

Kompetencje przekrojowe w profilu absolwenta i absolwentki

Autorzy:

Piotr Bordzoł

Anna Hesse-Gawęda

Radosław Kaczan

Elżbieta Rakoczy

Łukasz Srokowski

Gabriela Ziewiec-Skokowska

Spis treści

Spis treści	2
I. Wprowadzenie	3
II. Definicje, komponenty i linie rozwoju kompetencji przekrojowych	7
1. Kompetencje poznawcze	7
1.1. Rozwiązywanie problemów	7
1.1.1. Definicja i kluczowe komponenty	9
1.1.2. Linia rozwoju	10
1.2. Krytyczne myślenie	13
1.2.1. Definicja i kluczowe komponenty	18
1.2.2. Linia rozwoju	19
1.3. Kreatywne myślenie	23
1.3.1. Definicja i kluczowe komponenty	26
1.3.2. Linia rozwoju	27
2. Kompetencje społeczne	31
2.1. Współpraca	31
2.1.1. Definicja i kluczowe komponenty	35
2.1.2. Linia rozwoju	36
2.2. Dbanie o innych	39
2.2.1. Definicja i kluczowe komponenty	41
2.2.2. Linia rozwoju	42
3. Kompetencje osobiste	48
3.1. Kierowanie sobą	48
3.1.1. Definicja i kluczowe komponenty	53
3.1.2. Linia rozwoju	54
3.2. Dbanie o siebie	58
3.2.1. Definicja i kluczowe komponenty	63
3.2.2. Linia rozwoju	64
Bibliografia	70

I. Wprowadzenie

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, a 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”).
- **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.

Profil absolwenta i absolwentki ma wyraźniej wskazywać kompetencje, których młodzi ludzie potrzebują w życiu, dla rozwoju swojego potencjału i spełniania się w różnych rolach. Należą do nich m.in. kompetencje przekrojowe. Mają one charakter ogólny, uniwersalny. Znajdują zastosowanie w różnych sytuacjach i czasie. Stanowią podstawę rozwoju wielu innych kompetencji. Ich rozwój trwa nieprzerwanie przez całe życie. Wiele publikacji naukowych i dokumentów o charakterze strategicznym przypisuje im kluczowe znaczenie. Kompetencje przekrojowe mają warunkować powodzenie w szybko zmieniającym się świecie, także na rynku pracy.

Niniejsze opracowanie przedstawia:

- 1) **propozycje definicji, kluczowych komponentów i linii rozwoju** przekrojowych kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych;
- 2) **uzasadnienie proponowanych zapisów**, odwołujące się m.in. do literatury naukowej oraz doświadczeń różnych państw, np. Australii, Estonii, Irlandii, Kanady (Kolumbii Brytyjskiej), Portugalii.

Zaproponowane opisy pokazują, w jaki sposób wiedza, umiejętności i postawy składające się na daną kompetencję mogą kształtować się w czasie. Ilustrują narastanie poszczególnych kompetencji i ich komponentów w kolejnych etapach edukacyjnych. Zapisy w liniach rozwoju mają ułatwić rozumienie kompetencji przekrojowych, podpowiadać, jak można budować warunki sprzyjające ich zdobywaniu i doskonaleniu. Z zapisów mogą korzystać:

- autorzy podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, żeby zapewnić właściwe odzwierciedlenie kompetencji przekrojowych w zapisach o osiągnięciach dzieci na koniec poszczególnych etapów edukacyjnych i w różnych obszarach,
- nauczyciele, którzy w zapisach w liniach znajdą wskazówki do codziennej pracy z dziećmi i uczniami w różnym wieku, np. odpowiedzi na pytania: „Jaka przestrzeń i jakie działania zachęcają do myślenia krytycznego czy współpracy?”, „Na co warto zwrócić uwagę w monitorowaniu rozwoju np. myślenia kreatywnego?”, „Co uwzględnić przy formułowaniu oceny kształtującej i rozmowie z uczniem o celach do osiągnięcia w najbliższym czasie?”,
- rodzice i opiekunowie, którzy dzięki lepszemu rozumieniu poszczególnych kompetencji mogą tworzyć sprzyjającą przestrzeń do ich rozwoju, zachęcać dzieci do podejmowania określonych aktywności i wyzwań,
- uczniowie, którzy byliby gotowi korzystać z zachęty do samooceny i autorefleksji nad swoimi zdolnościami np. w zakresie myślenia krytycznego, dbania o siebie i innych.

Linie rozwoju przybliżają odpowiedź na pytanie, jak poszczególne kompetencje przekrojowe kształtują się w czasie. Uwzględniają różne etapy wiekowe. W ten sposób unaoczniają, jak ważne jest dostosowanie nauki i wyzwań stawianych dzieciom do ich specyficznych potrzeb, etapu edukacji i rozwoju psychicznego.

Przy analizie linii rozwojowych należy pamiętać, że gotowość dziecka do podejmowania różnych działań nie oznacza zakończonego procesu rozwojowego i uzyskania pełni kompetencji w danym obszarze. W przedszkolu i szkole podstawowej wskazane w tym dokumencie kompetencje rozwijają się i na każdym z etapów wymagają praktykowania, podejmowania nowych wyzwań, a ze strony szkoły dostarczania wsparcia oraz tworzenia odpowiednich warunków, tym samym całkowicie rezygnując z ich oceniania.

Zapisy w liniach rozwoju odnoszą się do wiedzy, umiejętności i postaw. Części składowych kompetencji nie traktują rozłącznie. Są one bowiem blisko ze sobą powiązane. Stanowią splot. Kształtowanie postaw opiera się na wiedzy i wymaga określonych umiejętności. Punktem wyjścia do właściwej realizacji zadań zawsze są wiedza i odpowiednia postawa.

Rozwój kompetencji przekrojowych jest ściśle związany z etapem poznawczego, fizycznego i emocjonalno-społecznego rozwoju dziecka. Każdy wiek charakteryzuje się specyficznymi wyzwaniami i potrzebami rozwojowymi, które wymagają różnorodnych podejść do pracy z dziećmi. Dostosowanie metod edukacyjnych do etapu rozwoju dzieci pozwala na skuteczniejsze kształtowanie tych kompetencji i umożliwia dzieciom pełniejsze rozwijanie

zdolności, które są im niezbędne w kolejnych etapach życia. Jednocześnie etapowe podejście do budowania danej kompetencji pozwala wzmocnić tzw. strefę najbliższego rozwoju i testować swoje umiejętności w oparciu o wcześniejsze osiągnięcia.

Pokazanie, jak kompetencje rozwijają się w czasie, na poszczególnych etapach edukacyjnych, pozwala nauczycielom na bardziej świadome planowanie programu nauczania i stosowanie odpowiednich narzędzi edukacyjnych, które odpowiadają na bieżące potrzeby uczniów.

1. Przedszkole

W tym wieku dzieci uczą się podstawowych umiejętności społecznych, emocjonalnych i poznawczych, które stanowią fundament dla dalszego rozwoju. Umiejętności, takie jak rozumienie emocji, współpraca z rówieśnikami, przestrzeganie zasad i rozwijanie samodzielności, są kluczowe. Dzieci w tym wieku rozwijają zdolności do wyrażania swoich potrzeb i emocji w sposób adekwatny do sytuacji społecznych. W przedszkolu zaczynają także naukę rozwiązywania prostych problemów i podejmowania decyzji, co wprowadza je w bardziej złożony proces samodzielnego myślenia.

2. Klasy I–III szkoły podstawowej

Na tym etapie rozwój kompetencji koncentruje się na pogłębianiu umiejętności współpracy w grupie, rozwiązywaniu konfliktów, a także na rozwijaniu samodyscypliny i odpowiedzialności za swoje zadania. Dzieci uczą się planować proste zadania, a także rozwijają zdolności komunikacyjne. Istotne są tu także umiejętności radzenia sobie ze stresem czy frustracją, które stają się bardziej wyraźne w kontekście nauki i codziennych wyzwań szkolnych.

3. Klasy IV–VI szkoły podstawowej

Dzieci w wieku 10–12 lat zaczynają rozwijać swoje umiejętności organizacyjne i odpowiedzialność za naukę. Zdolność do pracy w grupie i podejmowania bardziej złożonych decyzji staje się istotnym elementem ich rozwoju. Kompetencje obejmują również rozwój umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania inicjatywy, a także zarządzania własnym czasem. W tym okresie dzieci zaczynają rozumieć konsekwencje swoich działań oraz rozwijają zdolność do autorefleksji. Rozwijana jest postawa pracy, czyli metodycznego planowania działań i podejmowania prób ich kontynuowania (nawet pomimo doświadczanych niepowodzeń).

4. Klasy VII–VIII szkoły podstawowej

W klasach VII–VIII szkoły podstawowej uczniowie przechodzą na wyższy poziom rozwoju kompetencji osobistych, które obejmują umiejętność kierowania stresem w trudniejszych sytuacjach edukacyjnych i życiowych, a także podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, które

mają wpływ na przyszłość (np. wybór ścieżki zawodowej, dalszej edukacji). W tym wieku istotne jest również rozwijanie kompetencji związanych z organizowaniem pracy indywidualnej i zespołowej, kreatywnością oraz elastycznością w rozwiązywaniu problemów. W strefie poznawczej kluczowym osiągnięciem jest myślenie abstrakcyjne, efektywne posługiwanie się pojęciami i analizowanie posiadanych skryptów poznawczych w kontekście ich zalet (ergonomia myślenia), a także ograniczeń (np. sztywność, schematyzm myślenia).

II. Definicje, komponenty i linie rozwoju kompetencji przekrojowych

1. Kompetencje poznawcze

Kompetencje poznawcze to zdolności związane z myśleniem, rozumowaniem, przetwarzaniem i analizowaniem informacji, które umożliwiają poznawanie i rozumienie otaczającego świata oraz tworzenie jego reprezentacji w umyśle. Kompetencje poznawcze to między innymi:

- 1) rozwiązywanie problemów,
- 2) krytyczne myślenie,
- 3) kreatywne myślenie.

1.1. Rozwiązywanie problemów

Rozwiązywanie problemów to jedna z kompetencji, o której mowa jest w Zaleceniu Rady z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych oraz w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030. ZSU mówi o niej w kilku miejscach, przy opisie umiejętności:

- matematycznych (definiowanych jako zdolność do rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji);
- w zakresie przedsiębiorczości (które oznaczają zdolność do wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dla innych osób i opierają się m.in. na rozwiązywaniu problemów);
- w zakresie myślenia krytycznego i kompleksowego rozwiązywania problemów, które oznaczają „gotowość do rozpatrywania w przemyślany sposób problemów i przedmiotów, które wchodzą w zakres doświadczenia; znajomość i umiejętność stosowania logicznych metod rozumowania i dociekania” (ZSU 2030 – część szczegółowa, s. 59).

Liczne opracowania zwracają uwagę, że zdolność rozwiązywania problemu ułatwia młodym wchodzenie w dorosłość, buduje ich pewność siebie, odporność i motywację do działania, leży u podstaw elastyczności i aktywnego udziału w życiu społecznym, także wówczas w sytuacji niepowodzeń i dynamicznie zmieniających się okoliczności. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja uczeniu się, motywuje do poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności, wzmacnia przekonanie o własnej skuteczności.

W trakcie pracy nad propozycją definicji, komponentów i liniami rozwoju zdolności do rozwiązywania problemów analizie poddano także doświadczenia innych państw, np. Australii, Estonii, Irlandia, Kanady (Kolumbii Brytyjskiej), Portugalii. W tych krajach rozwiązywanie problemów nie zawsze znajduje się jako odrębna kompetencja na liście najważniejszych, których rozwój wspierać mają przedszkole i szkoła. Rzadko jest więc osobno definiowana i szczegółowo omawiana. W Irlandii, w dokumencie przedstawiającym najważniejsze kompetencje uczniów kończących edukację drugiego stopnia (*Junior Cycle*) pt. [Framework for Junior Cycle 2015](#), mowa jest o aktywnym uczeniu się, wykorzystywaniu zdobywanej wiedzy do badania problemów, poszukiwania kreatywnych rozwiązań. W [Senior Cycle. Key skills framework](#) rozwiązywanie problemów jest natomiast pokazane jako jeden z elementów krytycznego i kreatywnego myślenia (mowa jest dokładnie o: identyfikacji i analizie problemów i decyzji, badaniu możliwości i alternatyw, rozwiązywaniu problemów i ewaluacji wyników). Po zakończeniu tego etapu nauki uczniowie powinni być zdolni m.in. do: korzystania z technik pomagających odkrywać alternatywne rozwiązania i opcje, takie jak burza mózgów, wizualizacja; przewidywać konsekwencje możliwych sposobów rozwiązania problemu, dostrzegać ich mocne i słabe strony; rozpoznawać bariery; oceniać rezultaty rozwiązań i decyzji w krótkim i długim okresie czasu.

W australijskim curriculum rozwiązywanie problemów nie stanowi odrębnej kompetencji ogólnej. Wspomina się o nim przy okazji omawiania kompetencji krytycznego i kreatywnego myślenia. Myślenie krytyczne i kreatywne mają pozwolić na formułowanie uzasadnionych wniosków i leżeć u podstaw zdolności wykorzystywania informacji do rozwiązywania problemów. O rozwiązywaniu problemów, w tym o korzystaniu z wiedzy o tym, jak najczęściej podchodzi się do danego zagadnienia, kreowaniu możliwych podejść do danej sytuacji lub zadania, tworzeniu i wcielaniu w życie nowych rozwiązań, ważeniu mocnych i słabych stron każdej z rozpoznanej możliwości działania, wspominają opisy komponentów kompetencji krytycznego i kreatywnego myślenia ([Critical and creative thinking learning continuum](#)). Podobnie zdolność rozwiązywania problemów przedstawia się w programie nauczania [Kolumbii Brytyjskiej](#). Tu na pierwszym planie są 3 podstawowe kompetencje (*core competencies*). Jedną z nich jest myślenie, w tym myślenie kreatywne oraz myślenie krytyczne i refleksyjne. Osoby, które myślą kreatywnie, zastanawiają się nad istniejącymi pomysłami i koncepcjami, są pomysłowe i zaradne, skłonne podejmować ryzyko. Z kolei ludzie, którzy myślą krytycznie i refleksyjnie, „są analityczni [...], zastanawiają się nad informacjami, które otrzymują [...], aby rozwiązywać problemy i projektować rozwiązania”. Każda z kompetencji podstawowych obejmuje kilka części składowych. Jednym z komponentów myślenia krytycznego i refleksyjnego jest „projektowanie i rozwój”, scharakteryzowany następująco: „Uczniowie myślą krytycznie, aby rozwijać pomysły. Ich

pomysły mogą prowadzić do projektowania produktów lub metod [...] w odpowiedzi na problemy [...]. Pracują z jasnym celem [...], badają możliwości, [...] monitorują rezultaty, korzystają z informacji zwrotnej”.

[Estoński program nauczania dla szkół podstawowych](#) (*National curriculum for basic schools*) rozróżnia: 8 kompetencji ogólnych (ważnych dla rozwoju osobistego i obywatelskiego, które są rozwijane w ramach wszystkich przedmiotów i poza szkołą), kompetencje przedmiotowe oraz kompetencje, które osiągną uczniowie po zakończeniu danego etapu edukacyjnego. Wprost o zdolności rozwiązywania problemów mowa jest w kilku miejscach: w wyjaśnieniu kompetencji ogólnej w zakresie przedsiębiorczości (jest to „umiejętność tworzenia i wdrażania pomysłów [...]; dostrzegania problemów i ukrytych w nich możliwości, pomagania w rozwiązywaniu problemów [...]; reagowania w sposób kreatywny, innowacyjny i elastyczny na zmiany”) oraz w katalogu efektów uczenia się oczekiwanych od uczniów po zakończeniu III etapu edukacyjnego (uczniowie kończący naukę w szkole podstawowej potrafią „rozwiązywać problemy pojawiające się w różnych obszarach życia codziennego, wymagające stosowania metod myślenia matematycznego (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz reprezentacji (wzory, modele, diagramy, wykresy)”.

W Portugalii, w dokumencie pt. [Profil uczniów na zakończenie obowiązkowego okresu nauki](#) (*Students' profile by the end of compulsory schooling*) z 26 lipca 2017 roku, rozumienie i rozwiązywanie problemów (*reasoning and problem solving*) jest jedną z 10 obszarów kompetencji, które wzmacniać ma szkoła. Dokument wyjaśnia, że „kompetencje rozumienia obejmują procesy logiczne, które umożliwiają dostęp do informacji, interpretację doświadczeń i tworzenie wiedzy. Kompetencje rozwiązywania problemów są związane z poszukiwaniem odpowiedzi na nową sytuację, argumentacji potrzebnej do podjęcia decyzji, formułowaniem nowych zagadnień”.

1.1.1. Definicja i kluczowe komponenty

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.

Kompetencja rozwiązywania problemów jest ściśle powiązana z kompetencją przekrojową: myślenie kreatywne. Jej rozwijanie wspiera samodzielność, elastyczność w myśleniu oraz umiejętność współpracy z innymi.

Rozwiązywanie problemów

to zdolność poszukiwania, testowania i realizacji pomysłów, które pozwolą na osiągnięcie zamierzonego celu. Obejmuje analizę problemu i jego kontekstu, identyfikowanie rozwiązań i ich ocenę, zastosowanie wybranego rozwiązania oraz reagowanie na zmiany.

Kluczowe komponenty:

1. **Analiza problemu i jego kontekstu** – zdolność do trafnego określenia, jaka jest istota problemu, oraz jakie parametry musi spełniać jego rozwiązanie. Analiza kontekstu problemu obejmuje: zrozumienie, dla kogo dany problem jest 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.⁸
2. **Identyfikowanie rozwiązań i ich ocena** – 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.
3. **Zastosowanie wybranego rozwiązania** – zdolność do przełożenia ogólnej koncepcji rozwiązania na konkretny, operacyjny plan, umożliwiający osiągnięcie celu i rozwiązanie problemu.
4. **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.

1.1.2. Linia rozwoju

W przedszkolu dzieci zaczynają dostrzegać proste problemy w otoczeniu i uczą się ich rozwiązywania poprzez obserwację i eksperymenty. Często używają metod 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.

Podczas pierwszych lat nauki w szkole podstawowej dzieci uczą się identyfikować problemy i stosować proste strategie ich rozwiązywania, takie jak podział problemu na mniejsze części.

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.

