

PROFIL ABSOLWENTA I ABSOLWENTKI

DROGA DO ZMIAN W EDUKACJI

Etap II:
szkoły
ponadpodstawowe



Rzeczpospolita
Polska



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Autorzy: dr Katarzyna Pająk-Załęska, Roksana Pierwieniecka, dr Maciej Pabisek, dr Piotr Bordzoł

Nadzór merytoryczny: Elżbieta Strzemieczna

Konsultacja merytoryczna: prof. dr hab. Inetta Nowosad

Redakcja i korekta: Jacek Łęgiewicz, Monika Niewielska

Okładka i ilustracje: Zuzanna Gułaj

Skład: Wojciech Maciejczyk, Anna Koprowska-Szewczyk

Opracowano na podstawie: Szymczak, A., Strzemieczna, E. (red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych oraz konsultacji z interesariuszami.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

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



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

ISBN: 978-83-68313-99-4

DOI: 10.24131/9788368313994

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2025

Wzór cytowania: Pająk-Załęska, K., Pierwieniecka, R., Pabisek, M., Bordzoł, P. (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Etap II: Szkoły ponadpodstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Materiał przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w ramach zadania: „Tworzenie, aktualizacja i monitoring podstaw programowych oraz innych kluczowych regulacji, systemu oświaty”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej na podstawie umowy nr MEN/2025/DIR/89 z dnia 30 stycznia 2025 r.

Egzemplarz bezpłatny



Spis treści

Wprowadzenie	6
Część I. Założenia teoretyczne Profilu absolwenta i absolwentki szkół ponadpodstawowych	7
1. Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej na tle obecnych paradygmatów dydaktycznych	10
1.1. Przegląd obecnych paradygmatów dydaktycznych	10
1.2. Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej na tle współczesnej dydaktyki polskiej	15
2. Sytuacja uczniów i absolwentów szkół ponadpodstawowych	17
2.1. Kompetencje uzyskiwane w szkołach	17
2.1.1. Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego	17
2.1.2. Losy absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych	20
2.1.3. Czynniki wpływające na aktywność szkolną polskich uczniów i uczennic... ..	24
2.1.4. Umiejętności polskich uczniów i uczennic z perspektywy badania PISA 2022	29
2.2. Prognozowanie potrzeb w zakresie kompetencji kształconych u uczniów i uczennic	35
2.2.1. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030.....	35
2.2.3. Prognozy zapotrzebowania na pracowników	38
2.2.4. Oczekiwania wobec przyszłości – analizy OECD	39
2.2.5. Kompetencje wskazane w wybranych dokumentach europejskich	42
2.3. Wnioski dla Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej płynące z zaprezentowanej analizy.....	45
3. Charakterystyka i wyzwania dla poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych	48
3.1. Liceum ogólnokształcące	48
3.2. Technikum i szkoły branżowe	48
3.3. Wyzwania przekrojowe	49
3.4. Podsumowanie	50



Część II. Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej	52
4. Wartości	56
4.1. Wolność i odpowiedzialność	56
4.2. Wspólnota i szacunek	57
4.3. Prawda, dobro, piękno	58
4.4. Sprawiedliwość i solidarność	59
5. Kompetencje	61
5.1. Kompetencje fundamentalne	61
5.1.1. Kompetencje językowe	62
5.1.2. Kompetencje matematyczne	63
5.1.3. Kompetencje cyfrowe	63
5.1.4. Kompetencje ruchowe	64
5.2. Kompetencje przekrojowe	65
5.2.1. Kompetencje poznawcze	65
5.2.2. Kompetencje społeczne	68
5.2.3. Kompetencje osobiste	72
6. Sprawczość	77
6.1. Poczucie przynależności do wspólnoty	78
6.2. Nastawienie na rozwój	79
6.3. Przekonanie o własnej skuteczności	79
6.4. Samoregulacja	80
7. Wiedza w obszarach kształcenia	81
7.1. Obszar wiedzy funkcjonalnej	83
7.2. Obszar wiedzy zawodowej	83
7.3. Obszary wiedzy akademickiej	85
7.4. Wiedza zintegrowana	92
Podsumowanie	93
Bibliografia	94



Szanowni Państwo,

oddajemy w Wasze ręce raport zawierający Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej. Materiał ten powstał we współpracy z interesariuszami. Od 10 marca do 30 czerwca 2025 r. prowadziliśmy rozmowy na temat zawartości Profilu w czterech grupach roboczych, w skład których wchodził przedstawiciele szkół ponadpodstawowych, środowisk akademickich oraz rynku pracy, a także w ramach czterech otwartych webinarów informacyjnych. Zbieraliśmy także informacje zwrotne przez formularz na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego (IBE PIB) oraz pocztę elektroniczną.

Pełen przebieg konsultacji oraz główne wnioski są przedmiotem osobnego raportu. W tym miejscu chcielibyśmy jednak serdecznie podziękować za zaangażowanie wszystkim osobom, które wzięły udział w tym procesie.

Zespół Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego



Wprowadzenie

W świecie, w którym żyjemy, przewartościowaniu podlegają idee, procesy, struktury, a także priorytety i wartości wyznawane zarówno przez poszczególne jednostki, jak i przez zbiorowości. Tworzymy tzw. społeczeństwo ryzyka (Beck, 2002), w którym zagrożenia naturalne przeplatają się z konsekwencjami działania człowieka¹, potęgując się nawzajem. Takie wydarzenia ostatnich lat jak np.: pandemia, napływ uchodźców do Polski, tocząca się za naszą wschodnią granicą wojna czy zaznaczający się wpływ sztucznej inteligencji na funkcjonowanie kolejnych obszarów życia mogą budzić poczucie zagubienia, rozchwiania i niepewności. Szybko zmieniająca się rzeczywistość wymaga od ludzi oraz instytucji bieżącego dostosowania swoich działań. W społeczeństwie sieciowym (Castells, 2007) stały napływ informacji z całego świata pozwala z jednej strony na poznanie różnych punktów widzenia i szybki dostęp do wiedzy, ale z drugiej – sprzyja fragmentacji przekazu, przeciążeniu informacyjnemu i dezinformacji. Może też prowadzić do manipulacji (Batorowska, Klepka i Wasiuta, 2019). Człowiek coraz silniej poszukuje skutecznych narzędzi, które pozwolą przywrócić rozchwiany porządek wartości i wskażą mu kierunek rozwoju.

W odpowiedzi na te wyzwania system edukacji powinien ewoluować, dostarczając młodym ludziom narzędzi, które pozwalają im orientować się w charakterze zachodzących zmian, a także wychodzić im naprzeciw lub je projektować. Kompetencje takie jak krytyczne myślenie, ale także odporność psychiczna czy uczenie się przez całe życie nabierają w tym kontekście szczególnego znaczenia.

Biorąc pod uwagę tempo i charakter zmian zachodzących w świecie, trudno przewidzieć, jak będzie wyglądała przyszłość. Dlatego tak ważne jest, by szkoła stwarzała uczniom takie warunki rozwoju, by podejmowali świadome i racjonalne decyzje dotyczące własnego życia osobistego, zawodowego, obywatelskiego. Ważne, aby przyszli absolwenci szkół mogli nie tylko odnajdywać się w zróżnicowanym, dynamicznym i złożonym świecie, ale również kreować go w zgodzie z ogólnoludzkimi wartościami i na miarę swoich potrzeb. Przygotowany Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej to pierwszy krok do przeorientowania w tym kierunku polskiego systemu edukacji oraz dobry punkt wyjścia do jego reformy. Jest on komplementarny do Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej (Szymczak i Strzemieczna, 2025). Wyróżnione są w nim obszary, których rozwój powinien być szczególnie wspierany w szkole, takie jak: wartości; kompetencje fundamentalne, wiedza i umiejętności przedmiotowe, a także kompetencje przekrojowe oraz sprawczość ([por. część II](#)).

¹ Beck wyróżnia m.in. ryzyko ekologiczne, zdrowotne, informatyczne i społeczne.



Część I. Założenia teoretyczne Profilu absolwenta i absolwentki szkół ponadpodstawowych

Nowoczesny system edukacji, a co za tym idzie jego absolwenci i absolwentki, potrzebuje jasnych zasad wprowadzania reform, zwłaszcza tych dotyczących struktury nauczania i programów. Takie metazasady tworzą ramy dla powstania prezentowanego tutaj Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej, a w konsekwencji przyczynią się do kształtowania odpowiedzialnej polityki oświatowej.

1. Pierwszą z tych zasad jest **powoływanie się na dowody**. Zaproponowany Profil projektowano i oceniano na podstawie przeprowadzanych przez IBE PIB lub przy jego współudziale rzetelnych badań i analiz, zarówno krajowych, jak i międzynarodowych. Obejmowały one szereg parametrów, takich jak np.: osiągnięcia uczniów i uczennic w różnych obszarach, wpływ zmian strukturalnych na jakość edukacji, ocena samopoczucia uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek, wyrażane potrzeby zawodowe. Proces ten wymagał systematycznego zbierania danych, bieżącej ewaluacji i gotowości do wprowadzania korekt.
2. Zaprezentowany dokument opiera się na konsultacjach z gronem interesariuszy, co wynika z drugiej przyjętej zasady, jaką jest **poszanowanie dla różnych opinii i perspektyw społecznych**. Przeprowadzone konsultacje stanowiły część partycypacyjnego podejścia do polityki oświatowej. Tworząc Profil, kierowano się przekonaniem, że aby założenia edukacyjne miały legitymizację i były trafne, konieczne jest rzeczywiste zaangażowanie wszystkich kluczowych interesariuszy społecznych. Mowa tu o nauczycielach i nauczycielkach, uczniach i uczennicach, rodzicach, dyrektorach i dyrektorkach szkół, pracodawcach oraz przedstawicielach instytucji wspierających edukację. Ich wspólny głos był niezbędny do stworzenia zaprezentowanego dokumentu.
3. Proces konsultacji miał charakter iteracyjny, czyli realizował trzecią przyjętą metazasadę: **realizacja procesu zmian krok po kroku**. Profil współtworzono w pięciu etapach; na każdym etapie istniała możliwość opiniowania i oceniania poszczególnych jego elementów. Dzięki temu można było ograniczyć skutki niezamierzonych konsekwencji wprowadzenia określonych zapisów oraz zwiększyć skuteczność zakładanego efektu.
4. Wreszcie przyjęto zasadę **zastosowania stabilności i przewidywalności wprowadzanych zmian**. Założono, że przygotowany Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej przyniesie długofalowe efekty dla systemu edukacji w Polsce. Z tego powodu z jednej strony



dokument zawiera ogólne zapisy, z drugiej zaś stanie się fundamentem do przygotowania podstaw programowych przeznaczonych dla wszystkich typów szkół ponadpodstawowych w naszym kraju².

Za każdym razem, kiedy w dokumencie jest mowa o absolwencie i absolwentce, należy rozumieć, że tekst odnosi się do wszystkich uczniów i uczennic uczęszczających do polskich szkół ponadpodstawowych, w tym do uczniów i uczennic ze zróżnicowanymi potrzebami (również z niepełnosprawnościami), bez względu na charakter lub status szkoły. Profil ma charakter włączający i wspiera rozwiązania właściwe dla pedagogiki uniwersalnej.

Jednocześnie warto pamiętać, że Profil jest dokumentem o charakterze ogólnym, jego operacjonalizacja znajdzie się w dokumentach oświatowych, takich jak np. podstawa programowa czy poszczególne programy nauczania. Jednak to, jak zostanie wdrożony do praktyki szkolnej, zależy głównie od nauczycieli i nauczycielek dostosowujących założenia edukacyjne do potrzeb i możliwości uczniów i uczennic czy konkretnych warunków, w jakich przyszło im uczyć. Tym samym dokument należy odczytywać także jako dowód zaufania i uznania dla profesjonalizmu nauczycieli i nauczycielek podejmujących odpowiedzialny trud kształcenia młodych ludzi w Polsce. Profil wychodzi naprzeciw ich potrzebie autonomii w pracy z młodzieżą i wspiera zawodową kompetentność opartą na indywidualnym podejściu do każdego ucznia.

