

PROFIL ABSOLWENTA I ABSOLWENTKI

DROGA DO ZMIAN W EDUKACJI

*Wersja zaktualizowana
i uzupełniona*

Etap I:
przedszkola
i szkoły
podstawowe



Rzeczpospolita
Polska



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Redakcja merytoryczna: Agnieszka Szymczak, Elżbieta Strzemieczna

Autorzy: dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ, dr Piotr Bordzoł, dr Joanna Dobkowska, dr Dawid Dymkowski, dr Anna Hesse-Gawęda, dr Radosław Kaczan, Agnieszka Kuźba, Mateusz Przywara, Elżbieta Rakoczy, dr Łukasz Srokowski, dr Gabriela Ziewiec-Skokowska

Konsultacja merytoryczna: dr Kinga Białek, dr Tomasz Gajderowicz, dr hab. Maciej Jakubowski, prof. UW, dr Karolina Małek, prof. dr hab. Inetta Nowosad, Magdalena Radwan-Röhrenscheff, dr Jędrzej Witkowski, prof. ucz. dr hab. Małgorzata Żytko

Redakcja językowa i opracowanie PDF: dr Michał Pranke

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



ISBN: 978-83-68313-54-3

DOI: 10.24131/9788368313543

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2025

Wzór cytowania:

Szymczak, A., Strzemieczna, A. (red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Materiał przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach zadania:

Kształtowanie kompetencji – od profilu do praktyki – opracowanie „profilu absolwenta” z uwzględnieniem założeń/koncepcji koniecznych zmian w kształceniu ogólnym, finansowanego z dotacji celowej MEN: Działania Innowacyjne w Systemie Oświaty.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Przedmowa	5
Główne założenia	7
Wizja absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej	13
Cele edukacji	14
Szkoła podstawowa	15
I. Wartości	15
II. Kompetencje	20
II.1. Kompetencje fundamentalne	21
II.2. Kompetencje przekrojowe	24
III. Sprawczość	34
IV. Wiedza w obszarach kształcenia	38
Przedszkole	42
I. Wartości	44
II. Kompetencje	44
II.1. Kompetencje fundamentalne	44
II.2. Kompetencje przekrojowe	47
III. Sprawczość	49
IV. Obszary kształcenia	52
Podsumowanie	53
Załączniki	55
1. Uczeń i jego wiedza w centrum procesu uczenia się, czyli założenia teoretyczne leżące u podstaw profilu absolwenta i absolwentki	55
2. Realizacja profilu absolwenta i absolwentki w kontekście zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych	60
2.1. Zasady horyzontalne kształcenia uczniów i uczennic z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi	60



2.2. Ocena funkcjonalna w pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi	64
2.3. Projektowanie uniwersalne w edukacji oraz racjonalne usprawnienia.....	66
3. Profil absolwenta i absolwentki a Polska Rama Kwalifikacji	71
Bibliografia	75



Przedmowa

Żyjemy w coraz bardziej złożonym świecie, w którym globalizacja i rozwój technologii, zmiany klimatyczne oraz postępująca digitalizacja są tylko niektórymi z wielu wyzwań, którym musimy sprostać. To, czego możemy być pewni w dzisiejszych czasach, to ciągła zmiana. Konieczność stawienia czoła tym wyzwaniom jest powodem, dla którego coraz więcej krajów – zarówno w Unii Europejskiej, jak i poza nią – zdecydowało się w ostatnich latach na reformę systemu edukacji. Przyjmując założenie, że celem szkoły jest przygotowanie młodych ludzi do życia w obecnych, ale również przyszłych warunkach i kontekstach, kraje te postanowiły z większą uważnością niż dotychczas wspierać uczniów i uczennice w rozwijaniu **kompetencji przekrojowych**. Zakłada się, że to właśnie one wraz z wiedzą pozwalającą zrozumieć otaczający świat oraz poczuciem sprawczości są niezbędne do tego, by z powodzeniem mierzyć się z codziennymi wyzwaniami teraz i w przyszłości.

Duża część państw członkowskich Unii Europejskiej oraz Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), np. Australia, Finlandia, Irlandia, Portugalia czy Singapur, zaangażowała się w edukację opartą na modelach kompetencji oraz realizację polityk publicznych i reform edukacji z tym związanych. W Polsce również nadszedł czas na wdrożenie istotnych zmian w oświacie. To, jak dzisiaj wygląda szkoła, wcale nie różni się tak bardzo od tego, jak wyglądała pod koniec XIX wieku, a przecież świat zmienił się diametralnie. System zaplanowany tak, aby kształcić masowo posłusznych obywateli, nie odpowiada współczesności, w której ważniejsza jest elastyczność, odporność, odpowiedzialność, umiejętność uczenia się, innowacyjność i proaktywność – niezbędne we wciąż zmieniającym się świecie, który tworzymy każdego dnia.

Eksperci i ekspertki w obszarze edukacji, ale także nauczyciele, nauczycielki i rodzice są zgodni co do tego, że polska szkoła – mimo jej obiektywnie wysokiego na tle innych krajów poziomu nauczania w obszarach takich jak umiejętności matematyczne, rozumienie czytanego tekstu czy rozumowanie w naukach przyrodniczych – nie wspiera uczniów i uczennic w wystarczającym stopniu w rozwoju kompetencji niezbędnych we współczesnym i przyszłym świecie. Chociaż polscy uczniowie osiągają wysokie wyniki



kognitywne w badaniach międzynarodowych takich jak PISA czy TIMSS (zob. Bordzoł i in., 2024), to w tych samych badaniach na skalach dotyczących dobrostanu, identyfikacji ze szkołą, zaufania, zarządzania emocjami itd. uzyskują jedne z najniższych wyników ze wszystkich badanych krajów. Chociaż jako społeczeństwo jesteśmy dosyć dobrze wykształceni (46% osób w wieku 25–34 lata ma wyższe wykształcenie), to pod względem liczby europejskich zgłoszeń patentowych na milion mieszkańców Polska zajmuje 30 miejsce na świecie z liczbą 18 patentów na 1 mln mieszkańców¹, a wśród 16 549 projektów badań naukowych finansowanych przez Europejską Radę ds. Badań Naukowych tylko 85 zostało zgłoszonych z Polski, co daje nam 18 miejsce na 35 krajów². To pokazuje, że poza posiadaniem wiedzy trzeba jeszcze umieć z niej korzystać, twórczo ją przetwarzać i samodzielnie budować, kontestować, szukać nowych rozwiązań, mieć poczucie własnych kompetencji i dążyć do osiągnięcia celów. Czy dzisiejsza szkoła uczy tego wszystkiego młodych ludzi?

Podstawowe założenie planowanej reformy, której pierwszym etapem jest opracowanie profilu absolwenta i absolwentki, to zadbanie o harmonijny rozwój młodych ludzi dzisiaj i przygotowanie ich do radzenia sobie z wyzwaniami przyszłości. U jej podstaw leżą wnioski z licznych badań i metaanaliz dotyczących czynników wpływających na skuteczność edukacji. Warunkiem wprowadzenia zmiany w podejściu do edukacji jest włączenie do debaty o kształcie polskiej szkoły osób bezpośrednio i pośrednio zaangażowanych w tworzenie jakości edukacji: ekspertów i ekspertek, nauczycieli i nauczycielek, rodziców oraz uczniów i uczennic. Droga do zmian w polskiej edukacji jest długa i wieloetapowa, a jej pierwszy etap rozpoczyna się dziś – od ogólnopolskiej debaty.

Tym samym oddajemy w Państwa ręce publikację dokumentującą pierwszy odcinek tej drogi – profil absolwenta i absolwentki (przedszkola i szkoły podstawowej). Życzymy miłej lektury!

Zespół Instytutu Badań Edukacyjnych

¹ Globalnymi liderami są: Szwajcaria (1085 zgłoszeń na 1 mln mieszkańców), Szwecja (495) oraz Dania (445) (zob. UPRP, 2024).

² Zob. dane European Research Council (ERC, 2024).



Główne założenia

Przygotowanie i wdrożenie zmian w systemie edukacji to duże przedsięwzięcie – projekt rozciągnięty w czasie. Tak jak nie da się zbudować domu bez projektu czy podróżować bez mapy, tak nie da się ocenić skuteczności edukacji, nie wiedząc, do czego ma ona prowadzić. Z drugiej strony nawet największą podróż rozpoczyna się od pierwszego kroku. Profil absolwenta i absolwentki stanowi punkt wyjścia, drogowskaz wskazujący kierunek całościowej i spójnej zmiany systemu edukacji w Polsce – w odpowiedzi na aktualne oraz przyszłe potrzeby kraju, świata, społeczeństwa i gospodarki.

Świat, w którym żyjemy, przeobraża się bardzo szybko. Przemiany społeczno-gospodarcze ostatnich dekad ukształtowały zupełnie nową rzeczywistość. Pojawiły się wyzwania związane z globalizacją, zmianami klimatu, kryzysem uchodźczym, konfliktami zbrojnymi i społecznymi czy digitalizacją i sztuczną inteligencją. Jednocześnie wciąż musimy się mierzyć ze „starymi” problemami, m.in. nierównościami społecznymi i ubóstwem czy dążeniami autorytarnymi w różnych częściach globu, będącymi w opozycji do demokracji liberalnej i ugruntowanego w kulturze europejskiej systemu wartości. Jednocześnie wiemy, że świat nadal będzie się zmieniał, choć trudno w pełni przewidzieć, w jakim kierunku.

Zadaniem przedszkoli i szkół jest wsparcie wychowanków i wychowanek, uczniów i uczennic – przyszłych absolwentów i absolwentek – w ich przygotowaniu do funkcjonowania w coraz bardziej zmieniającej się rzeczywistości oraz radzenia sobie z aktualnymi i przyszłymi wyzwaniami. Przedszkole i szkoła powinny pomagać wychowankom, uczniom i uczennicom w ich dążeniach do **stawania się świadomymi, sprawczymi i dobrymi ludźmi, którzy w swoim życiu kierują się uniwersalnymi wartościami**. Każdy młody człowiek ma potencjał do tego, by być aktywnym obywatelem, mającym poczucie bycia częścią wspólnoty, zarówno w najbliższych mu kręgach, jakimi są rodzina, szkoła czy społeczność lokalna, jak również szerszych, jakimi są ojczyzna, Europa i świat.

Oznacza to, że przedszkole i szkoła winny wspierać rozwój kompetencji fundamentalnych, wiedzy i umiejętności przedmiotowych, a także kompetencji przekrojowych i sprawczości



tak, aby przyszli absolwenci mogli podejmować świadome i racjonalne decyzje dotyczące ich życia osobistego, społecznego, obywatelskiego i zawodowego oraz odnajdywać się w tak zróżnicowanym, dynamicznym i złożonym świecie.

Aby przedszkola i szkoły mogły skutecznie realizować to zadanie, konieczne jest opracowanie mapy pokazującej, jak osiągnąć ten cel, tak aby:

- wychowankowie i wychowanki, uczniowie i uczennice wiedzieli, **po co** się uczą,
- ich rodzice wiedzieli, **czego oczekiwać** od szkoły i przedszkola,
- nauczyciele i nauczycielki wiedzieli, w rozwoju **jakich kompetencji** powinni wspierać uczniów i uczennice, **jaka wiedza** jest do tego potrzebna, **jakie umiejętności** pozwolą tę wiedzę wykorzystać w codziennym życiu, jakie **postawy** i **wartości** są w tym kontekście kluczowe oraz **w jaki sposób** wzmacniać u młodych osób **poczucie sprawczości**.

Potrzeba stworzenia takiej mapy drogowej stała się podstawą dla opracowania profilu absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły. Jest on konceptualizacją takiej edukacji, która promuje rozwój społeczności uczących się oparty na wartościach i stawia poszukiwanie sensu i celu życia człowieka w centrum edukacji.

W profilu absolwentów i absolwentek przedszkoli i szkół podkreśla się godność i wartość każdej osoby zaangażowanej w proces uczenia: tak uczniów, jak i nauczycieli. Jednocześnie nie bez znaczenia jest fakt, że proces ten zachodzi nie tylko podczas lekcji, ale też w czasie przerw między lekcjami, w domu, szkole, społeczności lokalnej, dlatego opisane w profilu wymiary powinny być uniwersalne i społecznie uznane.

Profil absolwenta i absolwentki

to opis powiązanych ze sobą wymiarów, w których rozwijaniu wychowankowie i wychowanki, uczniowie i uczennice powinni być wspierani w trakcie swojej edukacji, począwszy od przedszkola przez szkołę podstawową aż do szkoły ponadpodstawowej. Przestrzenią dla realizacji tak zdefiniowanego celu polityki oświatowej powinna być zarówno **działalność dydaktyczna**, prowadzona w ramach poszczególnych obszarów kształcenia, jak i **działalność wychowawcza oraz opiekuńcza placówek oświatowych**.



Profil jest **dokumentem referencyjnym** dla twórców i twórczyń polityki oświatowej, autorów i autorek podstaw programowych, dyrektorów i dyrektorek placówek oświatowych oraz nauczycieli i nauczycielek, stanowiącym punkt odniesienia do podejmowania decyzji związanych z realizacją prawa dziecka do nauki i określaniem kierunków tej polityki oraz działalności przedszkoli i szkół.

Z perspektywy wychowanków i wychowanek, uczniów i uczennic oraz ich rodziców **profil określa wymiary, w których rozwoju dzieci powinny być wspierane w trakcie swojej edukacji w przedszkolu lub szkole**. Wskazane w nim komponenty to fundament dalszego osobistego i edukacyjnego rozwoju każdego dziecka. Zadaniem placówki oświatowej jest umożliwienie wszystkim wychowankom, uczniom i uczennicom osiągnięcia w tych wymiarach celów na miarę ich możliwości, przy poszanowaniu ich praw i indywidualnych potrzeb rozwojowych.

Warunkiem koniecznym dla kompleksowego i adekwatnego do możliwości i potrzeb każdego dziecka rozwoju wychowanków i wychowanek, uczniów i uczennic we wskazanych kierunkach jest **ściśła współpraca przedszkola lub szkoły ze środowiskiem rodzinnym i społecznością lokalną**. W tym znaczeniu profil jest więc punktem wyjścia do zawarcia między wychowankami, uczniami i uczennicami, rodzicami i systemem edukacji umowy społecznej dotyczącej tego, czego wychowankowie i wychowanki, uczniowie i uczennice oraz ich rodzice mogą oczekiwać od przedszkola lub szkoły i do czego te ostatnie się zobowiązują.

Profil absolwenta i absolwentki odpowiada na pytania:

- Jakie kompetencje powinna posiadać osoba kończąca przedszkole lub szkołę, by sprawnie działać nie tylko w aktualnej rzeczywistości, ale przede wszystkim w przyszłości?
- Jaka wiedza, umiejętności oraz postawy wspierają osiągnięcie satysfakcjonującego i dającego poczucie wpływu na rzeczywistość życia?
- W rozwijaniu jakich wartości powinni być wspierani polscy wychowankowie i uczniowie oraz polskie wychowanki i uczennice, by byli przygotowani do funkcjonowania we współczesnym i przyszłym świecie?



Przy formułowaniu profilu absolwenta i absolwentki korzystano z wyników badań naukowych i metaanaliz (czyli analiz zawierających syntezę wniosków z wielu badań w obszarze edukacji), wieloletniej polskiej tradycji oświatowej, doświadczeń innych krajów, a także polskich i międzynarodowych dokumentów strategicznych. Spośród kilkudziesięciu krajów, których systemom edukacji się przyjrzelśmy, wybraliśmy te, które w ocenie ekspertów przyjęły rozwiązania skuteczne – co potwierdzają wyniki międzynarodowych badań porównawczych, takich jak PISA czy PIRLS i TIMMS, lub literatura przedmiotu – oraz możliwe do zaadaptowania do polskiego systemu edukacji (m.in. Australia, Estonia, Irlandia, Kolumbia Brytyjska (Kanada), Portugalia, Walia i Singapur).

Niezwykle ważnym etapem prac nad profilem były konsultacje społeczne. Analiza otrzymanych opinii i stanowisk, a także wnioski ze spotkań konsultacyjnych, to bardzo cenny materiał, który pozwolił przyrzeć się dotychczasowym propozycjom z innych perspektyw i uzupełnić je o ważne wątki. Nie wpłynęło to na spójność całej koncepcji – zapewniło jej kompletność i wielowymiarowość. Pomogło także w doprecyzowaniu niektórych wątków czy definicji.

Wnioski z prac badawczych, analizy literatury przedmiotu oraz konsultacji pierwszej wersji profilu stały się podstawą do przyjęcia następujących założeń do realizacji dalszych prac w obszarze wprowadzania zmian w polskiej edukacji³:

1. Uczeń i uczennica (wychowanek i wychowanka) nie są biernymi odbiorcami tego, co mówi nauczyciel i nauczycielka lub tego, co jest napisane w podręczniku – dziecko od najmłodszych lat samodzielnie myśli, analizuje, łączy różne informacje, zadaje pytania, formułuje własne wnioski i planuje działania. Jego aktywność, ciekawość i zaangażowanie są kluczowe w procesie uczenia się i powinny być wspierane. „Konstruuje” swoją wiedzę, bazując na zdobytych doświadczeniach, odkryciach, potrzebach, emocjach, możliwościach i potencjale.
2. Rolą nauczyciela i nauczycielki w tym procesie jest bycie przewodnikiem, który wspiera ucznia i uczennicę (wychowanka i wychowankę) w procesie odkrywania świata i samego

³ Założenia teoretyczne leżące u podstaw profilu absolwenta i absolwentki zostały szerzej nakreślone w **Załączniku nr 1** do profilu.



lub samej siebie – wartości, zainteresowań, zdolności, potrzeb i wyzwań. Kluczowe znaczenie mają w tej relacji wzajemny szacunek, zrozumienie i empatia.

3. Edukacja powinna wspierać wszechstronny rozwój człowieka, obejmując sferę poznawczą, emocjonalną, społeczną, moralną i fizyczną. Z tego względu zadaniem polskiej szkoły jest wsparcie uczniów i uczennic (wychowanków i wychowanek) nie tylko w nabywaniu wiedzy i umiejętności przedmiotowych, ale także w rozwijaniu **kompetencji fundamentalnych i przekrojowych, sprawczości oraz systemu wartości**:
 - a. rozwój kompetencji prowadzi do samodzielnej analizy i interpretacji przyswajanych treści, refleksji nad własnymi działaniami oraz kierowania swoim rozwojem,
 - b. sprawczość pozwala na podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na jednostkę oraz jej otoczenie, a także jest powiązana z braniem odpowiedzialności za te działania,
 - c. silny fundament wartości pomaga odróżniać prawdę od fałszu, dobro od zła i jest kompasem przy podejmowaniu decyzji.
4. Wspieranie dzieci i młodzieży w rozwijaniu kompetencji przekrojowych może i powinno odbywać się w ramach każdej działalności szkoły: wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej. Treści programowe powinny być punktem wyjścia do analizy, refleksji i rozwiązywania problemów wymagających m.in. krytycznego i kreatywnego myślenia czy współpracy w grupie.
5. Aby cele rozwojowe wskazane w profilu mogły być skutecznie osiągnięte, potrzebne jest nie tylko uwzględnienie ich w podstawie programowej, ale także zbudowanie odpowiedniego **środowiska edukacyjnego**, współtworzonego przez nauczycieli i nauczycielki. Ważne jest, by nauczyciele i nauczycielki mieli w swojej pracy przestrzeń do uwzględniania indywidualnych talentów, zainteresowań i potrzeb swoich uczniów i uczennic (wychowanków i wychowanek), a także dostosowywania w tym celu swoich **metod i podejść dydaktycznych**, bazując przy tym na uznanych naukowo strategiach nauczania. Kluczowym elementem **szkoły jednocześnie przyjaznej i wymagającej** powinno być także transparentne **ocenie** wspierające proces uczenia się uczniów i uczennic (wychowanków i wychowanek), polegające przede wszystkim na bieżącym udzielaniu **informacji zwrotnych** o postępach i wyzwaniach.



- 6. Kompetencje fundamentalne:** językowe, matematyczne i cyfrowe stanowią podstawę dalszego uczenia się i rozwoju we wszystkich obszarach kształcenia i dziedzinach życia. Rozwijanie tych kompetencji na wszystkich etapach edukacji wspiera przygotowanie uczniów do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie oraz do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie i przeciwdziałania wykluczeniu w przyszłości.
- 7. Profil absolwenta i absolwentki jest wspólny dla wszystkich uczniów i uczennic (wychowanków i wychowanek),** z pełnym uwzględnieniem ich potrzeb w zakresie funkcjonowania psychoruchowego, poznawczego, emocjonalno-społecznego, psychicznego oraz komunikacyjnego. Oznacza to, że dokumenty, które powstaną na jego podstawie (w tym część ogólna podstawy programowej oraz podstawy przedmiotowe) muszą uwzględniać możliwości, potrzeby i wyzwania wszystkich. Wymiary wyróżnione w profilu są potrzebne każdemu absolwentowi i każdej absolwentce przedszkola i szkoły, nie znaczy to jednak, że zawsze wsparcie ich rozwoju powinno być realizowane w ten sam sposób. Przykładowo, nauka języka ojczystego i rozwijanie kompetencji komunikacyjnych u części dzieci odbywa się przy wykorzystaniu technologii wspomagających, w tym alfabetu Braille’a lub języka migowego. Profil absolwenta i absolwentki jest drogowskazem, który wskazuje nauczycielom, uczniom i rodzicom kierunek rozwoju potencjału każdego ucznia i uczennicy (wychowanka i wychowanki)⁴.