Kompetencja poznawcza: rozwiązywanie problemów				
Poniższe opisy mają charakter orientacyjny, ponieważ rozwój dzieci charakteryzuje się indywidualnym tempem i specyfiką, a poszczególne aspekty mogą przejawiać się odmiennie w zależności od etapu rozwoju. Tabelę należy postrzegać jako sugestię kierunku rozwoju, a nie jako zbiór sztywnych wskaźników odnoszących się do każdego ucznia w jednakowy sposób.				
Kluczowe komponenty:	Przedszkole	III klasa	VI klasa	VIII klasa
Analiza problemu i jego kontekstu	<p>W zabawie rozpoznaje problemy bliskie swojemu doświadczeniu i trafnie je nazywa.</p> <p>Opisuje sytuacje problematyczne, wymagające rozwiązania.</p> <p>Szuka wsparcia u dorosłych.</p> <p>Wskazuje elementy otoczenia, które mają związek z zaistniałym problemem.</p>	<p>Opisuje problemy za pomocą prostych zdań.</p> <p>Trafnie wskazuje przyczyny problemów w znanych sytuacjach.</p> <p>Zwraca uwagę na kluczowe aspekty problemu.</p> <p>Podejmuje pierwsze próby samodzielnej analizy kontekstu problemu.</p>	<p>Identyfikuje coraz bardziej złożone problemy i ich przyczyny.</p> <p>Grupuje informacje dotyczące problemu i jego kontekstu.</p> <p>Poszukuje zależności między różnymi aspektami problemu.</p> <p>Formułuje hipotezy dotyczące rozwiązania problemu.</p>	<p>Analizuje problemy z uwzględnieniem wielu perspektyw.</p> <p>Stosuje narzędzia do organizacji myślenia, np. diagramy przyczynowo-skutkowe.</p> <p>Wykorzystuje wiedzę z różnych dziedzin do analizy kontekstu problemu.</p> <p>Ocena konsekwencje problemu w szerszym kontekście.</p>
Identyfikowanie rozwiązań i ich ocena	<p>Wybiera proste rozwiązania na podstawie wskazówek dorosłych.</p> <p>Porównuje wyniki</p>	<p>Porównuje skutki różnych rozwiązań w znanych sytuacjach.</p> <p>Rozważa, jakie</p>	<p>Analizuje zalety i wady różnych rozwiązań.</p> <p>Uwzględnia ograniczenia w</p>	<p>Ocena potencjalne skutki różnych rozwiązań w długiej</p>

	<p>różnych działań.</p> <p>Wskazuje, jakie rozwiązania sprawdzają się najlepiej w zabawie.</p> <p>Wyraża własne opinii o rozwiązaniach.</p>	<p>działania będą najłatwiejsze do wykonania.</p> <p>Rozmawia o tym, dlaczego dane rozwiązanie jest lepsze.</p>	<p>dostępnych zasobach.</p> <p>Proponuje kilka wariantów rozwiązania.</p> <p>Korzysta z informacji zwrotnej przy wyborze najlepszego podejścia.</p>	<p>perspektywie czasu.</p> <p>Uwzględnia potrzeby innych osób w ocenie rozwiązań.</p> <p>Analizuje rozwiązania w kontekście ich zgodności z celami.</p> <p>Wypracowuje kompromisy między różnymi opcjami.</p>
Zastosowanie wybranego rozwiązania	<p>Podje muje działania na podstawie instrukcji dorosłych.</p> <p>Wdraża proste rozwiązania w zabawie.</p> <p>Powtarza działania prowadzące do sukcesu.</p> <p>Działa metodą prób i błędów.</p>	<p>Próbuje wdrażać wybrane rozwiązania samodzielnie, w razie potrzeby sięgając po pomoc dorosłych.</p> <p>Realizuje proste kroki do rozwiązania problemu.</p> <p>Próbuje wprowadzać zmiany w istniejących procesach.</p> <p>Sprawdza, czy podjęte działania prowadzą do oczekiwanego rezultatu.</p>	<p>Samodzielnie wdraża wybrane rozwiązania.</p> <p>Testuje skuteczność różnych podejść.</p> <p>Realizuje plany działań krok po kroku.</p> <p>Udoskonala działania na podstawie ich wyników.</p>	<p>Wdraża rozwiązania wymagające współpracy z innymi.</p> <p>Monitoruje postępy i wprowadza korekty w trakcie działania.</p> <p>Dopasowuje działania do zmieniających się okoliczności.</p> <p>Wypracowuje nowe metody, gdy pierwotne podejście nie działa.</p>
Reagowanie na zmiany	<p>Dostosowuje zabawy do nowych sytuacji, np. zmiana zasad gry.</p> <p>Akceptuje zmiany proponowane</p>	<p>Przyjmuje zmiany jako element procesu rozwiązywania problemów.</p> <p>Dostosowuje się do nowych zasad</p>	<p>Samodzielnie zmienia strategię w trakcie realizacji działań.</p> <p>Adaptuje działania do</p>	<p>Inicjuje zmiany w odpowiedzi na zmieniające się warunki.</p> <p>Wdraża korekty w projektach w</p>

	<p>przez innych.</p> <p>Próbuje znaleźć alternatywne rozwiązania w zabawie.</p> <p>Obserwuje skutki wprowadzonych zmian.</p>	<p>w grach i zadaniach.</p> <p>Akceptuje informację zwrotną i wprowadza zmiany w działaniach.</p> <p>Eksperymentuje z nowymi podejściami.</p>	<p>nieoczekiwanych sytuacji.</p> <p>Wykorzystuje wiedzę zdobytą podczas zmian do poprawy swoich działań.</p> <p>Rozwija elastyczność w podejmowaniu decyzji.</p>	<p>oparciu o nowe informacje.</p> <p>Analizuje wpływ zmian na ostateczne rezultaty.</p> <p>Usprawnia procesy w trakcie ich realizacji.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1.2. Krytyczne myślenie

Myślenie krytyczne ujmowane jest w literaturze przedmiotu w trzech podstawowych paradygmatach: filozoficznym, psychologicznym i edukacyjnym (Lai i in., 2011). W ujęciu filozoficznym dąży się do scharakteryzowania idealnego modelu „krytycznego myśliciela” (Sternberg, 2003). Krytycznie myślący człowiek to osoba dociekliwa, otwarta, elastyczna, rozumiejąca różne punkty widzenia, umiejąca zawiesić sądy w celu wnikliwej oceny argumentów, jak i rozważyć różne perspektywy (por. Facione, 1990). W ujęciu filozoficznym myślenie krytyczne opisywane jest jako:

- skłonność i umiejętność angażowania się w działanie z wysokim poziomem refleksyjnego sceptycyzmu,
- refleksyjne i rozsądne myślenie, które koncentruje się na podejmowaniu decyzji, w co wierzyć lub co robić (Ennis, 2003, s. 295),
- odpowiedzialne myślenie, które ułatwia dobry osąd, ponieważ opiera się na kryteriach, jest samokorygujące i wrażliwe na kontekst (Lipman, 1988, s. 39),
- celowy osąd, który skutkuje interpretacją, analizą, oceną i wnioskowaniem, a także wyjaśnieniem względów dowodowych, koncepcyjnych, metodologicznych, krytycznych lub koncepcyjnych, na których opiera się ten osąd (Facione, 1990, s. 3),
- zdyscyplinowane, samokierujące się myślenie, które stanowi przykład doskonałości myślenia właściwego dla określonego trybu lub dziedziny myślenia,
- myślenie, które jest ukierunkowane na cel; spełnia standardy adekwatności i dokładności.

W psychologii myślenie krytyczne jest z kolei objaśniane jako:

- procesy umysłowe, strategie i reprezentacje, których ludzie używają do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i uczenia się nowych pojęć (Sternberg, 1986, s. 3),
- wykorzystanie tych umiejętności lub strategii poznawczych, które zwiększają prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądanego rezultatu,
- dostrzeganie obu stron danej kwestii, bycie otwartym na nowe dowody, które nie potwierdzają wygenerowanych pomysłów, domaganie się, by twierdzenia były poparte dowodami, dedukowanie i wyciąganie wniosków z dostępnych faktów, rozwiązywanie problemów (Willingham, 2007, s. 8).

W edukacji krytyczne myślenie interpretowane jest zazwyczaj w nawiązaniu do koncepcji Benjamina Blooma i jego współpracowników. Ich taksonomia umiejętności przetwarzania informacji (1956) jest jednym z najczęściej cytowanych źródeł dla praktyków edukacyjnych, jeśli chodzi o nauczanie i ocenę umiejętności myślenia wyższego rzędu. Trzy najwyższe poziomy (analiza, synteza i ocena) są często określane jako reprezentujące myślenie krytyczne (Kennedy i in., 1991).

Krytyczne myślenie często leży u podstaw podejmowania decyzji i wyboru najlepszego rozwiązania. Blisko związane jest także z myśleniem kreatywnym i byciem otwartym na nowe możliwości działania. Jak wskazuje J. Zbróg (2020), rozwijanie dyspozycji do myślenia krytycznego wiąże się z:

- identyfikowaniem wiarygodnych źródeł informacji,
- jasnym przedstawianiem tematu z uzasadnieniami dowodzącymi słuszności stwierdzeń,
- kwestionowaniem stereotypowych wątków i poszukiwaniem tendencyjności w myśleniu,
- syntezą pomysłów z szeregu tekstów źródłowych, przedstawieniem wielu perspektyw i złożoności analizowanego problemu,
- zwięzłym podsumowywaniem pomysłów, świadczącym o zrozumieniu tematu,
- generowaniem wniosków i rozpoznawaniem implikacji stanowiących wynik analizowania danego zagadnienia,
- zajmowaniem odpowiedzialnego, etycznego stanowiska w danej sprawie – poszukiwaniem wykonalnych rozwiązań problemów otoczenia.

Co istotne, niezbędnym warunkiem stosowania myślenia krytycznego jest posiadanie odpowiedniego poziomu wiedzy w danej dziedzinie i znajomość przyjętych w niej sposobów rozumowania. Przeniesienie umiejętności krytycznego myślenia z jednej dziedziny do drugiej

nie jest automatyczne i wymaga świadomego uczenia (Lai i in., 2011; Nelson, 2004; Vincent-Lancrin i in., 2019). Facione (1990, s. 10) zauważa, że:

Chociaż identyfikacja i analiza umiejętności krytycznego myślenia wykracza, w znaczący sposób, poza konkretne przedmioty lub dyscypliny, uczenie się i stosowanie tych umiejętności w wielu kontekstach wymaga wiedzy specyficznej dla danej dziedziny. Ta wiedza specyficzna dla danej dziedziny obejmuje zrozumienie zasad metodologicznych i kompetencji do angażowania się w praktyki regulowane normami, które są podstawą rozsądnych osądów w tych konkretnych kontekstach. Zbyt wiele wartości jest traconych, jeśli krytyczne myślenie jest postrzegane po prostu jako konfiguracja operacji logicznych, a wiedza specyficzna dla danej dziedziny jest postrzegana po prostu jako agregacja informacji.

Myślenie krytyczne jest jedną z kompetencji, której wiele uwagi poświęcają curricula innych państw, np. Australii i Kanady (Kolumbii Brytyjskiej). W australijskim programie nauczania (opracowanym przez ACARA: *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*) [myślenie krytyczne i kreatywne](#) jest jedną z 7 najważniejszych kompetencji, które rozwijać ma szkoła podstawowa. Leży ono u podstaw zdolności uczniów m.in. do formułowania uzasadnionych wniosków i wykorzystywania informacji do rozwiązywania problemów. W australijskich dokumentach precyzujących zadania szkoły kompetencja krytycznego i kreatywnego myślenia obejmuje kilka komponentów:

- 1) dociekliwość – identyfikowanie, poszukiwanie i porządkowanie informacji i pomysłów (*inquiring – identifying, exploring and organising information and ideas*): uczniowie zadają pytania, zbierają, porównują i oceniają informacje z różnych źródeł;
- 2) kreowanie pomysłów, możliwości i działań (*generating ideas, possibilities and actions*) – uczniowie tworzą pomysły i kreują możliwości działania, rozważają alternatywy, eksperymentują, szukają rozwiązań i wcielają swoje pomysły w życie;
- 3) zastanawianie się nad myśleniem i procesami (*reflecting on thinking and processes*) – uczniowie myślą refleksyjnie, korygują i wyjaśniają swój sposób myślenia, uzasadniają swoje wybory i decyzje, zastanawiają się nad działaniami i procesami, wykorzystują wiedzę z różnych dziedzin;
- 4) analizowanie, syntetyzowanie i ocena rozumowania i procedur (*analysing, synthesising and evaluating reasoning and procedures*) – uczniowie analizują i oceniają logikę i rozumowanie stojące za różnymi wyborami, wyciągają wnioski i projektują plany działań, oceniają pomysły, metody i wyniki w oparciu o kryteria.

Każdy komponent kompetencji jest opisany w tzw. [kontinuum uczenia się](#) (*learning continuum*).

W [curriculum Kolumbii Brytyjskiej](#) kompetencja krytycznego i refleksyjnego myślenia jest objaśniana jako zestaw umiejętności, których uczniowie używają do badania własnego myślenia i myślenia innych osób. Oznacza wydawanie uzasadnionych opinii, opartych na analizie dostępnych możliwości i spełniających określone kryteria. Obejmuje kilka elementów:

- 1) analizowanie i krytykowanie (*analyzing and critiquing*) – uczniowie uczą się analizować i wydawać osądy na różne tematy. Uwzględniają cel, różne perspektywy, szukają argumentów, używają kryteriów jawnych lub ukrytych, formułują wnioski;
- 2) formułowanie pytań i badanie (*questioning and investigating*) – uczniowie angażują się w dociekania, identyfikują wyzwania i problematyczne sytuacje, formułują pytania, zbierają, analizują i syntetyzują informacje i dowody, budują uzasadnienie swojej opinii;
- 3) projektowanie i rozwój (*designing and developing*) – uczniowie myślą krytycznie, żeby rozwijać pomysły. Pracują z jasno określonym celem, rozważają potencjalne rozwiązania, oceniają i monitorują ich dopasowanie, doskonalą je;
- 4) refleksja i ocena (*reflecting and assessing*) – uczniowie zastanawiają się nad swoimi doświadczeniami, myśleniem, procesami uczenia się, postępami w odniesieniu do swoich celów, oceniają je. Wykorzystują informację zwrotną, wyznaczają sobie cele, samodzielnie lub przy wsparciu innych osób. Określają zakres, w jakim udało im się zrealizować zakładane cele.

W Kolumbii Brytyjskiej, podobnie jak w Australii, opis znaczenia i części składowych kompetencji krytycznego i refleksyjnego uzupełniają [profile kompetencyjne](#). Pokazują, jak ta kompetencja rozwija się w czasie. Profile kompetencyjne mają wspierać samoocenę uczniów. Przedstawiają progresję wyników uczenia się na poziomach od 1 do 6, a poziomy te nie są powiązane z konkretnymi klasami szkoły podstawowej. Odzwierciedlają rozwój kompetencji przez całe życie (zob. niżej).

Kompetencja krytycznego i refleksyjnego myślenia w Kolumbii Brytyjskiej:

Profile 1	<p>I can explore.</p> <p>I can explore materials and actions. I can show whether I like something or not.</p>
Profile 2	<p>I can use evidence to make simple judgments.</p> <p>I can ask questions, make predictions, and use my senses to gather information. I can explore with a purpose in mind and use what I learn. I can tell or show others something about my thinking. I can contribute to and use simple criteria. I can find some evidence and make judgments. I can reflect on my work and experiences and tell others about something I learned.</p>
Profile 3	<p>I can ask questions and consider options. I can use my observations, experience, and imagination to draw conclusions and make judgments.</p> <p>I can ask open-ended questions, explore, and gather information. I experiment purposefully to develop options. I can contribute to and use criteria. I use observation, experience, and imagination to draw conclusions, make judgments, and ask new questions. I can describe my thinking and how it is changing. I can establish goals individually and with others. I can connect my learning with my experiences, efforts, and goals. I give and receive constructive feedback.</p>
Profile 4	<p>I can gather and combine new evidence with what I already know to develop reasoned conclusions, judgments, or plans.</p> <p>I can use what I know and observe to identify problems and ask questions. I explore and engage with materials and sources. I can develop or adapt criteria, check information, assess my thinking, and develop reasoned conclusions, judgments, or plans. I consider more than one way to proceed and make choices based on my reasoning and what I am trying to do. I can assess my own efforts and experiences and identify new goals. I give, receive, and act on constructive feedback.</p>
Profile 5	<p>I can evaluate and use well-chosen evidence to develop interpretations; identify alternatives, perspectives, and implications; and make judgments. I can examine and adjust my thinking.</p> <p>I can ask questions and offer judgments, conclusions, and interpretations supported by evidence I or others have gathered. I am flexible and open-minded; I can explain more than one perspective and consider implications. I can gather, select, evaluate, and synthesize information. I consider alternative approaches and make strategic choices. I take risks and recognize that I may not be immediately successful. I examine my thinking, seek feedback, reassess my work, and adjust. I represent my learning and my goals and connect these with my previous experiences. I accept constructive feedback and use it to move forward.</p>
Profile 6	<p>I can examine evidence from various perspectives to analyze and make well-supported judgments about and interpretations of complex issues.</p> <p>I can determine my own framework and criteria for tasks that involve critical thinking. I can compile evidence and draw reasoned conclusions. I consider perspectives that do not fit with my understandings. I am open-minded and patient, taking the time to explore, discover, and understand. I make choices that will help me create my intended impact on an audience or situation. I can place my work and that of others in a broader context. I can connect the results of my inquiries and analyses with action. I can articulate a keen awareness of my strengths, my aspirations and how my experiences and contexts affect my frameworks and criteria. I can offer detailed analysis, using specific terminology, of my progress, work, and goals.</p>

Źródło: <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies/thinking/critical-and-reflective-thinking> (data dostępu: 15.01.2025).

Myślenie krytyczne i kreatywne (*critical and creative thinking*) pojawia się jako odrębna kompetencja także w Portugalii, w dokumencie pt. [Profil uczniów na zakończenie obowiązkowego okresu nauki](#) (*Students' profile by the end of compulsory schooling*) z 26 lipca 2017 roku. Kompetencja ta oznacza, że uczniowie m.in. potrafią: myśleć „szeroko i głęboko”,

w sposób logiczny, analizować informacje, doświadczenia i idee, argumentować za pomocą ukrytych lub jawnych kryteriów w celu uzasadnienia swojego stanowiska; domagają się różnych rodzajów wiedzy; przewidują skutki swojej decyzji; opracowują nowe pomysły i rozwiązania, w wyniku interakcji z innymi lub osobistej refleksji.

W krajach takich jak Irlandia, Estonia, Singapur myślenie krytyczne także jest traktowane jako ważna kompetencja, którą powinni mieć absolwenci szkół, by lepiej radzić sobie ze złożonymi i dynamicznymi zmianami współczesnego świata. Zdolność ta nie znajduje się tam jednak w centrum uwagi. Dokumenty, które opisują kluczowe kompetencje absolwentów szkół w Irlandii, niewiele mówią o myśleniu krytycznym. [Primary Curriculum Framework](#) z 2023 r. wyróżnia 7 kluczowych kompetencji, które są istotne na wszystkich etapach edukacyjnych. Wśród nich jest m.in. zdolność bycia kreatywnym (*being creative*) i wykorzystywania w życiu matematykę (*being mathematical*). W opisach tych dwóch kompetencji widać niektóre elementy krytycznego myślenia, np. otwartość na nowe informacje, porządkowanie ich, ocenianie, wnioskowanie i wykorzystywanie ich do rozwiązywania problemów i odkrywania nowych możliwości działań.

W Estonii, w rozporządzeniu określającym [Narodowy program nauczania dla szkół podstawowych](#), myślenia krytycznego nie ma wśród 8 najważniejszych kompetencji ogólnych. Jego ważne elementy są natomiast obecne w liście 8 wiodących tematów, tzw. międzyprzedmiotowych (*leading topics*), które muszą się pojawiać w szkolnym programie nauczania. [Rozporządzenie](#) mówi o zdolności do korzystania z informacji i mediów (*information environment and media use*). Charakteryzuje ją następująco: „celem jest rozwój uczniów jako świadomych i analitycznych osób, które mają odpowiednią percepcję i świadomość otaczającego ich środowiska informacyjnego, które są w stanie krytycznie analizować i wykorzystywać treści i źródła medialne [...]”.

1.2.1. Definicja i kluczowe komponenty

Myślenie krytyczne stanowi kluczowy zasób w procesie uczenia się, pozwalając między innymi uznać dany zbiór informacji za wiarygodny lub odrzucić jako wątpliwy lub fałszywy. W tym znaczeniu jest niezbędnym etapem zarówno podczas rozwiązywania problemów, jak i w myśleniu twórczym.

Myślenie krytyczne

to zdolność oceny danych, informacji i argumentów w celu wyciągania racjonalnych wniosków, unikania błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń. Obejmuje gromadzenie

informacji, ich analizę i syntezę, wnioskowanie i wykorzystywanie informacji oraz rozpoznawanie manipulacji.

Kluczowe komponenty:

1. **Gromadzenie informacji** – zdolność do systematycznego pozyskiwania, organizowania i przechowywania danych w celu ich analizy lub wykorzystania w przyszłości.
2. **Analiza i synteza 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/problemu.
3. **Wnioskowanie i wykorzystywanie informacji** – zdolność do wyciągania logicznych konkluzji na podstawie dostępnych danych oraz ich praktycznego zastosowania w rozwiązywaniu problemów lub podejmowaniu decyzji.
4. **Rozpoznawanie manipulacji** – zdolność do identyfikowania technik wpływu, które mają na celu wywarcie presji lub zmiany decyzji bez pełnej świadomości osoby manipulowanej.

1.2.2. Linia rozwoju

Na etapie przedszkola dzieci uczą się krytycznego myślenia poprzez eksplorację otoczenia, wykorzystując swoje zmysły, aby dowiedzieć się 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. Naturalną czynnością jest zadawanie pytań i eksplorowanie sensu podstawowych czynności i zjawisk w świecie (motywacyjno-emocjonalne komponenty orientacji krytycznej).

Na etapie szkoły podstawowej do umiejętności i postaw kształtowanych w ramach krytycznego myślenia należą:

- umiejętność selekcjonowania informacji pozyskiwanych z różnych źródeł, w tym źródeł cyfrowych, oraz oceny wiarygodności tych źródeł, a także odróżniania informacji ważnych od nieważnych,
- umiejętność dokładnej analizy informacji, oceny argumentów, również własnych, i rozważania różnych perspektyw przy wykorzystaniu różnych rodzajów wiedzy i podstawowych zasad logiki (analizowanie i krytykowanie),

- umiejętność dociekania i zadawania pytań,
- umiejętność identyfikowania luk w posiadanej wiedzy – świadomość własnej niewiedzy (aspekt metapoznawczy),
- umiejętność rozwijania nowych pomysłów i rozwiązań, aktywnego poszukiwania innowacyjnych idei i koncepcji, wykraczania poza schematy oraz akceptowania ryzyka i niepowodzeń jako części procesu uczenia się,
- umiejętność uzasadnienia podejmowanych decyzji,
- umiejętność przewidywania konsekwencji decyzji i zachowań swoich oraz innych osób,
- identyfikowanie błędów lub nieścisłości w myśleniu własnym oraz innych.

