

PROFIL ABSOLWENTA I ABSOLWENTKI

Raport z konsultacji społecznych
dotyczących profilu absolwenta
i absolwentki etapu przedszkola
i szkoły podstawowej



Rzeczpospolita
Polska



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Autorzy: Fundacja Stocznia (Maria Belina Brzozowska, Magda Geringer-Nurczyńska, Marcin Górecki, Kacper Lubiewski, Maria Perchuć-Żółtowska, Ewa Stokłuska)



Współpraca: Mateusz Rybacki

Redakcja i korekta: Jacek Łęgiewicz, Michał Pranke

Projekt okładki: Zuzanna Gułaj

Zdjęcie i ilustracje na okładce: Shutterstock.com

Ilustracje na stronach 5, 20, 26: Noun Project

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

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



ISBN: 978-83-68313-42-0

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024

Wzór cytowania:

Fundacja Stocznia (2024). *Raport z konsultacji społecznych dotyczących profilu absolwenta i absolwentki etapu przedszkola i szkoły podstawowej*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Raport przygotowany w ramach realizacji zadania „Kształtowanie kompetencji – od profilu do praktyki – opracowanie *profilu absolwenta* z uwzględnieniem założeń/koncepcji koniecznych zmian w kształceniu ogólnym. ETAP 1. Przedszkola i szkoły podstawowe” finansowanego z dotacji celowej MEN: Działania Innowacyjne w Systemie Oświaty.

Egzemplarz bezpłatny



Spis treści

Streszczenie raportu (<i>executive summary</i>)	5
Wprowadzenie	8
1. Kontekst i wyzwania dla procesu konsultacyjnego	12
2. Przebieg procesu konsultacyjnego	16
2.1. Przedmiot i termin konsultacji	16
2.2. Dostępne formy udziału w konsultacjach	19
2.3. Materiały informacyjne	27
3. Ogólne uwagi dotyczące profilu absolwenta i absolwentki	28
3.1. Uwagi dotyczące konstrukcji i treści profilu	28
3.2. Uwagi dotyczące wdrażania profilu	33
4. Uwagi do poszczególnych wymiarów profilu	38
4.1. Wartości	38
4.2. Kompetencje	41
4.2.1. Ocena kompletności i ogólne postrzeganie wymiaru „kompetencje”	41
4.2.2. Propozycje rozwiązań i zmian, które przyczynią się do realizacji wymiaru „kompetencje”	50
4.3. Obszary kształcenia	59
4.3.1. Ocena kompletności i ogólne postrzeganie wymiaru „obszary kształcenia”	60
4.3.2. Propozycje rozwiązań i zmian, które przyczynią się do realizacji wymiaru „obszary kształcenia”	65
4.4. Sprawczość	68



4.4.1. Ocena kompletności i ogólne postrzeganie wymiaru „sprawczość”	69
4.4.2. Propozycje rozwiązań i zmian, które przyczynią się do realizacji wymiaru „sprawczość”	78
Podsumowanie	89





Streszczenie raportu (*executive summary*)

Raport podsumowuje konsultacje społeczne wstępnego profilu absolwenta i absolwentki etapu przedszkola i szkoły podstawowej, które trwały od 27 września do 31 października 2024 r. Konsultacje zlecone zostały przez Instytut Badań Edukacyjnych, którego eksperci i ekspertki opracowali model profilu na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Realizatorem procesu była Fundacja Stocznia.

Opinie w konsultacjach można było zgłaszać za pomocą formularza konsultacyjnego online oraz podczas spotkań konsultacyjnych (stacjonarnych i online). Dodatkowo uwagi do profilu zbierane były też podczas oddolnych spotkań organizowanych w społecznościach lokalnych, według zaproponowanych scenariuszy. Wedle szacunków realizatorów procesu przy pomocy wszystkich ww. form udało się zebrać głosy od około 2900 osób.

Głosy zebrane w trakcie konsultacji pokazały, że ogólny kierunek zmian, który wyznacza profil absolwenta i absolwentki, generalnie spotkał się raczej z życzliwym przyjęciem ze strony różnych grup interesariuszy i interesariuszek. Uczestnicy i uczestniczki konsultacji wypowiedzieli się pozytywnie m.in. o kompleksowym charakterze profilu, o tym, że jest on wszechstronny i stawia ambitne cele dla procesu edukacyjnego. Doceniono to, że profil – obok zdobywania wiedzy i kompetencji stricte poznawczych – uwzględnia szereg kompetencji osobistych i społecznych, dostrzega wagę kształtowania sprawczości oraz adresuje wyzwania związane z dobrostanem (w tym odpornością psychiczną) młodych osób. Ten ostatni wątek doceniły zwłaszcza osoby najmłodsze oraz rodzice.

Z drugiej strony, w toku konsultacji zgłoszono również sporo uwag krytycznych: od całkowicie kontestujących profil (takich była mniejszość), po sugerujące szereg uzupełnień i zmian, które należałoby w nim wprowadzić. Krytykowano m.in. nieścisłości terminologiczne (zwłaszcza nieprecyzyjne używanie terminów „kompetencje” i „umiejętności”), nadmierne wyeksponowanie wymiaru „sprawczość” (który zdaniem części osób powinien być elementem wymiaru „kompetencje”), ale też niewystarczające – w ocenie części osób – zaakcentowanie w profilu wątków narodowo-patriotycznych



i wspólnotowych. Podnoszono również zarzut, że tworzenie jednego profilu stwarza ryzyko „formatowania” uczniów i uczennic.

Jednym z elementów profilu, który wzbudził wiele kontrowersji w toku konsultacji, było pojęcie dobrostanu. Obok głosów otwarcie wspierających wprowadzenie tego wątku do myślenia o tym, czego powinny się uczyć w przedszkolu i szkole podstawowej młode osoby, wybrzmiały również głosy bardzo krytyczne, wiążące ten temat z zachęcaniem młodych ludzi do nadmiernego skupiania się na sobie oraz ze zbyt mocnym ukierunkowaniem profilu na kompetencje psychologiczne, kosztem tych związanych z tradycyjnie rozumianym zdobywaniem wiedzy. Głosy te wybrzmiewały najsilniej ze strony części nauczycieli i nauczycielek, ale też części rodziców.

Bardzo silnie wybrzmiały w konsultacjach obawy związane z tym, na ile polskie przedszkola i szkoły są przygotowane do wprowadzania tak ambitnego rozwiązania jak profil absolwenta i absolwentki w proponowanym kształcie. Wskazywano zwłaszcza na potrzebę przygotowania do tego kadr nauczycielskich – zarówno pod kątem stricte kompetencyjnym, jak i w ramach dbania o zwiększenie prestiżu tego zawodu (aby zatrzymać odpływ kadr) oraz wzmocnienie sprawczości dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek. Bardzo często powracała propozycja opracowania również profilu nauczyciela i nauczycielki.

Zgłaszano także wiele uwag na temat niezbędnych zmian w sposobie kształcenia, które miałyby sprzyjać wdrażaniu profilu, m.in. położenie większego nacisku na pracę metodą projektową, zadania grupowe i nauczanie przez praktykę, podejście interdyscyplinarne, umożliwienie uczniom i uczennicom realizacji większej liczby zadań wymagających samodzielności oraz zmianę w podejściu do oceniania – na rzecz konstruktywnej informacji zwrotnej.

W odniesieniu do obszarów kształcenia dużo wątpliwości budził temat łączenia w ramach obszaru „przyroda” kilku różnych przedmiotów (szczególnie krytycznie wybrzmiał głos osób, które uważają, że straci na tym nauczanie geografii) oraz zakres obszaru „zdrowie



i ruch”, który był bardzo często analizowany przez pryzmat zapowiedzianego już przez MEN nowego przedmiotu – „edukacja zdrowotna”.

Osobnym wątkiem, który również wybrzmiał mocno w procesie konsultacyjnym, była krytyczna ocena samego sposobu przeprowadzenia dyskusji wokół tak ważnego elementu systemu kształcenia jak profil absolwenta i absolwentki. Zwracano uwagę na krótki czas trwania konsultacji, zbyt małą skalę procesu (sugerując np., że spotkania na ten temat powinny się odbyć w każdej szkole w Polsce), ale też na fakt rozpoczynania dyskusji od gotowego już materiału, bez wcześniejszej diagnozy z zainteresowanymi środowiskami. Głosy te płynęły równomiernie z bardzo różnych grup i środowisk.





Wprowadzenie

Raport podsumowuje uwagi zgłaszane w toku ponad miesięcznego procesu konsultacji społecznych wstępnego profilu absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej, prowadzonego w okresie od 27 września do 31 października 2024 r. W konsultacjach wzięło udział około 2900 osób, co – jak łatwo się domyślić – przełożyło się na bardzo bogaty materiał do analizy.

W procesie najwyraźniej wybrzmiały głosy osób związanych ze środowiskami bezpośrednio związanymi z edukacją: nauczycieli i nauczycielek, dyrektorów i dyrektorek, ale też organizacji społecznych pracujących w tym obszarze i współpracujących z placówkami oświatowymi. Możemy domyślać się, że te osoby były najbardziej zmobilizowane do zabrania głosu w tej sprawie, jako że przyszły profil będzie bezpośrednio przekładać się na ich pracę. Są to też środowiska, do których relatywnie najłatwiej jest dotrzeć (zorganizowane, „identyfikowalne” poprzez instytucje, dysponujące własnymi kanałami dystrybucji informacji). Zdecydowanie słabiej wybrzmiały w toku procesu głosy rodziców młodych osób (choć część uczestników i uczestniczek występowała w podwójnej roli: pracowników/pracowniczek systemu oświatowego, a zarazem rodziców własnych dzieci), a naj słabiej samej młodzieży. Mniej słyszalne były też głosy osób związanych stricte z edukacją na etapie przedszkola, m.in. dlatego że – jak podkreślali sami uczestnicy i uczestniczki konsultacji – koncept profilu absolwenta i absolwentki zachęca do skupienia się raczej na drugim, dłuższym etapie edukacji, w ramach którego przyszli absolwenci i absolwentki nabywają opisane w nim kompetencje.

Dało się również zauważyć zjawisko charakterystyczne dla większości procesów konsultacyjnych, tj. szczególną mobilizację osób, którym nie podoba się przedłożony do opinii dokument i chciały wyraźnie zmanifestować swoje uwagi krytyczne (a czasami całościowy sprzeciw) wobec niego. Przestrzegamy jednak przed wyciąganiem na tej podstawie wniosków na temat „poparcia” (lub jego braku) dla profilu w całym



społeczeństwie: konsultacje o charakterze jakościowym nie pozwalają na czynienie tego rodzaju ekstrapolacji.

Profil absolwenta i absolwentki jest materiałem przekrojowym, odnoszącym się do procesu kształcenia na wielu różnych poziomach (od celów edukacji przez definiowanie obszarów kształcenia aż po poszczególne kompetencje, które powinny zdobyć młode osoby na wskazanych etapach edukacji). W efekcie zgłaszane w toku konsultacji uwagi bardzo często dotyczyły jednocześnie wielu jego aspektów, adresowały elementy profilu horyzontalnie, a nie w podziale na jego poszczególne komponenty.

Aby ułatwić czytelnikom i czytelniczkom niniejszego raportu zapoznanie się z wnioskami z procesu, zaproponowaliśmy strukturę, która z jednej strony wyróżnia kluczowe wymiary profilu, a z drugiej przeplata pomiędzy nimi różne wątki. Oprócz rozdziałów podsumowujących krótko przebieg procesu konsultacji i zarysowujących kontekst, w jakim przebiegał, wyróżniliśmy części dotyczące:

- ogólnych uwag do profilu (jego całościowej koncepcji) oraz perspektyw jego wdrażania,
- uwag do wymiaru „wartości”,
- uwag do wymiaru „kompetencje”,
- uwag do wymiaru „obszary kształcenia”,
- uwag do wymiaru „sprawczość”.

W każdym z powyższych pięciu rozdziałów staraliśmy się rozdzielić wnioski dotyczące oceny kompletności i ogólnego postrzegania danego wymiaru oraz propozycje rozwiązań i zmian, które miałyby się przyczynić do jego realizacji. Struktura ta odpowiada logice pytań stawianych osobom uczestniczącym w procesie konsultacji, które pytano m.in. o opinie na temat kompletności różnych części profilu oraz o konieczne zmiany, jakie powinny zostać wprowadzone w systemie kształcenia, aby realizować założone w nim cele.

O ile uwagi do zawartości poszczególnych wymiarów profilu w bardziej wyraźny sposób różnią się od siebie, o tyle podobne propozycje zmian w systemie kształcenia powtarzają się czasem w różnych częściach raportu. Nie eliminowaliśmy tych powtórzeń, gdy ze



zgłoszonych uwag wyraźnie wynikało powiązanie danej propozycji zmiany z konkretnym elementem wymiaru profilu. Te propozycje, które miały charakter najbardziej ogólny i systemowy, były pomyślane jako adresujące holistycznie wyzwania związane z wdrażaniem profilu lub wręcz odnosiły się do pomysłów na całościowe zmiany w systemie edukacji, zebraliśmy w rozdziale poświęconym ogólnym uwagom do profilu.

W podobny sposób podeszliśmy do zebrania uwag dotyczących zmian w podstawie programowej. Ze względu na ich przeplatanie się z sugestiami zmian w innych aspektach funkcjonowania szkół i przedszkoli, w dużej mierze znajdują się one w raporcie w częściach odnoszących się do poszczególnych wymiarów profilu.

Przygotowując niniejszy raport, przyjęliśmy perspektywę równouprawnienia opinii w procesie konsultacji i staraliśmy się zadbać o pokazanie wielogłosu zdań na temat przygotowanego przez IBE materiału.

Ponieważ różne opinie były podzielane przez uczestników i uczestniczki konsultacji z różnych grup interesariuszy i interesariuszek, zdecydowaliśmy się w pierwszej kolejności przedstawić po prostu różne postulaty i linie argumentacji. Do konkretnych grup odwoływaliśmy się jedynie wówczas, gdy jakaś opinia była wyraźnie formułowana tylko przez osoby z jakichś konkretnych grup, a z innych nie. Podobnie sygnalizujemy w tekście popularność różnych postulatów: zwracamy uwagę na głosy wyraźnie powtarzające się i wyraźnie odrębne.

Już w trakcie konsultacji zauważyliśmy, że udało nam się dotrzeć do interesariuszy i interesariuszek o zróżnicowanych poglądach. Dość wyraźnie na tle wszystkich głosów zebranych w konsultacjach wyróżniały się np. te, które w największym skrócie można nazwać krytycznymi wobec profilu z pozycji „narodowo-konserwatywnych” (m.in. zarzucające mu „antypolskość”, zbyt mały akcent na elementy edukacji patriotycznej i dotyczące kultury narodowej, natomiast sugerujące, że wprowadza on elementy odwołujące się do zagrożenia „seksualizacją dzieci i młodzieży”). Trzeba jednak wyraźnie zauważyć, że znaczna część uwag w tym duchu odwołuje się do treści, które nie stanowią elementów profilu – np. do założeń podstawy programowej dla nowego przedmiotu



„edukacja zdrowotna” lub wręcz do całościowej krytycznej oceny propozycji reform w systemie edukacji procedowanych przez obecne kierownictwo MEN. Nie były to też głosy przeważające, ale zwracające uwagę spójnością prezentowanych argumentów, nierzadko powtarzanych w identycznym brzmieniu.

Drugą grupą wyraźnie wybijającą się na tle innych uczestników i uczestniczek konsultacji były osoby związane z nauczaniem geografii oraz zwolennicy i zwolenniczki wyodrębnienia tego przedmiotu w programie nauczania. Postulat w tym zakresie przewijał się w uwagach zgłaszanych przez te osoby praktycznie do wszystkich elementów profilu.

W niniejszym raporcie zebraliśmy wnioski ze wszystkich uwag, które spłynęły w toku procesu konsultacyjnego. Referujemy w nim różnorodne głosy usłyszane w tym procesie, w tym rekomendacje różnych osób i środowisk – czasami uzupełniające się, ale nierzadko również sprzeczne ze sobą. Decyzje co do sposobu wykorzystania zebranego w ten sposób materiału i wpływu, jaki płynące z niego wnioski będą mogły mieć na ostateczny kształt profilu absolwenta i absolwentki, pozostają w rękach ekspertów i ekspertek związanych z IBE.

Zapraszamy do lektury.

Zespół Partycypacji Obywatelskiej
Fundacja Stocznia



1. Kontekst i wyzwania dla procesu konsultacyjnego

Analizując wyniki konsultacji społecznych profilu absolwenta i absolwentki oraz sam ich przebieg, należy zwrócić uwagę na kontekst, w którym się odbywały. We wrześniu 2024 r. południowo-zachodnią część kraju nawiedziła powódź, która wpłynęła również na przebieg konsultacji. W związku z ogłoszeniem stanu klęski żywiołowej, na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 16 września 2024 r., inauguracja procesu konsultacji została przeniesiona przez MEN z 20 na 27 września. Zmianie uległy również daty niektórych z pierwotnie zaplanowanych na wrzesień i początek października spotkań (m.in. spotkanie stacjonarne we Wrocławiu). IBE utrzymał jednak ogólne ramy czasowe procesu, wraz z datą zakończenia konsultacji 31 października 2024 r.

Konsultacje społeczne profilu absolwenta i absolwentki były jednym z pierwszych od kilku lat większych przedsięwzięć dialogowych koncentrujących się wokół tematów edukacyjnych (w ciągu ostatniego roku poprzedziły go przede wszystkim dyskusje wokół zmian w podstawach programowych). Za istotny punkt odniesienia dla tego procesu uważamy wciąż [Narady Obywatelskie o Edukacji](#) (NOoE), zorganizowane oddolnie na fali strajków nauczycieli i nauczycielek oraz pracowników i pracowniczek oświaty wiosną 2019 r. Od kwietnia do czerwca 2019 r. w Polsce odbyło się 150 narad, w których udział wzięło łącznie ponad 4000 osób. Przy okazji konsultacji profilu absolwenta i absolwentki Fundacja Stocznia skorzystała z doświadczeń Narady: kontakty do szkół, organizacji pozarządowych oraz ekspertów i ekspertek zebrane w 2019 r. zostały wykorzystane również przy organizacji konsultacji.

W przeciwieństwie do Narady Obywatelskiej o Edukacji, która organizowana była z inicjatywy środowisk nauczycielskich i pozarządowych, niejako w kontrze do ówczesnych władz MEN, konsultacje społeczne profilu absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej zostały uruchomione i były realizowane z inicjatywy i pod auspicjami ministerstwa. Można więc mówić o widocznej zmianie, jeśli chodzi o gotowość na włączenie elementu partycypacyjnego do procesu reform w systemie oświaty.



Z perspektywy podmiotu prowadzącego konsultacje musimy jednak jednocześnie zauważyć, że proces ten – w połączeniu z dużym tempem zmian wprowadzanych w różnych obszarach systemu oświatowego od czasu zmiany rządu w grudniu 2024 r. – spotkał się po stronie szeroko rozumianego środowiska osób zaangażowanych w dyskusję nad przyszłością edukacji w Polsce z pewną rezerwą. W samym procesie wielokrotnie wybrzmiewały m.in. wątpliwości na temat tempa prac, czasu trwania i zakresu tych konkretnych konsultacji oraz zasadności rozpoczynania rozmowy o systemowych zmianach w systemie kształcenia od profilu kompetencyjnego (więcej o tym piszemy w kolejnych rozdziałach).

Nie sposób również nie wspomnieć o doświadczeniach lat 2015–2023, kiedy to wiele decyzji w sprawach edukacyjnych spotykało się z negatywnym odbiorem części społeczeństwa, ale nie było przedmiotem szerszej debaty czy dialogu. Krytykowane przez wiele środowisk, w tym znaczną część rodziców oraz uczniów i uczennic, reformy oświaty (m.in. zmiany strukturalne, metodyczne oraz merytoryczne), a także działania ministrów edukacji podejmowane bez wcześniejszych dyskusji lub wręcz w atmosferze konfliktu ze środowiskami związanymi z edukacją, przyczyniły się do powstania atmosfery rozczarowania, a nawet frustracji wśród części społeczeństwa (zarówno osób związanych na co dzień z systemem oświatowym – nauczycieli i nauczycielek, dyrektorów i dyrektorek, organizacji społecznych działających w obszarze edukacji, jak i rodziców oraz młodzieży funkcjonującej w systemie edukacji). Dawano im często wyraz w sferze publicznej, np. w wystąpieniach medialnych, komunikatach w mediach społecznościowych, ale też np. różnego typu akcjach protestacyjnych.

Działania MEN pod nowym kierownictwem oraz działania podległych mu instytucji zostały zatem uruchomione w warunkach niełatwych do prowadzenia dialogu. Przyczyniły się do nich dodatkowo kontrowersyjne – jak pokazały reakcje społeczne – zmiany dotyczące ograniczeń w zadawaniu prac domowych w najmłodszych klasach oraz wprowadzenie nowych przedmiotów (edukacja obywatelska, edukacja zdrowotna), które sprawiły, że część uczestników i uczestniczek konsultacji zwątpiło jeszcze przed ich rozpoczęciem w swoją podmiotowość i szansę na bycie wysłuchanymi przez ministerstwo, o czym dość często wspominali podczas spotkań konsultacyjnych. Te czynniki mogły potencjalnie



wpłynąć na decyzję części osób, aby nie brać udziału w jakiegokolwiek dyskusji na temat oświaty sygnowanej przez instytucje rządowe. Część osób uczestniczących w konsultacjach wprost odnosiła się też krytycznie do – ich zdaniem – zbyt krótkiego czasu trwania konsultacji, który wpływa negatywnie na jego społeczną i polityczną legitymizację.

Wiele grup uczestniczących w procesie konsultacji wyrażało również zaniepokojenie i frustrację związane z kolejną już reformą edukacji. Większość osób zabierających głos w tym procesie było zgodnych co do tego, że świat się zmienia, a wraz z nim powinien również zmieniać się system nauczania, jednak wskazywały one, że ze względu na nieustanne reformy strukturalne i programowe w polskich szkołach nauczyciele i nauczycielki mają poważne trudności z odnalezieniem się w ciągle ewoluującym systemie i podstawie programowej. Jednocześnie praktycznie niemożliwa staje się ocena efektów kolejnych reform, ponieważ zmiany nakładają się na siebie i trudno o ich skuteczną ewaluację.