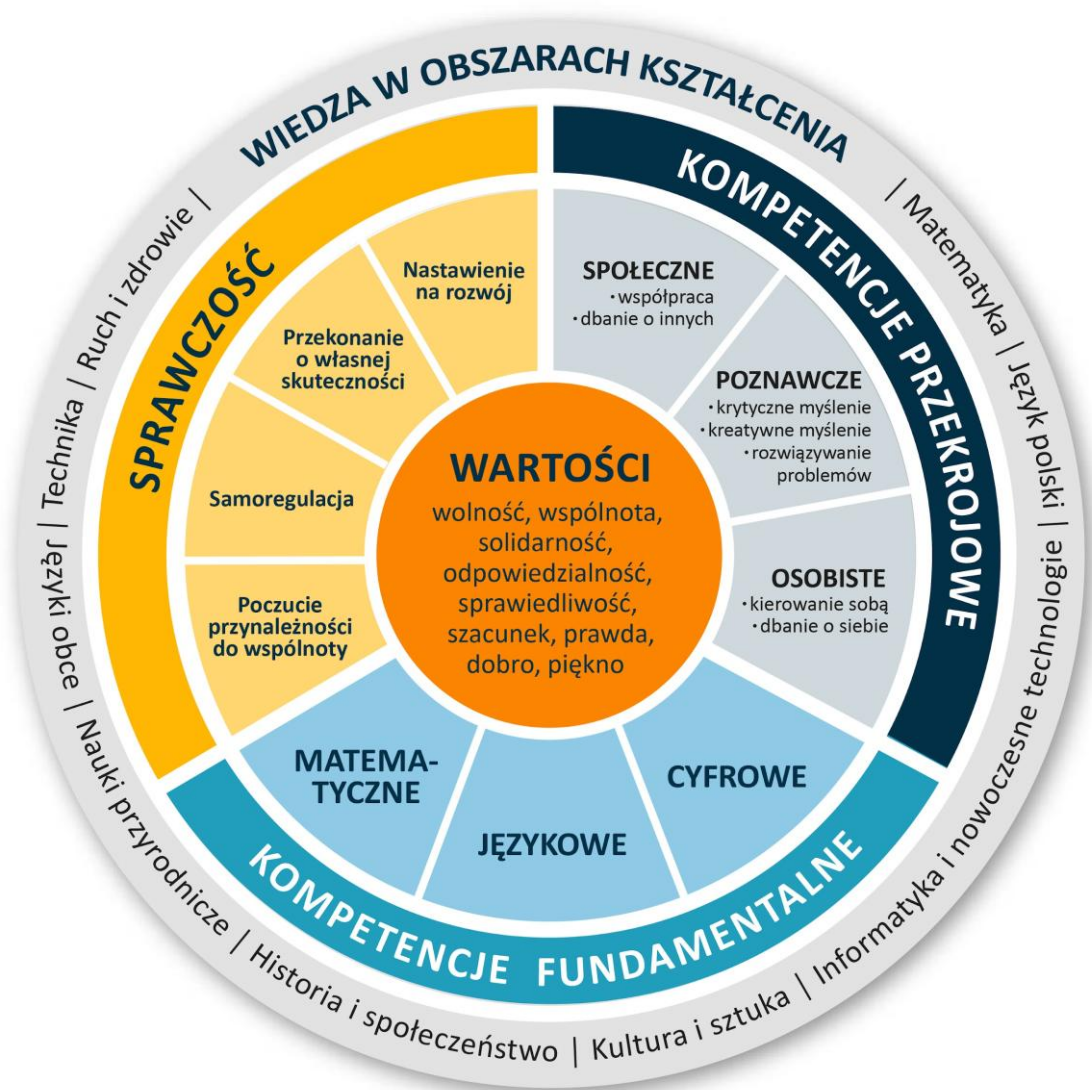
Zmiany w podstawach programowych i w całym systemie edukacji rozpoczęto od ustalenia, w jakie umiejętności, wiedzę, postawy i wartości powinny wyposażać polskie przedszkole i szkoły, by wspierać potencjał rozwojowy wychowanków i wychowanek, uczniów i uczennic oraz stwarzać warunki do jego wykorzystania i wzbogacenia na kolejnych etapach edukacji. Na podstawie opracowanego w ten sposób profilu absolwenta i absolwentki zaprojektowane zostaną propozycje zmian tak, aby cały system edukacji realizował zarysowane w nim cele. Podstawy programowe, system oceniania i egzaminowania, dydaktyka – to narzędzia służące realizacji celów edukacji zdefiniowanych w oparciu o profil absolwenta i absolwentki.

⁴ Więcej na ten temat można przeczytać w **Załączniku nr 3** do profilu.



Wizja absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej

Absolwent i absolwentka polskiej szkoły posiada **kompetencje** oraz **sprawczość**, które wraz z głęboką **wiedzą o świecie** pozwalają im w pełni rozwinąć **indywidualny potencjał** w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i obywatelskim. To osoba kierująca się **wartościami**, dbająca o siebie i innych ludzi. Potrafi budować relacje, troszczyć się o dobro wspólne, społeczeństwo i ojczyznę. Jest gotowa do **rozwoju przez całe życie**.





Cele edukacji

Na podstawie zaproponowanego profilu absolwenta i absolwentki sformułowano propozycje celów systemu oświaty:

- 1. wszechstronny rozwój** – wszechstronny rozwój uczniów i uczennic w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, fizycznej i moralnej oraz ich wsparcie w pełnej realizacji indywidualnego potencjału jako jednostek oraz członków i członkiń wspólnoty;
- 2. skuteczne funkcjonowanie w różnych rolach społecznych** – przygotowanie uczniów i uczennic do świadomego, skutecznego i satysfakcjonującego funkcjonowania w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i obywatelskim;
- 3. tożsamość i wartości** – wprowadzanie uczennic i uczniów w świat wartości i przygotowywanie ich do dokonywania odpowiedzialnych wyborów etycznych w trosce o siebie, innych i dobro wspólne oraz wzmocnienie ich patriotyzmu, przywiązania do demokracji, więzi ze wspólnotą lokalną, europejską i ogólnoludzką;
- 4. rozwój aspiracji** – rozwijanie aspiracji uczniów i uczennic, wzmacnianie ich motywacji do dalszej nauki oraz budowanie nastawienia na rozwój;
- 5. wiedza** – budowanie wiedzy pozwalającej uczniom i uczennicom zrozumieć i poznawać otaczający ich świat;
- 6. kompetencje fundamentalne** – wspieranie rozwoju kompetencji fundamentalnych: językowych, matematycznych i cyfrowych pozwalających uczniom i uczennicom odczytywać i opisywać rzeczywistość;
- 7. kompetencje przekrojowe** – rozwijanie kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych umożliwiających uczniom i uczennicom sprawnie działać z korzyścią dla siebie, dla innych oraz dla wspólnoty;
- 8. sprawczość** – budowanie sprawczości uczniów i uczennic w procesie uczenia się i realizacji własnych potrzeb oraz zamierzonych celów, w tym branie odpowiedzialności za własne działania i ich wpływ na siebie i innych;



9. **wyrównywanie szans** – stwarzanie równych szans edukacyjnych wszystkim uczniom i uczennicom, z uwzględnieniem ich zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych;
10. **wsparcie rodzin w wychowaniu i funkcji opiekuńczej** – wsparcie wychowawczej i opiekuńczej funkcji rodziny.

Szkoła podstawowa

I. Wartości

Podstawą wszelkich działań edukacyjnych (tak w środowisku domowym, jak i szkolnym) są wspólne dla narodu polskiego i ugruntowane w kulturze europejskiej wartości, będące swoistym kompasem wyznaczającym etyczne i moralne ramy każdego działania.

Zaznajomienie się z nimi stanowi część rozwoju moralnego, który jest nierozzerwalnie związany z rozwojem poznawczym, co oznacza, że zdolność do rozumienia złożonych koncepcji etycznych rozwija się wraz z dojrzałością intelektualną jednostki (Kohlberg, 1981).

W rdzeniu profilu absolwenta i absolwentki znajdują się wartości leżące u podstaw współczesnej **pedagogiki humanistycznej**, kładącej nacisk na **holistyczny rozwój człowieka**, z uwzględnieniem jego potrzeb emocjonalnych, intelektualnych, społecznych i duchowych. Odwołania do nich są obecne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka.

Wśród wartości uznanych za szczególnie istotne dla rozwoju młodego człowieka i kształtujące jego moralny kompas znalazły się:

1. **WOLNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ**

Wolność zawsze pozostawała wartością kluczową dla refleksji nad naturą człowieka, moralnością i relacjami społecznymi. Od starożytności (Sokrates, Platon, Arystoteles), aż po czasy współczesne (np. egzystencjalizm) wolność na ogół była zestawiana z innymi wartościami takimi jak cnota, rozum, **dobro** czy prawo. Rozumiana jako powszechne,



niezbywalne prawo jednostki do samostanowienia, wyrażania siebie oraz działania w granicach, które szanują prawa innych i dobro wspólne, wolność w sposób nierozzerwalny łączy się z **odpowiedzialnością**⁵, czyli świadomym i dobrowolnym działaniem uwzględniającym dobro innych, **wspólnoty** oraz konsekwencje własnych decyzji i działań. Innymi słowy – odpowiedzialność to świadomość, że podjęcie jakiegokolwiek działania ma swoje konsekwencje, które trzeba przyjąć i w związku z tym w sposób dojrzały uznaje się swój wpływ na efekty nauki, pracy i relacji między ludźmi. Im więcej mamy wolności, tym spoczywa na nas większa odpowiedzialność za dokonywane wybory.

Tym samym wolność i odpowiedzialność wzajemnie się warunkują: wolność bez odpowiedzialności staje się dowolnością, destrukcyjną zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. Odpowiedzialność z kolei nadaje wolności kierunek i sens, przekształcając ją w wybór moralny, a nie jedynie prawo. Dojrzała wolność polega na podejmowaniu świadomych decyzji z **dbałością o siebie, innych** oraz świat, w którym żyjemy.

W środowisku edukacyjnym wolność i odpowiedzialność muszą iść w parze. Wolność tworzy **przestrzeń do eksploracji, odkrywania swojego potencjału, eksperymentowania i wyrażania siebie** np. poprzez sztukę, dyskusje czy innowacyjne podejście do rozwiązywania problemów. Odpowiedzialność łączy się ze świadomym **kierowaniem sobą**, dokonywaniem wyborów i przyjmowaniem ich skutków oraz **refleksją nad własnymi wyborami**, w tym edukacyjnymi, oraz **zaangażowaniem we własny rozwój**.

W życiu społecznym wartości te najpełniej realizują się w warunkach demokracji, w której przestrzegane są prawa i wolności, procedury podejmowania decyzji są jasne, a wszyscy mogą na równych zasadach uczestniczyć w życiu publicznym. Szkoła może być szkołą demokracji, partycypacji, przestrzegania praw uczniowskich, dbałości

⁵ Kategoria pochodzi z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz Deklaracji Praw Dziecka, klasyczne definicje obecne w dyskursie od Arystotelesa po fenomenologię i pragmatyzm.



o równość i przejrzystość procedur, a także aktywnego działania w ramach klasy i całej społeczności szkolnej.

2. WSPÓLNOTA I SZACUNEK

W pedagogice humanistycznej **wspólnota** nie jest tylko zbiorem jednostek, ale przestrzenią, w której jednostki mogą wzrastać w duchu **solidarności** i **współpracy**⁶. Wspólnota zapewnia więzi budujące **poczucie przynależności**, które jest niezbędne dla emocjonalnego i społecznego rozwoju uczennic i uczniów. Z kolei **szacunek**, obecny w etyce od Arystotelesa po Richarda Rorty'ego i jego koncepcję solidarności, rozumiany jako dostrzeganie wartości w drugim człowieku, społeczeństwie, kulturze, narodzie⁷, jest fundamentem budowania wspólnoty opartej na dialogu, w której każdy ma prawo do wyrażania swoich opinii, potrzeb i emocji, ale również moralny obowiązek uznania potrzeb, talentów i ograniczeń innych osób, co **buduje wzajemne zaufanie**.

Szacunek, zarówno wobec siebie, jak i innych, jest kluczowy dla rozwoju i dobrobytu społeczności. Kiedy jednostki szanują same siebie, są lepiej przygotowane do angażowania się w wartościowe relacje z innymi, co przyczynia się do pozytywnego wkładu w dobro wspólne. Szacunek wobec innych gwarantuje, że interakcje opierają się na empatii, **sprawiedliwości** i zrozumieniu, co pozwala różnorodnym grupom działać harmonijnie, unikając jakichkolwiek form dyskryminacji – sprzyja to rozwojowi zaufania, które łączy członków zespołu, umożliwiając im wspólne realizowanie nawet najbardziej ambitnych celów.

⁶ Poczynając od Arystotelesa, który uznawał ją za naturalne środowisko człowieka, przez Rousseau, widzącego ją jako wynik umowy społecznej oraz Hegla łączącego ją z rozwojem ducha, aż po Arendt, definiującą ją jako przestrzeń wspólnego działania, wspólnota od zawsze była kluczowym tematem filozofii, rozwijającym się od idei harmonii po nowoczesne koncepcje dialogu i współpracy.

⁷ Innymi słowy szacunek to umiejętność budowania relacji z innymi na zasadzie akceptacji ich odrębności i tożsamości.



W środowisku edukacyjnym pielęgnowanie szacunku jest elementem działalności wychowawczej oraz dydaktycznej⁸ szkoły i przedszkola, kluczowym w budowaniu poczucia wspólnoty wśród uczniów, wzmacniającym **współpracę** i wzajemny rozwój.

3. PRAWDA, DOBRO, PIĘKNO

Prawda, dobro i piękno to klasyczne wartości, które od wieków są przedmiotem refleksji filozoficznej, etycznej i estetycznej.

Prawda jako wartość nadrzędna stanowi podstawę europejskich systemów etycznych od czasów Platona i Arystotelesa. Rozumiana nie tylko jako zgodność informacji ze stanem faktycznym, ale także odróżnianie faktów od opinii, fikcji od rzeczywistości, weryfikowanie informacji w wiarygodnych źródłach oraz dostrzeganie *fake newsów* i mitów pseudonaukowych, stanowi fundament rozwoju nauki, kultury i społeczeństwa. Dążenie do prawdy jest wyrazem ludzkiej potrzeby zrozumienia świata.

Dobro jest obecne w etyce od Platona po fenomenologię, Levinasa, Taylora i pragmatyków amerykańskich. Rozumiane jako życzliwe otwarcie na drugiego człowieka, naturę i całą rzeczywistość, wykazywanie zrozumienia dla innych oraz gotowość do wczucia się w cudzą sytuację i niesienia pomocy, a także niewyrządzenie krzywdy i sprzeciwianie się krzywdzeniu, reguluje relacje międzyludzkie w każdej **wspólnocie**⁹. W codziennym życiu przejawia się w postawach altruizmu, **sprawiedliwości** i troski o innych.

⁸ Szczególnie ważny w nauczaniu języka polskiego (przy interpretacji tekstów literackich i budowaniu umiejętności komunikacyjnych), ale także innych przedmiotów, w tym edukacji obywatelskiej. Aspekt nieobojętny w przedmiotach artystycznych i wychowaniu fizycznym.

⁹ Dobro stanowi konieczny aspekt działalności wychowawczej szkoły/przedszkola, jest wartością kluczową dla wprowadzenia uczniów/uczennic w podstawowe zasady etyki obejmującej nie tylko drugiego człowieka, ale i całe społeczeństwo oraz naturę. To wartość ważna w nauczaniu języka polskiego (etyczny wymiar lektury i komunikacji), ale też przedmiotów przyrodniczych (etyczny stosunek do natury) lub historii i edukacji obywatelskiej (etyczna ocena działań ludzkich).



Piękno, rozumiane jako dostrzeganie w świecie, naturze, drugim człowieku i sztuce tego, co budzi podziw, zachwyty i pozytywną uwagę¹⁰, jest wartością estetyczną, dostrzegalną poprzez zmysły lub intelekt, która inspirowa twórczość intelektualną, artystyczną i duchową. Obejmuje ład i harmonię. Jest przedmiotem przeżycia estetycznego, które jednak łączy się z doświadczeniem etycznym i różnymi rodzajami emocji.

W środowisku szkoły i przedszkola platońska triada – Prawda, Dobro i Piękno – to filary transformującego doświadczenia edukacyjnego. Zachęcają uczniów nie tylko do zdobywania wiedzy, ale także do rozwijania silnego kompasu moralnego oraz doceniania bogactwa życia. Przenikają różne **obszary kształcenia**, wspierając rozwój **poznawczy, społeczny i osobisty** uczniów, rozwijając ich **krytyczne myślenie** i dążenie do wiedzy, empatię, kompetencje **współpracy i dbania o innych**, a także inspirowa **myślenie kreatywne** oraz refleksję. Ta synergia wynosi edukację ponad poziom czysto akademicki, przygotowując jednostki do życia wypełnionego sensem, integralnością i inspiracją.

4. SPRAWIEDLIWOŚĆ I SOLIDARNOŚĆ

Sprawiedliwość i solidarność to wartości komplementarne w kontekście funkcjonowania każdej **wspólnoty**, w tym tej klasowej i szkolnej.

Sprawiedliwość, rozumiana jako uznawanie równowagi między prawami i obowiązkami oraz równe traktowanie wszystkich, zgodnie z ich możliwościami oraz wkładem, osadza

¹⁰ Zaproponowano klasyczną definicję piękna i doświadczenia estetycznego obecną w kulturze od Platona po fenomenologię, która może być kwestionowana lub przeformułowana przez ponowoczesne teorie estetyczne. Piękno to wartość ważna w działalności dydaktycznej szkoły/przedszkola w kontekście lekcji języka polskiego i przedmiotów artystycznych, ale warto o tej wartości pamiętać też na lekcjach matematyki czy przedmiotów przyrodniczych (piękno myśli ludzkiej: „Żadna nauka nie wzmacnia tak wiary w potęgę umysłu ludzkiego, jak matematyka” – Hugo Steinhaus).



się na znajomości reguł rządzących życiem społecznym, w tym życiem szkoły, a także ich przestrzeganiu oraz egzekwowaniu tego od innych¹¹.

Solidarność to wartość, której praktyczny wymiar polega na dostrzeganiu potrzeb innych ludzi oraz pomijaniu nieistotnych różnic, które dzielą, lub rozumieniu różnic jako cech, które nie powinny przystępować otwarcia na drugiego człowieka. Przejawia się w m.in. w dzieleniu się obowiązkami, pomocy osobom w potrzebie i kształtowaniu świadomości, że samemu można liczyć na pomoc¹².

W środowisku edukacyjnym sprawiedliwość zapewnia równość dostępu do zasobów edukacyjnych, podczas gdy solidarność rozwija kulturę pracy zespołowej i wzajemnego **szacunku**, w tym szacunku dla różnorodności i zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych.

Solidarność jest także fundamentalną wartością w przeciwdziałaniu kryzysowi klimatycznemu, ponieważ podkreśla jedność, współodpowiedzialność i wspólne działanie.

II. Kompetencje

Kompetencje to zdolność do efektywnego działania w różnych sytuacjach poprzez zastosowanie w praktyce wiedzy, umiejętności i postaw.

- **Wiedza** to fakty, pojęcia, idee i teorie (wiedza deklaratywna, wiedza „co”), które pomagają zrozumieć określone zagadnienie, ale także znajomość procesów i procedur (wiedza proceduralna, wiedza „jak”) oraz okoliczności i sytuacji, w których zastosowanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej jest właściwe (wiedza warunkowa, wiedza „kiedy i dlaczego”).

¹¹ Źródłem tej wartości jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Deklaracja Praw Dziecka, źródłem definicji klasyczna filozofia od Arystotelesa po fenomenologię. Sprawiedliwość to wartość ważna w całej praktyce szkolnej od wychowania po ocenianie, niezależnie od przedmiotu.

¹² Inspiracją definicji były teorie solidarności Józefa Tischnera (fenomenologia) i Richarda Rorty’ego (pragmatyzm). Sprawiedliwość to wartość ważna w budowaniu małej wspólnoty szkolnej i wielkiej wspólnoty państwowej. Istotna podczas nauczania przedmiotów humanistycznych i społecznych, ale też w wychowaniu do solidarności z naturą.



- **Umiejętności** to zdolność do realizacji określonych zadań i wykorzystywania przy tym wiedzy do osiągnięcia konkretnych celów.
- **Postawy** to predyspozycje i nastawienia, które wpływają na sposób myślenia i działania, obejmują gotowość i skłonność do działania w społecznie określony sposób w różnych sytuacjach.

II.1. Kompetencje fundamentalne

Wokół wartości znajdujących się w centrum schematu znajdują się trzy komponenty, a jednym z nich są kompetencje fundamentalne, które – jak sama nazwa wskazuje – są **fundamentem całego procesu edukacji**. To one wspierają uczniów i uczennice w nabywaniu kompetencji przekrojowych, zdobywaniu wiedzy i umiejętności w wyodrębnionych obszarach kształcenia, zapewniają niezbędne warunki do budowania sprawczości oraz kierowania się wspólnymi wartościami. Z uwagi na swój uniwersalny charakter kompetencje te wykorzystywane są przez uczniów i uczennice nie tylko w trakcie lekcji matematyki, języka ojczystego czy informatyki, ale także do nauki innych przedmiotów szkolnych oraz w aktywności pozaszkolnej. Stanowią fundament i warunek funkcjonowania w społeczeństwie, a deficyty w ich zakresie w dorosłym życiu są ściśle powiązane z różnymi formami wykluczenia i mogą prowadzić do pogłębiania się nierówności społecznych (Koss-Goryszewska i in., 2023). Należą do nich kompetencje językowe, kompetencje matematyczne oraz kompetencje cyfrowe.

To, jak definiowane i opisywane są w niniejszym dokumencie kompetencje fundamentalne, nawiązuje do pojęcia umiejętności podstawowych (ang. *basic skills*), będącego przedmiotem Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r.) i Zalecenia Rady z 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych (Dz. Urz. UE C 484 z 24.12.2016 r.), a także występującego w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030. Termin „umiejętności podstawowe” może być mylący, ponieważ słowo „podstawowy” często kojarzy się z umiejętnościami prostymi, łatwymi do opanowania i nabywanymi na wczesnym etapie edukacji. Tymczasem w tym kontekście „podstawowy” odnosi się do kluczowego znaczenia tych umiejętności dla funkcjonowania jednostki (Kosz-Goryszewska i in., 2023, s. 11). Aby uniknąć tego nieporozumienia oraz by



zachować porządek terminologiczny, zdecydowano się na stosowanie pojęcia kompetencji fundamentalnych.