Kompetencja krytycznego myślenia jest niezbędna np. do rozwoju kompetencji rozwiązywania problemów. W toku nauki może być rozwijana m.in. poprzez:

- konfrontowanie ze sobą tekstów źródłowych opisujących to samo wydarzenie;
- zestawienie ze sobą tekstów prasowych poświęconych temu samemu wydarzeniu i analizowanie podobieństw oraz różnic w poszczególnych ujęciach;
- wykorzystanie dyskusji i debaty jako metod pracy;
- analizowanie wypowiedzi na forach jako komentarzy do artykułu naukowego lub publicystycznego (rozwijanie dialogiczności – szerokiej perspektywy ujmowania problemu);
- analizowanie rzetelności danych podawanych w źródłach internetowych (m.in. analizowanie publikacji o charakterze manipulacyjnym);
- omawianie skryptów społecznych i stereotypów;
- poszukiwanie błędów i nieścisłości w przekazie podręcznikowym;
- ocenianie rzetelności źródeł informacji (jakie kryteria należy wziąć pod uwagę?).

Kompetencja poznawcza: myślenie krytyczne				
Poniższe opisy mają charakter orientacyjny, ponieważ rozwój dzieci charakteryzuje się indywidualnym tempem i specyfiką, a poszczególne aspekty mogą przejawiać się odmiennie w zależności od etapu rozwoju. Tabelę należy postrzegać jako sugestię kierunku rozwoju, a nie jako zbiór sztywnych wskaźników odnoszących się do każdego ucznia w jednakowy sposób.				
Kluczowe komponenty:	Przedszkole	III klasa	VI klasa	VIII klasa

Kompetencja poznawcza: myślenie krytyczne				
Gromadzenie informacji	<p>Spontanicznie zadaje pytania osobom z najbliższego otoczenia.</p> <p>Korzysta z zachęt do samodzielniego poszukiwania źródeł informacji.</p>	<p>Zadaje pytania i rozpoznaje możliwe źródła informacji.</p> <p>Próbuje samodzielnie dotrzeć do informacji.</p> <p>Prowadzi proste doświadczenia, np. przyrodnicze.</p> <p>Wyszukuje informacje w źródle wskazanym przez opiekuna, np. tekstowym.</p>	<p>Identyfikuje luki w wiedzy i formułuje proste pytania badawcze.</p> <p>Wyszukuje przydatne informacje w kilku samodzielnie znalezionych źródłach.</p> <p>Rozwija świadomość relatywności przekonań i stanowisk.</p>	<p>Dostrzega ograniczenia własnej wiedzy i wiedzy innych.</p> <p>Docieka, formułuje różne pytania badawcze.</p> <p>Dobiera źródła informacji do danego problemu.</p> <p>Korzysta ze źródeł informacji spełniających określone kryteria.</p> <p>Rozwija krytycyzm wobec dotychczasowych przekonań i poglądów.</p> <p>Dostrzega interdyscyplinarny charakter informacji niezbędnych do rozwiązania danego problemu.</p>
Analiza i synteza informacji	<p>Korzysta z zachęt do porównywania informacji, dostrzegania podobieństw i różnic między nimi.</p>	<p>Porównuje proste informacje, dostrzega podobieństwa i różnice między nimi.</p> <p>Podejmuje próby odróżniania informacji ważnych od mniej istotnych.</p>	<p>Odróżnia informacje ważne od mniej istotnych.</p> <p>Wskazuje informacje kluczowe dla danego zagadnienia, np. potrzebne do rozwiązania danego problemu.</p>	<p>Dostrzega braki, sprzeczności i wady w różnych zbiorach danych/wiązkach informacji.</p> <p>Porządkuje wnioski, np. omawia je od najważniejszych do najmniej istotnych.</p>

Kompetencja poznawcza: myślenie krytyczne				
Wnioskowanie i wykorzystywanie informacji	<p>Wykorzystuje zdobyte informacje do formułowania kolejnych pytań.</p> <p>Podejmuje próby oceny zgodności uzyskiwanych odpowiedzi z własnymi obserwacjami.</p> <p>Podejmuje próby odwoływania się do własnych doświadczeń w uzasadnieniu swojej opinii lub decyzji.</p>	<p>Odpowiada na proste pytania, odwołując się do kilku źródeł informacji i własnych doświadczeń.</p> <p>Porównuje wyniki własnego wnioskowania z ustaleniami opisanymi w różnych materiałach, np. w podręcznikach, opracowaniach tematycznych.</p>	<p>Odpowiada na zadane pytania, odwołując się do różnych źródeł informacji, własnych doświadczeń i poglądów.</p> <p>Identyfikuje błędy we wnioskowaniu innych i wyjaśnia ich naturę.</p>	<p>Buduje różnorodną argumentacją na rzecz przyjmowanego stanowiska.</p> <p>Rozumie, że uzasadnienie jest kluczowym elementem oceny racjonalności danego poglądu.</p> <p>Weryfikuje własną argumentację i jest otwarty na wprowadzenie modyfikacji.</p>
Rozpoznawanie manipulacji	<p>Szuka potwierdzenia zdobytych informacji u osób z najbliższego otoczenia.</p> <p>Dostrzega informacje, które do siebie nie pasują.</p>	<p>Podąża za wskazówkami doboru źródeł informacji.</p> <p>Podejmuje samodzielne próby ustalenia, czy zdobyte informacje są prawdziwe, wiarygodne.</p>	<p>Porównuje różne odpowiedzi, docieka, jakie są powody różnic, kontrowersji.</p> <p>Rozpoznaje niekompletne lub nieobiektywne informacje.</p>	<p>Ocena wiarygodność informacji, odwołując się do rzetelności jej źródła.</p> <p>Sprawdza źródła dowodów i argumentów prezentowanych poglądów.</p> <p>Oponuje przeciwko zidentyfikowanym manipulacjom w rozmowie lub dyskusji.</p>

1.3. Kreatywne myślenie

Kreatywność pojawia się niemal we wszystkich opracowaniach o najważniejszych kompetencjach XXI wieku. Często wskazywana jest jako nieodłączny element przedsiębiorczości i innowacyjności. Mówi o niej m.in. Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. dotyczące kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie

(„W gospodarce opartej na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest kwestią kluczową, lecz nie wystarcza, by zapewnić postęp i sukcesy. W naszym szybko zmieniającym się społeczeństwie istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie umiejętności, jak umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia [...]. One pozwalają stosować wiedzę w praktyce, w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę”). Na znaczenie kompetencji związanych z kreatywnością i innowacyjnością zwraca uwagę także Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Kompetencje te definiuje następująco: „zdolność do generowania, wyrażania lub stosowania nowych i wartościowych pomysłów, technik i perspektyw, także w formie współpracy; biegłość w wymyślaniu rozwiązań i odpowiedzi wykraczających poza schematy oraz eksplorowanie i eksperymentowanie z nowatorskimi i niekonwencjonalnymi podejściami w celu osiągnięcia wartościowych rezultatów”.

Na znaczenie zdolności do myślenia kreatywnego wskazują curricula różnych państw. W Australii mowa jest o myśleniu krytycznym i kreatywnym, które „łączy w sobie dwa rodzaje myślenia”, które choć nie są wymienne, to silnie od siebie zależą, „wnosząc komplementarne wymiary do myślenia i uczenia się”. Myślenie krytyczne pozwala rozpoznawać i rozwijać argumenty, uzasadniać swoje stanowisko w przekonujący sposób, wykorzystywać zdobyte informacje do rozwiązywania problemów. Myśląc kreatywnie, można tworzyć nowe pomysły, postrzegać znane sytuacje w nowy sposób, szukać alternatywnych odpowiedzi na pytania. Jednym z komponentów myślenia krytycznego i kreatywnego jest „[Generowanie pomysłów, możliwości i działań](#)”, opierające się na wyobrażaniu i rozważaniu alternatyw oraz wcielaniu swoich pomysłów w życie.

Wzmacnianie bycia kreatywnym (*being creative*) jest jednym z podstawowych zadań szkoły irlandzkiej. [Primary Curriculum Framework z 2023 r.](#) wyjaśnia, że kompetencja ta uwzględnia wrodzoną kreatywność dzieci, ich twórczą energię i naturalną potrzebę do wyrażania jej. Szkoła w Irlandii ma w związku z tym pielęgnować i promować zainteresowania dzieci, stwarzać możliwości do podążania za ich ciekawością oraz do gromadzenia wielu różnorodnych doświadczeń. „Wyzwalanie i promowanie potencjału twórczego dzieci pozytywnie wpływa na ich motywację, poczucie własnej wartości i ogólny rozwój”.

Na kreatywność nacisk kładzie też curriculum [Kolumbii Brytyjskiej](#), wskazując ją jako drugi komponent myślenia (*thinking*). Myślenie kreatywne objaśnia się tu następująco: obejmuje ono generowanie pomysłów i koncepcji, które są nowatorskie i innowacyjne, refleksję nad ich znaczeniem dla jednostki lub innych. „Osoby, które są kreatywne, są ciekawe i otwarte, mają poczucie zdumienia i radości z uczenia się, wykazują chęć myślenia w sposób zróżnicowany oraz czują się komfortowo ze złożonością. Kreatywny myśliciel zastanawia się nad

istniejącymi pomysłami i koncepcjami; wykorzystuje wyobraźnię, pomysłowość, zaradność i elastyczność; jest gotów podjąć ryzyko”. Kreatywne myślenie (tak samo jak każda inna podstawowa kompetencja, którą pielęgnować i wzmacniać ma szkoła) jest opisana za pomocą kilku komponentów. Na twórcze myślenie składają się: „Tworzenie i wprowadzanie innowacji” (*Creating and innovating*), „Generowanie i rozwój pomysłów” (*Generating and incubating*), „Ewaluacja i doskonalenia pomysłów” (*Evaluating and developing*). W Kolumbii Brytyjskiej (podobnie jak w Australii) dostępne są materiały, które ilustrują rozwój kompetencji w czasie. Progresja tej zdolności pokazuje, jak rozwija się ona w toku całego życia, jest narzędziem ułatwiającym samoocenę.

Kompetencja myślenia kreatywnego w Kolumbii Brytyjskiej:

Profile 1

I get ideas when I play.

I get ideas when I use my senses to explore. My play ideas are fun for me and make me happy. I make my ideas work or I change what I am doing.

Profile 2

I can get new ideas or build on or combine other people's ideas to create new things within the constraints of a form, a problem, or materials.

I can get new ideas to create new things or solve straightforward problems. My ideas are fun, entertaining, or useful to me and my peers, and I have a sense of accomplishment. I can use my imagination to get new ideas of my own, or build on other's ideas, or combine other people's ideas in new ways. I can usually make my ideas work within the constraints of a given form, problem, or materials if I keep playing with them.

Profile 3

I can get new ideas in areas in which I have an interest and build my skills to make them work.

I generate new ideas as I pursue my interests. I deliberately learn a lot about something by doing research, talking to others, or practicing, so that I can generate new ideas about it; the ideas often seem to just pop into my head. I build the skills I need to make my ideas work, and I usually succeed, even if it takes a few tries.

Profile 4

I can get new ideas or reinterpret others' ideas in novel ways.

I get ideas that are new to my peers. My creative ideas are often a form of self-expression for me. I have deliberate strategies for quieting my conscious mind (e.g., walking away for a while, doing something relaxing, being deliberately playful), so that I can be more creative. I use my experiences with various steps and attempts to direct my future work.

Profile 5

I can think "outside the box" to get innovative ideas and persevere to develop them.

I can get new ideas that are innovative, may not have been seen before, and have an impact on my peers or in my community. I have interests and passions that I pursue over time. I look for new perspectives, new problems, or new approaches. I am willing to take significant risks in my thinking in order to generate lots of ideas. I am willing to accept ambiguity, setbacks, and failure, and I use them to advance the development of my ideas.

Profile 6

I can develop a body of creative work over time in an area of interest or passion.

I can get ideas that are groundbreaking or disruptive and can develop them to form a body of work over time that has an impact in my community or beyond. I challenge assumptions as a matter of course and have deliberate strategies (e.g., free writing or sketching, meditation, thinking in metaphors and analogies) for getting new ideas intuitively. I have a strong commitment to a personal aesthetic and values, and the inner motivation to persevere over years if necessary to develop my ideas.

Źródło: <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies/thinking/creative-thinking> (data dostępu:

15.01.2025).

W 2022 r. myślenie kreatywne stanowiło dodatkowy komponent badania PISA. W badaniu tym myślenie kreatywne zdefiniowano jako: „umiejętność tworzenia, oceny i ulepszania pomysłów na rozwiązanie problemu lub twórcze wyrażenie się, które może prowadzić do powstania nowej wiedzy, skutecznych i oryginalnych rozwiązań, produktów czy dzieł sztuki” (Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A., 2024, s. 15). W badaniu kreatywnego myślenia uwzględniono jego trzy odrębne wymiary: tworzenie różnorodnych pomysłów, tworzenie kreatywnych pomysłów (które są jednocześnie adekwatne) oraz ocenianie i ulepszanie pomysłów (tamże, s. 21). Raport dostarcza kilku ważnych wniosków na temat kreatywności:

- kluczowym czynnikiem kreatywności jest ciekawość. „Uczniowie o wysokim stopniu ciekawości wykazują większe zainteresowanie nowatorskimi pomysłami, zamiłowanie do nauki, intelektualnej eksploracji i dociekliwość w myśleniu” (s. 56),
- inną cechą z obszaru kompetencji społeczno-emocjonalnych, która pozytywnie koreluje z wynikami w zakresie myślenia kreatywnego, jest wytrwałość. Wytrwałość dotyczy pracy nad zadaniami lub wykonywania pewnych działań, dopóki nie zostaną ukończone. Osoba o wysokim poziomie wytrwałości kończy zadania domowe lub rozpoczęta pracę” (s. 59),
- 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” (s. 61).

1.3.1. Definicja i kluczowe komponenty

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.

Kreatywne myślenie stanowi zdolność, którą można kształtować, zarówno na poziomie zdolności poznawczych (płynność, elastyczność, oryginalność myślenia), jak też i na poziomie wykorzystywanych narzędzi mentalnych (techniki twórczego myślenia i techniki analityczne).

Kreatywność nie jest jednoznaczna z działalnością artystyczną i nie dotyczy wyłącznie sztuki. Może stanowić jej element składowy, ale kreatywność odnosić się może do wszystkich dziedzin życia.

Kreatywne myślenie

to zdolność tworzenia oryginalnych i wartościowych idei, pomysłów i rozwiązań. Obejmuje rozbudzanie własnej ciekawości, myślenie abstrakcyjne, kreowanie oryginalnych pomysłów i ich udoskonalenie oraz wytrwałość twórczą.

Kluczowe komponenty:

1. **Rozbudzanie swojej ciekawości** – chęć dowiadywania się więcej, poznawania nowej wiedzy i poszerzania swojego spektrum doświadczeń i wiedzy.
2. **Myślenie abstrakcyjne** – gotowość do podejmowania ryzyka, odrzucania utartych ścieżek myślenia i działania.
3. **Kreowanie pomysłów** – zdolność do swobodnego tworzenia różnorodnych i oryginalnych pomysłów w odpowiedzi na wyzwania lub pytania.
4. **Udoskonalanie pomysłów** – zdolność do integrowania odmiennych idei, doświadczeń i punktów widzenia w celu stworzenia lepszych rozwiązań.
5. **Wytrwałość twórcza** – wytrwałość i elastyczność w radzeniu sobie z porażkami, niesprzyjającymi warunkami lub krytyką twórczych pomysłów.

1.3.2. Linia rozwoju

W wieku przedszkolnym dzieci wykazują naturalną skłonność do kreatywnego myślenia i ekspresji. Często tworzą nowe pomysły w sposób spontaniczny, czerpiąc inspirację z codziennych sytuacji. Zabawy plastyczne, konstrukcyjne czy teatralne pozwalają im wyrażać siebie i eksperymentować z różnorodnymi materiałami i narzędziami. Kluczowe jest stworzenie środowiska, które zachęca do odkrywania, zadawania pytań i testowania różnych możliwości bez obawy przed błędami.

W klasach I–III szkoły podstawowej dzieci rozwijają zdolność do planowania i bardziej świadomego tworzenia. Dzięki zadaniom, takim jak rysowanie, pisanie prostych opowiadań czy budowanie modeli, uczą się łączyć różne pomysły i testować swoje koncepcje w praktyce. Ważne jest wspieranie ich w wychodzeniu poza schematy i wzmacnianie ich poczucia

sprawczości. 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.

Kompetencja poznawcza: kreatywne myślenie				
Poniższe opisy mają charakter orientacyjny, ponieważ rozwój dzieci charakteryzuje się indywidualnym tempem i specyfiką, a poszczególne aspekty mogą przejawiać się odmiennie w zależności od etapu rozwoju. Tabelę należy postrzegać jako sugestię kierunku rozwoju, a nie jako zbiór sztywnych wskaźników odnoszących się do każdego ucznia w jednakowy sposób.				
Kluczowe komponenty:	Przedszkole	III klasa	VI klasa	VIII klasa
Rozbudzanie własnej ciekawości	<p>Zadaje pytania o przyczyny i cele, w rodzaju „dlaczego”, „po co”.</p> <p>Obserwuje otoczenie i bada proste zależności.</p> <p>Podąża za swoją ciekawością i robi proste eksperymenty, np. łączy ze sobą kolory, bawi się wodą. Zauważa różnice i podobieństwa w otoczeniu.</p>	<p>Zadaje szczegółowe pytania związane z przyczynami zjawisk.</p> <p>Eksploruje zagadnienia w praktyce, np. przez eksperymenty.</p> <p>Docieka, jak działają różne mechanizmy.</p> <p>Poszukuje odpowiedzi w książkach i rozmowach z innymi.</p>	<p>Samodzielne poszukuje informacji w różnych źródłach.</p> <p>Łączy obserwacje z wcześniejszą wiedzą.</p> <p>Eksperymentuje w celu potwierdzenia zdobytej wiedzy.</p> <p>Formułuje pytania badawcze na podstawie obserwacji.</p>	<p>Krytycznie analizuje zdobyte informacje i porównowuje je z innymi.</p> <p>Formułuje hipotezy i planuje działania badawcze.</p> <p>Rozwija zainteresowania poprzez pracę nad konkretnymi projektami.</p> <p>Tworzy pytania prowadzące do nowych dla niego odkryć.</p>
Myślenie abstrakcyjne	<p>Rozpoznaje proste wzorce i symbole.</p> <p>Łączy obrazy i kształty w nowe układy.</p> <p>Dostrzega zależności między</p>	<p>Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe w prostych sytuacjach.</p> <p>Rozumie podstawowe pojęcia matematyczne.</p>	<p>Tworzy analogie i porównania między różnymi dziedzinami.</p> <p>Rozumie abstrakcyjne schematy, takie jak wykresy czy mapy myśli.</p>	<p>Analizuje wieloaspektowe problemy i formułuje abstrakcyjne rozwiązania.</p> <p>Operuje pojęciami teoretycznymi w praktyce, np. w</p>

	<p>przedmiotami.</p> <p>Podejmuje próby wyobrażenia sobie rzeczy nieobecnych.</p>	<p>Tworzy proste analogie, np. „księżyc jest jak lampa”.</p> <p>Bierze udział w zabawach wymagających myślenia symbolicznego, np. w teatrzyk.</p>	<p>Wyciąga wnioski z niepełnych informacji.</p> <p>Ćwiczy rozwiązywanie problemów wieloetapowych.</p>	<p>dyskusjach.</p> <p>Tworzy modele wyjaśniające skomplikowane zjawiska.</p> <p>Łączy teorię z praktyką w projektach.</p>
Kreowanie pomysłów	<p>Wymyśla proste rozwiązania lub historie.</p> <p>Tworzy nowe konstrukcje podczas zabawy.</p> <p>Próbuje rysować lub budować nietypowe przedmioty.</p> <p>Łączy elementy w nowe konfiguracje.</p>	<p>Łączy różne pomysły w nowe rozwiązania.</p> <p>Eksperymentuje z różnymi możliwymi podejściami do wykonania zadania.</p> <p>Tworzy opowieści, w których rozwija się wyobraźnia.</p> <p>Zgłasza własne pomysły w grach grupowych.</p>	<p>Tworzy oryginalne rozwiązania dla realnych problemów.</p> <p>Generuje innowacyjne pomysły na zadane tematy.</p> <p>Korzysta z wiedzy z różnych dziedzin do opracowywania projektów.</p> <p>Proponuje nowe zastosowania dla znanych rozwiązań.</p>	<p>Proponuje rozwiązania dla złożonych problemów społecznych lub naukowych.</p> <p>Testuje nowe pomysły w praktyce i analizuje ich skuteczność.</p> <p>Korzysta z wiedzy interdyscyplinarnej w projektach grupowych.</p>
Udoskonalanie pomysłów	<p>Wprowadza proste zmiany w zabawie.</p> <p>Próbuje poprawiać swoje rysunki lub konstrukcje.</p> <p>Eksperymentuje z różnymi sposobami wykonania tego samego zadania.</p> <p>Analizuje efekty własnych działań.</p>	<p>Samodzielnie poprawia swoje prace na podstawie informacji zwrotnej.</p> <p>Testuje alternatywne rozwiązania w zadaniach.</p> <p>Wprowadza ulepszenia w realizowanych zadaniach.</p> <p>Rozwija krytyczne spojrzenie na</p>	<p>Analizuje swoje pomysły i poszukuje ich ulepszeń.</p> <p>Wdraża zmiany na podstawie testów.</p> <p>Zbiera opinie innych i wykorzystuje je do ulepszenia swoich pomysłów.</p> <p>Eksperymentuje z różnymi możliwymi podejściami do</p>	<p>Przy kolejnych podejściach dopracowuje projekty, uwzględniając potrzeby odbiorców.</p> <p>Korzysta z informacji zwrotnej także w przyszłości i w innych kontekstach.</p> <p>Wdraża rozwiązania na podstawie analizy danych i</p>

		efekty swoich działań.	realizacji projektu.	obserwacji. Podejmuje próby poprawienia wcześniejszych błędów.
Wytrwałość twórcza	<p>Kontynuuje proste działania w czasie zabawy.</p> <p>Pracuje nad zadaniem przez krótki czas.</p> <p>Próbuje podejmować wyzwania pod opieką dorosłych.</p> <p>Powraca do niedokończonych zadań po zachęcie.</p>	<p>Rozwiązuje problemy, mimo drobnych trudności.</p> <p>Powraca do niedokończonych zadań.</p> <p>Pracuje nad zadaniami o średnim stopniu trudności.</p> <p>Angażuje się w zajęcia wymagające koncentracji.</p>	<p>Konsekwentnie dąży do celu mimo porażek.</p> <p>Wdraża plany na dłuższy czas.</p> <p>Rozwija zdolności do radzenia sobie z przeciwnościami.</p> <p>Zwiększa poziom trudności realizowanych zadań.</p>	<p>Realizuje projekty długoterminowe.</p> <p>Radzi sobie z porażkami i wykorzystuje je jako lekcje.</p> <p>Utrzymuje zaangażowanie w realizację założonych celów nawet w niesprzyjających okolicznościach.</p> <p>Motywuje innych do pracy zespołowej.</p>

2. Kompetencje społeczne

Kompetencje społeczne to zdolności niezbędne do skutecznego funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych, w tym budowania i podtrzymywania właściwych relacji międzyludzkich. Kompetencje społeczne wyrażają się m.in. w zdolności do współpracy, w tym efektywnej komunikacji, oraz w dbaniu o innych.