Publikacja została podzielona na dwie główne części, które wspólnie tworzą spójną wizję edukacji przyszłości. Pierwsza część pracy rozpoczyna się od analizy współczesnych paradygmatów dydaktycznych, co pozwala na umiejscowienie Profilu w szerokim kontekście edukacyjnym. W tej części wykazano, jakie koncepcje edukacyjne są obecnie rozwijane i praktykowane w polskiej dydaktyce. Na tym tle spozycjonowano Profil, aby po pierwsze: określić wyzwania stojące przed edukacją, a po drugie: zarysować cele, jakie się przed nim stawia. Kolejnym istotnym elementem jest szczegółowa analiza obecnej sytuacji uczniów i uczennic oraz absolwentów i absolwentek. Obejmuje ona kilka aspektów: od oceny kompetencji zdobywanych w szkołach i stosunku do niej, przez analizę podstaw programowych, po losy absolwentów i absolwentek i ich postawy w świetle najnowszych badań, takich jak PISA 2022.

Zaproponowany tekst nie ogranicza się jednak do diagnozy teraźniejszości. Wychodzi naprzeciw przyszłości, prognozując potrzeby w zakresie kompetencji, które będą niezbędne na rynku pracy. Dokument w tej części opiera się na analizie strategicznych publikacji, w tym Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 czy prognoz OECD. Na koniec tej części podsumowane zostały

² Szerzej o procesie powstawania profilu absolwenta i absolwentki w „Raportie podsumowującym konsultacje Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej”.



charakterystyczne dla poszczególnych typów szkół cechy edukacji oraz wyzwania, z jakimi mierzą się licea, technika i szkoły branżowe.

W części drugiej dokumentu przedstawiono konkretną, wielowymiarową koncepcję Profilu absolwenta i absolwentki kończących różne typy szkół ponadpodstawowych. Podobnie jak w Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej zdefiniowano w nim cztery kluczowe obszary: wartości, kompetencje, sprawczość oraz wiedzę w obszarach kształcenia.

Warto zauważyć, że Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej jest spójny w strukturze z Profilem absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej, jednak pewne kwestie poszerza i odnosi do specyfiki etapu rozwojowego, uczenia się na poziomie ponadpodstawowym oraz innego rodzaju wymagań.

Profil może zatem pełnić kilka różnych funkcji: analizy i diagnozy, manifestu oraz drogowskazu dla wytyczonego kierunku zmian. Tym samym może też stanowić cenne źródło wiedzy o sugerowanych kierunkach kształcenia zarówno dla pedagogów i pedagożek oraz dyrektorów i dyrektorek szkół, jak również dla rodziców oraz uczniów i uczennic, a także dla decydentów polityki oświatowej.

Opracowanie to jest próbą odpowiedzi na pytanie: Jakiego absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej potrzebujemy w XXI wieku?



1. Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej na tle obecnych paradygmatów dydaktycznych

1.1. Przegląd obecnych paradygmatów dydaktycznych

Tempo zmian zachodzących w rzeczywistości pozaszkolnej, złożoność problemów stawianych przez współczesność czy rozwój nauki i techniki odpowiadających na te wyzwania zakwestionowały także praktykę istnienia jednolitego i tradycyjnie rozumianego modelu edukacyjnego, który pozwalałby kształcić wszystkich według takiego samego pomysłu.

W efekcie opracowano szereg koncepcji edukacyjnych, które z jednej strony wskazały na potrzebę ponownego zdefiniowania sensu kształcenia w obecnych czasach, z drugiej jednak doprowadziły do sytuacji, w której wśród dydaktyków nie ma jednomyślności, na czym polega wartość wiedzy, jakie są cele dydaktyki, jaka jest rola nauczyciela czy programu nauczania (Klus-Stańska, 2018). Próby ich systematyzacji warto odnieść do trzech kluczowych pytań dydaktycznych: o pochodzenie wiedzy w umyśle, o naturę wiedzy, o sens kształcenia (m.in. Dennett, 2016; Brożek, 2016; Dehaene, 2021). Przy czym najistotniejsze z nich jest to pierwsze, ponieważ zwraca uwagę na różnicę pomiędzy „nauczaniem” i „uczeniem się”.

Przekonanie, że wiedza w umyśle dziecka pochodzi z zewnętrznego procesu nauczania, wywołuje szereg implikacji, które pozwalają np. wzmacniać pozycję nauczyciela, rolę programów nauczania czy ich ewaluacji. Z kolei przekonanie, że wiedza jest wynikiem wewnętrznej potrzeby poszukującego, aktywnego i samoregulującego się umysłu ucznia i uczeniocy pozwala w procesie edukacyjnym wzmacniać autonomię osoby uczącej się.

W dalszej kolejności autorzy poszczególnych koncepcji dydaktycznych wskazują na dylemat w rozumieniu wiedzy: czy można traktować wiedzę jako statyczny zbiór wiadomości ukształtowany w efekcie naszej aktywności poznawczej, czy też jest to raczej dynamiczny sposób wytwarzania nowych elementów i przekształcania posiadanych, co pozwala wykorzystywać swoje zasoby w nowych kontekstach. W efekcie w jednostkowym przypadku spora część wiedzy powstaje w sposób nieprzewidywalny, jej źródła są trudne do wskazania i trudno poddaje się zewnętrznym dyspozycjom.



Wreszcie koncepcje dydaktyczne koncentrują się wokół odpowiedzi na pytanie o sens edukacji. Część z nich realizuje program adaptacji uczniów do zastanej rzeczywistości na skutek wdrażania przez nich oczekiwanych postaw społecznych i przyswajania ustalanych ogólnie zasobów wiedzy, wartości czy dziedzictwa kulturowego, co służy przede wszystkim zapewnieniu ciągłości dziedzictwa ogólnoludzkiego. Część idei albo pozwala docenić koncepcję harmonijnego połączenia celów społeczeństwa i osobistych subiektywnych potrzeb jednostki na drodze rozwoju, albo skłania jednostkę do krytycznego stawiania oporu zastanym stosunkom społecznym.

W zależności od odpowiedzi udzielanych na pytania: Na czym polega wartość wiedzy? Jakie są cele dydaktyki? Jaka jest rola nauczyciela i nauczycielki czy programu nauczania? można wskazać trzy główne strategie myślenia o edukacji: wdrożeniową, konstruktywistyczno-interpretatywną, krytyczno-wolnościową (Klus-Stańska, 2018).

Podejście wdrożeniowe koncentruje się na przekazie i reprodukcji treści nauczania, które uczeń powinien adaptować zgodnie z ogólnie mu narzuconym programem nauczania: przyjąć zewnętrzne względem własnej motywacji cele edukacji, uznać za miarę sukcesu realizację wyznaczonych ogólnie efektów kształcenia.

Podejście konstruktywistyczno-interpretatywne eksponuje w centrum procesu edukacji potrzebę dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem, który to dialog skłania do refleksji obydwie jego strony, co skutkuje m.in. dostosowaniem wymogów nauczania do potrzeb i możliwości ucznia i uczennicy. W procesie uczenia się negocjowane są cele, które rodzą wewnętrznie stymulowane poczucie sukcesu szkolnego ucznia i uczennicy.

Podejście krytyczno-wolnościowe związane jest z demaskowaniem zależności systemu edukacji od interesów aktualnie sprawujących władzę. Stąd w tym ujęciu program nauczania przechodzi głęboką zmianę, a metody nauczania i uczenia się skłaniają uczniów do przejścia zasadniczej zmiany postawy wobec zastanej rzeczywistości. Sukces edukacyjny jest w tym przypadku utożsamiany z wykształceniem przez ucznia i uczennicę umiejętności rozpoznania mechanizmów niesprawiedliwości społecznej i przygotowanie go do podejmowania prób ich zmiany.

Rozróżnia się współcześnie trzy paradygmaty: obiektywistyczny, konstruktywistyczno-interpretatywny i transformatywny (Klus-Stańska, 2018). **Paradygmat obiektywistyczny** przyjmuje system wartości, w którym panuje przekonanie, że nauczanie i wychowanie polega na przekazywaniu gotowej wiedzy i jej interpretacji. W efekcie procesy edukacyjne skupione są na programie nauczania i nauczycielu. Paradygmat ten zasadniczo posługuje się wdrożeniową strategią myślenia dydaktycznego. Z kolei w jego obrębie wskazuje się trzy główne nurty dydaktyczne: normatywny, instrukcyjny, neurodydaktyczny.



Dydaktyka normatywno-instrukcyjna, często utożsamiana z tradycyjnym modelem edukacji, jest historycznie najstarszym i przez długi czas dominującym podejściem w systemach szkolnych na całym świecie, w tym w Polsce. Jej naukowe podstawy wywodzą się z tradycji filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych, które kładły nacisk na transmisję ustrukturyzowanej wiedzy, dyscyplinę, efektywność w opanowywaniu treści oraz jednolitość wymagań. Kluczowymi elementami są tu jasno zdefiniowane normy dotyczące tego, co ma być nauczane, instrukcyjny charakter procesu, czyli jasne wskazówki „jak” to nauczanie ma przebiegać, oraz przewidywalność wyników. Paradygmat ten w zakresie oceniania i motywacji czerpie z psychologii warunkowania instrumentalnego Burrhusa Frederica Skinnera (Śliwerski, 2020). Skinner rozwinął ideę, że zachowanie jest wzmacniane lub osłabiane przez konsekwencje. W praktyce szkolnej rolę takich wzmocnień przejmuje np. ocenianie sumaryczne oraz system nagród i kar wpisanych np. w statut szkolny.

Innym popularnym dzisiaj nurtem w dydaktyce jest **neurodydaktyka**, która dąży do przeniesienia wiedzy z zakresu neuronauk, psychologii poznawczej i neurobiologii na grunt praktyki edukacyjnej i metodyki nauczania, próbując tworzyć tym samym „nauczanie przyjazne mózgowi”. Jeśli zatem neurodydaktyka bada, jak mózg uczy się lub jest uczony, można powiedzieć, że jest paradygmatem z pogranicza obiektywizmu i konstruktywizmu. O tej pograniczności przesądza z jednej strony obiektywistyczny model badań przyrodniczych, a z drugiej strony – konstruktywistyczne rekomendacje czy konkluzje płynące z tego modelu badania. Jednak neurodydaktyka jako paradygmat naukowy jest stosunkowo nową dziedziną i już teraz szeroko krytykowaną za zbytne uproszczenia i brak empirycznej weryfikacji skuteczności proponowanych metod (Willingham, 2009).

Z punktu widzenia paradygmatu obiektywistycznego Profil absolwenta i absolwentki można interpretować jako ramę, która określa, jakie umiejętności, wiedzę czy postawy powinien posiadać każdy uczeń i uczennica kończący dany etap edukacji. W tym ujęciu będzie to swoista mapa kompetencji, pozwalająca dostosować określony program nauczania do jasno wytyczonych celów i ocenić skuteczność systemu edukacyjnego.

W obrębie **paradygmatu konstruktywistyczno-interpretatywnego** wskazuje się pięć specyficznych odmian: konstruktywistyczną, konstruktywistyczno-rozwojową, konstruktywistyczno-kulturową, humanistyczną i konektywizm dydaktyczny.

Dydaktyki konstruktywistyczne łączy przekonanie o kulturowych uwarunkowaniach wszelkich pojęć czy teorii i o złudności stwierdzenia, że nauka jest obiektywna. Na gruncie pedagogiki podkreśla się, że rzeczywistość szkolna jest złożona i niepowtarzalna w odniesieniu do



konkretnej placówki szkolnej. W związku z tym dostrzeżono destruktywność jednego modelu uczenia stosowanego wszędzie i zawsze. Tym samym przewagę zyskuje orientacja sytuująca w centrum procesu dydaktycznego dziecko/ucznia i jego możliwości oraz potrzeby. Wewnętrzne podziały konstruktywizmu wynikają z odmienności przyjętych podstaw metodologicznych, filozoficznych, psychologicznych itd. (Klus-Stańska, 2018).