Ich rozwój powinien być procesem ciągłym, niezależnie od ich początkowego poziomu. Osiągnięcie minimalnego poziomu tych kompetencji nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie i pełnego realizowania swojego potencjału. Brak tych kompetencji może prowadzić do poważnych trudności w codziennym funkcjonowaniu, np. niemożności korzystania z e-urzędu czy zakupów online (kompetencje cyfrowe), podatności na manipulację treściami reklamowymi (ograniczone umiejętności analizy informacji) czy łatwego ulegania nieuczciwym ofertom handlowym (braki w zakresie rozumowania matematycznego).

1. Kompetencje językowe

Język umożliwia uczniom i uczennicom zrozumienie otaczającego ich świata oraz pozyskiwanie wiedzy i rozwijanie umiejętności niezbędnych do uczestnictwa w społeczeństwie. Pełni podstawową funkcję komunikacyjną, za pośrednictwem języka nawiązywane i podtrzymywane są relacje, język jest wykorzystywany do ekspresji i oddziaływania na odbiorcę.

Kompetencje językowe (ang. *literacy*) rozumiane są jako **zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania się w mowie i piśmie**¹³. Obejmują umiejętność czytania ze zrozumieniem, przetwarzania informacji, analizowania i formułowania tekstu oraz wypowiedzania się w sposób zrozumiały i efektywny.

Szczególnie istotne jest opanowanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego, definiowane jako proces obejmujący odczytanie znaczeń, wykorzystanie tekstu, ocenę, refleksję i takie zaangażowanie w lekturę, by osiągnąć zamierzony cel, pogłębić wiedzę, zwiększyć własny potencjał intelektualny i uczestniczyć w życiu społecznym. Poprzez naukę i praktykowanie komunikacji językowej uczniowie i uczennice pozyskują

¹³ Definicja na podstawie załącznika do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie pt. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r.).



informacje, rozwijają myślenie, konstruują rozumienie i wyrażają idee i uczucia, uczą się też, w jaki sposób go używać we wszystkich dziedzinach nauki. Rozwijanie kompetencji językowych stanowi podstawę dalszego uczenia się, integrowania wiedzy i umiejętności oraz wspierania myślenia.

2. Kompetencje matematyczne

Kompetencje matematyczne (ang. *numeracy*) to **zdolność rozwijania i wykorzystywania myślenia i postrzegania matematycznego do rozwiązywania problemów w codziennych sytuacjach**¹⁴. Obejmują przede wszystkim umiejętność stosowania matematyki w życiu codziennym, ale także znajomość i rozumienie pojęć, procedur i idei matematycznych, takich jak liczby, kształty, miary oraz pojęcia związane z proporcjami, skalą, relacjami między pojęciami i danymi. Ważne jest także dokonywanie różnorodnych obliczeń oraz szacunków, rozumienie i przetwarzanie informacji podawanych w formie danych, procentów czy wykresów.

Uczniowie i uczennice odkrywają matematyczne zasady, dostrzegają prawidłowości, rozwijają własne strategie rozwiązywania problemów. Zdobyta wiedza i umiejętności matematyczne są wykorzystywane w rzeczywistych sytuacjach życia codziennego, pomagają zrozumieć świat i rozwiązywać problemy.

3. Kompetencje cyfrowe

Kompetencje cyfrowe to **zdolność pewnego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych w celu efektywnego uczenia się, pracy i funkcjonowania w społeczeństwie, stosowania metod informatycznych przy tworzeniu rozwiązań z różnych dziedzin (myślenie komputacyjne) oraz pozyskiwania i analizowania informacji cyfrowych**¹⁵.

¹⁴ Definicja na podstawie załącznika do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie pt. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r.).

¹⁵ Definicja na podstawie załącznika do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie pt. Kompetencje kluczowe



Kompetencje cyfrowe stanowią podstawę dla rozumienia zmian w świecie cyfrowym i elastycznego przyswajania nowych rozwiązań cyfrowych. Są wykorzystywane i rozwijane na wszystkich przedmiotach, jednak fundamentem dla ich rozwoju jest wysokiej jakości edukacja informatyczna na wszystkich poziomach edukacji, obejmująca analizowanie i rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin, programowanie, robotykę i wykorzystywanie gotowych aplikacji, urządzenia cyfrowe, współpracę cyfrową, cyberbezpieczeństwo i prawo cyfrowe. W oparciu o te kompetencje uczniowie i uczennice potrafią efektywnie korzystać z oprogramowania komputerowego, sztucznej inteligencji, urządzeń elektronicznych oraz internetu. Istotne w tym obszarze są również kompetencje dotyczące pracy z informacją, tj. nawigacja, wyszukiwanie, analizowanie i selekcjonowanie informacji cyfrowych, a także komunikacja w sferze cyfrowej. W wyżej wymienionych aktywnościach niezbędna jest także wiedza z zakresu bezpieczeństwa w internecie, w tym radzenie sobie z nadmiarem informacji i higiena cyfrowa.

II.2. Kompetencje przekrojowe

Kompetencje przekrojowe w profilu absolwenta i absolwentki to jeden z kluczowych wymiarów. Kompetencje te mają zastosowanie we wszystkich dziedzinach życia i obszarach kształcenia, wspierając rozwój osobisty, społeczny, obywatelski i zawodowy. Podzielono je na trzy grupy, a w każdej wyróżniono najistotniejsze:

- 1. KOMPETENCJE POZNAWCZE**, które pozwalają poznawać świat i otoczenie oraz tworzyć jego obraz w umyśle:
 - a. Rozwiązywanie problemów to zdolność poszukiwania, testowania i realizacji pomysłów, które pozwolą na osiągnięcie zamierzonego celu.** Obejmuje:
 - Analizę problemu i jego kontekstu – zdolność do trafnego określenia, jaka jest istota problemu i jakie parametry musi spełniać jego rozwiązanie. Analiza kontekstu problemu obejmuje: zrozumienie, dla kogo dany problem jest

w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r.).



istotny, komu zależy na jego rozwiązaniu, kto na tym skorzysta, kto straci, a także jakie są ograniczenia, możliwości i dostępne zasoby, które posłużą do rozwiązania problemu.

- Ocenę potencjalnych rozwiązań – zdolność do postrzegania wielu równoległych możliwych rozwiązań i ich merytoryczna ocena. Postępowanie w ten sposób wymaga zdolności do pokonywania pułapek poznawczych, takich jak redukcja dysonansu poznawczego, efekt potwierdzenia, efekt zakotwiczenia i innych, sprawiających, że ocena oparta będzie na wygodzie poznawczej, a nie na wszechstronnej, obiektywnej analizie.
- Zastosowanie wybranego rozwiązania – zdolność do przełożenia ogólnej koncepcji rozwiązania na konkretny, operacyjny plan, umożliwiający osiągnięcie celu i rozwiązanie problemu.
- Reagowanie na zmiany – wdrażanie musi łączyć zdolność do postępowania zgodnie z przyjętym planem ze zdolnością improwizowania, adaptowania się do nowych okoliczności i radzenia sobie z nieprzewidzianymi wcześniej ograniczeniami.

W przedszkolu i szkole podstawowej zdolność rozwiązywania problemów jest kluczowym elementem przygotowania uczniów do zmieniających się wymagań współczesnego świata. Kształtowanie kompetencji rozwiązywania problemów wspomaga rozwój logicznego myślenia, kreatywności, a także zdolności do planowania, oceny skuteczności działań i wyciągania wniosków z doświadczeń.

W pierwszych latach nauki w szkole podstawowej dzieci uczą się identyfikować problemy i stosować różne, także budowane samodzielnie strategie ich rozwiązywania. Ćwiczenia matematyczne, zadania logiczne czy prace grupowe wspierają rozwój umiejętności analitycznych. W starszych klasach szkoły podstawowej uczniowie rozwijają bardziej złożone strategie myślenia, takie jak porównywanie alternatyw, ocenianie ryzyka czy korzystanie z danych w analizie problemu. Projekty zespołowe wymagają od nich współpracy w znajdowaniu rozwiązań, co przygotowuje ich do praktycznego stosowania tej kompetencji w różnych dziedzinach życia.



b. Krytyczne myślenie to zdolność oceny danych, informacji i argumentów w celu wyciągnięcia racjonalnych wniosków, unikania błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń. Obejmuje:

- Gromadzenie informacji – zdolność do systematycznego pozyskiwania, organizowania i przechowywania danych w celu ich analizy lub wykorzystania w przyszłości.
- Analizę i syntezę informacji – zdolność do dzielenia danych na części w celu ich zrozumienia oraz łączenia tych elementów w wiązki tematyczne, aby wyciągnąć wnioski i zbudować spójny obraz zagadnienia, sytuacji lub problemu.
- Wnioskowanie i wykorzystywanie informacji – zdolność do wyciągnięcia logicznych konkluzji na podstawie dostępnych danych oraz ich praktycznego zastosowania w rozwiązywaniu problemów lub podejmowaniu decyzji.
- Rozpoznawanie manipulacji – zdolność do identyfikowania technik wpływu, które mają na celu wywarcie presji lub zmianę decyzji bez pełnej świadomości osoby manipulowanej.

Na etapie szkoły podstawowej krytyczne myślenie jest rozwijane m.in. poprzez konfrontowanie ze sobą tekstów źródłowych opisujących to samo wydarzenie, np. zestawienie ze sobą tekstów prasowych poświęconych temu samemu wydarzeniu i analizowanie podobieństw oraz różnic w poszczególnych ujęciach czy analizowanie wypowiedzi na forach jako komentarzy do artykułu naukowego lub publicystycznego (rozwijanie dialogiczności – szerokiej perspektywy ujmowania problemu). Warto także analizować rzetelność danych podawanych w źródłach internetowych (m.in. analizowanie publikacji o charakterze manipulacyjnym) czy omawiać skrypty społeczne i stereotypy.

c. Kreatywne myślenie to zdolność tworzenia oryginalnych i wartościowych idei, pomysłów i rozwiązań. Obejmuje:

- Rozbudzanie własnej ciekawości – chęć dowiadывania się więcej, poznawania nowej wiedzy i poszerzania swojego spektrum doświadczeń i wiedzy.
- Myślenie abstrakcyjne – gotowość do podejmowania ryzyka, odrzucania utartych ścieżek myślenia i działania.



- Kreowanie pomysłów – zdolność do swobodnego tworzenia różnorodnych i oryginalnych pomysłów w odpowiedzi na wyzwania lub pytania.
- Udoskonalanie pomysłów – zdolność do integrowania odmiennych idei, doświadczeń i punktów widzenia w celu stworzenia lepszych rozwiązań.
- Wytrwałość twórczą – wytrwałość i elastyczność w radzeniu sobie z porażkami, niesprzyjającymi warunkami lub krytyką twórczych pomysłów.

Rozwijanie w uczniach kompetencji kreatywnego myślenia ma na celu ukształtowanie ich zdolności do tworzenia oryginalnych i nieszablonowych rozwiązań, mogących stawać się docelowo podstawą dla ich innowacyjności. Kreatywność nie jest jednoznaczna z działalnością artystyczną i nie dotyczy wyłącznie sztuki – może stanowić jej element składowy, ale może też odnosić się do wszystkich dziedzin życia. Kreatywne myślenie stanowi zdolność, którą można kształtować, zarówno na poziomie zdolności poznawczych (płynność, elastyczność, oryginalność myślenia), jak też na poziomie wykorzystywanych narzędzi mentalnych (techniki twórczego myślenia i techniki analityczne). Istotnie powiązana jest także z ciekawością i wytrwałością. W szkole można wspierać rozwój kreatywnego myślenia poprzez „dbanie o klimat w klasie sprzyjający kreatywności, kultywowanie bardziej otwartych przekonań i pozytywnego nastawienia do kreatywnego myślenia wśród nauczycieli i dyrektorów szkół oraz wdrażanie podejść edukacyjnych, które wyraźnie zwiększają możliwości w zakresie realizowania własnych kreatywnych pomysłów” (Dobosz-Leszczyńska i in., 2024, s. 61).

W klasach I–III szkoły podstawowej dzieci rozwijają zdolność do planowania i bardziej świadomego tworzenia. Dzięki zadaniom takim jak rysowanie, pisanie opowiadań czy budowanie modeli rozwiązywania problemów, uczą się łączyć różne pomysły i testować swoje koncepcje w praktyce. Ważne jest wspieranie ich w wychodzeniu poza schematy i wzmacnianie ich poczucia sprawczości (Żytko, 2021). W klasach IV–VIII kreatywność staje się bardziej zorganizowana i celowa. Uczniowie uczą się tworzenia projektów interdyscyplinarnych, wymagających zarówno oryginalnych pomysłów, jak i ich praktycznej realizacji. Rozwijają również zdolność krytycznego myślenia, co pozwala im oceniać swoje pomysły i wprowadzać do nich ulepszenia.



2. KOMPETENCJE SPOŁECZNE pozwalają efektywnie radzić sobie w sytuacjach społecznych, w szkole i poza nią. Dzięki nim można być aktywnym i spełnionym członkiem grupy.

a. Współpraca to zdolność do działania w grupie, która opiera się na wspólnym osiągnięciu celów, wzajemnym szacunku i konstruktywnym podziale ról. Obejmuje:

- Budowanie relacji wokół celów – zdolność do nawiązywania pozytywnych relacji interpersonalnych opartych na wzajemnym szacunku, empatii i zaufaniu, przekonaniu o wartości współdziałania.
- Efektywną komunikację – zdolność do wyrażania myśli, uczuć i potrzeb w sposób klarowny, konstruktywny i dostosowany do sytuacji oraz odbiorcy, uważne słuchanie innych, rozumienie ich intencji i potrzeb oraz zadawanie trafnych pytań, empatia w komunikacji.
- Przyjmowanie roli dostosowanej do sytuacji – zdolność do efektywnego współdziałania w grupie, opartego na podziale ról, dopasowanego do sytuacji oraz aktualnych potrzeb grupy i etapu współpracy, uwzględnianie różnorodnych perspektyw i zdolności członków zespołu.
- Wspólne podejmowanie decyzji – otwartość na propozycje i opinie innych osób, dyskusowanie o możliwych rozwiązaniach, ich mocnych i słabych stronach, dążenie do konsensusu, szanowanie decyzji grupy.
- Harmonizowanie współpracy – troskę o dobrą atmosferę współpracy, sprzyjającą włączeniu wszystkich członków grupy.

Kluczowym elementem współpracy jest zdolność do uwzględniania różnorodnych perspektyw, podejmowania odpowiedzialności za swoje zadania oraz wspierania innych członków zespołu. Współpraca rozwija zdolność do budowania relacji i jest fundamentem nie tylko pracy grupowej w szkole, ale także kompetencją niezbędną w dorosłym życiu społecznym i zawodowym. Fundamentalnym komponentem współpracy jest komunikacja.

Komunikacja oznacza zdolność do skutecznego wyrażania swoich myśli, uczuć oraz potrzeb, a także rozumienia przekazów od innych osób. Efektywna komunikacja wymaga jasności wypowiedzi, aktywnego słuchania i empatii, które pozwalają na zrozumienie i budowanie



relacji opartych na zaufaniu. W edukacji szczególną rolę odgrywa uczenie dzieci i młodzieży, jak komunikować się w sposób konstruktywny, wyrażając swoje opinie z szacunkiem dla innych i dostosowując styl komunikacji do kontekstu i odbiorcy.

W klasach I–III szkoły podstawowej uczniowie uczą się pracować w grupach, dzielić zadania i wzajemnie wspierać. Dzięki projektom grupowym, takim jak rozwiązywanie problemów otwartych, prace plastyczne czy przygotowanie inscenizacji, poznają podstawy komunikacji, takie jak słuchanie innych czy wyrażanie własnych potrzeb w sposób konstruktywny, negocjowanie wspólnego rozwiązania. W starszych klasach szkoły podstawowej współpraca nabiera bardziej zaawansowanego charakteru. Uczniowie uczą się organizować pracę zespołu, negocjować rozwiązania w sytuacjach konfliktowych i brać odpowiedzialność za wspólne cele. W tym okresie ważne jest również rozwijanie empatii i umiejętności dostrzegania różnych perspektyw, co pozwala na budowanie bardziej złożonych i efektywnych relacji w grupie.

b. Dbanie o innych to zdolność do empatycznego dostrzegania, nazywania i wspierania realizacji potrzeb innych osób i zbiorowości. Obejmuje:

- Rozpoznawanie i nazywanie potrzeb innych – świadomość zależności między zdarzeniami a emocjami, zróżnicowania w odczuwaniu emocji przez różne osoby oraz odmiennych perspektyw uczestników zdarzeń i interakcji, zdolność do szacunku i tolerancji dla perspektyw, preferencji i sposobów odczuwania innych osób.
- Reagowanie w sposób wspierający i troskliwy – zdolność do słuchania, obserwowania innych osób pod kątem ich potrzeb, pomysłów, obaw, a także do reagowania na potrzeby i krzywdy innych z uwzględnieniem perspektywy własnej, innych oraz zasad obowiązujących w interakcjach.
- Budowanie relacji i dbanie o nie – zdolność do dzielenia się z innymi myślami i uczuciami ze świadomością odmienności perspektywy innych i gotowością przyjmowania ich punktu widzenia, angażowanie się w relacje ze świadomością reguł, które nimi rządzą i gotowością do przyjmowania odpowiedzialności za ich konsekwencje dla siebie i innych.



- Podejmowanie działań na rzecz dobra wspólnego – zdolność do bycia częścią grupy z zachowaniem szacunku i zasad włączenia społecznego wszystkich uczestników, podejmowanie działań przyczyniających się do ulepszenia otoczenia i wspólnot (w skali mikro i makro).
- Dbanie o otoczenie – zdolność do prowadzenia obserwacji świata przyrody i świadomość relacji człowieka z otoczeniem, w tym wpływu człowieka na otoczenie, zdolność do przyjmowania postawy współodpowiedzialności za środowisko i otoczenie.

Dbanie o innych obejmuje różnorodne zachowania, takie jak pomoc, pocieszenie czy współpraca, a także emocje i procesy poznawcze związane z innymi. Zachowania prospołeczne mogą wynikać z intencji skierowanych na dobro innych lub z motywacji osobistych, takich jak unikanie poczucia winy, pragnienie uznania czy potrzeba przetrwania.

Przykładem takich zachowań skierowanych na innych jest altruizm, który przejawia się w bezinteresownych działaniach na rzecz innych, bez oczekiwania na wzajemność czy korzyści osobiste. Życzliwość, jako kolejna ważna cecha zachowań prospołecznych, wykracza poza egoistyczne motywacje, ukazując autentyczną troskę o innych i siebie.

Emocje prospołeczne, takie jak empatia, wdzięczność i szacunek, są zorientowane na innych i odgrywają kluczową rolę w budowaniu relacji międzyludzkich. Z kolei poznanie prospołeczne odnosi się do zdolności dostrzegania i rozumienia perspektyw innych ludzi. Warto podkreślić, że prospołeczne emocje i procesy poznawcze często motywują do podejmowania działań prospołecznych. Dlatego też – analizując zachowania prospołeczne – uwzględniamy te aspekty. Odzwierciedlają one fundamentalną zdolność do dbania o innych.

Bardziej złożone emocje i zachowania odzwierciedlające empatyczną troskę oraz zrozumienie potrzeb i emocji innych rozwijają się i wyraźnie rosną od niemowlęctwa do średniego dzieciństwa (okres szkoły podstawowej), wraz ze wzrostem przejawów troski, empatii, poczucia winy oraz zachowań pocieszających i pomocnych w odpowiedzi na potrzeby innych. Wnioski z badań podłużnych sugerują, że zachowania prospołeczne mają tendencję do stabilizacji lub nawet spadku od średniego dzieciństwa (okres szkolny)



do okresu dojrzewania. Jednak prospołeczne emocje i motywy stają się coraz bardziej wyrafinowane w tym okresie i obejmują abstrakcyjne pojęcia, takie jak szacunek i współczucie, co skutkuje zwiększonym zaangażowaniem w zachowania prospołeczne, takie jak wolontariat, ofiarność i zaangażowanie obywatelskie. Istnieje ogromna zmienność w indywidualnym rozwoju zachowań prospołecznych, emocji prospołecznych i poznania prospołecznego (Malti i Speidel, 2024).

Trajektorie rozwoju kompetencji „dbania o innych” wyrażają się w stopniowym wzroście złożoności działań oraz coraz głębszej integracji moralnych motywacji, empatii i zdolności do działania na rzecz dobra wspólnego. Można je opisać jako ścieżkę biegnącą od podstawowych przejawów wczesnej życzliwości i prospołecznych zachowań w dzieciństwie, poprzez bardziej zaawansowane działania w wieku szkolnym, do pełnej odpowiedzialności za innych i działania na rzecz dobra wspólnego w późnym okresie dojrzewania.

3. KOMPETENCJE OSOBISTE pozwalają rozwijać własny potencjał na wielu płaszczyznach. Ich rozwój ma kluczowe znaczenie dla samoświadomości, skuteczności działania oraz budowania relacji z innymi. Obejmują szereg umiejętności, które mają na celu wspieranie samodzielności, odpowiedzialności i skutecznego działania w życiu codziennym. W literaturze pedagogicznej kompetencje osobiste są uznawane za fundament umiejętności w kontekście nie tylko edukacji, ale i w kształtowaniu zdolności adaptacyjnych oraz rozwoju emocjonalnego młodych ludzi.

a. Kierowanie sobą to zdolność do świadomego podejmowania działań mających na celu samodoskonalenie, realizację aspiracji, systematyczne poszerzanie wiedzy i umiejętności. Obejmuje:

- Sposoby ich osiągnięcia, organizację pracy własnej (w tym naukę) oraz adaptację do zmieniających się warunków.
- Rozwijanie samodzielności i wytrwałości – zdolność do podejmowania działań z determinacją, systematycznością i konsekwencją pomimo napotkanych trudności.
- Autorefleksję i wyciąganie wniosków – zdolność do analizowania własnych doświadczeń, zachowań i decyzji, aby usprawnić przyszłe działania.