W tym kontekście wiele osób podkreślało również, że jeśli reforma, której częścią ma być nowy profil absolwenta i absolwentki, ma być wprowadzona, to musi być odpowiednio przeanalizowana przez wiele środowisk, przede wszystkim nauczycielskich i dyrektorskich, oraz zaplanowana przy udziale praktyków i praktyczek edukacji. Aby profil absolwenta i absolwentki został skutecznie wdrożony, musi być także zmieniona podstawa programowa, która w obecnym kształcie jest przesycona materiałem, a w związku z tym pedagogom brakuje przestrzeni i czasu na to, by móc rozwijać bardziej elastyczne metody nauczania i rozwijać kompetencje miękkie, na które położono duży akcent w projekcie profilu.

W toku realizacji konsultacji szczególnie dużym wyzwaniem dla Fundacji Stocznia okazało się małe zaangażowanie młodzieży. Organizatorzy i organizatorki dopatrują się powodu takiego stanu rzeczy m.in. w terminie realizacji procesu (okres zaraz po wakacjach), kiedy wielu uczniów i uczennic, podobnie jak studentów, dopiero wdraża się w rzeczywistość szkolną lub akademicką. Część szkół przez pierwsze miesiące funkcjonuje na podstawie tymczasowego planu lekcji, co utrudnia planowanie swojej dostępności podczas i po zakończeniu lekcji. Organizatorom i organizatorkom najbardziej zależało na głosie siódmo-



i ósmoklasistów oraz uczniów i uczennic pierwszych klas szkół średnich, ze względu na ich świeży status absolwentów i absolwentek szkoły podstawowej lub bycie blisko jego osiągnięcia. Jednak dla tych grup wrzesień i październik należą do najbardziej wymagających miesięcy (przez nacisk na naukę przed egzaminami końcowymi oraz powolne wchodzenie w nową społeczność szkolną). Ponadto ta grupa wiekowa nie uczestniczy w konsultacjach społecznych często i jej zaangażowanie w takie procesy wymaga szczególnych wysiłków. Biorąc to pod uwagę, organizatorzy i organizatorki stworzyli specjalne scenariusze lekcji będących częścią konsultacji, zachęcając do poprowadzenia przy ich wykorzystaniu spotkań w szkołach, a pod koniec procesu zdecydowali się na samodzielne przeprowadzenie dodatkowych spotkań z młodzieżą.

Konsultacje profilu absolwenta i absolwentki odbyły się przy szerokiej promocji medialnej i instytucjonalnej, choć w przyszłości dotarcie z informacją do mediów (w tym zwłaszcza mediów ogólnopolskich), zdecydowanie warto by poszerzać, w szczególności przy współpracy z instytucją będącą gospodarzem procesu (w tym przypadku MEN).





2. Przebieg procesu konsultacyjnego

2.1. Przedmiot i termin konsultacji

Konsultacje społeczne wstępnego profilu absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej trwały od 27 września do 31 października 2024 r. Ich przedmiotem była ocena tego profilu opracowanego przez zespół ekspercki działający przy Instytucie Badań Edukacyjnych.

Konsultacje poprzedziło wysłuchanie publiczne w sprawie profilu, przeprowadzone online przez IBE w dniu 28 czerwca 2024 r. Nie jest ono jednak przedmiotem analiz w niniejszym raporcie. Informacje na temat tego wydarzenia oraz jego podsumowanie można znaleźć na [stronach IBE](#).

Konsultacje społeczne oficjalnie rozpoczęły się wydarzeniem, które zorganizowały MEN i IBE w dniu 27 września 2024 r. w siedzibie Ministerstwa Edukacji Narodowej (z nagraniem z wydarzenia można zapoznać się [tutaj](#)). Wtedy to został opublikowany i zaprezentowany przez IBE wstępny profil absolwenta i absolwentki.

Zgodnie z opisem przygotowanym przez IBE:

„Profil absolwenta i absolwentki to opis kompetencji każdego ucznia i uczennicy kończących placówkę edukacyjną – szkołę lub przedszkole, niezbędnych do dalszego rozwoju osobistego i edukacyjnego dziecka. Ich nabycie powinno stanowić cel procesu edukacyjnego osiąganego we współpracy szkoły/przedszkola ze środowiskiem domowym przy poszanowaniu indywidualizmu każdego dziecka. To wspólny fundament dalszego uczenia się i funkcjonowania we współczesnym świecie”¹.

¹ Szymczak, A., Strzemieczna, E. (2024). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Materiał roboczy na potrzeby konsultacji społecznych przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, s. 6–7.



Rysunek 1

Model profilu absolwenta i absolwentki



Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

Konsultacje profilu absolwenta i absolwentki były częścią zadania „Kształtowanie kompetencji – od profilu do praktyki – opracowanie «profilu absolwenta» z uwzględnieniem założeń/konceptcji koniecznych zmian w kształceniu ogólnym. Etap 1. Przedszkola i szkoły podstawowe”, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach dotacji celowej z Ministerstwa Edukacji Narodowej (Działania Innowacyjne w Systemie Oświaty). Realizatorem samego procesu konsultacyjnego była Fundacja Stocznia.

Głównymi zadaniami Fundacji były:

- szczegółowe zaprojektowanie procesu zgodnie z wytycznymi i we współpracy z IBE (poszczególne formy konsultacji były narzucone przez Zleceniodawcę; Stocznia dodała od siebie możliwość organizacji oddolnych spotkań konsultacyjnych),
- rekrutacja uczestniczek i uczestników procesu konsultacyjnego,
- przeprowadzenie i podsumowanie procesu i jego rezultatów.

Osoby biorące udział w konsultacjach były pytane o kompletność profilu, ich nastawienie i opinie dotyczące jego komponentów (w podziale na wymiary kompetencji, obszarów kształcenia oraz sprawczości), możliwości uzupełnienia bądź zmiany proponowanego



kształtu profilu oraz o pomysły odnoszące się do realizacji i wdrażania profilu w realiach polskiego systemu edukacji.

Zagadnienia te znalazły odbicie w kształcie formularza konsultacyjnego, za pomocą którego można było zgłaszać uwagi do profilu, oraz w scenariuszach spotkań konsultacyjnych (zarówno tych prowadzonych bezpośrednio przez Fundację Stocznia i jej podwykonawców, jak i tych do wykorzystania do poprowadzenia spotkań oddolnych).

Pytania w scenariuszach odnosiły się do:

- uwag ogólnych i całościowej oceny profilu: przyjętej w nim logiki i struktury, jasności poszczególnych komponentów i ich opisów, kwestii wymagających doprecyzowania lub rodzących pytania i wątpliwości;
- oceny poszczególnych wymiarów profilu (kompetencji, obszarów kształcenia oraz sprawczości): elementów, które szczególnie się podobają i/lub wręcz przeciwnie – z którymi osoby uczestniczące w konsultacjach się nie zgadzają, rzeczy, których w nich brakuje itp.;
- sugestii, co jest potrzebne/wymaga zmian, by zaproponowane w profilu wymiary/elementy mogły być skutecznie realizowane na poziomie odpowiednio przedszkola i szkoły podstawowej.

Aby ułatwić rozmowę na temat profilu z osobami młodszymi, zaproponowano również scenariusze dopasowane do rozmowy z uczniami i uczennicami klas 7. i 8. oraz uczniami i uczennicami szkół ponadpodstawowych. Na ich podstawie rozmowa z tymi osobami miała toczyć się wokół kwestii takich, jak:

- ocena tego, co z rzeczy/tematów/kompetencji, których uczą się w szkole, jest dla nich szczególnie istotne i przydaje się w życiu codziennym, oraz czego brakuje im w programie nauczania;
- wyobrażenie, jakie kompetencje chcieliby posiadać kończąc szkołę podstawową; jakie kompetencje mogą im się przydać w dalszym życiu;
- ocena proponowanego w profilu zestawu kompetencji;



- wskazanie sposobów prowadzenia zajęć w szkole i elementów organizacji nauczania, które sprawiają, że uczniowie i uczennice czują się zaciekawieni i czują, że wynoszą coś z lekcji.

2.2. Dostępne formy udziału w konsultacjach

Aby umożliwić możliwie jak największej liczbie osób wypowiedzenie się w ramach konsultacji na temat wstępnego profilu absolwenta i absolwentki, Fundacja Stocznia zaplanowała kilka form zaangażowania się w proces konsultacyjny:

- elektroniczny formularz zgłaszania uwag;
- otwarte spotkania stacjonarne w pięciu miastach – Warszawie (dwa spotkania), Wrocławiu, Szczecinie, Rzeszowie i Białymstoku, prowadzone przez Fundację Stocznia i współpracujące z nią organizacje;
- spotkania konsultacyjne online przeznaczone dla różnych grup interesariuszy i interesariuszek, prowadzone przez Fundację Stocznia;
- możliwość samodzielnej organizacji oddolnych spotkań konsultacyjnych na podstawie zaproponowanych scenariuszy.

Poniżej pokazujemy, jak kształtowały się dane liczbowe związane z poszczególnymi formami udziału w konsultacjach.

W **spotkaniach konsultacyjnych** online wzięło udział łącznie 467 osób, a w spotkaniach stacjonarnych – 131 osób.



6 spotkań stacjonarnych

Tabela 1

Lokalizacje oraz liczba osób, które wzięły udział w stacjonarnych spotkaniach konsultacyjnych

Miasto	Liczba spotkań	Liczba osób, które wzięły udział w spotkaniach
Białystok	1	8
Rzeszów	1	7
Szczecin	1	18
Warszawa	2	36
Wrocław	1	62
łącznie:		131

Źródło: dane z podsumowań spotkań konsultacyjnych, opracowanie własne

**Tabela 2**

Grupy interesariuszy i interesariuszek oraz liczba osób, które wzięły udział w spotkaniach konsultacyjnych online dla poszczególnych grup

Grupa interesariuszy i interesariuszek, dla których przeznaczone było spotkanie	Liczba spotkań	Liczba osób, które wzięły udział w spotkaniach
Dyrektorzy i dyrektorki placówek przedszkolnych, szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych	2	39
Nauczyciele i nauczycielki przedszkoli, szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych	2	115
Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	1	14
Rodzice (pozostali)	2	30
Przedstawiciele i przedstawicielki kuratoriów oświaty	1	60
Przedstawiciele i przedstawicielki jednostek samorządu terytorialnego	1	21



Grupa interesariuszy i interesariuszek, dla których przeznaczone było spotkanie	Liczba spotkań	Liczba osób, które wzięły udział w spotkaniach
Przedstawiciele i przedstawicielki środowisk naukowo-badawczych, ośrodków doskonalenia nauczycieli, związków zawodowych i organizacji pozarządowych	1	77
Przedstawiciele i przedstawicielki środowisk pracodawców branży HR oraz związków pracodawców	1	3
Uczniowie i uczennice klas 7. i 8. szkół podstawowych ²	6	102
Uczniowie i uczennice szkół ponadpodstawowych i policealnych oraz studenci i studentki pierwszych lat studiów	2	6
Łącznie:		467

Źródło: dane z podsumowań spotkań konsultacyjnych, opracowanie własne

² Początkowo zorganizowano dwa spotkania dla tej grupy, z otwartymi zapisami. Ponieważ ostatecznie wzięły w nich udział jedynie dwie osoby, Fundacja Stocznia zorganizowała dodatkowe cztery spotkania w czterech klasach w Szkole Podstawowej nr 20 im. Księcia Jana Dobrego w Opolu, w których wzięło udział łącznie 100 uczniów i uczennic.



Za moderację oraz realizację spotkań stacjonarnych odpowiadały Fundacja Stocznia (w Warszawie) oraz cztery współpracujące z nią lokalne organizacje pozarządowe działające w obszarze partycypacji obywatelskiej: Pracownia Zrównoważonego Rozwoju (spotkanie w Szczecinie), Fundacja SocLab (spotkanie w Białymstoku), Fundacja Dom Pokoju (spotkanie we Wrocławiu) oraz Fundacja Biuro Inicjatyw Społecznych (spotkanie w Rzeszowie). Wszystkie spotkania online moderowały osoby z Fundacji Stocznia.

We wszystkich spotkaniach konsultacyjnych można było wziąć udział po uprzedniej rejestracji za pomocą formularza zgłoszeniowego. Każda osoba chętna do wzięcia udziału w spotkaniu konsultacyjnym mogła zapisać się tylko na jedno z nich. W przypadku potwierdzenia udziału w spotkaniu po terminie kończącym okres możliwej rejestracji osoby zgłoszone otrzymywały zaproszenie z lokalizacją spotkania bądź linkiem do spotkania na Zoomie, a także, w późniejszym terminie, przypomnienie o odbywających się konsultacjach. Osoby niepełnoletnie, które wyraziły chęć udziału w spotkaniu konsultacyjnym, były proszone o wypełnienie formularza wraz z rodzicem lub opiekunem prawnym, który wyrażał zgodę (w trybie podwójnej weryfikacji) na udział swojego dziecka/podopiecznego w spotkaniu. Przed każdym spotkaniem uczestnicy i uczestniczki otrzymali również mailowo od Fundacji projekt profilu, broszurę informacyjną oraz materiał pomocniczy do spotkania (który w przypadku spotkań stacjonarnych był również dostępny na miejscu w formie drukowanej).

Same spotkania konsultacyjne odbywały się według powtarzalnego scenariusza. Każde spotkanie rozpoczynało się od przywitania uczestników i uczestniczek przez organizatorów i organizatorki, przedstawienia zespołu organizacyjnego, wytłumaczenia technicznych zasad i ram spotkania oraz przypomnienia celu i przedstawienia planu spotkania. Dyskusję uczestników i uczestniczek poprzedzała każdorazowo prezentacja i objaśnienie założeń profilu przez przedstawiciela bądź przedstawicielkę IBE. Spotkania miały formułę warsztatową, na którą składały się moderowana praca w grupach (w dwóch blokach) oraz prezentacja na forum podsumowania uwag zgłaszanych w podgrupach. Praca w grupach była podzielona tematycznie i w praktyce oznaczała dzielenie się swoimi przemyśleniami przez interesariuszy i interesariuszki oraz możliwość dyskusji z przedmówcami i przedmówczyniami.



Organizatorzy i organizatorki przewidzieli również możliwość samodzielnego zorganizowania spotkań konsultacyjnych w lokalnych społecznościach przy wykorzystaniu scenariuszy **oddolnych spotkań konsultacyjnych** w dwóch wersjach: dla dzieci i młodzieży oraz dla dorosłych. Organizatorzy i organizatorki takich spotkań mogli przesłać zebrane w ich trakcie uwagi za pomocą specjalnego formularza, w którym podawali również informacje na temat miejsca i daty spotkania oraz liczby uczestników i uczestniczek.

Ostatecznie do Fundacji Stocznia spłynęły podsumowania z 50 takich oddolnych spotkań, z czego 10 zrealizowano na podstawie scenariusza dla dzieci i młodzieży, a 40 na podstawie scenariusza dla dorosłych. Wszystkie spotkania dla dzieci i młodzieży odbyły się w szkołach, podczas gdy spotkania dla dorosłych miały bardziej zróżnicowane lokalizacje, jak np. przedszkola czy uniwersytety lub miały formę spotkań online. Spotkania te gromadziły od kilku do nawet kilkuset uczestników i uczestniczek.

Spotkania oddolne odbyły się w:

- Białkowie,
- Bojadłach,
- Chełmie,
- Gorzowie Wielkopolskim,
- Kaliszu Pomorskim,
- Katowicach,
- Kostrzynie nad Odrą,
- Krakowie,
- Krośnie Odrzańskim,
- Krzeszycach,
- Kunowicach,
- Lublinie,
- Lubsku,
- Łysinach,



- Maszewie,
- Międzyrzeczu,
- Murzynowie,
- Nowej Soli,
- Poznaniu,
- Sulęcinie,
- Świebodzinie,
- Warszawie,
- Wrocławiu,
- Zielonej Górze,
- Żarach.

Ostatnią formą zaangażowania się w konsultacje profilu absolwenta i absolwentki oferowaną przez organizatorów i organizatorki był formularz konsultacyjny online.

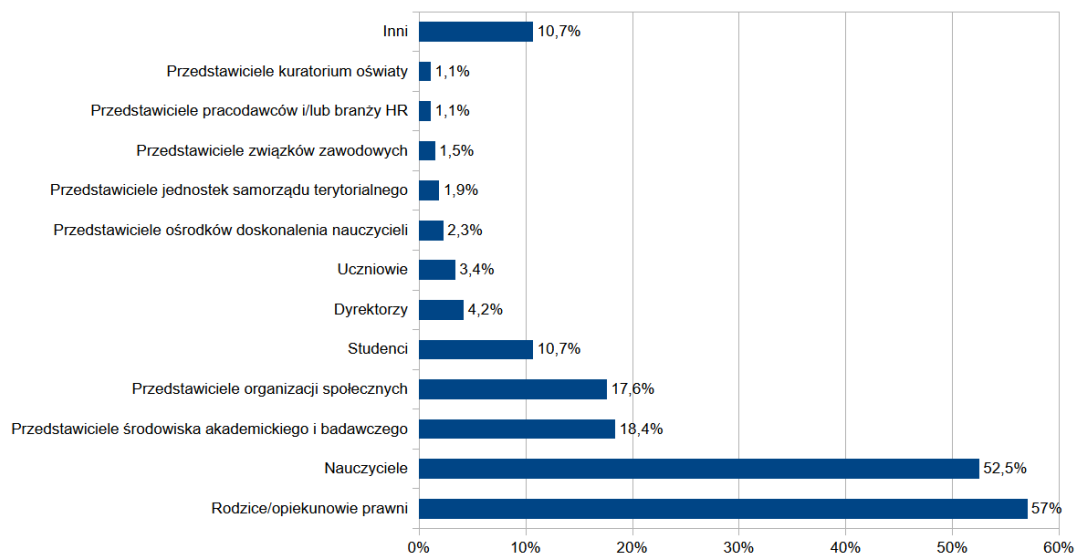
Wypełniło go 261 osób ze wszystkich województw w Polsce i z miejscowości o różnej wielkości.



261 formularzy konsultacyjnych

Wykres 1

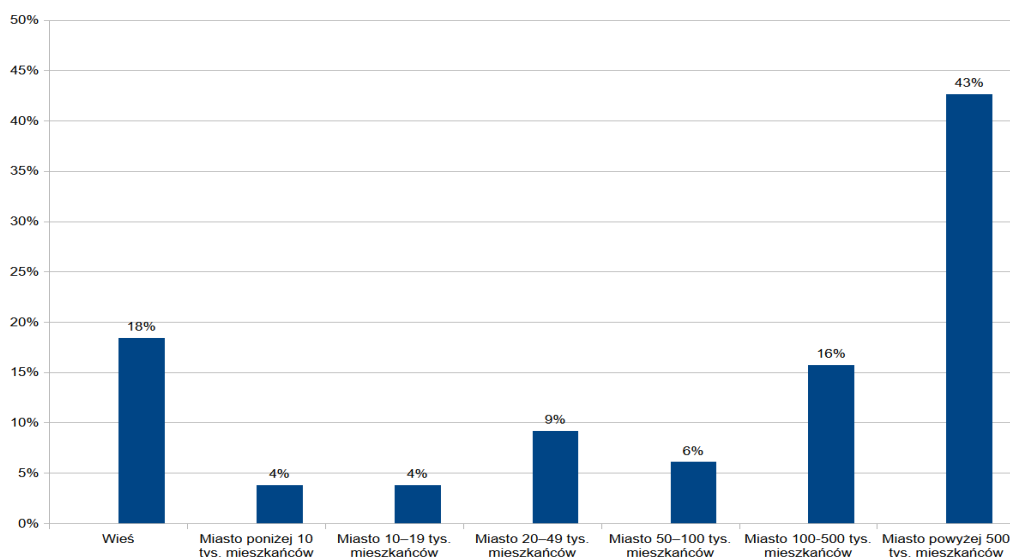
Afiliacje osób, które wypełniły formularz konsultacyjny online



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2

Procentowy udział osób, które wypełniły formularz konsultacyjny, według wielkości miejsca zamieszkania



Źródło: opracowanie własne



Dodatkowo trzy osoby i organizacje przesłały swoje uwagi drogą mailową, na adresy Fundacji Stocznia.

2.3. Materiały informacyjne

Na potrzeby procesu konsultacji na stronie internetowej IBE umieszczono specjalną zakładkę poświęconą konsultacjom wstępnego profilu (pod adresem <https://ibe.edu.pl/pl/profil-absolwenta-i-absolwentki>). Znalazły się w niej m.in.:

- [brozura z materiałem roboczym](#) opracowanym na potrzeby konsultacji – „Profil absolwenta i absolwentki – droga do zmian w edukacji. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe”,
- [opracowanie](#) „Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem sposobu konstruowania podstaw programowych”,
- [ulotki informacyjne](#) nt. profilu dla rodziców oraz nauczycieli i nauczycielek,
- [nagrania z prezentacjami](#) przedstawiciela i przedstawicielki IBE nt. kształtu profilu oraz sposobu, w jaki został wypracowany,
- [poradnik do samodzielnej organizacji spotkań w ramach konsultacji](#).



3. Ogólne uwagi dotyczące profilu

absolwenta i absolwentki

3.1. Uwagi dotyczące konstrukcji i treści profilu

W ramach konsultacji profilu absolwenta i absolwentki oprócz szczegółowych uwag dotyczących jego zawartości uczestnicy i uczestniczki wyrażali również ogólne uwagi na temat zaprezentowanego do konsultacji dokumentu. Opinie te były zróżnicowane, choć przeważały głosy ogólnego poparcia wobec założeń profilu. Znaczna część uczestników i uczestniczek konsultacji określiła projekt jako czytelny, jasny, ambitny, profesjonalny, wszechstronny i kompleksowy, choć należy wspomnieć, że relatywnie często pojawiały się również głosy krytyczne wobec całości profilu. Część osób zwracała w toku konsultacji uwagę na jego zbyt ogólną, terminologiczną niezrozumiałość czy nadmierny optymizm wobec możliwości realizacji profilu w takim kształcie w realiach polskiej szkoły.

Wśród uwag do profilu o charakterze technicznym, najczęściej powtarzały się dwie: zarzut stosowania miejscami zbyt specjalistycznego języka oraz zarzut dotyczący rozbieżności i niekonsekwencji terminologicznej. Zdaniem osób zgłaszających te uwagi oba elementy utrudniają zrozumienie założeń autorów i autorek i są trudne do zaakceptowania w środowisku dydaktycznym (więcej na ten temat piszemy w rozdziale 4.2 dotyczącym wymiaru „kompetencje”).