Szczególne miejsce w klasycznych ujęciach konstruktywistycznych mają teorie Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, które kładą nacisk na aktywną rolę ucznia w procesie konstruowania własnej wiedzy. Wiedza nie jest tu pasywnie przyswajana, lecz aktywnie budowana w interakcji z otoczeniem, poprzez doświadczenie i refleksję. W wariancie socjokonstruktywistycznym kluczową rolę odgrywa również interakcja społeczna – uczenie się poprzez dialog, współpracę i wzajemne uczenie się od siebie. W modelach konstruktywistycznych nauczyciel pełni rolę facylitatora, przewodnika, inspiratora. Tym samym nie jest głównym dysponentem czy źródłem wiedzy. Toteż wiedza staje się w omawianych ujęciach składową kompetencji. I to one ostatecznie podlegają kształceniu. Natomiast to, czym jest sukces szkolny, podlega wypracowaniu w interakcji między uczniem a nauczycielem – ocena ma charakter formatywny i wspiera proces uczenia się.

Dydaktyka humanistyczna, kładąca nacisk na holistyczny rozwój jednostki, samorealizację i znaczenie emocji w procesie uczenia się, uzupełnia założenia konstruktywistyczne. Konstruktywizm podkreśla, że uczeń jest aktywnym budowniczym swojej wiedzy. Dydaktyka humanistyczna wzmacnia to założenie, traktując ucznia jako autonomiczny, wolny i odpowiedzialny za swój rozwój podmiot. Koncentruje się na jego potrzebach, zainteresowaniach i aspiracjach, sprawiając, że proces uczenia się staje się bardziej osobisty i znaczący. Dydaktyka humanistyczna zakłada, że aktywność poznawcza ucznia powinna wpływać z jego wewnętrznej motywacji, z jego naturalnej ciekawości i z dążenia do samorozwoju. Uczeń ma prawo do samodzielności, niezależności i odpowiedzialności za swoje działania. Współczesna dydaktyka humanistyczna wyrasta z założeń psychologii postaci (Gestalt) czy pedagogiki pozytywnej, chociaż badacze doszukują się jej źródeł także w naturalizmie Jana Jakuba Rousseau czy koncepcjach Abrahama Masłowa i Carla Rogersa (Klus-Stańska, 2018).

Z kolei **dydaktyka konektywistyczna** jest pochodną zmian zachodzących pod wpływem cyfryzacji w edukacji czy – szerzej – w kulturze. Za jej twórców uchodzą George Siemens i Stephen Downes. Konektywizm zakłada, że w dzisiejszym świecie, charakteryzującym się ogromną ilością informacji i dynamicznymi zmianami, tradycyjne podejścia do edukacji są niewystarczające. Uczenie się nie polega na gromadzeniu wiedzy w umyśle jednostki, ale na tworzeniu i utrzymywaniu połączeń (węzłów) między różnymi źródłami informacji. Takim węzłem może być wszystko, co łączy się



z innymi węzłami: człowiek, informacja, dane, obraz, idea, a nawet emocja. Wiedza jest rozproszona w sieci, a proces uczenia się polega na umiejętności nawigowania po tej sieci, tworzenia nowych połączeń i filtrowania istotnych informacji. Stąd też ważniejsze jest „wiedzieć, gdzie” zamiast „wiedzieć, co” czy „wiedzieć, jak”. Sprawia to, że uczenie się nie jest już procesem linearnym, a pełne zrozumienie przestało być niezbędne (Klus-Stańska, 2018).

Z punktu widzenia paradygmatu konstruktywistyczno-interpretatywnego Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej pełni rolę drogowskazu, który wskazuje kierunki rozwoju oraz pozostawia przestrzeń na indywidualizację procesu edukacyjnego. Dzięki wpisanim w paradygmat konstruktywistyczny ideom autonomii nauczyciela i ucznia kompetencje określone w Profilu mogą być wdrażane elastycznie, uwzględniając różnorodne ścieżki uczenia się i osobiste zainteresowania ucznia w szeregu interakcji pomiędzy nim a nauczycielem, a także pomiędzy samymi uczniami. W tym ujęciu ostateczny obszar wykształconych kompetencji jest za każdym razem jednostkowym i indywidualnym rezultatem sprawczych działań dydaktycznych.

W ramach transformatywnego paradygmatu dydaktycznego można wskazać kolejne dwie dydaktyki: krytyczną i libertariańską. **Transformatywny paradygmat dydaktyczny** przesuwając czy przekształcając rozumienie celu i funkcji uczenia się względem paradygmatu obiektywistycznego. Zakłada przejście ku formom bardziej doskonałym zarówno w skali makro (urządzenie lepszego porządku społecznego), jak i mikro (przekształcenie systemu kształcenia). Dydaktyka krytyczna i dydaktyka libertariańska odgrywają kluczową rolę w demaskowaniu „obowiązujących” interpretacji świata. **Dydaktyka krytyczna** dostarcza narzędzi do dekonstrukcji opresyjnych struktur i budowania świadomości społecznej, podczas gdy **dydaktyka libertariańska** podkreśla wagę indywidualnej autonomii i wolności ucznia, które są niezbędne, aby jednostki mogły aktywnie i świadomie uczestniczyć w procesie transformacji. Paradygmaty transformatywne wykazują swoją przydatność edukacyjną w kontekście emancypacyjnym, np. w odniesieniu do gorzej uposażonych grup społecznych (Klus-Stańska, 2018).

Z punktu widzenia paradygmatu transformatywnego Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej można postrzegać jako wizję, która nie tylko określa kompetencje, ale także inspirować do szeregu proaktywnych działań kognitywnych czy też na rzecz społeczeństwa i rozwijania poczucia sprawczości. W tym kontekście Profil można odczytać jako dokument, który pomaga przygotować ucznia zarówno do wyzwań stawianych przez rynek pracy, jak i do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, w tym publicznym oraz do kształtowania własnej przyszłości, a zarazem przyszłości wspólnot, których jest częścią.



Dzisiejsza polska szkoła korzysta z różnych paradygmatów nauczania, które współistnieją obok siebie. Z tego względu obiektywny podział dydaktyki na współczesną i dawną jest trudny. Zrozumienie, że różne koncepcje dydaktyczne nie pokrywają się wzajemnie, uświadamia, dlaczego nauczyciele i metodycy o odmiennych podejściach mogą zupełnie inaczej interpretować te same sytuacje w klasie. Inną konsekwencją współwystępowania wielu dydaktyk w praktyce edukacyjnej może być sytuacja, w której dany nauczyciel czy nauczycielka, nie znając szczegółowo dyrektyw charakterystycznych dla określonych paradygmatów, może dojść do wniosku, że w jego czy jej praktyce szkolnej wzajemnie i harmonijnie przenikają się elementy dydaktyk pochodzących z różnych paradygmatów, a on sam czy ona sama stwarza warunki do „spójnego” uczenia.

1.2. Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej na tle współczesnej dydaktyki polskiej

Omówienie poszczególnych paradygmatów uwidacznia funkcję Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej. Profil pełni rolę w kształtowaniu celów edukacyjnych i określa kompetencje, których rozwój szkoła powinna szczególnie wspierać. Warto też odczytać jego znaczenie przez pryzmat procesu wyrównywania szans edukacyjnych uczniów i uczennic pochodzących z różnych regionów kraju czy wywodzących się z rodzin o różnym statusie majątkowym.

Rozpoczęcie reform edukacyjnych od stworzenia Profilu absolwenta i absolwentki, który ma stanowić punkt odniesienia dla kolejnych etapów wdrażania zmian w polskiej edukacji, umożliwia umiejscowienie ucznia i uczennicy w centrum systemu nauczania – uczenia się. W odpowiedzi na ich potrzeby konstruowane są cele systemu edukacji i zobowiązania szkoły. Ustalenia kognitywistów na temat skutecznych metod nauczania posłużą do przygotowania sposobów realizacji tych celów.

Jednocześnie warto zauważyć, że wielość wypracowanych we współczesnej dydaktyce ujęć procesu dydaktycznego siłą rzeczy znajduje swe odwzorowanie w licznych i różnorodnych odczytaniach Profilu.



Dzieje się tak, ponieważ Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej stawia sobie za cel i umożliwia uczniom i uczennicom (Szymczak i Strzemieczna, 2025):

1. Wszechstronne rozwijanie w aspekcie poznawczym, społecznym, emocjonalnym, fizycznym i moralnym, wspierając ich indywidualny potencjał.
2. Przygotowanie do efektywnego funkcjonowania w różnych rolach życiowych: osobistych, rodzinnych, zawodowych i obywatelskich.
3. Kształtowanie tożsamości i wartości, wprowadzając w świat etyki, patriotyzmu, demokracji oraz wzmacniając więzi ze wspólnotami.
4. Rozwijanie aspiracji uczniów, motywowanie do dalszej nauki i budowanie nastawienia na rozwój.
5. Rozwijanie wiedzy z różnych obszarów poznania (akademickiego, zawodowego, funkcjonalnego) pozwalającej rozumieć i przekształcać świat.
6. Wspieranie rozwoju kompetencji fundamentalnych (językowych, matematycznych, cyfrowych, ruchowych) oraz przekrojowych (poznawczych, społecznych, osobistych) umożliwiających skuteczne działanie.
7. Budowanie sprawczości uczniów w procesie uczenia się i realizacji celów, ucząc ich odpowiedzialności.
8. Wyrównywanie szans edukacyjnych dla wszystkich, uwzględniając ich zróżnicowane potrzeby.
9. Wspieranie rodziny w jej funkcji wychowawczej i opiekuńczej.



2. Sytuacja uczniów i absolwentów szkół ponadpodstawowych

W niniejszym rozdziale przedstawiono syntetyczne podsumowanie wyników badań, które były punktem wyjścia do stworzenia Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej. W szczególności uwzględniono: badania i dokumenty dotyczące kompetencji określonych w przepisach Prawa oświatowego; raporty na temat decyzji edukacyjnych uczniów kończących szkoły podstawowe oraz prognozy rynkowe dotyczące zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników; krajowe i międzynarodowe prognozy kluczowych trendów w zakresie kompetencji i umiejętności, które będą niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie i na rynku pracy.

2.1. Kompetencje uzyskiwane w szkołach

2.1.1. Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego

Podstawy programowe kształcenia ogólnego określają cele oraz treści nauczania w polskim systemie oświaty. Analiza obecnie obowiązujących poszczególnych podstaw programowych³ pozwoliła wskazać obszary wiedzy, umiejętności i postawy, które – zgodnie z prawem – powinny być rozwijane w szkołach ponadpodstawowych. Wyniki umożliwiają porównanie obecnych wymagań z postulatami zasygnalizowanymi przez nauczycielskie grupy konsultacyjne rekomendujące zmiany w Profilu, dzięki czemu możliwe było uzupełnienie na jego poziomie zbioru umiejętności, co – w dalszej kolejności – znajdzie odzwierciedlenie w zmodernizowanych podstawach programowych.

Cele kształcenia wskazane w rozporządzeniach Ministra Edukacji (por. ramka 1) są zbieżne dla poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych; główną różnicą jest określenie kwalifikacji zawodowych.

W liceum ogólnokształcącym i technikum nacisk kładziony jest na rozwijanie umiejętności analitycznych, kreatywnych i interdyscyplinarnych, natomiast w szkołach branżowych priorytet

³ Dwa osobne akty prawne wydane przez Ministra Edukacji w dniu 28 czerwca 2024 r. regulują obecnie:
1) podstawę programową kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, techników oraz szkół branżowych II stopnia (Dz.U. 2024 poz. 1019) oraz 2) podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół branżowych I stopnia (Dz.U. 2024 poz. 996).



to zdobycie praktycznych kompetencji zawodowych. Wspólnym elementem wszystkich poziomów edukacji jest kształcenie umiejętności krytycznego myślenia, pracy zespołowej oraz świadomego funkcjonowania w społeczeństwie.

Ramka 1. Umiejętności wspólne dla szkół ponadpodstawowych

Umiejętności stanowią kluczowy element procesu edukacyjnego, umożliwiając uczniom rozwój intelektualny, społeczny i zawodowy. We wszystkich omawianych typach szkół ponadpodstawowych nacisk kładziony jest na te same umiejętności, co świadczy o ich uniwersalności i możliwości adaptacji do poszczególnych ścieżek kształcenia.

Na podstawie aktualnych podstaw programowych kształcenia ogólnego umiejętności można podzielić na kilka głównych kategorii:

1) Myślenie rozumiane jako proces umysłowy:

- a)** myślenie analityczne – umożliwiające rozkładanie problemów na części składowe,
- b)** myślenie syntetyczne – pozwalające na scalanie informacji w większe struktury poznawcze,
- c)** myślenie logiczne – kształtujące zdolność do wyciągania poprawnych wniosków,
- d)** myślenie kreatywne – sprzyjające tworzeniu nowych idei i rozwiązań,
- e)** myślenie przyczynowo-skutkowe – pomagające w zrozumieniu zależności pomiędzy wydarzeniami i faktami.

