

HISTORIA

Podstawa programowa
do szkoły podstawowej
w Reformie26. Kompas Jutra

Poradnik



Autor

Maciej Fic

Redakcja merytoryczna

Wydział Kształcenia Ogólnego i Kompetencji Cyfrowych

Marzena Murawska

Redakcja i korekta językowa

Aleksandra Kowalczyk-Pryczkowska

Projekt okładki i layout

Agnieszka Orłowska

Redakcja techniczna i skład

Kapitałka Krystyna Szych

Warszawa 2026

Wydanie 1

ISBN 978-83-68584-57-8

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC 4.0).

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

Spis treści

1. Wstęp	4
2. Scenariusz szkolenia „Od daty do debaty – o nowej propozycji kształcenia historycznego”	4
3. Charakterystyka podstawy programowej z historii	5
3.1. Wymiar godzin w cyklu kształcenia i podział na działy	7
3.2. Cele ogólne – inspiracja	7
3.3. Cele ogólne – charakterystyka	9
3.4. Wymagania szczegółowe	11
3.5. Kod kulturowy, czyli katalog dat, zdarzeń, pojęć i postaci	12
4. Dobre praktyki realizacji doświadczeń edukacyjnych	15
4.1. Doświadczenia indywidualne w klasach IV–VI	16
4.2. Doświadczenia grupowe w klasach IV–VI	16
5. Sposoby realizacji wymagań szczegółowych wspierające pogłębianie kompetencji fundamentalnych i przekrojowych oraz poczucia sprawczości	17
5.1. Pogłębianie kompetencji fundamentalnych	17
5.2. Pogłębianie kompetencji przekrojowych	18
5.3. Pogłębianie poczucia sprawczości	19
6. Podsumowanie	19
Reforma26. Kompas Jutra. Podstawa programowa kształcenia ogólnego.	
II etap edukacyjny (klasy IV–VIII) – historia	20

1. Wstęp

Niniejszy poradnik został przygotowany w związku z wdrażaniem od września 2026 r. podstawy programowej z historii, zgodnej z Rozporządzeniem 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 znacznym¹. Forma prowadzonej narracji wynika z wytycznych Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), zgodnie z którymi poradnik ma stanowić pomoc dla doradców metodycznych i nauczycieli konsultantów prowadzących szkolenia kaskadowe na temat specyfiki nowej podstawy programowej.

2. Scenariusz szkolenia „Od daty do debaty – o nowej propozycji kształcenia historycznego”

Szkolenie jest przeznaczone dla nauczycieli uczących historii w szkole podstawowej. Nosi ono nazwę „Od daty do debaty – o nowej propozycji kształcenia historycznego”. Opis poszczególnych komponentów szkolenia przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Główne komponenty szkolenia z wdrażania podstawy programowej z historii w szkole podstawowej

Lp.	Komponent	Opis
1.	Cele szkolenia	- Poznanie koncepcji i struktury przedmiotu przedstawionych w podstawie programowej z historii oraz ich znaczenia w projektowaniu efektywnego procesu nauczania-uczenia się. - Poznanie celów edukacyjnych, które mają być osiągnięte w procesie kształcenia (ze szczególnym uwzględnieniem klasy IV). - Pogłębienie wiedzy na temat spójności zdobywania wiedzy oraz kształcenia umiejętności i postaw w edukacji historycznej z rozwijaniem u uczniów kompetencji przekrojowych i sprawczości. - Pogłębienie wiedzy na temat wykorzystania w procesie nauczania-uczenia się źródeł historycznych oraz tekstów kultury. - Przygotowanie uczestników do prowadzenia szkoleń kaskadowych z zakresu podstawy programowej z historii.

¹ Dz. U. 2026 poz. 378. Wszystkie cytaty w poradniku, o ile nie zaznaczono inaczej, pochodzą z tegoż rozporządzenia.

Lp.	Komponent	Opis
2.	Efekty szkolenia	• Pogłębienie wiedzy o celach i strukturze podstawy programowej z historii. • Pogłębienie wiedzy o założeniach koncepcji nauczania-uczenia się historii. • Pogłębienie wiedzy o istotnych zasadach i metodach nauczania, które wpływają na efektywność wprowadzanych zmian. • Pogłębienie wiedzy o wykorzystaniu w procesie nauczania-uczenia się źródeł historycznych oraz tekstów kultury wspierających rozwijanie kompetencji przekrojowych uczniów. • Pogłębienie umiejętności w zakresie efektywnego projektowania procesu nauczania-uczenia się uczniów, ukierunkowanego na realizację celów edukacyjnych oraz kształcenie kompetencji przekrojowych i sprawczości. • Nabycie kompetencji do prowadzenia szkoleń na temat zmian wprowadzonych w podstawie programowej z historii.
3.	Zagadnienia tematyczne z orientacyjnym czasem realizacji	• Prezentacja podstawy programowej z historii (45 min). • Zajęcia warsztatowe, część I – przykłady dobrych praktyk w zakresie pracy ze źródłami historycznymi i tekstami kultury wspierającymi rozwijanie kompetencji przekrojowych uczniów oraz odpowiedzi na pytania uczestników szkolenia (90 min). • Zajęcia warsztatowe, część II – budowa rozwiązań w zakresie doświadczeń edukacyjnych oraz odpowiedzi na pytania (90 min).
4.	Metody pracy	• Wykład z elementami pokazu i dyskusji, praca pod kierunkiem, praca projektowa.

Źródło: opracowanie własne

3. Charakterystyka podstawy programowej z historii

Inspiracją do opracowania podstawy programowej z historii w ramach Reformy26. Kompas Jutra były **opinie i komentarze nauczycieli historii** obecne w przestrzeni publicznej, indywidualne doświadczenia uczących oraz otrzymane od nich informacje zwrotne. Rozpoznanie opinii oparto na badaniach przeprowadzonych na blisko trzech tysiącach nauczycieli. Wyniki tych badań są dostępne w następujących publikacjach:

- K. Malicki, S. Wilk, I. Żuk, *Edukacja dla pamięci. Przekaz wiedzy historycznej w kontekście postaw Polaków wobec ich przeszłości*, Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2023 (wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 1115 osób),
- M. Fic, *Edukacja historyczna oczami nauczycieli – raport z badań ankietowych z 2023 r.*, [w:] *Człowiek twórcą historii. Tom 8. Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w., część 2.*, red. C. Kukło, W. Walczak, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2024 (wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 906 osób),
- *Nowa podstawa programowa z historii? Oczekiwania i wskazówki nauczycieli*, oprac. M. Marciniak-Mierzejewski, R. Pierwieniecka, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025 (wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 855 osób).

Postulaty, które zgłaszali ankietowani, dotyczyły m.in.:

- zaprojektowania czasu na pogłębienie wiedzy i kształcenie tzw. umiejętności historycznych,
- pozostawienia nauczycielowi większej swobody (autonomii) w zakresie realizacji materiału,
- sprecyzowania oczekiwanych wymagań szczegółowych,
- potrzeby ukazywania powiązań między historią a współczesnością oraz wzmocnienia treści odnoszących się do historii najnowszej,
- szerszego uwzględnienia sfer historii innych niż sfera polityczna,
- zwiększenia nacisku na historię regionalną i lokalną.

Równie ważną kwestią dla autorów podstawy programowej była konieczność kształtowania tych postaw i przekonań uczniów, które pozwolą na zbudowanie **modelu wspólnotowego**, opartego na konsensusie społecznym. Główny nacisk położono w tym względzie na budowanie wspólnoty narodowej i państwowej. Istotnym punktem odniesienia stał się też opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy **profil absolwenta i absolwentki**², będący swoistą ramą łączącą wszystkie przedmioty szkolne.

² Zob. *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, red. A. Szymczak, A. Strzemieczna. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025.

3.1. Wymiar godzin w cyklu kształcenia i podział na działy

Podstawa programowa z historii przewidziana jest do realizacji w klasach IV–VIII szkoły podstawowej w wymiarze 9 godzin w cyklu kształcenia (1 + 2 + 2 + 2 + 2 – 270 godzin). Nie ma tu zatem zmiany w stosunku do poprzedniej podstawy programowej. Zdecydowano jednak, że niezbędne jest wyselekcjonowanie mniejszej niż dotąd ilości treści wymagań szczegółowych. Wymagania te ujęto w **50 „działach”**, przy czym 30 z nich obejmuje treści propedeutyczne oraz z historii od pradziejów do końca XIX wieku, a 20 odnosi się do historii XX i XXI wieku. Dzięki temu zaproponowane treści mogą być w toku kształcenia poszerzane zarówno przez dołączanie nowych tematów, jak i przez pogłębianie wcześniejszych rozważań.

3.2. Cele ogólne – inspiracja

Konsekwencją przyjętej koncepcji stało się wyznaczenie nowych celów ogólnych, które przekładają się na wymagania szczegółowe. Cele te mają istotne znaczenie, ponieważ pokazują kierunek myślenia o kształceniu historycznym uczniów. W podstawie programowej z historii **cele ogólne nawiązują do taksonomii Benjamina Blooma**, na polskim gruncie znanej dzięki Bolesławowi Niemierce. Zgodnie z założeniami tej propozycji w podstawie programowej większy nacisk położono na kształcenie u uczniów określonych umiejętności, postaw i przekonań oraz rozumienie wiedzy historycznej, a mniejszy na ilościowe opanowanie wiedzy. Taksonomiczne ujęcie celów edukacji historycznej przedstawiono w tabeli 2.

Takie rozwiązanie stanowi propozycję myślenia o szkolnej edukacji historycznej jako o ważnej przestrzeni wychowania, w której możliwe jest budowanie wspólnoty – głównie narodowej i państwowej. Jednocześnie nie ulega wątpliwości, że współczesna szkolna edukacja historyczna powinna być mniej skoncentrowana na dostarczaniu informacji, a bardziej na kształceniu umiejętności ich weryfikacji, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy oraz na budowaniu postaw i przekonań.

Tabela 2. Taksonomiczne ujęcie celów edukacji historycznej

Poziom	Kategoria	Opis	Wybrane czasowniki
Wiadomości	A. Zapamiętywanie	Znajomość terminologii, faktów, procesów, przyczyn.	identyfikuje, wskazuje, opisuje, rozpoznaje, definiuje, wymienia, odtwarza
	B. Rozumienie	Znajomość związków przyczynowo- -skutkowych i przestrzenno- -czasowych, zasad postępowania, wykonywania czynności itd.	wyjaśnia, przedstawia, porównuje, charakteryzuje, omawia, tłumaczy, kwalifikuje, rozpoznaje, wybiera, ilustruje
Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	Naśladownictwo, stosowanie reguł i zasad (z elementami innowacji).	wykorzystuje, stosuje, korzysta, tworzy, wdraża, pokazuje, rozwija, znajduje, interpretuje
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach nietypowych	Analizowanie (rozpoznawanie), odkrywanie, syntetyzowanie, uogólnianie, ocenianie, wyjaśnianie (np. problemu) itd.	analizuje, rozważa, diagnozuje, szacuje, rozróżnia, podkreśla
Postawy i przekonania	E. Uczestnictwo w działaniu, podejmowanie działań	Wykazywanie zainteresowania, ujawnianie postaw, opinii, poglądów, wątpliwości, uzasadnianie poglądów i opinii.	stosuje zasady, ustosunkowuje się, przejawia, wartościuje, dąży do...
	F. Nastawienie na działanie	Oddziaływanie, przenoszenie postaw, poglądów, opinii.	

Źródło: E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 100–101.

3.3. Cele ogólne – charakterystyka

Ze względu na cel nadrzędny budowania wspólnoty cele ogólne projektu zostały uporządkowane od tych „najgłębszych”, odnoszących się do postaw i przekonań (poziom III, kategorie E i F), przez kształtujące umiejętności (poziom II, kategorie C i D), po odnoszące się do wiedzy traktowanej funkcjonalnie (poziom I, kategorie A i B). Pierwszy cel odnosi się do kategorii postaw i przekonań. Brzmi on następująco: „budowanie tożsamości i poczucia przynależności do wspólnot, szczególnie narodowej i państwowej, opartych na przeszłości i pamięci o niej”. Jego realizacja ma wytworzyć u uczniów kształcących się w polskiej szkole poczucie przynależności do wspólnot: światowej, europejskiej, narodowej i państwowej, regionalnej i lokalnej. Położenie akcentu na wspólnoty: narodową i państwową wiąże się m.in. z uczynieniem z **historii narodu i państwa polskiego podstawowej osi narracji** w toku kształcenia historycznego w szkole podstawowej. Należy zauważyć, że w całej podstawie „beneficjentem ostatecznym” pozostaje „**mieszkaniec Polski**”, co świadomie nie jest równoznaczne z Polakiem.

