



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

NAUCZYCIELE I NAUCZYCIELKI O PODSTAWACH PROGRAMOWYCH



RAPORT Z KONSULTACJI PRZEDSZKOLA I SZKOŁY PODSTAWOWE 2025

Nauczyciele i nauczycielki o podstawach programowych. Raport z konsultacji

Przedszkola i szkoły podstawowe

Autorzy raportu:

dr Piotr Bordzoł, dr Justyna Hadaś, dr Katarzyna Pająk-Załęska, dr Gabriela Ziewiec-Skokowska, Małgorzata Zub (w kolejności alfabetycznej)

Współpraca i konsultacje merytoryczne:

Olga Laska, Marcin Marciniak-Mierzejewski, Roksana Pierwieniecka, Elżbieta Strzemieczna (w kolejności alfabetycznej)

Redakcja merytoryczna:

dr Justyna Hadaś, Małgorzata Zub

Redakcja językowa:

Iwona Stachowicz

Skład:

Marcin Kot

Projekt okładki:

Anna Mikielska

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. 22 241 71 00, www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
Warszawa 2025

ISBN: 978-83-68313-79-6

Wzór cytowania:

Bordzoł, P., Hadaś, J. (red.), Pająk-Załęska, K., Ziewiec-Skokowska, G., Zub, M. (red.) (2025).
Nauczyciele i nauczycielki o podstawach programowych. Raport z konsultacji.
Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Materiał przygotowany w ramach działania 3. Tworzenie, aktualizacja i monitoring podstaw programowych oraz innych kluczowych regulacji systemu oświaty, finansowanego z dotacji celowej MEN na wykonanie zadania pn. „Wsparcie rozwoju edukacji”, umowa nr MEN/2025/DIR/89.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. O konsultacjach	9
1.1. Dwie ścieżki pozyskiwania danych	9
1.2. Zróżnicowana optyka – komplementarne ujęcia	10
1.3. Podejście analityczne	11
1.4. Ograniczenia badania	12
2. Opinie o podstawie programowej wychowania przedszkolnego	14
2.1. Kompetencje przekrojowe i sprawczość w przedszkolu	14
2.2. Ogólne opinie dotyczące treści podstawy	19
2.3. Pozostałe opinie	20
2.4. Podsumowanie	23
3. Opinie o podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej	24
3.1. Kompetencje przekrojowe i sprawczość w klasach I–III	24
3.2. Ogólne opinie dotyczące treści podstawy	40
3.3. Pozostałe opinie	40
3.4. Podsumowanie	44
4. Opinie o podstawie programowej dla klas IV–VIII	45
4.1. Kompetencje przekrojowe i sprawczość w klasach IV–VIII	46
4.2. Ogólne opinie dotyczące treści podstawy	90
4.3. Pozostałe opinie	121
5. Uwagi dotyczące Profilu absolwenta i absolwentki	142
5.1. Obszar wartości i kierunku wychowawczego „Profilu”	142
5.2. Rola przedmiotów artystycznych i technicznych w realizacji „Profilu”	142
5.3. Międzyobszarowość i współpraca międzyprzedmiotowa	143
5.4. Warunki realizacji „Profilu”, ograniczenia systemowe i inne ryzyka	144
5.5. Szanse i potencjały związane z „Profilem”	145
5.6. Podsumowanie	146

6. Głosy nauczycieli i nauczycielek. Jak konsultacje wpłynęły na rekomendacje IBE PIB	147
6.1. Czy głosy nauczycielek i nauczycieli są brane pod uwagę?	147
6.2. Jak wykorzystano wyniki konsultacji?	148
6.3. Co z opiniami, które nie dotyczą bezpośrednio treści podstaw?	151
6.4. Co nauczycielki i nauczyciele mówili o samych zmianach?	153
6.5. Podsumowanie	153
Zakończenie	155
Bibliografia	156

Wprowadzenie

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (IBE PIB) wspiera przygotowanie propozycji zmian w podstawach programowych wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Nad zapisami wyznaczającymi cele i treści kształcenia w przedszkolach i szkołach podstawowych od marca 2025 r. pracuje ok. 200 ekspertek i ekspertów, z których znaczną część stanowią nauczyciele i nauczycielki. Autorzy nowych podstaw programowych korzystają z wielu materiałów pomocniczych przygotowanych w ostatnim czasie przez Instytut we współpracy nie tylko z nauczycielami i dyrektorami przedszkoli i szkół podstawowych, ale także z przedstawicielami organizacji krajowych i zagranicznych, którzy na co dzień swoją ekspercką wiedzą przyczyniają się do doskonalenia systemów edukacyjnych¹. Do opracowań, które są brane pod uwagę w toku prac nad nowymi podstawami programowymi, należą m.in. zestawienia opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz pracujących z uczniami klas IV–VIII szkoły podstawowej.

Pierwsze ankiety zostały udostępnione nauczycielom w lipcu 2024 r. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły opracować zestaw najważniejszych kompetencji, które najlepiej charakteryzowałyby:

- dzieci rozpoczynające naukę w szkołach podstawowych,
- dzieci kończące pierwszy etap edukacyjny i rozpoczynające naukę w 4. klasie szkoły podstawowej,
- młodzież kończącą drugi etap edukacyjny i rozpoczynającą naukę w szkole ponadpodstawowej².

Szerokie grono nauczycieli brało również udział w tworzeniu i konsultacjach tzw. Profilu absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej. W październiku 2024 roku, w 19 spotkaniach konsultacyjnych prowadzonych z pomocą Fundacji Stocznia w internecie oraz w 5 spotkaniach organizowanych w miastach wojewódzkich, udział wzięło łącznie 467 osób³.

¹ W trakcie prac nad opisem najważniejszych kompetencji, których dzieci i młodzież potrzebują do rozwoju swojego potencjału i radzenia sobie z różnymi sytuacjami życia codziennego, powstał szereg opracowań merytorycznych. Wśród nich znalazły się m.in. ekspertyzy (w tym takie, które szczegółowo przedstawiają strukturę i treści podstaw programowych innych państw) oraz opracowania robocze i raporty podsumowujące opinie nauczycieli o aktualnie obowiązujących podstawach programowych – ich aktualności, kompletności, przejrzystości. Opracowano także przeglądy raportów przygotowanych przez różne stowarzyszenia i organizacje, które wspierają rozwój edukacji.

² Osobne ankiety były dostępne dla nauczycieli: wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, klas IV–VIII szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych. W tym samym czasie do udziału w ankiecie zaproszeni zostali również rodzice dzieci w różnym wieku (przedszkolaków, uczniów klas I–III, uczniów klas IV–VIII, uczniów szkół ponadpodstawowych). Wnioski z tych ankiet są uwzględnione w raporcie [Kompetencje uczniów i absolwentów przedszkoli i szkół podstawowych w świetle analizy obecnych podstaw programowych oraz opinii nauczycieli i rodziców](#).

³ Szczegółowe omówienie przebiegu konsultacji Profilu absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej znajduje się w [Raporcie podsumowującym głosy konsultacyjne wstępnego profilu absolwenta i absolwentki przyjęte przez Instytut Badań Edukacyjnych](#).

Pod koniec stycznia 2025 r. IBE PIB przeprowadził z nauczycielami kolejne konsultacje za pomocą ankiet. Tym razem nauczyciele wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz na co dzień pracujący z uczniami klas IV–VIII szkoły podstawowej mieli możliwość wyrażenia własnych opinii i przedstawienia propozycji dotyczących planowanych zmian w podstawach programowych. Nauczyciele m.in. wskazywali:

- jaka jest ich ogólna opinia o obecnie obowiązujących podstawach programowych;
- czy i w jaki sposób warto je zmienić, żeby przedszkole i szkoła podstawowa mogły zapewniać dzieciom i młodzieży możliwie jak najlepsze warunki do rozwoju kompetencji przekrojowych, takich jak: myślenie krytyczne, myślenie kreatywne, rozwiązywanie problemów, dbanie o innych, współpraca, kierowanie sobą, dbanie o siebie;
- jakie doświadczenia dzieci i młodzież powinny gromadzić w przedszkolu i szkole podstawowej, żeby budować swoją sprawczość;
- jakiego zakresu wsparcia oczekują w realizacji nowej podstawy programowej;
- jakie mają wskazówki dla autorów nowych podstaw programowych dotyczące treści kształcenia.

Ankieta celowo była skoncentrowana na pytaniach dotyczących kompetencji przekrojowych i sprawczości. To one – oprócz kompetencji fundamentalnych (językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych) oraz podstawowych wartości – pojawiły się jako ważny element Profilu absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej. Dotychczas zarówno w dokumentach formalnych o treściach i zasadach nauczania, jak i w praktyce przedszkolnej i szkolnej poświęcano im mniej uwagi.

Na pytania ujęte w tych ankietach łącznie udzieliło odpowiedzi 23 852 nauczycieli, w tym:

- 5574 nauczycieli wychowania przedszkolnego,
- 4629 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej,
- 13 649 nauczycieli klas IV–VIII szkoły podstawowej.

Równolegle, w styczniu i lutym 2025 roku, odbywały się konsultacje przeprowadzane we wszystkich województwach przy wsparciu kuratoriów oświaty. Wzięło w nich udział ponad 10 000 nauczycieli i nauczycielek.

Opinie i propozycje zebrane podczas konsultacji zostały uporządkowane, poddane analizie i przekazane do osób zaangażowanych w projektowanie nowych podstaw programowych. Zespoły przedmiotowe, tzw. stoliki eksperckie, otrzymały zarówno raporty z wynikami ankiet odnoszącymi się do danego przedmiotu lub etapu edukacyjnego, jak i zestawienia postulatów nauczycieli z konsultacji przeprowadzanych w województwach. W opracowaniach tych szeroko przytaczano wypowiedzi nauczycieli, prezentując ich opinie oraz sugestie w formie cytatów.

Celem raportu jest przedstawienie opinii, które pojawiły się w odpowiedziach na pytania ujęte w ankietach, oraz uwag i rekomendacji zgłaszanych przez nauczycieli w trakcie spotkań konsultacyjnych.

Raport składa się z kilku części. Rozdział pierwszy omawia aspekty metodologiczne przeprowadzonych konsultacji. Objasnia, w jaki sposób pozyskano i analizowano dane o opiniach nauczycielek i nauczycieli.

Rozdziały 2, 3 i 4 dotyczą odpowiednio: wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz klas IV–VIII szkoły podstawowej. Każdy z nich oparty jest na podobnej, spójnej strukturze.

- W pierwszej części każdego z tych rozdziałów omawiane są zagadnienia związane z kompetencjami⁴ przekrojowymi i sprawczością. To kluczowe elementy Profilu absolwenta i absolwentki oraz jeden z ważniejszych kierunków zmian w podstawach programowych. Celem tych części jest przybliżenie czytelnikom i czytelniczkom opinii nauczycieli o tym, jak można wspierać: myślenie krytyczne, myślenie kreatywne, rozwiązywanie problemów, współpracę, dbanie o innych, kierowanie sobą, dbanie o siebie i sprawczość.
- Druga część każdego z rozdziałów zawiera ogólne opinie dotyczące treści i struktury podstaw programowych. Są to zarówno opinie na temat obecnie obowiązujących dokumentów, jak i uwagi oraz wskazówki dla autorów nowych podstaw. Używamy określenia „ogólne opinie” dla ich odróżnienia od – szczególnie wyróżnionych w tym raporcie – uwag dotyczących kompetencji przekrojowych i sprawczości.
- W trzeciej części, „Pozostałe postulaty”, omówiono opinie uczestników i uczestniczek konsultacji, które odnosiły się do spraw związanych z szerszym kontekstem pracy nauczycieli, w tym warunkami realizacji podstaw programowych. Komentarze dotyczyły zarówno kwestii merytorycznych (takich jak metody nauczania czy sposoby oceniania), jak i rozwiązań organizacyjnych.

Opinie i postulaty, oraz towarzysząca im argumentacja, różniły się w zależności od etapu edukacyjnego. Ze względu na zróżnicowanie kontekstów przedmiotowych, głosy nauczycieli klas IV–VIII omówiono bardziej szczegółowo.

Rozdział piąty omawia szanse i ryzyka, które z perspektywy nauczycieli związane są z wdrożeniem Profilu absolwenta i absolwentki. Ostatni rozdział, szósty, podsumowuje wpływ przeprowadzonych konsultacji na rekomendacje formułowane przez IBE PIB.

Kwestie związane ze zróżnicowaniem uczniów i uczennic, i z ich indywidualnymi potrzebami, celowo przewijają się przez różne rozdziały i omawiane w nich zagadnienia. Uznając, że indywidualizacja stanowi fundamentalną zasadę współczesnej edukacji, nie traktujemy jej

⁴ Pojęcie kompetencji rozumiemy w całym raporcie jako „zdolność do efektywnego działania w różnych sytuacjach poprzez zastosowanie w praktyce wiedzy, umiejętności i postaw” (Bordzoł i in., 2024). Kompetencje przekrojowe, podobnie jak sprawczość, definiowane są w dalszej części raportu.

jako odrębny, wyizolowany obszar tematyczny. Takie podejście pozwala uniknąć marginalizacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Idzie też w parze z podejściem wielu nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w konsultacjach, którzy wyrażali potrzebę wspierania edukacji włączającej oraz troskę o dobro wszystkich uczennic i uczniów.

Raport, czerpiąc z wszystkich przekazanych do Instytutu opinii, pokazuje, jak wiele różnych zmian potrzeba, żeby przedszkola i szkoły podstawowe uczynić lepszym miejscem dla dzieci, młodzieży i nauczycieli. Odślania tym samym pole do dalszych badań i analiz.

W tekście zastosowaliśmy różnorodne sposoby uwzględniania żeńskich form gramatycznych. Jednocześnie tam, gdzie użycie form podwójnych prowadziło do nadmiernego skomplikowania składni lub obniżenia płynności tekstu, pozostaliśmy przy formach męskoosobowych (np. nauczyciele, uczniowie, respondenci, uczestnicy).

W trakcie prac nad raportem wykorzystaliśmy szereg opracowań roboczych wyników ankiet i spotkań konsultacyjnych. Opracowania te przygotował zespół w składzie: Justyna Hadaś, Marcin Marciniak-Mierzejewski, Katarzyna Pająk-Załęska, Roksana Pierwieniecka, Gabriela Ziewiec-Skokowska i Małgorzata Zub.

1. O konsultacjach

Celem przeprowadzonych konsultacji było zebranie opinii nauczycielek i nauczycieli na temat zmian w podstawie programowej dla przedszkoli oraz szkół podstawowych. Zastosowano dwutorowy model badawczy, który pozwolił na uzyskanie zarówno szerokiego przekroju stanowisk (ogólne opinie o obecnych podstawach i zmianach), jak i dogłębnych, kontekstowych informacji od przedstawicieli poszczególnych przedmiotów. Dwa źródła danych, oparte na odmiennych strategiach zbierania informacji, umożliwiły triangulację danych – wzmocnienie wiarygodności wniosków poprzez zestawienie wyników uzyskanych różnymi metodami.

1.1. Dwie ścieżki pozyskiwania danych

Konsultacje w formie ankiety internetowej skierowane były do nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych z całej Polski. Kwestionariusz zawierał pytania zamknięte i otwarte, umożliwiające respondentom swobodne formułowanie opinii. Na pytania ankietowe odpowiedziało ponad 23 000 nauczycieli, w tym:

- ponad 10 000 nauczycieli z co najmniej dziesięcioletnim stażem pracy,
- ponad 13 000 osób zatrudnionych w szkołach publicznych,
- około 7200 osób pełniących funkcję wychowawcy lub wychowawczyni.

Ankieta dla nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej zawierała 20 pytań, natomiast dla klas IV–VIII szkoły podstawowej – 22. Istotną część kwestionariusza stanowiły pytania dotyczące kompetencji przekrojowych oraz sprawczości uczniów, w tym pytania otwarte: „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego i rozwiązywania problemów?”, „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności współpracy i dbania o innych?”, „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności kierowania sobą i dbania o siebie?”, „Jakie doświadczenia powinny Pana(i) zdaniem gromadzić dzieci w szkole podstawowej, które wzmocniłyby ich sprawczość?”.

Wśród pytań otwartych znalazły się także m.in.: „Jakie ma Pan(i) wskazówki dla autorów nowej podstawy programowej dotyczące treści kształcenia?”, „Dodatkowe opinie i komentarze, np. pogłębiona odpowiedź na któreś z powyższych pytań”. Respondenci byli pytani również o oczekiwane wsparcie w realizacji podstawy programowej, pożądany zakres autonomii (w kontekście podstawy programowej) oraz szanse i ryzyka związane z wdrażaniem Profilu absolwenta i absolwentki.

Konsultacje organizowane przy wsparciu kuratoriów oświaty przeprowadzono we wszystkich województwach. Podobnie jak ankieta objęły one nauczycieli wychowania

przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz klas IV–VIII. Było to możliwe dzięki pomocy koordynatorów regionalnych, powoływanych przez kuratoria oświaty, i sieci koordynatorów przedmiotowych. Oprócz spotkań stacjonarnych i online konsultacje objęły rozmowy telefoniczne, własne sondaże i inne działania środowiskowe.

Zebranie danych po konsultacjach odbywało się na dwóch poziomach:

- formularze zbiorcze wypełniane przez koordynatorów regionalnych, zawierające obszerne podsumowanie głosów z całego województwa,
- formularze wypełniane indywidualnie przez nauczycieli.

Formularz zawierał trzy pola:

- Co powinno się zmienić w nauczaniu danego przedmiotu?
- Czego nie należy zmieniać?
- Dodatkowe przemyślenia, opinie lub postulaty.

Dla klas IV–VIII każda odpowiedź była przyporządkowana do konkretnego przedmiotu. Dzięki temu dane są szczególnie przydatne przy analizie propozycji zmian w treściach nauczania dla poszczególnych przedmiotów.

1.2. Zróżnicowana optyka – komplementarne ujęcia

Warto zaznaczyć, że obie metody badań reprezentują nieco odmienne ujęcia tematu:

- **ankiety** umożliwiły pozyskanie ogólnych refleksji o podstawach jako całości, z nastawieniem na konkretne obszary merytoryczne, takie jak: kompetencje poznawcze, społeczne, osobiste i sprawczość oraz zagadnienia związane z objętością podstawy, jej szczegółowością czy Profilem absolwenta i absolwentki;
- **spotkania konsultacyjne organizowane przy wsparciu kuratoriów oświaty**, w przypadku klas IV–VIII miały formę ukierunkowanych rozmów o konkretnych przedmiotach, dzięki czemu zebrano postulaty bezpośrednio odnoszące się do zmian w obrębie treści dziedzinowych. Ponadto, dla wszystkich trzech etapów (przedszkola, klas I–III i klas IV–VIII), wyraźny akcent położono na dwa zasadnicze pytania: co należy zmienić i czego nie należy zmieniać.

Zestawienie dwóch odmiennych perspektyw pozwoliło na pełniejsze uchwycenie potrzeb środowiska nauczycielskiego. W niektórych częściach raportu bardziej skoncentrowano się na wynikach ankiet, ponieważ kwestionariusze zawierały szczegółowe pytania przypisane wybranym aspektom (np. trzem typom kompetencji przekrojowych). W innych częściach – zwłaszcza dotyczących treści przedmiotowych – dominują dane z konsultacji przeprowadzonych w województwach.

Zastosowanie dwóch różnych metod pozyskiwania danych umożliwiło **triangulację jakościową** – zestawienie wniosków pochodzących z różnych źródeł. Co istotne, mimo odmiennego charakteru obu ścieżek konsultacji, wiele postulatów i wskazówek okazało się zbieżnych. Dotyczyło to także sposobów uzasadniania opinii przez nauczycieli. To znacząco wzmacnia wiarygodność procedury konsultacyjnej. Obie metody ujawniają podobne potrzeby i oczekiwania nauczycieli wobec przyszłych zmian w podstawie programowej.

1.3. Podejście analityczne

W raporcie wykorzystano dwa rodzaje danych: jakościowe i ilościowe.

Dane jakościowe pozyskano z odpowiedzi na pytania otwarte zaproponowane w ankiecie (czyli takie, gdzie nauczyciele wpisywali odpowiedzi) i z podsumowań spotkań przeprowadzonych przez kuratoria. W ich analizie przyjęto dwa podejścia.

W przypadku pytań otwartych o charakterze ogólnym zastosowano indukcyjną analizę tematyczną: najpierw uważnie czytano odpowiedzi, identyfikując powtarzające się motywy i postulaty, a następnie na ich podstawie tworzone kategorie kodowe, do których przyporządkowywano kolejne wypowiedzi. Dotyczyło to szczególnie pytań o charakterze ogólnym: „Jakie ma Pan(i) wskazówki dla autorów nowej podstawy programowej dotyczące treści kształcenia?” i „Dodatkowe opinie i komentarze, np. pogłębiona odpowiedź na któreś z powyższych pytań” (ankieta) oraz wszystkich pytań z formularza kuratorskiego. W odpowiedzi na nie nauczyciele obszernie dzielili się swobodnymi przemyśleniami.

Tam, gdzie pytania otwarte dotyczyły konkretnych zagadnień, takich jak poszczególne kompetencje przekrojowe, odpowiedzi wstępnie klasyfikowano do z góry określonej kategorii tematycznej. Pozwoliło to na efektywne porządkowanie danych zarówno w sposób otwarty, jak i ukierunkowany na wybrane obszary badawcze.

Wypowiedzi nauczycieli traktowano jako głos środowiska, wyraz rzeczywistych doświadczeń i refleksji zawodowych. W wielu miejscach raportu celowo ograniczono komentarz badawczy na rzecz obszernego cytowania wypowiedzi – by głos nauczycieli wybrzmiał jak najpełniej. Starano się przy tym, przy dużej liczbie źródeł, wybierać materiał najlepiej odzwierciedlający rozpoznane problemy węzłowe.

Dane ilościowe pozyskano z odpowiedzi na pytanie zamknięte, czyli takie, w których nauczyciele wskazywali odpowiedzi spośród zaproponowanych w ankiecie. W raporcie przedstawiono je w formie procentowej (odsetek nauczycieli, którzy wybrali dane stwierdzenie).

Dane jakościowe i ilościowe zostały wykorzystane w raporcie w różnym stopniu. Zdecydowały o tym ograniczenia wynikające z charakteru tych danych i przyjętej metodologii badania.

1.4. Ograniczenia badania

Dane jakościowe

Niniejszy raport stanowi opisowe podsumowanie odpowiedzi zebranych w trakcie konsultacji, sporządzone w oparciu o wyniki analizy jakościowej. Przedstawione stwierdzenia, w tym cytaty z wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli, nie mogą być uogólniane na całą zbiorowość (populację) nauczycielek i nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w Polsce. Omówione tu postulaty nie mogą być też traktowane jako twarde rekomendacje oparte na dowodach naukowych, choć stanowią rzetelnie udokumentowany głos wielu przedstawicieli środowiska wyrażony w ankietach i spotkaniach konsultacyjnych.

W badaniu świadomie przesunęliśmy punkt ciężkości na analizę jakościową. Odpowiedzi nauczycieli na pytania otwarte w ankietach i podsumowania spotkań z kuratoriami, stanowią bogaty materiał, a niniejszy raport jest ich opisowym podsumowaniem. Dzięki zastosowaniu analizy jakościowej, raport, wraz z cytatami z wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek, opisuje ważne dla nich kwestie, i ukazuje zniuansowanie opinii i postulatów uczestników konsultacji, wraz z towarzyszącymi im uzasadnieniami czy opisami doświadczeń. Wyniki analizy jakościowej nie mówią natomiast o tym, ilu nauczycieli podziela daną opinię, i które postulaty były najczęstsze.

Dane ilościowe

Jak wspomniano, w ankiecie zadano też pytania zamknięte, czyli takie, w których nauczyciele zaznaczali wybrane odpowiedzi. Należy podkreślić, że podane wartości procentowe przedstawiają jedynie wyniki dla nauczycieli, którzy wzięli udział w konsultacjach. Nie można na ich podstawie twierdzić, że dany odsetek nauczycieli w Polsce ma określoną opinię. Wynika to z kilku przyczyn, w szczególności:

- Do realizacji badania nie wylosowano próby reprezentatywnej, czyli takiej, która odzwierciedlałaby zbiorowość polskich nauczycieli (np. pod względem udziału nauczycieli z dużych i małych szkół, czy ze względu na inne cechy). Zamiast tego przeprowadzono otwarte konsultacje.
- Zastosowano technikę ankiety internetowej, można więc przypuszczać, że odpowiedzi udzielili głównie nauczyciele mający wyższe kompetencje cyfrowe. Ich opinie mogą się różnić od pozostałych. W szczególności wiadomo, że młodszy dorośli częściej mają wyższe kompetencje cyfrowe⁵ i że nauczyciele w różnym wieku mają odmienne opinie na niektóre tematy związane z edukacją⁶. W niniejszych konsultacjach perspektywa nauczycieli z dłuższym stażem pracy mogła więc być niedoreprezentowana.

⁵ [Eurostat](#), dostęp 5.09.2025.

⁶ Zob. np. K. Hernik (red.) (2015). [Krajowy raport z badania TALIS 2013 w Polsce](#); Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Zarówno w przypadku ankiet internetowych, jak i konsultacji kuratorskich istnieją ryzyka związane z autoselekcją uczestników. Związane są one z tym, że do udziału w konsultacjach mogli zgłosić się głównie nauczyciele, którzy są szczególnie zainteresowani zmianami w systemie edukacji lub mają wyraźne opinie na temat podstawy programowej. Mogli to być zaangażowani zwolennicy, jak i zdecydowani przeciwnicy zmian w podstawie programowej.
- Po czwarte, ograniczeniem było potencjalne nakładanie się prób – nie można wykluczyć, że ci sami nauczyciele brali udział zarówno w badaniu ankietowym, jak i konsultacjach kuratorskich. Mogłoby to doprowadzić do powielenia niektórych opinii i zawyżenia wagi części głosów w analizie zbiorczej.

Dane ilościowe (odsetki) należy interpretować ostrożnie także dlatego, że niekiedy są niespójne z kontekstem jakościowym. W wielu przypadkach deklaracje w pytaniach zamkniętych (takie jak brak wskazania stwierdzenia „podstawa programowa jest zbyt rozbudowana (obszerna)”) nie potwierdzały się w wypowiedziach otwartych, wskazujących na przeciwny kierunek (np. „za dużo treści”, „za mało czasu na realizację”).

Dane ilościowe prezentujemy więc miejscami jako ilustracje lub uzupełnienie deklaracji uczestników konsultacji. Umieściliśmy je na początku podrozdziałów: 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.2, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.2, 4.1, 4.2.

2. Opinie o podstawie programowej wychowania przedszkolnego

Na pytania ujęte w ankiecie odpowiedzi udzieliło 5574 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Prawie wszyscy z nich (91%) to nauczyciele zatrudnieni w przedszkolu publicznym. Około 56% nauczycielek i nauczycieli dzielących się swoimi opiniami i propozycjami dotyczącymi podstawy programowej miało ponad dziesięcioletnie doświadczenie pracy w przedszkolu, ok. 22% pracowało z dziećmi więcej niż 5 lat i mniej niż 10, 14% – więcej niż 2 lata i mniej niż 5, a 8% – krócej niż 2 lata. Uwagi i propozycje dotyczące podstawy programowej otrzymano z każdego województwa. Dostarczyły one odpowiedzi na dwa pytania: „Co powinno się zmienić w podstawie programowej wychowania przedszkolnego?” oraz „Czego nie należy w niej zmieniać?”. W trakcie spotkań można też było podzielić się dodatkowymi przemyśleniami i propozycjami dotyczącymi wychowania przedszkolnego.

2.1. Kompetencje przekrojowe i sprawczość w przedszkolu

Ankieta zawierała cztery pytania zamknięte, w których nauczycielki i nauczyciele wychowania przedszkolnego najpierw dzielili się swoją opinią, czy obecne zapisy podstawy programowej są dobrym punktem wyjścia do tworzenia warunków, w których dzieci mogą rozwijać swoje kompetencje przekrojowe (poznawcze, społeczne, osobiste) oraz rozwijać sprawczość.

W towarzyszących im pytaniach otwartych poproszono respondentów o odpowiedź, w jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby przedszkole stwarzało dzieciom lepsze warunki do rozwoju kompetencji i sprawczości. Pytania wprost odnosiły się do następujących elementów:

- myślenie krytyczne, myślenie kreatywne, zdolność rozwiązania problemów (kompetencje poznawcze),
- zdolność współpracy i dbania o innych (kompetencje społeczne),
- zdolność kierowania sobą i dbania o siebie (kompetencje osobiste).

W trakcie spotkań konsultacyjnych nauczyciele wychowania przedszkolnego także byli pytani o wyzwania związane z kształtowaniem warunków do rozwoju kompetencji przekrojowych i kształtowania sprawczości.

2.1.1. Kompetencje poznawcze

Większość nauczycielek i nauczycieli biorących udział w ankiecie (ok. 60%) była zdania, że zapisy obecnej podstawy programowej wychowania przedszkolnego są dość dobrym punktem wyjścia do wspierania zdolności dzieci do myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego i rozwiązywania problemów. Zdecydowaną pewność co do tej opinii wyraziło ok. 15% nauczycieli, ok. 16% miało zdanie przeciwne, a 9% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Nawet ci nauczyciele, którzy obowiązującą podstawę programową uznali za dobry punkt wyjścia do rozwijania kompetencji poznawczych dzieci, zgłosili propozycje wielu zmian. Najczęściej wskazywali na potrzebę uwypuklenia i uszczegółowienia zapisów dotyczących myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego i rozwiązywania problemów. Tylko w ten sposób można ich zdaniem sprawić, żeby podstawa programowa nie była – jak wynikało z jednej z wypowiedzi – „dokumentem o wszystkim i o niczym”. Według nauczycieli i nauczycielek do rozwoju kompetencji przekrojowych szczególnie ważne byłyby zapisy, które w centrum uwagi stawiają samodzielność dzieci, nie tylko w wykonywaniu czynności samoobsługowych (takich jak mycie rąk, ubieranie się, korzystanie z toalety), ale przede wszystkim w: inicjowaniu i podejmowaniu różnych działań, testowaniu własnych pomysłów, prowadzeniu obserwacji i formułowaniu wniosków, szukaniu wyjaśnień odkrytych zjawisk i procesów.

Aby dzieci w przedszkolu mogły jeszcze lepiej rozwijać swoje kompetencje poznawcze, zdaniem nauczycieli i nauczycielek warto także zadbać o:

- częstsze inicjowanie takiej zabawy, która nie jest kierowana przez nauczyciela (wychodzi od dzieci, jest oparta na ich pomysłach);
- umożliwienie dzieciom przeprowadzania eksperymentów, doświadczeń i w praktyce poznawania tego, o czym mówi nauczyciel (np. podczas spacerów, w kącikach zainteresowań);
- rozbudzanie ciekawości poznawczej dzieci, podążanie za ich zainteresowaniami i pomysłami.

2.1.2. Kompetencje społeczne

Na pytanie zawarte w ankiecie: „Czy dziś zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego są dobrym punktem wyjścia do wspierania zdolności dzieci do współpracy i dbania o innych”, najwięcej osób, bo 64%, wybrało odpowiedź „raczej tak”. Kolejne 17,5% wyraziło pełne przekonanie, odpowiadając „zdecydowanie tak”. Około 7,6% respondentów miało trudność z jednoznaczną oceną i zaznaczyło opcję „trudno powiedzieć”. Z kolei 11% nauczycieli wybrało odpowiedź „raczej nie” lub „zdecydowanie nie”.

Choć zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek biorących udział w ankiecie uznała, że obecne zapisy podstawy programowej określają dobre warunki do rozwoju kompetencji społecznych przedszkolaków, zgłosili oni wiele propozycji zmian. Ich rekomendacje najczęściej dotyczyły:

- z jednej strony uszczegółowienia zapisów w podstawie programowej („Uszczegółowić i sprecyzować umiejętności i kompetencje zdobywane przez dzieci oraz warunki i sposoby realizacji”; „Więcej konkretnych punktów”), z drugiej – zmniejszenia ich liczby („Uprościć i zmniejszyć”; „Konieczna jest zmiana podstawy programowej, która obecnie jest zbyt przeładowana. Nadmiar treści sprawia, że nauczyciele, zwłaszcza ci pracujący na niepełny etat,

mają trudności z realizacją wszystkich wymagań. Brakuje przestrzeni na pogłębianie relacji między dziećmi i kształtowanie umiejętności społecznych w codziennych sytuacjach”);

- doprecyzowania zapisów w podstawie programowej w odniesieniu do poszczególnych grup wiekowych przedszkolaków („Uwzględnić oddzielnie każdą grupę wiekową”);
- większej ilości czasu przeznaczanego na zabawę, która nie jest kierowana przez nauczyciela („Zadania nastawione na pracę w grupach, empatię. Współczesne dzieci są dużymi indywidualistami i są traktowane jako najważniejsze, nie potrafią współpracować w grupie i iść na kompromisy”; „Dzieci uczą się współpracy nie przez teorię z książek, ale poprzez praktyczne działania, w których mogą doświadczać korzyści płynących z wzajemnej pomocy i wspólnego działania”);
- stwarzania w przedszkolu możliwie jak najczęstszych okazji do tego, by dzieci:
 - angażowały się na rzecz pomocy potrzebujących, np. osób starszych („Zwiększenie ilości zajęć i działań charytatywnych, rozwijających sferę emocjonalną i społeczną”; „Celebrować aspekty wzajemnego szacunku pomiędzy dziećmi młodszymi i starszymi, pomiędzy dziećmi i dorosłymi, pomiędzy osobami potrzebującymi pomocy a dziećmi”; „Włączenie do programu regularnych aktywności związanych z pomaganiem, np. opiekowanie się roślinami, zwierzętami, młodszymi dziećmi czy organizowanie akcji charytatywnych, np. zbiórek dla schronisk”);
 - wzajemnie sobie pomagały („Wprowadzenie systemu, w którym starsze dzieci pełnią rolę mentorów dla młodszych, co promuje współpracę i wzajemną pomoc w codziennych zadaniach”).

2.1.3. Kompetencje osobiste

Zdecydowana większość nauczycielek i nauczycieli, którzy wzięli udział w ankiecie, uznała obecną podstawę programową za dobry punkt wyjścia także do wspierania dzieci w rozwoju ich kompetencji osobistych. Tego zdania było łącznie ok. 78% nauczycieli. Przeciwnego zdania było ok. 14% z nich, a ok. 8% miało trudność z udzieleniem odpowiedzi na pytanie.

Jednocześnie wyniki te warto interpretować w kontekście odpowiedzi na pytania otwarte. W nich wiele nauczycielek i nauczycieli wniosło propozycje zmian. Wskazano, że podstawa programowa bardziej sprzyjająca rozwojowi kompetencji osobistych dzieci w centrum uwagi powinna stawiać:

- rozwój samodzielności dzieci („Zachęcanie dzieci do samodzielnego wykonywania codziennych czynności, takich jak ubieranie się, mycie rąk, sprzątanie po sobie. To pomaga rozwijać umiejętności zarządzania sobą i odpowiedzialność”; „Wprowadzenie zajęć, które uczą dzieci planowania i organizacji, np. tworzenie prostych planów dnia, list

zadań czy harmonogramów”; „Nie wyręczać, wymagać, rozwijać sprawczość, budować poczucie, że potrafię, umiem, dam radę”; „Stawianie na samorozwój dzieci, samodzielnego uczenia się na błędach i pozwolenie pracowania i wykonywania zadań samemu, bez wyręczania”);

- stwarzanie dzieciom jak najczęstszych okazji do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów („Wspólne ustalanie planu dnia – np. dzieci mogą wybrać kolejność niektórych aktywności”; „Dać dzieciom możliwość wyboru działania”);
- rozwój dzieci przez sztukę: muzykę, taniec, rysunek, teatr i inne formy wyrazu artystycznego („Więcej czasu na swobodne rysowanie, malowanie, rzeźbienie czy tworzenie muzyki, bez sztywno określonego celu”; „Więcej zajęć rozwijających ekspresję, twórcze postawy i pomysłowość dzieci”);
- znaczenie ruchu w rozwoju dzieci;
- rozmowy z dziećmi o emocjach, także o technikach radzenia sobie z trudnymi emocjami, np. stresem („Wzmocnić przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych”; „Można wprowadzić ćwiczenia i aktywności sprzyjające samoregulacji (techniki oddechow), modelowanie pozytywnych zachowań, będących wzorem do naśladowania”; „Więcej zabaw relaksacyjnych, nauki radzenia sobie ze stresem”);
- wzmacnianie wytrwałości dzieci poprzez dostrzeganie ich starań i zachęcanie do podejmowania kolejnych prób mimo napotkanych trudności („Zachęcanie dzieci do podejmowania prób, nawet jeśli oznaczają popełnianie błędów. Ważne jest, aby dzieci widziały błędy jako element nauki”; „Więcej pochwał, mniej krytykowania i oceniania”).

2.1.4. Sprawczość

Łącznie ok. 77% nauczycielek i nauczycieli, którzy wzięli udział w ankiecie, było zdania, że obecna podstawa programowa wychowania przedszkolnego pozwala wspierać sprawczość dzieci, tj. zachęcać je do podejmowania działań mających pozytywny wpływ na siebie i innych. Innego zdania było ok. 13% nauczycieli, a ok. 10% miało trudność z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie.

Nauczycielki i nauczyciele zgłosili wiele różnorodnych pomysłów dotyczących doświadczeń, jakie dzieci powinny gromadzić w przedszkolu, by kształtować swoją sprawczość. Niektóre propozycje są zbliżone do tych, które nauczyciele traktują za pomocne w rozwijaniu kompetencji przekrojowych, szczególnie osobistych. Z odpowiedzi nauczycieli i nauczycielek wychowania przedszkolnego wynika, że dzieci wzmacniają swoją sprawczość, gdy:

- mogą same wykonywać różne czynności samoobsługowe („Pozwolić dzieciom na samodzielność, nie wyręczać”; „Od najmłodszych lat wspierać samodzielność dzieci, idąc śladami pedagogiki Marii Montessori”);
- mają możliwość dokonywania wyboru, współdecydowania, np. o kolejności wykonywania zadań, planie dnia („Kluczowe jest, aby nauczyciele stwarzali przestrzeń do podejmowania decyzji”; „Dzieci w przedszkolu powinny mieć możliwość podejmowania decyzji w codziennych sytuacjach, takich jak wybór zabawy, planowanie aktywności czy rozwiązywanie prostych problemów”; „Możliwość wyboru zadań do realizacji i rodzaju zajęć spośród proponowanych opcji, np. dwa razy w tygodniu”);
- przeprowadzają doświadczenia i eksperymenty, w których mogą zobaczyć wpływ własnych działań („Dzieci powinny bardziej uczyć się poprzez działanie i eksperymentowanie”; „Rozwiązywanie zadań na bazie doświadczeń i eksperymentów”);
- ich doświadczenia są różnorodne, np. biorą udział w wycieczkach, spotkaniach społeczności lokalnej, wyprawach, spotkaniach z różnymi osobami („Jak najwięcej doświadczać, nie tylko w placówce, ale też poza nią”; „Wyjazdy w teren, wycieczki, spotkania z ciekawymi ludźmi”; „Jak największa ilość uroczystości, występów artystycznych, wycieczek, wyjść i spotkań z ciekawymi ludźmi”);
- mogą dzielić się swoimi pomysłami, wyrażać własne opinie, angażować się w realizację uzgodnionego planu działania („Większe zaangażowanie dzieci w tworzenie imprez oraz uroczystości przedszkolnych. Często marginalizuje się znaczenie dzieci: wchodzi na przygotowaną wcześniej salę, nie wybierają same formy przedstawienia”);
- angażują się w pomoc dla innych, np. w akcje charytatywne („Stwarzanie warunków do działalności charytatywnej (np. zbiórki żywności dla zwierząt ze schroniska, angażowanie się w pomoc innym osobom), [...] porządkowanie terenu wokół przedszkola, np. przy okazji Dnia Ziemi))”;
- mogą podejmować wyzwania i realizować obowiązki, np. opiekują się roślinami, dbają o porządek w sali („Dawanie dzieciom wyzwań na miarę ich możliwości pozwoli na budowanie ich wewnętrznej motywacji i poczucia odnoszonego sukcesu”; „Przydzielanie obowiązków dzieciom, np. pielęgnacja roślin”);
- ich starania są zauważane i doceniane, otrzymują informację zwrotną („Zwiększyć okazje do pochwał, dostrzeganie sukcesów dziecka i osobistych dokonań”; „Chwalenie dziecka, ale bez przesady, zachęcać do podejmowania zadań, którymi są zainteresowane, nauczyć się przegrywać, radzić sobie z porażką”; „Każde dziecko powinno doświadczać sukcesu, czuć się ważne i dobre”).

2.2. Ogólne opinie dotyczące treści podstawy

Opinie nauczycieli i nauczycielek wyrażone w ankiecie oraz w czasie spotkań konsultacyjnych były ze sobą zbieżne. Nauczyciele wychowania przedszkolnego dość dobrze oceniali obecnie obowiązującą podstawę programową.

W ankiecie na pytanie: „Proszę wskazać opinie na temat podstawy programowej wychowania przedszkolnego, które są Panu(i) bliskie”, respondenci odpowiedzieli następująco: 46,6% nauczycieli zgodziło się ze stwierdzeniem, że podstawa programowa zachęca ich do stosowania różnych metod nauczania i wychowania; 22,6% uznało, że zawiera niezbędne treści; 21,9% stwierdziło, że jest zbyt rozbudowana (obszerna); 11,2% wskazało, że jest zbyt ogólna, a jej zapisy nie są precyzyjne. Natomiast tylko 5,2% nauczycieli uznało, że podstawa jest zbyt szczegółowa i ogranicza ich autonomię⁷.

W odpowiedziach nauczycielek i nauczycieli na pytania otwarte często pojawiała się opinia, że podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest „najlepiej opracowaną podstawą w polskim systemie oświaty”, „dokumentem w pełni dbającym o rozwój przedszkolaka” i w związku z tym nie należy jej zmieniać. Pozytywnie oceniano zapisy obecnej podstawy programowej akcentujące: całościowy rozwój dziecka, wychowanie oparte na wartościach, zabawę jako podstawową formę aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Oprócz tego rodzaju głosów padały inne uwagi z propozycjami zmian. Sugerowano, w jaki sposób dokument ten można uczynić jeszcze lepszym punktem wyjścia do zapewniania przedszkolakom możliwości holistycznego i harmonijnego rozwoju.

„Ogólny zarys podstawy programowej jest słuszny, lecz zapis mało czytelny, zwłaszcza w obszarze poznawczym. Podstawa programowa przed 2017 r. była bardziej czytelna, tj. z podziałem na obszary: mowa, umiejętności czytania, umiejętności matematyczne, muzyczne, plastyczno-techniczne”; „Uważam, że podstawa programowa powinna być podzielona na osiągnięcia, jakie dzieci powinny osiągnąć w poszczególnych grupach wiekowych, byłaby lepiej czytelna zwłaszcza dla młodych nauczycieli, którzy nie zawsze potrafią dopasować wymagania do poszczególnych grup wiekowych”; „Dopracowania wymagają informacje dotyczące warunków i sposobów realizacji zawartych w podstawie”.

Potrzeba „jeszcze więcej informacji, jak należy z dzieckiem w wieku przedszkolnym pracować”; „Korelacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego z podstawą nauczania edukacji wczesnoszkolnej – korelacja tych dokumentów jest bardzo istotna, ponieważ te dwa etapy edukacyjne mają na celu wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka, a ich programy powinny być zaprojektowane w taki sposób, który zapewnia płynne przejście między przedszkolem a szkołą podstawową”.

⁷ W tym pytaniu można było wybrać kilka odpowiedzi.

Niektóre nauczycielki i niektórzy nauczyciele zwracali uwagę na trudność opanowania wymagań podstawy programowej przez część dzieci z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Zgłaszali propozycje uelastycznienia podstawy (różnicowania wymagań) i potrzebę zwiększenia liczby nauczycieli (np. wprowadzenie nauczycieli wspomagających) w grupach z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami, by móc faktycznie dostosować program nauczania, metody pracy i warunki nauki do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

„Podstawa programowa jest zbyt rozbudowana (obszerna), jeśli chodzi o dzieci z orzeczeniami”; „Podstawa programowa jest wystarczająca, ale trzeba zdecydowanie dać wsparcie dla nauczycieli prowadzących grupę, gdyż jest coraz więcej dzieci z orzeczeniami wymagających wsparcia”; „Powiedźcie nam lepiej, jak realizować podstawę programową, gdy w grupie jest troje dzieci z orzeczeniami i ani jednemu z nich nie przysługuje pomoc dodatkowego nauczyciela, nic”.

Z przeglądu wypowiedzi, które pojawiły się na spotkaniach konsultacyjnych, oraz odpowiedzi na pytania ujęte w ankiecie dodatkowo wynika, że wiele nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego ma pewne obawy dotyczące propozycji zmian w podstawie programowej lub podchodzi do nich z rezerwą. Przykładowe głosy ilustrujące ich nastawienie do zmiany były następujące:

„Podstawa programowa nie ogranicza przedszkola, od nauczyciela zależy, jak zorganizuje pracę, czy będzie wspierał dzieci w rozwijaniu uzdolnień”; „Boję się, że zmiany wniosą więcej zamieszania niż pożytku”; „Podstawa programowa nie wymaga zmian, warto pochylić się nad programami i pakietami edukacyjnymi, które znacznie wybiegają ponad podstawę programową. Dzieci coraz rzadziej podejmują z własnej inicjatywy zabawy tematyczne, ponieważ muszą wypełniać karty pracy”; „Zapis nic nie zmieni, jak nauczyciele będą osobami bez umiejętności, wiedzy i empatii”.

2.3. Pozostałe opinie

Nauczycielki i nauczyciele, którzy odpowiedzieli na ankietę i wzięli udział w spotkaniach konsultacyjnych, wskazywali na szereg zmian, które ich zdaniem są ważne dla uczynienia przedszkola miejscem jeszcze lepszym dla dzieci. Często odnosili się do potrzeby rozbudowania i uszczegółowienia zapisów dotyczących warunków i sposobów realizacji podstawy programowej. Byli zdania, że warto dodać lub uwypuklić zapisy dotyczące:

- kształtowania motoryki małej poprzez gimnastykę paluszkową, tworzenie kącików do majsterkowania, modelowania, wyszywania, wycinania, układania, konstruowania;
- doskonalenia słuchu fonematycznego dzieci;
- roli przedszkola w przygotowaniu dzieci do nauki pisanie i czytania;

- potrzeby doskonalenia kompetencji nauczycieli z zakresu pozytywnej dyscypliny w pracy z dziećmi;
- minimalizacji zajęć z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, troska o higienę cyfrową;
- kąteków relaksacyjnych jako przestrzeni do wyciszenia, relaksacji;
- tworzenia okazji do rozwijania świadomości ekologicznej i kształtowania postawy współodpowiedzialności za środowisko naturalne;
- ruchu dzieci na świeżym powietrzu i aktywności sensorycznej;
- kontaktu dzieci z różnymi kulturami i językami w celu rozwijania postawy otwartości i tolerancji;
- rozwijania uważności dzieci na kwestie związane z bezpieczeństwem w różnych sytuacjach życia codziennego;
- możliwości samodzielnego komponowania posiłków przez dzieci;
- praw dziecka, które są zapisane w przepisach prawa;
- znajomości podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego w klasach I–III szkoły podstawowej przez wszystkich nauczycieli pracujących w przedszkolu.

Nauczycielki i nauczyciele dzielili się nie tylko swoimi opiniami, czy i w jaki sposób zmieniać podstawę programową. Wielokrotnie podkreślali, że zmiana jedynie podstawy programowej nie przyniesie oczekiwanych rezultatów, tj. pozostanie bez wpływu na organizację i sposoby pracy nauczycieli z przedszkolakami. Zdaniem nauczycielek i nauczycieli, którzy wzięli udział w spotkaniach oraz odpowiedzieli na ankietę, potrzeba wypracowania nowych rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych przede wszystkim w takich obszarach, jak:

- kształcenie nauczycieli (podstawowe i uzupełniające realizowane w czasie szkoleń);
- powszechne wykorzystanie w przedszkolach różnych pakietów edukacyjnych oferowanych przez wydawnictwa („Niezbędne jest odejście od wykorzystywania w pracy z dziećmi statycznych kart pracy, które dzieci wypełniają, siedząc długo przy stolikach. Odrzucenie pakietów kupowanych od różnych wydawnictw i bardzo często błędnie uważanych za potrzebne, jedyne i obowiązujące”; w warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej trzeba ująć fakt, „iż w wychowaniu przedszkolnym NIE powinno korzystać się z podręczników”);
- metodyka pracy z dziećmi, w której oprócz nauki w czasie zabawy swobodnej ważna jest „nauka przez doświadczanie: więcej zabaw sensorycznych, eksploracyjnych i związanych

z ruchem, np. eksperymenty przyrodnicze, zabawy w terenie, praca w ogródku przedszkolnym”;

- współpraca nauczycieli i rodziców („Większa współpraca z rodzicami, poprzez np. bardziej zorganizowane formy współpracy i komunikacji”; „Wprowadzić zapisy dotyczące aktywnego włączania rodziców do edukacji swoich dzieci, współdziałania z rodziną, organizowanie warsztatów dla rodziców”);
- zapewnienie warunków do indywidualizacji pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego) poprzez zmniejszenie liczebności grup przedszkolnych lub zapewnienie nauczycieli współorganizujących proces kształcenia („Przede wszystkim należałoby zmniejszyć liczebność grup, żeby nauczyciel miał możliwość do każdego dziecka podejść indywidualnie. Kiedy w grupie będzie mniej dzieci [...], nauczyciel będzie mógł skupić się na nich i wtedy realizacja podstawy nie będzie problemem”; „Zmniejszenie liczebności dzieci w grupach ze względu na zbyt dużą ilość dzieci przejawiających różnorodne dysfunkcje rozwojowe zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalno-społecznej, m.in. dzieci z orzeczeniami i opiniami”; „Systemowe zagwarantowanie pomocy nauczyciela w każdej grupie wiekowej”);
- dofinansowanie i wyposażenie przedszkoli;
- wsparcie psychologiczne i logopedyczne dla dzieci.

Z wypowiedzi nauczycieli wychowania przedszkolnego można wysnuć także kilka innych wniosków:

- Choć dziś nauczyciele mają dużą swobodę doboru metod nauczania, to nie zawsze z niej korzystają. Często wykorzystują gotowe pakiety edukacyjne i karty pracy, które są dalekie od ich oczekiwań i potrzeb dzieci.
- Nauczyciele są otwarci na korzystanie z oferty szkoleń i poradników metodycznych. Niektórzy z nich chętnie zapoznaliby się z przykładowymi scenariuszami zajęć z przedszkolakami.
- Sama zmiana podstawy programowej nie wystarczy, żeby przedszkola mogły lepiej realizować swoje zadania, w tym lepiej pomagać dzieciom w rozwoju ich kompetencji i kształtowaniu sprawczości. Trzeba wielu innych zmian, przede wszystkim:
 - zmniejszyć liczebność grup (do 15–20 dzieci),
 - zwiększyć dofinansowanie placówek (często brakuje niezbędnego wyposażenia),
 - uaktualnić ofertę szkoleniową dla nauczycieli, wzbogacić szkolenia o praktyczne wskazówki, lekcje pokazowe,

- odejść od powszechnego stosowania gotowych pakietów edukacyjnych (mniej kart pracy z jedną prawidłową odpowiedzią, więcej swobodnej zabawy, przestrzeni na kreatywność, twórczość).

2.4. Podsumowanie

W spotkaniach konsultacyjnych oraz w badaniu ankietowym wzięła udział liczna grupa nauczycieli i nauczycielek wychowania przedszkolnego. Duża część z nich dobrze oceniła obowiązującą dziś podstawę programową. Ich zdaniem w obecnym kształcie pozwala ona dzieciom zdobywać i doskonalić najważniejsze kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste oraz budować swoją sprawczość. Jednocześnie wielu nauczycieli dzieliło się uwagami służącymi ulepszeniu podstawy programowej.

Z odpowiedzi nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy wzięli udział w spotkaniach oraz odpowiedzieli na ankietę można wyciągnąć następujące wnioski o charakterze ogólnym dotyczące wprost podstawy programowej:

- W podstawie programowej powinny znaleźć się bardziej jednoznaczne zapisy dotyczące kompetencji: poznawczych (myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego, rozwiązywania problemów), społecznych (współpracy, dbania o innych) i osobistych (kierowania sobą, dbania o siebie).
- Przedszkolaki najlepiej rozwijają swoje kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste oraz budują sprawczość, gdy:
 - mają czas na swobodną zabawę;
 - mogą być samodzielne, same podejmować decyzje, dokonywać wyborów;
 - mogą przyjmować i wykonywać różne obowiązki (uczą się w ten sposób systematyczności i odpowiedzialności);
 - są zachęcane do rozmowy, dzielenia się swoimi opiniami, pomysłami, przeżyciami;
 - mogą podążać za swoją ciekawością i tematami, które są dla nich ważne;
 - gromadzą wiele różnych doświadczeń, np. biorą udział w warsztatach, wycieczkach, spotkaniach.
- Dodatkowo rozbudowy i uszczegółowienia wymagają warunki i sposoby realizacji podstawy programowej, w bardziej klarowny niż dotychczas sposób ukazujące rolę nauczyciela w przedszkolu. Powinny one też uwzględniać potrzeby dzieci związane z byciem w ruchu, konstruowaniem swojej wiedzy o świecie opartym na różnych praktycznych działaniach, np. eksperymenty, obserwacje, doświadczenia.

3. Opinie o podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej

Odpowiedzi na pytania ankietowe udzieliło 4629 nauczycieli i nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Zdecydowana większość z nich (96%) to osoby zatrudnione w placówkach publicznych. Około 67% nauczycieli dzielących się swoimi uwagami i propozycjami dotyczącymi podstawy programowej ma ponad dziesięcioletnie doświadczenie pracy w szkole. 12,3% pracowało z uczniami klas I–III dłużej niż 5 lat i mniej niż 10; 10,2% – więcej niż 2 lata i mniej niż 5, 10,2% – krócej niż 2 lata. Ponadto opinie dotyczące podstawy programowej spłynęły z każdego województwa. Dane przekazane do IBE PIB stanowią odpowiedź na dwa zasadnicze pytania: „Co powinno się zmienić w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla klas I–III szkoły podstawowej?” oraz „Czego nie należy w niej zmieniać?”. Podczas spotkań istniała możliwość dzielenia się dodatkowymi refleksjami i pomysłami odnoszącymi się do pierwszego etapu szkoły podstawowej. Je również uwzględniono w niniejszym opracowaniu.

3.1. Kompetencje przekrojowe i sprawczość w klasach I–III

Ankieta zawierała pytania zamknięte, w których nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej najpierw dzielili się swoją opinią, czy obecne zapisy podstawy programowej są dobrym punktem wyjścia do tworzenia warunków, w których dzieci mogą rozwijać kompetencje przekrojowe (poznawcze, społeczne, osobiste) oraz wzmacniać sprawczość (łącznie cztery pytania). Następnie nauczyciele mogli też wyjaśnić w odpowiedziach na pytania otwarte, w jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby dzieci w szkole podstawowej jeszcze lepiej mogły rozwijać:

- myślenie krytyczne, myślenie kreatywne, zdolność rozwiązania problemów (kompetencje poznawcze),
- zdolność współpracy i dbania o innych (kompetencje społeczne),
- zdolność kierowania sobą i dbania o siebie (kompetencje osobiste),
- sprawczość, czyli gotowość do podejmowania działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i innych, oraz branie za nie odpowiedzialności⁸.

W trakcie spotkań konsultacyjnych nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej także byli pytani o wyzwania związane z kształtowaniem warunków do rozwoju kompetencji przekrojowych i budowy sprawczości.

⁸ Zawarte tu sformułowania, wyjaśniające składowe kompetencje przekrojowych oraz istotę sprawczości, znalazły się w kwestionariuszu ankiety.

