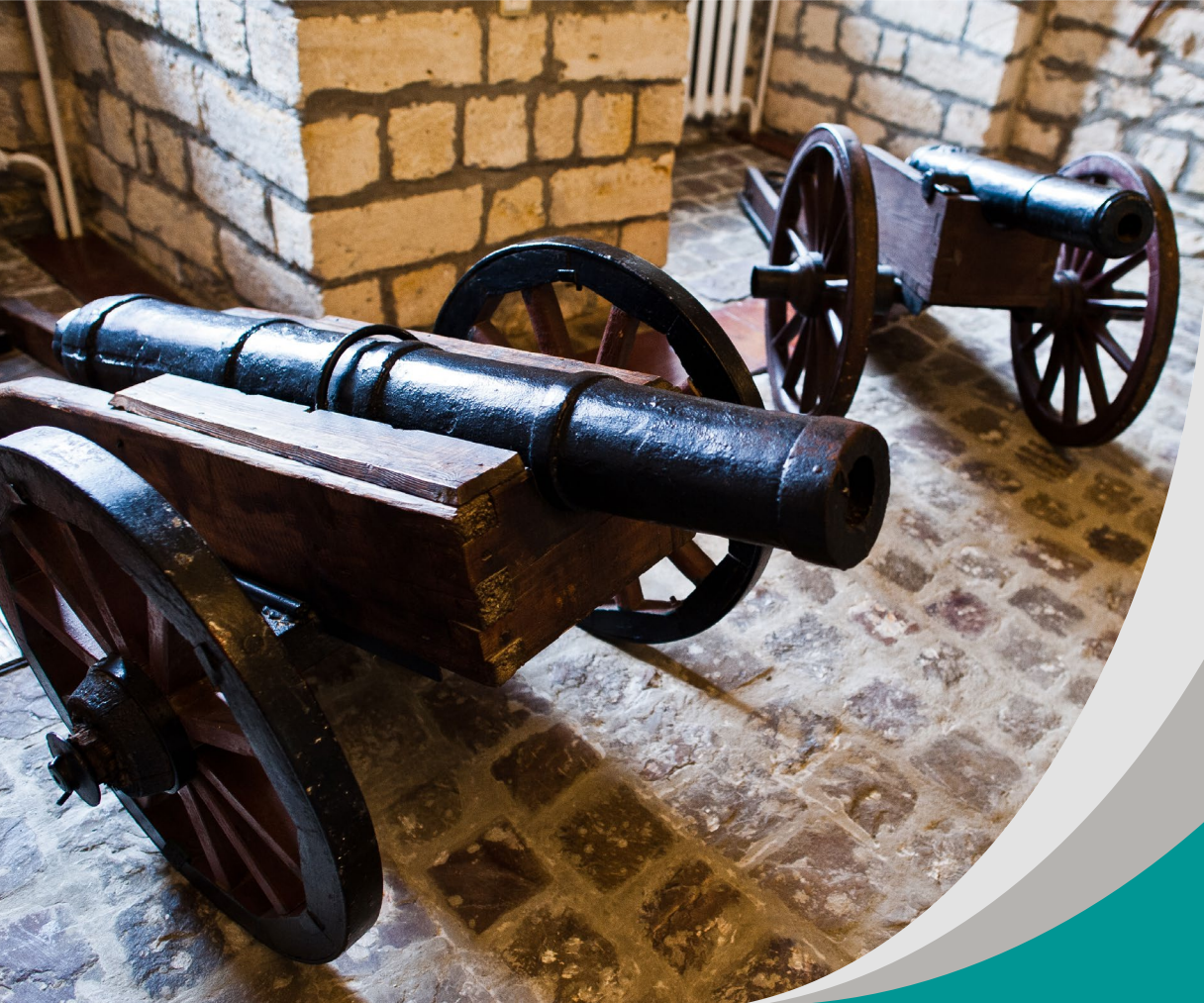




Misja: być świadkiem historii

Piotr Płonka

Poradnik metodyczny do programu nauczania historii dla III etapu edukacyjnego (liceum ogólnokształcącego i technikum)

opracowany w ramach projektu:

„Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”

dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach
Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty

Warszawa 2022

Redakcja merytoryczna: Marcin Pełka
Redakcja językowa i korekta: Eduexpert sp. z o.o.
Projekt graficzny i projekt okładki: Eduexpert sp. z o.o.
Redakcja techniczna i skład: Eduexpert sp. z o.o.

Weryfikacja i odbiór niniejszej publikacji: Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie

w ramach projektu: *Weryfikacja i odbiór zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych niezbędnych do poruszania się na rynku pracy*

dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty

Warszawa 2022

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
ore.edu.pl



Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons –
Użycie niekomercyjne 4.0 Polska (CC-BY-NC).
creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl

Spis treści

WSTĘP	4
ROZDZIAŁ I	
Planowanie pracy w procesie dydaktycznym i wychowawczym uwzględniające cele i założenia podstawy programowej historii na III etapie edukacyjnym	6
ROZDZIAŁ II	
Nauczanie historii na III etapie edukacyjnym	15
ROZDZIAŁ III	
Organizacja procesu dydaktycznego – zasady pracy na lekcji historii	23
ROZDZIAŁ IV	
Nauczane treści kształcenia, umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe (uniwersalne) z uwzględnieniem planowania i wdrażania działań wspierających kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich	32
ROZDZIAŁ V	
Monitorowanie i ocenianie postępów ucznia	72
ROZDZIAŁ VI	
Zadania nauczyciela w kontekście realizacji założeń edukacji włączającej	79
BIBLIOGRAFIA	92

WSTĘP

Nauczyciel ociera się o wieczność. Nigdy nie może
stwierdzić, gdzie kończy się jego wpływ.
Henry Adams

Historia magistra vitae vs matematyka królową nauk to potencjalny temat debaty, w której mogliby wziąć udział uczniowie. Czy jednak byłby sens ją prowadzić? Dla samej kultury dyskusji – owszem, jednak by uzyskać jednoznaczną odpowiedź – chyba nie. Dlaczego? Ponieważ historia i matematyka to dziedziny wiedzy, które znakomicie się przenikają! Czy jest możliwe analizowanie wydarzeń historycznych bez posiadania umiejętności logicznego i krytycznego myślenia? Nie! Czy jest możliwe prowadzenie skomplikowanych obliczeń matematycznych bez znajomości reguł, które zostały odkryte przez uczonych w odległych epokach? Wydaje się, że również nie! To właśnie taki sposób myślenia powinien towarzyszyć każdemu nauczycielowi historii. Prezentowany poradnik został opracowany właśnie po to, aby pomagać w pracy nauczycielom, którzy od swoich uczniów nie wymagają tylko znajomości dat i pojęć historycznych, ale świadomie chcą kształtować u nich umiejętność odnoszenia wiedzy historycznej do różnych innych dziedzin naukowych oraz życia codziennego. Współczesny nauczyciel historii nie jest już tylko „dostawcą wiedzy”, a moderatorem, coachem i tutorem, który pomaga rozbudzać aktywność uczniów, rozwija ich potencjał i zdolności, a także skutecznie motywuje do samodzielnego zdobywania wiedzy i doświadczeń, które są potrzebne do dalszego rozwoju w obszarze edukacyjnym, zawodowym i rodzinnym.

Poradnik metodyczny został opracowany dla nauczycieli historii w szkołach ponadpodstawowych (III etap edukacyjny – liceum i technikum), pracujących w oparciu o podstawowy i rozszerzony program nauczania. W publikacji zostało zaprezentowane nauczanie historii zarówno w ujęciu tradycyjnym, jak i nowoczesnym, czerpiącym inspiracje ze zdobyczy współczesnej dydaktyki. Szczególnie bliskie są mu założenia dydaktyki deweyowskiej, metodologii pedagogiki humanistycznej oraz konstruktywizmu rozwojowo-poznawczego Jeana Piageta. Jest on przeznaczony zarówno dla młodych, dopiero rozpoczynających karierę zawodową nauczycieli, którzy poszukują inspiracji do pracy, jak i doświadczonych, posiadających już bogaty dorobek zawodowy. Treści poradnika w założeniu mają być drogowskazem do podejmowania nowych, innowacyjnych wyzwań dydaktycznych. Z myślą o młodych nauczycielach będących w trakcie awansu zawodowego w publikacji zamieszczono również wiele odniesień do prawa oświatowego, które stanowi jedno z wymagań weryfikacyjnych na kolejne stopnie awansu.

W poradniku zostały przedstawione założenia teoretyczne oraz praktyczna wiedza na temat planowania pracy w procesie dydaktycznym i wychowawczym, zasady i metody nauczania, sposoby organizacji lekcji, nauczane treści kształcenia, przedstawiono monitorowanie i ocenianie postępów ucznia oraz zadania nauczyciela w kontekście realizacji założeń edukacji włączającej. Zwięźleniem poradnika są merytorycznie i metodycznie spójne z treścią publikacji scenariusze lekcji. Poradnik stanowi metodyczną obudowę programów nauczania historii na poziomie podstawowym: *Bezdrożami historii* (Wodowska 2019) i *Historia. Fundamenty współczesności* (Paprocka 2019a) oraz w zakresie rozszerzonym *Odkryć i zrozumieć przeszłość* (Paprocka 2019b), uzupełniając je o szczegółowe wskazówki dotyczące realizacji procesu kształcenia.

W poradniku nauczyciele znajdą wiele inspiracji do eksperymentowania i poszukiwania nowych, innowacyjnych i atrakcyjnych form pracy na lekcji, dzięki którym będą budować w uczniach i w sobie zaangażowanie, motywację i entuzjazm poznawczy, gdyż jak powiedział Ludwik Hirsfeld „Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć”.

ROZDZIAŁ I

Planowanie pracy w procesie dydaktycznym i wychowawczym uwzględniające cele i założenia podstawy programowej historii na III etapie edukacyjnym

Edukacja przypomina daleką podróż – najpierw trwają do niej długie i dokładne przygotowania, później wyrusza się w nią, by poznawać nowe i nieznane miejsca, ale również siebie, na końcu pozostają z niej tylko wspomnienia – zarówno te ulotne, jak i te, z których wyciąga się naukę i wykorzystuje w dalszym życiu. Doświadczenie podróży uczy, że ważny jest nie tylko sam moment poznawania i doznawania nowego, ale również wszystko to, co było wcześniej, jak i to, co dopiero nastąpi. Owa podróż może przywołać na myśl lekcję, przygotowania do niej – działania podejmowane przez nauczyciela w toku planowania dydaktycznego, a doświadczenia z niej płynące to nic innego jak wiedza i umiejętności wykorzystywane przez uczniów już w ich dorosłym życiu. Świadomość tego winna na każdym kroku przyświecać procesom edukacyjnym. Kluczowym warunkiem skutecznego i celowego działania jest już bowiem etap samego planowania.

Historia w szkołach ponadpodstawowych jest realizowana w całym cyklu kształcenia. Z uwagi na różną długość pobierania nauki w liceum ogólnokształcącym i technikum występuje drobna różnica w podziale godzin na poszczególne lata kształcenia, co przedstawiono poniżej.

Ramowy plan nauczania historii w liceum ogólnokształcącym:

- klasa I: dwie godziny – zakres podstawowy;
- klasa II: dwie godziny – zakres podstawowy;
- klasa III: dwie godziny – zakres podstawowy;
- klasa IV: dwie godziny – zakres podstawowy;
- klasy I–IV: sześć godzin – zakres rozszerzony – łącznie: 14 godzin, w tym osiem godzin kształcenia w zakresie podstawowym oraz sześć godzin kształcenia w zakresie rozszerzonym.

Ramowy plan nauczania historii w technikum:

- klasa I: dwie godziny – zakres podstawowy;
- klasa II: dwie godziny – zakres podstawowy;
- klasa III: dwie godziny – zakres podstawowy;
- klasa IV: jedna godzina – zakres podstawowy;
- klasa V: jedna godzina – zakres podstawowy;
- klasy I–V: sześć godzin – zakres rozszerzony – łącznie: 14 godzin, w tym osiem godzin kształcenia w zakresie podstawowym oraz sześć godzin kształcenia w zakresie rozszerzonym.

Jeżeli chodzi o treści nauczania, wprowadzony został podział na konkretne lata, zgodnie z którym nauczyciel będzie realizować:

- w klasie I – tematy związane ze starożytnością i średniowieczem;
- w klasie II – tematy związane z epoką nowożytną aż do wydarzeń z roku 1815;
- w klasie III – tematy związane z wiekiem XIX i historią najnowszą do roku 1939;

- w klasie IV liceum ogólnokształcącego, w klasach IV i V technikum – tematy związane z historią najnowszą po 1939 roku.

Obowiązkowym krokiem rozpoczynającym proces planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej jest dokładne zapoznanie się z zapisami podstawy programowej kształcenia ogólnego, która stanowi „obowiązkowy zestaw celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisanych w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego” (Dz. U. 2017, poz. 59 z późn. zm.). Nauczyciel historii na III etapie edukacyjnym winien znać nie tylko podstawę programową dla tego etapu edukacyjnego, ale również w myśl holistycznego podejścia do procesu nauczania zapoznać się z zapisami podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego. Wiedza ta jest niezbędna, aby nauczyciel uświadomił sobie, na jakim etapie poznawania dziejów znajdują się jego nowi uczniowie oraz jaki zakres wiedzy i umiejętności już posiadli. Uczniowie szkół ponadpodstawowych w myśl nauczania spiralnego uzupełniają zdobytą już wcześniej wiedzę (w ograniczonym zakresie jest im już znane dziedzictwo epok od starożytności do czasów najnowszych) lub znacząco ją rozszerzają w przypadku kształcenia w zakresie rozszerzonym.

Nauczyciel historii, zapoznając się z podstawą programową, powinien poddać dokładnej analizie ogólne cele kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum, cele wychowawcze edukacji historycznej oraz wymagania ogólne, szczegółowe treści nauczania historii w zakresie podstawowym i rozszerzonym wraz z warunkami i sposobem ich realizacji.

Podstawa programowa daje asumpt do tworzenia programów nauczania konkretnych przedmiotów. Nauczyciele historii mają do wyboru szeroki wachlarz programów nauczania. Znaleźć je można np. na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji, w ofercie wiodących wydawnictw edukacyjnych lub w bibliotekach nauczycieli ze swojej szkoły, którzy pokusili się o napisanie własnego, autorskiego programu nauczania. Należy mieć na uwadze, że niejednokrotnie autorzy tychże programów poszerzają zakres materiału o treści uzupełniające, które wykraczają (czasem nawet znacznie) poza podstawę programową. Nauczyciel, dokonując wyboru programu nauczania, powinien kierować się przede wszystkim potrzebami edukacyjnymi i możliwościami psychofizycznymi swoich uczniów. Rozpoznanie tych potrzeb pomoże nauczycielowi we wspieraniu uczniów w ich rozwoju oraz w dbaniu o kształtowanie postaw moralnych i obywatelskich. Nauczycielom na początku kariery zawodowej ocena tych potrzeb i oszacowanie wspomnianych możliwości mogą przysparzać pewnych trudności, jednak z czasem diagnoza ta staje się coraz łatwiejsza. Warto w tym miejscu uczulić nauczycieli na to, aby w swojej pracy często powracali do zapisów podstawy programowej, a nie ulegali złudzeniu, że należy zrealizować wszystkie treści z programu nauczania lub podręcznika.

Historię jako przedmiot szkolny cechuje duża interdyscyplinarność. Bez wątpienia jest to atut, który ułatwia nauczycielowi innowacyjną pracę. Na swoich lekcjach może z łatwością zaciekać zarówno uczniów interesujących się inżynierią, jak i dziennikarstwem, filozofią, geografią czy medycyną. Bez większego trudu można realizować nie tylko zakres treści szczegółowych dla przedmiotu, ale także cele kształcenia ogólnego w liceum/technikum w powiązaniu nawet z ukierunkowanymi już

zainteresowaniami uczniów. Niestety, dość powszechną praktyką stosowaną w szkole jest model nauczania bazujący na przekazywaniu wiedzy przedmiotowej bez powiązania z doskonaleniem kompetencji przyszłości i wpisanych w podstawę programową zadań szkoły. By temu zapobiec, od kilku lat w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa zapisywana jest konieczność kształtowania kompetencji kluczowych, które korespondują z umiejętnościami zapisanymi w podstawie programowej. Poniżej zostały omówione przykłady dobrych praktyk w zakresie kompetencyjnego i interdyscyplinarnego modelu pracy na lekcjach historii.

Dobrym pomysłem na korelację treści historycznych z językiem obcym są projekty edukacyjne lub pojedyncze lekcje, w trakcie których nauczyciele mogą omawiać zagadnienia historyczne z zakresu historii starożytnej i doskonalić przy tym umiejętność komunikowania się w językach obcych zarówno w mowie, jak i w piśmie. W tym celu można wykorzystać ciekawe materiały edukacyjne zamieszczone na platformie edukacyjnej Khan Academy, np. *Caesar, Cleopatra and the Ides of March* lub samodzielnie przygotować pomoce dydaktyczne, np. zestaw pojęć z zakresu omawianego zagadnienia (*First Triumvirate, roman dictator*), można również zaproponować uczniom funkcjonalne wykorzystanie biografii historycznych – *Julius Caesar, Cleopatra VII* itd.

Dla klas zainteresowanych przedmiotami ścisłymi ciekawą propozycją – pobudzającą umiejętność myślenia, wnioskowania i rozumowania – będzie przygotowanie notatek prasowych na temat średniowiecznego sporu o inwestyturę oraz konfliktu Grzegorza VII z Henrykiem IV. Zadaniem uczniów będzie, bez faktograficznego wprowadzenia ze strony nauczyciela, rozpoznanie problemu, kontekstu sytuacyjnego oraz odtworzenie przebiegu zdarzeń tylko na podstawie przekazanego im zestawu danych. Lekcje historii dają dużą możliwość wprowadzania twórczych metod pracy, rozwijających wrażliwość społeczną, moralną, estetyczną, logiczne myślenie i umiejętności wyobrażeniowe. W klasach realizujących kształcenie na poziomie rozszerzonym z przedmiotów humanistycznych można zaproponować stworzenie żywej rzeźby nawiązującej formą do rysunków satyrycznych, która zaprezentuje np. stosunek państw europejskich do sytuacji Polski w przeddzień lub w czasie II wojny światowej (np.: niezainteresowana Francja i Wielka Brytania, agresywnie spoglądająca III Rzesza, do której jakby przez ramię, z ukrycia uśmiecha się ZSRR itd. – tu oczywiście pomysłów uczniów i interpretacji może być bardzo wiele). Z kolei w klasach technikum realizujących kształcenie zawodowe w ramach doskonalenia świadomego wykorzystywania metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz umiejętności współpracy w grupie można zaproponować lekcję utrwalającą na temat panowania ostatnich Jagiellonów na tronie polsko-litewskim, w ramach której uczniowie wykonają przykładowe profile króla Zygmunta II Augusta, które mogłyby dziś znajdować się na różnych portalach społecznościowych (w zależności od typu wylosowanego portalu jedna grupa pokazywałyby np. stosunki rodzinne króla z Zygmuntem Starym, Boną Sforzą czy żonami, kolejna konkretne dokonania z dziedziny polityki wewnętrznej komentowane np. przez polską szlachtę, wreszcie inna prezentowałaby osiągnięcia w polityce zagranicznej w postaci krótkich doniesień). Każdy z przywołanych wcześniej opisów jest tylko przykładem tego, jak można innowacyjnie realizować treści z podstawy programowej i angażować uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Planując pracę z klasą w danym roku szkolnym lub na cały cykl edukacyjny, warto pamiętać, że podstawę programową można realizować nie tylko na zajęciach lekcyjnych, ale także poprzez wiele różnych inicjatyw edukacyjnych oraz działań, które wpisują się w działalność dydaktyczno-wychowawczą szkoły (np. uroczystości, eventy, happeningi związane z lokalnymi i państwowymi świętami narodowymi oraz rocznicami ważnych wydarzeń historycznych), projekty edukacyjne przeprowadzane np. w formie coraz popularniejszych gier terenowych, których fabuła przenosi uczestników do konkretnej epoki historycznej. Przedsięwzięcia te często angażują nie tylko uczniów, ale i lokalną społeczność, co wpływa również na integrację międzypokoleniową. Wiele spośród tych działań może odbywać się przy udziale wszystkich uczniów szkoły – najbardziej klasycznym przykładem są apele szkolne. W podstawie programowej promowane są również działania interdyscyplinarne związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi. Dobrym pomysłem wpisującym się w powyższe działania będzie coroczna akcja społeczno-edukacyjna „Żonkile” organizowana przez Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, dzięki której uczniowie poznają nie tylko historię największego zbrojnego zrywu Żydów podczas II wojny światowej, ale również będą mogli rozwijać swoje umiejętności organizacyjne i w zakresie projektowania działań poprzez zorganizowanie lokalnych akcji przypominających o tym wydarzeniu. Ciekawym pomysłem jest inicjatywa Ministerstwa Edukacji i Nauki „Szkoła Pamięta”, w ramach której uczniowie i nauczyciele upamiętniają ważne rocznice i wydarzenia historyczne przede wszystkim w wymiarze lokalnym. W ramach działań można zorganizować np. pieszą wycieczkę po mieście śladami miejsc pamięci, odwiedzić groby lokalnych bohaterów czy zorganizować spotkanie ze świadkiem historii. Trzecim przykładem będą wspomniane gry terenowe. Nauczyciel może skorzystać z bogatej oferty stałych i rocznicowych gier przygotowywanych przez różne instytucje edukacyjne, ale również samemu zorganizować taką grę ze swoimi uczniami np. dla młodszych kolegów ze szkół podstawowych. Przykładem takiego działania może być miejska gra terenowa „W poszukiwaniu zaginionej społeczności – śladami Żydów chorzowskich” zorganizowana przez uczniów z chorzowskich techników w ramach programu edukacyjnego „Szkoła Dialogu” (Forum Dialogu 2016).

Ponadto należy pamiętać, że przedmiot, jakim jest historia, bardzo wpisuje się w zakres wychowawczych działań szkoły. Często to nauczyciele historii proszeni są o inicjowanie działań, których celem będzie tzw. wychowanie do wartości czy kształtowanie patriotycznych i obywatelskich postaw uczniów. Co więcej, na nauczycielach historii spoczywa odpowiedzialność za tzw. edukację dla tradycji. W czasach postępującej globalizacji, konsumpcjonizmu i możliwości załatwienia niemal wszystkiego online wiele młodych osób zatracą poczucie ciągłości i przynależności do czegoś większego – wspólnoty, historii, dziedzictwa. Na lekcjach historii, ale też poprzez różne działania pozalekcyjne i pozaszkolne, nauczyciele powinni pobudzać uczniów do refleksji nad przemijaniem oraz dialogiem międzypokoleniowym. Uczniowie zapominają, że korzystają z konkretnego dziedzictwa pozostawionego przez ich przodków oraz ludzi żyjących we wcześniejszych epokach, a także o tym, że to, co oni pozostawią, będzie z kolei stanowiło dziedzictwo następnych pokoleń. Jak napisał Tomasz Kozłowski: „szkoła powinna być agendą zapewniającą uczniowi odpowiednią

perspektywę historyczną, budowanie świadomości siebie i swojej grupy jako podmiotów działania historii. Ważne, aby zarówno uczeń, jak i nauczyciel zdawali sobie sprawę, że ich pojedyncze życie stanowi fragment większej opowieści snutej przez całe pokolenia” (Kozłowski 2018: 11). To ważny aspekt, który powinien być brany pod uwagę podczas całego procesu uczenia historii.

Duże znaczenie dla jakości pracy ma współpraca w innymi nauczycielami, co może zaowocować oryginalnymi działaniami edukacyjnymi. Ciekawe pomysły na realizację korelacji między historią i językiem polskim opisała Elżbieta Paprocka w programie *Odkryć i zrozumieć przeszłość* (2019b). Na lekcjach historii można z powodzeniem omawiać fragmenty książek, które znajdują się np. w wykazie literatury uzupełniającej. Poza walorami artystycznymi, na które uwagę zwróci z pewnością nauczyciel języka polskiego, lektury te w swoich fabułach poruszają kwestie społeczne, polityczne i kulturowe, które mogą wzbogacić przekaz treści podczas lekcji historii i ułatwić ich zrozumienie. Szerzej temat korelacji międzyprzedmiotowej został omówiony w rozdziale drugim.

Ważnym zagadnieniem dla nauczycieli, szczególnie rozpoczynających pracę w szkole, jest proces planowania dydaktycznego. Bolesław Niemierko wymienia trzy etapy planowania dydaktycznego: planowanie kierunkowe, planowanie wynikowe oraz planowanie metodyczne (Niemierko 2007: 175). Pierwszy z nich dotyczy powiązania ogólnych celów poznawczych i emocjonalnych (wychowawczych) z konkretnym materiałem nauczania. Planowanie to ma szeroki zasięg, bo obejmuje cały etap edukacyjny, rok szkolny lub okres. Stanowi kluczowy etap planowania, gdyż jest najwcześniejszy, najogólniejszy i decyduje o sensie dalszych etapów. Kolejny jest swego rodzaju uszczegółowieniem pierwszego i prowadzi do przekształcenia celów w konkretne wymagania edukacyjne i podziału ich na poziomy, np. na wymagania podstawowe (łatwe, niezbędne, praktyczne) i ponadpodstawowe (trudne, rozszerzające, teoretyczne). Ostatni etap planowania – planowanie metodyczne – ma na celu wyznaczenie konkretnego przebiegu zajęć lekcyjnych z uwzględnieniem w pierwszej kolejności czynności uczniów (np. obserwacja, odkrywanie, słuchanie, czytanie, dyskutowanie, budowanie wypowiedzi itp.), a w drugiej czynności nauczyciela (pokaz, opowiadanie, prowadzenie pogadanki, sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów itd.).

Dla doświadczonych nauczycieli zaproponowany powyżej program planowania procesu dydaktyczno-wychowawczego nie jest niczym zaskakującym i wydaje się prosty, wręcz instynktowny. Natomiast początkujący adepci sztuki nauczania posiadają co prawda bogaty zasób wiedzy akademickiej z zakresu dydaktyki (wymaganej zwłaszcza na egzaminach), ale program może pozostawać dla nich abstrakcyjny, przez co planowanie wydaje się czymś nie tylko żmudnym, ale i trudnym. Problem może stanowić przełożenie zdobytej wiedzy teoretycznej na konkretne działania już w praktyce szkolnej. Młody nauczyciel, podglądając pracę starszych kolegów i koleżanek, nie zawsze uzyska odpowiedzi na wszystkie swoje pytania i wątpliwości, gdyż większa część czynności planowania jest niedostępna obserwacji.

Nieodzownym elementem planowania, ale również kluczową umiejętnością każdego nauczyciela, jest formułowanie celów edukacyjnych. Z uwagi na fakt, że każdy nauczyciel historii miał już wcześniej do czynienia z systematyką celów kształcenia historycznego, omówione zostaną te zagadnienia, których walor praktyczny wydaje się najbardziej potrzebny w codziennej pracy.

Zasadniczo cele kształcenia można podzielić na dwie grupy: cele ogólne (kierunkowe) oraz szczegółowe (operacyjne); cele poznawcze (dotyczące wiedzy historycznej uczniów), cele kształtujące (dotyczące umiejętności) oraz cele wychowawcze (kształtujące określone postawy, poglądy oraz system wartości).

Cele ogólne, które znaleźć można w podstawie programowej oraz w programach nauczania, są pewnymi założeniami idealizującymi, które wskazują jedynie pożądane, główne kierunki działań nauczycielskich w pracy z uczniem. Niestety możliwość weryfikacji, czy zostały one zrealizowane, jest bardzo ograniczona. Weźmy za przykład cel *uczeń dostrzega zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych i cywilizacyjnych*. Możemy się zastanowić, czy analiza, wyciągnięcie wniosków oraz scharakteryzowanie szerszego kontekstu np. wydarzeń rewolucyjnych (rewolucji neolitycznej i rewolucji francuskiej), a także kształtowania się np. ustroju państwa polskiego od monarchii patrymonialnej do demokracji szlacheckiej byłyby już wystarczające, żeby uznać, że uczeń cel zrealizował – i to w dodatku w odniesieniu do wszystkich (podobnych) wydarzeń historycznych od starożytności do współczesności. Zdecydowanie łatwiej – zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów, choć jeszcze nie w pełni zadowalająco – jest posługiwać się celami operacyjnymi. Trzymając się przywołanych wcześniej przykładów z podstawy programowej, można ustalić konkretne założenia wobec interesujących nas tematów – i tak uczeń:

- w zakresie rewolucji neolitycznej: *wyjaśnia zagadnienie rewolucji neolitycznej;*
- w odniesieniu do rewolucji francuskiej: *wyjaśnia przyczyny i opisuje skutki rewolucji francuskiej, ocenia znaczenie rewolucji francuskiej z perspektywy politycznej, gospodarczej i społecznej (w zakresie podstawowym), ocenia rolę przywódców rewolucji francuskiej, charakteryzuje etapy rewolucji francuskiej i wyjaśnia specyfikę okresu jakobińskiego (w zakresie rozszerzonym);*
- w zakresie zmian ustrojowych państwa polskiego w okresie średniowiecza i epoki nowożytnej: *rozpoznaje tendencje centralistyczne i decentralistyczne w życiu politycznym państwa polskiego w X–XII w., charakteryzuje rozwój monarchii stanowej w Polsce, uwzględniając strukturę społeczeństwa polskiego w późnym średniowieczu i rozwój przywilejów szlacheckich, wyjaśnia funkcjonowanie najważniejszych instytucji życia politycznego w XVI-wiecznej Polsce i ocenia funkcjonowanie demokracji szlacheckiej, charakteryzuje ustrój Rzeczypospolitej Obojga Narodów w świetle postanowień unii lubelskiej, opisuje okoliczności, przebieg i następstwa pierwszych wolnych elekcji (w zakresie podstawowym), charakteryzuje ruch egzekucyjny szlachty (wskazując przedstawicieli) i ocenia jego znaczenie dla rozwoju parlamentaryzmu w państwie polsko-litewskim (w zakresie rozszerzonym).*

Jak widać na powyższych przykładach, zabieg operacjonalizacji celów daje nauczycielom większe szanse na sprawdzenie, czy uczeń opanował stosowną wiedzę i umiejętności. Dla nauczyciela historii zapis, że uczeń „charakteryzuje rozwój monarchii stanowej w Polsce, uwzględniając strukturę społeczeństwa polskiego w późnym średniowieczu i rozwój przywilejów szlacheckich” jest w pełni zrozumiały, bo posiada on szeroką wiedzę akademicką z tej dziedziny i wie, że wynika z niego m.in. to, że uczeń: zna i rozumie pojęcie monarchii stanowej, potrafi wymienić i scharakteryzować stany społeczne w Polsce późnośredniowiecznej, zna przywileje szlacheckie wydane przez Ludwika Węgierskiego, Władysława Jagiełłę, Kazimierza Jagiellończyka, Jana Olbrachta

i rozumie, jaką rolę odegrały one we wzmocnieniu pozycji stanu szlacheckiego w Polsce kosztem władzy królewskiej itd. Uczniowie w zależności od zdobytej wiedzy mogą interpretować jednak taki zapis odmiennie. Dla ucznia A określenie „rozwój przywilejów szlacheckich” będzie oznaczać, że ma on posiadać umiejętność wymienienia w porządku chronologicznym wybranych przywilejów szlacheckich, uczeń B ten sam zapis zrozumie w kontekście wymienienia przywilejów oraz opisanie, jakie zmiany w porządku prawnym one wprowadzały, a dla ucznia C będzie to równoznaczne ze wskazaniem skutków tych przywilejów dla stanu szlacheckiego, króla czy mieszczan.