2) Czytanie i komunikacja językowa

Zakres umiejętności związanych z czytaniem i komunikacją językową należy rozumieć szerzej, zawierając w nim również takie elementy jak np. rozumienie czytanego tekstu, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie i stosowanie przykładów.

3) Rozwiązywanie problemów i umiejętności cyfrowe

Kreatywne rozwiązywanie problemów wymaga świadomego wykorzystania metod i narzędzi, w tym tych wywodzących się z informatyki. Proces ten obejmuje:

- a)** umiejętność analizy sytuacji i wyciągania logicznych wniosków,
- b)** zdolność do adaptacji i stosowania różnych strategii w celu znalezienia najlepszego rozwiązania,
- c)** korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy i edukacji.



W kontekście edukacji rozwój kompetencji cyfrowych obejmuje:

- a) posługiwanie się technologiami informatycznymi w sposób efektywny i bezpieczny,
- b) dbałość o przestrzeganie praw autorskich i ochronę danych osobowych,
- c) samodzielne docieranie do informacji, ich selekcję, syntezę i wartościowanie wraz z doborem rzetelnych źródeł.

4) Współpraca i samokształcenie

Współczesny system edukacji kładzie duży nacisk na umiejętność współpracy w grupie oraz podejmowanie działań indywidualnych. Kluczowe kompetencje w tym zakresie to:

- a) efektywna praca zespołowa i komunikacja interpersonalna,
- b) zdolność do negocjacji i rozwiązywania konfliktów,
- c) organizacja pracy własnej i zespołowej.

Dodatkowo istotnym aspektem edukacji jest rozwijanie nawyków systematycznego uczenia się i samodoskonalenia, co umożliwia uczniom i uczennicom skuteczne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się środowisku zawodowym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 2024 poz.1019; Dz.U. 2024 poz. 996; Dz.U.2017 poz. 356; Dz.U. 2018 poz. 467.

Cele kształcenia, wspólne dla wszystkich typów szkół ponadpodstawowych, obejmują rozwijanie systematycznej wiedzy oraz umiejętności analitycznych i twórczych. Nacisk kładzie się na doskonalenie zdolności myślowo-językowych, w tym rozumienia czytanego tekstu, pisanie twórczego, formułowania pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadniania, wyjaśniania, klasyfikowania, wnioskowania, definiowania i stosowania przykładów. Ważnym aspektem jest również rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej oraz szacunku dla wiedzy, co ma na celu wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości. Podstawa programowa akcentuje także znaczenie przygotowania uczniów do świadomego funkcjonowania w społeczeństwie i życiu zawodowym, co w szkołach branżowych jest dodatkowo wzbogacone o rozwijanie kwalifikacji zawodowych.

Pomimo różnic w specyfice kształcenia wszystkie typy szkół mają wspólne zadania:

- Kształtowanie kompetencji cyfrowych i umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii.
- Przygotowanie do życia w społeczeństwie informacyjnym i rozwijanie zdolności adaptacyjnych.
- Wzmacnianie postaw obywatelskich, patriotycznych i prospołecznych.



- Kształtowanie postaw prozdrowotnych oraz promowanie aktywnego stylu życia.

Zadania poszczególnych typów szkół w obszarze kształcenia zostały dostosowane do różnych ścieżek edukacyjnych i zawodowych uczniów i uczennic. Liceum i technikum koncentrują się na rozwoju intelektualnym i przygotowaniu do studiów, podczas gdy szkoły branżowe kładą nacisk na zdobycie umiejętności praktycznych i zawodowych. Wspólnym celem wszystkich typów szkół jest wszechstronny rozwój uczniów i uczennic, umożliwiający im funkcjonowanie we współczesnym świecie oraz dalszy rozwój osobisty, zawodowy i społeczny.

2.1.2. Losy absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych

Przy opracowaniu profilu wzięto pod uwagę losy absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych w celu określenia, jak zdobyte wykształcenie wpływa na wybór dalszej kariery zawodowej. Regularne analizowanie losów absolwentów i absolwentek dostarcza empirycznych dowodów, które pozwalają na podejmowanie świadomych decyzji w zakresie kształtowania oferty edukacyjnej. Działania te mogą przekształcić szkoły z instytucji opartych na programie, który nie jest dostosowany do rzeczywistości, w dynamiczne placówki, które aktywnie reagują na potrzeby rynku pracy i realia społeczne. Z kolei, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, pomóc im w tym może Profil jako drogowskaz określający kompetencje szczególnie istotne z punktu widzenia przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy.

Podstawowym narzędziem analizy ścieżek edukacyjnych i zawodowych młodzieży jest monitoring karier absolwentów szkół ponadpodstawowych⁴. Monitoring ten dostarcza wiedzy o skali podejmowania aktywności zawodowej przez absolwentów i absolwentki poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych, a także o łączeniu pracy zawodowej z uczeniem się w różnych formach. Prześledzenie tych danych pomaga w określeniu zapotrzebowania na konkretne grupy umiejętności ułatwiających podejmowanie pracy zarobkowej, dalsze kształcenie na wyższych poziomach edukacji i uczestnictwo w uczeniu się przez całe życie.

W badaniach, które poddano procesowi analizy, monitoringiem objęci zostali absolwenci takich typów szkół, jak: licea ogólnokształcące, licea dla dorosłych, technika, branżowe szkoły I i II stopnia, szkoły policealne, a także pracownicy młodociani i nie młodociani w branżowej szkole I stopnia oraz absolwenci szkół specjalnych przysposabiających do pracy. W dalszej części opracowania zostaną przedstawione dane dla absolwentów szkół branżowych I i II stopnia, techników oraz liceów.

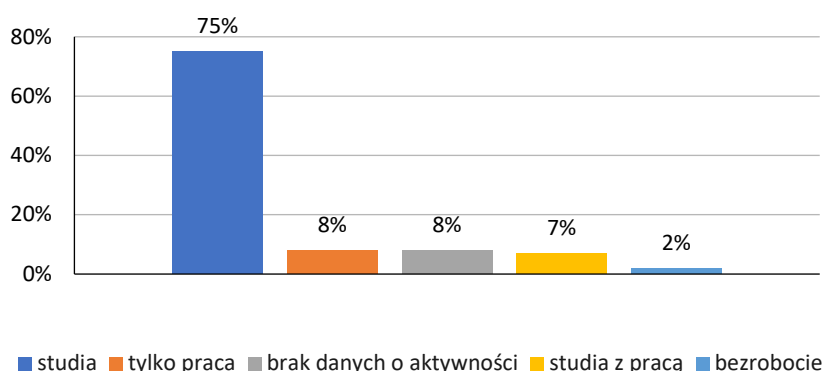
⁴ Monitoring realizowany jest od 2021 r. przez IBE PIB.



Otrzymane z systemu monitoringu dane (IBE PIB, 2024b) wskazują, że największą grupę absolwentów w Polsce stanowią osoby kończące licea ogólnokształcące dla młodzieży (w 2022 r. było to 35%). Drugą grupą pod względem liczebności są absolwenci techników (26%), następnie branżowych szkół I stopnia (19%) oraz branżowych szkół II stopnia (0,2%).

Najczęściej naukę po szkole kontynuują absolwenci liceów ogólnokształcących (LO): około 81% podejmuje edukację przede wszystkim na studiach wyższych, niejednokrotnie łącząc naukę z pracą. Dla rocznika 2022 dominującym statusem absolwentów LO wkrótce po ukończeniu szkoły był udział w szkolnictwie wyższym (w grudniu 2022 75% absolwentów LO). Mniejsza część łączy studia z pracą (7%), a bezpośrednie wejście na rynek pracy, bez kontynuacji nauki, wybiera ok. 8% absolwentów LO. W związku z tym udział osób bezrobotnych w tej grupie jest najniższy ze wszystkich typów szkół (ok. 2%). O aktywności pozostałych absolwentów (8%) brak wiarygodnych danych, co oznacza, że ich sytuacja edukacyjno-zawodowa nie jest znana. Być może uczą się poza granicami kraju, pracują za granicą, pracują „na czarno”, pracują na podstawie umowy o dzieło lub korzystają z ubezpieczenia KRUS.

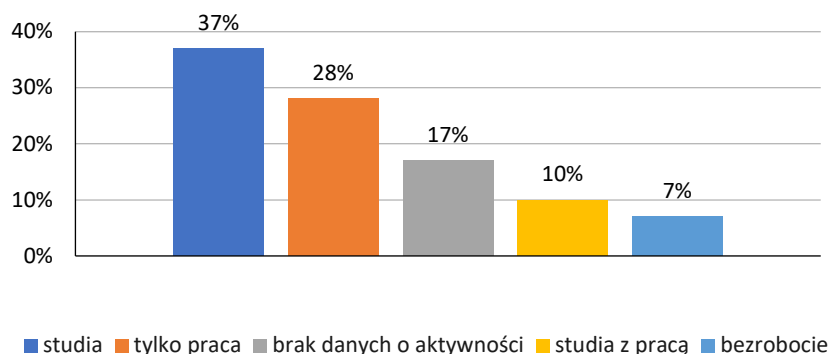
Wykres 1. Aktywność absolwentów liceum po ukończeniu szkoły w 2022 r.⁵



Źródło: Opracowanie własne na podstawie IBE 2024b.

Absolwenci techników łączą szybkie wejście na rynek pracy z kontynuacją ścieżki edukacyjnej. Kontynuacja nauki w formie studiów dotyczy znacznej części z nich, choć mniejszej niż w LO – w roku ukończenia szkoły na studia wybrało się ok. 38% absolwentów techników z 2022 r. Łącznie, uwzględniając też inne formy kształcenia, około połowa absolwentów techników kontynuuje naukę bezpośrednio po szkole. Jednocześnie znaczna grupa podejmuje pracę od razu po ukończeniu technikum – ok. 28% absolwentów rocznika 2022 pracuje (nie kontynuuje nauki). W grudniu 2022 r. bez pracy pozostawało ok. 7% absolwentów techników.

⁵ Przedstawione w tym podrozdziale wykresy oddają dynamiczny proces obejmujący okres od maja do grudnia 2022 r.

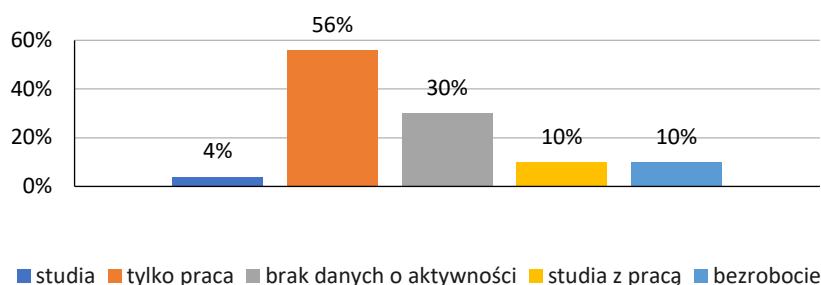
**Wykres 2. Aktywność absolwentów technikum po ukończeniu szkoły w 2022 r.**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie IBE 2024b.

Absolwenci szkół branżowych I stopnia (BS I) najrzadziej kontynuują naukę bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Około 28% absolwentów BS I rocznika 2022 poszło do szkoły II stopnia lub do liceum dla dorosłych. Większość absolwentów BS I od razu wchodzi na rynek pracy. W szczególności dotyczy to tych, którzy kształcili się jako pracownicy młodociani (czyli odbywali praktyki u pracodawcy w trakcie szkoły) – 35% absolwentów BS I z 2022 r. podjęło pracę od razu po szkole, naukę i pracę łączyło 11,5% absolwentów, wyłącznie nauką zajmowało się 20% absolwentów uczących się w trybie pracownika młodocianego. W przypadku absolwentów BS I uczących się w trybie szkolnym (bez statusu młodocianego pracownika) odsetek pracujących od razu był niższy – ok. 25%. Pierwsi absolwenci BS II pojawili się w 2022 r. Ich ścieżki edukacyjne wskazują, że niewielu wybiera studia wyższe (ok. 4%). Natomiast częściej kształcą się w szkołach policealnych lub na kursach. W grudniu 2022 r. ok. 14% absolwentów BS II kontynuowało naukę w szkole policealnej (głównie kobiety), a ok. 2% uczestniczyło w kursach kwalifikacyjnych. Zdecydowana większość absolwentów BS II podjęła pracę – ich udział do połowy 2023 r. wzrósł do 56%. Bezrobocie w tej grupie było relatywnie niskie – poniżej 10% absolwentów BS II rejestrowało się jako bezrobotni. Odsetek osób NEET (czyli osoby niepracujące, niekształące się i nieszkolące się) w pierwszym roku po ukończeniu BS II wyniósł ok. 30%, co jest wynikiem pośrednim między technikum a BS I. Warto zauważyć, że 17% absolwentów BS II z 2022 r. zdało maturę, co tłumaczy ich niewielką aktywność w szkolnictwie wyższym.