2.1. Współpraca

O stwarzaniu w szkole możliwości rozwoju kompetencji współpracy mówią curricula różnych państw. Najczęściej wskazują, jak ważne jest budowanie zdolności do bycia aktywnym członkiem grupy, który rozwija swoje relacje z innymi (także przyjacielskie), docenia różnorodność opinii i potrzeb członków grupy, włącza się w działania sprzyjające „zmianie na lepsze”.

Irlandzki dokument [Primary Curriculum Framework. For primary and special schools](#) z 2023 r. za jedną z 7 kluczowych kompetencji, które są istotne na wszystkich etapach edukacyjnych i wymagają ciągłej uwagi, uznaje bycie aktywnym obywatelem (*being an active citizen*). Akcent jest tu położony na wrażliwość na różne problemy oraz dostrzeganie swojej roli jako członka grupy, która dzięki współpracy może dużo osiągnąć.

Australijskie curriculum akcentuje znaczenie kompetencji osobistych i społecznych, obejmujących elementy, takie jak: samoświadomość (*self-awareness*), kierowanie sobą (*self-management*), świadomość społeczną (*social awareness*) oraz funkcjonowanie w grupie (*social management*). W opisie kompetencji, które stanowią podstawę do działania w społeczeństwie, pojawiają się zapisy dotyczące zdolności do: przyjmowania różnych perspektyw, doceniania relacji (w tym koleżeńskich), efektywnej komunikacji, pracy w zespole, podejmowania decyzji, negocjacji i rozwiązywania konfliktów (szerzej patrz: [Personal and Social Capability learning continuum](#)).

Także w Estonii współpraca i efektywna komunikacja (uwzględniająca potrzeby różnych członków grupy) pojawia się przy opisie kompetencji społecznych i obywatelskich. Zgodnie z [Narodowym programem nauczania dla szkół ponadpodstawowych](#) kompetencje społeczne i obywatelskie obejmują zdolność: „samorealizacji; działania jako aktywny, kompetentny, pomocny i odpowiedzialny obywatel oraz wspierania demokratycznego rozwoju społeczeństwa i narodowej niezależności Estonii; znajomość i przestrzeganie wartości i norm społecznych; szanowanie zasad i różnorodności społecznej różnych środowisk, wyjątkowości religii i narodowości; współpraca z innymi ludźmi w różnych sytuacjach; akceptowanie różnic między ludźmi i ich wartościami oraz uwzględnianie ich w komunikacji”.

Z kolei absolwenci szkoły w Singapurze mają być m.in. aktywnymi współpracownikami (którzy są empatyczni i otwarci na efektywną współpracę w zespołach, wykazują inicjatywę, mają odwagę podejmować ryzyko i przyjmować odpowiedzialność za skutki swoich działań). Do zdolności współpracy nawiązują kluczowe efekty uczenia się, przybliżające osiągnięcia uczniów po ukończeniu poszczególnych etapów edukacyjnych. Po szkole podstawowej uczniowie m.in. potrafią współpracować ze sobą, dzielić się, troszczyć się o innych, po szkole średniej – biorą udział w pracy w zespole, okazują empatię innym, doceniają różne punkty widzenia i skutecznie się komunikują.

Zgodnie z [Profiłem uczniów na zakończenie obowiązkowego okresu nauki](#) uczniowie mogą w toku nauki kształtować kompetencje z 10 różnych obszarów. Jeden z nich dotyczy relacji międzyludzkich (*interpersonal relations*). O posiadaniu kompetencji z tego zakresu świadczy m.in. zdolność uczniów do: dostosowywania swojego zachowania do kontekstów współpracy; dzielenia się; pracy w zespołach (także na rozproszonych, komunikujących się przy wykorzystaniu komputerów); współdziałania z tolerancją, empatią i odpowiedzialnością; dyskusowania różnych punktów widzenia.

W [Kolumbii Brytyjskiej](#) kompetencja w zakresie komunikacji jest jedną z trzech o podstawowym znaczeniu. Dzięki niej uczniowie „zdobywają, rozwijają i przekształcają idee i informacje, nawiązują kontakty z innymi, aby dzielić się swoimi pomysłami, wyrażać swoją indywidualność, pogłębiać swoje rozumienie i wykonywać zadania. Jest podstawą do znalezienia satysfakcji, celu i radości”. Kompetencja ta obejmuje dwa kluczowe elementy: jeden dotyczy komunikowania się (zbioru umiejętności, których ludzie używają do przekazywania i wymiany informacji, doświadczeń i idei; do eksplorowania otaczającego ich świata; oraz do rozumienia i skutecznego wykorzystywania form, strategii i technologii komunikacyjnych), drugi – współpracy (umiejętności, strategii i predyspozycji, dzięki którym ludzie mogą wspólnie pracować na rzecz realizacji wspólnych celów i zadań).

W Kolumbii Brytyjskiej nauczyciele, uczniowie i ich opiekunowie mogą korzystać z opisów rozwoju poszczególnych kompetencji i ich części składowych (tzw. pod-kompetencji). Nauczycielom mają one ułatwiać osadzanie kompetencji podstawowych w programie nauczania i wspieranie uczniów w dokonywaniu samooceny. Poniższa tabela pokazuje, w jaki sposób opisano rozwój zdolności do współpracy (warto przypomnieć, że poszczególne poziomy nie są powiązane z żadnym konkretnym etapem edukacyjnym. Ilustrują rozwój, jaki dokonuje się w ciągu całego życia):

Kompetencja podstawowa: w zakresie komunikacji

Pod-kompetencja: współpraca

Aspekty o podstawowym znaczeniu:

- **praca zespołowa** – uczniowie łączą swoje wysiłki z wysiłkami innych, aby skutecznie realizować naukę i zadania. Jako członkowie grupy doceniają współzależność i współpracę, zobowiązują się do pełnienia potrzebnych ról i obowiązków oraz są świadomi wkładu. Negocjują również z szacunkiem i realizują plany, strategie i działania, dzieląc się zasobami, czasem i przestrzenią na potrzeby projektów współpracy;
- **wspieranie interakcji grupowych** – uczniowie angażują się w relacje z innymi w sposób, który buduje i podtrzymuje relacje oparte na zaufaniu oraz przyczynia się do zbiorowych podejść. Cenią sobie różne perspektywy i integrują pomysły innych z własnymi, aby rozwiązywać zadania, problemy i problemy. Uczniowie starają się rozdzielić przywództwo, aktywnie słuchać, brać udział w dyskusjach na zmianę, uznawać wkład i identyfikować brakujące głosy. Wspólnie regulują interakcje grupy, wzajemnie się zachęcając, tworząc przestrzeń dla zmarginalizowanych głosów i stosując konstruktywne strategie, aby poruszać się przez nieporozumienia, zmagania i konflikty;
- **określanie wspólnych celów** – uczniowie rozwijają wspólne rozumienie informacji, kwestii, sytuacji i problemów w dążeniu do wspólnych celów i zadań. Szanują różne procesy grupowe i proaktywnie wspierają postęp, w tym ponowne skupienie się na zamierzonych celach w razie potrzeby. Rewidują plany zgodnie z wzajemnymi rozważaniami i dążą do konsensusu. Jako członkowie grupy uczniowie obdarzają się szacunkiem, angażują się w wywieranie wpływu i zbiorowy sukces, oceniają wyniki i procesy grupowe oraz dzielą się uznaniem osiągnięć.

Profile kompetencyjne:

Profil 1	W sytuacjach znanych potrafię współdziałać z innymi.
Profil 2	W sytuacjach znanych współpracuję z innymi w celu osiągnięcia określonych celów. Wnoszę swój wkład podczas zajęć grupowych, współpracuję z innymi i z szacunkiem słucham ich pomysłów. Potrafię pracować z innymi w określonym celu.
Profil 3	Aktywnie uczestniczę w zajęciach grupowych z rówieśnikami, dzielę się rolami i obowiązkami, aby osiągnąć cele. Przyjmuję różne role i zadania w grupie i pracuję z szacunkiem i bezpiecznie w naszej wspólnej przestrzeni. Wyrażam swoje pomysły i pomagam innym czuć się komfortowo, dzieląc się swoimi, tak aby wszystkie głosy były uwzględnione. Współpracuję z innymi, aby osiągnąć wspólny cel i mogę ocenić nasze procesy i wyniki grupowe.

Profil 4	<p>Potrafię śmiało komunikować się i budować relacje z innymi członkami grupy w celu realizacji wspólnych celów.</p> <p>Potrafię identyfikować i stosować role i strategie ułatwiające pracę grupową. Korzystam z poprzednich doświadczeń, aby negocjować i rozwijać procesy grupowe. Jestem aktywnym słuchaczem i mówcą. Dzielę się swoimi pomysłami i staram się łączyć je z pomysłami innych, zadaję pytania wyjaśniające i sprawdzam zrozumienie, gdy jest to właściwe, a także testuję swoje pomysły z innymi i biorę pod uwagę ich wkład. Pomagam rozwiązywać konflikty i wyzwania, gdy się pojawiają. Rozpoznaję, w jaki sposób mój wkład i wkład innych uzupełniają się. Potrafię planować z innymi i dostosowywać nasz plan zgodnie z celem grupy.</p>
Profil 5	<p>Potrafię ułatwiać procesy grupowe i zachęcać do zbiorowej odpowiedzialności za nasze postępy.</p> <p>Odgrywam rolę we wspólnym monitorowaniu postępów grupy i dostosowuję swój wkład w razie potrzeby. Uznaję współzależność naszych ról i czerpię z nich, aby iść naprzód. Zadaję pytania skłaniające do myślenia, integruję nowe informacje i różne perspektywy innych osób oraz myślę krytycznie o tym, czyjego głosu brakuje. Potrafię się nie zgadzać z szacunkiem, przewiduję potencjalne konflikty i radzę sobie z nimi, gdy się pojawią. Daję, otrzymuję i działam na podstawie konstruktywnych opinii na rzecz naszych celów, a także mogę oceniać i zmieniać plany z innymi członkami grupy.</p>
Profil 6	<p>Mogę łączyć moją grupę z innymi grupami i szerszymi sieciami w różnych celach.</p> <p>Potrafię wyjść poza swoją strefę komfortu, aby rozwijać relacje robocze z nieznanymi grupami. Rozwijam i koordynuję partnerstwa sieciowe wykraczające poza grupę i służące jej. Wykazuję swoje zaangażowanie w cel grupy, przyjmując różne role w razie potrzeby. Uznaję różne perspektywy i szukam oraz tworzę przestrzeń dla brakujących lub pominiętych głosów. Podsumowuję kluczowe tematy, aby zidentyfikować podobieństwa i skupić się na pogłębianiu lub transformacji naszego zbiorowego myślenia i działań. Rozpoznaję, kiedy potrzebna jest mądrość i strategie innych i korzystam z nich, aby zająć się złożonymi celami. Pomagam tworzyć połączenia z innymi grupami lub sieciami, aby promować nasze wspólne cele i nasz wpływ.</p>

Źródło: <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies/communication/collaborating> (data dostępu: 15.01.2015).

W badaniu PISA 2022 były próby ujęcia zachowań uczniów świadczących o współpracy (rozumianej tu jako „życie w harmonii z innymi i ceniecie wzajemnych powiązań między wszystkimi ludźmi”). Piętnastolatek cechujący się wysoką zdolnością do współpracy łatwo dogaduje się z innymi, szanuje decyzje podejmowane przez grupę. Z kolei uczeń z niskim poziomem tej zdolności ma niską skłonność do zawierania kompromisów (por. Kaźmierczak, J., Bulkowski, K., 2024, s. 253). W badaniu PISA poziom zdolności współpracy nastolatków

był mierzony za pomocą 10 stwierdzeń. Uczniowie oceniali, na ile pasują do nich następujące opisy: „Lubię pomagać innym”, „Dobrze współpracuję z innymi ludźmi”, „Pracuję lepiej, gdy jestem częścią zespołu”, „Irytuję się, kiedy muszę iść na kompromis z innymi osobami”, „Często się kłócę”.

2.1.1. Definicja i kluczowe komponenty

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.

Współpraca

to zdolność do działania w grupie, która opiera się na wspólnym osiągnięciu celów, wzajemnym szacunku i konstruktywnym podziale ról. Obejmuje budowanie relacji potrzebnych do osiągnięcia założonych celów, niezależnie od osobistych sympatii i antypatii, efektywną komunikację, przyjmowanie roli dostosowanej do sytuacji, wspólne podejmowanie decyzji oraz harmonizowanie współpracy.

Kluczowe komponenty:

1. **Budowanie relacji wokół celów** – zdolność do nawiązywania pozytywnych relacji interpersonalnych opartych na wzajemnym szacunku, empatii i zaufaniu, przekonaniu o wartości współdziałania.
2. **Efektywna komunikacja** – 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.

3. **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.
4. **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.
5. **Harmonizowanie współpracy** – troska o dobrą atmosferę współpracy, sprzyjającą włączeniu wszystkich członków grupy do działania, zapobieganie konfliktom i radzenie sobie z nimi, jeśli się pojawią.

2.1.2. Linia rozwoju

Dzieci w wieku przedszkolnym uczą się współpracy przede wszystkim poprzez udział w zabawach grupowych. Wspólne układanie klocków czy odgrywanie ról w teatrzykach pomaga im rozumieć, jak dzielić się zasobami, słuchać innych, uwzględniać ich potrzeby, czekać na swoją kolej. Dzieci początkowo mogą być egocentryczne, ale poprzez interakcje z rówieśnikami stopniowo rozwijają empatię i umiejętność rozwiązywania drobnych konfliktów.

W klasach I–III szkoły podstawowej uczniowie uczą się pracować w grupach, dzielić zadania i wzajemnie wspierać. Dzięki prostym projektom grupowym, takim jak prace plastyczne czy przygotowanie inscenizacji, poznają podstawy komunikacji, takie jak słuchanie innych czy wyrażanie własnych potrzeb w sposób konstruktywny. 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.

Kompetencja społeczna: współpraca
<p>Poniższe opisy mają charakter orientacyjny, ponieważ rozwój dzieci charakteryzuje się indywidualnym tempem i specyfiką, a poszczególne aspekty mogą przejawiać się odmiennie w zależności od etapu rozwoju. Tabelę należy postrzegać jako sugestię kierunku rozwoju, a nie jako zbiór sztywnych wskaźników odnoszących się do każdego ucznia w jednakowy sposób.</p>

Kluczowe komponenty:	Przedszkole	III klasa	VI klasa	VIII klasa
Budowanie relacji wokół celów	<p>Bierze udział w zabawie proponowanej przez innych.</p> <p>Proponuje innym proste zabawy.</p> <p>Dzieli się zabawkami lub materiałami w trakcie prac, np. plastycznych.</p> <p>Wyraża radość, jeśli grupie uda coś się osiągnąć.</p>	<p>Ustala z innymi członkami grupy cel i możliwości wykonania zadania, np. jak zbudować makietę.</p> <p>Podejmuje próby zaangażowania innych osób w realizację zadania.</p>	<p>Pomaga innym członkom grupy zrozumieć cel projektu.</p> <p>Okazuje wsparcie innym członkom grupy, gdy napotykają trudności w dążeniu do celu.</p> <p>Angażuje się w inicjatywny społeczne (np. działania charytatywne), wymagające kontaktu z innymi ludźmi dla osiągnięcia celu.</p> <p>Proponuje wspólne działania prowadzące do celu.</p>	<p>Angażuje innych do współpracy, kieruje ich uwagę na cel, dobierając argumenty i sposób przekazu odpowiednio do rozmówcy.</p> <p>Wykazuje odpowiedzialność za wynik pracy zespołu.</p> <p>Wspiera innych członków zespołu w sytuacji kryzysu motywacyjnego i pomaga przez niego przejść.</p>
Efektywna komunikacja	<p>Wyraża swoje potrzeby i emocje prostymi słowami.</p> <p>Stara się słuchać rówieśników podczas zabawy.</p> <p>Wykorzystuje gesty i mimikę do wyrażania intencji.</p> <p>Próbuje różnych sposobów wyrażania zgody lub sprzeciwu w grupie.</p>	<p>Używa prostych argumentów w rozmowach.</p> <p>Wyraża swoje opinie w sposób uprzejmy.</p> <p>Prosi o wyjaśnienie, gdy coś jest niezrozumiałe.</p> <p>Słucha rówieśników i reaguje na ich komunikaty.</p>	<p>Udziela informacji zwrotnej rówieśnikom.</p> <p>Formułuje swoje myśli w sposób zrozumiały i uprzejmy dla innych.</p> <p>Przekazuje trudne informacje w sposób konstruktywny.</p> <p>Korzysta z różnych narzędzi ułatwiających komunikację i przekazywanie informacji.</p>	<p>Precyzyjnie wyraża swoje myśli w rozmowach i debatach.</p> <p>Stosuje techniki aktywnego słuchania.</p> <p>Buduje atmosferę sprzyjającą komunikacji w grupie.</p> <p>Wykorzystuje technologię do efektywnej komunikacji zespołowej.</p>

<p>Przyjmowanie roli dostosowanej do sytuacji</p>	<p>Pełni proste role w zabawie grupowej.</p> <p>Naśladuje role dorosłych w zabawie.</p> <p>Akceptuje wskazówki dorosłych dotyczące pełnionej roli.</p> <p>Rozumie potrzebę pełnienia różnych ról w zabawie.</p>	<p>Pełni rolę wyznaczoną przez opiekuna w zadaniach.</p> <p>Akceptuje role wyznaczone przez innych.</p> <p>Rozumie, że pełniąc różne role, można przyczynić się do osiągnięcia wspólnego celu.</p>	<p>Dobrowolnie przyjmuje rolę lidera lub wspierającą w grupie.</p> <p>Dostosowuje na bieżąco działania do potrzeb grupy, żeby zwiększyć szanse na osiągnięcie wspólnego celu.</p> <p>Proponuje zmiany ról dla usprawnienia pracy grupy.</p>	<p>Dopasowuje swoją rolę do dynamiki grupy i potrzeb projektu.</p> <p>Proponuje zmiany ról, gdy sytuacja tego wymaga.</p> <p>Umiejętnie przechodzi między rolą lidera a rolą wspierającą w grupie.</p>
<p>Wspólne podejmowanie decyzji</p>	<p>Uczestniczy w prostych decyzjach grupowych, np. wybór zabawy.</p> <p>Przyjmuje wspólnie podjęte decyzje.</p> <p>Obserwuje efekty podjętych decyzji.</p>	<p>Proponuje własne pomysły podczas decyzji grupowych.</p> <p>Bierze udział w dyskusji na temat wyboru działań.</p> <p>Przyjmuje decyzje grupowe, nawet jeśli nie są zgodne z jego oczekiwaniami.</p> <p>Sugeruje proste kompromisy.</p>	<p>Omawia różne opcje i kierunki działania, a także ich możliwe pozytywne i negatywne skutki.</p> <p>Aktywnie uczestniczy w podejmowaniu decyzji projektowych.</p> <p>Uwzględnia perspektywy innych członków grupy.</p> <p>Testuje skuteczność wspólnie podjętych decyzji.</p>	<p>Zauważa, że są sytuacje, w których nie ma doskonałego rozwiązania i grupa musi wybrać najlepsze z niedoskonałych rozwiązań.</p> <p>Uzasadnia swoje stanowisko w sposób przekonujący.</p> <p>Buduje konsensus w grupie.</p> <p>Podjmuje decyzje z uwzględnieniem długofalowych skutków.</p>
<p>Harmonizowanie współpracy</p>	<p>Rozwiązuje proste konflikty z pomocą dorosłych.</p> <p>Potrafi ustąpić w sytuacjach</p>	<p>Próbuje rozwiązywać konflikty w grupie za pomocą rozmowy.</p> <p>Przekonuje innych do</p>	<p>Proponuje sposoby na rozwiązywanie sporów w grupie.</p>	<p>Mediuje w sytuacjach konfliktowych w grupie.</p> <p>Podjmuje działania</p>

	<p>spornych.</p> <p>Dostosowuje swoje działania do innych w zabawie.</p> <p>Wyraża chęci współpracy.</p>	<p>kompromisów.</p> <p>Zwraca uwagę na potrzeby rówieśników w czasie pracy grupowej.</p> <p>Angażuje innych do współpracy.</p>	<p>Uwzględnia emocje i potrzeby innych osób.</p> <p>Wspiera rówieśników w osiągnięciu wspólnego celu.</p> <p>Proaktywnie eliminuje źródła konfliktów.</p> <p>Docenia wkład innych w pełnienie ich ról.</p>	<p>poprawiające współpracę.</p> <p>Troszczy się o równomierny podział zadań w grupie.</p> <p>Utrzymuje pozytywny klimat w grupie przez wspieranie jej członków.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.2. Dbanie o innych

W Zaleceniu Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018) podkreśla się prowadzenie działań kontekście włączającym i wspierającym poprzez okazywanie tolerancji, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia, a także zdolność do tworzenia poczucia pewności i odczuwania empatii.

