

Propozycje i rekomendacje do profilu absolwenta_tki, kompetencji uniwersalnych oraz modelu nowej podstawy programowej

S sieć
organizacji
społecznych
dla edukacji





Profil absolwenta_tki: wartości, postawy i kompetencje uniwersalne

1. Rola organizacji społecznych w procesie zmiany

Organizacje społeczne zajmujące się edukacją przez ostatnie trzy lata pracowały nad kierunkami naprawy i rozwoju polskiej oświaty. W tym procesie uczestniczyło znaczne grono ekspertów i ekspertek ze środowisk szkolnych, akademickich i pozarządowych. Wypracowaliśmy propozycje rozwiązań kluczowych wyzwań stojących przed polską szkołą, z których obecnie mogą korzystać władze oświatowe. Dotyczy to także najważniejszej bodaj reformy – zmian w podstawie programowej, która, jeśli będzie mądrze i odważnie zaplanowana, może na dobre zmienić filozofię nauczania i uczenia się na miarę potrzeb Polski w XXI wieku.

Jesteśmy gotowi dalej brać udział we współtworzeniu tej zasadniczej zmiany jako niezależny, społeczny i zarazem merytoryczny partner. Byłoby to zgodne z zapowiadaną po wyborach 2023 roku zmianą sposobu zarządzania państwem – demokratyzacją i uspołecznieniem procesów tworzenia polityk publicznych.

Poniżej przedstawiamy propozycje dotyczące modelu i zawartości profilu absolwenta_tki oraz wstępne postulaty odnoszące się do nowej podstawy programowej. Wskazujemy, jakie kompetencje powinna kształtować szkoła, żeby młody człowiek potrafił sprostać wymaganiom współczesnego świata w wymiarze osobistym, zawodowym i w życiu publicznym. Proponujemy

też architekturę podstaw programowych (do dalszych dyskusji), która pozwala skutecznie wiązać kompetencje kluczowe z treściami nauczania oraz z wymaganiami szczegółowymi do przedmiotów i obszarów międzyprzedmiotowych.

Mamy nadzieję, że to nie tylko ułatwi systemowe myślenie o tym, czego i jak mają uczyć nauczyciele_lki, ale także generować będzie nowe podejście do samego procesu nauczania i oceniania. Propozycje te nawiązują do doświadczeń tych krajów, które w ostatnich latach wprowadziły nowe curricula do systemu oświaty oraz do rekomendacji Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych, a także licznych opracowań Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Uwzględniają także efekty prac prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach Polskiej Ramy Kwalifikacji i Zintegrowanej Strategii Umiejętności.

2. Co powinien zawierać profil absolwenta_tki?

Uczynienie prac nad profilem przyszłego absolwenta_tki punktem wyjścia do tworzenia nowej podstawy programowej to dobry krok. Po pierwsze, pozwala odejść od pośpiesznej i budzącej wiele napięć dyskusji o tym, jakie konkretne treści przedmiotowe czy lektury powinna zawierać podstawa, i zamiast tego zadać fundamentalne pytanie o generalny kierunek rozwoju polskiej edukacji. Rozmawiając o profilu, zastanawiamy się, czego potrzebują

dziś młodzi ludzie i zarazem czego potrzebuje ich społeczność lokalna, Polska i świat.

Po drugie, praca nad profilem pozwala wyjść z wąskiego kręgu ekspertów i ekspertek poszczególnych dziedzin i prowadzić szeroką publiczną debatę z udziałem wszystkich zainteresowanych – środowisk nauczycielskich, uczniowskich, rodzicielskich, akademickich i badawczych, samorządowych, związkowych; ważne będą także głosy przedsiębiorców i innych pracodawców. O ile w pracach nad podstawami – na przykład z matematyki czy języka obcego – ostateczny głos powinni mieć matematycy i matematyczki czy angliści i anglistki, o tyle w sprawie profilu mogą się wypowiedzieć wszystkie zainteresowane strony. Tylko profil i podstawa programowa wypracowane w zróżnicowanym gronie, z dominującym udziałem osób pracujących w szkołach, ma szansę zostać realnie wprowadzona i mądrze zrealizowana. Inaczej grozi nam, że – jak wiele reform edukacyjnych – ta nowa zatrzyma się na drzwiach szkoły czy klasy.

Po trzecie, profil kompetencyjny – niejako z definicji – nie przesądza jeszcze o tym, jak ma wyglądać sposób nauczania, oceniania czy egzaminowania. Jakie kompetencje, czyli wiązki wiedzy, umiejętności i postawy powinna kształcić szkoła z myślą nie tylko o wyzwaniach na dziś, ale także na nieprzewidywalne jutro. Jakie są zatem cele polskiej edukacji i jak sprawić, by nauczycielki i nauczyciele mogli je skutecznie i z przekonaniem realizować? To jednak inne pytania niż te w dyskusji o lekturach obowiązkowych czy liczbie wymagań szczegółowych z historii, fizyki czy geografii, którą toczyliśmy przy okazji uszczuplania obecnej podstawy. Bardziej otwarte i ważniejsze, bo strategiczne.

Strategia „dużej zmiany” jest kluczowa, mamy więc nadzieję na szybkie rozpoczęcie przez MEN prac nad wizją polityki edukacyjnej, która wykraczać będzie poza jedną kadencję parlamentu. Dobrym punktem wyjścia mogą być propozycje kierunków rozwoju polskiej szkoły, sformułowane w Mapie

Drogowej dla Edukacji. Obejmuje ona problemy i rozwiązania dotyczące zarządzania oświatą, w tym jej dalszej decentralizacji, systemu nadzoru i wsparcia, finansowania szkoły i wynagradzania nauczycielek i nauczycieli, a także takie obszary, jak kształcenie i doskonalenie nauczycieli, standardy i metody ich pracy, jakość i równość w edukacji, kwestie dobrostanu osób uczących się i nauczycieli_lek oraz strategię budowania szkoły demokratycznej, otwartej i zaangażowanej.

Warto też dodać, że w rozmowach, które prowadziliśmy w grupach eksperckich przed stworzeniem niniejszego dokumentu, pojawiła się propozycja, by na podstawie profilu kompetencyjnego absolwenta_tki opracować też profil kompetencyjny nauczycieli_lek, który będzie określał wytyczne do kształcenia i doskonalenia, a także samokształcenia osób pracujących w przedszkolach i szkołach.

3. Miejsce wartości w profilu absolwenta_tki i podstawie programowej

Dokument stanowiący podstawę organizacji merytorycznej pracy szkoły, jakim jest profil absolwenta_tki, nie może być jedynie zbiorem wskazówek dydaktycznych. Szkoła jest nie tylko miejscem rozwijania kompetencji, ale przede wszystkim wspólnotą społeczną na poziomie lokalnym i narodowym. Należy podkreślić, że ta wspólnota opiera się na kilku ważnych dla nas wartościach. Dyskusje wokół wartości zbyt często jednak zmieniają się z próby porozumienia ponad podziałami w wojnę polityczną i światopoglądową. Edukacja musi być częścią umowy społecznej, dlatego chcemy znaleźć taki język, który pozwoli uniknąć ideologicznych sporów.

W naszej propozycji punktem odniesienia dla opisu wartości zawartych w profilu absolwenta_tki będzie to, co łączy wszystkie Polki i wszystkich Polaków: Konstytucja RP. Zdecydowaliśmy się na cytaty z preambuły Konstytucji RP, żeby podkreślić, że szkoła uczy i wychowuje do wartości, a kompetencje

zdobywane przez uczniów nie są celem samym w sobie, ale mają służyć większemu dobru.