- Wzmacnianie motywacji – zdolność do korzystania z informacji zwrotnej dotyczącej realizacji działań, doceniającej postępy i podpowiadającej możliwości samodoskonalenia.

Badania naukowe, m.in. prowadzone przez OECD, wielokrotnie podkreślają znaczenie kierowania sobą jako kluczowej kompetencji dla współczesnych wyzwań edukacyjnych, zawodowych i społecznych, wskazując, że zdolność do świadomego kierowania własnymi działaniami, emocjami i zasobami to podstawa funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie. W kontekście edukacyjnym kierowanie sobą jest ściśle związane z procesami uczenia się przez całe życie, które wymagają od jednostki samodzielności, umiejętności stawiania sobie celów i dążenia do nich, zdolności do refleksji nad swoimi osiągnięciami oraz odpowiedzialności. Raport z badania PISA (2022) podkreśla, że uczniowie, którzy potrafią skutecznie zarządzać własnym czasem, motywacją i emocjami, osiągają lepsze rezultaty edukacyjne i są lepiej przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata. W kontekście społecznym badania te dowodzą, że kierowanie sobą wspiera rozwój odpowiedzialności, zaangażowania obywatelskiego oraz umiejętności współpracy, które są niezbędne dla harmonijnego funkcjonowania w złożonych i dynamicznych społecznościach.

Aby dziecko mogło skutecznie kierować sobą, potrzebuje odpowiednich narzędzi, wsparcia i umiejętności. Kluczem jest stopniowe rozwijanie zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji, kierowania emocjami oraz wyznaczania i realizacji celów. Rozwój kompetencji kierowania sobą wymaga systematycznego wsparcia, dostosowanego do wieku i etapu rozwoju dziecka. U najmłodszych kluczowe jest wspieranie samodzielności i wytrwałości przez zabawę, u starszych dzieci – przez naukę planowania, refleksji i odpowiedzialności za własne działania. Motywacja wzrasta, gdy dzieci widzą sens w tym, co robią i mają możliwość wpływania na swoją edukację oraz codzienne życie.

Na etapie szkoły podstawowej dzieci uczą się przez praktykę, eksperymentowanie oraz rozwiązywanie problemów, w których mogą zastosować zdobytą wiedzę teoretyczną. Rozwijają zdolność do analitycznego myślenia, co umożliwia im lepsze planowanie działań i radzenie sobie w codziennych sytuacjach, nie tylko edukacyjnych. Potrafią łączyć różne obszary wiedzy i stosować je w bardziej złożonych projektach. Uczą się organizacji swojego



czasu, planowania pracy oraz podejmowania decyzji dotyczących priorytetów. Mogą samodzielnie tworzyć harmonogramy nauki lub przygotowywać projekty. Na tym etapie wytrwałość rozwija się poprzez realizację zadań wymagających dłuższego zaangażowania, takich jak prace długoterminowe, udział w zajęciach dodatkowych, przygotowania do egzaminów. Dzieci w tym wieku potrafią już analizować swoje postępy i rozpoznawać mocne oraz słabe strony. Rozmowy z nauczycielami i rodzicami mogą pomóc im lepiej zrozumieć, jakie działania prowadzą do rozwoju. Motywacja wewnętrzna staje się coraz ważniejsza. Dzieci w tym wieku czerpią satysfakcję z realizacji własnych celów, dostrzegania postępów i pokonywania wyzwań. Ważne jest pokazywanie praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy oraz budowanie długoterminowych celów, takich jak wybór szkoły średniej czy planowanie przyszłej kariery.

b. Dbanie o siebie to zdolność rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb fizycznych, emocjonalnych i psychicznych, z poszanowaniem woli i perspektyw innych. Obejmuje:

- Troskę o zdrowie i dobre samopoczucie – świadomość czynników mających wpływ na zdrowie i dobre samopoczucie, zdolność wykonywania czynności dnia codziennego oraz podejmowania różnych działań podnoszących jakość życia, zgodnych z osobistymi preferencjami.
- Rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji – zdolność do uważnego obserwowania, regulowania i akceptacji emocji, ze świadomością możliwości uzyskania pomocy ze strony innych.
- Radzenie sobie ze stresem – zdolność do stosowania strategii, technik i narzędzi umożliwiających radzenie sobie z negatywnymi emocjami.
- Wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi – świadomość wpływu innych osób i otoczenia na samopoczucie jednostki, zdolność do rozpoznawania zachowań innych, które powodują dyskomfort, poczucia zagrożenia jednostki i demonstrowanie zachowań asertywnych.

Rozwojowi intelektualnemu i społecznemu przedszkolaków, uczniów i uczennic w polskiej szkole musi towarzyszyć wspieranie ich zdrowia i dobrego samopoczucia zarówno w wymiarze psychicznym, jak i fizycznym. Zdrowie i samopoczucie uczniów i uczennic oraz



ich umiejętności w zakresie dbania o siebie są kluczowe dla ich zaangażowania się w naukę, ale także dla ich rozwoju poznawczego, społecznego i osobistego.

Dbanie o siebie i dbanie o innych to dwa uzupełniające się aspekty ludzkiego funkcjonowania, które są ściśle powiązane. Dbanie o siebie (ang. *self-care*) odnosi się do zdolności jednostki do rozpoznawania własnych potrzeb fizycznych, emocjonalnych i psychicznych oraz podejmowania działań na rzecz ich zaspokojenia. Dbanie o innych (ang. *care for others*) obejmuje empatię, współczucie i działania mające na celu wspieranie rozwoju i dobrostanu innych jednostek, wliczając w to rówieśników, rodzinę, a także społeczności lokalne. Istnieje ścisła zależność między tymi dwoma rodzajami troski. Kompetencja dbania o siebie jest fundamentem skutecznego dbania o innych, ponieważ pozwala na rozwój samoświadomości, zasobów wewnętrznych i stabilności emocjonalnej, które są niezbędne do podjęcia działań na rzecz innych.

III. Sprawczość

Trzecim wymiarem profilu – tym, co pomoże młodym ludziom w pełni realizować swój potencjał, wykorzystywać kompetencje i wiedzę dziedzinową do aktywnego działania w życiu społecznym, kulturalnym, zawodowym, obywatelskim i rodzinnym – jest sprawczość. **Definiujemy ją jako podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie) oraz branie za nie odpowiedzialności.**

Koncepcja sprawczości opiera się na założeniu, że między jednostką a otoczeniem, w którym funkcjonuje, zachodzi relacja. Jednostka może wpływać na swoje miejsce w otoczeniu lub próbować, zgodnie ze swoimi potrzebami, to otoczenie kształtować, ale też otoczenie może wpływać na zmianę położenia jednostki, nie zawsze zgodnie z jej celami. W przyjętym modelu **sprawczość jednostki nie jest jej atrybutem, a opiera się na wzajemnym oddziaływaniu jednostki i otoczenia.**

Przekładając założenia teoretyczne na grunt szkolny, sprawczość wspiera uczniów i uczennice w byciu aktywnymi podmiotami wpływów środowiskowych w taki sposób, aby mogli realizować swoje cele, w tym zaspokajać potrzeby z uwzględnieniem dynamiki zmieniających się warunków środowiska szkolnego lub pozaszkolnego i brać



odpowiedzialność za efekty swoich działań. W budowaniu poczucia sprawczości uczniów i uczennic istotne jest to, w jakim środowisku się rozwijają i nabywają kompetencje. Z jednej strony niesprzyjające środowisko może zniechęcać młodego człowieka do kolejnych prób realizacji własnych potrzeb i wzbudzać w nim przeświadczenie o braku sprawczości (przekonanie „Ode mnie nic nie zależy”). Z drugiej strony wspierające komunikaty wysyłane przez opiekunów i nauczycieli oraz tworzenie przestrzeni do aktywności i realizacji celów ustanowionych przez dzieci może pomóc w przezwyciężaniu przeciwności dnia codziennego i budowaniu poczucia wartości (przekonanie „Jestem gotowy/gotowa podjąć wyzwanie, podejmę wysiłek i wierzę, że dzięki temu mi się uda”). W obu wyżej wymienionych przypadkach w procesie kształtowania przekonań na własny temat duże znaczenie mają intensywność oddziaływania otoczenia oraz inne czynniki poznawcze, afektywne czy osobowe. To dzięki nim uczniowie i uczennice mogą rozpoznać, na ile sytuacja, w której się znajdują, jest dla nich sprzyjająca, a także podjąć świadomą decyzję o konkretnej reakcji: działaniu lub jego zaniechaniu i akceptacji ewentualnego wydarzenia negatywnego, na które nie ma się wpływu.

Podczas gdy silne przekonanie o własnej sprawczości może pomagać w osiągnięciu długoterminowych celów i przezwyciężaniu przeciwności, uczniowie i uczennice potrzebują kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych, aby mogli przejawiać sprawczość dla własnej korzyści i dla dobra społeczeństwa. Postrzeganie uczniów i uczennic jako jednostek będących świadomymi podmiotami swoich działań oraz odgrywających aktywną rolę w swojej edukacji jest podkreślane w wielu dokumentach strategicznych oraz wielu krajach. Koresponduje także z teorią umiejscowienia kontroli Juliana B. Rottera (1966), który opisywał, w jaki sposób ludzie postrzegają kontrolę nad wydarzeniami w swoim życiu. Uważał on, że ludzie z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (ang. *internal locus of control*) wierzą, że to oni sami są odpowiedzialni za swoje sukcesy i porażki, że poprzez własne działania, wysiłek i decyzje mogą kształtować swoją przyszłość, przez co mają większą motywację do działania, wyższą samoocenę i skłonność do podejmowania wyzwań. W przeciwieństwie do osób z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli (ang. *external locus of control*), które uważają, że to czynniki zewnętrzne – takie jak los, przypadek, inni ludzie czy siły wyższe – decydują o ich życiu. Przekonania dotyczące tego, jak ludzie postrzegają



swoją możliwość wpływu na otaczającą rzeczywistość, mają przełożenie na to, jak sprawczy się czują.

Sprawczość, jako relacja jednostki z otoczeniem, obejmuje:

- 1. Poczucie przynależności do wspólnoty** – doświadczenie osobistego zaangażowania w otoczenie, dające poczucie bycia jego integralną częścią. Może być rozpatrywane w dwóch wymiarach: zaangażowania rozumianego jako poczucie bycia docenianym, potrzebnym i akceptowanym przez grupę odniesienia oraz dopasowania rozumianego jako poczucie osoby, że jej cechy indywidualne adekwatnie wyrażają lub uzupełniają system (Hagerty i in., 1992). Poczucie przynależności jest pozytywnie związane z dobrostanem jednostki na wielu poziomach: wpływa na jej samopoczucie psychiczne, zwiększając satysfakcję z życia, zmniejszając niepokój oraz poprawiając zdrowie psychiczne i fizyczne (Allen i Kern, 2017). U podstaw tego obszaru sprawczości leży przekonanie: **„Jestem częścią grupy, która mnie rozumie i docenia, wnoszę wkład w jej rozwój”**.

Poczucie przynależności do wspólnoty, którą w kontekście edukacji jest szkoła, to zakres, w jakim uczniowie czują się akceptowani, szanowani, włączani w daną grupę (klasę, szkołę) i wspierani w środowisku szkolnym (Goodenow i Grady, 1993), co pozytywnie koreluje z osiągnięciami akademickimi, w tym z wyższym poziomem motywacji do nauki, większym zaangażowaniem w proces edukacyjny, a także z wysokim poczuciem skuteczności akademickiej. Wpływa ono także pozytywnie na zdrowie psychiczne uczniów, w tym odczuwaną radość, zdolność dostosowywania się do warunków panujących w otoczeniu, rozwój spójnej tożsamości oraz stabilnej samooceny, stąd jego powiązanie z pojęciem sprawczości.

- 2. Nastawienie na rozwój** – przekonanie, że zdolności są plastyczne i mogą się zmieniać dzięki zaangażowaniu, wysiłkowi i wytrwałości. Takie nastawienie sprzyja wybieraniu celów związanych z nauką (tzw. cele rozwojowe), skupianiu się na doskonaleniu i rozwijaniu swoich zdolności, traktując wyzwania jako okazję do nauczenia się czegoś nowego. Dla osób o takim nastawieniu uzyskanie ocen ma mniejsze znaczenie, gdyż kierują się wewnętrznymi standardami (Sędek, 2000). U podstaw tego obszaru sprawczości leży przekonanie: **„Wiem, że mogę być coraz lepszy/lepsza w tym, co robię, nie boję się nowych wyzwań, chcę się rozwijać, doskonalić”**.



Autorką tej koncepcji jest Carol Dweck, która od ponad 40 lat eksploruje zagadnienie nastawienia wzrostowego i sztywnego w kontekście edukacyjnym i pokazuje na podstawie tych badań, jak wpływa ono na sposób postrzegania celów edukacyjnych przez uczniów oraz sposób wyjaśniania przyczyn własnych działań i ich efektów. Osoby z nastawieniem wzrostowym tłumaczą sobie swoje ewentualne niepowodzenia niewystarczającym wysiłkiem, natomiast ci o nastawieniu sztywnym uważają, że brak sukcesu wynika z niskiego poziomu zdolności (Henderson i Dweck, 1990). Tym samym podczas zmagania z trudnymi zadaniami osoby o podejściu rozwojowym stosują strategie zorientowane na doskonalenie, takie jak zwiększenie wysiłku lub zmiana metod pracy. Co istotne, nastawienie takie kształtuje się w procesie socjalizacji i wychowania od wczesnych lat życia. Wpływ na nie mają m.in. wyjaśnienia dokonań dziecka czy jego niepowodzeń formułowane przez rodziców oraz nauczycieli w przedszkolach i w szkole. Innymi słowy ważne jest to, czy w swoich wyjaśnieniach – informacji zwrotnej na temat wykonania zadania i postępów w nauce – rodzice i nauczyciele przywołują cechy stałe (np. inteligencję) czy zmienne i będące pod kontrolą podmiotu (np. wysiłek).

- 3. Przekonanie o własnej skuteczności** – przekonanie o swojej zdolności do wykonywania określonych zadań i osiągnięcia celów, także w obliczu niekorzystnych okoliczności. Ma olbrzymi wpływ na motywację do podjęcia działania, przeżywane emocje w trakcie aktywności, wytrwałość w obliczu przeszkód. Przekonanie o własnej skuteczności wpływa także na przewidywania osoby dotyczące efektów jej działania. Osoby o wysokim poczuciu skuteczności wyobrażają sobie scenariusze sukcesu, z kolei ci, którzy oceniają siebie jako nieskutecznych, są bardziej skłonni wyobrażać sobie scenariusze niepowodzenia, co skłania ich do przedwczesnej rezygnacji czy zmniejszenia wysiłku, co jednocześnie uruchamia mechanizm zwany „samospelniającą się przepowiednią”. U podstaw tego obszaru sprawczości leżą przekonania: **„Mogę i potrafię rozwiązać dany problem”**, **„Dam sobie radę, nawet jeśli popełnię błędy”**. Przekonanie o własnej skuteczności (samoskuteczności, ang. *self-efficacy*), obejmuje przekonania ludzi o ich zdolnościach do wpływania na otaczającą ich rzeczywistość. Im silniejsze jest przekonanie o własnych zdolnościach i możliwościach znaczących dla realizacji swoich zamierzeń, tym większa skłonność do włożenia większego wysiłku w realizację zadania i większa wytrwałość (Bandura, 1989). Poczucie samoskuteczności jest budowane w trakcie doświadczania własnych sukcesów oraz



obserwacji sukcesów innych osób, zatem środowisko szkolne i relacja uczeń – nauczyciel mogą mieć duże znaczenie w formułowaniu takich przekonań.

4. **Samoregulację** – zdolność przekładania myśli na działania zmierzające do realizacji określonych celów. Może być ona rozumiana zarówno jako atrybut jednostki, jak i proces polegający na świadomym kierowaniu swoim działaniem zmierzającym od określenia celu poprzez jego realizację aż do refleksji nad wynikiem wyniku w kontekście założonego celu oraz nakładu pracy. Istotną rolę odgrywa monitorowanie własnych postępów, dostosowywanie się do warunków zewnętrznych oraz zdolność do odraczania nagród (powściągliwość) i umiejętność samokontroli (Zimmerman i Schunk, 2004). U podstaw tego obszaru sprawczości leży przekonanie: „**Wyznaczam sobie cele i wytrwale dążę do ich realizacji**”.

W rozwoju samoregulacji pomagają realistyczne oczekiwania względem bliższej i dalszej przyszłości, znajomość kontekstu, wiedza na temat zmian zachodzących w sobie i otoczeniu oraz świadomość relacji między działaniem a wynikiem. Dlatego też nauczyciele i nauczycielki powinni wspierać uczniów i uczennice w rozwijaniu umiejętności koncentracji i selektywnego skupiania uwagi na konkretnej aktywności, rozpisywania kolejnych kroków aktywności oraz monitorowania ich realizacji już od najwcześniejszych etapów (Katra, 2008).

IV. Wiedza w obszarach kształcenia

Wspieranie uczniów i uczennic w rozwijaniu przez nich kompetencji fundamentalnych oraz przekrojowych powinno odbywać się przy wykorzystaniu wiedzy i umiejętności z różnych **obszarów kształcenia**. Bez odpowiedniego poziomu wiedzy w danej dziedzinie i znajomości przyjętych w niej sposobów rozumowania nie jest możliwe rozwijanie umiejętności wyższego rzędu, takich jak krytyczne myślenie, kreatywność czy rozwiązywanie problemów. Uczniowie, którzy posiadają szeroką i ukontekstowaną wiedzę, łatwiej dostrzegają powiązania między różnymi dziedzinami i lepiej wykorzystują zdobyte informacje w praktyce (Willingham, 2002), zatem z jednej strony kompetencje i sprawczość realizowane są w obszarach kształcenia, z drugiej, wiedza z tych obszarów umożliwia rozwój kompetencji.



Obszary te nie są tożsame z przedmiotami szkolnymi, a dotyczą zakresu wiedzy i umiejętności, w których nabywaniu i integracji wspiera szkoła. Podstawą ich sformułowania były różne perspektywy obserwacji i opisu świata. Ważne jest, by uczniowie i uczennice rozwijali wiedzę i umiejętności powiązane z każdym z obszarów w sposób zintegrowany. Co więcej, edukacja w XXI wieku, jeśli chce się zajmować krytycznymi problemami współczesnego świata, takimi jak kryzys klimatyczny i zrównoważony rozwój, zagrożenia dla demokracji i bezpieczeństwa, nierówności społeczne, nowe technologie i dezinformacja czy problemy zdrowia psychicznego i emocjonalnego, powinna nie tylko przekraczać granice dawno zdefiniowanych przedmiotów nauczania, ale również umożliwiać rozpatrywanie tych problemów w sposób wykraczający poza zdefiniowane obszary.

Wyróżnione w profilu obszary to:

1. JĘZYK POLSKI

Język polski (rozumiany jako język ojczysty) obejmuje wiedzę i umiejętności komunikacyjno-językowe oraz literacko-kulturowe. Głównym zadaniem do realizacji w tym obszarze jest przygotowanie uczniów i uczennic do sprawnego, skutecznego, jasnego oraz zgodnego z zasadami etyki i etykiety porozumiewania się w języku polskim w różnych formach (mowa, pismo, media elektroniczne) i w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także wprowadzenie ich w świat kultury polskiej w kontekście kultury światowej, zwłaszcza europejskiej, umożliwiające zrozumienie własnej tożsamości kulturowej oraz funkcjonowanie w społeczeństwie poprzez rozumienie jego kultury. Niezwykle ważne jest zachęcanie uczniów i uczennic do czytania i udziału w kulturze jako sposobów poznawania świata, dróg otwarcia na drugiego człowieka, własne emocje, refleksję nad istotnymi problemami rzeczywistości.

W wybranych przypadkach języki mniejszości narodowych i etnicznych oraz język regionalny (kaszubski) będą stanowiły uzupełnienie obszaru kształcenia, jakim jest język polski, wspierając rozwój kompetencji językowych uczniów dwujęzycznych (w przypadku mniejszości etnicznych) lub tych, dla których język polski jest językiem



obcym. Taki model edukacji pozwala na harmonijne łączenie nauki języka polskiego z pielęgnowaniem tożsamości kulturowej i językowej uczniów.

2. MATEMATYKA

U podstaw tego obszaru leży znajomość i rozumienie wiedzy matematycznej oraz umiejętność zastosowania tej wiedzy do rozwiązywania realnych problemów. Głównym zadaniem jest wyposażenie uczniów i uczennic w niezbędną wiedzę matematyczną, wspieranie w rozwijaniu zaradności matematycznej oraz myślenia matematycznego w kontekście rozwiązywania problemów praktycznych.

3. JĘZYKI OBCE

Obszar obejmuje kompetencje komunikacyjno-językowe w wybranych językach obcych. Nauka języka(-ów) poszerza horyzonty uczniów i uczennic w odniesieniu do osobistych, społecznych, kulturowych i zawodowych możliwości, jakie może zaoferować coraz bardziej połączony i współzależny świat. Celem jest wsparcie uczniów w sprawnym, skutecznym, jasnym, zgodnym z zasadami etyki i etykiety formułowaniu przekazu w języku obcym, rozumieniu otrzymanego przekazu w języku obcym w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także poznanie kultury krajów, w których funkcjonuje dany język.

4. NAUKI PRZYRODNICZE

Obszar kształcenia wprowadzający uczniów i uczennice w świat przyrody, pozwalający im poznać i zrozumieć procesy i zjawiska zachodzące w świecie naturalnym, wprowadzający w założenia ekologii. Celem jest poznanie faktów ze świata przyrody, które są konieczne dla zrozumienia rzeczywistości fizycznej, związków między nimi i praw, które nimi rządzą, a także opanowanie naukowej metody poznania – eksperymentu, stawiania hipotezy, weryfikowania jej, rozumowania i wnioskowania, rozumienia niepewności naukowej i wielorakości teorii jako elementu metodologii. Ważne jest również rozwinięcie umiejętności wykorzystywania wiedzy naukowej w rozwiązywaniu praktycznych problemów życia codziennego.



5. HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO

Obszar kształcenia pokazujący i wyjaśniający zjawiska i procesy zachodzące w społeczeństwach obecnie i w przeszłości. Obejmuje kluczową wiedzę historyczną, obywatelską i ekonomiczną na temat ludzi, miejsc, wartości i systemów, przeszłych i obecnych, w kontekstach lokalnych i globalnych, co daje uczniom i uczennicom możliwość rozwijania osobistej i społecznej świadomości oraz eksplorowania perspektyw swoich i innych. Obszar obejmuje nie tylko historię, wiedzę o społeczeństwie, przedsiębiorczość i edukację obywatelską, ale także filozofię czy etykę.

6. KULTURA I SZTUKA

Obszar kształcenia wprowadzający w świat kultury i sztuki, pomagający zrozumieć tożsamość kultury polskiej w kontekście europejskim i światowym oraz pokazać wartość uczestnictwa w kulturze i otwartości na ekspresję artystyczną w różnych dziedzinach twórczości. Obejmuje nie tylko wiedzę z zakresu historii sztuki i muzyki oraz podstawowych pojęć, zjawisk, procesów i stylów obecnych w tych dziedzinach, ale także umiejętności w tym zakresie i możliwość wyrażenia siebie i swoich emocji poprzez sztukę, m.in. obraz, rzeźbę, teatr, taniec, muzykę. Umożliwia poznanie dzieł z różnych dziedzin twórczości, ich form, sposobów ukazywania świata oraz rozbudza chęć poznawania sztuki i muzyki. Dzięki kształceniu w tym obszarze młodzi ludzie mają okazję zaznajomić się z kodami kultury tradycyjnej i nowoczesnej, również z językiem współczesnych środków przekazu, a także pogłębić swoją wrażliwość estetyczną.

7. INFORMATYKA I NOWOCZESNE TECHNOLOGIE

Obszar kształcenia wprowadzający uczniów i uczennice w świat technologii cyfrowych i informatyki. Obejmuje nie tylko wiedzę z zakresu podstaw programowania, algorytmiki, sieci komputerowych oraz funkcjonowania nowoczesnych technologii, ale także umiejętności praktyczne, takie jak rozwiązywanie problemów technologicznych, analiza danych czy korzystanie z narzędzi cyfrowych. Daje uczniom i uczennicom możliwość rozwijania kreatywności, innowacyjności oraz wyrażania siebie poprzez tworzenie aplikacji, projektów multimedialnych czy innych cyfrowych form wyrazu.



Ważne jest także, aby młodzi ludzie byli zaznajamiani z możliwościami i zagrożeniami, jakie niesie za sobą sztuczna inteligencja, a także z zasadami dbania o bezpieczeństwo w internecie i własną higienę cyfrową.

8. TECHNIKA

Obszar kształcenia wprowadzający w świat praktycznych umiejętności i wiedzy technicznej. Obejmuje nie tylko podstawowe zasady działania urządzeń i maszyn, projektowania technicznego, mechaniki czy materiałoznawstwa, ale także rozwijanie umiejętności manualnych, planowania oraz pracy z narzędziami. Umożliwia uczniom wyrażanie kreatywności poprzez tworzenie, konstruowanie i realizację własnych projektów technicznych, jednocześnie ucząc odpowiedzialności za jakość i funkcjonalność wykonywanych prac. Daje okazję do nabycia umiejętności manualnych oraz wykonywania prac praktycznych przydatnych w życiu codziennym i w najbliższym środowisku społecznym.

9. RUCH I ZDROWIE

Obszar obejmuje wiedzę, umiejętności i postawy pozwalające na dbałość o swoje zdrowie w ujęciu całościowym, trafne rozpoznanie potrzeb zdrowotnych własnych i innych ludzi oraz podejmowanie odpowiednich działań profilaktycznych lub naprawczych. Celem jest rozwój świadomości znaczenia zdrowia oraz kompetencji niezbędnych do utrzymania zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego, emocjonalnego i środowiskowego, w tym w szczególności poprzez aktywność fizyczną, zdrowe odżywianie, higienę osobistą i sen, radzenie sobie ze stresem, budowanie pozytywnych relacji rówieśniczych, rodzinnych i partnerskich, unikanie zagrożeń i zachowań ryzykownych oraz dbałość o bezpieczne środowisko życia.

Przedszkole

Okres przedszkolny to czas, w którym kształtują się podstawowe dyspozycje poznawcze, społeczne i emocjonalne, których jakość ma zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania



dziecka w kolejnych latach. Celem edukacji przedszkolnej jest zatem stworzenie każdemu dziecku warunków rozwoju w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym zapewniającym wyzwania we wszystkich sferach edukacji.

Pierwsze lata życia są niezwykle istotne z punktu widzenia dynamiki rozwoju fizycznego i możliwości zdobywania wielozmysłowych wrażeń poprzez zróżnicowane środowiska uczenia się. Jednocześnie jest to czas intensywnych zmian poznawczych: dziecko uczy się rozumieć otaczającą je rzeczywistość i nadaje osobiste znaczenia swoim przeżyciom, a wcześniejsza wiedza i doświadczenia kształtują sposób, w jaki nowe informacje i umiejętności są interpretowane i integrowane przez dziecko pod wpływem interakcji społecznych i czynników kulturowych.

Cztery najważniejsze filary edukacji przedszkolnej dotyczą:

1. stworzenia dziecku warunków do zdobywania doświadczeń, aktywności badawczej i zaspokajania ciekawości poznawczej oraz wykorzystywania własnego potencjału rozwojowego,
2. wsparcia w rozwoju dziecka jako podmiotu życia społecznego, współtworzącego własne życie oraz funkcjonowanie rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności, których dziecko pozostaje aktywnym uczestnikiem,
3. wsparcia w rozwoju dziecka jako istoty twórczej, dysponującej indywidualnymi sposobami poznawania świata i przygotowanie go do uczenia się przez całe życie,
4. stworzenia dziecku warunków do codziennych, pełnych szacunku i troski relacji ze środowiskiem naturalnym i postrzegania świata ludzi jako wspólnego, zrównoważonego miejsca zamieszkania.

Realizacja tych celów jest rezultatem interakcji, które nawiązuje codziennie dziecko w przedszkolu z dorosłymi i rówieśnikami oraz ze środowiskiem, w którym funkcjonuje. Każdy proces zachodzący w placówkach wychowania przedszkolnego ma wpływ na poznawanie i rozumienie świata przez dziecko.

Celem niniejszego rozdziału jest ogląd poszczególnych obszarów profilu absolwenta przedszkola z uwzględnieniem specyfiki środowiska, zachodzących procesów i uwarunkowań. Poszczególne wymiary profilu, których definicje opisano w rozdziale



dotyczącym szkoły podstawowej, zostały dostosowane lub uzupełnione w oparciu o możliwości i potrzeby dzieci w wieku 3–6 lat i zasady wspierania ich w rozwoju.

I. Wartości

Wspieranie w poznawaniu wartości życiowych od najmłodszych lat pomaga dziecku odróżniać dobro od zła. Dzieci z ugruntowanymi wcześniej wartościami życiowymi dobrze się ze sobą czują. Przekłada się to na wzrost pewności siebie, co wspiera rozwój empatii i pozytywnych relacji z ludźmi. Wpływa to również na większą odporność na presję rówieśników i dorosłych oraz radzenie sobie z trudnymi sytuacjami. Wrażliwość na piękno wytworów rąk ludzkich oraz piękno natury pomaga dziecku w wieku przedszkolnym zrozumieć swoje miejsce w świecie ludzi i przyrody.

Sposób wprowadzania dzieci w świat wartości powinien obejmować różnorodne doświadczenia, które pozwalają budować rozumienie w interakcjach społecznych, uwzględniając etapy rozwoju moralnego.

II. Kompetencje

II.1. Kompetencje fundamentalne

Za kompetencje stanowiące fundament edukacji w przedszkolu uznajemy – tak jak na pozostałych etapach edukacji – kompetencje językowe, matematyczne i cyfrowe.

- 1. Kompetencje językowe** w przedszkolu rozwijane są głównie w zakresie mówienia i komunikowania się, słuchania ze zrozumieniem, zainteresowania czytaniem i pisanem, znajomości podstawowego słownictwa rozwijanego w kontekście codziennych sytuacji i aktywności eksploracyjnych, a także różnych dziedzin wiedzy i nauki, kultury i sztuki.

Nauka języka jest głównym narzędziem wspierania uczenia się, myślenia, rozumienia i interakcji z ludźmi i przedmiotami. Dziecko od urodzenia rozpoznaje dźwięk głosu matki i jego intencje, uczy się rozpoznawać język innych ludzi, tworzy relacje społeczne



oraz rozpoznaje emocje. W przedszkolu – dzieje się to przede wszystkim poprzez zabawę swobodną, w różnych momentach życia codziennego oraz podczas zajęć organizowanych przez nauczyciela. Dzieci badają dźwięki, wzorce, rytmy i powtórzenia w języku oraz wykonują własne eksperymenty językowe, tworzą żarty językowe, rozwijają słownictwo oraz rozumienie składni i znaczenia słów. Poprzez obcowanie z żywym słowem budują swój słownik czynny i bierny i tworzą własne narracje. Wspólne opowieści, czytanie i słuchanie żywego języka pielęgnują relacje, rozwijają koncentrację, skupienie, jak również wzbogacają słownictwo oraz budują pozytywne nastawienie do języka ojczystego i motywację do czytania i pisania.

To także czas pierwszych doświadczeń związanych z pisaniem, w czym szczególnie pomocne jest podejście rozwojowe (Browne, 2009), w którym zachęca się dzieci do eksperymentowania bez obaw o poprawność i charakter pisma, wykorzystując ich naturalne zainteresowanie językiem pisanym oraz jego funkcją w przekazywaniu i utrwalaniu informacji, a także kreowaniu własnych wypowiedzi.

Nauka czytania w przedszkolu powinna opierać się na naturalnych procesach rozwijania zainteresowania książką i słowem drukowanym. Dzieci uczą się czytać i pisać we własnym tempie, współpracując ze sobą, dlatego zasadniczym zadaniem nauczyciela edukacji przedszkolnej jest towarzyszenie im w nabywaniu tych umiejętności poprzez stwarzanie okazji do różnorodnych doświadczeń.

- 2. Kompetencje matematyczne** – zabawa i zainteresowania dzieci tworzą podstawę zdobywania pierwszych doświadczeń matematycznych. Doświadczenia te nabierają matematycznego charakteru wtedy, gdy dzieci zaczynają tworzyć ich reprezentacje oraz podejmować refleksje (Clements i Sarama, 2021). Nawiązują do swoich wcześniejszych doświadczeń, łączą, badają i budują znaczenia. Procesy te są ściśle powiązane z myśleniem matematycznym. Zabawa tworzy kontekst do rozwijania języka matematycznego i kształtowania pojęć.

W przedszkolu dzieci poznają kategorie wielkości, kształtu, szerokości, długości, wagi – klasyfikują/porządkują przedmioty według tych kategorii, ale też według samodzielnie wybranych, uczą się rozpoznawania figur geometrycznych (np. koło, kwadrat, trójkąt,



prostokąt), bawią się, wykorzystując do pomiaru przedmiotów niestandardowe narzędzia, np. inne przedmioty.

Poprzez zabawę (np. budowanie z klocków, szukanie podobieństw i różnic, porządkowanie przedmiotów według różnych zasad) kształtują rozumienie czasu, miejsca i przestrzeni. Na tym etapie dzieci rozwijają zainteresowanie liczbami, odkrywają relacje między nimi, zastosowanie w codziennych sytuacjach, szacowanie oraz rozumienie związku z pisemnym oznaczeniem w postaci cyfr. Wykonują też proste obliczenia matematyczne.

Wspieranie aktywności i refleksji matematycznej u dzieci ma znaczenie dla gotowości szkolnej. Analiza związku między wskaźnikami gotowości szkolnej a osiągnięciami szkolnymi w różnych badaniach ujawniła istotną korelację między umiejętnościami matematycznymi diagnozowanymi na starcie szkolnym a późniejszymi osiągnięciami w matematyce i czytaniu (Gregory i in., 2021). Analiza korelacji w innych badaniach potwierdziła, że umiejętności matematyczne i narracyjne są istotnie i umiarkowanie skorelowane (Khan i in., 2021).

W bogatym poznawczo środowisku aktywność matematyczna i rozwijanie myślenia są naturalną częścią funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym oraz okazją do czerpania radości z ich znajomości i wykorzystywania w praktyce.

- 3. Kompetencje cyfrowe** w przedszkolu rozwijane są głównie poprzez zabawę, także tzw. zabawę cyfrową: dzieci poprzez interakcję z technologią – za pomocą interaktywnych aplikacji, gier czy narzędzi programistycznych – uczą się podstawowych umiejętności cyfrowych, myślenia komputacyjnego oraz kreatywności, a jednocześnie rozwijają zdolność do rozwiązywania problemów i logicznego myślenia. Choć kontakt dzieci z technologią cyfrową w tak wczesnym wieku wzbudza kontrowersje, to jednak zapewnienie dzieciom zapośredniczonego w zabawie, bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii przy wsparciu nauczyciela lub nauczycielki może wprowadzać dzieci w świat mediów cyfrowych w kontrolowany i ciekawy sposób.



II.2. Kompetencje przekrojowe

Kompetencje przekrojowe w edukacji przedszkolnej rozwijane są w naturalny sposób poprzez zabawę swobodną i kierowaną.

1. Kompetencje poznawcze

Okres edukacji przedszkolnej jest kluczowy dla rozwoju kompetencji poznawczych. Dzieci w wieku przedszkolnym ze względu na wyjątkowo dynamicznie przebiegający rozwój zdobywają wiele nowych umiejętności w zakresie myślenia i rozwiązywania problemów.

- a. **Rozwiązywanie problemów** – w przedszkolu dzieci zaczynają dostrzegać proste problemy w otoczeniu i uczą się ich rozwiązywania poprzez obserwację i eksperymenty. Często używają metody prób i błędów, aby osiągnąć zamierzony cel, np. w zabawie konstrukcyjnej. Ważną rolę odgrywa wspieranie ich w zadawaniu pytań i samodzielnym poszukiwaniu odpowiedzi, przy jednoczesnym budowaniu wytrwałości w pokonywaniu trudności.
- b. **Krytyczne myślenie** – na etapie przedszkola dzieci uczą się krytycznego myślenia poprzez eksplorację otoczenia, wykorzystując swoje zmysły, aby poznać i zrozumieć to, co widzą, czują i doświadczają w otaczającym je świecie. Dzieci nadają sens rzeczom, miejscom i ludziom poprzez interakcję z innymi, badanie, kwestionowanie oraz tworzenie, testowanie i udoskonalanie pomysłów. Naturalne jest zadawanie pytań i eksplorowanie sensu podstawowych czynności i zjawisk w świecie (motywacyjno-emocjonalne komponenty orientacji krytycznej).
- c. **Kreatywne myślenie** – w wieku przedszkolnym dzieci wykazują naturalną skłonność do kreatywnego myślenia i ekspresji. Często tworzą nowe pomysły w sposób spontaniczny, wykorzystując wyobraźnię, czerpiąc inspirację z codziennych sytuacji. Zabawy plastyczne, muzyczne, konstrukcyjne czy odgrywanie ról pozwalają im wyrażać siebie i eksperymentować z różnorodnymi materiałami i narzędziami.

2. Kompetencje społeczne

Przedszkole to miejsce spotkań i interakcji społecznych, w którym dzieci mają kontakt z większą grupą kolegów, koleżanek i nowych dorosłych.



- a. **Współpraca** – dzieci w wieku przedszkolnym uczą się współpracy przede wszystkim poprzez udział w zabawach grupowych. Wspólne układanie klocków czy odgrywanie ról w teatrykach pomaga im rozumieć, jak dzielić się zasobami, słuchać innych, uwzględniać ich potrzeby, czekać na swoją kolej. Dzieci poprzez interakcje z rówieśnikami stopniowo rozwijają empatię i umiejętność rozwiązywania drobnych konfliktów.
- b. **Dbanie o innych** – dzieci zaczynają wyrażać i okazywać troskę innym od najmłodszych lat. Rozwój tej umiejętności jest uzależniony od zakresu zdobywanych doświadczeń społeczno-emocjonalnych w rodzinie i przedszkolu. Egocentryzm dziecięcy jako naturalna cecha rozwoju ulega stopniowemu ograniczeniu pod wpływem socjalizacji w atmosferze szacunku i zaufania oraz pokonywania trudności. Stopniowo kształtują się zachowania prospołeczne, w tym pomoc instrumentalna, pocieszanie i dzielenie się.

3. Kompetencje osobiste

- a. **Kierowanie sobą** – dzieci w wieku przedszkolnym uczą się przez zabawę i naśladownictwo. Poprzez angażowanie ich w proste zadania, takie jak układanie klocków czy rysowanie, można wspierać rozwój ich zdolności poznawczych oraz wzmacniać ciekawość i chęć eksplorowania świata. Zaczynają podejmować pierwsze próby samodzielnego wykonywania zadań, rozwija się też potrzeba sprawstwa. Stopniowo kształtuje się wytrwałość i motywacja do pokonywania trudności poprzez zachęcanie do kończenia rozpoczętych aktywności. Dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają rozumieć swoje emocje i działania. W tym wieku budowana jest świadomość własnych działań, wspierana przez pytania naprowadzające i pozytywną informację zwrotną. Istotną rolę odgrywa motywacja, która opiera się głównie na pochwałach i uznaniu. Dzieci są bardziej skłonne do działania, gdy widzą, że ich wysiłek jest zauważany i doceniany. Zabawy, które prowadzą do widocznych rezultatów, takie jak malowanie czy budowanie, pomagają im zrozumieć, że praca prowadzi do rezultatu.
- b. **Dbanie o siebie** – na etapie przedszkola dzieci zdobywają świadomość tego, kim są, co je odróżnia od innych, uczą się rozpoznawać swoje emocje, takie jak radość, smutek, złość oraz dzielić się tymi odczuciami z innymi. Nauczyciel może je w tym



wspierać, pytając o ich reakcje na określone wydarzenia oraz prezentując strategie dotyczące samoregulacji. Już w tym okresie bardzo ważne jest kształtowanie u dzieci odpowiedzialności za własne zdrowie i samopoczucie – sprzyja temu nauka komunikowania swoich potrzeb fizycznych (tj. pragnienie, głód, odpoczynek, komfort) oraz psychicznych (np. potrzeba wyciszenia się, szukanie pocieszenia), a także zachęcanie dzieci do coraz większej niezależności w zakresie higieny osobistej. Ważne jest, by już w przedszkolu dzieci uczyły się o zachowaniach sprzyjających ich zdrowiu i dobremu samopoczuciu, w tym by były zachęcane do aktywności fizycznej i zdrowego odżywiania oraz informowane o skutkach zachowań szkodliwych dla zdrowia.

Wyróżnione w profilu absolwenta i absolwentki kompetencje przekrojowe nie są oczywiście jedynymi, których rozwój następuje w przedszkolu. Z kompetencji spoza tego katalogu, szczególnie istotnych na etapie przedszkolnym, warto wymienić **kompetencje w zakresie świadomości kulturalnej i ekspresji twórczej** dotyczące percepcji i wrażliwości na piękno wytworów kultury i sztuki, rozumienia własnej perspektywy uczestnictwa i doświadczania różnych przejawów kultury, sztuki i kreatywności oraz twórczości w różnych kulturach i różnych rodzajach sztuki, a także własnej nieskrępowanej ekspresji twórczej. Szczególne znaczenie mają także **kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju** związane z rozwijaniem świadomości, zrozumieniem, wrażliwością i zdolnością postrzegania przez dzieci świata ludzi i świata przyrody jako nierozłącznie pozostających we współzależnościach, nawiązywaniem relacji człowiek – przyroda oraz zapewnianiem trwałości tych relacji (Uszyńska-Jarmoc i Nadachewicz, 2015).

III. Sprawczość

Sprawczość stanowi główny komponent prawidłowego rozwoju w okresie przedszkolnym i związana jest z możliwością dokonywania przez dziecko autonomicznych wyborów i podejmowania decyzji, które pozwalają mu poznawać siebie i budować poczucie wpływu na otoczenie. W procesie edukacji przedszkolnej sprawczość, a wraz z nią odpowiedzialność, poczucie autonomii i odporność na niepowodzenia wyrażają się



poprzez udział dzieci w dokonywaniu wyborów, a także planowaniu indywidualnych lub grupowych aktywności i ich przebiegu oraz weryfikowanie i realizację tych pomysłów.

Jedną z kluczowych aktywności umożliwiających budowanie sprawczości dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa swobodna stanowiąca dla dziecka podstawową metodę eksploracji otoczenia, eksperymentowania oraz nadawania sensu otaczającemu je światu. Poprzez dostarczanie różnorodnych materiałów i przestrzeni do kreatywnej, swobodnej zabawy, nauczyciele i nauczycielki mogą umożliwić dzieciom monitorowanie własnego rozwoju i sprawowanie kontroli nad swoimi doświadczeniami edukacyjnymi. Zabawy swobodne w bezpiecznym dla dziecka otoczeniu, bez kierowania aktywnością i animowania jej przez osoby dorosłe, naturalnie zachęcają do stawiania sobie celów, szukania sposobów ich osiągnięcia, kierowania swoim zachowaniem i doświadczania sukcesów.

Sprawczość dziecka w wieku przedszkolnym jako relacja jednostki z otoczeniem obejmuje cztery obszary:

1. Poczucie przynależności do wspólnoty

Rozwija się, gdy dziecko czuje się bezpieczne i ma zaufanie do dorosłych oraz opiekunów i opiekunek oraz wychowawców i wychowawczyń wokół siebie oraz do środowiska, w którym się znajduje. Budowana jest poprzez zwyczaje i rytuały panujące w grupie przedszkolnej, ale też poprzez udział w wydarzeniach społeczności, współpracę z lokalnymi organizacjami, realizację projektów opartych na integracji społeczności.