Drugi cel, także z kategorii postaw i przekonań, to „rozwijanie gotowości do prezentowania i uzasadniania własnych poglądów i przekonań dotyczących przeszłości, przy jednoczesnej akceptacji istnienia różnych punktów widzenia i podejmowaniu próby ich zrozumienia i poszukiwania kompromisu”. Według założeń autorów podstawy programowej cel ten można osiągnąć za pomocą ukazywania więcej niż jednej perspektywy w ocenie elementów wiedzy o przeszłości. Służyć temu powinno np. spojrzenie na dany problem z punktu widzenia różnych warstw lub grup społecznych, czy też mieszkańców wybranych krajów. Główną ideą przyświecającą tym zmianom jest to, aby edukacja historyczna w szkole podstawowej od 2026 r. pokazywała, że mogą istnieć różne wizje przeszłości, a oceny i opinie na ich temat mają prawo różnić się od siebie. Uczestnicy procesu powinni potrafić ze sobą rozmawiać, rozumieć powody owej odmienności, a tam, gdzie jest to możliwe, dochodzić do kompromisu, zamiast dążyć do narzucenia swojej własnej, określonej wizji przeszłości.

Kolejne cele ogólne wywiedzione zostały z połączenia poziomów postaw, przekonań i umiejętności. Trzeci cel to „odczytywanie intencji stojących za działaniami grup i jednostek w przeszłości oraz formułowanie ocen tych działań z uwzględnieniem różnych systemów wartości”. Realizacja tego celu z jednej strony ma uwrażliwić

uczniów na problem tzw. ahistoryzmu, czyli – upraszczając – oceniania danej epoki według hierarchii wartości właściwej epoce późniejszej, z drugiej strony ma pokazać, że także w środowisku historyków nie ma jednomyślności w kwestii ustaleń badawczych.

Czwarty cel ogólny brzmi: „zainteresowanie historią i jej poznawaniem jako praktyką pogłębiania własnej wiedzy i rozumienia oraz dochodzenia do prawdy”. W tym przypadku akcent pada na specyfikę procesu dochodzenia do prawdy i włączanie w ten proces uczniów na miarę ich możliwości poznawczych. Dzięki temu uczniowie mogą przekonać się, że historia nie musi być nudnym odtwarzaniem wiedzy – znaczna część wymagań szczegółowych odnoszących się do tego celu zakłada sięganie do trzech kategorii: map historycznych³, źródeł historycznych⁴ i tekstów kultury⁵.

Piąty z celów ogólnych dość jasno wpisuje się w poziom umiejętnościowy. Brzmi on następująco: „analizowanie i interpretacja źródeł i przekazów historycznych oraz tworzenie narracji przy wykorzystaniu wiedzy historycznej”. Ten punkt w zasadzie odpowiada celom kształcenia obecnym dotąd w podstawach programowych z roku 2009 i 2017. Były to wówczas wymagania ogólne nr II i III („analiza i interpretacja historyczna” oraz „tworzenie narracji historycznej”).

Podobnie wygląda kwestia szóstego celu – „rozumienie związków przestrzenno-czasowych i przyczynowo-skutkowych pomiędzy zdarzeniami przeszłymi i wpływu historii na współczesny świat i na najbliższe otoczenie”. Odwołuje się on wyraźnie do kategorii B (rozumienie) taksonomicznego ujęcia celów oraz celu kształcenia – wymagania ogólnego nr I z poprzednich podstaw programowych, dotyczącego chronologii historycznej. Jednocześnie warto zauważyć, że w tej części wymagań szczegółowych, w której dostrzeżono taką możliwość, starano się, aby można było sięgać do historii własnej miejscowości i własnego regionu (czyli świata lokalnego) lub do historii innej, wybranej miejscowości albo wybranego regionu. Takie rozwiązanie wynika z dwóch przesłanek. Po pierwsze, w przypadku terytorium współczesnej

³ Mapa historyczna to graficzne przedstawienie rzeczywistości geograficznej (np. granic krajów, stosunków gospodarczych, miejsc bitew) w określonym momencie historycznym albo przedziale czasowym, oparte na danych z przeszłości.

⁴ Źródła historyczne definiowane są jako zachowane ślady działalności człowieka, które mają wartość poznawczą dla zrozumienia historii. Mają one głównie formę tekstów pisanych (aktów prawnych, dzienników, korespondencji, kronik, umów, wspomnień itp.), odkryć archeologicznych (artefaktów, ruin), fizycznych struktur, które przetrwały do dziś (budowli, rzeźb itp.), przekazów ustnych (opowieści, wywiadów itp.).

⁵ Teksty kultury to wszelkie formy komunikacji: dzieła pisane (artykuły, książki, scenariusze, wiersze itp.), dzieła wizualne (fotografie, obrazy itp.), dzieła audiowizualne (filmy, programy telewizyjne, reklamy, teledyski itp.) oraz audialne (audycje radiowe, piosenki, utwory muzyczne itp.), a także dzieła świata wirtualnego (gry komputerowe, hiperteksty itp.), które mają na celu przekazywanie wartości, tradycji, historii i idei danej społeczności oraz są nośnikami informacji kształtujących nasze spojrzenie na świat i wpływają na nasze zachowanie.

Polski, które zostało ukształtowanie po II wojnie światowej i znacząco różni się od terytorium II Rzeczypospolitej oraz Rzeczypospolitej Obojga Narodów, w części kraju niemożliwe będzie sięgnięcie do korzeni własnego regionu, ponieważ opisane wydarzenia z historii państwa i narodu polskiego po prostu tam nie zaszły. I w takich przypadkach omawiający te zagadnienia będą mogli ilustrować je na podstawie historii innych części kraju. Istnieje też druga przesłanka dla przyjętego rozwiązania – otóż może ono zostać użyte wtedy, gdy uczyący nie dotrże do materiałów przybliżających lokalny i regionalny świat. W takiej sytuacji będzie mógł odwołać się np. do Mazowsza, Małopolski czy Wielkopolski, czyli regionów, na temat których zapewne łatwiej uda mu się odszukać odpowiednie materiały.

Katalog celów ogólnych zamyka cel siódmy, z kategorii wiedzy: „znajomość i rozumienie wybranych wiadomości o przeszłości (dat, postaci, procesów historycznych, terminów, wydarzeń i zjawisk), potrzebnych dla wytworzenia poczucia przynależności do wspólnot, szczególnie narodowej i państwowej oraz wykorzystywania ich do rozwijania umiejętności historycznych”. Jak już kilkakrotnie wspomniano, komponent wiedzy stanowi w przypadku niniejszej podstawy programowej element ważny, ale podporządkowany realizacji celów związanych z postawami, przekonaniami i umiejętnościami. Powtórzmy także, że jest on katalogiem otwartym, który uczyący wraz z uczniami najpewniej będzie poszerzać zgodnie z własnymi pomysłami, zawiera jednak określone pojęcia i daty konieczne do wprowadzenia podczas przedstawiania treści. Zaprojektowane wymagania szczegółowe odnoszące się do wiedzy stanowią w każdym przypadku podstawę do funkcjonalnego ich wykorzystania.

3.4. Wymagania szczegółowe

Obowiązujące we wcześniejszych podstawach programowych wymagania szczegółowe – co do zasady – pozostawały dość ogólne. Zapisy typu „omawia przyczyny, zasięg i następstwa ekspansji kolonialnej państw europejskich”⁶ w XIX wieku były interpretowane zwykle dość szeroko i uszczegółowiane. Dodatkowo, znaczna część wymagań szczegółowych była skonstruowana z użyciem takich czasowników

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).

operacyjnych, jak: „wyjaśnia”, „charakteryzuje”, „przedstawia”, „opisuje”, co dodatkowo powodowało konieczność nasycenia treści większą liczbą różnorodnych informacji. W obecnym dokumencie katalog treści został zapisany – tak jak we wcześniejszych podstawach programowych – w języku wymagań szczegółowych. W opisach wprowadzono jednak zasadnicze zmiany. Przede wszystkim poszczególnym „działom” nadano **powtarzalną strukturę opisu**. Tworzą ją podpunkty, które:

- ściślej niż dotąd przedstawiają wymagane minimum wiadomości (postacie i daty, które powinien znać każdy uczeń),
- ściślej niż dotąd wskazują obszary tematyczne, z którymi uczeń powinien się zapoznać,
- jednoznacznie nakazują pracę z szeroko rozumianymi źródłami (z epoki), mapami historycznymi i tekstami kultury,
- zachęcają uczniów do wyrażania sądów na dany temat i podejmowania dyskusji, a także skłaniają do odniesienia omawianych zagadnień do współczesności lub do historii regionalnej i lokalnej.

Należy także podkreślić, że podstawę programową w sposób świadomy i celowy zaprojektowano tak, by widoczny był progres nabywania przez ucznia wiedzy i umiejętności oraz kształtowania postaw⁷. Nie jest więc kwestią przypadku, że na wcześniejszym etapie kształcenia ograniczona pozostaje część „informacyjna” (ilość wiadomości), działania związane z pracą ze źródłami historycznymi opierają się na prostych kompetencjach (głównie odczytywania i przedstawiania informacji) i w pełni świadomie używane są takie zwroty, jak: „podejmuje próby”.

3.5. Kod kulturowy, czyli katalog dat, zdarzeń, pojęć i postaci

Ważną częścią podstawy programowej jest zestaw treści składający się na coś, co można określić mianem „**kodu kulturowego**” czy „pluralistycznego rdzenia wiedzy historycznej”. Biorąc pod uwagę specyfikę przedmiotu, a także polaryzację polskiego społeczeństwa, autorzy projektu uznali za istotne wprowadzenie katalogu dat, zdarzeń, pojęć i postaci. Katalog ten to podstawowa, wspólna dla wszystkich uczniów baza (w znaczeniu ‘zbiór elementów o podstawowym znaczeniu’), niezbędna

⁷ Jest tak, mimo że wymagania szczegółowe projektowane były jako efekty uczenia, które osoba kształcąca się miała uzyskać po zakończeniu danego etapu.

do dalszej edukacji, świadomego odbierania tekstów kultury czy efektywnej komunikacji na co dzień.

Istotnym i niedookreślonym w podstawie programowej elementem „kodu kulturowego” jest zestaw odnoszący się do treści regionalnych i lokalnych, który uczący winni przygotować odrębnie. Wcześniej postacie z tego kręgu były również określone w podstawie programowej (w klasie IV w ramach „postaci i wydarzeń o doniosłym znaczeniu dla kształtowania polskiej tożsamości kulturowej”), przy czym większość z nich była związana z historią polityczną i wojskową.