3.1.1. Kompetencje poznawcze

Nieco ponad połowa nauczycielek i nauczycieli biorących udział w ankiecie (ok. 56%) wyraziła opinię, że obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego w klasach I–III szkoły podstawowej jest dobrym punktem wyjścia do wspierania zdolności dzieci do myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego i rozwiązywania problemów. Zdecydowaną pewność co do tego wyraziło ok. 7% nauczycieli. Około 26% miało zdanie przeciwne (uznając, że podstawa nie jest dobrym punktem wyjścia do kształtowania ww. zdolności), a ok. 11% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. W porównaniu z odpowiedziami nauczycieli wychowania przedszkolnego wyraźnie większa grupa nauczycieli miała wątpliwości, czy obecna podstawa programowa to faktycznie dobry punkt wyjścia do wspierania dzieci w rozwoju ich kompetencji poznawczych.

Nawet ci nauczyciele, którzy uznali, że dziś podstawa programowa zapewnia uczniom klas I–III dobre warunki do rozwijania kompetencji poznawczych, zgłosili wiele propozycji zmian. Ich zdaniem uczniowie pierwszych trzech klas szkoły podstawowej będą mogli lepiej rozwijać swoją zdolność do myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego, rozwiązywania problemów, gdy w podstawie programowej:

- zostanie uwypuklone, że jednym z ważniejszych celów I etapu edukacyjnego w szkole podstawowej jest rozwijanie naturalnej ciekawości dzieci i ich samodzielności w poszukiwaniu, gromadzeniu i analizie informacji;
- opis osiągnięć uczniów na tym etapie edukacyjnym zostanie faktycznie zintegrowany i zastąpi opis podzielony na obszary edukacji: polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej, muzycznej, językowej (języka obcego, nowożytnego, języka mniejszości narodowej lub etnicznej, języka regionalnego – języka kaszubskiego) oraz etykę i wychowanie fizyczne⁹:

„Po pierwsze podstawa programowa powinna być spójna z ideą kształcenia zintegrowanego, na razie odbiega daleko od tego, co było pierwotnym zamysłem wprowadzenia takiego typu edukacji wczesnoszkolnej, właśnie z brakiem podziału na przedmioty, tylko pokazaniu edukacji jako zintegrowanego i interdyscyplinarnego podejścia. Za tak podzieloną podstawą programową podążają twórcy podręczników, którzy też błędnie interpretują to, czym jest integracja”;

- zostaną uszczegółowione i zróżnicowane względem wieku uczniów treści nauczania – wymagania szczegółowe:

„Uszczegółowić wymagania edukacyjne dla poszczególnych grup wiekowych”; „Nowa podstawa programowa powinna być wyraźnie podzielona na klasę 1, 2 i 3, tak aby autorzy podręczników dokładnie wiedzieli, co wprowadzać w danej klasie. W tej chwili bardzo

⁹ Ważne, by zintegrowany charakter edukacji wczesnoszkolnej był widoczny także w innych aktach prawnych, np. w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania publicznych szkół.

często dochodzi do takich sytuacji, że uczniowie w klasie 1 robią dokładnie to samo, co robili w ostatnim roku przygotowania przedszkolnego, to nie sprzyja ich rozwojowi. Dzieci się szybko nudzą, a rodzice mają wrażenie straconego roku. Jeżeli porównamy podręczniki dla 6- i 7-latków, to różnice są praktycznie żadne. Natomiast w klasie 2 uczniowie gonią materiał, jest tego za dużo, w za krótkim czasie (zwłaszcza edukacja polonistyczna i matematyczna)”; „Określić umiejętności ucznia po każdej klasie, a nie tylko po pierwszym etapie edukacyjnym”;

- **zostanie ujęty mniejszy zakres treści nauczania – wymagań szczegółowych, ale lepiej pomyślanych i uważniej wybranych, co pozwoliłoby na urealnienie treści podstawy programowej. Ważne przy tym, żeby jej zapisy w większym stopniu uwzględniały zmiany i wyzwania, które są typowe dla teraźniejszego świata:**

„W wielu obszarach podstawa programowa jest zbyt szczegółowa, co powoduje, że nauczyciele skupiają się na «odhaczaniu» kolejnych punktów zamiast na pogłębianiu umiejętności i kompetencji uczniów. Problemem jest nadmiar treści do zrealizowania, co prowadzi do «przerabiania materiału» zamiast jego rozumienia i praktycznego zastosowania. Brakuje także czasu na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, pracy projektowej i twórczego rozwiązywania problemów. Co można zmienić? Zmniejszyć liczbę szczegółowych wymagań, aby nauczyciele mieli więcej przestrzeni na indywidualizację nauczania. Skupić się na kompetencjach kluczowych, a nie na mechanicznym zapamiętywaniu treści”.

„Obecna podstawa programowa w Polsce jest zbyt szczegółowa i przeładowana treścią. Problemem jest nie tylko ilość materiału do przyswojenia, ale także sposób jego zapisu – często w formie bardzo szczegółowych wytycznych, które ograniczają elastyczność nauczycieli i nie pozwalają na dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Szczegółowy zapis podstawy programowej sprawia, że nacisk kładzie się na realizację konkretnej listy zagadnień, zamiast na rozwijanie umiejętności myślenia, analizowania i rozwiązywania problemów. W efekcie nauczyciele często czują presję, by «przerobić» materiał, zamiast skupić się na jego głębszym zrozumieniu i praktycznym zastosowaniu przez uczniów”;

- **poszczególne zapisy będą prostsze i bardziej zrozumiałe („Uprościć język podstawy programowej, by był bardziej czytelny, zrozumiały i konkretny”);**

- większy nacisk zostanie położony na treści z zakresu edukacji matematycznej. Zdaniem nauczycieli obecne wymagania są na zbyt niskim poziomie, nie mają też przełożenia na doskonalenie umiejętności wykorzystywania matematyki do rozwiązywania różnych problemów życia codziennego¹⁰:

„Rozszerzyć treści matematyczne o trzy działania pisemne (dodawanie, odejmowanie i mnożenie)”; „Rozszerzyć treści matematyczne o kolejność wykonywania działań”; „Podkreślić znaczenie gier i zabaw dydaktycznych, rozwijających krytyczne myślenie i umiejętność rozwiązywania problemów”; „Eksperymenty matematyczne, strategie rozwiązywania matematycznych problemów”; „Wprowadzić zadania z życia codziennego – umiejętność korzystania z narzędzi matematycznych (np. zabawy w sklep, planowanie zakupów)”; „Praktyczne zastosowanie matematyki w życiu codziennym”; „Świadomość wykorzystania matematyki w podejmowaniu decyzji i rozwijaniu umiejętności matematycznego rozumowania i logicznego myślenia”; „Za mało geometrii przestrzennej”.

Dodatkowo w trosce o to, by uczniowie klas I–III szkoły podstawowej mogli jeszcze lepiej rozwijać swoje kompetencje poznawcze, w warunkach i sposobie realizacji podstawy programowej warto zadbać o ujęcie:

- metody pracy projektowej, wymagającej od uczniów m.in. samodzielnego poszukiwania informacji na wybrane tematy;
- eksperymentów, które uczniom dają np. możliwość testowania swoich pomysłów, wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce, wyciągania wniosków z zaobserwowanych zjawisk;
- debat i rozmów, zachęcających dzieci do wyrażania swojej opinii, poznawania zdania innych, formułowania pytań i odpowiedzi z uzasadnieniem („Więcej zajęć rozwijających umiejętności mówienia, słuchania i argumentowania – więcej dyskusji, prezentacji”);
- gier logicznych, strategicznych, terenowych, które uczą przez zabawę;
- rozważnego wykorzystania nowoczesnych technologii w uczeniu się (np. aplikacji edukacyjnych pomagających utrwalić materiał).

Ramka 1 przedstawia przykładowe rekomendacje nauczycielek i nauczycieli dotyczące proponowanych zmian w podstawie programowej i sposobie jej realizacji dla lepszego rozwoju kompetencji poznawczych uczniów klas I–III.

¹⁰ Nauczyciele, którzy brali udział w konsultacjach, zgłaszali bardzo szczegółowe propozycje dotyczące także edukacji w innych obszarach. Postulat zmian zapisów dotyczących edukacji matematycznej pojawiał się najczęściej.

Ramka 1. Przykładowe odpowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na pytanie w ankiecie: „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności rozwiązywania problemów, myślenia krytycznego i myślenia kreatywnego?”.

Przykład 1.

„Aby zmienić podstawę programową w taki sposób, by szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego i rozwiązywania problemów, warto rozważyć następujące podejścia:

1. Interdyscyplinarność: Wprowadzenie projektów łączących różne przedmioty, co pozwala uczniom na zastosowanie wiedzy w praktyce i zrozumienie powiązań między różnymi dziedzinami.
2. Metody aktywnego uczenia się: Wykorzystanie aktywnych metod nauczania, takich jak burza mózgów, praca w grupach, dyskusje oraz projekty, które angażują uczniów i rozwijają ich umiejętności krytycznego myślenia.
3. Zadania problemowe: Wprowadzenie do programu nauczania zadań problemowych, które wymagają analizy, oceny i tworzenia rozwiązań, co stymuluje myślenie kreatywne.
4. Nauczanie przez odkrywanie: Zachęcanie uczniów do samodzielnego odkrywania i eksplorowania tematów, co stymuluje ich ciekawość i chęć do nauki.
5. Ewaluacja formacyjna: Zamiast tradycyjnych ocen, wprowadzenie ewaluacji formacyjnej, która skupia się na postępach ucznia i jego procesie uczenia się.
6. Programy pozalekcyjne: Wspieranie zajęć pozalekcyjnych, które rozwijają zainteresowania uczniów, takie jak kółka naukowe, zajęcia artystyczne czy sportowe”.

Przykład 2.

- „1. Zwiększenie przestrzeni na dyskusje i debaty – Wprowadzenie regularnych zajęć, które rozwijają umiejętność argumentowania, analizowania różnych punktów widzenia i formułowania własnych opinii na podstawie faktów. Może to być realizowane w ramach przedmiotów humanistycznych, jak i nauk ścisłych.
2. Zadania problemowe i projekty interdyscyplinarne – Więcej zadań wymagających rozwiązywania rzeczywistych problemów, które angażują uczniów do myślenia twórczego i krytycznego. Projekty, które łączą różne przedmioty, uczą rozwiązywania problemów w kontekście rzeczywistym.

3. Eksperymentowanie i badania – Rozwijanie myślenia kreatywnego poprzez eksperymenty, badania i praktyczne działania. Zajęcia, które angażują uczniów w samodzielne poszukiwania, testowanie hipotez i rozwiązywanie problemów poprzez próbę i błąd.
4. Zadania rozwijające elastyczność myślenia – Wprowadzenie zadań, które wymagają spojrzenia na problem z różnych perspektyw, np. łamigłówki, gry logiczne, zadania wymagające analizy alternatywnych rozwiązań, co rozwija umiejętność myślenia w sposób elastyczny.
5. Promowanie twórczego podejścia do nauki – Umożliwienie uczniom swobodnego tworzenia, projektowania i wyrażania siebie. Twórcze zajęcia artystyczne, techniczne, a także naukowe, które rozwijają zdolności do generowania nowych pomysłów i rozwiązywania problemów w sposób niestandardowy.
6. Kultura pytania i samodzielności – Wprowadzenie metod nauczania, które zachęcają do zadawania pytań, wątpliwości oraz poszukiwania odpowiedzi, zamiast mechanicznego przyswajania wiedzy. Nauczyciele powinni stwarzać przestrzeń na samodzielne myślenie i badanie tematów”.

Przykład 3.

- „1. Rozwój umiejętności rozwiązywania problemów – Dzieci powinny być zachęcane do podejmowania aktywności, które wymagają aktywnego poszukiwania rozwiązań. Mogą to być zadania projektowe, gry edukacyjne, prace grupowe, które rozwijają umiejętność analizy sytuacji, wyciągania wniosków i szukania alternatywnych rozwiązań.
2. Nauczanie przez odkrywanie – Warto promować metody nauczania, które pozwalają uczniom samodzielnie dochodzić do wniosków. Można to osiągnąć poprzez eksperymenty, dyskusje, analizy przypadków czy studia terenowe. W ten sposób dzieci uczą się, jak zadawać pytania i poszukiwać odpowiedzi na nie, co jest kluczowe dla rozwoju myślenia krytycznego.
3. Wspieranie kreatywności – Warto promować różne formy twórczości: od sztuki, przez technologię, aż po pisanie czy tworzenie własnych projektów. Ważne jest, by dzieci miały swobodę w wyrażaniu swoich pomysłów i rozwiązywaniu problemów w nietypowy sposób, co pomoże w rozwijaniu ich twórczego myślenia.
4. Nauka przez błędy – Dzieci powinny nauczyć się, że błędy są naturalną częścią procesu uczenia się. Należy je traktować jako cenne lekcje, a nie porażki. To może pomóc w rozwoju umiejętności krytycznego myślenia i wyciągania wniosków z doświadczeń.

5. Wykorzystanie nowych technologii – Technologie, takie jak programowanie, robotyka czy narzędzia do współpracy online, mogą stanowić doskonałe narzędzie do rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia i kreatywności. Warto zatem wprowadzać je w ramach zajęć szkolnych, aby uczniowie nauczyli się ich efektywnego wykorzystania.
6. Rozwój umiejętności społecznych – Kreatywne rozwiązywanie problemów często wiąże się z współpracą. Zatem warto kłaść nacisk na rozwój umiejętności interpersonalnych, takich jak komunikacja, negocjacje czy praca w grupie. Uczniowie powinni mieć przestrzeń do współpracy nad projektami, co pomoże im w rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów w zespole.
7. Wzmacnianie umiejętności refleksji – Istotnym elementem rozwijania myślenia krytycznego jest umiejętność refleksji nad własnymi działaniami i poglądami. Wprowadzenie do programu zajęć takich jak dyskusje czy analizy przypadku pozwala dzieciom na wyciąganie wniosków oraz krytyczną ocenę sytuacji”.

3.1.2. Kompetencje społeczne

Rozkład odpowiedzi nauczycieli i nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej na pytanie ujęte w ankiecie: „Czy dziś zapisy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas I–III są dobrym punktem wyjścia do wspierania zdolności dzieci do współpracy i dbania o innych” przedstawiał się następująco: 8,2% respondentów odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 64,5% – „raczej tak”, 9,1% – „trudno powiedzieć”, 15,8% – „raczej nie”, a 2,3% – „zdecydowanie nie”.

Choć większość odpowiedzi na to pytanie była pozytywna, zgłoszono wiele propozycji zmian. Uwagi nauczycieli wyrażone w odpowiedziach na pytania otwarte najczęściej dotyczyły:

- większej liczby prac, gier i zabaw w zróżnicowanych grupach („Współzawodnictwo na korzyść współpracy: dobrze zaplanowane konkursy, gry i zadania zespołowe, które zmuszają dzieci do pracy razem, mogą w naturalny sposób rozwijać umiejętność współpracy”);
- wspólnego działania na rzecz potrzebujących, np. osób starszych;
- pełniejszego wykorzystania potencjału, jaki dają zajęcia artystyczne i sportowe;
- szerszego niż dotąd wykorzystania pomocy rówieśniczej;
- doceniania umiejętności współpracy przez nauczycieli („Docenianie nie tylko wyników indywidualnych, ale także pracy zespołowej”).

W ramce 2 zestawiono przykładowe rekomendacje nauczycielek i nauczycieli dotyczące proponowanych zmian w podstawie programowej i sposobie jej realizacji dla lepszego rozwoju kompetencji społecznych uczniów klas I–III.

Ramka 2. Przykładowe odpowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na pytanie w ankiecie: „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności współpracy i dbania o innych?”.

Przykład 1.

„1. Edukacja przez zabawę i współpracę. 2. Codzienna praca w parach i grupach. 3. Rytuały wspólnotowe. 4. Edukacja emocjonalna i empatyczna. 5. Wprowadzenie «opiekunów» i «koleżeńskich pomocników». 6. Projekty zespołowe dostosowane do wieku. 7. Wzmacnianie dbania o innych przez działania na co dzień. 8. Docenianie współpracy w ocenie. 9. Integracja troski i współpracy w treściach nauczania. 10. Rozwijanie społecznych relacji poprzez zabawę. 11. Proste działania wspierające empatię i troskę. Zmiany te pozwolą dzieciom w młodszym wieku szkolnym rozwijać umiejętności współpracy i dbania o innych w sposób naturalny, przystosowany do ich zdolności poznawczych i emocjonalnych. Jednocześnie wspierają pozytywną atmosferę w klasie i pomagają budować relacje oparte na wzajemnym szacunku i zrozumieniu”.

Przykład 2.

„Aby zmienić podstawę programową w taki sposób, aby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności współpracy i dbania o innych, warto rozważyć następujące strategie:

1. Projekty zespołowe: Wprowadzenie do programu nauczania projektów, które wymagają współpracy w grupach. Uczniowie uczą się, jak dzielić się zadaniami, komunikować i wspierać się nawzajem.
2. Lekcje z zakresu umiejętności społecznych: Wprowadzenie zajęć poświęconych rozwijaniu umiejętności interpersonalnych, takich jak empatia, asertywność, rozwiązywanie konfliktów oraz aktywne słuchanie.
3. Wspólne działania na rzecz społeczności: Organizowanie projektów związanych z wolontariatem lub działaniami na rzecz lokalnej społeczności, co uczy uczniów odpowiedzialności i dbałości o innych.
4. Zajęcia artystyczne i sportowe: Promowanie zajęć, które wymagają współpracy, takich jak teatr, muzyka grupowa czy sporty drużynowe, co rozwija umiejętności pracy w zespole.
5. Kultura dialogu: Wprowadzenie do szkoły kultury dialogu, w której uczniowie uczą się wyrażać swoje opinie i szanować zdanie innych, co sprzyja współpracy.

6. Mentorstwo i wsparcie rówieśnicze: Umożliwienie starszym uczniom pełnienia roli mentorów dla młodszych kolegów, co rozwija poczucie odpowiedzialności i dbałości o innych.
7. Edukacja emocjonalna: Wprowadzenie zajęć poświęconych rozumieniu i zarządzaniu emocjami, co pozwala uczniom lepiej zrozumieć siebie i innych.
8. Rodzinne projekty edukacyjne: Zachęcanie rodzin do angażowania się w projekty szkolne, co sprzyja budowaniu więzi i wspiera społeczność szkolną”.

Przykład 3.

- „1. Edukacja społeczno-emocjonalna. Systematyczne zajęcia z empatii i komunikacji:
Wprowadzenie do programu lekcji, które rozwijają umiejętność aktywnego słuchania, wyrażania uczuć i potrzeb, a także rozpoznawania emocji innych. Ćwiczenie rozwiązywania konfliktów: Nauka mediacji i kompromisu poprzez symulacje, gry role-playing czy warsztaty. Dzieci mogą ćwiczyć scenariusze rozwiązywania sporów w klasie.
2. Projekty grupowe. Interdyscyplinarne projekty zespołowe: Wprowadzenie do każdej klasy projektów, które wymagają współpracy i uwzględniają podział ról. Na przykład: przygotowanie przedstawienia, tworzenie gazetki szkolnej, organizacja wydarzenia charytatywnego, ocena grupowa i indywidualna: włączenie elementów oceny za współpracę w grupie, uwzględniającej umiejętność pomagania innym, zaangażowanie i odpowiedzialność za zespół.
3. Wolontariat i działania na rzecz innych. [...] Wprowadzenie w starszych klasach godzin przeznaczonych na wspólne działania prospołeczne, np. odwiedziny w domach opieki, sprzątanie okolicy, pomoc młodszym kolegom. [...]
4. Zajęcia praktyczne rozwijające współpracę. Gry i zabawy zespołowe: regularne zajęcia z gier kooperacyjnych, zarówno w ramach lekcji wychowania fizycznego, jak i edukacji wczesnoszkolnej. Mogą to być gry planszowe, które uczą współpracy, lub aktywności sportowe, w których sukces zależy od pracy całej drużyny. Lekcje gotowania lub pracy ręcznej: zajęcia praktyczne, takie jak wspólne przygotowanie posiłku lub budowanie czegoś razem, uczą dzielenia się obowiązkami i wzajemnej pomocy.
5. Mentoring i role społeczne. System «starszy brat/starsza siostra»: starsi uczniowie mogą opiekować się młodszymi w ramach wyznaczonych zadań, np. pomagając im w nauce lub podczas przerw. Zmiana struktury ról w klasie: regularne zmiany ról grupowych podczas pracy zespołowej (lider, sekretarz, negocjator itp.) pozwalają każdemu uczniowi zdobyć różne umiejętności i wzmocnić poczucie odpowiedzialności za grupę.

6. Elementy edukacji moralnej i etycznej. Rozmowy o wartościach: wprowadzenie zajęć, podczas których dzieci dyskutują o wartościach, takich jak troska, solidarność i sprawiedliwość, na podstawie literatury, filmów edukacyjnych lub autentycznych historii. Rozwijanie perspektywy: lekcje, które uczą spojrzenia na sytuację z perspektywy innych, np. «Dzień z życia» – dzieci wcielają się w role osób o różnych potrzebach (np. osoby starszej, osoby z niepełnosprawnością).
7. Kształtowanie kultury współpracy w szkole. Tworzenie zasad współpracy: klasy mogą wspólnie wypracować kodeks zasad współpracy i wzajemnego szacunku, a następnie go przestrzegać. Nagrody za współpracę: Wprowadzenie nagród grupowych (np. dodatkowy czas na zajęciach, wspólna wycieczka) za dobre wyniki osiągnięte dzięki pracy zespołowej.
8. Edukacja globalna i kulturowa. Współpraca międzykulturowa: projekty, które promują zrozumienie i współpracę międzykulturową, np. listy do rówieśników z innych krajów, wspólne zajęcia z uczniami o różnym pochodzeniu. Troska o środowisko: zajęcia poświęcone współpracy na rzecz ochrony środowiska (sadzenie drzew, wspólne recyklingowanie), co jednocześnie rozwija empatię i odpowiedzialność za świat.

3.1.3. Kompetencje osobiste

Ponad połowa nauczycielek i nauczycieli (ok. 68%), którzy wzięli udział w ankiecie, uznała obecną podstawę programową za dobry punkt wyjścia także do wspierania dzieci w rozwoju ich kompetencji osobistych. Przeciwnego zdania było ok. 22% z nich, a ok. 10% miało trudność z odpowiedzią.

Mniej więcej co piąty nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie sformułował żadnej rekomendacji zmiany w podstawie programowej, która miałaby znaczenie dla rozwijania kompetencji osobistych uczniów. W grupie osób, które nie dały żadnej propozycji zmiany, często pojawiały się dwojaki rodzaj głosy. Zdaniem jednych dziś uczniowie aż nadto dbają o siebie („Dzieci dbają tylko o siebie. W tym zakresie nic nie trzeba zmieniać”; „Uważam, że dzieci w większości bardzo dbają o siebie. Stają się coraz bardziej egoistyczne. Raczej trzeba je uczyć współpracy”; „Potrafią zadbać o siebie, egoizm super wykształcony”). Inni wyrazili pogląd, że nie jest zadaniem szkoły wspieranie dzieci w rozwoju ich zdolności do kierowania sobą i dbania o siebie. To rola rodziców („Nie zmieniać, to rodzice odpowiadają za wdrażanie u dzieci zdolności kierowania sobą”; „To już są kompetencje rodziny”).

Pozostała część nauczycieli i nauczycielek w odpowiedzi na pytanie ujęte w ankiecie („w jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności kierowania sobą i dbania o siebie?”), wskazała, że w trosce o dobre warunki do rozwoju kompetencji osobistych podstawa programowa w większym niż dotąd stopniu powinna tworzyć warunki do:

- wzmacniania samodzielności uczniów i poczucia ich odpowiedzialności za wyniki w nauce;
- nauki przez doświadczenie, które wymaga od uczniów zaangażowania, testowania pomysłów, formułowania wniosków;
- częstszych rozmów o zdrowiu;
- rozwoju umiejętności rozpoznawania emocji i radzenia sobie z trudnymi emocjami;
- rozwijania zainteresowań uczniów;
- udziału uczniów w dyskusjach i wyrażania swojego zdania;
- częstszego poruszania zagadnień z zakresu doradztwa zawodowego, w tym rozpoznawania predyspozycji, mocnych stron;
- rozwoju umiejętności planowania nauki, zarządzania swoim czasem.

Ramka 3 przedstawia przykładowe rekomendacje nauczycielek i nauczycieli dotyczące proponowanych zmian w podstawie programowej i sposobie jej realizacji dla lepszego rozwoju kompetencji osobistych uczniów klas I–III.

Ramka 3. Przykładowe odpowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na pytanie w ankiecie: „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności kierowania sobą i dbania o siebie?”.

Przykład 1.

„1. Wprowadzenie przedmiotów dotyczących umiejętności życiowych: Utworzenie przedmiotów poświęconych umiejętnościom zarządzania sobą, takich jak zarządzanie czasem, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów czy umiejętności interpersonalne. 2. Wspieranie indywidualnych zainteresowań: Zachęcanie uczniów do rozwijania swoich pasji i zainteresowań poprzez różnorodne projekty, kółka zainteresowań i warsztaty, które pozwolą im odkrywać swoje talenty. 3. Edukacja o równowadze między życiem a nauką: Uczenie dzieci, jak znaleźć równowagę między obowiązkami szkolnymi a czasem wolnym, co jest kluczowe dla ich zdrowia psychicznego. 4. Umożliwienie uczniom wpływu na program nauczania: Stworzenie przestrzeni, w której uczniowie mogą wyrażać swoje zdanie na temat tego, czego chcą się uczyć, co pomoże im poczuć się bardziej odpowiedzialnymi za własny rozwój”.

Przykład 2.

- „1. Edukacja emocjonalna i społeczna. Wprowadzenie osobnych zajęć dotyczących inteligencji emocjonalnej i umiejętności społecznych, takich jak rozpoznawanie emocji, zarządzanie stresem, budowanie relacji, rozwiązywanie konfliktów. Praktykowanie metod takich jak mindfulness, trening uważności czy technik relaksacyjnych.
2. Wzmacnianie umiejętności planowania i organizacji. Nauka zarządzania czasem, organizacji pracy własnej oraz wyznaczania celów, np. w ramach edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotów takich jak wychowanie do życia w społeczeństwie. Wprowadzenie indywidualnych projektów edukacyjnych, które uczą samodzielności i podejmowania decyzji.
3. Zdrowie i dobrostan. Uwzględnienie w podstawie programowej zajęć praktycznych z zakresu zdrowego stylu życia, obejmujących: podstawy zdrowego odżywiania, znaczenie aktywności fizycznej, higienę i dbanie o ciało. Organizowanie warsztatów dotyczących zdrowia psychicznego i budowania równowagi między nauką a odpoczynkiem.
4. Kształtowanie poczucia odpowiedzialności. Aktywne angażowanie dzieci w podejmowanie decyzji dotyczących życia szkolnego (np. wybór projektów, organizacja wydarzeń). Wprowadzenie elementów edukacji finansowej – nauka zarządzania drobnymi finansami, planowania wydatków.
5. Rozwijanie samoświadomości. Wprowadzenie regularnych zajęć, które pozwalają dzieciom lepiej poznać swoje talenty, mocne strony i obszary do rozwoju. Zastosowanie metod coachingowych w pracy z uczniami – nauczyciele jako mentorzy wspierający indywidualny rozwój.
6. Integracja pracy zespołowej i samodzielności. Organizowanie projektów zespołowych, które jednocześnie zachęcają do indywidualnej odpowiedzialności za określone zadania. Nauczanie strategii współpracy, w tym komunikacji bez przemocy (NVC) i pracy w grupach.
7. Elastyczność programu. Uwzględnienie większej ilości zajęć do wyboru, by dzieci mogły rozwijać swoje zainteresowania i pasje. Umożliwienie nauczycielom dostosowania programu do potrzeb uczniów, np. więcej czasu na projekty, gry edukacyjne czy działania praktyczne.
8. Uczenie przez doświadczenie. Wprowadzenie elementów pedagogiki przygody, np. wyjazdy edukacyjne, gry terenowe czy działania ekologiczne, które uczą odpowiedzialności i współpracy. Nauczanie umiejętności praktycznych, takich jak pierwsza pomoc, planowanie podróży czy przygotowanie prostych posiłków”.

Przykład 3.

„1. Zwiększenie roli edukacji emocjonalnej i społecznej. 2. Rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności. 3. Zarządzanie stresem i emocjami. 4. Rozwój samoopieki i troski o zdrowie psychiczne. 5. Ćwiczenie refleksji i podejmowania decyzji”.

Przykład 4.

„Wprowadzić treści: Dziecko jako jednostka zdolna do samoregulacji – treści związane z emocjami, współżyciem społecznym – empatia, konstruktywne rozwiązywanie problemów z rówieśnikami, budowanie relacji rodzinnych i koleżeńskich. 5 poziomów samoregulacji tak samo ważne jak piramida żywienia”.

3.1.4. Sprawczość

Łącznie ok. 67% nauczycielek i nauczycieli, którzy wzięli udział w ankiecie, było zdania, że obecne wytyczne podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas I–III szkoły podstawowej obejmują również wspieranie sprawczości dzieci, tj. zachęcają je do podejmowania działań mających pozytywny wpływ na siebie i innych. Innego zdania było ok. 22% nauczycieli, a ok. 11% miało trudność z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi na pytanie.

Nauczycielki i nauczyciele zgłosili wiele różnorodnych propozycji doświadczeń, jakie dzieci powinny gromadzić w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej, by kształtować swoją sprawczość. Niektóre z nich są zbliżone do tych, które nauczyciele traktują jako pomocne w rozwijaniu kompetencji przekrojowych, szczególnie osobistych. Z odpowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wynika, że dzieci wzmacniają swoją sprawczość, gdy:

- uczestniczą w planowaniu i realizacji działań dotyczących klasy, szkoły;
- są doceniane przez nauczycieli za inicjatywę i aktywność („Dzieci w szkole podstawowej powinny gromadzić doświadczenia związane z podejmowaniem decyzji, planowaniem działań i realizacją własnych pomysłów, np. poprzez projekty uczniowskie czy samodzielne inicjatywy”; „Podejmowanie decyzji podczas codziennych zajęć. Umiejętność dokonywania wyborów. Działanie według własnych pomysłów i docenianie efektów pracy przez nauczycieli”; „Powierzenie uczniom małych zadań związanych z organizacją klasy”);
- mogą przekonać się w działaniu, co już potrafią;
- dostają informację zwrotną, która jasno wskazuje m.in. ich osiągnięcia, nazywa ich umiejętności, akcentuje postępy;
- mogą pomagać sobie nawzajem, uczyć się od siebie;
- biorą udział w akcjach charytatywnych;

- pracują w grupie w różnych rolach, np. lidera, asystenta, mediatora.

Ramka 4 przedstawia przykładowe rekomendacje nauczycieli i nauczycielek odnoszące się do sprawczości.

Ramka 4. Przykładowe odpowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na pytanie w ankiecie: „Jakie doświadczenia powinny Pana(i) zdaniem gromadzić dzieci w szkole podstawowej, który wzmocniłyby ich sprawczość?”

Przykład 1.

„Aby wzmocnić sprawczość dzieci w szkole podstawowej, powinny one gromadzić różnorodne doświadczenia, które rozwijają ich umiejętności, pewność siebie oraz zdolność podejmowania decyzji. Oto kilka propozycji:

Projekty badawcze: Uczniowie mogą prowadzić własne badania na wybrane tematy, co pozwala im na samodzielne zbieranie informacji, analizowanie danych oraz wyciąganie wniosków.

Zajęcia praktyczne: Umożliwienie dzieciom angażowania się w zajęcia praktyczne, takie jak gotowanie, ogrodnictwo czy majsterkowanie, pomaga w rozwijaniu umiejętności manualnych i poczucia sprawczości.

Działania społecznościowe: Uczestnictwo w akcjach wolontariackich czy projektach na rzecz lokalnej społeczności pozwala dzieciom poczuć, że mają wpływ na otaczający ich świat.

Samoorganizacja: Umożliwienie uczniom organizowania własnych wydarzeń, takich jak festyny, przedstawienia czy dni tematyczne, rozwija ich umiejętności organizacyjne i przywódcze.

Refleksja nad doświadczeniami: Wprowadzenie regularnych sesji refleksyjnych, w których dzieci mogą dzielić się swoimi przemyśleniami na temat swoich działań, pomaga w rozwoju umiejętności krytycznego myślenia oraz samooceny.

Zajęcia w grupach: Praca w zespołach nad projektami pozwala dzieciom na rozwijanie umiejętności współpracy, komunikacji i negocjacji.

Edukacja emocjonalna: Umożliwienie dzieciom nauki o emocjach, ich rozpoznawaniu oraz zarządzaniu nimi, co wzmacnia ich zdolność do podejmowania decyzji w trudnych sytuacjach.

Kreatywne wyrażanie siebie: Wprowadzenie zajęć artystycznych, takich jak teatr, sztuki plastyczne czy muzyka, pozwala dzieciom na eksplorację swoich pasji i wyrażanie siebie, co zwiększa ich pewność siebie.

Rozwiązywanie problemów: Organizowanie zajęć, które stawiają przed uczniami realne wyzwania do rozwiązania, co rozwija ich zdolność do krytycznego myślenia i sprawczego działania.

Gromadząc te doświadczenia, dzieci będą mogły wzmocnić swoją sprawczość i poczucie odpowiedzialności za własne działania oraz decyzje”.

Przykład 2.

„Aby wzmocnić sprawczość dzieci w szkole podstawowej, kluczowe jest tworzenie takich doświadczeń edukacyjnych, które uczą je podejmowania odpowiedzialnych decyzji, rozwiązywania problemów, działania w sposób samodzielny i skuteczny. Sprawczość to umiejętność aktywnego kształtowania swojego życia, rozumienia wpływu swoich działań na otoczenie oraz podejmowania inicjatyw, dlatego warto stawiać na doświadczenia, które rozwijają te zdolności. Oto kilka propozycji:

Praca nad projektami z prawdziwymi celami;

Zadania, które wymagają podejmowania decyzji;

Współpraca w zespołach i zarządzanie grupą;

Inicjowanie i organizowanie działań”.

Przykład 3.

- „1. Projekty uczniowskie z realnym wpływem na otoczenie. Ekoinicjatywy – np. stworzenie szkolnego ogrodu, akcja „zero waste” w stołówce. Organizacja wydarzeń – uczniowie mogą przygotować festyn, zbiórkę charytatywną czy szkolny konkurs. Miniprzedsiębiorstwa – np. produkcja i sprzedaż własnoręcznie wykonanych przedmiotów.
2. Podejmowanie decyzji i wpływ na życie szkoły. Samorząd uczniowski z realnym głosem – dzieci powinny mieć możliwość współdecydowania o szkolnych inicjatywach, organizacji przerw czy wyposażeniu klas. Uczniowskie budżety – szkoła mogłaby przeznaczać określoną kwotę na projekty wymyślane przez dzieci. Dyskusje i debaty – np. na temat zmian w szkole, organizacji wycieczek czy ekologicznych rozwiązań.
3. Doświadczenia uczące zaradności i samodzielności. Planowanie i prowadzenie własnych badań – np. obserwacja wpływu różnych czynników na rośliny, tworzenie filtrów do wody. Zarządzanie własnym czasem i zadaniami – uczniowie mogliby samodzielnie ustalać kolejność wykonywania zadań na lekcji. Eksperymentowanie i popełnianie błędów – zamiast tylko uczyć się poprawnych odpowiedzi, dzieci powinny mieć przestrzeń na testowanie własnych pomysłów.

4. Nauka poprzez rozwiązywanie rzeczywistych problemów. Symulacje życiowych sytuacji – np. jak zaplanować budżet domowy, jak załatwić sprawę w urzędzie. Warsztaty przedsiębiorczości – uczniowie mogą stworzyć własne „firmy” i nauczyć się podstaw marketingu, sprzedaży czy oszczędzania. Zadania wymagające kreatywności – np. „Jak sprawić, by szkoła była bardziej ekologiczna?”.
5. Aktywności rozwijające inicjatywę i odpowiedzialność. Prowadzenie zajęć przez uczniów – np. «Dzień ucznia-nauczyciela», gdzie dzieci przygotowują i prowadzą lekcje dla klasy. Mentorstwo rówieśnicze – starsi uczniowie mogą pomagać młodszym w nauce lub organizować dla nich warsztaty. Praca zespołowa z podziałem ról – każdy uczeń bierze odpowiedzialność za część zadania w grupowym projekcie. Dzięki takim doświadczeniom dzieci uczą się, że ich decyzje mają znaczenie, co wzmacnia ich sprawczość i przygotowuje do dorosłego życia”.

Przykład 4.

„Doświadczenia naukowe, wspólne planowanie i realizowanie projektów edukacyjnych, artystycznych, przyrodniczych; organizowanie wycieczek klasowych, piesze wędrówki, wyjścia do kina, teatru; projektowanie zdarzeń klasowych, szkolnych – akademie, przedstawienia, konkursy; wystawy prac, wolontariat, przeglądy piosenek; rozwiązywanie konfliktów, problemów, trudnych sytuacji”.

Przykład 5.

„Możliwość dokonywania wyborów, zadawania pytań, własnej analizy, oceny, podejmowanie się zadań z życia realnego. Obecnie brakuje na to czasu, bo dzieci muszą przyswoić wiele wiadomości i umiejętności ze wszystkich edukacji”.

Przykład 6.

„Doświadczenia życia. Nie można uczyć dzieci, że tak ma być. Należy im udowodnić i pokazać, że tak właśnie jest. Niech one próbują przez doświadczenia. Niech popełniają błędy i się na nich uczą”.

Przykład 7.

„Powinny pełnić różne funkcje w klasie i w szkole, np. dyżurny, gospodarz klasy, skarbnik, członek samorządu szkolnego, wolontariusz, oraz realizować zespołowo pomysły innych, wspólnie wypracowane i własne (imprezy, uroczystości, akcje, projekty)”.

3.2. Ogólne opinie dotyczące treści podstawy

Nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy wzięli udział w ankiecie, proszeni byli o wskazanie wybranych „opinii na temat podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas I–III, które są [im] bliskie”. W tym pytaniu można było wybrać kilka odpowiedzi. Respondentki i respondenci najczęściej wskazywali, że dokument ten jest zbyt rozbudowany (obszerny) (prawie 40% nauczycieli). Niespełna 30% nauczycieli było zdania, że obecna podstawa zachęca do stosowania różnych metod nauczania i wychowania, a ok. 23%, że zawiera niezbędne treści. Rządziej nauczyciele zgadzali się z opinią, że dziś podstawa programowa jest zbyt ogólna i za mało precyzyjna (11,5%) lub zbyt szczegółowa i ograniczająca autonomię (7,2%).

Biorący udział w ankiecie chętnie dzielili się dodatkowymi opiniami o charakterze ogólnym. Część z nich podawała w wątpliwość potrzebę jakichkolwiek zmian w podstawie programowej, uznawszy, że dokument jest dobry (np. „Uważam, że podstawa programowa dla klas I–III jest czytelna, zrozumiała i konkretna”; „Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej jest dobra. Podstawa programowa wskazuje dokładnie, jaki uczeń ma być, co ma osiągnąć. Niepotrzebna jest tu zmiana”). Inni zgłaszali wiele wskazówek, na co warto zwrócić szczególną uwagę w toku pracy nad nową podstawą programową (np. „Podstawa programowa klas I–III nie przygotowuje do klasy IV”; „Zbyt uboga i łatwa, dzieciom w innych krajach są stawiane wyższe wymagania”; „Zbyt rozbudowana edukacja muzyczna, za mało uwagi na emocje, naukę komunikacji oraz inne umiejętności interpersonalne”; „Treści z matematyki są bardzo skromne”).

Odpowiedzi na pytania ujęte w ankiecie oraz opinie, które pojawiły się w czasie spotkań konsultacyjnych, pokazują, że nauczyciele i nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej różnie oceniają zasadność wprowadzenia zmian w podstawie programowej. Jedni uważają, że zapisy obowiązującej podstawy programowej stanowią dobry punkt wyjścia do stwarzania w szkole warunków do rozwoju kompetencji przekrojowych i budowy sprawczości. Inni są zdania, że warto je przeformułować, by jeszcze wyraźniej wskazywały najważniejsze kompetencje uczniów i zawierały konkretne podpowiedzi dla nauczycieli.

Warto zauważyć, że nauczycielki i nauczyciele często wspominali o tym, że wiele dzieci rozpoczynających dziś naukę w szkole podstawowej mierzy się z różnymi trudnościami. Ich zdaniem nie są samodzielne. Mają też znaczne trudności z koncentracją i skupieniem uwagi. Zdaniem uczestników konsultacji dla wielu uczennic i uczniów wyzwaniem jest nawiązanie kontaktu z rówieśnikami, zbudowanie relacji opartej na wzajemnym zrozumieniu i szacunku.

3.3. Pozostałe opinie

Nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy wzięli udział w konsultacjach, nie tylko dzielili się swoimi opiniami, czy i w jakim zakresie zmodyfikować zapisy podstawy programowej. Często wskazywali, co ich zdaniem dodatkowo powinno się zmienić, żeby nauka

w klasach I–III szkoły podstawowej była efektywniejsza i stwarzała każdemu dziecku warunki do rozwoju kompetencji fundamentalnych, przekrojowych i sprawczości.

Uczestnicy konsultacji wyrażali potrzebę stworzenia warunków do spełnienia postulatu indywidualnego podejścia do każdego ucznia i uczennicy w klasie, mając na uwadze ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne i realizację zapisów orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, przy wzrastającej liczbie uczniów ze zdiagnozowanymi indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich zdaniem należałoby:

- zmniejszyć liczbę wymagań szczegółowych, zapewniając czas na pogłębioną pracę;
- uelastyczyć podstawę programową – różnicować wymagany zakres efektów uczenia się odpowiednio do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych;
- zmniejszyć liczebność klas (maksymalnie do 20 dzieci);
- zapewnić nauczyciela współorganizującego proces kształcenia w każdej klasie z dziećmi z orzeczeniami;
- zapewnić potrzebną liczbę specjalistów, takich jak psycholog i logopeda.

„Zmniejszyć liczebność klas, ponieważ w klasie są dzieci z autyzmem, z ADHD, dzieci z nadpobudliwością, a nauczyciel jeden, nie zawsze ma przydzielonego współorganizującego nauczyciela, trudno jest prowadzić lekcje z taką różnorodnością zachowań”; „Wpisać w warunkach realizacji maksymalnie 20-osobowy zespół klasowy. Może to umożliwi wreszcie pracę w mniejszej grupie, a nie 27 bez nauczyciela wspomagającego, bo tak ustawia organ prowadzący”; „We wszystkich klasach z uczniami ze SPE powinni być nauczyciele współorganizujący proces kształcenia”; „Proszę o dostosowanie podstawy programowej do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, np. niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niedosłuch czy niedowidzenie”; „Niezwykle pomocne byłoby wskazanie, co powinien umieć uczeń z orzeczeniem wg niepełnosprawności – minimum, jakie powinien opanować w danym roku”.

Niektórzy nauczyciele, doświadczający trudności w indywidualizacji kształcenia, proponowali zmniejszyć liczbę uczniów i uczennic z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, co oznaczałoby ograniczenie edukacji włączającej lub wycofanie się z niej. Rozwiązaniem miałyby być kierowanie większej liczby uczniów do szkół specjalnych lub oddziałów specjalnych. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wskazywali propozycję opracowania dla tych uczniów odrębnej podstawy programowej. Nauczyciele motywowali te postulaty potrzebami dzieci – zarówno tych z orzeczeniami, jak i pozostałych, które, w ich ocenie, tracą z powodu obecności uczniów z orzeczeniami.

„Problemem w edukacji wczesnoszkolnej jest zbyt duża liczebność uczniów w klasie, coraz większa liczba uczniów z trudnościami, z opiniami, z orzeczeniami [...], edukacja

włączająca, która oderwana jest od rzeczywistości szkolnej, uczniowie z orzeczeniami, którzy wegetują w szkołach masowych [...], brak miejsc w szkołach specjalnych, zamykanie szkół specjalnych”; „[...] do klas np. integracyjnych trafia wielu uczniów ze SPE, którzy ze względu na swoje trudności bardzo często pochłaniają całą uwagę nauczyciela i nauczyciela współorganizującego. Skupiamy się głównie na radzeniu sobie z ich problemami, często wychowawczymi, a nie edukacyjnymi. Na czym w efekcie traci reszta klasy”; „rozważyć, czy zasadnym jest umożliwianie nauki w szkole publicznej podstawowej uczniom z orzeczeniami – tzw. integracja nie zawsze się sprawdza, bywają deficyty, których wzmacnianie nie jest możliwe – szkoła nie ma specjalistów np.: logopeda, psychoterapeuta”; „Stworzyć odrębną podstawę dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim”.

Ponadto zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej warto:

- wypracować i upowszechnić nowe podejście do oceniania uczniów, oparte na informacji zwrotnej, która po pierwsze uwzględniałaby pracę ucznia indywidualną i w grupie, po drugie – skupiałaby się na postawie i postępach ucznia, a nie tylko na wyniku końcowym („Zamiast skupiać się na ocenach, warto wprowadzić system, w którym dzieci dostają informacje zwrotne na temat swoich postępów i obszarów do rozwoju, co zachęca do eksperymentowania i podejmowania nowych wyzwań bez obawy o porażkę”; „Docenianie w miejsce oceniania”; „Nowe podejście do oceniania – skupienie się na postępach i procesie uczenia się zamiast wyników końcowych”; „Regularny feedback”);
- wrócić do prac domowych, dzięki którym, zdaniem części nauczycielek i nauczycieli, dzieci mogą np. doskonalić umiejętności zdobyte w szkole, samodzielnie organizować sobie przestrzeń do pracy własnej, planować działania, docierać do różnych źródeł informacji („Przywrócenie zadań domowych jako treningu w codziennym czytaniu, liczeniu i pisanie”);
- sprawić, żeby standardem w każdej w szkole była praca metodą projektu („Wprowadzić jeden dzień w tygodniu na pracę metodą projektu [jako podsumowanie cyklu tematycznego]”);
- w większym stopniu wspierać uczniów zdolnych (nauczyciele zbyt często koncentrują się dziś na dzieciach, które mierzą się z różnymi trudnościami);
- zadbać o wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, a także o dostęp do odpowiednich pracowni tematycznych („Zadbanie o sale komputerowe w szkołach przeznaczone tylko dla klas 1–3, lub wyposażenie szkół w tablety dla uczniów klas 1–3, pozwoli to na lepsze nauczanie treści cyfrowych”; „Wyposażenie szkół w przybory do muzykowania, do wykonywania doświadczeń (w tym pracy metodą STEAM) oraz w sprzęt sportowy”. Wielu nauczycieli zwróciło uwagę na to, że „nauczyciele klas starszych mają w salach/pracowniach sprzęt, a nauczyciele klas 1–3 nie mają możliwości zaopatrzyć się w przybory przystające do dzieci w wieku młodszym (np. piłki w odpowiednim rozmiarze, proste instrumenty)”;

„Zorganizowanie pracowni tematycznych dostosowanych do różnych przedmiotów”;
„Odpowiednie przygotowanie i wyposażenie sal dla każdej formy zajęć”);

- wypracować nowe zasady dopuszczania do użytku podręczników, by były one spójniejsze z zapisami podstawy programowej i dawały przestrzeń do pracy za pomocą różnych metod („Podstawa programowa odnośnie edukacji wczesnoszkolnej jako taka nie wymaga większych zmian. Zmian natomiast wymaga opracowywanie podręczników. Treści w nich zawierane powinny być szczegółowo kontrolowane i zatwierdzane przez praktyków (przeładowanie treści, brak możliwości i czasu na utrwalanie i powtarzanie nabytych umiejętności i wiadomości)”); „Ogromnym problemem w pracy są materiały z wydawnictw. Podręczniki i ćwiczenia proponowane przez wydawnictwa nie są skorelowane z podstawą programową. Pojawiają się tam treści, które nie są zawarte w podstawie programowej dla klas I–III, a inne traktowane są bardzo pobieżnie. Postulujemy, aby książki dopuszczane do użytku były lepiej przygotowane pod kątem realizowania podstawy programowej, a treści, które są dodatkowe, były wyraźnie oznaczone, tak żeby nauczyciel sam decydował, czy realizować dany temat/obszar, czy nie. Oprócz tego położyć nacisk na zwiększenie ilości zadań otwartych, skłaniających do myślenia i samodzielnej pracy. W ćwiczeniach za mało jest przestrzeni na utrwalanie wiedzy i umiejętności”); „Ograniczenie liczby podręczników i pakietów edukacyjnych na rynku na rzecz ich jakości”);
- zadbać, żeby dzieci w szkole miały zapewniony czas także na odpoczynek i swobodną zabawę;
- uaktualnić ofertę szkoleń i poradników metodycznych dla nauczycieli. Niektórzy z nich (ok. 16% nauczycieli, którzy wzięli udział w ankiecie) chętnie zapoznaliby się także z przykładowymi scenariuszami zajęć z uczniami klas I–III szkoły podstawowej.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – podobnie jak nauczyciele wychowania przedszkolnego – wielokrotnie w swoich wypowiedziach zwracali uwagę, że dzieci najlepiej rozwijają swoje kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste oraz budują sprawczość, gdy:

- mają czas na swobodną zabawę,
- mogą być samodzielne, same podejmować decyzje, dokonywać wyborów,
- są zachęcane do rozmowy, dzielenia się swoimi opiniami, pomysłami, przeżyciami,
- mogą podążać za swoją ciekawością i tematami, które są dla nich ważne,
- gromadzą wiele różnych doświadczeń, np. biorą udział w warsztatach, wycieczkach, spotkaniach.

3.4. Podsumowanie

W spotkaniach konsultacyjnych oraz w ankiecie wzięła udział liczna grupa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Duża część z nich pozytywnie oceniła obowiązującą dziś podstawę programową. Postrzega ją jako dobry punkt wyjścia do wspierania dzieci w rozwoju ich kompetencji fundamentalnych, przekrojowych i sprawczości.

Jednocześnie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej często dzielili się swoimi uwagami i propozycjami – chętnie notowali je w odpowiedziach na pytania otwarte ujęte w ankiecie oraz zgłaszali podczas spotkań konsultacyjnych. Z tych wypowiedzi można wysnuć kilka ogólnych wniosków o podstawie programowej:

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego w szkole podstawowej w jeszcze większym niż dotychczas stopniu powinna kłaść nacisk na zintegrowany charakter nauczania.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej I etapu edukacyjnego powinna być lepiej uporządkowana i napisana bardziej zrozumiałym językiem.
- Lista treści nauczania – wymagań szczegółowych powinna być krótsza. Warto także rozważyć taki układ zapisów, który jeszcze bardziej wzmocniłby zintegrowany charakter nauczania w klasach I–III.
- W podstawie programowej rozbudowy i uszczegółowienia wymagają warunki i sposoby realizacji podstawy programowej, w jaśniejszy niż dotychczas sposób ukazujące znaczenie pracy metodą projektów.

4. Opinie o podstawie programowej dla klas IV–VIII

Kwestionariusz ankiety wypełniło 13 649 nauczycieli klas IV–VIII. Wyraźna większość (79,1%) pracuje w szkole podstawowej dłużej niż 10 lat. Więcej niż połowa nauczycieli w momencie udzielania odpowiedzi pełniła funkcję wychowawcy lub wychowawczyni. Niemal wszyscy (96,8%) są zatrudnieni w szkołach publicznych.

Tabela 1. Nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII biorący udział w badaniu ankietowym

Przedmiot	Liczba osób
Biologia	633
Chemia	482
Etyka	19
Fizyka	378
Geografia	558
Historia	855
Informatyka	551
Języki obce nowożytne (w tym język kaszubski i języki mniejszości)	1999
Język polski	2282
Matematyka	1727
Muzyka	410
Plastyka	333
Przyroda	218
Technika	279
Wiedza o społeczeństwie	271
Wychowanie fizyczne	1338
Pozostałe osoby ¹¹	1316
Łącznie	13 649

Źródło: opracowanie własne.

¹¹ W ankiecie wypowiedzieli się również: nauczyciele współorganizujący kształcenie, prowadzący lekcje wychowania do życia w rodzinie [WDŻ], edukacji dla bezpieczeństwa [EDB], religii, szkolni doradcy zawodowi, nauczyciele bibliotekarze, opiekujący się świetlicą, prowadzący zajęcia rewalidacyjne, pedagodzy i pedagodzy specjaliści oraz nauczyciele odpowiedzialni za prowadzenie zajęć specyficznych dla podstawy programowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

Zawarte w tym rozdziale omówienie opiera się na odpowiedziach nauczycieli i nauczycielek zawartych w kwestionariuszu ankiety, jak również danych pochodzących z konsultacji kuratorskich – podobnie jak całość raportu. W analizie skoncentrowano się na wypowiedziach nauczycieli tych przedmiotów, dla których podstawy programowe przygotowywane są w IBE PIB¹².

4.1. Kompetencje przekrojowe i sprawczość w klasach IV–VIII

Nauczyciele odpowiadali na pytania zamknięte i otwarte dotyczące kluczowych elementów Profilu absolwenta i absolwentki. W kwestionariuszu zapytano nauczycieli i nauczycielki, „czy dziś zapisy podstawy programowej są dobrym punktem wyjścia do wspierania” kolejno: kompetencji poznawczych (myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego, rozwiązywania problemów), społecznych (współpracy, dbania o innych), osobistych (kierowania sobą, dbania o siebie) oraz sprawczości (podejmowania działań mających pozytywny wpływ na siebie i innych). Prośbę o ocenę ujęto w cztery odrębne pytania zamknięte oparte na 5-stopniowej skali Likerta. Każdemu z nich towarzyszyło pytanie otwarte – ich treść zostanie omówiona w dalszej części raportu.

W pytaniach zamkniętych nauczyciele ocenili obecną podstawę programową jako umiarkowanie dobry punkt wyjścia do pracy nad rozwijaniem kompetencji przekrojowych i sprawczości uczniów i uczennic. Dla wszystkich grup kompetencji (poznawczych, społecznych, osobistych) przeważały odpowiedzi „raczej tak”, mieszczące się w przedziale 44,6–51,4%, co wskazuje na dominację ocen umiarkowanie pozytywnych. Jednocześnie niewiele osób uznało, że podstawa programowa jest zdecydowanie dobrym punktem wyjścia do rozwijania kompetencji przekrojowych i sprawczości (4,9–6,3% w zależności od kompetencji).

Istotna grupa, stanowiąca 25–32% ankietowanych, wyraziła opinie negatywne („raczej nie” i „zdecydowanie nie”), co sugeruje zauważalne niezadowolenie. W świetle tych wyników można stwierdzić, że podstawa programowa jest postrzegana jako punkt wyjścia o ograniczonym potencjale, który wymaga zmian, aby skuteczniej wspierać rozwój kompetencji przekrojowych uczniów i ich sprawczość. Przedstawiona dalej analiza odpowiedzi na pytania otwarte jest mocnym potwierdzeniem tego wniosku.

Kompetencje poznawcze

Na pytanie, czy zapisy podstawy programowej są dobrym punktem wyjścia do rozwijania kompetencji poznawczych, takich jak myślenie krytyczne, kreatywne oraz rozwiązywanie problemów, 4,6% nauczycieli wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”, natomiast 44,6% – „raczej tak”. Jednocześnie 12,6% respondentów wybrało opcję „trudno powiedzieć”. Ocenę negatywną stanowią łącznie 38,2%, z czego 30,2% ankietowanych wskazało „raczej nie”, a 8% „zdecydowanie

¹² Do zakresu prac IBE PIB nie należą wychowanie fizyczne i religia. Lista przedmiotów, dla których podstawy programowe są opracowywane z udziałem IBE PIB, jest dostępna pod adresem: <https://ibe.edu.pl/pl/podstawy-programowe>.

nie". Oznacza to, że prawie ⅓ nauczycieli uznało, że obecne zapisy podstawy programowej nie są dobrym punktem wyjścia do wspierania zdolności uczniów w zakresie kompetencji poznawczych.

Kompetencje społeczne

Dla kompetencji społecznych, obejmujących umiejętność współpracy i troski o innych, dominują odpowiedzi „raczej tak” (51,4%). Odpowiedź „zdecydowanie tak” zaznaczyło 5,1% respondentów, a „trudno powiedzieć” – 13%. Oceny negatywne to łącznie 30,5%: „raczej nie” wskazało 25,6%, a „zdecydowanie nie” – 4,9%. Przy tym pytaniu padło najwięcej odpowiedzi pozytywnych. Zdaniem nauczycieli zapisy obecnej podstawy programowej wspierają kompetencje społeczne lepiej niż pozostałe trzy komponenty Profilu absolwenta i absolwentki.