Zgodnie z duchem Konstytucji RP chcemy, aby polska szkoła pielęgnowała takie wartości, jak poczucie odpowiedzialności za wspólnotę rozumianą jako naród i wspólnota ogólnoludzka, poszanowanie równości praw każdej osoby, troska o przyszłość z szacunkiem dla przeszłości i gotowość do współdziałania i dialogu w imię dobra wspólnego. Chcemy podkreślić, że wartości będą autentyczne i żywe tylko wtedy, kiedy będą miały szansę stać się codziennym doświadczeniem uczennic i uczniów, a nie będą wspomniane wyłącznie w kontekście bohaterskiej przeszłości. Chcemy, aby wszystkie osoby tworzące wspólnoty szkolne czuły się zaproszone do relacyjnego współdefiniowania ważnych wartości, bez narzucania przewodniej roli żadnej z nich.

KONSTYTUCJA RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ z dnia 2 kwietnia 1997 r. PREAMBUŁA

W trosce o byt i przyszłość naszej Ojczyzny,
odzyskawszy w 1989 roku możliwość suwerennego i demokratycznego stanowienia
o Jej losie,
my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej,
zarówno wierzący w Boga
będącego źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna,
jak i nie podzielający tej wiary,
a te uniwersalne wartości wywodzący z innych źródeł,
równi w prawach i w powinnościach wobec dobra wspólnego – Polski,
wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość okupioną
ogromnymi ofiarami, za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu
i ogólnoludzkich wartościach,
nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej,
zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne z ponad
tysiącletniego dorobku,
złączeni więzami wspólnoty z naszymi rodakami rozszanymi po świecie,
świadomi potrzeby współpracy ze wszystkimi krajami dla dobra Rodziny Ludzkiej,
pomni gorzkich doświadczeń z czasów, gdy podstawowe wolności i prawa człowieka
były w naszej Ojczyźnie łamane,
pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji
publicznych zapewnić rzetelność i sprawność,
w poczuciu odpowiedzialności przed Bogiem lub przed własnym sumieniem,
ustanawiamy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej
jako prawa podstawowe dla państwa
oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu
społecznym oraz na zasadzie pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli
i ich wspólnot.
Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali,
wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka,
jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi,
a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę Rzeczypospolitej Polskiej.

4. Zasady przewodnie

Niezależnie od tego, jaką ostatecznie strukturę będzie miał profil i podstawa, wskazać można kilka zasad przewodnich, na których prace te powinny się opierać. Poza wspomnianym już wcześniej uspołecznieniem tego procesu proponujemy następujące drogowskazy dla autorów i autorek tych dokumentów (z pewnością można tę listę rozszerzyć):

- edukacja dla życia, a nie szkoły – edukacja przygotowuje do udanego życia w wymiarze osobistym, zawodowym i publicznym;
- edukacja wzdłuż, wszerek i w głąb – szkoła kształci i motywuje do lifelong i worldwide learning, nie zapomina o tym, że ludzie uczą się także poza nią i po jej ukończeniu;
- edukacja z radością – edukacja także jako cel sam w sobie oraz źródło radości i przyjemności z nauki, nie tylko środek do innych celów;
- edukacja dobrej jakości – szkoła stawia poprzeczkę wysoko, na bieżąco sprawdza, jak dzieci i młodzi ludzie sobie radzą i daje odpowiednie wsparcie;
- edukacja z równością – edukacja dobrej jakości dla każdej i każdego, nie tylko tych najlepszych.

5. Kompetencje podstawowe i uniwersalne w profilu absolwenta_tki

Fundamentem edukacji, która ma przygotować młodych ludzi do mierzenia się z wyzwaniami cywilizacyjnymi i geopolitycznymi współczesnego świata, muszą być kompetencje, czyli wiązki wiedzy, umiejętności i postaw (oraz powiązanych z nimi nawyków działania), a nie wyłącznie szczegółowe wiadomości z oderwanych od siebie przedmiotów. W szkole XXI wieku nauczanie i uczenie się powinno nie tylko dostarczać wiedzy i uczyć odtwarzania informacji, ale także rozwijać kluczowe kompetencje, w tym kompetencje podstawowe – językowe (w języku ojczystym i językach obcych), kompetencje matematyczne i cyfrowe. Równie ważne są jednak

tw. kompetencje uniwersalne, czyli przekrojowe, niezbędne do dalszego kształcenia się, dobrego funkcjonowania w dorosłym życiu w różnych jego wymiarach, na przykład osobistym, publicznym czy na rynku pracy.

U podstaw komponowania zestawu kompetencji leży przekonanie, że edukacja szkolna to ważny czas w życiu każdego człowieka, nie tylko w wymiarze czysto poznawczym. Jest to etap kształtowania wewnętrznego systemu wartości, budowania refleksji o świecie, a także poznawania samego siebie, zgodnie z hasłem:

**JA poznaję i rozumiem siebie i ŚWIAT,
by móc w nim działać
i budować WSPÓLNOTĘ dla siebie i innych.**

Rozwój każdego z tych aspektów powinien być wspierany i stymulowany na wszystkich etapach edukacji szkolnej, co powinno się stać podstawowym zadaniem szkół wszystkich typów. Szkoła może stać się laboratorium życia, w którym nabywamy podstawowe kompetencje dziedzinowe, ale przede wszystkim rozwijamy się jako ludzie samoświadomi, proaktywni i empatyczni.

O zmianie paradygmatu edukacji z transmisyjnego, opartego na przekazywaniu wiadomości, na transformacyjny, oparty na kompetencjach, mówi się od wielu lat. Taka wizja przyświeca też prowadzonym od 24 lat międzynarodowym badaniom PISA, TIMSS i PIRLS, które sprawdzają właśnie kompetencje uczennic i uczniów, a nie zbiór przyswojonych przez nich wiadomości – zresztą w każdym z krajów objętych badaniami obowiązują przecież inna podstawa programowa i w szkołach uczy się innych treści.

Także dokumenty i programy edukacyjne Unii Europejskiej już od 2000 roku konsekwentnie odwołują się do kompetencji, najpierw określanych mianem

umiejętności podstawowych, a następnie – kompetencji kluczowych. Rada Europejska w Lizbonie (marzec 2000 r.) ustaliła, że konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe, które uzyskiwane są w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy.

W przyjętym w listopadzie 2004 r. sprawozdaniu Rady na temat szerszej roli edukacji podkreślono, że „edukacja przyczynia się do zachowywania i odnawiania wspólnego tła kulturowego społeczeństwa oraz do poznawania najważniejszych wartości społecznych i obywatelskich, takich jak postawa obywatelska, równość, tolerancja czy szacunek, a także jest szczególnie ważna w sytuacji, kiedy wszystkie państwa członkowskie stoją przed wyzwaniem poradzenia sobie z rosnącą różnorodnością społeczną i kulturową. Ponadto umożliwienie ludziom trwałego włączenia się w życie zawodowe jest istotną częścią roli, jaką edukacja odgrywa we wzmacnianiu spójności społecznej”.

W 2006 r. ukazało się zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej dotyczące „rozwijania oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym strategii osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji, a także wykorzystanie dokumentu «Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia»¹. Na fundamencie kompetencji opracowano także Europejską Ramę Kwalifikacji (ERK), a w naszym kraju – Polską Ramę Kwalifikacji (2018) oraz Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030 (2019). Ich osi konstrukcyjną były właśnie kompetencje kluczowe, mające zasadnicze znaczenie dla rozwoju osobistego, społecznego i gospodarczego.

W przyjętej w Polsce Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (ZSU)

zastosowano wprawdzie termin „umiejętność” zamiast „kompetencja”, ale sposób zdefiniowania pojęcia wskazuje, że chodzi właściwie o to samo. Umiejętność rozumiana jest tu jako „zdolność do prawidłowego i sprawnego wykonywania określonego rodzaju czynności, zadania lub funkcji. Przez prawidłowe wykonywanie rozumie się wykorzystywanie w działaniu odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz stosowanie się do norm społecznych, w szczególności odnoszących się do danego rodzaju działalności”.²

Autorzy wskazują, że przyjęta definicja jest zbieżna z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) oraz z definicją przyjętą przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). ZSU wskazuje trzy kategorie umiejętności:

- a) podstawowe – rozumienie i tworzenie informacji; wielojęzyczność; umiejętności matematyczne; w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- b) przekrojowe – cyfrowe; osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się; obywatelskie; w zakresie przedsiębiorczości; w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej; w zakresie myślenia krytycznego i kompleksowego rozwiązywania problemów; w zakresie pracy zespołowej; zdolność adaptacji do nowych warunków; przywódcze; związane z wielokulturowością; związane z kreatywnością i innowacyjnością;
- c) zawodowe – zdolność wykorzystania wiedzy z określonej branży/dziedziny oraz nabytych sprawności do wykonywania określonych i specyficznych dla danej profesji działań.