Z pomocą może przyjść sposób określania celów zaczerpnięty z modelu oceniania kształtującego. W myśl tej metody gwarantem sukcesu edukacyjnego jest zrozumienie przez ucznia już na wstępie, po co się danego tematu uczy. Aby pobudzić motywację uczniów do poznawania i uczenia się, nauczyciel na początku każdej lekcji powinien zapoznać ich nie tylko z głównym celem zajęć, przedstawionym w języku ucznia, ale także zaprezentować konkretne kryteria sukcesu – wymagania, po spełnieniu których nauczyciel uzna, że uczniowie opanowali wiedzę i umiejętności z zakresu omówionego tematu (Sterna 2014: 22–23). Jeżeli weźmiemy np. temat lekcji „monarchia Kazimierza Wielkiego”, to główny cel lekcji może brzmieć: „poznanie znaczenia panowania króla Kazimierza Wielkiego. dla państwa polskiego”. Z kolei kryteria sukcesu dla ucznia: „podaś lata panowania na polskim tronie króla Kazimierza Wielkiego, wskażesz na mapie granice państwa polskiego na początku i pod koniec panowania Kazimierza Wielkiego, wymienisz i omówisz trzy osiągnięcia króla w dziedzinie polityki wewnętrznej, wyjaśnisz na przykładzie pokoju kaliskiego, w jaki sposób Kazimierz Wielki rozstrzygnął spór z Krzyżakami.”

Aby zachęcić uczniów do pracy i dyskusji na lekcji, można też na początku zajęć zadawać im różne pytania, np. „Jak wam się wydaje, dlaczego Kazimierz jako jedyny władca w historii Polski otrzymał przydomek *wielki*?”. To pytanie z pewnością pobudzi ich do myślenia, poszukiwania odpowiedzi, ale także skłoni do próby przypomnienia sobie informacji, które zdobyli już na wcześniejszych etapach edukacyjnych. W trakcie lekcji warto zaś często powracać do kryteriów i pytać uczniów, które ich zdaniem zostały osiągnięte. Na koniec można zapytać uczniów, czy wszystkie cele zostały zrealizowane i zweryfikować to poprzez krótkie pytania: „Adam, podaj lata, w których panował w Polsce Kazimierz Wielki”, „Patrycjusz, podejdź do mapy i pokaż na niej granice państwa polskiego pod koniec panowania króla” itd. Wypracowanie takiego modelu pracy z celami z pewnością będzie ułatwiało nauczycielom pracę.

Dokonując refleksji nad celami, warto odwoływać się do taksonomii, która pomaga nie tylko systematyzować cele, ale też wprowadzać ich różnorodność. Dzięki temu nauczyciel może uniknąć błędu skupiania się tylko na jednym poziomie celów. Zasadniczo wyróżnia się cztery rodzaje taksonomii, są to: taksonomia dziedziny emocjonalnej, taksonomia dziedziny światopoglądowej, taksonomia dziedziny praktycznej, taksonomia dziedziny poznawczej. Nauczycielom bardziej znany jest jednak podział na trzy poziomy:

- poziom I: wiadomości (A – zapamiętywanie, B – rozumienie);
- poziom II: umiejętności (C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, D – stosowanie wiadomości w sytuacjach nietypowych);

- poziom III: postawy i przekonania (E – uczestnictwo w działaniu) (Niemierko 1999: 34–35, 39–40).

Warto zauważyć, że podstawa programowa dla III etapu edukacyjnego daje nauczycielowi możliwość pracy na różnych poziomach taksonomii, co można zobrazować na przykładzie:

- A – uczeń definiuje podstawowe pojęcia (prehistoria, historia, historiografia, źródło historyczne);
- B – uczeń wyjaśnia genezę chrześcijaństwa;
- C – uczeń charakteryzuje ustrój Stanów Zjednoczonych w świetle założeń konstytucji amerykańskiej;
- D – uczeń ocenia znaczenie epoki napoleońskiej dla losów Francji i Europy;
- E – uczeń kształtuje własne poczucie troski o pamiątki i zabytki historyczne.

Podczas planowania pracy należy zwrócić szczególną uwagę na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. Nauczyciel musi mieć świadomość, że nie wszystko da się zaplanować z dużym wyprzedzeniem, ponieważ kluczowym jest poznanie najpierw samego ucznia oraz dokonanie obserwacji jego funkcjonowania. Pierwszym działaniem nauczyciela powinno być zapoznanie się z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej w przypadku uczniów, którzy zostali zdiagnozowani i posiadają opinię lub orzeczenie. Aby kształcenie było jak najbardziej dostosowane do indywidualnych możliwości rozwojowych uczniów, należy:

- poznać ucznia i zaakceptować jego możliwości i ograniczenia oraz prawo do własnego tempa rozwoju;
- zapoznać się z literaturą fachową – szczególnie z charakterystyką danego uszkodzenia czy niepełnosprawności oraz ograniczeniami, jakie się z tym wiążą;
- poznać metody nauczania stosowane przez specjalistów w danej dziedzinie;
- brać udział w pracach zespołu dokonującego diagnozy ucznia;
- nawiązać współpracę z rodzicami ucznia;
- dokonać analizy programu nauczania w zakresie sposobów jego modyfikacji i dostosowania do możliwości ucznia.

W przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nauczyciel powinien planować takie działania, które będą pomagały w budowaniu ich poczucia autonomii, na które składają się: sposoby komunikacji (w tym alternatywne sposoby porozumiewania się np. poprzez wiadomości tekstowe, nagrania dźwiękowe), dawanie szansy na samodzielność, pobudzanie do aktywności oraz sprawstwa (uczenie dokonywania wyborów, podejmowania decyzji) (zob. Świderska 2006).

Od niedawna nowym elementem planowania procesu dydaktyczno-wychowawczego stało się planowanie pracy w sytuacji kształcenia na odległość. Szkoła „online” jest zupełnie inna niż ta, którą znaliśmy dotychczas. Kontakty osobiste i bliskie relacje zastąpiła komunikacja za pomocą komunikatorów i platform, a codzienna praca dydaktyczna nauczyciela jeszcze bardziej zaczęła się łączyć z pracą psychologiczno-pedagogiczną. W wielu dyskusjach naukowych zwraca się dziś uwagę, że na pierwszym miejscu procesu planowania działań nauczyciela powinny znaleźć się te, które budują i wzmacniają relacje między nauczycielem a uczniami, samymi uczniami oraz nauczycielem i rodziną ucznia. Jak stwierdził Jacek Pyżalski: „bez sensownych

działań w tym obszarze osiągnięcie czegoś wartościowego edukacyjnie będzie bardzo trudne albo wręcz niemożliwe. To relacje tworzą warunki i fundament do dalszego działania” (Pyżalski 2020: 26). Warto zatem zaplanować kilka lekcji na początku roku szkolnego oraz nowego okresu, które będą służyć wzajemnemu poznaniu, budowaniu zaufania i skupiać się będą wyłącznie na relacjach, a nie kwestiach organizacyjnych czy intensywnych działaniach dydaktycznych. Jest to niezwykle ważne szczególnie w przypadku uczniów klas I, którzy dopiero rozpoczynają naukę w nowej szkole. Również nauczyciel historii w ramach zajęć może inicjować pewne działania integrujące, które mogą się także łączyć z przedmiotem. Może się tutaj sprawdzić ćwiczenie na porównanie, np. „Gdybyś był epoką historyczną, to którą?” – tutaj nauczyciel jako pierwszy powinien udzielić odpowiedzi (np. „Gdybym był epoką historyczną, to z pewnością byłbym jak XIX wiek – interesują mnie nowości, odkrycia i tak jak Włochy i Niemcy lubię walczyć o swoje...”); Do której postaci historycznej jesteś najbardziej podobny? (np. „Jestem jak Vasco da Gama – lubię odkrywać i podróżować po świecie” itp.). Oczywiście nauczyciel przy wszystkich tych działaniach musi wykazać się niezwykłą delikatnością, wyrozumiałością i taktem. Zbudowanie solidnego fundamentu w postaci zaufania ze strony uczniów i ich poczucia bezpieczeństwa otwiera dopiero drogę do podjęcia skutecznych działań dydaktycznych.

Planując zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nauczyciel ma do wyboru dwa warianty nauczania: synchroniczne i asynchroniczne. Nauczanie synchroniczne będzie przybierało najczęściej postać lekcji online, podczas której dochodzi do spotkania nauczyciela z uczniami w czasie rzeczywistym. W trakcie takiej lekcji nauczyciel i uczniowie mogą wchodzić ze sobą w interakcje, wymieniać wiedzę i doświadczenia oraz uzyskiwać informację zwrotną w czasie rzeczywistym. Podczas tych zajęć nauczyciel powinien uaktywnić uczniów i stwarzać jak najwięcej sytuacji do wspólnej pracy, aby podtrzymywać – utrudnione przecież w tej formie nauki – relacje interpersonalne. Przeciwnieństwem jest uczenie asynchroniczne, które charakteryzuje się tym, że nauczyciel oraz uczniowie nie są zaangażowani w proces kształcenia w tym samym czasie oraz nie występują interakcje w czasie rzeczywistym. Nauczyciel przygotowuje treści online, którymi dzieli się z uczniami w ustalony wcześniej sposób. Taki sposób prowadzenia zajęć daje jednak szansę uczniom na naukę we własnym tempie i w wybranym przez siebie czasie. Choć wymaga to zdecydowanie więcej nakładu pracy nauczyciela, to warto stworzyć szeroki wachlarz możliwości nauki zleconego materiału – od gier dydaktycznych, ćwiczeń interaktywnych do filmów edukacyjnych czy publikacji elektronicznych.

ROZDZIAŁ II

Nauczanie historii na III etapie edukacyjnym

Nauczyciel, który jest odpowiedzialny za proces kształcenia historycznego, powinien pamiętać o kilku podstawowych zasadach, które mają istotne znaczenie dla jego przebiegu. Pierwszą z nich jest zasada pogłębowości, która zakłada, że poznawanie rzeczywistości odbywa się na podstawie obserwacji, wyciągania wniosków i działań praktycznych. W przypadku historii przedmiotem poznania jest specyficzna rzeczywistość, ponieważ odnosimy się do czasów, które już minęły. Uczeń, który nie jest osadzony w tej rzeczywistości, by mógł ją odkodować, musi zostać wyposażony przez nauczyciela w odpowiedni klucz interpretacyjny – dzięki niemu będzie mógł dopiero dokonywać tego poznania. Warto zatem już na początku przedstawić uczniom podstawowe metody badań historycznych, przeprowadzić na różnych przykładach źródeł historycznych kilka ćwiczeń analizy i interpretacji oraz pokazać im, że historia to nie tylko zbiór pewnych wydarzeń, ale przede wszystkim proces, którego powtarzalne elementy i mechanizmy występują również w teraźniejszości. Dzięki temu uczeń nabierze przekonania, że poznawanie historii ma sens, bo nie jest tylko odtwarzaniem czegoś, co już przeminęło, ale zdobywaniem warsztatu analizy, który w wielu momentach może okazać się przydatny również do rozumienia teraźniejszości. Na tym etapie nauczyciel powinien być nie tylko przewodnikiem, ale też niejako „dostawcą” odpowiedniego materiału źródłowego, który stanie się punktem wyjścia do działania, poszukiwania, odkrywania i rozumienia. Takie działanie wiąże się dla nauczyciela z czasochłonnym poszukiwaniem materiałów i przygotowaniem do lekcji, ale tylko dzięki temu może osiągnąć on jeden z kluczowych celów edukacji, jakim jest uczynienie z ucznia naprawdę aktywnego uczestnika procesu uczenia się. Świadomy nauczyciel dąży przecież do tego, żeby jego uczniowie nie tylko znali np. datę, uczestników i okoliczności zwołania zjazdu gnieźnieńskiego, ale przede wszystkim posiadali umiejętność krytycznego podejścia do jego przebiegu, dokonując analizy opisu tego samego wydarzenia z perspektywy kronikarza Galla Anonima i niemieckiego Thietmara.

Kolejną jest zasada przystępności, która obliguje nauczyciela do tego, aby stawiał przed uczniami różne, nowe wyzwania oraz stopniował ich trudność. Dzięki temu uczniowie nie będą odczuwać rutyny, a przez to i zniechęcenia do poznawania historii. Ważne, aby nauczyciel w taki sposób dostosowywał poziom trudności nowych wyzwań, żeby uczniowie nie tylko mieli świadomość wysiłku włożonego w wykonanie zadania, ale przede wszystkim możliwość osiągnięcia sukcesu i poczucie zadowolenia z pokonania trudności, która wydawała się im (oczywiście pozornie) niemożliwa do pokonania. Omawiając np. dzieje Europy w kontekście kongresu wiedeńskiego, zamiast wyliczać kolejne postanowienia i zmiany, warto postawić przed uczniami zadanie skonfrontowania dwóch map – Europy sprzed kongresu i po nim – i wyciągnięcia na tej podstawie wniosków, a zamiast tylko faktograficznie omawiać kwestie związane z powstaniem Królestwa Polskiego, poprosić uczniów o przeczytanie tekstu konstytucji Królestwa Polskiego i na tej podstawie sformułowanie hipotezy na temat tego, co się wydarzyło. Po wykonaniu tych zadań uczniowie będą mogli skonfrontować swoje ustalenia z innymi uczniami, a później z nauczycielem, narracją podręcznikową czy filmem edukacyjnym. Ta propozycja wydaje się realna – uczeń z pewnością poradzi sobie z tymi zadaniami i poprawnie wskaże zarówno zmiany na mapie politycznej

Europy, jak i zmiany ustrojowe, do których doszło na ziemiach polskich. Osiągnie także zadowolenie z dobrze wykonanego zadania. Zgoła inaczej mogłoby być, gdyby poproszono uczniów np. o wskazanie cech nowożytnej kultury szlacheckiej na podstawie silnie zlatynizowanych zapisów z przykładowej *silva rerum* czy odtworzenie przebiegu XVII-wiecznego sejmiku po lekturze dziennika sejmowego. Uczniowie napotkaliby na barierę językową i komunikacyjną, przez co mogłoby się szybko zniechęcić i uznać, że nie jest w stanie wykonać poprawnie tego. Przez niewłaściwie dobrane zadanie i nieadekwatny poziom jego trudności cała lekcja mogłaby być skazana na niepowodzenie.

Przywołane wcześniej przykłady mogłyby posłużyć także do zilustrowania kolejnej zasady – samodzielności (Maternicki, Majorek i Suchoński 1993: 229–232). Choć każdy zapewne kiedyś słyszał i uczył się o modelu nauczyciela-mistrza, posiadającego najważniejszy atut – wiedzę, którą dzieli się ze swoimi uczniami, to każdy zgodzi się też, że taki model edukacji odchodzi powoli w zapomnienie. Dziś, chcąc przygotować uczniów do ich dorosłego życia, do pełnienia różnych funkcji społecznych oraz chcąc wyposażyć ich w umiejętności odnajdywania się w różnych sytuacjach w każdym miejscu na świecie, nie można czynić z nich tylko biernych słuchaczy i odbiorców wiedzy. Należy pozwalać im jak najczęściej stawiać się aktywnymi partnerami w procesie uczenia. Można zaryzykować stwierdzenie, że dobra lekcja historii to taka, po której „zmęczony” (oczywiście intelektualnie) jest uczeń, a nie nauczyciel. Chodzi tutaj o takie stymulowanie procesu uczenia się, aby nauczyciel inicjował jak najwięcej sytuacji do samodzielnego działania uczniów, podczas których zdobywać będą wiedzę, rozwijać kreatywność i budować poczucie odpowiedzialności za efekty swojej pracy.

Aby przekonać nastoletnich uczniów do uczenia się historii, warto uwzględnić emocjonalny aspekt uczenia się. Dzięki temu zostaje pobudzona ich wyobraźnia, wzrasta zaangażowanie oraz identyfikacja z przeszłością. Nauczyciel, który będzie wraz z uczniami analizować motywy działań, wahania i rozterki towarzyszące postaciom historycznym podczas dokonywania różnych wyborów oraz zastanawiać się nad ich światem uczuć i emocji, będzie z pewnością kształtował u nich inteligencję emocjonalną i społeczną. Jak zauważa Sylwia Łukasik-Gębska: „W dobie konsumpcji, rywalizacji i presji osiągnięcia sukcesu za każdą cenę nauczanie historii jest wielkim wyzwaniem dla wykładowcy, który poza kompetencjami merytorycznymi powinien być skuteczny w emocjonalnym oddziaływaniu na uczniów, idącym w parze z wysokimi kwalifikacjami w zakresie różnicowania ich stanów emocjonalnych. Kontakt z historią powinien dawać uczniom pretekst do odkrywania własnych emocji i kształtowania swoich postaw społecznych” (Łukasik-Gębska 2017: 39). Polem do takich działań mogą okazać się np. historia miłosnego mezaliansu króla Zygmunta Augusta z Barbarą Radziwiłłówną oraz jego relacje z żonami Habsburżankami, losy Wojciecha Korfańskiego w czasie rządów sanacji czy postawa niemieckiego przedsiębiorcy Oskara Schindlera ratującego Żydów przed wywozem do obozów koncentracyjnych. Dla wzmocnienia efektu warto wykorzystać np. fragmenty filmów: *Epitafium dla Barbary Radziwiłłówny* (reż. J. Majewski, 1983), *W pogardzie i chwale. Wojciech Korfański* (reż. A. Fudala, M. Muzyczuk, 2009), *Lista Schindlera* (reż. S. Spielberg, 1993). Zainteresowanie i ożywienie wzbudzi także omawianie np. projektu fotograficznego Shakhana Shapira *Yolocaust* czy utworu muzyczny Krzysztofa Pendereckiego *Tren – Ofiarom Hiroszimy*.

W nauczaniu historii przekazywanie wiedzy o minionych czasach jest tak samo ważne jak kształtowanie umiejętności, w tym szczególnie kompetencji kluczowych oraz kompetencji pożądaných na rynku pracy. Nauczyciel w procesie nauczania historii ma do wyboru i wykorzystania niezwykle obszerny wachlarz zarówno metod nauczania, jak i środków i pomocy dydaktycznych, o czym można się przekonać, studiując programy nauczania. Oczywiście pozostaje on nadal otwarty ze względu na dynamiczny ich rozwój, szczególnie dziś, w dobie kształcenia na odległość. Ważne, aby nauczyciel, dokonując ich wyboru, kierował się przede wszystkim potrzebami i możliwościami uczniów oraz aby wybór ten nie ograniczał się zawsze do tych samych metod, a był polimetodyczny. Z racji mnogości rozwiązań metodycznych nie sposób dokładnie omówić ich wszystkich, dlatego poniżej został przedstawiony zbiorczy wykaz oraz kilka przykładów zastosowania wybranych metod, które mogą okazać się przydatne zwłaszcza dla rozpoczynających pracę nauczycieli.

1. Metody nauczania: opis, opowiadanie, wykład, pogadanka, praca z podręcznikiem, praca ze źródłem, praca w grupach, śnieżna kula, praca pod kierunkiem, burza mózgów, sześć myślowych kapeluszy, drzewo decyzyjne, tort decyzyjny, ranking trójkątny i romboidalny, debata za i przeciw, debata oksfordzka, dyskusja plenarna, dyskusja punktowana, poker kryterialny, metaplan, analiza SWOT (od ang. *strengths, weaknesses, opportunities, threats*), studium przypadku, drama historyczna, mapa mentalna, rybi szkielet, portfolio, projekt edukacyjny, prezentacja uczniowska, gra dydaktyczna, jigsaw, antytemat, webquest, lekcja odwrócona, gra terenowa.
2. Środki i pomoce dydaktyczne: podręcznik, zeszyt ćwiczeń, literatura popularnonaukowa; czasopisma edukacyjne, prezentacje multimedialne, karty pracy, arkusze egzaminacyjne, materiały cyfrowe, źródła historyczne pisane, archiwalia, artefakty muzealne, zabytki, modele, obrazy, rzeźby, fotografie, karykatury, rysunki satyryczne, komiks historyczny, plany, mapy historyczne, diagramy, schematy, tabele, drzewa genealogiczne, piosenki, audycje radiowe, filmy, kroniki filmowe, animacje, notacje ze świadkami historii, podcasty edukacyjne, rekonstrukcje historyczne.
3. Praktyczne przykłady wykorzystania niektórych metod nauczania, które zostały wskazane w programie *Bezdrożami historii* (Wodowska 2019):
 - kształtowanie umiejętności odróżniania faktów od opinii poprzez analizę fragmentu artykułu o tematyce historycznej;
 - lekcja problemowa dotycząca wojny 30-letniej, która rozpoczyna się od postawienia przez nauczyciela hipotezy: „Czy doszłoby w Europie do wojny 30-letniej, gdyby nie występowały konflikty religijne?”;
 - metoda rybiego szkieletu – analiza przyczyn społecznych, kulturowych i politycznych upadku I Rzeczypospolitej;
 - dyskusja na temat wpływu przemian cywilizacyjnych związanych z narodzinami przemysłu w XIX wieku na życie codzienne mieszkańców Europy;
 - metoda symulacji – odtworzenie otwarcia obrad Sejmu Wielkiego lub przykładowych obrad sejmiku szlacheckiego;
 - debata na temat tego, czy wojna prewencyjna postulowana przez Józefa Piłsudskiego ochroniłaby Europę przed wybuchem II wojny światowej;
 - drzewo decyzyjne dotyczące sposobu walki z zaborcami w XIX wieku (walka powstańcza vs praca u podstaw i tzw. agitacja wielkopolska);

- analiza SWOT – problem testamentu Bolesława Krzywoustego;
- rozpatrzenie problemu przyczyn kryzysu i upadku cesarstwa zachodniorzymskiego za pomocą metaplanu.

Ważny głos w dyskusji na temat różnic między klasycznym modelem nauczania a procesem uczenia się zajął w swojej pracy Jarosław Kordziński, który zauważył, że „aktualnie zadaniem nauczyciela staje się nie tyle dostarczanie gotowych rozwiązań, ile stwarzanie optymalnych sytuacji dydaktycznych angażujących uczniów w możliwie dużym stopniu i pozwalających, dzięki tak zorganizowanej aktywności, planować, próbować, doświadczać i uogólniać nowo nabytą wiedzę oraz przeżywane doświadczenia” (Kordziński 2018: 36). Jest to nie lada wyzwanie i wymaga spojrzenia na edukację w sposób nowoczesny – skupiony przede wszystkim na uczniu i jego rozwoju, a nie przez pryzmat faktów, których trzeba się nauczyć. W myśl tego nauczyciel powinien niejako „mniej nauczać”, a bardziej skupić się na pomocy uczniom w ich procesie uczenia się. Będzie to możliwe, jeżeli w nauczaniu będą wykorzystywane przede wszystkim aktywne metody przekazywania wiedzy – dzięki którym uczniowie stają się faktycznymi kreatorami własnego rozwoju. Nie może zabraknąć w tym wszystkim także odpowiedniej dawki motywacji, którą wzmacniają takie działania, jak:

- dobra organizacja zajęć uwzględniająca potrzeby i możliwości rozwojowe różnych grup uczniów,
- formułowanie jednoznacznych, konkretnych celów obudowanych szczegółowym opisem zrozumiałych dla ucznia, konkretnych rezultatów,
- budowanie sytuacji, w których uczeń – świadomy oczekiwanego rezultatu – jest w stanie samodzielnie go osiągnąć,
- wykorzystanie wzmacniającej roli grupy i umożliwianie rozwijania bądź pozyskiwania nowych umiejętności, a także budowania własnej samooceny dzięki pracy zespołowej,
- odnajdywanie i wzmacnianie w uczniach tego, co ich autentycznie interesuje, inspiruje i skłania do działania,
- stwarzanie sytuacji pozwalających uczniom osiągnąć sukces,
- postawa i twórcze zaangażowanie nauczyciela (Kordziński 2018: 58).

Konkretne wskazówki dotyczące warunków i sposobów realizacji kształcenia historycznego w liceum ogólnokształcącym i technikum zostały zawarte także w podstawie programowej. Można wśród nich wymienić:

- zwrócenie szczególnej uwagi na dzieje państwa i narodu;
- położenie szczególnego nacisku na historię XIX i XX stulecia;
- akcentowanie ważnych momentów historii powszechnej;
- integrację treści zakresu podstawowego i rozszerzonego;
- uwzględnianie w nauczaniu zainteresowań uczniów;
- wykorzystywanie podczas lekcji i przy zadaniach domowych różnych źródeł i opracowań historycznych, a także świadectw minionej rzeczywistości;
- korzystanie z oferty instytucji zajmujących się działalnością edukacyjną, organizowanie wycieczek (także wirtualnych) do miejsc upamiętniania kluczowych wydarzeń historycznych (np. Muzeum Powstania Warszawskiego, Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, Cmentarza Powązkowskiego w Warszawie);

- udział w wydarzeniach upamiętniających losy żołnierzy i osób cywilnych podziemia czasów II wojny światowej i lat powojennych;
- maksymalna personalizacja przeszłości (np. korzystanie z ustaleń mikrohistorii), ilustrowanie omawianych zagadnień ikonografią i dokumentami audiowizualnymi;
- częste korzystanie z różnych pozalekcyjnych form edukacji historycznej (wycieczki, pobyty studyjne, projekty, konkursy, akademie szkolne, uroczystości rocznicowe, rekonstrukcje historyczne, multimedialne wystawy).

Jak wynika z wymienionych powyżej warunków i sposobów realizacji kształcenia historycznego, szczególną uwagę należy poświęcić doświadczaniu historii współczesnej. W związku z tym poniżej przedstawionych zostanie kilka przykładów, jak można to zrobić w atrakcyjny dla uczniów sposób. Cieszące się zainteresowaniem ze strony uczniów, a zarazem bardzo pomocne w procesie edukacji historycznej są gry planszowe. Jak podkreśla Małgorzata Górecka: „gry, przez ciągłe zmiany akcji, zwiększają dynamikę zajęć, więc uczniowie nie są znużeni omawianym materiałem. Gry planszowe są aktywizującą metodą nauczania, w której proces edukacyjny połączony jest z zabawą. Aktywność uczniów działa na nich motywująco m.in. dlatego, że uczestnicy, przez zaangażowanie w grę, są trzymeni w napięciu i z rozwijającą się rozgrywką zdobywają nowe doświadczenia” (Górecka 2017). Nauczyciel, chcąc wykorzystać tę metodę, powinien jednak wcześniej dokładnie zaplanować jej przeprowadzenie. Wykorzystywanie gier podczas lekcji historii ma wiele zalet, do których można zaliczyć: naukę strategicznego i logicznego myślenia, kształtowanie umiejętności analizy i przewidywania sytuacji, rozwijanie umiejętności myślenia problemowego i podejmowania decyzji, kształtowanie koordynacji ruchowo-wzrokowej, doskonalenie umiejętności społecznych.

Wśród najbardziej popularnych gier dotyczących najnowszej historii Polski można wymienić te, które zostały zaprojektowane i wydane przez Instytut Pamięi Narodowej: *Bitwa Warszawska*, *Polskie Państwo Podziemne*, *Awans – zostań marszałkiem Polski*, *Znaj Znak – Historia Polski opowiedziana symbolami*, *Niepodległa, 303*, *Kolejka*, *Pamięć 39*. Poza wspomnianymi grami planszowymi IPN stworzył także gry wykorzystujące aplikację mobilną, np. *Warszawa Marszałka Józefa Piłsudskiego* czy *Narodziny Solidarności*.

Warto w tym miejscu wspomnieć także o edukacyjnej grze online *Godność, wolność i niepodległość*, która znakomicie może być wykorzystywana w sytuacji kształcenia na odległość, jako uzupełnienie treści z lekcji. Jej fabuła opiera się bowiem na sześciu misjach dotyczących różnych okresów z najnowszej historii Polski (niepodlegla.men.gov.pl; dostęp 9.09.2022).