Integracja kompetencji przekrojowych, w szczególności tych podkreślających troskę o siebie i innych, z programami nauczania jest wciąż rozwijającym się obszarem badań edukacyjnych. Kluczowe znaczenie dla tych wysiłków mają ramy, takie jak opracowana przez OECD *The Future of Education and Skills 2030*, która obejmuje kompetencję „brania odpowiedzialności” – etyczne i relacyjne ukierunkowanie mające na celu wspieranie dobrostanu osobistego, empatii i zbiorowej troski, odpowiedzialność za uczestnictwo w świecie, tym samym wpływanie na ludzi, wydarzenia i okoliczności z poczuciem ich zmiany na lepsze (*The Future of Education and Skills 2030*, s. 3, 4, 6). Koncepcja ta jest powiązana z badaniami z zakresu uczenia się społeczno-emocjonalnego (SEL), samoregulacji, etyki troski, myślenia systemowego i nauki o dobrostanie.

Zarówno w opracowaniu OECD, jak też w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, a także w założeniach badania PISA kompetencja „dbania o innych” rozpatrywana jest przede wszystkim w kontekście empatii.

W przywołanym dokumencie OECD mowa jest o pojmowaniu stanu emocjonalnego lub kondycji innej osoby – zdolności do: rozróżniania i etykietowania stanów afektywnych u innych, przyjmowania perspektywy i roli innej osoby, a także emocjonalnej reaktywności i afektywnej zdolności do doświadczania emocji (*OECD Learning Compass 2030 – Glossary*,

10). Mówi się tu także o współczuciu (*compassion*), jako wielowymiarowym konstrukcie obejmującym funkcje poznawcze, emocjonalne i emocjonalne elementy motywacyjne. Dotyczy ono przede wszystkim dostrzegania istnienia cierpienia w świecie i ludzkim doświadczeniu „rozpoznawania cierpienia, rozumienia jego powszechności, odczuwania empatii wobec osoby cierpiącej, tolerowanie nieprzyjemnych uczuć, jakie wzbudza osoba cierpiąca (np. niepokój, złość, strach) oraz pozostawanie otwartym i akceptowanie cierpienia drugiej osoby, a także motywacja do podejmowania działań łagodzących cierpienie innych *OECD Learning Compass 2030 – Glossary*, s. 5).

W badaniu PISA empatia definiowana jest jako „życzliwość i troska o innych oraz ich dobro, które prowadzą do doceniania bliskich relacji i inwestowania w nie”. Pomiar empatii wykonuje się z zastosowaniem stwierdzeń: „Jest dla mnie ważne, by moi znajomi mieli się dobrze”; „Rozumiem potrzeby innych osób”; „Potrafię patrzeć na różne sytuacje z perspektywy moich znajomych”; „Martwię się, gdy innym ludziom przytrafiają się złe rzeczy”; „Jestem w stanie wyczuć, jak czują się inne osoby”; „Przewiduję potrzeby innych”; „Jestem bardziej współczująca/współczujący” (Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (2024) s. 250).

W Curriculum obowiązującym w Kolumbii Brytyjskiej jedną z kompetencji podstawowych jest „świadomość społeczna i odpowiedzialność” (*Social Awareness and Responsibility*), która dotyczy „interakcji z innymi i światem przyrody w sposób pełen szacunku i troski”, zrozumienie i docenianie powiązań między ludźmi oraz pomiędzy ludźmi i środowiskiem. W ramach kompetencji wskazywane są takie kategorie, jak: budowanie relacji, wnoszenie wkładu w społeczność i troska o środowisko, rozwiązywanie problemów oraz docenianie różnic pomiędzy ludźmi.

W ramach kompetencji określonych dla szkoły podstawowej w Irlandii zwraca się uwagę na „naukę z innymi i o innych”, która „wspiera dobre samopoczucie dzieci, ponieważ tworzy poczucie przynależności i więzi oraz buduje świadomość unikalnego wkładu, jaki każde dziecko może wnieść do grupy. Nauka z innymi i o innych umożliwia również dzieciom rozwijanie empatii, ważnej zdolności, która pozwala współodczuwać z innymi, dostrzegać i to, czego doświadcza inna osoba” (*Primary Curriculum Framework For Primary and Special Schools*, 2023, s. 11).

W [dokumentach obowiązujących w Australii](#) wyróżnia się obszar zdolności osobistych i społecznych, które pozwalają zrozumieć siebie i innych. Składa się on z czterech elementów: samoświadomości (*self-awareness*), umiejętności zarządzania sobą (*self-management*), świadomości społecznej (*social-awareness*) oraz umiejętności zarządzania społecznego (*social-management*). W ramach samoświadomości mowa jest m.in. o świadomości emocjonalnej, która dotyczy poznawania czynników wpływających na emocje swoje i innych

oraz tego, jak emocje wpływają na zachowanie w różnych kontekstach. Świadomość społeczna dotyczy m.in. empatii (która odnosi się do rozpoznawania emocji, umiejętności, potrzeb i obaw innych oraz rozwijania rozumienia tego, w jaki sposób na interakcje społeczne wpływa odnoszenie się z szacunkiem do perspektyw, stanów emocjonalnych i potrzeb innych) oraz świadomości relacyjnej (*relational awareness*), która odnosi się do rozpoznawania wartości relacji, badania tego, jakie czynniki mają wpływ na relacje i w jaki sposób na nie oddziałują. Mówi się również o przyjmowaniu odpowiedzialności za otoczenie społeczne i środowisko naturalne.

Dbanie o innych jest ściśle powiązane ze współpracą.

2.2.1. Definicja i kluczowe komponenty

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 oraz o 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.

Dbanie o innych

to zdolność do empatycznego dostrzegania, nazywania i wspierania realizacji potrzeb innych osób i zbiorowości. Obejmuje rozpoznawanie i nazywanie potrzeb innych, reagowanie w sposób wspierający i troskliwy, budowanie relacji i dbanie o nie, podejmowanie działań na rzecz dobra wspólnego oraz dbanie o otoczenie.

Kluczowe komponenty:

1. **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 perspektyw, preferencji i sposobów odczuwania innych osób.
2. **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.
3. **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.
4. **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 ulepszania otoczenia i wspólnot (w skali mikro i makro).
5. **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.

2.2.2. Linia rozwoju

Zachowanie prospołeczne rozwijają się jakościowo i ilościowo od niemowlęctwa do końca okresu adolescencji (aż po wkraczanie w dorosłość):

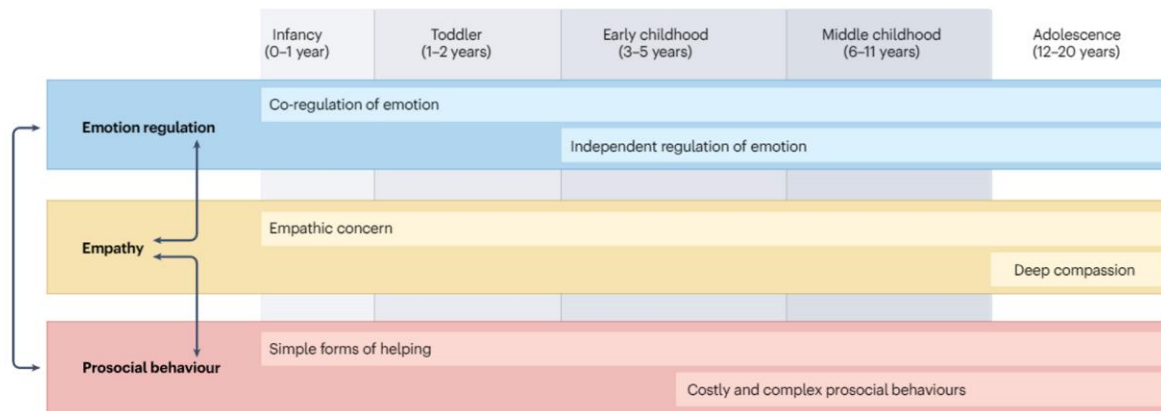


Fig. 3 | Development of prosociality. The prosocial domains of emotion regulation (blue), empathy (yellow) and prosocial behaviour (red) develop from infancy to adolescence. From infancy through adolescence, components of emotion regulation, empathy and prosocial behaviour grow qualitatively (from simplicity to increasing complexity and maturation) and quantitatively (from single to multiple capacities within each domain).

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

Jak wynika z powyższego diagramu, dzieci zaczynają wyrażać i okazywać troskę innym od najmłodszych lat. Prospołeczne emocje, poznanie i zachowania pojawiają się wcześnie i zazwyczaj najpierw występują jako prekursory, które są ograniczone pod względem jakości i ilości. Już w wieku 3 miesięcy niemowlęta wykazują troskę o innych w trudnej sytuacji. Najmłodsze dzieci mają tendencję do angażowania się w podstawowe formy zachowań prospołecznych, w tym pomoc instrumentalną, pocieszenie i dzielenie się.

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

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.

Kompetencja społeczna: dbanie o innych				
<p>Poniższe opisy mają charakter orientacyjny, ponieważ rozwój dzieci charakteryzuje się indywidualnym tempem i specyfiką, a poszczególne aspekty mogą przejawiać się odmiennie w zależności od etapu rozwoju. Tabelę należy postrzegać jako sugestię kierunku rozwoju, a nie jako zbiór sztywnych wskaźników odnoszących się do każdego ucznia w jednakowy sposób.</p>				
Kluczowe komponenty:	Przedszkole	III klasa	VI klasa	VIII klasa
Rozpoznawanie i nazywanie potrzeb innych	<p>Uświadamia sobie, że sytuacje wywołują emocje.</p> <p>Uświadamia sobie, że inne osoby mogą przeżywać inne emocje w tej samej sytuacji.</p> <p>Odczuwa pobudzenie w sytuacji, kiedy inni doświadczają przykrości.</p> <p>Stara się stosować się do próśb o to, żeby czegoś nie robić ze względu na dobro innych.</p>	<p>Nazywa emocje, w tym tych samoświadomościowych, np. wstyd, poczucie winy, duma.</p> <p>Uświadamia sobie związek między emocjami a zdarzeniami i myślami.</p> <p>Okazuje szacunek i akceptację osobom z najbliższego otoczenia.</p>	<p>Rozpoznaje i nazywa emocje powstające w różnych sytuacjach społecznych.</p> <p>Dostrzega różnice w przeżyciach i reakcjach innych osób w tej samej sytuacji i łączy to z wcześniejszą wiedzą na temat tych osób.</p> <p>Rozpoznaje emocje odczuwane wtedy, kiedy komuś dzieje się krzywda oraz wskazuje, jakie działania można podjąć w tej sytuacji.</p> <p>Uświadamia sobie zróżnicowanie społeczne, różnorodność stylów i sposobów życia.</p>	<p>Radzi sobie z coraz szerszym zakresem doświadczeń emocjonalnych (swoich i innych osób).</p> <p>Uświadamia sobie istnienie odmiennych perspektyw partnerów interakcji, posiłkując się wiedzą o tym, że te perspektywy wynikają z osobistej historii oraz np. różnic kulturowych.</p>

<p>Reagowanie w sposób wspierający i troskliwy</p>	<p>Przechodzi z martwienia się o innych na szukanie pomocy dla nich.</p> <p>Reaguje na prośby innych osób związane z ich potrzebami.</p> <p>Oferuje pomoc osobie, która jest w potrzebie, np. zapomniała kredek.</p>	<p>Szuka pomocy u innych osób, aby pomóc rówieśnikom.</p> <p>Słucha pomysłów i obaw innych osób.</p> <p>Oferuje pomoc osobie, która jest w potrzebie, nawet jeśli to wymaga od niego wysiłku.</p>	<p>Rozumie cel działania, które ma pomóc (dobro drugiej osoby).</p> <p>Wyraża sprzeciw, gdy ktoś chce źle potraktować inną osobę.</p> <p>Reaguje na krzywdę innych osób, nawet jeśli ich nie zna lub nie należą do grona jego bliskich.</p>	<p>Reaguje na potrzeby innych z uwzględnieniem perspektywy osobistej, innych osób i panujących zasad.</p> <p>Wyraża troskę o inne osoby poprzez zrozumienie ich stanu emocjonalnego, oferowanie pomocy i angażowanie się w działania.</p> <p>Dostosowuje sposób pomagania do typu relacji (przyjacielskich, klasowych, rodzinnych).</p>
<p>Budowanie relacji i dbanie o nie</p>	<p>Rozpoznaje emocje innych osób (smutek, złość) i stara się poprawić ich nastrój.</p> <p>Uświadamia sobie, że zachowanie innych wynika z ich potrzeb i pragnień.</p> <p>Poznaje różnorodność ludzi i wchodzi z nimi w interakcje.</p> <p>Poznaje reguły grzecznościowe.</p>	<p>Inicjuje relacje, próbuje je budować.</p> <p>Wyraża gotowość do przyjmowania różnych punktów widzenia na daną kwestię, wyjaśnia problemy, ocenia postępowanie.</p> <p>Wyraża zaufanie do innych poprzez dzielenie się z nimi swoimi myślami i uczuciami.</p>	<p>Podtrzymuje relacje oraz dzieli się uczuciami, przeżyciami.</p> <p>Okazuje szacunek innym w różnych sytuacjach.</p> <p>Odnosi się z szacunkiem do innych w komunikacji bezpośredniej i wykorzystującej narzędzia cyfrowe.</p> <p>Rozumie różnice pomiędzy prywatnymi sprawami,</p>	<p>Buduje trwałe przyjaźnie.</p> <p>Opanowuje wielorakie systemy reguł rządzących relacjami.</p> <p>Stosuje włączające wypowiedzi.</p> <p>Ustanawia elastyczne granice – rozpoznaje zaangażowanie emocjonalne w różnych typach relacji: z bliskimi, przyjaciółmi, szerszym</p>

	<p>Verbalnie wyraża zainteresowanie tym, co robią inni.</p>		<p>sekretami a tajemnicami, których ujawnienie może prowadzić do krzywdy innych osób.</p>	<p>gronem rówieśników.</p>
<p>Podjęmowanie działań na rzecz dobra wspólnego</p>	<p>Nabywa wiedzy o regułach dotyczących zachowania w grupie i regułach obowiązujących w przedszkolu.</p> <p>Bierze udział we wspólnej zabawie i przestrzega reguł ustanowionych przez rówieśników.</p> <p>Próbuje dbać o porządek we wspólnej przestrzeni.</p>	<p>Zaprasza innych do udziału we wspólnych działaniach.</p> <p>Uświadamia sobie, że można sobie poradzić z trudnościami, opowiadając o nich, prosząc o pomoc innych lub działając wspólnie z innymi.</p> <p>Uświadamia sobie, dlaczego coś jest sprawiedliwe lub niesprawiedliwe.</p> <p>Rozpoznaje, kiedy coś jest niesprawiedliwe dla innych osób.</p> <p>Odwołuje się do zasad panujących w grupie.</p> <p>Przestrzega reguł podczas zabawy i pracy.</p> <p>Przyczyniania się do działań, które czynią klasę i szkołę lepszym miejscem.</p>	<p>Uświadamia sobie, że każda osoba ma coś do zaoferowania grupie.</p> <p>Wyraża troskę o kwestie równości i sprawiedliwości, np. obrona osób wykluczonych.</p> <p>Uświadamia sobie, że inne osoby (np. rówieśnicy) mogą mieć różne potrzeby oraz prawa, uwzględnia je w ocenie zachowań (własnych i innych osób).</p> <p>Wyraża poczucie wspólnoty i potrzebę uczestnictwa w działaniach dla „większego dobra”.</p>	<p>Zachowuje się z szacunkiem i w sposób sprzyjający włączeniu społecznemu w różnych sytuacjach.</p> <p>Wyraża gotowość do podejmowania działania poprzez (1) wyjaśnianie problemów (rozważanie alternatyw), (2) opracowywanie strategii, (3) rozważanie konsekwencji, (4) uzgadnianie kompromisów.</p> <p>Angażuje się w działania na rzecz swojej grupy oraz wychodzenie z tymi działaniami do innych, np. do innych klas czy całej szkoły.</p> <p>Uświadamia sobie odpowiedzialność za innych, np. rodzinę, grupę rówieśniczą.</p>

<p>Dbanie o otoczenie</p>	<p>Nabywa podstawowej wiedzy o świecie przyrodniczym; uświadamia sobie zagrożenia płynące ze świata przyrody.</p> <p>Wyraża podstawową troskę o rośliny i zwierzęta.</p> <p>Wyraża zainteresowanie zmianami zachodzącymi w najbliższej przyrodzie.</p> <p>Wyraża gotowość do podjęcia działań ułatwiających funkcjonowanie elementów przyrody.</p> <p>Obserwuje świat przyrody.</p>	<p>Dostrzega powiązania człowieka ze światem przyrody w codziennych sytuacjach.</p> <p>Troszczy się o rośliny i zwierzęta, dostrzega wagę swoich zobowiązań.</p> <p>Podejmuje samodzielne działania związane ze zbórką i segregacją odpadów, ma świadomość istoty takiego postępowania.</p> <p>Uważnie i systematycznie obserwuje świat przyrody.</p>	<p>Uświadamia sobie potrzebę własnego zaangażowania w dbaniu o świat przyrody.</p> <p>Wychodzi poza horyzont własnych doświadczeń, włącza szerszą perspektywę w działania własne na rzecz ochrony przyrody.</p> <p>Uświadamia sobie wagę rzetelności badań i analiz stanowiących podstawę myślenia o środowisku naturalnym.</p> <p>Przyjmuje postawę współodpowiedzialności za środowisko naturalne i otoczenie (hałas, światło, wybory estetyczne, zagospodarowanie przestrzeni).</p> <p>Formułuje pytania dotyczące funkcjonowania świata przyrody i poszukuje na nie odpowiedzi.</p>	<p>Rozumie przyczyny i skutki oddziaływania ludzi na przyrodę w coraz szerszym kontekście.</p> <p>Rozpoznaje możliwości podejmowania działań w zakresie zapobiegania zagrożeniom przyrody i niwelowania tych zagrożeń.</p> <p>Charakteryzuje funkcjonowanie świata przyrody, odwołując się do różnych źródeł wiedzy.</p>
----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Kompetencje osobiste

Kompetencje osobiste to zdolności rozwijania własnego potencjału, w tym świadomego kontrolowania własnych decyzji, emocji i działań, aby skutecznie realizować swoje cele i dążyć do samodoskonalenia. Kompetencje osobiste to między innymi:

- 1) kierowanie sobą,
- 2) dbanie o siebie.