Wśród ogólnych uwag na spotkaniach konsultacyjnych często pojawiał się temat nieprawidłowej kolejności procesu zmian, który nie powinien być zacząć się od tworzenia profilu, a od przekrojowej i głębokiej diagnozy stanu polskiej oświaty oraz skupienia się na wsparciu nauczycieli i nauczycielek albo co najmniej od zaproszenia interesariuszy i interesariuszek do wspólnego tworzenia tego profilu.



Niektórzy eksperci i ekspertki zarzucali również profilowi, że bazuje on na doświadczeniach krajów, które nie przypominają Polski w obszarze ekonomicznym czy społecznym i nie są dobrymi punktami odniesienia. Głosy krytyczne dotyczyły szczególnie odniesienia do Singapuru jako kraju o zupełnie odmiennym od Polski modelu gospodarczym, ale też autorytarnym systemie politycznym, który nie powinien stanowić benchmarku dla polskiego systemu edukacji.

Wątpliwością, która regularnie przewijała się podczas spotkań konsultacyjnych, było także pytanie o rolę szkoły, która wyłania się z profilu w zaproponowanym kształcie. Pojawiały się zarzuty, że profil zaciera edukacyjną rolę szkoły i przeistacza ją w coś na kształt „światlicy psychologiczno-pedagogicznej”.

W tym miejscu należy zauważyć, że uwagi ogólne nie różniły się znacząco w konkretnych grupach interesariuszy i interesariuszek: podobne pochwały, jak i zarzuty, pojawiały się praktycznie we wszystkich grupach biorących udział w konsultacjach.

Grupą, która wydaje się mieć najbardziej odrębne oraz spójne zdanie wobec profilu, są uczniowie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej oraz studenci pierwszych lat, czyli najmłodsze osoby, biorące udział w konsultacjach. Ta grupa częściej niż inne wyrażała pozytywne i optymistyczne odczucia wobec profilu i bardziej entuzjastycznie podchodziła do proponowanych zmian. Zgłaszała też najwięcej pozytywnych uwag w stosunku do wymiaru sprawczości oraz elementów profilu odnoszących się do dbałości o dobrostan i odporność psychiczną, które w innych grupach spotykały się z licznymi głosami krytycznymi, i nie formułowała zarzutów o przesadny nacisk na kompetencje miękkie i społeczno-psychologiczne kosztem zdobywania wiedzy, który najsilniej pojawiał się ze strony osób związanych ze środowiskiem edukacyjnym (głównie dyrektorskim i nauczycielskim) oraz ze strony rodziców.

Uczestnicy i uczestniczki konsultacji wielokrotnie wskazywali na potrzebę opracowania kolejnego profilu, tj. profilu nauczyciela i nauczycielki, podkreślając, że reforma jednego elementu relacji uczeń – nauczyciel bez wpłynięcia na drugi jest niemożliwa. Postulaty podniesienia kompetencji kadry nauczycielskiej, przygotowania jej do wyzwań



teraźniejszości oraz zapewnienia swobody i autonomii w pracy nauczyciela i nauczycielki okazały się jednymi z najpopularniejszych spośród tych, które wybrzmiały w procesie konsultacji, łącząc osoby o różnej roli w procesie edukacji oraz różnych wartościach i przekonaniach. Wskazywano na strukturalne bariery, które będą utrudniać wprowadzenie profilu w życie nawet najbardziej entuzjastycznym nauczycielom i nauczycielkom, m.in. takie jak nadmiar biurokracji, który spoczywa na ich barkach czy zła organizacja roku szkolnego, zakładająca zbyt rzadkie i zbyt długie przerwy w edukacji.

Część uczestników i uczestniczek konsultacji proponowała, by zmienić nazwę profilu, a tym samym jego filozofię. Zwracano uwagę, że obecna nazwa zawęża to, czym profil mógłby być, bo przecież nie określa on tylko obrazu absolwenta i absolwentki, ale proponuje nową mechanikę oraz zasady rządzące polską oświatą, a tym samym stanowi „profil działania szkoły”. Pojedyncze osoby zwracały uwagę również na to, że w jakimś miejscu w profilu – być może w jego centrum, obok wiedzy – powinny pojawić się postawy, na których buduje się wszystko pozostałe, łącznie z kompetencjami.

Wśród szczegółowych uwag do konstrukcji profilu znalazły się i te mówiące o nieodpowiedniej kolejności elementów profilu i niewłaściwym umiejscowieniu w nim celów edukacji (pod koniec dokumentu).

„Cele edukacji powinny również być sformułowane na początku, jako wskazanie kierunku dalszej pracy. Profil jest w tym wypadku niekonsekwentny: na wstępie wskazuje się na konieczność określenia celu i «mapy drogowej» do niego prowadzącej, na końcu zaś mówi się, że lista celów powstała jako wynik prac nad profilem. Jasność wyводу wymaga, aby przyjąć, że elementy opisane w Profilu w sekcji I *Wiedza i umiejętności podstawowe w świecie, także cyfrowym* obejmują również listę celów wskazaną pod koniec dokumentu”.

Na niektórych spotkaniach konsultacyjnych pojawiał się sprzeciw wobec fundamentalnego założenia modelu, tzn. samego konceptu „profilowania uczniów”, a z nim obawa, że profil stanie się narzędziem formatowania uczniów i uczennic. Sprzeciw na tym tle dotyczył mniejszościowej grupy uczestników i uczestniczek, ale miał zwykle charakter całościowej



i gruntownej krytyki modelu. Według części uczestników i uczestniczek konsultacji takie „formatujące” podejście do edukacji uniemożliwi w praktyce indywidualny rozwój młodego człowieka oraz doprowadzi do sytuacji, w której oświata zamiast wsparcia dziecka w samorozwoju stanie się pewnego rodzaju maszyną, produkującą młodych ludzi o zestandaryzowanym zestawie cech i kompetencji. Część osób podkreślała, że byłaby w stanie poprzeć profil absolwenta i absolwentki, gdyby ten zapewnił większą możliwość rozwoju indywidualności uczniów i uczennic.

Innym powracającym wątkiem o charakterze ogólnym było zwrócenie uwagi na fakt, iż zaproponowany profil – zdaniem osób wyrażających takie przekonanie – jest dużo bardziej ukierunkowany na potrzeby wewnętrzne ucznia i uczennicy, a dużo mniej na ich funkcjonowanie w kontekście klasy szkolnej, rodziny i społeczności lokalnej. Osoby zwracające uwagę na ten aspekt podkreślały, że dziecko oprócz praw oraz potrzeb wewnętrznych ma też obowiązki wobec swojego otoczenia, a więc nie może czuć się „tylko sprawczo i komfortowo”, ale musi też być świadome swoich obowiązków, pożyteczne i pomocne, a w profilu jest mało elementów wspierających ten aspekt.

Wielu uczestników i uczestniczek konsultacji zarzucało profilowi niewystarczające skupienie się na potrzebach dzieci w wieku przedszkolnym. Ich zdaniem ze względu na możliwości i potrzeby rozwojowe niemożliwe jest włączenie takich dzieci do tego samego modelu, co uczniów i uczennic nawet o 10 lat starszych. Wspólne ujęcie w profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej oraz przedszkola pozostawało dla wielu osób niejasne nawet po usłyszeniu wystąpienia na spotkaniu przedstawiciela bądź przedstawicielki IBE, czy samodzielny uważnym zapoznaniu się z broszurą informacyjną.

Zdaniem części osób, które wzięły udział w konsultacjach, profil nie przystaje do nowej rzeczywistości polskiej szkoły, gdzie trzeba wziąć pod uwagę nową, wielonarodową rzeczywistość. Na kilku spotkaniach mówiono o pominięciu w profilu uczniów i uczennic z doświadczeniem uchodźstwa czy pochodzących z innego niż polski kręgu kulturowego, co wiąże się ze specyficznymi możliwościami i potrzebami rozwojowymi na etapie szkoły podstawowej oraz koniecznością przygotowania polskich uczniów i uczennic do interakcji z uczniami i uczennicami o odmiennych doświadczeniach. Na podobne braki wskazywano



w kontekście objęcia tym samym profilem uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z różnego rodzaju niepełnosprawnościami). Wśród rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami, którzy wzięli udział w konsultacjach, panował niepokój, że dzieci te nie będą w stanie spełnić wymagań profilu, a tym samym zostaną zakwalifikowane przez system jako niezdolne czy problematyczne. W tym kontekście wskazano szczególnie na brak realnego uwzględnienia perspektywy dzieci i młodzieży, które nie rozwijają mowy w sposób typowy (dotyczy to wszystkich obszarów funkcjonowania dziecka, nie tylko komunikacji, ale również np. funkcjonowania poznawczego i społecznego).

Z drugiej strony trzeba również odnotować, że w konsultacjach – przede wszystkim ze strony części rodziców, ale także części nauczycieli i nauczycielek – padały zarzuty, że profil wpisuje się w szersze działania na rzecz wyrównywania szans w edukacji, które przez te osoby były postrzegane jako „niekorzystne dla większości dzieci”, które nie mają w tym zakresie specjalnych potrzeb. W tym kontekście padały m.in. zarzuty o „ciągnięcie w dół” (zwłaszcza dzieci wybitnie zdolnych) w imię wyrównywania szans czy konieczność poświęcania większej uwagi przez nauczycieli i nauczycielki dzieciom, których pierwszym językiem nie jest język polski (często wprost wskazywano w tym kontekście na dzieci ukraińskie). Na jednym ze spotkań część uczestników i uczestniczek z grupy rodziców bardzo krytycznie odniosła się do całego konceptu edukacji włączającej, z którego ich zdaniem wywodzi się profil.

„Uczniowie zdolni, utalentowani są od lat zepchnięci na margines [...]. Jako nauczyciele jesteśmy zmuszani do poświęcania się uczniowi z dysfunkcjami”.

Profil absolwenta i absolwentki – zbyt postępowy czy zbyt zachowawczy?

Pewna grupa uczestników i uczestniczek konsultacji zarzuciła profilowi zupełne porzucenie wartości chrześcijańskich i patriotycznych. Zdaniem tej grupy błędem jest niewymienienie przez autorów i autorki profilu wartości tradycyjnych i patriotycznych (takich jak np. wiara, ojczyzna, honor) oraz zastąpienie ich „sloganami” i postawami, które oceniała krytycznie jako „kosmopolityczne”, „globalistyczne” czy „niewystarczająco polskie”. Osoby zgłaszające tego typu uwagi wyrażały obawę, że po wprowadzeniu profilu absolwent i absolwentka



polskiej szkoły nie będą różnić się od swoich rówieśników i rówieśniczek z innych krajów, a w konsekwencji zostaną pozbawieni tożsamości polskiej, katolickiej i europejskiej, co dla tych osób jest niezwykle ważne i co oceniają jako kluczowe dla przetrwania narodu polskiego. Część osób, które wzięły udział w konsultacjach, dostrzega w profilu „przyzwolenie na seksualizację” dzieci i młodzieży oraz krok w stronę „degradacji polskiej kultury”, a także zarzuca mu pomijanie rozwoju duchowego młodych ludzi oraz brak uwzględnienia poczucia „kolektywno-narodowej odpowiedzialności”.

Jednocześnie podczas konsultacji zabierała głos także nie mniejsza grupa osób, które widziały w profilu zbyt dużą zachowawczość i konserwatyzm. Zdaniem tej grupy profil powinien wprost wymieniać m.in. edukację klimatyczną czy seksualną jako jedne z priorytetów prawdziwie nowoczesnej szkoły oraz wzmocnić jeszcze rolę dobrostanu i dbania o własne zdrowie psychiczne w realizacji profilu. Osoby z tej grupy po części odwoływały się także do wątku nieuwzględniania w profilu potrzeb i oczekiwań uczniów i uczennic wychowanych w innych niż polska kulturze i tradycji, których coraz więcej trafia do polskich szkół i przedszkoli.

3.2 Uwagi dotyczące wdrażania profilu

W rozmowach o warunkach umożliwiających wdrażanie profilu oraz w formularzach odnoszących się do tej kwestii powracał co i raz temat stworzenia odpowiednich warunków strukturalnych, technicznych i finansowych, aby móc wspierać i rozwijać profil. Podczas rozmów z dyrektorami i dyrektorkami placówek szczególnie wyraźnie wybrzmiewał problem braku czasu i środków finansowych na ambitne działania reformatorskie.

Bardzo częstym komentarzem dotyczącym kwestii realizacji profilu była konieczność włączenia do tego procesu rodziców i opiekunów prawnych. Profil, zdaniem wielu uczestników i uczestniczek konsultacji, zakłada ambitne i daleko idące zmiany w edukacji, które siłą rzeczy muszą zostać rozdzielone między nauczycieli i nauczycielki a rodziców. Ta kwestia była również podnoszona przez niektóre osoby w bardziej krytycznej interpretacji: ich zdaniem profil wykracza poza tradycyjne ramy oświaty, a tym samym narusza konstytucyjne prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem.



Wielu uczestników i uczestniczek konsultacji wyrażało niepewność odnośnie do sposobu ewaluacji profilu. Zwracano uwagę, że nie wiadomo, jak często będzie się ona odbywała i z jakich narzędzi będzie korzystało Ministerstwo, żeby dowiedzieć się, jak szkoły podstawowe i przedszkola radzą sobie z implementacją profilu. Postulowano stworzenie mechanizmu, który pozwalałby na regularną lub wręcz stałą kontrolę wdrażania oraz skuteczności profilu. Uczestnicy i uczestniczki konsultacji chcieli również wiedzieć, czy profil będzie aktualizowany i czy przewiduje się jego ewolucję bądź korektę po analizie wyników wdrożenia.

Niektóre osoby wyrażały też wątpliwość co do powiązania kształtu modelu ze sposobem nauczania oraz co do kwestii, które należy uznać w nim za priorytetowe, np. czy jeśli kompetencje zajmują $\frac{1}{3}$ koła, to wiąże się to z koniecznością przeznaczenia $\frac{1}{3}$ czasu na ich naukę.

Wdrażanie profilu w kontekście sytuacji w polskiej oświacie

Stosunkowo krótki – w ocenie uczestniczek i uczestników procesu – czas planowanego wdrożenia profilu absolwenta oraz dostrzegane przez nich braki kompetencyjne i metodologiczne wśród nauczycieli i nauczycielek budzą dużą niepewność dotyczącą tego, czy polska szkoła okaże się przygotowana na zmiany, które niesie ze sobą profil.

Uczestnicy i uczestnicy konsultacji zauważyli, że może istnieć ryzyko nieudanego wdrożenia profilu absolwenta z co najmniej kilku powodów:

- **braki w kompetencjach, zwłaszcza technologicznych**, mogą utrudnić nauczycielom i nauczycielkom implementację innowacyjnych, kreatywnych metod nauczania;
- **braki w kompetencjach pedagogicznych** mogą okazać się kluczowe w zmianie nastawienia do ucznia i do stosowanych metod realizacji programu;
- długi staż pracy i wysoka średnia wieku nauczycieli i nauczycielek może przyczynić się do tego, że **grupie tej będzie bardzo trudno przestawić się na nowy zestaw kompetencji i oczekiwań od procesu edukacji**, zawarty w profilu;
- **brakuje czasu na odpowiednie przeszkolenie** wszystkich pracowników i pracowniczek oświaty zaangażowanych w implementację profilu;



- niskie płace w polskiej oświacie oraz słabnący prestiż zawodu przekładają się na **małą liczbę nauczycieli i nauczycielek z pasją, kreatywnych i ambitnych, którzy mogliby skutecznie wdrożyć profil w proponowanym kształcie.**

Szczególnie często podkreślano konieczność odpowiedniego „zaopiekowania się” nauczycielami i nauczycielkami w tym procesie oraz ich wszechstronnego przeszkolenia, zanim profil absolwenta i absolwentki zostanie wdrożony. Osoby, które uczestniczyły w konsultacjach, uznały za kluczowe, aby w trakcie wdrażania profilu szkoły oraz kuratoria oferowały nieustanne wsparcie dla nauczycieli i nauczycielek w celu zbudowania potrzebnej w tej reformie atmosfery zaufania i poczucia bezpieczeństwa.

Na równi z uwagami dotyczącymi potrzeby podnoszenia kompetencji wśród nauczycieli i nauczycielek wybrzmiewały systemowe uwagi dotyczące podjęcia działań na rzecz wzmocnienia pozycji zawodu nauczyciela/nauczycielki i poprawienia warunków ich pracy. W opinii zdecydowanej większości osób związanych ze środowiskiem oświatowym, które wzięły udział w konsultacjach, celem nadrzędnym powinno być także dążenie całego środowiska szkolnego do tego, aby nauczyciele i nauczycielki otrzymywali należne, godziwe i satysfakcjonujące wynagrodzenie za swoją pracę. Zauważono, że kadra nauczycielska szybko doświadcza wypalenia zawodowego, co tylko utrudni aktywne zaangażowanie w ambitne zadania związane z wdrażaniem profilu. Wybrzmiewały postulaty dotyczące zadbania (z poziomu systemowego) o dobrostan nauczycieli i nauczycielek, aby wzmocnić ich pewność siebie i poczucie wiary we własny profesjonalizm. Wśród uwag szczegółowych dotyczących sposobu organizacji pracy nauczycieli pojawiały się także te dotyczące m.in. ukierunkowania kuratoriów na wspieranie, a nie tylko kontrolowanie nauczycieli i nauczycielek czy zmiany zasad awansu nauczycieli i nauczycielek na bardziej motywujące.

Wielokrotnie w konsultacjach powracał wątek przywrócenia wysokiej rangi zawodowi nauczyciela/nauczycielki, tak aby byli oni należycie doceniani i szanowani.

Przedstawiciele i przedstawicielki środowiska akademickiego podkreślali szczególnie, że szacunek i autorytet pedagogów i pedagożek są kluczowe, zwłaszcza w nauczaniu starszej młodzieży. Odwoływano się też do znaczącej roli rodziców, którzy powinni razem z kadrami szkolnymi wzmocniać i pielęgnować wizerunek osób decydujących się na uprawianie tego zawodu. Uczestnicy i uczestniczki konsultacji sugerowali też współpracę przy projektowaniu



i wdrażaniu profilu z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego w związku z tym, że na uczelniach wyższych widać już braki studentów i studentek na pierwszych latach studiów pedagogicznych, którym można byłoby zapobiec, działając na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Podczas wymiany opinii na temat relacji w szkole między pracownikami i pracowniczkami placówek oświatowych a dziećmi i rodzicami wskazywano często, że występuje tu wzajemny brak zaufania, który powoduje, że nie ma na czym budować współpracy i relacji społecznych, na które położono nacisk w profilu. Problem, zdaniem osób ze środowiska nauczycielskiego, wynika m.in. z tego, że nauczyciele i nauczycielki są często poddawani ocenie, kontroli, czasem oskarżani, co z kolei wpływa negatywnie na ich poczucie własnej wartości, kreatywność, sprawczość.

Profil absolwenta i absolwentki a podstawa programowa

Nauczyciele i nauczycielki, którzy wzięli udział w konsultacjach często wyrażali obawy, że obecna podstawa programowa jest już zbyt rozbudowana i często niemożliwa do zrealizowania w warunkach szkolnych. Wielu z nich wskazywało na brak czasu na rozwijanie kompetencji miękkich i realizowanie zajęć praktycznych, które stanowią ważny element profilu. Podkreślano również konieczność dostosowania podstawy do aktualnych potrzeb uczniów i uczennic oraz do realiów rynku pracy. Apelowano o większą elastyczność podstawy, aby umożliwić nauczycielom i nauczycielkom większą swobodę w dostosowywaniu treści do poziomu i zainteresowań uczniów. Zaznaczano, że tylko dzięki temu byłoby w stanie przygotować młodzież do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie i na rynku pracy. Do tych głosów dołączali przedstawiciele i przedstawicielki samorządów lokalnych wskazując, że z ich perspektywy (jako organów prowadzących szkoły i przedszkola) obecna podstawa programowa często ogranicza swobodę szkół w dostosowywaniu treści edukacyjnych do potrzeb lokalnej społeczności. Podkreślano też, że sztywne ramy programowe mogą nie sprzyjać innowacyjności oraz nie pozwalają na wprowadzenie bardziej nowoczesnych metod nauczania. Zdaniem osób ze wszystkich wymienionych grup reforma podstawy programowej powinna uwzględnić



większą autonomię szkół, co umożliwiłoby lepsze dopasowanie treści do specyfiki środowiska uczniowskiego oraz lokalnych zasobów.

W opinii większości rodziców, którzy wypowiedzieli się w konsultacjach, podstawowa struktura edukacyjna powinna opierać się na solidnych fundamentach wiedzy, jednak i wśród nich pojawiały się głosy zaniepokojenia nadmiarem treści teoretycznych w programie. Co ciekawe na tle innych grup, to właśnie wśród rodziców najczęściej wyrażano poparcie dla obecności prac domowych i ocen w młodszych klasach, argumentując, że umożliwia to dzieciom systematyczne opanowywanie materiału oraz kształtowanie umiejętności organizacyjnych. Jednocześnie część rodziców obawiała się, że zbyt sztywna podstawa programowa może nie odpowiadać na indywidualne potrzeby dzieci, szczególnie tych, które wymagają dodatkowego wsparcia lub mają szczególne talenty.

Z kolei osoby ze środowiska akademickiego i eksperckiego częściej niż inne zauważały, że zmiany w podstawie programowej nie zawsze opierają się na rzetelnych badaniach dotyczących skuteczności nauczania. Podkreślały, że reformy powinny uwzględniać wyniki badań nad efektywnością dotychczasowych zmian, tak aby uniknąć powtarzania wcześniejszych błędów.