Historia najnowsza stanowi także inspirację dla twórców komiksów. W związku z pojawianiem się na rynku wydawniczym coraz większej liczby komiksów o tematyce historycznej spotkały się one również z zainteresowaniem ze strony dydaktyków, którzy dostrzegają ich walor edukacyjny. Nauczyciel może wykorzystywać komiksy jako znakomite narzędzie do doskonalenia umiejętności weryfikowania informacji, gdyż nie stanowią one źródeł historycznych, a tym samym ich warstwa informacyjna nie zawsze musi w pełni odzwierciedlać prawdę. Zdaniem Ilony Copik „zasadne wydaje się wykorzystanie fragmentów komiksu do pracy zespołowej, prowokowania dyskusji, używania kart pracy, przetwarzania elementów świata przedstawionego w komiksie na inne tworzywo metodą przekładu intersemiotycznego, zastosowanie dramy [...]

i podejmowanie innych działań nastawionych na akty o charakterze performatywnym" (Copik 2018). Wśród komiksów, które traktują o historii najnowszej, warto wykorzystać w procesie edukacyjnym:

- M. Turek, *Orlęta. Straceńcy – Lwów 1918*;
- S. Zajączkowski i K. Wyrzykowski, *Bitwa Warszawska 1920*;
- O. Gałka-Olejko i J. Wyrzykowski, *Irena Sendlerowa i łyzeczka życia*;
- P. Królikowska, D. Baum, *Inka*;
- M. Urbanek, M. Palka i B. Stefanowicz, *Kurier z Warszawy*;
- P. Ochnia, *Radomski czerwiec 1976*;
- S. Zajączkowski i K. Wyrzykowski, *Korfanty*;
- J. Kubert, *Josel – 19 kwietnia 1943. Opowieść o powstaniu w warszawskim getcie*;
- M. Jasiński, A. Janicki i J. Michalski, *1981: Kopalnia Wujek*;
- A. Spiegelman, *Maus. Opowieść ocalałego*.

Nauczyciel historii powinien zwrócić uwagę na wyjątkowy, interdyscyplinarny charakter przedmiotu. Historia bowiem jak żaden inny przedmiot z zakresu kształcenia humanistycznego łączy w sobie wyjątkowo wiele różnych dziedzin. To niewątpliwy atut, który warto wykorzystywać w trakcie nauczania. Wiele działań edukacyjnych, wycieczek czy projektów edukacyjnych można inicjować wspólnie z innymi nauczycielami ze szkoły, którzy uczą języka polskiego, filozofii, historii sztuki, plastyki, muzyki, języka łacińskiego i kultury antycznej czy wiedzy o społeczeństwie. W przypadku tych przedmiotów koherentność treści jest największa. W żadnym razie nie wyklucza to współpracy z innymi nauczycielami, np. geografii czy wychowania fizycznego. Także razem z nimi można realizować interesujące rzeczy, np. projekty edukacyjne, takie jak *Starożytne cywilizacje Bliskiego Wschodu a państwa współczesne – nowoczesność czy nawiązanie do tradycji?* czy *Duch olimpiad sportowych – dawniej i dziś*. Ciekawą inicjatywą może okazać się zlecenie uczniom przygotowania projektu gry terenowej o tematyce historycznej w ramach przedmiotowego projektu edukacyjnego. Atrakcyjność takiego rozwiązania wynika z tego, że to uczniowie już od samego momentu planowania założeń gry aż po jej możliwą realizację są głównymi pomysłodawcami, działaczami i wykonawcami, co wpływa na znaczący wzrost poziomu ich motywacji oraz chęć uczenia się nowych rzeczy i kształtowania różnych kompetencji. Przy okazji takiego działania uczniowie będą musieli wykazać się interdyscyplinarnym podejściem do zadania, bo oprócz fabuły gry, którą uzgodnić mogą z nauczycielem historii, będą musieli zaplanować jeszcze: jej realizację przestrzenną (tu mogą konsultować się z nauczycielem geografii, edukacji dla bezpieczeństwa), sposób przeprowadzenia (tradycyjny z wykorzystaniem papierowych kart czy np. przy użyciu aplikacji mobilnej Actionbound, której obsługi może ich nauczyć nauczyciel informatyki), promocję gry i sposób zaproszenia na nią uczestników (wspomóc uczniów mogą w tym zakresie nauczyciel języka polskiego, wychowania fizycznego), a także wiele innych działań, które pojawiają się już na etapie przygotowań.

Historia może być także przedmiotem, na którym kształtowane są umiejętności przydatne na rynku pracy. Na Światowym Forum Ekonomicznym w Davos w 2020 r. stwierdzono, że do najbardziej pożądanych i poszukiwanych przez pracodawców w ciągu najbliższych pięciu lat umiejętności można zaliczyć m.in.: kompleksowe rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, negocjacje, zarządzanie ludźmi i współpracę, inteligencję emocjonalną, wnioskowanie i elastyczność poznawczą (zob. PARP b.r.).

Przykładów ich kształtowania na lekcjach historii może być bardzo wiele:

- rozwiązywanie problemów: uczestnictwo uczniów w stacjonarnym lub wirtualnym *escape roomie*;
- krytyczne myślenie: analiza i ocena sporu Józefa Piłsudskiego z Romanem Dmowskim na temat koncepcji niepodległej Polski;
- kreatywność: przygotowanie leporello przedstawiającego lokalne zabytki;
- współpraca z innymi: praca metodą stacji zadaniowych podczas lekcji powtórzeniowej;
- inteligencja emocjonalna: analiza nastrojów różnych grup społecznych podczas rewolucji francuskiej;
- negocjacje: praca metodą pokera kryterialnego przy okazji omawiania przyczyn upadku Rzeczypospolitej w XVIII w.

Niezbędne na rynku pracy są także takie kompetencje, jak umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość. Ciekawym pomysłem ich kształtowania jest zaproponowany przez Joannę Wodowską przykład zajęć w bibliotece naukowej lub w archiwum państwowym. Nauczyciel w porozumieniu z pracownikami wspomnianych instytucji może zorganizować uczniom interesujące zajęcia, które pozwolą im wykazać się aktywnością oraz będą szansą na kształtowanie różnych umiejętności. W czytelniku naukowej biblioteki uczniowie mogą badać realia epoki PRL, wykorzystując np. mikrofilmy z gazetami i sprawdzając, czy w rubrykach sportowych znajdowały się także teksty o charakterze propagandowym. Mogą również przeprowadzić kwerendę do zaproponowanego przez nich tematu związanego z ulubionym wątkiem historycznym. Z kolei w archiwum uczniowie mogą badać zmiany, jakie zaszły np. w strukturze architektonicznej ich miasta na podstawie archiwalnych map, planów i zdjęć.

W nauczaniu historii należy brać pod uwagę różne ograniczenia, które mogą występować u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wpływające na ich proces uczenia się. Wśród najczęściej występujących ograniczeń można wymienić:

- trudności w językowym ujmowaniu związków przyczynowo-skutkowych między wydarzeniami przeszłymi i teraźniejszymi;
- trudności z rozumieniem następstwa czasowego, trudności w zrozumieniu wpływu konkretnych wydarzeń z historii powszechnej na historię Polski;
- trudności związane z zastosowaną terminologią w tekstach źródłowych;
- trudności przy formułowaniu i uzasadnianiu opinii dotyczących wydarzeń historycznych (niski poziom kompetencji językowej w zakresie umiejętności argumentowania i wartościowania);
- skłonność do przestawiania cyfr w datach, trudności w korzystaniu i odczytywaniu informacji z map historycznych, wykresów i tabel (MEN 2010).

Chcąc ograniczać te trudności, warto w nauczaniu historii wykorzystywać założenia tzw. projektowania uniwersalnego, wedle którego proces dydaktyczny powinien być tak zorganizowany, aby jak największa grupa uczniów mogła skorzystać z lekcji bez konieczności przygotowywania specjalistycznych dostosowań i modyfikacji. Projektowanie uniwersalne edukacji opiera się na kilku zasadach:

- równości w dostępie (zarówno dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i bez nich);

- elastyczności (np. w podejściu do metod pracy i zmiany koncepcji lekcji, np. już w jej trakcie);
- intuicyjności, dostępności informacji (w różnych formach – tekstowych, werbalnych, graficznych);
- tolerancji błędów, niskiego poziomu wysiłku fizycznego (np. w czasie wycieczki przedmiotowej odwiedzenie tylko jednego muzeum, tak aby był również czas na odpoczynek i rekreację lub przygotowanie karty pracy z czcionką o odpowiedniej wielkości);
- odpowiedniej przestrzeni i miejsca (Domagała-Zyśk 2018).

Bardzo ważne jest także umiejętne nauczanie przedmiotu w nowej, zdalnej rzeczywistości. Wybierając narzędzia do pracy z uczniami, trzeba wziąć pod uwagę przede wszystkim zróżnicowane możliwości uczniów, związane z dostępnością sprzętu, ze sposobami pracy, a także sytuacją rodzinną i środowiskową uczniów. Warto obok zajęć online – jako uzupełnienie – prowadzić także nauczanie korespondencyjne. Dzięki temu uczniowie będą mieli możliwość nawiązania kontaktu z nauczycielem za pośrednictwem poczty e-mail czy dziennika elektronicznego. Można także, ustalając to wcześniej z uczniami, wybrać jeden wspólny komunikator do kontaktów. Istotne jest także stworzenie odpowiedniej przestrzeni wirtualnej do prowadzenia lekcji. Dokonując wyboru platformy, warto brać pod uwagę możliwość udostępniania materiałów edukacyjnych, zarządzania uczestnikami oraz prowadzenia analiz wyników nauczania. Najbardziej popularnymi są: Microsoft Office 365 dla edukacji wraz z MS Teams oraz Google Workspace dla szkół wraz z dodatkiem Google Classroom. Poza nimi w przypadku kształcenia na odległość sprawdzają się także darmowe komunikatory, takie jak: Cisco Webex, Discord, Google Meet, Skype czy Zoom. Rozpoczynając pracę z uczniami na nowej platformie czy przy użyciu nowego komunikatora, warto zorganizować wspólną lekcję próbną, aby poznać i nauczyć się wszystkich funkcji.

ROZDZIAŁ III

Organizacja procesu dydaktycznego – zasady pracy na lekcji historii

Wyznaczenie i określenie celów, o których była mowa w pierwszym rozdziale, daje początek planowaniu konkretnej lekcji. Choć z pewnością wielu nauczycieli mogłoby powiedzieć, że nie da się w pełni zaplanować lekcji, a później dokładnie według schematu jej odtworzyć, to jednak każdy przyzna, że warto i trzeba próbować. Zupełnie inaczej będą to robić nauczyciele rozpoczynający swoją karierę zawodową, a odmiennie nauczyciele z długoletnim stażem dydaktycznym. Ci pierwsi poza pogłębionym namysłem metodyczno-dydaktycznym, którego dopiero się uczą, będą też odświeżali lub utrwalać swoją wiedzę merytoryczną z przedmiotu. Doświadczeni nauczyciele, którzy dobrze znają treści programowe i mają ugruntowaną wiedzę przedmiotową, będą przede wszystkim skupiali się na doborze metod i technik pracy w odniesieniu do konkretnego oddziału i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Efektem działań jednej i drugiej grupy będzie stworzenie projektów lekcji, które będą w pewnym zakresie podobne, ponieważ typowa lekcja składa się ze stałych elementów. Można wśród nich wskazać:

- czynności organizacyjno-porządkowe (powitanie, kontrola obecności, w razie potrzeby dokonanie zmiany ustawienia ławek, zaprowadzenie porządku);
- rekapitulację wtórną (sprawdzenie i powtórzenie wiadomości z poprzednich lekcji);
- nawiązanie do tematu lekcji (przedstawienie tematu, uzgodnienie celów lekcji, ustalenie form organizacji pracy);
- opracowanie tematu lekcji;
- rekapitulację pierwotną (zebranie, podsumowanie i uporządkowanie nowych informacji, podsumowanie pracy uczniów);
- czynności końcowe (np. podanie i omówienie pracy domowej) (Bieniek 2007: 209).

Efektem końcowym wspomnianego planowania może być stworzenie ogólnego konspektu lub bardziej szczegółowego scenariusza lekcji. Zazwyczaj obie te formy ze względu na dużą czytelność przybierają postać tabelaryczną, ale mogą także występować w formie opisowej. Przede wszystkim powinny być czytelne i użyteczne dla nauczyciela, tak aby w trakcie lekcji pomagały mu w usprawnianiu pracy. Oczywiście w praktyce szkolnej nie da się trzymać się ich sztywno podczas lekcji – często występują sytuacje, które nie zostały przewidziane w konspekcie lub scenariuszu. Należy wtedy podejść elastycznie do sytuacji i stworzyć nowy plan działania, a założenia opisane w konspekcie/scenariuszu odstawić na bok.

W zależności od zadań dydaktycznych zaplanowanych przez nauczyciela układ lekcji może ulegać zmianie. Innymi słowy, będzie on zależał od jej typu. Przedstawiony powyżej schemat będzie najbardziej adekwatny dla lekcji, która służy przekazaniu nowych wiadomości. Oprócz niej wyróżnia się lekcje służące utrwaleniu wiadomości i umiejętności (tzw. lekcje powtórzeniowe) oraz lekcje, na których dokonywana jest kontrola i ocena wyników nauczania. Na nich pomija się zazwyczaj rekapitulację, a opracowanie nowego tematu zastępuje się ćwiczeniami utrwalającymi wiadomości oraz pisemnym sprawdzianem.

Od rodzaju zadań dydaktycznych będzie także zależna organizacja przestrzeni w klasie szkolnej. Inaczej będzie ona wyglądała, kiedy uczniowie będą wykonywali samodzielnie

analizę tekstów źródłowych, a w odmienny sposób trzeba będzie ją zorganizować, gdy będzie odbywała się praca w grupach nad stworzeniem plakatu podsumowującego panowanie króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Jeszcze inny będzie układ sali, kiedy uczniowie będą prowadzić ze sobą dyskusję na temat skutków powstania warszawskiego. Wobec tego nauczyciel musi zaplanować odpowiednie ustawienie stolików:

- tradycyjne: stoliki ustawione są w rzędach, a uczniowie siedzą pojedynczo lub obok siebie w parach;
- laboratoryjne: uczniowie siedzą naprzemiennie – naprzeciwko siebie (sprzyja pracy w parach i pracy z różnymi przedmiotami);
- w podkowę (ułatwia nauczycielowi komunikację z całą klasą i omawianie różnych zagadnień na forum);
- w kwadrat (tworzy przestrzeń do rozmów);
- w jodełkę (do pracy w grupach, dobra widoczność nauczyciela);
- zespołowe (do pracy w dużych grupach) (zob. *Ustawienie stolików w sali lekcyjnej*; dostęp 9.09.2022).

Myśląc o lekcji, nauczyciel powinien mieć na uwadze także zasady wspomnianego już wcześniej uniwersalnego projektowania. Zgodnie z jego założeniami powinien on:

- zapewnić różnorodne sposoby przekazywania informacji w czasie lekcji (dźwiękowe, wizualne);
- umożliwić uczniom różnorodne formy ekspresji i prezentowania wiedzy oraz umiejętności (odpowiedź ustna, odpowiedź pisemna, prezentacja multimedialna, plakat, referat itp.);
- zapewnić różnorodne formy angażowania i motywowania uczniów do pracy na lekcji (praca indywidualna, praca w grupach, wykorzystywanie zainteresowań, wspieranie indywidualnych wyborów, stosowanie informacji zwrotnej, zachęcanie do samooceny itp.).

Należy pamiętać, że zasady uniwersalnego projektowania odnoszą się do wszystkich uczniów w klasie, a nie tylko do tych, którzy posiadają specjalne potrzeby edukacyjne. Stosowanie ich tylko wobec tej drugiej grupy może doprowadzić do zjawiska klasowej stygmatyzacji (Domagała-Zyśk 2019).

Dobry nauczyciel powinien wykazywać się umiejętnością organizacji procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zasadom uniwersalnego projektowania towarzyszyły jeszcze zróżnicowane sytuacje dydaktyczne, które będą uwzględniały różne potrzeby uczniów. Na przykład podczas lekcji poświęconych postaci Napoleona Bonapartego (zaprezentowanych w scenariuszu *„Samo zwycięstwo nic nie znaczy, trzeba umieć je wykorzystać” – kształtowanie się systemu napoleońskiego w Europie*) nauczyciel powinien wziąć pod uwagę fakt, że uczeń posiada niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Z uwagi na jego problemy w selekcji i wyborze najważniejszych informacji z tekstu, nauczyciel powinien przygotować dla niego kartkę z podstawowymi pytaniami, na które uczeń powinien znaleźć odpowiedzi, czytając dany materiał. Z kolei podczas lekcji, na której uczniowie zgłębiają temat przyczyn upadku cesarstwa zachodniorzymskiego (scenariusz *„Kolos na glinianych nogach” – kryzys i upadek Cesarstwa Rzymskiego*), nauczyciel wiedzący o trudnościach ucznia w wypowiedzianiu się, nie powinien wyręczać go bez uprzedzenia do odpowiedzi. Wystarczy, gdy nienachalnie

go do niej zachęci, i w przypadku podjęcia aktywności pomoże w doborze słownictwa, naprowadzając pytaniami pomocniczymi.

Ważnym aspektem towarzyszącym lekcji jest zadawanie pracy domowej uczniom. Coraz częściej ze strony zarówno rodziców, różnych środowisk edukacyjnych, jak i samych uczniów padają zarzuty, że są oni zbyt obciążeni zadaniami domowymi, które w dodatku są nudne i rutynowe. Wśród najczęstszych błędów towarzyszących zadawaniu prac domowych pojawiają się: traktowanie zadania jako formy dokończenia lekcji (samodzielne przerobienie materiału, którego nie udało się omówić na lekcji) oraz zadawanie do wykonania ćwiczeń, które nie pobudzają ciekawości poznawczej i nie zachęcają do poszukiwań i wysiłku. Nie ulega wątpliwości, że prace domowe są potrzebne, ponieważ pozwalają uczniom utrwalać zdobytą wiedzę, kształtować umiejętność krytycznego myślenia, przetwarzania informacji i uczenia się oraz mają pozytywny wpływ na lepszą organizację czasu. Aby zadania domowe nie były źródłem frustracji uczniów, warto zadawać takie, które są interesujące, pobudzają do odkryć, działań twórczych, ale też praktycznych. Warto rozważyć kwestię umożliwienia uczniom wyboru pracy domowej spośród kilku propozycji, a także samodzielnego zdecydowania na temat sposobu jej realizacji. Dzięki temu szansa ucznia na uzyskanie sukcesu będzie większa, a tym samym i satysfakcja z jego wykonania (Pomianowska 2018). Przykładami inspirujących zadań domowych mogą być:

- Wyszukaj i porównaj oferty wycieczek różnych biur turystycznych i zaplanuj na ich podstawie wycieczkę marzeń dla swojej rodziny, która umożliwi wam poznanie największej liczby zabytków związanych z historią starożytnego Egiptu.
- Zorganizuj sesję fotograficzną, podczas której odtworzysz realia życia codziennego patrycjusza w starożytnym Rzymie.
- Wyszukaj przepis wywodzący się z polskiej kuchni staropolskiej. Ugotuj danie, a efekty z przygotowań przedstaw w prezentacji multimedialnej.
- Nagraj krótkiego vloga, w którym przedstawisz zalety i wady wybranej gry komputerowej o tematyce historycznej.
- Przeprowadź wywiad z członkiem swojej rodziny na temat najważniejszej pamiątki, która związana jest z historią i losami waszej rodziny w XIX lub XX wieku. Rezultaty swojej pracy zaprezentuj w formie pisemnej, nagrania dźwiękowego lub krótkiego filmu.

Omawiając filozofię zadawania prac domowych, warto wspomnieć o metodzie tzw. „odwróconej lekcji” (nazywanej także „metodą kształcenia wyprzedzającego”). Polega ona na zmianie schematu lekcji – uczniowie samodzielnie w domu (w ramach pracy domowej) zapoznają się z tematem kolejnej lekcji, a na zajęciach pod okiem nauczyciela zdobytą wiedzę praktycznie utrwalają i wykonują różne ćwiczenia. W związku z tym metodzie odwróconej lekcji nie towarzyszy zamiana ról nauczyciel – uczeń, ale zmienia się sposób pracy nauczyciela – z podstawowego źródła informacji dla ucznia i eksperta odpowiedzialnego za przekazywanie wiedzy staje się on moderatorem zarządzającym procesem uczenia się. Zmianie ulega także sama lekcja – z czasu, w którym uczeń biernie poznaje nowe wiadomości, zmienia się w przestrzeń do dyskusji, korekty rozumienia oraz doskonalenia umiejętności i weryfikacji wiedzy. Nauczyciel przed lekcją odpowiedzialny jest za przygotowanie dla uczniów pakietu materiałów oraz informacji i wskazówek do dalszego samodzielnego poszukiwania wiedzy. Mogą składać się na nie zarówno różne

kserokopie, artykuły, linki do krótkich filmów oraz tematycznych stron internetowych, jak i autorskie nagrania przygotowane wcześniej przez nauczyciela. Zasadniczym celem tej metody jest to, że uczeń ma wykazać się aktywnością w procesie zdobywania wiedzy, a w związku z tym zaproponowane przez nauczyciela materiały mogą być przez niego wykorzystane, ale nie muszą. Na lekcji uczniowie wykonują zaś przygotowane przez nauczyciela zadania. W ten sposób nauczyciel ma okazję zweryfikować zdobytą przez uczniów wiedzę, ale także pokazać im, w jaki sposób może zostać ona wykorzystana w praktyce. Metoda kształcenia wyprzedzającego to znakomita okazja do indywidualizacji nauczania oraz pracy z klasami zróżnicowanymi. W tym samym czasie nauczyciel może zarówno pomagać słabszym uczniom, jak i wspierać tych ze szczególnymi uzdolnieniami, którym może dawać nowe wyzwania, tak by się nie nudzili. Bardzo ważne, aby odwrócona lekcja kończyła się ewaluacją, podczas której uczniowie podzielą się refleksjami na temat swojej pracy i przygotowań, a także zastanowią się wspólnie nad przyczynami ewentualnych niepowodzeń (Kordziński 2018: 41–42).

Kolejnym typem lekcji jest lekcja powtórzeniowa, która odbywa się najczęściej po omówieniu działu programowego, przerobieniu większej partii materiału lub przed zakończeniem zajęć dydaktycznych w danym roku szkolnym. Niektórzy nauczyciele od takiej lekcji rozpoczynają zajęcia w nowym roku szkolnym – szczególnie jeżeli omawianie jakiegoś wątku zostało przerwane. W przypadku historii na III etapie edukacyjnym taka lekcja powtórzeniowa na początku nowego roku szkolnego wydaje się szczególnie potrzebna w klasie III oraz w klasie IV liceum i technikum, gdyż nie sposób rozpocząć omawiania kongresu wiedeńskiego bez przypomnienia zmian w Europie, które dokonały się za sprawą działań Napoleona, lub też wydarzeń II wojny światowej bez przypomnienia tła tego konfliktu, który kształtował się już silnie w latach 30. XX wieku, a o których była mowa we wcześniejszych klasach. Zasadne jest przeprowadzenie takiej lekcji w klasie V technikum z uwagi na kontynuowanie w niej omawiania zagadnień historii najnowszej. Cała seria dodatkowych lekcji powtórzeniowych powinna z kolei nastąpić w przypadku oddziałów, które realizują rozszerzony program nauczania historii. Mogą one mieć miejsce po omówieniu każdej z epok i skupiać się na powtarzaniu wiadomości lub ćwiczeniu rozwiązywania zadań typu maturalnego, a w ostatnim roku nauki bazować na rozwiązywaniu całych arkuszy z zadaniami maturalnymi. Najczęściej jednak lekcja powtórzeniowa będzie się odbywać po omówieniu działu, a przed lekcją sprawdzającą. Wyróżnia się cztery typy powtarzania wiadomości:

- Powtarzanie strukturalne – polega na spajaniu ze sobą poszczególnych elementów, ukazywaniu ich związków, np. wykonanie mapy mentalnej na temat epoki baroku.
- Powtarzanie problemowe – rozwiązywanie wybranych problemów przy wykorzystaniu zdobytych wcześniej wiadomości i umiejętności, np. praca w grupach polegająca na potwierdzeniu bądź obaleniu trafności słów Ferdinanda Focha „To nie jest traktat pokojowy, to jest zawieszenie broni na 20 lat” po omówieniu działu dotyczącego okresu międzywojennego w Europie i na świecie.
- Powtarzanie łańcuchowe – odtworzenie treści w podobnym układzie, w jakim były one omawiane na lekcji, np. podział klasy na grupy, każda z grup otrzymuje kartkę z rozpoczętym zdaniem, które związane jest z jednym z omawianych wcześniej tematów, przykładowo: „Mieszko I zapoczątkował...”, „Zjazd gnieźnieński to jedno z największych dokonań...”, „Choć Mieszko II próbował...”, „Bolesław i Zbigniew

byli braćmi, którzy...", „Rozbicie dzielnicowe było czasem...", „Patrząc na układ przestrzenny dzisiejszych miast, wiemy, że jest on skutkiem..." itp. Zdanie to musi zostać dokończone przez jednego ucznia, a następnie przekazuje on kartkę innym uczestnikom grupy, którzy dopisują kolejne zdanie, które łączy się z pierwszym oraz jest dalszym rozwinięciem tematu. Na zakończenie każda grupa przedstawia wyniki swojej pracy.

- Powtarzanie wyrywkowe – powtarzanie wybranych treści bez porządkowania (Maternicki, Majorek i Suchoński 1993: 312–315), np. gra dydaktyczna wzorowana na programie 1 z 10.

Celem lekcji powtórzeniowej powinno być dążenie do kształtowania przede wszystkim pamięci rozumowej polegającej na dostrzeganiu zmienności i rozwoju wydarzeń oraz zjawisk, a nie mechanicznym odtwarzaniu pamięciowym dat, nazwisk postaci czy faktów bez żadnych związków pomiędzy nimi. Ważne, aby uczniowie odpowiednio wcześniej znali termin, temat oraz formę planowanego powtórzenia, tak aby mogli się do niego odpowiednio przygotować.

Pod koniec lekcji powtórzeniowej nauczyciel powinien także zapoznać uczniów z niezbędnymi informacjami na temat planowanej formy sprawdzenia ich wiedzy i umiejętności. Uczniowie przygotowują się dobrze do sprawdzianu, testu lub pracy pisemnej pod warunkiem znajomości: zakresu tematycznego, rodzaju sprawdzanych umiejętności oraz rodzajów zadań. Wygodną formę zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów stanowi tzw. kartoteka, czyli szczegółowy plan testu. Zapoznanie uczniów z kartoteką pozwala na to, aby to właśnie oni podjęli się zadania zarządzania swoim procesem uczenia się. W tym przypadku oznacza to, że będą umieli zaplanować sposób swoich przygotowań do sprawdzianu czy testu. Dzięki temu uczniowie osiągają zdecydowanie lepsze wyniki, bo wiedzą dokładnie, co będzie podlegało sprawdzeniu. Czują się też bardziej odpowiedzialni za wynik i przez to ich motywacja do nauki rośnie. Poniżej przedstawiono dwa przykładowe fragmenty kartoteki.

1. Kartoteka testu do działu *Rzeczpospolita w XVI stuleciu* – zakres podstawowy:

- Zad. 1 – rodzaj zadania: zamknięte, wielokrotnego wyboru; zakres tematyczny (określony w podstawie programowej): zmiany terytorialne państwa polsko-litewskiego i stosunki z sąsiadami w XVI w.; liczba punktów do uzyskania: 0–3.
- Zad. 2 – rodzaj zadania: otwarte, krótkiej odpowiedzi (*ocień*); zakres tematyczny (określony w podstawie programowej): najważniejsze instytucje życia politycznego, funkcjonowanie demokracji szlacheckiej; liczba punktów do uzyskania: 0–2.
- Zad. 3 – rodzaj zadania: zamknięte, prawda/fałsz; zakres tematyczny (określony w podstawie programowej): ustrój Rzeczypospolitej Obojga Narodów w świetle postanowień unii lubelskiej; liczba punktów do uzyskania: 0–3.
- Zad. 4 – rodzaj zadania: zamknięte, dobieranie; zakres tematyczny (określony w podstawie programowej): sytuacja wyznaniowa na ziemiach państwa polsko-litewskiego w XVI w.; liczba punktów do uzyskania: 0–2.
- Zad. 5 – rodzaj zadania: otwarte, krótkiej odpowiedzi (*scharakteryzuj*); zakres tematyczny (określony w podstawie programowej): działania Stefana Batorego w zakresie polityki wewnętrznej i zagranicznej; liczba punktów do uzyskania: 0–3.

2. Kartoteka wypracowania – *Epoka starożytna* – zakres rozszerzony:

- Temat nr 1 – ujęcie tematu: przekrojowe; sprawdzane umiejętności (określone w podstawie programowej): porządkowanie i synchronizowanie wydarzeń z historii powszechnej, dostrzeganie zmienności i dynamiki wydarzeń w dziejach oraz ciągłości procesów historycznych, dostrzeganie problemu i budowanie argumentacji, selekcja i hierarchizacja informacji; zakres tematyczny (określony w podstawie programowej): wierzenia religijne starożytnych Rzymian, geneza chrześcijaństwa i zmiany sytuacji chrześcijan w państwie rzymskim; liczba punktów do uzyskania: 0–12.
- Temat nr 2 – ujęcie tematu: problemowe; sprawdzane umiejętności (określone w podstawie programowej): porządkowanie i synchronizowanie wydarzeń z historii powszechnej, dostrzeganie zmienności i dynamiki wydarzeń w dziejach oraz ciągłości procesów historycznych, dostrzeganie problemu i budowanie argumentacji, selekcja i hierarchizacja informacji; zakres tematyczny (określony w podstawie programowej): organizacja państw i struktura społeczna w cywilizacjach starożytnego Bliskiego Wschodu, organizacja społeczeństwa Aten i Sparty oraz formy ustrojowe greckich polis, przemiany ustrojowe i społeczne w państwie rzymskim doby republiki oraz cesarstwa; liczba punktów do uzyskania: 0–12.