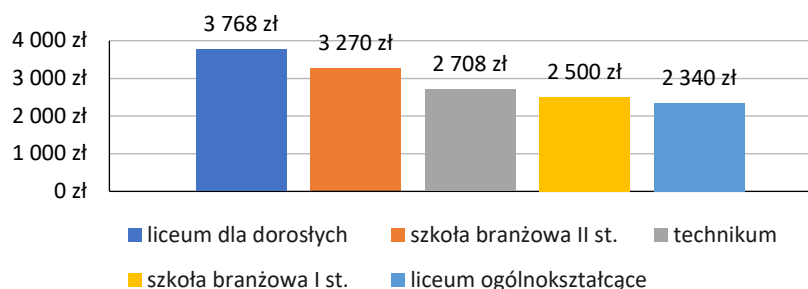
Wykres 3. Aktywność absolwentów szkół branżowych II stopnia po ukończeniu szkoły w 2022 r.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie IBE 2024b.

Z punktu widzenia opracowanego Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej interesujące może być także wskazanie średnich zarobków w pierwszym roku po ukończeniu poszczególnych typów szkół.

Wykres 4. Zarobki (przychody) brutto miesięcznie absolwentów poszczególnych typów szkół w 2022 r.

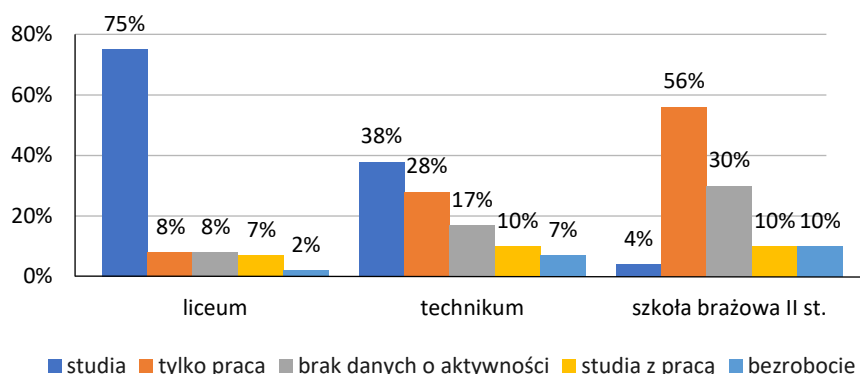


Źródło: Opracowanie własne na podstawie IBE 2024b.

Analiza losów absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych w Polsce prowadzona przez IBE PIB ujawnia zróżnicowane trajektorie edukacyjne i zawodowe w zależności od typu ukończonej szkoły. Absolwenci liceów ogólnokształcących wykazują najwyższy wskaźnik kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym (75%), co wskazuje na ich dominującą orientację akademicką, oraz najniższy poziom bezrobocia (2%). W przypadku techników występuje względna równowaga między kontynuacją nauki (38%) a bezpośrednim wejściem na rynek pracy (28%). Absolwenci szkół branżowych I stopnia najczęściej podejmują zatrudnienie bezpośrednio po ukończeniu szkoły, zwłaszcza ci kształceni w trybie pracownika młodocianego. Absolwenci szkół branżowych II stopnia również w większości nie kontynuują nauki, studia wybiera jedynie 4% z nich. Wyniki te wskazują na strukturalne zróżnicowanie funkcji edukacyjnych poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych, od orientacji akademickiej po kształcenie zawodowe i szybkie wejście na rynek pracy.



Wykres 5. Aktywność absolwentów różnych typów szkół po ukończeniu szkoły w 2022 r.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie IBE 2024b.

W nawiązaniu do losów absolwentów liceów i ich kontynuacji nauki na studiach, warto jeszcze zwrócić uwagę na poziom zatrudnienia osób, które już uzyskały wyższe wykształcenie. Na podstawie danych Eurostatu (2024a, 2024b) można zauważyć bowiem wyraźną przewagę osób z wyższym wykształceniem (poziom *tertiary*) w zakresie zatrudnienia, zarówno w krótkim, jak i dłuższym okresie po zakończeniu edukacji.

Trzy lata po ukończeniu studiów wskaźnik zatrudnienia wśród absolwentów studiów wyższych w Polsce przekracza 90%, co stawia ich w czołówce krajów UE (Eurostat, 2024a). Dla porównania: osoby kończące szkoły średnie zawodowe (poziom *medium*) osiągają zatrudnienie na poziomie około 78–80%.

W dłuższej perspektywie czasowej – w grupie wiekowej 35–44 lata – poziom zatrudnienia nadal rośnie wraz z poziomem wykształcenia. Według danych Eurostatu (2024b), osoby z wykształceniem wyższym utrzymują wskaźnik zatrudnienia na poziomie około 86,5%, podczas gdy osoby ze średnim wykształceniem osiągają około 74,9%, a z podstawowym – tylko 58,7%. Ostatecznie można zauważyć, że wyższe wykształcenie wiąże się z istotnie większymi i trwalszymi szansami na zatrudnienie.

2.1.3. Czynniki wpływające na aktywność szkolną polskich uczniów i uczennic

Analiza badań nad wpływem czynników zewnętrznych na aktywność polskich uczniów i uczennic w szkole może w istotny sposób przyczynić się do opracowania lepszego Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej. Zrozumienie, co motywuje, a co



demotywuje uczniów i uczennice, pozwala na modyfikację procesu edukacyjnego, tak aby kształcić osoby wyposażone nie tylko – jak w tradycyjnym podejściu – w wiedzę, ale także w pożądane kompetencje społeczne, osobiste, poznawcze i pozostałe.

Jere Brophy ujmuje motywację przede wszystkim jako proces (Brophy, 2011). Można wskazać za autorem trzy jej główne typy: motywację wewnętrzną (wynikającą z ciekawości i przyjemności czerpanej z samej czynności), motywację zewnętrzną (związaną z nagrodami i karami) i – najważniejszą w kontekście dydaktycznym – motywację do uczenia się. Polega ona na intelektualnym zaangażowaniu ucznia i jego przekonaniu o celowości, użyteczności oraz wartości samej czynności zdobywania wiedzy. Z tego względu w nowoczesnej pedagogice kluczowym zadaniem nauczyciela jest stymulowanie tej poznawczej postawy, aby uczniowie rozumieli, dlaczego warto podjąć wysiłek edukacyjny.

W badaniach dotyczących relacji między przydatnością kompetencji zdobywanych w szkole a motywacją osobistą uczniów autorzy opracowania *Raport i rekomendacje z badania dotyczącego stopnia postrzeganej przydatności wiedzy naukowej w zależności od wariantu zajęć* (Sałkowska, 2023) zauważyli szereg niekorzystnych prawidłowości, które mają miejsce podczas lekcji.

Uczniom towarzyszy poczucie bezsensu wykonywanych działań i nudy. Wynikają one przede wszystkim z niezrozumienia przydatności realizowanych na lekcjach czynności lub doboru przez nauczycieli takich aktywności, które wykluczają zaangażowanie i decyzyjność uczniów⁶. Warto zauważyć, że nuda nie oznacza braku zajęcia. Nudne jest wykonywanie zadania, którego sensu i celu się nie rozumie, nie wiadomo, do czego to wykonywane zadanie jest potrzebne czy też przydatne. Niektóre czynności wykonywane przez młodzież mogą być przez nią postrzegane jednocześnie jako nudne i przydatne, np. w kontekście przygotowywania się do egzaminów (Sałkowska, 2023).

Nudę odczuwaną przez uczniów i uczennice podczas zajęć można też interpretować jako efekt unifikacji przejawów indywidualizmu i podmiotowości młodzieży, presji oceniania i punktowania każdej aktywności szkolnej i pozaszkolnej oraz nieskoordynowanej podaży wiedzy czy rozmiłowania się treści szkolnych z codziennym życiem i problemami nastolatków. Podaż wiedzy czy nadmiar materiału, który należy opanować w szkole, może być powodem frustracji, nie rozbudza wewnętrznej motywacji do dalszego uczenia się, lecz wręcz przeciwnie – zniechęca i raczej przyczynia się do hamowania niż rozwoju samodzielności poznawczej. Za to warunkiem uznania nowych informacji za przydatne jest m.in. zdolność wytworzenia przez ucznia analogii

⁶ Por. też: Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (2024).



lub połączenia wiedzy z osobistymi doświadczeniami (Wagner, 2015; Kazimierczyk, 2021; Kalinowska, 2022).

Dlaczego poczucie przydatności zdobywanej wiedzy jest ważne? Postrzegana przydatność kompetencji (wiedzy, umiejętności, postaw) zdobywanych w szkole wiąże się z motywacją osobistą i poczuciem posiadania autonomii. Zdobyta wiedza ma się wyrażać w umiejętnościach jej wykorzystania w życiu codziennym – trwałym efektem uczenia się jest, kiedy zdobytą wiedzę możemy wykorzystać w innych sytuacjach, podobnych do tych omawianych w szkole. Dostrzeżenie sensu zdobywania konkretnej wiedzy i umiejętności buduje motywację wewnętrzną do dalszego, samodzielnego uczenia się i rozwijania samodzielności poznawczej. Podczas zajęć edukacyjnych można rozbudzać w uczestnikach zainteresowanie i zaangażowanie sytuacyjne, związane z aktualną sytuacją edukacyjną (Sałkowska, 2023), co z kolei może przerodzić się w trwałą postawę chęci uczenia się.

Z kolei informacji na temat zachowań młodych ludzi w sieci dostarcza raport *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców* (Lange, Wrońska, Ładna, Kamiński, Błażej, Jankiewicz i Rosłaniec, 2023) opisujący funkcjonowanie dzieci i młodzieży w środowisku cyfrowym (stan na 2023 r.)⁷. Nadmiar czasu spędzonego w internecie lub niewłaściwe jego wykorzystanie może wpływać na obniżenie motywacji uczniowskiej lub jej złe ukierunkowanie. Raport odnotował wzrost czasu korzystania z internetu przez nastolatków w dni powszednie. Obecnie jest to 5 godzin 36 minut⁸ (2020 – 4 godziny 50 minut) i to pomimo tego, że niemal połowa młodych ludzi spotyka się w internecie z sytuacjami, w których ich znajomi są atakowani i wyzywani (44,6%). Z ośmieszaniem i poniżaniem kogoś w sieci zetknął się co trzeci nastolatek (ośmieszanie – 33,2%, poniżanie 29,6%). Wzrasta też odsetek nastolatków, które decydują się na spotkanie z osobą dorosłą, poznaną w internecie (2022 – 17,9%, 2020 – 14,1%). Co trzeci nastolatek (32,7%) twierdzi, że zdarzyło mu się otrzymać czyjeś nagie lub półnagie zdjęcie za pośrednictwem internetu. Ponad dwie trzecie młodych internautów (68,4%) uważa, że w internecie problemem jest mowa nienawiści. Ponad 40% (43,7%) młodzieży twierdzi, że w internecie nie można odróżnić informacji prawdziwych od fałszywych (2018 – 49%).

Jednocześnie obserwuje się stopniowy wzrost poziomu uzależnienia od przebywania w wirtualnym świecie. Ponad 40% nastolatków twierdzi, że brak dostępu do internetu wpłynąłby negatywnie na jakość ich życia, czyniąc je mniej satysfakcjonującym. Co czwarty nastolatek (25,8%) posiada od 5 do 8 kont na portalach i platformach społecznościowych, natomiast ponad jedna trzecia (36%) posiada więcej niż 8 takich kont. Średni dzienny czas korzystania z mediów

⁷ Badania objęły uczniów klas 7 i 8 szkoły podstawowej oraz 1 i 2 szkoły ponadpodstawowej, a także rodziców i opiekunów prawnych. Zostały uzupełnione o analizę mediową, którą objęto osoby w wieku 7–19 lat.