Łącząc dzieci ze społecznością inną niż ich grupa przedszkolna, zachęcamy je do stania się aktywnymi, odpowiedzialnymi obywatelami dysponującymi skutecznie swoimi zasobami indywidualnymi na rzecz wspólnoty od najmłodszych lat. Poczucie przynależności dziecka do wspólnoty buduje się m.in. poprzez wspieranie dokonywania własnych wyborów, tworzenie środowiska inkluzywnego, które celebrowa różnorodność, nawiązywanie silnych partnerstw kadry przedszkola, organów prowadzących i rodzin w celu zapewnienia holistycznego podejścia do rozwoju dziecka.



2. Nastawienie na rozwój

Kluczowe w tym obszarze jest docenianie wysiłków i wytrwałości dzieci w dochodzeniu do zamierzonego przez nie celu, a także poszukiwanie przyczyn popełnionych błędów jako okazji do nauki. Podkreślanie znaczenia wysiłku i odporności wzmacnia pozytywne nastawienie do wyzwań i niepowodzeń, dając siłę potrzebną do podejmowania kolejnych prób.

3. Przekonanie o własnej skuteczności

Uznanie skuteczności dzieci w codziennych interakcjach i zajęciach i stworzenie im warunków do doświadczania sukcesów, rozwijanie przekonania o własnej skuteczności wymaga zmiany nastawienia z tradycyjnego, skoncentrowanego na dorosłych podejścia na takie, które ceni dzieci jako aktywnych budowniczych ich własnego rozwoju. Oznacza to rozpoznawanie i szanowanie pomysłów, zainteresowań i wkładu dzieci w życie społeczności, bez względu na ich wiek.

Cennym aspektem rozwijania przekonania o własnej skuteczności jest stwarzanie dzieciom możliwości pełnienia określonych funkcji we wspólnocie oraz wypełniania obowiązków, w tym o charakterze przywódczym w grupie rówieśniczej. Niezależnie od tego, czy jest to pomoc w prowadzeniu zajęć grupowych, w przygotowaniu materiałów i pomocy, opieka nad kącikiem plastycznym czy roślinami w sali dydaktycznej, powierzanie dzieciom znaczących ról i obowiązków pomaga im rozwijać poczucie sprawstwa, partycypacji i panowania nad wydarzeniami w swoim otoczeniu.

4. Samoregulacja

Dzieci w wieku przedszkolnym uczą się planowania prostych działań, monitorowania postępów oraz odraczania nagród – co stanowi dla nich duże wyzwanie, ale jest też kluczowe dla rozwoju samokontroli. Rolą nauczyciela i nauczycielki jest stwarzanie do tego najlepszych warunków poprzez m.in. wprowadzanie struktur i rutyn, które pomagają dzieciom przewidywać kolejne etapy dnia, czy prowadzenie podsumowań (np. spotkania w kręgu), podczas których dzieci z nauczycielem lub nauczycielką analizują przebieg zadania czy zabawy – co poszło dobrze, a co poprawić.



Przedszkole wzmacnia sprawczość i gotowość do działania poprzez wybór kreatywnych i rozwijających wyobraźnię materiałów i pomocy dydaktycznych, takich jak prawdziwe narzędzia i przybory codziennego użytku, klocki, różnorodne materiały naturalne i plastyczne.

Przedszkole wzmacnia sprawczość dziecka poprzez atrakcyjne poznawczo przestrzenie do zabawy, które odzwierciedlają zainteresowania dzieci, ich preferencje aktywności i pochodzenie kulturowe. Mogą to być mobilne ośrodki zabaw tematycznych, włączanie elementów naturalnych lub eksponowanie dzieł sztuki i kreacji dzieci. Przestrzeń, która jest przyjazna i zmieniająca się pod wpływem pomysłów dzieci współpracujących z dorosłymi, zachęca je do angażowania się w konstruowanie znaczących miejsc, które odzwierciedlają ich sprawczość i tożsamość.

IV. Obszary kształcenia

Obszary kształcenia w przedszkolu wywodzą się ze zdefiniowanych dla szkoły podstawowej i są realizowane w znacząco mniej ustrukturyzowanych od szkolnych procesach – przede wszystkim w zabawie organizowanej przez dziecko oraz innych aktywnościach edukacyjnych i społecznych, inicjowanych przez nauczyciela i nauczycielkę i podejmowanych przez dzieci.

W **procesie integracji treści z obszarów kształcenia** w przedszkolu kluczowe jest łączenie treści edukacyjnych w sposób umożliwiający dzieciom konstruowanie holistycznego obrazu świata zgodnie z ich aktualnymi możliwościami poznawczymi oraz planowanie i realizacja różnorodnych działań edukacyjnych wspólnie z dziećmi, zgodnie z ich aktualnymi pasjami i zainteresowaniami. Fundamentalne są realizacja prawa dziecka do rozwoju i edukacji poprzez swobodną zabawę w różnych środowiskach poznawczych (m.in. sala przedszkolna, plac zabaw, środowisko naturalne, instytucje kultury, punkty usługowe i wytwórcze) oraz uwzględnianie równowagi pomiędzy edukacją a potrzebami dzieci w zakresie dostatecznej ilości przestrzeni w przedszkolu, ruchu, odpoczynku, zbilansowanych posiłków, snu. Stawianie wyzwań edukacyjnych, zachęcanie do pokonywania trudności i aktywności społecznej powinno zawsze wiązać się z adekwatnym wsparciem.



Podsumowanie

John Dewey twierdził, że „jeśli uczymy dzisiejszych uczniów tak, jak uczyliśmy wczoraj, to okradamy ich z przyszłości”¹⁶. Koncepcja konstruowania zmian w systemie edukacji wychodząca od opisu profilu absolwenta jest próbą odpowiedzi na coraz głośniejszą wyrażaną potrzebę przygotowania młodych ludzi na nieznaną i nieprzewidywalną przyszłość. Służyć temu ma model podkreślający szczególną rolę rozwijania kompetencji. Uczenie oparte na kompetencjach staje się kluczowym podejściem we współczesnej edukacji, ponieważ pozwala uczniom zdobywać praktyczne umiejętności potrzebne w dynamicznie zmieniającym się świecie. Zamiast skupiać się jedynie na zapamiętywaniu i odtwarzaniu informacji, szkoły powinny kłaść nacisk na rozwijanie zdolności analitycznych, kreatywnego rozwiązywania problemów i umiejętności współpracy, szukanie nowej równowagi między wiedzą, kompetencjami i sprawczością. Takie podejście pozwala na lepsze dostosowanie się do wymagań rynku pracy i codziennego życia, gdzie kluczowe stają się elastyczność oraz umiejętność uczenia się przez całe życie.

Równie istotnym aspektem edukacji jest kształtowanie samodzielności dzieci i młodzieży, co pomaga im w budowaniu poczucia odpowiedzialności i pewności siebie. Uczniowie i uczennice powinni mieć możliwość podejmowania decyzji, rozwijania własnych zainteresowań oraz zdobywania doświadczeń poprzez eksperymentowanie i ryzykowanie błędów. Nauczyciele i szkoły powinni odgrywać rolę mentorów, którzy wspierają młodych ludzi w samodzielnym dochodzeniu do wniosków, zamiast narzucać gotowe rozwiązania. Taka strategia sprzyja kształtowaniu proaktywnej postawy oraz rozwijaniu zdolności do krytycznego myślenia.

Budowanie kompetencji przekrojowych i fundamentalnych wymaga holistycznego podejścia do edukacji, w którym szkoły pełnią funkcję wspólnot wspierających wszechstronny rozwój ucznia. Poza umiejętnościami technicznymi i przedmiotowymi konieczne jest kształtowanie zdolności interpersonalnych, inteligencji emocjonalnej oraz postaw obywatelskich. Szkoły powinny tworzyć środowisko, które promuje współpracę,

¹⁶ „If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow” (Dewey, 1916, za: Nowosad, 2022).



empatię i otwartość na różnorodność. W ten sposób mogą stać się miejscem, w którym młodzi ludzie uczą się nie tylko zdobywania wiedzy, ale także funkcjonowania w społeczeństwie, co ma kluczowe znaczenie dla ich przyszłości.

Stąd potrzeba opracowania profilu absolwenta i absolwentki (przedszkola i szkoły podstawowej), który określając wspólne cele edukacji, stanie się podstawą nowej umowy społecznej między szkołą, nauczycielami, uczniami i rodzicami. Mamy nadzieję, że będzie on także przyczynkiem do przygotowania, a następnie wdrożenia zmian w systemie edukacji opartych na podstawach naukowych i wprowadzających do szkoły nową jakość, chociaż, jak pisał De Corte: „Ogólnie rzecz biorąc, łatwiej (choć drożej) zmniejszyć liczbę uczniów w klasie i zwiększyć liczbę komputerów w szkole, niż np. sprawić, by nauczyciele właściwie reagowali na różnice indywidualne między uczniami” (2013, s. 47).



Załączniki

1. Uczeń i jego wiedza w centrum procesu uczenia się, czyli założenia teoretyczne leżące u podstaw profilu absolwenta i absolwentki

Dlaczego potrzebujemy zmian?

Źródła **tradycyjnego modelu nauczania** należy szukać w XIX wieku i w ukształtowanym wtedy tzw. modelu pruskim. U jego podstaw leży m.in. **podejście transmisyjne**, w którym wiedza jest traktowana jako gotowy zasób, przekazywany przez nauczyciela uczniowi w sposób jednostronny. W podejściu tym nauczyciel i nauczycielka pełni funkcję „nadawcy” wiedzy, a uczeń i uczennica są tego przekazu biernymi i posłusznymi „odbiorcami”. Wiedza jest przy tym postrzegana jako zbiór faktów, pojęć, idei czy zasad, których nie można kwestionować, stałych i zastanych, niepodlegających rewizji. Jej przekazywanie i nabywanie, czyli uczenie się, jest procesem linearnym i kumulatywnym, tzn. wiedza i umiejętności są nabywane przez uczniów i uczennice krok po kroku, w uporządkowany sposób, element po elemencie, kawałek po kawałku. Celem edukacji w tak rozumianym procesie jest przyswojenie konkretnej wiedzy oraz nabycie umiejętności jej odtwarzania, a ocenianie ogranicza się do mierzenia obserwowalnych z zewnątrz rezultatów tego procesu. Ze względu na jednostronność przekazu w tym podejściu i nierówność stron biorących w nim udział (nauczyciel – ten, który wie; uczeń – ten, który tę wiedzę przyjmuje) głównym czynnikiem wpływającym na jego powodzenie jest motywacja zewnętrzna ucznia wzmacniana poprzez stosowanie nagród i kar w celu osiągnięcia przez uczniów i uczennice pożądaných rezultatów procesu nauczania.

Chociaż w literaturze przedmiotu już dawno odeszło się od takiego postrzegania procesu nauczania, a prowadzone od lat 50. ubiegłego wieku badania rzuciły nowe światło na rozumienie procesu uczenia się i rozwoju, codzienna praktyka szkolna aż tak bardzo się nie zmieniła, czemu dała wyraz Ann Brown w swoim przemówieniu wygłoszonym w 1994 r. na corocznym spotkaniu American Educational Research Association: „W tym stuleciu



poczyniono ogromne postępy, jeśli chodzi o rozumienie uczenia się i rozwoju. Jednak ogólnie rzecz ujmując, praktyka szkolna nie zaczęła postępów tych odzwierciedlać” (De Corte, 2013, s. 74). Najwyższy więc czas, by wykorzystać wynikającą z badań wiedzę o procesie uczenia się i przygotować rozwiązania, które będą ją odzwierciedlać w systemie oświaty.

Podstawą niniejszego opracowania, jak i większości współczesnych opracowań i myśli pedagogicznych, jest **pedagogika humanistyczna** wyrosła w XX wieku jako reakcja na opisane powyżej tradycyjne podejście do edukacji. Pedagogika ta stawia w centrum człowieka, jego indywidualność i dążenie do samorealizacji. Celem, w jej rozumieniu, jest wspieranie ucznia i uczennicy w harmonijnym rozwoju, tworzenie warunków do nauki opartej na relacjach, doświadczeniu i wolności. To nurt, który akcentuje centralną pozycję **ucznia** będącego **aktywnym podmiotem procesu edukacyjnego**, zdolnym do samodzielnego myślenia, refleksji i podejmowania decyzji. Jednocześnie przypisuje **nauczycielowi rolę przewodnika, mentora i facylitatora**, wspierającego ucznia i uczennicę w odkrywaniu i rozwijaniu ich potencjału. Dlatego też prace nad zmianami w systemie edukacji rozpoczęto od opracowania profilu absolwenta i absolwentki, a więc od spojrzenia na edukację z perspektywy ucznia.

Celem edukacji, w rozumieniu pedagogiki humanistycznej, **jest wszechstronny rozwój ucznia i uczennicy**, w tym wspieranie ich w budowaniu systemu wartości, rozwijaniu wiedzy, umiejętności oraz postaw takich jak odpowiedzialność czy empatia. Edukacja ma pomagać w odkrywaniu i realizowaniu swoich celów życiowych, tworzeniu warunków do głębszego zrozumienia samych siebie i świata poprzez doświadczenie i refleksję nad nim. Kluczowa w całym procesie jest **motywacja wewnętrzna**, a ocenianie powinno służyć wspieraniu uczniów i uczennic w ich rozwoju poprzez przekazywanie im konstruktywnej informacji zwrotnej o postępach w nauce.

Stąd też wielokrotnie wyrażone w całym dokumencie nastawienie na wszechstronny rozwój uczniów i uczennic, próba znalezienia nowej równowagi między wiedzą i kompetencjami poznawczymi oraz – do tej pory niedocenianymi w polskiej szkole – kompetencjami społecznymi i osobistymi. Wyrazem takiego podejścia jest model profilu w kształcie koła, co ma symbolizować holistyczne podejście do rozwoju uczniów i uczennic, obejmujące



różne sfery: wiedzę, wartości, kompetencje i sprawczość. Dostrzeżona i podkreślana w pedagogice humanistycznej **podmiotowość** ucznia i uczennicy, będąca na szczytach wielu postulowanych i przeprowadzanych zmian w edukacji, wyraża się w wyeksponowanej w profilu absolwenta kategorii sprawczości, która dzięki swojej definicji i operacjonalizacji będzie miała realne odzwierciedlenie w podstawach programowych i praktyce szkolnej.

Natura procesu uczenia się

Zadaniem szkoły jest stworzenie warunków do rozwoju pełni potencjału młodych ludzi, a kluczową rolę odgrywa w tym proces uczenia się. Dlatego właśnie wiedza na temat natury tego procesu, jego mechanizmów i uwarunkowań, kształtowana w oparciu o badania, stoi u podstaw tak zmian w systemie edukacji, jak i profilu absolwenta i absolwentki.

Dzięki Piagetowi (1952) wiemy, że uczenie się polega na aktywnym **konstruowaniu wiedzy** w umyśle osoby uczącej się, która łączy pozyskiwane przez siebie nowe informacje ze schematami, które nabyła wcześniej (asymilacja) i których zbiór jest unikalny dla każdej jednostki oraz dostosowuje posiadane wcześniej schematy do nowych informacji (akomodacja). Oznacza to, że **uczniowie i uczennice aktywnie budują swoje rozumienie świata na podstawie wcześniejszych doświadczeń, interakcji społecznych i refleksji**, a ich wiedza jest konstruowana, dynamiczna i zmienna, gdyż podlega ich interpretacji. Z tego względu wcześniejsze doświadczenia uczniów i uczennic i istniejące w ich umysłach schematy poznawcze mają kluczowe znaczenie w procesie uczenia się (Bruner, 2010; Bransford i in., 2000). Te założenia stoją u podstaw **konstruktywizmu**, który koncentruje się na uczniu i postrzega nauczyciela jako myślowego przewodnika wspierającego uczenie się, a nie jako tego, kto wiedzę tylko przekazuje (De Corte, 2013, s. 68).

Rozwój **konstruktywizmu społecznego**, który myślenie i uczenie się postrzega jako działania interaktywne zachodzące pomiędzy jednostką a daną sytuacją, wiedzę zaś pojmując jako osadzoną w kontekście i „będącą po części wynikiem działania, kontekstu i kultury, w której wiedza ta jest rozwijana i wykorzystywana” (Brown i in., 1989, s. 32), wpłynął na docenienie roli otoczenia w procesie uczenia się. **Uczniowie i uczennice uczą się skuteczniej, gdy pracują w grupach i uczestniczą w interakcjach społecznych**, współpraca sprzyja zdobywaniu wiedzy poprzez działanie we wspólnocie, negocjowanie, dzielenie się



schematami i sposobami poznawania świata (Johnson i Johnson, 1989; Schwartz i in., 2009).

Wiele o naturze procesu uczenia się wywieziono z **badan kognitywnych**, które są także źródłem konkretnych wskazówek, jak budować środowisko edukacyjne sprzyjające uczeniu się rozumianemu jako tworzenie dobrze zorganizowanych struktur wiedzy, co umożliwia jej przyswajanie i przechowywanie. I w tym przypadku w centrum zainteresowania leży uczeń i uczennica, to oni podejmują wysiłek uczenia się i są odpowiedzialni za jego rezultat. I chociaż nauczyciel i nauczycielka wiedzą więcej, prowadzą zajęcia, przygotowują materiały, to działania te służą stymulowaniu w uczniach indywidualnych procesów konstruowania wiedzy (Schneider i Stern, 2013).

To, w jaki sposób uczniowie zapamiętują nowe informacje, jest powiązane z tym, jaką wiedzę już posiadają (Bransford i in., 2000) i na ile potrafią ją połączyć i zintegrować. Innymi słowy uczniowie nadają sens nowym informacjom poprzez interpretowanie ich w świetle posiadanej wiedzy, co stanowi zarówno wskazówkę dla nauczycieli, jak i wyzwanie. Innymi czynnikami mającymi wpływ na proces budowania indywidualnych struktur wiedzy i połączeń między ich elementami są emocje i motywacje. Cele uczniów, ich przekonania na temat swoich kompetencji, źródeł sukcesów, nastawienie do danego przedmiotu itd. – wszystko to mocno łączy się z procesami poznawczymi, stąd taki nacisk na sprawczość i kompetencje społeczne i osobiste w profilu absolwenta i absolwentki.

Niezaprzeczną zasługą badań kognitywnych jest powiązanie tego, co w publicystyce wielu próbowało rozłączyć: kompetencji i wiedzy. Pisze o tym wiele Daniel Willingham na przykładzie krytycznego myślenia, które zależy od bardzo dobrej znajomości odpowiednich treści i wielokrotnego myślenia o nich (2010). Innymi słowy, aby rozwinąć kompetencje, np. zakresie rozwiązywania problemów czy kreatywnego myślenia, uczniowie muszą mieć głębokie podstawy wiedzy faktograficznej, rozumieć fakty i idee w kontekście ram koncepcyjnych oraz umieć organizować wiedzę – budować jej struktury w sposób ułatwiający wyszukiwanie i stosowanie.



Podsumowując teoretyczne założenia profilu absolwenta i absolwentki, warto podkreślić, że:

- 1. Uczeń i uczennica zajmują centralne miejsce w procesie edukacyjnym** – kluczowe jest traktowanie ich jako aktywnych uczestników procesu uczenia się, którzy samodzielnie konstruują swoją wiedzę, są wobec niej krytyczni i rozwijają swoje umiejętności.
- 2. Edukacja wspiera holistyczny rozwój** – edukacja służy rozwojowi nie tylko intelektualnemu, ale również społecznemu, emocjonalnemu i etycznemu.
- 3. Rolą nauczyciela i nauczycielki jest tworzenie warunków do tego rozwoju, pełnienie funkcji mentora i facylitatora** – życzliwe, ale i ustrukturyzowane wspieranie uczniów i uczennic w ich całościowym rozwoju i tworzenie im do tego warunków. Kluczowe w tym procesie jest budowanie relacji opartych na zaufaniu, wzajemnym szacunku i empatii.
- 4. Integracja wiedzy, umiejętności** – szkoła wspiera uczniów i uczennice w przyswajaniu wiedzy deklaratywnej („co”), automatyzacji wiedzy proceduralnej („jak”), rozwijaniu wiedzy warunkowej („kiedy i dlaczego”) oraz wspieraniu powiązań i budowaniu głębokich struktur.
- 5. Stopniowanie trudności** – uczniowie i uczennice są stopniowo wprowadzani do coraz bardziej złożonych zadań i wyzwań. Ważne jest, aby programy nauczania umożliwiały płynne przechodzenie od podstawowych do bardziej zaawansowanych zadań, które wspierają rozwój myślenia krytycznego i kreatywnego oraz zdolności rozwiązywania problemów.
- 6. Elastyczność** – proces edukacyjny jest dostosowany do różnorodnych potrzeb i talentów uczniów i uczennic. Programy, metody, formy i środki stosowane w tym procesie uwzględniają różnorodność uczniów i uczennic, ich sytuacji i doświadczeń życiowych.
- 7. Znaczenie kontekstu, doświadczenia i refleksji** – uczenie się powinno być osadzone w realnych kontekstach, które angażują uczniów i uczennice i pozwalają im dostrzegać praktyczne zastosowania zdobywanej wiedzy. Rozwiązywanie problemów, eksperymenty i działania inspirowane codziennym życiem uczniów i uczennic sprzyjają głębszemu zrozumieniu nabytej wcześniej wiedzy.



- 8. Spójność i struktura bogatego w wiedzę programu nauczania** – programy nauczania są spójne i skoncentrowane na kluczowych treściach, które wspierają głębokie zrozumienie i pamięć długotrwałą. Program nauczania zapewnia solidne podstawy do rozwijania bardziej zaawansowanych umiejętności i zdolności kontrolowania własnego uczenia się.