Lekcje służące kontroli i ocenie powinny być zapowiadane uczniom z odpowiednim wyprzedzeniem. Sprawdzian podsumowujący konkretny dział zwykle się zapowiadać co najmniej dwa tygodnie wcześniej, a większe partie materiału, takie jak np. całe epoki historyczne, nawet już na początku roku szkolnego. Warto zawsze na początku pracy z nową klasą poświęcić jedną lekcję na instruktaż, jak prawidłowo rozwiązywać konkretne typy zadań oraz jak rozumieć pojawiające się w poleceniach czasowniki, np. *ocen*, *uzasadnij*, *rozstrzygnij* itd., a także jakie są zasady oceniania odpowiedzi udzielanych w zadaniach otwartych. W przypadku klas z rozszerzonym programem nauczania historii takich lekcji powinno być z pewnością więcej, gdyż należy wytłumaczyć uczniom jeszcze zasady rozwiązywania zadań rozszerzonej odpowiedzi. Tu pomocne z pewnością okażą się informatory oraz zbiory zadań publikowane na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Lekcja sprawdzająca nie musi zawsze ograniczać się tylko do klasycznej pracy pisemnej, może przybierać różne postaci. Jeżeli nauczyciel poza samą chęcią sprawdzenia wiedzy swoich uczniów chciałby także sprawdzić ich umiejętności w zakresie np. kompetencji kluczowych, może zaproponować uczniom:

- Sprawdzian z możliwością wykorzystywania podczas jego pisania podręcznika lub własnych notatek – w ten sposób nauczyciel kontroluje umiejętność uczniów w zakresie poszukiwania i przetwarzania informacji.
- Sprawdzian grupowy – nauczyciel za pomocą generatora kodów QR tworzy pytania, które następnie po wydrukowaniu ukrywa w różnych miejscach w sali lekcyjnej. Uczniowie pracują w grupie nad udzieleniem odpowiedzi na te pytania, jednak wcześniej na zasadzie sztafety kolejni reprezentanci grupy szukają po jednym kodzie QR z ukrytym tam pytaniem – nauczyciel sprawdza w ten sposób kompetencje społeczne uczniów.
- Opracowanie ich własnego testu sprawdzającego za pomocą różnych narzędzi cyfrowych i internetowych – dzięki tej propozycji nauczyciel może skontrolować

kompetencje cyfrowe swoich uczniów. Nauczyciel musi jednak odpowiednio wcześniej zarezerwować sobie szkolną pracownię komputerową.

- Sprawdzian w postaci listu pisanego do kogoś przez ucznia, w którym opisuje on realia życia w konkretnej epoce (np. życie w średniowiecznym mieście lub na wsi, życie w Rzeczypospolitej Obojga Narodów podczas wojen z sąsiadami w XVII w.) – dzięki tej formie nauczyciel sprawdzi nie tylko wiedzę ucznia, umiejętność przetwarzania informacji, ale również świadomość i ekspresję kulturalną.

Przy okazji kontrolowania wiedzy uczniów i sprawdzania ich prac pisemnych warto wspomnieć o cieszącej się coraz większym zainteresowaniem i uznaniem tzw. „metodzie zielonego długopisu” (Żylińska 2020). Metoda ta zrywa z promowaną wciąż w polskiej edukacji „kulturą błędu”, wedle której nauczyciel przy użyciu czerwonego długopisu wskazuje uczniom w ich pracach (czasem nawet drukowanymi literami i z wykrzyknikami) wszystkie popełnione błędy, z brakiem dostrzeżenia tego, co uczeń zrobił dobrze, albo tylko z zaznaczeniem punktu za poprawną odpowiedź. W rezultacie uczeń otrzymuje pracę, która w części albo w większości jest przekreślona i zawiera czerwone, wręcz krzykliwe komentarze. Można się domyślać, że w takiej sytuacji uczeń będzie odczuwać wstyd przed kolegami, których prace nie wyglądają tak jak jego, lub nabierze przekonania, że nie jest zdolnym uczniem, co oczywiście przełoży się na spadek jego motywacji do nauki. Uczeń, oglądając taką pracę, nie uzyska także informacji, co mógłby zrobić, aby poprawić swoje wyniki lub styl uczenia się. Metoda „zielonego długopisu” zakłada z kolei, że nauczyciel podczas sprawdzania pracy ucznia skupia się na tych częściach jego pracy, które zostały wykonane poprawnie. O poprawności wykonania zadania uczeń zostaje poinformowany poprzez zielony komentarz lub charakterystyczny sposób zaznaczenia (ustalony wcześniej pomiędzy uczniami a nauczycielem). Bez wątplenia wśród pozytywnych stron tej metody można wskazać:

- promowanie pozytywnych nawyków;
- kojarzenie zielonych komentarzy przez uczniów z pochwałami, które będą motywowały ich do osiągania sukcesu w przyszłości;
- zwiększenie poziomu zaufania do nauczyciela oraz jego metod pracy – uczniowie będą czuli się pewniej i traktować będą nauczyciela jako osobę, która dostrzega w nich potencjał i docenia osiągnięcia, a nie tylko wskazuje błędy;
- wspomaganie procesu samooceny ucznia;
- wskazywanie modelowych przykładów rozwiązania zadania;
- zwiększanie interakcji pomiędzy uczniami, którzy – chcąc znaleźć wzorcowe rozwiązania zadań, w których sami popełnili błędy – będą komunikować się z innymi uczniami w celu poznania prawidłowych odpowiedzi.

Osobną kwestię stanowi organizacja procesu dydaktycznego w realiach nauczania zdalnego. Ważne, aby nie wpaść w pułapkę i nie starać się wiernie odwzorowywać realiów lekcji w klasie szkolnej. W kształceniu na odległość należy odejść od modelu: prezentacja treści – odesłanie uczniów do określonego źródła – formułowanie i przekazywanie zadań sprawdzających. W ten sposób uczniom zostają podane jedynie informacje i zostają oni pozostawieni sami sobie, natomiast nie występuje ich aktywizacja oraz samodzielne wytwarzanie wiedzy na podstawie działań praktycznych. Planując lekcje online, należy przede wszystkim zastanowić się, jaki cel im przyświeca oraz jak podzielić materiał edukacyjny. W realiach kształcenia na odległość podczas

zajęć powinny występować zawsze trzy elementy: zasoby multimedialne, które służą prezentacji treści; zasoby interaktywne, poprzez które uczniowie samodzielnie utrwalają treści; quizy i inne zadania, które służą sprawdzeniu poziomu wiedzy i umiejętności i dają natychmiastową informację zwrotną.

Wskazane powyżej elementy są jednak tylko bazą do dalszej kreatywnej i twórczej pracy. Sprawdza się tutaj np. praca metodą WebQuestu, która jest nastawiona na angażowanie uczniów w działanie. Jej elementy opisała Anna Koludo:

1. Nauczyciel wprowadza uczniów w temat zakresu ich działań, formułuje zadanie do wykonania dla zespołu, określa kryteria oceny.
2. Nauczyciel opisuje etapy projektu, a uczniowie dokonują podziału ról w zespole.
3. Nauczyciel przekazuje uczniom materiały cyfrowe i linki do zasobów internetowych.
4. Uczniowie wykonują działania i zamieszczają rezultaty swojej pracy w postaci plików np. na wspólnym dysku.
5. Uczniowie prezentują wyniki swoich działań, a nauczyciel komentuje i podsumowuje uzyskane efekty.
6. Nauczyciel ocenia projekt zgodnie z wcześniej określonymi kryteriami (Koludo 2020: 46).

Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest także umiejętność współpracy z rodzicami. W dobie pandemii okazało się, że nauczyciele bez wsparcia rodziców są bezradni, dlatego warto być nie tylko w stałym kontakcie z rodzicami uczniów, ale także tłumaczyć im, jak mogą wspierać swoje dzieci w nauce. Istotny jest już sam sposób komunikowania się z rodzicami. Najlepszą formą kontaktu jest oczywiście bezpośrednie spotkanie. Podczas takiego spotkania i rozmowy warto odejść od klasycznego modelu, w którym nauczyciel siedzi za biurkiem, a rodzice naprzeciw niego w ławce uczniowskiej, gdyż tworzy to już na samym początku atmosferę konfrontacji. Dobrze, gdy krzesła podczas takiej rozmowy są ustawione obok siebie pod kątem – nauczyciel wraz z rodzicami niejako wspólnie pochyla się wtedy nad problemem, który jest przedmiotem rozmowy. Takie ustawienie daje także rodzicom swobodę regulowania spojrzenia w stronę nauczyciela, co buduje poczucie komfortu w trakcie spotkania (Garstka 2020). Podczas samej rozmowy zaleca się zaś:

- docenienie rodzica za to, że przyszedł: „Miło mi, że znalazł Pan czas i odpowiedział na moje zaproszenie”;
- wyrażenie chęci współpracy, która ma na celu dobro ucznia: „Zależy mi, żeby Pani syn osiągał w szkole sukcesy”;
- zaproponowanie zasad rozmowy: „Wiem, że temat naszej rozmowy jest trudny, ale proponuję, żeby każde z nas miało szansę zabrać głos bez wzajemnego przerywania sobie”;
- informowanie o faktach, konkretnym zachowaniu, a nie o tym, jaki jest uczeń: „Chcę powiedzieć, że Artur od trzech tygodni nie przynosi na lekcje podręcznika, zeszytu oraz korzysta z telefonu i zaczepia innych uczniów”;
- zapytanie rodzica o jego odczucia: „Jak się Pani czuje po tym, co powiedziałem o zachowaniu córki?”;

- wspólne poszukiwanie przyczyn problemów ucznia: „Co Pan sądzi o przyczynach takiego zachowania?”, „Myślę podobnie jak Pani...”, „Sądzę, że może być jednak inaczej...”;
- wspólne poszukiwanie rozwiązań: „Zastanawiam się, co możemy zrobić w tej sytuacji, aby ją poprawić?”;
- ustalenie działań; podziękowanie za spotkanie – nawet wtedy, gdy nie zostanie uzgodniony sposób rozwiązania, należy docenić sam fakt możliwości porozmawiania o tym, co trudne (zob. Małkowska-Baranowska, *O dobrej współpracy nauczycieli z rodzicami*; dostęp 9.09.2022).

W kontaktach z rodzicami przydatny okazuje się także internet. Nauczyciel może np. za pomocą platformy Padlet stworzyć wirtualną tablicę, na której będzie regularnie zamieszczać ważne dla rodziców informacje – o realizowanych projektach, planowanych wyjściach i wycieczkach czy pracach klasowych. Tablica ta może służyć również jako miejsce, za pośrednictwem którego rodzice będą zdobywać wiedzę – np. o sposobach zapamiętywania i uczenia się czy motywowania i wspierania dzieci w rozwoju. Za pośrednictwem poczty elektronicznej i wirtualnego dziennika można również wyjaśniać wiele kwestii na linii nauczyciel – rodzice. Dzięki takiej formie unika się elementu zaskoczenia i ma się czas na przemyślenie i odpowiednie sformułowanie odpowiedzi. Zawsze do takich wiadomości można powracać i przywoływać omówione tam kwestie.

Nauczyciel podczas kontaktów z rodzicami musi być elastyczny, lecz stanowczy i pamiętać o pewnych stałych typach rodziców:

- rodzic-obszernik: przygląda się, ale nie włącza w pracę szkoły;
- rodzic-zasób: w nic nie ingeruje, ale pomaga zgodnie ze wskazaniem nauczyciela;
- rodzic-uczeń: oczekuje porad i wskazówek, uczestniczy w różnych aktywnościach, ale nie udziela się;
- rodzic-działacz: reprezentuje innych rodziców, angażuje się w zaproponowane przez siebie działania;
- rodzic-współpracownik: umiejętnie komunikuje się z nauczycielem i innymi rodzicami, zgłasza chęć działania, aktywnie współpracuje na wielu polach;
- rodzic-wojownik: występuje w każdej sprawie i przeciwko wszystkim (wypaczona forma aktywności) (zob. Małkowska-Baranowska b.r.);
- rodzic-perfekcjonista: zgłasza zastrzeżenia do programu nauczania, poucza nauczyciela, domaga się szczególnego traktowania swojego dziecka (zob. *Współpracujemy z rodzicami*: 9 (PDF, 708 kB; dostęp 9.09.2022)).

ROZDZIAŁ IV

Nauczane treści kształcenia, umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe (uniwersalne) z uwzględnieniem planowania i wdrażania działań wspierających kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności miękkich

Powszechnie znana sentencja *non scholae, sed vitae discimus* pokazuje znakomicie, w jaki sposób powinno się dzisiaj myśleć o roli edukacji. Koncepcja uczenia się przez całe życie, która zagościła już na stałe w polskim systemie szkolnictwa, pokazała, że szkoła nie jest tylko miejscem zdobywania wiedzy i umiejętności z konkretnych przedmiotów, ale przede wszystkim praktycznych umiejętności przydających się w dorosłym życiu, jak np. świadome uczestniczenie w życiu społecznym czy radzenie sobie ze zmianami na rynku pracy.

Rada Unii Europejskiej w 2018 r. w swoich zaleceniach przedstawiła katalog kompetencji kluczowych, których kształtowanie stało się jednym z najważniejszych zadań oświatowych. Znajduje to potwierdzenie w przedstawianych corocznie najważniejszych kierunkach polityki oświatowej. Z uwagi na to przedstawiono poniżej krótką charakterystykę wszystkich kompetencji kluczowych. Podano również przykłady ich kształtowania nie tylko na lekcjach, ale też w codziennej pracy nauczyciela historii.

1. Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji:

- charakterystyka: umiejętność czytania i pisania, prawidłowe rozumienie informacji pisemnej, rozróżnianie i wykorzystywanie różnego rodzaju źródeł, poszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji, formułowanie i wyrażanie argumentów, zdolność krytycznego myślenia oraz oceny informacji, gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, świadomość oddziaływania języka na innych ludzi;
- działania: analizowanie źródeł historycznych (np. warstwy tekstowej, symboliki w ikonografii), tworzenie narracji pisemnej (eseju, wypracowania), opracowywanie referatu na dany temat, udział w dyskusji, debacie oksfordzkiej, interpretowanie opinii historyków na dany temat, dokonywanie przekładu intersemiotycznego.

2. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności:

- charakterystyka: znajomość słownictwa i gramatyki różnych języków, znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków, czytanie, rozumienie i tworzenie tekstów w poszczególnych językach, docenianie różnorodności kulturowej, szacunek dla języka ojczystego przedstawicieli mniejszości oraz środowisk migracyjnych;
- działania: analizowanie staropolskich tekstów źródłowych (tłumaczenie występujących tam makaronizmów); analizowanie zasad prawa rzymskiego (sentencje łacińskie); wykorzystywanie fragmentów podręczników wydanych w języku obcym; poznawanie historii języka (np. języka łacińskiego w odniesieniu do kultury – antycznej, średniowiecznej czy renesansowej, silnego wpływu języka niemieckiego na Górnym Śląsku i Pomorzu po I wojnie światowej); korzystanie

z obcojęzycznych zasobów internetowych; analizowanie cech kultur świata oraz relacji międzykulturowych; realizacja projektu tematycznego na platformie eTwinning.

3. Kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii:

- charakterystyka: wykorzystywanie myślenia matematycznego do rozwiązywania problemów w codziennych sytuacjach; wykorzystywanie matematycznych sposobów prezentacji (np. wykresy, tabele); śledzenie i ocenianie ciągów argumentów; wyciąganie wniosków opartych na dowodach; rozumienie wpływu nauki, technologii i działalności człowieka na świat przyrody; wykorzystywanie racjonalnego myślenia do weryfikowania hipotez; posługiwanie się narzędziami i urządzeniami technicznymi do osiągnięcia celu;
- działania: analizowanie źródeł statystycznych; omawianie zagadnień związanych z miarami i wagami (np. odkrycia Sumerów i Egipcjan); analizowanie zagadnień ekonomicznych (np. funkcjonowanie folwarku szlacheckiego, wielki kryzys gospodarczy, polityka gierkowska); ćwiczenia argumentowania stanowiska; praca metodą metaplanu; wizyta w muzeum techniki; wycieczka przedmiotowa szlakiem zabytków industrialnych; realizacja projektów edukacyjnych (np. Marian Rejewski i Enigma, stworzenie makiety średniowiecznego grodu; zaprojektowanie i wykonanie gry planszowej o tematyce historycznej); włączanie treści z zakresu edukacji globalnej (np. zajęcia *Czarna śmierć, czyli o mechanizmach epidemii*).

4. Kompetencje cyfrowe:

- charakterystyka: odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych; wykorzystywanie technologii cyfrowych do uczenia się; korzystanie z różnych urządzeń, oprogramowania i sieci; tworzenie treści cyfrowych; krytyczne podejście do trafności, wiarygodności i wpływu informacji i danych udostępnianych drogą cyfrową;
- działania: wykorzystywanie podręczników elektronicznych (np. ze strony internetowej zpe.gov.pl; dostęp 9.09.2022); wykorzystywanie podcastów edukacyjnych i naukowych videoblogów; udział w interaktywnych quizach za pomocą aplikacji internetowych (np. Kahoot!, Quizizz, Plickers); wykorzystywanie aplikacji internetowych w trakcie lekcji (np. Mentimeter, Classroomscreen); tworzenie prezentacji multimedialnych (np. za pomocą Power Point, Prezi, Genial.ly, Canva); wykorzystywanie otwartych zasobów bibliotek i muzeów cyfrowych.

5. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się:

- charakterystyka: skuteczne zarządzanie czasem; konstruktywna praca z innymi osobami; zarządzanie własnym uczeniem się; umiejętność dokonywania oceny i dzielenia się nią; radzenie sobie z niepewnością i stresem; zdolność do określania i wyznaczania celów; nastawienie na rozwiązywanie problemów;
- działania: ustalanie celów lekcji razem z uczniami; stosowanie samooceny ucznia i oceny koleżeńskiej; wykonywanie zadań określonych w czasie; praca metodą grupy eksperckiej; wykonywanie ćwiczeń relaksacyjnych; organizowanie wystąpień uczniów na dany temat; wykonywanie w różnych formach notatek (np. notatki

linearnej, graficznej, w formie mapy myśli); praca metodą dramy (np. przebieg obrad Wielkiej Trójki).

6. Kompetencje obywatelskie:

- charakterystyka: rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju; uczestnictwo w życiu obywatelskim i społecznym; znajomość integracji europejskiej i rozumienie europejskich wartości; świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie i na świecie; poszanowanie praw człowieka jako podstawy demokracji; popieranie różnorodności społecznej i kulturowej, równouprawnienia płci, zrównoważonego stylu życia, kultury pokoju;
- działania: analizowanie tekstów źródłowych o charakterze prawnym i politycznym; włączenie treści z pakietu edukacyjnego Narodowego Banku Polskiego (np. lekcja „Pieniądz w dziejach Polski”); organizowanie obchodów rocznicowych (np. odzyskania przez Polskę niepodległości, wyborów z 4 czerwca 1989 r.); włączanie treści z zakresu edukacji globalnej (np. zajęcia „Kolonializm XIX-wieczny z perspektywy kolonizowanych i kolonizujących”); udział w akcjach społecznych (np. BohaterON, sprzątanie lokalnego cmentarza żydowskiego, Zapal Światło Wolności); organizowanie obchodów Dnia Zjednoczonej Europy; zajęcia warsztatowe dla uczniów i uczestników projektów Erasmus.

7. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości:

- charakterystyka: przejawianie kreatywności, innowacyjności i krytycznego myślenia; umiejętność rozwiązywania problemów; podejmowanie inicjatywy; rozumienie procesów ekonomicznych oraz wyzwań społecznych i gospodarczych stojących przed społeczeństwem; zdolność skutecznego komunikowania się i negocjowania z innymi osobami; podejmowanie świadomych decyzji;
- działania: wykorzystywanie problemowych metod nauczania (np. studium przypadku, analiza SWOT), wykonywanie zadań polegających na analizie i ocenie decyzji podjętych przez postacie historyczne (np. Napoleona o ucieczce z Elby, Józefa Piłsudskiego o przeprowadzeniu zamachu majowego); realizacja projektów edukacyjnych (np. życie codzienne mieszkańców międzywojennej Rzeczypospolitej na podstawie drobnych ogłoszeń w gazetach).

8. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej:

- charakterystyka: rozumienie sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania pomysłów i znaczeń w różnych kulturach; znajomość lokalnych, regionalnych, krajowych, europejskich i ogólnoswiatowych kultur i sposobów ekspresji; rozumienie różnych sposobów przekazywania idei między twórcą, uczestnikiem i publicznością; rozumienie własnej tożsamości twórczej; rozumienie, jak sztuka i inne formy kulturalne mogą być sposobem postrzegania i kształtowania świata; zdolność angażowania się w procesy twórcze;
- działania: wyjścia dydaktyczne do teatru, filharmonii, opery; wykorzystywanie jako pomocy dydaktycznych filmów, piosenek; udział w artystycznych widowiskach oraz rekonstrukcjach historycznych; praca na lekcji za pomocą metody dramy, inscenizacji, żywej rzeźby; organizacja „wieczornicy” z poezją i muzyką patriotyczną; analiza zagadnień z zakresu historii sztuki; wykorzystywanie

jako pomocy dydaktycznych wirtualnych wystaw w galeriach sztuki; realizacja projektów edukacyjnych (np. ślady kultury gotyckiej w mieście, historia polskich tańców narodowych, sztuka propagandowa III Rzeszy i ZSRR) (Dz. Urz. UE 2018, C189/1).

Kompetencje kluczowe powinny być kształtowane na każdym przedmiocie i na każdej lekcji. Co więcej, błędem jest sądzić, że niektóre kompetencje są zarezerwowane tylko dla wybranych przedmiotów – jak np. kompetencje matematyczne dla matematyki czy świadomość i ekspresja kulturalna dla plastyki i historii sztuki. Zasadniczo przy każdym temacie bądź dziale można kształtować wszystkie kompetencje kluczowe. Poniżej przykład rozwijania kompetencji w ramach działu „społeczeństwo, życie polityczne i kultura starożytnego Rzymu”:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji: analiza tekstu źródłowego dotyczącego założenia miasta Rzym według Tytusa Liwiusza; przygotowanie referatu na temat: „Chrześcijaństwo: od religii prześladowanej do państwowej”;
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności: analiza łacińskich sentencji prawa rzymskiego (np. *dura lex sed lex, lex retro non agit, audiat et altera pars*);
- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii: ocena zasadności argumentów, które towarzyszyły wprowadzaniu reform np. braci Grakchów, Mariusza; przygotowanie prezentacji multimedialnej na temat architektury i budownictwa rzymskiego;
- kompetencje cyfrowe: wirtualne zwiedzanie zabytków rzymskich (np. spacer po Forum Romanum: il-colosseo.it; dostęp 9.09.2022);
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się: praca w grupach polegająca na samodzielnym zebraniu informacji na temat podbojów rzymskich oraz wspólnym naniesieniu tych informacji na mapę konturową;
- kompetencje obywatelskie: dyskusja na temat zmian ustrojowych w starożytnym Rzymie oraz ich wpływu na sytuację społeczną;
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości: przygotowanie na lekcję powtórzeniową przez każdego ucznia krótkiego wystąpienia na ok. minutę na temat dowolnie wybranego zagadnienia z historii starożytnego Rzymu;
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej: projekt edukacyjny polegający na wykonaniu szklanej mozaiki ukazującej np. scenę z życia codziennego starożytnych Rzymian.

Tak naprawdę to, które kompetencje będą kształtowane na lekcji, zależy tylko od pomysłowości nauczyciela i potrzeb uczniów. Realizacja tego samego tematu lekcji może zupełnie inaczej wyglądać u nauczyciela w klasie A w liceum i nauczyciela w klasie B w technikum. W klasie A nauczyciel, omawiając sztukę starożytnego Rzymu, będzie chciał, aby uczniowie przygotowali np. miniprzewodnik z krytycznym komentarzem artystycznym, z kolei w klasie B uczniowie np. kierunku technik budownictwa będą przygotowywali makiety akweduktów czy Circus Maximus. Wydaje się jednak, że na każdej lekcji historii będą kształtowane kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencje osobiste, społeczne oraz w zakresie umiejętności uczenia się. Nauczyciel historii powinien także regularnie kształtować kompetencje cyfrowe uczniów – z uwagi jednak na charakter kompetencji i przedmiotu, powinien robić to wtedy, kiedy uważa za stosowne i adekwatnie do potrzeb i zainteresowań uczniów. Nie

da się bowiem arbitralnie przypisać kompetencji cyfrowych do żadnego konkretnego tematu z historii.

Aby ułatwić planowanie pracy dydaktycznej nauczycielom historii, poniżej zaprezentowano rozkład treści kształcenia wraz z przykładowym wykazem kształtowanych kompetencji kluczowych (z pominięciem tych, które występują na każdej lekcji – chyba że są one szczególnie ważne dla realizacji danego tematu) oraz umiejętności uniwersalnych. Przedstawiono umiejętności przedmiotowe ucznia wynikające z zakresu: A. podstawowego; B. rozszerzonego.

Przykładowa realizacja treści nauczania wraz z kształtowanymi umiejętnościami

KLASA I – starożytność i średniowiecze

Historia jako nauka

Treści nauczania

Uczeń:

- A. definiuje podstawowe pojęcia (prehistoria, historia, historiografia, źródło historyczne);
 - rozpoznaje rodzaje źródeł historycznych;
 - przedstawia periodyzację dziejów powszechnych i ojczystych;
- B. charakteryzuje nauki pomocnicze historii;
 - wyjaśnia zasady krytycznej analizy i interpretacji różnych rodzajów źródeł historycznych;
 - analizuje różne oceny historiografii, dotyczące dziejów ojczystych i powszechnych.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- umiejętność krytycznego myślenia i weryfikowania faktów, umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji.

Pradzieje i historia starożytnego Wschodu

Treści nauczania

Uczeń:

- A. wyjaśnia zagadnienie rewolucji neolitycznej;
 - porównuje uwarunkowania geograficzne rozwoju cywilizacji na Bliskim i Dalekim Wschodzie;
 - charakteryzuje organizację państw i strukturę społeczeństw w cywilizacjach starożytnego Bliskiego Wschodu;
 - rozpoznaje najważniejsze osiągnięcia kulturowe starożytnych cywilizacji Bliskiego i Dalekiego Wschodu;

- charakteryzuje wierzenia ludów tworzących cywilizacje starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu, z uwzględnieniem judaizmu;

B. charakteryzuje pradzieje ludzkości z podziałem na epoki;

- charakteryzuje organizację państw i strukturę społeczeństw w cywilizacjach starożytnego Dalekiego Wschodu;
- porównuje systemy prawne i etyczne cywilizacji starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Świat starożytnych Greków

Treści nauczania

Uczeń:

A. charakteryzuje geograficzne warunki ukształtowania się cywilizacji greckiej;

- porównuje organizację społeczeństwa Aten i Sparty oraz formy ustrojowe greckich polis;
- charakteryzuje różne formy ekspansji w świecie greckim (kolonizację grecką i fenicką, wojny grecko-perskie i ekspansję Aleksandra Macedońskiego);
- charakteryzuje religię starożytnych Greków;
- rozpoznaje osiągnięcia kulturowe starożytnych Greków;

B. porównuje geograficzne uwarunkowania narodzin cywilizacji starożytnego Wschodu i Grecji;

- charakteryzuje kulturę kreteńską i mykeńską;
- ocenia funkcjonowanie demokracji w Atenach czasów Peryklesa;
- opisuje państwo Aleksandra Macedońskiego;
- wyjaśnia specyfikę kultury hellenistycznej.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- formułowanie i uzasadnianie samodzielnych i przemyślanych sądów.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Spółeczeństwo, życie polityczne i kultura starożytnego Rzymu

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje przemiany ustrojowe i społeczne (w tym problem niewolnictwa) w państwie rzymskim doby republiki oraz cesarstwa, z uwzględnieniem roli Juliusza Cezara i Oktawiana Augusta;
 - omawia charakter ekspansji rzymskiej i wyjaśnia ideę imperium rzymskiego;
 - charakteryzuje wierzenia religijne starożytnych Rzymian;
 - wyjaśnia genezę chrześcijaństwa i zmiany sytuacji chrześcijan w państwie rzymskim;
 - wyjaśnia wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny upadku państwa rzymskiego;
 - rozpoznaje osiągnięcia kulturowe starożytnych Rzymian;
- B. omawia początki Rzymu, z uwzględnieniem kultury Etrusków;
 - charakteryzuje organizację armii oraz etapy ekspansji rzymskiej;
 - rozpoznaje dziedzictwo antyku grecko-rzymskiego we współczesnym świecie;
 - wyjaśnia pojęcia obywatel i obywatelstwo w polis ateńskiej i republikańskim Rzymie oraz wyjaśnia recepcję antycznego pojęcia obywatel w późniejszych epokach.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Bizancjum i świat islamu

Treści nauczania

Uczeń:

- A. lokalizuje w czasie i przestrzeni cesarstwo bizantyjskie i charakteryzuje jego osiągnięcia w zakresie kultury;
 - wyjaśnia genezę islamu i charakteryzuje główne zasady tej religii;
 - przedstawia główne kierunki ekspansji arabskiej;
 - opisuje charakterystyczne cechy kultury arabskiej i rozpoznaje jej najważniejsze osiągnięcia;
- B. opisuje charakterystyczne cechy bizantyjskiego systemu politycznego;
 - charakteryzuje etapy ekspansji Arabów i ocenia ich politykę wobec ludności podbitej;
 - wyjaśnia wpływ cywilizacji islamskiej na cywilizację łacińską i bizantyjską.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających obcowanie z kulturą i jej rozumienie.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Europa wczesnego średniowiecza

Treści nauczania

Uczeń:

- A. opisuje zasięg terytorialny, organizację władzy, gospodarkę i kulturę państwa Franków, ze szczególnym uwzględnieniem polityki Karola Wielkiego;
 - charakteryzuje ideę cesarstwa karolińskiego i porównuje ją z ideą cesarstwa Ottonów;
 - opisuje proces tworzenia się państw w Europie, z uwzględnieniem ich chrystianizacji;
- B. opisuje wierzenia i organizację społeczną Słowian;
 - opisuje proces powstawania pierwszych państw w Europie Środkowo-Wschodniej z uwzględnieniem wpływu cywilizacji łacińskiej i bizantyjskiej;
 - charakteryzuje kierunki ekspansji Normanów i ocenia jej skutki;
 - ocenia znaczenie renesansu karolińskiego dla rozwoju kultury europejskiej.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Europa w okresie krucjat

Treści nauczania

Uczeń:

- A. wyjaśnia ideowe i polityczne przyczyny, a także charakter rywalizacji papieżstwa z cesarstwem o zwierzchnictwo nad średniowieczną Europą;
 - charakteryzuje polityczne, społeczno-gospodarcze i religijne uwarunkowania wypraw krzyżowych do Ziemi Świętej i rekonkwisty oraz przedstawia ich skutki;
- B. wyjaśnia przyczyny rozłamu w Kościele w XI w.;
 - charakteryzuje i ocenia rolę zakonów w średniowiecznej Europie;
 - opisuje kierunki, charakter oraz konsekwencje najazdów mongolskich dla Europy.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Gospodarcze i społeczne realia średniowiecznej Europy

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje funkcjonowanie władzy, struktur społecznych i gospodarki w systemie feudalnym;
 - opisuje charakterystyczne przejawy ożywienia społeczno-gospodarczego w Europie XI–XIII w.;
 - charakteryzuje realia życia codziennego w średniowiecznym mieście i wsi;
- B. opisuje formy produkcji i handlu w średniowieczu;
 - charakteryzuje genezę, rozwój i rolę średniowiecznych miast, z uwzględnieniem miejskich republik kupieckich.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Polska w okresie wczesnopiastowskim

Treści nauczania

Uczeń:

- A. wyjaśnia uwarunkowania narodzin państwa polskiego i jego chrystianizacji, z uwzględnieniem roli Mieszka I i Bolesława Chrobrego;
 - opisuje zmiany terytorialne państwa polskiego w X–XII w.;
 - rozpoznaje tendencje centralistyczne i decentralistyczne w życiu politycznym państwa polskiego w X–XII w.;
 - zestawia najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski i Europy w X–XII w.;
- B. przedstawia geografę plemienną Polski przedpiastowskiej;
 - charakteryzuje organizację państwa wczesnopiastowskiego;
 - dokonuje bilansu panowania władców piastowskich (do 1138 r.);
 - charakteryzuje spór Bolesława Śmiałego z biskupem Stanisławem.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie szacunku dla wiedzy.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

Polska w okresie rozbicia dzielnicowego

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia przyczyny polityczne i społeczno-gospodarcze oraz następstwa rozbicia dzielnicowego;

- przedstawia nowe zagrożenia zewnętrzne (Marchia Brandenburska, Zakon Krzyżacki, Mongołowie);
- opisuje przemiany społeczno-gospodarcze na ziemiach polskich oraz ocenia społeczno-kulturowe skutki kolonizacji na prawie niemieckim;
- charakteryzuje proces przewyciężenia rozbicia politycznego ziem polskich, ze wskazaniem na rolę władców i Kościoła;
- zestawia najważniejsze wydarzenia z okresu rozbicia dzielnicowego i dziejów Europy;

B. charakteryzuje przebieg walk o tron senioralny w kontekście postanowień tzw. testamentu Bolesława Krzywoustego;

- porównuje zasady kolonizacji na prawie polskim i na prawie niemieckim;
- charakteryzuje proces formowania się społeczeństwa stanowego w Polsce.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Europa późnego średniowiecza

Treści nauczania

Uczeń:

A. charakteryzuje przemiany społeczne i gospodarcze w Europie w późnym średniowieczu;

- opisuje zmiany na mapie politycznej Europy w XIV–XV w.;
- charakteryzuje następstwa upadku cesarstwa bizantyjskiego i ekspansji tureckiej dla Europy;

B. wyjaśnia przyczyny kryzysu idei władzy uniwersalnej w Europie późnego średniowiecza;

- charakteryzuje kryzysy polityczne, społeczne i religijne późnego średniowiecza;
- opisuje i wyjaśnia proces powstawania monarchii stanowych w Europie.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie.