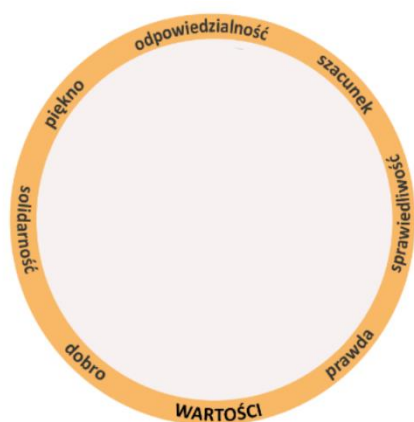
4. Uwagi do poszczególnych wymiarów profilu

4.1. Wartości

W opisie profilu absolwenta i absolwentki wskazano, że podstawą dla modelu jest zestaw wartości „wspólnych dla narodu polskiego i ugruntowanych w kulturze europejskiej”³. Jako ich źródła wskazano powszechnie obowiązujące dokumenty, co do których można by zakładać, że obejmują wartości uniwersalne i szeroko akceptowalne⁴. Choć w pierwotnych założeniach w procesie konsultacji nie planowano pytać o ten obszar osobno, to ten wątek budził duże emocje wśród uczestników i uczestniczek procesu i powracał na zdecydowanej większości spotkań z osobami dorosłymi, przy czym uwagi zgłaszane w odniesieniu do tej części profilu były bardzo różnorodne i nierzadko sprzeczne ze sobą.

Rysunek 2

WARTOŚCI w profilu absolwenta i absolwentki



Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

³ Tamże, s. 29.

⁴ W modelu jako źródła tych wartości wskazano Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencję o Prawach Dziecka. Tamże, s. 30.



Spora grupa uczestników i uczestniczek konsultacji postulowała, aby wartości znalazły się w centrum profilu, a więc miejscu bardziej „istotnym”, a nie na jego zewnętrznym pierścieniu (postrzeganym przez niektórych jako peryferie profilu). Wartości zaproponowane przez autorów i autorki profilu nie budziły znaczących kontrowersji i zdecydowana większość uczestników i uczestniczek konsultacji zgodziła się z ich zawarciem w dokumencie. Wartością, która okazała się najtrudniejsza do zrozumienia, szczególnie dla grupy dzieci i młodzieży, było piękno, które określono kilkakrotnie jako „niewymierną cnotę” w kontekście oświaty. Najmłodszy uczestnicy i uczestniczki konsultacji wskazywali na piękno jako wartość trudną do zrozumienia, kształtowania i oceniania; podobne wątpliwości zgłaszała też część dorosłych biorących udział w konsultacjach.

Pewna grupa uczestników i uczestniczek konsultacji opowiadała się wręcz za zredukowaniem całego profilu absolwenta i absolwentki tylko do wykazu wartości i postaw, które powinien/powinna on/ona zinternalizować. Zdaniem tych osób niemożliwe jest przewidzenie, jakie kompetencje okażą się kluczowe za kilka lat, a odpowiednio dobrany zestaw wartości ma tę przewagę, że jest ponadczasowy. Z drugiej strony pojawiały się głosy, że wartości powinny zostać usunięte z profilu, ponieważ są zbyt konfliktogenne i płynne. Część osób niepokoiła relacja między dobrostanem a wartościami. Zwracały one uwagę, że niezwykle trudno jest rozwijać nieraz szlachetne i wymagające wartości (pracowitość, męstwo, wytrwałość itd.) jednocześnie skupiając się na osobistym dobrostanie.

Wśród zróżnicowanych głosów w konsultacjach w tym obszarze wyróżniała się wyraźnie grupa osób (zarówno wśród rodziców, jak i osób reprezentujących środowiska nauczycielskie czy eksperckie), które zarzucały profilowi brak odniesienia do wartości zakorzenionych w tradycji chrześcijańskiej oraz wyeksponowania pojęć patriotyzmu i rodziny jako kluczowych – ich zdaniem – punktów odniesienia w kształtowaniu tożsamości absolwentów i absolwentek polskiego systemu edukacji.

Część osób zgłaszała w konsultacjach postulaty uzupełnienia obecnego zestawu wartości w profilu o nowe elementy. Znalazły się wśród nich:



- dobre wychowanie,
- empatia,
- godność,
- inkluzywność,
- lojalność,
- męstwo,
- obowiązkowość,
- odwaga,
- patriotyzm,
- pewność siebie,
- pracowitość,
- roztropność,
- równość,
- samodzielność,
- solidarność,
- tolerancja,
- troska,
- uczciwość,
- umiarkowanie,
- wolność,
- wrażliwość,
- wyrozumiałość,
- wytrwałość,
- zaradność.

Niektórzy uczestnicy i uczestniczki konsultacji zwracali też uwagę na potrzebę zawarcia umiejętności rozróżniania dobra od zła jako elementu, który łączy kompetencje oraz wartości w profilu absolwenta i absolwentki.



4.2. Kompetencje

Kompetencje wstępnego profilu absolwenta i absolwentki zostały przez jego autorów i autorki podzielone na trzy grupy:

- **kompetencje poznawcze** (czyli krytyczne i kreatywne myślenie, rozwiązywanie problemów),
- **kompetencje społeczne** (czyli współpraca, komunikacja),
- **kompetencje osobiste** (czyli zarządzanie sobą i uczenie się).

Ich układ w modelu przedstawia poniższa grafika.

Rysunek 3

Wymiar KOMPETENCJI w profilu absolwenta i absolwentki



Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

4.2.1. Ocena kompletności i ogólne postrzeganie wymiaru

„kompetencje”

Przy okazji rozmowy o kompetencjach część uczestników i uczestniczek konsultacji apelowała o **rozszerzenie umiejętności, które zawarte są w centrum profilu**. Ich zdaniem obecny wykaz jest zbyt wąski: nie powinien ograniczać się wyłącznie do pisania, czytania oraz rozumowania matematycznego. Należałoby dodać do nich takie podstawowe umiejętności, jak budowanie wypowiedzi w formie pisemnej i ustnej, formułowanie myśli oraz rozumowanie – włącznie z wnioskowaniem – wychodzące poza rozumowanie



matematyczne. Argumentowano, że są to podstawy rozwoju intelektualnego człowieka, warunkujące jego funkcjonowanie we współczesnym świecie. Zwracano również uwagę na konieczność bardziej szczegółowego określenia tego, co jest rozumiane przez „kompetencje cyfrowe”.

W grupach nauczycieli i nauczycielek oraz dyrektorów i dyrektorek wyróżniono ponadto kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne oraz informatyczne (cyfrowe) jako szczególnie warte rozwijania. Zauważono przy tym, że w profilu prawie wcale nie ma opisanych kompetencji cyfrowych, uznając, że opis „umiejętność selekcjonowania informacji pozyskiwanych z różnych źródeł, w tym cyfrowych oraz ocena wiarygodności tych źródeł” to za mało. Jeden z uczestników zaproponował uzupełnienie brzmienia tej części profilu o konkretne rozszerzenie: „Programowanie i rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera oraz innych urządzeń cyfrowych, w tym drukarek 3D: układanie i programowanie algorytmów, organizowanie, wyszukiwanie i udostępnianie informacji, a także posługiwanie się aplikacjami komputerowymi”.

Niektórzy uczestnicy i uczestniczki konsultacji zwrócili uwagę na konieczność bardziej szczegółowego opisanego tego, co profil definiuje jako „podstawowe kompetencje”, wskazując na fakt, iż w polskiej szkole zaawansowane umiejętności często traktowane są jako podstawowe czy fundamentalne (szczególnie w kontekście matematyki czy przedmiotów ścisłych).

Dyrektorzy i dyrektorki podczas rozmów w ramach konsultacji zwracali dodatkowo uwagę na to, że w modelu nie ma przestrzeni zakładającej wprost kształtowanie postaw, co jest trudniejsze i wymaga więcej wysiłku (oznacza m.in. konieczność kształcenia nauczycieli, którzy będą chcieli kształtować te postawy i wartości i jednocześnie sami będą je wyznawać).

W kilku formularzach konsultacyjnych pojawiły się dokładne wskazówki dotyczące tego, jakie kompetencje na jakim etapie należy rozwijać w opinii autorów i autorek tych uwag:

- w klasach I–III: kompetencje poznawcze (czytanie, pisanie, myślenie krytyczne);



- w klasach IV–VIII: kompetencje społeczne i cyfrowe;
- na wszystkich etapach: empatia, odporność psychiczna, krytyczne myślenie, umiejętności manualne i zarządzanie sobą.

Kompetencje poznawcze

W odniesieniu do obszaru kompetencji poznawczych uczestnicy i uczestniczki konsultacji zwracali szczególnie często uwagę na to, że kluczowymi i dobrze opisanymi w tym segmencie elementami powinny być:

- **odkrywanie, doświadczanie rzeczywistości wszystkimi zmysłami** – brakuje kategorii umiejętności „racjonalnego praktycznego działania” charakterystycznego dla nauk przyrodniczych – w szczególności fizyki, a także techniki – w szczególności technik komputerowych. W prowadzonych działaniach i podczas wykonywanych czynności uczeń powinien rozumieć ścisły związek obserwowanego w praktyce zjawiska z wiedzą szkolną;
- umiejętność **prowadzenia badań, projektowania eksperymentów oraz wyciągania wniosków** na podstawie obserwacji;
- posiadanie wiedzy na temat tego, **jak działa mózg**, jak należy o niego dbać i jak z niego korzystać;
- **samodzielne dochodzenie do wniosków**, unikanie myślenia schematami;
- **krytyczne myślenie**, autonomiczne myślenie (przy jednoczesnym poszanowaniu zdania i godności innego człowieka) – odróżnianie faktów od opinii, zadawanie pytań (wyzbycie się z systemu edukacji strachu wynikającego z braku kultury zadawania pytań), dokładna analiza informacji, analiza ryzyka, wyciąganie wniosków, przewidywanie skutków podejmowanych decyzji oraz argumentowanie; oznacza to również nie negowanie opinii i zdania innych, ale konstruktywną krytykę, umiejętność prowadzenia rozmowy, nieszablonowe myślenie. Do tego powinna dojść nauka korzystania ze źródeł.

W tym kontekście wskazywano też, że obecnie w profilu występuje brak podkreślenia myślenia przyczynowo-skutkowego. Uczestnicy i uczestniczki konsultacji podkreślali też wagę krytycznego myślenia w aspekcie sceptycznego podejścia do zasad i norm panujących w społeczeństwie, w którym żyją; ich zdaniem uczniowie i uczennice powinni być w stanie kwestionować autorytety i przyjęte w ich społecznościach prawdy



(„Sądzę, że szeroko pojęty sceptycyzm naukowy musi być włączony do nauki od najmłodszych lat. Skąd wiemy co jest prawdziwe, a co nie, jak działa metoda naukowa, jak rozpoznawać fałszywe informacje i błędy logiczne w rozumowaniu”);

- **świadome poruszanie się w świecie ciągłej zmiany;**
- **kreatywne myślenie** – kilkakrotnie zwracano uwagę, że dobrze byłoby, aby krytyczne i kreatywne myślenie były potraktowane bardziej rozłącznie niż razem. Inne osoby podnosiły temat istotności zachowania równowagi między kreatywnością a przestrzeganiem zasad. Jeszcze inni uważali, że niewystarczająco w profilu podkreślono znaczenie kreatywnego podejścia do problemów życiowych oraz potrzebę elastyczności w adaptacji do zmian;
- **umiejętność dociekania, samodzielnego poszukiwania i zdobywania wiedzy;**
- **umiejętność uczenia się** była również wskazywana jako ważna kompetencja osobista. Niektórzy uważali, że należy ją w profilu bardziej rozwinąć i dokładniej opisać podstawowe umiejętności uczenia się (np. postawa pracy i rozwiązywanie problemów jako radzenie sobie z różnymi sytuacjami); jako jedną z metod uczenia się wartą wskazania podczas rozmowy o profilu i zmianach w edukacji podano „metodę małych kroków i kilku dróg dojścia do celu”;
- umiejętność **przewidywania i dostrzegania konsekwencji działań** (tego, że każde działanie, w tym własne, pociąga za sobą skutki) – wytworzenie chęci refleksji nad zachowaniami i działaniami. Wyrobienie w sobie tej kompetencji wpłynie na to, że absolwent i absolwentka w większym stopniu będzie odczuwać odpowiedzialność za siebie, za swoje czyny, za innych. Sugerowano, że można kompetencję „odpowiedzialność” wprowadzić do kompetencji społecznych;
- **ocenie treści i propozycji rozwiązań wygenerowanych przez technologie;**
- **dobra komunikacja** (w tym cyfrowa, czyli rozumienie przekazu oraz „empatia cyfrowa”) – komunikowanie się w języku ojczystym, precyzyjne wyrażanie swoich myśli (władanie poprawną polszczyzną oraz językami obcymi), wyrażanie opinii, komunikacja twórcza, komunikacja oparta na słuchaniu siebie i budowaniu porozumienia bez przemocy;
- **inteligencja przyrodnicza** (uwrażliwianie na przyrodę, edukacja środowiskowa) – rozwijanie poczucia odpowiedzialności za klimat, środowisko, umiejętności działania na ich rzecz (ktoś wspominał o „adaptacyjności do zmian klimatu” oraz „tworzeniu wizji



świata zgodnego z zasadami zrównoważonego rozwoju”). Niektóre grupy podnosiły, że ważne są tu również kompetencje geograficzne (przyrodniczo- geograficzne), które pozwalają „na głębokie zrozumienie otaczającego nas świata i zależności jakie w nim występują, także przestrzennych”. Ważne jest podnoszenie wiedzy o procesach i zjawiskach, przyczynach ich powstawania oraz możliwych skutkach, które będą wymagały dynamicznej adaptacji człowieka.

Kompetencje osobiste

Kompetencje osobiste w profilu zostały **generalnie dobrze ocenione**. Do faktu ich pojawienia się w profilu bardzo pozytywnie odnieśli się m.in. przedstawiciele kuratoriów, zwracając jednak jednocześnie uwagę na to, że kompetencje osobiste wydają się traktowane w profilu „po macoszemu”, a „to przecież od poziomu rozwinięcia tego zestawu kluczowych kompetencji uzależniony jest skuteczny rozwój pozostałych”. Część osób wyraziła pogląd, że skoro kompetencje osobiste są traktowane jako kluczowe, to powinno to znaleźć swoje odzwierciedlenie w grafice profilu i w opisie do niej.

Niektóre osoby zaznaczały, że kluczowe i stojące ponad wszystkim innym (pozostałymi kompetencjami i umiejętnościami) powinny być troska i zwracanie uwagi na innych (empatia), aby świat, w którym żyjemy był empatyczny i sprzyjał współistnieniu różnych grup. Dla niektórych szczególnie istotną wartością jest praca nad tym, aby być przyjacielskim, solidarnym, szczerym i hojnym – i te terminy widzieliby wśród kompetencji, których mieliby nabyć absolwenci i absolwentki.

Wielokrotnie zwracano uwagę na to, że system edukacji powinien dbać o budowanie i wzmacnianie w uczniach i uczennicach takich osobistych umiejętności jak:

- znajomość i umiejętność zastosowania **zasad i norm kulturalnego (dobrego) zachowania** (wykształcenie w młodych wewnętrznej motywacji do stosowania ich w życiu w każdym momencie – szkoła, dom, sąsiad, sklep itd.);
- **samoświadomość** – odpowiedź na pytanie o to, kim są i jakie mają potrzeby, jest bazą, na której można budować inne kompetencje;
- posiadanie **wiedzy na temat własnych praw, ale też obowiązków**;



- **zarządzanie sobą** – wewnętrzna sterowność, rozpoznawanie własnych potrzeb i emocji, planowanie, systematyczność, dyscyplina, praca nad profesjonalizacją działań.

Elementem tego obszaru kompetencji, który wzbudził w procesie konsultacji najwięcej komentarzy, a nawet kontrowersji, okazało się **dbanie o swój dobrostan**. Większość osób przyznawała, że umiejętność ta (także w odniesieniu do dobrostanu psychicznego) jest ważna, ale co kryje się za tym hasłem – nie dla wszystkich było czytelne. Okazało się, że osoby uczestniczące w spotkaniach bardzo różnią się między sobą, jeśli chodzi o rozumienie samego terminu „dobrostan”. Krytykowano użycie tego pojęcia w profilu ze względu na – w opinii części osób – zbyt szeroki, wieloznaczny i subiektywny jego charakter (więcej niż raz wśród uwag pojawił się np. zarzut, że w języku polskim termin ten odnosi się raczej do „dobrostanu inwentarza” niż ludzi). Wskazywano, że dla różnych osób słowo to oznacza co innego, co może powodować problemy w praktycznym wdrażaniu w edukacji tego elementu profilu. Przez niektórych dobrostan został uznany za pojęcie, które może ograniczać, prowadząc do skupienia wyłącznie na indywidualnym dobrym samopoczuciu, co może być mylnie interpretowane jako brak potrzeby wysiłku lub tolerancja dla przeciętności („Należy się zastanowić, czy nie wystarczy «zarządzanie sobą i uczenie się» – zapis «dbanie o dobrostan» może spowodować wykoślawienie innych kompetencji, zachęcając do roszczeniowości i egoizmu. Może zamiast niego «empatia», «dbałość o relacje» lub «wrażliwość na innych?»”). W związku z różnymi zastrzeżeniami zgłaszanymi przez niektóre grupy podczas jednego ze spotkań konsultacyjnych pojawiła się propozycja bardziej opisowego przedstawienia terminu „dobrostan”: jako zdrowie psychiczne, fizyczne i cyfrowe.

Zwolennicy i zwolenniczki zapewnienia dobrostanowi (szczególnie psychicznemu) istotnego miejsca w profilu, podkreślali, że powinien on stać się niezależnym obszarem edukacji, zintegrowanym z nauką relacji społecznych, a nie tylko dodatkiem do innych kompetencji. Z kolei inne osoby proponowały, aby dobrostan był w większej mierze odpowiedzialnością rodziców, przy jednoczesnym wsparciu szkół, które mogą go rozwijać poprzez standardowe, praktyczne działania.

Wśród elementów, które część osób biorących udział w konsultacjach widziała jako uzupełnienie tego fragmentu wymiaru „kompetencji”, znalazły się m.in.:



- pielęgnowanie i rozwijanie **inteligencji emocjonalnej**;
- umiejętność **zarządzania sobą oraz swoimi zasobami** (czasem, energią, umiejętnościami, wiedzą, prywatnością oraz stresem), w tym np. organizacja czasu wolnego i pracy/nauki (w grupie i indywidualnej);
- **samorealizacja, rozbudzanie i pielęgnowanie zainteresowań**, wyznaczanie autorytetów i podążanie za nimi, rozwój pasji, budowanie wewnętrznej motywacji do podejmowania różnych aktywności, działań, samorozwoju, ale też umiejętność wyboru ścieżki zainteresowań, kariery, wyboru ukierunkowujących zajęć specjalistycznych (np. biologia, geografia, muzyka, historia), samoorganizacja;
- **budowanie i rozwijanie relacji w mniejszych grupach**;
- **dzielenie się wiedzą z innymi**;
- umiejętność **zdrowej rywalizacji** i zdolność do czerpania z niej radości;
- **optymistyczne podejście do życia** i patrzenie na porażkę jako krok do rozwoju, przyszłego sukcesu;
- **uczenie się na błędach** i konstruktywne podejście do **porażki**;
- posiadanie **szacunku** do siebie i innych (nauczycieli, rodziców), **akceptacja siebie i innych**;
- **odwaga** (również do wychodzenia z własnej strefy komfortu) i **asertywność** dająca siłę do wyrażenia sprzeciwu wobec presji rówieśniczej i przemocy;
- poczucie **pewności siebie**;
- **obowiązkowość, pracowitość, cierpliwość**;
- umiejętność **rozwiązywania konfliktów i sztuka debatowania**;
- **komunikatywność**;
- **samodzielność w różnych sytuacjach** (w tym kryzysowych) – brakuje obecnie nacisku na działania wspierające rozwój samodzielności m.in. w zakresie planowania zadań i podejmowaniu decyzji. Wskazywano również, że warto rozwinąć temat długoterminowego budowania **odpowiedzialności** za swoje wybory i działania;
- **rozwaga, wdzięczność, łagodność**;
- **rozwiązywanie problemów (problem-solving), zaradność**;



- kompetencje **oparte na wartościach, jakimi są rodzina, region, wiara, ojczyzna oraz wynikające z tych wartości.**

W kontekście wielu z powyższych uzupełnień (i w reakcji na ich zaproponowanie podczas spotkań) pojawiały się też uwagi, że nie każde dziecko ze względu na rodzinny kapitał kulturowy i społeczny jest w stanie nauczyć się w domu pewnych rzeczy, więc to szkoła powinna pomóc mu w zdobyciu tych kompetencji.

Wśród kompetencji osobistych podkreślono też silnie wagę kompetencji emocjonalnych (np. odporność emocjonalna, odporność na stres i krytykę, radzenie sobie z porażką). Podczas rozmów o kompetencjach osobistych odnotowano, że dotychczas nie eksponowano tak mocno i nie wykazywano wystarczającej troski o kompetencje osobiste i dobrostan, co według osób biorących udział w dyskusji o profilu jest jedną z przyczyn złego stanu psychicznego uczniów i uczennic.

Odnosząc się do tożsamości, współpracy i odpowiedzialności zapisanych jako element wymiaru „sprawczość” w modelu, kilka osób z grona eksperckiego zwróciło uwagę na brak zgodności w tym zakresie między proponowanym profilem a Polską Ramą Kwalifikacji, gdzie te same elementy są przyporządkowane do kompetencji społecznych.

Kompetencje społeczne

W odniesieniu do obszaru kompetencji społecznych uczestnicy i uczestniczki zwracali szczególnie często uwagę na to, że kluczowymi i dobrze opisanymi w tym segmencie elementami powinny być:

- **bycie empatycznym i wrażliwym na drugiego człowieka**, uważnym na trudności i potrzeby innych dzieci (zarówno tych mniej, jak i bardziej zdolnych) – wyrobienie w młodych ludziach postawy wzajemnej pomocy i odpowiedzialności za innych, nauka akceptacji różnic kulturowych, społecznych i fizycznych (np. integracja z dziećmi z niepełnosprawnościami). Ten element wymieniany był również często jako przynależny do kompetencji osobistych;
- **umiejętność słuchania innych;**



- **umiejętność adaptacji** – dostosowania się do przyjętych zasad i norm, do zmieniających się warunków rynku pracy i dynamicznego świata technologii. Edukacja powinna wyposażyć uczniów w umiejętność radzenia sobie z nieznanymi wcześniej wyzwaniami oraz wykorzystywania szans, które mogą pojawić się w przyszłości. Szczególny nacisk należy położyć na zdolność reagowania na zmienność otoczenia dzięki wiedzy i kompetencjom;
- **umiejętność współistnienia** – osoby postulujące taki komponent sugerowały, że miałyby się na nią składać m.in. poszanowanie granic i prywatności oraz akceptacja odmienności poglądów;
- **budowanie dobrych, zdrowych relacji i dbanie o nie;**
- **zarządzanie i wykorzystanie czasu wolnego** (również wspólnie z kimś, z rówieśnikami);
- **umiejętność współpracy w grupie/zespole** (również tych międzykulturowych i międzypokoleniowych), **dążenia do wspólnego celu i osiągnięcia kompromisu** – w tym m.in. umiejętność mediacji i negocjacji, nauka zarządzania zespołem, w tym liderstwa i ról grupowych;
- **kompetencje z obszaru partycypacji społecznej i zaangażowania obywatelskiego** – podnoszenie umiejętności związanych z uczestnictwem w procesach demokratycznych, podejmowaniem decyzji grupowych oraz odpowiedzialnością za wspólnotę.