Kompetencje osobiste

Dla kompetencji osobistych, takich jak kierowanie sobą i dbanie o siebie, 5,1% nauczycieli uznało, że zapisy podstawy programowej „zdecydowanie” wspierają ich rozwój, a 47% wybrało odpowiedź „raczej tak”. 14% miało trudność z oceną, natomiast 28,1% odpowiedziało „raczej nie”, a 5,8% – „zdecydowanie nie”.

Sprawczość

W kontekście wspierania sprawczości uczniów – rozumianej jako podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i otoczenie – 4,9% nauczycieli oceniło podstawę programową jako zdecydowanie dobry punkt wyjścia. 45,3% odpowiedziało „raczej tak”. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wybrało 14,7% badanych. Oceny negatywne to 28,8% wskazań „raczej nie” oraz 6,3% – „zdecydowanie nie” – łącznie 35,1% ogółu ankietowanych.

Przedstawione powyżej wyniki należy interpretować w świetle analizy jakościowej pytań otwartych. Warto zauważyć, że **nauczyciele wybierający oceny pozytywne i neutralne również dzielili się krytyką zapisów obecnie obowiązujących podstaw programowych oraz pomysłami na ich poprawę.**

Zebrane w pytaniach otwartych wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli na temat kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych oraz sprawczości wskazują na ich głębokie i zaangażowane rozumienie tych pojęć, często poparte wieloletnią praktyką dydaktyczną. Dzielono się różnymi pomysłami na rozwijanie poszczególnych kompetencji w praktyce edukacyjnej. Choć sformułowania używane przez osoby uczestniczące w konsultacjach niekiedy różniły się od tych zawartych w Profilu absolwenta i absolwentki, sens i intencje wydają się podobne. Co więcej, nauczyciele często opisywali kompetencje i sprawczość w sposób wskazujący na zakorzenienie w codziennej praktyce szkolnej. W kontekście obecnych zmian w podstawach programowych omawiane tu kompetencje (rozwiązywanie problemów, myślenie krytyczne i myślenie kreatywne, współpraca i dbanie o innych oraz kierowanie sobą i dbanie o siebie) określane są mianem przekrojowych. Mają więc wymiar uniwersalny,

podobnie jak sprawczość. Nauczyciele natomiast – zgodnie zresztą z zamysłem autorek i autorów „Proflu” – interpretują je przez pryzmat swojego przedmiotu i operacjonalizują w odniesieniu do własnych praktyk dydaktycznych. W tym sensie zebrane w trakcie konsultacji głosy nauczycieli stanowią wartość dodaną dla rozumienia kompetencji i sprawczości, sposobów ich kształtowania oraz sprzyjających im zmian w podstawie programowej.

4.1.1. Kompetencje poznawcze

Analizę opinii nauczycielek i nauczycieli dotyczących rozwijania kompetencji poznawczych oparto na odpowiedziach na pytanie: „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju myślenia krytycznego, myślenia kreatywnego i rozwiązywania problemów?”. Uwzględniono także odpowiedzi na dwa poniższe pytania, o ile nauczyciele odwoływali się w nich wprost do kompetencji poznawczych: „Jakiego wsparcia oczekiwał(a)by Pan(i) w realizacji nowej podstawy programowej?” i „Jakie ma Pan(i) wskazówki dla autorów nowej podstawy programowej dotyczące treści kształcenia?”. Istotne okazały się też spostrzeżenia dotyczące kompetencji poznawczych zgłaszane w trakcie konsultacji prowadzonych w poszczególnych województwach.

4.1.1.1. Jak nauczycielki i nauczyciele rozumieją kompetencje poznawcze?

Rozwiązywanie problemów

W myśl zapisów Profilu absolwenta i absolwentki rozwiązywanie problemów to zdolność poszukiwania, testowania i realizacji pomysłów, które pozwolą na osiągnięcie zamierzonego celu. Obejmuje ona analizę problemu, identyfikowanie rozwiązań i ich ocenę oraz zastosowanie wybranego rozwiązania. Wypowiedzi nauczycieli w dużej mierze potwierdzają to rozumienie. Mówią oni o procesie poszukiwania różnych dróg dojścia do celu, często metodą prób i błędów, z akcentem na samodzielność uczniów.

W perspektywie nauczycielek i nauczycieli rozwiązywanie problemów wiąże się m.in. z: „poszukiwaniem różnych rozwiązań tego samego problemu”, „analizą sytuacji, identyfikacją problemu, generowaniem rozwiązań, wyborem najlepszego rozwiązania i jego wdrożeniem” [biologia¹³], „samodzielnym formułowaniem pytań i szukaniem rozwiązań”, „testowaniem dróg dojścia do odpowiedzi” i „samodzielnym poszukiwaniem rozwiązań zadań problemowych” [fizyka], „analizą problemów” i „myśleniem analitycznym” [geografia], a także „twórczym poszukiwaniem rozwiązań” [muzyka] czy „wyborem i uzasadnieniem metody rozwiązania” i „strategiami heurystycznymi” [matematyka].

¹³ Tutaj i w innych częściach raportu analizujących opinie nauczycieli klas IV–VIII, oprócz przykładowych fragmentów wypowiedzi, w nawiasach kwadratowych podajemy nazwy przedmiotów, które stanowiły dla nich kontekst. Należy zaznaczyć, że to tylko przykłady, a często podobne myśli formułowane były przez przedstawicieli przedmiotów innych niż wymienione. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza krótkich fragmentów wypowiedzi, takich jak obecne w tym akapicie frazy nominalne.

Nauczycielki i nauczyciele często odnosili się do tej kompetencji opisowo i funkcjonalnie, nawiązując do sposobów rozwijania jej na lekcji, np. „zadania programistyczne, które wymagają logicznego myślenia i kreatywności. Nauka, jak projektować i implementować rozwiązania problemów” [informatyka], czy poprzez częste nawiązania do tzw. podejścia problemowego w dydaktyce: „Większy nacisk na ocenę procesu myślenia i rozumowania, nie tylko końcowych odpowiedzi” [fizyka], „Zamiast podawania gotowych informacji, wprowadzenie podejścia problemowego – np. «Dlaczego niektóre kraje są bogatsze od innych?» zamiast «Oto definicja PKB»” [chemia]. W ten sposób rozwiązywanie problemów wydaje się dynamicznym procesem, a w nim najważniejsza jest droga, którą uczniowie pokonują, by dotrzeć do celu.

Myślenie krytyczne

Zgodnie z zamysłem autorów „Profilu” myślenie krytyczne to zdolność oceniania informacji w sposób racjonalny i refleksyjny. Obejmuje ona gromadzenie, analizę i syntezę informacji, wnioskowanie i wykorzystywanie informacji oraz rozpoznawanie manipulacji.

Nauczyciele wyrażali sens tej kompetencji w odniesieniu do konkretnych działań edukacyjnych, często ściśle powiązanych z dydaktyką przedmiotową. Pokazali, że krytyczne myślenie rozwija się przez analizę źródeł, rozpoznawanie błędów logicznych, dyskusję czy zadawanie pytań. Pojawiły się sformułowania bardzo bliskie opisowi z Profilu absolwenta i absolwentki: „analiza, logiczne rozumowanie, argumentowanie i wnioskowanie” [fizyka], „identyfikacja błędów logicznych” [fizyka], „ocena źródeł informacji”, „konfrontowanie wiadomości z różnych źródeł”, „selekcjonowanie informacji” [WOS¹⁴], czy „praca z różnymi źródłami informacji” [geografia]. Wyrażnie został podjęty wątek świadomego korzystania z informacji, także w środowisku cyfrowym: „rozpoznawanie fake newsów, manipulacji w mediach i wpływu algorytmów” [WOS], „krytyczna analiza informacji i wykrywanie dezinformacji” [geografia].

Nauczyciele przedmiotów językowych (choć nie tylko oni) kładli nacisk na pracę z tekstem i przetwarzanie komunikatów: „czytanie ze zrozumieniem” (bez którego trudno o krytyczne myślenie) i „formułowanie wniosków” [język polski], a także „formułowanie i wyrażanie własnych opinii w odpowiedzi na pozyskane informacje” [języki obce]. Pojawiła się też „mądra selekcja informacji” [WOS]. Inni specjaliści przedmiotowi zwracali uwagę na potrzebę kształtowania „rozumienia procesów” i „umiejętność zadawania pytań” [historia] czy „zdolności do refleksji, zastanawiania się”, jako wartości samej w sobie [etyka].

¹⁴ Stosujemy oznaczenie [WOS], a nie [edukacja obywatelska], ponieważ zebrane w badaniu opinie nauczycieli opierają się na ich dotychczasowym doświadczeniu i zakorzenione są w kontekście przedmiotów, których nauczali w trakcie trwania konsultacji – w tym przypadku wiedzy o społeczeństwie. Zebrane opinie są wykorzystywane podczas prac nad podstawą programową dla nowego przedmiotu *Edukacja obywatelska*.

Myślenie kreatywne

Myślenie kreatywne w ujęciu Profilu absolwenta i absolwentki definiowane jest jako zdolność tworzenia nieszablonowych i wartościowych pomysłów, która opiera się na rozwijaniu własnej ciekawości, myśleniu abstrakcyjnym, udoskonalaniu pomysłów i wytrwałości twórczej.

Nauczycielki i nauczyciele zwracali uwagę na podobne komponenty, utożsamiając je z przestrzenią wolności, swobody twórczej i wykraczaniem poza rutynę. Według respondentów kreatywność przejawia się w „myśleniu poza schematami” [fizyka, etyka]; „rozbudzonej wyobraźni ucznia” [biologia]; „manualności, kreatywności technicznej i artystycznej” [plastyka] czy „kreowaniu niekonwencjonalnych pomysłów” [technika]. Pojawiały się też głosy, by dawać uczniom i uczennicom więcej swobody: „więcej miejsca na eksperymentowanie, tworzenie własnych rozwiązań, prototypów i nietypowych pomysłów” [muzyka]; „większa swoboda interpretacji, szukanie odpowiedzi nie wg klucza” [plastyka]; „należy najpierw rozwijać [...] ciekawość świata” [fizyka]. Przykładem myślenia poza schematem jest też, zdaniem niektórych, „myślenie interdyscyplinarne” [etyka]. Jak ujął to jeden z respondentów, należy „pozwolić myśleć uczniom nieszablonowo [...], żeby nauczyli się nie działać ściśle wg jednego schematu – to zabija myślenie” [podstawa NI]¹⁵.

Myślenie wyższego rzędu jako wspólny fundament

Oprócz wyraźnych odniesień do rozwiązywania problemów, myślenia krytycznego i kreatywnego, nauczycielki i nauczyciele często wskazywali na umiejętności i procesy poznawcze, które trudno jednoznacznie przypisać do jednej z tych trzech kategorii. Odwołują się do różnorodnych operacji myślowych wyższego rzędu, takich jak analiza i synteza, logiczne myślenie i wnioskowanie czy myślenie abstrakcyjne. Są one podstawą rozwijania wszystkich kompetencji poznawczych.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że bliskie jest im łączenie różnych form myślenia: problemowego, krytycznego i kreatywnego: „należałoby «stwarzać/pokazywać» dzieciom problemy i sposoby na ich sensowne, krytyczne czy kreatywne rozwiązanie” [biologia]; „skupić się na rozwijaniu uniwersalnych kompetencji, takich jak myślenie algorytmiczne czy kreatywne rozwiązywanie problemów, zamiast sztywno narzucać techniczne detale” [informatyka]. Te wypowiedzi trafnie ujmują kompetencje poznawcze jako konstrukty wykraczające poza sztywne kategorie.

Za złożonością procesów poznawczych podąża konieczność zapewnienia czasu i warunków do ich rozwoju: „stworzenie miejsca i czasu na działania integrujące rozum, logikę, wyobraźnię” [podstawa NI]; „ludzie, którzy myślą krytycznie i kreatywnie, nie zawdzięczają tego algorytmom

¹⁵ Skrót „podstawa NI” używamy w przypadku wypowiedzi nauczycieli, którzy deklarowali, że pracują z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej.

czy instrukcjom, lecz długotrwałemu, wieloaspektowemu rozważaniu problemów. To proces wymagający czasu, uwagi i wysiłku” [fizyka].

Różne spojrzenia na kompetencje poznawcze

Chociaż kompetencje poznawcze – takie jak myślenie krytyczne, kreatywne i rozwiązywanie problemów – mają charakter ogólny i przekrojowy, zdarza się, że osoby uczące różnych przedmiotów prezentują ich nieco inne wizje. Wynika to z odmiennych sposobów ich realizowania w ramach specyfiki danego przedmiotu.

Nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych szczególnie często omawiali potrzebę nauki przez działanie – zwłaszcza poprzez doświadczenia. Kompetencje poznawcze przedstawiali przez pryzmat badań, prób, wnioskowania i testowania hipotez: „Wprowadzić więcej doświadczeń, zadań praktycznych” [biologia]; „Więcej pracy badawczej uczniów – dziecko potrzebuje dużo więcej czasu na doświadczenie i jego analizę” [fizyka]. W matematyce pojawia się też nacisk na strategie rozwiązywania problemów, a wraz z nim postulat: „uwzględnienia w wymaganiach ogólnych rozwijania strategii heurystycznych i umiejętności wyboru odpowiednich metod rozwiązania zadania. Uzasadnienie: Uczniowie często mają trudności z wyborem odpowiedniej metody rozwiązywania zadań” [matematyka].

Z kolei w grupie przedmiotów humanistycznych i społecznych częściej akcentowano aspekty interpretacyjne i argumentacyjne. W ramach lekcji języka polskiego proponowano, by „położyć nacisk na nauczanie polisensoryczne, pracę metodą projektów, przekładu intersemiotycznego. Tak dobierać treści i materiał edukacyjny, by można było ilustrować go filmami, piosenkami, obrazami” [język polski].

W ramach przedmiotów z silnym komponentem społecznym kompetencje poznawcze są rozwijane przede wszystkim przez pracę z tekstem i źródłami, obcowanie z wielością perspektyw, a także złożonością, np. wydarzeń historycznych czy przekazów medialnych: „większy nacisk na krytyczne myślenie, analizę przyczyn i konsekwencji wydarzeń, rozumienie procesów historycznych” [historia]; „[...] nasze przedmioty idealnie nadają się do tworzenia miejsca na to, aby wybrzmiewały różne punkty widzenia, poglądy, doświadczenia” [WOS]. W wypowiedziach nauczycieli geografii również pojawiły się wątki związane z porównawczą, interpretacyjną pracą ze źródłami: „rozwijanie umiejętności pracy z różnymi źródłami informacji. Uczniowie mogą uczyć się interpretowania zdjęć satelitarnych, danych klimatycznych, wykresów oraz treści medialnych. Analiza różnych źródeł informacji (np. porównanie danych z podręcznika z danymi ze stron naukowych lub raportów ONZ) pozwala rozwijać umiejętność krytycznej analizy informacji i wykrywania dezinformacji”. W zakresie tej grupy przedmiotów zgłaszano, że kluczowa dla głębszego rozumienia jest umiejętność zadawania pytań: „Dzieci powinny być systematycznie zachęcane do zadawania pytań, które pomagają im w głębszym zrozumieniu materiału. W podstawie programowej warto uwzględnić kształtowanie umiejętności zadawania pytań badawczych i dociekania, co pozwala uczniom na rozwój

myślenia analitycznego i twórczego. Nauczyciele mogą wspierać uczniów w formułowaniu pytań i prowadzeniu własnych badań, aby rozwijać umiejętności krytycznego myślenia” [historia].

W przypadku języków obcych kompetencje poznawcze manifestują się przede wszystkim w kontekście komunikacji, w której krytyczne rozumienie przekazu to podstawa, a nieporozumienie lub różnica zdań mogą być przykładem problemu do rozwiązania: „Większy nacisk na wspieranie umiejętności formułowania i wyrażania własnych opinii, negocjowania w dyskusji, akceptowania zdania innych osób i obstawania przy swoim zdaniu” [języki obce].

W obszarze edukacji artystycznej kompetencje poznawcze nabierają silnie twórczego wymiaru – na pierwszy plan wysuwa się myślenie kreatywne. Pojawił się nacisk na działania praktyczne i swobodę: „[...] praktyczność działań, manualność, kreatywność techniczną i artystyczną” [plastyka]; „Większa swoboda twórcza ucznia w celu rozwoju kreatywności” [plastyka]; „Więcej działań twórczych uczniów w środowisku szkolnym” [muzyka], „Nie uczyć z «gotowców», a dać dzieciom możliwości wykazania się [...]” [muzyka].

Jak widać, nauczycielki i nauczyciele reinterpretowali definicje zawarte w Profilu absolwenta i absolwentki, zgodnie z logiką własnych przedmiotów. W rezultacie otrzymujemy bogaty, wieloaspektowy obraz tego, jak można rozumieć kompetencje poznawcze w różnych kontekstach szkolnych.

4.1.1.2. Jak można wspierać rozwój kompetencji poznawczych?

Osoby uczestniczące w konsultacjach dzieliły się różnorodnymi pomysłami co do tego, jak należy skutecznie rozwijać kompetencje poznawcze i jak można to wyrazić w tekście podstawy programowej. Proponowane przez nich rozwiązania są zróżnicowane, ale jednocześnie układają się w wyraźne wspólne wątki.

Bliżej uczniów i ich codzienności

Nauczycielki i nauczyciele podkreślali, że rozwijanie kompetencji poznawczych jest skuteczniejsze, gdy uczniowie rozumieją, po co się uczą: „Wskazywać uczniom powody, dla których warto się uczyć, jak wykorzystywać zdobytą wiedzę oraz umiejętności w realny sposób” [biologia].

Dużym oczekiwaniem nauczycieli jest osadzenie wiedzy w realnym kontekście, bliskim uczniowi:

„Podstawa programowa powinna zawierać powiązanie przedmiotu z życiem codziennym” [chemia]; „Uszczuplić podstawę o treści anatomiczne, nieprzydatne w życiu codziennym. Położyć większy nacisk na treści związane z najbliższym środowiskiem i funkcjonowaniem w życiu codziennym” [biologia]; „Lektury powinny być bliższe uczniom, ich problemom”

[język polski]. Ta bliskość powinna oznaczać również użyteczność i aktualizację treści: „Podstawa powinna uwzględnić to, czego będzie potrzebował młody człowiek za 12 lat” [muzyka].

Niektórzy nauczyciele chcieliby, by nauczane treści dostosowywać do zainteresowań uczniów:

„Uczę języka polskiego. Zachęcam uczniów do czytania książek spoza kanonu lektur; tych, które ich interesują, i do ciekawych prezentacji na lekcji pozycji wartych przeczytania. Brakuje na to czasu. W obecnym kształcie podstawy programowej brakuje czasu także na teatralizację utworów, przygotowania do występów artystycznych” [język polski].

Więcej praktyki i praktycznych umiejętności

W podobnym duchu nauczyciele wyraźnie sygnalizowali, że rozwijanie kompetencji poznawczych wymaga ograniczenia nadmiaru teorii na rzecz działań praktycznych:

„Powinno być więcej eksperymentów oraz zajęć praktycznych [...]. Podstawa programowa powinna zawierać takie treści, które pozwolą nauczycielowi wyposażać uczniów w kompetencje potrzebne im w dorosłym życiu” [biologia]; „Większy nacisk na praktyczne działania – np. nauka pomiaru ciśnienia tętniczego krwi” [biologia].

Przyswajanie definicji, reguł czy wzorów nie powinno dominować – ważniejsze jest, by uczeń i uczniowie umieli je zastosować w kontekście:

„Skupić się na rozumowaniu przyczynowo-skutkowym, a nie na wiedzy encyklopedycznej” [EDB]; „zadania problemowe, więcej zadań z wykorzystaniem poznanej wiedzy w praktyce” [WDŻ]; „Uczniowie powinni częściej przeprowadzać eksperymenty i obserwacje, zamiast uczyć się teorii w oderwaniu od praktyki” [chemia]; „Jeśli chcemy, by szkoła podstawowa rozwijała krytyczne myślenie, kreatywność i umiejętność rozwiązywania problemów, musimy przestać traktować ją jak fabrykę wiedzy, a zacząć jak laboratorium myśli i eksperymentów” [etyka].

Z licznymi głosami wzywającymi do praktycznego uczenia się silnie wiąże się propozycja ograniczenia tego, co niektórzy nauczyciele nazywają „wkuwaniem” czy „pamięciówką”, czyli nauki opartej wyłącznie na mechanicznym przyswajaniu faktów:

„Więcej zadań problemowych zamiast mechanicznego zapamiętywania” [chemia]; „[...] Zamiast pozwolić dziecku zobaczyć, że ściana jest biała, dotknąć jej i poczuć, że jest twarda, często przysłowiowo nakazuje się mu uczyć tego na pamięć” [fizyka]; „Odejdźcie od «wkuwania» na rzecz analizowania i wnioskowania, łączenie wiedzy z różnych przedmiotów” [język polski]. Nauczyciele powszechnie postulowali, by zminimalizować lub „wyrzucić” treści, które zmuszają do uczenia się niepotrzebnej, typowo książkowej wiedzy na pamięć, a zastąpić je ćwiczeniami praktycznymi, poznawaniem szeroko pojętej kultury (warsztaty, muzea, spektakle itp.)” [język polski].

W tym kontekście powracały też głosy krytyczne wobec obecnego modelu oceniania i egzaminów, który, zdaniem nauczycieli, sprzyja „uczeniu pod klucz”:

„Powinniśmy mówić o kontekście, oceniać działania bohaterów, szukać nawiązań literackich, a uczymy na pamięć losów postaci, bo na egzaminie ósmoklasisty uczeń ma znać szczegóły z życia bohaterów” [język polski].

Przez odkrywanie do zrozumienia

Nauczycielki i nauczyciele, zwłaszcza przedmiotów ścisłych, podkreślali, że nauka powinna prowadzić do zrozumienia świata – nie jako zbioru definicji, lecz jako zjawisk, które można badać, obserwować, odkrywać. W centrum tego podejścia stoją eksploracja i eksperymentowanie, rozumiane jako warunek pogłębionego uczenia się.

„Uczniowie – szczególnie w klasach VI–VIII – powinni otrzymać wsparcie w kształtowaniu umiejętności dostrzegania prawidłowości rządzących światem” [fizyka]. „Fizyka, to przedmiot, który powinien umożliwiać dziecku naturalne poznawanie otaczającego świata poprzez doświadczenia i zmysły. Niestety obecna podstawa programowa [wymaga] od uczniów mechanicznego zapamiętywania wzorów i definicji, zamiast umożliwienia im rzeczywistego zrozumienia zjawisk” [fizyka].

Nastawienie na eksperymentowanie (tym razem swobodne, twórcze) widać też w kontekście przedmiotów artystycznych. Zamiast biernego przyswajania wiedzy nauczyciele chcieliby, aby uczennice i uczniowie „byli aktywnymi eksploratorami potrafiącymi poszukiwać, odkrywać i wyciągać wnioski” [plastyka].

Metody aktywne dla rozwoju kompetencji poznawczych

W odpowiedzi na pytanie o to, jak zmienić podstawę programową, by skutecznie rozwijać kompetencje poznawcze, uczestniczki i uczestnicy konsultacji powszechnie wskazywali na konieczność stosowania metod aktywnych. Według nich to właśnie sposób pracy (a nie tylko zakres treści) decyduje o tym, czy uczennice i uczniowie będą myśleć samodzielnie, refleksyjnie i twórczo. Pojawiały się zarówno postulaty zapisania tych metod w podstawie wprost, jak i głosy domagające się jedynie zapewnienia na nie czasu i przestrzeni. Nauczyciele zwrócili też uwagę na to, że część preferowanych przez nich sposobów pracy znajduje odzwierciedlenie w obecnym brzmieniu podstawy i należy je zachować: „zachowanie elementów nauczania, które rozwijają umiejętności logicznego myślenia i rozwiązywania problemów, takich jak zadania programistyczne i łamigłówki logiczne” [informatyka].

Metody aktywne powszechnie postulowane przez uczestników konsultacji to:

■ Metody heurystyczne, w tym metoda problemowa

„Postawić na rozwój myślenia krytycznego i umiejętność rozwiązywania problemów, przez np. promowanie metod heurystycznych, strategii prób i błędów, analogii, a także

uwzględnić w większym stopniu zagadnienia interdyscyplinarne” [matematyka]; „Uczenie poprzez rozwiązywanie problemów (PBL – Problem-Based Learning). Uczniowie mogą analizować rzeczywiste problemy, np. jakie skutki może mieć wylesianie Amazonii dla klimatu i gospodarki albo jak poprawić dostęp do wody pitnej w regionach o niskich zasobach wodnych” [geografia]; „Zamiast uczyć się definicji na pamięć, uczniowie mogliby analizować rzeczywiste problemy (np. jak zmniejszyć zanieczyszczenie powietrza w swojej okolicy?)” [chemia].

■ **Metoda badawcza**

„Uważam, że do podstawy programowej należałoby wprowadzić więcej doświadczeń, np. biologicznych, aby rozbudzić wyobraźnię ucznia i jego kreatywne myślenie” [biologia].

■ **Debaty i dyskusje**

„Przeprowadzanie debat, stwarzanie przestrzeni uczniom do dyskusji oraz do wyrażania ich opinii” [biologia]; „Odejdźcie od sztywnych treści nauczania na rzecz dyskusji, przedstawiania różnych poglądów, więcej dociekania i samodzielnego wyprowadzania wniosków” [język polski, język angielski].

■ **Projekty (w tym badawcze, artystyczne)**

„Wprowadzenie obowiązkowych projektów badawczych, gdzie uczniowie samodzielnie formułują pytania i szukają rozwiązań” [fizyka]; „Organizowanie przedstawienia muzycznego, w których uczniowie będą odpowiedzialni za muzykę, scenografię, kostiumy i grę aktorską” [muzyka].

Oprócz wymienionych powyżej metod w kontekście kompetencji poznawczych nauczyciele często postulowali zwiększenie przestrzeni na takie metody i techniki pracy, jak: praca w grupach, zajęcia warsztatowe, pogłębiona praca z tekstem i źródłami oraz działania w terenie. Zob. więcej w podrozdziałach 4.1.5. i 4.3.2.

4.1.2. Kompetencje społeczne

Opinie na temat rozwijania kompetencji społecznych zostały przeanalizowane na podstawie odpowiedzi udzielonych na pytanie: „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności współpracy i dbania innych?”.

Dodatkowo uwzględniono także fragmenty odpowiedzi na pytania: „Jakiego wsparcia oczekiwał(a)by Pan(i) w realizacji nowej podstawy programowej?” oraz „Jakie ma Pan(i) wskazówki dla autorów nowej podstawy programowej dotyczące treści kształcenia?”. Wybrano te odpowiedzi, w których nauczyciele odnosili się bezpośrednio do zagadnień związanych z kompetencjami społecznymi. Równie cenne okazały się uwagi wyrażane podczas spotkań konsultacyjnych w województwach.

4.1.2.1. Jak nauczycielki i nauczyciele rozumieją kompetencje społeczne?

Współpraca

Zgodnie z opisem zawartym w Profilu absolwenta i absolwentki współpraca to zdolność do działania w grupie, oparta na wzajemnym szacunku, konstruktywnym podziale ról i wspólnym dążeniu do celu. Obejmuje m.in. budowanie relacji, efektywną komunikację, przyjmowanie ról, podejmowanie decyzji i harmonizowanie działań.

Podobnie z relacji nauczycieli wynika, że współpraca obejmuje zarówno organizacyjne aspekty pracy grupowej (podział ról, wyznaczanie celu), jak i relacje społeczne między uczestnikami. Używali oni określeń takich jak: „podejmowanie ról, organizacja pracy, współdziałanie, pomaganie sobie wzajemnie, odpowiedzialność za wkład w realizację wspólnego celu” [fizyka]; „rotacja ról w grupie, uczenie się od siebie nawzajem” [informatyka]; „podział ról i odpowiedzialności” [biologia]. Nauczycielki i nauczyciele wskazywali też na umiejętność podejmowania konkretnych działań w grupie, takich jak: „dzielenie się zasobami”, „tworzenie rozwiązań” i „negocjowanie pomysłów” [chemia].

Wyłonił się również wątek wzajemnego szacunku, a w nim uznania dla różnorodności, także kulturowej [m.in. język polski i języki obce]. Respondenci w odpowiedzi na pytanie dot. rozwijania kompetencji społecznych pisali też o kompetencjach komunikacyjnych niezbędnych do efektywnej współpracy [WOS, historia]. Wskazywano na zdolność do „rozumienia innych punktów widzenia” [biologia] czy „uwzględniania perspektyw wszystkich stron” [WOS]. Odnoszono się do umiejętności rozwiązywania napięć w grupie, takich jak „mediacje” czy „wspólne rozwiązywanie konfliktów” [języki obce].

Współdziałanie tworzy także przestrzeń do rozwijania innych kompetencji, np. poznawczych:

„Zajęcia, które polegają na pracy nad rozwiązywaniem rzeczywistych problemów (np. ekologicznych, społecznych czy organizacyjnych), mogą stawiać uczniów w sytuacji, gdzie nie tylko indywidualna wiedza, ale i współpraca i zrozumienie innych punktów widzenia są niezbędne do osiągnięcia celu. Uczennice i uczniowie uczą się wtedy, jak wspólnie dążyć do rozwiązania problemów” [biologia].

Dbanie o innych

W „Profilu” kompetencja ta opisana jest jako zdolność do empatycznego dostrzegania, nazywania i wspierania realizacji potrzeb innych. Jej zakres to m.in. budowanie i pielęgnowanie relacji, reagowanie na potrzeby innych, troska o dobro wspólne i najbliższe otoczenie.

W rozumieniu nauczycielek i nauczycieli dbanie o innych opiera się na empatii, szacunku i uważności. Używali oni określeń takich jak: „wrażliwość na drugiego człowieka” [muzyka], „empatia” [m.in. chemia, przyroda], „empatia w działaniu” [informatyka], „troska o atmosferę w klasie” [historia], „gotowość pomocy innym” [EDB]. Podkreślano również znaczenie

„odpowiedzialności za wspólne dobro” [muzyka], przejawiającej się w działaniu na rzecz wspólnoty. Równolegle używano określenia „troska o innych” [m.in. plastyka, WOS, przyroda]. Podawane przykłady wspierania drugiego człowieka i budowania relacji miały charakter zarówno praktyczny, jak i emocjonalny: „aktywne słuchanie” [języki obce], „umiejętność słuchania” czy „rozumienie uczuć innych” [muzyka].

Dbanie o innych to także sposób odnoszenia się do różnorodności, czyli zauważenia drugiego człowieka i zrozumienia jego doświadczeń. Niektórzy nauczyciele i nauczycielki precyzyjnie określali, o kogo lub o co warto dbać. Pisali na przykład o „empatii, wsparciu osób ze specjalnymi potrzebami, starszych” [język polski], a także o osobach z niepełnosprawnościami [WF, biologia]. Część nauczycieli przywoływała temat otwartości na indywidualne potrzeby innych osób bardziej ogólnie: „Najtrudniejsze wydaje się przekonanie do otwartości na odmienność drugiego człowieka i płynący z tego szacunek – niemniej uważamy, że nasze przedmioty idealnie nadają się do tworzenia miejsca na to, aby wybrzmiewały różne punkty widzenia, poglądy, doświadczenia” [WOS]; „Lekcje uczące szacunku i akceptacji wobec osób o odmiennych potrzebach, kulturach czy poglądach” [fizyka]; „Klimat wzajemnego szacunku: promowanie postaw tolerancji, akceptacji i szacunku dla różnorodności” [biologia].

Ta kompetencja powinna obejmować również troskę o społeczność szkolną i pozaszkolną, o której mówiono w kontekście „działań na rzecz społeczności lokalnej” [edukacja obywatelska, informatyka].

Nie zabrakło też odniesień do „kształtowania postawy odpowiedzialności za środowisko” [wiele przedmiotów]. W kontekście cyfrowym zaś dbanie o innych wiązało się z „zasadami netykiety i uważnością na bezpieczeństwo w sieci” [informatyka].

Razem dla wspólnego dobra – współzależność kompetencji społecznych

W wielu uwagach nauczycielek i nauczycieli współpraca i dbanie o innych pojawiały się razem, jako para pojęć funkcjonujących nierozdzielnie. Zamiast odrębnych ujęć wymieniano: „kompetencje miękkie, takie jak współpraca, komunikacja, rozwiązywanie konfliktów i empatia” [fizyka]; „zdolności współpracy i umiejętności rozmowy z drugim człowiekiem” [muzyka]. To właśnie pojęcie „umiejętności miękkich” [m.in. edukacja obywatelska, fizyka, muzyka] stało się dla wielu nauczycieli wygodnym językiem opisu, pozwalającym uchwycić złożoność kompetencji społecznych: „położenie większego nacisku na umiejętności miękkie, m.in. praca w grupie, elastyczność, rozwiązywanie konfliktów” [WOS].

Wspólnym mianownikiem dla kompetencji społecznych wydaje się też troska o dobro wspólne: „działania na rzecz dobra wspólnego” [geografia]; „troska o wspólnotę” [informatyka]. Pojęcia „dobro” używano też w wymiarze moralnym, powołując się na „kształtowanie dobra” [muzyka] i „wykorzystanie umiejętności do czynienia dobra” [informatyka]. W tym duchu omawiane tu kompetencje przeciwstawiane były egoizmowi [muzyka] i rywalizacji [języki obce].

Różne spojrzenia na kompetencje społeczne

Podobnie jak w przypadku kompetencji poznawczych w relacjach nauczycielek i nauczycieli dostrzec można zróżnicowane ujęcia. Opisy kompetencji społecznych, propozycje praktycznej realizacji oraz oczekiwania wobec podstawy programowej mogą zależeć od specyfiki nauczanego przedmiotu.

W przypadku niektórych przedmiotów humanistycznych (język polski, języki obce, historia) kompetencje te były często łączone z umiejętnością współodczuwania i rozumienia innych (aspekt emocjonalny): „trzeba położyć większy nacisk na wychowanie emocjonalne, zajęcia rozwijające empatię, komunikację i umiejętność wspólnego działania, bo to są kompetencje przyszłości” [język polski]; „rozwijanie umiejętności aktywnego słuchania – słucham kolegi/koleżanki i zadaję pytania, referuję, co koleżanka/kolega powiedział” [języki obce].

Poloniści chcieliby, żeby lektury szkolne pomagały zilustrować wartości społeczne: „teksty literackie, których tematem będzie empatia, wsparcie osób ze specjalnymi potrzebami, starszych” [język polski]; „zweryfikować listę lektur – tak by wzorce zawarte w utworach literackich pokazywały, jak współpracować, jak dbać o innych” [język polski].

Z kolei osoby uczące przedmiotów artystycznych podkreślały, że współpraca i wsparcie są nieodłączną częścią procesu twórczego, a działania zespołowe – jak muzykowanie czy wspólne projekty artystyczne – to naturalne środowisko do ich rozwijania:

„Projekty i praca w grupach pozwala ograniczyć egoizm. Stworzenie zespołów muzycznych czy chóru” [muzyka]; „Wspólne muzykowanie: zachęcanie uczniów do gry zespołowej, np. w orkiestrach szkolnych czy chórach, co rozwija umiejętność pracy w grupie i wzajemnego wsparcia” [muzyka]; „realizacja projektów w grupach [pozwala kształtować] nastawienie na współpracę i wzajemne zaufanie” [plastyka].

Przedstawiciele przedmiotów przyrodniczych i ścisłych (biologii, chemii, fizyki, matematyki i przyrody) aktywnie promowali ideę pracy w grupach, w tym podczas doświadczeń.

Przypisywano jej podwójną wartość: jako skutecznej metody dydaktycznej (do nauczania treści przedmiotowych) i jako narzędzie rozwoju samych kompetencji społecznych:

„[...] praca w grupach podczas wykonywania doświadczeń wymaga podziału ról, organizacji i wzajemnej pomocy” [fizyka]; „Wspólna analiza wyników doświadczeń może pomóc uczniom w lepszym zrozumieniu praw fizyki, gdyż mają możliwość skonfrontowania swoich obserwacji” [fizyka]; „Praca w grupach, współpraca, samopomoc koleżeńska” [matematyka].

Niektórzy przedstawiciele tej grupy respondentów wyrazili też wątpliwości co do tego, czy ich przedmioty powinny służyć rozwijaniu kompetencji społecznych, oraz zaproponowali, by takie zajęcia prowadzili inni specjaliści:

„W zakresie przedmiotów ścisłych moim zdaniem trudno o taką zmianę” [fizyka]; „Jeżeli mamy pracować nad zadaniami w oparciu o współpracę i dbanie o innych na przedmiotach konkretnych, to umiejętności miękkie powinny pojawiać się jako oddzielny przedmiot zajęć szkolnych przed tymi przedmiotami” [fizyka]; „[...] obowiązkowe warsztaty z pedagogiem/psychologiem szkolnym, gdzie podczas pracy w grupie uczniowie będą ćwiczyć współpracę oraz dbanie o innych” [biologia].

Warto zaznaczyć, że przedstawione rozróżnienia mają charakter orientacyjny i nie należy ich traktować jako sztywnych kategorii. Analiza wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli pokazała raczej różnice w sposobie akcentowania pewnych kwestii, a nie w postrzeganiu istoty kompetencji. Różnorodność sposobów rozumienia i rozwijania kompetencji społecznych zależy nie tylko od specyfiki przedmiotu, ale także od indywidualnych doświadczeń i przekonań poszczególnych nauczycieli.

4.1.2.2. Jak można wspierać rozwój kompetencji społecznych?

Nauczycielki i nauczyciele reprezentowali różnorodne podejścia do kształtowania kompetencji społecznych, w których można wyróżnić trzy motywy przewodnie.

Postawy prospołeczne na lekcji i poza nią

Proponowano rozwijanie postaw prospołecznych w społeczności szkolnej na kilku poziomach. Codzienne sytuacje w gronie rówieśników i rówieśniczek z tej samej klasy to przestrzeń mikro. Działania zakorzenione w kulturze szkoły jako całości, a także zaangażowanie w inicjatywy społeczne to skala makro. Pomiędzy nimi realizuje się poziom mezo (pośredni), czyli aktywności o zasięgu międzyklasowym czy międzypokoleniowym.

W ramach skali mikro nauczycielki i nauczyciele wyraźnie podkreślali znaczenie działań, w których uczniowie, w obrębie jednej klasy, mogą robić coś dla innych:

„System dyżurów uczniowskich polegający na asyście przy osobach z niepełnosprawnościami ruchowymi podczas zajęć wychowania fizycznego” [WF]; „Zajęcia praktyczne, takie jak wspólne sadzenie roślin w szkolnym ogrodzie czy organizowanie wydarzeń, które wymagają współpracy i troski o dobro wspólne” [fizyka]. Przy tej okazji wielokrotnie powracała idea projektów klasowych, jako kontekstu, w którym uczniowie uczą się pomagać sobie nawzajem [języki obce, matematyka].

Na poziomie makro proponowano angażowanie dzieci i młodzieży w działania wolontariackie, także wykraczające poza mury szkoły: „Projekty na rzecz społeczności lokalnej, wolontariat, mentoring uczniowski” [informatyka]; „Organizowanie akcji charytatywnych, działania na rzecz dobra wspólnego” [geografia]; „Zachęcanie uczniów do angażowania się w projekty społeczne i wolontariat może rozwijać poczucie odpowiedzialności i troski o innych” [muzyka].

Wyrażano potrzebę „stworzenia takiego środowiska szkolnego, w którym współpraca i troska o innych są codzienną praktyką – zarówno w treściach nauczania, jak i w kulturze szkoły” [biologia]; i przekonanie, że „to, czy szkoła stwarza dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności współpracy i dbania o innych, zależy od atmosfery pracy w szkole, od relacji między dorosłymi, od dyrekcji, nauczycieli” [WDŻ]. Warto przy tym zaznaczyć, że zapisy podstawy programowej mogą określać pewne kierunki działań, ale nie regulują atmosfery panującej w całej szkole. Jeśli jednak uczennice i uczniowie będą mieli okazję uczestniczenia w drobnych wspólnych działaniach podczas lekcji przedmiotowych, przygotowują się do udziału w większych inicjatywach, takich jak tygodnie projektowe czy akcje społeczne. Takie doświadczenia pomogą im współtworzyć dobrą atmosferę i przyczyniać się do rozwijania pozytywnych ogólnoszkolnych praktyk.

Analogicznie włączanie uczniów w procesy decyzyjne może odbywać się zarówno na poziomie mikro, jak i makro:

„Tworzenie wspólnie z uczniami zasad funkcjonowania klasy, aby nauczyć ich odpowiedzialności za wspólne dobro” [informatyka]; „Wprowadzenie rad uczniowskich z realnym wpływem na funkcjonowanie szkoły. Na przykład uczniowie mogą decydować o wyglądzie wspólnych przestrzeni, organizacji wydarzeń czy tematyce dodatkowych zajęć” [informatyka].

Poziom pośredni (mezo) obejmuje z kolei organizację działań, które nie mają jeszcze zasięgu ogólnoszkolnego, ale wychodzą poza granice klasy i pozwalają uczniom nawiązywać nowe relacje. Przykładem są aktywności realizowane między oddziałami, w tym interakcje międzypokoleniowe. Ważnym wątkiem okazało się tworzenie przestrzeni, w których starsi uczniowie mogą wspierać młodszych, przyjmując odpowiedzialność za relacje społeczne w szkole:

„Zajęcia integracyjne i zespołowe aktywności międzyklasowe. Warto włączyć do programu działania, które umożliwiają współpracę między uczniami z różnych klas lub grup, np. wspólne gry zespołowe, realizowanie wydarzeń szkolnych czy interdyscyplinarnych projektów” [informatyka]; „Wprowadzenie programów mentoringowych, w których starsi uczniowie pomagają młodszemu. Taka forma współpracy rozwija umiejętności dbania o innych i odpowiedzialności” [biologia]; „Wprowadzenie programu mediacji rówieśniczych [...], w którym starsi uczniowie są szkoleni w mediacjach i wspierają młodszych w rozwiązywaniu konfliktów” [informatyka].

Trzy powyższe cytaty dają obraz przestrzeni, w której uczniowie mogą stopniowo oswajać się z większą skalą współpracy w szerszym kontekście społecznym.

Więcej projektów grupowych

Projekty grupowe to nie tylko metoda nauczania, ale również element kultury szkoły. Zdaniem nauczycieli to narzędzie ma potencjał łączenia dydaktyki z wychowaniem. Pozwala na przyswajanie treści, rozwijając kompetencje społeczne.

Niektórzy nauczyciele wyrażali pogląd, że rozwijanie współpracy wymaga wyraźnych zapisów w tekście podstawy programowej:

„Uważam, że praca w grupach, tworzenie projektów, warsztaty to bardzo dobre formy kształtowania kompetencji współpracy i wspólnego działania. Niestety w podstawie brakuje odniesień do takich metod” [język polski]; „Wprowadzić obowiązkowo taką tematykę do podstawy programowej z każdego przedmiotu” [fizyka]; „podstawę programową należy tak zmienić, by umożliwić częstsze projekty zespołowe” [języki obce].

Z drugiej strony wspomniano, że już dziś można realizować te cele w ramach istniejących zapisów: „bazując na obecnej podstawie programowej, nauczyciel może zapewnić uczniom rozwój zdolności współpracy metodą projektu edukacyjnego” [biologia].

Podkreślano też znaczenie dobrze zaprojektowanej pracy zespołowej: „Regularne zadania realizowane w zespołach, gdzie uczennice i uczniowie uczą się podejmowania ról, odpowiedzialności i współpracy w dążeniu do wspólnego celu:

„Rotacja ról w grupie: Zachęcanie uczniów do pełnienia różnych funkcji w zespołach, takich jak lider, moderator czy osoba odpowiedzialna za raportowanie, by rozwijać różne aspekty współpracy” [informatyka]; „Wprowadzenie systemu, w którym uczniowie rotacyjnie pełnią różne role i obowiązki, takie jak lider grupy, pomocnik nauczyciela czy organizator wydarzeń klasowych” [biologia].

Według nauczycieli w ramach projektów uczennice i uczniowie powinni podejmować realne wyzwania:

„Najlepszym sposobem na rozwijanie zdolności współpracy jest wspólne podejmowanie wyzwań – to właśnie wtedy uczniowie uczą się efektywnej komunikacji, dzielenia się obowiązkami i odpowiedzialności za grupowe działania” [fizyka]; „Wprowadzenie zadań, które wymagają praktycznego zastosowania informatyki do rozwiązywania realnych problemów. Mogą to być zadania związane z ekologią, pomocą społeczną czy zdrowiem. Uczniowie będą uczyć się, jak technologia może pomóc innym i jak mogą wykorzystać swoje umiejętności do czynienia dobra” [informatyka].

Nauczyciele rzadko dawali konkretne wskazówki dotyczące tego, jak wspierać uczniów, tak aby praca nad projektami była dla nich rzeczywiście okazją do rozwijania kompetencji społecznych. Brak określonych wskazówek może nie tylko wynikać z natury badania ankietowego, w którym trudno o rozwinięte odpowiedzi, ale również świadczyć o potrzebie szerszego wsparcia dla nauczycieli w zakresie projektowania pracy zespołowej z nastawieniem na dbanie o innych i współpracę.

Rozwój emocjonalny w kontakcie społecznym

W odpowiedzi na pytanie o wspieranie kompetencji społecznych padło wiele odpowiedzi nawiązujących do inteligencji emocjonalnej – rozumianej powszechnie jako zdolność

rozpoznawania emocji własnych oraz innych osób – którą traktujemy tu jako specyficzny obszar wspomnianych umiejętności miękkich. Jest ona również ważną składową kompetencji osobistych (tak jak opisywane są w „Profilu”). Jednocześnie nauczycielki i nauczyciele podkreślali jej wymiar relacyjno-społeczny.

Nietrudno bowiem zauważyć punkty styku między „reagowaniem w sposób wspierający i troskliwy, budowaniem relacji i dbaniem o nie” (dbanie o innych) a „rozpoznawaniem, nazywaniem i wyrażaniem emocji, radzeniem sobie ze stresem oraz wyznaczaniem bezpiecznych granic w relacjach z innymi” (dbanie o siebie), podobnie jak ujęto je w „Profilu”. Świadomość tego związku z naciskiem jest podkreślana w odpowiedziach nauczycieli:

„Edukacja emocjonalna i społeczna: włączenie zajęć z zakresu inteligencji emocjonalnej, empatii i umiejętności interpersonalnych może pomóc dzieciom lepiej rozumieć i wspierać innych” [chemia]; „Zajęcia z zakresu inteligencji emocjonalnej, empatii i komunikacji mogą pomóc dzieciom lepiej rozumieć i wspierać innych. Regularne zadania grupowe mogą pomóc uczniom nauczyć się współpracować, dzielić obowiązki i wspólnie rozwiązywać problemy” [muzyka]; „[...] skoncentrować się na edukacji społeczno-emocjonalnej, pracy zespołowej i budowaniu empatii” [WDŻ]. Pisano też o „umiejętności empatii, rozpoznawania emocji oraz wspierania innych w trudnych sytuacjach” [informatyka] oraz „rozpoznawania i zarządzania własnymi emocjami” [fizyka].

Metody aktywne dla rozwoju kompetencji społecznych

W odpowiedzi na pytanie dotyczące sposobów wspierania rozwoju kompetencji społecznych w szkole podstawowej nauczyciele jednoznacznie wskazywali na konieczność stosowania metod aktywnych, opartych na zaangażowaniu i działaniu w realnym świecie. Niekiedy wprost zgłaszano potrzebę wpisania tych metod do podstawy programowej lub zapewnienia warunków do ich stosowania w praktyce. Metody aktywne powszechnie postulowane przez uczestników konsultacji to:

■ praca w grupach i projekty zespołowe

„[...] pracując grupowo, uczniowie podejmują role, uczą się komunikacji, organizacji pracy, współdziałania, pomagania sobie wzajemnie i odpowiedzialności za wkład w realizację wspólnego celu” [fizyka]; „Praca zespołowa: Realizacja większych projektów w zespołach pozwoli uczniom rozwijać umiejętności współpracy i komunikacji, kluczowe w dzisiejszym świecie” [informatyka]; „Wprowadzenie projektów grupowych: Regularne zadania grupowe mogą pomóc uczniom w nauce współpracy, komunikacji i rozwiązywania problemów w zespole” [chemia]; „[...] współpraca w grupie realizującej wspólny projekt” [WDŻ]; „Kształtowanie umiejętności pracy zespołowej i komunikacji [...]. Projekty zespołowe, jak np. przygotowanie raportu o stanie środowiska w najbliższej okolicy czy zaplanowanie

ekologicznej przestrzeni miejskiej, pozwolą uczniom rozwijać współpracę i umiejętność prezentowania wyników swoich badań. Takie działania rozwijają także zdolność projektowania, pracy zespołowej i rozwiązywania rzeczywistych problemów” [geografia].

■ wycieczki, warsztaty i inne zajęcia praktyczne

„[...] organizowanie wycieczek, warsztatów i praktycznych zajęć, które wymagają współpracy i wzajemnej pomocy. Zachęcanie uczniów do angażowania się w projekty społeczne i wolontariat może rozwijać poczucie odpowiedzialności i troski o innych” [muzyka]; „używanie metod aktywizujących, które wymagają współpracy (np. projektów) oraz obcowania z różnymi ludźmi (np. wycieczki, rozmowy ze świadkami historii)”.

■ formy pracy rozwijające umiejętności rozwiązywania konfliktów

„Analiza przypadku: Uczniowie otrzymują do przeanalizowania rzeczywiste konflikty międzykulturowe występujące w społeczności szkolnej. Muszą zaproponować rozwiązania uwzględniające perspektywę wszystkich zaangażowanych stron, ucząc się tym samym mediacji i rozumienia złożoności relacji społecznych” [WOS]; „regularne lekcje z empatii, komunikacji i mediacji konfliktów. Praktyczne ćwiczenia, np. odgrywanie ról” [informatyka]; „przeprowadzanie symulacji, np. rozprawy sądowej, sesji rady miasta/gminy, mediacji, negocjacji” [WOS]; „celem nadrzędnym powinno być dawanie możliwości doświadczenia zachowań etycznych, rozwiązywanie konkretnych dylematów moralnych” [etyka].

Wymieniano też konkretne techniki pracy, takie jak burze mózgów, wspólne tworzenie map myśli [matematyka], gry [geografia] czy „autoprezentację, której brakuje w obecnej podstawie programowej” [WOS]. Poloniści podkreślali rolę pracy z tekstem na przykładach literackich: „Lektury obowiązkowe powinny przedstawiać przykłady współpracy, wzajemnej troski, także z odniesieniem do różnorodności kulturowej i społecznej, co uczyłoby otwartości” [język polski].

Zob. więcej w podrozdziałach 4.1.5. i 4.3.2.

4.1.3. Kompetencje osobiste

Przedstawione w tej części opinie nauczycieli i nauczycielek stanowią odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób warto zmienić podstawę programową, żeby szkoła podstawowa stwarzała dzieciom lepsze warunki do rozwoju zdolności kierowania sobą i dbania o siebie?”.

Uwzględniono też odpowiedzi w zakresie rozwijania kompetencji osobistych, które padały w odpowiedzi na pytania: „Jakiego wsparcia oczekiwał(a)by Pan(i) w realizacji nowej podstawy programowej?” oraz „Jakie ma Pan(i) wskazówki dla autorów nowej podstawy programowej dotyczące treści kształcenia?”. Równie ważny wkład stanowiły te uwagi nauczycieli biorących udział w konsultacjach organizowanych przy wsparciu kuratoriów oświaty, które odnosiły się do kierowania sobą i dbania o siebie.

4.1.3.1. Jak nauczycielki i nauczyciele rozumieją kompetencje osobiste?

Kierowanie sobą

Kierowanie sobą, w rozumieniu Profilu absolwenta i absolwentki, oznacza zdolność świadomego podejmowania działań mających na celu samodoskonalenie, realizację aspiracji oraz systematyczne poszerzanie wiedzy i umiejętności. Mieści w sobie rozwój i uczenie się, rozwijanie samodzielności i wytrwałości, poddawanie się autorefleksji i wyciąganie wniosków oraz wzmacnianie własnej motywacji. Wymienione tu komponenty pojawiają się w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli, choć z różnym natężeniem.

Nauczyciele i nauczycielki kierowanie sobą łączyli z „zarządzaniem czasem” [przyroda]; „ustalaniem priorytetów i planowaniem działań” [informatyka]; „zarządzaniem zadaniami i nauką planowania” [biologia]; „nauką planowania i organizacji czasu” [język polski]; „planowaniem codziennych zadań i celów” [EDB]. Rozumieli ją jako „zdolność planowania i organizacji pracy, taką jak zarządzanie czasem, wyznaczanie celów i refleksję nad własnymi działaniami” [geografia].

Równie często wspominali o „samodzielności” [język polski]; „samodzielnym działaniu i podejmowaniu decyzji” [fizyka, historia]; „braniu odpowiedzialności za swoje decyzje” [plastyka, muzyka, matematyka]; „braniu odpowiedzialności za proces” [plastyka]. Padało też określenie „ponoszenie konsekwencji” [biologia]. Z tym katalogiem określeń blisko związane są „wytrwałość i konsekwencja” [biologia, fizyka]; „systematyczność” [fizyka, język polski] i „obowiązkowość” [język polski]. Takie rozumienie wydaje się związane ze skuteczną realizacją działań, w tym szkolnych obowiązków.

Drugie rozumienie kierowania sobą ogniskuje się bardziej wokół zarządzania swoim światem wewnętrznym.

Nauczycielki i nauczyciele podkreślali, jak ważne jest rozwijanie samoregulacji emocjonalnej w postaci takich umiejętności, jak: „regulacja emocji” [plastyka]; „zarządzanie emocjami” [biologia], w tym „radzenie sobie”: „...z emocjami” [EDB, biologia], „...ze stresem” [informatyka, fizyka, muzyka, EDB, podstawa NI] i „...z porażkami” [muzyka, biologia]. Jedna osoba wspomniała o „sposobach wyrażania złości w konstruktywny sposób” [fizyka].

Zdaniem uczestników konsultacji, aby rozwijać zdolność do samoregulacji, uczniom i uczennicom przydatne są: „autorefleksja” [biologia] i „samoocena” [informatyka, języki obce]; „refleksja nad własnymi uczuciami, potrzebami, pasjami i celami” [język polski]; „refleksja i samoocena” [język polski] oraz budowanie „motywacji do pracy nad sobą” [geografia]. Przywoływano też zagadnienie autonomii [języki obce, historia, chemia], wspomniano o sprawczości [matematyka, fizyka]. Odnotowano również odosobnioną opinię, że „dzieci sobą nie kierują, to rola dorosłych” [język polski].

Dbanie o siebie

Dbanie o siebie to, zgodnie z założeniem „Profilu”, zdolność rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb fizycznych, emocjonalnych i psychicznych, z poszanowaniem woli i perspektyw innych osób. Obejmuje ona troskę o zdrowie i dobre samopoczucie, rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji, radzenie sobie ze stresem oraz wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi.

Żadnego z tych elementów nie zabrakło w nauczycielskich odpowiedziach. Dbanie o siebie to dla wielu nauczycielek i nauczycieli – często na pierwszym miejscu – „dbanie o zdrowie” [chemia]. Wymieniono elementy zdrowego stylu życia, takie jak: „zdrowy sen” [informatyka, biologia], „zdrowe odżywianie”, [informatyka, chemia], „higiena, ruch i sen” [informatyka]. Nie pominięto higieny cyfrowej: „zarządzanie ekranowym czasem” [fizyka].

Z drugiej strony wskazywano na podwójną naturę zdrowia: „dbanie o zdrowie fizyczne i psychiczne” [biologia] oraz „poczucie równowagi i dobrostanu” [plastyka]. Część osób na plan pierwszy wysuwała właśnie wymiar psychiczny: „Dbanie o siebie to przede wszystkim wiedza psychologiczna – umiejętność rozmowy z samym sobą, akceptacja siebie, swoich emocji, wad i zalet” [historia].