Zaproponowany opis kompetencji osobistych opiera się na szerokiej definicji tego pojęcia w kontekście edukacyjnym i rozwoju dzieci. Kompetencje osobiste obejmują szereg umiejętności, które mają na celu wspieranie samodzielności, odpowiedzialności i skutecznego działania w życiu codziennym. W literaturze kompetencje te są często łączone z kompetencjami emocjonalnymi i poznawczymi, które są niezbędne do skutecznego funkcjonowania w różnych obszarach życia.

Wskazane źródła odnoszą się do edukacji, która ma na celu rozwój tych kompetencji u dzieci poprzez różnorodne strategie nauczania, takie jak zaangażowanie w aktywności społeczne, rozwiązywanie problemów, kierowanie emocjami, czy rozumienie siebie i innych. W literaturze pedagogicznej kompetencje osobiste są uznawane za fundament umiejętności nie tylko w kontekście edukacji, ale i w kształtowaniu zdolności adaptacyjnych oraz rozwoju emocjonalnego młodych ludzi.

3.1. Kierowanie sobą

Kierowanie sobą to zdolność do świadomego podejmowania działań mających na celu samodoskonalenie, realizację aspiracji, systematyczne poszerzanie wiedzy i umiejętności. Obejmuje: planowanie swojego rozwoju i uczenia się, dążenie do samodzielności i wytrwałości w działaniu, wyciąganie wniosków z doświadczeń oraz wzmacnianie swojej motywacji. 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, odpowiedzialności, umiejętności stawiania sobie celów i podążania za nimi, zdolności do refleksji nad swoimi osiągnięciami.

Praktyki edukacyjne w różnych krajach potwierdzają znaczenie kompetencji kierowania sobą, kładąc szczególny nacisk na rozwijanie motywacji, pozytywnego nastawienia do nauki i

rozwoju swoich kompetencji, zdolności do autorefleksji i planowania własnych działań. Rozwijanie kompetencji kierowania sobą nie tylko wspiera osiągnięcie sukcesów edukacyjnych, ale także buduje fundamenty dla świadomego, samodzielnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

Wspieranie uczniów w rozwoju ich zdolności jest podstawowym zadaniem estońskiej szkoły. Kompetencjom kierowania sobą i uczenia się poświęca się tu szczególnie wiele uwagi. [Narodowy program nauczania dla szkół podstawowych](#) w opisie zdolności zarządzania sobą (*self-management competence*) zwraca uwagę na następujące elementy: rozumienie i ocena siebie, swoich mocnych i słabych stron; analizowanie swoich zachowań w różnych sytuacjach; troska o swoje bezpieczeństwo i prowadzenie zdrowego trybu życia; rozwiązywanie problemów w komunikacji. Z kolei omówienie kompetencji uczenia się (*learning to learn competence*) obejmuje: umiejętność organizacji środowiska uczenia się indywidualnie i w grupie, pozyskiwanie informacji potrzebnych do nauki, rozwoju zainteresowań, zachowań prozdrowotnych i wyborów zawodowych; planowanie nauki i postępowanie zgodnie z tym planem; wykorzystywanie wyników swojego uczenia się w różnych sytuacjach i rozwiązywaniu problemów; analizowanie swojej wiedzy i umiejętności do budowania motywacji, pewności siebie, określania kierunków dalszej nauki.

Estoński narodowy program nauczania przedstawia nie tylko ośmiopunktowy katalog kompetencji kluczowych. Dodatkowo wymienia efekty uczenia się, które uczniowie osiągają po zakończeniu kolejnych etapów edukacyjnych. Dostarcza też jasnej odpowiedzi na pytanie, na co nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę w toku nauki i pracy z dziećmi. Wybrane zapisy dotyczące kierowania sobą i uczenia się przedstawia poniższa tabela:

Po ukończeniu I etapu (obejmującego klasy 1–3 szkoły podstawowej) uczeń m.in. chce się uczyć, lubi się uczyć i uczy, potrafi uczyć się samodzielnie i z innymi, w parach i grupach, potrafi dzielić czas pomiędzy naukę, zajęcia rekreacyjne, obowiązki domowe i odpoczynek.

Na co kładzie się nacisk podczas I etapu edukacyjnego?

Głównym celem nauczania i wychowania podczas I etapu jest przystosowanie się uczniów do życia szkolnego, zbudowanie w nich poczucia bezpieczeństwa i sukcesu, rozwinięcie gotowości do dalszej pomyślnej nauki. Gotowość i możliwości szkolne uczniów są różne, stąd zróżnicowane są zadania edukacyjne i czas potrzebny na ich realizację. Na I etapie edukacji nacisk kładziony jest m.in. na:

- 1) kształtowanie pozytywnego nastawienia do chodzenia do szkoły i nauki;
- 2) kształtowanie nawyków i umiejętności uczenia się oraz rozwijanie wytrwałości, samodzielności i umiejętności pracy zorientowanej na cel oraz umiejętności dokonywania wyborów;
- 3) rozwój umiejętności wyrażania siebie i odwagi;
- 4) rozpoznawanie trudności w nauce oraz zapewnianie systemów wsparcia i pomocy w nauce.

Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest wspieranie wiary w siebie i motywacji do nauki każdego ucznia.

Po ukończeniu II etapu (klas 4–6 szkoły podstawowej) uczeń m.in. potrafi skupić się na realizacji zadań edukacyjnych, potrafi stosować odpowiednio do wieku techniki uczenia się (w tym techniki pracy w parach i grupach) w zależności od specyfiki zadania edukacyjnego przy pomocy wskazówek; umie planować i oceniać swoje działania oraz wybierać i realizować działania niezbędne do osiągnięcia rezultatu, dostrzegać i przyznawać się do błędów oraz korygować swoje działania; precyzuje swoje hobby (zainteresowania) i ma ogólne pojęcie o świecie pracy.

Na co kładzie się nacisk podczas II etapu edukacyjnego?

Na II etapie głównym celem nauczania i wychowania jest kształcenie uczniów odpowiedzialnych i samodzielnych. W nauczaniu ważne jest wzbudzenie i utrzymanie zainteresowania uczniów dziedzinami wiedzy i zajęciami objętymi programem nauczania. Podczas II etapu edukacyjnego nacisk kładziony jest na:

- 1) utrzymanie i zwiększanie motywacji do nauki poprzez odniesienie tego, czego się nauczyli, do praktyki i umożliwienie uczniom dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za swoje decyzje;
- 2) oferowanie możliwości udziału w zajęciach hobbystycznych;
- 3) rozpoznawanie i rozwój specjalnych zdolności i zainteresowań uczniów;
- 4) zapewnienie systemów wsparcia i pomocy w nauce uczniom z trudnościami w uczeniu się.

W nauczaniu stosowane są różnorodne metody pracy i zadania, które umożliwiają uczniom dokonywanie samodzielnych wyborów i przekładanie tego, czego się nauczyli, na praktykę, a także odnajdywać się w różnych rolach w grupie.

Po ukończeniu III etapu (klasy 7–9 szkoły podstawowej) uczeń m.in. jest dociekliwy, umie się uczyć i znajduje możliwości dalszego kształcenia, w razie potrzeby korzystając z porad; jest przedsiębiorczy, wierzy w siebie, kształtuje własne ideały, wyznacza sobie cele i działa w ich imieniu, kieruje swoim zachowaniem i koryguje je oraz bierze odpowiedzialność za swoje działania, jest otwarty na samorozwój.

Na co kładzie się nacisk podczas III etapu edukacyjnego?

Głównym celem kształcenia na III etapie jest wychowanie uczniów na odpowiedzialnych członków społeczeństwa, potrafiących samodzielnie radzić sobie w życiu codziennym i potrafiących wybrać ścieżkę kształcenia zgodną z ich zainteresowaniami i możliwościami. Nacisk położony jest na:

- 1) utrzymanie motywacji do nauki;
- 2) odniesienie treści nauczania i nabytych umiejętności do życia codziennego oraz przedstawienie ich przydatności w przyszłym życiu zawodowym i dalszej nauce;
- 3) świadome stosowanie różnych strategii uczenia się i rozwijanie umiejętności zarządzania sobą;
- 4) planowanie długoterminowych zadań edukacyjnych (w tym badawczych), wyznaczanie celów i ocena uzyskanych wyników;
- 5) rozwój specjalnych zdolności i zainteresowań uczniów;
- 6) wspieranie uczniów w podejmowaniu dalszej nauki i wyborach zawodowych.

Źródło: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529042024002/consolide> (data dostępu: 10.01.2015).

Estoński program nauczania – obok obowiązkowych przedmiotów – wskazuje 8 wiodących tematów (*leading topics of the curriculum*; d. zagadnień międzyprzedmiotowych). Uczenie się i rozwój kariery jest jednym z nich. Poszczególne zagadnienia międzyprzedmiotowe są opisane w [załączniku](#) do Narodowego programu nauczania dla szkół podstawowych

(załącznik ten jest aktualizowany i zmienia się w czasie. Ostatnia aktualizacja miała miejsce w 2023 r.). Załącznik wyjaśnia, do uzyskania jakich kompetencji ma doprowadzić edukacja w danym obszarze. Precyzuje też, jakie tematy powinny być omawiane z uczniami na każdym etapie nauki w szkole podstawowej (I, II i III). Temat omawiany na I etapie edukacyjnym stanowi podbudowę treści nauczania w kolejnych latach. Opis tematu „Uczenie się przez całe życie i rozwój kariery” przedstawia tabela:

<p>Temat wiodący „Uczenie się przez całe życie i rozwój kariery (<i>lifelong learning and career development</i>)</p>
<p>Wiodący temat programu nauczania „Uczenie się przez całe życie i rozwój kariery” ma na celu przygotowanie uczniów do uczenia się przez całe życie, wzmocnienie ich gotowości do pełnienia różnych ról w zmieniającym się środowisku nauki, życia i pracy oraz do kształtowania swojego życia poprzez świadome decyzje, w tym dokonywania rozsądnych wyborów dotyczących edukacji i zatrudnienia.</p>
<p>W toku realizacji wiodącego tematu programu nauczania, uczniowie są prowadzeni do:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) uświadomienia sobie swoich zainteresowań, zdolności i umiejętności, które przyczyniają się do rozwoju adekwatnej samooceny i ułatwiają podejmowanie decyzji dotyczących dalszej edukacji i planów zawodowych; 2) rozwijania swoich umiejętności uczenia się, umiejętności komunikacyjnych, umiejętności współpracy i podejmowania decyzji, umiejętności przetwarzania informacji; 3) rozwijania umiejętności wyznaczania celów i systematycznego podejmowania działań w celu ich osiągnięcia; 4) rozwijania gotowości do uczenia się przez całe życie, podejmowania decyzji zawodowych i bycia świadomym różnych możliwości dalszego studiowania i szkolenia; 5) zapoznania się z różnymi zawodami i profesjami, ich rozwojem w przeszłości i przyszłości, poznawania przepisów prawa pracy i środowiska gospodarczego w miejscu zamieszkania.
<p>I etap edukacyjny: Nauczanie wiodącego tematu na pierwszym etapie szkolnym pomaga uczniom rozwijać pozytywne nastawienie do nauki i wspiera nabywanie podstawowych umiejętności uczenia się. Poprzez gry uczniowie są prowadzeni do odkrywania i poznawania aspektów siebie i otaczającego ich świata pracy, czerpiąc z doświadczeń z życia codziennego. Uczniowie są zapoznawani z różnymi dziedzinami działalności i zawodami, z wyjaśnieniem ich znaczenia i wzajemnych powiązań.</p>
<p>II etap edukacyjny: Nauczanie przedmiotu wiodącego na II etapie koncentruje się na umiejętnościach społecznych i radzeniu sobie uczniów, a także na odkrywaniu i rozwijaniu ich zainteresowań i zdolności. Celem jest pomoc uczniom w rozwijaniu ich podstawowych umiejętności uczenia się, empatii, umiejętności komunikacji i zarządzania sobą. Uczeń jest przystosowany do różnych zawodów i zawodów oraz ich korelacji z indywidualnymi kwalifikacjami i zainteresowaniami człowieka.</p>
<p>III etap edukacyjny: Nauczanie tematu wiodącego na III etapie koncentruje się na podnoszeniu świadomości uczniów na temat ich zdolności, zainteresowań, potrzeb i postaw, rozwijaniu umiejętności samodzielnego uczenia się jako fundamentu nawyków i postaw uczenia się przez całe życie. Uczniowie są zachęceni do rozważenia potencjalnych przyszłych dziedzin działalności oraz do refleksji nad warunkami wstępnymi i możliwościami, jakie są dla nich dostępne w celu realizacji ich aspiracji. Różne działania edukacyjne zapewniają uczniom przegląd ogólnej sytuacji na rynku pracy i prognoz na przyszłość, różnych zawodów w różnych obszarach działalności i zawodach, umożliwiając uczniom wykorzystanie tych informacji przy wyborze przyszłej specjalizacji, a także przy długoterminowym planowaniu kariery. Zawody są wprowadzane z naciskiem na charakter pracy, środowisko i warunki pracy, wymaganą wiedzę, umiejętności i cechy osobiste. Ważne jest, aby krytycznie podejście do</p>

stereotypowych postaw związanych z pracą i zawodem, upewnienie się, że nie nakładają one ograniczeń na perspektywy uczniów na przyszłość. Uczniowie są informowani o różnych możliwościach odbycia praktyki zawodowej i zachęceni do korzystania z nich. Otrzymują informację o możliwościach dalszego kształcenia, mają możliwość skorzystania z usług związanych z karierą (studia kariery, informacja i doradztwo) oraz zdobycia wiedzy i umiejętności niezbędnych do planowania kariery zawodowej.

Źródło: <https://www.riigiteataja.ee/tolkelisa/5290/4202/4002/14.pdf#> (data dostępu: 10.01.2025).

Na znaczenie kompetencji kierowania sobą wskazują też curricula państw, takich jak: Irlandia, Portugalia, Australia, Singapur. W jej opisie najczęściej pojawiają się następujące elementy: wyznaczanie i osiąganie celów, refleksja o własnej nauce, uczeniu się; identyfikacja zainteresowań, mocnych stron, potrzeba zdobywania nowych doświadczeń; doskonalenie kompetencji; planowanie swojego rozwoju w perspektywie uczenia się przez całe życie; tworzenie planów i projektów, bycie niezależnym i odpowiedzialnym za ich realizację.

W [portugalskim profilu absolwenta](#) mowa jest o kompetencjach związanych z rozwojem osobistym i autonomią. Odnoszą się one do procesów, dzięki którym uczniowie rozwijają umiejętność integrowania myśli, emocji i zachowań, budują pewność siebie, mają motywację do nauki, samoregulacji, świadomie podejmują decyzje, wychodzą z inicjatywą. Kompetencje rozwoju osobistego i samodzielności oznaczają, że uczniowie m.in. potrafią: zidentyfikować obszary swoich zainteresowań i potrzebę zdobywania nowych kompetencji; integrować i pogłębiać już posiadane kompetencje w określonej perspektywie uczenia się przez całe życie; wyznaczać cele, odpowiedzialnie realizować projekty.

W dokumentach, które wyznaczają zadania szkoły w [Singapurze](#) i stanowią punkt wyjścia do układania programów nauczania, mowa jest o kompetencji zarządzania sobą i samokontroli. Kompetencja ta jest objaśniana następująco: osoba, która skutecznie zarządza sobą, potrafi zarządzać swoimi emocjami, ćwiczyć samodyscyplinę i wykazywać się silnymi umiejętnościami stawiania sobie celów i organizacji. Szkoła w Singapurze ma też pielęgnować zdolność samoświadomości, czyli rozumienia swoich emocji, mocnych stron, obszarów wymagających poprawy, budowania pozytywnej samooceny i poczucia własnej wartości. Absolwent singapurskiej szkoły ma być osobą, która samodzielnie się uczy, bierze odpowiedzialność za własną naukę, jest ciekawa świata, refleksyjna i wytrwała w dążeniu do uczenia się przez całe życie, napędzana swoją pasją i celami.

Międzynarodowe badania edukacyjne, np. PISA, dostarczają licznych dowodów na kluczowe znaczenie kompetencji kierowania sobą w kontekście osiągania sukcesów zarówno edukacyjnych, jak i społecznych. Wyniki tych badań wskazują, że zdolność do samodzielnego planowania, organizowania procesu rozwoju i uczenia się, wytrwałego dążenia do celów oraz

refleksyjnego wyciągania wniosków z doświadczeń ma bezpośredni wpływ na wyniki uczniów i ich późniejsze funkcjonowanie w życiu zawodowym i społecznym. Raport z badania PISA (2022) podkreśla, że uczniowie, którzy potrafią skutecznie kierować 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.

Warto zwrócić uwagę, w jaki sposób w badaniu PISA dokonuje się pomiaru wytrwałości jako jednej z cech z obszaru kompetencji społeczno-emocjonalnych. Wytrwałość należy do „kategorii czynników związanych z sumiennością i wykonywaniem zadań, szczególnie wymagających sporem ilości czasu i nakładu pracy. Wytrwałość dotyczy pracy nad zadaniami lub wykonywania pewnych działań, dopóki nie zostaną one ukończone. Osoba z wysokim poziomem wytrwałości kończy zadania domowe lub rozpoczyna pracę. Osoba z niskim poziomem tej cechy łatwo się poddaje w obliczu przeszkód lub łatwo się rozprasza” (PISA 2022, s. 261). Wytrwałość w badaniu PISA mierzono za pomocą 10 stwierdzeń, takich jak: „Wkładam dodatkowy wysiłek, gdy praca staje się trudna”, „Wykonuję zadania nawet wtedy, gdy stają się trudniejsze, niż się spodziewałam/spodziewałem”, „Zawsze kończę to, co zaczynam”, „Poddaję się po popełnieniu błędów”.

3.1.1. Definicja i kluczowe komponenty

Kierowanie sobą, obejmujące m.in. rozwój i uczenie się, to kluczowe aspekty samorealizacji i sukcesu w życiu osobistym, zawodowym oraz społecznym. Inwestowanie w rozwój osobisty i naukę nie tylko pomaga osiągać sukcesy, ale także wpływa na jakość życia. Jest to proces, który umożliwia realizację potencjału i daje narzędzia do zmierzenia się z przyszłością z większą pewnością siebie i otwartością na nowe wyzwania.

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.

Kierowanie sobą

to zdolność świadomego podejmowania działań mających na celu samodoskonalenie, realizację aspiracji, systematyczne poszerzanie wiedzy i umiejętności. Obejmuje rozwój i

uczenie się, rozwijanie samodzielności i wytrwałości, podejmowanie autorefleksji i wyciąganie wniosków oraz wzmacnianie własnej motywacji.

Kluczowe komponenty:

1. **Rozwój i uczenie się** – zdolność do wyznaczania sobie celów, planowania sposobów ich osiągnięcia, organizacji pracy własnej (w tym nauki) oraz adaptacji do zmieniających się warunków.
2. **Rozwijanie samodzielności i wytrwałości** – zdolność do podejmowania działań z determinacją, systematycznością i konsekwencją pomimo napotkanych trudności.
3. **Autorefleksja i wyciąganie wniosków** – zdolność do analizowania własnych doświadczeń, zachowań i decyzji, aby usprawnić przyszłe działania.
4. **Wzmacnianie motywacji** – zdolność do korzystania z informacji zwrotnej dotyczącej realizacji działań, doceniającej postępy i podpowiadającej możliwości samodoskonalenia.

3.1.2. Linia rozwoju

Rozwój kompetencji kierowania sobą jest kluczowym elementem wychowania i edukacji. Umożliwia budowanie samodzielności, zdolności do podejmowania decyzji, przyjmowania odpowiedzialności. W zależności od wieku dziecka, proces ten przebiega inaczej, zależy od wielu czynników.

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. Dzieci poznają podstawowe zasady przyczynowo-skutkowe. Zaczynają podejmować pierwsze próby samodzielnego wykonywania zadań, takich jak ubieranie się, sprzątanie zabawek czy przygotowanie prostych przekąsek. W tym wieku rozwijana jest wytrwałość przez 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, takich jak malowanie czy budowanie, pomagają im zrozumieć, że praca prowadzi do rezultatu.

Na etapie szkoły podstawowej dzieci uczą się przez praktykę, eksperymentowanie oraz przyswajanie wiedzy teoretycznej, którą mogą zastosować w praktyce. Rozwijają zdolność do analitycznego myślenia, co umożliwi im lepsze planowanie działań i rozwiązywanie problemów. Potrafią łączyć różne obszary wiedzy i stosować je w bardziej złożonych projektach. Dzieci 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.