Wiele osób wskazywało na **komunikację** jako kluczową kompetencję – wyrażano aprobatę dla znalezienia się jej w profilu. W toku konsultacji wybrzmiało jednak również wiele pytań i niepewności co do tego, w jaki sposób kształtować w dzieciach od najmłodszych lat tę umiejętność, jak wzmocnić ją na poszczególnych przedmiotach i zajęciach.

Nowe propozycje

Wśród zgłoszonych opinii i głosów pojawiła się (ze strony różnych osób i grup) propozycja dodania nowego wymiaru kompetencji: **kompetencji aksjologicznych i duchowych**. Ich zadaniem byłoby wprowadzenie wymiaru etyczno-duchowego, obejmującego:

- świadomy wybór systemu wartości,
- wytrwałość w przestrzeganiu zasad etycznych,
- ocenę zachowań własnych i cudzych z perspektywy wartości.



W kontekście kompetencji powracał również temat przedsiębiorczości (piszemy o tym wątku szerzej w rozdziale 4.3 dotyczącym obszarów kształcenia). Niektóre osoby zwracały uwagę, że w modelu pomija się przedsiębiorczość jako jedną z ośmiu kompetencji kluczowych w polskim i innych europejskich systemach edukacji („W profilu słowo przedsiębiorczość pada tylko raz i to przy okazji omówienia obszarów kształcenia w zakresie *Historii i społeczeństwa*”). Zdaniem części osób przedsiębiorczość powinna być uwzględniona wyraźnie jako jedna z kompetencji zarówno poznawczych, jak i społecznych oraz osobistych. Jej rola powinna być wyraźnie uwypuklona obok kompetencji językowych czy matematycznych i cyfrowych.

4.2.2. Propozycje rozwiązań i zmian, które przyczynią się do realizacji wymiaru „kompetencje”

W trakcie spotkań konsultacyjnych zwracano wielokrotnie uwagę na to, że aby w przedszkolu i szkole udało się odnieść w praktyczny sposób do realizacji kompetencji, należy stworzyć program wdrażania kompetencji, który obejmie wszystkie te z nich, które znajdują się w profilu, łącznie z kompetencjami ruchowymi, społecznymi i pozostałymi. Program ten powinien uwzględniać zajęcia praktyczne, wolontariat, zajęcia fizyczne, kontakt ze sztuką. Podkreślano również to, że kluczowe jest przygotowanie do osiągnięcia zapisanych w profilu kompetencji nauczycieli i rodziców, którzy często sami nie mają kompetencji, których mają uczyć. Powracał więc pomysł stworzenia profilu nauczyciela i nauczycielki oraz propozycja szkoleń i podnoszenia kompetencji dla tej grupy.

Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na wyróżnienie czterech kluczowych obszarów, w których – zdaniem uczestników i uczestniczek konsultacji – powinny zostać wprowadzone zmiany lub które powinny zostać wykorzystane do tego, aby profil w zakresie zawartych w nim kompetencji był realizowany. Są to:

- metody i treści nauczania,
- sposoby oceniania,
- kompetencje i warunki pracy nauczycieli i nauczycielek,
- rola i przygotowanie rodziców.



Metody i treści nauczania

Metody nauczania i pracy powinny być, zdaniem uczestników i uczestniczek konsultacji, zindywidualizowane i dostosowane do potrzeb dzieci na każdym etapie ich rozwoju. Zwrócono szczególnie uwagę na to, że brakuje konkretnych wskazówek dla przedszkoli, mimo ich kluczowej roli w rozwijaniu sprawczości i umiejętności społecznych.

Wśród szczegółowych postulatów w tym obszarze najczęściej wymieniano:

- **naukę przez doświadczenie, działanie** – powinno się odejść w szkole od metod „podających” i zastąpić je metodami aktywnymi i ćwiczeniowymi, zajęciami praktycznymi (wprowadzić elementy praktyczne we wszystkich przedmiotach, np. ćwiczenie komunikacji na lekcjach języka polskiego). Podczas jednego ze spotkań podniesiono konieczność zmiany prawa i wprowadzenia w szkołach wymogu prowadzenia np. doświadczeń i zajęć praktycznych przy jednoczesnym zabezpieczeniu nauczyciela od odpowiedzialności (ochrona nauczyciela) – obecnie prawo oraz dość „asekuracyjni” w wychowaniu dzieci rodzice powstrzymują niektórych nauczycieli i nauczycielki od prowadzenia zajęć o charakterze bardziej doświadczalnym, eksperymentalnym, interaktywnym oraz od realizacji działań poza terenem szkoły;
- **dobór metod w zależności od zespołu nauczycielskiego i indywidualnych potrzeb ucznia;**
- wprowadzanie **metod pracy opartych na relacjach między uczniami a nauczycielami;**
- **spotkania z autorytetami, ciekawymi osobami**, przedstawicielami i przedstawicielkami różnych zawodów;
- aktywna **partycypacja młodzieży w ustaleniu przebiegu lekcji;**
- **więcej zajęć w plenerze, wycieczek oraz wizyt studyjnych, w tym praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy podczas takich sytuacji** (np. wyjście do restauracji i zamówienie posiłku w języku angielskim, rozliczenie rachunku jako nauka matematyki etc.);
- **celowe wykorzystanie telefonów komórkowych jako narzędzia pracy** podczas lekcji;
- **uelastycznienie siatki zajęć**, aby umożliwić naukę (zdobywanie wiedzy) w terenie, poza murami szkoły;



- stworzenie odpowiednich warunków do **współpracy z ośrodkami akademickimi** w celu realizacji eksperymentów;
- realizacja **projektów grupowych, które łączą wiedzę społeczno-ekonomiczną z innymi obszarami** kształcenia – przyrodniczymi, humanistycznymi (w tym językowymi) i matematyczno-technicznymi, a **także elementami praktycznymi** (np. wycieczka szkolna organizowana przez uczniów, zakładanie własnej firmy, dawanie dzieciom problemów do rozwiązania, realizacja projektów w językach obcych);
- wprowadzenie **możliwości dochodzenia do celu własną metodą**, a nie tak, jak np. w analizie tekstów, gdzie należy trafić na klucz odpowiedzi;
- wprowadzenie jako standardu **pracy metodą projektową**, która powinna być tak pomyślana, aby uwzględnić obszary kompetencji. Projekty powinny być realizowane międzyprzedmiotowo (interdyscyplinarnie) i – aby były sensowne z punktu widzenia podnoszenia kompetencji uczniów – mieć swoją trajektorię i dynamikę, aby ostatecznie prowadzić do sukcesu, rozwiązania problemu;
- wykorzystywanie w **kształceniu ujęcia problemowego, metod aktywizujących i angażujących** uczniów i uczennice;
- nacisk na **zintegrowane podejście do nauczania i wspieranie projektów łączących różne przedmioty**;
- nacisk na **kształtowanie myślenia przyczynowo-skutkowego**;
- w trakcie pracy z dziećmi większy **nacisk na delegowanie obowiązków (przydzielanie odpowiedzialności), współpracę**;
- **budowanie wśród uczniów motywacji i kształtowanie nawyków, które będą wspierały rozwój kompetencji**;
- projektowanie zajęć pod kątem **ćwiczenia koncentracji, pamięci**;
- lekcje interpretacji, tworzenia oraz zarządzania informacjami;
- **nauczanie otwartej komunikacji, w tym wyrażania własnych emocji i potrzeb**;
- **włączanie dzieci w proces oceniania i wartościowania pracy grupowej**;
- **kształtowanie empatii i tolerancji** poprzez integracyjne zespoły i zajęcia warsztatowe oraz nauka **rozumienia różnorodności i budowania relacji międzyludzkich**, w tym między dziećmi z różnymi zdolnościami;



- wprowadzenie do nauczania **podstaw NVC** (ang. *Non-Violent Communication* – komunikacja bez przemocy);
- konieczność **przywrócenia prac i zadań domowych**, które też służą wzmocnieniu kompetencji;
- wprowadzenie obowiązkowej **nauki wystąpień publicznych** (dla wszystkich, regularnie) oraz **prowadzenia dyskusji**, związanych z kulturą osobistą, empatią oraz negocjacjami;
- warsztaty z zakresu **rozwiązywania konfliktów, współpracy i asertywności**.

Ponadto osoby uczestniczące w konsultacjach były zgodne co do potrzeby **zmniejszenia liczebności klas, aby móc skutecznie realizować podstawę programową, a jednocześnie wdrażać proponowany profil absolwenta i absolwentki**. Część osób sugerowała, że w każdej klasie powinien być określony maksymalny limit uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po to, aby poświęcić im wystarczająco dużo uwagi i aby aktywnie mogli oni uczestniczyć w życiu całej klasy, przy zachowaniu poszanowania indywidualizmu każdego dziecka. Z tego też powodu nauczyciele i nauczycielki powinni być dodatkowo uwrażliwieni i przeszkoleni w tym zakresie tak, aby nie wykluczać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i móc ich aktywizować w trakcie lekcji.

Postulowano również, aby nauczanie umiejętności podstawowych realizowane było w szczególnie bliskiej współpracy ze szkolnym psychologiem lub psycholożką, pedagogiem lub pedagożką czy doradcą bądź doradczynią zawodową.

Sposoby oceniania

Tematem bardzo silnie wybrzmiewającym w trakcie konsultacji było zagadnienie **zmian systemu oceniania, który powszechnie oceniano jako wadliwy**. Wskazywano m.in., że bywa bardzo krzywdzący, ponieważ uczniowie i uczennice – zwłaszcza w młodym wieku – odnoszą swoją samoocenę i system wartości do tego, jakie oceny otrzymują. Dodatkowy nacisk ze strony rodziców i oczekiwania dobrych ocen bywają przyczyną dalszej presji u uczniów i uczennic. Wytwarza to w nich często myślenie machinalne: uczą się jedynie dla oceny i nie widzą sensu w nauce. Wiele osób ostrzegało, że tradycyjny system oceniania nie wspiera rozwijania kompetencji społecznych, osobistych i poznawczych, a brak kryteriów sukcesu w tych obszarach utrudnia ich praktyczne wdrażanie.



Oczywiście wybrzmiewały też głosy osób (będących jednak w mniejszości), które uważają obecny system za właściwy i przyczyniający się do tego, że dzieci i młodzież dzięki niemu dostają potrzebne im wyzwania do realizacji, mają motywację do tego, aby pracować w szkole (ewentualnie zachętę do poprawy osiągnięć wyrażonych przyznanymi ocenami). Osoby myślące w ten sposób optowały zwykle za przywróceniem 6-stopniowej skali ocen.

Większa część głosów podkreślała konieczność wprowadzenia zmian w tym zakresie, oceniając obecny system jako ten, który buduje nieustającą rywalizację między uczniami i uczennicami, za sprawą mechanizmu porównywania się i „rankingowania” dzieci, podczas gdy powinien służyć do oceny osobistej, własnego wysiłku i siebie samego. Wiele osób podnosiło, że należy określić fundamentalny cel oceniania, aby móc go dobrze zreformować. Niektórzy za lepsze rozwiązanie uważają odejście od oceniania za wiedzę i zwrócenie się w stronę podnoszenia poczucia własnej wartości, sprawczości, samodzielności. Wskazywano również, że powinno się odejść także od oceniania przez pryzmat dobrych odpowiedzi „z klucza” – krytyczne myślenie jest obecne w podstawie programowej, ale ciężko się je kształci i wzmacnia, podobnie jak kreatywność, gdy jest ograniczona przez klucze odpowiedzi. Pojawiały się postulaty, aby co najmniej do trzeciej klasy szkoły podstawowej zrezygnować z obecnego systemu ocen na rzecz ewaluacyjnego systemu oceniania. Dzięki temu wychowawcy i wychowawczynie miałyby więcej czasu na wspieranie rozwoju uczniów i ocenianie ich przez pryzmat postępów w wiedzy i umiejętnościach. Potencjalne sprawdziany byłyby jedynie informacją zwrotną dla nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic o ich obecnym stanie wiedzy i nie niosłyby za sobą konsekwencji dla tych ostatnich.

W toku konsultacji proponowano różne **alternatywne podejścia do systemu oceniania:**

- ocenianie opisowe, np. „opanowałeś 70% materiału z matematyki”;
- w klasach 1–3 oceny tylko opisowe (obecnie w praktyce uczniowie dostają głównie stopnie);
- na lekcjach wychowania fizycznego ocena postępów, a nie wyników;
- odejście od oceniania zadań domowych;



- ocenianie oparte na rozwoju wiedzy i kompetencji jednostki, a nie standaryzowany system;
- ocenianie kształtujące (ang. *formative assessment*).

Dyskusji towarzyszyły głosy, które sugerowały konieczność przemyślenia diagnozy obecnego systemu oceniania, opracowania nowego systemu, ale również przeprowadzenia w szkołach pilotażu w celu przetestowania wprowadzenia tzw. oceniania kształtującego.

„Należy zrezygnować, przynajmniej na początkowych etapach edukacji, z systemu oceniania, w szczególności na WF, skupić się na rozwijaniu umiejętności, ocenie postępów, kartkówki czy sprawdziany, o ile mają funkcjonować, powinny funkcjonować jako informacja zwrotna, a nie kryterium zaliczenia przedmiotu”.

„Konieczna będzie także przebudowa systemu oceniania, a właściwie monitorowania osiągnięć uczniów, który powinien uwzględniać także postępy w rozwoju kompetencji pozapoznawczych w formule informacji zwrotnej, a nie oceny wyrażonej stopniem i dawać uczniom i nauczycielom wskazówki dotyczące sposobów ich dalszego rozwoju”.

Dużo emocji budziło zagadnienie funkcjonalności i sensu egzaminów końcowych. Wśród nauczycieli i nauczycielek wybrzmiało spostrzeżenie, że zauważalny jest spadek umiejętności uczniów i uczennic w zakresie przedmiotów, z których nie ma egzaminów na koniec 8. klasy. Choć duża część osób uczestniczących w konsultacjach uważała, że zmiana systemu oceniania jest konieczna, to jednocześnie przyznawała, że bez systematycznych metod oceniania uczniowie i uczennice nie będą się uczyć na własną rękę. W tym kontekście pojawiały się **pytania o mierzalność efektów wdrażania profilu** absolwenta i absolwentki: Czy jest jakieś minimum, które absolwent/absolwentka powinni osiągnąć w ramach profilu? Gdzie to minimum jest i jakie to jest minimum dla poszczególnych dzieci?

Kompetencje i warunki pracy nauczycieli i nauczycielek

Uczestnicy i uczestniczki konsultacji wielokrotnie wracali do pytania o to, jaki powinien być profil współczesnego nauczyciela i nauczycielki, którzy będą w stanie zrealizować założenia



profilu absolwenta i absolwentki w proponowanym kształcie. Wiele osób podnosiło konieczność wprowadzenia zmiany w systemie kształcenia nauczycieli, który obecnie uważany jest za niewydolny. Ze względu na nieatrakcyjny i słaby system wynagradzania nauczycieli (wymagający poprawy i uatrakcyjnienia) mało nowych osób przychodzi na wydziały pedagogiczne. Niektórzy upatrują poprawy jakości kształcenia w możliwości wyboru ścieżki nauczycielskiej już na samym początku studiów kierunkowych (np. biologii).

Część osób wskazywała, że nauczyciel czy nauczycielka bez własnej pasji (w tym pasji nauczania) nie potrafi nauczać w sposób atrakcyjny i przyciągający uwagę. Nie potrafi wytworzyć w uczniu chęci zgłębiania wiedzy na dany temat, którym uczeń czy uczennica się pasjonuje, nie potrafi wyrobić w nich umiejętności trwania przy pasji pomimo trudności z nią związanych albo z niej wynikających. Niektóre osoby zastanawiały się nawet, czy wzorem innych krajów można byłoby rozważyć to, aby nauczycielami w szkole mogły być osoby bez kwalifikacji pedagogicznych, ale z pasją i praktyką w danej dziedzinie. Obecnie przepisy wykluczają z nauczania w placówkach wielu praktyków mogących w bardzo ciekawy i wartościowy sposób przekazać wiedzę (np. leśnik nie może prowadzić zajęć z przyrody w szkole podstawowej, trenerka nieformalnej edukacji obywatelskiej nie może prowadzić lekcji WOS). W trakcie jednego ze spotkań wymyślono, że można byłoby wdrożyć system walidacji kompetencji osób z zewnątrz (praktyków niebędących wykwalifikowanymi nauczycielami) i że zaproszenie takiej osoby do prowadzenia zajęć powinno być autonomiczną, indywidualną decyzją dyrektora lub dyrektorki szkoły (albo innej placówki), bez wymogu opiniowania przez kuratorium jako decydenta w tej sprawie.

Ponadto w procesie konsultacji zgłaszano następujące propozycje zmian w sposobie organizacji pracy nauczycieli i nauczycielek:

- **stworzenie nauczycielom przestrzeni do innowacyjnego myślenia, danie czasu na realizację własnych pomysłów** – niewyznaczanie liczby godzin na realizację tematu oraz zmniejszenie ilości formalności (zwiększenie poziomu cyfryzacji);
- **zapewnienie nauczycielom i nauczycielkom szkoleń z krytycznego i kreatywnego myślenia oraz zarządzania emocjami;**
- **poprawa i wzmocnienie relacji wewnątrz szkoły;**



- zapewnienie **większej autonomii na uczelniach odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli i nauczycielek oraz wzmocnienie na nich obszaru kształcenia związanego z metodyką pracy i kształtowaniem umiejętności przekazywania wiedzy w sposób, który jest ciekawy. Uczelnie powinny również odpowiadać za wdrażanie i przekazywanie standardów kształcenia.**

„Aby zestaw kompetencji mógł być skutecznie realizowany, niezbędne jest inwestowanie w rozwój nauczycieli i tworzenie środowiska edukacyjnego, które sprzyja aktywnemu uczeniu się. Wysokie standardy w edukacji są możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele są odpowiednio wynagradzani, mają możliwość ciągłego rozwoju zawodowego i pracują w warunkach sprzyjających innowacyjnemu podejściu do nauczania. Wówczas szkoła może skutecznie przygotować uczniów do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata, ucząc ich zarówno wiedzy, jak i kompetencji niezbędnych w przyszłości”.

„Przede wszystkim należy przeszkolić nauczycieli, aby potrafili wiedzę o tych pożądanых kompetencjach przemycać na zajęciach i je u uczniów kształtować. System oceniania kształtującego będzie w tym bardzo pomocny, a niestety jeszcze przez wielu nauczycieli nie jest stosowany – zejście nauczycieli z pozycji guru, do pozycji mentora, tutora, osoby, która chce uczniowi pomóc, bo zależy jej na osiągnięciach ucznia”.

Rola i przygotowanie rodziców

Wielokrotnie podczas rozmów wskazywano na środowisko domowe i rolę rodziców (opiekunów prawnych) w ekosystemie społeczności szkolnej jako niezwykle istotne z punktu widzenia wychowania i przekazania dzieciom i młodzieży kluczowych kompetencji. Według niektórych uczestników i uczestniczek konsultacji „szkoła nie ma dużo do dodania od siebie w tym zakresie”. W tym kontekście wskazywano, że **profil niewystarczająco adresuje wątek roli rodziców w procesie edukacyjno-wychowawczym i współpracy w tym zakresie z placówkami edukacyjnymi**. To przekonanie łączyło osoby z różnych grup uczestniczących w konsultacjach, także znacząco różniące się od siebie w ocenie poszczególnych komponentów profilu. Podkreślano gremialnie, że rodzice są kluczowi dla wprowadzenia z sukcesem jakiegokolwiek zmiany w systemie kształcenia dzieci: muszą



wiedzieć o tych zmianach, rozumieć je i wiedzieć, w jaki sposób mogą te zmiany wesprzeć, a nie (intencjonalnie lub nie) je hamować.

Wśród sugestii rozwiązań, które mogłyby wesprzeć wdrażanie założeń profilu wskazywano m.in. na to, że:

- warto zaprojektować **kampanie społeczne skierowane do rodziców, aby wiedzieli i rozumieli zmiany w edukacji, przedszkolu, szkole**. Koncept, że szkoła nie kształci uczniów jedynie w obszarach kształcenia przedmiotowego, jest bardzo odświeżającą dla rodziców wiedzą (wieloletni nacisk na przedmioty szkolne zepchnął na boczny tor inne umiejętności niezbędne na późniejszych etapach edukacji i w dorosłym życiu);
- należy **tłumaczyć, że dzieci uczą się poprzez obserwację i naśladowanie rodziców**, dlatego tak ważne jest **uświadamianie opiekunom wagi wspólnego spędzania czasu z dzieckiem**, rozmowy, pokazywania, jak można organizować sobie naukę, spędzać wolny czas i gospodarować nim;
- trzeba **budować w rodzicach poczucie odpowiedzialności za samodzielność dzieci** – niezbędne jest zwiększanie kompetencji rodziców w tym zakresie, aby nie wyręczali swoich dzieci i wiedzieli, że takie wyręczanie to komunikat dla dziecka, że danej rzeczy nie potrafi, co zaburza jego pewność siebie.

„Szkoła to trójkąt odpowiedzialności: nauczyciele, uczniowie, rodzice. Trzeba mocniej zaangażować rodziców, szczególnie w te kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste. Rodzic powinien wręcz przyjść na warsztaty umiejętności wychowawczych, warsztaty podnoszenia kompetencji społecznych (...). Ważne jest tworzenie platformy współpracy rodzic-szkoła”.