Powracał temat „rozpoznawania emocji, nauki radzenia sobie z trudnymi uczuciami, a także zarządzania stresem” [geografia]. Pojawiały się hasła „uważność” [informatyka, muzyka] i „mindfulness” [muzyka, EDB] – zarówno w kontekście sposobów nazywania umiejętności dbania o siebie, jak i jej rozwijania. Wspomniano o „samoakceptacji” [język polski, języki obce, WF, plastyka], „wyznaczaniu granic” [fizyka] i o asertywności [WOS, fizyka], a także o: „umiejętności rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron, emocji oraz potrzeb” [geografia]; „budowaniu poczucia własnej wartości, poznawaniu siebie, znajomości norm społecznych” [WOS]; „rozpoznawaniu własnych mocnych stron i obszarów do rozwoju” [fizyka].

Samoregulacja emocjonalna – warunek dobrostanu i rozwoju

Narracje nauczycielek i nauczycieli dotyczące „kierowania sobą” częściej były osadzone w języku efektywności, rozwoju i pracy nad sobą, podczas gdy wypowiedzi odnoszące się do „dbania o siebie” przywoływały dobrostan i samoakceptację. Te pierwsze są o stawianiu się coraz lepszymi, te drugie – o byciu dla siebie wystarczającymi.

Część osób widziała potrzebę balansu między tymi podejściami, jak choćby zadbanie: „[...] o równowagę między wysiłkiem a odpoczynkiem” [informatyka]. Pojedyncze osoby podawały w wątpliwość, czy każdy z tych wymiarów wymaga wspierania: „może pora przestać mówić o dbaniu o siebie, a wrócić do dbania o innych i DAWANIA czegoś od siebie?” [język polski]. Wyraźniej jednak wybrzmiały głosy, że „program powinien zawierać zajęcia, które rozwijają inteligencję emocjonalną [...] oraz zdolność do radzenia sobie w trudnych sytuacjach” [język polski], a także umiejętność „radzenia sobie ze stresem i trudnościami, rozwijania poczucia własnej wartości i pewności siebie.

Rozwijanie świadomości własnych potrzeb, dbania o zdrowie fizyczne i psychiczne [...]. Nauczanie rozpoznawania i nazywania emocji, radzenia sobie z emocjami, budowania relacji z innymi, komunikacji, empatii, asertywności i rozwiązywania konfliktów” [biologia].

Próba rekonstrukcji różnorodnych sposobów mówienia o kompetencjach osobistych ujawniła obszar, który trudno jednoznacznie przypisać wyłącznie do „dbania o siebie” lub tylko do „kierowania sobą”. To samoregulacja emocjonalna, która obejmuje również zarządzanie stresem. Świat emocji odgrywa kluczową rolę w kierowaniu sobą i dbaniu o siebie. Jest obecny nie tylko w celach, ale również w środkach ich osiągnięcia. Zarządzanie emocjami było przez respondentów przedstawiane zarówno jako element samodzielności i samodyscypliny – np. wytrwałości w działaniu mimo trudnych emocji związanych z porażką lub niewygodą – jak i warunek dobrostanu psychicznego, związanego z troską o siebie i rozpoznawaniem granic.

Drugim wyraźnym wątkiem wspólnym dla obu kompetencji jest budowanie poczucia własnej wartości. Wraz z samoregulacją emocjonalną tworzy ono wewnętrzne oparcie dla jednostki. To zasób, który umożliwia zarówno kierowanie sobą, jak i troskę o siebie. Pojęcie to, choć trudne do jednoznacznego zdefiniowania, pojawia się w nauczycielskich narracjach jako element „pracy nad sobą”, ale też jako warunek emocjonalnego bezpieczeństwa i samoakceptacji. Nauczycielki i nauczyciele postulowali, by tworzyć przestrzeń, w której dzieci i młodzież będą mogli „doceniać swoje sukcesy i akceptować porażki jako część procesu nauki” [informatyka] oraz „kształtować w sobie przeświadczenie o tym, że ich zdanie, opinie i działania są ważne” [fizyka].

Różne spojrzenia na kompetencje osobiste

Podobnie jak w przypadku innych kompetencji przekrojowych, także te osobiste mogą być w praktyce interpretowane i realizowane nieco odmiennie w zależności od przedmiotu. Jedni nauczyciele skupiali się na emocjach i relacjach, inni – na planowaniu czy praktycznym działaniu. Różnice te nie stanowią sztywnych granic, lecz raczej ukazują rozłożenie akcentów.

W przypadku przedmiotów ścisłych i przyrodniczych kompetencje osobiste często były kojarzone z odpowiedzialnością, samodzielnością i planowaniem. Chodziło o to, by uczniowie potrafili nie tylko zdobywać wiedzę, ale także organizować proces uczenia się i wykazać inicjatywę. Stąd wiele propozycji takich jak: „nauczanie technik planowania i organizacji, takich jak tworzenie harmonogramów, ustalanie priorytetów” [biologia].

Tak jak w przypadku kompetencji poznawczych w tej grupie nauczycieli niejednokrotnie wyrażano postulat, „by uczniowie mieli poczucie, że to, czego się uczą, jest przydatne w życiu” [chemia] i „więcej tematów zadaniowych, korelacja z życiem codziennym, BHP przy eksperymentach” [chemia]. To często proponowany sposób rozwijania motywacji wewnętrznej, tak istotnej w kierowaniu własnym rozwojem.

Wypowiedzi nauczycieli języków obcych łączyły kilka perspektyw: emocjonalną, zdrowotną, planistyczną i społeczną. Oni również chcieliby stworzyć przestrzeń na rozwijanie strategii

działania, m.in. zarządzania czasem i planowania, ale także „technik relaksacyjnych i mindfulness” [języki obce] oraz na rozmowy z uczniami i uczennicami:

„Mniej sztywne podejście do realizacji materiału – tak aby wychowawcy i nauczyciele mogli poświęcić czas na rozmowy z uczniami o ich problemach, samopoczuciu, o higienie cyfrowej czy o balansie między nauką a odpoczynkiem” [języki obce]. Nauczycielki i nauczyciele języków wyraźnie podkreślali zagadnienia związane z autonomią uczniowską: „większy nacisk na samoocenę ucznia oraz jego autonomię w decydowaniu o treściach kształcenia” [języki obce]; „uczeń sam wyznacza cele językowe i monitoruje postępy” [języki obce]; „zindywidualizowane zadania domowe jako element budujący poczucie odpowiedzialności za własny proces uczenia się” [języki obce].

Nauczyciele przedmiotów artystycznych wydawali się mieć jasność co do związków między kompetencjami osobistymi a ekspresją twórczą: „plastyka powinna być swobodną twórczością dziecka [...] takie zajęcia będą regulowały emocje uczniów” [plastyka]. Nierzadkie były odwołania do mindfulness [muzyka, plastyka] i innych technik zarządzania stresem oraz arteterapii i muzykoterapii.

Wśród pozostałych grup przedmiotowych trudno wskazać wyróżniające akcenty. Rozumienie kompetencji w dużym stopniu zależy od osobistego kontekstu danego specjalisty i specjalistki. Dla jednych ważniejsze są aspekty działania i organizacji, dla innych sfery refleksji i relacji, ekspresji emocjonalnej albo integracja różnych wymiarów.

4.1.3.2. Jak można wspierać rozwój kompetencji osobistych?

Zdrowie jako priorytet

Nauczycielki i nauczyciele postulowali nadanie większej rangi edukacji zdrowotnej w podstawie programowej. Część z nich widziałaaby rozwiązanie w formie odrębnego przedmiotu: „Dobrym pomysłem jest także wprowadzenie przedmiotu edukacja zdrowotna” [biologia]; „Wprowadzenie dodatkowych zajęć z edukacji zdrowotnej (np. osobnego przedmiotu lub drugiej godziny wychowawczej w tygodniu)” [EDB]; „Edukacja obywatelska i edukacja zdrowotna to dobre kierunki [...]” [chemia]. Takie zajęcia miałyby obejmować m.in. „zdrowe nawyki, higienę i radzenie sobie ze stresem” [biologia], i „profilaktykę chorób i uzależnień” [biologia], a także wspierać „ciało i rozwój emocjonalny” [chemia].

Inne osoby sugerowały wzmocnienie wymiaru zdrowotnego w treściach „tradycyjnych” przedmiotów – np. poprzez „wprowadzenie tematów związanych z codziennym życiem i zdrowiem, chemią w żywieniu (analiza składu produktów spożywczych, czytanie etykiet i świadome wybory żywieniowe)” [chemia].

Wskazywano także na potrzebę uwzględnienia w podstawie programowej treści z zakresu szeroko rozumianego dobrostanu, m.in.: „rozwijanie świadomości własnych potrzeb, dbania

o zdrowie fizyczne i psychiczne, odżywiania, aktywności fizycznej, higieny, bezpieczeństwa i odpoczynku” [biologia]; „zdrowego stylu życia” [WDŻ]. Padały też propozycje „zwiększenia udziału treści dotyczących biologii człowieka i ekologii kosztem innych działów” [biologia].

Wiele osób podkreślało psychologiczno-emocjonalny wymiar zdrowia:

„Położyć nacisk na edukację emocjonalną i zdrowotną, ucząc dzieci, jak radzić sobie ze stresem, dbać o zdrowie psychiczne i fizyczne” [język polski]; „Absolwenci powinni być wyposażeni w wiedzę na temat dbania o zdrowie psychiczne, posiadać umiejętności radzenia sobie ze stresem, lękiem oraz innymi emocjami, które mogą pojawić się w sytuacjach zagrożenia” [EDB]; „dbania o własne zdrowie psychiczne i społeczne” [WDŻ].

Uznano za istotne wspieranie zdrowia psychicznego uczniów w obliczu negatywnych zjawisk obecnych w świecie cyfrowym. W tym kontekście postulowano m.in. „rozwijanie [...] odporności na niekorzystne wzorce obecne w mediach społecznościowych” [fizyka]; a także umiejętności „radzenia sobie z krytyką i hejtem” [podstawa NI]. Jeden z uczestników konsultacji zauważył: „Wraz z rozwojem technologii informatycznej trzeba poświęcić więcej czasu na uodpornienie dzieci i młodzieży na negatywne skutki komentarzy. Najlepiej byłoby wyeliminować pojawianie się złośliwości wśród młodzieży. To będzie bardzo trudne, ale należy podejmować wszelkie działania zmierzające do poprawy sytuacji” [informatyka].

Autonomia w procesie uczenia się

Nauczycielki i nauczyciele podawali konkretne sposoby na wspieranie rozwoju zdolności uczniów do kierowania swoim procesem nauki, przywołując pojęcie autonomii w uczeniu się. Autonomia jest szerokim pojęciem, związanym m.in. z potrzebami każdego człowieka. Tutaj jednak omawiamy dydaktyczne ujęcia autonomii, o których wspominali nauczyciele. Opisywali ją w kategoriach „indywidualnego kierowania procesem uczenia się” [język polski] lub podobnych:

„Położyć większy nacisk na umiejętność samodzielnego uczenia się. Uczniowie mogliby więcej odkrywać i znajdować sposoby na naukę, która do nich najlepiej przemawia, rozwijać motywację wewnętrzną i wzmacniać poczucie sprawczości. Dużą rolę mogłaby tu odgrywać technologia lub elementy gry, pracy zespołowej itp.” [matematyka]; „Większy nacisk na samoocenę ucznia oraz jego autonomię w decydowaniu o treściach kształcenia” [języki obce].

Oprócz umiejętności podejmowania decyzji ważnym wątkiem w ramach wspierania autonomii uczniowskiej okazała się metarefleksja, czyli myślenie o procesie uczenia się:

„Dbać, aby [dzieci] były świadome swoich potrzeb i celów” [WOS]; „Uczeń musi być świadomy swoich działań, poznać konkretny cel” [WOS]; „Promowanie strategii samoregulacji – np. uczeń sam wyznacza cele językowe i monitoruje postępy” [języki obce]; „Należy nadal przygotowywać uczniów do dokonywania samooceny i do samodzielnej pracy nad językiem” [języki obce].

Jak widać w powyższych cytatach, nawiązywano do trzech elementów procesu uczenia się – często wyróżnianych w literaturze fachowej dotyczącej autonomii i metarefleksji. Są to:

- planowanie nauki, w tym wyznaczanie celów,
- monitorowanie postępów,
- ocenianie efektów.

Podkreślano samodzielność, ale w połączeniu ze wsparciem nauczyciela. Proponowano wprowadzenie pewnych ram organizacyjno-dydaktycznych, w których uczennice i uczniowie mogliby dokonywać refleksji: „Zajęcia z refleksji i samooceny: regularne sesje, podczas których uczniowie refleksyjnie zastanawiają się nad swoimi osiągnięciami, wyznaczają cele i planują kroki do ich realizacji” [język polski]; „Wprowadzenie regularnych sesji refleksji i samooceny, w których uczniowie mogą oceniać swoje postępy, cele i obszary do poprawy” [biologia]. Pojawiały się konkretne propozycje: „Prowadzenie dzienników refleksyjnych i cotygodniowe rozmowy o własnym rozwoju” [informatyka]; „Na początku tygodnia uczniowie mogliby ustalać indywidualne cele (np. «Dokończę książkę», «Popracuję nad trudnymi zadaniami z matematyki») i pod koniec tygodnia je podsumowywać” [biologia].

Odporność i wytrwałość: dwie perspektywy wzmacniania uczniów i uczennic

W wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek pojawiły się dwie silne potrzeby: wzmacnianie odporności psychicznej uczniów oraz kształtowanie ich wytrwałości i obowiązkowości. Pierwszy nurt koncentruje się na wymiarze emocjonalno-egzystencjalnym (jak dać sobie radę, nie załamać się w obliczu porażki). Tu motywacją zdaje się troska o kondycję psychiczną uczniów oraz wola wspierania ich w sytuacjach porażki i niepowodzenia:

„Radzenie sobie z porażkami – praca nad budowaniem odporności psychicznej i rozwijaniem postawy «uczę się na błędach»” [język polski]; „Kształtowanie poczucia własnej wartości: nauczanie dzieci, jak doceniać swoje sukcesy i akceptować porażki jako część procesu nauki” [informatyka]; „Wprowadzenie treści, które łączyłyby naukę języka z zagadnieniami emocjonalnymi, np. analiza wierszy lub fragmentów prozy, które dotyczą takich tematów, jak pokonywanie trudności, radzenie sobie ze stresem czy budowanie pewności siebie” [język polski].

Drugi nurt skupia się na wymiarze moralno-zadaniowym (należy dotrzymać zobowiązań i ponieść konsekwencje działań). Głosy te niekiedy były motywowane obserwacjami rozluźnienia dyscypliny wśród uczniów:

„Obok praw dziecka powinny się pojawić również obowiązki, jakie posiada młody człowiek” [WOS]; „Podstawa programowa [...] zbyt nastawiona jest na dobrostan dzieci i nie uczy ich samodzielnego pokonywania trudności ani umiejętności radzenia sobie z porażką” [geografia]; „Dzieci w mojej szkole nie biorą żadnych podręczników do domu, zostawiają nawet zeszyty. Niczego się nie uczą w domu i nic nie powtarzają. Efekty już teraz widać. Właśnie uczymy się tylko w szkole, a potem zamykamy drzwi i idziemy do domu” [chemia].

Towarzyszył temu postulat przywrócenia konkretnych narzędzi wychowawczych, np. „powrót do prac domowych, które uczyły dzieci obowiązkowości i systematyczności” [język polski]. Choć motywacje i podejścia nauczycieli różniły się, cele związane z rozwojem dzieci i młodzieży nie są przeciwstawne. Omawiane tu wypowiedzi mają bowiem wspólny mianownik – chęć wspierania dzieci w radzeniu sobie z wyzwaniami i trudnościami. Wzmacnianie odporności psychicznej uczniów oraz kształtowanie obowiązkowości można traktować jako uzupełniające się drogi rozwoju osobistego uczniów:

„Dzieci w szkole podstawowej powinny zdobywać doświadczenia, które pozwalają im podejmować decyzje i widzieć ich konsekwencje, np. przez udział w projektach, gdzie mogą samodzielnie planować i realizować zadania. [...] Kluczowe jest także budowanie przestrzeni, gdzie mogą eksperymentować, popełniać błędy i uczyć się na nich, rozwijając wiarę we własne możliwości” [matematyka].

Metody i inne sposoby wspierania kompetencji osobistych

Nauczycielki i nauczyciele podkreślali znaczenie metod, technik i innych sposobów pracy umożliwiających uczniom lepsze zadbanie o siebie i zarządzanie własnym rozwojem. Powracała potrzeba podniesienia rangi projektów indywidualnych. Wskazywano również na przydatność technik relaksacyjnych, aktywności opartych na arteterapii (w tym muzykoterapii) oraz zajęć z samoorganizacji (z wykorzystaniem narzędzi, takich jak dzienniki czy portfolio). W opiniach nauczycieli to nie tylko narzędzia dydaktyczne, ale także wychowawczo-rozwojowe.

Metody pracy powszechnie postulowane przez uczestników konsultacji to:

■ Projekty indywidualne

„Projekty długoterminowe [...] (np. hodowla roślin, przygotowanie przedstawienia), uczące planowania, konsekwencji i systematyczności” [fizyka]; „Zachęcanie uczniów do realizacji samodzielnych projektów, które wymagają planowania, organizacji i samodyscypliny. To może być świetny sposób na rozwijanie umiejętności kierowania sobą” [informatyka]; „Wprowadzenie długoterminowych zadań, które uczniowie muszą zaplanować i realizować samodzielnie, np. przygotowanie referatu lub stworzenie prostego projektu” [geografia].

■ Muzykoterapia, arteterapia

„W szkole brakuje działań tonujących stresogenne czynniki życia codziennego – brakuje sztuki, relaksu i radości, które odczuwamy w procesie tworzenia. Wprowadzenie w klasie VIII elementów arteterapii” [plastyka]; „Zanurzenie w szeroko pojętej praktyce sztuki, zakorzenienie w doznaniach zmysłowych płynących z obcowania z konkretnymi materiałami i technikami plastycznymi połączone z mentalizacją treści psychicznych – takie zajęcia będą regulowały emocje uczniów, sprzyjały poczuciu równowagi i dobrostanu” [plastyka];

„Muzykoterapia – tam jest złote runo” [muzyka]; „Wprowadzenie elementów muzykoterapii na zajęciach – zabawy, ćwiczenia rekreacyjne i wyciszające” [muzyka].

■ **Techniki relaksacyjne**

„Ćwiczenia relaksacyjne, joga, techniki oddechowe, które uczą, jak dbać o równowagę między wysiłkiem a odpoczynkiem” [informatyka]; „Wprowadzenie zajęć z dobrostanu, praktyczna realizacja w szkole różnych form relaksu (joga, aromaterapia)” [język polski]; „Wprowadzenie zajęć z wykorzystaniem muzyki relaksacyjnej oraz technik mindfulness” [języki obce].

■ **Wprowadzenie treści dotyczących samoorganizacji**

„Dodanie do programu lekcji o zarządzaniu czasem, ustalaniu priorytetów i planowaniu działań” [przyroda]; „Uczniowie mogą prowadzić proste plannery lub dzienniki, w których planują swoje codzienne zadania i cele” [EDB]; „Nauczanie technik planowania i organizacji, takich jak tworzenie harmonogramów, ustalanie priorytetów oraz zarządzanie zadaniami” [biologia].

Oprócz wymienionych rozwiązań, proponowano też wprowadzanie ćwiczeń w formie „symulacji prowadzenia firmy, start-upu, przewodzenia zespołowi” [fizyka].

Zob. więcej w podrozdziałach 4.1.5. i 4.3.2.

4.1.4. Sprawczość

Opinie nauczycielek i nauczycieli przedstawione w tej części zostały zaczerpnięte z odpowiedzi na pytanie: „Jakie doświadczenia powinny Pana(i) zdaniem gromadzić dzieci w szkole podstawowej, które wzmocniłyby ich sprawczość?”. W kwestionariuszu ankiety pokrótce wyjaśniono rozumienie „wspierania sprawczości” jako „zachęcania uczniów do podejmowania działań mających pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie)”. W analizie uwzględniono również refleksje odnoszące się do sprawczości, które spontanicznie pojawiły się w odpowiedziach na inne pytania: „Jakiego wsparcia oczekiwał(a)by Pan(i) w realizacji nowej podstawy programowej?” oraz „Jakie ma Pan(i) wskazówki dla autorów nowej podstawy programowej dotyczące treści kształcenia?”. Cenne okazały się także opinie odnoszące się do sprawczości, formułowane w trakcie konsultacji przeprowadzanych w województwach.

Sprawczość, w rozumieniu Profilu absolwenta i absolwentki, oznacza podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie), oraz branie za nie odpowiedzialności, w tym – bycie aktywnymi podmiotami swojej edukacji. Sprawczość umożliwia uczennicom i uczniom realizację swoich celów i potrzeb. Według ujęcia w „Profilu” na sprawczość składają się: poczucie przynależności do wspólnoty, nastawienie na rozwój, przekonanie o własnej skuteczności oraz samoregulacja rozumiana jako zdolność kierowania swoim działaniem i wytrwałego zmierzania do realizacji celów. Dla rozwinięcia i realizacji sprawczości duże znaczenie ma wpływ środowiska, w tym szkolnego, w którym uczniowie mogą być do niej zachęceni lub zniechęceni. Niezbędne są też kompetencje przekrojowe – poznawcze, społeczne i osobiste.

4.1.4.1. Jak nauczyciele i nauczycielki rozumieją sprawczość?

Na podstawie odpowiedzi na pytanie o to, jakie doświadczenia powinni zdobywać uczniowie i uczennice, by rozwijać swoją sprawczość, zrekonstruowano sposoby rozumienia sprawczości przez nauczycielki i nauczycieli. W ich wypowiedziach były obecne zarówno dwa kluczowe elementy definicji sprawczości z „Profilu”, które wymieniono w pytaniu (wywieranie pozytywnego wpływu na siebie i na innych), jak i szersze ujęcie sprawczości, w dużej mierze spójne z ujęciem w „Profilu”.

Nauczycielki i nauczyciele rozumieli sprawczość jako zdolność uczniów i uczennic „do podejmowania świadomych działań” [fizyka], ukierunkowanych na cel, prowadzonych refleksyjnie i owocujących konkretnymi rezultatami – „samodzielne wyznaczanie i osiąganie celów [...], udział w działaniach wymagających samooceny” [biologia]; „samodzielne działanie [...], podejmowanie decyzji, refleksja” [biologia].

Do kluczowych aspektów sprawczości należy samodzielność, która była rozumiana na trzy sposoby. Po pierwsze, to własna aktywność uczennic i uczniów, w odróżnieniu od bycia

wyręczanymi, zwłaszcza w nauce: „samodzielność uczniów w różnych sytuacjach” [WOS]; „samodzielne rozwiązywanie zadań” [chemia]; „stawianie na samodzielność, dzisiaj dzieciom zabieramy całą sprawczość” [matematyka]. Po drugie – to autonomia, rzeczywista możliwość dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i wywierania wpływu: „samodzielność i własne wybory” [plastyka]; „samodzielność i odpowiedzialność, podmiotowość” [biologia]; „podmiotowość, która da siłę do działania” [podstawa NI]. W warunkach szkolnych nauczycielki i nauczyciele widzieli przestrzeń na wybór niektórych zadań, tematów projektów i decydowanie o sposobach ich realizacji przez uczniów i uczennice. Mogą oni „współdecydować o tym, czego chcą się uczyć” [przyroda]; mają „wpływ na wybór treści nauczania” [język polski]; „bardziej swobodny wybór obszarów zainteresowań” [język polski]. Podejmują też własne decyzje o sposobach realizacji zadań: „uczą się rozwiązywać problemy przez analizowanie zadań i planowanie działań” [technika]; na ich sprawczość składa się „planowanie, swoboda w myśleniu” [podstawa NI]; „podejmowanie decyzji, realizowanie własnych pomysłów oraz rozwiązywanie problemów” [język polski]. Szerzej, sprawczy uczniowie i uczennice mają swoje zainteresowania, kierują się nimi i rozwijają je. Właściwa jest im „ciekawość świata” [biologia]; „odkrywanie swoich zainteresowań i pasji [...], samodzielne zdobywanie wiedzy i rozwijanie poczucia własnej skuteczności” [geografia]. Wybierają też i weryfikują swoje sposoby uczenia się: „planowanie własnej ścieżki uczenia się i ocenianie swoich postępów” [fizyka]. Po trzecie, samodzielność według nauczycieli i nauczycielek to „samodzielne dochodzenie do wniosków” [biologia], co się łączy z koncepcjami uczenia się od doświadczenia do teorii.

Nauczycielki i nauczyciele podkreślali też ścisły związek podejmowania decyzji i dokonywania wyborów z doświadczaniem i rozumieniem ich konsekwencji, i braniem odpowiedzialności za rezultat. Sprawczość to według nich także „podejmowanie decyzji i ponoszenie ich konsekwencji, co rozwija odpowiedzialność” [język polski]; „możliwość podejmowania decyzji, refleksja związana z konsekwencjami dokonywanych wyborów, ponoszenie odpowiedzialności za zaniechania działań, za działania” [fizyka]. W szczególności nauczyciele chcieli, by uczniowie mieli „wewnętrzną motywację” [fizyka] i rozumieli, że ponoszą „odpowiedzialność za siebie i swoją edukację” [język polski], by cechowała ich „pełna odpowiedzialność za swoje czyny, w tym rozumienie konsekwencji” [chemia].

Z powyższym łączy się rozumienie sprawczości jako gotowości do wysiłku oraz odporności psychicznej i wytrwałości, w tym umiejętności radzenia sobie z niepewnością i porażką, utrzymywania zaangażowania, i doprowadzenia działania do rezultatu. Wymieniano tu takie aspekty sprawczości, jak „umiejętność stawiania czoła wyzwaniom” [matematyka]; „chęć podejmowania wysiłku, wytrwałość w działaniu” [informatyka]; „odpowiedzialność za wykonanie zadania zgodnie z planem” [technika]; „samodyscyplina” [fizyka], a także:

„umiejętność radzenia sobie z niepewnością i własnymi emocjami w procesie uczenia się [...], [bo] [...] zrozumienie istoty problemu potrafi wywołać skrajne emocje – od radości po

frustrację, jeśli rozwiązanie nie przychodzi od razu. Tego rodzaju doświadczenia kształtują nie tylko zdolność logicznego myślenia, ale także odporność psychiczną, umiejętność radzenia sobie z chaosem niezrozumienia, systematyczność oraz zdolność do podejmowania świadomych decyzji o własnym zaangażowaniu w naukę” [fizyka].

Uczniowie sprawczy w tym sensie potrafią „kontrolować własne emocje w obliczu trudności, uczciwie oceniać swoje osiągnięcia, rozwijać systematyczność i czerpać satysfakcję z postępów osiąganych małymi krokami” [fizyka]. O wysiłku, wytrwałości i samoregulacji emocjonalnej pisali szczególnie nauczyciele przedmiotów przyrodniczych i ścisłych.

Sprawczy uczniowie i uczennice są gotowi „ryzykować i testować różne możliwości” [matematyka], poszukując rozwiązań, i akceptują to, „że porażka jest nieunikniona, że to element sukcesu” [język polski]; „że błędy się popełnia i to nie jest nic złego” [język polski], ich umiejętnością jest „radzenie sobie z porażką” [biologia]. O gotowości do eksperymentowania, ryzyka i porażek, co wiąże się z wytrwałością, ale też samym rozpoczęciem działania, pisali nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, ścisłych i humanistycznych¹⁶.

Z kolei „poczucie własnej wartości” [muzyka], „wiara we własne możliwości” [język polski] i „przekonanie o własnej skuteczności” [WOS], które łączą się i z gotowością do zainicjowania działania, i wytrwania w nim oraz doprowadzenia do końca, były wprost nazywane przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Przekonanie o znaczeniu poczucia własnej wartości i skuteczności dla sprawczości towarzyszy jednak różnym nauczycielom, którzy używali raczej innego języka, niż byli innego zdania. Przykładowo, na poczucie skuteczności wskazują też słowa: „więcej praktycznych problemów do rozwiązania – dzieci powinny widzieć, że mogą wpływać na świat” [geografia].

Według nauczycielek i nauczycieli samodzielność nie stoi w sprzeczności ze współpracą. Sprawczość w rozumieniu zaproponowanym nauczycielom w samym pytaniu obejmuje wywieranie pozytywnego wpływu na innych i realizuje się w świecie społecznym. „Współpraca z rówieśnikami” [muzyka]; „współpraca, samopomoc koleżeńska” [matematyka]; „współdziałanie” [fizyka] to sytuacje, w których, zdaniem nauczycieli różnych przedmiotów, uczennice i uczniowie realizują sprawczość i rozwijają ją.

Sprawczy uczniowie wywierają też wpływ na małe grupy, które współtworzą, na społeczności, świat i środowisko: „mają wpływ na to, co się dzieje” [WOS]; pełnią różne role w grupach, w tym „role liderów” [chemia] i „wpływają na szkolne życie” [technika]. Cechuje ich też

¹⁶ Jak widać, wątki poruszane przez nauczycieli w odniesieniu do sprawczości przypominają wiele z tych omawianych wcześniej w związku z kierowaniem sobą (4.1.3). Jak pokazują kolejne przykłady, dotyczy to również innych kompetencji przekrojowych. W kontekście zapisów „Profilu” ta zbieżność skojarzeń jest uzasadniona, ponieważ sprawcze działanie polega m.in. na wykorzystaniu kompetencji, w tym przekrojowych (Szymczak i Strzemieczna, 2025). Warto przypomnieć, że w samym kwestionariuszu ankiety objaśniono sprawczość jako „podejmowanie działań mających pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie)”. Tak rozumiana sprawczość, akcentująca pozytywny wpływ na siebie i innych, pozostaje w szczególnie ścisłym związku z takimi kompetencjami, jak kierowanie sobą, dbanie o siebie czy dbanie o innych.

„odpowiedzialność za siebie i innych” [EDB], „odpowiedzialność za środowisko” [geografia] oraz „postawy prospołeczne” [geografia]. W sytuacjach, gdy potrzebne jest działanie, sprawczy uczniowie są gotowi do „podejmowania inicjatywy” [geografia], „w razie wyraźnej potrzeby pomocy nie oglądają się na innych” [EDB]; „potrafią reagować” [EDB].

Zob. więcej w podrozdziale 4.1.2.

Nauczycielki i nauczyciele wskazywali, że do rozwijania i realizacji sprawczości niezbędne są kompetencje dziedzinowe i przekrojowe. Sprawczy uczniowie i uczennice mają wiedzę niezbędną do podejmowania działania, w tym „rozumieją otaczający ich świat” [przyroda]. Mają też przydatne do realizacji sprawczości umiejętności rozwijane w szkole, jak np. „znajomość swoich praw obywatelskich” [WOS]; „umiejętności manualne” [technika], „świadome wykorzystanie metod i narzędzi” [informatyka]. Spośród kompetencji przekrojowych szczególnie często wymieniano kompetencje społeczne, zwłaszcza potrzebne do współpracy w grupie, takie jak: „współdziałanie, słuchanie siebie nawzajem, komunikacja” [fizyka]; „negocjowanie i osiąganie kompromisów, mobilizowanie innych do działania” [fizyka]; „umiejętności zarówno w zakresie współpracy, jak i samodzielnego działania” [biologia]. Wymieniano też wartości i postawy związane z kompetencjami społecznymi i sprawczością: „tolerancja, wzmocnienie ciekawości świata” [biologia]; „empatia wobec potrzebujących pomocy” [EDB]; „patriotyzm” [fizyka].

Zob. więcej w podrozdziale 4.1.2.

Rozumienie sprawczości przez nauczycieli było częściowo zbieżne z ich rozumieniem „kierowania sobą” (elementu kompetencji osobistych uczniów). Odpowiednio wymieniano powiązane ze sprawczością kompetencje i cechy osobiste, zwłaszcza „podejmowanie decyzji” [wielu nauczycieli] i „przewidywanie następstw podejmowanych decyzji” [język polski] oraz „umiejętność zaplanowania” [biologia], wiedza, „jak radzić sobie ze stresem” [fizyka] i „umiejętności zarządzania stresem” [biologia]. Pisano o umiejętnościach podejmowania inicjatywy, wywierania wpływu i adaptowania się do zmieniających się okoliczności: „przygotować absolwenta na pracownika jutra, który będzie pomysłowy, odporny na stres, elastyczny i przywódczy” [WOS].

Zob. więcej w podrozdziale 4.1.3.

Co do kompetencji poznawczych, pisano głównie o tym, że uczennice i uczniowie, ćwicząc rozwiązywanie problemów lub działając kreatywnie (np. eksperymentując), jednocześnie rozwijają i realizują sprawczość. „Dzieci powinny mieć okazję do rozwiązywania rzeczywistych problemów, które wymagają twórczego podejścia, współpracy i podejmowania decyzji. Takie doświadczenia pomagają dzieciom zrozumieć, jak ważna jest ich rola w rozwiązywaniu trudnych sytuacji i jak mogą wpływać na wyniki swoich działań” [geografia]. Pisano też o tym, że umiejętności rozwiązywania problemów, myślenia krytycznego i kreatywność (przejawiająca się jako realizacja własnych pomysłów czy eksperymentowanie) są niezbędne dla sprawczości:

„rozwijanie i utrwalanie umiejętności rozwiązywania zadań, strategii rozwiązywania problemów [...], wyszukiwania i wykorzystywania informacji, wykorzystywania różnych narzędzi” [informatyka]; „samodzielność w poszukiwaniu wiedzy i kreatywność rozwiązań” [biologia].

Zob. więcej w podrozdziale 4.1.1.

Podsumowując, nauczycielki i nauczyciele rozumieli sprawczość w sposób zbliżony do tego, jak jest ona interpretowana w Profilu absolwenta i absolwentki, jako działanie konstruktywne, owocujące pozytywnymi rezultatami w sferze indywidualnej oraz dla grupy, społeczności i społeczeństwa, i branie za nie odpowiedzialności. Kładli nacisk na samoregulację, zwłaszcza – kierowanie swoim działaniem tak, by osiągać cel, wytrwałość w dążeniu do celu i samokontrolę emocjonalną. Pisali też o nastawieniu na rozwój, choć nie nazywali go tym pojęciem. Podkreślali znaczenie wysiłku, docenianie wysiłku przez nauczyciela, ale też rolę motywacji wewnętrznej do rozwoju i osiągania celów w przeciwieństwie do „nauki dla ocen”. Wskazywali też na przekonanie o własnej skuteczności – trzeci komponent sprawczości – akcentując znaczenie doświadczania sukcesów przy mierzeniu się z odpowiednio dobranymi wyzwaniami i potrzebę akceptacji porażek. W obszarze poczucia przynależności do wspólnoty nauczycielki i nauczyciele kładli nacisk na aktywne zaangażowanie uczniów i wnoszenie wkładu w rozwój grupy, szkoły czy społeczności lokalnej, zwłaszcza poprzez współpracę w zespole. Niektórzy wspominali też o ważnej roli akceptacji i docenienia przez nauczyciela (o znaczeniu sukcesu i docenienia piszemy niżej).

W porównaniu z zapisami „Profilu” w wypowiedziach nauczycieli wyraźniej została zaakcentowana wolność uczennic i uczniów – możliwość podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i ich realizacji w praktyce – jako podstawa wywierania wpływu.

4.1.4.2. Jak można wspierać rozwój sprawczości?

Stworzenie warunków do podejmowania decyzji i realizacji inicjatyw

Nauczycielki i nauczyciele dzielili się różnorodnymi pomysłami co do tego, jak można skutecznie wspierać sprawczość, w tym, jak może być ona ujęta w podstawie programowej: „Dzieci w szkole podstawowej powinny zdobywać doświadczenia, które umożliwiają im samodzielne działanie, eksperymentowanie, podejmowanie decyzji, refleksję nad sobą oraz zauważanie własnego wpływu na świat. Takie działania wzmacniają poczucie sprawczości i budują pewność siebie, przygotowując uczniów do życia w dynamicznym świecie” [biologia]. Aby to było możliwe, przede wszystkim należy „dać przestrzeń na sprawczość” [plastyka]; „stworzyć przestrzeń do tego, aby dzieci mogły same podejmować decyzje i na nich opierać swoje działania” [muzyka]. Oznacza to zarazem oddanie uczniom i uczennicom, do pewnego stopnia, odpowiedzialności za decyzje i doświadczanie ich skutków – czy to pozytywnych, czy negatywnych. Należy uczniom zapewnić doświadczenie „decydowania, współdecydowania, brania odpowiedzialności wraz z jej skutkami” [podstawa NI]; „pozwolić podejmować własne decyzje i ponosić ich konsekwencje. W ramach zdrowego rozsądku” [informatyka].

Niektórzy nauczyciele i nauczycielki zwracali uwagę na to, że tworzenie pozytywnego klimatu klasy jest ważnym warunkiem sprawczości uczniów i uczennic. Po pierwsze, jest to relacja z nauczycielem, który autentycznie i uważnie słucha pytań, opinii i pomysłów uczniów, stwarzając im bezpieczne warunki do ich wyrażania. „Wspieranie poczucia sprawczości każdego dziecka to coś więcej niż zapewnianie mu możliwości wyboru. Kiedy uważnie i z szacunkiem słuchamy głosu dziecka, jego słów i pomysłów, modelujemy zaufanie i współpracę, pokazując im, że są słyszani, a ich pomysły mają dla nas znaczenie” [fizyka]; „tworzenie atmosfery bezpieczeństwa sprzyjającej zadawaniu pytań i eksploracji tematów przez uczniów. Dzieci powinny czuć się swobodnie w wyrażaniu swoich opinii i poszukiwaniu odpowiedzi” [EDB]. Ważne jest poszanowanie autonomii i opinii bez względu na możliwości poszczególnych uczniów i uczennic: „jak każde dziecko uczeń z niepełnosprawnością musi przekonać się, że jego zdanie także jest ważne, podobnie jak jego wybór, że ma do niego prawo” [podstawa NI]. Ważna jest nie tylko przestrzeń na pytania i opinie, ale także faktyczna realizacja (co najmniej części) propozycji uczniów, co daje im realny wpływ: „jeżeli zgłaszają jakieś propozycje, powinny być brane pod uwagę” [WDŻ].

Po drugie, aby być sprawczymi, dzieci potrzebują „akceptacji ze strony środowiska” [muzyka] i „powinny czuć się dobrze w swoim zespole klasowym” [fizyka]. Istotne jest „nawiązywanie pozytywnych relacji rówieśniczych” [WDŻ] oraz „poczucie bycia częścią grupy, przez którą są doceniane, w której radzą sobie z trudnościami, uczą się asertywności, wzmacniają własne poczucie wartości” [język polski]. Do tego potrzebna jest praca wychowawcza nauczycieli i nauczycielek, jak np. „budowanie zgranej klasy, integracja, wycieczki, wspólne zabawy” [chemia].

Obszary wpływu uczniów i uczennic według nauczycieli i nauczycielek

■ Wybór niektórych treści

Nauczycielki i nauczyciele byli zdania, że „zdecydowanie powinno [się] [...] pozwolić [uczniom] decydować o realizacji np. tematów ich interesujących. Wtedy uczeń ma świadomość, że robi coś, co go pasjonuje, rozwija się” [informatyka]. Proponowali, by uczniowie i uczennice mogli dokonywać „wyborów w różnych aspektach życia szkolnego, np. wybór tematów projektów, lektur, zajęć dodatkowych” [geografia]; „decydować o tematyce, przebiegu części zajęć” [informatyka]. Część propozycji łączyła się z uelastycznieniem podstawy programowej: „powinny mieć możliwość decydowania wspólnie z nauczycielem i klasą, np. co chcą przeczytać i omówić na lekcji” [język polski]. Inne pomysły dotyczyły możliwości wyboru tematów zadań i metod uczenia się: „np. wybór tematu projektu, zakresu pracy domowej, sposobu prezentacji materiału” [przyroda].

Wiele propozycji dotyczyło umożliwienia „uczniom samodzielnego planowania, realizowania i prezentowania projektów, które dotyczą ich zainteresowań” [język polski]; „wyboru tematów projektów, zadań czy metod pracy, co wzmacnia ich poczucie odpowiedzialności za własne działania” [fizyka], jak i w szerszym sensie „realizacji własnych pomysłów”

[chemia]. Według nauczycieli da to uczniom poczucie wpływu, zwiększy ich motywację do nauki, a przy tym pozwoli rozwijać zainteresowania oraz kreatywność i inne kompetencje przekrojowe:

„Dzieci powinny mieć sprawczość działania, powinny więcej robić same, same powinny wymyślać ćwiczenia i zadania jakie mają wykonać dzięki temu poczują, że coś zrobiły. Same powinny wymyślić projekt, znaleźć narzędzia do jego realizacji. [...] Możliwość doświadczania daje dzieciom największe poczucie sprawczości, tym bardziej że ich ogromnym zasobem jest ich dziecięca wyobraźnia i zapał do pracy i zabawy” [przyroda].

Dodatkowo jako formy rozwijania sprawczości proponowano zajęcia pozalekcyjne, takie jak „koła zainteresowań” [muzyka] czy „możliwość brania udziału w różnych praktycznych, ciekawych warsztatach” [podstawa NI].

■ Wpływ na proces uczenia się i metody oceniania

Kilka propozycji dotyczyło współdecydowania o metodach dydaktycznych i metodach oceniania: „Z pewnością na poczucie sprawczości u uczniów może wpłynąć możliwość ustalania formy zaliczania partii materiału (sprawdzian/kartkówka lub projekt: quiz, przedstawienie, piosenka, lapbook, gra planszowa)” [historia]. Nauczyciele proponujący oddanie tu dużej autonomii uczniom i uczennicom byli w mniejszości:

„Powinni współdecydować o tym, co, a przede wszystkim jak odbywa się na lekcjach – czy zadanie domowe ma być zadawane i czy ma być oceniane, czy chcą pracować w grupach, czy chcą pracować metodą projektów i być za nią oceniani” [fizyka]; „Możliwość dania dzieciom wyboru w zaliczaniu przedmiotów, czyli wiedzą, że daną treść programową muszą zaliczyć np. przed końcem semestru, ale to oni decydują, kiedy to zrobią (czy na bieżąco, czy hurtem) [...] Zalecenie dla klas starszych” [chemia].

Natomiast zestawienie z licznymi wypowiedziami o „projektach, gdzie mogą samodzielnie planować i realizować zadania” [matematyka], wskazuje, że podczas gdy decyzja o metodach prowadzenia lekcji należy do nauczyciela, to we własnych projektach uczennice i uczniowie decydują o sposobach działania.

■ Wpływ na życie społeczności szkolnej

Nauczyciele i nauczycielki proponowali też zapewnienie uczniom i uczennicom możliwości „wpływu na życie szkoły” [muzyka], w tym poprzez udział w podejmowaniu decyzji. Propozycje były zróżnicowane, niektóre ogólne, od „wpływu na szkolne życie poprzez działania samorządowe” [technika], przez „więcej samorządności szkolnej” [język kaszubski], po „angażowanie uczniów w sprawy szkoły (nie tylko w ramach samorządu uczniowskiego)” [etyka]. Odzwierciedla to zagadnienie realnego wpływu samorządu uczniowskiego w szkołach.

Konkretne propozycje obejmowały współdecydowanie o regułach współżycia społecznego w klasie: „wspólne ustalanie reguł klasy czy sposobów rozwiązywania konfliktów” [podstawa NI]; „samodzielne ustalanie zasad funkcjonowania klasy, np. wspólne tworzenie kodeksu zachowania” [informatyka]. Wskazywano też, że uczniowie i uczennice mogą współtworzyć zasady dla całej szkoły, w tym jej statut. Propozycje to np. „udział w [...] konsultacjach uczniowskich” [fizyka]; „włączenie uczniów w tworzenie prawa wewnątrzszkolnego [...], wskazując na statut szkoły jako wewnętrzną konstytucję regulującą zasady funkcjonowania społeczności szkolnej” [WOS]; „zapisów dotyczących korzystania z elektroniki w szkole” [język polski].

Nauczycielki i nauczyciele wskazywali też szereg aktywności realizowanych poza lekcjami jako obszary do realizacji sprawczości uczniów. Niektórzy proponowali trwale funkcjonujące przedsięwzięcia zarządzane przez uczniów: „znalezienie obszaru życia szkoły, który byłby organizowany głównie przez uczniów, oczywiście pod odpowiednią opieką merytoryczną nauczycieli, ale z dużą swobodą działania. W naszej szkole jest to radiowęzeł oraz spółdzielnia uczniowska” [informatyka]. Więcej było propozycji realizacji pojedynczych przedsięwzięć, w tym wynikających z inicjatywy uczniów: „dzieci w szkole powinny mieć możliwość realizowania własnych pomysłów, np. przy dekorowaniu sali lekcyjnej, planowaniu wycieczek lub imprez klasowych” [biologia]; „odpowiadać za projekty klasowe, międzyklasowe, organizować imprezy klasowe i szkolne, brać udział w akcjach charytatywnych” [WOS]. Powtarzały się też głosy, by uczniowie i uczennice mogli „wspólnie z wychowawcami i nauczycielami planować wyjścia i wycieczki klasowe” [informatyka] i szerzej, by mieli „udział w budżecie szkolnym, wpływ na wydawanie pieniędzy klasowych” [WDŻ]. Obszar decyzyjności to zarazem obszar odpowiedzialności, w tym za realizację obowiązków: „demokratyczne klasy – uczniowie wspólnie ustalają zasady, dzielą się obowiązkami (np. dyżury w klasie, zarządzanie własnym budżetem na klasowe potrzeby)” [matematyka].

Nauka poprzez działanie

Według nauczycieli i nauczycielek sprawczość uczniów realizuje się w ich samodzielności. Trzeba więc ich „zachęcać do bardziej samodzielnego uczenia się” [fizyka], umożliwić podejmowanie decyzji i pozwolić „samodzielnie dochodzić do wiedzy” [biologia]. Do tego ostatniego jest potrzebne uczenie się „głównie przez działanie. Mniej teorii, więcej aktywności” [język polski]; „nauka przez doświadczenie” [informatyka], „eksperymenty i odkrywanie” [informatyka]. Pozwala to uczniom doświadczać wpływu i jest skuteczniejsze: „uczniowie aktywniej przyswajają wiedzę w sytuacji, kiedy samodzielnie mogą coś zrobić, obserwując efekty swoich działań” [geografia]. Analiza wypowiedzi respondentek i respondentów wyłoniła kilka metod i innych sposobów pracy, które mogą wspierać rozwój sprawczości.

■ Praca zespołowa

Nauczycielki i nauczyciele byli zdania, że „działania zespołowe” [muzyka], „prace w grupach” [język kaszubski] to kluczowe formy, w jakich uczennice i uczniowie mogą doświadczać sprawczości.

Współpraca może integrować uczniów i uczennice, jak np.: „Wspólne muzykowanie – śpiew, gra na instrumentach, taniec, wspólne słuchanie muzyki artystycznej i działania twórcze” [muzyka].

■ **Metoda projektu grupowego**

Przede wszystkim zaś, zdaniem nauczycieli i nauczycielek, głównym polem sprawczości uczniów są „projekty, projekty, projekty” [technika]. Odpowiedzi wskazują głównie projekty grupowe. To one stwarzają możliwości kompleksowego doświadczania sprawczości.

„Promują współpracę i komunikację między uczniami. Dają możliwość odkrywania swoich zainteresowań i pasji oraz pozwalają uczniom na samodzielne zdobywanie wiedzy i rozwijanie poczucia własnej skuteczności” [geografia]; „Pozwalają im na podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów” [chemia]; „Wymagają od nich podejmowania decyzji, współpracy, planowania i realizacji założonych celów” [przyroda]; „Uczą kreatywności, podejmowania wyzwań i odpowiedzialności za swoje działania” [historia].

Za szczególnie korzystne są uważane „projekty długoterminowe, w których widzą efekty swojej pracy i uczą się cierpliwości” [muzyka]; projekty „na temat dbania o środowisko, siebie, przyjaciół i zmian w otoczeniu, które mogłyby zmienić nasze otoczenie na lepsze” [informatyka] i inne polegające na rozwiązywaniu rzeczywistych problemów, co „pozwala dzieciom poczuć, że ich działania mają sens i wpływ” [historia].

Pracując w grupach, w tym realizując „projekty grupowe, w których dzieci muszą same podzielić się zadaniami i znaleźć rozwiązania” [muzyka], uczniowie i uczennice mają „zadania, za które są odpowiedzialne” [geografia]. Nauczycielom zależy na tym, by każdy brał odpowiedzialność i wносił „podobny wkład pracy” [biologia]. Nie zawsze się to udaje, „niestety część dzieci w grupie «chowa się» za zdolnymi uczniami, nie podejmuje aktywności i nie uczy się” [biologia], co wskazuje na wyzwania związane z wpływem nauczycieli na procesy współpracy grupowej. Co do ról w grupie, niektórzy nauczyciele i nauczycielki upatrywali największej możliwości bycia sprawczymi przez liderów, proponowali więc „umożliwienie każdemu dziecku bycie liderem, wdrożenie małych projektów” [biologia]; „Każdy uczeń przynajmniej raz w roku powinien być odpowiedzialny za zarządzanie jakimś choćby niewielkim projektem w celu sprawdzenia swoich predyspozycji do zarządzania jakimś zespołem, do przekonywania ich do swoich pomysłów, sposobu ich realizacji” [informatyka].

■ **Działanie dla dobra społeczności szkolnej i lokalnej**

Powtarzały się propozycje sposobów dbania o wspólne dobro i działań prowadzących do pozytywnych efektów w środowisku szkolnym:

„Uczniowie powinni być angażowani w rozwiązywanie rzeczywistych problemów w swoim otoczeniu. Przykład: analizowanie, jak poprawić organizację pracy w klasie, projektowanie rozwiązania problemu związanego z oszczędzaniem energii w szkole czy pomaganie

w zarządzaniu konfliktami rówieśniczymi” [fizyka]. Stworzenie możliwości działania, takie jak powyższe, czy „zaproszenie do aranżowania przestrzeni szkolnej i klasowej” [informatyka], to danie uczniom i uczennicom możliwości wpływu, by mogli „poczuć się w szkole doceniani i mieć poczucie, że też mają wpływ na zmiany, jakie w niej zachodzą” [historia]. „Efekty własnej pracy widoczne w rzeczywistości – np. stworzenie ogródka szkolnego, pomalowanie sali, napisanie i wydanie gazetki szkolnej” [języki obce] pozwalają w namacalny sposób doświadczyć sprawczości. Zarazem to danie uczniom odpowiedzialności: „powierzanie dzieciom realnych obowiązków, np. opieka nad klasową rośliną, dyżury w klasie” [muzyka]; „opieka nad roślinami, zwierzętami klasowymi, ogrodem szkolnym” [biologia].

Wiele było propozycji pomocy innym podobnych do odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób zapisy podstawy programowej mogą stać się lepszym punktem wyjścia do rozwijania kompetencji społecznych obejmujących dbanie o innych. Niektóre dotyczyły pomocy innym uczniom: „opieka [nad] młodszymi kolegami w szkole” [nauczyciel współorganizujący]; „współpraca, samopomoc koleżeńska” [matematyka].

Częściej proponowano zaangażowanie na rzecz społeczności lokalnej, społeczeństwa i środowiska poprzez „wolontariat i zaangażowanie społeczne” [informatyka]; „angażowanie dzieci w działania wolontariackie, które uczą odpowiedzialności i empatii, a także dają poczucie wpływu na otoczenie” [chemia] – głównie charytatywne, ekologiczne i kulturalne. Uczniowie mogliby zarówno „uczestniczyć w życiu i działaniu organizacji pozarządowych działających przy szkole” [informatyka], jak i realizować „projekty społeczne – pomoc lokalnej społeczności, np. organizacja akcji ekologicznej, współpraca z domem seniora” [podstawa NI].

Takie przedsięwzięcia mogą być zarazem formą realizacji podstawy programowej przedmiotów: „budowanie poczucia sprawczości u uczniów poprzez realizację działań mających realny wpływ na lokalne społeczności, np. projekty ekologiczne, monitoring jakości powietrza, rewitalizacja terenów zielonych, prowadzenie ogrodów szkolnych [...] działania na rzecz zrównoważonego rozwoju, np. w ramach inicjatywy The European Blue Schools czy eTwinning” [przyroda].

Różne spojrzenia na sprawczość w zależności od przedmiotu

Podczas gdy nauczyciele i nauczycielki proponowali uczenie się przez działanie niezależnie od przedmiotu, ci uczący przedmiotów przyrodniczych akcentowali prowadzenie obserwacji i doświadczeń: „Dzieci powinny badać, obserwować i wyciągać własne wnioski. Więcej pracy zespołowej i realnych projektów – działania mające wpływ na społeczność i otoczenie” [geografia]; „W przedmiotach ścisłych proszę zmienić podejście i postawić bardziej na przeprowadzanie doświadczeń, aby uczeń poczuł większą sprawczość. Mógł dokonać obserwacji własnych” [chemia].

Na kreatywne eksperymentowanie w szerszym znaczeniu – testowania sposobów działania, zwracali uwagę zwłaszcza nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, ścisłych i technicznych,

oraz nauczyciele realizujący podstawę programową dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Uważali za ważne dla rozwijania sprawczości „doświadczenia pozwalające im zaszczepić w sobie ciekawość świata, próbowania nowego, szukania rozwiązań, myślenia” [podstawa NI]; „budowanie przestrzeni, gdzie mogą eksperymentować, popełniać błędy i uczyć się na nich, rozwijając wiarę we własne możliwości” [matematyka]. Do tego jest potrzebne pozostawienie uczniom możliwości decydowania o sposobach działania. „Powinniśmy odejść od instrukcji do doświadczeń. [...] masz «zabawki» i kombinuj” [fizyka]; „Możliwość samodzielnego wyboru tematów i technik rozwija ich inicjatywę i samodzielność” [plastyka].

Z kolei przedmioty przyrodnicze i techniczne stwarzają szczególne możliwości wywierania wpływu na rzeczywistość poprzez „wykonywanie samodzielnie prac wytwórczych” [technika] prowadzących do powstania funkcjonalnych produktów. To na przykład napisanie „programu [...], który podpowiadałby np. osobom starszym [...], do jakiego koloru kosza wyrzucić śmieci” [informatyka] czy też „działania oparte na konkretach i odpowiedzialności za efekt, np. uprawa warzyw w szkolnym ogródku” [biologia].

O potrzebie rozwijania wytrwałości w mierzeniu się z trudniejszymi zadaniami napisali nauczyciele różnych przedmiotów: „[dzieci] powinny się uczyć wytrwałości” [WOS]; „Wyzwania rozwijające wytrwałość i samodzielność” [język polski]. Jednak szczególną rolę odgrywają tu „przedmioty ścisłe, a zwłaszcza matematyka i fizyka [...]. To właśnie na nich uczniowie uczą się kontrolować własne emocje w obliczu trudności, uczciwie oceniać swoje osiągnięcia, rozwijać systematyczność i czerpać satysfakcję z postępów osiąganymi małymi krokami” [fizyka]. Ich nauka wymaga „skupienia się dłużej nad wykonywaniem zadania, niepoddawania się podczas niepowodzenia” [matematyka].

Z kolei przedmioty społeczne o najbardziej praktycznym charakterze, takie jak wiedza o społeczeństwie i edukacja dla bezpieczeństwa, stwarzają okazję do rozwijania umiejętności i gotowości do reagowania na naruszenia praw człowieka i zagrożenia.

„Udział w różnych akcjach, np. Maraton Pisania Listów Amnesty International, co ma wpływ na dostrzeganie przez młodych ludzi, że mają wpływ na to, co się dzieje, rozwój ich sprawczości i przekonanie o własnej skuteczności” [WOS]; „Realizacja treści z działu [...] podstaw pierwszej pomocy ma bardzo duży wpływ na kształtowanie poczucia sprawczości u uczniów” [EDB]; „EDB wyposaża uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne do reagowania w sytuacjach zagrożenia, takich jak wypadki, pożary, ataki terrorystyczne czy inne kryzysy” [EDB].

Proponowano też rozszerzenie zagadnień o ochronę praw zwierząt:

„Uczeń po lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa powinien wiedzieć, że zwierzę [...] nie jest zabawką, a żywym stworzeniem, a przywiązywanie psa do łańcucha i pozostawienie

w lesie bądź zamknięcie w samochodzie jest karalne, ale też, że może [...] wybić szybę w samochodzie, udzielając pomocy zwierzęciu. Powinien potrafić reagować [...], znać miejsca, w które można zadzwonić z prośbą o pomoc" [EDB].