Wybór elementów zawsze pozostaje subiektywny i trudny, a oczekiwania części odbiorców lub obserwatorów praktycznie zawsze pozostają rozbieżne z wysuniętymi propozycjami. W obecnej podstawie programowej „kod kulturowy” postaci i dat został zaprojektowany w sposób „zawężający”. Problem „niebezpieczeństwa” nadmiaru wiedzy dobrze oddał prof. Stanisław Roszak, pisząc: „przypomnijmy, że w przypadku nauczania historii przez 2 godziny w tygodniu uzyskujemy ok. 45 lekcji rocznie wprowadzających nowy temat. Jeżeli na każdej z nich w wymaganiach podstawowych zapiszemy tylko trzy wydarzenia, trzy postaci i trzy pojęcia, to w ciągu roku uczeń będzie musiał opanować ich po 135, a przez cztery lata nauczania historii w szkole podstawowej będzie musiał znać 540 postaci (bohaterów i zdrajców), 540 dat (w tym kilka dziennych) i 540 pojęć (w tym kilkanaście złożonych). W rezultacie będzie miał więcej znajomych z podręcznika niż na Facebooku, ale tylko w teorii, bo w rzeczywistości nie będzie nic pamiętał o większości z nich”⁸. Dlatego ta część „kodu kulturowego” obejmuje (pomyślany jako stosunkowo nieobszerny) zbiór postaci, których znajomość wydaje się przydatna do zrozumienia dziejów Polski i jej mieszkańców, a jednocześnie daje szansę na budowanie wspólnoty dzięki dumie z dokonania albo na refleksję nad indywidualnymi losami przodków. W praktyce oznacza to, że w całej podstawie programowej zostało ostatecznie przywołanych z imienia i nazwiska 70 osób, co – uśredniając – oznacza po 14 osób w ciągu roku szkolnego. Ich jednoznaczne powiązanie z konkretnymi dziedzinami historii, tak jak w przypadku Ignacego Jana Paderewskiego, może być trudne (polityka czy historia kultury?), ale w porównaniu z wcześniejszymi podstawami wyraźnie zwiększono liczbę postaci związanych z historią kultury i nauki. W tym wypadku intencją było nie tylko silniejsze zaakcentowanie tych zagadnień, lecz także wskazanie różnych – a nie jedynie

⁸ S. Roszak, *Jak wyjść z zaklętego kręgu? Kilka uwag o reformowaniu edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 2024, nr 2, s. 28.

polityczno-militarnych – możliwości działania na rzecz swojego państwa i szerszych wspólnot. Warto też podkreślić, że powód przywoływania konkretnych postaci zamiast „bohaterów zbiorowych” (np. Jerzego Bitschana zamiast ogólnie Orląt Lwowskich) wynikał z ustaleń badaczy, zgodnie z którymi skuteczniej edukuje się, odwołując się do emocji związanych z konkretnymi życiorysami i konkretnymi postaciami.

Na podstawie syntetycznego zestawienia postaci można wskazać, że w podstawie programowej przywołano 6 duchownych, 33 osoby, które można powiązać z historią kultury i nauki, oraz 24 osoby związane mniej lub bardziej ze światem polityki i historią wojskowości (przy czym w odniesieniu do historii najnowszej podjęto próbę zestawienia reprezentantów różnych opcji i światopoglądów – obok siebie wymieniono np. Jacka Kuronia i Jana Olszewskiego oraz Annę Walentynowicz i Lecha Wałęsę). Warto również podkreślić, że w kilku przypadkach podstawę programową zaprojektowano tak, by uczniowie mogli podejmować dyskusje nad sytuacjami życiowymi ich (niemal) rówieśników: 14-letniego J. Bitschana, 22-letniego Jana Bytnara, 18-letniego Zbigniewa Godlewskiego i 18-letniej Danuty Siedzikówny.

Naturalnie wymienionym w podstawie programowej osobom można poświęcić różny zakres czasu czy uwagi. Wokół części osób można budować większe partie lekcji, które – właśnie dzięki wykorzystaniu perspektywy nieoczywistego bohatera – mogą okazać się dla uczniów szczególnie inspirujące. Inne postacie – nieuchronnie – będą się pojawiały jedynie jako egzemplifikacje postaw, działań czy poglądów.

Kolejnym elementem „kodu kulturowego” pozostają daty. Także w tym przypadku przyjęto formułę „zawężającą”. W praktyce oznacza to wskazanie w podstawie programowej 29 dat, które uznano za obligatoryjne w procesie kształcenia. Oznacza to, uśredniając, że uczniowie powinni zapamiętać po sześć dat rocznie. Warto zauważyć, że twórcy podstawy programowej nie wskazali na poziom szczegółowości dat – mogą to być więc wyłącznie daty roczne bądź dokładne daty obejmujące dzień, miesiąc i rok. Ostateczna decyzja w tym zakresie należy do nauczycieli, ponieważ to oni najlepiej znają możliwości poznawcze swoich podopiecznych. Jednocześnie wskazanie każdej z dat zostało opatrzone w podstawie zapisem, że uczniowie powinni potrafić wyjaśnić znaczenie rozgrywających się wtedy wydarzeń (kontekst i „głębokość” owych wyjaśnień pozostają także do wskazania przez uczących).

W odniesieniu do datacji zdarzeń wprowadzono do podstawy programowej zapis mówiący o umiejętności porządkowania chronologicznego zdarzeń (w całej podstawie zamieszczono 12 takich sekwencji). Rozwiązanie to ma pozwolić realizować cel

ogólny „rozumienia związków przestrzenno-czasowych i przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami przeszłymi oraz wpływu na współczesny świat i najbliższe otoczenie”, zatem od uczniów nie wymaga się zapamiętywania dat, a jedynie porządkowania zdarzeń.

Wreszcie ostatni element „kodu kulturowego” – dokładniejsze niż wcześniej opisanie komponentu „wiedzewego”, czyli pojęć, które powinny zostać uwzględnione w trakcie realizacji wymagań szczegółowych. Tym razem zapisy potraktowano „rozszerzająco”, co oznacza, że wymagania precyzyjniej niż wcześniej wskazują, które obszary rozważań powinny pojawić się w toku zajęć szkolnych. Należy przy tym zaznaczyć, że – jak wynika z wylistowanych wprost pojęć i terminów – obszerniej niż dotychczas będą omawiane wątki dotyczące historii społecznej, historii gospodarczej, kultury, historii czy regionów i historii lokalnych. Wcześniej uwaga koncentrowała się głównie na polityce.

4. Dobre praktyki realizacji doświadczeń edukacyjnych

Doświadczenia edukacyjne – co do zasady – stanowią w podstawie nowość. Są to świadomie zaprojektowane sytuacje, mające na celu wspieranie rozwoju u uczniów kompetencji przekrojowych oraz poczucia sprawczości. Doświadczenia służą realizacji wcześniej określonych wymagań szczegółowych, a jednocześnie wzbogacają je właśnie w aspekty związane z rozwijaniem kompetencji przekrojowych i sprawczości, mniej widocznych w ramach samych efektów przedmiotowych.

Na lekcjach historii szczególnie istotne jest wzmacnianie poczucia wspólnoty oraz rozwijanie postawy ukierunkowanej na rozwój, przy założeniu, że zdolności są elastyczne i mogą podlegać zmianom. Aby osiągnąć te cele, konieczne jest tworzenie sytuacji dydaktycznych angażujących uczniów w realne działania, które pozwolą im pełniej doświadczać i przeżywać historię („nauczanie przez działanie”). Doświadczenia edukacyjne stanowią więc ważny element procesu nauczania-uczenia się, ponieważ umożliwiają praktyczne kształtowanie postaw oraz umiejętności związanych ze sprawczością. W ramach edukacji historycznej doświadczenia edukacyjne zostały zaplanowane w dwóch ujęciach: jako działania indywidualne oraz jako działania grupowe. Zadaniem nauczycieli (najlepiej we współpracy z uczniami) pozostaje wybranie i przeprowadzenie co najmniej jednego doświadczenia edukacyjnego w ciągu roku.

4.1. Doświadczenia indywidualne w klasach IV–VI

Doświadczenia indywidualne z historii dla klas IV–VI zakładają, że uczeń:

- „angażuje się w organizację obchodów upamiętniających ważną rocznicę lub święto państwowe w wybrany przez siebie sposób,
- gromadzi informacje na temat wybranej postaci historycznej z aktualnie omawianego okresu historycznego, dokonuje analizy jej działalności, formułuje własną ocenę i przedstawia ją w formie ustalonej z nauczycielem,
- poszukuje informacji oraz śladów materialnych dotyczących zabytku lub wydarzenia z historii lokalnej, a następnie przedstawia wyniki swoich badań w formie ustalonej z nauczycielem”.

4.2. Doświadczenia grupowe w klasach IV–VI

Doświadczenia grupowe dla klas IV–VI zakładają, że uczniowie:

- „grają w grę historyczną, a następnie oceniają ją pod kątem zgodności ukazanego świata i wydarzeń z realiami historycznymi, po czym przedstawiają wnioski w formie ustalonej z nauczycielem,
- przygotowują i przeprowadzają debatę, wcielając się w wybrane postacie historyczne,
- wybierają element tradycji regionalnej lub lokalnej (np. obrzęd, zwyczaj, potrawę), analizują jego historię, prezentują w sposób ustalony z nauczycielem jego genezę i znaczenie we współczesnym życiu lokalnej społeczności”.

Omawiając realizację doświadczeń edukacyjnych, należy zwrócić uwagę na fakt, że zostały one zaprojektowane w sposób pozwalający na dostosowanie ich do możliwości poznawczych uczniów (w tym także osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Oznacza to, że propozycje obejmują rozwiązania obecne w szkolnych murach „od zawsze”, takie jak organizacja „obchodów upamiętniających ważną rocznicę lub święto państwowe” (czyli przygotowywanie szkolnych apeli bądź akademii). Wprowadzają też rozwiązania dotąd mniej obecne, sięgające do środowiska „cyfrowych tubylców”, którym są np. gry internetowe. To właśnie z gier uczniowie poznają nierzadko szybciej niż w szkole niektóre treści historyczne.

Drugim istotnym elementem realizacji doświadczeń edukacyjnych jest pozostawienie decyzji o ich wyborze szkolnym społecznościom, a także zapisanie ich w dość

ogólnikowej formule, pozostawiającej uczącym przestrzeń na doprecyzowywanie wymagań i form realizacji (temu służą zapisy wskazujące na wybór elementów oraz przedstawianie efektów działania „w formie ustalonej z nauczycielem”). Ważne jest, aby doświadczenia edukacyjne maksymalnie angażowały uczniów, podobnie jak przed laty czyniły to w zdecydowanej większości projekty gimnazjalne. Zadaniem uczących jest też wyszukiwanie tematów i form, które mogą pogłębić zainteresowanie uczniów historią. Można to osiągnąć m.in. przez skierowanie ich aktywności i zaangażowania w stronę historii lokalnej i regionalnej albo w stronę przestrzeni publicznej, dowodząc, że historia jest obecna w ich życiu i stanowi ważną część otaczającej ich rzeczywistości.

5. Sposoby realizacji wymagań szczegółowych wspierające pogłębianie kompetencji fundamentalnych i przekrojowych oraz poczucia sprawczości

Edukacja historyczna właściwie w sposób naturalny wspiera nabywanie przez uczniów kompetencji fundamentalnych i przekrojowych oraz sprawczości. Oznacza to zatem, że kompetencje te oraz sprawczość można na lekcjach historii dodatkowo pogłębiać.

5.1. Pogłębianie kompetencji fundamentalnych

Na lekcjach historii istnieje możliwość pogłębiania kompetencji:

- językowych – poprzez kształcenie umiejętności rozumienia wypowiedzi, zwłaszcza pochodzących ze źródeł historycznych i tekstów kultury, analizowanie i przetwarzanie informacji oraz formułowanie własnych wypowiedzi,
- matematycznych – za pomocą rozwijania umiejętności rozumienia pojęć i terminów matematycznych (por. np. „dział” *Czas i miejsce wydarzeń historycznych*), porządkowanie chronologiczne zdarzeń oraz przetwarzanie informacji (źródeł) podawanych w formie danych, procentów czy wykresów,
- cyfrowych – dzięki doskonaleniu umiejętności pozyskiwania i analizowania informacji w środowisku cyfrowym, m.in. w ramach doświadczeń edukacyjnych.

5.2. Pogłębianie kompetencji przekrojowych

Podczas edukacji historycznej w szkole podstawowej spośród kompetencji przekrojowych można pogłębiać takie kompetencje poznawcze, jak:

- rozwiązywanie problemów – poprzez tworzenie przestrzeni do nauczania problemowego opartej na źródłach i tekstach kultury,
- krytyczne myślenie – za pomocą oceniania źródeł, która to czynność pomaga w wyciąganiu wniosków oraz unikaniu uproszczeń, stereotypów, błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń,
- kreatywne myślenie – przez rozwijanie u uczniów ciekawości, umiejętności kreowania pomysłów oraz wytrwałości twórczej (co można robić m.in. w czasie doświadczeń edukacyjnych).