Obecnie na świecie istnieje co najmniej kilkanaście najczęściej stosowanych sposobów kategoryzowania kompetencji i ich wiązek (zwykle jest ich kilka – od trzech, jak w British Columbia, aż do kilkunastu, jak w polskiej ZSU). Nie wchodząc w rozważania definicyjne, na obecnym etapie prac nad profilem

¹<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>

²Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)

absolwenta/tki można przyjąć, że w takim zestawie należałoby uwzględnić następujące kompetencje podstawowe i uniwersalne:

KOMPETENCJE PODSTAWOWE

- JĘZYKOWE (literacy) z uwzględnieniem wielojęzyczności
- MATEMATYCZNE (numeracy)
- CYFROWE (digital literacy)
- PRZYRODNICZE I TECHNOLOGICZNE

Uwaga: uwzględniono tu także kompetencje przyrodnicze i technologiczne, gdyż zostały określone jako podstawowe w ZSU, choć część ekspertów jest zdania, że nie jest to optymalne rozwiązanie. Proponujemy, by w ramach prac nad wytycznymi do podstaw programowych i ich konsultacji ponownie przyjrzeć się temu zestawieniu.

KOMPETENCJE UNIWERSALNE

- K1: SAMODZIELNE MYŚLENIE (w tym myślenie krytyczne)
- K2: ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW (w tym kreatywność)
- K3: KOMUNIKOWANIE SIĘ (w tym tworzenie przekazów)
- K4: WSPÓŁDZIAŁANIE (w tym liderowanie)
- K5: ANGAŻOWANIE SIĘ I SPRAWCZOŚĆ (zbiorowa i indywidualna)
- K6: UCZENIE SIĘ I ZARZĄDZANIE SOBĄ (własnym rozwojem)
- K7: EMPATIA I TROSKA (w tym działanie na rzecz innych)

W poniższej tabeli pokazujemy, jakie subkompetencje – czyli umiejętności szczegółowe – składają się na siedem kompetencji uniwersalnych.

Kompetencje przekrojowe/universalne i subkompetencje

K1

SAMODZIELNE MYŚLENIE

analizowanie i syntetyzowanie informacji; rozumienie i stosowanie pojęć; umiejętność wnioskowania; dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, korelacji i zależności funkcjonalnych; rozpoznawanie analogii; zarządzanie informacjami – poszukiwanie, porządkowanie i krytyczne wykorzystywanie informacji z różnych źródeł; interpretowanie danych i tekstów kultury; myślenie wertykalne i lateralne (bez jednej dobrej odpowiedzi); myślenie oparte na dowodach; dokonywanie uzasadnionych osądów; niezależne myślenie – kwestionowanie założeń, ciekawość poznawcza; stawianie pytań i hipotez; ocenianie zjawisk, postaw i działań – własnych i innych ludzi, zgodnie z przyjętymi wartościami;

K2

ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW

identyfikowanie i rozumienie prostych oraz złożonych problemów w różnych kontekstach – naukowych, społecznych i związanych z własnym uczeniem się, życiem codziennym i karierą zawodową; projektowanie rozwiązań i traktowanie problemów jako wyzwań, a nie barier; znajomość i stosowanie adekwatnych strategii i/lub algorytmów rozwiązywania problemów; elastyczność we wdrażaniu rozwiązań; ocena ryzyka i prawdopodobieństwa zdarzeń; kreatywność – wychodzenie poza schematy; szukanie rozwiązań alternatywnych; tolerancja dla wieloznaczności i niepewności;

K3

KOMUNIKOWANIE SIĘ

skuteczne porozumiewanie się z wykorzystaniem środków komunikacji werbalnej, niewerbalnej i cyfrowej; jasne formułowanie myśli, pomysłów i argumentów w formie ustnej, pisemnej i graficznej; rozumienie i stosowanie kodów językowych i kulturowych; prezentowanie własnego punktu widzenia w sytuacjach publicznych; argumentowanie i obrona własnego zdania; umiejętność uważnego słuchania; gotowość wysłuchania i brania pod uwagę zdania innych ludzi; godzenie się z różnicami poglądów; przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnych; odróżnianie opinii od faktów; ocenianie i etyczne wykorzystywanie informacji z różnych źródeł; komunikacja bez przemocy;

K4

WSPÓŁDZIAŁANIE

budowanie zespołu; nawiązywanie i podtrzymywanie relacji w grupie; działanie na rzecz synergii i spójności grupy (wspólne wartości, cele lub inne); podejmowanie decyzji grupowych; negocjowanie i osiąganie porozumienia; rozwiązywanie konfliktów; stosowanie procedur demokratycznych; podejmowanie różnych ról w zespole; liderowanie; planowanie i realizacja planu; wzajemna pomoc przy wykonywaniu zadań; ocena procesu i efektów wspólnej pracy; docenianie wkładu różnych osób;

K5

ANGAŻOWANIE SIĘ I SPRAWCZOŚĆ

włączanie się w realizację celów zespołowych i wspólnotowych; stawianie celów i dążenie do ich realizacji; inicjowanie działań; planowanie i organizowanie pracy indywidualnej i zespołowej; racjonalne gospodarowanie czasem i innymi zasobami; dobieranie oraz sprawne korzystanie z technik i narzędzi pracy; projektowanie działań i przewidywanie ich skutków; przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki; monitorowanie efektów działań; podejmowanie ryzyka, szukanie i pozyskiwanie sojuszników;

K6**UCZENIE SIĘ I ZARZĄDZANIE SOBĄ**

rozwijanie ciekawości i pozytywnej motywacji do nauki; samokształcenie – organizowanie procesu własnego uczenia się; szukanie skutecznych sposobów rozwijania wiedzy i umiejętności w różnych obszarach oraz postaw; planowanie i zarządzanie czasem; przyjmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się; rozwijanie pasji i mocnych stron; rozpoznawanie i wyrównywanie swoich deficytów; podejście rozwojowe – budowanie wiary we własne możliwości; podejmowanie prób mimo porażek; traktowanie błędów jako informacji; samoświadomość i samoregulacja emocjonalna; dbanie o swój dobrostan w życiu szkolnym i pozaszkolnym;

K7**EMPATIA I TROSKA**

empatia emocjonalna – rozumienie uczuć i intencji innych ludzi; współodczuwanie; empatia poznawcza – rozumienie i pojęciowe uchwycenie perspektywy innych osób i innych punktów widzenia; umiejętność postawienia się w roli innej osoby; empatyczna troska prowadząca do podjęcia działań w odpowiedzi na potrzeby innych; dbanie o środowisko naturalne, w tym o inne gatunki;

UWAGA: Powyższa lista zawiera w sobie wszystkie umiejętności, uwzględnione w ZSU, poza zawodowymi, gdyż prace nad profilem absolwenta i podstawą dotyczą kształcenia ogólnego. Przywództwo wchodzi w zakres „współdziałania” i „sprawczości”, a kompetencje związane z ekspresją kulturalną i wielokulturowością – w zakres „komunikowania się” oraz „empatii i troski”. W naszym ujęciu kompetencje kulturowe i wielokulturowe zawarte są w szczególności w międzyprzedmiotowym obszarze edukacyjnym „Edukacja kulturowa i międzykulturowa”.