Ponadto, wraz z etyką, te przedmioty szczególnie sprzyjają podejmowaniu działań na rzecz społeczności szkolnej i lokalnej. Zdaniem nauczycieli „w ramach zajęć etyki należy rozwijać postawy prospołeczne poprzez przygotowanie do działań wolontariackich” [etyka], a nauczyciele WOS jako formy rozwijania sprawczości często proponowali „działalność w szkolnych kołach wolontariatu, organizacjach o charakterze społecznym” [WOS] lub „możliwość działania w wolontariacie, samorządzie szkolnym, inicjowanie działań charytatywnych” [WOS].

Osiąganie sukcesów i uczenie się z porażek

Nauczyciele i nauczycielki zgadzali się, że dla rozwinięcia poczucia własnej skuteczności uczniowie i uczennice „powinny mieć możliwość osiągnięcia sukcesów, nabierać pewności siebie i mieć pozytywną samoocenę” [biologia].

Według nauczycieli szkoła „stawiałaby przed uczniami wyzwania” [podstawa NI], przy czym uczennicom i uczniom są potrzebne „doświadczenia wzmacniające poczucie własnej wartości niezależnie od ograniczeń, jakie posiadają” [biologia]. Dlatego jest ważne „dobieranie zadań do możliwości każdego ucznia, aby każdy mógł doświadczyć poczucia sukcesu” [matematyka]. Ponadto „należy wyznaczać cele możliwe do osiągnięcia, co może podnieść poczucie sprawczości” [fizyka].

Jednocześnie ich zdaniem „ważnym doświadczeniem, które wzmacnia sprawczość, jest nauka radzenia sobie z trudnościami, wyzwaniami i porażkami. Dzieci powinny mieć przestrzeń na popełnianie błędów, naukę na nich i wyciąganie wniosków. Szkoła powinna wspierać dzieci w rozwijaniu odporności psychicznej, pomagając im zrozumieć, że porażki są częścią procesu nauki i rozwoju” [historia]. Potrzebne jest „traktowanie pomyłek jako części procesu, a nie porażki” [matematyka] i „stworzenie bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie mogą popełniać błędy i uczyć się na nich. Pomaga to rozwijać pewność siebie i umiejętność radzenia sobie z porażkami” [język polski].

Zob. więcej w podrozdziale 4.1.3.

W tym kontekście pojawiło się wiele wypowiedzi o wpływie doceniania i oceniania na sprawczość uczniów i uczennic, zwłaszcza na ich motywację do podejmowania prób i przekonanie o własnej skuteczności. Już samo odniesienie sukcesu jest motywujące: „Większą motywację do działania zapewni dziecku satysfakcja z osiągniętego celu niż gratyfikacja w postaci nagrody [...]. Budowanie w dziecku przekonania, że może odnosić sukcesy, i poczucia, że warto podejmować wysiłek, sprawi, że chętniej będzie «ryzykować» i testować różne możliwości” [matematyka]. Z drugiej strony nauczyciele i nauczycielki zwracali uwagę na uczniowską potrzebę uznania i rolę docenienia starań w kształtowaniu nastawienia na rozwój.

„Docenianie wysiłku włożonego w proces uczenia się i zdobywania umiejętności, tak żeby dziecko chciało podejmować próby, nawet jeśli mu nie wychodzi” [język polski]; „Doceniać prace wszystkich uczniów, tych średnich w szczególności, promować systematyczność, pracowitość, empatię, własną aktywność” [podstawa NI].

Wskazywano na potrzebę rozwijania wewnętrznej motywacji uczniów i uczennic w przeciwieństwie do motywowania oceną: „Nauka nie dla ocen. Wszelkie rankingi i uczenie się dla kogoś, nie dla siebie, zaburza sprawczość” [muzyka]. Zmniejszenie roli ocen może zachęcać do eksperymentowania: „Powinny nie bać się popełniać błędy i nie bać się oceny” [język polski]. Sprawczość jest też wspierana przez informację zwrotną i samodzielną ocenę własnych postępów: „nie tylko ocena i koniec, ale opatrzona komentarzem z informacją zwrotną, nad czym pracować” [języki obce]; „Regularna analiza tego, co udało się osiągnąć i czego można się nauczyć z niepowodzeń, wzmacnia poczucie sprawczości i motywację do dalszego działania” [języki obce].

Z drugiej strony wśród respondentów byli nauczyciele i nauczycielki, których zdaniem rozwijaniu sprawczości sprzyjają „konkretnie zadania do wykonania na ocenę” [WF]; „Wspólna praca, udzielanie się, nagradzanie za wysiłek, który wkładają, materialnie, np. kulturalne klasowe wyjście do kina, restauracji itp.” [podstawa NI]. Według nich bez ocen lub nagród uczniowie i uczennice nie będą mieli motywacji do podejmowania działań i nie zwiększą odpowiedzialności. „Zdecydowanie więcej praktyki: ćwiczeń, doświadczeń (np. przyrodniczych) [...], wystąpień (teatrzyk, debata, chór itp.), w których byłoby czynnie zaangażowani WSZYSCY uczniowie. Działania te byłyby OBOWIĄZKOWE i oczywiście oceniane, a nie tylko dla chętnych [...]. W ten sposób uczniowie musieliby nauczyć się odpowiedzialności za swoją postawę” [informatyka].

Zob. więcej w podrozdziale 4.3.1.

Rozwijanie kompetencji przekrojowych

Zdaniem nauczycieli i nauczycielek, aby uczniowie stali się sprawczy, potrzebują kompetencji osobistych i społecznych. Z kolei działania rozwijające kompetencje poznawcze sprzyjają także realizacji sprawczości. Poniżej wskazano tylko niektóre przykłady, które nie wyczerpują kwestii współzależności pomiędzy kompetencjami przekrojowymi a sprawczością. Aby uczniowie i uczennice mogli wywierać pozytywny wpływ na siebie i innych, proponowano, by nauka obejmowała „dbanie o zdrowie [...], zdrowe odżywianie” [biologia] oraz kompetencje osobiste pomocne w podejmowaniu konstruktywnego działania. „Nauczanie dzieci o emocjach, jak je rozpoznawać i radzić sobie z nimi, zwiększy ich pewność siebie i umiejętności zarządzania stresem” [biologia]; „umiejętność zaplanowania” [biologia]. Zwracano uwagę na znaczenie postawy nauczyciela i rolę relacji rówieśniczych w zapewnianiu uczniom i uczennicom poczucia bezpieczeństwa. To ostatnie buduje m.in. gotowość do wypowiedzania się na forum grupy. Nauczycielki i nauczyciele proponowali też wspieranie ich poprzez „zajęcia warsztatowe

z zakresu rozwijania umiejętności dotyczącej pewności siebie, autoprezentacji” [biologia], co wpisuje się w obszar kompetencji osobistych i społecznych. Wskazywano także, że podstawą dla sprawczości jest „uczenie współpracy w grupie” [matematyka]. Sprawczość uczniów może też się przejawiać, gdy rozwiązują oni problemy, a sprzyja jej kreatywność, co się składa na obszary kompetencji poznawczych. Przykłady sytuacji, w których uczniowie rozwijają sprawczość i kompetencje poznawcze, to np. gdy „uczą się rozwiązywać problemy przez analizowanie zadań i planowanie działań” [technika]; „wyrażają własne opinie, zadają pytania i rozważają odpowiedzi” [fizyka].

Inne sposoby wspierania sprawczości

Aby zwiększyć sprawczość uczniów, proponowano też rozszerzenie w podstawie programowej zapisów dot. wiedzy i umiejętności przydatnych w życiu codziennym, a także ukazywanie możliwości praktycznego zastosowania wiedzy i umiejętności zdobywanych w szkole [zob. więcej w podrozdziale 4.2.3]. Temu ostatniemu mógłby służyć „kontakt z przedstawicielami lokalnych instytucji oraz z osobami mającymi wpływ na rozwój środowiska lokalnego, jego kulturę i tradycję” [WOS] oraz „możliwość zobaczenia na żywo, jak wygląda praca w poszczególnych zawodach” [fizyka].

Wspominano też o tym, że aby uczniowie angażowali się w naukę, zajęcia powinny być dla nich ciekawe: „Nauka powinna sprawiać im przyjemność” [informatyka]; „Przygotowanie zajęć, na które uczniowie chętnie uczęszczaliby – nauka poprzez zabawę, gry edukacyjne itp.” [informatyka]. Choć to jedno z bardziej oczywistych założeń dydaktyki, jego znaczenie pozostaje aktualne i kluczowe dla rozwijania sprawczości.

4.1.5. Głosy wspólne dla kompetencji przekrojowych i sprawczości

W tej części zebrano głosy, które powracały w kontekście różnych kompetencji przekrojowych i sprawczości, wskazując na swoiste „punkty przecięcia” między nimi. Kompetencje osobiste, społeczne, poznawcze oraz sprawczość – jak wynika z naszej analizy – wymagają wspólnego wsparcia. Wątki powtarzające się przy okazji różnych pytań dotyczyły propozycji zmian w treści i formie podstawy programowej, kultury oceniania, warunków pracy nauczycieli, a także refleksji nad rolą lekcji przedmiotowych w rozwijaniu omawianych tutaj komponentów Profilu absolwenta i absolwentki. Warto zauważyć, że część omawianych postulatów jest zbieżna z tymi omówionymi w podrozdziałach 4.2 i 4.3.

4.1.5.1. Jakie zmiany w podstawie programowej ułatwiłyby pracę nauczycielom?

Potrzeba konkretnych zapisów w podstawie

Nauczycielki i nauczyciele formułowali konkretne sugestie zmian w treści podstawy, wprost nawiązujące do kompetencji przekrojowych. Podkreślali potrzebę:

■ ujęcia kompetencji przekrojowych wprost w treściach podstawy programowej

„Zmienić formę wymagań podstawy z encyklopedycznych do zapamiętania na problemową wskazującą związki, zależności, podobieństwa – różnice, ciągłości logiczne procesów” [biologia]; „Dodanie elementów krytycznego myślenia do podstawy programowej [...] umiejętność rozróżniania faktów od opinii” [języki obce]; „podkreślić treści o wsparciu rówieśniczym, ponieważ młodzież jest bardzo skupiona na sobie i własnych potrzebach” [język mniejszości]; „większy nacisk na zagadnienia dotyczące zdrowia psychicznego i kondycji psychicznej uczniów, żeby oswoić ich z tą tematyką, żeby nie było to «tabu», żeby uczniowie nie bali się szukać wsparcia i byli wrażliwsi na potrzeby i problemy rówieśników, okazywali większe zrozumienie” [biologia].

■ uwzględnienia w podstawie metod i innych rozwiązań rozwijających te kompetencje

„Uważam, że praca w grupach, tworzenie projektów, warsztaty to bardzo dobre formy kształtowania kompetencji współpracy i wspólnego działania. Niestety w podstawie brakuje odniesień do takich metod” [język polski]; „Wprowadzenie obowiązkowych projektów badawczych, gdzie uczniowie samodzielnie formułują pytania i szukają rozwiązań” [fizyka]; „Podstawa programowa powinna zostać zmodyfikowana w kilku kluczowych obszarach. Powinno w niej być uwzględnione więcej przestrzeni na samodzielne odkrywanie i eksperymentowanie” [matematyka].

Podobnie, jak powyższe propozycje, wiele z tych wypowiedzi wprost nawiązywało do pracy metodą projektu:

„Podstawę programową warto zmienić, wprowadzając edukację o zarządzaniu czasem, emocjami i zdrowiem, zajęcia uczące samodzielności oraz praktyczne projekty rozwijające odpowiedzialność za własne decyzje i dbanie o dobre samopoczucie fizyczne i psychiczne” [język polski]; „Aby wesprzeć rozwój wszystkich tych kompetencji, należy angażować uczniów w zadania projektowe, debaty, dyskusje oraz tworzenie własnych treści multimedialnych – umożliwiają rozwój umiejętności planowania, pracy w grupie, wyrażania własnych pomysłów w języku angielskim, rozwijają kompetencje argumentacyjne, umożliwiają wyrażanie swojego zdania w sposób merytoryczny i szanowanie zdania innych, rozwijają ich wyobraźnię i zdolności organizacyjne” [języki obce].

Urealnienie treści podstawy

Zasadniczym problemem wskazywanym przez nauczycieli był brak czasu na rozwijanie złożonych kompetencji. Proponowane rozwiązania dotyczyły ograniczenia zakresu treści podstawy lub zwiększenia liczby godzin dydaktycznych:

„Zmniejszając liczbę wymagań, można poświęcić więcej czasu na logiczne myślenie, grupowe i indywidualne rozwiązywanie problemów, stosowanie większej liczby doświadczeń na

zajęciach” [fizyka]; „zredukowanie treści o charakterze faktograficznym na rzecz stworzenia przestrzeni do kształcenia kompetencji społecznych (narzędziem właściwym wydają się m.in. debaty)” [WOS]; „Uszczuplić podstawę programową, by dzieci miały więcej czasu na realizację pasji, odpoczynek. Gdy w klasie 7–8 młodzież ma po 7–8 godzin codziennie i 15 przedmiotów, a w tym co najmniej 9, do których trzeba się solidnie przygotować, to kiedy ten młody człowiek ma mieć czas na dbanie o siebie?” [język polski]; „Ilość materiału do nauki jest tak duża, że dzieci są przepracowane” [język polski]; „Więcej pracy w grupach i projektów. A co za tym idzie zwiększyć liczbę godzin z 3 do 5 [tygodniowo] języka obcego w kl. 4–8” [języki obce].

Podobne potrzeby artykułowano w odniesieniu do sprawczości:

„Przeładowane treści nigdy nie będą stwarzały przestrzeni do bycia sprawczym, bo będzie zawsze bieg za realizacją treści” [informatyka]; „Jeśli dzieci będą miały czas, żeby pracować projektowo, organizować akcje w szkole [...], to ich sprawczość na pewno wzrośnie” [język polski].

Zob. więcej w podrozdziale 4.2.1.

Większa elastyczność w realizacji podstawy

Nauczyciele wskazywali na potrzebę zwiększenia elastyczności podstawy, obejmującą:

- **możliwość wyboru treści dostosowanych do kontekstu klasy i szkoły**

„Każda klasa ma swoją dynamikę – nauczyciel powinien mieć możliwość dostosowania programu do rzeczywistych potrzeb grupy, a nie realizować od linijki sztywny dokument” [język polski]; „Pozwolić nauczycielom na więcej własnej inwencji np. odnośnie historii i kultury terenu, na którym się znajduje placówka” [język mniejszości].

- **większą swobodę w doborze metod pracy**

„Zastąpić w podstawie programowej zapisy, gdzie podane są konkretne metody rozwiązywania zadań [...] na zapis dowolną metodą” [matematyka]; „Większa autonomia nauczycieli w doborze tematów, pozwolenie na naukę krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów” [biologia].

Zob. więcej w podrozdziale 4.2.2.

4.1.5.2. Czego jeszcze potrzeba, by rozwijać kompetencje przekrojowe i sprawczość?

Oprócz pomysłów na zmiany w treściach podstawy programowej oraz na prowadzenie zajęć w ramach własnych przedmiotów nauczyciele pisali o aspektach systemowo-organizacyjnych, które wpływają na ich pracę i realne możliwości rozwijania kompetencji przekrojowych i sprawczości.

Refleksja nad kulturą oceniania

Wątek ten szczególnie podejmowano przy okazji kompetencji poznawczych i społecznych. W pierwszym przypadku krytykowano kulturę nauczania „pod klucz” i testowego sprawdzania wiedzy. Nauczycielki i nauczyciele podkreślali, że obecny model egzaminacyjny, oparty na standaryzowanych testach i „trafianiu w klucz”, nie sprzyja rozwijaniu kompetencji poznawczych. Ogranicza samodzielność, refleksyjność i twórcze podejście uczniów do rozwiązywania problemów:

„Zdecydowane odejście od trafiania w klucz na egzaminach. Pokazanie, że można myśleć inaczej niż wszyscy, byle potrafić to merytorycznie uargumentować” [fizyka]; „Nie uczyć pod test” [język polski]; „Zrezygnować z testowego sprawdzania wiedzy, umożliwić tworzenie wypowiedzi na zadany temat” [biologia].

W odpowiedzi na pytanie o kompetencje społeczne przywoływano z kolei ideę oceniania sprzyjającego współpracy. Powtarzały się wypowiedzi na temat tego, że obecny system oceniania i nacisk na indywidualne wyniki osłabiają motywację do współpracy i troski o innych. Nauczyciele i nauczycielki postulowali zmianę, by doceniać proces i zaangażowanie oraz kompetencje społeczne:

„Podstawa programowa powinna zachęcać do współpracy, a nie jedynie uzyskania wyniku” [język polski]; „Współpraca powinna być oceniana na równi z wiedzą. Uczeń, który wspiera kolegów, rozwiązuje konflikty, podejmuje wspólne działania – też zasługuje na uznanie” [język polski]; „Można wprowadzić kryteria oceny dotyczące pracy zespołowej, komunikacji i zaangażowania w działania prospołeczne” [biologia]; „Warto uwzględnić ocenę za współpracę i wkład w grupę, co zachęca do budowania pozytywnych relacji” [informatyka]; „Oceny uwzględniające umiejętność współpracy, a nie tylko indywidualne wyniki” [muzyka]; „kryteria oceny nie tylko za indywidualne osiągnięcia, ale także za umiejętności miękkie, takie jak współpraca, aktywne słuchanie czy troska o potrzeby innych członków grupy” [informatyka].

Wiele z tych wypowiedzi zawierało wezwanie do odejścia od rywalizacji:

„Aby szkoła rozwijała zdolności, współpracę i troskę o innych, powinna odejść od rywalizacji i indywidualnych ocen na rzecz pracy zespołowej i wsparcia” [język polski]; „Szkoła nastawiona jest na rywalizację, co niestety zostało napędzone [...] przez wszechobecne oceny” [język polski]; Więcej współpracy, mniej rywalizacji” [języki obce].

Refleksja nad warunkami organizacyjnymi

W odpowiedzi na pytania dotyczące kompetencji i sprawczości zgłaszano także potrzebę poprawy warunków organizacyjnych nauczania, w tym możliwość prowadzenia zajęć praktycznych, terenowych i lekcji na świeżym powietrzu jako przestrzeni sprzyjającej

eksploracji i myśleniu twórczemu: „przynajmniej jedną lekcję na świeżym powietrzu, ponieważ wtedy redukują się hormony stresu w organizmie i uczniowie czują się bardziej zrelaksowani i pomysłowi” [biologia]. Często poruszane tematy – tu akurat przykłady z pytania o sprawczość – to „zajęcia w małych grupach” [chemia] oraz „pracownie, w których dzieci uczyłyby się praktycznych działań” [język mniejszości], oraz „wczesna diagnostyka uczniów” [historia].

Zob. więcej w podrozdziale 4.3.

4.1.5.3. Na jakich zajęciach rozwijać kompetencje przekrojowe i sprawczość?

Nauczycielki i nauczyciele byli zgodni, że podczas nauki ich przedmiotów można rozwijać kompetencje poznawcze. Natomiast w kwestii kompetencji osobistych i społecznych opinie były zróżnicowane. Pojawiły się głosy oparte na przekonaniu, że rozwijanie kompetencji społecznych czy osobistych nie powinno być realizowane w ramach tradycyjnych lekcji przedmiotowych. Wprost wspominali o tym niektórzy nauczyciele przedmiotów ścisłych: „to jest wchodzenie do przedmiotów, które nie mogą służyć tego typu elementom” [fizyka], a pośrednio – nauczyciele różnych przedmiotów. Zamiast tego część respondentów widziała potrzebę wyodrębnienia osobnych przedmiotów lub zajęć, a nawet powierzenia tej roli specjalistom spoza grona nauczycieli przedmiotowych. Zgłaszano różne propozycje, takie jak: osobny przedmiot, zajęcia prowadzone w ramach dotychczasowych przedmiotów, ale przez innych specjalistów, warsztaty, lub nie sprecyzowano formy:

„[...] konieczność wydzielenia osobnego przedmiotu na realizację treści związanych z wychowaniem komunikacyjnym, co pozwoliłoby na dokładniejsze omówienie tych zagadnień w kontekście codziennego życia, bez obciążania uczniów nadmierną ilością teorii w ramach przedmiotu «technika»” [technika]; „Wprowadzenie przedmiotów, które koncentrują się na umiejętnościach interpersonalnych, takich jak komunikacja, rozwiązywanie konfliktów, empatia i praca w grupie. Zajęcia te mogą przybierać formę warsztatów, projektów grupowych czy symulacji” [biologia]; „Obowiązkowe warsztaty z pedagogiem/psychologiem szkolnym, gdzie podczas pracy w grupie uczniowie będą ćwiczyć współpracę oraz dbanie o innych” [biologia]; „Klasa nie jest gabinetem terapeutycznym, a lekcja nie jest sesją terapeutyczną! – pomoc psychologiczna ma być w 99,9% poza zajęciami przedmiotowymi” [informatyka].

Inni nauczyciele byli zdania, że ich zajęcia są doskonałym miejscem dla rozwoju kompetencji przekrojowych:

„To ten przedmiot właśnie daje przestrzeń do działań praktycznych na wybranych materiałach, możliwości poznawania nowych narzędzi, technologii oraz własnego potencjału, a także do eksperymentowania, działania w zespole, wytrwałości, kreowaniu niekonwencjonalnych pomysłów, ponoszenia odpowiedzialności oraz odpowiedniego odbioru dokonań, jak i krytycznego myślenia” [technika]; „Muzyka może wspaniale

wpłynąć na relacje między uczniami, pomaga przełamać nieśmiałość, uczy współpracy, zaangażowania i występowania przed publicznością. Tego rodzaju rozwój psychospołeczny warto bardziej wspierać podczas lekcji” [muzyka]; „Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że rozwijanie umiejętności kierowania sobą i dbania o siebie to przede wszystkim zadanie wychowawcy klasy. W rzeczywistości jednak kluczową rolę w tym procesie odgrywają również nauki ścisłe, matematyka i nauki przyrodnicze. To one, jeśli są nauczane w odpowiedni sposób, mogą sprzyjać rozwijaniu umiejętności kontroli emocji, zarządzania własnym zachowaniem i kształtowania dojrzałej troski o siebie” [fizyka]; „Wprowadzać treści związane z rozwojem osobistym na godzinach wychowawczych, etyce i przedmiotach przyrodniczych” [biologia].

Z kolei przestrzeń dla sprawczości nauczycielki i nauczyciele często widzieli w ramach regularnych zajęć przedmiotowych, w tym m.in. podczas realizacji projektów z jednego lub wielu przedmiotów.

4.2. Ogólne opinie dotyczące treści podstawy

Choć raport ten jest ukierunkowany głównie na jakościową analizę odpowiedzi nauczycieli na pytania otwarte, na początek warto przytoczenia są ogólne opinie wyrażone w odpowiedziach na pytania zamknięte. Nauczyciele klas IV–VIII częściej wskazywali odpowiedzi negatywne o podstawie programowej niż nauczyciele wcześniejszych etapów edukacyjnych, szczególnie w kwestii obszerności podstawy. Na pytanie: „Proszę wskazać opinie na temat podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej, które są Panu(i) bliskie” (dopuszczalny był wybór kilku odpowiedzi), aż 46,9% uznało, że dokument jest zbyt rozbudowany (obszerny). Prawie 23% respondentów stwierdziło, że zawiera niezbędne minimum treści; 18,9% wskazało, że zachęca ich do stosowania różnych metod nauczania i wychowania; 10,6% oceniło, że podstawa jest zbyt ogólna – zapisy nie są precyzyjne. Kolejne 10,6% wyraziło opinię, że jest zbyt szczegółowa, przez co ogranicza ich autonomię.

Także z konsultacji kuratorskich uzyskano liczne komentarze ogólne dotyczące zakresu podstawy, poziomu jej elastyczności, szczegółowości oraz innych ważnych spraw dla nauczycieli. Wyłoniły się z nich cztery główne wątki, które omawiamy dalej.

4.2.1. Urealnienie treści jako warunek skutecznego opanowania wiedzy i umiejętności

Zmniejszenie zakresu wymagań szczegółowych

W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli, którzy wzięli udział w konsultacjach, często powtarzały się opinie, że należy zmniejszyć zakres wymagań (treści) szczegółowych w podstawie

programowej. Proponowano, by ją „odchudzić”, „ograniczyć”, „uszczuplić”, „okroić” i „odciążyć”, aby była „uproszczona”, zawierała „precyzyjne, krótkie zapisy”.

Niektórzy uczestnicy konsultacji byli przeciwnego zdania. Uważali, że nie należy ograniczać treści, bo wszystkie one są dla uczniów niezbędne do zrozumienia świata i do kontynuacji nauki:

„Nie ograniczać treści nauczania. Opuszczanie pewnych zagadnień powoduje, że uczeń nie ma szans zrozumieć całości i istoty zjawisk” [fizyka]; „Nie dostrzegamy żadnych działów (dużych zagadnień), które warto usunąć z aktualnej podstawy programowej. [...] Usunięcie jakiegokolwiek obszaru tematycznego może wiązać się z obniżeniem i tak już niskiego poziomu wiedzy społeczeństwa o otaczającym świecie” [biologia].

Takie głosy były jednak w mniejszości, a przeważało przekonanie, że zmniejszenie zakresu treści będzie korzystne dla uczniów i uczennic.

Argumenty za urealnieniem: uwolnienie czasu niezbędnego do głębokiego uczenia się

Z wielu wypowiedzi wynika, że nauczycielkom i nauczycielom zależy na tym, by nauka nie była zdominowana przez zapamiętywanie i odtwarzanie, znajdujące się u podstawy takich klasyfikacji efektów uczenia się, jak taksonomia Blooma i jej modyfikacje (Amer, 2006; Wilson, 2016).

Osoby uczestniczące w konsultacjach proponowały stworzenie lepszych warunków do tego, by uczennice i uczniowie rozwijali także umiejętności z wyższych poziomów taksonomicznych: rozumienia, analizy i oceny oraz zastosowania wiedzy w praktyce i tworzenia. Sprzyja temu wykorzystywanie trafnie dobranych metod wspierających aktywne uczenie się, i właśnie na to nauczycielki i nauczyciele przeznaczyliby dodatkowy czas.

Głębokie uczenie się jest różnorodnie definiowane w literaturze przedmiotu. Można przyjąć, że obejmuje ono w szczególności rozumienie i procesy dochodzenia do niego oraz zastosowanie wiedzy w praktyce, w tym w nowych kontekstach. Istotną funkcję pełni w nim aktywne uczenie się angażujące uczniów i rozwijanie kompetencji przekrojowych. Wymienia się tu zwłaszcza myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów i kierowanie swoim procesem uczenia się, w tym refleksję, ale też pozostałe kompetencje przekrojowe. Głębokie uczenie się jest przeciwstawiane uczeniu się pobieżnemu, powierzchownemu (Chen i Singh, 2024).

Argumentując za potrzebą zmiany, nauczyciele i nauczycielki pisali przede wszystkim o tym, że zakres wymagań jest zbyt obszerny w stosunku do liczby godzin lekcyjnych. Skutkuje to pośpiesznym omawianiem materiału, wymaganiem, by uczennice i uczniowie zapamiętywali treści bez wystarczającego czasu na utrwalenie wiedzy i umiejętności, co może demotywować ich do nauki:

„Obecna podstawa programowa zawiera zbyt dużo treści, co prowadzi do powierzchownego traktowania materiału i braku czasu na utrwalenie wiedzy” [matematyka]; „Uczniowie klas IV–VIII często mają zbyt szeroki zakres materiału do przyswojenia, co utrudnia dogłębne

zrozumienie tematów” [języki obce]; „Ilość treści do zrealizowania przy określonej ramówce uniemożliwia [...] częste stosowanie metod aktywnych, które pochłaniają więcej czasu niż metoda podawcza, ale są atrakcyjniejsze, bardziej motywujące” [historia].

Proponowali więc urealnienie zakresu treści lub zwiększenie liczby godzin dydaktycznych, a niektórzy wskazywali, że są to alternatywne rozwiązania tego samego problemu:

„Ograniczyć ilość treści lub zwiększyć ilość godzin” [biologia]; „lepiej mniej tematów, a [...] bardziej rozbudowane [...], albo zwiększyć liczbę godzin” [informatyka].

Dzięki ograniczeniu treści uczniowie mogliby dokładniej utrwalić wiedzę i częściej stosować ją w ramach ćwiczeń. Pozwoliłoby to pogłębić i utrwalić umiejętności, z naciskiem na te uznawane przez nauczycielki i nauczycieli za kluczowe w zakresie danego przedmiotu:

„Odchudzić podstawę programową o 30%. Więcej czasu na powtórki, pracę w grupach. Zostawić treści tylko niezbędne” [chemia]; „skupić się na podstawowych umiejętnościach i pozwolić nauczycielowi oraz uczniom na ich wyćwiczenie oraz utrwalenie” [język polski]; „podczas lekcji jest zbyt mało czasu na ćwiczenie poszczególnych umiejętności, głównie mówienia. Ponadto nie ma czasu na utrwalenie wiedzy gramatycznej i dużą ilość ćwiczeń. Za szybko przeskakujemy z jednego tematu gramatycznego na drugi” [języki obce]; „Podstawa programowa z matematyki powinna umożliwiać poświęcenie odpowiedniej ilości czasu na ćwiczenia i doskonalenie zdobytych umiejętności, zamiast nieustannego wprowadzania nowych zagadnień” [matematyka].

Akcentowano m.in. wartość samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez szeroko rozumiane doświadczanie, w tym przez przeprowadzanie eksperymentów, samodzielne rozumowanie i rozwiązywanie problemów:

„Brak czasu zmusza do naprowadzania. Doszliby sami, gdyby czas im pozwolił” [informatyka]; „Uczniowie, którzy samodzielnie przeprowadzają doświadczenia, lepiej rozumieją prawa i zjawiska fizyczne niż ci, którzy uczą się tylko z podręczników [fizyka]; „Konstrukcja podstawy programowej powinna kłaść nacisk na naukę zdobywaną przez doświadczanie oraz umiejętności, które rozwijają kreatywność, wyobraźnię i logiczne myślenie” [plastyka].

Uwolnienie czasu pozwoliłoby na rozwijanie umiejętności analizy i oceny (np. informacji, problemów czy zależności pomiędzy nimi), a w konsekwencji ich głębsze zrozumienie, w odróżnieniu od bezrefleksyjnego zapamiętywania informacji i stosowania schematów:

„Położyć większy nacisk na rozwiązywanie zadań problemowych, analizę i wyciąganie wniosków” [biologia]; „Uczniowie często rozwiązują zadania algorytmicznie, ale nie rozumieją sensu działań, co skutkuje trudnościami w interpretacji wyników. Więcej miejsca na myślenie logiczne i analizę – zamiast mechanicznego rozwiązywania schematycznych równań” [matematyka]; „Przeciążenie treściami – ilość lektur obowiązkowych często uniemożliwia dogłębną analizę tekstów i prowadzenie wartościowych dyskusji” [język polski].

Umiejętności te obejmują też analizę i ocenę różnych perspektyw, zwłaszcza w naukach humanistycznych, a także testowanie i ocenę różnych pomysłów na rozwiązania, szczególnie w naukach ścisłych:

„Zamiast skupiać się wyłącznie na zapamiętywaniu faktów, warto, aby uczniowie częściej angażowali się w rozwiązywanie problemów, analizowanie różnych punktów widzenia i proponowanie własnych rozwiązań” [historia]; „Nauczanie poprzez zagadki, wyzwania i debaty. Więcej miejsca na twórcze myślenie [...]. [...] uczniowie przedstawiają różne rozwiązania tego samego problemu. Ocenianie nie tylko poprawności rozwiązań, ale także pomysłów” [matematyka].

Nauczycielki i nauczyciele byli zdania, że gdyby mieli czas na spokojną realizację podstawy programowej, uczniowie mogliby częściej pracować aktywnie, w tym realizować własne pomysły i tworzyć. W zależności od specyfiki danego przedmiotu może to być zarówno ekspresja twórcza – np. w przypadku przedmiotów artystycznych i językowych – jak i konstruowanie funkcjonalnych produktów, np. urządzeń czy programów komputerowych lub wypracowywanie rozwiązań problemów:

„W przypadku plastyki znacznie ograniczyć ilość wiadomości. Pozostawić minimum z minimum, a uzyskany czas przeznaczyć na działalność twórczą – plastyczną” [plastyka]; „Dzięki wprowadzeniu umiejętności praktycznych uczniowie będą mogli więcej pracować w grupach, wspólnie tworzyć, budować, konstruować” [fizyka]; „Mechatronika [...] to świetny pomysł, ale trzeba to zrobić w formie realnych projektów [...] (projektowanych mechanicznych zabawkach, urządzeniach, np. inteligentnego domu). To jest super, ale w rzeczywistym kontekście, a nie jako łączenie diodek” [technika].

Według nauczycieli urealnienie zakresu treści stworzyłoby też warunki do rozwijania przez uczniów i uczennice kompetencji przekrojowych (poznawczych, społecznych i osobistych) i pozwoliłoby im doświadczać sprawczości:

„[...] ograniczenie przeładowania treści przedmiotowych dałoby przestrzeń na rozwijanie u dzieci samodzielności, samoświadomości i nawyków dbania o siebie” [języki obce]; „Znacznie okroić. Dać uczniom więcej czasu do przyswajania nowych treści. Dawać poczucie sprawczości, a nie gonienie z materiałem po to tylko, żeby wyrobić się z podstawą programową” [podstawa NI]; „należy okroić i uprościć treści, a bardziej skupić się na tworzeniu warunków do myślenia i współpracy” [geografia].

Argumenty za urealnieniem: dostępność edukacji i indywidualizacja kształcenia

Za urealnieniem podstawy programowej przemawia także troska o to, by dać wszystkim uczniom i uczennicom, mającym zróżnicowany poziom kompetencji, szanse opanowania wiedzy

i umiejętności przewidzianych w podstawie programowej, „tak by pozwalała na równy start wszystkim dzieciom” [plastyka].

Ze względu na nierówne kompetencje uczennic i uczniów, nauczycielki i nauczyciele chcieliby móc różnicować poziom trudności wymagań lub zapewnić wszystkim więcej czasu na naukę.

Niektórzy proponowali, by ograniczyć podstawę programową do łatwiejszych zagadnień i umiejętności, tak by były osiągalne dla wszystkich uczniów, w tym tych z najniższymi kompetencjami. Argumentując, pisali ogólnie o „możliwościach” uczniów lub konkretnie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych:

„Dostosować ją do możliwości intelektualnych uczniów” [WOS]; „Piszcie podstawę programową w SP jak dla ucznia, który będzie kontynuował naukę w szkole branżowej. [...] Wszelkie rozszerzenia treści powinny się znaleźć w podstawie programowej dla liceum i technikum” [fizyka]; „Pożądane jest zmniejszenie treści nauczania i ich doboru do poziomu oraz możliwości uczniów klas IV–VI” [technika]; „Odpowiedni dobór treści do możliwości dziecka z dysfunkcjami” [plastyka].

W szczególności powtarzały się uwagi, że aktualna podstawa programowa jest za trudna i zbyt obszerna w stosunku do możliwości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ci uczniowie, czy to ucząc się w szkołach ogólnodostępnych, czy w specjalnych, realizują tę samą podstawę programową, co uczniowie bez niepełnosprawności intelektualnej. Nauczycielki i nauczycielki różnili się co do preferowanych rozwiązań. Pojawiły się propozycje obniżenia zakresu wymagań, tak by były dla tych uczniów osiągalne, wyodrębnienia dla nich zmniejszonego zakresu wymagań w podstawie lub opracowania odrębnej podstawy programowej realizowanej w oddziałach lub szkołach specjalnych, czyli likwidacji edukacji włączającej w ich przypadku:

„Obecna podstawa programowa zawiera zbyt obszerne i za trudne treści dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekką” [chemia]; „Dostosować do uczniów z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim” [informatyka]; „Stworzenie odrębnej podstawy programowej dla szkół specjalnych, uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej” [języki obce].

Mając na uwadze potrzeby uczniów z wyższymi kompetencjami, proponowano rozszerzanie treści do wyboru lub przeniesienie trudniejszych zagadnień na etap szkoły ponadpodstawowej:

„Okroić podstawę i zniżyć poziom do możliwości uczniów w szkole podstawowej. Niektóre treści powinny być przeniesione do szkół średnich. To ma być podstawa. Nie wszyscy muszą być informatykami” [informatyka]; „Treści powinny uwzględniać różnorodność uczniów pod względem poziomu, zainteresowań i możliwości. Wskazówka: Wprowadzić treści podstawowe (obowiązkowe dla wszystkich) oraz rozszerzone (dla uczniów bardziej zaawansowanych lub zainteresowanych danym tematem)” [fizyka].

Drugi kierunek propozycji to, już opisane, urealnienie zakresu treści podstawy. To rozwiązanie, korzystne dla wszystkich, w szczególności sposób pomógłby wesprzeć uczniów i uczennice z trudnościami w nauce. Wraz ze wzrostem liczby uczniów ze zdiagnozowanymi indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, nauczyciele stali się bardziej świadomi dużego zróżnicowania uczniów w swoich klasach, chcieli indywidualizować pracę z nimi, ale potrzebowali do tego odpowiednich warunków. Ograniczenie zakresu treści i uwolnienie czasu na pogłębione uczenie się zwiększyłoby możliwości faktycznej indywidualizacji:

„«Odszczuplenie» programu tak, aby uczeń (nawet ten słabiej sobie radzący) miał szansę na wyćwiczenie umiejętności podstawowych” [język polski]; „Teraz przy rozbudowanej podstawie programowej robi się w pośpiechu doświadczenia przy okazji danego tematu, co nie służy myśleniu przyczynowo-skutkowemu niektórych uczniów, którzy wolniej wykonują zadania, mają trudności o różnym podłożu” [chemia]; „Zmniejszyć zakres treści, dostosować do ilości godzin w tygodniu [...]. Warto wziąć pod uwagę, że [...] coraz więcej uczniów ma opinie i orzeczenia. Jeżeli we wskazaniach w opiniach jest wydłużenie czasu dla ucznia, to [...] podstawa programowa powinna zawierać niezbędne minimum i wydłużony czas do realizacji treści” [przyroda].

Uczniowie i uczennice o szczególnie wysokich kompetencjach i specyficznych zainteresowaniach, nazywani też uczniami szczególnie uzdolnionymi, także mają specyficzne potrzeby w zakresie indywidualizacji kształcenia. Nauczycielki i nauczyciele apelowali o takie zmiany, które pomogą tym uczniom rozwijać ich zainteresowania i kompetencje, w tym o czas na pracę z nimi i zajęcia pozalekcyjne: „Indywidualizacja nauczania: dostosowanie metod dydaktycznych do różnych poziomów uczniów – wsparcie dla słabszych i rozwój dla zdolniejszych” [fizyka].

4.2.2. Uelastycznienie podstawy programowej

Często proponowanym wariantem urealnienia zakresu treści w podstawie programowej było jej uelastycznienie. W odróżnieniu od prostego zmniejszenia treści te propozycje obejmowały różne możliwości połączenia mniejszego zakresu obowiązkowego z treściami wybieranymi przez nauczycieli i nauczycielki. Powtarzały się opinie o potrzebie zwiększenia faktycznej autonomii nauczyciela w zakresie wyboru nie tylko materiałów dydaktycznych i metod, ale także – przynajmniej do pewnego stopnia – treści, które zrealizuje, lub jakimi treściami uzupełni mniejszy zakres wymagań obowiązkowych. Postulaty uelastycznienia podstawy argumentowano zróżnicowanymi kompetencjami, zainteresowaniami i potrzebami uczniów.

Argumenty za uelastycznieniem podstawy

Nauczycielki i nauczyciele proponowali różnicowanie treści ze względu na zainteresowania uczniów i uczennic. Chcieliby mieć możliwość wyboru (co najmniej niektórych) działów treści czy

lektur szkolnych, kierując się zainteresowaniami zgłaszanymi przez uczniów. Odbывałoby się to głównie na poziomie oddziału klasowego lub grupy uczniów i raczej przy podziale oddziału na grupy niż na poziomie ucznia czy uczennicy:

„Możliwość dostosowania listy lektur do potrzeb uczniów i lokalnego kontekstu edukacyjnego” [język polski]; „Większa swoboda dla nauczycieli: Możliwość dostosowania tematyki do zainteresowań uczniów, np. eksploracja kosmosu [...]” [fizyka]; „możliwość wyboru profilu w danej klasie, np. papieroplastyka, ceramika, obróbka drewna [...] lub inne” [technika]; „swoboda uczniów w wyborze ukierunkowania na daną dziedzinę” [podstawa NI].

Proponowano też różnicowanie treści i wymagań ze względu na niejednorodność kompetencji uczennic i uczniów. Niektórzy nauczyciele opowiadali się za dostosowywaniem wymogów i zadań do poziomu kompetencji i postrzeganych możliwości poszczególnych uczniów:

„Jeden uczeń potrafi dostrzec istotę zjawiska, ale nie jest jeszcze gotowy na jego matematyczny opis [...], a inny umie już sprawnie posługiwać się wzorem. Obaj to samo zjawisko rozumieją, ale opisują je w różnych językach – jeden intuicyjnie, drugi formalnie. Sztuczne wyrównywanie tych różnic poprzez narzucanie jednakowych, szczegółowych wymagań prowadzi raczej do blokowania myślenia niż jego rozwijania” [fizyka]; „Różnicowanie treści i zadań pod kątem trudności (w klasach jest coraz więcej uczniów z różnymi dysfunkcjami, opiniami, orzeczeniami)” [WOS].

Częstsze były propozycje dostosowywania treści i wymagań do kompetencji na poziomie całych oddziałów klasowych. Nauczycielki i nauczyciele postrzegali całe oddziały klasowe jako mające określone kompetencje i możliwości nauczania się materiału w określonym czasie:

„Jeśli zespół klasowy jest słaby, to zamiast «Pana Tadeusza» można omówić z nimi coś prostszego” [język polski]; „[Podstawa] powinna być na tyle ograniczona, aby pozostawiała przestrzeń dla nauczyciela do pracy z klasą bardzo zdolną (dodatkowe tematy) lub z trudnościami edukacyjnymi (potrzeba uzupełnienia i utrwalenia)” [matematyka].

Elastyczność podstawy argumentowano też dostosowaniem do szerzej rozumianej specyfiki oddziałów klasowych jako grup i ich potrzeb oraz możliwości, które mogą wynikać nie tylko z poziomu kompetencji i zainteresowań:

„Większa swoboda dla nauczyciela w doborze treści. Powinno się tworzyć przestrzeń do działania wynikającą z potrzeb grupy, uczniów czy specyfiki klasy (nauczyciel powinien wyznaczać i nakreślać ramy, określać cele, założenia [...])” [plastyka]; „[...] każdy zespół klasowy jest inny i wymaga innego podejścia. Dlatego warto dać nauczycielom większą swobodę w doborze treści i metod – tak aby mogli dostosować je do aktualnych potrzeb i możliwości uczniów, zamiast „odtworzać” sztywno narzucony program” [muzyka].

Z drugiej strony część nauczycielek i nauczycieli zgłaszała potrzebę dużej szczegółowości i większej jednoznaczności. Ułatwiłoby to im upewnienie się, czy uczennice i uczniowie zrealizowali wszystkie oczekiwane wymagania:

„Podstawa programowa powinna być bardziej szczegółowa. Formą przypominać spis treści tak, aby nie pozostawiać pola do interpretacji, co powinno być zrealizowane do egzaminu” [matematyka].

Pojedyncze osoby proponowały uczynienie podstawy programowej w pełni opcjonalnym zestawem propozycji, lub nawet jej likwidację. Argumentowano, że nauczyciele mają odpowiednie kompetencje i można im bardziej zaufać:

„[...] obecna podstawa programowa [...] powinna zostać całkowicie usunięta. Nauczyciel fizyki nie kształci się przez pięć lat, a następnie zdobywa doświadczenie przez kolejne lata pracy w szkole, aby nie móc samodzielnie wybierać interesujących i wartościowych tematów dla uczniów” [fizyka].

Sposoby uelastycznienia

Zgłoszono wiele propozycji sposobów uelastycznienia podstawy programowej. Proponowano m.in., by nauczyciele mogli wybierać treści z podstawy programowej lub modyfikować poziom ich trudności:

„Bardziej elastyczne ramy podstawy programowej, większa możliwość wyboru treści podstawy programowej” [geografia]; „powinna być punktem wyjścia, odnośnikiem, ale powinna pozwalać mi na swobodne, kreatywne dostosowanie jej do grup dzieci i młodzieży, które z roku na rok zmieniają się” [informatyka].

Wiele propozycji dotyczyło wyodrębnienia urealnionego obowiązkowego zakresu najważniejszych treści szczegółowych i drugiego obszernego zakresu treści uzupełniających, z których nauczycielki i nauczyciele mogliby wybierać:

„Podział treści zawartych w podstawie programowej na obowiązkowe i fakultatywne (do wyboru przez nauczyciela), w zależności od predyspozycji i zainteresowań uczniów, możliwości klasy, zasobów czasowych, położenia i infrastruktury szkoły” [biologia]; „Większa autonomia nauczyciela w doborze niektórych treści” [geografia].

Proponowano też podział klas na grupy różniące się poziomem kompetencji, realizujących w zasadzie dwie podstawy programowe. Te propozycje pochodziły zwłaszcza od nauczycieli przedmiotów ścisłych i można je odczytywać jako echo trudności, jakie wielu uczniów i uczennic ma je w nauce: „Tworzenie grup dla dzieci uzdolnionych – rozszerzanie podstawy w tych grupach” [informatyka].

Inne podejście to propozycja, by podstawa programowa składała się z efektów uczenia się sformułowanych ogólniej. Nauczycielki i nauczyciele mogliby decydować, które wymagania rozszerzą i w jaki sposób, a ewentualne zapisy uszczegóławiające miałyby charakter sugestii.

„Ogólne sformułowania dające wolność, a szczegóły tylko te niezbędne” [muzyka]; „Nie usuwajcie znaków «np.» – to zabija autonomię nauczyciela” [chemia]; „Okroić materiał, dać większe możliwości nauczycielom w wyborze tematu, który można rozszerzyć, a który zasygnalizować” [plastyka].

Powtarzały się też propozycje, by podstawa programowa zawierała tylko ogólne cele kształcenia lub efekty uczenia się, bez treści szczegółowych. Swoboda w doborze treści stanowiłaby realizację potrzeby autonomii nauczycielek i nauczycieli, mogłaby też ułatwić im integrowanie zagadnień i indywidualizację kształcenia:

„[...] zlikwidowanie szczegółowych wymagań i wprowadzenie ogólnych celów edukacyjnych” [EDB]; „Rezygnacja z precyzyjnego katalogu tematów, wprowadzenie zapisów i realizacja zagadnień sformułowanych bardziej ogólnie, umożliwiających łączenie zakresów leksykalnych” [języki obce]; „Powinna być bardziej ogólna, by wybierać odpowiednie treści dla uczniów” [biologia]; „Wskazanie motywów, wartości i zagadnień do omówienia, zamiast narzucania konkretnych tytułów” [język polski]; „Powinna zawierać słowa «klucze», które pozwolą na większą autonomię nauczyciela” [chemia].

4.2.3. Przybliżenie nauki do życia – koncentracja na przydatnej wiedzy i umiejętnościach

W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w konsultacjach często powtarzały się słowa: „Mniej teorii, więcej praktyki”. Proponowali oni poprawę powiązania tego, czego uczniowie się uczą w szkole, z doświadczeniem uczniów w wymiarze osobistym, społecznym, przyrodniczym i kulturalnym. Propozycje obejmowały:

- poprawę integracji wiedzy teoretycznej z rzeczywistością, w tym poprzez dochodzenie od konkretnego do uogólnień, przykłady i zadania znane z życia, i częstsze stosowanie teorii w działaniu;
- pominięcie niektórych obszarów wiedzy teoretycznej uznawanych za nieprzydatne na poziomie szkoły podstawowej;
- wyższy poziom ogólności treści, koncentracja na rozumieniu kluczowych zagadnień zamiast znajomości wielu szczegółowych informacji;
- zmniejszenie udziału wiedzy teoretycznej na rzecz wiedzy proceduralnej połączonej z umiejętnościami;
- zwiększenie udziału zdobywania umiejętności (i powiązanej z nimi wiedzy) przydatnych w życiu;

- uwspółcześnienie części treści, w tym uwzględnienie uznanych za najważniejsze wyzwań społecznych.

Powiązanie wiedzy teoretycznej z doświadczeniem

Oprócz zmniejszenia szczegółowych informacji teoretycznych nauczycielkom i nauczycielom zależało na tym, by uczennice i uczniowie lepiej łączyli wiedzę teoretyczną z rzeczywistością życia codziennego, przyrodniczą, społeczną i kulturalną. Proponowano kilka sprzyjających temu rozwiązań.

Niezależnie od przedmiotu uczestnicy konsultacji przedstawiali propozycje, by uczennice i uczniowie dochodzili do wiedzy teoretycznej drogą uogólnienia na podstawie pracy z konkretnym materiałem czy poprzez działanie, takie jak przeprowadzenie eksperymentów, analiz lub tworzenie:

„Wszelkie zagadnienia natury teoretycznej, tak dotyczące literatury, jak i komunikacji, powinny być sfunkcjonalizowane. Uczniowie poprzez teksty [...] powinni dochodzić do uogólnień natury teoretycznej i korzystać z nich wyłącznie w zakresie wymaganym przy poznawaniu przez nich tekstów językowych i tworzeniu własnych. Szkoła podstawowa nie może być «mini» kursem polonistyki akademickiej” [język polski]; „Informacje dotyczące języka i funkcji plastyki powinny być przedstawione skrótowo, przyswajane i powtarzane przez uczniów nie w sposób pamięciowy, lecz w konkretnym działaniu, powinny powtarzać się spiralnie” [plastyka]; „ograniczyć zakres przekazywanych treści, poświęcając więcej miejsca dochodzeniu do wiedzy poprzez różne aktywności uczniów skupiające się na umiejętnościach” [informatyka]; „Więcej zajęć opartych na dociekaniu i eksperymentowaniu” [chemia].

Szczególnie w przypadku nauk przyrodniczych (ale podobne propozycje zgłaszali też nauczyciele przedmiotów humanistycznych) proponowano, by w podstawie programowej uwzględnić treści znane uczniom z otoczenia i codziennego życia lub by nauka przedmiotu pomagała połączyć zagadnienia odległe (np. historyczne) z obecnymi w życiu uczniów. Nauczycielki i nauczyciele chcieliby, by uczniowie i uczennice rozpoznawali treści, których się uczą, w otaczającym ich świecie i by nauka przedmiotu była nauką rozumienia świata i działania w nim:

„[...] zwiększyć nacisk na praktyczne zastosowanie chemii [...] chemia jest wszędzie wokół nas, ale w podręcznikach często brakuje odniesień do tego, jak chemia wpływa na codzienne życie; dodać więcej przykładów z kuchni, medycyny, przemysłu czy ochrony środowiska [...] (np. zrozumienie składu żywności, kosmetyków, środków czystości), które uczyniłyby przedmiot bardziej interesującym i praktycznym” [chemia]; „powiązanie wiedzy z podstawy programowej z tym, co uczniowie są sami w stanie wywnioskować, do czego sami są w stanie dojść, bo spotykają się z tym w życiu codziennym” [historia].

Sprzyja temu wykorzystywanie przykładów z życia, w tym w ramach obserwacji i doświadczeń, i wspieranie uczniów w dokonywaniu spostrzeżeń i wyciąganiu wniosków teoretycznych:

„[...] uczniowie [...] powinni otrzymać wsparcie w kształtowaniu umiejętności dostrzegania prawidłowości rządzących światem [...]. Gdy widzą piłkę wyrzuconą z ręki, mają dostrzec bezwładność – nie jako abstrakcyjne hasło, lecz jako realną zasadę rządzącą ruchem” [fizyka]; „wykorzystanie matematyki w życiu codziennym: np. praca z miarą, praca z zegarem, zajęcia terenowe – bryły” [matematyka]; „Przybliżyć ją do życia codziennego dzieci, aby można było odnieść się do obserwacji i własnych przeżyć” [przyroda].

Oprócz dochodzenia od konkretnego do generalizacji, proponowano też drogę przeciwną: więcej rozwijania umiejętności zastosowania teorii w praktyce, w kontekstach życia codziennego i zawodowego. Nauczycielki i nauczyciele podawali przykłady służących temu zadań, zwłaszcza w przypadku nauk ścisłych i technicznych:

„Zamiast teoretycznej analizy algorytmów – więcej praktycznych zastosowań (np. szyfrowanie, algorytmy wyszukiwania, analiza danych)” [informatyka]; „Wprowadzenie większej liczby zadań kontekstowych związanych z codziennym życiem (np. obliczanie kosztów zakupów, planowanie podróży, analiza rachunków, odsetki w banku, interpretacja danych statystycznych z mediów)” [matematyka].

Akcent na rozumienie i umiejętności

Nauczycielki i nauczyciele proponowali ograniczenie treści, które nazywali „encyklopedycznymi”, „pamięciowymi” czy „teorią” na rzecz tego, co określali jako „umiejętności”, „praktyka”, „problemy”, ale też – kluczowe elementy wiedzy najbardziej przydatne do rozumienia świata i działania w nim. Postulat ten przenika się z propozycją większego udziału form aktywnego uczenia się. Nauczycielkom i nauczycielom zależało przede wszystkim na tym, by uczennice i uczniowie głębiej zrozumieli to, czego się uczą, by rozwinęły umiejętności i potrafili je wykorzystywać.

Nauczycielki i nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, ścisłych i humanistycznych proponowali ograniczenie szczegółowych wiadomości do zapamiętania („szczeółów”) na rzecz koncentracji na kluczowej wiedzy i rozumieniu świata przyrodniczego, społeczeństwa i kultury. Podstawy programowe miałyby zawierać m.in. mniej szczegółowej znajomości np. klasyfikacji przyrodniczych, faktów i dat historycznych, szczeółów treści dzieł literackich. Zamiast tego wymagania dotyczyłyby rozumienia, np. roli narządów czy elementów ekosystemów, procesów przyrodniczych, historycznych i społecznych, roli instytucji w społeczeństwie, czy motywów w kulturze, oraz umiejętności stosowania wiedzy w praktyce:

„Zamiast uczyć się na pamięć wielu nazw gatunków, rodzin czy rzędów, można skupić się na reprezentatywnych przykładach i zrozumieniu zasad klasyfikacji. Np. zamiast wymieniać rodziny roślin, można skupić się na ich adaptacjach do różnych środowisk i znaczeniu roślin

w ekosystemie. [...] Zamiast wnikać w detale skomplikowanych reakcji metabolicznych, można skupić się na ogólnych zasadach przemiany materii i energii w komórce. Np.: zamiast uczyć się na pamięć wszystkich reakcji, można skupić się na roli cyklu w produkcji energii dla komórki. [...] Zamiast szczegółowo opisywać budowę oka, można skupić się na procesie widzenia i wadach wzroku" [biologia]; „Zbyt dużo teorii, która może być trudna do przyswojenia i mniej użyteczna w praktyce, np. zbyt szczegółowe informacje na temat struktur organizacyjnych służb ratunkowych" [EDB]; „Znacznie ograniczyć wymagane treści, zwłaszcza w kwestii faktów, nazwisk, dat na rzecz rozwoju umiejętności łączenia faktów, analizy" [historia]; „Należy skupić się na kształceniu przyczynowo-skutkowym, a nie na suchej merytorycznej wiedzy" [historia]; „Ograniczenie encyklopedycznego podejścia na rzecz głębszego zrozumienia. [...] Zmniejszenie liczby tematów [...] na rzecz pogłębionego rozumienia kluczowych zagadnień" [matematyka]; „rozumienie systemu wyborczego czy roli mediów w demokracji" [WOS].

Nauczycielki i nauczyciele proponowali tak zaplanować zakres treści, aby uczniowie zdobywali podstawową wiedzę i umiejętności potrzebne do dalszej nauki, także w szkołach ponadpodstawowych. Bardziej szczegółowe informacje i niektóre trudniejsze zagadnienia proponowano przenieść na późniejsze lata. Pojawiały się m.in. propozycje przeniesienia trudniejszych zagadnień do starszych klas szkoły podstawowej. Poza tym jednak było wiele opinii, że to właśnie w klasach VII i VIII zakres materiału jest nadmierny. Proponowano też przeniesienie części treści na etap edukacji ponadpodstawowej, uznawszy je za zbyt zaawansowane:

„[...] skupić się na kluczowych zagadnieniach i umiejętnościach, które będą fundamentem wiedzy, zrozumienia praw fizyki i solidnym przygotowaniem do kolejnego etapu kształcenia" [fizyka]; „Uczniowie szkoły podstawowej nie muszą mieć obszernej wiedzy o najmniejszych biologicznych szczegółach, najważniejsze, by posiadali wiedzę ogólną. Jeśli będą chcieli zgłębiać dalej treści biologiczne, zrobią to w liceum na profilu biologiczno-chemicznym" [biologia]; „[...] zostawić treści tylko niezbędne" [chemia].