Polska w XIV–XV w.

Treści nauczania

Uczeń:

A. opisuje proces zjednoczeniowy i rozwój terytorialny państwa polskiego w XIV–XV w.;

- charakteryzuje rozwój monarchii stanowej w Polsce, uwzględniając strukturę społeczeństwa polskiego w późnym średniowieczu i rozwój przywilejów szlacheckich;
- wyjaśnia międzynarodowe i wewnętrzne uwarunkowania związków Polski z Węgrami i Litwą w XIV–XV w.;
- charakteryzuje i ocenia stosunki polsko-krzyżackie na płaszczyźnie politycznej, gospodarczej i kulturowej;
- zestawia najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski i Europy w XIV–XV w.;

B. ocenia znaczenie unii polsko-litewskiej z perspektywy obu narodów;

- rozpoznaje przejawy wielokulturowości na ziemiach polskich w XIV–XV w., z uwzględnieniem stosunku Kazimierza Wielkiego do diaspory żydowskiej;
- wyjaśnia wpływ rozwoju przywilejów szlacheckich na sytuację gospodarczą państwa;
- dokonuje bilansu panowania władców panujących w Polsce w XIV i XV w.;
- ocenia politykę dynastyczną Jagiellonów w XV w.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

Kultura średniowiecza

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia uniwersalny charakter kultury średniowiecza, wskazując na wyjątkową rolę chrześcijaństwa;

- rozpoznaje dokonania okresu średniowiecza w dziedzinie kultury, z uwzględnieniem dorobku polskiego średniowiecza;
- określa znaczenie chrześcijaństwa w obrządku łacińskim dla rozwoju kultury polskiej;
- charakteryzuje sztukę romańską i gotyką;

B. opisuje rolę uniwersytetów i ich organizację oraz wyjaśnia przyczyny trwałości idei uniwersyteckiej;

- charakteryzuje przemiany życia religijnego w okresie średniowiecza;
- określa znaczenie włączenia ziem polskich do cywilizacyjnego kręgu świata zachodniego (łacińskiego).

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających obcowanie z kulturą i jej rozumienie.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

KLASA II – dzieje nowożytne do 1815 r.

Odkrycia geograficzne i europejski kolonializm doby nowożytnej

Treści nauczania

Uczeń:

A. charakteryzuje przyczyny i przebieg wypraw odkrywczych;

- opisuje udział poszczególnych państw europejskich w podziale Nowego Świata w XVI–XVIII w.;
- wyjaśnia wpływ wielkich odkryć geograficznych na społeczeństwo, gospodarkę i kulturę Europy oraz obszarów pozaeuropejskich;

B. charakteryzuje cywilizacje prekolumbijskie;

- przedstawia proces rozrostu posiadłości kolonialnych państw europejskich w XVI–XVIII w.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- wyrabianie pasji poznawania świata.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

Czasy renesansu

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia główne prądy ideowe epoki;

- rozpoznaje dokonania twórców renesansowych w dziedzinie kultury;
- charakteryzuje sztukę renesansową;

B. analizuje i interpretuje teksty obrazujące myśl filozoficzną i polityczną doby renesansu.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

Reformacja i jej skutki

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia religijne, polityczne, gospodarcze, społeczne, kulturowe uwarunkowania i następstwa reformacji, opisując jej główne nurty i postaci;

- wyjaśnia rolę soboru trydenckiego i opisuje różne aspekty reformy Kościoła katolickiego;
- opisuje mapę polityczną i wyznaniową Europy w XVI w.;

B. porównuje najważniejsze wyznania protestanckie;

- przedstawia i ocenia kontrreformacyjne działania Kościoła katolickiego;
- wyjaśnia wpływ reformacji i kontrreformacji na kulturę;
- charakteryzuje najważniejsze wojny religijne.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Europa w XVI–XVII w.

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia drogę do nowego modelu monarchii europejskich w epoce nowożytnej, z uwzględnieniem charakterystyki i oceny absolutyzmu francuskiego;
 - charakteryzuje konflikty polityczne w Europie, z uwzględnieniem ekspansji tureckiej i charakteru wojny trzydziestoletniej;
 - wyjaśnia genezę i opisuje następstwa rewolucji angielskich;
 - opisuje przemiany w kulturze europejskiej w XVII w.;
- B. opisuje proces kształtowania się państwa moskiewskiego/rosyjskiego w XVI–XVII w.;
 - porównuje ewolucję ustroju Francji i Anglii w XVII w.;
 - charakteryzuje przemiany kapitalistyczne w życiu gospodarczym Europy Zachodniej XVI–XVII w.;
 - charakteryzuje sztukę barokową.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Państwo polsko-litewskie w czasach ostatnich Jagiellonów

Treści nauczania

Uczeń:

- A. opisuje zmiany terytorialne państwa polsko-litewskiego i charakteryzuje jego stosunki z sąsiadami w XVI w.;
 - wyjaśnia funkcjonowanie najważniejszych instytucji życia politycznego w XVI-wiecznej Polsce i ocenia funkcjonowanie demokracji szlacheckiej;
 - omawia polską specyfikę w zakresie rozwiązań ustrojowych, struktury społecznej i modelu życia gospodarczego (gospodarka folwarczno-pańszczyźniana) na tle europejskim;
 - przedstawia sytuację wyznaniową na ziemiach państwa polsko-litewskiego w XVI w.;
- B. ocenia rozwiązanie problemu państw zakonnych w Prusach i Inflantach;
 - charakteryzuje ruch egzekucyjny szlachty (wskazując przedstawicieli) i ocenia jego znaczenie dla rozwoju parlamentaryzmu w państwie polsko-litewskim;
 - charakteryzuje stosunki wewnętrzne w Koronie i na Litwie, uwzględniając rozwarstwienie stanu szlacheckiego;
 - charakteryzuje główne nurty reformacji w państwie polsko-litewskim;
 - ocenia sytuację gospodarczą państwa ostatnich Jagiellonów.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

Powstanie Rzeczypospolitej Obojga Narodów

Treści nauczania

Uczeń:

- wyjaśnia przyczyny, okoliczności i następstwa zawarcia unii realnej pomiędzy Koroną a Litwą;
 - charakteryzuje ustrój Rzeczypospolitej Obojga Narodów w świetle postanowień unii lubelskiej;
 - opisuje strukturę terytorialną i ludnościową Rzeczypospolitej Obojga Narodów;
 - wyjaśnia prawne i kulturowe podstawy tolerancji religijnej na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVI w.;
- ocenia kulturową rolę Polski w przeniesieniu wzorców cywilizacji zachodniej na obszary ruskie i litewskie;
 - charakteryzuje działania kontrreformacyjne ze strony Kościoła katolickiego i władz państwowych.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Pierwsze wolne elekcje i ich następstwa

Treści nauczania

Uczeń:

- opisuje okoliczności, zasady, przebieg i następstwa pierwszych wolnych elekcji;
 - charakteryzuje działania Stefana Batorego w zakresie polityki wewnętrznej i zagranicznej;
 - zestawia najważniejsze wydarzenia z dziejów państwa polsko-litewskiego w XVI w. z wydarzeniami europejskimi.
- ocenia polityczną rolę wybitnych postaci okresu pierwszych wolnych elekcji;
 - charakteryzuje sytuację wewnętrzną i międzynarodową Rzeczypospolitej na początku panowania Zygmunta III Wazy.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie szacunku dla wiedzy.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Renesans w Polsce

Treści nauczania

Uczeń:

A. ocenia dorobek polskiej myśli politycznej doby renesansu;

- rozpoznaje dokonania twórców polskiego odrodzenia w dziedzinie kultury.

B. analizuje i interpretuje fragmenty dzieł pisarzy politycznych polskiego odrodzenia;

- ocenia wpływ reformacji i kontrreformacji na rozwój kultury w Rzeczypospolitej Obojga Narodów;
- charakteryzuje związki renesansu polskiego z europejskim.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Polityka wewnętrzna i zagraniczna Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.

Treści nauczania

Uczeń:

A. omawia konflikty wewnętrzne i zewnętrzne Rzeczypospolitej Obojga Narodów w okresie panowania Wazów;

- opisuje sytuację wewnętrzną i położenie międzynarodowe Rzeczypospolitej Obojga Narodów w latach 1669–1696;
- ocenia znaczenie bitwy pod Wiedniem dla losów Rzeczypospolitej Obojga Narodów i Europy;
- charakteryzuje zmiany granic Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.;
- zestawia najważniejsze wydarzenia z dziejów Rzeczypospolitej Obojga Narodów i Europy i świata w XVII w.;

B. wyjaśnia wewnętrzne i międzynarodowe uwarunkowania XVII-wiecznych konfliktów Rzeczypospolitej Obojga Narodów;

- przedstawia przebieg wojen toczonych przez Rzeczpospolitą Obojga Narodów w XVII w., z uwzględnieniem roli wybitnych dowódców i polityków, w tym: Stanisława Żółkiewskiego, Jana Karola Chodkiewicza, Stefana Czarnieckiego, Jana III Sobieskiego.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Ustrój, społeczeństwo i kultura Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.

Treści nauczania

Uczeń:

- A. opisuje proces oligarchizacji życia politycznego Rzeczypospolitej Obojga Narodów, uwzględniając wpływy obce, *liberum veto* i rokosze;
 - wyjaśnia przyczyny kryzysów wewnętrznych oraz załamania gospodarczego Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.;
 - ocenia polską specyfikę w zakresie rozwiązań ustrojowych, struktury społecznej i modelu życia gospodarczego na tle europejskim w XVII w.;
 - rozpoznaje dokonania twórców epoki baroku powstałe na terytorium Rzeczypospolitej Obojga Narodów;
- B. charakteryzuje udział poszczególnych stanów w życiu gospodarczym Rzeczypospolitej Obojga Narodów;
 - opisuje i ocenia projekty wzmocnienia władzy królewskiej w Rzeczypospolitej Obojga Narodów, w tym: Piotra Skargi, Jana Kazimierza;
 - charakteryzuje cechy sztuki barokowej i opisuje sarmatyzm jako ideologię i styl życia szlachty w Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Europa w dobie oświecenia

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje postęp techniczny i przemiany kapitalistyczne w Europie Zachodniej;
 - wyjaśnia główne idee oświecenia i rozpoznaje dokonania epoki w dziedzinie kultury;
 - charakteryzuje absolutyzm oświecony na przykładach państw sąsiadujących z Rzeczpospolitą Obojga Narodów;

- charakteryzuje proces modernizacji Rosji w XVIII w. i rosyjską ideę imperium;

B. opisuje rozwój parlamentaryzmu i rewolucję przemysłową w Anglii;

- analizuje i interpretuje fragmenty tekstów myślicieli oświeceniowych;
- charakteryzuje sztukę klasycystyczną;
- charakteryzuje najważniejsze konflikty polityczne w Europie i na świecie w XVIII w.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Rewolucje XVIII w.

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia genezę i charakteryzuje następstwa amerykańskiej wojny o niepodległość;

- charakteryzuje ustrój Stanów Zjednoczonych w świetle założeń konstytucji amerykańskiej;
- wyjaśnia przyczyny i opisuje skutki rewolucji francuskiej;
- ocenia znaczenie rewolucji amerykańskiej i francuskiej z perspektywy politycznej, gospodarczej i społecznej;
- przedstawia wkład Polaków w walkę o niepodległość Stanów Zjednoczonych;

B. ocenia rolę przywódców rewolucji amerykańskiej i francuskiej;

- charakteryzuje etapy rewolucji francuskiej i wyjaśnia specyfikę okresu jakobińskiego;
- ocenia sytuację wewnętrzną i międzynarodową Francji w dobie dyktatoratu.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie.

Rzeczpospolita w XVIII w. (od czasów saskich do Konstytucji 3 maja)

Treści nauczania

Uczeń:

A. opisuje i ocenia sytuację wewnętrzną i międzynarodową Rzeczypospolitej w czasach saskich;

- charakteryzuje politykę Rosji, Prus i Austrii wobec Rzeczypospolitej, wskazując przejawy osłabienia suwerenności państwa polskiego;

- przedstawia reformy z pierwszych lat panowania Stanisława Augusta;
- wyjaśnia przyczyny i przedstawia zasięg terytorialny pierwszego rozbioru Rzeczypospolitej;
- wyjaśnia okoliczności zwołania Sejmu Wielkiego i przedstawia jego reformy, ze szczególnym uwzględnieniem postanowień Konstytucji 3 maja;

B. charakteryzuje i ocenia projekty naprawy Rzeczypospolitej w 1. poł. XVIII w., w tym: Stanisława Leszczyńskiego, Stanisława Konarskiego;

- ocenia znaczenie polsko-saskiej unii personalnej i rolę panujących;
- wyjaśnia znaczenie konfederacji barskiej;
- charakteryzuje położenie międzynarodowe i sytuację wewnętrzną Rzeczypospolitej po pierwszym rozbiorze;
- porównuje polskie rozwiązania konstytucyjne z amerykańskimi i francuskimi.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Upadek Rzeczypospolitej (wojna z Rosją i powstanie kościuszkowskie)

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia wpływ konfederacji targowickiej na wybuch wojny z Rosją;

- charakteryzuje przebieg powstania kościuszkowskiego, z uwzględnieniem roli jego przywódców;
- opisuje zasięg terytorialny drugiego i trzeciego rozbioru Rzeczypospolitej;
- przedstawia przyczyny upadku Rzeczypospolitej w XVIII w.;
- zestawia najważniejsze wydarzenia z dziejów Rzeczypospolitej w XVIII w. z wydarzeniami w Europie i na świecie;

B. przedstawia przebieg wojny w obronie Konstytucji 3 maja, z uwzględnieniem roli dowódców;

- ocenia postać Tadeusza Kościuszki jako pierwszego polskiego nowożytnego bohatera narodowego;
- porównuje politykę państw zaborczych na zagarniętych ziemiach Rzeczypospolitej;
- charakteryzuje wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny upadku Rzeczypospolitej w XVIII w.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Kultura doby oświecenia w Rzeczypospolitej

Treści nauczania

Uczeń:

- A. rozpoznaje dokonania przedstawicieli polskiego oświecenia w dziedzinie kultury;
 - rozpoznaje i charakteryzuje najważniejsze zabytki architektury i sztuki doby oświecenia w Polsce;
 - omawia rolę instytucji oświeceniowych (Komisja Edukacji Narodowej, Biblioteka Załuskich, teatr, czasopiśmiennictwo);
- B. wyjaśnia związki oświecenia polskiego z europejskim;
 - omawia i ocenia dorobek piśmiennictwa oświeceniowego w służbie Rzeczypospolitej (Hugo Kołłątaja, Stanisława Staszica);
 - omawia rolę Stanisława Augusta jako mecenasa sztuki.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Epoka napoleońska

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje walkę Francji o dominację w Europie;
 - przedstawia sukcesy i porażki wewnętrznej polityki Napoleona;
 - przedstawia przykłady zaangażowania się Polaków po stronie Napoleona, z uwzględnieniem Legionów Polskich we Włoszech;
 - charakteryzuje genezę, ustrój i dzieje Księstwa Warszawskiego;
 - ocenia znaczenie epoki napoleońskiej dla losów Francji i Europy;
- B. wyodrębnia etapy ekspansji Francji i omawia proces tworzenia kolejnych antynapoleońskich koalicji;
 - przedstawia przebieg wojny 1809 r. na ziemiach polskich;
 - ocenia postać księcia Józefa Poniatowskiego;
 - ocenia stosunek Napoleona do sprawy polskiej.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

KLASA III – lata 1815–1939

Europa i świat po kongresie wiedeńskim

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia decyzje kongresu wiedeńskiego w odniesieniu do Europy i świata, z uwzględnieniem podziału ziem polskich;
 - opisuje funkcjonowanie systemu wiedeńskiego i charakteryzuje próby jego podważenia;
 - przedstawia przebieg rewolucji przemysłowej w Europie i Stanach Zjednoczonych oraz wskazuje jej najważniejsze konsekwencje społeczno-gospodarcze;
 - omawia najważniejsze prądy kulturowe oraz nurty ideowe 1. poł. XIX wieku, uwzględniając ich przedstawicieli;
 - wyjaśnia genezę i skutki Wiosny Ludów;
 - charakteryzuje wojnę krymską i jej następstwa;
- B. ocenia rolę Świątego Przymierza;
 - charakteryzuje ruchy społeczne i niepodległościowe w 1. poł. XIX w.;
 - charakteryzuje proces powstawania niepodległych państw w Ameryce Łacińskiej;
 - wyjaśnia założenia doktryny Monroe;
 - charakteryzuje przebieg Wiosny Ludów w Europie.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Ziemie polskie i ich mieszkańcy w latach 1815–1848

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje sytuację polityczną, społeczno-gospodarczą i kulturową Królestwa Polskiego, ziem zabranych, zaboru pruskiego i austriackiego;
 - wyjaśnia genezę powstania listopadowego i opisuje jego następstwa;
 - opisuje działania władz powstańczych, charakter toczonych walk oraz międzynarodową reakcję na powstanie;
 - wyjaśnia okoliczności wybuchu powstania krakowskiego i opisuje jego skutki, z uwzględnieniem tzw. rabacji galicyjskiej;

- opisuje następstwa Wiosny Ludów na ziemiach polskich i przedstawia udział Polaków w Wiośnie Ludów w Europie;
- rozpoznaje i charakteryzuje dorobek kultury polskiej 1. poł. XIX w.;

B. charakteryzuje ruch spiskowy na ziemiach polskich;

- prezentuje oceny polskiej historiografii dotyczące powstania listopadowego i roli jego przywódców;
- wyjaśnia przyczyny i charakter przemian społecznych i gospodarczych na ziemiach polskich w 1. poł. XIX w.;
- porównuje programy głównych obozów Wielkiej Emigracji, rozpoznając ich przedstawicieli;
- charakteryzuje różnice między klasycyzmem i romantyzmem.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Powstanie styczniowe i jego następstwa

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia genezę powstania styczniowego i opisuje jego następstwa;

- opisuje działania władz powstańczych, charakter toczonych walk oraz międzynarodową reakcję na powstanie;
- charakteryzuje organizację polskiego państwa podziemnego w okresie powstania styczniowego, z uwzględnieniem roli jego przywódców, w tym Romualda Traugutta;
- przedstawia problem uwłaszczenia chłopów w zaborze rosyjskim oraz porównuje z procesem uwłaszczeniowym w pozostałych zaborach;

B. ocenia znaczenie powstania styczniowego dla kształtowania się nowoczesnego narodu polskiego;

- opisuje przykłady działalności Polaków w czasie zesłania na Syberii.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu.

Kształtowane kompetencje kluczowe

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Europa i świat w 2. poł. XIX i na początku XX wieku

Treści nauczania

Uczeń:

- A. porównuje procesy zjednoczeniowe Włoch i Niemiec w XIX w.;
 - wyjaśnia przyczyny i skutki wojny secesyjnej w Stanach Zjednoczonych;
 - omawia przyczyny, zasięg i następstwa ekspansji kolonialnej państw europejskich, Stanów Zjednoczonych i Japonii;
- B. charakteryzuje podział polityczny świata u schyłku XIX w.;
 - przedstawia reformy wewnętrzne w państwach zaborczych w 2. poł. XIX i na początku XX wieku;
 - charakteryzuje proces modernizacji Japonii.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Przemiany gospodarcze i społeczne. Nowe prądy ideowe

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia przemiany gospodarcze w Europie i świecie, wymienia najważniejsze odkrycia naukowe i dokonania techniczne;
 - charakteryzuje procesy migracyjne;
 - charakteryzuje nowe prądy ideowe i kulturowe, ruch emancypacyjny kobiet, przemiany obyczajowe i początki kultury masowej;
 - wyjaśnia procesy demokratyzacji ustrojów państw Europy Zachodniej;
 - charakteryzuje różne formy zorganizowanej działalności robotników;
- B. rozpoznaje wybitnych teoretyków i działaczy nowych ideologii; opisuje ich dokonania;
 - wyjaśnia związki ideologii z ruchami narodowowyzwoleńczymi i zjednoczeniowymi, z działalnością partii politycznych oraz związków zawodowych;
 - charakteryzuje odrodzenie się idei sportu olimpijskiego.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

Ziemie polskie pod zaborami w 2. poł. XIX i na początku XX wieku

Treści nauczania

Uczeń:

- A. wyjaśnia cele i porównuje metody polityki zaborców wobec mieszkańców ziem dawnej Rzeczypospolitej (w tym ziem zabranych) – rusyfikacja, germanizacja, autonomia galicyjska;
- porównuje zmiany zachodzące w sytuacji społeczno-gospodarczej w trzech zaborach;
 - charakteryzuje postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do zaborców;
 - charakteryzuje proces formowania się nowoczesnej świadomości narodowej Polaków i innych grup narodowych zamieszkujących tereny dawnej Rzeczypospolitej;
 - dostrzega znaczenie języka, wiary, edukacji dla podtrzymania świadomości narodowej;
 - rozpoznaje przejawy odradzania się polskości na Górnym Śląsku, Warmii i Mazurach;
 - przedstawia genezę nowoczesnych ruchów politycznych (socjalizm, ruch ludowy, ruch narodowy), z uwzględnieniem ich przedstawicieli, w tym: Wincentego Witosa, Ignacego Daszyńskiego, Romana Dmowskiego, Józefa Piłsudskiego i Wojciecha Korfanteo;
 - wyjaśnia genezę, charakter i skutki rewolucji w latach 1905–1907 w Królestwie Polskim;
- B. charakteryzuje rozwój przemysłowy ziem polskich, z uwzględnieniem urbanizacji;
- charakteryzuje nowe klasy i warstwy społeczne;
 - porównuje programy nowoczesnych ruchów politycznych; charakteryzuje dokonania najważniejszych przedstawicieli tych ruchów;
 - porównuje przyczyny i przebieg rewolucji w latach 1905–1907 w Rosji i w Królestwie Polskim;
 - przedstawia rezultaty wystąpień rewolucyjnych i ocenia ich znaczenie.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Kultura i nauka polska w 2. poł. XIX i na początku XX wieku

Treści nauczania

Uczeń:

- A. wyjaśnia specyfikę polskiego pozytywizmu oraz twórczości młodopolskiej;
- rozpoznaje dorobek kultury polskiej doby pozytywizmu i Młodej Polski;
 - wskazuje przykłady najwybitniejszych dzieł tworzonych „ku pokrzepieniu serc”;

- rozpoznaje najważniejszych ludzi nauki oraz omawia ich dokonania;

B. charakteryzuje podstawy ideowe i program polskiego pozytywizmu;

- charakteryzuje różne nurty w sztuce na przełomie XIX i XX w.;
- ocenia rolę kultury polskiej w dziele zachowania tożsamości narodowej przez Polaków w dobie rusyfikacji i germanizacji.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

I wojna światowa

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia pośrednie i bezpośrednie przyczyny wybuchu wojny, z uwzględnieniem procesu powstawania dwóch przeciwstawnych systemów sojuszy;

- opisuje charakter działań wojennych na różnych frontach;
- wyjaśnia okoliczności przystąpienia USA do wojny i ich rolę w konflikcie;
- przedstawia przyczyny i skutki rewolucji lutowej i październikowej w Rosji;
- wyjaśnia przyczyny klęski państw centralnych i Rosji;

B. omawia najważniejsze konflikty polityczne i militarne poprzedzające I wojnę światową, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji na Bałkanach;

- omawia strategiczne koncepcje prowadzenia wojny i ich realizację;
- przedstawia przebieg działań wojennych na najważniejszych frontach, dostrzegając zależności między nimi;
- charakteryzuje sytuację ludności cywilnej, z uwzględnieniem przykładów eksterminacji.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Sprawa polska w przededniu i podczas I wojny światowej

Treści nauczania

Uczeń:

A. omawia stosunek państw zaborczych do sprawy polskiej w przededniu i po wybuchu wojny;

- przedstawia koncepcje polskich ugrupowań politycznych wobec nadciągającego konfliktu światowego;
- analizuje umiędzynarodowienie sprawy polskiej (m.in. akt 5 listopada, rola USA i rewolucji rosyjskich, deklaracja z 3 czerwca 1918 r.);
- charakteryzuje przykłady zaangażowania militarnego Polaków podczas wojny, ze szczególnym uwzględnieniem losów Legionów;

B. opisuje polskie przedsięwzięcia polityczne po stronie państw centralnych i Ententy;

- przedstawia szlak bitewny żołnierzy polskich formacji wojskowych w tym: Łowczówek, Rokitna, Kostiuchnówka, Kaniów, Krzywopłoty, z uwzględnieniem roli dowódców;
- charakteryzuje przykłady politycznych działań państwotwórczych i wymienia ich liderów;
- ocenia skalę zniszczeń wojennych na ziemiach polskich;
- opisuje tragizm losów Polaków wcielonych do armii zaborczych.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Europa i świat po I wojnie światowej

Treści nauczania

Uczeń:

A. analizuje cywilizacyjne i kulturowe następstwa wojny; ocenia straty wojenne, wylicza społeczne i gospodarcze następstwa wojny;

- przedstawia postanowienia traktatu wersalskiego; charakteryzuje słabe strony ładu wersalskiego;
- charakteryzuje cele Ligi Narodów;
- wyjaśnia znaczenie układów z Rapallo i Locarno dla ładu międzynarodowego;
- charakteryzuje wielki kryzys gospodarczy;
- rozpoznaje dorobek okresu międzywojennego w dziedzinie kultury i nauki;

B. przedstawia postanowienia traktatów pokojowych podpisanych z sojusznikami Niemiec;

- ocenia funkcjonowanie Ligi Narodów i skutki amerykańskiego izolacjonizmu;
- wyjaśnia przyczyny wielkiego kryzysu gospodarczego i ocenia skuteczność metod jego zwalczania na świecie;
- ocenia sytuację Niemiec w latach 20. XX w.;
- charakteryzuje przemiany cywilizacyjne na świecie w okresie międzywojennym.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Narodziny i rozwój totalitaryzmów w okresie międzywojennym

Treści nauczania

Uczeń:

- A. wyjaśnia genezę powstania państwa sowieckiego i charakteryzuje jego politykę wewnętrzną i zagraniczną w okresie międzywojennym;
 - wyjaśnia genezę faszyzmu i charakteryzuje faszystowskie Włochy;
 - charakteryzuje drogę Hitlera do władzy w Niemczech;
 - charakteryzuje politykę wewnętrzną i zagraniczną III Rzeszy w latach 30. XX w.;
 - porównuje funkcjonowanie aparatu terroru w ZSRS i III Rzeszy;
- B. porównuje systemy totalitarne, charakteryzując ich imperialne cele;
 - wyjaśnia rolę ideologii w systemach totalitarnych i zjawisko kultu jednostki;
 - wyjaśnia przyczyny i opisuje przejawy kryzysu demokracji w okresie międzywojennym;
 - charakteryzuje państwa autorytarne w Europie i na świecie;
 - ukazuje skalę wewnętrznych represji w ZSRS w latach 30. XX w. (w tym tzw. operację polską NKWD 1937–1938).