Kompetencje, zwłaszcza te uniwersalne, są wielowymiarowe i elastyczne, a ich klasyfikacja bywa dość nieostra. Dlatego warto zwrócić uwagę na wzajemne powiązania między nimi. Nieostra taksonomia w/w kompetencji stwarza możliwość ich łączenia, co pokazuje, że w kształceniu chodzi nie tyle o rozwijanie wybranych, osobnych kompetencji, a o rozwój skierowany na uruchomienie unikalnego potencjału danego człowieka. Odnosząc się do w/w kompetencji, można zaproponować połączenie ich w większe wiązki, zwłaszcza jeśli zależy nam, by lista kompetencji uniwersalnych nie była zbyt długa. Oto jeden z możliwych zestawów „kompetencji łączonych”:

- Samodzielne myślenie i rozwiązywanie problemów;
- Komunikowanie się, empatia i troska
- Współdziałanie, zaangażowanie i sprawczość;
- Uczenie się i zarządzanie sobą.

Warto dodać, że w większości krajów lista „dużych” kompetencji jest ograniczona, gdyż mnożenie ich powoduje, że tracą one swój sens jako edukacyjny drogowskaz – trudno przekładać je na wymagania przedmiotowe i jeszcze trudniej monitorować ich rozwój u osób uczących się. Niezależnie od tego, jaką ostatecznie liczbę kompetencji przyjmujemy, w poszczególnych wiązках powinny się znaleźć te wszystkie wymienione powyżej subkompetencje – i być może jeszcze inne szczegółowe umiejętności, które zostaną dodane w trakcie prac nad profilem kompetencyjnym.

Ponadto analizując poszczególne kompetencje uniwersalne, można zauważyć, iż szczególną rolę odgrywa w nich sprawczość. Poczucie skuteczności, stawianie czoła wyzwaniom, oddziaływanie na inne jednostki, świadomość, że mogę mieć wpływ na swój rozwój i świat wokół siebie, wydają się na tyle kluczowe, że część ekspertów proponuje wydzielić

sprawczość jako tzw. metakompetencję, niejako warunkującą istnienie tych pozostałych³. Sprawczość obejmuje także wskazywaną w dawniejszych opracowaniach kompetencję przedsiębiorczości. Jednocześnie pozwala opisać znacznie szerszy zakres działalności człowieka, nie tylko odnoszący się do funkcjonowania na rynku pracy.

Na koniec należy zaznaczyć, że kompetencje uniwersalne nie są tożsame z postawami i nastawieniami (mindsets), ale ściśle się z nimi wiążą. Chodzi o takie postawy, które mogą wspierać proces uczenia się i rozwoju pozakognitywnego, jak: uważność, elastyczność, otwartość, odporność, wytrwałość, ciekawość poznawcza, dociekliwość, wiara we własne siły, odwaga, uważność, inicjatywność czy sumienność. Nastawienia mają wymiar bardziej indywidualny i wiążą się wyraźnie z cechami osobowymi, ale je także można w pewnym stopniu kształtować w procesie edukacji. Odwaga może wzmacniać umiejętność krytycznego myślenia czy komunikowania się, a poziom inicjatywności wpływa na kompetencje związane ze sprawczością i przedsiębiorczością.

6. Domeny, czyli obszary edukacji

W trakcie prac nad profilem absolwenta w naturalny sposób dochodzimy do pytania o obszary nauczania i uczenia się, w których chcemy rozwijać kompetencje osób uczących się. Sylwetka absolwenta nie musi wprawdzie zawierać listy przedmiotów i dziedzin ani liczby godzin przeznaczonych na ich nauczanie na kolejnych etapach edukacji, ale jeśli podstawa ma być ściśle z nim powiązana, pytanie o merytoryczne domeny staje się całkiem zasadne. Dopiero powiązanie kompetencji podstawowych i uniwersalnych z przewidzianymi obszarami edukacji pozwala zobaczyć, na jakich treściach i wiadomościach i z jakich dziedzin można budować poszczególne kompetencje i subkompetencje.

- **PRZEDMIOTY: język obcy, fizyka, historia, muzyka itp. i/lub DZIEDZINY:** jak „przyroda” (Science) w wielu systemach edukacyjnych na świecie (oraz w badaniach w PISA) czy „nauki społeczne” w przypadku Social Studies. Profil i wytyczne do podstawy powinny tworzyć wstępne warunki do nauczania dziedzinowego, czyli przekraczania granic poszczególnych przedmiotów. Dobrych wzorów szukać można we wszystkich krajach, w których od wielu lat łączy się edukację w naukach przyrodniczych (biologia, geografia, fizyka i chemia) z technologią i inżynierią, a także matematyką w bloku STEM (science, technology, engineering and mathematics).

Nawet jeśli w nowej podstawie programowej obowiązujące dotąd przedmioty zostaną zachowane, musi ona umożliwiać nauczanie dziedzinowe i blokowe, a nawet do niego zachęcać. W takim modelu cele nauczania i zagadnienia wiodące oraz wymagania szczegółowe z przedmiotów ścisłych powinny wskazywać także powiązania między nimi i odniesienia, zarówno w zakresie nauczanych treści, jak i metod naukowego myślenia, w tym przeprowadzania doświadczeń czy obserwacji oraz innych zbieżnych sposobów pracy z klasą. Podobnie w przypadku nauk humanistycznych i nauk społecznych.

Świat zawsze był, jest i będzie złożony, a nie „podzielony na przedmioty”, dlatego proces kształcenia powinien być ukierunkowany na interdyscyplinarność. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się tu nauczanie międzyprzedmiotowe, polegające na łączeniu treści z różnych przedmiotów, dziedzin. Osią konstrukcyjną takiego modelu kształcenia są bloki o charakterze międzyprzedmiotowym, najlepiej powiązane z nauczaniem o problemach lokalnych, krajowych i globalnych. Środowisko uczenia powinno bowiem jak najwierniej odwzorowywać świat, który dziecko/młody człowiek ma wokół siebie.

³https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

Odchodzenie od przedmiotów na rzecz bloków międzyprzedmiotowych wydaje się dużą rewolucją w polskiej szkole, gdyż wiąże się ono nie tylko ze zmianą organizacyjną pracy szkoły, ale przede wszystkim z przygotowaniem kadry pedagogicznej do takiego modelu kształcenia. Jest to jednak możliwe, co pokazują doświadczenia innych krajów, a także lokalne, polskie przykłady. I tak strategia rozwoju oświaty na lata 2022-26 przygotowana w Wodzisławiu Śląskim zakłada, że w szkołach podstawowych jeden dzień w tygodniu będzie poświęcony na pracę projektową z możliwością wprowadzenia zajęć międzyprzedmiotowych. Będą to zajęcia prowadzone przez nauczycieli/ki z połączonych tematycznie przedmiotów lub wynikające z realizowanego projektu.

- **OBSZARY MIĘDZYPRZEDMIOTOWE** – obszary wykraczające poza granice poszczególnych przedmiotów (np. biologii), a czasem nawet dziedzin (np. nauk przyrodniczych). Pozwalają one uczyć (się) o ważnych procesach i zjawiskach współczesnego świata bez konieczności tworzenia nowych przedmiotów. Nauczanie w tych obszarach ma z definicji charakter interdyscyplinarny i może być realizowane przez nauczycieli_iki różnych przedmiotów w ramach podejścia całościowego (whole-school approach), w postaci ścieżek i/lub modułów tematycznych. Istniejące już w ramowych planach nauczania przedmioty pokrewne powinny w naturalny sposób wejść w zakres odpowiedniego obszaru na odpowiednich etapach nauczania. Oto postulowane przez nas obszary, ze wskazaniem zawierających się w nich przedmiotów:
 - **EDUKACJA OBYWATELSKA:** podejście całościowe, tzn. przedszkole i edukacja wczesnoszkolna, klasy IV-VI – ścieżka obywatelska na różnych przedmiotach (w tym język polski, historia, godziny wychowawcze) klasy VII-VIII – dodatkowo „wiedza o społeczeństwie” (do rozważenia zmiana nazwy na „edukacja obywatelska” lub „edukacja dla demokracji”), szkoła ponadpodstawowa – „edukacja obywatelska” (przedmiot w klasach II) i wiedza o społeczeństwie w zakresie przygotowującym do matury.