W ramach pogłębiania kompetencji przekrojowych na lekcjach historii można pogłębiać kompetencje społeczne w zakresie:

- współpracy – poprzez doskonalenie zdolności do działania w grupie, zarówno podczas grupowych doświadczeń edukacyjnych, jak i grupowej pracy pod kierunkiem (np. ze źródłami i tekstami kultury),
- dbania o innych – poprzez rozwijanie zdolności dostrzegania potrzeb innych osób i zbiorowości, a także dość wyjątkową w przypadku edukacji historycznej możliwość wykorzystywania „komponentu treściowego”, czyli różnorodności spojrzeń w źródłach i tekstach kultury.

Pogłębianie kompetencji przekrojowych obejmuje także następujące kompetencje osobiste:

- kierowanie sobą – zdolność rozwoju i uczenia się, rozwijania samodzielności i wytrwałości, podejmowania autorefleksji i wyciągania wniosków oraz wzmacniania własnej motywacji,
- dbanie o siebie – rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji (szukanie analogii w historii), radzenie sobie ze stresem (przez powtarzalność mechanizmów pracy) oraz wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi.

5.3. Pogłębianie poczucia sprawczości

Edukacja historyczna ma również wpływ na kształtowanie poczucia sprawczości w ramach:

- kształtowania poczucia przynależności do wspólnoty,
- nastawienia na rozwój („nauczanie przez działanie” oparte na źródłach i tekstach kultury),
- współpodejmowania decyzji (w ramach analizy źródeł i tekstów kultury, prowadzonych dyskusji, przy wyborze doświadczeń edukacyjnych itd.),
- ukazania, jaką rolę wymienione wyżej kompetencje odgrywały w przeszłości.

6. Podsumowanie

Dla prawidłowej realizacji podstawy programowej wynikającej z Reformy26. Kompas Jutra kluczowe wydaje się zrozumienie przyjętej w niej „filozofii” procesu kształcenia historycznego. Jednocześnie należy zauważyć, że dla wielu nauczycieli sięgnięcie do źródeł, tekstów kultury i map historycznych, a także oparcie lekcji na metodach aktywizujących nie będzie niczym nowym. Będą oni jednak mogli wykorzystać dodatkowy czas na swobodniejsze niż dotąd kształcenie kompetencji historycznych i pożądanych postaw.

Autor poradnika:

Maciej Fic – profesor doktor habilitowany, historyk, absolwent podyplomowych studiów edukacji obywatelskiej, pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego (IH UŚ). Autor prac z historii Polski XX w. oraz dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie. Autor i współautor podstawy programowej z historii, podręcznika, zbiorów zadań, arkuszy maturalnych, internetowej platformy edukacji regionalnej „Eduś”. Rzecznik podrecznikowy przy MEN, ekspert Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego CKE w Warszawie, członek Sekcji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, przewodniczący Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego. Nauczyciel dyplomowany, przez ponad dekadę uczący historii i wiedzy o społeczeństwie, dziś przygotowuje do roli nauczycieli studentów w IH UŚ. Tata Marcina, Mateusza i Marty.

Reforma26. Kompas Jutra
Podstawa programowa kształcenia ogólnego
II etap edukacyjny (klasy IV–VIII) – historia

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI¹⁾

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

Na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. a i b ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2025 r. poz. 1043, 1160 i 1837 oraz z 2026 r. poz. 187 i 203) zarządza się, co następuje:

§ 1. Określa się podstawę programową:

- 1) wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, stanowiącą załącznik nr 1 do rozporządzenia;
- 2) kształcenia ogólnego dla:
 - a) szkoły podstawowej, stanowiącą załącznik nr 2 do rozporządzenia,
 - b) szkoły podstawowej – dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, stanowiącą załącznik nr 3 do rozporządzenia.

§ 2. Podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, określoną w załączniku nr 1 do rozporządzenia, stosuje się, począwszy od roku szkolnego 2026/2027.

§ 3. Podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, określoną w załączniku nr 1 do rozporządzenia, stosuje się także do prowadzenia wychowania przedszkolnego w ośrodkach umożliwiających dzieciom z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego.

§ 4. 1. Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, określoną w załączniku nr 2 do rozporządzenia, stosuje się, począwszy od:

- 1) roku szkolnego 2026/2027 w klasach I i IV szkoły podstawowej, a w latach następnych również w kolejnych klasach szkoły podstawowej;

¹⁾ Minister Edukacji kieruje działem administracji rządowej – oświata i wychowanie, na podstawie § 1 ust. 2 rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 18 grudnia 2023 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji (Dz. U. poz. 2717).

- 2) roku szkolnego 2027/2028 w klasie VIII szkoły podstawowej w zakresie przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa;
- 3) roku szkolnego 2029/2030 w semestrze I klasy VII szkoły podstawowej dla dorosłych, w którym kształcenie rozpoczyna się z dniem 1 września 2029 r. lub z dniem 1 lutego 2030 r., a w latach następnych także w kolejnej klasie i semestrach szkoły podstawowej dla dorosłych.

2. Dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, określoną w załączniku nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.²⁾), stosuje się w roku szkolnym:

- 1) 2026/2027 w klasach II, III i V–VIII szkoły podstawowej,
- 2) 2027/2028 w klasach III i VI–VIII szkoły podstawowej,
- 3) 2028/2029 w klasach VII i VIII szkoły podstawowej,
- 4) 2029/2030 w:
 - a) semestrze II klasy VII szkoły podstawowej dla dorosłych, w którym kształcenie rozpoczyna się z dniem 1 lutego 2029 r.,
 - b) klasie VIII szkoły podstawowej, w tym szkoły podstawowej dla dorosłych,
- 5) 2030/2031 w semestrze II klasy VIII szkoły podstawowej dla dorosłych, w którym kształcenie rozpoczyna się z dniem 1 lutego 2030 r.

– z tym że w latach szkolnych 2027/2028–2029/2030 w klasie VIII szkoły podstawowej realizuje się podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w zakresie przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, o której mowa w ust. 1 pkt 2.

§ 5. Podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej, określoną w załączniku nr 3 do rozporządzenia, stosuje się, począwszy od roku szkolnego 2026/2027.

²⁾ Zmiany wymienionego rozporządzenia zostały ogłoszone w Dz. U. z 2018 r. poz. 1679, z 2021 r. poz. 1533, z 2022 r. poz. 609 i 1717, z 2023 r. poz. 312 i 1759, z 2024 r. poz. 996 oraz z 2025 r. poz. 378 i 1052.

§ 6. Traci moc rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.³⁾) w zakresie dotyczącym podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych.

§ 7. Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2026.

Minister Edukacji: B. Nowacka

Załącznik nr 2

PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Ogólne cele kształcenia i wychowania

Szkoła podstawowa wspiera wszechstronny rozwój uczniów w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej oraz wspomaga ich w pełnej realizacji potencjału – zarówno jako jednostek, jak i członków społecznej i demokratycznej wspólnoty. Kształcenie w szkole podstawowej sprzyja kształtowaniu postawy dbałości o dobro wspólne, pielęgnowania tradycji i kultury narodowej z poszanowaniem innych kultur oraz rozwija postawy patriotyczne.

Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest:

- 1) rozwijanie kompetencji fundamentalnych: językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych, niezbędnych do funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych oraz w procesie uczenia się;

³⁾ Zmiany wymienione w odnośniku 2.

- 2) budowanie przez uczniów wiedzy pozwalającej rozumieć otaczający ich świat i poznawać go w procesie uczenia się na kolejnych etapach edukacyjnych;
- 3) rozwijanie kompetencji przekrojowych: poznawczych, społecznych i osobistych, pozwalających uczniom aktywnie działać w szkole i poza nią, z korzyścią dla siebie i dla wspólnego dobra;
- 4) budowanie sprawczości uczniów w procesie uczenia się i realizacji zamierzonych celów, w tym branie odpowiedzialności za własne działania i ich wpływ na siebie, innych ludzi i świat;
- 5) wprowadzanie uczniów, we współpracy z rodzicami, w świat wartości i przygotowywanie ich do dokonywania odpowiedzialnych wyborów etycznych w trosce o siebie, innych ludzi, ojczyznę i inne wspólnoty;
- 6) rozwijanie aspiracji, ciekawości i uzdolnień uczniów oraz wzmacnianie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się.

Działalność dydaktyczna i wychowawcza szkoły opiera się na następujących wartościach: wolność, odpowiedzialność, wspólnota, szacunek, godność, prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość i solidarność.

W procesie uczenia się uczeń buduje i rozwija kompetencje fundamentalne, wiedzę, kompetencje przekrojowe oraz sprawczość. Tworzenie warunków do rozwijania kompetencji fundamentalnych, wiedzy, kompetencji przekrojowych i sprawczości uczniów jest wspólnym zadaniem wszystkich nauczycieli. To proces ciągły, realizowany na wszystkich etapach edukacyjnych, wszystkich przedmiotach oraz międzyprzedmiotowo.

I. Kompetencje fundamentalne

Kompetencje fundamentalne stanowią podstawę procesu edukacji. Ich opanowanie i doskonalenie stanowi warunek konieczny funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych oraz dalszego uczenia się.

Do kompetencji fundamentalnych należą:

- 1) kompetencje językowe, tj. zdolność skutecznego komunikowania się w mowie i piśmie; kompetencje te obejmują 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;

- 2) kompetencje matematyczne, tj. zdolność do rozumowania matematycznego oraz wykorzystywania pojęć i narzędzi matematyki w różnych obszarach działalności, w tym także w praktyce; kompetencje te obejmują znajomość i rozumienie pojęć, procedur oraz idei matematycznych i dokonywanie obliczeń oraz szacunków, rozumienie i przetwarzanie informacji podawanych w formie danych, procentów czy wykresów oraz umiejętność stosowania matematyki w różnych sytuacjach życiowych;
- 3) kompetencje cyfrowe, tj. zdolność celowego, skutecznego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych w uczeniu się i sprawnym funkcjonowaniu w społeczeństwie; kompetencje te obejmują stosowanie myślenia komputacyjnego (w szczególności metod informatycznych) w rozwiązywaniu problemów z różnych dziedzin oraz umiejętność pozyskiwania i analizowania informacji w środowisku cyfrowym;
- 4) kompetencje ruchowe, tj. zdolność do świadomego wykorzystywania i rozwijania własnego potencjału ruchowego jako podstawy aktywnego oraz zdrowego stylu życia; kompetencje te obejmują umiejętność planowania, podejmowania, monitorowania i oceniania aktywności fizycznej oraz kształtowania zdrowych nawyków w codziennym funkcjonowaniu.

Rozwijanie kompetencji językowych i matematycznych powinno być prowadzone zgodnie ze strategią stopniowego osiągnięcia biegłości (ang. *mastery learning*). Kluczowym elementem tej koncepcji jest indywidualizacja procesów uczenia się i nauczania przez dostosowanie tempa i metod do potrzeb uczniów oraz bieżące monitorowanie postępów. Decyzja o przejściu do kolejnego kroku w rozwijaniu kompetencji językowych i matematycznych powinna opierać się na pewności, że uczeń opanował prostsze umiejętności na wystarczającym poziomie i jest gotowy do ich pogłębiania.

Minimalnym poziomem osiągnięć w zakresie kompetencji matematycznych i językowych dla wszystkich uczniów jest poziom wstępny. Nieosiągnięcie tego poziomu znacząco utrudnia dalszą naukę na kolejnych etapach edukacyjnych oraz skuteczne funkcjonowanie w różnych sytuacjach życia codziennego. Za docelowy poziom rozwoju kompetencji fundamentalnych dla większości uczniów w szkole podstawowej uznaje się poziom oczekiwany. Uczniowie, którzy szybko nabywają kompetencje językowe i matematyczne na poziomie wstępnym, powinni otrzymywać dodatkowe

zadania wymagające głębszej i bardziej złożonej analizy. Natomiast uczniom, którzy nie rozwinęli kompetencji językowych i matematycznych na poziomie wstępnym, należy zapewnić takie wsparcie, które umożliwi im osiągnięcie tego poziomu. Opisane poniżej w tabelach poziom wstępny i oczekiwany kompetencji językowych oraz kompetencji matematycznych należy czytać łącznie z wymaganiami szczegółowymi dotyczącymi wiedzy i umiejętności w zakresie edukacji wczesnoszkolnej oraz poszczególnych zajęć edukacyjnych nauczanych w klasach IV–VIII.