Niektórzy argumentowali, że w dobie powszechnego dostępu do internetu uczenice i uczniowie mogą wyszukać szczegółowe informacje w razie potrzeby, a rolą szkoły powinno być nauczanie ich podstawowego rozumienia dziedziny i ugruntowanych w nim umiejętności znajdowania i oceny informacji:

„Internet i inne multimedia dają możliwość sprawdzenia danych w tempie wręcz błyskawicznym. Szkoła powinna uczyć młodzież jak z tej wiedzy korzystać, analizować ją i wyciągać wnioski, a nie «wkuwać» rzeczy, które mózg młodego człowieka po prostu «wyrzuci do kosza»" [historia]; „Pokazywać, jak zdobywać informacje, jak wykorzystywać zdobyte informacje w codziennym życiu [...]. Ograniczyć przyswajanie wiedzy, która jest dostępna" [technika]; „Uczniowie mają bazę wiedzy w telefonach, posiadają kalkulatory

i potrafią odnaleźć odpowiednie wzory. Należy położyć nacisk na umiejętności korzystania ze wzorów i kalkulatorów” [matematyka].

Z drugiej strony padły wypowiedzi sceptyczne o tym, że bez dostatecznej wiedzy uczennice i uczniowie nie znajdują i nie oceniają informacji:

„Nie wymaga się przyswojenia wiedzy, a potem oczekujemy, że będą umieli połączyć wątki, wyciągnąć wnioski etc. [...] Przeceniają ludzie ich umiejętności [...]. Oni nie potrafią nawet znaleźć informacji w internecie!” [historia].

W szczególności nauczyciele i nauczycielki przedmiotów, w których centrum, ich zdaniem, powinny być szeroko rozumiane umiejętności praktycznego działania, proponowali ograniczenie ilości informacji. Dotyczy to plastyki, muzyki, techniki, informatyki, języków obcych oraz do pewnego stopnia języka polskiego, który łączy naukę posługiwania się językiem z poznawaniem kultury. Nauczyciele tych przedmiotów proponowali też zmniejszenie udziału wiedzy teoretycznej na rzecz wiedzy proceduralnej, powiązanej z umiejętnościami:

„[...] należy się zastanowić, czy treści wymagane w podstawie programowej są niezbędne [...]. Są to np. tematy jak: forma A, AB, ABA, rondo, fuga, synkopa, uczeń oprócz teorii nie umie nic” [muzyka]; „więcej ćwiczeń praktycznych i muzykowania na instrumentach” [muzyka]; „Przewaga praktyki nad teorią. Zmniejszenie ilości pojęć obowiązkowych do opanowania na ocenę” [plastyka]; „Więcej zagadnień praktycznych, gdzie teoria jest wstępem do myślenia praktycznego i działania, do własnych oryginalnych pomysłów” [informatyka]; „ważne jest, aby uczniowie mieli okazję do praktycznego stosowania wiedzy, np. własne strony internetowe, aplikacje lub gry” [informatyka].

Wśród nauczycieli języka polskiego i języków obcych powtarzały się propozycje, postulaty, by zmniejszyć udział nauki o języku (a według niektórych też zakres teorii literatury) na rzecz używania języka. Akcentowano umiejętności poprawnego komunikowania się w różnych sytuacjach, w tym tworzenia różnego typu wypowiedzi.

„Ograniczyć wiadomości z gramatyki” [język polski]; „Niedostateczny nacisk na kompetencje praktyczne – podstawa kładzie większy nacisk na analizę literacką niż na umiejętność konstruowania wypowiedzi w różnych kontekstach życiowych” [język polski]; „obecna podstawa programowa nie kładzie wystarczającego nacisku na umiejętność mówienia w języku obcym, skupiając się bardziej na materiale teoretycznym i gramatyce” [języki obce]; „położyć większy nacisk na praktyczne użycie języka w codziennych sytuacjach, takich jak rozmowy, negocjacje i prezentacje” [języki obce].

Akcent na umiejętności i wiedzę przydatne w życiu

Nauczycielki i nauczyciele proponowali, by do podstawy programowej dodać szereg umiejętności przydatnych każdemu w życiu, wraz z wiedzą niezbędną do ich opanowania,

lub rozszerzyć takie treści już obecne w podstawie. Należałoby, ich zdaniem, „ograniczyć ilość przekazywanych informacji na rzecz praktycznych umiejętności niezbędnych do funkcjonowania i radzenia sobie w życiu” [WOS].

Proponowano wprowadzenie lub rozszerzenie umiejętności związanych z szeroko rozumianym prowadzeniem gospodarstwa domowego i funkcjonowania w życiu codziennym. Zgłaszano propozycje modyfikacji podstawy programowej poszczególnych przedmiotów, i interdyscyplinarne. Obejmowały one m.in. sprawność manualną, umiejętności samoobsługi, umiejętności przygotowania zdrowych posiłków, sprzątanía, zrobienia drobnych napraw oraz zarządzania swoimi finansami i planowania domowego budżetu:

„Większy nacisk należy położyć na rozwijanie umiejętności manualnych uczniów w zakresie sprawności niezbędnych w codziennym życiu” [technika]; „podstawa programowa z techniki powinna obejmować zagadnienia dotyczące opłat domowych oraz wpływu człowieka na zużycie mediów i związane z tym koszty” [technika]; „Podstawy zarządzania pieniędzmi, oszczędzania i odpowiedzialnego wydawania. Podstawy gotowania i samoobsługi: nauczanie dzieci, jak przygotowywać proste, zdrowe posiłki i dbać o codzienne potrzeby” [fizyka]; „[uczenie] praktycznych umiejętności, takich jak gotowanie, sprzątanía, pierwsza pomoc czy podstawowe naprawy domowe” [fizyka]; „umiejętność szycia, prasowania, obsługi narzędzi, maszyn podstawowych” [fizyka].

Po drugie, proponowano położenie większego nacisku na rozwijanie umiejętności potrzebnych do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym oraz korzystnego kształtowania swojej przyszłości. Wymieniano w szczególności umiejętności wypełniania formularzy interaktywnych, korzystania z usług finansowych, komunikowania się z instytucjami publicznymi i ochrony swoich praw oraz umiejętności skutecznego poszukiwania pracy. Wspomniano też o rozwijaniu postaw niezbędnych u przyszłych pracowników:

„Wprowadzenie zagadnień związanych z e-urzędem, wypełnianie elektronicznych wniosków (uczniowie mają duży problem z uzupełnianiem różnego rodzaju dokumentów)” [WOS]; „wypełnianie formularzy interaktywnych” [informatyka]; „umiejętność rozliczenia samodzielnie podatku [...], rozwijanie umiejętności pomagających w znalezieniu pracy, rozwijanie postaw odpowiedzialności za pracę [...]” [informatyka]; „Powinno być więcej zajęć, których tematyka związana jest z funkcjonowaniem w realnym świecie (pisanie CV, umiejętność odpowiadania na pytania rekrutacyjne, rozumienie umów kredytowych [...])” [fizyka]; „rozwój umiejętności nie tylko teoretycznych, ale i praktycznych, jak np. organizowanie akcji społecznych, rozwiązywanie konfliktów” [WOS]; „wypełnianie wniosków, pisanie petycji, skarg, zażaleń itp.” [WOS].

Proponowano wprowadzenie edukacji ekonomicznej, np. jako działu podstawy programowej matematyki. Zagadnienia obejmowałyby wiedzę z makroekonomii (podatki, inflacja), wynagrodzenia i ich składniki, produkty finansowe (formy oszczędzania i kredyty oraz ich

oprocentowanie), domowy budżet i zakupy. Jednocześnie sprzyjałoby to rozumieniu przez uczniów praktycznych zastosowań matematyki:

„Wprowadzenie tematów, takich jak oprocentowanie lokat i kredytów, inflacja, podatki, umiejętność obliczania procentów w kontekście wynagrodzeń i kosztów życia. [...] Wprowadzenie działu «Podstawy ekonomii/finansów», w którym wymagania szczegółowe dotyczyłyby stosowania obliczeń w sytuacjach praktycznych z uwzględnieniem pojęć: wynagrodzenie, składniki wynagrodzenia, budżet, wydatki, oszczędzanie, lokaty, kredyty, oprocentowanie itp.” [matematyka]; „Pokazywać praktyczne zastosowania matematyki, np. liczenie kosztów zakupów, obliczanie rabatów, mierzenie przestrzeni na TikToku nagranie, statystyki w grach komputerowych” [matematyka].

Również nauczycielki i nauczyciele realizujący podstawę programową dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowaną lub znaczną kładli nacisk na to, by uczniowie lepiej przygotowywali się do życia codziennego w otaczającym ich świecie:

„Usunąć [z podstawy] elementy niepotrzebne w życiu codziennym” [podstawa NI]; „Chodzi o lepsze usamodzielnienie ucznia w podstawowych czynnościach życiowych” [podstawa NI].

Uwspółcześnienie treści

Nauczycielki i nauczyciele języka polskiego i języków obcych, w tym polskiego jako obcego, wskazywali, że wiele wykorzystywanych tekstów nie budzi zainteresowania uczniów i uczennic, a raczej ich zniechęca do nauki. Ich zdaniem brakuje tekstów ciekawych i przydatnych do rozumienia współczesnego świata i rozmawiania o nim. Pisano też o niezrozumiałości archaicznego języka polskiego i historycznych problemów. Nauczyciele i nauczycielki języka polskiego nierzadko proponowali zastąpienie części historycznych utworów na liście lektur współczesną literaturą dziecięcą i młodzieżową lub literaturą faktu. Argumentowano, że czytanie i analiza przystępnej literatury współczesnej, w tym pozycji wybieranych przez nauczyciela spośród propozycji uczniów, pomoże tym ostatnim dostrzec powiązania lektur z ich doświadczeniami, polubić czytanie i wyrobić nawyk czytania:

„Zbyt duża ilość tekstów, których dzisiejsi uczniowie w ogóle nie rozumieją (np. omawiając «Zemstę», trzeba tłumaczyć uczniom, które fragmenty są śmieszne i dlaczego). Zbyt mała ilość tekstów, które podejmują współczesne problemy” [język polski]; „Usunięcie z listy lektur obowiązkowych następujących utworów: a) «Pan Tadeusz» Adama Mickiewicza, b) «Zemsta» Aleksandra Fredry, c) «Syzyfowe prace» Stefana Żeromskiego. Wspomniane utwory, choć mają niewątpliwą wartość literacką i historyczną, mogą być trudne do zrozumienia dla współczesnych uczniów. Ich język oraz kontekst historyczny mogą nie odpowiadać na potrzeby i zainteresowania młodzieży. [...] wprowadzenie [...] bardziej współczesnych i różnorodnych tekstów literackich, które lepiej odzwierciedlają aktualne problemy i realia [...], może zwiększyć zaangażowanie i motywację uczniów do czytania oraz rozwijania umiejętności analizy

literackiej” [język polski]; „Funkcjonowanie obowiązkowej listy lektur [...] służy transmisji kulturowej oraz systemowi egzaminowania. Natomiast dobór lektur nieobowiązkowych powinien leżeć po stronie nauczyciela – ich wykaz jest niepotrzebny. Lektura uzupełniająca powinna wskazywać pozycje angażujące i wspierające w rozwiązywaniu najbardziej istotnych problemów młodych ludzi [...], można oprzeć się na liście książek rekomendowanych przez fundację ABC XXI «Cała Polska Czyta Dzieciom»” [język polski],

Osoby uczące języka polskiego i języków obcych proponowały szersze włączenie treści nieliterackich, w tym gatunków dziennikarskich. Uwzględnienie literatury faktu i treści medialnych wpisuje się w propozycje przybliżenia nauki szkolnej do doświadczeń uczennic i uczniów, i do wyzwań współczesnego świata oraz rozwijania umiejętności korzystania z informacji i używania języka. Służy to też, zwłaszcza w przypadku języków obcych, poznawaniu słownictwa potrzebnego do komunikowania się na temat doświadczeń i otaczającej rzeczywistości:

„[...] niewystarczające uwzględnienie współczesnej literatury, tekstów publicystycznych, reportaży i mediów cyfrowych, które odgrywają kluczową rolę w codziennej komunikacji” [język polski]; „należy ograniczyć archaiczne teksty [...], zastąpić je współczesnymi tekstami użytkowymi, np. artykułami, blogami czy wpisami z mediów społecznościowych, aby uczyć, jak analizować współczesny język, wprowadzić więcej fragmentów z kręgu literatury faktu” [język polski]; „Postawić na utwory bliższe dziecku w XXI wieku. Uwzględnić różne teksty kultury” [języki obce]; „Aktualizacja treści w podręcznikach (przestarzałe słownictwo, archaizmy)” [języki obce]; „Uatrakcyjnienie treści poprzez materiały autentyczne, współczesne, zgodne z zainteresowaniami dzieci, młodzieży” [języki obce].

Podobnie nauczycielki i nauczyciele muzyki proponowali uaktualnienie repertuaru muzycznego: zastąpienie części historycznych utworów – współczesnymi i uzupełnienie o współczesne gatunki muzyczne:

„Nowoczesny repertuar – włączenie do programu muzyki współczesnej oraz utworów bliskich uczniom, co może zwiększyć ich zaangażowanie” [muzyka]; „Jeśli chodzi o muzykę, przede wszystkim repertuar piosenek powinien być zmieniony, zwłaszcza w klasach starszych, powinny to być piosenki bardziej «na topie»” [muzyka].

Z kolei nauczycielki i nauczyciele wiedzy o społeczeństwie chcieliby, aby na zajęciach było więcej czasu na rozmowę z uczniami o aktualnych wydarzeniach społeczno-politycznych. Proponowali też uwspółcześnienie niektórych treści, np. dotyczących życia rodzinnego:

„Położyć większy nacisk na omawianie zagadnień dotyczących bieżących wydarzeń w kraju i na świecie” [WOS]; „skupienie się na analizie bieżących wydarzeń zamiast historii, skupienie się na funkcjonowaniu współczesnych rodzin i ich rodzajach (biologiczna, adopcyjna, zastępcza, patchworkowa)” [WOS].

Nauczycielki i nauczyciele przedmiotów przyrodniczych i ścisłych proponowali unowocześnienie treści, zarówno w obszarze wiedzy, jak i umiejętności. Sugerowano uwzględnienie nowych odkryć naukowych oraz wiedzy o nowych technologiach i umiejętności używania niektórych spośród nich, jak np. aplikacji mapowych i projektowania komputerowego:

„Aktualizacja treści o nowoczesne technologie i odkrycia” [chemia]; „Włączenie do programu nauczania fizyki informacji o najnowszych odkryciach i technologiach, takich jak nanotechnologia, inżynieria materiałowa, energia odnawialna, zmiany klimatyczne, efektywność energetyczna i fotowoltaika” [fizyka, chemia]; „Geografia to nie tylko teoria, ale także praktyczne umiejętności, jak np. lokalizacja w terenie, korzystanie z mapy, aplikacji geograficznych” [geografia]; „Wprowadzenie nowych tematów, takich jak druk 3D, projektowanie w AutoCAD zamiast rysunku technicznego, pisma technicznego i rzutowania; programowanie mikrokontrolerów” [technika].

Ponadto nauczycielki i nauczyciele różnych przedmiotów proponowali włączenie do podstawy programowej – lub poszerzenie – treści pozwalających uczniom mierzyć się z wyzwaniami współczesności w sposób konstruktywny:

„Tematyka zbyt odległa od życia – nadążanie za światem” [etyka]; „Upewnić się, że treści kształcenia odpowiadają wyzwaniom XXI wieku, takim jak rozwój technologii, zmiany społeczne i globalne wyzwania (np. zmiany klimatyczne, zrównoważony rozwój, cyfryzacja)” [języki obce];

Trzy często wspomniane tematy to wyzwania związane z ochroną środowiska, dezinformacją i generatywną sztuczną inteligencją (AI).

Powtarzały się propozycje szerszego uwzględnienia w podstawie programowej kwestii ochrony środowiska. Proponowano takie treści, jak wiedza o wpływie działalności człowieka na zmiany klimatyczne, bioróżnorodność i zdrowie; rozwijanie umiejętności ochrony środowiska i kształtowanie postaw troski o nie, i postrzegania środowiska naturalnego jako wartości:

„Więcej problemów [...] związanych ze zmianami środowiska i sposobu życia mieszkańców, wpływu człowieka na środowisko, wpływu środowiska na zdrowie człowieka” [biologia]; „Większy nacisk na tematy związane z odnawialnymi źródłami energii, gospodarką odpadami, zrównoważonym rozwojem” [technika]; „Wprowadzenie tematów dotyczących zmian klimatycznych, przyczyn i skutków, co jest niezwykle istotne w kontekście współczesnych problemów globalnych. [...] strategie przeciwdziałania zmianom klimatu i adaptacji do nowych warunków. [...] Omówienie zagadnień związanych z bioróżnorodnością, ochroną środowiska i ekologią [...]. Tematy te mogą obejmować również działania na rzecz ochrony zagrożonych gatunków i ekosystemów” [geografia]; „więcej treści aktualnych dotyczących przyczyn i skutków zmian klimatu, opartych na naukowej wiedzy, możliwości ograniczenia tychże poprzez nasze codzienne działania” [geografia].

Propozycje te obejmowały także rozumienie problemów społecznych, takich jak spadek bezpieczeństwa żywnościowego, konflikty zbrojne, kryzysy humanitarne, migracje, i ich związku z problemami w środowisku, takimi jak zmiany klimatyczne, zanik bioróżnorodności i pogarszający się dostęp do wody pitnej. Dotyczyły one szerzej rozumianej współzależności tych zjawisk, wpisując się w koncepcję edukacji globalnej. Wskazywano też na potrzebę rozwijania gotowości do działania, w tym na rzecz ochrony praw człowieka. Ze względu na interdyscyplinarny charakter tych zagadnień proponowano m.in. pracę nad nimi metodą projektu:

„Program nauczania WOS powinien być bardziej zorientowany na wyzwania współczesnego świata, takie jak zmiany klimatyczne, migracje, prawa człowieka, tolerancja, problemy społeczne (np. nierówności, przemoc, kryzys uchodźczy, odpowiedzialność – konsekwencje podejmowanych działań)” [WOS]; „Wyzwania przyszłości: zmiany klimatyczne, zanieczyszczenie środowiska, konflikty zbrojne” [geografia]; „Większy nacisk na pracę projektową interdyscyplinarną nad rozwiązywaniem wyzwań, które stoją przed przyszłymi pokoleniami: zmiana klimatu, zmniejszanie się zasobów paliw kopalnych, zanik bioróżnorodności, marnowanie żywności, dostęp do wody, dostęp do edukacji, migracje, dyskryminacja ze względu na różne aspekty, itp.” [fizyka].

Po drugie, nauczycielki i nauczyciele wskazywali na potrzebę rozwijania odporności uczniów i uczennic na dezinformację, co obejmuje m.in. odróżnianie autentycznych wiadomości od fałszywych (fake news). Jest to również zagadnienie interdyscyplinarne, możliwe do podjęcia w ramach wielu przedmiotów:

„[...] krytycznego myślenia i czytania treści (zjawisko fake newsów itp.)” [informatyka]; „Włączenie elementów krytycznego myślenia do podstawy programowej – np. w kontekście mediów i umiejętności rozróżniania prawdy od fałszu, oraz higieny cyfrowej” [języki obce]; „Zadaniem nauczyciela etyki jest kształtowanie umiejętności odróżniania prawdy od fałszu podczas korzystania z mediów społecznościowych” [etyka]; „rozwijanie kompetencji medialnych – nauka krytycznego analizowania informacji, fake newsów, oceny źródeł” [WOS].

Trzecim powtarzającym się zagadnieniem była generatywna sztuczna inteligencja. Proponowano uwzględnienie w podstawie programowej wiedzy i umiejętności potrzebnych do świadomego, etycznego i odpowiedzialnego korzystania z narzędzi AI do celów osobistych i zawodowych. Wymieniano rozpoznawanie jej użycia, świadomość zagrożeń i rozwijanie umiejętności jej wykorzystywania. Podobnie jak poprzednie dwa jest to zagadnienie interdyscyplinarne:

„[...] uwzględniać rozwój nowych technologii, sztucznej inteligencji oraz edukację medialną, by uczniowie lepiej rozumieli otaczający ich świat” [technika]; „Kształcenie w zakresie sztucznej inteligencji, robotyki i nowych technologii, aby uczniowie byli gotowi do wyzwań zawodowych przyszłości” [historia]; „Uczniowie i uczennice powinni

być przygotowywani do wyzwań przyszłości. Edukacja artystyczna powinna obejmować analizę [współczesnej sztuki cyfrowej]. [...] należy zwrócić uwagę na rolę sztucznej inteligencji i jej zastosowanie do projektowania. Wprowadzać etykę cyfrową" [plastyka]; „zagrożenia: bezkrytyczne zafascynowanie AI i innymi nowymi technologiami, bez umiejętności etycznego, proekologicznego, prospołecznego i zdrowego z nich korzystania" [informatyka]; „teraz wszystko liczy się na komórce, ChatGPT pisze wypracowania" [matematyka]; „musimy uczyć wykorzystywania sztucznej inteligencji do pozytywnych przedsięwzięć" [matematyka].

4.2.4. Korelacja międzyprzedmiotowa

Wiele propozycji nauczycielek i nauczycieli dotyczyło korelacji międzyprzedmiotowej. Wyróżniają się tutaj dwa wątki: następstwo treści, tak by uczennice i uczniowie mogli zrozumieć wymagania i podołać tym trudniejszym, oraz interdyscyplinarność uczenia się sprzyjająca całościowemu rozumieniu świata.

4.2.4.1. Rozwinięcie kompetencji fundamentalnych, niezbędnych do nauki różnych przedmiotów

Nauczycielki i nauczyciele różnych przedmiotów zwracali uwagę na potrzebę opanowania przez uczennice i uczniów kompetencji niezbędnych do dalszego uczenia się. Ich ugruntowanie pomogłoby uczennicom i uczniom doświadczać sukcesów w nauce i nie zniechęcać się do niej, także do przedmiotów postrzeganych jako trudne.

Konkretne propozycje wpisywały się w dużej mierze w obszar określony w Profilu absolwenta i absolwentki jako kompetencje fundamentalne, choć niektóre wykraczały poza niego. W „Profilu” opisano trzy kategorie kompetencji: językowe, matematyczne i cyfrowe. Wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli dotyczyły pierwszych dwóch kategorii i wskazywały na potrzebę korelacji z podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej, języka polskiego i matematyki.

Niektórzy respondenci wskazywali na niewystarczające kompetencje językowe dzieci i młodzieży, w tym umiejętności rozumienia tekstów, m.in. zadań:

„Nauczyć dzieci [...] czytać ze zrozumieniem" [fizyka]; „Uczyć w klasach początkowych dobrze czterech podstawowych działań matematycznych, czytania ze zrozumieniem i czytelnego pisanie" [fizyka].

Warto zwrócić uwagę, że dostrzegane wyzwania mogą wynikać zarówno z niewystarczającego poziomu ogólnych umiejętności językowych, jak i z niedostatków w opanowaniu wcześniejszych treści z poszczególnych przedmiotów. Te ostatnie mogą pojawić się m.in. ze względu na obszerność treści i pośpiech w ich realizacji. Zauważalna jest też różnica zdań pomiędzy nauczycielami, którzy uważali, że uczniowie i uczennice powinni zaczynać

naukę przedmiotu z określonym poziomem kompetencji, a innymi, którzy akceptują ich dalsze rozwijanie już w ramach nauki przedmiotu, np. poprzez stopniowe wprowadzanie trudniejszych zadań:

„Tworzenie zadań dostosowanych do języka i poziomu uczniów (dzieci mają ogromne trudności w rozumieniu podstawowych pojęć, określeń, poleceń)” [informatyka];

„W przypadku zadań tekstowych opisowe ich rozbudowanie powoduje na początku nauki dla uczniów (np. ze szczególnymi potrzebami) bardzo poważne problemy. Trudno im znaleźć istotne informacje” [fizyka].

Wskazywano też na potrzebę korelacji pomiędzy nauką języków. Według przytoczonej opinii poznanie pewnych zagadnień gramatycznych na lekcjach języka polskiego mogłoby ułatwić naukę języka obcego:

„Korelacja programów z języka polskiego i języka angielskiego pod kątem wprowadzania terminologii oraz struktur gramatycznych (np. nazwy części mowy, strona bierna itp.)” [języki obce].

Z drugiej strony można przypomnieć, że wielu nauczycieli proponowało uczenie się gramatyki w praktyce, zdobywanie raczej wiedzy proceduralnej niż wiedzy o teorii nauki o języku. Przy takim podejściu znajomość tych kategorii teoretycznych odgrywałaby mniejszą rolę w nauce.

Więcej uwag w tym obszarze dotyczyło kompetencji matematycznych potrzebnych zwłaszcza do nauki przedmiotów przyrodniczych i ścisłych. Luka pomiędzy faktycznym poziomem tych kompetencji u wielu uczniów i uczennic a poziomem potrzebnym do nauki tych przedmiotów stanowi barierę i przyczynia się do zniechęcenia do nauki:

„Strona rachunkowa, wyćwiczone podstawy działań w zbiorach liczb, umożliwienie odnoszenia sukcesu, aby wzmocnić motywację do „walki” ze skomplikowanymi zadaniami” [fizyka].

Nauczycielki i nauczyciele apelowali o współpracę autorów podstaw programowych, by zapewnić korelację:

„Brak korelacji między podstawą programową z matematyki i fizyki sprawia, że uczniowie [...] nie posiadają niezbędnych umiejętności matematycznych do skutecznej realizacji treści z fizyki. Konieczna jest współpraca ekspertów w procesie tworzenia podstaw programowych z matematyki i fizyki” [matematyka]; „Zwrócenia uwagi twórcom podstawy programowej o konieczności wprowadzenia korelacji między przedmiotami przyrodniczymi a edukacją matematyczną (synchronizacja czasowa)” [biologia].

Nauczycielki i nauczyciele, wymieniając kompetencje matematyczne, których uczniom i uczennicom brakuje, proponowali uwzględnienie ich wcześniej w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej lub na lekcjach matematyki. Te powtarzające się propozycje można

odczytywać w szerszym kontekście uwag o obszerności treści i trudnościach w realizacji ich w dostępnym czasie.

Wśród niezbędnych kompetencji matematycznych wymieniano:

- **Do nauki przyrody i geografii: posługiwanie się skalą, figury geometryczne, kąty, data i czas, liczby ujemne, układ współrzędnych.**

„Skala wprowadzana jest na lekcjach matematyki dopiero w klasie czwartej i aktualnie bardzo często uczeń styka się z nią w pierwszej kolejności na lekcjach przyrody” [przyroda]; „brakuje [...] kompetencji matematycznych w zakresie geometrii kuli, zastosowań twierdzenia Talesa, bez których nie jest możliwe [...] ułatwienie zrozumienia współrzędnych geograficznych, skutków ruchów obiegowego i obrotowego Ziemi [...]” [geografia]; „dzieci liczą średnie temperatur na geografii, zanim mają ujemne liczby na matematyce. Uczą się współrzędnych, zanim mają osie x i y na matematyce” [przyroda].

- **Do nauki fizyki i chemii: równania z jedną niewiadomą, przekształcanie działań, jednostki miary.**

„[...] największym problemem jest tutaj wiedza matematyczna, która nie jest wprowadzana równocześnie z przedmiotami takimi jak fizyka i chemia. Uczniowie mają problem z rozwiązywaniem zadań na poziomie wyznaczania danych, szukanych, przekształcania wzorów oraz wnioskowania wyników” [fizyka]; „Włączenie elementów fizyki na wcześniejszym etapie (np. przekształcanie jednostek, wielokrotności i podwielokrotności jednostek, przeliczanie temperatur między skalą Celsjusza a Kelvina, przeliczanie prędkości z m/s na km/h i odwrotnie, przeliczanie jednostek czasu)” [fizyka]; „wyrażenia algebraiczne z 1 niewiadomą wyćwiczyć w matematyce w klasie VI, od początku wprowadzać w matematyce oznaczenia fizyczne i chemiczne oraz podstawowe wzory ($v = s/t$, $cp = ms/mr \cdot 100\%$ itp.)” [chemia, fizyka].

- **Do nauki informatyki: logika, zapis binarny, osie symetrii.**

„Wprowadzenie elementów programowania i algorytmicznego myślenia od najmłodszych klas, ale w przystępny, zabawowy sposób. Więcej nauki rozumowania przyczynowo-skutkowego i rozwiązywania zagadek logicznych” [informatyka]; „przedmioty powinny w tym samym czasie realizować te same treści (np. przy programowaniu w 4 klasie są osie symetrii, których uczniowie nie mają na matematyce nawet w 7 czy 8 klasie)” [informatyka]; „Obowiązkowy [...] „naturalny zapis binarny” liczb na matematyce (kl. 6), w kl. 7 lub 8 dodawanie w naturalnym zapisie binarnym, system szesnastkowy pod koniec podstawówki” [informatyka].

- Do nauki różnych przedmiotów przyrodniczych i ścisłych: rozumienie tabel i wykresów oraz szeroko rozumiane umiejętności przejścia od konkretnego do teorii, w tym do formalnej i graficznej reprezentacji zależności: „Większy nacisk na korelację z matematyką [...]”. Obecnie uczniowie mają trudności z analizą wykresów i stosowaniem wzorów w praktyce” [fizyka].

Z drugiej strony proponowano ograniczenie treści do łatwiejszych i przesunięcie trudniejszych na późniejsze lata szkoły podstawowej lub na kolejny etap edukacyjny:

„Przesunięcie bardziej skomplikowanych zagadnień, takich jak obliczanie skali czy współrzędne geograficzne, na późniejsze lata nauki” [geografia]; „Algorytmika jest zbyt trudna dla uczniów SP – często brakuje im także podstaw z matematyki [...] np. współrzędne [w] Scratchu czy w Balcie” [informatyka].

Kluczowe jest więc zapewnienie spójności poziomów kompetencji i wyzwań. Rozwiązania są wtórne wobec celu i mogą łączyć dwa podejścia: wcześniejsze wprowadzenie i utrwalenie pewnych zagadnień matematycznych późniejszym omawianiem określonych zagadnień przyrodniczych czy informatycznych.

4.2.4.2. Interdyscyplinarność

Przedmioty przyrodnicze i ścisłe (STEM)

Wśród nauczycielek i nauczycieli powtarzały się propozycje wzmocnienia korelacji międzyprzedmiotowej. Najczęściej dotyczyły one przedmiotów przyrodniczych i ścisłych, określanых akronimem STEM (science – przedmioty przyrodnicze, technology – technologia, engineering – inżynieria, mathematics – matematyka). Nauczycielom i nauczycielkom zależało na tym, by uczenice i uczniowie rozumieli, jak nauka tych przedmiotów uzupełnia się i wnosi wkład w całościowe rozumienie świata. Niektórzy wspominali o konwencjonalności podziału na dziedziny i naturalności korelacji:

„Uczę przyrody, biologii, geografii i chemii [...]. Na większości lekcji geografii nawiązuję do biologii, na biologii do chemii itd. Ucząc wszystkich tych przedmiotów, nie potrafię pominąć zagadnień biologicznych, np. na chemii czy odwrotnie”; „Nie zamykać wiedzy z fizyki w konkretnych działach, uczyć zrozumienia świata – podstawowych zjawisk i procesów, z którymi mamy do czynienia na co dzień. Skorelować to z innymi przedmiotami” [fizyka].

Proponowano poprawę koordynacji treści podstawy programowej w czasie pomiędzy przedmiotami:

„Wszystkie te przedmioty powinny być skorelowane czasowo. Przykładowo, jeśli na geografii omawia się proces tworzenia passatów, to wcześniej na fizyce powinny być omówione właściwości powietrza” [przyroda]; „procesy atmosferyczne na geografii omawiane są

w 6 klasie SP, podczas gdy ruchy konwekcyjne na fizyce pod koniec kl. 7. Należałoby chociaż częściowo program uzgodnić pomiędzy przedmiotami” [geografia].

Według nauczycieli pozwoliłoby to uczniom lepiej zrozumieć treści, zwłaszcza ich praktyczny wymiar. Wymieniano lepsze rozumienie zagadnień przyrodniczych w otaczającym świecie i zastosowania umiejętności (zwłaszcza matematycznych) w nauce różnych przedmiotów:

„[...] niezbędne jest, aby treści nowej podstawy programowej z biologii korelowały z treściami z chemii i geografii. Obecnie podstawy z tych przedmiotów nie są spójne i utrudniają uczniom rozumienie wielu zagadnień. Przykład: w kl. VII uczniowie na biologii omawiają białka, cukry i tłuszcze, a w kl. VIII omawiają te związki na chemii” [biologia]; „Korelacja przedmiotowa z matematyką i innymi naukami ścisłymi – np. zastosowanie matematyki w analizie danych środowiskowych, statystyki w eksperymentach naukowych oraz elementów programowania i analizy danych w badaniach przyrodniczych” [przyroda].

Z drugiej strony były też opinie, że to nauka przedmiotów jako odrębnych lepiej przyczynia się do rozumienia świata:

„Pozostawienie geografii jako odrębnego przedmiotu od klasy V pozwala na bardziej szczegółowe poznanie zagadnień związanych z geografą. Sprzyja to lepszemu zrozumieniu procesów zachodzących na Ziemi” [geografia]; „błędna byłaby decyzja o łączeniu w bloki przedmiotów przyrodniczych, w obecnej formie [uczeń] może lepiej poznać i zrozumieć otaczający go świat” [fizyka, geografia, informatyka, technika, matematyka].

Kontekst tych propozycji stanowi planowane rozszerzenie przedmiotu „przyroda” na klasy V–VI. Nauczycielki i nauczyciele, którzy popierali tę zmianę, argumentowali, że tak zintegrowana edukacja pomoże uczniom i uczennicom lepiej rozumieć zjawiska przyrodnicze:

„Podstawa programowa powinna [...] wspierać rozwój ucznia w sposób interdyscyplinarny, zgodny z metodyką STEAM i wiedzą neurobiologiczną. Aby efektywnie realizować profil absolwenta, należy wprowadzić następujące zmiany: blokowe realizowanie przedmiotów przyrodniczych zamiast ich podziału na biologię, geografę, chemię i fizykę – podejście holistyczne ułatwi uczniom dostrzeganie powiązań między dziedzinami i zrozumienie rzeczywistych procesów zachodzących w przyrodzie [...]” [biologia, chemia, przyroda].

Zastąpienie odrębnych przedmiotów przyrodniczych „przyrodą” w klasach V–VI może też ułatwić nauczycielom zarządzanie czasem na realizację treści. Troską o optymalne wykorzystanie czasu mogło być też motywowanie podkreślenie korelacji „przyrody” z podstawami przedmiotów przyrodniczych w klasach VII–VIII:

„Bardzo odpowiadał mi przedmiot przyroda, który był realizowany w wymiarze 3 godzin w tygodniu. [...] Wymiar godzin pozwalał na swobodne gospodarowanie treściami. Był czas na doświadczenia fizyczno-chemiczne. Myślę, że w klasach IV–VI mogłoby tak właśnie

być” [biologia, chemia, fizyka, przyroda]; „powrót do przyrody w klasach IV–VI SP ale tematy z geografii i biologii w klasach VII i VIII nie mogą być powtórką z przyrody” [konsultacje z nauczycielami różnych przedmiotów ws. przyrody].

Z drugiej strony część nauczycieli i nauczycielek była przeciwna wydłużeniu nauki przedmiotu „przyroda”. Proponowali oni powrót do nauki odrębnych przedmiotów przyrodniczych już od IV klasy lub utrzymanie przedmiotu „przyroda”, ale tylko w klasie IV. W obu przypadkach argumenty były podobne. Niektórzy z nich byli zdania, że sama specyfika poszczególnych dziedzin przemawia przeciwko integracji:

„Geografia jako odrębny przedmiot – nie należy łączyć jej w blok przyrodniczy, ponieważ ma unikalny charakter i wymaga indywidualnego podejścia do nauczania. Integracja z innymi przedmiotami przyrodniczymi mogłaby ograniczyć możliwości rozwijania kluczowych umiejętności geograficznych” [geografia]; „Absolutne zachowanie odrębności edukacji chemicznej w kl. VII i VIII i niełączenie go z innymi przedmiotami przyrodniczymi w jeden moduł z uwagi na kluczowe znaczenie odrębnych tematycznie treści z zakresu wyłącznie chemii” [chemia].

Nauczycielki i nauczyciele przeciwni „przyrodzie” w klasach IV–VI obawiali się, że będzie się wiązało ze zmniejszeniem ilości czasu na treści z poszczególnych przedmiotów i redukcją zakresu tych treści. Gdyby takie zmniejszenie miało nastąpić, według nauczycieli doprowadziłoby do luk w istotnych obszarach wiedzy, i do trudności w kontynuacji nauki na etapie ponadpodstawowym, zwłaszcza w profilach gdzie przedmioty przyrodnicze są rozszerzone. Spodziewając się zmniejszenia liczby godzin, nauczyciele obawiali się też, że zabraknie czasu na pracę metodami aktywnego uczenia się, w tym na eksperymenty:

„Bardzo niedobrym rozwiązaniem byłoby połączenie przedmiotów przyrodniczych. Na chemii, fizyce czy biologii naprawdę można wykonywać ciekawe doświadczenia i prowadzić lekcje w interesujący sposób, nie ograniczając jednocześnie konkretnej wiedzy z danego przedmiotu. Jeśli chcemy mieć dobrych lekarzy czy inżynierów, nie ograniczajmy ich możliwości rozwoju poprzez wyrzucanie treści programowych” [chemia]; „[...] bez nauczania przedmiotowego, na poziomie III, nie będzie możliwa realizacja nauczania biologii na odpowiednim poziomie, które pozwoli uczniom przygotować się do egzaminu maturalnego” [biologia]; „Zastąpienie biologii i geografii przedmiotem o nazwie «przyroda» spowoduje jeszcze mniejsze obycie z metodami i sposobem pracy, który i tak znacząco wzrasta w szkołach ponadpodstawowych, szczególnie w klasach biologiczno-chemicznych. Fuzja tych przedmiotów spowoduje zanik takich umiejętności jak praca z mapą [...], projektowanie doświadczeń, obserwacje” [biologia]; „Zmiana na przedmiot przyroda w kl. V–VI lub V–VIII wiązałaby się z obniżeniem poziomu kształcenia w przedmiotach przyrodniczych” [biologia].

Nauczycielki i nauczyciele zauważali też, że przy wydłużeniu realizacji „przyrody” z jednego roku do trzech lat, a zmniejszeniu liczby godzin fizyki i chemii w VII klasie, będzie potrzebnych

więcej nauczycieli mających interdyscyplinarne kompetencje, a mniej – uczących tylko tych dwóch przedmiotów. Niektórzy wyrażali obawę, że takich kompetencji zabraknie, lub niechęć do zdobywania dodatkowych kwalifikacji. Sprzeciwiali się też konsekwencjom, jakie mogą dotknąć ich bezpośrednio – możliwości zmniejszenia liczby realizowanych godzin dydaktycznych:

„Połączenie przedmiotów przyrodniczych w jeden przedmiot rodzi duże ryzyko, że uczniowie nie posiadą wiedzy na odpowiednio wysokim poziomie. Nie wyobrażam sobie, by nauczyciel geografii w dobry sposób nauczył uczniów zagadnień z chemii czy fizyki” [przyroda]; „Za chwilę znikną nam godziny zajęć, pojawi się znowu przyroda i znowu rozpocznie się chocholi taniec: kto może uczyć, kto nie, komu uznają kwalifikacje, a kto będzie musiał kolejny raz się szkolić” [biologia].

Oprócz opinii za „przyrodą” i przeciw „przyrodzie” pojawiały się też propozycje pośrednie, takie jak wprowadzenie interdyscyplinarnych modułów tematycznych w podstawie programowej, zorganizowanych wokół szerszych zagadnień:

„Zamiast oddzielnych lekcji o zjawiskach pogodowych i wodzie w przyrodzie wprowadzenie modułu «Obieg wody w przyrodzie» integrującego zagadnienia z geografii, fizyki i biologii (parowanie, opady, obieg wody w ekosystemach)”. [konsultacje z nauczycielami różnych przedmiotów ws. przyrody]; „Większe powiązanie tematów przyrodniczych, np. łączenie treści o fotosyntezie z zagadnieniami dotyczącymi cyklu węgla i zmian klimatycznych” [biologia].

Padły też propozycje takiego ułożenia siatki zajęć w szkole, by lekcje przedmiotów przyrodniczych sąsiadowały ze sobą, co ułatwiłoby łączenie realizacji wybranych treści, jak można sądzić we współpracy nauczycieli. W ten sam sposób mogą być zaplanowane lekcje „przyrody”:

„Można też rozważyć układanie planów lekcji tak, aby biologia, geografia, chemia i fizyka odbywały się tego samego dnia, co umożliwiłoby tworzenie bloków przedmiotowych i częstszych działań interdyscyplinarnych” [biologia]; „Uważam, że w klasach IV–VI treści przyrodnicze powinny być nauczane blokowo w zakresie przedmiotu przyroda, rozdzielenie tych przedmiotów w klasie V i VI nie służy dobru dzieci [...] dlatego, że utrudniają łączenie i systematyzowanie wiedzy przyrodniczej w sposób holistyczny. Lepszym rozwiązaniem jest prowadzenie tych przedmiotów w sposób blokowy na 3 godzinach lekcyjnych w tygodniu” [geografia, biologia, przyroda, EDB].

Niezależnie od opinii o przedmiocie „przyroda” do realizacji treści interdyscyplinarnych proponowano nauczanie problemowe metodą projektu:

„Nauczyciele są przeciwni wprowadzeniu przyrody w klasach IV–VI, choć popierają formy i projekty interdyscyplinarne” [konsultacje z nauczycielami różnych przedmiotów ws. przyrody]; „Poprzez wprowadzenie projektów, które wymagają wykorzystania wiedzy z różnych przedmiotów (np. matematyki, biologii, chemii) w celu rozwiązania realnych

problemów” [chemia]; „Warto, aby nauka nie odbywała się w oderwaniu od siebie różnych przedmiotów, ale opierała się na projektach, które wymagają współpracy między uczniami i wykorzystania wiedzy z różnych dziedzin” [geografia].

Jak już wspomniano, wiele propozycji dotyczyło szeroko rozumianego uczenia się przez działanie. W szczególności proponowano wykorzystanie konstrukcjonizmu (uczenia się poprzez tworzenie fizycznych i wirtualnych wytworów) w korelacji techniki z innymi przedmiotami, zwłaszcza fizyką i informatyką. Nauczycielki i nauczyciele fizyki proponowali, by uczniowie budowali maszyny proste i urządzenia elektromagnetyczne, np. na lekcjach techniki. Z kolei osoby uczące techniki chciały, by uczniowie wykonywali więcej prac praktycznych, a nauczyciele techniki i informatyki proponowali naukę robotyki w praktyce:

„[...] [pomóc] odkryć uczniom zdolności w tworzeniu, budowaniu np. maszyn prostych. Przedmioty tworzone przez uczniów: elektromagnesy, czujniki odległości pozwalają uczniom mieć sprawczość nad zadaniem, nauką i przede wszystkim [sprzyjają] budowaniu samodzielności. Sama osobiście to stosuję” [fizyka]; „Uczenie się fizyki powinno być skorelowane np. z techniką, aby uczyć wg modelu: «od pomysłu do przemysłu» [fizyka]; „Więcej praktycznych zajęć (majsterkowanie, robotyka)” [technika]; „Wprowadzenie nowych technologii, np. robotyki w korelacji z informatyką” [technika]; „Włączenie robotyki jako obowiązkowego elementu podstawy programowej, która, dzięki swojemu interdyscyplinarnemu charakterowi, wspiera rozwój kompetencji technicznych, analitycznych i twórczych” [informatyka].

Z drugiej strony wskazano na problem koordynacji czasowej techniki z innymi przedmiotami. Niektórzy nauczyciele pisali, że elektronika jest trudna dla uczniów VI klasy, niemających jeszcze wystarczającej wiedzy z matematyki i fizyki. Proponowano uproszczenie zakresu treści z elektroniki, kontynuację techniki w klasach VI–VII i przesunięcie bardziej zaawansowanych treści z tego zakresu na późniejsze lata lub potraktowanie jako fakultatywne:

„Jeśli tematyka elektroniki ma być realizowana, warto ją uprościć i dopasować do poziomu uczniów, np. poprzez przesunięcie bardziej zaawansowanych zagadnień do starszych klas lub kółek zainteresowań technicznych” [technika]; „Wydłużenie czasu nauczania techniki. [...] Dużo trudniej jest wprowadzać elementy elektrotechniki i elektroniki na technice, gdy jeszcze nie ma podstaw teoretycznych tych zagadnień.” [technika]; „Technika powinna być w klasach VI–VIII. Bo to świetnie uzupełnia projekty. Tutaj właśnie może rozkwitać STEM” [technika].

Przedmioty humanistyczne, społeczne i artystyczne

Nauczycielki i nauczyciele przedmiotów humanistycznych, społecznych i artystycznych proponowali wzmocnienie korelacji przedmiotowej pomiędzy nimi:

„Podstawa programowa powinna zakładać większą integrację treści, np. pomiędzy historią, językiem polskim, plastyką” [WOS]; „Integracja przedmiotów pokrewnych: o połączenie muzyki i plastyki z językiem polskim, historią i innymi przedmiotami” [muzyka].

Szczególnie podkreślano potrzebę korelacji chronologicznej pomiędzy historią a przedmiotami, w ramach których uczniowie poznają historyczne wytwory kultury – językiem polskim, plastyką i muzyką. Nauczycielki i nauczyciele chcieliby, aby uczniowie w tym samym czasie poznawali treści dotyczące tych samych epok. Pozwoliłoby to na pełniejsze zrozumienie społeczeństwa i kultury w epokach historycznych:

„Absolutnie konieczna korelacja międzyprzedmiotowa: język polski – historia – sztuka, która umożliwia odnoszenie się do poszczególnych wydarzeń historycznych i zjawisk w kulturze i sztuce” [język polski]; „dążyć do korelacji na danym etapie z innymi przedmiotami (np. j. polski, plastyka, muzyka). Dziś te treści «rozjeżdżają się»” [historia]; „wykorzystanie muzyki w nauczaniu historii, literatury [...] poprzez analizę utworów w kontekście epoki, w której powstały” [muzyka]; „Należy stworzyć podstawowy kanon dzieł, z którymi uczeń będzie zapoznawany na lekcjach plastyki. [...] zgodny z treściami nauczany na lekcjach historii i języka polskiego, tak by plastyka mogła być miejscem praktycznego, twórczego pogłębienia wiedzy z danej epoki czy też o danym artyście. Wielu nauczycieli plastyki tak właśnie działa, usiłując skorelować treści z historii sztuki [...] z treściami poznawanymi na historii (architektura, style, najważniejsi artyści epoki) oraz języku polskim (np. mity greckie). Jednak są to działania jednostkowe, oddolne” [plastyka].

Skorelowanie czasowe epok historycznych, poznawanych poprzez naukę tych czterech przedmiotów, zwiększyłoby możliwości organizacji treści w międzyprzedmiotowe moduły tematyczne lub łączenie lekcji różnych przedmiotów w bloki, i wykorzystywania metody projektu interdyscyplinarnego:

„To, co w podstawie byłoby istotne, dotyczy także korelacji z historią, żeby realnie umożliwić nauczycielkom i nauczycielom nauczanie blokowe” [język polski]; „Wprowadzenie interdyscyplinarnych bloków tematycznych jako podstawy nauczania” [historia]; „Korelacja międzyprzedmiotowa, łatwiej można pracować metodą projektu, jeśli np. na historii i języku polskim poruszamy się w przestrzeni tych samych epok” [historia].

Nauczycielki i nauczyciele kładli szczególny nacisk na pracę metodą projektu interdyscyplinarnego. Realizując takie projekty, uczennice i uczniowie mogliby wykorzystywać wiedzę zdobywaną w ramach tych przedmiotów, stosując ją w konkretnym kontekście, do rozwiązywania określonego problemu czy realizacji danego zadania. Korelacja ułatwiłaby też łączenie podstawy programowej historii ze współczesnością poprzez wykorzystywanie wiedzy do rozumienia i poszukiwania rozwiązań aktualnych problemów:

„[...] wprowadzenie projektów międzyprzedmiotowych: zintegrowane projekty łączące różne przedmioty pozwalają uczniom na zrozumienie, jak wiedza z różnych dziedzin może być używana do rozwiązywania rzeczywistych problemów” [język polski]; „Powinna wykorzystywać korelację międzyprzedmiotową i być odniesieniem do współczesnego świata polityki, kultury i sztuki” [historia]; „Warto wrócić do łączenia wiedzy z różnych przedmiotów,

uczeń powinien przede wszystkim nabyć wiadomości i umiejętności do zastosowania zdobytej wiedzy w codziennym życiu. Powinna to być nauka oparta np. na projektach, uczniowie pracują wówczas nad problemem, szukają rozwiązań, prezentują wyniki” [historia].

Korelacja przedmiotów humanistycznych i artystycznych z przyrodniczymi, ścisłymi i technicznymi

W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli różnych przedmiotów powtarzały się propozycje integracji treści podstawy programowej w podejściu STEAM, które, w odróżnieniu od STEM (czyli przedmiotów przyrodniczych, ścisłych i technicznych), obejmuje też przedmioty humanistyczne i artystyczne. Litera A pochodzi od angielskojęzycznego „arts” określającego obie te dyscypliny:

„Edukacja STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) – nauczanie w sposób łączący nauki ścisłe z humanistycznym kontekstem i kreatywnością” [chemia];
„Silniejsze powiązanie języka polskiego z historią, muzyką, plastyką i innymi dziedzinami wiedzy. Promowanie projektów łączących różne dziedziny sztuki i nauki” [język polski];
„Rozwijanie kompetencji przyszłości (STEAM) – kładzenie nacisku na interdyscyplinarne podejście do nauki, łączenie przedmiotów przyrodniczych z technologią, inżynierią i sztuką” [biologia, chemia, przyroda].

Wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek pokazywały m.in., jak można realizować korelację międzyprzedmiotową na lekcjach poszczególnych przedmiotów.

„Na lekcji matematyki uczniowie mogą analizować dane dotyczące zmian klimatycznych, a potem szukać rozwiązań lokalnych problemów środowiskowych, łącząc wiedzę z geografii i biologii” [informatyka].

Pojawiały się też propozycje idące dalej – stworzenia podstawy programowej opartej na problemach interdyscyplinarnych zamiast przedmiotów. Proponowane przykładowe zagadnienia mogłyby też być tematami krótszych projektów interdyscyplinarnych:

„Zamiast tradycyjnych przedmiotów uczniowie uczyliby się przez realne wyzwania i projekty interdyscyplinarne, np.: «Jak zapobiec powodziom w naszej okolicy?» (łącząc geografię, matematykę, inżynierię); «Czy można żyć bez pieniędzy?» (ekonomia, historia, etyka); «Czy roboty zastąpią ludzi?» (technologia, filozofia, programowanie). Każdy semestr to misja badawcza [...]. Raz w tygodniu uczniowie dostają problem bez gotowego rozwiązania. Na przykład jak sprawić, żeby ludzie przestali marnować jedzenie? Co by się stało, gdyby na świecie zniknęła elektryczność? [...] Zadaniem dzieci jest stworzenie własnych hipotez, pomysłów, eksperymentów i strategii działania” [rewalidacja].

Najwięcej propozycji stosowania korelacji międzyprzedmiotowej w praktyce dotyczyło wykorzystania metody projektu interdyscyplinarnego do rozwiązywania realnych współczesnych problemów. Nauczycielki i nauczyciele argumentowali, że pozwoli to uczennicom i uczniom

rozumieć problemy bardziej kompleksowo, stosować wiedzę w praktyce i być twórczymi przy ich rozwiązywaniu:

„Zamiast traktować przedmioty jako odrębne, warto rozwijać projekty lub tematy, które łączą matematykę, język polski, historię, sztukę itp. Dzięki temu dzieci będą miały szerszą perspektywę na rozwiązywanie problemów” [język polski]; „Współczesne wyzwania wymagają holistycznego podejścia do problemów. Łączenie historii i ogólnie – przedmiotów humanistycznych z matematyką, fizyką, biologią, czyli zarówno treści humanistycznych i społecznych z wiedzą ścisłą w kontekście praktycznych zadań, pozwala rozwijać zdolności do myślenia systemowego i twórczego rozwiązywania problemów” [historia]; „Wprowadzenie projektów, które łączą różne przedmioty, takie jak nauki przyrodnicze, matematyka, sztuka i języki. Dzięki temu uczniowie będą mieli okazję zobaczyć, jak różne dziedziny wiedzy się przenikają i jak można je wykorzystać w praktyce” [fizyka].

Wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli ukazują specyfikę przedmiotów wpływającą na to, jak przedmioty humanistyczne i artystyczne mogą być korelowane z przyrodniczymi, ścisłymi i technicznymi. Przykładowo istnieją szerokie możliwości korelacji pomiędzy matematyką a muzyką, jako że muzyka jest oparta na matematyce, znajomość matematyki pomaga w zrozumieniu teorii muzyki, a ucząc się muzyki (np. rytmów), uczniowie mogą wykorzystywać i rozwijać kompetencje matematyczne:

„Kompetencje matematyczne – układanie w schematy rytmiczne działań matematycznych, korelacja matematyki z muzyką” [muzyka].

Szczególny charakter ma też geografia, która jest interdyscyplinarna (komponent fizyczny, społeczno-ekonomiczny i regionalny), dzięki czemu możliwości jej korelacji zarówno z przedmiotami przyrodniczymi, jak i humanistycznymi i społecznymi są łatwo dostrzegalne. Nie tylko nauczyciele tego przedmiotu proponowali wzmocnienie powiązań pomiędzy geografią a innymi przedmiotami, zwłaszcza przyrodniczymi, historią i wiedzą o społeczeństwie:

„Geografia integruje wiedzę przyrodniczą, społeczno-ekonomiczną i humanistyczną, co sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Pomaga to uczniom zrozumieć złożoność świata i łączyć różne perspektywy” [geografia]; „Więcej interdyscyplinarnych powiązań – geografia dobrze łączy się z biologią, chemią i historią, ale w podstawie nie widać nacisku na te powiązania. Warto wprowadzić więcej elementów analizujących korelacje geografia – przyroda – społeczeństwo itp.” [geografia]; „szeroką interdyscyplinarność WOS i w związku z tym konieczność korelacji celów między przedmiotami: WOS, Geografia, Historii” [WOS].

Z kolei plastyka, muzyka, informatyka i technika mają duży potencjał korelacji z różnymi przedmiotami ze względu na szerokie możliwości wyboru konkretnych tematów prac i uniwersalny charakter zdobywanych umiejętności. Po pierwsze, uczennice i uczniowie mogą

pogłębiać wiedzę i rozwijać umiejętności z innych przedmiotów, poznając utwory artystyczne lub tworząc własne prace plastyczne, programy komputerowe i inne:

„[...] wykorzystanie muzyki do promowania postaw proekologicznych” [muzyka]; „Powinna być ciągłość chronologiczna, by na różnych przedmiotach istniała korelacja przedmiotowa, by uczniowie mogli realizować projekty plastyczne związane z tym, co przerabiają na historii, geografii, j. polskim itp.” [plastyka]; „Kłaść nacisk na poszanowanie i dostrzeganie piękna w przyrodzie (prace plastyczne, muzyka, taniec) w korelacji z innymi przedmiotami” [biologia]; „Integracja z innymi przedmiotami: łączenie nauki informatyki z innymi przedmiotami, np. matematyką, fizyką czy biologią, aby pokazać praktyczne zastosowania technologii. Nauka programowania symulacji i modelowania zjawisk z różnych dziedzin” [informatyka].