- **EDUKACJA EUROPEJSKA:** podejście całościowe, tzn. ścieżka europejska od przedszkola do końca nauki w szkole ponadpodstawowej z modułami tematycznymi i projektami uczniowskimi na różnych przedmiotach (w tym wiedza o społeczeństwie, historia, geografia, edukacja obywatelska, język ojczysty i języki obce) i międzyprzedmiotowo (patrz materiał „Edukacja europejska w nowej podstawie programowej”).
- **EDUKACJA GLOBALNA:** podejście całościowe, tzn. ścieżka globalna od przedszkola do końca nauki w szkole ponadpodstawowej z modułami tematycznymi i projektami na różnych przedmiotach (w tym przedmioty przyrodnicze, historia, wiedza o społeczeństwie i edukacja obywatelska) i międzyprzedmiotowo (patrz materiał „Edukacja globalna w nowej podstawie programowej”).
- **EDUKACJA KLIMATYCZNA:** podejście całościowe, tzn. ścieżka klimatyczna od przedszkola do końca nauki w szkole ponadpodstawowej z modułami tematycznymi i projektami na różnych przedmiotach (w tym przedmioty przyrodnicze, wiedza o społeczeństwie, edukacja zdrowotna i obywatelska) oraz międzyprzedmiotowo (patrz materiał „Edukacja klimatyczna i środowiskowa w nowej podstawie programowej”).
- **EDUKACJA ZDROWOTNA I PSYCHOSPOŁECZNA:** podejście całościowe, tzn. ścieżka zdrowotna i psychospołeczna od przedszkola do końca nauki w szkole ponadpodstawowej z modułami tematycznymi i projektami na różnych przedmiotach i międzyprzedmiotowo (patrz materiał „Edukacja zdrowotna i psychospołeczna w nowej podstawie programowej”) oraz przedmiot „edukacja zdrowotna” (np. w klasach IV-VIII, a następnie w klasach I-III szkoły ponadpodstawowej).

- **EDUKACJA KULTUROWA I MIĘDZYKULTUROWA:** podejście całościowe, tzn. ścieżka od przedszkola do końca nauki w szkole ponadpodstawowej z modułami tematycznymi i projektami na różnych przedmiotach (w tym język ojczysty, języki obce, historia, geografia, wiedza o społeczeństwie, przedmioty artystyczne) i międzyprzedmiotowo.
- **EDUKACJA MEDIALNA, INFORMACYJNA I CYFROWA:** podejście całościowe, tzn. ścieżka cyfrowa od przedszkola do końca nauki w szkole ponadpodstawowej z modułami tematycznymi i projektami na wszystkich przedmiotach (w tym informatyka, nauka języków, edukacja obywatelska i przedmioty artystyczne) oraz międzyprzedmiotowo.
- Uwaga: uzasadnienie potrzeby wprowadzenia obszarów międzyprzedmiotowych, a także cele ogólne, przykłady wymagań szczegółowych oraz wytyczne dotyczące sposobów nauczania i oceniania znajdują się w materiałach opracowanym przez ekspertów organizacji społecznych sieci SOS dla Edukacji.



Materiały SOS dla Edukacji



Propozycje do modelu nowej podstawy programowej

1. Główne wyzwania

Tworzenie nowej podstawy programowej dla polskiej szkoły stawia nas wobec kilku poważnych pytań. Mierzą się z nimi wszystkie systemy edukacji, które podejmują próbę zmiany curriculum w obliczu wyzwań, jakie stają przed oświatą we wszystkich właściwie krajach, nawet tych, które osiągają od lat wysokie rezultaty w międzynarodowych badaniach. Nawet Singapur, kraj systematycznie zdobywający najwyższe pozycje w badaniach PISA, wprowadza zmiany w podstawie programowej, by uczynić ją jeszcze bardziej nowoczesną, elastyczną i możliwą do dopasowania do zmieniających się potrzeb młodych ludzi i świata. Oto główne wyzwania, przed którymi dziś stoimy:

- jak skutecznie wprowadzić do podstawy programowej oraz nauczania kompetencje kluczowe, niezbędne młodym ludziom w XXI wieku;
- jak uniknąć przeładowania szczegółowymi treściami i nowymi tematami, a równocześnie zapewnić jej aktualność w zmieniającym się świecie;
- jak podstawa może zapewnić elastyczność procesów nauczania i wspierać autonomię nauczycieli i nauczycielek, a także adekwatność do potrzeb młodych ludzi;
- jak sprawić, by podstawa sprzyjała zmniejszaniu nierówności edukacyjnych;
- jakie wartości należy uczynić fundamentem podstawy i jak uzyskać konsensus wokół nich;

- jak uspołecznić proces tworzenia i wprowadzania podstawy do szkół;
- jak ograniczyć opór społeczny przed zmianą i koszty (w tym polityczne) nowych regulacji i jak zmniejszyć opór nauczycielek/li – jak powiązać to ze zmianą kompetencji i przyzwyczajęń kadry.

2. Zarys proponowanych etapów pracy

Tworzenie nowej podstawy programowej to nie tylko praca nad ważnym dokumentem oświatowym, ale równocześnie proces strategiczny, od przebiegu którego zależy ostatecznie, czy będzie dobry jakościowo i możliwy do wprowadzenia w życie. Jesteśmy obecnie na skoordynowanym przez IBE etapie przygotowania profilu kompetencyjnego oraz wytycznych do podstawy. Obejmuje on przegląd badań, analizę doświadczeń i opracowanie rekomendacji z podobnych procesów i ich efektów w innych krajach. Znamy wstępny harmonogram prac z uwzględnieniem podziału na fazę I – przedszkole i szkoły podstawowe i II – szkoły ponadpodstawowe; wypracowywane są zasady prekonsultacji i konsultacji społecznych, a cały proces został właśnie zainaugurowany. Oto, jak wyobrażamy sobie kolejne kroki:

- **Opracowanie ogólnej koncepcji w dwóch krokach: 1) opracowanie profilu absolwenta/tki:** z udziałem ekspertów z różnych dziedzin (edukacja, socjologia, nowe technologie, ekonomia i in.) – wypracowanie

zestawu/zbioru wiedzy, kompetencji oraz postaw, które powinien/ powinna posiadać absolwent/ka szkoły podstawowej oraz szkoły średniej, z określeniem na podstawie badań cech środowiska kształcenia (doświadczenia edukacyjnego), które sprzyja edukacji wg. tego profilu; konsultacje społeczne tych propozycji, zbudowanie wokół nich konsensusu, a następnie ich przyjęcie jako punktu odniesienia dla podstawy programowej. 2) wypracowanie ogólnej koncepcji podstawy w zespole „ponadprzedmiotowym”: podjęcie decyzji kierunkowych – w tym: jaki język zapisu przyjąć w dokumencie (efektów nauczania czy również procesów); jaki powinien być poziom ogólności/ szczególności standardów/wymagań; na ile podstawa ma uwzględniać sposoby nauczania i oceniania oraz rozwiązania organizacyjne w zakresie planów nauczania i systemu klasowo-lekcyjnego; w jaki sposób uwzględnione zostaną kompetencje kluczowe (w tym przedmiotowe i uniwersalne); jaka relacja między podstawą a wymaganiami egzaminacyjnymi (dokumenty tożsame czy tylko powiązane); określenie realistycznych celów edukacyjnych (całościowych oraz dla kolejnych etapów edukacji szkolnej).