Tabela nr 1. Poziom wstępny i oczekiwany kompetencji językowych na zakończenie klasy VIII

Kompetencje językowe		
kompetencje	poziom wstępny	poziom oczekiwany
1. Odbiór wypowiedzi (czytanie i słuchanie). Uczeń:	1) samodzielnie czyta dostosowane do swojego wieku teksty (użytkowe, informacyjne, fabularne, popularnonaukowe), o umiarkowanej złożoności językowej i tematycznej, udostępniane za pomocą różnych środków przekazu; 2) znajduje w tekście różne informacje (ogólne i szczegółowe), odróżnia fakty od opinii, porównuje opinie z różnych źródeł na ten sam temat, dostrzega związki przyczynowo-skutkowe i czasowe, rozpoznaje wieloznaczność wyrazów z podstawowego zasobu leksykalnego; 3) rozpoznaje, że celem tekstu jest przekonanie do czegoś lub przekazanie informacji; 4) odczytuje sens tekstu, odnosząc go do sytuacji wykraczających poza swoje bezpośrednie doświadczenie.	1) samodzielnie czyta różnorodne teksty o urozmaiconej składni i z poszerzonym zasobem leksykalnym, również te wykraczające poza dotychczasowe doświadczenia odbiorcze; 2) analizuje tekst, znajduje w tekście informacje ukryte, porównuje treści zawarte w tekstach powiązanych ze sobą tematycznie, odróżnia w tekście informacje ważne od mniej istotnych, rozpoznaje wypowiedzi o charakterze niejednoznacznym (np. ironia, aluzja, gra słowna); 3) rozpoznaje i porównuje stanowiska i postawy nadawców różnych komunikatów; 4) odczytuje sens tekstu, wykorzystując wiedzę pozatekstową i odnosząc go do kontekstu kulturowego i społecznego poznanego w szkole.

Kompetencje językowe		
kompetencje	poziom wstępny	poziom oczekiwany
2. Tworzenie wypowiedzi (pisanie i mówienie). Uczeń:	1) samodzielnie tworzy komunikatywne wypowiedzi (ustne i pisemne) pozwalające na realizację zamierzonego celu wypowiedzi, prezentuje swoje stanowisko i uzasadnia je, podając proste argumenty; 2) rozmawia na tematy związane z zagadnieniami omawianymi w szkole, także wykraczające poza bezpośrednie doświadczenie, odnosi się do wypowiedzi rozmówców; 3) świadomie stosuje proste środki językowe.	1) samodzielnie tworzy rozbudowane, spójne wypowiedzi (ustne i pisemne), z jasnym przekazem, zgodne z wymaganiami gatunku, podejmuje polemikę lub wzmacnia stanowisko innych osób, podaje argumenty, w logiczny sposób uzasadnia swoje stanowisko; 2) swobodnie prowadzi dialog na różnorodne tematy (również abstrakcyjne), umiejętnie inicjuje, podtrzymuje i kończy rozmowę; 3) świadomie stosuje środki retoryczne dla wzmocnienia siły perswazji lub ekspresji wypowiedzi.
3. Sprawność językowa. Uczeń:	1) stosuje w swoich wypowiedziach ustnych i pisemnych podstawowe zasady poprawności językowej, a popełniane przez niego błędy nie wpływają na rozumienie wypowiedzi, na ogół stosuje zasady ortograficzne i interpunkcyjne w zakresie reguł poznanych na zajęciach w szkole; 2) posługuje się słownictwem umożliwiającym swobodną komunikację w różnorodnych sytuacjach; 3) rozpoznaje najważniejsze konteksty komunikacyjne (np. relacje między rozmówcami, cel komunikacji) i dostosowuje do nich sposób wypowiadania się w mowie i piśmie.	1) stosuje w swoich wypowiedziach ustnych i pisemnych zasady poprawności językowej, posługuje się różnorodnymi strukturami gramatycznymi, pisze poprawnie pod względem ortograficznym (również w zakresie pisowni ustalonej i wyjątków) i interpunkcyjnym; 2) posługuje się bogatym słownictwem (w tym frazeologią i terminologią przedmiotową poznaną w szkole); 3) rozpoznaje różnorodne konteksty komunikacyjne (np. okoliczności, kontekst społeczno-kulturowy poznany w szkole) i dostosowuje do nich sposób wypowiadania się w mowie i piśmie.

Tabela nr 2. Poziom wstępny i oczekiwany kompetencji matematycznych na zakończenie klasy VIII

Kompetencje matematyczne		
kompetencje	poziom wstępny	poziom oczekiwany
1. Używanie narzędzi matematycznych. Uczeń:	1) wykonuje proste obliczenia i rozwiązuje typowe zadania; 2) wykazuje podstawowe rozumienie własności działań na liczbach; 3) oblicza pola podstawowych figur płaskich i objętości podstawowych brył; 4) korzysta z prostych wzorów i procedur.	1) wykonuje złożone obliczenia i potrafi je uprościć, korzystając z własności działań; 2) stosuje własności figur geometrycznych do obliczania pól i objętości; 3) rozumie i interpretuje zależności między wielkościami opisywanymi za pomocą reguły lub wzoru, potrafi modyfikować wzór.
2. Korzystanie z informacji. Uczeń:	1) zbiera i interpretuje istotne informacje liczbowe z jednego źródła lub dwóch źródeł; 2) wykorzystuje dane, które są podane w tekście, tabelach lub w formie graficznej, wybiera odpowiednie informacje, wyciąga z nich proste wnioski.	zestawia informacje podane w kilku źródłach i w różnej formie oraz wyciąga wnioski z tego zestawienia.
3. Rozwiązywanie zadań. Uczeń:	1) za pomocą narzędzi matematycznych tworzy strategię rozwiązania prostego zadania, także osadzonego w kontekstach życia codziennego; 2) wykazuje podstawowe rozumienie związków między kilkoma informacjami i korzysta z nich podczas rozwiązywania zadania.	1) buduje dobrze zaplanowane strategie prowadzące do rozwiązania także kilkuetapowego problemu; 2) wykorzystuje narzędzia i modele matematyczne do opisu i interpretacji zagadnień z różnych dziedzin oraz rozumie, jakie są ograniczenia używanych modeli.
4. Rozumowanie i argumentacja. Uczeń:	opisuje sposób swojego rozumowania i podaje przynajmniej jeden matematyczny argument uzasadniający jego poprawność.	prowadzi kilkuetapowe rozumowania i przedstawia argumenty uzasadniające ich poprawność, odwołując się do wiedzy matematycznej.

II. Kompetencje przekrojowe

Kompetencje przekrojowe to zdolności do działania w różnych sytuacjach w szkole i poza nią z wykorzystaniem wiedzy, umiejętności i postaw rozwijanych w szkole. Kompetencje przekrojowe są rozwijane w ramach edukacji wczesnoszkolnej, poszczególnych przedmiotów nauczanych na II etapie edukacyjnym, międzyprzedmiotowo, a także w ramach realizacji zadań wychowawczo-profilaktycznych szkoły. Etap edukacyjny oraz specyfika poszczególnych przedmiotów wyznaczają sposób rozwijania kompetencji przekrojowych, dlatego opisane poniżej kompetencje są uwzględnione bezpośrednio w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dotyczących wiedzy i umiejętności, doświadczeniach edukacyjnych oraz warunkach i sposobie realizacji edukacji wczesnoszkolnej i poszczególnych przedmiotów nauczanych na II etapie edukacyjnym.

Do kompetencji przekrojowych należą:

- 1) kompetencje poznawcze, w tym:
 - a) rozwiązywanie problemów, tj. zdolność poszukiwania i realizacji pomysłów, które umożliwią osiągnięcie zamierzonego celu; kompetencja ta obejmuje analizę problemu, identyfikowanie rozwiązań i ich ocenę oraz zastosowanie wybranego rozwiązania,
 - b) krytyczne myślenie, tj. zdolność oceny informacji w celu wyciągania racjonalnych wniosków, unikania uproszczeń, stereotypów, błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń; kompetencja ta obejmuje gromadzenie, analizę i syntezę informacji, wnioskowanie i wykorzystywanie informacji oraz rozpoznawanie manipulacji,
 - c) kreatywne myślenie, tj. zdolność tworzenia nieszablonowych i wartościowych pomysłów; kompetencja ta obejmuje rozwijanie własnej ciekawości, myślenie abstrakcyjne, kreowanie pomysłów i ich udoskonalanie oraz wytrwałość twórczą;
- 2) kompetencje społeczne, w tym:
 - a) współpraca, tj. zdolność do działania w grupie, która opiera się na wzajemnym szacunku, konstruktywnym podziale ról i wspólnym osiągnięciu celów; kompetencja ta obejmuje budowanie relacji wokół celów, efektywną komunikację, przyjmowanie roli dostosowanej do sytuacji, wspólne podejmowanie decyzji oraz harmonizowanie współpracy,

- b) dbanie o innych, tj. zdolność do empatycznego dostrzegania, nazywania i wspierania realizacji potrzeb innych osób i zbiorowości; kompetencja ta obejmuje rozpoznawanie i nazywanie potrzeb innych osób, reagowanie na nie w sposób otwarty i życzliwy, budowanie relacji i dbanie o nie, podejmowanie działań na rzecz dobra wspólnego oraz dbanie o otoczenie;
- 3) kompetencje osobiste, w tym:
 - a) kierowanie sobą, tj. zdolność świadomego podejmowania działań mających na celu samodoskonalenie, realizację aspiracji, systematyczne poszerzanie wiedzy i umiejętności; kompetencja ta obejmuje rozwój i uczenie się, rozwijanie samodzielności i wytrwałości, podejmowanie autorefleksji i wyciąganie wniosków oraz wzmacnianie własnej motywacji,
 - b) dbanie o siebie, tj. zdolność rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb fizycznych, emocjonalnych i psychicznych, z poszanowaniem innych; kompetencja ta obejmuje troskę o zdrowie i dobre samopoczucie, rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji, radzenie sobie ze stresem oraz wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi.

Nauczyciele przez planowanie działań dydaktycznych oraz szkoła przez tworzenie i realizację programu wychowawczo-profilaktycznego organizują sytuacje edukacyjne umożliwiające uczniom realizację do zakończenia procesu uczenia się w szkole podstawowej następujących wymagań w zakresie kompetencji przekrojowych.

1. Rozwiązywanie problemów:
 - 1) w zakresie analizy problemu uczeń:
 - a) rozpoznaje i definiuje problem,
 - b) analizuje problem z wielu perspektyw i wykorzystuje wiedzę z różnych dziedzin,
 - c) stosuje narzędzia wspomagające proces myślenia, m.in. schematy przyczynowo-skutkowe, diagramy relacji;
 - 2) w zakresie identyfikowania rozwiązań i ich oceny uczeń:
 - a) identyfikuje różne możliwe rozwiązania problemu,
 - b) dokonuje analizy możliwych rozwiązań ze względu na: zgodność z zakładanym celem, dostępność zasobów potrzebnych do ich zastosowania, potencjalne długoterminowe skutki dla różnych osób,

- c) decyduje o wyborze rozwiązania, uwzględniając wnioski z analizy i wybrane wcześniej kryteria;
- 3) w zakresie zastosowania wybranego rozwiązania uczeń:
 - a) planuje i organizuje działania prowadzące do realizacji wybranego rozwiązania,
 - b) wdraża wybrane rozwiązanie, monitoruje postępy i w razie potrzeby koryguje działania,
 - c) dokonuje ewaluacji wybranego rozwiązania.
- 2. Krytyczne myślenie:
 - 1) w zakresie gromadzenia, analizy i syntezy informacji uczeń:
 - a) w różnych źródłach wyszukuje informacje wyrażone wprost i pośrednio,
 - b) analizuje informacje (w tym odróżnia dane istotne od mniej ważnych) i syntetyzuje je (łącząc elementy w uporządkowaną całość), rozpoznaje powiązania między informacjami,
 - c) dostrzega braki informacji oraz sprzeczności i wady w zbiorach danych;
 - 2) w zakresie wnioskowania i wykorzystywania informacji uczeń:
 - a) formułuje pytania i hipotezy,
 - b) na podstawie zgromadzonych informacji formułuje i porządkuje wnioski w odpowiedzi na pytania i hipotezy,
 - c) buduje różnorodną argumentację wspierającą przyjęte stanowisko i weryfikuje ją pod wpływem krytyki,
 - d) rozwija krytycyzm wobec dotychczasowych przekonań i poglądów, w tym dostrzega ograniczenia własnej wiedzy;
 - 3) w zakresie rozpoznawania manipulacji uczeń:
 - a) krytycznie analizuje źródła informacji, odnosząc się do różnych kryteriów,
 - b) rozpoznaje perswazyjny charakter komunikatu, identyfikuje poglądy, stanowisko, rolę i interes jego nadawcy,
 - c) ocenia wiarygodność źródeł informacji, weryfikuje argumenty wspierające prezentowane poglądy,
 - d) rozpoznaje przykłady manipulacji i reaguje na nie w sposób krytyczny i konstruktywny.