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 kompetencja kierowania sobą może być kształtowana u uczniów i uczennic poprzez rozwój następujących postaw i umiejętności:

- umiejętności w zakresie identyfikacji obszarów swoich zainteresowań, mocnych stron, wyzwań i potrzeb w zakresie uzupełnienia swoich kompetencji,
- umiejętności w zakresie rozwoju i uczenia się samodzielnego oraz w grupie, w tym wykorzystywania różnych metod i technik uczenia się (tj. wizualizacja informacji, stosowanie metafor i analogii, schematów i rysunków) w zależności od potrzeb i kontekstu; pozyskiwania informacji potrzebnych do nauki i rozwoju zainteresowań, w tym informacji zwrotnej od nauczyciela; planowania nauki oraz organizowania sprzyjającej dla niej przestrzeni i odpowiedniego środowiska,

- wytrwałość – niepoddawanie się, konsekwentne próbowanie (mimo niepowodzeń), wyciąganie wniosków z błędów, umiejętność zmotywowania się do działania na rzecz korzyści odroczonej w czasie,
- orientacja na przyszłość – stawianie sobie długoterminowych celów w zakresie własnego rozwoju w różnych obszarach,
- ciekawość świata, czerpanie przyjemności i satysfakcji z nieustannego rozwoju siebie, poszukiwanie możliwości utrwalania i doskonalenia swoich kompetencji oraz zdobywania nowych, chęć rozwijania swoich pasji, otwartość na nowe doświadczenia.

Czynienie postępów w zakresie kierowania sobą jest kluczowe zarówno w przyswajaniu zagadnień z poszczególnych obszarów kształcenia, jak i w kształtowaniu w uczniach i uczennicach kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych. Jest to również fundament do budowania sprawczości.

Kompetencja osobista: kierowanie sobą				
Poniższe opisy mają charakter orientacyjny, ponieważ rozwój dzieci charakteryzuje się indywidualnym tempem i specyfiką, a poszczególne aspekty mogą przejawiać się odmiennie w zależności od etapu rozwoju. Tabelę należy postrzegać jako sugestię kierunku rozwoju, a nie jako zbiór sztywnych wskaźników odnoszących się do każdego ucznia w jednakowy sposób.				
Kluczowe komponenty:	Przedszkole	III klasa	VI klasa	VIII klasa
Rozwój i uczenie się	Buduje świadomość czasu poprzez rozumienie pojęć „teraz”, „zaraz”, „później”. Podejmuje pierwsze decyzje dotyczące kolejności wykonywania działań w najbliższym czasie, np. najpierw układa puzzle, potem rysuje obrazek. Uświadamia sobie, że	Przy wsparciu opiekuna planuje swoją naukę i układa prosty harmonogram pracy własnej, np. w poniedziałek ćwiczy czytanie, w środę powtarza znajomość słówek z języka angielskiego. Wyraża gotowość do podejmowania dodatkowych aktywności, wskazuje swoje preferencje.	Planuje swoją naukę i układa szczegółowy harmonogram pracy własnej, uwzględniając wskazówki nauczyciela i swoją wiedzę z zakresu technik uczenia się. Uświadamia sobie, jak ważne jest wyznaczanie długoterminowych celów i konsekwentne dążenie do ich	Uwzględnia własne preferencje i dłuższą perspektywę czasu w planowaniu swojego rozwoju i uczenia się. Ocenia efektywność własnej pracy, np. identyfikuje czynniki ułatwiające i utrudniające naukę. Rozwija zdolność do adaptacji, np.

	<p>działania prowadzą do konkretnego rezultatu, np. z zasadzonych nasionek wyrosną kwiaty.</p> <p>Stara się organizować i porządkować miejsce swojej pracy, np. odkłada na miejsce zabawki, kredki.</p>	<p>Wspólnie z opiekunem ustala priorytety działań.</p> <p>Przygotowuje miejsce do pracy, np. piórnik, zeszyt i książki przed rozpoczęciem zajęć.</p>	<p>osiągnięcia małymi krokami.</p> <p>Przygotowuje się do zajęć, np. dobiera potrzebne materiały.</p> <p>Organizuje miejsce pracy.</p>	<p>modyfikuje plan w zależności od okoliczności, w sytuacji niepowodzeń.</p> <p>Wykorzystuje wskazówki opiekunów i doradców przy wyborze dalszej ścieżki rozwoju.</p>
Rozwijanie samodzielności i wytrwałości	<p>Eksploruje świat przez zabawę, np. rysuje, buduje z klocków.</p> <p>Próbuje różnych aktywności, żeby dowiedzieć się, co sprawia największą radość i przyjemność.</p> <p>Odkrywa swoje zainteresowania i aktywności, które lubi, np. śpiew, taniec, oglądanie książek.</p>	<p>Przy wsparciu opiekuna rozwija zainteresowania poprzez skupianie się na konkretnych dziedzinach, np. sport, muzyka.</p> <p>Próbuje tworzyć własne projekty, np. eksperymenty, dokarmianie ptaków zimą.</p>	<p>Konsekwentnie rozwija swoje zainteresowania.</p> <p>Eksploruje nowe dziedziny, np. nauka gry na instrumencie, programowanie.</p> <p>Realizuje własne krótkoterminowe projekty (zaczyna je i kończy).</p>	<p>Samodzielnie rozwija zainteresowania i szuka okazji do ich pogłębienia, np. ogląda filmy tematyczne, czyta książki, artykuły, bierze udział w zawodach, czyta bloga.</p> <p>Realizuje własne długoterminowe projekty.</p>
Autorefleksja i wyciąganie wniosków	<p>Uświadamia sobie, że osiągnięcie celu wymaga cierpliwości, skupienia i wysiłku, np. „najpierw skończę rysunek, potem pójde się pobawić”.</p> <p>Uświadamia sobie, że wysiłek i</p>	<p>Podejmuje pierwsze próby samooceny, co poszło dobrze, a co można poprawić, np. w planowaniu pracy własnej.</p> <p>Rozwija świadomość swoich osiągnięć,</p>	<p>Wykorzystuje samoocenę do określania swoich mocniejszych i słabszych stron.</p> <p>Wyciąga wnioski z popełnionych błędów i czyni z nich punkt wyjścia do samodoskonalenia.</p>	<p>Podejmuje refleksję o możliwych skutkach swoich decyzji.</p> <p>Wykorzystuje wnioski z analizy swoich postępów i zasobów w planowaniu przyszłości.</p>

	<p>cierpliwość przynoszą określone efekty, np. im więcej rysuje, tym obrazki stają się ładniejsze.</p>	<p>np. „Umiem grać na flecie”.</p> <p>Testuje, co pomaga, a co przeszkadza w nauce.</p> <p>Próbuje poprawić swoje wyniki, np. „Jeśli będę ćwiczyć czytanie codziennie, będę lepiej czytać”.</p>		
Wzmacnianie motywacji	<p>Kształtuje otwartość na informację zwrotną i wskazówki innych (nauczycieli, rówieśników, opiekunów).</p> <p>Reaguje na wskazówki i podejmuje próby dostosowywania działań do otrzymanej informacji.</p> <p>Buduje w sobie poczucie satysfakcji z wykonanego działania.</p>	<p>Rozumie celowość i docenia przydatność informacji zwrotnej.</p> <p>Dostosowuje swoje działania do bardziej szczegółowych wskazówek, np. dzieli zdanie na dwie części, żeby było bardziej zrozumiałe.</p>	<p>Krytycznie odbiera informację zwrotną, rozumie jej sens i zastosowanie w szerszym kontekście.</p> <p>Coraz lepiej radzi sobie z porażką, akceptuje błędy.</p>	<p>Rozwija zdolność do spokojnej i rzeczowej rozmowy o informacji zwrotnej – zajmuje wobec niej swoje stanowisko.</p> <p>Korzysta z informacji zwrotnej od różnych osób, np. nauczycieli poszczególnych przedmiotów.</p> <p>Samodzielnie poszukuje informacji zwrotnej.</p>

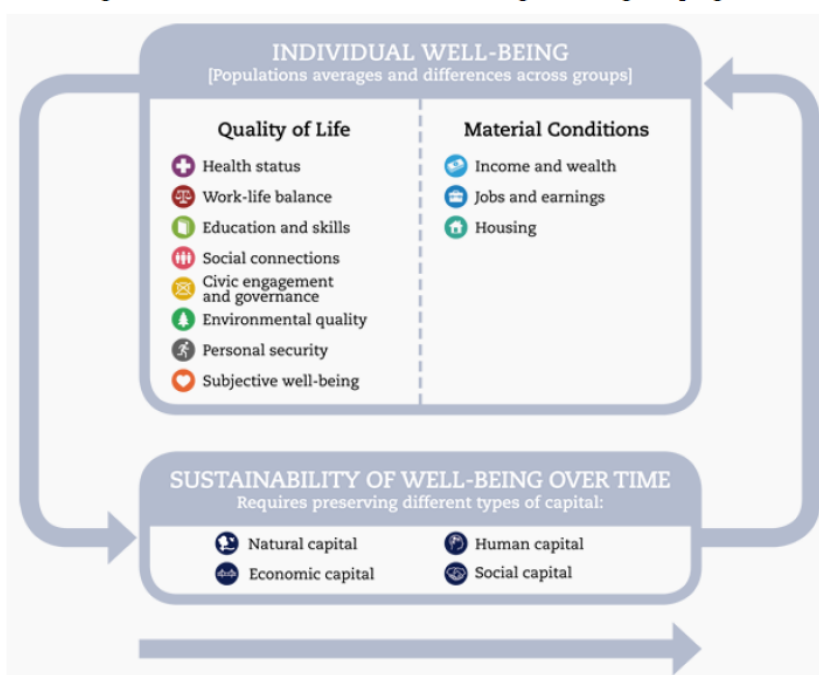
3.2. Dbanie o siebie

W kluczowych opracowaniach międzynarodowych, a także profilach absolwentów i curriculach obowiązujących w innych państwach podkreśla się znaczenie dobrostanu (*well-being*). W badaniu PISA dobrostan jest definiowany jako „konstrukt złożony i wielowymiarowy” obejmujący „kilka aspektów, takich jak ocena życia, poczucie sensu życia oraz pozytywne i negatywne doświadczenia. Wysokie poczucie satysfakcji z życia i inne aspekty dobrostanu są powiązane z samooceną i zdrowiem psychicznym. Jest on ważnym czynnikiem chroniącym przed stresem i rozwojem różnego rodzaju zaburzeń psychicznych. Podstawowym

wskaźnikiem dobrostanu [...], lub jak tłumaczy się to pojęcie na język polski, subiektywnego dobrobytu, jest pytanie o ogólną satysfakcję z życia” (Bulkowski, K., Sitek, M., 2018, s. 241). W badaniu bierze się zatem pod uwagę takie czynniki, jak motywacja do nauki, postrzeganie siebie, relacje z rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami (Bulkowski, K. 2024, s. 246).

W opracowaniu *OECD Future of Education and Skills: OECD Learning Compass 2030* mowa jest o 11 czynnikach wpływających na dobrostan (wskaźnik *Better Life Index*). Są to czynniki ekonomiczne, edukacyjne, związane z bezpieczeństwem i środowiskiem, ale także osiągnięcie równowagi pomiędzy pracą a życiem prywatnym, dążenie do satysfakcji z życia.

Figure 2. The OECD framework for measuring well-being and progress



Source: Asmussen, K. (2017^[5]), *Language, wellbeing and social mobility*, www.eif.org.uk/blog/language-wellbeing-and-social-mobility.

Źródło: *OECD Future of Education and Skills: OECD Learning Compass 2030*, s. 26.

Należy zauważyć, że w dokumencie OECD dobrostan traktowany jest jako punkt dojścia – stan, który powinien być osiągalny dla uczniów w dającej się przewidzieć perspektywie.

W dokumentach dotyczących funkcjonowania edukacji w różnych krajach dobrostan jest opisywany jako obszar skupiający się na rozwoju człowieka jako osoby. Dotyczy dobrostanu psychicznego i fizycznego, szacunku do samego siebie, innych i otoczenia, jest ściśle związany z relacjami i interakcjami (Irlandia). Mówi się też o wpływaniu na jakość życia jednostki i społeczeństwa poprzez przyjmowanie zachowań promujących zdrowie i dobre samopoczucie (Portugalia), a także stopniowym zwiększaniu:

- samoświadomości – poprzez wskazywanie związków pomiędzy zachowaniem osobistym i społecznym a dobrostanem;

- odpowiedzialności za dbanie o siebie, tj. swoje zdrowie, samopoczucie, szczęście;
- samodzielności w dokonywaniu wyborów;
- radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (Kolumbia Brytyjska).

Jako elementy składające się na dobre samopoczucie wymieniane są: szczęście, satysfakcja, poczucie skuteczności, optymizm, otwartość, ciekawość, odporność (Australia), zrozumienie samego siebie, analiza swojego zachowania w różnych sytuacjach, prowadzenie zdrowego trybu życia, zachowanie nastawione na bezpieczeństwo (Estonia).

Dbanie o siebie i dbanie o innych to dwa uzupełniające się aspekty ludzkiego funkcjonowania, które są ściśle powiązane. Dbanie o siebie (*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 (*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. W opracowaniach (np. w curriculum Kolumbii Brytyjskiej) jako komponent dbania o innych wskazuje się częstokroć także dbanie o przyrodę i otoczenie człowieka. W literaturze omawiana jest ścisła zależność między tymi dwoma rodzajami troski. Warto zauważyć, że w niektórych przypadkach prospołeczne emocje i poznanie są uważane za motywy zachowań prospołecznych. Rozważamy prospołeczne emocje i poznanie w ramach konstruktu prospołeczności, ponieważ odzwierciedlają one podstawową zdolność do dbania o innych (Malti, T., Speidel, R., 2024, s. 524–535). Kompetencja dbania o siebie przejawia się w rozwijających się zdolnościach takich jak samoregulacja i kontrola emocji, które są kluczowe zarówno dla dbania o siebie, jak i dla wspierania innych. Mechanizmy te rozwijają się już w dzieciństwie i umożliwiają dzieciom rozpoznawanie oraz zaspokajanie własnych potrzeb w sposób zrównoważony, co zwiększa ich zdolność do odpowiedniego reagowania na potrzeby innych (Taylor, Z. E. i in., 2013, s. 822–831).

Teorie na temat etyki troski (*ethics of care*), takie jak prace Carol Gilligan i Nel Noddings (Noddings, N., 1995), podkreślają, że troska o innych wyrasta z fundamentalnego rozumienia siebie w relacjach z innymi. Obecność relacji międzyludzkich sprawia, że troska o innych zostaje scalona z troską o siebie w zdolności do tworzenia wzajemnych i wspierających interakcji¹.

Inne wnioski płynące z przeglądu literatury na temat troski o siebie są następujące:

- Systemowe myślenie w edukacji sugeruje, że jednostki są częścią większych ekosystemów społecznych, w których troska o siebie (np. regulacja emocji, dbanie o

¹ Zob. też: Bos, J. A. (2018); Noddings, N. (1995); Mahoney, J. L. (2020); Kirby, J. (2023).

dobrostan psychiczny) bezpośrednio wpływa na zdolność do skutecznego działania na rzecz innych, tworząc lepiej funkcjonujące grupy i społeczności (Gey, N., 2022; Pantazidis, S., 2024).

- Zgodnie z teorią autodeterminacji Ryana i Deciego (SDT) istnieją trzy podstawowe potrzeby psychologiczne, które są niezbędne dla rozwoju motywacji, dobrostanu i optymalnego funkcjonowania człowieka. Potrzeby te to autonomia, kompetencje i więź (Vansteenkiste, M., 2009, s. 187–201); Weinstein, N., 2012, s. 81–106).
- Stwierdzono, że zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w dzieciństwie i okresie dojrzewania ma znaczący wpływ na zdrowie, dobre samopoczucie w wieku dorosłym. Oto kilka kluczowych ustaleń ze źródeł naukowych, które potwierdzają ten związek:
- Zdrowie i dobre samopoczucie:
 - Dobrostan psychiczny: Badania wykazały, że zaspokojenie potrzeb autonomii, kompetencji i więzi w dzieciństwie i okresie dojrzewania jest pozytywnie związane z dobrostanem psychicznym w wieku dorosłym (Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2009, s. 187–201).
 - Wyniki w zakresie zdrowia psychicznego: Badania wykazały, że zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w dzieciństwie i okresie dojrzewania jest związane z niższym poziomem depresji, lęku i stresu w wieku dorosłym (Weinstein, N., Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2012, s. 81–106).
 - Zdrowie fizyczne: Zaspokojenie potrzeb psychologicznych w dzieciństwie i okresie dojrzewania wiąże się z lepszym zdrowiem fizycznym, w tym niższym poziomem otyłości i zdrowszym stylem życia w wieku dorosłym (Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C., 2012, s. 325–340).
- Sukces edukacyjny i zawodowy:
 - Osiągnięcia akademickie: Badania wykazały, że zaspokojenie potrzeb psychologicznych w dzieciństwie i okresie dojrzewania jest pozytywnie powiązane z osiągnięciami akademickimi w wieku dorosłym, w tym z wyższymi stopniami i osiągnięciami edukacyjnymi (Guay, F., 2013, s. 303–312).
 - Motywacja i zaangażowanie: Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w dzieciństwie i okresie dojrzewania jest związane z wyższym poziomem motywacji, zaangażowania i wytrwałości w środowisku

edukacyjnym i zawodowym w wieku dorosłym (Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R., 2008, s. 257–262).

- Satisfakcja i sukces zawodowy: Badania wykazały, że zaspokojenie potrzeb psychologicznych w dzieciństwie i okresie dojrzewania przewiduje wyższy poziom satysfakcji z kariery, osiągania celów i ogólnego sukcesu zawodowego w wieku dorosłym (Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T., 2011, s. 933–944).

Kluczowe powiązania dotyczące dbania o siebie i dbania o innych są następujące:

1. Rozwój gruntownej samoświadomości: Poprzez dbanie o siebie uczniowie rozwijają zdolność do identyfikowania emocji, potrzeb i granic, co stanowi bazę do skutecznego współczucia i troszczenia się o innych.
2. Empatia jako pomost: Dbanie o siebie wspiera rozwój empatii. Świadomość własnych emocji stanowi podstawę do rozumienia emocji innych osób (Noddings, N., 1995; Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C., 2012, s. 325–340).
3. Fundament etyczny i odpowiedzialność społeczna: Dbanie o siebie pozwala na podjęcie działań uwzględniających dobro szeroko pojętego społeczeństwa. Troska o innych jest wyrazem wspólnotowej etyki i współpracy (Bos, J. A., 2018; Pantazidis, S., 2024).

Wnioski z literatury dotyczące roli edukacji w kształtowaniu kompetencji troski o siebie i innych:

1. Kluczowe wyzwania:
 - Brak równowagi w skupieniu na trosce o siebie i innych: W programach szkolnych obserwuje się często brak równowagi między nauką dbania o siebie (często rozwijaną przez zajęcia mindfulness czy SEL; Ng, J. Y., *op.cit.*; Ntoumanis, N., *op.cit.*, s. 325–340) a troską o innych (np. projekty społeczne, wolontariat).
 - Wyzwanie przystosowania całego systemu edukacyjnego:
 - Systemy edukacyjne zmagają się z przewagą nacisku na wyniki akademickie nad emocjonalnym i relacyjnym rozwojem uczniów (Noddings, N., 1995; Mahoney, J. L., ..., & Yoder, N., 2020).

- Niezbędne jest kształcenie nauczycieli w zakresie praktyk zintegrowanego modelu troski (np. dbania o dobrostan emocjonalny ucznia przy jednoczesnym uwzględnieniu roli społecznych projektów i pracy zespołowej).
- Ocena i pomiar efektywności: Narzędzia oceny w zakresie troski o siebie i innych są wciąż niedopracowane. Istnieją pomysły na oceny jakościowe (dzienniki refleksyjne) i behawioralne (Gey, N., ..., & Gay, P., 2022; Pantazidis, S., 2024), ale implementacja jest trudna na większą skalę.

W Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym w ramach projektu *Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży* rozwijane są narzędzia do oceny dobrostanu uczniów. Można skorzystać z wyników tego projektu, aby w podstawach od razu uwzględnić to, co jest opracowywane jako narzędzie do monitorowania.

2. Wskazania dla praktyki edukacyjnej:

- Zapewnienie równowagi między „self-care” a „care for others”: Programy muszą równocześnie uczyć regulacji emocjonalnej i refleksji nad relacjami z innymi. Szkoła kształtuje również gotowość ucznia do widzenia siebie w sieci powiązań.
- Każda faza rozwoju wymaga dostosowanych technik nauczania – od zabawy i gier w dzieciństwie po projekty refleksyjne i wolontariaty w okresie młodzieńczym.
- Kontekst relacyjny: Wszystkie działania powinny podkreślać relacyjność jako rdzeń etyki i odpowiedzialności społecznej.

3.2.1. Definicja i kluczowe komponenty

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

to zdolność rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb fizycznych, emocjonalnych i psychicznych, z poszanowaniem woli i perspektyw innych. Obejmuje troskę o zdrowie i

dobrze samopoczucie, rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji, radzenie sobie ze stresem oraz wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi.