- **Konsultacje koncepcji ogólnej:** rozbudowany proces konsultacji publicznych nowej podstawy już na etapie tworzenia ogólnej koncepcji – z szerokim udziałem szkół, nauczycieli-lek i uczniów i uczennic, psychologów i pedagogów, ekspertów akademickich, pracodawców, organizacji społecznych (w tym stowarzyszeń nauczycielskich), związków zawodowych, samorządów lokalnych i wszystkich zainteresowanych (różne formy konsultacji, w tym na żywo i online, ankiety itp.).
- **Opracowanie właściwej podstawy programowej:** przełożenie kluczowych kompetencji na język dziedzin i/lub przedmiotów, z zachowaniem logiki i metodyki procesu nauczania w obrębie dziedzin, korelacji międzyprzedmiotowych oraz ciągłości między etapami edukacyjnymi; praca w zespołach przedmiotowych/blokowych/

dziedzinowych oraz w zespole koordynacyjnym, zapewniającym spójność zapisów. Uwaga: równolegle powinny zostać podjęte prace nad zmianami w systemie egzaminacyjnym.

- **Przedstawienie projektu podstawy i konsultacje publiczne:** przygotowanie projektu rozporządzenia i skierowanie go do konsultacji międzyresortowych oraz konsultacji publicznych; konsultacje konkretnych rozwiązań, ponownie z szerokim udziałem szkół, nauczycieli i uczniów, psychologów i pedagogów, ekspertów akademickich, pracodawców, organizacji społecznych (w tym stowarzyszeń nauczycielskich), związków zawodowych, samorządów lokalnych, innych resortów i wszystkich zainteresowanych (różne formy konsultacji, w tym na żywo i online). Dzięki konsultacjom możliwa będzie ocena celowości wprowadzanych zmian oraz określenie skutków nowych regulacji (OSR).
- **Przygotowanie szkół i nauczycieli do wdrożenia:** uruchomienie programów pilotażowych i przyjęcie wynikających z nich ew. modyfikacji; ogólnopolska kampania informacyjna; bezpośrednio po przyjęciu koncepcji podstawy należy też uruchomić systemowy projekt szkoleniowy dla szkół, doradców i metodyków, który zapewni nauczycielom i kom kompetencje konieczne do realizacji nowych celów edukacyjnych (do wypracowania, np. Ośrodek Rozwoju Edukacji koordynuje, a współprowadzą ośrodki doskonalenia nauczycieli i in.).
- **Wprowadzenie nowej podstawy do szkół:** z zachowaniem mechanizmu informowania o problemach z realizacją, możliwości uzyskania wsparcia w konkretnych sprawach („helpdesk”), itp.; stworzenie możliwości (mechanizmu) wprowadzania aktualizacji i zmian na podstawie wniosków z badań; przygotowanie wytycznych dla autorów i wydawców podręczników.

- **Monitorowanie i ewaluacja:** uruchomienie programów badawczych, wypracowanie trybu zbierania informacji z systemu oświaty o tym, jak nowa podstawa „działa” jeszcze przed analizą wyników egzaminów (np. strona i cyfrowa aplikacja, zbieranie informacji przez SIO); jak jest na co dzień realizowana; jakie oczekiwane i nieprzewidziane skutki przynosi; jaka jest jej recepcja wśród nauczycieli, uczniów i rodziców; zebranie wniosków.

3. Jakie mogą być elementy podstawy programowej?

Przegląd podstaw programowych w wielu krajach wskazuje, że na poziomie międzynarodowym nie ma jednego podejścia do formy dokumentu, można jednak wyodrębnić jego wspólne elementy. Curricula obejmują zazwyczaj takie główne części składowe⁴:

- wprowadzenie i/lub uzasadnienie
- cele edukacyjne i/lub zadania szkoły
- kluczowe umiejętności lub podstawowe kompetencje
- obszary kształcenia – dziedziny/przedmioty
- efekty uczenia się i wsparcie, w różnych formach
- podejście do oceniania i ew. egzaminów
- opis standardów osiągnięć
- uznanie różnorodności uczniów
- sekcja dotycząca nauczania i uczenia się (szczegółowe lub szerokie)
- słowniczek kluczowych terminów i definicji.

Na tej podstawie proponujemy – do dalszego dopracowania – następującą strukturę nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego:

1. Wprowadzenie i uzasadnienie nowej formuły podstawy: w naszym przypadku – profil ucznia_uczennicy jako punkt wyjścia i uzasadnienie potrzeby zmiany.

⁴https://ncca.ie/media/6540/technical_form_curriculum_specifications_for_subjects_and_modules_in_a_redeveloped_senior_cycle.pdf

2. Cele edukacyjne i/lub zadania szkoły z uwzględnieniem różnorodności uczniów i uczennic i rozwiązaniami dla zapewnienia równych szans edukacyjnych.

3. Kluczowe kompetencje: podstawowe i uniwersalne/przekrojowe – zakładamy, że w ramach prac nad profilem zostanie opracowana obowiązująca lista kompetencji.

4. Obszary kształcenia: dziedziny i/lub przedmioty oraz obszary międzyprzedmiotowe wraz z uzasadnieniem, opisem specyfiki przedmiotów oraz powiązaniem międzyprzedmiotowymi, a także wskazaniem, na jakich etapach edukacji mają być obecne.

5. Cele kształcenia/wymagania ogólne do poszczególnych przedmiotów i obszarów: cele nauczania/uczenia się w danej dziedzinie (kilka głównych), przypisane do kolejnych etapów kształcenia.

6. Działy i zagadnienia: zestaw działów i zagadnień wiodących w danym przedmiocie lub obszarze edukacji, w formie listy tematów i/lub pytań wiodących – ten zestaw może być integralną częścią wymagań szczegółowych z uwzględnieniem kolejnych etapów edukacji (patrz punkt 7).

7. Wymagania szczegółowe: konkretne oczekiwane efekty nauczania (osiągnięcia osób uczących się), podzielone na działy problemowe i zagadnienia; w każdym wymaganiu szczegółowym powiązane są ze sobą wiedza i umiejętności przedmiotowe/międzyprzedmiotowe oraz kompetencje przekrojowe, które dane wymaganie rozwija.

8. Sposoby i metody nauczania: wytyczne do obszaru przedmiotowego lub międzyprzedmiotowego z konkretnymi metodami pracy i doświadczeniami edukacyjnymi (lub w ujęciu bardziej ogólnym, jako „warunki nauczania” czy „zadania szkoły” w danym obszarze).

9. Ocenianie i egzaminowanie: ogólna filozofia oceniania (z uwzględnieniem oceniania kształtującego), a także standardy/poziomy osiągnięć, w powiązaniu z systemem monitorowania osiągnięć uczniów oraz wytycznymi do sposobu egzaminowania.

10. Słowniczek kluczowych terminów.

4. Cele edukacyjne, czyli zadania szkoły

Większość podstaw programowych z ostatniej dekady zawiera cele stawiane przed edukacją w ogóle, a szkołą, podzieloną na etapy edukacyjne, w szczególności. Ustalenie nadrzędnych celów, wspólnych dla całego systemu oświaty, to niezbędny element polityki edukacyjnej w dłuższej perspektywie czasowej, obejmującej co najmniej jedno pokolenie. Wymaga to otwartej debaty z udziałem wszystkich zainteresowanych, prowadzonej ponad podziałami – i bez pośpiechu. Po zebraniu tych głosów należy oczywiście wybrać priorytety, uwzględniając różne perspektywy, ale też odważnie i w oparciu o badania naukowe i dotychczasowe doświadczenia wskazać kluczowe zadania szkoły, tak jak to czynią inne systemy oświaty, w tym w Estonii, Finlandii, Irlandii, Walii, Australii czy Japonii⁵.