2. Realizacja profilu absolwenta i absolwentki w kontekście zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych¹⁷

2.1. Zasady horyzontalne kształcenia uczniów i uczennic z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi

Podmiotowość

Kluczowym pojęciem w pracy z grupami zróżnicowanymi, jest uszanowanie podmiotowości ucznia i uczennicy, rozumianej jako świadomość bycia odrębną, unikalną jednostką posiadającą własną tożsamość, która definiuje i wyróżnia każdego z nas na tle innych. Józefa Bałachowicz, podkreśla, że podmiotowość należy „do kategorii idei, wartości uniwersalnych, wartości demokratycznych, ludzkiej zdolności ukonstytuowania się, modelu jednostki bycia w świecie” (2014, s. 10). Kształtowanie poczucia podmiotowości ma szczególne znaczenie w pracy z uczniami i uczennicami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym z niepełnosprawnościami.

W kontekście działań rewalidacyjnych i edukacyjnych zdarza się, że nauczyciele i nauczycielki nieświadomie koncentrują się na aspektach związanych z ograniczeniami. Takie podejście, mimo najlepszych intencji, może prowadzić do zaniedbania postrzegania ucznia lub uczennicy jako indywidualnego człowieka, wyposażonego w unikalne zasoby, doświadczenia i potencjał. Tymczasem przyjęcie perspektywy podmiotowości wymaga traktowania ucznia i uczennicy jako aktywnych uczestników procesu edukacyjnego,

¹⁷ Materiał opracowany przez pracowników realizowanego w IBE PIB projektu pt.: „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży” finansowanego z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS).



których potrzeby, aspiracje i tożsamość mają fundamentalne znaczenie dla ich rozwoju. Podkreślenie podmiotowości w pracy pedagogicznej pozwala na stworzenie środowiska edukacyjnego, w którym każdy może poczuć się doceniony i zrozumiany. Wzmacnianie poczucia podmiotowości u uczniów i uczennic przyczynia się do poprawy ich wyników w nauce oraz umożliwia osiągnięcie większych sukcesów edukacyjnych.

Personalizacja/indywidualizacja

Edukacja spersonalizowana stawia ucznia i uczennicę w centrum procesu kształcenia, gwarantując im warunki do pełnego rozwoju, poszanowanie godności oraz wolności. Jej istotą jest **dostosowanie elementów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb, predyspozycji i potencjału uczących się** (Szumski, 2019). Personalizacja w edukacji pozwala na **pełniejsze wykorzystanie zdolności uczniów poprzez modyfikację celów i metod nauczania w sposób, który odpowiada na ich zróżnicowane oczekiwania i możliwości**. Personalizacja celu zadania sprawia, że staje się ono istotne i wartościowe dla ucznia. Poprzez powiązanie z zainteresowaniami lub osobistym otoczeniem ucznia i uczennicy, problem staje się dla nich bardziej angażujący i ma bezpośredni wpływ na ich życie. Indywidualizacja odnosi się także do metod nauczania – wymaga stworzenia angażującego środowiska edukacyjnego, które sprzyja wykorzystywaniu preferowanych przez ucznia i uczennicę narzędzi i technik, uwzględniając ich potrzeby i możliwości (Chrzanowska, 2023). Personalizacja nie powinna jednak mieć charakteru nauczania indywidualnego, wyłączania konkretnego ucznia z grupy poprzez dostarczenie mu innego materiału do pracy niż ten, którym zajmuje się klasa (zapobieganiu tej praktyce służy m.in. metodyka projektowania uniwersalnego opisana w dalszej części opracowania). Jednym z fundamentalnych założeń profilu absolwenta jest wzmacnianie **poczucia przynależności do wspólnoty**, a tożsamość celów i metod uczenia się może być jednym z ważniejszych elementów budujących zespół (traktowany jako grupa osób mających wspólne cele i wartości).

Partycypacja

Praca w grupie uczniów i uczennic o zróżnicowanych potrzebach, w tym z niepełnosprawnościami, wymaga od nauczyciela i nauczycielki umiejętnego planowania



i realizacji procesu dydaktycznego w sposób, który zapewni optymalne efekty. Powinny one być rozumiane nie tylko jako zdobywanie wiedzy, lecz także jako rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów i uczennic. Niezbędnym elementem dostępnej i inkluzywnej edukacji jest stosowanie różnorodnych strategii i narzędzi edukacyjnych. Jedną z takich strategii jest **możliwość partycypacyjnego udziału uczniów i uczennic w procesie edukacyjnych**, rozumiana jako:

- angażowanie uczniów i uczennic w proces podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania klasy oraz szkoły,
- wspólne kształtowanie przebiegu lekcji oraz współuczestnictwo i współodpowiedzialność za decyzje podejmowane w ramach planowania i realizacji całego procesu edukacyjnego oraz wychowawczego.

Warto podkreślić, że aby proces partycypacji był możliwy, nauczyciel i nauczycielka powinni zapewnić uczniowi i uczennicy pozyskanie możliwie jak najbardziej szczegółowych informacji. Kolejnym komponentem jest nabycie kompetencji w zakresie podejmowanych decyzji, z uwrażliwieniem na konsekwencje (zarówno te pozytywne, jak i trudne), które są nieuniknione. Taki sposób organizowania procesu nauki buduje w uczniach i uczennicach poczucie współodpowiedzialności za najbliższe otoczenia, a często za społeczność, której są częścią (Śliwerski, 2007; Jarosz, 2019). Ponadto możliwość podejmowania decyzji i aktywnego uczestnictwa stanowi fundament myślenia o społeczeństwie – zarówno obecnym, jak i przyszłym. Partycypacja odgrywa kluczową rolę w kontekście budowania poczucia tożsamości uczniów i uczennic ze zróżnicowanymi potrzebami, w tym z niepełnosprawnościami. Jest to proces umożliwiający aktywny udział w kształtowaniu rzeczywistości, w której funkcjonują, a nie tylko bierne jej przyjmowanie. Partycypacja pozwala jednostkom na zaangażowanie się w proces decyzyjny i wpływ na otaczającą je rzeczywistość edukacyjną i społeczną, co ma zasadnicze znaczenie w kontekście ich rozwoju osobistego oraz społecznego. Takie podejście w organizacji procesu kształcenia ukazuje różnorodność społeczeństwa, uwypuklając fakt, iż każdy człowiek posiada unikalne zasoby i kompetencje, które są nie tylko wartościowe, ale również niezwykle użyteczne dla całej społeczności (Olsen, 2023).



Wdrożenie zaangażowania osób uczących się w planowanie i realizację procesów edukacyjnych, oprócz zwiększenia odpowiedzialności podmiotu za uczenie się, pozwala również wzmacniać **kompetencje osobiste** (dbanie o siebie, kierowanie sobą) oraz **sprawczość**.

Rola nauczyciela i nauczycielki jako facylitatora i facylitorki

Nauczyciel i nauczycielka, tak jak widzą ich autorzy niniejszego opracowania, przestają pełnić wyłącznie funkcję osób odpowiedzialnych za przekazywanie i weryfikowanie wiedzy, a stają się mentorami, przewodnikami – facylitatorami, którzy wspierają uczniów i uczennice w ich samodzielnym odkrywaniu drzemiących w nich potencjałów. Takie podejście podkreśla rolę nauczyciela i nauczycielki jako tych, którzy uwalniają „energię drzemiącą w ludziach” (Faraniec, 2023), umożliwiając uczniom pełniejsze wykorzystanie ich potencjałów. Tego typu zmiana roli nauczyciela i nauczycielki wskazuje na konieczność reorientacji tradycyjnych metod nauczania, kładąc nacisk na indywidualny rozwój uczniów i uczennic, w tym tych o zróżnicowanych potrzebach, uszanowania ich podmiotowości i wspierania partycypacyjnego udziału w procesie edukacyjnym. Facylitator i facylitorka mają za zadanie wspierać uczniów w odkrywaniu ich indywidualnych zasobów, co wymaga delikatnego, ale precyzyjnego określenia tych zasobów oraz umiejętnego zarządzania procesem edukacyjnym. Ich działania, skoncentrowane na aktywnej interakcji z uczniami, pomagają w budowaniu dobrostanu grupy i tworzeniu warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi każdego ucznia, uwzględniając jego potrzeby i możliwości.

Nauczyciel i nauczycielka, wykorzystując dostępne narzędzia (np. z zakresu oceny funkcjonalnej), starają się zrozumieć funkcjonowanie ucznia i uczennicy i w ramach bieżącej pracy wdrażają strategie edukacyjne odpowiadające ich aktualnym potrzebom. O ile rolą specjalistów szkolnych jest prowadzenie działań terapeutycznych czy rewalidacyjnych (często w formule wsparcia indywidualnego), o tyle podstawowym zadaniem nauczycieli przedmiotów jest redukcowanie barier w dostępie do kooperatywnego uczenia się (uczestnictwa w grupowym/klasowym uczeniu się) członków poszczególnych zespołów klasowych.



2.2. Ocena funkcjonalna w pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi

Systematyczny wzrost liczby uczniów i uczennic z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów i uczennic z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (według danych Systemu Informacji Oświatowej z 2024 r. różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej objętych było ponad 40% uczniów i uczennic) wymaga nowego spojrzenia na metodykę uczenia-nauczania. Praca z grupą zróżnicowaną w zakresie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych powinna z jednej strony uwzględnić personalizację i skupienie się na indywidualnych trudnościach i zasobach poszczególnych osób uczących się, z drugiej zaś edukację zespołową bez ryzyka wyłączenia ucznia i uczennicy z klasy. Aby było to możliwe, konieczne jest umiejętne identyfikowanie potrzeb osób uczących się i zaspokajanie ich przede wszystkim w ramach bieżącej pracy z klasą w ramach realizacji treści podstawy programowej (tak, aby główne wsparcie nie było redukowane do zajęć indywidualnych, często traktowanych jako podstawowa forma pomocowa). Proces ten opisany został przez ekspertów MEN (2020) opracowujących Model Edukacji dla Wszystkich jako ocena funkcjonalna. Przyjęto następującą definicję oceny funkcjonalnej: „wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia”.

Wyraźnie zatem wskazano, że ocena funkcjonalna odnosi się zarówno do diagnozy kryterialnej (uwzględnia jej wnioski), jak i analizy czynników środowiskowych oraz że zawsze zakłada działania wspierające. Takie rozumienie oceny funkcjonalnej koncentruje się na procesie rozpoznawania zasobów i trudności ucznia (które mają określoną dynamikę wyrażnie zróżnicowaną w czasie), a nie jednorazowym epizodzie przeprowadzenia samej diagnozy – np. w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Konieczne jest zatem zaangażowanie w ocenę funkcjonalną samych nauczycieli i nauczycielek, którzy prowadzą obserwację osób uczących się w naturalnym kontekście (np. podczas lekcji, przerw, wycieczek).



Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa (2018) przez ocenę funkcjonalną rozumieją wielowymiarowe rozpoznanie:

- a. stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniające opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów) oraz
- b. możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje.

Definicja ta identyfikuje następujące zadania w ramach prowadzonej oceny funkcjonalnej:

1. identyfikacja zasobów i deficytów ucznia i uczennicy ułatwiających czy utrudniających czynienie postępów;
2. identyfikacja czynników środowiskowych regulujących zachowania ucznia i uczennicy;
3. rozpoznanie ewentualnych różnic w funkcjonowaniu ucznia i uczennicy w zależności od kontekstu;
4. określenie zależności między czynnikami środowiskowymi a trudnościami, jakich doświadczają uczeń i uczennica (jakie czynniki pełnią funkcję inhibitorów, a jakie katalizatorów);
5. określenie celów rozwojowych i edukacyjnych w oparciu o analizę możliwości i potrzeb ucznia i uczennicy;
6. odniesienie tych celów do wizji zrównoważonego rozwoju ucznia i uczennicy (unikanie koncentracji na deficytach);
7. zaprojektowanie działań realizujących wskazane cele – mieszczących się przede wszystkim w ramach standardowej realizacji treści podstawy programowej;
8. określenie możliwych interwencji w zakresie otoczenia (środowiska) ucznia i uczennicy – przy uwzględnieniu autonomii ucznia i uczennicy i ich rodziców lub opiekunów prawnych;
9. ocena skuteczności podejmowanych działań (która umożliwia jednocześnie monitorowanie postępów ucznia i uczennicy);
10. modyfikacja działań w zależności od ich efektów.

W ocenie funkcjonalnej uwzględnia się zarówno obszary deficytów ucznia i uczennicy, jak i ich zachowane funkcje oraz zasoby (w tym zdolności, uzdolnienia i zainteresowania),



szczególną uwagę poświęcając tym drugim jako warunkom wspomagania rozwoju, stymulacji i budowania pozytywnego obrazu siebie. Takie podejście wzmacnia **sprawczość** podmiotu, który zmagając się z określonymi trudnościami edukacyjnymi i rozwojowymi, równoważy przekonania na swój temat dzięki uświadomieniu sobie (z pomocą nauczyciela) posiadanych zasobów i mocnych stron.

Proces oceny funkcjonalnej jest ściśle powiązany z możliwością oddziaływań interwencyjnych, rozwojowych i wspomagających. Ze względu na fakt, iż w ocenie funkcjonalnej analiza zachowania i wspieranie trudności/zaburzeń przenikają się wzajemnie, stanowi ona **nirozzerwalny cykl diagnostyczno-terapeutyczny**, w którym diagnoza służy terapii, a terapia pogłębianiu diagnozy i nadawaniu jej dynamicznego charakteru, co z kolei prowadzi do podejmowania nowych oddziaływań wspomagających. Osadzenie oceny funkcjonalnej w codziennej praktyce pedagogicznej (obserwacja, pomiar kompetencji, wyjaśnianie zachowań uczniów i uczennic, ocenianie formujące) pozwala szybko zauważyć trudność lub barierę w funkcjonowaniu ucznia i uczennicy i podjąć odpowiednie działania pomocowe.

Proces oceny funkcjonalnej nastawiony jest na kompleksowe monitorowanie zakresu uczestnictwa osób uczących się w edukacji i bazuje w dużym stopniu na ocenie aktualnego stopnia rozwoju kompetencji uczniów i uczennic. Jeśli zakres aktywności i uczestnictwa jest ograniczony, podejmowane są działania, których celem jest wyjaśnienie przyczyn tego stanu poprzez analizę funkcji (np. funkcje językowe), czynników osobowych (np. otwartość na nowości), jak i czynników środowiskowych (np. postawy rówieśników wobec edukacji). Jest to zatem dobry model weryfikowania, **w jakim stopniu kompetencje opisane w profilu absolwenta są faktycznym zasobem przejawianym w zachowaniu osób uczących się**, w tym osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

2.3. Projektowanie uniwersalne w edukacji oraz racjonalne usprawnienia

Projektowanie uniwersalne w edukacji (ang. *universal design for learning*, UDL) oraz racjonalne usprawnienia (ang. *reasonable accommodations*) stanowią dwa kluczowe podejścia wspierające realizację zasad pracy w grupie zróżnicowanej. Ich celem jest



usunięcie barier edukacyjnych i umożliwienie każdemu uczniowi pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia, zarówno poprzez odpowiednie wcześniejsze zaplanowanie procesu dydaktycznego (projektowanie uniwersalne), jak również zastosowanie specjalnych środków, które będą konieczne w określonych sytuacjach wymagających wsparcia specjalistycznego (racjonalne usprawnienia).

Edukacja jest fundamentalnym prawem człowieka i podstawowym narzędziem rozwoju społeczeństw. Współczesne systemy edukacyjne stoją przed wyzwaniem dostosowania się do potrzeb grup zróżnicowanych oraz realizacji zasad inkluzji. Konceptcje takie jak projektowanie uniwersalne w edukacji oraz racjonalne usprawnienia odpowiadają na te potrzeby, promując równość i dostępność dla wszystkich uczniów i uczennic.

Aby mogły one zostać urzeczywistnione w praktyce szkolnej, istnieje konieczność ich dobrego rozumienia i implementowania przez osoby zaangażowane w proces edukacji.

Projektowanie uniwersalne w edukacji

Definicja i cele

Projektowanie uniwersalne w uczeniu się definiowane jest jako „zbiór zasad dla opracowywania programów nauczania, które zapewniają wszystkim uczniom równe szanse uczenia się” (Canter i in., 2017, s. 3). To podejście do uczenia się, które ma na celu **projektowanie materiałów, działań i poleceń na tyle elastycznie, aby sprostać zarówno mocnym stronom, jak i potrzebom poszczególnych osób uczących się, tak aby wszyscy mieli dostęp do tego, czego się uczą w klasie** (Canter i in., 2017). Ważne, aby podczas planowania przewidzieć możliwie największą liczbę barier i trudności, jakie mogą wystąpić w procesie kształcenia, po to by uniknąć konieczności **dostosowywania** różnych jego elementów do potrzeb indywidualnych ucznia i uczennicy. Należy planować na tyle „uniwersalnie”, przewidując zróżnicowane potrzeby uczniów i uczennic, aby nie zmieniać szkoły, programów czy pomocy dydaktycznych – aby modyfikacje nie były konieczne (Olechowska, 2021).



Projektowanie uniwersalne w edukacji realizuje zatem cele, które obejmują:

- zwiększenie zaangażowania i motywacji uczniów i uczennic poprzez dostosowanie treści do ich zainteresowań i potrzeb,
- umożliwienie uczniom i uczennicom korzystania z różnorodnych źródeł informacji i metod nauczania,
- tworzenie środowiska nauczania wspierającego rozwój kreatywności i samodzielności.

Istotą UDL jest fakt, że ludzie uczą się w różny sposób i ta różnorodność powinna być uwzględniona w środowisku edukacyjnym (Olechowska, 2023), a zapewnienie różnych ścieżek dochodzenia do wiedzy przynosi korzyści wszystkim uczniom i uczennicom bez zmuszania ich do samoidentyfikacji indywidualnych potrzeb (Gronneberg i Johnston, 2015).

Trzy główne zasady UDL

ZAANGAŻOWANIE I MOTYWACJA – zapewnienie różnorodnych form motywowania do pracy (*W jaki sposób motywujemy i podtrzymujemy zaangażowanie w uczenie się?*).

PREZENTACJA – zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych (*Jak uczymy?*).

DZIAŁANIE I EKSPRESJA – zapewnienie różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych (*W jaki sposób osoby uczące się prezentują to, czego się nauczyły?*) (por.: CAST, 2008, 2018, 2024; Cichocka-Segiet i in., 2019; Olechowska, 2021; Knopik i in., 2021).

Te trzy zasady skonstruowane są w sposób kaskadowy: zasada, wytyczna oraz wskazówki, jak daną wytyczną można realizować w praktyce edukacyjnej (Bełza-Gajdzica i in., 2024).

Ważne, aby pamiętać, że projektowanie uniwersalne w edukacji rozpoczyna się od momentu planowania procesu dydaktycznego, odnosi się do celów zgodnych z podstawą programową i uwzględnia zróżnicowane potrzeby uczniów i uczennic, aby nie była konieczna identyfikacja czy samoidentyfikacja potrzeb już w trakcie procesu edukacji.



Planowanie dla wszystkich uczennic i uczniów uwzględnia cztery etapy projektowania i wdrażania programu nauczania (cele, metody, materiały i oceny), który jest dostępny i skuteczny dla wszystkich uczennic i uczniów (Meo, 2008):

- **Cele:** Jakie umiejętności i wiedzę uczennice i uczniowie powinni przyswoić (zgodnie z wymaganiami podstawy programowej)?
- **Ocenianie:** Jak uczennice i uczniowie mogą pokazać, że osiągnęli wyznaczone cele?
- **Metody:** Jakie wsparcie można zapewnić w ramach instruowania, aby uczennice i uczniowie przyswoili materiał i zaprezentowali swoją wiedzę?
- **Materiały:** Jakie zasoby, materiały i narzędzia mogą zostać użyte, aby zapewnić zróżnicowane sposoby prezentowania informacji oraz zainteresować przedstawianymi treściami?

W jaki sposób realizować projektowanie uniwersalne w edukacji?

Praktyczne zastosowania UDL obejmują tworzenie interaktywnych lekcji, które wykorzystują technologie wspomagające, takie jak oprogramowanie wspierające pisanie i czytanie, adaptacje treści wizualnych dla uczniów niewidomych czy audiodeskrypcję filmów edukacyjnych.

Przykładowe scenariusze lekcji mogą obejmować np.:

- wykorzystanie gier edukacyjnych w celu zwiększenia motywacji uczniów i uczennic,
- tworzenie cyfrowych materiałów dydaktycznych w formacie dostępnym dla osób z niepełnosprawnością wzroku,
- integrację różnorodnych aktywności grupowych i indywidualnych, które uwzględniają różne sposoby postrzegania rzeczywistości przez uczniów i uczennice,
- włączenie tekstu łatwego do czytania np. podczas tworzenia instrukcji do ćwiczeń czy testów.



Racjonalne usprawnienia

Definicja i kryteria

Racjonalne usprawnienia to pojęcie stosowane w kontekście praw człowieka, szczególnie w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami. Według Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (art. 2), racjonalne usprawnienia oznaczają: „niezbędne i odpowiednie zmiany oraz dostosowania, które nie nakładają nieproporcjonalnych lub nadmiernych obciążeń, a są potrzebne w konkretnym przypadku, aby umożliwić osobie z niepełnosprawnością korzystanie na równi z innymi ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności” (Dz. U. 2012, poz. 1169).

Racjonalne usprawnienia to **działania podejmowane w celu usunięcia barier utrudniających uczniom i uczennicom ze szczególnymi potrzebami efektywne uczestnictwo w edukacji**. Obejmują one zmiany organizacyjne, technologiczne i metodyczne dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic.

Racjonalne usprawnienia poszerzają dostęp dla uczniów i uczennic, tworząc wsparcie zaspokajające szereg ich bardziej specjalistycznych potrzeb, które nie zawsze mogą być zaspokojone poprzez realizację zasad UDL – w przypadku niektórych z tych potrzeb może być konieczne wprowadzenie dodatkowych dostosowań (Rao i Meo, 2016).

Racjonalne usprawnienia są indywidualnymi dostosowaniami mającymi na celu zapewnienie równego dostępu do edukacji dla uczniów i uczennic ze szczególnymi potrzebami. Przykłady obejmują dostosowanie materiałów edukacyjnych, technologii wspierających oraz strategii komunikacyjnych. Kluczowe jest, aby usprawnienia te były zgodne z potrzebami i możliwościami uczniów i uczennic, a jednocześnie możliwe do wdrożenia w kontekście edukacyjnym (Bełza-Gajdzica i in., 2024).