Kluczowe komponenty:

1. **Troska 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.
2. **Rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji** – zdolność do uważnego obserwowania, regulowania i akceptacji emocji, ze świadomością możliwości uzyskania pomocy ze strony innych.
3. **Radzenie sobie ze stresem** – zdolność do stosowania strategii, technik i narzędzi umożliwiających radzenie sobie z negatywnymi emocjami.
4. **Wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi** – świadomość wpływu innych osób i otoczenia na samopoczucie jednostki, zdolność do rozpoznawania zachowań innych, które powodują dyskomfort i poczucia zagrożenia jednostki i demonstrowanie zachowań asertywnych.

3.2.2. Linia rozwoju

Na etapie przedszkola dzieci 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 przez siebie 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.

Na etapie szkoły podstawowej kompetencja dbania o siebie może być kształtowana u uczniów i uczennic poprzez rozwój następujących postaw i umiejętności:

- przykładanie wagi do własnego zdrowia i samopoczucia oraz świadomość, że należy o nie dbać,
- uważność na swoje samopoczucie fizyczne i psychiczne, w tym rozpoznawanie własnych uczuć i emocji,
- stosowanie metod i strategii, które pomagają regulować emocje oraz poprawić fizyczne samopoczucie, a także poszukiwanie wsparcia w tym zakresie, gdy jest to potrzebne,
- podejmowanie zachowań w zakresie profilaktyki prozdrowotnej, takich jak uprawianie aktywności fizycznej, regularne badania, przestrzeganie zasad zdrowej diety i higieny cyfrowej oraz higieny snu,
- świadomość tego, jakie konsekwencje w obszarze zdrowia i samopoczucia mogą mieć nasze zachowania i środowisko, w jakim przebywamy,
- gotowość do poszerzania swojej wiedzy na temat profilaktyki zdrowia fizycznego i psychicznego oraz poszukiwania w tym zakresie informacji z wiarygodnych i sprawdzonych źródeł.

Kompetencja osobista: Dbanie o siebie				
Poniższe opisy mają charakter orientacyjny, ponieważ rozwój dzieci charakteryzuje się indywidualnym tempem i specyfiką, a poszczególne aspekty mogą przejawiać się odmiennie w zależności od etapu rozwoju. Tabelę należy postrzegać jako sugestię kierunku rozwoju, a nie jako zbiór sztywnych wskaźników odnoszących się do każdego ucznia w jednakowy sposób.				
Kluczowe komponenty:	Przedszkole	III klasa	VI klasa	VIII klasa
Troska o zdrowie i dobre samopoczucie	Rozwija świadomość własnego ciała i zdolność do panowania nad nim. Sygnalizuje swoje potrzeby i wspólnie z opiekunem podejmuje	Uświadamia sobie wagę planowania swojego czasu w osiągnięciu postawionych celów. Wykonuje rutyny dnia codziennego, np. samodzielnie	Eksperymentuje z samodzielnymi decyzjami dotyczącymi organizacji czasu, np. czas na naukę, rozrywkę, odpoczynek. Uświadamia sobie korzyści z prowadzenia	Rozpoznaje osobiste preferencje dotyczące organizacji czasu, np. czas na naukę, rozrywkę, odpoczynek. Decyduje o swoich praktykach

	<p>decyzje dotyczące czynności dnia codziennego (np. wybór posiłku, ubrania).</p> <p>Stara się przestrzegać podstawowych rutyn dnia codziennego (np. higiena, odżywianie, sen).</p> <p>Stara się być samodzielny w codziennych zadaniach, np. mycie rąk, korzystanie z toalety.</p> <p>Rozróżnia przedmioty, substancje, zachowania, które są niebezpieczne dla zdrowia i życia.</p>	<p>szczotkuje zęby, korzysta z toalety.</p> <p>Rozwija samodzielność w wykonywaniu podstawowych zadań związanych z odżywianiem się, snem, aktywnością fizyczną.</p> <p>Uświadamia sobie wpływ swoich decyzji na zdrowie, np. pozytywny wpływ zdrowej diety.</p>	<p>zdrowego trybu życia</p> <p>Uświadamia sobie niekorzystny wpływ różnych czynników na zdrowie, w tym substancji uzależniających.</p> <p>Podejmuje decyzje oparte na swoich wartościach, np. zdrowy styl życia jako część „tego, kim się staje”.</p> <p>Dostrzega zmiany fizyczne, psychiczne, emocjonalne związane z przemianami zachodzącymi w okresie dojrzewania.</p>	<p>zdrowotnych, np. jedzenie zdrowych produktów, aktywność fizyczna.</p> <p>Wdraża nawyki dbania o siebie w codziennym życiu, np. regularnie ćwiczy, stosuje zdrową dietę, organizuje czas na naukę i odpoczynek.</p> <p>Podejmuje świadome wybory w obszarze działań zmniejszających ryzyko zdrowotne, np. unikanie używek, podejmowanie aktywności rekreacyjnych dla równowagi.</p> <p>Uświadamia sobie zmiany odbiegające od normy medycznej w zakresie dobowego funkcjonowania organizmu.</p>
<p>Rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji</p>	<p>Nazywa emocje pojawiające się w kontekście aktualnych zdarzeń, np. wynikające z interakcji z innymi, obserwowanych sytuacji.</p> <p>Odwołuje się do doświadczeń</p>	<p>Korzysta z prostych technik radzenia sobie z emocjami, np. mówienie o swoich emocjach lub chwilowy odpoczynek, proszenie o pomoc.</p> <p>Wyraża emocje z uwzględnieniem</p>	<p>Sięga po zróżnicowane strategie regulacji emocji, np. świadomie przekierowuje uwagę, aby obniżyć poziom napięcia; planuje zadania i ustala priorytety, aby zredukować stres</p>	<p>Uświadamia sobie możliwości doświadczania wewnątrznie sprzecznych lub niepasujących do siebie emocji.</p> <p>Dostosowuje ekspresję własnych emocji do kontekstu społecznego i</p>

	<p>emocjonalnych i przeżyć z przeszłości (częściowo przy wsparciu opiekuna).</p>	<p>norm grzesnościowych i społecznych.</p> <p>Uzyskuje świadomość stanów emocjonalnych innych i dostosowuje do nich ekspresję swoich emocji.</p> <p>Uznaje własne ograniczenia, w trudniejszych sytuacjach szuka pomocy u innych.</p>	<p>związany z nauką.</p> <p>Prowadzi uważną i systematyczną obserwację własnych emocji i potrzeb.</p> <p>Rozpoznaje emocje ukryte, np. w sytuacji, kiedy ekspresja emocji jest niespójna z przeżyciem.</p> <p>Wyraża i akceptuje emocje związane z postrzeganiem siebie jako osoby „potrzebującej”, np. wstyd lub lęk wynikający z poczucia braku autonomii w sytuacji proszenia o pomoc.</p>	<p>norm kulturowych.</p> <p>Aktywnie poszukuje pomocy zarówno instrumentalnej („pomóż mi to zrobić”, „pokaż mi jak”, „podpowiedz”, „wskaź źródła”), jak i emocjonalnej („zachęć do działania”, „poszukaj ze mną moich zasobów”).</p>
<p>Radzenie sobie ze stresem</p>	<p>Uświadamia sobie, że opiekun może łagodzić jego stres (np. poprzez kojące słowa, wysłuchanie tego, co ma do powiedzenia).</p>	<p>Rozwija świadomość swoich stanów emocjonalnych poprzez łączenie ich z pojawiającymi się myślami i zdarzeniami.</p> <p>Rozwija zdolność do refleksji nad emocjami i samodzielnie podejmuje proste działania uspokajające.</p> <p>Dostrzega zależność od innych jako naturalną i</p>	<p>Uświadamia sobie wpływ stresu na zdrowie i samopoczucie: nabywa wiedzy, jak można radzić sobie z emocjami, np. poprzez aktywność fizyczną, rozmowy z przyjaciółmi, zwracanie się o pomoc.</p>	<p>Radzi sobie ze stresem, wykorzystując różne strategie.</p> <p>Rozwija zdolność do korzystania z narzędzi, takich jak uważność, poszukiwanie wsparcia, rozmowa z doradcą.</p>

		<p>zdrową część relacji międzyludzkich.</p> <p>Wyraża gotowość do proszenia i przyjmowania pomocy.</p>		
<p>Wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi</p>	<p>Uświadamia sobie autonomię swojego ciała.</p> <p>Uświadamia sobie przestrzenie, w których czuje się dobrze.</p> <p>Komunikuje aktualne potrzeby związane z zabawą, odpoczynkiem, potrzebami fizjologicznymi, podwyższenia lub obniżenia napięcia.</p> <p>Komunikuje sytuacje niepewności, zagrożenia, braku komfortu.</p> <p>Dostrzega i docenia różnorodność swoją i innych.</p>	<p>Rozpoznaje sytuacje, w których inne osoby namawiają do podjęcia niebezpiecznego zachowania lub naruszających własną autonomię.</p> <p>Rozpoznaje negatywne zachowania ze strony innych związane z przekraczaniem granic lub łamaniem zasad, np. agresja, zastraszanie, dręczenie.</p> <p>Demonstruje zachowania asertywne (ochronne) w sytuacjach niepewności i zagrożenia.</p> <p>Uzyskuje świadomość istnienia kryteriów oceny (wiedzy, zachowania, postępów) i możliwości odwoływania się do nich.</p>	<p>Uświadamia sobie zagrożenia związane z korzystaniem z narzędzi on-line.</p> <p>Uświadamia sobie możliwości otrzymania pomocy od innych osób, np. dorosłych, rówieśników, rodzeństwa, w poszukiwaniu rozwiązań (np. dotyczących budowania relacji, zachowania innych).</p> <p>Nabywa wiedzy o źródłach wsparcia i miejscach, gdzie można szukać pomocy.</p> <p>Opisuje sytuacje, w których wymagana jest zgoda na określone zachowania.</p> <p>Stosuje strategie społeczne związane z uzyskiwaniem, udzielaniem i odmawianiem zgody w sposób pełen szacunku.</p>	<p>Uświadamia sobie wpływ mediów na postawy, decyzje i zachowania związane ze zdrowiem i samopoczuciem.</p> <p>Uświadamia sobie, jak duży wpływ na innych mogą mieć pojedyncze osoby.</p> <p>Stosuje strategie wspierające nawiązywanie i podtrzymywanie relacji pełnych szacunku.</p> <p>Uświadamia sobie możliwości dochodzenia swoich praw, uzyskiwania zadośćuczynienia .</p> <p>Uświadamia sobie znaczenie własnego stanowiska.</p> <p>Stosuje strategie nieulegania wpływom i naciskom.</p>

			<p>Uświadamia sobie odpowiedzialność za własne bezpieczeństwo.</p> <p>Nabywa doświadczeń w rozpoznawaniu osób, które są godne zaufania w dzieleniu się z nimi problemami i proszeniu ich o pomoc.</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Bibliografia

- Białek, K., Swat-Pawlicka, M. (2022). [Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów](#), Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, s. 15, 107–108.
- Stodulna (2022), [Jaka szkoła jest szkołą dla innowatora?](#), Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, s. 9.
- [Zalecenie Rady z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie](#)
- [Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 – część szczegółowa](#)
- [OECD The Future of Education and Skills 2030.](#)

Rozwiązywanie problemów

- Jonassen, D. H. (2000). *Toward a design theory of problem solving*. *Educational technology research and development*, 48(4), 63–85.
- Nęcka, E. (1994). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Newell, A. (1972). *Human problem solving*. Upper Saddle River/Prentice Hall.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B., & Budwig, N. A. (1980). *The adult-child dyad as a problem-solving system*. *Child Development*, 1215–1221.

Kreatywne myślenie

- de Bono, E. (2010). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. London: HarperBusiness.
- Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A. (2024). *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*. Warszawa: IBE.
- Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Robinson, K. (2009). *Odkryj swój żywioł*. Warszawa: Wydawnictwo Element.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). *The Standard Definition of Creativity*. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18 (1), 87.

Krytyczne myślenie

- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Czaja-Chudyba, I. (2020). *Myślenia krytyczne w edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). [Critical thinking: Definition and structure](#). Australian Council for Educational Research. Data dostępu: 12.12.2024.
- Lai, E.R., Bay-Borelli, M., Kirkpatrick, R., Lin, A., & Wang, C. (2011). [Critical Thinking: A Literature Review Research Report](#). Data dostępu: 12.12.2024.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union.
- Willingham, D. T. (2007). *Critical thinking: Why is it so hard to teach?*, w: *American Educator*, 8–19.
- Zbróg, J. (2020). *Rozwijanie dyspozycji do myślenia krytycznego w warunkach akademickich*. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, s. 379–394.

Współpraca

- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom third edition*. Teachers College Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Warszawa: IBE.
- Olson, K. R., & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children.

Cognition, 108(1), 222-231.

- Slavin, R. E. (2015). *Cooperative Learning in Elementary Schools*. *Education 3-13*, 43(1), 5–14.

Dbanie o innych

- Allen, J. P., Uchino, B. N., & colleagues. (2023). Adolescent caregiving success as a predictor of social functioning from ages 13 to 33. *Child Development*, 94(1), 140–156.
- Armstrong-Carter, E. L., Olson, E. A., et al. (2023). Middle and high school students who take care of siblings, parents, and grandparents: Associations with school engagement, belonging, and well-being. *AERA Open*, 9(1).
- Borges, G. F., Vaz-Rebelo, P., et al. (2019). Pro-social behavior, empathy, interpersonal and trust beliefs on peers during adolescence: Study of their relationship with a sample of Portuguese adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 145–154.
- Chase-Lansdale, P., & Brooks-Gunn, J. (1995). *A psychological perspective on the development of caring in children and youth: The role of the family*. *Journal of Adolescence*, 18 (6), 515–530.
- Chung, K., Liew, J., et al. (2020). Studying children's social-emotional development in school and at home through a cultural lens. *Early Education and Development*, 31(6), 855–872.
- Dunlop, W., Matsuba, M., et al. (2012). The distinctive moral personality of care exemplars. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 342–353.
- Duong, J., & Bradshaw, C. P. (2017). Links between contexts and middle to late childhood social-emotional development. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 494–509.
- Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2020). Adolescent empathic concern and perspective taking: Heterogeneous developmental trajectories and childhood social and psychological factors. *Journal of Personality*, 88(5), 876–891.
- Fay-Stammach, T., Meredith, P., et al. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258–264.
- Graaff, J. (2014). Empathy in adolescence. *Journal Not Provided*.

- Housman, D., Cabral, H., et al. (2018). Building young children's emotional competence and self-regulation from birth: The "Begin to...ECSEL" Approach. *Journal Not Provided*.
- Izaguirre, L. A., Palacios, E. G., et al. (2021). Adolescent life satisfaction explained by social support, emotion regulation, and resilience. *Frontiers in Psychology, 12*, 718567.
- Juujärvi, S. (2006). The ethic of care development: A longitudinal study of moral reasoning among practical-nursing, social-work and law-enforcement students. *Scandinavian Journal of Psychology, 47*(3), 193–202.
- Khurana, A., Kosty, D., & colleagues. (2024). *Transactional linkages between parenting behaviors and child executive functions and self-regulation from early childhood to adolescence. Journal for Person-Oriented Research.*
- Leung, T. I., & Rawana, E. (2018). The association of perceived care. *Journal Not Provided*.
- Leung, T., Klein, R., et al. (2020). The association between perceived care from family, school staff, and other social agents and an adolescent's presentation of empathy, trait resilience, and psychological strengths. *Alberta Journal of Educational Research, 66*(4), 400–412.
- Liddle, M.-J. E., McGrath, A., et al. (2015). Baby empathy: Infant distress and peer prosocial responses. *Infant Mental Health Journal, 36*(5), 473–485.
- Mayseless, O. (2020). The development of care. In *Handbook of Parenting and Family Behavior Therapy*.
- Mukerji, C. E., Nelson, C., et al. (2021). *Growth in self-regulation over the course of adolescence mediates the effects of foster care on psychopathology in previously institutionalized children: A randomized clinical trial. Clinical Psychological Science, 9*(2), 131–145.
- Not provided. (2021). The phenomenon of the development of personal empathy in adolescence. *Journal Not Provided*.
- Pratt, M., & Arnold, M. (2004). *Care reasoning development and family socialisation patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. International Journal of Behavioral Development, 28*(2), 139–147.
- Psicología, F. (2012). Habilidades para la Vida en adolescentes: Factores Predictores. *Journal Not Provided*.

- Raffaelli, M., Shen, Y.-L., et al. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54–76.
- Robson, D. A., Howard, S. J., et al. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 329–356.
- Schaller, M. (2018). The parental care motivational system and why it matters (for everyone). *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 366–372.
- Skoe, E. E. A. (2014). Measuring care-based moral development: The ethic of care interview. *The Behavioral Development Bulletin*, 19(3), 83–92.
- Stern, J. A., Allen, J. P., et al. (2024). Empathy across three generations: From maternal and peer support in adolescence to adult parenting and child outcomes. *Child Development*.
- Taylor, Z. E., Sulik, M., & colleagues. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822–831.

Kierowanie sobą

- Bochniarz J., Jule H. (2021), *Kompetencje przekrojowe-integralne ujęcie kompetencji uczniowskich*, Wspólna Szkoła. Data dostępu: 12.12.2024.
- Brzeziński, J. M. (2007). [Kompetencje interpersonalne dzieci i młodzieży w kontekście edukacji](#). Data dostępu: 12.12.2024.
- Cavazos, A.J., Ovando, M.N. (2012). [Important Competencies for the Selection of Effective School Leaders: Principals' Perceptions](#). The University Texas at Austin, Denver, Colorado. Data dostępu: 12.12.2024.
- Europejskiej deklaracji w sprawie edukacji globalnej 2050 roku. Data dostępu: 12.12.2024
- Dorczak, R. (2008). *Badanie jakości szkoły-skuteczne i efektywne metody zarządzania szkołą stymulujące jej rozwój*, w: *Know How*, Kwartalnik Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego, nr 1, Kraków, s. 10–13.
- Dorczak, R. (2013). *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 75–88.

- Dorczak, R. (2015). *Transformacja kultury organizacyjnej szkół polskich - rola reformy systemu nadzoru pedagogicznego*, w: G. Mazurkiewicz, *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 55–71.
- Dorczak, R., Hesse-Gawęda, A. (2016). *Kompetencje edukacyjne i kulturowe w przywództwie edukacyjnym*, w: R. Dorczak (red.), *Wybrane aspekty zarządzania i przywództwa edukacyjnego*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 63–89.
- Hattie J. (2009). *Widoczne uczenie się – Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Kuszak, K. (2011). [Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym](#). Data dostępu: 12.12.2024.
- Pyżalski, J. (2014). [Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mazurkiewicz, G. (red.) (2014). [Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie](#). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Data dostępu: 12.12.2024.
- Mazurkiewicz, G. (red.) (2015). [Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie](#). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Data dostępu: 12.12.2024.
- Mazurkiewicz, G. (red.) (2015), [Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu](#). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Data dostępu: 12.12.2024.
- *Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem sposobu konstruowania podstaw programowych*. Instytut Badań Naukowych, Data dostępu: 11.01.2025.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. PISA 2022, Data dostępu: 11.01.2025.
- Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and Excellence in Schooling*, w: Educational Leadership, 41, s. 4–13.
- OECD, *The fuTure of educaTion and skills Education 2030*, data dostępu: 21.01.2024.

Dbanie o siebie

- Bos, J. A. (2018). *Looking for the ethical self in others: Relationality, self-knowing, and education*, w: *Journal of Educational Thought / Revue de la Pensée Educative*.
- Bulkowski, K., Sitek, M. *Komponent kwestionariuszowy badania PISA: dobrostan uczniów i klimat szkoły*, w: M. Sitek, E. B. Ostrowska (red.). (2018). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Warszawa: IBE.
- Gey, N., ..., & Gay, P. (2022). *Assessment of cross-cutting competences in education for sustainable development*. *Environmental Education Research*.
- Jagers, R., ..., & Williams, B. V. (2019). *Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence*. *Educational Psychologist*.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). [Transformative Social and Emotional Learning \(SEL\): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence](#). *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184.
- Kirby, J., ..., & 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*.
- Mahoney, J. L., ..., & Yoder, N. (2020). *Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students*. *The American Psychologist*.
- Malti, T., Speidel, R. (2024). [Development of prosociality and the effects of adversity](#). *Nat Rev Psychol* 3, s. 524–535.
- 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.
- Noddings, N. (1995). *Teaching themes of care*. *Phi Delta Kappan*.
- Ong, C. L. (2013). *Towards positive education: A mindful school model*. *Journal not provided*.
- Pantazidis, S. (2024). *Educating through commons-based pedagogical practices*. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*.

- Schubert, W., & He, M. (2020, June 30). *Practicing Care and Compassion*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Data dostępu 8.12.2024.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). [*The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood*](#). *Emotion*, 13(5), 822–831.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). *Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being*. In *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 187–201). Oxford University Press.
- Weinstein, N., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2012). *Motivation, meaning, and wellness: A self-determination perspective on the creation and internalization of personal meanings and life goals*. In *The Human Quest for Meaning* (pp. 81–106). Routledge.