Fińska podstawa kształcenia podstawowego (odpowiednik szkoły podstawowej i gimnazjum, reforma 2016) określa te cele jako zapewnianie niezbędnej wiedzy i umiejętności oraz budowanie motywacji do uczenia się. Finowie podkreślają konieczność zwiększania partycypacji uczniów i uczennic, tak żeby widzieli sens swojego uczenia się, a każdy uczeń miał doświadczenie sukcesu. Dzieci i młodzież mają być zachęcane do brania większej odpowiedzialności za swój proces uczenia się, a szkoła ma zapewniać im wsparcie w tym procesie. Uczniowie mają stawiać sobie cele, rozwiązywać problemy i dokonywać samooceny w stosunku do tych celów.

⁵<https://www.oecd.org/education/curriculum-reform-efe8a48c-en.htm>

⁶https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

Podstawą uczenia się mają być doświadczenia, uczucia i zainteresowania uczennic i uczniów oraz ich relacje z innymi. Zadaniem nauczyciela jest kierowanie dzieci i młodych ludzi w stronę samodzielnego uczenia się przez całe życie, przy uwzględnieniu indywidualnych cech każdego i każdej z nich.

Z kolei Learning Compass 2030 OECD wskazuje indywidualny i społeczny dobrostan jako nadrzędny cel edukacji, do którego dąży się poprzez nabywanie kompetencji transformatywnych, w procesie stałego stosowania w praktyce umiejętności adaptacyjnych i refleksji⁶.

Podejścia mogą być różne, jedno jest wszakże wspólne – bez uzgodnienia celów edukacji i wynikających z nich zadań szkoły, tworzenie podstaw programowych z określeniem oczekiwanych rezultatów procesu nauczania na różnych etapach edukacji będzie chaotyczne, a rezultat – niespójny. Przystępując do tych prac, należy wyjść od wspomnianego wcześniej profilu kompetencyjnego, tak by podstawy do poszczególnych przedmiotów odnosiły się do przyjętego zestawu kompetencji i stanowiły koherentną ramę konstrukcyjną.

5. Podstawa programowa jako oś zmiany systemowej

Proces tworzenia podstawy programowej powinien stać się główną osią reformy oświaty. Punkt wyjścia dla tego procesu może stanowić uzgodniony profil absolwenta/tki szkoły podstawowej i średniej, z którym powiązane zostaną precyzyjnie zdefiniowane ogólne i szczegółowe cele (efekty) edukacyjne. Podstawa programowa powinna określać warunki kształcenia, a przede wszystkim być fundamentem i drogowskazem dla zmian w metodyce i dydaktyce nauczania, zmian w filozofii i praktyce oceniania oraz w systemie egzaminacyjnym.

Należy przy tym szukać równowagi między potrzebą klarownego określenia wspólnych dla wszystkich szkół wymagań a samodzielnością szkół i autonomią dydaktyczną nauczycieli. Zbyt szczegółowe zapisy podstawy ograniczają tę autonomię, kreatywność nauczycieli i ich elastyczność w odpowiedzi na pojawiające się stale nowe wyzwania edukacyjne (nowe zawody i specjalności), technologiczne (jak choćby rozwój sztucznej inteligencji), kulturowe i cywilizacyjne. Podstawa powinna być tak napisana i realizowana, by w polskiej szkole istniała przestrzeń na ważne dla młodych ludzi tematy, także te trudne i kontrowersyjne. Warto też „zaszyć” w curriculum mechanizm umożliwiający ewentualne modyfikacje, wynikające z ciągłego rozwoju nauk ścisłych, a także nauk społecznych i humanistyki.

6. Podstawa programowa a system oceniania w polskiej szkole

Profil absolwenta i odnoszące się do niego podstawy programowe tylko w niewielkim stopniu mogą wpłynąć na praktykę szkolną, jeśli ich wprowadzeniu nie będzie towarzyszyć pogłębiona refleksja na temat oceniania. Zapisy w dokumentach programowych nigdy nie będą w pełni realizowane, jeśli nie będą stanowić punktu odniesienia dla szkolnych i przedmiotowych systemów oceniania. Ocena przecież nie tylko informuje o aktualnym poziomie rozwoju umiejętności ucznia lub uczennicy w odniesieniu do podstawy programowej, ale przede wszystkim stanowi fundament planowania ich dalszego wszechstronnego i wielowymiarowego rozwoju.

W wielu systemach edukacyjnych (na świecie i w Polsce) istnieje duża rozbieżność między zapisami w dokumentach podstawowych: z jednej strony są ważne i uogólnione cele ogólne, z drugiej – zapisy szczegółowe, które dla wielu nauczycieli i nauczycielek są dużo ważniejsze niż stojące za nimi idee i wartości. Prowadzi to do skoncentrowania całego procesu nauczania i uczenia się wokół treści szczegółowych, łatwiejszych do zmierzenia, a nie tych, które stanowią sedno edukacji. Zamiast oceniać to, co cenimy, cenimy to, co oceniamy.

System oceniania musi bezpośrednio wiązać się z dokładnie zaplanowanymi celami nauczania – to one są podstawą tworzenia dobrych planów i programów. Z kolei precyzyjnie nazwane cele, odnoszące się do kluczowych idei danej dziedziny, pozwalają zaplanować najbardziej trafne i adekwatne sposoby sprawdzania efektywności nauczania. Sposób oceniania powinien bezpośrednio odzwierciedlać plan nauczania opracowany przez nauczyciela lub nauczycielkę, a jednocześnie stanowić dla dydaktyków szansę na modyfikację swojego warsztatu pracy w odpowiedzi na zdiagnozowane potrzeby uczniów i uczennic.

7. Wpływ podstawy programowej na system egzaminacyjny

Dążąc do ujednoczenia celów kształcenia, trzeba w jednym dokumencie – jednej, wspólnej podstawie programowej – zespolić cele ogólne nauczania poszczególnych przedmiotów, oczekiwane osiągnięcia w postaci wymagań szczegółowych, w tym egzaminacyjnych, oraz wytyczne dla nauczycieli i nauczycielek. Wymagania egzaminacyjne muszą zatem być integralną częścią podstawy, niewymagającą osobnej analizy ani planowania zajęć lekcyjnych oderwanych od realizacji programu nauczania.

Warto mieć na uwadze, że tylko część wymagań edukacyjnych może jednocześnie funkcjonować jako wymagania egzaminacyjne możliwe do wykorzystania w procesie mierzenia osiągnięć uczniowskich. Nie wszystkie wytyczone w podstawie programowej cele kształcenia poddają się weryfikacji, szczególnie jeśli uwzględnić neuroróżnorodność dzieci i nastolatków. Aby holistycznie badać i obserwować rozwój osób uczących się, należałoby rozwarstwić ten proces i uwzględnić co najmniej trzy zakresy funkcjonowania osób w wieku szkolnym: rozwój osobisty, możliwości psychospołeczne, a także nabywanie tych kompetencji, na które składa się operacjonalizacja wiedzy z wykorzystaniem określonych umiejętności. Tylko trzeci zakres edukacyjny – nabywanie wielu kompetencji poznawczych – można ocenić w sposób przejrzysty i etyczny, interpretując wysiłki i osiągnięcia absolwentów poszczególnych etapów kształcenia.

Obecna organizacja przygotowań do egzaminów zewnętrznych utrwała podziały klasowo-ekonomiczne i generuje nierówności. Okazuje się, że proces dydaktyczny w szkołach ograniczony do realizacji podstawy programowej jest niewystarczający, aby sprostać wymaganiom egzaminacyjnym narzuconym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Świadczy o tym fakt, że do matury młodzież przygotowuje się, korzystając z indywidualnych korepetycji oraz masowo uczestnicząc w płatnych kursach. Nauczyciele i nauczycielki, którzy starają się, aby młodzież dobrze zdała egzaminy, są zmuszeni do rezygnowania z realizacji części podstawy programowej na rzecz „treningu do matury”. Zamiast nauczać tego, co przewidziano w programie nauczania, dydaktycy – sami również rozliczani z wyników egzaminów zewnętrznych – na lekcjach rozwiązują z podopiecznymi próbne arkusze maturalne.



