym naszym przedmiotem, konkretną epoką, bądź pojedynczym wydarzeniem czy postacią. W tym wypadku warto w miarę możliwości czasowych i organizacyjnych zapewnić takim uczniom przestrzeń do możliwie szerokiego podzielenia się swoją pasją i wiedzą z klasą bądź całą szkołą. Z drugiej strony, doświadczenia edukacyjne pozwalają także pełniej zaangażować tych uczniów, którzy na co dzień mają trudności w uczestniczeniu w lekcjach czy opanowaniu materiału. Szczególnie doświadczenia grupowe pozwalają wykorzystać rozmaite talenty poszczególnych uczniów (plastyczne, organizacyjne, techniczne itd.) i ukazać im, że historia może także dla nich stać się interesująca.

Praca z uczniami z doświadczeniem migracyjnym

Osobnym a ważnym wyzwaniem związanym z edukacją włączającą jest kwestia nauczania historii w klasach, do których uczęszczają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Obecność uczniów o różnym pochodzeniu i doświadczeniach może stanowić cenny zasób edukacyjny, pozwalający poszerzyć perspektywę historyczną i lepiej ukazać wielogłosowość interpretacji przeszłości. Jednakże w przypadku lekcji historii może także się wiązać z wyzwaniami, które wykraczają poza zwyczajne problemy językowe czy komunikacyjne. Różnice w doświadczeniach i pochodzeniu uczniów należy oczywiście uwzględniać szczególnie wówczas, gdy realizowane są tematy, które mogą prowadzić do głębokich napięć w klasie czy wprost – budzić niechęć do określonych uczniów.

Za najbardziej wymagające wypada obecnie uznać lekcje, na których pojawiają się trudne wątki z historii relacji polsko-ukraińskich, a więc choćby kwestia walk o Lwów w 1918 roku, rzezi wołyńskiej czy akcji „Wisła”. Mimo możliwych obaw nauczycieli przed eskalacją emocji, zasadne wydaje się podejmowanie tych zagadnień w sposób przemyślany i odpowiedzialny, tak aby uczniowie mogli zrozumieć ich genezę oraz współczesne znaczenie. Dla rozładowania emocji pomocne może tu być zastosowanie pracy w grupie czy debaty zorganizowanych wokół analizy odpowiednio dobranych źródeł historycznych, które prezentują różne perspektywy, a jednocześnie nie epatują drastycznymi szczegółami. Istotne jest również ustalenie zasad bezpiecznej dyskusji, opartej na wzajemnym szacunku i uważnym słuchaniu się. Zasadniczym

celem takich lekcji nie jest ani relatywizowanie wydarzeń, ani narzucanie jednej interpretacji, lecz umożliwienie uczniom zrozumienia, dlaczego wydarzenia te budzą współcześnie silne emocje i są różnie oceniane. Jednocześnie w sytuacjach szczególnie trudnych, gdy napięcia w klasie są już wyraźne, celowe może być ograniczenie zakresu omawianych treści lub dostosowanie sposobu ich prezentacji, tak aby zachować bezpieczeństwo i komfort wszystkich uczniów.

VII. Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002.
- Bauman Z., *Globalizacja*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2004.
- Arkusińska A., Bogusławska M., *Jak rozwijać kompetencję współpracy w szkole?* Warszawa 2022.
- Bełza-Gajdzica M., Ciborowski M., Knopik T., Nosowicz E., Rodzewicz J.A., *Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, Warszawa 2024.
- Bełza-Gajdzica M., Ciborowski M., Knopik T., Olempska-Wysocka N., Nosowicz E., Rodzewicz J.A., Wojciechowska A., *Racjonalne usprawnienia w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, Warszawa 2024.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
- Buckley P., Clark D., *Internet. Wszystko, co musisz wiedzieć*, przeł. K. Tryc, Warszawa 2006.
- Buehl D., *Strategie efektywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, przeł. B. Piątek, Kraków 2004.
- Cesarz Z., Stadtmüller E., *Problemy polityczne współczesnego świata*, Wrocław 2002.
- Chałupczak H., Browarek T., *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 1998.
- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998.
- Demokracja. Teorie. Idee. Instytucje*, pod red. T. Biernata i A. Siwik, Toruń 2003.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań – Toruń 2001.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- Edukacja aksjologiczna*, pod red. K. Olbrycht, t. 1–4, Katowice 1993–1999.
- Edukacja i nauka w społeczeństwie informacyjnym*, pod red. nauk. D. Fica, Zielona Góra 2004.
- Europejska konwencja praw człowieka*, wybór i oprac. M.A. Nowicki, Warszawa 2006.
- Frąckowiak T., *Edukacja, demokracja i sumienie. Studium pedagogiczne*, Poznań 1998.

- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.
- Grabowska M., Szawiel T., *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Warszawa 2003.
- Gruca H., *Słownik wybranych pojęć i terminów z wiedzy o życiu w społeczeństwie*, Kraków 1993.
- Informacja w społeczeństwie XXI wieku*, pod red. M. Rószkiewicz i E. Wędrowskiej, Warszawa 2005.
- Kamiński A., *Myśli o Polsce i wychowaniu*, wybór i red. A. Janowski, Warszawa 2003.
- Jabłoński A., *Gry komputerowe w praktyce dydaktycznej. Kilka uwag*, „Literatura i Kultura Popularna” 19, Wrocław 2013.
- Janicki B., *Dydaktyczny potencjał komiksu historycznego*, Opole–Poznań 2016.
- Jankowski F., *Tropem Wajdy. Polskie gry cyfrowe o II wojnie światowej między centrum a peryferiami*, „Homo Ludens” 1(15), 2022, s. 49–64.
- Kaźmierczak P., *Dialog dawniej i dziś – praca w grupach podczas zajęć stacjonarnych i zdalnych*, „Homo Ludens” 1(15), 2022, s. 81–96.
- Kochanowicz R., *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej. Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii, dydaktyki literatury*, Poznań 2009.
- Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*, pod red. S. Wronkowskiej i M. Zmierczak, Warszawa 2005.
- Konflikty współczesnego świata*, pod red. G. Ciechanowskiego i J. Sielskiego, Toruń 2006.
- Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, pod red. T. Smyczyńskiego, Poznań 1999.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
- Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, pod red. Z.P. Kruszewskiego, J. Półturzyckiego, E.A. Wesołowskiej, Płock 2003.
- Kształtowanie postaw obywatelskich*, pod red. T. Gabisia i R. Zapotocznego, Wrocław 2005.
- Łastawski K., *Historia integracji europejskiej*, Toruń 2006.
- Lachocki M., *Teatralne gry fabularne (LARP-y) na lekcjach historii – raport z badań*, „Homo Ludens” 1(4), 2012, s. 149–172.
- Lewandowska-Kidoń T., *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin 2011.
- Michałowska G., *Prawa człowieka i ich ochrona*, Warszawa 2000.
- Mochocki M., *Teatralne gry fabularne (LARP-y) na lekcjach historii – raport z badań*, „Homo Ludens” 1(4), 2012, s. 149–172.

Mochocki M., *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 1(1), 2009, s. 177–189.

Muszyńska A., *Gra w poznanie grą w odkodowanie – gry miejskie w małym mieście (przykład Główna)*, „Homo Ludens” 1(4), 2012, s. 173–182.

Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka, wybór M. Falkowska, Warszawa 1983.

Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997.

Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.

Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 2001.

Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.

Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.

Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 2000.

Ossowska M., *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin 1992.

Pedagogika. Leksykon PWN, pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2000.

Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, pod red. T. Kukołowicz i M. Nowaka, Lublin 1997.

Pilikowski J., *Słownik szkolny. Wiedza o społeczeństwie*, pod red. Ł. Wordliczka, Kraków 2005.

Szeja J.Z., *Teatralne i narracyjne gry fabularne jako aktywizujące metody nauczania*, „Homo Ludens” 1(3), 2011, s. 215–235.

Wojewoda A., *Gry fabularne w służbie historii*, w: *Gra w historię, historia w grach*, red.

Bazylewicz T., Hajdrych Ł., Poznań 2018, s. 67–78.