Po drugie, umiejętności, które są lub mogłyby być rozwijane podczas praktycznej nauki techniki, informatyki, muzyki i plastyki (np. umiejętności konstruowania przedmiotów, wykorzystywania programów komputerowych, rysowania czy śpiewu i gry na instrumentach, ale też zapisu i montażu nagrań) są uniwersalne. Mogą być wykorzystane do realizacji zadań (w tym projektów) w ramach jednego przedmiotu i międzyprzedmiotowych. Pozwoliłoby to uczniom uczyć się różnych przedmiotów, rozwijając jednocześnie umiejętności manualne czy kompetencje cyfrowe:

„Tworzenie notatek graficznych, które łączą tekst z rysunkami, pomagając uczniom lepiej zapamiętywać informacje. Mogą być używane do przedstawiania skomplikowanych procesów geograficznych, takich jak np. cyrkulacja powietrza czy procesy erozyjne” [geografia]; „Korzystanie z nowoczesnych narzędzi technicznych (np. aplikacje do tworzenia map myśli, wirtualne laboratoria) może zwiększyć zaangażowanie uczniów i umożliwić im naukę w bardziej interaktywny sposób” [język polski]; „Wprowadzenie zajęć, które łączą technologię, sztukę i naukę, np. tworzenie multimedialnych prezentacji lub budowanie prototypów rozwiązań technicznych” [historia]; „Kompetencje cyfrowe – tworzenie prezentacji multimedialnych, nagrywanie ścieżek dźwiękowych (melodii, piosenek), tworzenie utworów w programach do zapisu nutowego” [muzyka].

Podobnie uniwersalny charakter mają języki obce, w ramach których można poznawać treści z różnych przedmiotów i rozmawiać na dowolne tematy. Niektórzy nauczyciele języków obcych proponowali wykorzystywanie podejścia CLIL (Content and Language Integrated Learning – zintegrowane uczenie się treści i języka obcego). Zgodnie z nim uczniowie uczą się treści z różnych przedmiotów w języku obcym, jednocześnie doskonaląc ten język. Ponieważ metody CLIL znajdują zastosowanie do nauki wybranych zagadnień, a nie tylko całych przedmiotów, mogą być wykorzystywane także poza klasami dwujęzycznymi:

„[...] warto wprowadzić więcej współczesnych realiów, tematów, które są niezbędne do rozumienia współczesnego świata. Ułatwiłoby to nauczycielom pracę w oparciu o metody CLIL, gdzie język jest traktowany jako narzędzie do zdobywania wiedzy, nie tylko w klasach

dwujęzycznych” [języki obce]; „nauka języka obcego mogłaby być bardziej powiązana z innymi przedmiotami, co pozwoliłoby uczniom na praktyczne użycie języka w różnych kontekstach. Na przykład zamiast omawiać gramatykę w oderwaniu, mogliby uczniowie uczyć się jej poprzez analizę tekstów literackich, historycznych czy naukowych w języku obcym. Może to obejmować projekty z innych przedmiotów w języku obcym, takie jak matematyka, geografia czy biologia” [języki obce].

Można tu też przypomnieć o trzech zagadnieniach interdyscyplinarnych, które nauczycielki i nauczyciele proponowali dodać lub uwzględnić w szerszym zakresie w podstawie programowej i widzieli dla nich miejsce w ramach różnych przedmiotów. Są to: środowisko i jego ochrona (w tym rozumienie współzależności zjawisk społecznych i przyrodniczych), świadome korzystanie z informacji i odporność na dezinformację oraz umiejętności odpowiedzialnego wykorzystywania AI.

Problematyka etyczna w podstawach programowych różnych przedmiotów

Nauczycielki i nauczyciele wskazywali na potrzeby i możliwości edukacji etycznej w ramach nie tylko podstawy programowej nieobowiązkowej etyki, ale również innych przedmiotów oraz projektów interdyscyplinarnych. Obejmują one poznawanie i internalizację wartości, świadomość wyznawanych wartości, kształtowanie postaw i wiedzę o wyzwaniach i dylematach moralnych.

Niezależnie od dyscypliny nauk nauczycielki i nauczyciele wskazywali potrzebę, by uczniowie i uczennice poznali takie wartości, jak patriotyzm czy szacunek do innych, oraz rozwinęli związane z nimi postawy. Zgłaszane propozycje ujawniły też wyraźne powiązania pomiędzy edukacją etyczną a rozwijaniem kompetencji społecznych:

„[...] treści programowe wzmacniające poczucie odpowiedzialności, komunikowania się, akceptacji, tolerancji, patriotyzmu” [rewalidacja]; „Kształtowania postawy patriotycznej, uczenia, na czym polega obecnie patriotyzm” [WOS].

Nauczycielki i nauczyciele przedmiotów przyrodniczych proponowali uwzględnienie w podstawie programowej takich zagadnień, jak etyczny wymiar skutków wpływu człowieka na środowisko przyrodnicze, etyka badań naukowych, bioetyka i etyczne wykorzystanie technologii. Akcentowali zwłaszcza relatywnie nowe wyzwania i nasilające się problemy ekologiczne i społeczne. Miejsce dla tych treści widzieli zarówno w podstawie programowej swoich przedmiotów, jak i w ramach modułów lub projektów międzyprzedmiotowych:

„Wprowadzenie większej liczby łączy różnych modułów (np. nauka o klimacie jako połączenie geograficzne, biologiczne i etyki)” [matematyka]; „włączenie do programów nauczania zagadnień związanych z etyką badań naukowych, moralnymi aspektami inżynierii genetycznej oraz wpływem działalności człowieka na planetę” [biologia]; „Warto wprowadzić do podstawy programowej tematy [...], takie jak sztuczna inteligencja, zmiany klimatyczne,

zrównoważony rozwój, etyka technologii czy kultura cyfrowa. Przygotowanie młodych ludzi do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym te zagadnienia będą odgrywać kluczową rolę, jest istotne” [chemia]; „Więcej problemów do omówienia na lekcji związanych ze zmianami środowiska i sposobu życia mieszkańców, wpływu człowieka na środowisko [...] dyskusje lub wzory lekcji dotyczące rozstrzygania spornych kwestii (np. na temat migracji) itp.” [przyroda, biologia, geografia].

Oprócz etyki przedmiotem, którego treści w dużym stopniu bezpośrednio dotyczą problematyki etycznej, jest język polski. Niektóre propozycje unowocześnienia listy lektur uzasadniono chęcią skuteczniejszej realizacji treści dotyczących postaw i wartości (a także edukacji emocjonalnej i społecznej) poprzez teksty, które uczniowie mogą lepiej zrozumieć oraz które przedstawiają tematy i bohaterów, z którymi uczniowie mogą się identyfikować:

„Uważam, że podstawa programowa języka polskiego w szkole podstawowej powinna skupiać się na podstawowych wartościach i odwoływać się do wiedzy i doświadczeń dzieci w tym wieku. [...] Dzieci chcą czytać o strachu, miłości, przyjaźni, śmierci (nie tej drastycznej, ale o zwyczajnym umieraniu i stracie), a zamiast tego dostają nudnego «Hobbita», przenudnego «Pana Tadeusza» czy nieśmieszną «Zemstę» [...] wprowadzenie tekstów prowadzących do stawiania pytań, nieoczywistych, trudnych emocjonalnie i poruszających problematykę moralną [...]. A do nich nie należą teksty archaiczne, których czytanie jest trudne [...]. Proszę o teksty, które będą pokazywały różne stany emocji, problemy wyborów, skutki działań [język polski].

Propozycje rozszerzenia tematyki etycznej odnosiły się też do zagadnień wykraczających poza ramy określonych przedmiotów. Obejmowały zagadnienia szerokie, takie jak odpowiedzialność w życiu społecznym, i szczegółowe, jak np. etyczne prowadzenie biznesu:

„Zwrócenie uwagi na wspólną odpowiedzialność za świat, w którym żyjemy, i empatię wobec osób niepełnosprawnych, potrzebujących wsparcia, zwrócenie uwagi na ważną rolę obywatela w prawidłowo funkcjonującym systemie demokracji oraz dbania o rozwój własnego kraju, poszanowania i przestrzegania zasad moralnych” [przyroda, biologia, geografia]; „Warto, aby uczniowie na etapie szkoły podstawowej mieli wiedzę na temat zasad etycznych, którymi powinni kierować się pracodawcy i pracownicy” [WOS].

4.3. Pozostałe opinie

Ankietowani wypowiedzieli się również w kwestiach dotyczących warunków realizacji podstawy programowej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Wypowiedzi (czasem spontaniczne, bo wykraczające poza odpowiedź na konkretne pytania) dotyczyły różnorodnych aspektów procesu dydaktycznego, tych merytorycznych, powiązanych z prowadzeniem lekcji (wykorzystywane metody, ocenianie, prace domowe, materiały dydaktyczne, autonomia nauczyciela w tych obszarach), oraz związanych z organizacją pracy szkoły (liczebność klas, podział na grupy, nauczanie blokowe).

Opinie nauczycieli, częstokroć obszerne i wyczerpujące, to kompleksowe rozpoznania warunków, jakie muszą zostać spełnione, aby proces dydaktyczny był ukierunkowany na wsparcie uczniów w uczeniu się, rozwijaniu umiejętności i kompetencji. Ankietowani formułowali także opinie o przeszkodach, które wdrażanie tej wizji dydaktyki utrudniają lub uniemożliwiają.

4.3.1. Ocenianie

W opiniach dotyczących oceniania znalazło się wiele kwestii związanych przede wszystkim z koncepcją oceniania jako działania, które może wpływać na cały proces uczenia się w szkole.

Pojawiły się inspirujące głosy, zwłaszcza nauczycieli matematyki i przedmiotów technicznych i artystycznych, dotyczące przemyślenia koncepcji oceniania szkolnego, przede wszystkim w kontekście wspierania rozwoju samodzielnego myślenia i kreatywności uczniów i uczennic. Głosy dotyczące zniesienia ocen wyrażonych za pomocą cyfr były zróżnicowane, łączyły się z opiniami o wartości informacji zwrotnych i doceniania wysiłku i kreatywności.

„Odchodzenie od ocen cyfrowych zwłaszcza w klasach IV–VI” [matematyka]; „KONIECZNE są zmiany w systemie oceniania – odgórne, systemowe zniesienie bieżących ocen w formie stopnia (wystawienie oceny wyrażonej cyfrą jedynie na koniec roku szkolnego). Wprowadzenie informacji zwrotnej, oceniania opisowego, procentowego” [języki obce]; „Klasyczna skala ocen powinna zostać całkowicie wyeliminowana na rzecz swobodnej eksploracji i rozwijania umiejętności poprzez praktyczne działania. Zamiast ocen stosowane mogłyby być indywidualne informacje zwrotne oraz system oparty na projektach i realnych zadaniach” [technika]; „Zdecydowanie zachowanie obecnej skali ocen (1–6) z jednoczesną informacją zwrotną w formie ustnej z uwzględnieniem procesu twórczego i zaangażowania ucznia” [plastyka].

Argumentem przemawiającym za odejściem od ocen cyfrowych ma być to, że „system oparty na ocenach cyfrowych powoduje stres, demotywację i skupienie na wyniku zamiast na procesie uczenia się” [matematyka].

Pojawiły się też postulaty ograniczania nadmiernej rywalizacji między uczniami. Nauczyciele sugerowali, że system oceniania i przeładowany materiał sprzyjają wyścigowi na oceny, zamiast zachęcać do współpracy. Proponowano zmienić kulturę pracy – np. więcej ocen kształtujących zamiast rankingowania uczniów, co mogłoby poprawić gotowość do współpracy zamiast konkurowania:

„Dziś ocenianie i rywalizacja powodują, że wielu uczniów nawet nie podejmuje wysiłku, bo wiedzą, że i tak nie będą najlepsi, a porażka sprawi jedynie osłabienie pozycji w grupie” [język polski]; „Indywidualne podejście – dostosowanie oceny do możliwości i predyspozycji ucznia, unikanie porównywania wyników między uczniami” [muzyka]; „Przeniesienie ciężaru z motywacji zewnętrznej (ocena jest wartością nadrzędną) na motywację wewnętrzną (uczę

się, bo dbam o swój rozwój, żeby być kompetentnym, świadomym obywatelem i mieć wpływ na swoje życie)” [muzyka].

Wypowiedzi w dużej mierze ogniskowały się na postulacie zwiększenia roli oceniania kształtującego, zwłaszcza informacji zwrotnej. Zdaniem nauczycielek i nauczycieli wspiera ono motywację i sprawczość uczniów:

„Mniej zabiegania o oceny, więcej oceniania wspierającego” [biologia]; „Ocenianie kształtujące – określenie jasnych kryteriów oceny, informowanie uczniów o ich mocnych stronach i obszarach do poprawy” [muzyka]; „Odejść od «ocenozy», tylko podanie umiejętności opanowanych i tych, które należy jeszcze poćwiczyć” [matematyka]; „Wprowadzenie oceniania wspierającego, opartego na informacji zwrotnej, samoocenie i ocenie koleżeńskej. Taki model pomaga uczniom zrozumieć swoje błędy i rozwijać umiejętność refleksji nad własnym procesem uczenia się” [matematyka]; „Ocenianie kształtujące [...], rzetelna informacja zwrotna” [język polski]; „Duża grupa uczniów, ćwicząc, widząc efekty swojej pracy, otrzymując informację zwrotną od nauczyciela, chce być w tym coraz lepsza, chce się rozwijać, doskonalić, jest przekonana o własnej skuteczności, a niekiedy pomaga im to w zrozumieniu i nauce treści” [EDB].

Proponowano również wprowadzenie egzaminów na zakończenie roku szkolnego, co mogłoby wpływać na uświadomienie uczniom potrzeby uczenia się bez szybkiej nagrody w postaci pojedynczej oceny. Podobnym pomysłem było wprowadzenie projektów zaliczeniowych: „[...] najlepszym sposobem byłoby ograniczenie ocen bieżących (lub całkowita rezygnacja) i w klasach starszych (od VI) wprowadzenie oceny śródrocznej na podstawie projektu z półrocza (w trakcie lekcji sami będą wybierali treści, z których na półrocze i na koniec roku szkolnego zrealizują projekt). Dzięki temu budowałiby w sobie nie tylko poczucie sprawczości i decyzyjności, ale też odpowiedzialności” [historia].

Warto też zwrócić uwagę na liczne propozycje odejścia od oceniania efektu końcowego, poszczególnych komponentów podstawy programowej, na rzecz oceny procesu ich osiągnięcia:

„Stworzyć warunki do oceniania postępów uczniów a nie poziomu opanowania treści programowych” [geografia]; „Nie oceniać wszystkiego od razu, doceniać starania” [WF]; „Docenianie procesu, a nie tylko wyników – szkoła powinna nagradzać kreatywność, wytrwałość i współpracę, a nie tylko poprawne odpowiedzi” [matematyka]; „Ocenianie zaangażowania i postępów – uwzględnianie wysiłku ucznia i jego rozwoju, a nie tylko wyników końcowych” [muzyka]; „Rozwijanie kreatywności ucznia i ocenianie jego zaangażowania w tworzenie prac plastycznych. Nie zawsze efekt końcowy jest najważniejszy” [plastyka].

Pojawiały się także głosy sugerujące określenie dla przedmiotu czytelnych celów szczegółowych i – na ich podstawie – wskaźników postępów w ich osiągnięciu:

„Wskaźnik dla uczniów w dzienniku ich postępów prócz ocen z dziennika. Każde dziecko mogłoby widzieć, że np. z danego przedmiotu odniosło postęp w stosunku do poprzedniej pracy klasowej” [matematyka].

Niektóre odpowiedzi zawierały propozycję różnicowania efektów uczenia się, w odniesieniu do których uczennice i uczniowie byliby oceniani. To przeciwieństwo przyjmowania jednego zakresu wymagań dla wszystkich określonego w podstawie programowej.

„Każde dziecko powinno być indywidualnie oceniane pod względem jego umiejętności i kreatywności, ponieważ każde dziecko jest inne i nie każde wpasuje się do danego schematu podstawy programowej” [przyroda]; „Indywidualne podejście – dostosowanie oceny do możliwości i predyspozycji ucznia, unikanie porównywania wyników między uczniami” [muzyka]; „[...] docenianie wysiłku, starania, chęci, a nie ocenianie według klucza [...] wszystkich tak samo” [nauczyciel współorganizujący]; „Dopuszczać ocenę nadprogramowej aktywności dającą możliwość poszerzenia wiedzy (nawet jeśli jest to praca wykonana w domu)” [fizyka].

Z drugiej strony proponowano rozszerzenie oceny o kompetencje przekrojowe.

„Zamiast skupiać się tylko na wynikach testów i sprawdzianów, nauczyciele mogą być zachęceni do oceniania także umiejętności praktycznych, zaangażowania w projekty czy zdolności do pracy w grupie. Może to wspierać bardziej holistyczne podejście do oceny uczniów” [chemia]; „Docenianie procesu grupowego zamiast osiąganego wyniku” [języki obce]; „Elastyczne ocenianie, uwzględniające kreatywność i inicjatywę” [technika].

Zwrócono także uwagę na przedmioty, które powinny zostać wprowadzone jako obowiązkowe, ale jako materiał zaliczany, nie oceniany (np. etyka).

Opinie nauczycieli pokazują ściśle powiązanie problematyki oceniania z koncepcją podstawy programowej i jej wdrażaniem w codzienną dydaktykę szkolną. Przed ocenianiem – jak wynika z ankiet – postawiono przede wszystkim zadania dotyczące wspierania uczniów w procesie uczenia się, rozwijania kreatywności, dostrzegania wagi podejmowania wysiłku, który nie zawsze wiąże się z natychmiastową nagrodą.

4.3.2. Metody pracy

W wypowiedziach nauczycieli także obszar metod wykorzystywanych w pracy z uczniami był ściśle skorelowany z innymi aspektami dydaktyki szkolnej – podstawą programową (przede wszystkim jej obszernością, ilością tematów do realizacji), liczbą godzin, liczebnością klas. Ankietowani podkreślali zalety metod pomagających kształtować sprawczość, samodzielność uczniów. W obszarze warunków i metod realizacji podstawy programowej postulowano w dużej mierze oferowanie uczniom możliwości doświadczania i kształtowania sprawczości – uczenie

się przez samodzielne działanie (w tym obserwacje, konstruowanie, doświadczenia, projekty), zadania problemowe (w tym przeprowadzanie doświadczeń, których przebieg uczniowie zaprojektują sami) i stosowanie różnych metod rozwiązywania zadań:

„Nawiązywać do modelu fińskiego, gdzie nauczanie oparte jest na dociekaniu (inquiry-based learning): W Finlandii duży nacisk kładzie się na nauczanie oparte na dociekaniu, w którym uczniowie są zachęcani do zadawania pytań, poszukiwania odpowiedzi i samodzielnego odkrywania wiedzy” [fizyka]; „Dzieci powinny mieć sprawczość działania, powinny więcej robić same, same powinny wymyślać ćwiczenia i zadania, jakie mają wykonać, dzięki temu poczują, że coś zrobiły. Same powinny wymyślić projekt, znaleźć narzędzia do jego realizacji” [przyroda]; „Powinna być [podstawa programowa] oparta na działaniu ucznia, poznaniu przykładów w „terenie”, praktyce, a ciągle brak czasu (bo realizacja podstawy programowej), by wyjechać np. do muzeum, tyle mówi się o wycieczkach edukacyjnych, a rzeczywistość jest inna...” [historia]; „Więcej samodzielnych zadań, pod okiem nauczyciela, samodzielne zdobywanie wiadomości, kształcenie umiejętności doboru prawdziwych treści z dostępnych źródeł (internet)” [WOS]; „Samodzielne badania: Zachęcanie do prowadzenia samodzielnych badań i prezentacji wyników w formie projektów, raportów czy prezentacji multimedialnych” [WOS]; „Promowanie narracyjnego podejścia do nauki języka – uczniowie tworzą historie, vlogi, komiksy czy audiobooki zamiast jedynie wypełniać ćwiczenia” [języki obce].

Ważne są głosy dotyczące uczenia się techniki i informatyki, w których dominowały stwierdzenia dotyczące konieczności doskonalenia umiejętności praktycznych, projektowych, wytwórczych, powierzania uczniom realizacji pełnego „procesu technologicznego”:

„W każdym planowanym działaniu praktycznym, realizowanym podczas lekcji techniki, powinny wystąpić wszystkie fazy cyklu organizacyjnego działań wytwórczych o charakterze technologicznym. Uczeń, pracując na lekcjach techniki, nie powinien być tylko odtwórcą, ale przede wszystkim twórcą, projektantem, wynalazcą, konstruktorem” [technika]; „Projektowanie urządzeń usprawniających prace domowe, wykonanie modeli” [technika]; „Więcej działań praktycznych, np. szycie, haftowanie, dzierganie, majsterkowanie, lutowanie, modelarstwo” [technika]; „Interakcje z profesjonalistami – zorganizowanie spotkań z osobami z różnych branż oraz wizyt w warsztatach, aby dzieci mogły zobaczyć, jak wygląda praca w praktyce” [technika]; „Programowanie od najmłodszych lat – programowanie gier i animacji, korzystanie z narzędzi wizualnych, które pozwalają na tworzenie programów bez konieczności pisania kodu” [informatyka]; „Zachęcanie uczniów do tworzenia własnych projektów cyfrowych, takich jak animacje, gry, prezentacje multimedialne czy proste strony internetowe, aby rozwijać kreatywność i umiejętności technologiczne” [informatyka].

Podobne głosy pojawiły się w wypowiedziach nauczycieli plastyki: „Włączenie do zajęć warsztatowych współczesnych form sztuki, jak happening z aktywnym udziałem uczniów, jako formę nauki przez zabawę [...]” [plastyka].

Propozycje dotyczące stosowania metod otwierających umysł, wspomagających rozwój kompetencji poznawczych i społecznych bardzo mocno zostały podkreślone w zakresie języka polskiego. Dotyczyły w dużej mierze szans i możliwości, które wynikają z kontaktu z tekstami kultury:

„Wprowadzenie nowych metod nauczania. Obowiązkowe stosowanie metod aktywizujących, takich jak debata, projekt edukacyjny, działania twórcze i artystyczne. Promowanie innowacyjnych technik dydaktycznych, wspierających zaangażowanie uczniów w proces nauki” [język polski]; „Więcej czasu poświęcić na kształcenie kulturowe (czas na czytanie tekstów oraz twórczą, krytyczną refleksję na ich temat, POMYSŁ: czytanie bostońskie)” [język polski]; „Nowoczesne formy literackie i językowe, analiza nowych gatunków tekstów – np. blogi, podcasty. Język internetu i mediów społecznościowych. Odejście od testów pamięciowych na rzecz analizy, argumentacji i kreatywności. Zmiany te mogłyby sprawić, że język polski stanie się bardziej angażującym i praktycznym przedmiotem” [język polski].

Nauczyciele wskazywali konkretne metody (lub grupy metod), które, w ich opinii, warto stosować, aby realizować wymienione wyżej postulaty.

4.3.2.1. Debaty, dyskusje

Ankietowani zwrócili uwagę na angażujące uczniów metody odnoszące się do swobodnej i ustrukturyzowanej rozmowy, umożliwiające wymianę myśli:

„Poświęcić więcej czasu na swobodne wypowiedzi uczniów, rozmowy, dyskusje, współpracę między uczniami, zadania kreatywne, projekty” [język polski]; „Poświęcić więcej czasu na dyskusje związane z problemami współczesnej młodzieży” [język polski]; „Więcej czasu na twórczość własną ucznia i możliwość podyskutowania o muzyce” [muzyka].

Nauczyciele języków obcych postulowali odejście od encyklopedycznego zakresu materiału na rzecz praktyczniejszych, problemowych zadań, rozwijających także umiejętności komunikacyjne:

„Większy nacisk na zadania komunikacyjne, aby uczniowie mogli swobodnie porozumiewać się językiem angielskim podczas wyjazdów, korzystając z mediów” [języki obce]; „Postawić na komunikację; dialogi, rozmowy, konwersacje, ćwiczenia rozumienia ze słuchu. Dzieci uczą się języka obcego, by móc się w nim porozumiewać, a nie rozwiązywać zadania gramatyczne” [języki obce]; „Dobrze jest wprowadzać do zajęć metody bardziej interaktywne i angażujące uczniów, jak symulacje parlamentów, debaty, dyskusje na aktualne tematy społeczne, które rozwijają umiejętność wyrażania swojego zdania i argumentowania” [języki obce].

Szersze korzystanie z dyskusji i debat proponowali też nauczyciele innych przedmiotów:

„Lekcje powinny być w większym stopniu prowadzone metodami aktywizującymi, np. drama, symulacje, burze mózgów, dyskusje, debaty (np. oksfordzka, „za i przeciw”, metaplan,

analiza SWOT/TOWS” [WOS]; „Wprowadzenie dyskusji i debat z naciskiem na rozwiązywanie problemów moralnych jako metody pracy z uczniami” [etyka]; „Więcej rozmawiać, mniej nakazywać” [etyka]; „Dyskusje i debaty na temat globalnych wyzwań (np. skutków urbanizacji czy wyczerpywania zasobów naturalnych) pomogą w kształtowaniu umiejętności argumentacji i komunikacji” [geografia].

Do wzmocnienia sprawczości i odpowiedzialności uczniów, a także rozwijania kompetencji współpracy, porozumiewania się z drugą osobą, rozwiązywania konfliktów, ale też dbania o siebie przyczynia się też – w opinii ankietowanych – praca w grupie.

4.3.2.2. Uczenie przez doświadczenie, obserwacja, eksperymenty

Najwięcej uwagi ankietowani poświęcili metodom umożliwiającym uczniom dochodzenie do wiedzy oraz rozwijanie umiejętności i kompetencji. Zwracano uwagę na konieczność stawiania rzeczywistych problemów, rozwijanie zainteresowania różnymi dziedzinami nauki, a także samodzielność uczniów:

„Sprawczość = praktyczne nauczanie, uczeń sam odkrywa, doświadcza, eksperymentuje” [biologia]; „[...] Uczniowie powinni wiedzieć o swojej sprawczości. Wykonywanie zadań praktycznych daje dużo satysfakcji, zaszczepia pasję, wypracowuje umiejętności manualne, doskonalą motorykę małą” [technika]; „Wzmocnienie nauczania poprzez metody badawcze i eksperymenty – większy nacisk na samodzielne eksperymenty uczniów, np. prowadzenie badań nad fotosyntezą, pomiarami tętna czy analizą diety” [przyroda]; „Zamiast skupiać się na teorii, należy wprowadzić więcej praktycznych zajęć laboratoryjnych. Uczniowie powinni mieć możliwość samodzielnego przeprowadzania eksperymentów, co pozwoli im lepiej zrozumieć omawiane zagadnienia. Nauczyciele powinni łączyć chemię z codziennymi sytuacjami, pokazując, jak chemia wpływa na otaczający nas świat” [chemia]; „Samodzielne odkrywanie praw fizyki przez zajęcia z doświadczeniami i ich praktyczne utrwalanie jest dla uczniów motywujące i zwiększa ich zainteresowanie przedmiotem. Uczniowie, którzy samodzielnie przeprowadzają doświadczenia, lepiej rozumieją prawa i zjawiska fizyczne niż ci, którzy uczą się tylko z podręczników. Doświadczenia pozwalają uczniom zobaczyć i «dotknąć» fizyki, co ułatwia im zrozumienie abstrakcyjnych pojęć” [fizyka]; „Priorytetem w nauczaniu powinno być aktywizowanie uczniów (pomiary, doświadczenia)” [fizyka]; „Nawet proste doświadczenia wykonywane przez uczniów angażują ich do działania i motywują do myślenia i analizowania” [fizyka]; „Wykorzystywanie doświadczeń do wyjaśniania zjawisk zachodzących w przyrodzie – stosowanie eksperymentów, obserwacji i analiz w nauczaniu geografii pomaga uczniom lepiej zrozumieć mechanizmy rządzące przyrodą oraz rozwija ich umiejętność logicznego myślenia i wyciągania wniosków” [geografia].

Nauczyciele zwracali uwagę na wartość rozwiązywania takich problemów, które mają styczność z życiem codziennym i można je rozstrzygnąć z wykorzystaniem prostych metod i narzędzi:

„Uczniowie powinni być angażowani w rozwiązywanie rzeczywistych problemów poprzez praktyczne zadania i analizy przypadków. Tego typu ćwiczenia mogą pomóc w rozwijaniu umiejętności analitycznych, logicznego myślenia oraz zdolności do opracowywania i oceniania różnych strategii rozwiązania problemów” [biologia]; „Uczenie poprzez skojarzenia i analogie – zamiast abstrakcyjnych definicji lepiej stosować proste przykłady z życia codziennego (np. reakcję spalania porównać do spalania świecy)” [chemia]; „Uczeń w szkole podstawowej powinien otrzymać wiedzę pozwalającą rozwinąć ciekawość świata i otaczającej przyrody. Nacisk powinien być położony na proste eksperymenty, które można wykonywać w każdej nawet najmniejszej szkole, która nie posiada pracowni specjalistycznej” [fizyka]; „Przeprowadzanie prostych badań naukowych oraz eksperymentów – promowanie aktywności badawczej wśród uczniów, które rozwijają ich zdolności analityczne oraz zainteresowanie naukami przyrodniczymi” [geografia]; „[...] Zwiększenie liczby zajęć warsztatowych i eksperymentalnych, które angażują uczniów i pozwalają na lepsze zrozumienie zagadnień. Należy dążyć do większej liczby prostych doświadczeń na każdej lekcji” [fizyka].

Matematycy i informatycy zwrócili uwagę na metody uświadamiające praktyczne zastosowanie umiejętności:

„Obowiązkowe lekcje w terenie, np. w banku, sklepie (zastosowanie matematyki w życiu codziennym)” [matematyka]; „Pokazywać praktyczne zastosowania matematyki, np. liczenie kosztów zakupów, obliczanie rabatów, mierzenie przestrzeni na TikToku nagranie, statystyki w grach komputerowych” [matematyka]; „[Uczeń] eksperymentuje z różnymi strategiami gry, analizuje skuteczność działań” [matematyka]; „Uczy się odpowiedzialności i konsekwencji – dostrzega wpływ swoich decyzji w grach, eksperymentach i codziennych sytuacjach” [matematyka]; „Wprowadzenie większej ilości zadań odnoszących się do życia codziennego (uczniowie dosyć często pytają: «a do czego to mi będzie potrzebne?»)” [informatyka].

W wypowiedziach dotyczących lekcji fizyki i informatyki pojawił się też ciekawy wątek związany z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi:

„Zdecydowanie nie rezygnować z nauczania przez doświadczanie, w ostatnich latach uczniowie są tak przebudżcowani TIK, że najlepiej funkcjonują w świecie tradycyjnych doświadczeń, szkoda tylko, że jest za mało czasu, aby przygotować więcej lekcji, w których uczniowie mogliby sami je przeprowadzać” [fizyka]; „Należałoby stosować więcej metod praktycznego działania, pracy w grupach, rozwiązywania problemów, dyskusji, oceny itp. W chwili obecnej nauczyciel ma na to za mało czasu, jeśli chce zdążyć z realizacją programu” [informatyka].

Nauczyciele techniki sugerowali wprowadzenie nowoczesnych technologii, takich jak druk 3D, robotyka, projektowanie w AutoCAD zamiast rysunku technicznego, pisma technicznego i rzutowania, programowanie mikrokontrolerów, elektronika i mikrokontrolery.

Szersze wykorzystanie technologii cyfrowych proponowano w przypadku geografii:

„Użycie interaktywnych aplikacji, wirtualnych map, quizów online oraz platform edukacyjnych mogłoby uatrakcyjnić lekcje i ułatwić zrozumienie trudniejszych zagadnień. Można także wprowadzić elementy geocoachingu czy wirtualnych wycieczek, które urozmaiciłyby naukę” [geografia].

Zwrócono również uwagę na możliwości wykorzystywania sztucznej inteligencji, np. w kształceniu matematycznym:

„Wprowadzenie do podstawy programowej obowiązkowego wykorzystania AI w edukacji matematycznej, np. GeoGebra, zeszyt, online, AI do generowania i sprawdzania zadań” [matematyka].

Edukacja obywatelska powinna, zdaniem ankietowanych, obejmować spotkania w jednostkach samorządu terytorialnego i administracji centralnej, z lokalnymi przedsiębiorcami. Zwrócono również uwagę na konieczność zachęcania uczniów do prowadzenia samodzielnych badań i prezentacji wyników w formie projektów, raportów czy prezentacji multimedialnych oraz organizacji zajęć terenowych.

Aby wesprzeć uczenie się edukacji dla bezpieczeństwa, proponowano włączenie spotkań uczniów z przedstawicielami jednostek wojskowych, policji, straży miejskiej, ratownictwa medycznego, innych jednostek zarządzania kryzysowego.

W odniesieniu do lekcji muzyki pojawiły się głosy dotyczące uwzględnienia na lekcjach elementów muzykoterapii, zabaw, ćwiczeń rekreacyjnych i wyciszających.

4.3.2.3. Projekty

Nauczyciele podkreślali również wykorzystanie projektów w rozwijaniu kompetencji przekrojowych, takich jak samodzielność, kreatywność, ciekawość uczniów, współpraca, dbanie o innych. Zwracano również uwagę na rozwój kompetencji przekrojowych i sprawczości:

„Projekty, aby uczeń kierował sobą krytycznie, a zarazem kreatywnie myślał, współpracował i dbał o innych” [biologia]; „Projekty, projekty, projekty. Tematyka społeczna, możliwość wykonania trzech projektów w roku to jest jakieś wyjście” [technika]; „Kształtowanie kompetencji fundamentalnych widzimy wyłącznie w postaci projektów. Praca w małych grupach i np. opracowanie tematu lekcji wg wcześniejszych wskazówek i wytycznych nauczyciela. Temat zadany i omówiony wcześniej z grupą przygotowującą, lekcja przeprowadzona w obecności nauczyciela wraz z ewentualnymi korektami z jego strony.

Pomysł ten «załatwia» pracę w grupach i inne umiejętności kluczowe” [fizyka]; „Uczniowie chętniej wykonują zadania, podejmują działania, jeśli mają możliwość wyboru, np.: tematu, formy działania, doboru osób w grupie, wspólnego wyboru (a nie narzuceniu) lidera” [WOS]; „Proponowane jest zwiększenie autonomii uczniów dotyczącej realizowanej tematyki, projektów” [WOS]; „Wykonywanie większej liczby projektów praktycznych, które wymagają analizy, planowania i testowania rozwiązań [...]” [technika]; „Czas na opracowywanie projektów społecznych w szkołach w ramach lekcji języka angielskiego – praca warsztatowa – np. kampania na temat tolerancji, życzliwości, praw człowieka itd.” [języki obce]; „Należy wprowadzić więcej projektów, które uczniowie realizują samodzielnie lub w grupach, jak tworzenie prezentacji czy nagrań, co rozwija umiejętności językowe oraz organizacyjne” [języki obce]; „[...] wprowadzać więcej pracy twórczej, pracy metodą projektów, wykorzystywać nowoczesne technologie (lapbooki, skecznotki)” [język polski]; „pracować metodą projektu (różne jego warianty, w tym Eduscrum, gamifikacja)” [język polski].

Nauczyciele fizyki oraz chemii wskazali projekt jako obowiązkowy komponent podstawy programowej:

„Metoda projektu jako forma obowiązkowa w treści podstawy programowej, brak udziału w projekcie – brak realizacji wymagania” [fizyka]; „Obowiązkowe projekty z fizyki ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania fizyki w praktyce” [fizyka]; „Obowiązkowa realizacja wybranych treści z uwzględnieniem eksperymentów z zastosowaniem metody projektu – taki zapis w podstawie programowej z wyszczególnieniem treści, np. sole i sposoby otrzymywania soli, treści dotyczące pochodnych węglowodorów (alkoholi, kwasów organicznych, estrów), substancji o znaczeniu biologicznym (białek, cukrów, tłuszczów). Metoda projektów może być też zastosowana podczas realizacji treści w formie wycieczek/ wyjazdów edukacyjnych” [chemia].

Zwrócono uwagę na przydatność projektów interdyscyplinarnych:

„Wprowadzić obowiązkowe projekty interdyscyplinarne” [matematyka]; „Więcej projektów i eksperymentów interdyscyplinarnych – metoda projektowa powinna stać się głównym sposobem nauczania, a uczniowie powinni mieć okazję pracować nad projektami, które łączą różne dziedziny (np. matematyka, fizyka, biologia)” [technika]; „Więcej zajęć projektowych, które wymagają od uczniów samodzielnego myślenia, poszukiwania informacji i twórczego rozwiązywania problemów. Interdyscyplinarność: łączenie różnych przedmiotów i tematów w ramach jednego projektu, co może pomóc uczniom dostrzec związki między wiedzą z różnych dziedzin” [informatyka]; „Nauka pracy zespołowej poprzez realizację grupowych projektów, umiejętności zarządzania czasem i organizacji pracy. Większy nacisk na tematy związane z odnawialnymi źródłami energii, gospodarką odpadami, zrównoważonym rozwojem” [technika]; „Warto, aby nauka nie odbywała się w oderwaniu od siebie różnych przedmiotów, ale opierała się na projektach, które wymagają współpracy między uczniami

i wykorzystania wiedzy z różnych dziedzin. Tego rodzaju projekty pomagają dzieciom dostrzegać wartość współdziałania, wspólnego rozwiązywania problemów i wymiany doświadczeń” [geografia]; „Praca metodą projektu – uczniowie powinni realizować długoterminowe, interdyscyplinarne projekty badawcze, które rozwijają umiejętności analityczne, krytyczne myślenie oraz kreatywność (tak jak odbywa się to w innych krajach UE). Realizacja projektów międzynarodowych eTwinning i Erasmus+ – uczniowie powinni uczestniczyć podczas lekcji w projektach z zakresu edukacji klimatycznej i obywatelskiej, w których będą analizować lokalne problemy środowiskowe i poszukiwać ich rozwiązań w kontekście globalnym” [przyroda]; „Projekty interdyscyplinarne: Organizacja wydarzeń, koncertów, festiwali oraz projektów muzycznych angażujących uczniów, co mogłoby zwiększyć ich motywację do nauki” [muzyka].

4.3.3. Prace domowe

W wynikach ankiety pojawiło się sporo głosów dotyczących prac domowych. Anketowani mówili przede wszystkim o utrwalaniu wiadomości, ćwiczeniu umiejętności, braku zainteresowania ze strony uczniów w podejmowaniu aktywności edukacyjnej w domu. Zwracano uwagę na konieczność zwiększenia liczby godzin lekcyjnych, jeśli wprowadzone rozwiązania w zakresie prac domowych miałyby pozostać niezmienione.

„Nie powinno się z góry ograniczać nauczycieli w doborze swoich metod pracy – a zadanie domowe to też pewna metoda nauczania, powtórzenia. Należy dać uczniom odczuć, że oni są odpowiedzialni za to, co potrafią. Że to nie jest tylko sprawa nauczyciela, że ma nauczyć, ale że uczniowie są współodpowiedzialni za proces kształcenia” [chemia]; „Usunięcie zadań domowych w szkole podstawowej było błędem. Zadania domowe powinny zostać usunięte w szkole średniej, gdy uczeń jest już na tyle samoświadomy, że wie, iż uczy się dla siebie” [matematyka]; „Przywrócenie zadań domowych z przedmiotów egzaminacyjnych – obecnie przyjęte założenia spowodowały znaczne spowolnienie realizacji treści wynikających z podstawy programowej. Zauważa się u uczniów spadek zainteresowania i zaangażowania w proces nauki, regres językowy, jedynym miejscem nauki jest klasa, brak powtarzania i utrwalania materiału w postaci zadań domowych stanowi duże spowolnienie w procesie nauki języka – podobne stanowisko prezentują rodzice uczniów, o czym informują nauczyciele” [języki obce]; „Brak zadań domowych – zabrało nam to jednocześnie jedno z narzędzi motywowania uczniów. Realizując tematy powiązane z obserwacjami, które powinny być realizowane w czasie wolnym ucznia – nie spotykam się z dużym odzewem” [geografia]; „Praktyczne prace domowe, które pomogą rozwiązywać zadany problem” [informatyka].

Także poloniści negatywnie ocenili zmiany związane z zadawaniem prac domowych. Ich zdaniem została utrudniona praca metodą projektu, uniemożliwiono także trening umiejętności pisania i czytania. Z ich uwag – ale też z wypowiedzi nauczycieli innych przedmiotów – wynikało,

że niektórzy z nich odebrali wspomniane zmiany jako zakaz zadawania prac domowych: „kategoryczny zakaz zadawania prac pisemnych i praktycznych zadań domowych oraz ich oceniania” [język polski].

Zob. więcej w rozdziale 6.

4.3.4. Liczba godzin lekcyjnych

Ankietowani zgodnie proponowali zwiększenie liczby godzin w każdym przedmiocie.

Uzasadnienia najczęściej dotyczyły przekonania o zbyt rozbudowanych podstawach programowych, niemożności swobodnej pracy z wykorzystaniem technik i metod ułatwiających kształtowanie kompetencji poznawczych, społecznych i sprawczości.

Niektórzy nauczyciele niewystarczającą liczbą godzin uzasadniali problem zbyt obszernej podstawy; inni byli zdania, że zwiększenie liczby godzin lub ograniczenie treści to rozwiązania wymienne.

„Zwiększenie liczby godzin o jedną, dzięki czemu nauczyciel będzie mógł z uczniami na zajęciach swobodnie pracować technikami aktywnymi wymagającymi więcej czasu na realizację, jak np. inscenizacja (nie dla wybranej grupy, lecz dla całej klasy). Pozwoli to m.in. na kształcenie kultury żywego słowa, pobudzenie kreatywności, obudzi również miłość do kultury” [język polski]; „Nie jest problemem podstawa programowa, a zbyt mała ilość godzin na jej realizację” [historia]; „W obecnej podstawie programowej brakuje czasu na realizację projektów edukacyjnych, które angażują uczniów i rozwijają kluczowe kompetencje, takie jak współpraca, rozwiązywanie problemów czy korzystanie ze źródeł informacji. Zwiększenie liczby godzin biologii (do 2 tygodniowo w klasach V, VI i VIII) lub bardziej elastyczne podejście do podziału treści pozwoliłoby na skuteczniejsze i bardziej angażujące kształcenie, uwzględniające naukę poprzez działanie” [biologia]; „Budowanie nowej podstawy programowej powinno uwzględniać realną i adekwatną do zakładanych celów i treści siatkę / tygodniowy wymiar godzin geografii w szkole podstawowej. Obecnie niski poziom osiągnięć z geografii absolwentów SP wynika między innymi z ograniczenia liczby godzin przedmiotu do 1 godziny tygodniowo (oprócz 2 g. w klasie VII), ogranicza czas i możliwości powtarzania i utrwalenia wiedzy oraz ćwiczenia umiejętności” [geografia]; „Zwiększyć liczbę godzin przeznaczonych na ćwiczenia praktyczne w zakresie pierwszej pomocy przedmedycznej z uwzględnieniem podziału na grupy w licznych klasach. Niezwykle istotne jest, aby w trakcie nauczania przedmiotu koncentrować się na kluczowych problemach, szczególnie w aspekcie praktycznym, poświęcając im najwięcej czasu” [EDB]; „Więcej godzin do dyspozycji nauczyciela i uczniów na rozwój jego zainteresowań, realizację projektów edukacyjnych, analizę bieżących wydarzeń ze świata polityki, gospodarki, życia społecznego” [WOS]; „Liczba godzin techniki w siatce jest zbyt mała na realizację obecnej podstawy programowej, a także projektów,

na które potrzeba więcej czasu, a które są niezbędne do efektywnego realizowania profilu absolwenta” [technika]; „Ograniczona liczba godzin lekcyjnych: [...] zbyt mała ilość zajęć muzyki utrudnia realizację proponowanych treści nauczania” [muzyka]; „Dzieci nie potrafią w praktyce wykorzystywać wiedzy, bo nie mają czasu na przemyślenie, refleksję, kreatywność” [plastyka].

W przypadku niektórych przedmiotów, np. techniki, proponowano wydłużenie czasu ich obecności w szkole. Propozycja ta jest związana z trudnościami w skorelowaniu przedmiotu z innymi:

„Technika jest dziedziną wprost korzystającą z wiedzy innych dyscyplin – matematyki, fizyki i chemii. Te dwie ostatnie w programie szkolnym pojawiają się dopiero w klasie siódmej i ósmej, podczas gdy technika kończy się w klasie szóstej. Dużo trudniej jest wprowadzać elementy elektrotechniki i elektroniki na technice, gdy jeszcze nie ma podstaw teoretycznych tych zagadnień” [technika].

Proponując zwiększenie godzin drugiego języka obcego nowożytnego, nauczyciele argumentowali z kolei, że zakres materiału dla drugiego języka bywa porównywalny z pierwszym językiem obcym, np. angielskim, ale czasu na jego realizację jest znacznie mniej. Wśród postulatów pojawił się pomysł, by rozłożyć naukę drugiego języka na więcej lat. W odniesieniu do matematyki sugerowano, że powinna objąć pięć godzin tygodniowo.

4.3.5 Mniejsze grupy, nauczyciele współorganizujący i łączenie zajęć w bloki godzinowe

Ankietowani wskazywali na udogodnienia związane z mniejszą liczbą uczniów w klasie, dzieleniem uczniów na grupy oraz prowadzeniem zajęć w blokach (w tym w blokach interdyscyplinarnych). Opinie w dużej mierze dotyczyły przedmiotów przyrodniczych, artystycznych i technicznych i wiązały się z realizacją procesów twórczych lub prowadzeniem doświadczeń.

Nauczyciele zwracali uwagę na potrzebę zmniejszenia liczebności klas, a wypowiedzi dotyczyły relacji pomiędzy liczbą godzin a obszernością podstawy programowej. Alternatywnie w opinii nauczycieli realizacja działań twórczych i doświadczeń stałaby się efektywniejsza i bezpieczniejsza, jeśli lekcje byłyby prowadzone w grupach:

„Klasy powinny być mniej liczne. W klasach powyżej 30 uczniów trudno wykonywać eksperymenty” [fizyka]; „Podział uczniów na grupy podczas zajęć terenowych, co pozwoli na bardziej interaktywne i praktyczne zdobywanie wiedzy, zwiększając jednocześnie bezpieczeństwo i zaangażowanie uczniów” [przyroda]; „Dzieci powinny być na takich lekcjach jak fizyka, chemia, technika, informatyka dzielone na mniejsze grupy [...], gdy klasy liczą ponad 20 osób, mam obawy, aby dać dzieciom do ręki przyrządy. Grupa badawcza powinna

liczyć 4–5 osób, albo i mniej, więc przy licznych klasach trzeba takich grup utworzyć 5–6. Zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa nie jest możliwe” [fizyka].

Ważne są także głosy dotyczące łączenia zajęć w systemy blokowe. Propozycje nauczycieli dotyczyły zarówno bloków w ramach jednego przedmiotu, jak i bloków interdyscyplinarnych:

„Zmiany organizacyjne powinny wdrażać pracę w blokach przedmiotowych po 2 godziny – świetnie rozwiązałoby to możliwości efektywnej pracy metodą projektu STEM/STREM/STREAM” [biologia]; „Tak przekształcić podstawę programową, aby umożliwić uczniom wykonywanie doświadczeń w bloku dwugodzinny” [chemia]; „Sugerowane formy realizacji podstawy poprzez dużą ilość doświadczeń są nierealistyczne ze względu na siatkę godzin i ilość wiedzy teoretycznej. Może warto rozważyć nauczanie przedmiotów przyrodniczych w blokach (2 godz. lekcyjne)” [chemia]; „Uważam że lekcje w szkole powinny być prowadzone w systemie blokowym. [...] mając do dyspozycji 90 minut w ciągłości, zdecydowanie jesteśmy w stanie zrobić więcej niż 2 razy po 45 minut” [języki obce]; „Koniecznie należy zwiększyć ilość godzin przeznaczonych na plastykę. Zajęcia powinny obejmować dwie lekcje razem, aby możliwa była realizacja zagadnień programowych na jednym spotkaniu (tak jak sugeruje podstawa programowa). Obecnie uczniowie mają coraz więcej problemów z wykonywaniem zadań manualnych w krótkim czasie. Nauczyciele dostrzegają znaczenie ciekawego wprowadzenia na lekcji do zadania plastycznego. Podsumowanie, rozmowa z uczniem na temat jego pracy, analiza i słowna ocena, mają ogromne znaczenie dla dziecka. Budują jego pewność siebie i radość z tworzenia. Na jednej lekcji trudno zadbać o dobre podsumowanie, zwłaszcza w licznych klasach” [plastyka]; „Zajęcia prowadzone blokowo, co lepiej wspiera proces twórczy” [muzyka]; „Możliwość łączenia zajęć: dwie godziny co dwa tygodnie naprzemiennie z plastyką” [muzyka].

Zmniejszenie liczby uczniów w klasach lub podział klas na grupy oraz łączenie godzin w bloki ułatwiłoby też indywidualizację kształcenia w sposób dopasowany do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic. Umożliwiłoby to m.in. pełniejszą realizację zapisów orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego i opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych.

„Nie mam problemów z obszernością p.p. i jej zapisami. Problemem jest duża liczność klas i konieczność indywidualizowania pracy dla uczniów. [...] Te dzieci są w stanie opanować aktualną p.p., tylko potrzebują więcej czasu ze strony nauczyciela, a w tym pomoże zmniejszenie liczności klas” [biologia]; „Aby rozwijać myślenie krytyczne (itd.), trzeba mieć CZAS. [...] Gdzie znaleźć ten czas przy 4 h tygodniowo, kilku opiniach i orzeczeniach w klasie i problemach z opanowaniem bazy – niezbędnej! [...] Może jeśli w klasie liczącej ponad 15 uczniów jest 4–5 z orzeczeniem to należy tą klasę podzielić na dwa mniejsze zespoły” [matematyka]; „Uważam, że lekcje w szkole powinny być prowadzone w systemie blokowym. [...] klasy są z reguły duże, liczą ponad 20 dzieci. Niemal w każdej klasie są dzieci z opiniami z PPP, orzeczeniami, dzieci z Ukrainy – które wymagają więcej czasu, mają wolniejsze tempo pracy. Często w grupie są też dzieci [...], które swoim zachowaniem podczas zajęć

[...] dezorganizują przebieg lekcji. [...] omówienie wszystkiego w ciągu 45 minut staje się ogromnym wyzwaniem” [technika];

Dla poprawy indywidualizacji i skuteczności kształcenia nauczyciele i nauczycielki potrzebowali także zapewnienia nauczycieli współorganizujących proces kształcenia, i specjalistów takich jak np. psycholog, oraz zajęć wyrównawczych. Proponowano też zwiększenie spójności potrzeb edukacyjnych w poszczególnych oddziałach klasowych, a niektórzy nauczyciele chcieliby zmniejszenia udziału uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z orzeczeniami, w oddziałach klasowych – czyli w praktyce ograniczenia edukacji włączającej.

„Umożliwić wszystkim potrzebującym dzieciom (z orzeczeniem, ale i z opinią) korzystanie z opieki nauczyciela wspierającego” [języki obce]; „Brakuje zajęć dodatkowych dla uczniów słabszych i zaniedbanych lub z zaburzeniami. [...] Brakuje specjalistów do pracy 1:1 z uczniami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i często mającymi zaburzenia samoregulacji” [plastyka, technika, rewalidacja]; „Mniej liczne klasy, przemyślany dobór uczniów – z orzeczeniami, opiniami, dostosowaniami” [przyroda, WDŻ]; „Ustalenie górnej granicy liczby uczniów w klasie z uwzględnieniem liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” [historia].

Z drugiej strony byli też nauczyciele i nauczycielki, którzy nie chcieli wprowadzenia nauczycieli współorganizujących, bo w ich obecności doświadczali dodatkowych wyzwań w prowadzeniu zajęć. Zdaniem jeszcze innych w obecnych warunkach nawet przy udziale nauczyciela współorganizującego indywidualizacja jest zbyt trudna, widzieliby oni miejsce części uczniów w szkołach specjalnych.

„Forma szczątkowa autonomii jest zachowana, ponieważ nie mamy na każdej lekcji obserwacji dokonywanej przez dyrektora lub nauczyciela wspomagającego”. [historia]; „Nauczyciel wspomagający często zamiast pomagać, to przeszkadza, bo nie ma pojęcia o nauczonym przedmiocie” [informatyka]; „Obecność nauczycieli wspomagających w skrajnych wypadkach jest niewystarczająca i to szkoła powinna decydować, czy jest możliwość, aby dany uczeń z niepełnosprawnością mógł kontynuować naukę w klasie, czy jednak powinien być objęty nauką w szkole specjalnej” [języki obce].

4.3.6. Materiały dydaktyczne

Ankietowani zwracali uwagę na powiązanie pomiędzy potencjalnymi zmianami w podstawach programowych a dostosowaniem do nich materiałów dydaktycznych, w tym podręczników. Sugerowano, że potrzebne jest wskazanie wydawcom wyraźnych wytycznych, które pozwolą dostosowywać materiały do treści prezentowanych w podstawach programowych, ale też wizji szkoły i uczenia się. Wskazywano na konieczność zwiększenia korelacji pomiędzy przedmiotami w treściach podręczników:

„Podręczniki nie sprzyjają rozbudzaniu ciekawości. Zawartość podręczników, jeśli się zmienia po zmianie podstawy, to zmiany polegają tylko na usuwaniu całych działów, zadania zmieniają strony w podręczniku – nie zmienia się ich treść. Po zmianie obecnej podstawy oczekujemy od wydawnictw większej kreatywności” [matematyka]; „Podręczniki przekrojowe (większa dowolność w realizacji podstawy programowej na poszczególne oddziały)” [matematyka]; „Po opracowaniu podstawy programowej należy niezwłocznie dostosować do niej podręczniki. Obecne podręczniki zawierają wielokrotnie więcej materiału, niż jest to niezbędne, mnożąc koszt ich produkcji i przyczyniając się do przeciążenia uczniowskich plecaków” [język polski]; „Należy zmienić podręczniki na takie, które są czytelne i atrakcyjne dla dzisiejszej młodzieży” [język polski].

Pojawił się również ważny głos dotyczący ujednolicenia treści w podręcznikach:

„Ze względu na przemieszczanie się uczniów i różnice w podręcznikach ujednolicić kolejność omawianych treści, treści w podręczniku muszą być zgodne z podstawą programową, zagadnienia spoza podstawy programowej powinny być zaznaczone” [matematyka]; „Obowiązek zaznaczania w podręcznikach treści wynikających z podstawy programowej oraz wykraczających poza podstawę programową, większa kontrola ministerstwa nad podręcznikami” [geografia]; „Propozycja zmiany dla wydawnictw szkolnych: zamiana ćwiczeń, które mają charakter odtwórczy, na zestawy do doświadczeń” [geografia].

W wynikach ankiet akcentowano rolę podręczników w dydaktyce szkolnej. Pojawiły się głosy, że to nie podstawom programowym należy się przyrzeć, ale właśnie podręcznikom:

„Nie ma potrzeby zmiany podstawy, ale trzeba z uwagą recenzować podręczniki, które dalej promują encyklopedyzm, nie pozostawiają miejsca na myślenie, treści są bezkrytycznie kopiowane od 20 lat, nie zawierają aktualnego stanu wiedzy (np. z historii – na temat najstarszych śladów człowieka), a jednak otrzymują numery dopuszczeń” [historia]; „Nie ruszać podstawy, ale sprawdzić jakość podręczników, które są dopuszczane do użytku” [historia].

4.3.7. Wyposażenie szkół

Propozycje dotyczące większego upowszechnienia doświadczeń, eksperymentów, metod badawczych wiązały się również z uwagami na temat konieczności doposażenia szkół w niezbędne materiały. Wątek ten dotyczy przede wszystkim przedmiotów przyrodniczych i artystycznych, technicznych, języka obcego, wybrzmiał też silnie w odniesieniu do edukacji dla bezpieczeństwa:

„Tanie pomoce typu siłomierz czy magnesy szkoła jest w stanie kupić. Należy wziąć pod uwagę, że małe szkoły w gminach wiejskich mają skromne budżety. Są nauczyciele, którzy, dzięki własnej kreatywności, potrafią budować dla siebie pomoce, ale jest to praca na koszt własny i w dodatkowym czasie” [fizyka]; „Zorganizowanie środków finansowych na potrzeby doposażenia klas w podstawowy sprzęt i odczynniki chemiczne. Konieczność utworzenia

w każdej szkole pracowni do nauczania przedmiotów ścisłych (tak, żeby nauczyciel nie musiał przenosić niezbędnych pomocy pomiędzy klasami w szkole)" [chemia]; „Konieczność stworzenia (odtworzenia) pracowni technicznych. Podstawa programowa powinna jednoznacznie na to wskazywać jako warunek konieczny realizacji jej treści. Obecne zapisy dotyczące tej kwestii są luźno interpretowane i większość szkół takiej pracowni nie posiada. Liczba uczniów powinna być dostosowana do liczby stanowisk w pracowni technicznej, aby zapewnić bezpieczne i higieniczne warunki pracy" [technika]; „Zapewnienie dobrego sprzętu. Praca na starych komputerach, często wolnych, zniechęca uczniów i powoduje niecierpliwość i zdenerwowanie" [informatyka].