Jak wprowadzać nową podstawę programową, aby zmiany były realne i trwałe?

Wnioski z analizy OECD: Narzędzie do planowania spójnej strategii wdrażania nowego curriculum⁷

| Dział | Przykładowe działanie | Kto? | Zasoby | Wskaźniki | Kiedy? |
|---|---|------|--------|-----------|--------|
| Projektowanie nowego curriculum w celu osiągnięcia strategicznej wizji edukacyjnej | | | | | |
| Współtworzenie wizji z interesariuszami dla nowego programu nauczania | <ul style="list-style-type: none"> • Komunikowanie uzasadnienia dla nowego curriculum: zorientowane na przyszłość i/lub stanowiące odpowiedź na dobrze zidentyfikowany problem. • Połączenie nowego curriculum z jasnymi celami poprzez solidną, opartą na dowodach, teorię zmian. • Zdefiniowanie wskaźników do monitorowania realizacji celów. • Określenie cyklu wprowadzania curriculum. • Decyzje w sprawie testowania curriculum, stopniowego wprowadzania i badań pilotażowych w celu wzmocnienia uzasadnienia curriculum i utrzymania tempa wdrażania. | | | | |
| Opracowanie modelu curriculum, który jest zgodny z wizją edukacji | <ul style="list-style-type: none"> • Ustalenie ram programowych oraz wybór modelu, struktury i projektu curriculum. • Opracowanie standardów wdrażania (kwalifikacje nauczycieli, zasoby edukacyjne i materiały edukacyjne, zarządzanie i ewaluacja) oraz standardów treści w powiązaniu z celami nauczania. • Aktualizacja materiałów dydaktycznych w celu odciążenia nauczycieli i umożliwienia im skupienia się na postępach uczniów w nauce. | | | | |

⁷<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/efe8a48c-en.pdf?expires=1716228108&id=id&accname=guest&checksum=70A0B3E-146F51496A6AAB07C71117B90> s 45-46

Angażowanie interesariuszy do wprowadzania zmian w programie nauczania

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| Zaangażowanie interesariuszy na wczesnym etapie wsparcia dla nowego program nauczania | <ul style="list-style-type: none"> • Konsultacje z szerokim gronem interesariuszy w celu zebrania kompleksowych informacji zwrotnych na temat oczekiwań i doświadczeń oraz dookreślenia curriculum. • Komunikacja w celu rozpowszechnienia intencji nowych rozwiązań. • Opracowanie wytycznych dla powiązania nowych praktyk pedagogicznych z poprzednimi, aby pomóc nauczycielom i innym podmiotom w zrozumieniu i wdrażaniu nowego curriculum. • Promowanie działań szkolnych i networkingowych (profesjonalne społeczności uczące się, design thinking, badania, budowanie potencjału poprzez wspólne projektowanie w zespołach nauczycieli itp.) w celu wspierania poczucia sensu i odpowiedzialności. • Stałe informowanie dyrektorów szkół i dostarczanie im odpowiedniego wsparcia, ponieważ są oni kluczowym czynnikiem zmian. | | | | |
| Ustanowienie przejrzystego systemu odnowienia curriculum | <ul style="list-style-type: none"> • Upewnienie się, że podział zadań jest jasny dla wszystkich interesariuszy. | | | | |
| Zbudowanie ukierunkowanej strategii komunikacji dostosowanej do potrzeb różnych interesariuszy | <ul style="list-style-type: none"> • Stworzenie repozytorium (zazwyczaj strony internetowej) gromadzącego wszystkie aktualne informacje na temat wdrażania curriculum i udostępnianie ich zainteresowanym stronom. • Systematyczne przekazywanie informacji na temat uzasadnienia zmiany curriculum, celów, które należy zrealizować, harmonogramu, podziału zadań, oczekiwanego zakresu odpowiedzialności interesariuszy i wzajemnych relacji. • Wybranie odpowiedniego medium i języka, aby nawiązać kontakt z różnymi typami interesariuszy. | | | | |

Budowanie spójności wokół reformy curriculum

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| Ocena dostępnych zasobów finansowych i technologicznych | <ul style="list-style-type: none"> • Stworzenie przejrzystej i zrównoważonej strategii finansowania w celu zapewnienia długoterminowego zaangażowania różnych podmiotów. • Zbadanie możliwości technologicznych do wspierania na przykład zindywidualizowanego nauczania, pedagogiki opartej na dociekaniu lub wspólnym uczeniu się. • Rozważenie kwestii związanych z równością i zdrowiem wraz z możliwościami technologicznymi. | | | | |
|---|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| <p>Przyjęcie podejścia obejmującego cały system</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Oparcie doskonalenia nauczycieli na wszechstronnych kryteriach, które odzwierciedlają zakres umiejętności poznawczych i społeczno-emocjonalnych nowego curriculum. • Przegląd początkowego kształcenia nauczycieli i ciągłego doskonalenia zawodowego ukierunkowanego na nowe metody pedagogiczne i zaktualizowane praktyki oceny. • Sprzyjanie rozwojowi zawodowemu obejmującemu znaczną liczbę godzin kontaktu i trwającemu przez odpowiednio długi okres. • Ponowne przemyślenie zakresu, treści i instrumentów oceny uczniów, a w szczególności ocen powiązanych z rekrutacją do szkół wyższego stopnia, a także narzędzi ewaluacji szkoły. • Aktualizacja oceny nauczycieli i dyrektorów szkół oraz, w razie potrzeby, przegląd standardów zawodowych, opisujących umiejętności, wiedzę i zachowania, które charakteryzują doskonałą praktykę. • Dostosowanie samooceny i ewaluacji zewnętrznej szkoły do nowego curriculum i ukierunkowanie ich na rozwój, a nie na odpowiedzialność. • Zaktualizowanie systemu monitorowania, tak aby odzwierciedlał nowe cele curriculum i wspierał jego wykorzystanie jako narzędzia uczenia się i rozwoju, które przyczynią się do osiągnięcia wspólnego celu. • Zbieranie danych z ankiet przeprowadzanych wśród nauczycieli i w szkołach lub obliczanie nowych wskaźników (takich jak wyniki oceny nauczycieli podczas szkoleń dla nauczycieli lub dane dotyczące liczby przeprowadzonych sesji szkoleniowych dla nauczycieli) w celu oceny zmian w wiedzy, postawach i przekonaniach nauczycieli. • Zapewnienie rozwoju zawodowego dla interesariuszy w celu rozwijania umiejętności korzystania z danych i skutecznego wykorzystania systemu monitorowania. | | | | |
| <p>Wykorzystanie istniejących rozwiązań instytucjonalnych</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystanie doświadczenia organów oświatowych (kuratoriów, organów prowadzących, rad pedagogicznych) do wspierania szkół we wdrażaniu podstawy. • Zapewnienie, że podział zadań uwzględnia równowagę centralizacji i decentralizacji w systemie. • Dostosowanie poziomu wsparcia centralnego do lokalnych możliwości dydaktycznych i przywódczych. | | | | |

Zespół autorski

S sieć
OS organizacji
S społecznych
dla edukacji

Alicja Pacewicz, SOS dla Edukacji, Fundacja Szkoła z Klasą i Centrum Edukacji Obywatelskiej

Kinga Białek, Fundacja Dobrej Edukacji i Szkoła Edukacji PAFW i UW

Agnieszka Ciesielska, Społeczne Liceum Ogólnokształcące nr 99 w Warszawie, Fundacja Edukacyjna im. Romana Czerneckiego

Magdalena Radwan-Rohrenscheff, Fundacja Dobrej Edukacji i Szkoła Edukacji PAFW i UW

Aleksandra Korczak, CLV Liceum z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Bohaterek Powstania Warszawskiego, Instytut Przeciwdziałania Wykluczeniom, Pracownia Badań Literatury dla Dzieci i Młodzieży UW

Realizacja wydania:

Agencja Marketing Michał Szymanderski-Pastryk

Skład: Emilia Kassner