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Walka o odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej

Treści nauczania

Uczeń:

- A. analizuje proces formowania się centralnego ośrodka władzy państwowej (od październikowej deklaracji Rady Regencyjnej do małej konstytucji z 1919 r.);
 - przedstawia postanowienia konferencji pokojowej w Paryżu dotyczące Polski;
 - charakteryzuje proces kształtowania się polskiej granicy z Niemcami, z uwzględnieniem powstania wielkopolskiego, powstań śląskich i plebiscytów;
 - charakteryzuje proces kształtowania się polskiej granicy wschodniej, ze szczególnym uwzględnieniem wojny polsko-bolszewickiej;
 - porównuje kształt terytorialny I i II Rzeczypospolitej;

B. wyjaśnia wewnętrzne i międzynarodowe uwarunkowania odzyskania niepodległości przez Polskę;

- opisuje genezę i przebieg wojny polsko-bolszewickiej oraz jej powiązanie z kwestią ukraińską i litewską;
- ocenia z perspektywy polskiej i europejskiej polityczne i cywilizacyjne znaczenie bitwy warszawskiej;
- charakteryzuje proces formowania się granic z Czechosłowacją i Litwą.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, przyczynowo-skutkowego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Dzieje polityczne II Rzeczypospolitej

Treści nauczania

Uczeń:

A. charakteryzuje ustrój polityczny II Rzeczypospolitej na podstawie konstytucji marcowej z 1921 r.;

- wyjaśnia przyczyny przewrotu majowego, charakteryzuje jego przebieg oraz ocenia skutki ustrojowe (nowela sierpniowa, konstytucja kwietniowa z 1935 r.);
- ocenia wpływ Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego oraz innych polityków na kształt II Rzeczypospolitej; porównuje ich wizje Polski;
- charakteryzuje życie polityczne w Polsce w czasie rządów sanacyjnych;
- ocenia rolę wybitnych postaci w odbudowie niepodległej Polski i kształtowaniu jej ustroju;
- zestawia najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski, Europy i świata w okresie międzywojennym;

B. porównuje ustrój i rzeczywistość polityczną w II Rzeczypospolitej przed i po przewrocie majowym;

- charakteryzuje dynamikę zmian na polskiej scenie politycznej w okresie międzywojennym;
- ocenia skuteczność polskiej polityki zagranicznej w okresie międzywojennym;
- analizuje politykę wewnętrzną władz i postawy społeczeństwa II Rzeczypospolitej wobec zagrożenia wojennego.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Spółeczeństwo i gospodarka II Rzeczypospolitej

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje skalę i skutki wojennych zniszczeń, uwzględniając zaborowe „dziedzictwo”;
 - charakteryzuje strukturę społeczeństwa II Rzeczypospolitej, uwzględniając jego wielonarodowy, wielokulturowy i wieloreligijny charakter;
 - przedstawia i ocenia dokonania pierwszych lat odbudowy (m.in. reformy Władysława Grabskiego i unifikacja państwa);
 - omawia skutki światowego kryzysu gospodarczego na ziemiach polskich;
 - charakteryzuje i ocenia osiągnięcia gospodarcze II Rzeczypospolitej z lat 30. XX w. (m.in. reformy Eugeniusza Kwiatkowskiego);
- B. charakteryzuje przemiany społeczne i gospodarcze w II Rzeczypospolitej, z uwzględnieniem problemu reformy rolnej;
 - analizuje stosunki narodowościowe i religijne na obszarze II Rzeczypospolitej;
 - ocenia politykę gospodarczą i społeczną władz II Rzeczypospolitej;
 - dostrzega obecność Polonii poza granicami kraju, z uwzględnieniem roli Związku Polaków w Niemczech.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie szacunku dla wiedzy.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Kultura i nauka w okresie II Rzeczypospolitej

Treści nauczania

Uczeń:

- A. rozpoznaje osiągnięcia w dziedzinie kultury i nauki z okresu II Rzeczypospolitej oraz ich twórców;
 - charakteryzuje zróżnicowanie kulturowe II Rzeczypospolitej;
- B. opisuje proces upowszechniania oświaty w II Rzeczypospolitej;
 - ocenia dorobek II Rzeczypospolitej w dziedzinie kultury, nauki i sportu na tle europejskim;
 - charakteryzuje przejawy kultury masowej w Polsce międzywojennej.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Świat na drodze do II wojny światowej

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia ideologiczne, polityczne i gospodarcze przyczyny wybuchu II wojny światowej;
 - wyjaśnia wpływ polityki hitlerowskich Niemiec na rozbijanie systemu wersalskiego;
 - charakteryzuje politykę appeasementu;
 - wyjaśnia genezę paktu Ribbentrop–Mołotow i przedstawia jego postanowienia;
- B. charakteryzuje proces marginalizowania Ligi Narodów przez państwa niedemokratyczne;
 - charakteryzuje i ocenia ekspansję Włoch oraz wojnę domową w Hiszpanii i jej uwarunkowania.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

KLASA IV liceum ogólnokształcącego/ klasy IV i V technikum – wydarzenia po 1939 r.

Wojna obronna Polski w 1939 roku. Agresja Niemiec (1 września) i Związku Sowieckiego (17 września)

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje położenie międzynarodowe Polski w przededniu wybuchu II wojny światowej;
 - wyjaśnia cele wojenne hitlerowskich Niemiec i ZSRS;
 - charakteryzuje etapy wojny obronnej, podaje przykłady bohaterstwa obrońców, w tym: Westerplatte, Poczty Polskiej, Mokrej, Wizny, bitwy nad Bzurą, Warszawy, Kocka i zbrodni wojennych dokonanych przez agresorów, w tym w: Wieluniu, Bydgoszczy, Katowicach, Grodnie;

- przedstawia podział ziem polskich między okupantów; wskazuje przykłady współpracy między nimi;
- wyjaśnia znaczenie powołania polskich władz państwowych i sił zbrojnych na uchodźstwie;
- przedstawia podział ziem polskich między okupantów; wskazuje przykłady współpracy między nimi;

B. porównuje potencjał walczących stron;

- przedstawia polską strategię obrony i rozmieszczenie wojsk;
- ocenia zachowanie dowódców (m.in. Edwarda Rydza-Śmigłego, Henryka Sucharskiego, Juliana Filipowicza, Władysława Raginisa, Stanisława Dąbka, Tadeusza Kutrzeby, Franciszka Kleeberga), żołnierzy, polityków, w tym Ignacego Mościckiego, Stefana Starzyńskiego i ludności cywilnej podczas wojny obronnej w 1939 r.;
- charakteryzuje materialne i demograficzne skutki przegranej wojny obronnej;
- przedstawia i ocenia zachowania aliantów wobec agresji hitlerowskich Niemiec.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie wielojęzyczności.

II wojna światowa i jej etapy

Treści nauczania

Uczeń:

A. omawia współpracę hitlerowskich Niemiec i ZSRS w latach 1939–1941;

- charakteryzuje etapy agresji i aneksji obu totalitarnych mocarstw;
- sytuuje w czasie i przestrzeni przełomowe wydarzenia II wojny światowej (polityczne i militarne);
- charakteryzuje politykę hitlerowskich Niemiec na terenach okupowanej Europy;
- wyjaśnia przyczyny klęski państw Osi;
- opisuje uwarunkowania militarne i polityczne konferencji Wielkiej Trójki (Teheran, Jalta, Poczdam) i przedstawia ich ustalenia;

B. charakteryzuje przebieg działań wojennych na Dalekim Wschodzie i na innych frontach II wojny światowej;

- omawia narodziny i działalność Wielkiej Koalicji;
- charakteryzuje sytuację ludności cywilnej oraz jeńców wojennych, z uwzględnieniem przykładów eksterminacji;
- charakteryzuje polityczne, gospodarczo-społeczne oraz kulturowe skutki II wojny światowej.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Polska pod okupacją niemiecką i sowiecką

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia prawno-ustrojowe regulacje okupacyjnych władz dotyczące terytorium państwa polskiego i zamieszkującej tam ludności;
 - przedstawia realia życia codziennego w okupowanej Polsce;
 - wymienia i charakteryzuje przykłady największych zbrodni niemieckich i sowieckich (m.in. Auschwitz, Palmiry, Piaśnica, Ponary, Katyń, Miednoje, Charków);
 - porównuje system sowieckich i niemieckich obozów pracy, obozów koncentracyjnych oraz obozów zagłady;
 - omawia kwestie deportacji i wysiedleń ludności oraz jej planowanego wyniszczenia;
 - wyjaśnia przyczyny i rozmiary konfliktu polsko-ukraińskiego, w tym ludobójstwa ludności polskiej na Wołyniu i w Małopolsce Wschodniej;
 - charakteryzuje postawy polskiego społeczeństwa wobec polityki okupantów oraz wymienia przykłady heroizmu Polaków, w tym: Witolda Pileckiego, Maksymiliana Marii Kolbego;
 - wyjaśnia i omawia sposoby upamiętnienia zbrodni obu okupantów oraz heroizm Polaków na przykładzie: Muzeum Powstania Warszawskiego, Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, Polskiego Cmentarza Wojennego w Katyniu;
- B. wyjaśnia rolę okupantów w zaognianiu trudnych relacji polsko-litewskich i polsko-ukraińskich;
 - porównuje i ocenia założenia i metody polityki III Rzeszy i Związku Sowieckiego w okupowanej Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem eksterminacji inteligencji i duchowieństwa.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Niemiecka polityka eksterminacji

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia ideologiczne podstawy eksterminacji Żydów oraz innych grup etnicznych i społecznych, prowadzonej przez Niemcy hitlerowskie;
 - charakteryzuje etapy eksterminacji Żydów (dyskryminacja, stygmatyzacja, izolacja, zagłada);
 - rozpoznaje główne miejsca eksterminacji Żydów polskich i europejskich oraz innych grup etnicznych i społecznych na terenie Polski i Europy Środkowo-Wschodniej (w tym: Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Sobibór, Babi Jar);
 - opisuje postawy ludności żydowskiej wobec Holokaustu, z uwzględnieniem powstania w getcie warszawskim;
 - charakteryzuje postawy społeczeństwa polskiego i społeczności międzynarodowej wobec Holokaustu, z uwzględnieniem „sprawiedliwych”, na przykładzie Ireny Sendlerowej, Antoniny i Jana Żabińskich oraz rodziny Ulmów;
- B. rozróżnia terminologię stosowaną w nauce na określenie niemieckiej polityki eksterminacyjnej w okresie II wojny światowej (m.in. Holokaust, Szoa, Porajmos);
 - wyjaśnia religijne, kulturowe i polityczne korzenie rasizmu i antysemityzmu;
 - przedstawia rasistowską i antysemicką politykę Niemiec hitlerowskich przed II wojną światową;
 - przedstawia i omawia działania rządu Rzeczypospolitej Polskiej wobec tragedii Zagłady, z uwzględnieniem misji Jana Karskiego i roli „Żegoty”.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie szacunku dla wiedzy.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Działalność władz Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie i w okupowanym kraju

Treści nauczania

Uczeń:

- A. omawia działalność rządu Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie;
 - ocenia znaczenie układu Sikorski–Majski dla obywateli polskich znajdujących się pod okupacją sowiecką;
 - przedstawia przykłady bohaterstwa żołnierzy polskich na frontach II wojny światowej, w tym: bitwę o Narvik, bitwę o Anglię, bitwę pod Tobrukiem, bitwę o Monte Cassino, bitwę pod Falaise, bitwę o Arnhem, bitwę o Kołobrzeg, bitwę o Breść;
 - analizuje politykę mocarstw wobec sprawy polskiej w czasie II wojny światowej;

- charakteryzuje organizację i cele Polskiego Państwa Podziemnego;
- charakteryzuje polityczną i militarną działalność Armii Krajowej oraz Narodowych Sił Zbrojnych i Batalionów Chłopskich;
- wskazuje różne formy oporu wobec okupantów;
- wyjaśnia uwarunkowania akcji „Burza”;
- charakteryzuje powstanie warszawskie (uwarunkowania polityczne, przebieg walk, następstwa powstania, postawę aliantów i Związku Sowieckiego);
- zestawia najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski w okresie II wojny światowej z wydarzeniami w Europie i na świecie;

B. ocenia rolę wielkich postaci polskiej polityki z okresu II wojny światowej, w tym: Władysława Sikorskiego, Stefana Grot-Roweckiego, Władysława Andersa, Stanisława Mikołajczyka, Kazimierza Sosnkowskiego, Leopolda Okulickiego;

- opisuje położenie rządu Rzeczypospolitej Polskiej na arenie międzynarodowej;
- charakteryzuje losy armii gen. Władysława Andersa;
- sytuuje w czasie i przestrzeni działania polskich formacji wojskowych na różnych frontach II wojny światowej;
- opisuje walki na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej, w tym: o Lwów, o Wilno;
- ocenia rolę wielkich postaci polskiej polityki z okresu II wojny światowej;
- przywołuje różne oceny historyków na temat powstania warszawskiego;
- dostrzega tragizm losów twórców zaangażowanych w niepodległościową konspirację, w tym: Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Gajcego i Zygmunta Rumla.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Świat po II wojnie światowej. Początek zimnej wojny

Treści nauczania

Uczeń:

A. charakteryzuje polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturowe skutki II wojny światowej;

- charakteryzuje zmiany na mapie politycznej Europy i świata;
- wyjaśnia cele i strukturę Organizacji Narodów Zjednoczonych i charakteryzuje rolę tej organizacji w powojennym świecie;
- opisuje przyczyny rozpadu koalicji antyhitlerowskiej i wyjaśnia genezę zimnej wojny (z uwzględnieniem wojny w Korei);
- charakteryzuje powojenny problem niemiecki;
- omawia proces sowyetyzacji państw Europy Środkowo-Wschodniej;
- wyjaśnia genezę NATO i Układu Warszawskiego i charakteryzuje oba bloki polityczno-wojskowe;

- charakteryzuje zmiany w ZSRS po śmierci Stalina;
- opisuje wydarzenia w NRD w 1953 roku i na Węgrzech w 1956 roku i Czechosłowacji w 1968 roku;

B. charakteryzuje skutki II wojny światowej, w tym problem osądzenia ludobójstwa (sąd w Norymberdze), użycia broni atomowej, współistnienia państw demokratycznych z państwami totalitarnymi;

- ocenia działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych w powojennym świecie;
- wyjaśnia okoliczności utworzenia państwa Izrael i genezę konfliktu arabsko-izraelskiego;
- omawia przemiany w Chinach po II wojnie światowej;
- charakteryzuje system maoistowski;
- przedstawia przemiany kulturowe i cywilizacyjne na świecie w czasach zimnej wojny.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Dekolonizacja, integracja i nowe konflikty

Treści nauczania

Uczeń:

A. wyjaśnia genezę procesów dekolonizacyjnych w Azji i Afryce;

- wyjaśnia przyczyny i przedstawia skutki konfliktów zimnowojennych, w tym wojny w Wietnamie, kryzysu kubańskiego oraz wojny w Afganistanie;
- wyjaśnia charakter konfliktów na Bliskim Wschodzie, ze szczególnym uwzględnieniem konfliktu arabsko-izraelskiego;
- charakteryzuje genezę i etapy integracji europejskiej;

B. opisuje przebieg i specyfikę konfliktów w Wietnamie oraz wojen arabsko-izraelskich i ocenia ich skutki;

- charakteryzuje tzw. Rok Afryki;
- omawia przemiany w Chinach po śmierci Mao Zedonga;
- wyjaśnia przyczyny i uwarunkowania rozwoju terroryzmu w Europie i na świecie.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje w zakresie wielojęzyczności, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Przemiany cywilizacyjne na świecie

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje i wyjaśnia znaczenie najważniejszych przemian naukowo-technicznych na świecie po II wojnie światowej;
 - analizuje najważniejsze przemiany kulturowe i społeczne po II wojnie światowej;
 - charakteryzuje zjawisko „rewolucji obyczajowej” i ruchów młodzieżowych, ze szczególnym uwzględnieniem wydarzeń 1968 roku;
 - opisuje rozwój nowych środków komunikacji społecznej i ocenia ich znaczenie;
- B. dostrzega problem biedy we współczesnym świecie, ze szczególnym uwzględnieniem państw globalnego Południa;
 - charakteryzuje najważniejsze współczesne zagrożenia cywilizacyjne;
 - wyjaśnia rolę religii we współczesnym świecie, w tym znaczenie Soboru Watykańskiego II dla działalności Kościoła katolickiego w świecie i idei ekumenizmu;
 - charakteryzuje rolę kultury masowej i sportu we współczesnym świecie.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Świat na przełomie tysiącleci

Treści nauczania

Uczeń:

- A. charakteryzuje proces rozpadu ZSRS i określa jego następstwa;
 - charakteryzuje przemiany społeczno-polityczne w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1989–1991;
 - opisuje konflikty na terenie byłej Jugosławii oraz wojny czeczeńskie;
 - charakteryzuje kontynuację procesu integracji w Europie i przedstawia główne etapy rozwoju Unii Europejskiej;
- B. porównuje proces obalania komunizmu w krajach Europy Środkowo-Wschodniej i transformacji ustrojowej tych państw;
 - wyjaśnia przyczyny rosnącego znaczenia Chin w świecie współczesnym;
 - charakteryzuje nowe zagrożenia dla ładu międzynarodowego.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Proces przejmowania władzy przez komunistów w Polsce (1944–1948)

Treści nauczania

Uczeń:

- A. opisuje straty demograficzne, gospodarcze i kulturowe po II wojnie światowej;
- porównuje obszar państwa polskiego przed i po II wojnie światowej;
 - charakteryzuje okoliczności i etapy przejmowania władzy w Polsce przez komunistów;
 - omawia działalność opozycji legalnej oraz podziemia antykomunistycznego, w tym: Narodowych Sił Zbrojnych (NSZ), Zrzeszenia Wolność i Niezawisłość (WiN), Narodowego Zjednoczenia Wojskowego (NZW);
 - charakteryzuje losy żołnierzy wyklętych/niezlomnych;
 - opisuje represje sowieckiego i polskiego aparatu bezpieczeństwa (w tym obława augustowska);
 - charakteryzuje okres odbudowy oraz ocenia projekt reformy rolnej i nacjonalizacji przemysłu i handlu;
- B. ocenia następstwa społeczno-gospodarcze zmiany granic państwa polskiego;
- omawia sytuację polskiej emigracji politycznej i działalność rządu Rzeczypospolitej na uchodźstwie.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się.

Stalinizm w Polsce i jego erozja

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia proces sowyetyzacji kraju na płaszczyźnie ustrojowej, gospodarczo-społecznej i kulturowej;
- omawia i ocenia skutki terroru stalinowskiego w Polsce;
 - wyjaśnia przyczyny i następstwa poznańskiego czerwca oraz znaczenie wydarzeń październikowych 1956 roku;
 - opisuje formy i skutki prześladowania Kościoła katolickiego;

B. wyjaśnia założenia propagandy komunistycznej i charakteryzuje cechy sztuki socrealizmu;

- wyjaśnia rolę Radia Wolna Europa wobec propagandy komunistycznej;
- ocenia efekty społeczne i gospodarcze planu sześcioletniego;
- charakteryzuje przejawy odwilży popaździernikowej.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Polska w latach 1957–1981

Treści nauczania

Uczeń:

A. charakteryzuje system władzy w latach 60. i 70. XX w. w PRL i stopień uzależnienia od ZSRS; opisuje proces industrializacji i funkcjonowanie gospodarki planowej;

- wyjaśnia genezę i następstwa kryzysów społecznych w latach 1968, 1970 i 1976;
- wyjaśnia społeczno-polityczną rolę Kościoła katolickiego;
- charakteryzuje i ocenia działalność opozycji politycznej w latach 1976–1980;
- ocenia rolę papieża Jana Pawła II i jego wpływ na przemiany w Polsce i krajach sąsiednich;
- wyjaśnia przyczyny i następstwa strajków w 1980 roku;
- charakteryzuje ruch społeczny „Solidarność” i ocenia jego wpływ na przemiany społeczno-polityczne w Polsce i w Europie;

B. opisuje postawy społeczne od negacji i oporu po przystosowanie i współpracę;

- wyjaśnia znaczenie obchodów milenijnych w roku 1966, z uwzględnieniem roli prymasa Stefana Wyszyńskiego;
- rozpoznaje najważniejsze postacie „Solidarności” (z perspektywy ogólnopolskiej i lokalnej);
- charakteryzuje osiągnięcia polskich twórców kultury, ludzi nauki i sportowców w latach 60. i 70. XX w.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Dekada 1981–1989

Treści nauczania

Uczeń:

- A. wyjaśnia przyczyny wprowadzenia stanu wojennego, opisuje jego specyfikę oraz społeczne, gospodarcze i polityczne skutki;
 - charakteryzuje postawy Polaków wobec stanu wojennego, przedstawia formy oporu społecznego oraz ocenia rolę ks. Jerzego Popiełuszki i okoliczności jego śmierci;
 - wyjaśnia przyczyny zawarcia porozumienia Okrągłego Stołu, opisuje i ocenia jego skutki;
 - rozpoznaje największe powojenne polskie osiągnięcia w dziedzinie kultury i nauki, z uwzględnieniem twórczości emigracyjnej;
- B. ocenia międzynarodową reakcję na wprowadzenie stanu wojennego w Polsce;
 - opisuje i ocenia politykę władz PRL względem Kościoła w latach 80. XX w.;
 - opisuje wpływ Kościoła katolickiego na ruch społeczny Polaków;
 - charakteryzuje realia życia codziennego w PRL lat 80. XX w.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Narodziny III Rzeczypospolitej i jej miejsce w świecie na przełomie XX i XXI wieku

Treści nauczania

Uczeń:

- A. przedstawia proces rozpadu Układu Warszawskiego i odzyskiwania suwerenności przez Polskę;
 - opisuje kluczowe przemiany ustrojowe w latach 1989–1997, wyjaśnia ich międzynarodowe uwarunkowania;
 - wyjaśnia kontrowersje wokół problemu dekomunizacji i lustracji;
 - ocenia proces transformacji ustrojowej i gospodarczej;
 - charakteryzuje i ocenia polską politykę zagraniczną (w tym przystąpienie Polski do NATO i do Unii Europejskiej);
- B. charakteryzuje przemiany społeczno-polityczne, gospodarcze i kulturowe lat 90. XX w.;
 - charakteryzuje polityczne spory o kształt wolnej Polski;
 - ocenia społeczne koszty transformacji;

- charakteryzuje stosunki Polski z państwami sąsiednimi.

Umiejętności ponadprzedmiotowe ucznia:

- czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

- kompetencje obywatelskie, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Treści określone w podstawie programowej mogą być także uzupełniane przez nauczyciela o elementy historii regionalnej, na co zwraca uwagę autorka programów *Historia. Fundamenty współczesności* (Paprocka 2019a) oraz *Odkryć i zrozumieć przeszłość* (Paprocka 2019b). Jest to bardzo istotne i uzasadnione działanie, gdyż dzięki temu uczniowie mają możliwość konfrontacji „wielkiej historii” z jej wymiarem lokalnym, a przez to i lepszej percepcji wiedzy. W literaturze zwraca się również uwagę na to, że edukacja regionalna stanowi niezbędny element budowania tożsamości jednostkowej i społecznej, a także ważny składnik procesu integracji europejskiej. Sprzyja ona także zakorzenieniu ucznia w tzw. małej ojczyźnie (Niktorowicz 2009: 214). Edukacja ta może przybierać różne formy – od spacerów, wizyt w muzeach i galeriach, do organizowania dni kultury, zajęć tematycznych. Pomocne mogą okazać się także zasoby internetowe, jak chociażby np. Platforma EDUŚ (edus.ibrbs.pl; dostęp 9.09.2022), na której znajdują się materiały dla uczniów i nauczycieli z terenu województwa śląskiego czy internetowa encyklopedia Warmii i Mazur (encyklopedia.warmia.mazury.pl; dostęp 9.09.2022).

Sposoby realizacji treści kształcenia powinny uwzględniać także zróżnicowane potrzeby uczniów – ich zainteresowania, preferowane sposoby percepcji czy posiadane umiejętności. Nauczyciel historii może wykorzystać np. zainteresowanie ucznia klockami Lego i poprosić go o przygotowanie i zaprezentowanie innym informacji na temat wystawy *History Land* w kontekście omawianych wydarzeń z historii Polski. Z kolei omawiając treści związane z historią PRL, nauczyciel – wykorzystując wiedzę np. o stylach uczenia się uczniów – może wzbogacić swój przekaz o różne elementy: ikonograficzne – plakaty propagandowe, audiowizualne – kroniki filmowe, tekstowe – fragmenty artykułów popularnonaukowych czy wizytę w muzeum PRL, podczas której uczniowie wezmą udział w warsztatach lub zagrają w grę planszową *Kolejka*.

ROZDZIAŁ V

Monitorowanie i ocenianie postępów ucznia

Wśród dydaktyków oraz nauczycieli od dłuższego czasu toczy się wiele interesujących dyskusji na temat oceniania. Dotyczą one nie tylko metod i sposobów pomiaru dydaktycznego, uczestników procesu oceniania, ale także zasadności stawiania ocen szkolnych jako takich w ogóle. Dzieje się tak, ponieważ w teorii nauczania w większym stopniu zwraca się dziś uwagę na samą motywację uczniów do uczenia, ich konkretne działania i wysiłek wkładany w ten proces, a nie tylko na efekt końcowy, często utożsamiany z uzyskaniem przez ucznia oceny szkolnej. Choć polskie prawo oświatowe obowiązuje nauczycieli do stawiania ocen, to znane są przecież różne działania innowacyjne i eksperymenty, w ramach których szkoły rezygnują (czasem częściowo) z konieczności stawiania ocen, co świadczy o dokonującej się zmianie w paradygmacie oceniania. Dzięki tym próbom – oprócz tego, że spoglądamy na nowo na proces monitorowania i oceniania postępów ucznia – można pozbyć się występującej, choć zdecydowanie już rzadziej, taktyki, wedle której ocena szkolna jest narzędziem kontroli i władzy nad uczniem. Nowe spojrzenie na proces oceniania dały też założenia i metody tzw. oceniania kształtującego.

Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów to proces, w trakcie którego nauczyciel „upewnia się, czy uczniowie uzyskali oczekiwane osiągnięcia, a więc czy opanowali czynności stanowiące wymagania programowe” (Niemierko 2007: 268). Zasadniczo na lekcjach historii uczniowie zdobywają nie tylko nową wiedzę i nabywają umiejętności, ale także kształtują swoją sferę emocjonalną. Nauczyciel musi jednak pamiętać o tym, że tylko osiągnięcia poznawcze powinny podlegać sprawdzeniu i ocenie. Osiągnięcia emocjonalne, które są ściśle związane ze sferą prywatną ucznia, nie mogą podlegać kontroli. Nie wyklucza jednak to możliwości ich obserwacji i interpretacji przez nauczycieli.

Planując proces monitorowania i sprawdzania osiągnięć uczniów, nauczyciele bezwzględnie powinni zapoznać z przepisami prawa, które regulują kwestie oceniania: Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2020, poz. 1327 z późn. zm., rozdz. 3a), Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2019, poz. 373, rozdz. 2), ze szczegółowymi warunkami i sposobami oceniania wewnątrzszkolnego uczniów zapisanymi w statucie szkoły, podstawą programową oraz wybranym programem nauczania.

System monitorowania osiągnięć uczniów zakłada zbieranie i analizę informacji o efektach ich uczenia się oraz realizacji podstawy programowej. Zasadniczo na system ten składa się:

- Prowadzenie diagnozy na wejściu – zakłada ona rozpoznanie potrzeb i możliwości ucznia na początku procesu kształcenia na danym etapie edukacyjnym. Nauczyciel może skorzystać z gotowego testu – który zazwyczaj znajduje się w obudowie dydaktycznej do realizowanego programu nauczania – lub sam go ułożyć.
- Dokonywanie oceniania wewnątrzszkolnego: bieżącego oraz polegającego na analizie wyników oceniania bieżącego, klasyfikacyjnego śródrocznego i rocznego.
- Przeprowadzanie wewnątrzszkolnego badania osiągnięć uczniów sprawdzającego

stopień opanowania wiedzy i umiejętności z podstawy programowej.

- Analizowanie wyników próbnego egzaminu maturalnego.
- Prowadzenie diagnozy na wyjściu – dzięki niej nauczyciel dowie się o trafności wyboru programu nauczania, doborze metod i form pracy oraz efektywności kształcenia w zakresie opanowania wymagań wskazanych dla danego etapu kształcenia.
- Analizowanie postępów uczniów (Lempa 2019).