⁸ Por. też: Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (2024).



społecznościowych wśród nastolatków to 4 godziny i 12 minut. 16,2% nastolatków deklaruje, że nie jest w stanie wytrzymać bez mediów społecznościowych dłużej niż godzinę. Z powodu korzystania z mediów społecznościowych niespełna jedna czwarta młodzieży (23,8%) często zaniedbuje swoje obowiązki domowe, natomiast prawie trzech na dziesięciu nastolatków (28,7%) często zaniedbuje obowiązki szkolne. Co czwarty badany (25,6%) zadeklarował trudności z myśleniem o czymś innym niż platformy społecznościowe. Co czwarty nastolatek (27%) podejmował bezskuteczne próby skrócenia czasu swojej aktywności w mediach społecznościowych.

Długie przebywanie w internecie powoduje zauważalne zmiany w psychice najmłodszych pokoleń. Ponad 4 na 10 nastolatków (44,5%) przejawia niski poziom samooceny. Niższy poziom samooceny można zaobserwować wśród dziewcząt (48,2%, niemal co druga z nich) niż u chłopców (40,8%) oraz w szkołach podstawowych (47,8%) w porównaniu do szkół średnich (liceum – 39,5%; technikum – 38,2%). Dla znacznej grupy nastolatków (46,2%) ważne jest postrzeganie swojego wyglądu i skupienie się na atrakcyjności fizycznej w odniesieniu do mediów społecznościowych.

W kontekście budowania motywacji i zaangażowania młodzieży bardzo ciekawie przedstawiają się dane mówiące o podejmowaniu aktywności pod wpływem treści odszukanych w internecie. W ciągu ostatnich 12 miesięcy od momentu badania co dwudziesty nastolatek (5,2%) wziął udział w co najmniej ośmiu wyzwaniach internetowych. Młodzież podejmuje pełne spektrum takich wyzwań – od zabawnych czy nierozważnych po nawet takie, które mogą powodować różnego rodzaju niebezpieczeństwa. Troje na dziesięciu (31,1%) nastolatków przyznało, że w ostatnim roku wzięło udział w wyzwaniu, w którym mogło dojść do narażenia życia lub zdrowia fizycznego albo psychicznego, ich samych lub innych osób (Lange i in., 2023).

Wpływ wymienionych obszarów aktywności internetowej można odnieść do szerokiego spektrum umiejętności, zdolności czy kompetencji, począwszy od higieny cyfrowej (cyberhigieny), poprzez sprawczość, aż po różnego rodzaju obszary kompetencji poznawczych.

W kontekście budowania lekcyjnego zaangażowania uczniów interesująco wyglądają wyniki badań czytelnictwa dzieci i młodzieży (Zasacka, 2020). Lektury szkolne postrzegane są przede wszystkim jako teksty narzucone. Problem ten dotyczy zarówno dobrych uczniów, o wysokich kompetencjach literackich, jak i słabych, mających trudności z czytaniem skomplikowanych tekstów. Uczniowie nie zastanawiają się, dlaczego powinni je czytać, jakie są te utwory, co stanowi o ich wartości. Obowiązek szkolny obniża u uczniów zaniepokojenie tekstem i osłabia wpływ innych powodów czytania niż oczekiwanie zewnętrznej nagrody.



Motywacja zewnętrzna nie sprzyja sięganiu po książki dla przyjemności, rozbudzaniu pasji czytelniczych i kształtowaniu związanych z nią kompetencji. Jest to także jeden z powodów, dla których 53% młodzieży w wieku 15–18 lat deklaruje, że w ciągu roku przeczytało chociaż jedną książkę (Zasacka, Chymkowski, Kordyś, 2023).

Z kolei w *Raporcie o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce w ramach projektu Global Matrix 4.0* (Zembura, Korcz, Cieśla i Nałęcz, 2022) przedstawiono ocenę dziesięciu obszarów powiązanych z aktywnością fizyczną dzieci i młodzieży na podstawie najlepszych dostępnych danych. Wyliczono, że niespełna 17% dzieci i młodzieży w Polsce jest umiarkowanie bądź intensywnie aktywna fizycznie przez przynajmniej 60 minut dziennie 7 dni w tygodniu⁹, przy czym odsetek ten od 2016 r. spada. Średnia ocena sprawności fizycznej definiowanej jako „zdolność umożliwiająca dobre wykonywanie określonych zadań fizycznych w specyficznym fizycznym, społecznym i psychologicznym otoczeniu” wyniosła niespełna 51% (tamże, s. 18)¹⁰.

Wreszcie wstępne wyniki badań prowadzonych przez IBE PIB w 2025 r. wskazują na związek procesu adaptacyjnego w szkole z podejmowaniem przez uczniów aktywności edukacyjnej. Raport *Niepowodzenia i osiągnięcia edukacyjne w procesie adaptacji w szkole ponadpodstawowej. Perspektywa nastolatków*¹¹ sygnalizuje szereg wymogów adaptacyjnych, którym podlega młodzież w okresie zmiany szkół. Choć w badaniu nie analizowano innych sytuacji przejściowych, można przypuszczać, że nie jest to jedyny moment, w którym uczniowie i uczennice mierzą się z wyzwaniami adaptacyjnymi – zmiana typu szkoły, zakończenie edukacji szkolnej i podjęcie pracy czy rozpoczęcie studiów to kolejne potencjalnie trudne etapy na ścieżce adolescencji.

Proces adaptacji w szkole ponadpodstawowej łączy się często z koniecznością redefiniowania przez uczniów i uczennice celów życiowych i bywa jednym z pierwszych czynników weryfikowania przez nich marzeń, co bywa szczególnie trudne, gdy towarzyszy temu brak sprecyzowanej wizji przyszłości i pomysłu na siebie. W opinii tych nastolatków, którzy nie mają jasno sprecyzowanego celu, najczęstszymi uczuciami towarzyszącymi życiowym wyborom w omawianym kontekście jest lęk i niepewność przyszłości, poczucie przypadkowości dokonywanych wyborów, skłonność do zmiany już podjętej decyzji.

⁹ Przy czym: „Aktualne Międzynarodowe Rekomendacje dotyczące Aktywności Fizycznej i Zdrowia Światowej Organizacji Zdrowia dla dzieci i młodzieży w wieku 5–17 lat wynoszą średnio przynajmniej 60 minut umiarkowanej bądź intensywniej aktywności fizycznej dziennie w całym tygodniu”. Za: Zembura i in., 2022, s. 10.

¹⁰ Dane na podstawie raportów opublikowanych w 2018 r.

¹¹ Wyniki częściowe I etapu badania terenowego. Badanie realizowane jest w ramach projektu systemowego Wspieranie dalszego rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce (ZSK6), nr projektu: FERS.01.08-IP.05-0001/23, który jest finansowany z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Raport z badania jest w opracowaniu.



Jednocześnie w wywiadach z uczniami i uczennicami pojawiały się wypowiedzi, które wskazują na potrzebę poszukiwania instytucjonalnych działań i rozwiązań systemowych wzmacniających poczucie sprawczości młodych ludzi. Jako przykład działań wspierających proces wyboru ścieżki edukacyjno-zawodowej uczniowie i uczennice wskazywali m.in. zajęcia z doradztwa zawodowego.

We wstępnych wynikach badania zwrócono również uwagę na pojawiający się u uczniów i uczennic lęk związany z już rozpoczętym procesem adaptacyjnym. Pierwsze dni w nowej szkole są w ich opinii trudne i „sztywne”. Lęk ten jest wzmożony zwłaszcza wtedy, gdy szkoła z różnych powodów okazuje się rozczarowaniem. Natomiast pozytywne zaskoczenie klimatem szkoły, poziomem wymagań szkolnych, jakością nawiązanych relacji sprawia, że lęk czy niepewność ulega stopniowemu osłabieniu. Inny ważny czynnikiem regulujący poziom lęku to stopień spełnienia lub niespełnienia oczekiwań i potrzeb związanych z nową szkołą.

Także i w tym przypadku uczniowie i uczennice wskazywali na jakość nawiązanych z nauczycielami relacji jako jeden z głównych czynników regulujących poczucie przynależności do nowej placówki edukacyjnej. Innymi czynnikami wskazywanymi przez uczniów były samopomoc rówieśnicza czy podejmowanie się wspólnych prospołecznych działań.

Zaprezentowane dokumenty wskazują na szereg obserwacji i tendencji opisujących życie współczesnego młodego człowieka. Towarzyszące nastolatkom uczucia lęku i braku pewności siebie w trakcie zmiany szkoły, silnie artykułowane przekonanie o nudzie związanej z prezentacją treści nauczania czy doboru lektur, przeciętne czy niskie umiejętności uczniów związane ze sprawnością fizyczną, coraz dłuższe spędzanie czasu w internecie, połączone często z obserwowaniem treści niedostosowanych do wieku, negatywnie mogą wpływać na uczniowskie zaangażowanie i motywację. Skłania to do wyciągnięcia wniosku o potrzebie zmian w procesie edukacji.

2.1.4. Umiejętności polskich uczniów i uczennic z perspektywy badania PISA 2022

Jednymi z najistotniejszych danych, które pokazują poziom opanowania przez uczniów wybranych kompetencji, są wyniki międzynarodowego badania PISA (Programme for International Student Assessment, Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów). Kompetencje językowe i matematyczne – podstawa funkcjonowania człowieka w świecie – zostały określone w Profilu ucznia i uczennicy szkoły podstawowej jako kompetencje



fundamentalne. Prześledzenie poziomu ich umiejętności, a także czynników, które mają na nie wpływ, jest kluczowe dla myślenia o kształtowaniu kompetencji na dalszych etapach kształcenia.

Wyniki Polski w badaniu PISA 2022¹² wyniosły 489 w rozumieniu czytanego tekstu, 489 w umiejętnościach matematycznych i 499 w rozumowaniu w naukach przyrodniczych, przewyższając średnie OECD wynoszące odpowiednio 476, 472 i 485 o około 13–17 punktów (Kaźmierczak, J., Bulkowski, K., 2024). Lokuje to polski system edukacji wśród krajów osiągających najlepsze wyniki na świecie, takimi jak Wielka Brytania i inne duże kraje OECD, takie jak Niemcy czy Francja. Należy jednak zauważyć, że umiejętności uczniów i uczennic z Polski obniżyły się od czasu poprzedniego cyklu badania PISA (2018) – np. średni wynik z zakresu rozumienia czytanego tekstu spadł z 512 do 489 (o 23 punkty), spadek w zakresie umiejętności matematycznych wyniósł z kolei 27 punktów. Wyniki z 2022 r. były jednymi z najniższych, jakie Polska odnotowała od początku XXI wieku, skutecznie niwelując postępy osiągnięte w latach 2003–2012. I chociaż polscy uczniowie i uczennice osiągają wyniki znacznie powyżej średniej dla krajów OECD, nadal wykazując się wysokimi umiejętnościami podstawowymi, ogólnoeuropejski trend spadkowy w zakresie średnich wyników badania PISA wymaga działań na poziomie polityk edukacyjnych¹³.

Wyniki badania PISA poza danymi dotyczącymi bezpośrednio umiejętności uczniów i uczennic dzięki zbieranym danym kontekstowym dają częściowy wgląd w to, jak dobrze polski system edukacji przygotowuje ich do uczenia się przez całe życie, wejścia na rynek pracy i funkcjonowania w dorosłym życiu. Warto bowiem pamiętać, że polscy uczniowie i uczennice kształcą się obligatoryjnie do osiemnastego, a nie tylko do piętnastego (wiek badania) roku życia. OECD uważa biegłość na poziomie 2¹⁴ za podstawowy wymóg skutecznego uczestnictwa w życiu współczesnego społeczeństwa i w dalszej nauce¹⁵. Również Rada Unii Europejskiej podkreśla znaczenie wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw każdej osoby dla dobrego funkcjonowania w dzisiejszym świecie i radzenia sobie z przyszłymi zmianami w społeczeństwie, gospodarce i na rynku pracy (Rada Unii Europejskiej 2021a, Zalecenie Rady z 2016 r. w sprawie poprawy ścieżek umiejętności). Uczniowie i uczennice poniżej poziomu 2 mogą mieć trudności z podstawowymi zadaniami z zakresu poszczególnych badanych dziedzin, co może przełożyć się na poważne problemy w dalszej edukacji i odnalezieniu się na rynku pracy w późniejszym okresie życia. W Polsce około 77% piętnastolatków ma co najmniej podstawową biegłość

¹² W polskich warunkach edukacyjnych badaniem PISA objęci są piętnastolatkowie, przeważnie uczniowie pierwszych klas szkół ponadpodstawowych, w niektórych przypadkach – drugih.