Część nauczycieli w swoich wypowiedziach wskazywała na konkretne przykłady narzędzi i innych elementów wyposażenia potrzebnych do lepszego prowadzenia ich przedmiotu:

„[...] cyfrowe przyrządy pomiarowe, aby uczniowie mogli samodzielnie wykonywać doświadczenia, wykorzystując nowoczesne technologie (tablety, komputery, czujniki i interfejsy pomiarowe, VR, gry edukacyjne, licencje aplikacji edukacyjnych i interaktywnych platform itp.)" [fizyka]; „[...] tablety, drukarki 3D" [informatyka]; „[...] dać możliwość korzystania z narzędzi i programów na specjalnej licencji dla szkół" [informatyka]; „Prowadzenie lekcji w szkolnych laboratoriach lub w klasach, które nadają się do robienia doświadczeń. Dostęp do odczynników chemicznych, stołów laboratoryjnych, dygestorium itp." [chemia]; „[...] brak dostępu do kilku punktów poboru wody, odpowiednich blatów i wyposażenia na jednoczesną pracę powiedzmy 7–8 grup" [chemia]; „Wyposażenie pracowni chemicznych w rozwiązania i technologie cyfrowe z odpowiednim oprogramowaniem, umożliwiającym atrakcyjne przekazywanie treści podstawy programowej, w tym w formie ciekawych graficznie prezentacji, zadań, ćwiczeń dla uczniów/uczennic" [chemia]; „[...] przede wszystkim przyrządy do pomiaru składników pogody, obserwacji środowiska w terenie oraz przeprowadzania doświadczeń i obserwacji mikroskopowych w klasie. Lekcje przyrody powinny odbywać się w przygotowanych do tego gabinetach przyrodniczych" [geografia]; „Zapewnienie w każdej szkole dobrze wyposażonej pracowni językowej z dostępem do nowoczesnych technologii (materiały multimedialne, VR, słuchawki, mikrofony tablety). Możliwość łatwiejszej aranżacji sali wg potrzeb (np. zmiana ustawienia stolików)" [języki obce]; „W szkołach powinny znaleźć się odpowiednie maszyny i narzędzia (np. drukarki 3D, mikrokontrolery, maszyny do szycia, lutownice), aby uczniowie mogli rozwijać umiejętności praktyczne na najwyższym poziomie" [technika]; „[...] powinny być przestronne pracownie plastyczne z użytymi stołami, z oświetleniem punktowym, miejscem do ułożenia martwej natury, sztalug, dostępem do umywalk, bieżącej wody, miejscem do przechowywania prac i narzędzi" [plastyka].

W odniesieniu do lekcji techniki zwrócono również uwagę na konieczność udostępnienia wydzielonych miejsc z miasteczkami ruchu drogowego, a w przypadku muzyki odpowiedniej przestrzeni na zajęcia taneczne.

Pojawiły się głosy o konieczności określenia minimum wyposażenia pracowni:

„Utworzenie listy obowiązkowego wyposażenia pracowni fizycznej w szkole” [fizyka]; „Określić standardy wyposażenia pracowni fizycznej obowiązujące we wszystkich szkołach, zapewniające możliwość wykonania przez uczniów obowiązkowych doświadczeń wskazanych w podstawie programowej” [fizyka]; „Obecnie podstawa programowa zaleca przygotowanie pracowni technicznej, ale nie określa minimalnych standardów jej wyposażenia. [...] wprowadzenie jasnych wytycznych dotyczących sprzętu, narzędzi i materiałów dydaktycznych pozwoliłoby na ujednolicenie warunków nauczania techniki w różnych szkołach” [technika]; „Należałoby uzupełnić zapis: «warunki realizacji podstawy programowej» o warunki bazowe do realizacji programu – pracownia lub klasa do prowadzenia zajęć z przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa o wielkości umożliwiającej aranżację do ćwiczeń praktycznych. Wskazane jest zaplecze lub zabezpieczone miejsce umożliwiające przechowywanie pomocy dydaktycznych, podstawowych materiałów i przyborów nauczyciela niezbędnych do prowadzenia zajęć oraz ewentualnych prac uczniów” [EDB].

4.3.8. Finansowanie wyjść i wycieczek edukacyjnych

Ważnym wątkiem, który pojawił się w ankietach, było finansowanie udziału uczniów w wycieczkach, wyjazdach edukacyjnych, projektach. Wiele propozycji dotyczyło też wyrównywania szans uczestnictwa w życiu społecznym, a dokładniej dostępu do instytucji popularyzujących naukę i instytucji kultury.

„Potrzebne są różne projekty, które umożliwią współpracę artystów ze szkołami. Ważne jest wsparcie finansowe na organizację plenerów dla uzdolnionej młodzieży oraz wyjazdy do muzeów, galerii itp.” [plastyka]; „Należy przywrócić finansowanie lub współfinansowanie do wycieczek dla uczniów z małych miejscowości, ponieważ wyjazd np. do teatru, na pokazy lub wystawy wiąże się z dużymi kosztami: transport i bilet” [plastyka]; „Więcej wyjazdów i wyjść edukacyjnych zarówno przy realizacji WOS-u, jak i historii – wsparcie finansowe ze strony MEN” [WOS]; „W komentarzu do podstawy programowej należy zapisać rekomendację konsekwentnego i obowiązkowego wykorzystania zapisów podstawy programowej geografii w planowaniu i realizacji edukacyjnych wycieczek szkolnych, a w tym zajęć terenowych. Komentarz powinien wskazywać obiekty z katalogu obiektów opracowanego przez MEN, w ramach kolejnych konkursów na dofinansowanie wycieczek szkolnych. Obecnie wiele szkolnych wycieczek ma charakter niemal wyłącznie rekreacyjny, co skutkuje utratą szansy edukacyjnej, jaką jest wycieczka szkolna” [geografia]; „Obligatoryjne dofinansowywanie wycieczek, wyjazdów w ramach obowiązkowych godzin przyrody” [geografia].

4.3.9. Współpraca z rodzicami lub opiekunami

Ankietowani wypowiadali się również na temat roli rodziców w uczeniu się ich dzieci. Zwracano uwagę na problem współpracy rodziców ze środowiskiem szkolnym, odpowiedzialności rodziców za postępy uczniów. Propozycje dotyczyły budowania relacji i zmiany nastawienia zarówno rodziców, jak i nauczycieli, w tym edukowania rodziców, które mogłoby skutkować zmianą postrzegania przez nich szkoły. Pojawiły się także wątki, czasem wyrażane w dość zasadniczych słowach, o potrzebie ograniczenia wpływu rodziców na funkcjonowanie szkoły i realizację podstawy programowej:

„[...] stawiać na współpracę z rodzicami i angażować ich w działania na rzecz szkoły” [język polski]; „Większa współpraca szkoły z rodzicami i społecznością” [muzyka]; „Warsztaty dla rodziców – jak wspierać dzieci w rozwijaniu samodzielności” [muzyka]; „Ograniczyć prawa rodziców, którzy nagminnie wtrącają się w proces nauczania i oceniania. Kuratoria powinny stać po stronie nauczycieli (oczywiście wtedy, gdy działa on zgodnie z prawem)” [język polski].

Interesujące propozycje podczas konsultacji zgłosili nauczyciele matematyki:

„Indywidualne rozmowy z rodzicami – zamiast konfrontacji, warto próbować zrozumieć ich perspektywę. Często negatywne podejście wynika z własnych złych doświadczeń szkolnych. Można spróbować pokazać im, że obecna edukacja może wyglądać inaczej: • Pozytywne komunikaty – wielu rodziców odbiera kontakt ze szkoły jako wyłącznie krytykę ich dzieci. Warto przekazywać również pozytywne informacje, np. o postępach, mocnych stronach ucznia. • Empatia i cierpliwość – zamiast oceniać postawę rodziców, lepiej stopniowo budować z nimi nić porozumienia. • Warsztaty dla rodziców – krótkie, angażujące spotkania na temat roli edukacji w życiu dziecka, znaczenia kompetencji przyszłości (np. logiczne myślenie, rozwiązywanie problemów, cyfrowe umiejętności)” [matematyka].

Warto zwrócić uwagę na wypowiedzi, w których nauczyciele podkreślali potrzebę rozwijania samodzielności uczniów, zarówno w czynnościach życia codziennego, jak i w nauce, w czym upatrują rolę swoją i rodziców:

„Więcej samodzielnych działań, przy mniejszym wsparciu rodziców i nauczycieli” [technika]; „Stawianie na samodzielność, dzisiaj dzieciom zabieramy całą sprawczość łącznie z wiązaniem butów przez rodziców odbierających dzieci ze szkoły” [matematyka]; „Samodzielna możliwość działania, podejmowania decyzji oraz zobaczenie, jakie to może przynieść skutki w przyszłości. Wyciągnięcie dzieci spod klosza i dać im do zrozumienia, że w dalszych etapach życia nikt nie będzie nad nimi wisiał, przez co jak nie będą sami pracować na siebie, to nikt to za nich nie zrobi” [chemia].

Ważny jest również wątek odpowiedzialności rodziców za edukację ich dzieci:

„W Polsce rodzice mają prawny obowiązek zapewnienia dziecku nauki, jednak egzekwowanie tej odpowiedzialności jest ograniczone i mało skuteczne. Przepisy teoretycznie przewidują

konsekwencje za zaniedbywanie edukacji dzieci, ale ich stosowanie w praktyce jest problematyczne” [matematyka]; „Wprowadzenie «kontraktów edukacyjnych» – jeśli uczeń ma poważne zaległości lub nie wykazuje chęci do nauki, rodzic byłby zobowiązany do regularnej współpracy ze szkołą (np. uczestnictwa w specjalnych warsztatach, konsultacjach, a nawet sesjach mediacyjnych)” [matematyka]; „Konsekwencje prawne za systematyczne zaniedbywanie edukacji dziecka” [matematyka].

4.3.10. Egzamin ósmoklasisty

W opiniach dotyczących egzaminu ósmoklasisty można wyróżnić dwa zasadnicze kręgi zagadnień: modyfikacja zadań egzaminacyjnych oraz zmiana formuły egzaminu i jego roli w procesie edukacyjnym.

Propozycje dotyczyły zmniejszenia liczby zadań zamkniętych na rzecz otwartych, wprowadzenia pytań, które pozwalałyby uczniom przedstawić tok myślenia, wykazać się swoimi umiejętnościami i kompetencjami. Zwracano uwagę, że formuła egzaminu w dużej mierze wpływa na codzienność szkolną.

Opinie dotyczące egzaminu pojawiły się przede wszystkim wśród nauczycieli języków obcych:

„Priorytetem powinna być użyteczność językowa, nastawienie na konwersacje oraz wzbogacanie słownictwa – nauczyciel ma zbyt mało czasu na ćwiczenie wypowiedzi ustnej ucznia, koncentruje się na umiejętnościach sprawdzanych podczas egzaminu zewnętrznego, który ma formę pisemną” [języki obce]; „Wszyscy nauczyciele zwracają uwagę na konieczność «uczenia pod egzamin» i presję rankingów oraz etykietowanie szkół. Skutkiem takiej sytuacji w klasie 7 i 8 szkoły podstawowej jest uczenie języka z nastawieniem na zadania egzaminacyjne, które jest pozbawione elastyczności i kreatywności, a także ogranicza czas przeznaczony na pracę z autentycznymi materiałami językowymi i rozwój umiejętności komunikacyjnych” [języki obce]; „Wprowadzenie progu zdawalności na poziomie 30% oraz dodanie części ustnej do egzaminu. Obecnie uczniowie nie uczą się mówić w języku obcym, ponieważ jest za mało czasu, a część ustna nie jest wymagana” [języki obce].

W ankietach można również znaleźć opinie o potrzebie zniesienia egzaminu lub wprowadzenia progu zdawalności. Uwagi odnoszą się do obecnej formuły:

„Odejście od egzaminów ósmoklasisty, zmiana systemu kwalifikacji do szkoły średniej. Rozważenie zasadności przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty z matematyki, egzamin ten nie weryfikuje faktycznych umiejętności uczniów między innymi z powodu dużej ilości zadań zamkniętych. Uczniowie «strzelają» odpowiedzi, przez co uczeń z dużo wyższymi umiejętnościami otrzymuje wynik zbliżony do ucznia wykazującego mniejszy poziom umiejętności” [fizyka]; „Usunięcie egzaminu lub wprowadzenie progu zdawalności. Obecnie nie ma minimalnego wyniku, który trzeba osiągnąć, co sprawia, że część uczniów w ogóle

nie podejmuje wysiłku. Można wprowadzić: 1) Minimalny próg zdawalności np. 30%, który trzeba osiągnąć, aby ukończyć szkołę podstawową. 2) Możliwość poprawy egzaminu w dodatkowym terminie (np. po wakacjach, i rekrutacja po wakacjach). Efekt: Uczniowie traktowaliby egzamin poważniej, a szkoły miałyby większą motywację do skutecznej pracy z uczniami mającymi trudności [fizyka]”; „Egzamin jako kryterium rekrutacji. Obecnie do niektórych szkół średnich można dostać się nawet z bardzo niskim wynikiem, bo miejsc jest więcej niż chętnych. Wprowadzenie większej roli wyniku egzaminu w rekrutacji, zwłaszcza do szkół branżowych i techników. Alternatywa: jeśli uczeń nie zda egzaminu, powinien uczestniczyć w dodatkowych kursach wyrównawczych przed przyjęciem do szkoły średniej. Egzamin stałby się realnym krokiem w edukacji, a nie tylko formalnością” [matematyka].

4.3.11. Podsumowanie

Przedstawione wypowiedzi nauczycieli dotyczące różnych aspektów realizacji podstawy programowej pozwalają sformułować kilka wniosków. Przede wszystkim ankietowani podkreślili współzależność wszystkich czynników, które mają wpływ na proces uczenia się. Dostrzegali wartość stosowania metod dydaktycznych wspierających samodzielność i sprawczość uczniów, a także rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych. Mają jednak świadomość, że wdrażanie tych metod jest silnie uzależnione od wymagań stawianych przez podstawę programową, zarówno w odniesieniu do określonych w niej efektów uczenia się, jak i liczby godzin przeznaczonych na realizację wymaganych treści. Przeważały opinie, że obecne podstawy programowe nie sprzyjają eksperymentowaniu, samodzielnemu rozwiązywaniu problemów, debatowaniu i pracy projektowej, są bowiem zbyt obszerne w odniesieniu do czasu przeznaczonego na realizację. Na ten stan wpływa również liczba osób w klasie, możliwość podziału klasy na grupy, realizacja zajęć w blokach godzinowych. Ankietowani dostrzegli również wpływ egzaminu ósmoklasisty na codzienną rzeczywistość dydaktyczną. Podnieśli problem „uczenia pod egzamin” i proponowali zmiany w formule egzaminu sprzyjające postulatowi Profilu absolwenta i absolwentki, tj. wprowadzenie większej liczby zadań otwartych weryfikujących tok myślenia uczniów oraz egzaminu ustnego, który pozwalałby w lepszym stopniu weryfikować na przykład umiejętności komunikacyjne.

Wyniki ankiety, trzeba to podkreślić, pokazały, że nauczyciele mają pełną świadomość metod i organizacji pracy, które sprzyjają rozbudzaniu ciekawości poznawczej uczniów i kształtowaniu kompetencji przekrojowych. Potrafią również zidentyfikować i nazwać warunki, jakie muszą zostać spełnione, aby móc skutecznie wdrażać w szkole paradygmat „uczenia się” i zapisy „Profilu”.

5. Uwagi dotyczące Profilu absolwenta i absolwentki

Profil absolwenta i absolwentki stanowi kluczowy komponent reformy podstawy programowej. W związku z trwającymi pracami związanymi z przygotowaniem „Profilu” dla przedszkola i szkoły podstawowej interesariusze zostali zapytani wprost o dostrzegane szanse i ryzyka związane z jego wdrażaniem za pomocą nowej podstawy programowej. Pośród odpowiedzi respondentów można wyróżnić kilka obszarów, które wskazują na główne nurty refleksji związanych z wdrażaniem „Profilu”:

5.1. Obszar wartości i kierunku wychowawczego „Profilu”

W środowisku nauczycielskim dostrzeżono potrzebę uzupełnienia „Profilu” o wartości, które dotąd nie zostały wystarczająco wyeksponowane, jak np. „uczciwość” – „uczciwość warto wyeksponować jako odnoszącą się do każdej sytuacji życiowej, także szkolnej” [język polski]; „uczciwość jako wartość stanowiąca fundament życia społecznego i obywatelskiego. Jest ona wprawdzie składową prawdy, ale uczciwość warto wyeksponować jako odnoszącą się do każdej sytuacji życiowej, także szkolnej”.

Chociaż pojawiały się głosy podkreślające zwiększenie nacisku na konieczność pogłębienia kształcenia patriotycznego, to, niejako przeciwnie, zwrócono również uwagę na konieczność rewizji dominującego w szkole etosu patriotycznego – z narracji oporu ku narracji odpowiedzialności i budowania: „Nie da się zbudować społeczeństwa na miarę XXI wieku, jeśli model patriotyzmu propagowany przez szkołę w 2/3 będzie się opierał o walkę narodowowyzwoleńczą”.

W niektórych wypowiedziach pojawiały się również skrajnie krytyczne głosy, dotyczące np. postawy uczciwości, jako podstawowej w stosunku do innych wartości kształconych w szkole: „Skoro młode pokolenie [...] korzystają na potęgę ze ściąg i opracowań, a nie ze źródeł [...], to w czym mają być kompetentni i jakie wartości są im przekazywane?”.

5.2. Rola przedmiotów artystycznych i technicznych w realizacji „Profilu”

W zdecydowanej większości podkreślano, że to właśnie zajęcia artystyczne i techniczne w najpełniejszy sposób odpowiadają na cele Profilu absolwenta i absolwentki. Przedmioty te – dzięki swojej praktycznej, twórczej i zespołowej naturze – sprzyjają rozwijaniu sprawczości i kreatywności uczniów, jak również budują uczniowską odporność psychiczną, rozwijają zdolności współpracy i wrażliwość społeczną.

Muzyka została wskazana jako przedmiot, który „wspiera: higienę psychiczną, edukację społeczną, rozwój wrażliwości na piękno”. Aktywne muzykowanie i słuchanie muzyki nie

tylko redukują stres, lecz także sprzyjają integracji społecznej oraz rozwojowi kompetencji emocjonalnych. Wskazywano również na ryzyko zubożenia efektów kształcenia w tym zakresie z powodu ograniczonego wymiaru godzin i niedostosowanej infrastruktury.

W przypadku plastyki zauważono, że „nie ma w szkole przedmiotu, który lepiej rozwija wskazane w profilu absolwenta kompetencje [...] jak plastyka”. Podobne wypowiedzi podkreślają rolę sztuki jako narzędzia rozwoju osobistego, estetycznego i społecznego – szczególnie w zakresie wolności, odpowiedzialności, szacunku i empatii.

Z kolei technika została wskazana jako przestrzeń „do działań praktycznych na wybranych materiałach [...] działania w zespole, wytrwałości, krytycznego myślenia”. Przedmiot ten, zdaniem nauczycieli, pozwala uczniom poznać narzędzia, technologie i rozwijać umiejętność odpowiedzialnego eksperymentowania oraz rozwiązywania problemów.

5.3. Międzyobszarowość i współpraca międzyprzedmiotowa

Interesariusze zwracali uwagę na potrzebę wspólnego działania nauczycieli: „Profil absolwenta wyznacza kierunki działania dla wszystkich nauczycieli [...]. Konieczna jest promocja profilu absolwenta wśród dyrektorów, nauczycieli, rodziców, uczniów”.

Jednym z obszarów, wskazywanych jako przestrzeń współpracy międzyprzedmiotowej, są języki obce. Postrzegane jako przestrzeń do rozwijania krytycznego myślenia i kompetencji kulturowych umożliwiają integrację wiedzy z kilku obszarów przedmiotowych (historii, sztuki, filozofii, nauk o komunikacji itp.), co przekłada się na międzyprzedmiotowe korzyści dla ucznia: „pozytywne aspekty wdrażania Profilu absolwenta to rozwijanie krytycznej analizy tekstów i zwiększenie sprawczości ucznia”.

Również edukacja geograficzna daje możliwość łączenia wiedzy z różnych obszarów, ale i wymaga zdecydowanego wzmocnienia i szerszego ujęcia w modelu Profilu absolwenta i absolwentki. Krytyczne głosy wskazywały, że obecny model marginalizuje społeczny, gospodarczy i humanistyczny wymiar tego przedmiotu: „Model absolwenta 2.0 IBE traktuje geografię jako naukę wyłącznie przyrodniczą, pomijając wymiar społeczny i gospodarczy działalności człowieka w środowisku geograficznym oraz interdyscyplinarny, także humanistyczny zakres i wymiar nauk geograficznych”.

Respondenci postulowali, aby geografia była przedmiotem łączącym wiedzę przyrodniczą z refleksją społeczną i ekonomiczną – co byłoby spójne z ideą międzyobszarowości i wszechstronności Profilu absolwenta i absolwentki.

Dodatkowo pojawiła się potrzeba uporządkowania i precyzyjnego definiowania kluczowych pojęć w dokumentach koncepcyjnych. „Model absolwenta 2.0 IBE stosuje zamiennie pojęcie «kompetencje» w rozmaitych znaczeniach i na różnych poziomach uogólnienia, co zmniejsza jego czytelność i utrudnia interpretację”. Taksonomiczna nieczytelność może powodować

zarówno trudności na etapie tworzenia podstawy programowej, jak i wątpliwości podczas jej wdrażania w praktyce szkolnej.

W tym kontekście nauczyciele apelowali również o uwzględnienie w modelu kompetencji społecznych, osobistych i w zakresie uczenia się – takich jak: wytrwałość, odporność, umiejętność radzenia sobie ze stresem i niepewnością, negocjowania, pracy zespołowej, empatii i tolerancji. Jak zaznaczono, są one ujęte w zaleceniach Rady UE (2018) i powinny stanowić fundament współczesnej edukacji międzyobszarowej.

5.4. Warunki realizacji „Profilu”, ograniczenia systemowe i inne ryzyka

Respondenci zgodnie wskazywali, że realizacja Profilu absolwenta i absolwentki w dużym stopniu zależy od warunków materialnych, infrastrukturalnych oraz systemowego wsparcia nauczycieli. Potwierdzają to powtarzające się w różnych obszarach przedmiotowych głosy: „Profil absolwenta przewiduje sprawczość [...], oznacza to dla nas, nauczycieli, przejście w stronę pracy doświadczalnej (laboratoryjnej) w dobrze wyposażonej w pomoce pracowni fizycznej” [fizyka]; „Ryzyko: Profil absolwenta może być oderwany od rzeczywistości – szkoły mogą nie mieć środków i narzędzi, by go faktycznie realizować” [chemia]; „W opinii nauczycieli muzyki największym ryzykiem [...] jest ograniczona liczba godzin dydaktycznych na realizację przedmiotu muzyka [...] oraz bardzo słabo i nieadekwatnie do oczekiwań wyposażone pracownie muzyczne”.

Z raportów nauczycielskich wyłonił się również szereg barier, które w przyszłości mogą znacząco wpłynąć na skuteczność wdrażania Profilu absolwenta i absolwentki. Jedną z najczęściej wskazywanych trudności był nadmiar ogólnikowych, tzw. miękkich sformułowań w dokumencie, przy braku konkretnych wskazówek implementacyjnych: „W nowym profilu dużo sformułowań ogólnych, tzw. miękkich, a mało odniesień do konkretów”.

Wielu nauczycieli wyraziło również obawy co do realności osiągnięcia celów „Profilu” przy roboczym statusie prac nad podstawami programowymi: „Profil absolwenta jest ciekawy, tylko czy uda się tak dopasować nasze podstawy programowe, aby można było go realizować?”.

Wśród odpowiedzi respondentów pojawiło się również ryzyko, że „Profil” stanie się zbyt sztywnym narzędziem, nieuwzględniającym zróżnicowanych potrzeb i ścieżek rozwoju uczniów, dlatego: „Trzeba pilnować, aby nie był zbyt mało elastyczny”.

Wskazywano także na groźbę potraktowania „Profilu” jako deklaracji marketingowej, bez realnych zmian w metodach dydaktycznych: „Ryzyko: Istnieje zagrożenie, że profil absolwenta zostanie potraktowany jako hasło marketingowe, bez realnych zmian [...]. Efekt: Przepisanie podstawy programowej bez faktycznej zmiany podejścia do edukacji”.

Respondenci wskazywali również na problem dostosowania do realiów szkolnych: „Ryzyko: Profil absolwenta może być oderwany od rzeczywistości – szkoły mogą nie mieć środków i narzędzi, by go faktycznie realizować”. Problemy sprzętowe i infrastrukturalne (np. przestarzały sprzęt, brak internetu) mogą bowiem skutecznie blokować wdrażanie nowoczesnych kompetencji, takich jak cyfryzacja czy praca zespołowa.

Nauczyciele zgłaszali też brak przygotowania kadry i odpowiednich szkoleń wspierających realizację nowego podejścia: „Ryzyko: Jeśli nowa podstawa programowa nie będzie konsultowana z nauczycielami, może spotkać się z oporem i trudnościami we wdrażaniu”.

Dodatkowo wskazano zagrożenie przeciążeniem uczniów i nauczycieli, jeśli zbyt szeroko określone cele „Profilu” nie zostaną realistycznie osadzone w czasie i strukturze szkoły: „Uczeń ma rozwijać kreatywność, krytyczne myślenie, przedsiębiorczość, kompetencje cyfrowe, współpracę i refleksję... ale nie ma czasu na żadną z tych rzeczy, bo musi «odhaczać» kolejne wymagania”.

5.5. Szanse i potencjały związane z „Profilem”

Pomimo licznych barier i zagrożeń respondenci dostrzegali również istotne szanse, jakie niesie ze sobą wdrażanie Profilu absolwenta i absolwentki. Wielu nauczycieli zwracało uwagę, że jego założenia – jeśli zostaną wdrożone z odpowiednim wsparciem – mogą rzeczywiście prowadzić do głębokiej zmiany jakościowej w edukacji.

Profil absolwenta i absolwentki postrzegany jest jako narzędzie umożliwiające lepsze przygotowanie uczniów do wyzwań XXI wieku: „Wdrożenie profilu absolwenta może być szansą na bardziej praktyczną, elastyczną i nowoczesną edukację, ale wymaga realnych zmian w organizacji nauczania, metodach pracy nauczycieli i wsparciu ze strony systemu edukacji”.

Nauczyciele odpowiadający na ankietę wskazywali w szczególności na te elementy „Profilu”, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji miękkich, postaw obywatelskich oraz umiejętności współpracy i refleksji: „Pozytywne aspekty wdrażania Profilu absolwenta to rozwijanie krytycznej analizy tekstów i zwiększenie sprawczości ucznia”.

Podkreślano także potencjał „Profilu” do zintegrowania pracy całego grona pedagogicznego wokół wspólnych wartości i celów edukacyjnych: „Profil absolwenta wyznacza kierunki działania dla wszystkich nauczycieli; w celu spójnej realizacji pożądana jest zatem współpraca nauczycieli w danej szkole, od etapu planowania pracy z uczniami, po realizację i ewaluację”.

Niektórzy nauczyciele wskazywali, że zmiana sposobu myślenia o edukacji – odejście od testocentryzmu na rzecz kompetencji – daje szansę na bardziej angażujące i rozwojowe nauczanie. Przy odpowiednich warunkach Profil absolwenta i absolwentki może wspierać indywidualizację procesu edukacyjnego oraz wzmacniać motywację uczniów.

5.6. Podsumowanie

Na podstawie analizy odpowiedzi interesariuszy można zaryzykować stwierdzenie, że Profil absolwenta i absolwentki ma szansę stać się realną dźwignią modernizacji polskiej szkoły – zarówno w zakresie metodyki nauczania, jak i kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów. Aby jednak pełnił tę funkcję skutecznie, musi zostać wdrożony w sposób spójny, elastyczny i realistyczny, uwzględniający zróżnicowane potrzeby szkół, uczniów i nauczycieli.

Rekomendacje opracowane w wyniku analizy zebranych wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek wskazują na pięć głównych obszarów warunkujących sukces wdrożenia:

- jasne, spójne i operacyjne zdefiniowanie pojęć oraz celów „Profilu” – ze szczególnym uwzględnieniem różnicy między kompetencjami a umiejętnościami;
- zapewnienie szkołom realnych warunków do wdrażania „Profilu” – w tym czasu dydaktycznego, dobrze wyposażonej infrastruktury (szczególnie dla przedmiotów eksperymentalnych i artystycznych) oraz dostępu do systemowych szkoleń i wsparcia metodycznego;
- wykorzystanie potencjału edukacji artystycznej, technicznej i praktycznej – jako najpełniejszych przestrzeni do rozwijania sprawczości, twórczości, współpracy i refleksji uczniów;
- zaangażowanie całego środowiska edukacyjnego – dyrektorów, nauczycieli, uczniów i rodziców – we wspólne działania, które osadzają „Profil” w kontekście konkretnej szkoły i jej potrzeb;
- promocja współpracy międzyprzedmiotowej i planowania działań dydaktycznych w zintegrowany sposób – co zwiększy spójność doświadczenia edukacyjnego ucznia.

Zdaniem respondentów po uwzględnieniu wymienionych obszarów Profil absolwenta i absolwentki ma szansę przestać być jedynie dokumentem koncepcyjnym, a stać się rzeczywistym narzędziem systemowej zmiany edukacyjnej, odpowiadającym na wyzwania współczesnego świata i potrzeby młodych ludzi.

6. Głosy nauczycieli i nauczycielek. Jak konsultacje wpłynęły na rekomendacje IBE PIB

Celem tej części raportu jest pokazanie, w jaki sposób opinie nauczycielek i nauczycieli wpłynęły na proces zmian w podstawach programowych. Dla IBE PIB, jako instytucji odpowiedzialnej za merytoryczne przygotowanie propozycji zmian, to kwestia przejrzystości. Ważne, aby kluczowi uczestnicy zmian wiedzieli, jak ich uwagi zostały wykorzystane i w jakim zakresie są możliwe do zrealizowania.

6.1. Czy głosy nauczycielek i nauczycieli są brane pod uwagę?

Część z osób uczestniczących w konsultacjach wprost wyraziło oczekiwanie, że ich zaangażowanie przełoży się na realne zmiany. Część zasygnalizowała wątpliwość, czy tak rzeczywiście będzie. Na pytanie o wsparcie potrzebne w realizacji nowej podstawy programowej odpowiadano m.in. tak:

„Zmiana podstawy programowej powinna nastąpić w wyniku dyskusji i propozycji wychodzących od zainteresowanych nauczycieli”; „Najważniejsze by tworzyli ją ci, którzy w szkole na co dzień pracują”; „Niezależnie od tego, ile wpłynie ankiet, wiem, że żadna z nich nie zostanie potraktowana poważnie”.

Odpowiadając na te i podobne sygnały, pragniemy wskazać przykładowe etapy procesu zmian, w których głos nauczycieli jest i był obecny. Poza konsultacjami nauczycielki i nauczyciele biorą aktywny udział w:

- zespołach eksperckich, tzw. stolikach, które opracowują nowe podstawy programowe;
- Radzie ds. monitorowania wdrażania reformy oświaty im. Komisji Edukacji Narodowej przy IBE PIB. W jej skład wchodzi m.in. przedstawiciele środowisk nauczycielskich i związków zawodowych nauczycieli;
- procesie recenzowania podstaw programowych. Zadbano o to, by w gronie recenzentów znaleźli się czynni nauczyciele, a także inne osoby blisko związane ze szkołą.

Warto przy tym przyjrzeć się liczbom. Analiza procentowego udziału nauczycieli i nauczycielek w tzw. stolikach eksperckich pokazuje, że w wielu przypadkach ich obecność jest znacząca lub przynajmniej zrównoważona względem pozostałych członków.

- W 13 zespołach nauczyciele i nauczycielki stanowią co najmniej połowę składu.
- W 3 z nich grono nauczycielskie to ponad 75% członków.
- W 9 zespołach udział nauczycieli nie przekracza 50%, ale w większości z tych przypadków nadal stanowią co najmniej 1/3 zespołu.

Głosy nauczycieli to jeden z głównych fundamentów merytorycznych dla zmian w podstawach programowych i całej reformy zaplanowanej na najbliższe lata. Proces zmian jest zarówno z nauczycielami konsultowany, jak i przez nich współtworzony i monitorowany.

6.2. Jak wykorzystano wyniki konsultacji?

Już w marcu 2025 roku, na podstawie wstępnych analiz wyników konsultacji, IBE PIB przygotował wstępne rekomendacje, które były przedmiotem dyskusji w gronie środowisk zaangażowanych w zmiany w systemie edukacji.

W ślad za tym powstały „Wytyczne dla zespołów przedmiotowych” (dalej: „Wytyczne”). Dokument ten był skierowany do dla autorek i autorów podstaw programowych przedszkola i szkoły podstawowej. Znalazły się w nich m.in. takie wskazania, jak:

- urealnienie zakresu treści, czyli dostosowanie objętości podstaw do realnych możliwości uczniów i czasu pracy w szkole;
- dbałość o korelację treści między przedmiotami;
- propozycje większej elastyczności podstaw – np. wprowadzenie fakultatywnych efektów uczenia się.

Każdy z zespołów eksperckich otrzymał opracowanie z wynikami konsultacji dotyczącymi jego obszaru (etapu edukacyjnego lub przedmiotu). Zawierało ono uporządkowany zestaw postulatów zgłoszonych przez nauczycielki i nauczycieli. Łącznie przygotowano ponad 40 takich opracowań. Dokumenty te zawierały m.in.:

- propozycje dodania lub pogłębienia treści,
- postulaty usunięcia lub ograniczenia niektórych zagadnień,
- wskazania, czego nie należy zmieniać,
- postulaty dotyczące urealnienia i uelastycznienia treści,
- sugestie dotyczące wspierania kompetencji przekrojowych i sprawczości,
- uwagi dotyczące wspierania indywidualnych potrzeb edukacyjnych,
- dodatkowe opinie, np. dotyczące oceniania, metod pracy i organizacji lekcji,
- zestawienia cytatów pochodzących od nauczycieli, ilustrujących przedstawione opinie.

Często zgłaszano postulaty rozbieżne. W takich przypadkach zadaniem zespołów eksperckich był wybór tych rozwiązań, które najlepiej odpowiadają celom reformy oraz są możliwe do zrealizowania w szkolnej rzeczywistości. W momencie oddawania do publikacji tego raportu prace te nadal trwają. Z materiałów dotychczas przygotowanych przez zespoły eksperckie

(stan na sierpień 2025) wynika, że uwzględniły one przedstawione tutaj oraz przekazywane im w trakcie prac postulaty, przekładając je na konkretne propozycje zapisów zarówno samych podstaw programowych, jak i innych rozwiązań, w tym dotyczących planowanych opracowań metodycznych.

Opinie uczestników i uczestniczek konsultacji były i są brane pod uwagę w procesie zmian na różne sposoby. Oto przykłady ogólnych postulatów nauczycieli (szczegółowo opisanych w podrozdziale 4.2, a także, w pewnym zakresie, w podrozdziałach 2.2 i 3.2 raportu) i sposoby ich odzwierciedlenia w pracach autorów podstaw programowych:

■ **Urealnienie treści podstawy**

W odpowiedzi na ten postulat autorki i autorzy podstaw programowych zostali poproszeni o dostosowanie zakresu podstawy do możliwości czasowych. Jednym z ich zadań było oszacowanie czasu potrzebnego na realizację treści (w godzinach). Uzasadniono to w „Wytycznych” dla zespołów eksperckich:

„Chcemy, by zakres efektów uczenia się w nowej podstawie programowej był adekwatny do potrzeb wszystkich uczniów i uczennic oraz możliwy do zrealizowania w szkole. Zakładamy, że głębokie uczenie się na wyższych poziomach taksonomicznych oraz stosowanie wiedzy wymaga czasu. Z tych powodów zakres treści w podstawie programowej kształcenia ogólnego musi zostać urealniony, co w wielu przypadkach może oznaczać ograniczenie zakresu niepowiązanych ze sobą wiadomości, których zapamiętania oczekuje się od uczniów i uczennic” («Wytyczne», 2025).

■ **Uelastycznienie treści podstawy**

W nawiązaniu do tej potrzeby wyrażonej podczas konsultacji zachęcono zespoły eksperckie do formułowania efektów uczenia się o charakterze fakultatywnym. Nauczyciele mogliby wybierać spośród nich te, które najbardziej odpowiadałyby potrzebom i zainteresowaniom grupy. Celem było także uwzględnienie indywidualnych potrzeb różnych grup uczniów. Dodatkowo poszczególne zespoły eksperckie wybierały inne rozwiązania, biorąc pod uwagę kontekst przedmiotu lub etapu edukacyjnego.

Ponadto w rekomendacjach IBE PIB pojawił się postulat zwiększenia liczby godzin do dyspozycji dyrektora po to, by umożliwić uwzględnianie różnorodnych potrzeb i zainteresowań zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Taki sam cel będą miały zachęty dla nauczycieli (sformułowane w podstawach i przygotowanych do nich komentarzach metodycznych) do dostosowywania treści i metod pracy do lokalnych uwarunkowań.

■ **Głębokie uczenie się i powiązanie treści z życiem codziennym uczniów**

Ten postulat nauczycieli to jednocześnie jeden z głównych celów reformy. Tak opisano go w „Wytycznych”:

„Dostosowanie zakresu nauczanych treści przedmiotowych w sposób umożliwiający głębokie uczenie się i wykorzystanie zdobytych w szkole umiejętności i wiedzy przedmiotowej w realnych sytuacjach. Zasadniczym celem edukacji szkolnej jest przygotowanie uczennic i uczniów do życia w społeczeństwie – edukacja nie powinna być oderwana od życia codziennego, lecz musi przygotowywać młodych ludzi do funkcjonowania w świecie, który jest dynamiczny, zmienny i pełen nowych wyzwań. Stąd rola szkoły jako «laboratorium życia», gdzie uczniowie mają możliwość nie tylko zdobywać wiedzę, ale także ją testować i wykorzystywać w praktyce” (Instytut Badań Edukacyjnych, 2025).

■ **Korelacja międzyprzedmiotowa i interdyscyplinarność**

W powiązaniu z tymi sugestiami zaproponowano wprowadzenie modułów tematycznych. Moduły to wydzielone w podstawie programowej przedmiotu zestawy efektów uczenia się, poświęcone konkretnym zjawiskom, które ze swojej natury mają interdyscyplinarny charakter. Ich wprowadzenie wynika z potrzeby holistycznego spojrzenia na edukację i przygotowania uczniów do funkcjonowania w złożonej rzeczywistości. Moduły pozwalają na integrowanie wiedzy z różnych przedmiotów wokół istotnych zagadnień i problemów.

Przykładem jest moduł edukacji finansowej, który zaproponowano m.in. w odpowiedzi na sugestie nauczycieli matematyki i wiedzy o społeczeństwie. Obecnie zespoły matematyki i edukacji obywatelskiej wspólnie pracują nad jego tworzeniem, we współpracy z dwoma innymi „stolikami”. Sześć z dziewięciu proponowanych modułów przygotowywanych jest wspólnie przez kilka zespołów.

Z postulatami odnoszącymi się do interdyscyplinarności związane są też rekomendacje dotyczące przedmiotu przyroda. Zakładają one m.in., że od roku szkolnego 2026/2027 uczniowie klas IV–VI będą uczyć się przyrody jako zintegrowanego przedmiotu obejmującego treści z zakresu biologii, geografii, chemii i fizyki w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Biologia, geografia, chemia i fizyka będą nauczane jako osobne przedmioty od klasy VII, co budziło sprzeciw wśród części uczestników konsultacji. Z jednej strony pojawiały się opinie krytyczne wobec łączenia przedmiotów przyrodniczych, z drugiej – oczekiwanie wzmocnienia rangi przedmiotów przyrodniczych i ich interdyscyplinarności. Rekomendacje w tej sprawie IBE PIB wystosował po rozważeniu opinii nauczycieli, analizie rozwiązań w krajach, w których nauczany jest interdyscyplinarny przedmiot „science” analogiczny do „przyrody”, oraz zapoznaniu się z danymi dotyczącymi kwalifikacji nauczycieli do nauczania przyrody. Łączna liczba godzin przedmiotów przyrodniczych w klasach IV–VIII ma wzrosnąć z 20 do 21.

■ **Kompetencje przekrojowe i sprawczość**

Jak pokazały wypowiedzi nauczycieli różnych etapów edukacyjnych i przedmiotów, sposoby rozwijania kompetencji przekrojowych i sprawczości mogą zależeć od wielu uwarunkowań, w tym od indywidualnych potrzeb uczniów i osób ich uczących. Ponadto kształtowanie

kompetencji powinno być osadzone w kontekście danego przedmiotu i etapu rozwoju ucznia¹⁷. To jeden z powodów, dla których autorki i autorzy podstaw programowych zostali poproszeni o ujęcie kompetencji przekrojowych w przedmiotowych efektach uczenia się, a także o uwzględnienie w nich doświadczeń edukacyjnych wzmacniających sprawczość.

6.3. Co z opiniami, które nie dotyczą bezpośrednio treści podstaw?

Wiele głosów wykraczało poza samą treść podstawy programowej. Nauczycielki i nauczyciele wskazywali na czynniki systemowe, organizacyjne i społeczne, które – jak podkreślali – mają równie duże, a zdaniem niektórych większe znaczenie niż zapisy dokumentów programowych:

„To nie jest kwestia podstawy, tylko: liczebności klas, dostępności sal, wczesnej diagnostyki uczniów, braku zainteresowania rodziców swoimi dziećmi itp., itd.”; „Zdecydowanie powinny być mniejsze grupy klasowe, aby rozmowy i prowadzenie zajęć na tematy osobiste miały jakikolwiek sens i aby uczniowie mogli czuć się bezpiecznie w takiej tematyce”; „[...] to nie od programu tylko od nauczyciela, jego podejścia, umiejętności, zaangażowania, charyzmy to zależy... Nauczyciele są w większości mądrymi pedagogami i bardzo dobrze pracują z dziećmi. Większym problemem jest współpraca z rodzicami”.

Wymieniano:

- systemowe aspekty edukacji włączającej (diagnostyka uczniów i uczennic, obecność nauczycieli współorganizujących proces kształcenia);
- warunki lokalowe i organizacyjne (liczebność klas, dostępność sal, organizacja czasu pracy);
- aspekty materialne i finansowe (wyposażenie pracowni, finansowanie wycieczek);
- czynniki społeczne (współpraca z rodzicami, relacje w społeczności szkolnej);
- regulacje dotyczące zadań domowych.

Te obszary nie należą do zakresu kompetencji IBE PIB – w ramach przygotowywania reformy programowej – ani nie leżą w gestii autorów obecnie opracowywanych podstaw programowych. Stanowią one jednak istotne tło analityczne dla badaczek i badaczy oraz ważny punkt odniesienia dla prac zespołów eksperckich. IBE PIB przekazał im również te postulaty, które wykraczały poza treści nauczania i warunki ich realizacji określone w podstawach programowych. Dane dotyczące tych kwestii, w miarę możliwości, będą też wykorzystywane jako istotny kontekst do formułowania dalszych rekomendacji, np. w ramach filaru reformy „Wspieranie pracy szkół”.

¹⁷ Jest tak na przykład z myśleniem krytycznym. Jak wskazują autorzy publikacji Instytutu Badań Edukacyjnych: „choć pewne procesy krytycznego myślenia są uniwersalne, to niezbędnym warunkiem jego stosowania w określonej dziedzinie – np. w ramach danego przedmiotu – jest posiadanie wiedzy w tej dziedzinie i znajomość przyjętych w niej sposobów rozumowania” (Penszko i Wasilewska, 2024, s. 4).

Szczególnym przypadkiem jest dyskusja o zadaniach domowych. Część nauczycielek i nauczycieli apelowała o przywrócenie obowiązkowych prac domowych. Wypowiedzi pokazały, że zmiany z kwietnia 2024 roku zostały miejscami odebrane jako całkowity zakaz zadawania prac domowych, także w klasach IV–VIII. Z perspektywy IBE PIB to temat, który wymaga dalszej, wspólnej rozmowy i otwartej komunikacji. To ważne, by nauczyciele mieli jasność co do tego, w jaki sposób nadal mogą korzystać z narzędzia, jakim są zadania domowe.

Warto pamiętać, że zmiany w podstawach programowych to tylko jeden z ośmiu filarów reformy, wśród których jest także m.in. wzmocnienie nauczycieli, wspierające ocenianie, czy nowoczesny system wspierania pracy szkół.

Osoby uczestniczące w konsultacjach wypowiadały się także na inne tematy, które w różnym stopniu wpisują się w plany reformy. Te filary reformy, które w największym stopniu mogą skorzystać z zebranych w raporcie opiniach nauczycieli, to:

■ **Wspierające ocenianie**

Na podstawie konsultacji i innych źródeł IBE PIB będzie rekomendował rozwiązania, które zwiększą wagę oceniania kształtującego, samooceny i oceny koleżeńskiej, współpracy zespołowej i projektów. Zmiany mają wspierać szkoły i nauczycieli w korzystaniu z – często już istniejących – przepisów pozwalających na bardziej zróżnicowaną i wszechstronną ocenę uczniów i uczennic.

■ **Mądre egzaminy**

Temat egzaminów również stanowi odrębny filar reformy. Jego celem jest poprawa jakości egzaminów zewnętrznych oraz zwiększenie nacisku na umiejętności stosowania wiedzy w praktyce. Choć same zmiany w podstawach programowych nie rozstrzygają tych kwestii, IBE PIB pracuje nad rozwiązaniami, które lepiej powiążą podstawy z procesem przygotowania do egzaminów.

■ **Wzmocnienie nauczycieli**

W raporcie wskazano, w jaki sposób podstawa programowa może wspierać, w swej treści i formie, pracę nauczycieli. Komentarze nauczycieli i nauczycielek związane z potrzebą innych form wsparcia (np. metodycznego i szkoleniowego) zostały zebrane z myślą o wykorzystaniu ich w odrębnym opracowaniu. Aktualnie wciąż prowadzone są pogłębione konsultacje w sprawie wsparcia dla nauczycieli (w tym merytorycznego, a także organizacyjno-administracyjnego).

Poza tym wyniki konsultacji sugerują, że część uczestników nie oczekuje wsparcia szkoleniowego czy metodycznego. Z opisywanych przez nich pomysłów dydaktycznych wynika, że już dziś wspierają kompetencje przekrojowe i sprawczość uczniów, głębokie uczenie się czy indywidualizują kształcenie. Pracują więc w sposób, który IBE PIB chce upowszechnić. Doświadczenia i sugestie tych nauczycieli mogą posłużyć jako przykłady dobrych praktyk dla innych.

6.4. Co nauczycielki i nauczyciele mówili o samych zmianach?

W odpowiedziach nauczycielek i nauczycieli – niezależnie od poziomu edukacyjnego i przedmiotu – dostrzeżono zmęczenie powtarzającymi się zmianami w oświacie. Wyrażano potrzebę ciągłości i przewidywalności polityki edukacyjnej: „[...] Najgorsze dla oświaty są ciągłe, błędne zmiany”; „Za dużo jest zmian w oświacie, jakość nauczania spada, nie widzę potrzeb kolejnych zmian”.

W niektórych wypowiedziach dało się zauważyć ogólne poczucie przeciążenia i braku wsparcia:

„Jesteśmy zmęczeni, źle opłacani i potrzebujemy zadbać o siebie, bo za chwilę nie będzie miał kto uczyć polskie dzieci”; „Jestem zbyt zmęczona, żeby móc sugerować cokolwiek. [...] Nie mam czasu, by godnie zarabiać i by coś sugerować w tej rubryce”.

Te, często poruszające, głosy są w procesie zmian traktowane jako ważna część obrazu nauczycielskiej pracy. Jednym z powodów przeprowadzenia konsultacji było właśnie zrozumienie kontekstu, w jakim nauczycielki i nauczyciele realizują podstawy programowe.

Część nauczycieli wprost wyrażała przekonanie, że zmiany w podstawie są potrzebne i mogą przynieść pozytywne efekty:

„Życzę powodzenia, wierzę w dobre zmiany, jestem idealistką”; „Jest nadzieja, że wdrożone zmiany w podstawie programowej umożliwią swobodną realizację treści nauczania – zapewnią adekwatność zakresu treści nauczania – wymagań szczegółowych do wymiaru godzin nauczania”.

Fakt, że tysiące nauczycieli wzięło udział w konsultacjach i zgłosiło propozycje zmian, dla IBE PIB jest wyrazem chęci uczestnictwa w planowanych zmianach i gotowości do rozmowy – również wtedy, gdy towarzyszy jej sceptycyzm lub krytyka. Równolegle nauczycielki i nauczyciele pozostają kluczowymi interesariuszami we wdrażaniu zmian. W planie są kolejne etapy konsultacji społecznych, tym razem dotyczące wstępnych wersji podstaw programowych.

6.5. Podsumowanie

Pozyskane w trakcie konsultacji opinie znalazły swoje odzwierciedlenie w rekomendacjach IBE PIB dla zmian w systemie edukacji. Udział nauczycielek i nauczycieli w tym procesie można podsumować następująco:

- Nauczycielki i nauczyciele realnie uczestniczyli i uczestniczą w procesie reformy – zarówno jako uczestnicy konsultacji, jak i członkowie zespołów eksperckich przygotowujących podstawy programowe czy ich recenzenci.
- Głosy nauczycieli i nauczycielek to dla IBE PIB nie tylko materiał badawczy. Wyniki konsultacji zostały wykorzystane w pracach zespołów eksperckich – otrzymały one szczegółowe opracowania postulatów przyporządkowanych do przedmiotu lub etapu edukacyjnego.

- Wiele kluczowych postulatów nauczycieli znalazło odzwierciedlenie w wytycznych dla autorów podstaw – dotyczy to m.in. urealnienia zakresu treści, większej elastyczności, głębokiego uczenia się i korelacji międzyprzedmiotowej.
- Niektóre postulaty dotyczyły obszarów wykraczających poza treść podstawy – takich jak warunki pracy, liczebność klas, współpraca z rodzicami czy zadania domowe. Zostały one odnotowane i – w miarę możliwości – przekazane do dalszej analizy.
- Zmiany w ocenianiu i egzaminach są integralną częścią reformy – IBE PIB rekomenduje ocenianie wspierające i spójność między podstawą a wymaganiami egzaminacyjnymi.
- Kolejne etapy reformy obejmą recenzje podstaw programowych, dalsze konsultacje społeczne i wdrażanie zmian w szkołach. Nauczyciele i nauczycielki nadal będą odgrywać ważną rolę w tym procesie.

Zakończenie

W toku prac nad raportem zebrano szerokie spektrum opinii, postulatów i refleksji nauczycieli. Ukazały one złożoność wyzwań związanych z realizacją obecnych podstaw programowych i wdrożeniem nowych. Mamy nadzieję, że przedstawione w raporcie wyniki konsultacji przyczynią się do pogłębienia debaty nad kształtem podstaw programowych, realizacją zapisów Profilu absolwenta i absolwentki oraz wsparciem dla nauczycieli w tym procesie. Swoiste podsumowanie całych konsultacji stanowi rozdział 6. „Głosy nauczycieli i nauczycielek. Jak konsultacje wpłynęły na rekomendacje IBE PIB”, który pokazuje, w jaki sposób opinie i postulaty nauczycieli zostały i zostaną wykorzystane w procesie zmian w systemie edukacji.

Jednym z obszarów do dalszych badań i analiz jest niewątpliwie wsparcie dla nauczycielek i nauczycieli. Celem autorów tego raportu było zrozumienie, w jaki sposób, zdaniem uczestników konsultacji, podstawa programowa może wspierać, w swej treści i formie, ich działania. Komentarze związane z potrzebą innych form wsparcia (np. metodycznego i szkoleniowego) zostały również zebrane w celu wykorzystania ich w odrębnym opracowaniu, dlatego nie zostały ujęte w tym raporcie. Aktualnie IBE PIB wciąż prowadzi pogłębione konsultacje w sprawie wsparcia dla nauczycieli (w tym wsparcia merytorycznego, a także organizacyjno-administracyjnego). W raporcie uwzględniono natomiast te postulaty dotyczące wsparcia, które dotyczyły samej podstawy, w tym warunków i sposobów realizacji.

W tym kontekście szczególnie istotna wydaje się wiedza o tym, jak nauczyciele rozumieją kompetencje poznawcze, osobiste, społeczne i sprawczość oraz co uznają za niezbędne do ich rozwijania. Zrozumienie tych perspektyw może okazać się niezwykle przydatne podczas przygotowywania materiałów dydaktycznych oraz szkoleń związanych z tymi zagadnieniami. Dyskusja o najważniejszych kompetencjach, których dzieci i młodzież potrzebują do rozwoju swojego potencjału i radzenia sobie z różnymi sytuacjami życia codziennego, to jedno z podstawowych zadań w procesie zmian podstaw programowych. Odpowiedź na pytanie, jak można te kompetencje rozwijać, jest kluczowa dla procesu wdrożenia Profilu absolwenta i absolwentki. Niewątpliwie potrzebne są dalsze badania, by zrozumieć, jak najlepiej wspierać nauczycieli w pracy nad rozwijaniem kompetencji przekrojowych i sprawczości uczniów.

Bibliografia

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213–230.

Bordzoł, P., Hesse-Gawęda, A., Kaczan, R., Rakoczy, E., Srokowski, Ł., Ziewiec-Skokowska, G. (2024). *Kompetencje przekrojowe w profilu absolwenta i absolwentki*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Rekomendacje/Opracowanie_nt_kompetencji_przekrojowych.pdf

Chen, J., Singh, C. (2024). A Systematic Review on Deep Learning in Education: Concepts, Factors, Models and Measurements. *Journal of Education and Educational Research*, 7(1), 125–129.

Drzymulska-Derda, M. (2024). *Raport podsumowujący głosy konsultacyjne wstępnego profilu absolwenta i absolwentki przyjęte przez Instytut Badań Edukacyjnych*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://ibe.edu.pl/images/badania/Profil%20Absolwenta/Publikacje/Raport%20podsumowujcy%20gosy%20konsultacyjne%2031.12.pdf>

Eurostat, dostęp: 5.09.2025. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_sk_dskl_i21_custom_17966846/default/table?page=time:2023

Hernik, K. (red.) (2025). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://talis.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2022/12/ibe-raport-TALIS-2013-pelny.pdf>

Instytut Badań Edukacyjnych (2025). *Wytyczne dla zespołów przedmiotowych* [nieopublikowany dokument roboczy].

Penszko, P., Wasilewska, O. (2024). *Krytyczne myślenie, ocena wiarygodności informacji: Wnioski z międzynarodowych badań edukacyjnych i przeglądu literatury. Analizy IBE dla polityki publicznej*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://www.ibe.edu.pl/images/publikacje/Analizy-ibe-Krytyczne-myslenie-ocena-wiarygodnoci-informacji.pdf>

Szymczak, A., Strzemieczna, E. (red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://ibe.edu.pl/pl/profil-absolwenta-i-absolwentki-zmiany-wszkolach>

Wilson, L. (2016). *Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy*. Quincy: Quincy College.

Ziewiec-Skokowska, G., Królik, K., Pająk-Załęska, K. (2024). *Kompetencje uczniów i absolwentów przedszkoli i szkół podstawowych w świetle analizy obecnych podstaw programowych oraz opinii nauczycieli i rodziców*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://ibe.edu.pl/images/badania/Profil%20Absolwenta/Publikacje/3.%20Kompetencje%20uczniw%20i%20absolwentw%20przedszkoli%20i%20sz%20podstawowych_fin.pdf