Celem diagnozy edukacyjnej oraz monitorowania postępów jest zdobywanie wiedzy o uczniach przez nauczyciela – po to, aby mógł on projektować różne sposoby radzenia sobie z ich problemami, udzielać im wsparcia i pomocy, a także dokonywać opisu ich postępów. Odbiorcą diagnozy edukacyjnej jest oczywiście uczeń, ale użytkownikami tej diagnozy są oprócz nauczyciela także rodzice ucznia. Prowadzona przez nauczyciela historii diagnoza może dotyczyć np.: prawidłowości zastosowanych programów nauczania, metod i technik nauczania, ale także osiągnięć edukacyjnych uczniów czy kształtowania przez nich kompetencji kluczowych. Do metod i technik diagnozy można zaliczyć: rozmowę i wywiad z uczniem lub jego rodzicami, obserwację pedagogiczną, analizę dokumentacji czy prowadzenie badań ankietowych (Szczepaniak 2013: 3). Na III etapie edukacyjnym szczególnie przydatnymi metodami spośród wymienionych są rozmowa z uczniem oraz badanie ankietowe. Badanie ankietowe z pewnością jest potrzebne na początku roku szkolnego w I klasie. Dobrze skonstruowana ankieta powinna składać się z trzech elementów: wstępu (znajduje się w nim temat, cel badania oraz sposób wykorzystania przez nauczyciela zdobytych informacji), instrukcji oraz pytań (wstępnych, np. „Wymień dwa przedmioty szkolne, które najbardziej lubisz”, głównych, np. „Czy chciałbyś/chciałabyś uczestniczyć w zajęciach koła historycznego?”, „Które epoki historyczne interesują Cię najbardziej?”, „Czy podczas lekcji chciałbyś/chciałabyś wykorzystywać gry historyczne?” oraz końcowych, np. „Wymień dwie rzeczy, które lubisz robić w wolnym czasie”).

Bardzo istotnym obowiązkiem nauczyciela jest sprawdzanie postępów uczniów. Najczęściej stosowanymi metodami badającymi osiągnięcia uczniów są odpowiedzi pisemne w formie testu osiągnięć (nazywanego powszechnie przez nauczycieli „badaniem wyników”). Test ten ma z reguły charakter sumujący i składa się z większej liczby zadań rozwiązywanych przez wszystkich uczniów. Towarzyszyć może mu także test praktyczny, podczas którego uczniowie wykonują różne czynności. Ta forma będzie wybierana najczęściej podczas ewaluacji procesu kształtowania kompetencji kluczowych. Na teście sumującym mogą pojawić się pytania dotyczące znajomości dat, pojęć, postaci historycznych czy związków przyczynowo-skutkowych omawianych wydarzeń. Z kolei na teście praktycznym nauczyciel może poprosić o wykonanie zadań, np. analizę konkretnego wydarzenia historycznego w oparciu o źródła historyczne (sprawdzone są wtedy kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji), zaprojektowanie plakatu na temat powstań narodowowyzwoleńczych w XIX wieku (tu sprawdzone są kompetencje matematyczne oraz w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej) itp. Nauczyciel, planując badanie dotyczące zdobywania kompetencji kluczowych przez uczniów, powinien mieć na uwadze ich różne potrzeby i możliwości edukacyjne. Sprawdzając np. kompetencje w zakresie rozumienia informacji, nauczyciel może przygotować dla ucznia zdolnego zadanie otwarte (dłuższej odpowiedzi) dotyczące analizy i porównania ustroju II Rzeczypospolitej w świetle fragmentów

konstytucji marcowej i konstytucji kwietniowej. Z kolei uczeń posiadający problemy z analizą i zapamiętywaniem informacji może otrzymać te same teksty źródłowe, ale z konkretnymi, krótkimi pytaniami sprawdzającymi umiejętność wyszukiwania informacji. Warto pamiętać, że należy tak projektować badanie, aby jego wynik i ocena motywowały uczniów do podejmowania wyzwań edukacyjnych. Stanie się tak, gdy ocena z jednej strony będzie uwzględniać wysiłek włożony przez ucznia w opanowanie określonych treści i umiejętności oraz stopień zaangażowania się w ich zdobywanie, a z drugiej będzie dawała rzetelne informacje o stopniu opanowania wiedzy i umiejętności. Korzystna może okazać się dodatkowa ocena opisowa pokazująca mocne i słabe strony pracy wykonanej przez ucznia. Sabina Furgoł do badania kompetencji kluczowych zaleca stosowanie metod aktywnych, np. metody *jigsaw*, mapy mentalnej, metody projektu edukacyjnego czy grywalizacji z wykorzystaniem np. aplikacji Kahoot! (Furgoł 2020).

Przygotowując testy z historii – nie tylko te diagnostyczne, ale również podsumowujące konkretne działy – warto wykorzystywać zadania otwarte (krótkiej i rozszerzonej odpowiedzi) oraz zamknięte (typu prawda – fałsz, wielokrotnego wyboru, zadania z luką oraz na dobieranie), zawierające tzw. „wyposażenie”, czyli teksty, mapy, diagramy, wykresy, tabele, ilustracje, rysunki, tablice genealogiczne. Oczywiście przeprowadzenie testu oraz sprawdzenie jego rezultatów nie kończy procesu diagnozy. Wyniki testu dają nauczycielowi dopiero asumpt do przeprowadzenia analizy tego testu, opracowania wyników i rekomendacji. Analizując wyniki, wnioskuje się o skuteczności kształcenia oraz wartościuje i interpretuje osiągnięcia uczniów. Sam wynik nie może być jednak podstawą do wnioskowania o skuteczności. Konieczna jest pogłębiona analiza – tzw. analiza jakościowa, która nie zadowala się wyłącznie wynikiem ilościowym, lecz stara się znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie umiejętności opanowali uczniowie, jeśli uzyskali konkretny wynik. Wobec tego warto zastosować następujące kroki:

- określenie umiejętności sprawdzanych za pomocą testu;
- zestawienie indywidualnych wyników uczniów;
- określenie liczby uczniów, którzy uzyskali wynik zadowalający;
- obliczenie współczynnika łatwości poszczególnych zadań;
- określenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali sprawdzane umiejętności (zadowalająco lub najslabiej) oraz jakie popełniali najczęściej błędy;
- określenie mocnych i słabych stron uczniów; opracowanie rekomendacji (w tym działań doskonalących i naprawczych) (por. Misztal 2012: 193).

W myśl przepisów prawa oświatowego ocenianie osiągnięć edukacyjnych ma na celu:

- informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych oraz o postępach w tym zakresie;
- udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia.

Ocenianie to odbywa się zaś poprzez:

- formułowanie przez nauczyciela wymagań edukacyjnych niezbędnych do otrzymania przez ucznia poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych;
- ustalanie ocen bieżących i śródrocznych ocen klasyfikacyjnych;
- ustalanie warunków i trybu otrzymania wyższych niż przewidywane rocznych ocen klasyfikacyjnych;
- ustalanie warunków i sposobu przekazywania rodzicom informacji o postępach i trudnościach w nauce oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia.

Aby umożliwić uczniom osiągnięcie sukcesu edukacyjnego na miarę ich możliwości, nauczyciel musi odpowiednio wcześniej przedstawić im zakres wymagań oraz ustalić wspólnie z nimi zasady współpracy. Zwyczajowo dzieje się to na początku roku szkolnego, kiedy nauczyciele wypracowują i zawierają tzw. „kontrakt” z klasą oraz przedstawiają: wymagania edukacyjne niezbędne do otrzymania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych, wynikających z realizowanego programu nauczania, sposoby sprawdzania osiągnięć edukacyjnych, warunki i tryb otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej.

Nauczyciel historii podczas konstruowania wspomnianych wymagań edukacyjnych musi pamiętać, że powinny być one dostosowane zawsze do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, a zwłaszcza w przypadku uczniów:

- posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego,
- posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania,
- posiadających opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się,
- posiadających opinię wskazującą potrzebę takiego dostosowania, objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe, edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne.

Ważne jest również postępowanie nauczyciela historii w przypadku obecności w oddziałach integracyjnych i ogólnodostępnych uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jeśli w celu współorganizowania procesu kształcenia zatrudniona jest dodatkowa osoba (nauczyciel współorganizujący kształcenie integracyjne lub współorganizujący kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym), nauczyciel historii, ustalając śródroczną i roczną ocenę klasyfikacyjną, musi zasięgnąć jej opinii.

Uczniowie o szczególnych uzdolnieniach, którzy zostaną laureatami konkursu przedmiotowego z historii o zasięgu wojewódzkim, ponadwojewódzkim lub laureatami oraz finalistami Ogólnopolskiej Olimpiady Historycznej, powinni otrzymać najwyższą pozytywną roczną ocenę klasyfikacyjną.

W praktyce szkolnej dyrektorzy prowadzący nadzór pedagogiczny wymagają od nauczycieli sumienności, systematyczności oraz różnorodności podczas oceniania bieżącego. Zgodnie z powyższym wymaganiem nauczyciel powinien:

- formułować cele i oczekiwania wobec uczniów;
- informować uczniów o ich postępach w nauce;

- stosować taki sposób oceniania, aby pomagał on uczniom uczyć się i planować indywidualny rozwój;
- motywować uczniów do aktywnego uczenia się;
- tworzyć atmosferę sprzyjającą uczeniu się;
- kształtować u uczniów umiejętność uczenia się.

Filozofia oceniania kształtującego opiera się na tym, aby ocena szkolna nie była tylko pozycją na skali od 1 do 6, ale także zawierała informacje o poziomie wiedzy i umiejętności ucznia oraz stanowiła impuls do jego dalszego rozwoju. Dzięki takiemu podejściu do oceniania i roli, jaką odgrywa ocena w procesie uczenia się, nauczyciel z pewnością uniknie błędów, które wciąż występują jeszcze w praktyce szkolnej, a do których można zaliczyć:

- bezwzględne łączenie oceny z każdą kontrolą,
- wyliczanie ocen końcowych jako średniej arytmetycznej,
- zbyt małą liczbę ocen w okresie,
- ocenianie uczniów według średniego poziomu klasy,
- niesystematyczność oceny,
- jednorodność kontroli (Półturzycki 1996: 301–302).

Ocenianie nie powinno być więc procesem jednostronnym, ale ciągłą interakcją między nauczycielem a uczniem, na którą składa się: określanie celów i formułowanie ich w języku zrozumiałym dla ucznia, ustalanie wraz z uczniami kryteriów oceniania (sukcesu), budowanie atmosfery uczenia się, stosowanie efektywnej informacji zwrotnej, wprowadzanie i stosowanie oceny koleżeńskej i samooceny uczniowskiej (Choraży, Konieczka-Śliwińska i Roszak 2008: 277).

Informacja zwrotna (ocena kształtująca) powinna mieć formę wyczerpującego komentarza na temat wytworu pracy ucznia – w tym szczególnie jego mocnych stron, błędów, jakie uczeń popełnił, oraz konkretnych wskazówek, jak poprawić te błędy i jak dalej się rozwijać. Nie może być ona oceną, opinią, pochwałą czy krytyką odnoszącą się do ucznia jako osoby, ale powinna być obiektywnym, rzeczowym komunikatem dotyczącym samego procesu uczenia się (Olejnik 2019; Sterna 2014: 53). Informacja ta powinna także odwoływać się do znanych uczniom kryteriów sukcesu. Nauczyciel, któremu zależy na tym, aby jego uczniowie zdobywali rzeczywiście wiedzę i umiejętności, przy stosowaniu oceniania kształtującego będzie unikał jego łączenia z ocenianiem sumującym, czyli stawianiem konkretnych ocen. Uczeń, który wie, że na koniec jakiegoś ćwiczenia lub zadania będzie oceniany, całą swoją energię skupi na otrzymaniu jak najlepszego stopnia, a nie na tym, żeby jak najwięcej się nauczyć. Chcąc np. doskonalić u uczniów umiejętność samodzielnego odczytywania informacji i analizy map historycznych przy okazji omawiania wielkich odkryć geograficznych, warto ustalić z uczniami, że dane ćwiczenie będzie służyło kształtowaniu konkretnej kompetencji i zakończy się informacją zwrotną, a na koniec działu będzie dopiero sprawdzian oceniany stopniem. Dzięki temu zmniejszy się presja uczniów oraz skupią się oni na tym, jak i czego się uczyć.

Nauczyciel, analizując wytwór pracy ucznia i tworząc dla niego informację zwrotną, powinien korzystać ze zwrotów doceniających:

- „Mocną stroną/atutem twojej pracy jest...”, „Doceniam...”, „Dobrze wykonałaś...”, „Podoba mi się, że...”, „Zrobiło na mnie wrażenie...”, „Bardzo dobre efekty osiągnęłaś w...”, „Możesz być bardzo zadowolona z...”;
- ze sformułowań krytycznych w formie komunikatu „ja” (ułatwia to ich przyjmowanie): „Zauważyłem błąd w...”, „Widzę, że w pracy brakuje...”, „Zaznaczyłem pomyłki...”, „Usterki, które znalazłem w pracy, to...”, „Odnosiłem kilka braków...”;
- z precyzyjnych instrukcji do poprawy: „Podaj...”, „Zastąp...”, „Popraw...”, „Napisz...”, „Nanieś poprawki...”, „Zwróć uwagę...” (Ostrowska 2014).

Częstą obawą nauczycieli, którzy uczą w wielu klasach, jest czasochłonność tej metody. Warto jednak zaznaczyć, że informacja zwrotna nie zawsze musi mieć charakter rozbudowanego komentarza pisemnego, a może przybierać np. formę komunikatu przekazywanego uczniowi w formie ustnej czy tabeli, w której przy każdym kryterium sukcesu będzie miejsce na zaznaczenie, czy uczeń wykonał czynność dobrze, częściowo dobrze, czy źle oraz na krótki komentarz, co i w jaki sposób należy poprawić.

Wykorzystywanie w praktyce szkolnej informacji zwrotnej daje także znakomitą okazję do tego, aby nauczyć uczniów dokonywania oceny swojej pracy (tzw. samoocena) oraz efektów pracy koleżanek i kolegów (tzw. ocena koleżeńska). Samoocena ucznia powinna się odnosić do spełniania przez niego kryteriów sukcesu, ale może także dotyczyć pracy, którą uczeń włożył w osiągnięcie wyniku. Uczeń, który zostanie poproszony o skonfrontowanie wyników swojej pracy z kryteriami oraz udzielenie odpowiedzi na kilka pytań (np.: „Czy zaplanowałem swoją pracę?”, „Czy zadbałem, aby moja praca miała wysoką jakość?”, „Czy poświęciłem jej wystarczająco dużo czasu?”, „Czy byłem wydajny?”, „Czy sprawdziłem swoją pracę pod kątem popełnionych błędów?” itd.), nie tylko pogłębi zrozumienie tego, czego się uczy, ale zmuszony zostanie do wzięcia większej odpowiedzialności za proces planowania, uczenia się i za rezultaty swoich działań (Sterna 2020).

Ocena koleżeńska zbliżona jest do samooceny, bo również czerpie z umiejętności odwoływania się ucznia do kryteriów sukcesu. Na tym etapie jednak uczeń często będzie naśladował sposób udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela. Warto zatem wskazać uczniom elementy, które ta informacja powinna zawierać (wskazanie tego, co udało się zrobić dobrze, przedstawienie popełnionych błędów, wskazanie, jak te błędy należy poprawić) oraz podkreślić, że dokonując jej, powinni się odwoływać tylko do kryteriów, co pomoże uniknąć krzywdzącego generalizowania.

Ocenianie kształtujące odgrywa także ważną rolę w systemie oceniania uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Dzięki tej metodzie oceniania uczniowie budują nie tylko pozytywny wizerunek samego siebie, ale również uczą się rozpoznawać swoje mocne i słabe strony, co stanowi ważny element rozwoju ich osobowości. Uczniowie rozwijają także poczucie własnej autonomii, stają się bardziej samodzielni i otwarci, a odwoływanie się do ich mocnych stron podnosi ich poczucie wartości (Smyczek i Dońska-Olszko 2016: 13).

W realiach zdalnego nauczania obowiązki oceniania uczniów pozostaje nadal w mocy, jednak może ono czasem przysparzać pewnych trudności. Nauczyciel nigdy nie będzie miał bowiem pewności, że uczeń odpowiedział samodzielnie – zarówno gdy wypowiada się ustnie, jak i pisemnie. Rozwiązaniem w tej sytuacji może być stosowanie

metody projektu uczniowskiego, bo projekty – jak zauważa Danuta Sterna – „nawet jeśli nie są wykonywane samodzielnie, to nie to umniejsza ich kształcącej roli” (2020: 64). Zawsze można także poprosić uczniów o zaprezentowanie na forum efektów zadania – dzięki temu na pewno bardziej zaangażują się w pracę nad nim.

ROZDZIAŁ VI

Zadania nauczyciela w kontekście realizacji założeń edukacji włączającej

Edukacja włączająca (inkluzja) stanowi sposób organizacji edukacji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez szkoły ogólnodostępne, które dostosowują organizację pracy, metody oraz program do indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych tych uczniów. Edukacja włączająca jest: „projektem szkoły, która nie wyklucza uczniów z powodu jakichkolwiek ich cech. Silnie przeciwstawia się redukowaniu celów kształcenia do wąsko rozumianych osiągnięć szkolnych i rozwoju poznawczego. Zakłada potrzebę wspierania harmonijnego, zrównoważonego rozwoju uczniów, na który składają się nie tylko osiągnięcia akademickie, ale także rozwój społeczno-emocjonalny oraz ogólny dobrostan psychospołeczny” (Chrzanowska i Szumski 2019: 10). Jej fundamentem jest założenie, że w szkole nie ma miejsca na segregację uczniów, przez co stanowi alternatywę dla kształcenia w oddziałach integracyjnych i specjalnych, w których uczeń z niepełnosprawnością może mieć poczucie wyizolowania oraz odczuwać kompleksy z powodu niemożności pokonania barier (Mikoś-Korzeń 2018).

Zdaniem autorów *Przewodnika po edukacji włączającej*, nie może być ona utożsamiana z uczniami z niepełnosprawnościami oraz o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale powinna być nastawiona na całą społeczność szkolną, bo tylko w ten sposób da się wykształcić kulturę aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły. Podkreślają oni, że edukacja włączająca w szkole wiąże się:

- z równym traktowaniem i obdarzaniem szacunkiem wszystkich uczniów i pracowników szkoły;
- ze zmniejszeniem zjawiska wykluczenia;
- z przekształceniem sposobu funkcjonowania szkoły tak, aby uwzględniała ona różnicowanie uczniów w danej społeczności;
- ze zmniejszeniem barier w procesie edukacji w odniesieniu do wszystkich uczniów;
- z postrzeganiem różnicowania uczniów jako bogactwa, zasobu wspomagającego naukę, a nie jako problemu, który należy rozwiązać;
- z przyznaniem uczniom prawa do nauki w miejscu swojego zamieszkania;
- ze świadomością, że stanowi aspekt polityki włączającej oraz wyrównywania szans życiowych w społeczeństwie (Booth i Ainscow 2011: 3).

Aby urzeczywistnić ideę edukacji włączającej, która niesie pomoc wszystkim uczniom mającym problemy z funkcjonowaniem w szkole oraz dzięki której ci uczniowie zostają włączeni do grupy rówieśniczej i otrzymują wszechstronne wsparcie, do polskiego prawa oświatowego wprowadzono szereg zapisów ją umożliwiających.

Jedną z takich form pomocy objęto uczniów niebędących obywatelami polskimi oraz tych, którzy to obywatelstwo posiadają, ale wcześniej pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Wymienieni uczniowie, którzy bardzo często nie znają języka polskiego lub znają go zaledwie na poziomie podstawowym, niewystarczającym do korzystania z nauki, mogą skorzystać z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć. Co więcej dla tych uczniów mogą zostać zorganizowane dodatkowe zajęcia wyrównawcze

z przedmiotów, w ramach których stwierdzi się konieczność uzupełnienia różnic programowych (Dz. U. 2017, poz. 1655 z późn. zm.). Ta informacja jest szczególnie ważna dla nauczycieli historii, którzy rozpoczynając pracę z uczniami cudzoziemskimi albo powracającymi zza granicy, powinni zweryfikować, czy ci uczniowie uczyli się wcześniej historii Polski, która to przecież dominuje w zapisach polskiej podstawy programowej. Jeżeli zdiagnozują ten brak, mogą prosić dyrektora szkoły o wystąpienie do organu prowadzącego szkołę o zorganizowanie wspomnianych zajęć wyrównawczych w celu kompensacji stwierdzonych braków.

Szczególną formą pomocy jest tzw. pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która jest udzielana uczniom:

- z niepełnosprawnościami,
- z niedostosowaniem społecznym,
- zagrożonych niedostosowaniem społecznym,
- z zaburzeniami zachowania lub emocji,
- ze szczególnymi uzdolnieniami,
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych,
- z chorobami przewlekłymi,
- znajdujących się w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych,
- z niepowodzeniami edukacyjnymi,
- zaniedbanymi środowiskowo,
- z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dz. U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.).

Polega ona na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole. Ma to na celu wspieranie potencjału rozwojowego ucznia i stwarzanie warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym. Pomoc jest udzielana nie tylko przez szkolnego psychologa, pedagoga oraz nauczycieli specjalistów, ale też przez każdego nauczyciela – w tym nauczyciela historii – w trakcie bieżącej pracy z uczniem i jego rodzicami. Oczywiście pewne jej formy wymagające specjalistycznej wiedzy są zarezerwowane wyłącznie dla specjalistów posiadających uprawnienia do pracy z uczniem np. z konkretną niepełnosprawnością czy problemem, ale część z nich może być prowadzona przez nauczycieli uczących konkretnych przedmiotów. Mowa tu szczególnie o prowadzeniu:

- zajęć rozwijających uzdolnienia – dla uczniów szczególnie uzdolnionych;
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych (z wykorzystaniem aktywizujących metod pracy) – dla uczniów mających trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych określonych w podstawie programowej;
- zajęć w ramach zindywidualizowanej ścieżki kształcenia – dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia (np. czasowej lub przewlekłej choroby, zaburzeń w zachowaniu, zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym) nie mogą realizować

wszystkich zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb;

- porad, konsultacji i warsztatów.

Każdy nauczyciel, który udziela uczniowi pomocy, powinien skupić się nie tylko na poprawie efektywności uczenia się i pokonywaniu niepowodzeń edukacyjnych, ale też spojrzeć na problem ucznia z szerszej perspektywy i pomóc mu przede wszystkim w funkcjonowaniu w grupie, społeczności szkolnej, a także w społeczeństwie. Wielu nauczycieli nie kryje w związku z tym swoich obaw związanych z niewystarczającym przygotowaniem merytorycznym do pracy z takimi uczniami. Nie należy jednak bać się tej pracy – na samym początku wystarczy zwykła życzliwość wobec ucznia, prawdziwe zainteresowanie jego problemami oraz otoczenie go troską. W celu zdobycia fachowej wiedzy oraz poznania konkretnych metod można nawiązać kontakt i współpracę z lokalną poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Można także przy wsparciu swojego dyrektora wziąć udział w różnych formach doskonalenia zawodowego. Pomoc w dostosowywaniu przez nauczycieli obowiązkowych zajęć edukacyjnych oraz sposobów i metod pracy do możliwości psychofizycznych uczniów na pewno zaoferują także: szkolny psycholog, pedagog, terapeuta pedagogiczny czy nauczyciel prowadzący zajęcia rewalidacyjne. Dzięki temu nauczyciel zdobędzie nie tylko nowe kompetencje, ale też pewność siebie i przekonanie, że jest w stanie realnie pomóc swoim uczniom. Często nauczyciel będzie mógł także liczyć na pomoc i wsparcie ze strony pomocy nauczyciela oraz nauczycieli współorganizujących kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami. W przypadku zatrudnienia w szkole pomocy nauczyciela, nauczyciel historii będzie mógł liczyć na jego pomoc w zakresie dbania o bezpieczeństwo uczniów podczas prowadzonych zajęć oraz ich planowy przebieg. Sam odpowiedzialny zaś będzie w pełni za proces dydaktyczny i dobór metod i form pracy z uczniem. Trochę łatwiej będzie, gdy na lekcjach historii pojawi się nauczyciel współorganizujący kształcenia specjalne, gdyż ten nauczyciel jako fachowiec z zakresu konkretnych niepełnosprawności uczniów będzie wspomagał nauczyciela historii i w działalności dydaktycznej.

Ważne, aby to wsparcie ze strony personelu szkoły miało charakter kształtujący i pełniło funkcję wędkę, a nie już złowionej ryby. Od nauczyciela przedmiotu nikt nie oczekuje przecież specjalistycznej wiedzy z logopedii, terapii pedagogicznej czy psychologii, ale raczej umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów przy pomocy i wsparciu osób, które tę wiedzę posiadają. Przykładowo w sytuacji, gdy w klasie będzie uczeń przejawiający zaburzenia zachowania, nauczyciel na swojej lekcji będzie musiał sobie poradzić z tym zachowaniem. Zawsze powinien mieć jednak możliwość skonsultowania się z psychologiem, który wyjaśni specyfikę funkcjonowania ucznia borykającego się z takim problemem i pomoże zaplanować skuteczną strategię postępowania. Nauczyciel może także wykorzystać wiedzę nauczycieli współorganizujących kształcenie i poprosić ich o superwizję stosowanych przez niego metod i technik pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Warto także brać udział (w roli obserwatora) w zajęciach logopedycznych czy rewalidacyjnych prowadzonych np. przez surdopedagoga, by móc zaobserwować sposoby komunikacji z konkretnym uczniem. Dzięki takiemu transferowi wiedzy od specjalistów nauczyciel ma okazję uczyć się na problemach i rozwijać swoje kompetencje w realnej sytuacji, związanej z trudnościami konkretnych uczniów (Leśniewska i Puchała: 24–25). Kluczowym działaniem nauczyciela powinno być dokładne poznanie ucznia,

które umożliwi określenie jego rzeczywistych potrzeb i możliwości, a następnie sformułowanie zgodnych z nimi wymagań, które będą równocześnie spójne z obowiązującą podstawą programową. Nauczyciel musi kreować takie sytuacje dydaktyczne, aby nie dopuścić do wykluczenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z toku lekcji.

Punktem wyjścia działań nauczyciela powinna być analiza diagnozy ucznia, która została opracowana przez specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznej, a następnie przeprowadzenie obserwacji pedagogicznej, która polega na planowym, celowym i świadomym rejestrowaniu zachowań i umiejętności ucznia. Nauczyciel historii powinien prowadzić taką obserwację, aby zrozumieć zachowania swoich uczniów oraz ich wpływ na osiągnięte przez nich wyniki w nauce. Ważne, aby te obserwacje nie dotyczyły tylko zajęć edukacyjnych, ale również zachowania ucznia podczas przerw (pełnienie dyżuru śródlekcyjnego na korytarzu jest świetną okazją do tego), wyjść pozaszkolnych itp. W trakcie obserwacji nauczyciel powinien w sposób szczególny zwrócić uwagę na: mocne strony, predyspozycje, zainteresowania, uzdolnienia oraz bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie w szkole, a także w miarę możliwości poznać uwarunkowania środowiskowe, w których funkcjonuje uczeń. Sprawdzonym narzędziem pomagającym w obserwacji pedagogicznej jest arkusz obserwacji. Nauczyciel może stworzyć go samodzielnie bądź skorzystać z gotowych, które można łatwo znaleźć w literaturze pedagogicznej. Z uwagi na charakter przedmiotu nauczyciel historii w swoim arkuszu mógłby zawrzeć następujące elementy:

A. rozwój intelektualny ucznia (procesy poznawcze) w zakresie:

- spostrzegania wzrokowego i słuchowego (np. spostrzegawczość, dostrzeganie podobieństw i różnic, odnajdowanie informacji w materiale źródłowym itp.),
- uwagi (np. wytrwałość w pracy, podzielność uwagi, skupienie w trakcie samodzielnej pracy itp.),
- pamięci (np. odtwarzanie treści, dokonywanie trafnych skojarzeń itp.),
- myślenia (np. kojarzenie faktów, uogólnianie, prezentacja własnego punktu widzenia itp.);

B. wiadomości i umiejętności szkolnych w zakresie:

- czytania,
- pisanie,
- komunikowania się,
- zainteresowań i uzdolnień;

C. rozwój społeczno-emocjonalny w zakresie:

- motywacji (np. aktywność na lekcji, przygotowanie do lekcji itp., dzielenie się wiedzą z innymi itp.),
- kontrolowania emocji (np. kontrola zachowania w sytuacjach trudnych, konstruktywne rozwiązywanie konfliktów itp.),
- środowiska rodzinnego (np. zainteresowanie rodziców wynikami, współpraca z rodzicami itp.),
- środowiska rówieśniczego (np. nawiązywanie kontaktów, umiejętność współpracy, posiadanie własnego zdania) i środowiska szkolnego (np. przestrzeganie zapisów

statutu, odnoszenie się z szacunkiem do innych, zaangażowanie w działania szkoły itp.) (Rafał-Łuniewska 2019).

Innymi narzędziami obserwacji pedagogicznej mogą być również wywiad oraz analiza dokumentów.

W prawie oświatowym znalazły się również szczegółowe regulacje dotyczące kształcenia oraz wychowania uczniów z niepełnosprawnością, które to powinny być organizowane w integracji z uczniami pełnosprawnymi oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym i niedostosowanymi społecznie (Dz. U. 2017, poz. 1578 z późn. zm.).

Przez uczniów z niepełnosprawnościami (posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej) należy rozumieć uczniów: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Niezwykle ważnym zadaniem każdego nauczyciela w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami jest integracja uczniów ze środowiskiem rówieśniczym oraz przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym. Na lekcjach historii nauczyciel bez problemu będzie realizował te zadania np. poprzez: organizowanie pracy w grupach, prowadzenie debat i dyskusji kształtujących umiejętność argumentowania i autoprezentacji, realizację projektów edukacyjnych uczących współpracy, ale i samodzielności, pokazywanie reguł życia społecznego. Kluczowym zadaniem jest jednak realizacja przez nauczycieli zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W tym celu należy najpierw zapoznać się z treścią orzeczenia, szczególnie zaś z informacjami dotyczącymi: diagnozy funkcjonowania ucznia (z uwzględnieniem potencjału rozwojowego, mocnych stron, uzdolnień, barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie); zalecanych warunków i form wsparcia umożliwiających realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia; zalecanych działań ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania ucznia i wzmocnienia jego uczestnictwa w życiu szkoły, a także działań wspierających rodziców ucznia (Dz. U. 2017, poz. 1743 z późn. zm.).