¹³ W omawianym badaniu spadł również średni wynik w skali globalnej (efekt pandemii), ale w Polsce spadek należał do największych.

¹⁴ W badaniu PISA umiejętności są klasyfikowane na poziomach od 1 do 6. Poziomy 5 i 6 uzyskują uczniowie o najwyższych umiejętnościach, poziomy 2–4 osiągają uczniowie o przeciętnych umiejętnościach, poziomy poniżej 2 osiągają uczniowie o najniższych umiejętnościach.

¹⁵ Por. też: Rada Unii Europejskiej (2021a).



w rozumieniu czytanego tekstu, umiejętnościach matematycznych i rozumowaniu w naukach przyrodniczych, co stanowi wyższy odsetek niż średnia OECD (która wynosi ok. 69%). Oznacza to, że zdecydowana większość polskiej młodzieży, zwłaszcza ze szkół ogólnokształcących, posiada podstawowe umiejętności potrzebne do kontynuowania edukacji ogólnej lub podjęcia edukacji zawodowej. Zdecydowana większość ma np. umiejętności związane z rozumieniem czytanego tekstu na wystarczająco wysokim poziomie, aby przyswajać nowe informacje z podręczników lub instrukcji i potrafi zastosować wiedzę matematyczną do wykonywania codziennych obliczeń.

Jednakże odsetek piętnastolatków radzących sobie gorzej (poniżej poziomu 2) wynosi w Polsce 19–23% w zależności od dziedziny. Wynik ten jest lepszy od średniej dla krajów OECD (wahającej się w zakresie ok. 24–31%), lecz nadal oznacza, że jedna piąta uczniów i uczennic nie posiada podstawowych umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu. Jest to obszar, który powinien być szczególnie pilnie monitorowany, ponieważ uczniowie i uczennice, którzy kończą naukę szkolną z bardzo niskimi umiejętnościami rozumienia czytanego tekstu lub niskimi umiejętnościami matematycznymi, prawdopodobnie będą mieli trudności w dalszej edukacji, zarówno na ścieżkach uniwersyteckich, jak i w programach kształcenia technicznego. Mogą również mieć problemy z bardziej wymagającymi umiejętnościami, takimi jak np. wyciąganie uzasadnionych wniosków czy podejmowanie decyzji. Należy zauważyć, że odsetek polskich uczniów i uczennic z najniższymi umiejętnościami wzrósł w porównaniu z danymi zebranymi dekadę temu – w latach 2012–2022 odsetek uczniów i uczennic poniżej poziomu 2 wzrósł o 8 punktów procentowych w matematyce, 12 punktów w rozumieniu czytanego tekstu i 9 punktów w naukach przyrodniczych. Ten wzrost może mieć w przyszłości wpływ na dalszy rozwój powyższych umiejętności i sam poziom umiejętności absolwentów i absolwentek polskich szkół. Wskazuje na rosnący odsetek młodych ludzi, którzy mogą nie być w pełni przygotowani do samodzielnego życia bez dodatkowego wsparcia lub na zagrożenie różnymi formami wykluczenia absolwentów i absolwentek szkół.

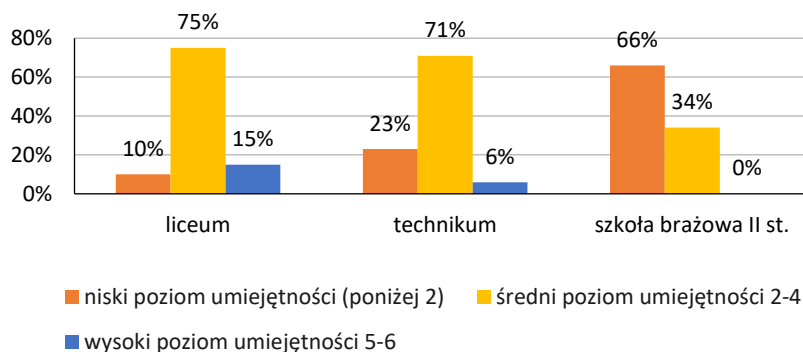
Jednocześnie około 8–9% uczniów i uczennic osiągnęło 5 albo 6 poziom umiejętności (na 6 możliwych) w podstawowych dziedzinach, co oznacza, że są dobrze przygotowani do wymagających programów akademickich. Jest to porównywalne z odsetkami uczniów i uczennic osiągających analogiczne poziomy umiejętności w innych krajach biorących udział w badaniu. Świadczy to dobrze o polskim systemie edukacji. Jednocześnie dostrzec można tu różnice ze względu na typ szkoły:

- w zakresie umiejętności matematycznych:
 - w szkołach branżowych I stopnia 66% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, natomiast odsetek uczniów i uczennic, którzy osiągnęli poziom 5 i 6 jest bliski 0;
 - w technikach 23% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, zaś 5 i 6 poziom osiągnęło 6% uczniów i uczennic;



- w liceach ogólnokształcących 10% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, a najwyższe poziomy osiągnęło 15% uczniów i uczennic (z czego 3% miało umiejętności na poziomie 6).

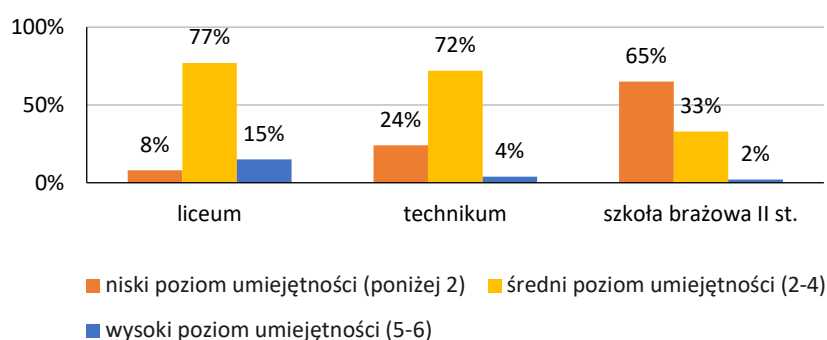
Wykres 6. Poziom umiejętności uczniów i uczennic w zakresie umiejętności matematycznych (ze względu na typ szkoły)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Kaźmierczak i Bulkowski, 2024.

- w zakresie rozumienia czytanego tekstu:
 - w szkołach branżowych I stopnia 65% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności; jednocześnie bliski zeru jest odsetek uczniów i uczennic, którzy osiągnęli poziom 6, a poziom 5 osiągnęło tylko 2% uczniów i uczennic;
 - w technikach 24% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, a poziom 5 osiągnęło 4%;
 - w liceach ogólnokształcących 8% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, a najwyższe poziomy osiągnęło 15% uczniów i uczennic (z czego 2% miało umiejętności na poziomie 6).

Wykres 7. Poziom umiejętności uczniów i uczennic w zakresie rozumienia czytanego tekstu (ze względu na typ szkoły)

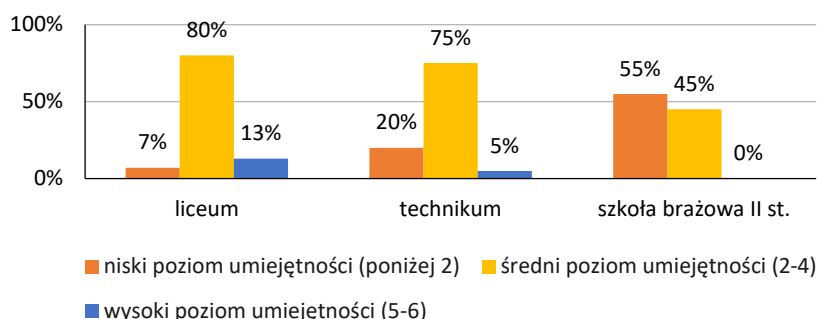


Źródło: Opracowanie własne na podstawie Kaźmierczak i Bulkowski, 2024.



- w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych:
 - w szkołach branżowych I stopnia 55% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, natomiast odsetek uczniów i uczennic, którzy osiągnęli poziom 5 i 6 to 0,09%;
 - w technikach 20% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, zaś 5 i 6 poziom osiągnęło 5% uczniów i uczennic;
 - w liceach ogólnokształcących 7% uczniów i uczennic nie osiągnęło 2 poziomu umiejętności, a najwyższe poziomy osiągnęło 13% uczniów i uczennic (z czego 2% miało umiejętności na poziomie 6).

Wykres 8. Poziom umiejętności uczniów i uczennic w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych (ze względu na typ szkoły)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Kaźmierczak i Bulkowski, 2024.

Badanie PISA 2022 dotyczy oceny myślenia kreatywnego, ważnej umiejętności we współczesnym świecie, która obejmuje takie domeny i wymiary myślenia kreatywnego jak np. pisanie, rozwiązywanie problemów, generowanie i doskonalenie pomysłów. Polscy uczniowie i uczennice uzyskali znacznie wyższe wyniki niż średnia OECD w zakresie myślenia kreatywnego; np. 83% osiągnęło co najmniej poziom 1 w zakresie myślenia kreatywnego (średnia OECD: 78%), a 33% osiągnęło najwyższe wyniki w myśleniu kreatywnym (średnia OECD: 27%), przez co potencjalnie mogą rozwinąć kompetencje wysoko cenione w codziennym życiu, dalszej edukacji i na rynku pracy, zwłaszcza w takich branżach jak technologia, biznes i sztuka (Dobosz-Leszczynska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A., 2024).

Z perspektywy przygotowania edukacyjnego i zawodowego wyniki badania PISA w Polsce ujawniają, że większość uczniów i uczennic już w wieku piętnastu lat posiada umiejętności potrzebne do dalszej nauki. Umiejętność rozumienia czytanego tekstu oraz umiejętności matematyczne są podstawą uzyskania wszelkich dalszych kwalifikacji, a wyższe niż średnia OECD wyniki w Polsce oznaczają, że znaczna część młodzieży powinna być w stanie poradzić



sobie z programami nauczania wykraczającymi poza podstawowy poziom (na uniwersytetach, w szkołach zawodowych lub w ramach szkoleń w miejscu pracy).

Jednocześnie dane uwidaczniają wyzwania zależne w dużej mierze od typu szkoły: szacuje się, że jeden na pięciu polskich piętnastolatków nie osiągnął podstawowego poziomu biegłości w badanych dziedzinach. Trudności z umiejętnościami związanymi z rozumieniem czytanego tekstu lub umiejętnościami matematycznymi mogą im utrudnić ukończenie szkoły średniej lub ograniczyć możliwości zatrudnienia. W Polsce wyraźnie zauważalne są również społeczno-ekonomiczne dysproporcje w wynikach, chociaż nie odbiegają od średniej OECD. Na przykład uczniowie z bogatszych rodzin przewyższają uczniów z rodzin uboższych o około 96 punktów w matematyce (luka OECD to ok. 93 punkty), co odpowiada ponad dwóm latom nauki w szkole¹⁶. Oznacza to, że status społeczno-ekonomiczny nadal ma znaczenie dla dobrego przygotowania do przyszłego funkcjonowania w świecie. Zapewnienie wsparcia uczniom i uczennicom z gospodarstw domowych o niższym statusie ESCS (Economic, Social, and Cultural Status – pozycja ekonomiczno-społeczna) w celu osiągnięcia co najmniej podstawowego poziomu biegłości będzie ważne dla rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce.