W toku konsultacji padały różne konkretne pomysły na włączanie rodziców w proces nauczania, m.in.:

- powołanie w placówce **koordynatora ds. kontaktów z rodzicami** – byłoby to stanowisko umieszczone wysoko w szkolnej administracji, równorzędne zastępcy dyrektora; ta osoba mogłaby też wspierać w sytuacjach trudnych nauczycieli podczas zebrań z rodzicami;



- **większa partycypacja rodziców w życiu szkoły** (wśród nauczycieli i nauczycielek oraz dyrektorów i dyrektorek nie było jednak pewności, jakimi metodami można by faktycznie zaktywizować rodziców). Elementem tego mogłoby być **włączanie rodziców do współtworzenia tego co dzieje się w szkole, na zajęciach, na lekcjach** – np. zaangażowanie w uczenie WF, lekcje przedsiębiorczości itp.;
- prowadzenie **szkoleń dla rodziców** (również przez samych nauczycieli) – o wychowaniu dzieci i młodzieży, ale także o tym, jak się komunikować, jak być empatycznym w rodzinie i związku (bo to, jakie jest środowisko domowe, silnie wpływa na dzieci i ich zachowania w szkole); podkreślano, że dobre i zdrowe relacje w rodzinie oraz te między dzieckiem a pozostałymi członkami rodziny są szczególnie ważne z punktu widzenia dzieci ze specjalnymi potrzebami.

4.3. Obszary kształcenia

We wstępnym profilu absolwenta i absolwentki jego autorzy i autorki wyróżnili osiem obszarów kształcenia:

- matematyka,
- język polski,
- języki obce,
- przyroda,
- kultura i sztuka,
- zdrowie i ruch,
- historia i społeczeństwo,
- technologia.

Ich układ w modelu przedstawia poniższa grafika.



Rysunek 4

Wymiar OBSZARÓW KSZTAŁCENIA w profilu absolwenta i absolwentki



Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

4.3.1. Ocena kompletności i ogólne postrzeganie wymiaru

„obszary kształcenia”

Zaproponowane obszary kształcenia były w większości oceniane jako wartościowe, lecz w paru przypadkach wskazywano na konieczność modyfikacji i uzupełnień o brakujące elementy. Pojawiały się również propozycje dodania kolejnych, nowych obszarów kształcenia.

Dwa główne wątki, które przewijały się podczas większości spotkań konsultacyjnych i w formularzach konsultacyjnych, to niewątpliwie uwagi do założeń obszaru kształcenia „przyroda”, czyli proponowanego w profilu połączenia przedmiotów: biologia, chemia, fizyka i geografia, oraz sposób traktowania samej geografii (i zapewnienia jej odrębności).

W kwestii **obszaru kształcenia „przyroda”** przedstawiano liczne argumenty za tym, by nie łączyć w nim czterech przedmiotów: biologii, chemii, fizyki i geografii, przy czym należy zwrócić uwagę, że pojawiały się również pojedyncze głosy wspierające ideę tworzenia takiego jednego bloku przedmiotów. Główne argumenty za ich niełączeniem to:

- unikalność każdego z przedmiotów – wiąże się to z odrębnymi metodami ich nauczania. Połączenie przedmiotów, a przy tym unifikacja metody ich nauczania, prowadziłaby zdaniem znacznej części uczestników i uczestniczek konsultacji do upraszczania materiałów i powierzchownego traktowania przekazywanych treści;



- powierzchowność wiedzy – koncentracja na ogólnych, interdyscyplinarnych treściach mogłaby sprawić, że uczniowie i uczennice nie zdobędą solidnych podstaw w żadnym z przedmiotów, co będzie odczuwalne na wyższych etapach edukacji;
- ograniczenie rozwoju kluczowych kompetencji – każdy z tych przedmiotów rozwija specyficzne umiejętności, takie jak myślenie przyczynowo-skutkowe, rozwiązywanie problemów, myślenie analityczne i przestrzenne. Łączenie przedmiotów może wpłynąć niekorzystnie na zdolność uczniów i uczennic do rozwijania tych umiejętności, kluczowych we współczesnym świecie;
- wyspecjalizowana kadra nauczycielska – łączenie przedmiotów wymagałoby przekwalifikowania nauczycieli i nauczycielek, którzy z osobna posiadają specjalistyczną wiedzę, np. nauczyciel biologii niekoniecznie będzie potrafił uczyć fizyki;
- negatywne doświadczenia z przeszłości – wcześniejsze próby łączenia przedmiotów przyrodniczych doprowadziły zdaniem części osób do deficytów wiedzy i umiejętności wśród uczniów i uczennic na późniejszych etapach nauczania.

Przy okazji tego tematu zwracano również uwagę, by ten obszar kształcenia (nie przedmiot) zamiast „przyroda” nazywać raczej „naukami przyrodniczymi”, co nie wskazywałoby na jego unifikacyjny, lecz interdyscyplinarny charakter. Pojawiały się również sugestie, żeby w początkowych etapach edukacji (np. do klasy 4–5) „przyroda” funkcjonowała jako przedmiot interdyscyplinarny, jednak od np. klasy 5. powinny zostać wprowadzone odrębne przedmioty, tj. chemia, biologia itd.

Kolejnym głównym wątkiem poruszonym w konsultacjach odnośnie do obszarów kształcenia była kwestia przedmiotu „geografia”, który w profilu włączony został do obszaru „przyroda”. Argumentami wskazywanymi za tym, by geografię traktować jako osobny przedmiot oraz obszar kształcenia, były:

- interdyscyplinarność – geografia łączy w sobie aspekty nie tylko przyrodnicze, ale i społeczno-ekonomiczne;
- aspekt społeczno-gospodarczy – geografia przekazuje treści obejmujące naukę o problemach globalnych i lokalnych oraz dotyczące wpływu człowieka na środowisko, a także wspiera w postrzeganiu świata jako całości;



- kompetencje społeczne – geografia nie tylko edukuje o przyrodzie, ale kształtuje empatię wobec świata, uwrażliwia na konflikty społeczne i zagadnienia demograficzne, wyjaśnia takie problemy, jak migracje, zmiany klimatu, pozwala zrozumieć przyczyny i skutki zjawisk społeczno-gospodarczych, przybliża wątki dotyczące oddziaływania człowieka na przyrodę oraz uczy myślenia przestrzennego.

Poza dwoma wyżej wymienionymi głównymi wątkami zwracano również uwagę na inne kwestie. Jedną z nich był **brak edukacji finansowej i wyraźnego uwzględnienia w obszarach kształcenia przedsiębiorczości**. Przytaczano przy tej okazji różne argumenty za wprowadzeniem tych elementów do obszarów kształcenia. Przede wszystkim wskazywano, że potrzebne jest kształtowanie odpowiednich postaw ekonomicznych, co pozwoli uczniom i uczennicom lepiej zarządzać swoimi finansami w dorosłym życiu i lepiej zrozumieć ryzyka finansowe. Poza tym ekonomia, według zwolenników i zwolenniczek uwzględnienia tej dziedziny w obszarach kształcenia, uczy odpowiedzialności społecznej i ekonomicznej poprzez wyjaśnianie procesów gospodarczych oraz mechanizmów rynkowych. Edukacja finansowa powinna zostać uzupełniona o przedmiot „przedsiębiorczość”, gdyż uważa się ją współcześnie za kluczową kompetencję pozwalającą uczniom i uczennicom rozwijać kreatywność i myślenie krytyczne, a przede wszystkim – podejmować własną inicjatywę.

„Edukacja ekonomiczna powinna być na tym etapie szersza, uwzględniając także, oprócz rozumienia podstaw funkcjonowania gospodarki rynkowej, konkretne umiejętności praktyczne, takie jak zarządzanie własnym budżetem, podejmowanie decyzji zakupowych, korzystanie z usług instytucji finansowych (co jest możliwe dla uczniów od 13. roku życia i w tej grupie dosyć powszechne) czy rozumienie podstawowych mechanizmów rynkowych i gospodarczych”.

Kolejnym istotnym głosem w kontekście obszarów kształcenia był ten dotyczący **obszaru „technologia”**. Zwracano zwłaszcza uwagę na **rozszerzenie jego aspektu cyfrowego i uzupełnienie o naukę o sztucznej inteligencji** („Powinny zostać uwzględnione szeroko ujęte zagadnienia sztucznej inteligencji, w tym w obszarze rozróżniania informacji wygenerowanej przez AI, granice stosowania, moralności, wartości itp.”). Podkreślano, że pomimo tego, że technologie cyfrowe stanowią jedynie część szerokiego zestawu kompetencji technicznych, to ich współczesna rola wymaga położenia na nie większego



nacisku. Część osób sugerowała podzielenie obszaru „technologia” na bardziej specyficzne przedmioty, takie jak informatyka, technika, a nawet rękodzieło. Przy okazji wspomniano, że niezwykle szybki rozwój sztucznej inteligencji wymaga od edukacji wytłumaczenia tego zjawiska, przybliżenia jego wad i zalet, a przede wszystkim – uczenia krytycznego myślenia, w tym weryfikacji i selekcji informacji generowanych i pozyskiwanych z wykorzystaniem AI (ang. *artificial intelligence*). Ekspersi i ekspertki zwracali też uwagę na potrzebę wykorzystania przedmiotów innych niż informatyka do ćwiczenia umiejętności, których nauczono na informatyce (np. przygotowanie prezentacji multimedialnej na lekcję historii, wykresu na matematykę itd.). Osobną kwestią poruszaną przy tej okazji było przygotowywanie uczniów i uczennic do radzenia sobie bez użycia technologii i wzmacnianie ich umiejętności manualnych oraz rzemieślniczych. Często przywoływano potrzebę uczenia praktycznych umiejętności, takich jak np. gotowanie.

Przy okazji **obszaru „historia i społeczeństwo”** podkreślano potrzebę uwypuklenia i wyraźnego zaznaczenia w nim edukacji obywatelskiej (postulat ten szczególnie silnie akcentowały osoby związane z organizacjami pozarządowymi). Edukacja ta miałaby na celu zdolność budowania relacji międzyludzkich, promowanie dobra wspólnoty oraz kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów. Przede wszystkim jednak jej zadaniem byłoby budowanie postawy obywatelskiej wśród uczniów i uczennic oraz zachęcanie ich do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym. Pojawiały się również głosy, że edukacja obywatelska powinna kształtować kompetencje związane z tolerancją i empatią, przygotowujące do życia w coraz bardziej wielokulturowym społeczeństwie. Podkreślano również znaczenie edukacji prawnej, szczególnie w kontekście praw ucznia czy własności intelektualnej.

Przy **obszarze „zdrowie i ruch”** wspomniano istotność promowania zdrowego stylu życia i aktywności fizycznej. W konsultacjach zwracano uwagę na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wskazywano na potrzebę rozwoju tzw. edukacji emocjonalnej, czyli rozpoznawania przez uczniów i uczennice poszczególnych emocji, radzenia sobie z trudnymi emocjami, zarządzania czasem, radzenia sobie ze stresem i wyzwaniami. Choć w obszarach kształcenia nie znalazł się osobny przedmiot „edukacja seksualna”, pojawiały się pojedyncze głosy wyrażające obawy, jakoby edukacja zdrowotna mogła być z nią



związana. W tym miejscu należy zauważyć, że wśród niektórych osób biorących udział w spotkaniach konsultacyjnych budzi to zastrzeżenia. Zdecydowanie większą przychylnością niż edukacja seksualna cieszył się w tej grupie istniejący obecnie przedmiot „wychowanie do życia w rodzinie”, który – w przeciwieństwie do elementów edukacji seksualnej w przedmiocie „edukacja zdrowotna” – miałby „nie zawstydzac” uczniów i uczennic.

W obszarze „kultura i sztuka” wybrzmiała potrzeba umożliwienia uczniom i uczennicom wyrażania siebie poprzez różne dziedziny sztuki, takie jak malarstwo, rzeźba, teatr, muzyka i taniec. Ten ostatni często był wskazywany jako brakujący element w nauczaniu, a wpływający pozytywnie zarówno na kondycję fizyczną, jak i budowanie relacji społecznych. Podczas spotkań konsultacyjnych wspomniano również o włączeniu kultury popularnej, zwłaszcza filmu, do nauki o kulturze. Przy okazji kultury popularnej pojawiały się również głosy za wprowadzeniem edukacji medialnej, która jednak nie ograniczałaby się w swoim przekazie do roli odbiorcy czy odbiorczyni mediów, ale uczyłaby również tworzenia oraz dystrybucji materiału medialnego. W konsultacjach pojawiały się też uwagi dotyczące braku wyraźnych elementów wzmacniających postawę patriotyczną, tożsamość narodową i odwołujących się do kultury chrześcijańskiej.

W obszarze „języki obce” pojawiła się kwestia braku języków ojczystych, czy też języków mniejszościowych. Ze względu na wagę we współczesnym świecie języka angielskiego wspomniano, że można by myśleć o traktowaniu go w nauczaniu nie jako języka obcego, lecz tzw. języka drugiego.

Część osób sygnalizowała brak w profilu obszaru kształcenia dotyczącego religii, etyki lub szeroko pojętej duchowości, przy czym w większości podkreślano, że zajęcia z tego obszaru powinny być opcjonalne. Nauczanie religii czy etyki miałyby odgrywać istotną rolę w przekazywaniu podstawowych wartości i zasad moralnych. Część osób biorących udział w konsultacjach widziała ten obszar jako obiektywne nauczanie o religii, na zasadzie przekazywania wiedzy o różnych wyznaniach (religioznawstwo). Mogłoby to być odpowiedzią na potrzeby związane z coraz większą różnorodnością kulturową i religijną wśród uczniów i uczennic we współczesnej szkole. Przy tej okazji pojawiały się również pomysły wprowadzania edukacji międzykulturowej i edukacji antydyskryminacyjnej. Oprócz



tego zwracano uwagę na **potrzebę nauczania filozofii** lub stosowania metody dociekań filozoficznych na lekcjach.

Akcentowano także **potrzebę doradztwa zawodowego** – może nie w formie osobnego obszaru, lecz jako funkcję wspomagającą uczniów i uczennice w procesie edukacyjnym. Powinno być ono oparte na aktywnym uczestnictwie i praktycznych doświadczeniach, tak aby uczniowie i uczennice mogli zrozumieć możliwości zawodowe i określić swoje preferencje. Doradztwo tego typu potrzebne byłoby na wczesnym etapie edukacji, tak aby młodzież mogła ukierunkować swój rozwój zgodnie ze swymi predyspozycjami, zainteresowaniami i umiejętnościami.

Podczas konsultacji pojawiały się również pojedyncze wskazania na **brak w profilu zapisów o edukacji obronnej czy edukacji o bezpieczeństwie**, zawierającej elementy udzielania pierwszej pomocy itp. Zwracano na to uwagę w kontekście zmieniającej się dynamicznie sytuacji na świecie. Wspominano również o powiązaniu bezpieczeństwa z nauką języka polskiego, widząc w nim narzędzie umożliwiające udział w debacie publicznej, analizę źródeł informacji i rozwijanie świadomości zagrożeń dezinformacyjnych.

4.3.2. Propozycje rozwiązań i zmian, które przyczynią się do realizacji wymiaru „obszary kształcenia”

W trakcie spotkań konsultacyjnych oraz w formularzu konsultacyjnym zadawano uczestnikom i uczestniczkom konsultacji pytania o sposoby realizacji zaproponowanych obszarów kształcenia, w tym o konieczne zmiany w sposobach nauczania i podstawie programowej. Choć w przeważającej części spotkań i w formularzach konsultacyjnych padały zdania sprzeciwiające się łączeniu przedmiotów przyrodniczych w jeden obszar „przyroda” i uwzględniania w nim geografii, zwracano jednocześnie uwagę na walor podejścia interdyscyplinarnego. Dzięki temu podejściu uczniowie i uczennice mogliby lepiej zrozumieć złożone zagadnienia i dostrzegać powiązania między różnymi tematami. Wspierałoby ono krytyczne myślenie i umiejętności rozwiązywania problemów. Interdyscyplinarność (nazywana również podczas konsultacji podejściem międzyprzedmiotowym) pozwalałaby lepiej przygotować się do wykorzystania wiedzy



w praktyce, co mogłoby być przydatne w codziennych sytuacjach i przyszłym życiu zawodowym uczniów i uczennic.

Podejście interdyscyplinarne łączyło się również w wypowiedziach z uczeniem metodą projektową. Podkreślano, że projekty uczniowskie pokazują możliwości zastosowania wiedzy w praktyce, w realnym kontekście. Pozwalają również łączyć wiedzę z różnych przedmiotów. Tworzone w grupach, wspierają rozwój kompetencji zespołowych, społecznych i komunikacyjnych. Podejście projektowe kładzie też nacisk na analizowanie problemów i poszukiwanie kreatywnych rozwiązań.

Zwracano również uwagę na potrzebę odchudzenia podstawy programowej, przede wszystkim zmniejszenia zakresu przekazywanej wiedzy i teorii, przy jednoczesnym zwiększeniu nacisku na praktykę i rozwój umiejętności. Wskazywano, że ważne jest przejście od faktografii do podejścia problemowego w nauczaniu, a podczas lekcji – stosowanie metod angażujących i konstruktywistycznych⁵.

Oprócz większej elastyczności i indywidualnego podejścia do ucznia i uczennicy, zdaniem dużej części uczestników i uczestniczek konsultacji, zmianie powinien ulec system oceniania. Wspominano m.in. o korzyściach wynikających z tzw. oceniania kształtującego, opartego na informacji zwrotnej w stosunku do wyrażonego w sposób tradycyjny. Podkreślano również potrzebę zwiększenia roli nauczyciela bądź nauczycielki w dowolności kształtowania prowadzonych lekcji. Wielokrotnie zwracano uwagę na korzyści płynące z tzw. zajęć terenowych, edukacji pozaszkolnej w postaci wycieczek, krajoznawstwa, kontaktu z naturą. Wartym odnotowania jest również pomysł zapraszania do szkoły praktyków i praktyczek w danych dziedzinach oraz organizacji pozarządowych, jak również rozwój wśród uczniów i uczennic działań wolontaryjnych.

⁵ Nauczanie w podejściu konstruktywistycznym opiera się na zdobywaniu przez uczniów i uczennice wiedzy i umiejętności w interakcji z otoczeniem i aktywnościach twórczych. Zakłada aktywne konstruowanie przez nich własnej wiedzy na podstawie wcześniejszych przekonań i zasobów.



Zdaniem zdecydowanej większości uczestników i uczestniczek konsultacji właściwa realizacja obszarów kształcenia nie obędzie się bez odpowiedniego przygotowania kadry nauczycielskiej.

Rekomendacje do podstawy programowej

Na podstawie głosów uczestników i uczestniczek procesu konsultacji można sformułować następujące wnioski i rekomendacje dla kierunków rozwoju podstaw programowych w poszczególnych obszarach kształcenia:

- **Matematyka** – należy zwracać uwagę na jej praktyczne zastosowanie, kładzenie nacisku na rozwiązywanie problemów przydatnych w codziennym życiu, np. obliczenia finansowe. W nauczaniu matematyki powinno się kłaść główny nacisk na rozumowanie logiczne i umiejętność analizy. W nauczaniu na etapie podstawowym lepiej skupić się na fundamentalnych umiejętnościach matematycznych (liczeniu), a zaawansowane zagadnienia wprowadzać na późniejszych etapach nauczania.
- **Język polski** – w programie nauczania należy skupić się na umiejętnościach pisania, czytania ze zrozumieniem, słuchania i mówienia. Przedmiot ten powinien również pełnić funkcję umożliwiającą ekspresję tożsamościową uczniów i uczennic. Poprzez kontakt z tekstami literackimi i użytkowymi należy uczyć krytycznego myślenia oraz umiejętności interpretacji. Należy pamiętać o tym, że język polski ma budować poczucie tożsamości kulturowej.
- **Języki obce** – nauczanie języków obcych powinno opierać się na komunikacji w codziennych sytuacjach i być zintegrowane z nauczaniem innych przedmiotów.
- **Przyroda** – powinna łączyć różne perspektywy i zachęcać do samodzielnego myślenia. Należy włączyć elementy związane z doświadczeniami i eksperymentami, co wesprze uczniów i uczennice w rozwijaniu praktycznych umiejętności, takich jak obserwacja, analiza i wyciąganie wniosków. Program musi kłaść nacisk na rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego, szczególnie w kontekście procesów i zjawisk naturalnych. Pozwoli to zrozumieć relację człowieka ze środowiskiem, zwłaszcza jego wpływu na nie (rozwój kompetencji w związku z postępującym kryzysem klimatycznym).



- **Kultura i sztuka** – realizowane poprzez różnorodne formy, takie jak muzyka, film, teatr, taniec. Program powinien uwzględniać elementy współczesnej kultury, zwłaszcza dotyczące filmu i mediów.
- **Zdrowie i ruch** – program powinien się opierać na zachęcaniu uczniów i uczennic do aktywności fizycznej i zdrowego trybu życia. Treści nauczania w tym obszarze należy uzupełnić o zrównoważony rozwój psychofizyczny oraz zwracanie uwagę na swoje emocje i radzenie sobie ze stresem.
- **Historia i społeczeństwo** – powinna mieć na celu zrozumienie dziedzictwa narodowego i umożliwienie zbudowania własnej tożsamości w kontekście historycznym. Istotne jest wyraźne podkreślenie potrzeby kształtowania postaw obywatelskich, wyjaśnienie działania instytucji społecznych i zasad demokracji. Historia ma pokazywać jak wydarzenia historyczne wpływają na dzisiejsze społeczeństwa i ich wyzwania.
- **Technologia** – nauczanie powinno skupić się na technologiach cyfrowych, w tym również na świadomym i bezpiecznym ich używaniu. Należy wprowadzić zagadnienia z zakresu sztucznej inteligencji oraz higieny cyfrowej.

W przypadku **edukacji na etapie przedszkola** większość osób odnoszących się do tego wątku zwracała uwagę, że obecna podstawa programowa jest na bardzo dobrym poziomie i spełnia cele przewidziane w proponowanym profilu. Podkreślano, że na tym poziomie nauczania wskazane jest podejście interdyscyplinarne oraz wskazywano na kluczowe znaczenie specyficznych metod nauczania stosowanych na tym etapie edukacji, czyli opartych na aktywizacji, zabawie, zajęciach manualnych.

4.4. Sprawczość

Na wymiar sprawczości we wstępnym profilu absolwenta i absolwentki składają się cztery elementy:

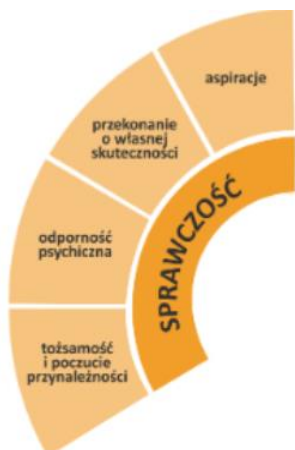
- tożsamość i poczucie przynależności,
- przekonanie o własnej skuteczności,
- odporność psychiczna,
- aspiracje.