Informacje te, a także wnioski nauczycieli z obserwacji ucznia przydadzą się do pracy w zespole dokonującym wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia oraz zespole opracowującym indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

Warto w tym miejscu jeszcze raz podkreślić, że celem edukacji włączającej nie jest skupianie się wyłącznie na pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale ze wszystkimi uczniami, którzy dopiero razem tworzą „wieloróżnorodną” grupę. Nauczyciel, który na co dzień będzie pracować ze zróżnicowanym zespołem klasowym, powinien doceniać tę różnorodność i traktować ją nie jako problem czy przeszkodę, a „pozytywne wyzwanie” i czynnik sprzyjający edukacji. Musi on pamiętać również o tym, że sukcesy szkolne uczniów zależą nie tylko od ich aktywności, ale także od warunków uczenia, jakie stworzyli mu dorośli.

Zdaniem Zbyszka Melosika szkoły w nowej, „włączającej” rzeczywistości powinny przede wszystkim: upowszechniać informacje o grupach mniejszościowych,

defaworyzowanych i zagrożonych, a także włączać tę tematykę w szkolny program wychowawczo-profilaktyczny; skupić się na budowaniu relacji, których punktem wyjścia jest uznanie indywidualnych potrzeb każdego członka społeczności szkolnej; położyć nacisk na dostarczanie uczniom „doświadczeń społecznych”; eliminować zachowania dyskryminacyjne (Melosik 2007: 173–174).

Iwona Chrzanowska wskazuje z kolei najważniejsze zadania nauczyciela w pracy z grupą zróżnicowaną. Zalicza do nich:

- poznanie uczniów, ich sposobu funkcjonowania w klasie i w grupie rówieśniczej;
- poznanie sytuacji środowiskowej uczniów, problemów ich rodzin;
- poznanie strategii uczenia się i stylów nauczania;
- adaptowanie przestrzeni szkolnej oraz różnych środków i pomocy dydaktycznych do zróżnicowanych potrzeb uczniów;
- motywowanie uczniów do nauki i kształtowanie pozytywnego stosunku do uczenia się;
- wykorzystywanie różnorodnych, w tym niekonwencjonalnych metod nauczania;
- dostosowywanie treści kształcenia do potrzeb i możliwości uczniów;
- budowanie adekwatnej, ale pozytywnej samooceny uczniów (Jachimczak 2019: 150–151).

Nauczyciel historii powinien ponadto pokazywać uczniom, jak w przeszłości traktowane były różne grupy mniejszościowe, do czego niejednokrotnie takie traktowanie doprowadzało oraz uświadamiać, jak ważna we współczesnym świecie jest akceptacja dla odmienności. Nauczyciel swoją postawą powinien dawać temu najlepszy przykład. Sprawdzi się tutaj model nauczania demokratycznego, w którym nauczyciel nie tylko będzie zachęcał do aktywności, ale też będzie pokazywać, na czym polega wrażliwość na drugiego człowieka, szacunek dla osób z odmiennymi poglądami czy współdziałanie.

Niezwykle ważne jest to, aby do działań edukacji włączającej szkoła starała się pozyskiwać także opiekunów uczniów, szczególnie rodziców dzieci z niepełnosprawnościami oraz będących pod opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej. Bez wątpienia są oni cennymi partnerami, których zaangażowanie w proces edukacji dziecka może wpływać nie tylko na polepszenie jej efektywności, ale i jakości pracy szkoły. Niestety wciąż wielu rodziców i nauczycieli uskarża się na wzajemne relacje. Wynika to być może z tego, że rozmowy prowadzone między nimi zazwyczaj nie są łatwe, a często wkraczają też w sferę prywatną, co może wywoływać z kolei zarówno u jednych, jak i drugich występowanie reakcji obronnych lub zachowań agresywnych. Nakładające się na to dodatkowo różne bariery komunikacyjne i sugestie o braku kompetencji stanowią proces dolewania oliwy do ognia. Receptą na to wydaje się z pewnością wystudzenie emocji, uznanie dobrych intencji drugiej strony oraz otwarcie na dialog. Niebagatelną rolę odegra tu także spełnienie fundamentalnych oczekiwań każdej ze stron. Nauczyciele oczekują bowiem od rodziców uznania ich profesjonalizmu i poczucia, że cieszą się ich szacunkiem i zaufaniem, z kolei rodzice chcieliby, aby nauczyciele nie traktowali ich protekcjonalnie i okazywali im życzliwość (podali rękę na powitanie, przy wychodzeniu odprowadzili do drzwi) oraz wyrozumiałość i zrozumienie dla ich często trudnej sytuacji życiowej. Nauczyciele nie powinni także pouczać rodziców, ale udzielać im rzeczowych, fachowych rad i pomocy,

a ich współuczestnictwo w działaniach podejmowanych przez szkołę traktować jako możliwość, a nie konieczność. Beata Rola wymienia kilka sposobów na budowanie wzajemnego zaufania i efektywnej współpracy:

- zapraszanie rodziców na zajęcia otwarte, podczas których mogą obserwować zaangażowanie i wysiłek nauczycieli wkładany w pracę z klasami różnorodnymi;
- zapraszanie rodziców na indywidualne spotkania ze specjalistami, którzy pomogą im w problemach wynikających z sytuacji życiowej;
- systematyczne zasięganie opinii rodziców na tematy dotyczące działalności klasy, szkoły;
- budowanie zadowolenia z osiągnięć dzieci poprzez wysyłanie do rodziców wiadomości pochwalnych;
- angażowanie rodziców w organizację uroczystości szkolnych czy wycieczek klasowych, które pozwolą im dostrzec wielość wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele (Rola 2019: 260–262).

O tym, że układ i estetyka pomieszczeń mają istotny wpływ na funkcjonowanie człowieka, nie trzeba nikogo przekonywać. Każdy zapewne kiedyś słyszał np. o tym, że pewne kolory farb na ścianach wpływają na ludzi uspokajająco, a inne pobudzają do aktywności. Nie inaczej jest z przestrzenią szkolną. Dla uczniów, w tym także dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przestrzeń szkolna będzie mieć istotne znaczenie. Co więcej, będzie ona wpływała na realizację ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz nastawienie do pracy podczas lekcji, wyzwalać potencjału czy podejmowanie działań. Warto przywołać zdanie Aleksandry Pełki, która stwierdza, że przestrzeń szkolna dostępna dla wszystkich uczniów umożliwi „uczenie się przez odkrywanie i doświadczanie wiedzy, obserwację, współpracę i aktywną komunikację” (Pełka: 15). Nauczyciel historii, organizując przestrzeń w swojej pracowni, powinien brać pod uwagę nie tylko użyteczność dydaktyczną (np. rozmieszczenie w sali przydatnych map czy źródeł historycznych), ale też taki sposób aranżacji przestrzeni, aby stwarzała ona komfortowe warunki pracy dla uczniów z różnymi potrzebami. Przykładowo nauczyciel, który będzie uczyć uczniów z wadami słuchu i wzroku, powinien mieć przygotowane w okolicach swojego biurka oraz ekranu, na którym wyświetla prezentacje, stanowiska pracy dla tych właśnie uczniów. Jeżeli w klasie będą z kolei uczniowie z nadpobudliwością ruchową, to nauczyciel powinien zorganizować im takie miejsca do pracy, aby nie znajdowały się one za blisko okna, drzwi, plakatów i pomocy dydaktycznych, by w ten sposób ograniczyć nadmiar bodźców rozpraszających uwagę uczniów. Dla ucznia poruszającego się na wózku inwalidzkim należy zapewnić ławkę, która jest dostosowana do standardowych wymiarów wózka i posiada np. pochylony blat. Aby zadbać o komfort pracy i nauki podczas zajęć, warto podejmować działania polegające na ograniczaniu zbyt wysokiego poziomu hałasu, który ma niebagatelny wpływ na poziom zmęczenia, rozdrażnienia i stresu uczniów. W klasie na ścianach lub suficie można zamontować specjalne panele wyciszające lub wyposażyć pracownię w kilka parawanów akustycznych na ławki, z których będą mogli korzystać uczniowie np. z zespołem Aspergera. W czasach, w których wielu uczniów boryka się z różnymi problemami emocjonalnymi czy psychicznymi, dobrze też jest stworzyć w klasie „bezpieczny kąt” z sofą lub fotelem ukrytym za parawanem, do którego będą się mogli oni udać w sytuacjach dla nich trudnych, wymagających wyciszenia i uspokojenia. W niektórych szkołach, choć jest to nadal jeszcze rzadką praktyką, uczniowie mogą

dokonać wyboru, czy podczas lekcji chcą siedzieć na tradycyjnym krześle czy na tzw. piłce terapeutycznej. Piłka ta reaguje na każdy ruch ucznia, przez co zmusza mięśnie do pracy, stabilizuje miednicę i odciąża kręgosłup, co wpływa na utrzymanie prawidłowej postawy ciała. Oczywiście wszystkie zaproponowane tu przykłady wiążą się z pewnymi nakładami finansowymi, dlatego warto działania te podejmować we współpracy z dyrektorem szkoły, organem prowadzącym czy radą rodziców.

Jako że w szkołach odnotowuje się wzrost liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauczyciele powinni stale uzupełniać swoją wiedzę z zakresu dydaktyki specjalnej. Niestety w systemie kształcenia nauczycieli wciąż bardzo mało uwagi poświęca się tym zagadnieniom. Zasadne wydaje się zatem ukazanie, choć w podstawowym zakresie, kilku wskazówek co do zasad dostosowywania i harmonizowania metod pracy z uczniami wymagającymi najczęstszego dostosowywania procesu kształcenia. Poniżej przedstawiono zestawienie najczęściej występujących specjalnych potrzeb edukacyjnych wraz z czynnikami mającymi wpływ na funkcjonowanie ucznia na lekcji oraz uczenia się historii, a także przykłady indywidualizacji procesu nauczania – uczenia się.

1. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- zaburzona pamięć logiczna,
- powolne tempo nauki,
- problemy z uogólnianiem, wnioskowaniem, porównywaniem, rozumowaniem przyczynowo-skutkowym,
- przyswajanie wiedzy w sposób mechaniczny (często bez zrozumienia),
- problemy w nawiązywaniu interakcji społecznych;

B. przykłady indywidualizacji:

- zapewnienie miejsca do nauki umożliwiającego koncentrację (oddalenie od drzwi i okna),
- dzielenie większych partii materiału na mniejsze,
- ilustrowanie przykładów, odwoływanie się do konkretnych,
- stosowanie prostych poleceń kierowanych prosto do ucznia,
- stwarzanie sytuacji, w których uczeń może osiągnąć sukces (Marcinkowska 2017).

2. Niepełnosprawność wzroku (słabowidzenie).

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- wolniejsze poznawanie (wynikające z obserwacji bezwzrokowej i wysiłku wkładanego w angażowanie uwagi i pamięci),
- problemy w orientacji przestrzennej,
- poczucie bezradności i zależności od innych,
- utrudniony odbiór przekazów pozasłownych;

B. przykłady indywidualizacji:

- przystosowanie pomocy dydaktycznych (np. powiększony rozmiar czcionki w kartach pracy),

- przyswajanie wiedzy i umiejętności powinno odbywać się na drodze aktywnego zaangażowania ucznia (np. podczas wycieczek dydaktycznych),
- stosowanie dodatkowych objaśnień słownych,
- relacyjny styl kierowania pracą ucznia (przyjazna, akceptująca atmosfera) (Czerwińska 2017).

3. Niepełnosprawność słuchu (słabosłyszenie):

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- ograniczenia i zniekształcenia w odbiorze mowy drogą słuchową,
- trudności w kontaktach słownych,
- nienadążanie ze śledzeniem szybkiego toku lekcji,
- dekoncentracja i wyłączanie uwagi,
- problem z rozumieniem dłuższych tekstów i przyswajaniem nowych pojęć;

B. przykłady indywidualizacji:

- ograniczenie metod podających (opowiadanie, opis, wykład),
- częste wykorzystywanie słowa drukowanego (np. podręcznika),
- umiarkowane tempo mowy nauczyciela,
- wzbogacanie przekazu werbalnego środkami wizualnymi (np. filmem, ilustracją, prezentacją multimedialną),
- rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego przez gry dydaktyczne, burzę mózgów,
- powtarzanie wiedzy poprzez przygotowywanie wizualnych form (np. plakat, plansza),
- tworzenie słownika pojęć historycznych (np. na końcu zeszytu),
- w przypadku pracy w grupach nauczyciel wskazuje zadania członkom i sprawdza poziom ich zrozumienia (Wereszka 2017).

4. Występowanie przewlekłej choroby:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- obniżona wydolność fizyczna i wysiłkowa (np. w czasie wykonywania zadań związanych z przemieszczaniem się w klasie),
- zaburzenia pracy układu nerwowego,
- wolniejsze funkcjonowanie procesów poznawczych,
- trudności komunikacyjne,
- częsta absencja na lekcjach,
- zmienność nastroju;

B. przykłady indywidualizacji:

- zapoznanie się nauczyciela z procedurami medycznymi, które mogą okazać się niezbędne w trakcie pobytu ucznia w szkole (np. postępowanie w momencie wystąpienia ataku padaczki, obserwacja zachowań ucznia z cukrzycą),
- zapewnianie pomocy przy nadrabianiu zaległości związanych z absencją,
- dawanie sposobności do eksponowania mocnych stron,
- wzmacnianie samooceny,
- zapewnianie pomocy w kontaktach z innymi uczniami,
- pobudzanie motywacji do nauki i terapii (Konieczna 2017).

5. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym/ niedostosowanie społeczne:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- trudność w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych,
- nieadekwatne reakcje na zakazy i nakazy,
- zaburzona równowaga poznawczo-uczuciowa,
- niechęć do współdziałania,
- obojętność,
- systematyczne wagary,
- brak motywacji wynikający z niepowodzeń szkolnych;

B. przykłady indywidualizacji:

- przywrócenie uczniowi wiary w możliwość uzyskania dobrych wyników w nauce (np. pomoc w przezwyciężeniu obawy przed kompromitacją i złą oceną),
- częste interakcje ucznia z nauczycielem,
- rozbudzanie aspiracji,
- częste wykorzystywanie metod aktywizujących,
- ułatwianie i skrócenie materiału do nauki,
- dostosowywanie trudności zadań,
- rozbudzanie zainteresowań poprzez atrakcyjną formę przekazu (wykorzystywanie filmów, piosenek itp.),
- uspołecznianie poprzez częste nauczanie zespołowe (Moleda 2017).

6. Spektrum autyzmu:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- dysfunkcje w sferze kontaktów społecznych oraz w rozwoju kompetencji komunikacyjnych (np. ignorowanie innych ludzi, unikanie kontaktów),
- nieumiejętność rozumienia emocji, uczuć oraz zachowań innych ludzi,
- nieadekwatne do sytuacji zachowania społeczne i emocjonalne,
- labilność emocjonalna,
- dosłowne rozumienie języka (np. brak zrozumienia metafor),
- wybiórcza realizacja poleceń słownych,
- powtarzające się manieryzmy ruchowe (np. stukanie nogą),
- zatrzymywanie uwagi na przypadkowej myśli,
- trudność z koncentracją uwagi,
- nadwrażliwość wzrokowa, słuchowa, węchowa (np. na gesty nauczyciela podczas mówienia, głośność jego wypowiedzi czy zapach perfum),
- niski poziom graficzny pisma;

B. przykłady indywidualizacji:

- odnoszenie się do zainteresowań ucznia,
- umożliwienie komunikowania własnych potrzeb w każdy możliwy dla niego sposób,
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych,
- rozwijanie umiejętności współdziałania z innymi uczniami,
- ograniczenie nadmiaru bodźców sensorycznych podczas lekcji,

- ustalenie z uczniem jasnych zasad pracy oraz informowanie o wszystkich zmianach zachodzących w organizacji lekcji,
- proponowanie zadań o różnym poziomie trudności (Pągowska 2017).

7. Specyficzne trudności w uczeniu się:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- trudności w czytaniu (u dyslektyków),
- trudności w pisaniu, popełnianie różnego typu błędów (u dysortografików),
- niski poziom graficzny pisma (u dysgrafików),
- zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej i słuchowej,
- trudności w rozumieniu przedstawionej treści;

B. przykłady indywidualizacji:

- angażowanie wszystkich zmysłów,
- wykorzystywanie map myśli, sketchnotingu, arkuszy pomocniczych do tekstu,
- ograniczenie długości notatek,
- wykorzystywanie mnemotechnik (np. rok założenia Rzymu 753 r. p.n.e. – *Na siedmiu wzgórzach **piętrzy** się Rzym*) (Al-Khamisy 2017).

8. Nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniami koncentracji uwagi:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- zaburzenia uwagi,
- nadmierna impulsywność,
- nadmierna ruchliwość,
- labilność emocjonalna,
- niedojrzałość społeczna,
- problemy z adaptacją,
- nieumiejętność radzenia sobie z doświadczaniem porażek;

B. przykłady indywidualizacji:

- zapewnienie spokojnego miejsca w klasie (oddalonego od okna, drzwi czy przedmiotów powodujących rozproszenie uwagi),
- unikanie konfliktu z uczniem i jego eskalacji,
- pozyskiwanie uwagi ucznia,
- formułowanie jasno określonych zasad,
- wzmacnianie zachowań pożądanych (dostrzeganie nawet drobnych sukcesów i stosowanie pochwał opisowych),
- precyzyjne informowanie o tym, jakie zachowanie jest oczekiwane i akceptowane,
- pozwolenie na niewielki niepokój ruchowy (np. w obrębie miejsca siedzenia),
- ograniczenie ilości bodźców docierających do ucznia w czasie wykonywania zadania (Gosk i Kuracki 2017).

9. Uwarunkowania kulturowe:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- przynależność do różnych kultur,

- reprezentowanie różnych narodowości,
- niezrozumienie polskiego kontekstu kulturowego,
- bariera językowa,
- problemy adaptacyjne;

B. przykłady indywidualizacji:

- eliminowanie stereotypów i uprzedzeń,
- uwrażliwianie na kulturowe podobieństwa i odmienności,
- prowadzenie dialogu w oparciu o szacunek dla odmienności,
- przygotowywanie do międzykulturowych spotkań i nowych sytuacji komunikacyjnych,
- dostosowywanie języka (np. tekstów źródłowych) do umiejętności odbiorców,
- organizowanie wspólnej pracy nakierowanej na realizację celów (Markowska-Manista, Niedźwiedzka-Wardak 2017).

10. Szczególne uzdolnienia:

A. czynniki mające wpływ na funkcjonowanie na lekcji oraz uczenie się:

- zdolności poznawcze umożliwiające skuteczne i szybkie uczenie się,
- wysoka samoocena,
- wysoka wrażliwość emocjonalna i intelektualna,
- wysoka pozycja społeczna w grupie rówieśniczej,
- ciekawość, dociekliwość,
- szybkie przetwarzanie informacji,
- wysoka umiejętność analizy, syntezy,
- twórcze podejście do zadań;

B. przykłady indywidualizacji:

- akceptacja dociekliwości,
- prezentowanie treści w sposób rozbudowany, precyzyjny i wieloaspektowy,
- proponowanie zadań stanowiących wyzwanie i wymagających samodzielności,
- uczenie współpracy w grupie z osobami o niższych możliwościach,
- zachęcanie do uczestnictwa w konkursach i olimpiadach,
- organizacja indywidualnego programu nauki (Jabłonowska 2017).

Na koniec warto podkreślić, że celem procesu edukacyjnego „jest wyposażenie wszystkich uczniów, także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w kompetencje, dzięki którym będą potrafili prawidłowo reagować na zmiany i odnajdywać się w coraz to nowych sytuacjach życiowych, zawodowych, społecznych” (Mazur i Solecka: 6). Chodzi tu zwłaszcza o szeroko rozumiane kompetencje społeczne, które wyrażają się np. w zdolności do samopoznania i kształtowania własnego rozwoju, postawie autonomicznego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społeczności szkolnej i lokalnej, sposobach komunikacji interpersonalnej czy zachowaniu zgodnie z obowiązującymi normami. Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najbardziej przyjaznym środowiskiem do nauki jest grupa rówieśnicza. Warto podczas lekcji historii opierać się na pracy zespołowej uczniów, np. poprzez stosowanie metody projektu. W trakcie jego realizacji uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przydziela się, o ile to możliwe, różnorodne zadania, które ma wykonać na równi

z innymi osobami. Warto wykorzystywać też nauczanie rówieśnicze, które stymuluje pomysłowość i kreatywność uczniów oraz pozwala im poczuć się docenionym i budować własne poczucie sukcesu. Przy okazji obchodów ważnych rocznic czy świąt można z kolei zachęcać uczniów do wspólnych wyjść wraz z reprezentacją szkoły i poczem sztandarowym. Dzięki temu uczniowie zostaną włączeni do aktywności w życiu społeczności szkolnej i lokalnej.

BIBLIOGRAFIA

Akty prawne

Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. 2017, poz. 1611 z późn. zm.

Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. 2019, poz. 373.

Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz. U. 2017, poz. 1655 z późn. zm.

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

Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz. U. 2017, poz. 1743 z późn. zm.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. 2017, poz. 1578 z późn. zm.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. 2017, poz. 59 z późn. zm.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2020, poz. 1327 z późn. zm.

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE 2018, C189/1.

Artykuły w czasopiśmie

Copik I., 2018, *Historia z komiksem! – o edukacyjnych walorach komiksu jako medium*, „Nauczyciel i szkoła”, nr 65, s. 164–165.

Garstka T., 2020, *Współpraca z rodzicami*, „Dyrektor Szkoły”, nr 1, s. 30–31.

Górecka M., 2017, *Gry planszowe w edukacji historycznej uczniów szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”, nr 1, s. 35–37.

Kozłowski T., 2018, *Edukacja dla tradycji*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11, s. 11.

Lempa C., 2019, *Monitorowanie osiągnięć uczniów*, „Dyrektor Szkoły”, nr 10, s. 27–33.

Łukasik-Gębska S., 2017, *Emocjonalny aspekt nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”, nr 1, s. 14–17.

Olejniki K., 2019, *Skuteczna informacja zwrotna*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5, s. 81.

Pomianowska M., 2018, *Prace domowe – za i przeciw*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11, s. 57–58.

Skotnicka-Palka M., 2018, *Komiks historyczny*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”, nr 6, s. 39–41.

Świdarska B., 2006, *Planowanie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Meritum”, nr 1, s. 30–31.

Pozycje zwarte

Al-Khamisy D., 2017, *Dydaktyka korekcyjna – kształcenie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 172–189.

Baj A., 2020, *Myślografia*, Stargard: eduBAJ.

Bieniek M., 2007, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Choraży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., 2008, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chrzanowska I., Szumski G., 2019, *Wstęp*, [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: FRSE, s. 9–13.

Czerwińska K., 2017, *Tyflodydaktyka – kształcenie uczniów z niepełnosprawnością wzroku*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 96–107.

Domagała-Zyśk E., 2018, *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne*, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: FRSE, s. 270–285.

Jabłonowska M., 2017, *Dydaktyka specjalistyczna ukierunkowana na szczególne uzdolnienia – dydaktyka uczniów zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 195–207.

Gosk U., Kuracki K., 2017, *Dydaktyka specjalistyczna ukierunkowana na nadpobudliwość psychoruchową z zaburzeniami koncentracji uwagi*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 287–303.

Jachimczak B., 2019, *Nauczyciel w edukacji włączającej*, [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: FRSE, s. 138–159.

Kordziński J., 2018, *Szkoła uczenia się*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Koludo A., 2020, *Strategie kształcenia na odległość*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 43–50.

- Konieczna I., 2017, *Dydaktyka terapeutyczno-lecznicza – kształcenie uczniów z chorobą przewlekłą*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 140–153.
- Kowalczyk W., 2019, *Vademecum Nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej. Historia*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., 2017, *Dydaktyka specjalistyczna ukierunkowana na uwarunkowania kulturowe – dydaktyka edukacji międzykulturowej*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 77–93.
- Marcinkowska M., 2017, *Dydaktyka kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 77–93.
- Maternicki J., Majorek C., Suchoński A., 1993, *Dydaktyka historii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z., 2007, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Misztal J., 2012, *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moleda J., 2017, *Dydaktyka resocjalizacyjna – kształcenie uczniów z niedostosowaniem społecznym*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 156–170.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Niktorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Paprocka E., 2019a, *Historia. Fundamenty współczesności. Program nauczania historii dla szkoły ponadpodstawowej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Paprocka E., 2019b, *Odkryć i zrozumieć przeszłość. Program nauczania historii dla szkoły ponadpodstawowej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pągowska M., 2017, *Dydaktyka specjalistyczna ukierunkowana na spektrum autyzmu*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 239–267.
- Półturzycki J., 1996, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Pyżalski J., 2020, *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 25–27.

Rola B., 2019, *Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu*, [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: FRSE, s. 248–263.

Smyczek A., Dońska-Olszko M., 2016, *Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Szczepaniak W., 2013, *Zeszyt Metodyczny nr 5. Wybrane zagadnienia z diagnozy edukacyjnej*, Konin: WSPT.

Sterna D., 2020, *Ocenianie w dobie koronawirusa?*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 64–69.

Wereszka K., 2017, *Surdodydaktyka – kształcenie uczniów z niepełnosprawnością słuchu*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 111–138.

Wodowska J., 2019, *Bezdrożami historii. Program nauczania historii dla szkoły ponadpodstawowej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Źródła elektroniczne

Booth T., Ainscow M., 2011, *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, olimpiadyspecjalne.pl (PDF, 601 kB; dostęp 9.09.2022).

Domagała-Zyśk E., 2019, *Projektowanie uniwersalne w edukacji*, zycieszkoly.com.pl (dostęp 9.09.2022).

Forum Dialogu, 2016, *Szkoła Dialogu w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących nr 1 im. Wojciecha Korfańtego*, dialog.org.pl (dostęp 9.09.2022).

Furgoł S., 2020, *Jak kształtować kompetencje kluczowe? Metody pracy z uczniami*, metis.pl (dostęp 9.09.2022).

Gra edukacyjna Godność, wolność, niepodległość, niepodlegla.men.gov.pl (dostęp 9.09.2022).

Leśniewska K., Puchała E., b.r., *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, ore.edu.pl (PDF, 314 kB; dostęp 9.09.2022).

Małkowska-Baranowska M., b.r., *O dobrej współpracy nauczycieli z rodzicami*, poradnia.piaseczno.pl (PDF, 817 kB; dostęp 9.09.2022).

Mazur P., Solecka B., b.r., *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania oraz scenariuszach zajęć/lekcji*, ore.edu.pl (PDF, 1109 kB; dostęp 9.09.2022).

MEN, 2010, *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przewodnik*, oke.krakow.pl (PDF, 1120 kB; dostęp 9.09.2022).

- Mikoś-Korzeń M., 2018, *Czym jest edukacja włączająca?*, monitorszkoly.pl (dostęp 9.09.2022).
- Odwrócona lekcja – o pracy metodą flipped lesson, szkolazklasa.org.pl (PDF, 428 kB; dostęp 9.09.2022).
- Ostrowska M., 2014, *Informacja zwrotna, która pomaga w uczeniu się. Wykorzystanie TIK w przekazywaniu IZ. Spotkanie koordynatorów*, aktywnaedukacja.ceo.org.pl (PDF, 687 kB; dostęp 9.09.2022).
- PARP, b.r., *Świat się zmienia. Jakich kompetencji będziemy potrzebowali w przyszłości?*, parp.gov.pl (dostęp 9.09.2022).
- Pełka A., b.r., *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w systemie oświatowym. Pozyskiwanie funduszy na zakup pomocy dla ucznia z orzeczeniem. Innowacyjne rozwiązania wspierające nauczyciela*, mojebambino.pl (PDF, 2,7 MB; dostęp 9.09.2022).
- Rafał-Łuniewska J., 2019, *Arkusze dla nauczyciela do obserwacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*, ore.edu.pl (PDF, 2,3 MB; dostęp 9.09.2022).
- Sterna D., 2014, *Uczę (się) w szkole*, ceo.org.pl (PDF, 7,1 MB; dostęp 9.09.2022).
- Sterna D., 2020, *Samooceń ucznia*, edunews.pl (dostęp 9.09.2022).
- Ustawienie stolików w sali lekcyjnej*, szkolazklasa.org.pl (PDF, 624 kB; dostęp 9.09.2022).
- Współpracujemy z rodzicami*, szkolazklasa.org.pl (PDF, 708 kB; dostęp 9.09.2022).
- Żylińska M., 2020, *Metoda zielonego długopisu, czyli po pierwsze nie niszczyć...*, facebook.com (dostęp 9.09.2022).

Piotr Płonka – nauczyciel mianowany, egzaminator maturalny, absolwent historii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Obecnie inspektor ds. nadzoru nad działalnością szkół i placówek oświatowych w Urzędzie Miasta w Rudzie Śląskiej. Wcześniej nauczyciel historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego, wiedzy o kulturze, filozofii, etyki oraz edukacji dla bezpieczeństwa na różnych etapach edukacyjnych w szkołach w Chorzowie. Autor „Poradnika praw dziecka” (2014), artykułów naukowych „Górny Śląsk wyidealizowany. Grupa Janowska i jej rozumienie świata” (2014), „Spędzanie czasu wolnego przez mieszkańców województwa śląskiego w latach 1926–1929 w świetle ogłoszeń prasowych” (2014), „Obraz Górnolazaków w dwudziestoleciu międzywojennym w świetle wspomnień i publicystyki” (2015) a także artykułów metodycznych dla nauczycieli „Program „Solidarna Szkoła” – przykład dobrej praktyki” (2016), „Scenariusz zajęć dodatkowych z historii w gimnazjum „XVI – wieczny król na Facebooku? Lubię to!” (2019).