Kryteria racjonalnych usprawnień:

- proporcjonalność – usprawnienie musi być adekwatne do potrzeb ucznia,
- możliwość realizacji – działania powinny być praktyczne i realne do wdrożenia,
- efektywność – usprawnienia muszą zapewniać rzeczywiste wsparcie w nauce.



Przykłady racjonalnych usprawnień:

- instalacja oprogramowania komputerowego, takiego jak czytniki ekranu, komunikatory, oprogramowanie do powiększania ekranu czy rozpoznawania mowy itp.,
- zapewnienie terminali z alfabetem Braille'a,
- zapewnienie tłumaczenia w czasie rzeczywistym za pośrednictwem telekomunikacji lub z udziałem tłumacza języka migowego na miejscu (Bełza-Gajdzica i in., 2024).

Korzyści z wdrażania projektowania uniwersalnego i racjonalnych usprawnień

Wdrożenie obu koncepcji przynosi korzyści dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Uczniowie zyskują większą motywację, lepsze wyniki w nauce i poczucie przynależności. Nauczycielom dają możliwość lepszego zarządzania różnorodnością w klasie, a w społeczeństwie następuje zwiększenie integracji społecznej i przygotowania uczniów do aktywnego życia obywatelskiego.

3. Profil absolwenta i absolwentki a Polska Rama Kwalifikacji

Definicję i funkcję Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) określa Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK) (Dz. U. 2020, poz. 226). PRK służy przede wszystkim do porządkowania kwalifikacji nadawanych przez szkoły, uczelnie i inne podmioty. Znak graficzny informujący o poziomie PRK danej kwalifikacji (tj. zestawie efektów uczenia się, których osiągnięcie zostało sprawdzone oraz formalnie potwierdzone) ma też być gwarantem jej wiarygodności¹⁸.

¹⁸ Zgodnie z ustawą o ZSK kwalifikacja to zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący (art. 2 pkt 8).



Polska Rama Kwalifikacji – podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) – ma osiem poziomów. Każdy z nich ma swoją specyfikę. Jest opisany za pomocą ogólnych stwierdzeń, które charakteryzują wymagania dotyczące:

- **wiedzy**, czyli zbioru opisów obiektów i faktów, zasad, teorii oraz praktyk, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej (por. art. 2 pkt 23 ustawy o ZSK),
- **umiejętności**, czyli zdolności do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej (por. art. 2 pkt 21 ustawy o ZSK),
- **kompetencji społecznych**, czyli zdolności kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania (por. art. 2 pkt 7 ustawy o ZSK)¹⁹.

Każda kwalifikacja włączona do ZSK ma przypisany poziom PRK. Poziom ten jest ustalany w wyniku porównania efektów uczenia się wymaganych dla danej kwalifikacji z charakterystykami poziomów PRK. Kwalifikacje z poziomem PRK otrzymują wszyscy absolwenci szkół i uczelni. Zabiegać o nie mogą także osoby dorosłe, które zakończyły już tzw. edukację formalną i chcą potwierdzić kompetencje zdobyte w toku pracy zawodowej lub w wyniku samodzielnego uczenia się. Polska Rama Kwalifikacji nie dotyczy więc jedynie edukacji ogólnej i kształcenia zawodowego realizowanego przez szkoły i uczelnie. Stanowi punkt odniesienia dla kwalifikacji, które można uzyskiwać w toku uczenia się przez całe życie.

Poziom PRK kwalifikacji pełnych, czyli tych nadawanych w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego po zakończeniu określonych etapów kształcenia (np. świadectwa ukończenia ośmioletniej szkoły podstawowej, dyplomu zawodowego po ukończeniu technikum,

¹⁹ Zalecenie Rady z 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 189 z 15.06.2017 r.) nie mówi o kompetencjach społecznych, tylko o „odpowiedzialności i autonomii”, tj. „zdolności osoby uczącej się do stosowania wiedzy i umiejętności w sposób autonomiczny i odpowiedzialny”.



świadectwa dojrzałości, dyplomu ukończenia studiów pierwszego stopnia, dyplomu doktorskiego), określa ustawa o ZSK (por. art. 8). Poziom PRK do innych kwalifikacji (tzw. cząstkowych) przypisują poszczególni ministrowie na podstawie rekomendacji zespołu ekspertów lub – w przypadku kwalifikacji po studiach podyplomowych – władze uczelni.

Informacja o poziomie PRK, który został przypisany do kwalifikacji, znajduje się na dokumencie potwierdzającym uzyskanie kwalifikacji, tj. na świadectwie, dyplomie lub certyfikacie. Znaki graficzne informujące o przypisanym do kwalifikacji poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji i odpowiadającym mu poziomie europejskich ram kwalifikacji są odrębne dla kwalifikacji pełnych i dla kwalifikacji cząstkowych.

Informacja o poziomie PRK ułatwia porównywanie kwalifikacji ze sobą. Im wyższy poziom PRK, tym większe wymagania dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Charakterystyki poziomów PRK mogą też być wykorzystywane do opisu kwalifikacji, w tym wymaganych dla nich efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych). Zachęcają do formułowania trzech pytań otwierających namysł nad opisem wymagań dla danej kwalifikacji: „Co osoba z daną kwalifikacją ma znać i rozumieć?”, „Co ma potrafić zrobić, jakie zadania wykonać?”, „Do czego, do podjęcia jakiego typu zobowiązań ma być gotowa?”.

Aktualnie poziom PRK ma 19 700 kwalifikacji.

Definicje przyjęte w toku prac nad profilem absolwenta i absolwentki są zbieżne z tymi, które określa ustawa o ZSK i które funkcjonują w opracowaniach o systemie:

- W profilu absolwenta i absolwentki nie ma mowy o „efektach uczenia się” i „kwalifikacji”, ponieważ jest to materiał, który dopiero ma posłużyć do opracowania nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Ujęte tam efekty uczenia się będą elementem opisu kwalifikacji, które uzyskują absolwenci szkół podstawowych.
- Definicje „wiedzy” i „umiejętności” zaproponowane w opracowaniu na temat profilu absolwenta są mniej ogólne niż te w ustawie o ZSK. Zawierają więcej istotnych



elementów wyjaśniających. Terminowi „postawa” dość ściśle odpowiada sformułowanie „kompetencje społeczne” z ustawy o ZSK.

- [„Słownik podstawowych pojęć ZSK”](#) (2016) proponuje rozumienie kompetencji jako „szeroko rozumianej zdolności podejmowania określonych działań i wykonywania zadań z wykorzystaniem efektów uczenia się i własnych doświadczeń”. Zwraca uwagę, że kompetencji nie można utożsamiać z efektami uczenia się. Także w tym przypadku widać zbieżność. Opracowanie na temat profilu absolwenta i absolwentki polskiej szkoły w centrum uwagi stawia m.in. kompetencje zyskujące na znaczeniu w dynamicznie zmieniającym się świecie. Ich opis będzie stanowił punkt wyjścia do pracy nad nową podstawą programową, w tym zapisami wskazującymi zakładane efekty uczenia się.



Bibliografia

Allen, K., Kern, M.L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer.

Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>

Amabile, T., Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>

Arkusińska, A., Bogusławska, M. (2022). *Jak rozwijać kompetencję współpracy w szkole?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Bałachowicz, J. (2014). Podmiotowość ucznia i szanse jej rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(42), 9–32.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman.

Bartkowiak, G., Krugiełka, A. (2017). *Kreatywność, jej uwarunkowania i możliwości usprawniania. Perspektywa jednostki i systemowa*. Akademia Marynarki Wojennej.

Bełza-Gajdzica, M., Ciborowski, M., Knopik, T., Nosowicz, E., Rodzewicz, J.A. (2024). *Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788368313130>

Bełza-Gajdzica, M., Ciborowski, M., Knopik, T., Olempska-Wysocka, M., Wojciechowska, A. (2024). *Racjonalne usprawnienia w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788368313239>



Biedrzycki, K., Chrzanowski, M., Ostrowska, B. (2024). *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne*. Instytut Badań Edukacyjnych.

<https://doi.org/10.24131/9788367385749>

Bobiński, W. (2011). *Teksty w lustrze ekranu. Około filmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*. Universitas.

Bobiński, W. (2016). *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*. Universitas.

Bobiński, W. (2023). *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*. Universitas.

Bordzoł, P., Przywara, M., Pająk-Załęska, K., Biedrzycki, K., Danowska-Florczyk, E., Campfield, D. (2024). *Kompetencje uczniów i absolwentów polskich szkół w świetle wyników badań i egzaminów*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788368313413>

Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school. Expanded edition*. The National Academies Press.

Brenneman, K., Stevenson-Boyd, J., Frede, E.C. (2009). Math and science in preschool: policies and practice. *Preschool Policy Brief*, 19, 1–12.

Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3–8*. Sage.

Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2024). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Canter, L., King, L., Williams, J., Metcalf, D., Myrick Potts, K. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), 1–16.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.

<http://udlguidelines.cast.org>



CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0 Full Draft*. <http://udlguidelines.cast.org>

Chrzanowska, I.B. (2023). Educational space in inclusive education: Challenges in working with a diverse group/class. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(4), 59–75.

Cichocka-Segiet, K., Mostowski, P., Rutkowski, P. (2016). Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 208–217). Wydawnictwo FRSE.

Clements, D.H., Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math*. Routledge.

Craft, A. (2001). Little c Creativity. W: A. Craft, B. Jeffrey, M. Liebling (eds.). *Creativity in education* (p. 45–61). Continuum.

De Corte, E. (2013). Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się. W: Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (red.). *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce* (s. 60–108). Wolters Kluwer.

Dobosz-Leszczyńska, W. (red.). (2024). *TIMSS 2023: Trendy, wyzwania, perspektywy. Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788368313369>

Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A. (2024). *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385770>

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 77–90. : <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2018.10.3-5>

Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce*. Wolters Kluwer.

ePerusteet. (b.d.). Digitaalisen osaamisen kuvaukset. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/digiosaaminen/8706410/osaamiskokonaisuus/8706431>



ERC. (2024). *Projects & statistics*. <https://erc.europa.eu/projects-statistics>

Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.

Faraniec, G. (2023). *Nauczyciel facylitatorem ucznia w świecie zmian i niepewności (kompetencje nauczyciela)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Fazlagić, J. (red.). (2022). *Kreatywność w systemie edukacji*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Fila, J., Rybińska, A., Biątek, A. (2019). *Jak wspierać osoby dorosłe o niskich umiejętnościach podstawowych? Raport z badania jakościowego w ramach projektu „Szansa – nowe możliwości dla dorosłych”*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Filipiak, E. (red.). (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Gawęcka-Ajchel, B., Pierwieniecka, R., Pająk, K., Ziewiec-Skokowska, G., Biedrzycki, K., Danowska-Florczyk, E., Dymkowski, D., Królik, K. (2024). *Kompetencje absolwentów w ujęciu krajowym i międzynarodowym*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788368313345>

Gawlicz, K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW.

Głomb, K., Jakubowski, M., Krawczyk, A., Kulisiewicz, T., Nowakowski, Z., Złotnicki, A., Gajderowicz, T. (2019). *Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji. Studium wyzwań dla Polski w perspektywie roku 2030*. Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, Fundacja Naukowa Evidence Institute.

Goddard, S., Lazarev, M. (2018). *Ruch: pierwszy język Twojego dziecka*. Hawthorn Press.

Goetz, M. (2016). Umiejętność uczenia się jako jedna z kompetencji kluczowych, *Trendy*, 4, 31–34.



Goodenow, C., Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.

Gregory, T., Dal Grande, E., Brushe, M., Engelhardt, D., Luddy, S., Guhn, M., Gadermann, A., Schonert-Reichl, K.A., Brinkman, S. (2021). Associations between School readiness and student wellbeing: A six-year follow up study. *Child Indicators Research*, 14, 369–390.
<https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6>

Gronneberg, J., Johnston, S. (2015). *7 things you should know about universal design for learning*. <https://library.educause.edu/resources/2015/4/7-things-you-should-know-about-universal-design-for-learning>

Gruszczuk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (b.d.). *Dziecięca matematyka. Edukacja matematyczna dzieci w domu, w przedszkolu i szkole. Program nauczania*.
<https://www.zs1.nowydwormaz.pl/plik,3236,program-wspomagajacy-dziecieca-matematyka-pdf.pdf>

Gruszczuk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Bliżej Przedszkola.

Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M., Bull, F.C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35.

Hagerty, B.M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K.L., Bouwsema, M., Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177.

Henderson, V.L., Dweck, C.S. (1990). Motivation and achievement. W: S.S. Feldman i G.R. Elliott (eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 308–329). Harvard University Press.

Janiak, A, Jankowska, K., Heller, W. (2012). *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej, relacjach zawodowych*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.



Jankowska, M. (2020). *Zarządzanie emocjami. Krok w stronę zdrowia psychicznego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania w szkole*. Universitas.

Janus-Sitarz, A. (2016). *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Universitas.

Janus-Sitarz, A., Kania, A. (2018). *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja obywatelska*. Universitas.

Jarosz, E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu: kontestacja i kontradycje wobec społecznej ekskluzji dzieci. *Kultura i Edukacja*, 123(1), 27–44. <https://doi.org/10.15804/kie.2019.01.02>

Jędrzejczyk, W. (2017). Definiowanie kreatywności jako kompetencji przekrojowej. *Przegląd Organizacji*, 12(935), 14–20. <https://doi.org/10.33141/po.2017.12.02>

Johnson, D.W., Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790.

Kania, A. (2015). „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*. Universitas.

Katra, G. (2008). Przygotowanie do samoregulacji jako wyzwanie współczesnego wychowania. *Niezbędnik wychowawcy, pedagoga, psychologa*, 22–29.

Kaufman, J.C., Beghetto, R.A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>



Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.

<https://doi.org/10.24131/9788367385732>

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K., (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385282>

Khan, K.S., Hong, F., Justice, L.M., Sun, J., Mills, A.K. (2021). Cross-domain associations between mathematical and narrative abilities in preschool-aged children. *Journal of experimental child psychology*, 212, 105233. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105233>

Kirby, J., Sherwell, C., Lynn, S., Moloney-Gibb, D. (2023). Compassion as a framework for creating individual and group-level wellbeing in the classroom: New directions. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(1), 2–12. <https://doi.org/10.1017/jgc.2023.5>

Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju. Kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38, 7–20.

Klus-Stańska, D. (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 42, 53–69.

Koc, K. (2018). *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, volume one: The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Kołodziej, P. (2021). *Literatura grozi myśleniem*. Universitas.

Koretz, D. (2008). *Measuring up. What educational testing really tells us*. Harvard University Press.



Koss-Goryszewska, M., Leyk, A., Ostaszewski, M., Pająk-Załęska, K., Stanaszek, A. (2023). *Wsparcie osób dorosłych w podnoszeniu umiejętności podstawowych – rekomendacje i dobre praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kubala-Kulpińska, A. (2021). *Jak wspomóc ucznia w rozwijaniu umiejętności zarządzania emocjami?* <https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/jak-wspomoc-ucznia-w-rozwijaniu-umiejetnosci-zarzadzania-emocjami>

Kwiatkowska-Ratajczak, M. (2011). *Innowacje i metody*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kwiatkowski, S.M. (2018). *Kompetencje przyszłości*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Lao Tzu. (2020). *Księga drogi i dobra*. Prószyński Media.

Looney, J., Santibañez, B. (2021). *Validation of transversal skills across Europe. European State of the Art Report*. TRANSVAL-EU project.

Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>

Lucas, B., Claxton, G., Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments*. OECD Education Working Papers 85.

Łapińska, J., Sudolska, A., Zinecker, M. (2022). *Raport z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości*. Platforma Przemysłu Przyszłości.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

Malti, T., Speidel, R. (2024). Development of prosociality and the effects of adversity. *Nature Reviews Psychology*, 3(8), 524–535. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00328-7>

Matejczuk, J. (2014). *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. Instytut Badań Edukacyjnych.



Mavrovic-Glaser, K.D. (2017). Teacher knowledge and use of universal design for learning. All Capstone Projects. <https://opus.govst.edu/capstones/343>

Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21–30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2022). *Science and engineering in preschool through elementary grades: The brilliance of children and the strengths of educators*. The National Academies Press.

Nęcka, E., Orzechowski, J. Szymura, B. (2007). *Psychologia poznawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ng, J.Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E.L., Ryan, R.M., Duda, J.L., Williams, G.C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>

Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76, 675–679.

Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowosad, I. (2022). *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatkowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Olechowska, A. (2021). Uniwersalne projektowanie dla uczenia się – możliwość czy utopia? *Edukacja*, 1(156), 42–56. <https://doi.org/10.24131/3724.210104>

Olechowska, A. (2023). Neuroplastyczność z perspektywy pedagogicznej. W: A. Bieńkowska, D. Danielewicz (red.). *Rozwój w okresie dzieciństwa. Wsparcie pedagogiczne* (s. 9–31). APS.



- Olsen, R.K. (2023). Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>
- Pasich, L., Żmijski, J. (2022). *Jak rozwijać kompetencję rozwiązywania problemów w szkole?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. PWN.
- Plucker, J., Beghetto, R., Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Rao, K., Meo, G. (2016). Using Universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Rogoff, B., (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rose, D.H., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Samuel-Idzikowska, O. (2017). *Kreatywność jako kompetencja zawodowa*. Uniwersytet Łódzki.
- Schneider, M., Stern, E. (2013). Uczenie się z perspektywy poznawczej. Dziesięć najważniejszych odkryć. W: Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (red.). *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce* (s. 109–140). Wolters Kluwer.
- Schwarz, B., Dreyfus, T., Hershkowitz, R. (eds). (2009). *Transformation of knowledge through classroom interaction*. Routledge.



Sędek, G. (2000). Psychologia kształcenia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 260–280). GWP.

Sitek, M. (red.). (2020). TIMSS 2019. *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Sitek, M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K., Haman, J. (2024). *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/978-83-68313-39-0>

Sitek, M., Wasilewska, O. (2024). *Umiejętności finansowe młodzieży. Główne wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny: Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.

Sternberg, R., Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.

Stojak, J., (2022). *Jak rozwijać kompetencję zarządzania sobą w szkole?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Szczukowski, D. (2019). *Praktykowanie lektury*. Wydawnictwo Naukowe UG.

Szumski, G. (2019). Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy? W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 6–29). Wydawnictwo FRSE.

Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śmieja, M., Orzechowski, S. (2008). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tomaszewska, G. (2021). *Przeciw gotowym odpowiedziom: literatura i dydaktyka literatury w czytelniczych spotkaniach*. Wydawnictwo Naukowe UG.



UPRP. 2024. *Polska z 10-procentowym wzrostem zgłoszeń patentowych do Europejskiego Urzędu Patentowego*. <https://uprp.gov.pl/pl/aktualnosci/informacje/polska-z-10-procentowym-wzrostem-zgloszen-patentowych-do-europejskiego-urzedu-patentowego>

Uszyńska-Jarmoc, J., Nadachewicz, K. (red.). (2015). *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Willingham, D.T. (2002). Ask the cognitive scientist: Inflexible knowledge: The first step to expertise. *American Educator*, 26(4), 31–33.

Willingham, D.T. (2010). *Critical thinking: Why is it so hard to teach? Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>

Willingham, D.T. (2022). *Dlaczego uczniowie nie lubią szkoły*. Evidence Institut.

Wites, T. (2023). Partycypacja uczniowska w kształtowaniu przestrzeni miejskiej na przykładzie szkolnych doświadczeń projektowych. *Czasopismo Geograficzne*, 93, 731–746.

Wygotski, L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517–530). PWN.

Zdybel, D. (2015). Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się. W: Uszyńska-Jamroc, J., Bilewicz, M. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania* (s. 54–70). Wydawnictwo Akademickie Żak.

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://doi.org/10.24131/9788368313314>

Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. W: D. Yun Dai i R.J. Sternberg (eds.), *Motivation, emotion, and cognition* (p. 337–364). Routledge.

Ziółkowski, P. (2014). *Wybrane kompetencje społeczne*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.



Dokumenty strategiczne i przeglądowe

Cedefop. (2014). *Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń*. Wydanie drugie. Wybór 130 najważniejszych terminów. Publications Office of the European Union.

<https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/4d4dc819-996d-43c0-a93a-9dc53c458308>

DG EAC. (2020). *Strategic Plan 2020–2024*. Directorate General for Education, Youth, Sport, and Culture.

https://commission.europa.eu/document/download/7f3ee4a6-a334-41fd-bde8-052e97b728c0_en?filename=eac_sp_2020_2024_en.pdf

Komitet Praw Dziecka ONZ. (2021). *Konwencja o prawach dziecka. Ogólny komentarz nr 25 (2021) w sprawie praw dzieci w odniesieniu do środowiska cyfrowego*.

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en

MEN. (2019). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna).

<https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf>

MEN. (2020). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie.

https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU_2030.pdf

OECD. (2019). *Future of Education And Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Polska Rama Kwalifikacji. <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>

UNESCO International Bureau of Education. (2024). *Competences*.

<https://www.ibe.unesco.org/en/articles/competences>

UNICEF. (2017). *Children in a digital world*. <https://www.unicef.org/media/48601/file>



Zalecenie Rady z 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C 189 z 15.06.2017 r. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01))

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Ramowe programy nauczania, profile absolwenta i absolwentki

Australia:

- https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-02/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf
- <https://v9.australiancurriculum.edu.au/>

Estonia:

- https://www.hm.ee/en/national-curricula?view_instance=0¤t_page=1

Finlandia:

- <https://www.oph.fi/en>

Irlandia:

- <https://www.curriculumonline.ie/>

Kolumbia Brytyjska (Kanada):

- <https://curriculum.gov.bc.ca/>

Portugalia:

- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/students_profile_en.pdf



Singapur:

- ekspertyza *Doświadczenia Singapuru dotyczące profilu kompetencji. W stronę kompetencji XXI wieku* autorstwa prof. dr hab. Inetty Nowosad, opracowana na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych (2024) [materiał nieopublikowany]

Walia (Wielka Brytania):

- <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/>