3. Kreatywne myślenie:

- 1) w zakresie rozwijania własnej ciekawości uczeń:
 - a) uważnie obserwuje rzeczywistość, formułuje nieoczywiste pytania i dociekliwie szuka na nie odpowiedzi,
 - b) rozwija zainteresowania przez pracę nad konkretnymi zagadnieniami i projektami;
- 2) w zakresie myślenia abstrakcyjnego uczeń:
 - a) posługuje się pojęciami abstrakcyjnymi, przykładowo w wypowiedziach pisemnych, dyskusjach,
 - b) analizuje złożone problemy i formułuje abstrakcyjne rozwiązania,
 - c) tworzy modele wyjaśniające skomplikowane zjawiska;
- 3) w zakresie kreowania pomysłów uczeń:
 - a) tworzy różnorodne pomysły,
 - b) testuje swoje pomysły, tworzy prototypy;
- 4) w zakresie udoskonalania pomysłów uczeń:
 - a) w procesie twórczym korzysta z istniejących pomysłów, proponując nowe i rozwijając istniejące,
 - b) modyfikuje pomysły, korzystając z informacji zwrotnej;
- 5) w zakresie wytrwałości twórczej uczeń:
 - a) utrzymuje zaangażowanie w realizację założonego celu, także w nie-sprzyjających okolicznościach,
 - b) radzi sobie z porażkami, które traktuje jako etapy w procesie samorozwoju.

4. Współpraca:

- 1) w zakresie budowania relacji wokół celów uczeń:
 - a) angażuje się w definiowanie i realizację celu,
 - b) bierze odpowiedzialność za własny wkład i wynik pracy grupy,
 - c) wspiera działania członków grupy i pozwala innym wesprzeć swoje działania;
- 2) w zakresie efektywnej komunikacji uczeń:
 - a) dostosowuje swoje komunikaty do potrzeb odbiorców, precyzyjnie wyraża swoje myśli w mowie i piśmie,
 - b) stosuje techniki aktywnego słuchania,
 - c) buduje atmosferę sprzyjającą komunikacji w grupie;

- 3) w zakresie przyjmowania roli dostosowanej do sytuacji uczniów:
 - a) dopasowuje swój sposób działania do grupy i wspólnego celu,
 - b) proponuje zmiany ról, gdy sytuacja tego wymaga;
 - 4) w zakresie wspólnego podejmowania decyzji uczniów:
 - a) proponuje adekwatne do sytuacji kryteria i metody podejmowania decyzji w grupie,
 - b) stosuje wybrane metody podejmowania decyzji w grupie;
 - 5) w zakresie harmonizowania współpracy uczniów:
 - a) stosuje wybrane metody rozwiązywania konfliktów w grupie (np. mediacje),
 - b) podejmuje działania, które poprawiają współpracę (np. sprzyjają włączeniu wszystkich, eliminują źródła konfliktów).
5. Dbanie o innych:
- 1) w zakresie rozpoznawania i nazywania potrzeb innych uczniów:
 - a) rozpoznaje i nazywa emocje oraz stojące za nimi potrzeby innych osób,
 - b) zauważa odmienne perspektywy innych osób, rozumie, z czego wynikają i jak wpływają na relacje;
 - 2) w zakresie reagowania na potrzeby innych uczniów:
 - a) w sposób otwarty i życzliwy odnosi się do potrzeb innych osób i grup,
 - b) dostosowuje sposób pomagania do typu relacji (przyjacielskich, klasowych, rodzinnych i w szerszych kręgach społecznych) i własnych możliwości;
 - 3) w zakresie budowania relacji i dbania o nie uczniów:
 - a) buduje trwałe relacje i przyjaźnie, podejmuje działania, które sprzyjają rozwojowi relacji koleżeńskich, przyjacielskich i rodzinnych,
 - b) zachowuje się z szacunkiem w stosunku do innych osób w różnych sytuacjach społecznych;
 - 4) w zakresie podejmowania działań na rzecz dobra wspólnego uczniów:
 - a) rozumie swój wpływ na sytuację innych osób i współodpowiedzialność za dobro wspólne,
 - b) identyfikuje, czym jest dobro wspólne w różnych sytuacjach i jakie działania można podjąć na jego rzecz,
 - c) angażuje się w działania na rzecz dobra wspólnego i zaprasza innych, aby się zaangażowali;

- 5) w zakresie dbania o otoczenie uczeń:
 - a) rozumie przyczyny i skutki wzajemnego oddziaływania na siebie ludzi i środowiska,
 - b) identyfikuje i podejmuje działania, które ograniczają negatywny wpływ człowieka na środowisko.
6. Kierowanie sobą:
 - 1) w zakresie rozwoju i uczenia się uczeń:
 - a) definiuje własne cele w zakresie rozwoju i uczenia się, dobiera skuteczne metody ich realizacji,
 - b) planuje swój rozwój i uczenie się, uwzględniając własne preferencje, modyfikuje plan, jeżeli okaże się to konieczne,
 - c) wykorzystuje wskazówki innych osób w planowaniu rozwoju i uczenia się;
 - 2) w zakresie rozwijania samodzielności i wytrwałości uczeń:
 - a) samodzielnie rozwija zainteresowania i szuka do tego okazji,
 - b) wytrwale realizuje długoterminowe przedsięwzięcia, przezwyciężając pojawiające się trudności;
 - 3) w zakresie autorefleksji i wyciągania wniosków uczeń:
 - a) rozważa możliwe skutki własnych decyzji,
 - b) dokonuje samooceny (np. ocenia efektywność własnej pracy, postępy w procesie uczenia się),
 - c) wykorzystuje wnioski z analizy własnych postępów i zasobów w planowaniu przyszłości;
 - 4) w zakresie wzmacniania motywacji uczeń:
 - a) przyjmuje informację zwrotną od innych osób, zajmuje wobec niej stanowisko,
 - b) korzysta z informacji zwrotnej otrzymywanej od innych,
 - c) samodzielnie poszukuje informacji zwrotnej.
7. Dbanie o siebie:
 - 1) w zakresie troski o zdrowie i dobre samopoczucie uczeń:
 - a) identyfikuje czynniki, które pozytywnie lub negatywnie wpływają na jego zdrowie i dobre samopoczucie,
 - b) podejmuje świadome wybory zmniejszające ryzyko zdrowotne,
 - c) rozwija nawyki dbania o siebie w codziennym życiu;

- 2) w zakresie rozpoznawania, nazywania i wyrażania emocji uczeń:
 - a) rozpoznaje i nazywa różnorodne emocje i stojące za nimi potrzeby,
 - b) dostosowuje ekspresję emocji do kontekstu społecznego i norm kulturowych,
 - c) reguluje własne emocje i zachowania w sytuacjach życia codziennego,
 - d) poszukuje pomocy instrumentalnej i emocjonalnej;
- 3) w zakresie radzenia sobie ze stresem uczeń stosuje różnorodne strategie radzenia sobie ze stresem, w tym poszukuje wsparcia innych osób;
- 4) w zakresie wyznaczania bezpiecznych granic w relacjach z innymi uczeń:
 - a) definiuje własne potrzeby i granice w relacjach z innymi osobami,
 - b) broni swoich praw oraz granic w relacjach z innymi osobami w sposób dostosowany do kontekstu społecznego i norm kulturowych,
 - c) identyfikuje sytuacje, w których jest poddawany wpływom i naciskom innych osób, i potrafi im się oprzeć.

III. Sprawczość

Sprawczość to podejmowanie autonomicznych działań mających pozytywny wpływ na osobę, która je podejmuje, i inne osoby (otoczenie) oraz branie za te działania odpowiedzialności. Sprawczość jest warunkiem przejścia od zdolności do faktycznej aktywności przez autonomiczne formułowanie celów i podejmowanie działań konstruktywnie wpływających na jednostkę i jej otoczenie. Sprawczość obejmuje także aktywność ucznia w procesie uczenia się.

Ze sprawczością silnie powiązane jest:

- 1) poczucie przynależności do wspólnoty, czyli przekonanie jednostki, że jest częścią grupy, która ją akceptuje, potrzebuje jej i docenia ją oraz do której ta osoba może wnieść twórczy wkład;
- 2) nastawienie na rozwój, czyli przekonanie, że zdolności podlegają zmianom i mogą się rozwijać dzięki zaangażowaniu, wysiłkowi i wytrwałości;
- 3) przekonanie o własnej skuteczności, czyli przekonanie o swojej zdolności do wykonywania określonych zadań i osiągnięcia celów, także w niekorzystnych okolicznościach;
- 4) samoregulacja, czyli zdolność przekładania myśli na działania zmierzające do realizacji określonych celów i świadomego kierowania swoją aktywnością.

Uczniowie rozwijają swoją sprawczość w procesie uczenia się przez:

- 1) przejmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się i podejmowanie decyzji w sprawach związanych z uczeniem się;
- 2) wykorzystywanie wiedzy i umiejętności zdobywanych w szkole do rozwiązywania problemów życia codziennego w szkole i poza szkołą;
- 3) samodzielne lub zespołowe prowadzenie obserwacji i eksperymentów;
- 4) prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności oraz efektów swojej pracy;
- 5) dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, w tym wzajemne uczenie się;
- 6) zaangażowanie w realizację indywidualnych lub grupowych projektów edukacyjnych;
- 7) samoocenę oraz przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnej;
- 8) samodzielne pogłębianie wiedzy i umiejętności;
- 9) rozwijanie zainteresowań w różnych obszarach.

Rozwijanie sprawczości uczniów w obszarze działalności wychowawczej odbywa się w szczególności przez umożliwianie uczniom:

- 1) pracy z indywidualnymi celami rozwojowymi;
- 2) aktywności w samorządzie uczniowskim (w klasie i szkole) lub radzie szkoły;
- 3) udziału w wolontariacie i innych formach zaangażowania na rzecz dobra wspólnego;
- 4) rozwijania własnych pasji i zainteresowań pozaszkolnych;
- 5) dostrzegania i (samodzielnego lub wspólnego z innymi) rozwiązywania problemów w szkole i poza szkołą;
- 6) uczestnictwa w procesach konsultacyjnych lub podejmowaniu decyzji dotyczących klasy lub szkoły.

Działalność dydaktyczna i wychowawcza szkoły jest określona przez:

- 1) szkolny zestaw programów nauczania;
- 2) program wychowawczo-profilaktyczny szkoły.