Ich układ w modelu przedstawia poniższa grafika.



Rysunek 5

Wymiar *SPRAWCZOŚCI* w profilu absolwenta i absolwentki



Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych

4.4.1. Ocena kompletności i ogólne postrzeganie wymiaru

„sprawczość”

Większość osób uczestniczących w konsultacjach **oceniała pozytywnie obecność wymiaru „sprawczość”** w profilu absolwenta i absolwentki. Z jednej strony doceniano jej zauważenie i wskazanie kluczowej roli w procesie edukacji, z drugiej jednak – pojawiały się głosy krytyczne, wskazujące na jej zbyt dominującą pozycję w stosunku do innych elementów profilu lub sugerujące wprost, że nie powinna być ona równoprawnym wymiarem wobec kompetencji i obszarów kształcenia, a raczej składową kompetencji.

Elementy oceniane krytycznie

Głosem całkowicie podających w wątpliwość sensowność umieszczenia tego elementu w profilu było niewiele. Stanowiska te najczęściej odwoływały się do – w ocenie formułujących je osób – **„nazbyt oderwanego od wiedzy i kompetencji charakteru tego elementu”**:

„Nie wolno wprowadzać jej na żadnym etapie edukacji, ponieważ [jej] celem jest brak wiedzy merytorycznej”.

„Nie podoba mi się. Nigdy nie było „sprawczości” w polskiej dydaktyce. Moje długoletnie doświadczenie nie wykazuje braku kategorii „sprawczość”. To słowo obce (nawet tutaj



słownik nie zawiera tego słowa). Po co to? Skupmy się na kompetencjach, a absolwenci swoim życiem pokażą swoją zaradność”.

„W ogóle nie powinno być tej kategorii. Ani w szkole, ani w przedszkolu sprawczość nie powinna być realizowana”.

Duża część uwag krytycznych (zwłaszcza ze strony nauczycieli i nauczycielek oraz części przedstawicieli i przedstawicielek środowisk akademickich i eksperckich) dotyczyła nadmiernego – w opinii ich autorów i autorek – wyeksponowania wymiaru sprawczości w profilu. Osoby te wskazywały, że sprawczość (rozumiana bardziej jako postawa) powinna być raczej częścią obszaru kompetencji osobistych, a nie odrębnym, dominującym elementem (nierzadko doceniając wprost jej istotność dla procesu edukacji):

„Kształtowanie poczucia sprawczości jest niezmiernie ważne. Czy jednak jest to coś niezależnego od wiedzy i kompetencji? Uczeń powinien w miarę zdobywania wiedzy i kompetencji móc wykorzystywać je na co dzień i to powinno zwiększać jego poczucie sprawczości, mądrze realizowanej”.

„Jeżeli absolwent osiągnie pełną kompetencję (z wszystkimi elementami), to jego sprawczość będzie pełniejsza bez potrzeby aż tak wielkiego uwypuklania. Sprawczość w tym modelu jest za dużą częścią kosztem kompetencji (pomieszanych, okrojonych i potraktowanych wybiórczo)”.

„Poczucie sprawczości jest bardzo ważne dla funkcjonowania każdego człowieka i powinno być kształtowane od pierwszych lat edukacji. W modelu sprawczość została określona nieproporcjonalnie w stosunku do kompetencji. Jeśli sprawczość rozumiana jest jako zestaw konkretnych postaw i konkretnych umiejętności, to aby o niej mówić, należy uwzględnić postawy, które w modelu nie zostały wyróżnione, a umiejętności tak”.

Jedną z proponowanych zmian w układzie modelu, powiązaną z powyższymi głosami krytycznymi, było zastąpienie wymiaru „sprawczość” wymiarem „postawa” – z podzieleniem go na główne składowe oraz połączeniem z wartościami, które w proponowanym układzie nie zostały przypisane do żadnego z wymiarów.



Wśród głosów krytycznych pojawiały się również obawy, czy sprawczość będzie zakorzeniona w wartościach chrześcijańskich czy – szerzej – etycznych. Były one najczęściej elementem opinii, które ów „brak” wyraźnego osadzenia w wartościach chrześcijańskich przypisywały całemu profilowi, często łącząc go również z obawami co do wprowadzania do edukacji wątków dotyczących edukacji seksualnej (zwłaszcza pojęć dotyczących tożsamości seksualnej czy postrzeganego „zagrożenia seksualizacją”) oraz niewystarczającego – w opinii wyrazicieli i wyrazicielek tych opinii – miejsca rodziny w profilu („[Sprawczość] Jako hasło dobrze, jako ideologizacja mająca na celu oderwanie dziecka od rodziny – absolutnie mówię nie”).

Część osób wskazywała, że pojęcie sprawczości jest w kontekście szkoły nazbyt abstrakcyjne i oderwane od realiów nauczania:

„To zbiór ideałów, z którymi ideologicznie zgadza się większość społeczeństwa, ale realistycznie nie ma on żadnych pomysłów na urealnienie”.

„Szumnie to wszystko brzmi, natomiast na etapie szkoły podstawowej jest trudne do zrealizowania. Trudno jest, wydaje mi się, na jednostce lekcyjnej przekazać materiał, sprawdzić wiedzę i wesprzeć uczniów psychicznie”.

Dla części osób odnoszących się krytycznie do sprawczości problemem był sam sposób zdefiniowania tego elementu, w tym jego niejasność i nieprecyzyjność opisujących go sformułowań:

„Generalnie zapisy w profilu są bardzo ogólne; brak słowniczka i definicji. Uniemożliwia to zabranie głosu, ponieważ nie wiadomo, co tak naprawdę opiniować”.

„Niektóre nazwy są niefortunne i mogą budzić wątpliwości, np. «przekonanie o własnej skuteczności» czy «aspiracje». Jak je należy rozumieć?”.

„Dążenie do własnej skuteczności – jaki to jest proces, jak go zobaczyć? A «aspiracje» – czyje? To powinna być raczej «chęć rozwoju»”.



„Sprawczość jest źle zdefiniowana w profilu: jako stan, a nie działanie/umiejętność”.

Osobnym wątkiem były uwagi krytyczne co do konkretnych pojęć zawartych w opisie tego wymiaru: miały one charakter bardziej terminologiczno-semantyczny, natomiast nie negowały zasadności samego wyodrębnienia takiego elementu.

Pewne wątpliwości budziła już sama nazwa wymiaru i rozwinięcie jej rozumienia.

W zgłoszonych uwagach sugerowano m.in. jej zmianę na „podmiotowość” lub połączenie „samoświadomości” (co miałyby podkreślać wymiar dbania o siebie) oraz „wewnętrzsterowności” (co kładłoby nacisk na konieczność zinternalizowania systemu wartości, nabycie poczucia własnej wartości oraz przekonania o słuszności samodzielnie podejmowanych decyzji). Ten kierunek zmian wskazywano w kontekście ryzyka, jakie w realiach częstego przeciążenia psychicznego młodych osób we współczesnym świecie mógłby nieść nacisk i w tym wymiarze na postawę aktywną („Ważna jest też bowiem umiejętność znalezienia równowagi między potrzebą aktywności, a potrzebą okresowego wyciszenia”).

Wśród szczegółowych **sugestii zmian językowo-terminologicznych** pojawiły się również:

- **zmiana terminu „odporność psychiczna”** na „higienę psychiczną”, „dobrostan psychologiczny” lub „dbanie o zdrowie psychiczne”;
- **zmiana terminu „przekonanie o własnej skuteczności”** na „przekonanie o swoich mocnych stronach”, „dawanie sobie rady” lub „zdolność do skutecznych działań”;
- **zmiana terminu „zindywidualizowany”** na „spersonalizowany”;
- **zmiana terminu „aspiracje”** na „chęć rozwoju” albo „marzenia” (jako hasła bardziej adekwatne dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym). W odniesieniu do tego elementu wskazywano też na pewną niespójność w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi („Dzieciaki ze specjalnymi potrzebami trzeba wspierać w tym, a nie wymagać osiągnięcia kolejnej, wyższej poprzeczki. Słowo aspiracje w tym przypadku nie pasuje tak bardzo”), ale też konieczność uwzględnienia zainteresowań dzieci i młodzieży, a nie tylko ich „ambicji”.



Wśród uwag o tym charakterze znalazła się też kompleksowa sugestia zamiany pojęć „przekonanie o własnej skuteczności” i „aspiracji” (jako połączonych z pojęciem poczucia własnej wartości) na „rozwój wiary we własną wartość”.

Pojawiały się również głosy, że koncepcja sprawczości jest szczególnie trudna do wdrożenia na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej i niedopasowana do wieku i dojrzałości społecznej uczniów, których dotyczy profil. („Dzieci w szkole podstawowej dopiero dojrzewają do brania życia w swoje ręce, więc definicja sprawczości podana w profilu będzie aktualna, moim zdaniem, dopiero dla uczniów szkół ponadpodstawowych, a nie podstawowych”). Większość powyższych argumentów wybrzmiała wśród nauczycieli i nauczycielek, niektóre także wśród rodziców.

Wśród zgłaszanych opinii pojawiły się też głosy krytyczne co do zakresu sprawczości, który ma kształtować szkoła – jako wkraczającego w obszar, który powinien być zarezerwowany raczej dla rodziny:

„Sprawczość zaczyna się w domu, to w domu dziecko ma pierwsze relacje, z domu wynosi wartości, poznaje siebie i swoją tożsamość, rodzice są pierwszymi nauczycielami i najważniejszymi nauczycielami dzieci – należy o tym pamiętać i nie próbować ich zastąpić oraz wchodzić w ich kompetencje w kształtowaniu psychiki i duchowości dziecka. Trochę mnie dziwi, że szkoła chce tak szeroko kształtować ten obszar. Powinna raczej wspierać w tym rodziców, a nie ich zastępować”.

Elementy oceniane pozytywnie

Przez większość osób biorących udział w konsultacjach wymiar sprawczości został uznany za bardzo istotny element kształtowania absolwentów i absolwentek przedszkoli i szkół podstawowych. Część osób wskazywała wprost, że jest on kluczowy dla rozwoju dzieci w ramach systemu edukacyjnego i doceniała, że został wyróżniony w profilu jako osobny wymiar:



„Zgadzam się z proponowanym wymiarem profilu. Dziecko nawet o największej wiedzy, nie posiadając wyróżnionych przez Państwa kompetencji/przymiotów, nie będzie potrafiło skutecznie z niej korzystać”.

„Wrażenie bardzo pozytywne. Bardzo brakuje tego w polskiej szkole”.

„Uważamy, że sprawczość jest elementem niezmiernie ważnym w edukacji, a dotychczas zaniedbanym. [...] Powinna być motorem napędowym w edukacji, dzięki niej absolwent będzie odpowiedzialny za swoje czyny, będzie miał większą świadomość, że ma wpływ na swoje życie, a dzięki temu będzie bardziej zaangażowany w naukę, aktywności i samorozwój”.

„Elementy sprawczości trafione w punkt. Bardzo mi się podoba zauważenie, że uczniowie i uczennice mają zdolność i wolę pozytywnego wpływania na swoje życie i otaczający świat”.

„Jak myślę o polskiej szkole, to w ogóle nie myślę o sprawczości, tylko o nie sprawczości. [...] Ale myślę, że to jest ważne i chciałabym to zobaczyć”.

Szczególnie pozytywnie oceniano potencjał tego elementu profilu w rozwijaniu autonomii, odpowiedzialności i zdolności do pozytywnego wpływania na otaczającą rzeczywistość. Wśród pozytywnych opinii (we wszystkich grupach uczestników i uczestniczek procesu) najczęściej wybrzmiewały te wskazujące na szczególną istotność:

- **odporności psychicznej** – wiele osób wskazywało, że jej rozwój jest kluczowy, szczególnie w kontekście wzrastających problemów psychicznych wśród młodzieży (niektóre osoby zwracały uwagę na pewną niejasność związaną z rozdzieleniem odporności psychicznej i dobrostanu, ujętego z kolei w wymiarze kompetencji);
- **poczucia własnej skuteczności i aspiracji** – podkreślano ich znaczenie w motywowaniu uczniów do działania i osiągnięcia celów;
- **tożsamości i poczucia przynależności** – doceniano ich rolę w budowaniu wspólnotowości, choć zaznaczano, że powinny być rozwijane w sposób uwzględniający różnorodność narodową i kulturową (jednocześnie pojawiały się głosy innych osób,



mówiące, że powiązanie tożsamości akurat z wymiarem sprawczości jest niejasne i nie do końca zrozumiałe).

Szczególnie pozytywnie do tego wymiaru odnosili się rodzice, młodzież oraz eksperci i ekspertki z organizacji społecznych.

Kompletność wymiaru

- W uwagach zgłaszanych w konsultacjach pojawiło się wiele głosów wprost doceniających kompletność tego elementu („Bardzo dobrze oceniam sprawczość, nie brakuje żadnych elementów, jest bardzo dobrze przygotowany”). Największą część uwag stanowiły jednak wypowiedzi doceniające jego uwzględnienie, ale sugerujące zmianę lub uzupełnienie go o nowe elementy. Na tej liście najczęściej pojawiały się:
- **samodzielność** (zwłaszcza w kontekście dążenia do zaspokajania swoich potrzeb i świadomości tego, co można zrobić samodzielnie),
- **autonomia,**
- **uważność,**
- **docenianie własnego rozwoju jako wartości samej w sobie,**
- **poczucie własnej wartości,**
- **umiejętność samooceny i samokrytycyzmu** (dostrzegania błędów oraz mocnych stron),
- **odporność na krytykę,**
- **gotowość do podejmowania wyzwań (w tym do podejmowania ryzyka),**
- **akceptacja i przygotowanie do popełniania błędów i ponoszenia porażek** (jako jedna z form dochodzenia do wiedzy, umiejętności i budowania postaw),
- **adaptacyjność,**
- **dyscyplina, systematyczność i umiejętność planowania działań,**
- **cierpliwość w dążeniu do celu i umiejętność szukania motywacji,**
- **odwaga do pokonywania własnych barier** (w połączeniu z „aspiracjami”),
- **zaangażowanie i pracowitość,**
- **umiejętność podejmowania decyzji oraz przekształcania pomysłów w działanie i efekty** (jako element postawy przedsiębiorczej),



- **konsekwencja w działaniu,**
- **zdolność do rozumienia uwarunkowań przyczynowo-skutkowych własnych działań,**
- **dzielność** (w stawianiu czoła przeciwnościom),
- **rezyliencja,**
- **samoregulacja** (rozumiana jako zdolność do samooceny swoich umiejętności i zdolności, do planowania i organizowania własnej nauki oraz do bycia przygotowanym na dostosowanie się i zmianę w razie potrzeby),
- **świadomość własnych praw i sposobów upominania się o nie,**
- **odpowiedzialność** (zwłaszcza w rozumieniu dbałości o dobro innych ludzi, ale też odpowiedzialności za siebie, za swoje czyny).

W tym ostatnim kontekście przewijał się też wątek **bardzo „indywidualistycznego” wymiaru rozumienia sprawczości**, w którym dla części osób brakowało odniesienia do skutków decyzji jednostki dla innych osób i zbiorowości:

„Wszystkie aspekty w obszarze sprawczości koncentrują się na kształtowaniu indywidualnych postaw, a nie kolektywnych”.

„Żeby aspiracje i przekonania o własnej skuteczności nie doprowadziły do egoizmu i egocentryzmu – odnosiły się do funkcjonowania w społeczeństwie”.

Zwracano też uwagę, że aspekt sprawczości związany ze świadomością tego, co można zrobić samodzielnie oraz konsekwencji własnych działań, jest bardziej kluczowy niż ten związany z wywieraniem wpływu na innych, jak zapisano w profilu.

Pojawił się również wątek **sprawczości w wymiarze grupowym** – rozumiany m.in. jako umiejętność nawiązywania współpracy, solidarność, otwartość na pomysły innych, ale też umiejętność zwracania się z prośbą o pomoc. Jednocześnie pojedyncze głosy wskazywały także na istotność zauważenia, że **działania indywidualne też mogą być przejawem sprawczości** – zwłaszcza w przypadku dzieci i młodzieży o bardziej introwertycznym charakterze.



W kontekście kształtowania odporności psychicznej wielokrotnie i ze strony różnych grup przewijały się wątki kształtowania empatii oraz radzenia sobie ze stresem, a także – choć rzadziej – umiejętności znajdowania równowagi między aktywnością a wyciszeniem.

Elementem wymiaru sprawczości, do którego odnoszono się szczególnie często w kontekście uzupełnień i dookreślenia była „tożsamość i poczucie przynależności”. Część osób uczestniczących w konsultacjach wskazało go jako szczególnie istotną (obok odporności psychicznej) składową tego wymiaru. Najważniejsze linie argumentacji w tym obszarze dotyczyły:

- podkreślenia i wyraźnego **wyróżnienia aspektu tożsamości narodowej** („To bardzo ważne, by czuć się kimś szczególnym, należącym do narodu, by czuć się Polakiem i znać historię swojego narodu. [...] Ważne jest, by młody człowiek był z tego dumny. Otwarty jednocześnie na inne narody, zafascynowany ich kulturą, historią i tradycją, ale, co bardzo ważne, doceniający własną tożsamość narodową, nie rezygnujący z niej tak po prostu”). Głosy wnoszące wątek łączyły się zwykle z zarzutami niewystarczającego wyeksponowania w podstawie programowej wątków patriotycznych i narodowych;
- uzupełnienia aspektu tożsamości – obok bycia Polakiem – o **element bycia Europejczykiem**;
- **zaakcentowanie roli rodziny** jako źródła tożsamości i poczucia przynależności;
- zauważanie aspektu **przynależności do lokalnych wspólnot** („małych ojczyzn”, sąsiedztw itp.);
- zwrócenie uwagi na kształtowanie przynależności nie tylko do jednej grupy, ale do wielu, w **duchu poszanowania różnorodności**.

W tym kontekście pojawiły się również głosy wskazujące na kluczowy aspekt tożsamości rozumianej jako „identyfikacja dziecka z własną rodziną, płcią i przypisaną rolą społeczną”. Jak wspomniano już wcześniej – były one dość konsekwentnie łączone z postrzeganiem przez zgłaszające je osoby zagrożeniem „seksualizacją” oraz otwartym sprzeciwem wobec uznania takich pojęć jak „płeć kulturowa”, „gender” czy akceptacji dla nieheteronormatywnych orientacji psychoseksualnych i tożsamości płciowych, a co za tym idzie – odwoływania się do nich w jakikolwiek sposób w treściach przekazywanych w przedszkolu czy szkole.



4.4.2. Propozycje rozwiązań i zmian, które przyczynią się do realizacji wymiaru „sprawczość”

Podobnie jak w przypadku pozostałych wymiarów profilu, podczas konsultacji pytano uczestników i uczestniczki o to, co ich zdaniem jest potrzebne, by sprawczość mogła być skutecznie realizowana w procesie kształcenia – zarówno jeśli chodzi o niezbędne elementy, jak i konieczne zmiany w istniejącym modelu edukacji.

Poniżej prezentujemy podsumowanie zgłaszanych na ten temat uwag. Część z nich ma charakter ogólny i odnosi się do całego systemu edukacji, część została wyróżniona w podziale na etapy edukacji, do których się odnoszą, tj. etap przedszkola i etap szkoły podstawowej.

Ogólne sugestie zmian

Na wstępie warto zauważyć, że w głosach z konsultacji pojawiały się uwagi, że choć sprawczość jest dobrym i odpowiednio opisanym elementem profilu, to bez wskazania proponowanych zmian w podstawie programowej trudno ocenić realność jego wdrożenia.

„Sprawczość jest wystarczająco opisana w profilu absolwenta. Pytanie – w jaki sposób, według twórców tej części modelu profilu absolwenta, nauczyciel/szkoła powinny realizować swoje działania, aby u absolwenta wykształcić te cechy i umiejętności. To pytanie zostało zadane respondentom. Trudno się odnieść do tak przyjętego na poziomie ogólnym profilu, kiedy nie przekłada się to jeszcze na treści podstawy”.

Zdecydowanie najczęściej powracającym wątkiem spośród czynników warunkujących wdrażanie wymiaru sprawczości była kwestia niskiej sprawczości i autonomii na poziomie samych szkół. W tym aspekcie wskazywano zarówno na obecne ograniczenia w autonomii dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek w kwestii kształtowania sposobów organizacji pracy w szkołach czy wyboru metod prowadzenia zajęć, jak i na niewielki wpływ dzieci i młodzieży na ich własne środowisko edukacyjne. Warto zauważyć, że uwagi związane z ograniczeniami wpływającymi na warunki pracy dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek w przeważającej części odnosiły się do poziomu szkół



podstawowych. W odniesieniu do przedszkoli wskazywano raczej na dobry zakres podstawy programowej i sprzyjające możliwości organizacji pracy w tych placówkach.

„Potrzeba ogromnej zmiany, w tym myślenia. Obecnie nauczyciele nie wierzą, że mogą cokolwiek zmienić. Wszystko jest narzucone, w sztywnych ramach. Pomysły na usprawnienie rozwiązań w szkole są zazwyczaj odrzucane, pomimo że są zgodne z prawem”.

„Dyrektorzy w szkołach nie czują się sprawczy. To jak mają tę sprawczość przekazywać nauczycielom czy uczniom?”.

„Nauczyciel powinien mieć poczucie sprawczości w zakresie swoich oddziaływań – żeby czuł, że coś od niego zależy”.

Osoby, które odnosiły się do wątku potrzeby zapewnienia większej sprawczości i autonomii nauczycielom i nauczycielkom oraz dyrektorom i dyrektorkom, wskazywały przede wszystkim na konieczność przeglądu obowiązujących przepisów regulujących ich pracę pod kątem „poluzowania” możliwości wyboru sposobów pracy z dziećmi, większej swobody we wprowadzaniu autorskich elementów treści nauczania czy umożliwienia działań, które pozwalałyby dzieciom na większą autonomię w wykonywaniu zadań. W tym kontekście wskazywano np. negatywne konsekwencje wprowadzenia tzw. ustawy Kamilka⁶.