IV. Zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły

Działania wychowawcze szkoły wprowadzają uczniów w świat wartości. Wychowanie do wartości odbywa się przez codzienne szkolne doświadczenia: na zajęciach, przerwach, zajęciach pozalekcyjnych, wycieczkach, wydarzeniach i uroczystościach

szkolnych oraz w kontakcie nauczyciela z uczniem. Uczniowie rozpoznają wartości w życiu szkolnym i pozaszkolnym, dokonują wyborów i przejawiają zachowania z nimi zgodne. Wychowanie do wartości wymaga:

- 1) odwoływania się do nich w treściach nauczania na różnych przedmiotach oraz w doświadczeniach uczniów;
 - 2) stosowania metod nauczania i oceniania, które są z nimi spójne;
 - 3) tworzenia doświadczeń, które zakładają: podmiotowość i autonomię, równość i włączenie, działanie i współdziałanie;
 - 4) umożliwienia uczniom wyrażania swojego zdania, opinii, współtworzenia rzeczywistości szkolnej;
 - 5) budowania kultury refleksji i dialogu, w atmosferze poszanowania dla tradycji.
- Ważnym elementem wychowania do wartości jest kształtowanie postaw patriotycznych – troski o dobro ojczyzny, poszanowanie jej historii, tradycji i kultury oraz gotowość do działania na rzecz wspólnoty narodowej. Szkoła inspirowa uczniów do poznawania swojego dziedzictwa, budowania więzi z lokalną, narodową i ogólnoludzką wspólnotą, odczuwania dumy z bycia Polakiem i Europejczykiem oraz szacunku do innych.

Kluczowe jest wspieranie uczniów w podejmowaniu decyzji, wyrażaniu własnych potrzeb i opinii oraz w dokonywaniu wyborów dostosowanych do ich możliwości. Wychowanie szkolne uwzględnia w równym stopniu podmiotowość ucznia, jego potrzeby i dobrostan oraz odpowiedzialność za wspólnotę, której uczeń jest częścią, i troskę o jej dobro.

Działania wychowawcze szkoły wzmacniają sprawczość uczniów, o ile kształtują postawy proaktywne oraz pokazują, że indywidualny i zbiorowy głos ma znaczenie. Najważniejsze sposoby rozwijania sprawczości to:

- 1) rozwijanie samoregulacji, czemu sprzyja: indywidualizacja podejścia do uczniów, nauczanie oparte na doświadczeniu i działaniu, wiązanie nauki z potrzebami uczniów oraz wyzwaniami świata;
- 2) rozwijanie przekonania o własnej skuteczności, co odbywa się przez: wspieranie uczniów w wyznaczaniu celów edukacyjnych i ich osiąganiu, wzmacnianie ich odpowiedzialności i decyzyjności w nauce i codziennym życiu klasy i szkoły;

- 3) rozwijanie nastawienia na rozwój, co wymaga: kształtowania przekonania „jeszcze nie umiem, ale dalej się uczę”, kultury prób i błędów, kultury wsparcia i współpracy, a nie rywalizacji;
- 4) rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty, co odbywa się w szczególności przez: wzmacnianie i celebrowanie więzi, tradycji i szkolnych rytuałów, docenianie różnorodności, budowanie relacji opartych na zaufaniu, a nie kontroli.

Działania wychowawcze mają szczególne znaczenie dla rozwoju kompetencji społecznych. Służą temu takie formy, jak wspólna praca na zajęciach, projekty edukacyjne i akcje społeczne, wolontariat, a także działania samorządu uczniowskiego, w tym udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia klasy i szkoły oraz współorganizowanie aktywności i wydarzeń szkolnych i lokalnych.

Proces wychowania wspiera także rozwój kompetencji osobistych, w tym kierowania sobą i dbania o siebie. Szczególnie istotne w tym kontekście jest podmiotowe traktowanie ucznia, wzmacnianie poczucia, że jego dobrostan i potrzeby są brane pod uwagę oraz że może liczyć na wsparcie, gdy przejmuje odpowiedzialność za własną naukę i aktywność społeczną. Nauczyciele tworzą warunki do pracy i refleksji nad postępami, trudnościami i sposobami ich przezwyciężenia.

Działalność wychowawcza szkoły obejmuje także szeroki zakres działań na rzecz wsparcia uczniów w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i grupowym, prowadzonych zawsze z poszanowaniem praw ucznia. W wymiarze indywidualnym uczniowie są wspierani przez nauczycieli i wychowawców w rozwijaniu swoich kompetencji i wprowadzaniu w życie osobistych celów. W wymiarze grupowym nauczyciele podejmują działania, które budują więź i wspólnotę klasową i szkolną. Nauczyciele i wychowawcy dostosowują zakres wsparcia do indywidualnych potrzeb uczniów, uwzględniając ich wiek i etap rozwoju, a stopień zaangażowania dorosłych oraz sposób realizacji działań jest dostosowany do możliwości rozwojowych uczniów.

Istotnym elementem procesu wychowawczego jest także monitorowanie postępów uczniów przez wszystkich nauczycieli. Regularne informowanie o postępach oraz docenianie wysiłku uczniów sprzyja ich dalszemu rozwojowi. Monitorowanie postępów uczniów obejmuje także autorefleksję oraz informację zwrotną ze strony nauczycieli i rówieśników.

Zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do stopniowego przejmowania odpowiedzialności za swój własny rozwój. W toku pracy z nauczycielem – wychowawcą zarówno w formie zorganizowanych zajęć, jak i w ramach bieżącego kontaktu uczeń uzyskuje wsparcie w zakresie rozpoznawania swoich mocnych stron, nazywania własnych aspiracji i definiowania swoich celów rozwojowych, w tym w zakresie kompetencji osobistych, społecznych oraz sprawczości. Nauczyciel – wychowawca pomaga uczniowi w ich określeniu i zaplanowaniu ich realizacji w czasie zajęć oraz poza nimi.

W szkole podstawowej uczniowie potrzebują wsparcia ze strony nauczyciela w planowaniu własnego rozwoju, wskazywaniu celów oraz ich realizacji. Proces ten wymaga współpracy ze środowiskiem domowym. Szkoła stopniowo przygotowuje uczniów do samodzielnego kierowania własnym rozwojem, tak aby na kolejnych etapach edukacyjnych przejmowali coraz większą odpowiedzialność za swój rozwój, ucząc się planowania, podejmowania decyzji i działań oraz refleksji.

W trakcie zajęć z wychowawcą nauczyciel uwzględnia m.in. poniższe zagadnienia:

- 1) tworzenie dobrych relacji w różnych społecznościach i przygotowanie do pełnienia różnych ról, w tym w rodzinie;
- 2) budowanie własnego światopoglądu, wewnętrznego systemu wartości i sądów etycznych;
- 3) rozwiązywanie konfliktów i zapobieganie sytuacjom konfliktowym;
- 4) rozpoznawanie zachowań ryzykownych i wykorzystywanie strategii ich unikania;
- 5) podejmowanie refleksji na temat własnej roli w różnych wspólnotach;
- 6) kształtowanie kompetencji społecznych i rozwijanie uważności na potrzeby różnych osób i grup;
- 7) kształtowanie kompetencji osobistych i rozwijanie własnej sprawczości;
- 8) bezpieczne zachowanie się w sytuacjach zagrożeń występujących w czasie pokoju i w czasie wojny;
- 9) udzielanie pierwszej pomocy;
- 10) kształtowanie odpowiedzialności za swoje działania, grupę, klasę, szkołę, wspólnotę lokalną i ojczyznę;
- 11) podejmowanie refleksji o sobie jako człowieku uczącym się;
- 12) planowanie własnego rozwoju rozumianego jako proces trwający przez całe życie.

V. Warunki i sposób realizacji

Realizacja ogólnych celów kształcenia i wychowania oraz treści nauczania – wymagań szczegółowych dotyczących wiedzy i umiejętności wymaga uwzględnienia w procesie kształcenia i wychowania poniższych warunków i priorytetów.

1. Wszechstronny rozwój – doświadczenie szkolne powinno wspierać wszechstronny rozwój każdego ucznia w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej, a szkoła i nauczyciele pomagają w odkrywaniu i rozwijaniu uzdolnień uczniów.
2. Aktywność poznawcza – uczniowie są podmiotami procesu uczenia się, a ich udział w jego planowaniu, aktywność poznawcza i zaangażowanie, w tym uczenie się w działaniu i aktywność w interakcjach społecznych, są kluczowymi czynnikami sprzyjającymi uczeniu się.
3. Wychowanie – jest obok kształcenia równoprawnym elementem funkcjonowania szkoły i zadaniem wszystkich nauczycieli, szczególnie w zakresie wprowadzania w świat wartości, rozwijania kompetencji społecznych i osobistych oraz sprawczości.
4. Dobrostan – szkoła dąży do zapewnienia dobrostanu wszystkich uczniów i traktuje go jako warunek skutecznego uczenia się i harmonijnego rozwoju.
5. Przestrzeń edukacyjna – nauczyciele w przemyślany sposób kształtują przestrzeń klasy i szkoły, tak aby sprzyjała uczeniu się oraz dobrostanowi uczniów; wykorzystują także otoczenie szkoły jako miejsce działań edukacyjnych.
6. Edukacja włączająca – szkoła uwzględnia zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów, zapewnia indywidualizację procesu kształcenia oraz umożliwia monitorowanie i systematyczne wsparcie ich rozwoju, z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego w edukacji oraz racjonalnych usprawnień.
7. Metody nauczania – proces uczenia się i nauczania wymaga stosowania zróżnicowanych metod nauczania, form i środków o uznanych podstawach naukowych, dostosowanych do celów edukacyjnych oraz potrzeb uczniów; dobór metod, w zgodzie z aktualną wiedzą, to obszar autonomii nauczycieli.
8. Wykorzystywanie wiedzy – szkoła stwarza uczniom warunki pozwalające na praktyczne wykorzystanie zdobywanej wiedzy i umiejętności oraz zastosowanie ich poza szkołą.

9. Wspólnota – szkoła wykorzystuje społeczny charakter uczenia się; proces edukacyjny zakłada budowanie wspólnoty uczącej się i wspólnoty społecznej przez równoważenie celów indywidualnych i dobra wspólnego.
10. Rodzina – w procesie uczenia się istotna jest spójność oddziaływań szkoły i środowiska rodzinnego osiągana dzięki partnerskiej współpracy; rodzina współuczestniczy w procesie uczenia się dzieci, a szkoła kształtuje ten proces profesjonalnie i zapewnia niezbędną pomoc rodzinie w jej działaniach wychowawczych oraz opiekuńczych.
11. Interdyscyplinarność i relacje ze światem zewnętrznym – proces uczenia się ma charakter interdyscyplinarny i zachowuje ścisły związek ze środowiskiem zewnętrznym jako naturalnym kontekstem budowania wiedzy, kompetencji i sprawczości uczniów oraz ich wykorzystania.

Kształcenie w szkole podstawowej jest podzielone na dwa etapy edukacyjne.

Na I etapie edukacyjnym (klasy I–III szkoły podstawowej) edukacja jest prowadzona w postaci kształcenia zintegrowanego. Na II etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII szkoły podstawowej) są realizowane następujące przedmioty:

- 1) język polski;
- 2) język obcy nowożytny;
- 3) drugi język obcy nowożytny;
- 4) język łaciński;
- 5) muzyka;
- 6) plastyka;
- 7) historia;
- 8) edukacja obywatelska;
- 9) przyroda;
- 10) geografia;
- 11) biologia;
- 12) chemia;
- 13) fizyka;
- 14) matematyka;
- 15) informatyka;
- 16) zajęcia praktyczno-techniczne;
- 17) wychowanie fizyczne;

- 18) edukacja dla bezpieczeństwa;
- 19) edukacja zdrowotna¹⁾;
- 20) etyka;
- 21) język mniejszości narodowej lub etnicznej²⁾;
- 22) język regionalny – język kaszubski²⁾.

Opis wymagań szczegółowych odnoszących się do wiedzy i umiejętności zdobytych przez ucznia szkoły podstawowej jest przedstawiony w języku efektów uczenia się zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji, o której mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2024 r. poz. 1606).

W przypadku wybranych przedmiotów niektóre treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności zostały oznaczone jako moduły tematyczne, tj.:

- 1) moduł bezpieczeństwo i obrona – w przypadku edukacji wczesnoszkolnej, zajęć praktyczno-technicznych oraz zajęć z wychowania fizycznego;
- 2) moduł medialny – w przypadku zajęć z języka polskiego, informatyki, geografii i edukacji obywatelskiej oraz zajęć praktyczno-technicznych;
- 3) moduł filozoficzny – w przypadku zajęć z języka polskiego i historii;
- 4) moduł ekonomiczno-finansowy – w przypadku edukacji wczesnoszkolnej, zajęć praktyczno-technicznych oraz zajęć z matematyki, geografii i edukacji obywatelskiej;
- 5) moduł klimatyczny – w przypadku zajęć z przyrody, geografii, biologii, chemii, fizyki i edukacji zdrowotnej oraz zajęć praktyczno-technicznych;
- 6) moduł kultura – w przypadku edukacji wczesnoszkolnej oraz zajęć z języka polskiego, historii, plastyki i muzyki.

Moduły tematyczne dotyczą konkretnych zjawisk o charakterze interdyscyplinarnym i mają na celu integrowanie wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów wokół istotnych zagadnień i problemów.

W przypadku części przedmiotów uwzględniono także wymagania do wyboru nauczyciela.

¹⁾ Sposób nauczania przedmiotu edukacja zdrowotna określają przepisy wydane na podstawie art. 4 ust. 3 ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. z 2022 r. poz. 1575).

²⁾ Zajęcia język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz zajęcia język regionalny – język kaszubski są realizowane w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 13 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2025 r. poz. 881 i 1019 oraz z 2026 r. poz. 203 i 319).

HISTORIA

Cele kształcenia – wymagania ogólne

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.

Zajęcia z historii zaplanowano w taki sposób, aby rozpoczynały się od tematyki wprowadzającej w specyfikę przedmiotu i rozbudzającej zainteresowanie przeszłością w pierwszych miesiącach nauki w klasie IV (następnie wraca się do tych wątków w kolejnych klasach). W dalszych miesiącach nauki w klasie IV i w kolejnych klasach koncepcja obejmuje chronologiczno-problemowy kurs od starożytności po współczesność, z dominującą rolą historii narodu i państwa polskiego.

Wymagania są zgrupowane wokół kluczowych zagadnień, co pozwoli na głębsze zrozumienie prezentowanych zagadnień i kształcenie różnorodnych umiejętności, a także pozostawi przestrzeń do autonomicznych działań nauczyciela.

Ramy chronologiczne obejmują w klasach IV–VI okres od pradziejów do przełomu XIX i XX w., a w klasach VII i VIII okres od przełomu XIX i XX w. do współczesności.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności

Wybrane wymagania szczegółowe zostały oznaczone jako należące do modułów: filozoficzny i kultura.

Klasy IV–VI

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;
 - 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 odmiennność 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:
- 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;
 - 4) wyjaśnia, czym są mapa historyczna i plan, oraz odczytuje z nich informacje, posługując się legendą.
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.
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.

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.

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.

10. Od plemienia do królestwa – narodziny Polski. Uczeń:

- 1) przedstawia państwo Mieszka I, używając pojęć: drużyna, 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.
11. Ziemie polskie w okresie rozbitcia dzielnicowego. Uczeń:
- 1) przedstawia przyczyny i skutki rozbitcia 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 rozbitcia 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.

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.

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: pacta conventa, 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.
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 *liberum veto*;
 - 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.
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, militarizm – moduł kultura;
- 4) przedstawia rozwój kultury i nauki w Rzeczypospolitej 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.

22. Świat w XIX w. Uczeń:

- 1) przedstawia przemiany polityczno-społeczno-gospodarcze w Stanach Zjednoczonych, używając pojęć: migracje, niewolnictwo, podbój Dzikiego Zachodu;
- 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 prowadzi dyskusję na ten temat.

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.

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:

- 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;
- 2) określa wybrane różnice w programach ruchów politycznych II połowy XIX w.;
- 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.

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 *Mazurku Dąbrowskiego* i wyjaśnia wpływ tekstu na budowanie wspólnoty narodowej i państwowej – moduł kultura.

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 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.

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) 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.

Klasy VII i VIII

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 pozytywna, 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.
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;
 - 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.

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.

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 obywatela 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.
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.
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.
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;
 - 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 Anielewicza, 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.

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.
12. Dwubiegunowy świat w II połowie XX w. Uczeń:
- 1) przedstawia specyfikę realiów okresu zimnowojennego, używając pojęć: konflikt arabsko-izraelski, Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ), Organizacja Paktu Północnoatlantyckiego (NATO), Układ Warszawski, 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;
 - 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;
 - 5) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia zimnowojenną rywalizację na polach nauki, sportu i kultury – moduł kultura;
 - 6) analizując teksty kultury dotyczące wybranego konfliktu okresu zimnej wojny, ocenia wiarygodność przekazu i identyfikuje punkt widzenia autorów – moduł kultura.
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;
- 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.

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 związku 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.

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.
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.

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.

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.

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.

W ramach zajęć z historii uczniowie zdobywają doświadczenia edukacyjne, które wspierają ich rozwój osobisty, psychiczny i społeczny oraz budują poczucie sprawczości. Doświadczenia edukacyjne mają charakter praktyczny, wzmacniają kompetencje fundamentalne i przekrojowe oraz rozwijają umiejętności komunikacyjne i współpracę. Doświadczenia edukacyjne są podzielone na indywidualne i grupowe. Nauczyciel wraz z uczniami wybiera co najmniej jedno doświadczenie edukacyjne do realizacji w każdym roku nauki.

W przypadku klas IV–VI:

- 1) uczeń indywidualnie:
 - a) angażuje się w organizację obchodów upamiętniających ważną rocznicę lub święto państwowe w wybrany przez siebie sposób,

- b) gromadzi informacje na temat wybranej postaci historycznej z aktualnie omawianego okresu historycznego, dokonuje analizy jej działalności, formułuje własną ocenę i przedstawia ją w formie ustalonej z nauczycielem,
 - c) poszukuje informacji i śladów materialnych dotyczących zabytku lub wydarzenia z historii lokalnej, a następnie przedstawia wyniki swoich badań w formie ustalonej z nauczycielem;
- 2) uczniowie w grupie:
- a) grają w grę historyczną, a następnie oceniają ją pod kątem zgodności ukazanego świata i wydarzeń z realiami historycznymi, po czym przedstawiają wnioski w formie ustalonej z nauczycielem,
 - b) przygotowują i przeprowadzają debatę, wcielając się w wybrane postacie historyczne,
 - c) wybierają element tradycji regionalnej lub lokalnej (np. obrzęd, zwyczaj, potrawę), analizują jego historię, prezentują w sposób ustalony z nauczycielem jego genezę i znaczenie we współczesnym życiu lokalnej społeczności.

W przypadku klas VII i VIII:

- 1) uczeń indywidualnie:
- a) analizuje wybrany tekst kultury (np. grę historyczną, film albo serial fabularny, komiks, mural, piosenkę), oceniając wiarygodność informacji i zgodność faktografii z realiami epoki, i przedstawia wnioski w formie ustalonej z nauczycielem,
 - b) planuje i przeprowadza wywiad ze świadkiem historii na ustalony z nauczycielem temat, dokumentuje wywiad i relacjonuje najważniejsze ustalenia w formie ustalonej z nauczycielem,
 - c) znajduje relacje uczestników wybranego wydarzenia z przeszłości, porównuje je i prezentuje wyniki analizy postrzegania tego samego wydarzenia w ustalonej z nauczycielem formie;
- 2) uczniowie w grupie:
- a) identyfikują lokalne miejsce pamięci, a następnie planują i realizują działania związane z opieką nad nim oraz podtrzymywaniem pamięci o nim wśród lokalnej społeczności,

- b) planują wycieczkę historyczną, projektują jej cel i przygotowują program obejmujący odwiedzane zabytki i instytucje kultury, a następnie biorą w niej udział i oceniają jej rezultaty w formie ustalonej z nauczycielem,
- c) przygotowują debatę dotyczącą wpływu wydarzeń historycznych na życie współczesne i biorą w niej udział, a następnie przedstawiają wnioski w formie ustalonej z nauczycielem,
- d) przygotowują wystąpienie na temat tzw. historii alternatywnej wybranego wydarzenia historycznego, a następnie w formie ustalonej z nauczycielem przedstawiają możliwy przebieg zdarzeń, uzasadniają przyjęte założenia i poddają pod dyskusję jego realność,
- e) tworzą tekst kultury (np. film, komiks, piosenkę, podcast, słuchowisko) przedstawiający przykłady dezinformacji dotyczące wydarzeń historycznych, a następnie prezentują go w formie ustalonej z nauczycielem,
- f) wybierają święto państwowe lub lokalne albo rocznicę ważnego wydarzenia, planują sposób jego celebrowania w szkole, przygotowują materiały do realizacji przedsięwzięcia, biorą aktywny udział w obchodach, a następnie dzielą się swoimi doświadczeniami i refleksjami z udziału w uroczystości w formie ustalonej z nauczycielem.

Warunki i sposób realizacji

Zgodnie z celami ogólnymi nauczanie historii ma służyć wzmocnieniu więzi uczniów ze wspólnotą europejską, narodową i państwową oraz najbliższym otoczeniem – regionem i miejscowością, rozwijaniu kompetencji przekrojowych oraz budowaniu i doskonaleniu wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Istotnym postulatem jest także budzenie zainteresowania uczniów historią i kształtowanie świadomości, że poznawanie przeszłości opiera się na określonych, sprawdzonych metodach naukowych.

W dążeniu do osiągnięcia tych celów kluczowe wydaje się ograniczenie metod podających na rzecz metod aktywizujących. Szczególnie ważne staje się położenie nacisku na samodzielną, a więc prowadzoną rzeczywiście przez uczniów, analizę źródeł: tekstów, map, ikonografii, materiałów statystycznych i współczesnych tekstów kultury, m.in. filmów, powieści, komiksów, gier. W działaniach tych szczególnie istotne są: zasada samodzielności (czyli ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela), zasada stopniowania trudności (przystępności) i zasada poznania bezpośredniego

(zakładając, że jedną z najważniejszych metod dociekania prawdy o przeszłości pozostaje badanie źródeł).

Praca ze źródłami ma na celu rozwijanie umiejętności przedmiotowych i komunikacyjnych. Uczniowie powinni umieć nie tylko analizować źródła, lecz także o nich rozmawiać – wyrażać własne opinie i oceny, spierać się o trafność poglądów i próbować dochodzić w sporach do kompromisu. Dla realizacji tego postulatu istotne jest właściwe wyposażenie pracowni historycznej – w zbiory tekstów źródłowych, atlasy, mapy ściennie, sprzęt elektroniczny, dostęp do Internetu i cyfrowych narzędzi dydaktycznych. Kluczowe jest zapewnienie w klasie takiej atmosfery, która będzie sprzyjać zadawaniu pytań i prowadzeniu otwartego dialogu.

Zarówno cele ogólne, jak i treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności kładą nacisk na historię lokalną i regionalną. Jej pełniejsza znajomość nie ma być celem samym w sobie, ale narzędziem prowadzącym do wzmocnienia poczucia więzi uczniów z ich najbliższym otoczeniem. Realizacji tej idei sprzyjać powinny wycieczki historyczne o zróżnicowanym charakterze. Warto znaleźć czas nie tylko na wizyty w muzeach czy placówkach edukacyjnych, lecz także na krótkie lokalne wędrówki, które pozwolą uczniom poznać okoliczne pomniki, zabytki architektury czy innego rodzaju miejsca pamięci i dostrzec ich związki z treściami omawianymi na lekcji w klasie.

Realizacja doświadczeń edukacyjnych ma sprzyjać m.in. wzmocnieniu sprawczości uczniów. Uwzględniając ten cel, warto zapewnić uczniom możliwie dużą swobodę w wyborze zarówno samych doświadczeń, jak i metod ich realizacji. Pożądane jest również takie prowadzenie doświadczeń edukacyjnych, aby uczniowie czuli ich wagę – mogli przedstawić wyniki swoich działań na forum klasy, poddać je pod jej ocenę i czuli, że ich praca stanowi celowy element procesu dydaktycznego.



Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70
e-mail: sekretariat@ore.edu.pl
www.ore.edu.pl