Bardzo dużo głosów dotyczyło również potrzeby wspierania i rozwijania kompetencji nauczycieli i nauczycielek, tak aby byli przygotowani do wspierania dzieci i młodzieży w rozwijaniu kompetencji w obszarze sprawczości. Szczególnie często w tym kontekście wskazywano na potrzebę podnoszenia kompetencji związanych z budowaniem odporności psychicznej i reagowaniem na zagrożenia w tym obszarze (w kontekście coraz większej liczby dzieci chorujących na depresję oraz prób samobójczych wśród młodych osób). Wspominano też o horyzontalnych wyzwaniach związanych z warunkami pracy w przedszkolach i szkołach publicznych, m.in. słabnącej pozycji zawodu nauczyciela,

⁶ Mowa tu o nowelizacji Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, która została uchwalona 28 lipca 2023 r.



zniechęcających do pozostawania w tym zawodzie warunkach finansowych, czy nieadresowanych przez system wyzwaniach związanych z wypaleniem zawodowym pracowników i pracowniczek oświaty.

„Sprawczość jest uzupełnieniem postaw absolwenta przedszkola i szkoły podstawowej – to dobry pomysł, żeby uwzględnić ten wymiar w podstawie programowej. Jednak dla mnie nie jest to nowość, raczej odświeżenie tego, co nauczyciele starają się zabić w uczniach. Piszę «w uczniach», ponieważ przedszkolaki trudno odwieść od zrobienia jakiejś czynności. Natomiast w szkołach podstawowych nauczyciele od pierwszego dnia tę sprawczość ograniczają. Uczniowie stale słyszą «nie rób», «nie odzywaj się niepytany», «teraz o tym nie mówimy, więc nie pytaj». Nie sądzę, żeby robili to umyślnie. Raczej nie mają wiedzy, jak pracować z dzisiejszymi dziećmi. Szkolenia i otwarta głowa nauczycieli to podstawa zmian, ale to będzie wymagało długich lat systematycznej tzw. pracy u podstaw”.

„W mojej opinii ponownie to zmiany w procesie zarządzania edukacją są niezbędne, aby stworzyć nauczycielom przestrzeń do rozwoju. Chciałbym zwrócić uwagę na to, że kluczowe elementy, takie jak aspiracje, przekonanie o własnej skuteczności, odporność psychiczna, tożsamość i poczucie przynależności, są często poważnie zachwiane wśród samych nauczycieli. To często nauczyciele zmagają się z tymi problemami, co wpływa na ich efektywność. [...] Jeżeli nauczyciel ma wysokie aspiracje, wierzy w swoją skuteczność i jest odporny psychicznie, ma głębokie poczucie sensu swojej pracy, ma szansę skutecznie przekazywać te wartości swoim uczniom. Jednak w obliczu wypalenia zawodowego, które stanowi coraz poważniejszy problem w zawodzie nauczyciela, sytuacja wygląda inaczej.”

Osoby, które odnosiły się do wątku potrzeby **zapewnienia większej sprawczości i autonomii dzieciom i młodzieży w szkołach i przedszkolach**, wskazywały przede wszystkim na stwarzanie im warunków i okazji do tego, by mogli mieć poczucie, że wpływają też w jakimś stopniu na przebieg swojej edukacji i sposób funkcjonowania placówek, w których się uczą, wyznaczanie obszarów, w których mogliby aktywnie działać i podejmować decyzje. W tym kontekście pojawiały się m.in. propozycje dotyczące:



- **zwiększenia podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży** („Sprawczość będzie ustanowiona tylko, jeśli będzie poczucie partnerstwa między uczniem a nauczycielem”);
- **wzmocnienia mechanizmów demokratycznych na poziomie szkoły** – m.in. poprzez samorządy uczniowskie z pewnymi środkami finansowymi do ich dyspozycji czy wdrażanie szkolnych budżetów partycypacyjnych, umożliwienie uczniom i uczennicom wpływanie na system/ustrój szkoły (np. poprzez dyskusję nad jej statutem, obowiązkowe powołanie Rzecznika Praw Ucznia czy sądu szkolnego, wpływ na wybór potencjalnych wycieczek, politykę szkolną dotyczącą telefonów);
- stworzenia warunków, w których dzieci i młodzież mogą mieć **większy wpływ na przestrzeń przedszkola czy szkoły;**
- stwarzania dzieciom i młodzieży **warunków do robienia rzeczy samemu i realizację własnych inicjatyw** – poprzez proponowanie zadań, które mogą wykonywać bez bezpośredniego nadzoru, z możliwością doświadczania błędów i samodzielnego poszukiwania rozwiązań, ale też realizację np. projektów klasowych czy udziału w lokalnych inicjatywach społecznych.

„[Powinien być] większy nacisk na samorządność uczniowską i danie uczniom rzeczywistego głosu. W tym momencie to pozór. W szkole sprawczość nie będzie mogła być realizowana w dobry sposób w relacji władzy nauczyciel-dyrekcja-uczeń, gdzie w hierarchii uczeń jest najniżej”.

„Konieczne jest do tego podmiotowe traktowanie uczniów oraz ukierunkowanie na ich rozwój, a nie na materiał nauczania. Potrzebna jest edukacja nauczycieli, żeby potrafili rozpoznawać i szanować zdolności ucznia, jego wrodzone predyspozycje i słabe strony. Potrzebna jest zmiana filozofii kształcenia, z dużym udziałem samodzielnej pracy uczniów”.

„Sprawczość jest fundamentalnie o tym, czy uczniowie mają na coś wpływ (jego też bezpośrednio wypisanego brakuje w profilu). Czy obecnie uczniowie go mają? Czy według profilu będą mieli? Może mogliby decydować o salach, korytarzach, przestrzeniach wspólnych”.



„Ponadto nie można ani dzieciom, ani nauczycielom podcinać skrzydeł. Wskazać drogę, ale niech dziecko (krytyczne myślenie też tu jest) mogło samo dojść do satysfakcjonującego rozwiązania. Niekoniecznie takiego, które podoba się nauczycielowi”.

Jednocześnie w tym kontekście przywoływano wielokrotnie obecne ograniczenia prawne, które sprawiają, że nauczyciele czują, że nie mogą lub boją się wprowadzać do nauczania zadań, które mogłyby pozostawić dzieciom większą autonomię.

„Pytanie, jak mamy kształtować sprawczość jak jesteśmy obwarowani przepisami, absurdalnymi wymogami i zachowaniami. Jak kształtować sprawczość, gdy aktualnie uczeń nie może wyjść do toalety, sam przebywać na korytarzu itp.”.

„Ograniczamy autonomię, aby zapewnić bezpieczeństwo i efektem jest kształtowanie osób nie posiadających poczucia wpływu na siebie, samodzielności, sprawczości, przekonania o własnej skuteczności”.

„Szkoła powinna wspierać bliskie i szczerze relacje między uczniami a nauczycielami, jeśli chce rozwijać poczucie przynależności. Jest to ciężkie zadanie dla nauczycieli, którzy są zachęceni do trzymania dystansu z uczniami”.

Jednym z powracających tematów w tym obszarze była też kwestia **współpracy przedszkoli i szkół z rodzicami**, jako że to środowisko domowe i rodzinne są w opinii wielu osób, które wzięły udział w konsultacjach, kluczowymi miejscami budowania w dzieciach i młodzieży poczucia sprawczości. W tym wątku najczęściej pojawiały się głosy dotyczące:

- potrzeby edukowania rodziców co do istotności kształtowania w dzieciach sprawczości;
- rozwiązań wzmacniających współpracę między rodzicami a placówkami edukacyjnymi, np. poprzez poprawę komunikacji, zachęcanie rodziców do przychodzenia na zebrania, dbanie o dobrą przestrzeń do rozmowy między nimi a nauczycielami i nauczycielkami;
- zabezpieczenia pozycji autorytetu nauczyciela/nauczycielki w szkole – tak, aby nie mógł on zbyt łatwo być podważany przez rodziców przy dzieciach;
- rozwiązań zobowiązujących rodziców do pewnych zachowań związanych ze sposobem funkcjonowania dziecka w szkole czy przedszkolu, np. uniemożliwienie



usprawiedliwiania nieobecności dziecka bez podania przyczyny czy przerzucania odpowiedzialności za wychowanie na placówki edukacyjne (np. w zakresie nauczania podstawowych czynności samoobsługowych, takich jak utrzymanie higieny osobistej czy ubieranie się).

„Oświata boi się wymagać od rodziców, boi się kształcić rodziców. Rodzice w dziedzinie sprawczości mogą wiele zepsuć. Stała kontrola w domu i przedszkolu, organizacja zajęć, animacja dzieci i zapewnianie atrakcji dekonstruuje sprawczość, która mogłaby być wynikiem własnych, także cennych, inicjatyw przedszkolaków”.

„Nauczyciel powinien mieć możliwość, tę sprawczość oddziaływania na rodzica. Na przykład klasa ma wiązane buty – wszyscy się dostosowują”.

Organizacja pracy i zmiany w podejściu do nauczania

Wśród warunków niezbędnych do realizowania wymiaru sprawczości w kształceniu na poziomie przedszkoli i szkół podstawowych osoby uczestniczące w konsultacjach wskazywały często konieczne – ich zdaniem – zmiany w podejściu do dzieci i młodzieży w procesie nauczania, w definiowaniu zadań dla kadr placówek edukacyjnych, ale też w samych sposobach organizacji pracy w tych placówkach.

Wśród kluczowych aspektów **podejścia do nauczania** wskazywano najczęściej:

- wyróżnienie wśród zadań szkoły **rozpoznawania talentów każdego dziecka i rozwijanie ich** („Szkoła powinna pomagać dzieciom definiować swoje mocne strony – żeby dzieci wiedziały, że nie muszą być dobre we wszystkim, ale budować swoją sprawczość, formułować cele itd. w wybranych obszarach”);
- **budowanie i promowanie postaw współpracy, relacji**, a nie wyłącznie współzawodnictwa;
- **przejście z tzw. kultury czerwonego długopisu** (opartej na piętnowaniu i karaniu za popełnione błędy, co skłania do ukrywania ich) **w stronę dawania konstruktywnej informacji zwrotnej i akceptacji dla uczenia się na podstawie popełnionych błędów** („Sprawczość będzie tylko wtedy, gdy uczeń będzie miał wewnętrzne poczucie



bezpieczeństwa. Wiem, że jeśli popełnię błąd, to to tylko lekcja, z której wyciągnę wnioski”);

- **budowanie bardziej przyjaznego dla uczniów i uczennic środowiska szkolnego, w którym umożliwiałoby im przedstawianie własnego stanowiska bez narażania się na złą ocenę lub publiczną krytykę ze strony nauczycieli;**
- **ograniczenie tzw. systemu ławkowego na rzecz edukacji terenowej.**

Liczne osoby uczestniczące w konsultacjach wskazywały na konieczne zmiany w sposobie weryfikowania postępów w procesie edukacyjnym (oceniają). Sugerowano m.in.:

- **większe zindywidualizowanie sposobów oceniania postępów edukacyjnych** („Należałoby indywidualnie oceniać postępy każdego ucznia, w tym starania, zaangażowanie, a nie tylko efekt w postaci książkowej wiedzy lub jej braku”);
- **odejście od ocen punktowych**, w tym zwłaszcza z zachowania (wskazywano, że są one szczególnie krzywdzące i obniżają poczucie sprawczości wśród dzieci i młodzieży neuroatypowych);
- **odejście od przewagi testowych form egzaminów końcowych;**
- **stosowanie większej ilości zachęt i mniejszej ilości kar.**

Wśród innych postulowanych rozwiązań związanych ze sposobem organizacji pracy w przedszkolach i szkołach pojawiały się m.in.:

- **zmniejszenie klas** i zapewnienie w ten sposób lepszych warunków do zindywidualizowanego podejścia do uczniów i uczennic, wspierania współpracy, dawania dzieciom i młodzieży bardziej angażujących i wymagających samodzielności zadań („Klasa może funkcjonować jako grupa, gdy nie jest zbyt duża – zarówno w relacjach między dziećmi, jak i z nauczycielem czy dyrektorem”). Mniejsze klasy i mniejsza liczba dzieci pod opieką pojedynczego nauczyciela/nauczycielki mogłyby też zwiększyć możliwość otoczenia poszczególnych uczniów i uczennic większą uwagą (uważnością);
- **zwiększenie dostępu do zajęć ze specjalistami od zdrowia psychicznego**, np. ogólnorozwojowych zajęć z psychologiem, prewencyjnych testów psychologicznych;
- **zmiany w układzie przestrzennym klas**, np. ustawianie ławek tak, by dzieci nie siedziały do siebie plecami;



- **przyjrzenie się sposobowi organizacji dni pracy szkolnej w ujęciu cyklu dobowego, częstotliwości sprawdzianów** itd.;
- **zwiększenie możliwości wyboru przez ucznia (zakresu) zajęć/przedmiotów, w których bierze udział** („Dajmy przedmioty do wyboru albo luźno zdefiniowane – bo tkwimy w gorszej sytuacji przedmiotowej. Żeby uczniowie mogli sami kształtować swoją ścieżkę edukacyjną”);
- **likwidacja punktów za wolontariat**, by nie sprowadzać tego typu aktywności do pozyskiwania punktów wpływających na ocenę.

W tym obszarze pojawiały się też pojedyncze głosy dotyczące potrzeby „odchudzenia” podstawy programowej, aby zapewnić więcej czasu na działania praktyczne, eksperymentowanie, zadania kreatywne, które nauczyciele mogliby planować dostosowując się do klasy, z którą pracują. Warto jednak pamiętać, że na wielu spotkaniach pojawiały się też głosy krytycznie odnoszące się do zmian podstawy w tym duchu – głównie zarzucające takiemu podejściu „ograniczanie aspektu wiedzowego” w edukacji, co część uczestników i uczestniczek procesu oceniała negatywnie, deprecjonując znaczenie takiego wymiaru jak sprawczość względem wiedzy i kompetencji.

W kontekście **zmian w metodyce pracy z dziećmi i młodzieżą** szczególnie często odnoszono się do potrzeby zapewnienia nauczycielom i nauczycielkom większej niż obecnie swobody w doborze metod nauczania. Postulat ten zwykle łączył się z podkreśleniem potrzeby nadania edukacji jak najbardziej praktycznego wymiaru, np. poprzez doświadczenia, pokazanie przykładów zjawisk, w odniesieniu do których uczniowie i uczennice mieliby sami odkryć kierujące nimi zasady, ale też poprzez interakcje z otoczeniem zewnętrznym, wycieczki, wyjścia w teren, szukanie odniesień związanych z miejscem zamieszkania i regionem.

Wśród innych powtarzających się postulatów z tego obszaru pojawiały się m.in.:

- zwiększenie liczby działań „naruszających schematy szkolne”, a przez to budujących zdolności adaptacyjne uczniów i uczennic oraz wzmacniających ich kreatywność, np. możliwość „mieszania klas” i pracy z uczniami z różnych grup, „odwracanie ról” – gdy to sami uczniowie i uczennice dzielą się wiedzą z resztą grupy;



- nauczanie w blokach przedmiotowych („Zajęcia powinny być w blokach – takie «skakanie» od przedmiotów humanistycznych do ścisłych i na odwrót, przeplatanie ich wytrąca z pewnego toku pracy. W klasach 1–3 jest jeden temat na różnych płaszczyznach przez cały czas nauki w danym dniu. W klasach starszych nie. Poza tym brak korelacji między przedmiotami udowadnia dzieciom, że nie mogą się nauczyć np. obliczania amplitudy temperatury, bo na matematyce liczby ujemne będą za pół roku. Takie rozwiązania utrudniają osiągnięcie celu oraz potwierdzenie własnej skuteczności w nauce”);
- wprowadzenie mentoringu i tutoringu, w tym tutoringu rówieśniczego – planując z tutorem swoją naukę, poziom zaawansowania, uczeń czy uczennica mogliby brać większą odpowiedzialność za swoją edukację;
- zwiększenie liczby zadań/działań, w których dzieci i młodzież mogą robić coś samodzielnie, poszukując na własną rękę właściwych rozwiązań;
- pokazywanie dzieciom na zajęciach różnych opcji dalszej ścieżki (kariery), np. poprzez zapraszanie do szkół organizacji pozarządowych, osób z samorządu, przedstawicieli/przedstawielek różnych zawodów („Warto przedstawiać jak najwięcej opcji rozwoju i jak ich decyzje mogą zmieniać świat”);
- położenie akcentu na kształtowanie kompetencji „życiowych” (obok przekazywania wiedzy dziedzinowej – np. zarządzanie sobą w czasie, planowanie i organizowanie działań, praca zespołowa oraz rozwiązywanie problemów);
- włączanie elementów angażujących dzieci w zadania skierowane „na zewnątrz”, na rzecz innych osób, dzięki którym widzą, że ich działania przynoszą jakąś zmianę – np. wolontariat, współpraca z instytucjami i organizacjami pozarządowymi, działania na rzecz lokalnej społeczności.

Kilkukrotnie pojawiły się też odniesienia do podejścia metodycznego 4K (krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja i kreatywność) jako sprzyjającego kształtowaniu sprawczości.

W kontekście realizacji elementu odnoszącego się do **odporności psychicznej** wskazywano także na wyzwania związane z pogodzeniem różnych elementów samego profilu, np. to, jak zbyt silne wzmacnianie przekonania o własnej skuteczności może stwarzać ryzyko depresji



w obliczu niepowodzeń. W odniesieniu do tego elementu wymiaru sprawczości wskazywano szczególnie często na wątki dotyczące:

- potrzeby realizacji zajęć rozwijających kompetencje emocjonalne;
- zadbania o dostęp w szkołach do psychologów;
- ograniczania w czasie pobytu w szkole dostępu do nowych technologii (zwłaszcza smartfonów) i adresowania problemu uzależnienia od nich;
- tego, że wpływ na kształtowanie odporności psychicznej mają wszyscy nauczyciele i nauczycielki, a nie tylko psychologowie czy pedagodzy szkolni.

Uwagi odnoszące się specyficznie do edukacji na etapie przedszkola

Liczne grono osób wśród uczestników i uczestniczek konsultacji zwracało uwagę, że na etapie przedszkola podstawa programowa i sposób organizacji pracy sprzyjają kształtowaniu sprawczości dzieci. Niektórzy wręcz sugerowali wprost, że nie należy nic w nich zmieniać.

W wypowiedziach tych osób, które formułowały konkretne uwagi i propozycje zmian najczęściej przewijały się następujące wątki:

- **jak najwięcej uczenia się współdziałania w grupie**, które buduje też poczucie przynależności, ale również pomaga oswoić się z różnorodnością;
- **unikanie oceniania** na tym etapie edukacji, by dzieci mogły popełniać błędy w bezpiecznym i nieoceniającym środowisku;
- **uczenie się przez zabawę uwzględniającą okazje do samodzielności**, tj. podejmowania przez dzieci wyborów i ponoszenia ich konsekwencji (także trudnych), w tym samodzielne wykonywanie czynności takich jak sprzątanie wokół siebie, przygotowanie jedzenia, ubieranie się, wymyślanie nowych zabaw – aby dzieci uczyły się podejmowania decyzji i widziały efekty swoich działań;
- **bardziej elastyczne i nieograniczające możliwości eksploracji** (w rozumieniu osób formułujących te uwagi) **podejście do bezpieczeństwa dzieci** („[Teraz] dzieci nie mogą się zmoczyć, chodzić bosy, bawić w błocie, wejść na mini drzewo, bo to niebezpieczne – tak, ale również uczy sprawczości!”);



- **rozwijanie umiejętności rozpoznawania i regulacji emocji** przez dzieci;
- **szczególny akcent na rozwijanie kompetencji społecznych**, jako że na tym etapie jest na to więcej czasu niż w szkole podstawowej, gdzie znacznie większy nacisk kładzie się na przekazywanie wiedzy.

W kontekście oceniania na etapie edukacji przedszkolnej podnoszono często wątek pozytywnego wzmocnienia dzieci poprzez konstruktywną informację zwrotną zamiast regularnej „oceny” oraz doceniania zaangażowania i inicjatywy dzieci, a nie jedynie pozytywnych efektów ich działań, co może motywować je do podejmowania prób i wzmocniać ich poczucie własnej wartości.

„Podstawa programowa powinna obejmować rozwój indywidualnych umiejętności i zainteresowań dzieci, stwarzając przestrzeń na ich własną inicjatywę i poczucie tożsamości. Ważne, by program w przedszkolu promował odkrywanie siebie i budowanie pozytywnego obrazu własnych możliwości”.

W kontekście tego etapu edukacji powtarzały się również głosy o kluczowej roli współpracy z rodzicami i wspierania ich w rozumieniu, jak istotne jest budowanie sprawczości od najmłodszych lat.



Podsumowanie

Konsultacje społeczne profilu absolwenta i absolwentki ukazały duże zróżnicowanie opinii na jego temat wśród różnych grup interesariuszy i interesariuszek systemu edukacji. Uwidocznily też, jak dużą wagę kierunkową dla całego systemu kształcenia i przyszłości edukacji w Polsce ma ta propozycja. Tym większa odpowiedzialność spoczywa teraz na osobach, które będą podejmowały ostateczne decyzje co do kształtu profilu oraz zaplanowania przyszłych działań na rzecz jego wdrażania.

W niniejszym raporcie zebraliśmy i uporządkowaliśmy różne wątki poruszane w trakcie konsultacji, w tym rekomendacje formułowane przez różne osoby, grupy i środowiska. Decyzje o tym, które z nich zostaną wzięte pod uwagę i wpłyną na ostateczny kształt profilu, zapewne nie zadowolą wszystkich – zbyt były różnorodne, czasem wręcz sprzeczne ze sobą. Niezwykle istotne jest jednak, by te głosy (nawet zbiorczo) spotkały się z odpowiedzią – w duchu kluczowej dla dobrych konsultacji zasady responsywności⁷.

Zaangażowanie tak wielu osób w proces konsultacyjny pokazuje, jak ważnym elementem reformowania systemu edukacji jest i powinien być dialog, prowadzony według transparentnych i przewidywalnych zasad. Budowa zaufania między różnymi interesariuszami i interesariuszkami w procesach dialogowych daje szansę na budowanie podstaw dla dalszej ich współpracy na różnych odcinkach pracy na rzecz podnoszenia jakości edukacji – w duchu dbałości o interes ogólny i dobro wspólne, mimo i jednocześnie w poszanowaniu różnic opinii.

⁷ Ze wszystkimi Siedmioma Zasadami Konsultacji można zapoznać się tutaj:

https://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2015/06/7_zasad_30-04.pdf