Najnowsze badania dotyczące kształtowania się przyszłego rynku pracy zwracają też uwagę na wpływ sztucznej inteligencji na wystąpienie określonych tendencji w zatrudnieniu (Troszyński, M., Berg, J., Gmyrek, P., Kamiński, K., Konopczyński, F., Ładna, A., Nafradi, B., Rosłaniec, K., 2025). I tak najmłodszy pracownicy będą najdłużej dotknięci zmianami, ponieważ będą musieli dostosować swoje ścieżki kariery i zmienić zakres obowiązków potencjalnie w trakcie całego życia zawodowego, co jest związane z zanikaniem niektórych zawodów, zwłaszcza biurowych. Kobiety, które w ogóle częściej zmieniają pracę, będą ją zmieniać jeszcze częściej, co może pogłębić nierówności na rynku pracy. Wreszcie umiejętność wykorzystania nowych technologii może prowadzić do znacznego rozwarstwienia na rynku pracy, co sprzyja nierównościom.

Analiza danych na podstawie badań PISA 2022 skłania do wniosku, że warto spośród kompetencji kształconych w polskich szkołach wydzielić kilka fundamentalnych, których rozwijanie stanie się priorytetem ze względu na rolę, jaką mają w procesie uczenia. Opanowanie w wysokim stopniu czytania ze zrozumieniem, wykonywania operacji matematycznych czy posługiwania się narzędziami cyfrowymi jest istotne nie tylko ze względu na funkcję, którą mogą pełnić w życiu jednostki, ale też ze względu na rolę w efektywniejszym opanowaniu kolejnych kompetencji.

¹⁶ Innymi czynnikami mogą być miejsce zamieszkania czy wykształcenie rodziców.



2.2. Prognozowanie potrzeb w zakresie kompetencji kształconych u uczniów i uczennic

Prognozowanie, jakich kompetencji uczniowie i uczennice będą potrzebować w przyszłości, stało się priorytetowe we współczesnym świecie nieustannej zmiany. Wiele analiz i strategicznych dokumentów, zarówno krajowych, jak i międzynarodowych, jest poświęconych temu zagadnieniu. Wszystko po to, aby jak najlepiej przygotować edukację na przyszłe zmiany społeczne, polityczne, gospodarcze i klimatyczne. W tym podrozdziale dokonano porównania i syntezy kluczowych umiejętności czy kompetencji opisanych w najważniejszych raportach na ten temat. Zebrane dane pomogły zidentyfikować, które kompetencje są najważniejsze i powinny być rozwijane w szkole w ramach zaproponowanego Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej.

2.2.1. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030) jest polskim dokumentem strategicznym, wskazującym m.in. umiejętności, które będą mieć kluczowe znaczenie w najbliższych dekadach (por. tabela 1).

Tabela 1. Grupy umiejętności o kluczowym znaczeniu według ZSU

Umiejętności podstawowe i przekrojowe	Umiejętności adaptacyjne i interpersonalne	Umiejętności ekologiczne i technologiczne
- Umiejętności matematyczne i naukowe – kluczowe dla sektora nowych technologii, inżynierii oraz gospodarki opartej na wiedzy - Kompetencje językowe i wielojęzyczność – istotne w kontekście globalizacji i rosnącego znaczenia międzynarodowej współpracy	- Krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów – umożliwiające podejmowanie decyzji w złożonych i dynamicznych sytuacjach - Umiejętności komunikacyjne i współpraca w zespołach wielokulturowych – coraz istotniejsze w środowisku pracy opartym na interdyscyplinarności - Elastyczność i gotowość do zmiany – zdolność do adaptacji do nowych technologii, metod pracy i środowisk organizacyjnych	- Świadomość ekologiczna i gospodarka obiegu zamkniętego – zrozumienie zasad zrównoważonego rozwoju oraz technologii przyjaznych środowisku - Zarządzanie zasobami i efektywność energetyczna – umiejętności wymagane w transformacji ekologicznej i energetycznej - Automatyzacja i robotyzacja – zdolność do pracy z systemami automatycznymi, uczeniem maszynowym i analizą Big Data

Źródło: opracowanie własne na podstawie MEN (2020).



Analiza Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 wskazuje, że autorzy opracowania dostrzegają potencjał kształtowania takich kompetencji, które będą wzmacniać umiejętności cyfrowe, analityczne, adaptacyjne, związane z myśleniem ekologicznym. Kluczowe będzie promowanie uczenia się przez całe życie oraz dostosowanie edukacji do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Wdrażanie odpowiednich strategii edukacyjnych i programów szkoleniowych może zapewnić lepsze przygotowanie społeczeństwa do wyzwań przyszłości. Warto też pamiętać, że opracowania poświęcone studiom nad przyszłością (*foresight studies*), a takim jest ZSU, mają również na celu zjednywanie interesariuszy dzięki różnym formom ich angażowania. Tym samym inicjatywa podjęcia określonych badań staje się katalizatorem zmian. W omawianym przypadku wskazanie np. potrzeby wdrażania myślenia analitycznego jako elementu pomagającego lepiej funkcjonować we współczesnym świecie może wywołać na rynku pracy realne zapotrzebowanie na umiejących myśleć analitycznie. Innymi słowy, studia nad przyszłością realizują dwa cele. Po pierwsze – oprócz określonej wiedzy dostarczają impulsu do zmian. Po drugie – mogą być rodzajem samospełniającej się przepowiedni.

2.2.2. Przewidywanie zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy według Bilansu Kapitału Ludzkiego

Zgodnie z wynikami badań Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL, druga edycja prowadzona w latach 2017–2022) oraz danymi z World Economic Forum „pracodawcy przewidują, że niemal połowa miejsc pracy w ciągu najbliższych pięciu lat będzie wymagała innych kompetencji, a takie niedopasowania kompetencyjne mogą być najpoważniejszym hamulcem zmiany technologicznej” (Czarnik i in., 2023, s. 11). Jednocześnie przewiduje się, że niewiele firm małych i średnich będzie w najbliższym czasie inwestować w kompetencje pracowników. Oznacza to, że „konieczne jest zwiększenie podaży wysokiej jakości kompetencji kluczowych na zmieniającym się rynku pracy oraz kształtowanie postaw i motywacji sprzyjających uczeniu się przez całe życie” (tamże, s. 14).

W rekomendacjach wypracowanych na podstawie BKL wyłoniono dziewięć kategorii kompetencji przyszłości, na które warto zwrócić uwagę (por. ramka 2).

**Ramka 2. Kompetencje przyszłości według rekomendacji BKL**

- 1) Kompetencje zarządcze:**
 - a)** przywództwo,
 - b)** odpowiedzialność,
 - c)** planowanie,
 - d)** zarządzanie zmianą.
- 2) Kompetencje interpersonalne:**
 - a)** umiejętność współpracy i budowania partnerstw,
 - b)** komunikacja,
 - c)** budowanie relacji,
 - d)** praca zespołowa,
 - e)** rozwiązywanie konfliktów,
 - f)** praca w zespołach wielokulturowych.
- 3) Kompetencje techniczne:**
 - a)** umiejętność tworzenia i aktualizacji procedur i instrukcji,
 - b)** umiejętność przygotowywania i prezentowania raportów,
 - c)** umiejętność oceny kosztów i analizy danych.
- 4) Kompetencje związane z innowacjami i technologią:**
 - a)** kompetencje IT,
 - b)** umiejętność wykorzystania nowych technologii,
 - c)** kompetencje związane z automatyzacją i robotyzacją.
- 5) Kompetencje związane z ochroną środowiska i zrównoważonym rozwojem:**
 - a)** zrozumienie ekologii i przepisów środowiskowych,
 - b)** umiejętność dostosowania technologii do kryteriów zrównoważonego rozwoju,
 - c)** wiedza z zakresu energii odnawialnej.
- 6) Kompetencje związane z zarządzaniem projektami:**
 - a)** umiejętność zarządzania projektami,
 - b)** planowanie i organizacja działań.
- 7) Kompetencje związane z analizą danych:**
 - a)** umiejętność analizowania danych i tworzenia raportów,
 - b)** analiza Big Data.



- 8) Kompetencje związane z prawem i regulacjami.
- 9) Kompetencje związane z komunikacją i współpracą.

Źródło: Czarnik i in. (2023), s. 14–15.

Istotnym zatem wydaje się, żeby już w szkole stwarzać młodym ludziom warunki do rozwoju tych kompetencji.

2.2.3. Prognozy zapotrzebowania na pracowników

Moduł prognostyczny Systemu Prognozowania Polskiego Rynku Pracy¹⁷ przedstawia krótko-, średnio- i długookresowe prognozy liczby absolwentów i absolwentek poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych. Umożliwia on także śledzenie prognoz w zakresie najczęściej wybieranych przez uczniów i uczennice obszarów branżowych czy wyznaczanie szczegółowych prognoz dla rynku pracy w horyzoncie 2050 r.

Moduł wskazuje na wzrost liczby absolwentów szkół ponadpodstawowych z wykształceniem średnim ogólnym (trend wzrostowy prognozuje się od roku 2030). Stopniowy trend wzrostowy prognozuje się dla liczby absolwentów szkół średnich oferujących wykształcenie średnie techniczne w obszarach związanych z naukami przyrodniczymi, matematyką, statystyką, informatyką.

Do roku 2050 prognozuje się wzrost liczby osób posiadających wykształcenie średnie techniczne w sektorze usług, w naukach przyrodniczych, matematyce, statystyce, informatyce oraz rolnictwie, leśnictwie, rybactwie, weterynarii. Największy spadek prognozuje się w naukach społecznych, biznesie, administracji, prawie oraz pedagogice, naukach humanistycznych, sztuce.

Prognozowany jest nieznaczny wzrost liczebności grupy zatrudnionych w sektorze usług, w pozostałych grupach (przemysł, rolnictwo) – nieznaczny wzrost do roku 2030, w kolejnych dekadach przewiduje się trend spadkowy.

Z kolei Pater i Dąbrowski w raporcie *Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego* (2025) wskazują zawody szkolnictwa branżowego, które są szczególnie pożądane na rynku pracy.

¹⁷ <https://prognozy.praca.gov.pl/login>



Z zestawienia wynika, że najważniejsze z punktu widzenia gospodarki do 2040 r. będą zawody techniczne w obszarze budownictwa (technicy: budowy dróg, dekarstwa, izolacji przemysłowych oraz monter konstrukcji budowlanych) oraz informatyki (technik programista).

Z analizy liczby ofert pracy przeprowadzonej w 2024 r. wynika, że najbardziej poszukiwani byli automatycy, mechanicy monterzy maszyn i urządzeń, operatorzy maszyn i urządzeń do robót ziemnych i drogowych, monterzy stolarki budowlanej. Największy spadek bezrobocia w ostatnich latach dotyczył techników w branży kolejowej, mechanicznej, energetycznej oraz monterów w branży budowlanej. Odnotowano również znaczący spadek bezrobocia w zawodzie opiekun w domu pomocy społecznej. Dla tych zawodów notuje się relatywnie dużą liczbę nowych inwestycji realizowanych od podstaw, co przekłada się na zwiększenie liczby miejsc pracy. Największy wzrost popytu na pracę jest prognozowany dla pracowników budowlanych.

W badaniu delfickim (Ledzion, B. i in., 2024) eksperci wytypowali następujące kluczowe w perspektywie 3–5 lat branże: teleinformatyczna, elektroniczno-mechatroniczna, elektroenergetyczna, opieka zdrowotna.

Badania te wskazują na potrzebę kształcenia zarówno kompetencji cyfrowych i ruchowych, jak i kompetencji osobistych (np. empatia, odporność na stres) czy poznawczych (np. myślenie krytyczne, zarządzanie informacją).

2.2.4. Oczekiwania wobec przyszłości – analizy OECD

Edukacja znajduje się w centrum globalnych zmian społecznych, gospodarczych i technologicznych. W kontekście rosnących wyzwań geopolitycznych, przyspieszonej cyfryzacji i zmian klimatycznych, przyszłość edukacji kształtują zarówno krótkoterminowe trendy, jak i długofalowe megatrendy. Ich analizą zajmuje się m.in. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Analiza jej dwóch raportów: *Skills Outlook 2023* (OECD 2023) oraz *Trends Shaping Education 2025* (OECD 2025b) prowadzi do wniosku, że wymagane kompetencje będą dotyczyć nie tylko specjalistycznych zdolności technicznych, ale również umiejętności przekrojowych i zdolności do uczenia się przez całe życie (por. tabela 2).

Opracowane dane z wymienionych dokumentów zostały wzięte pod uwagę podczas przygotowywania Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej.



Tabela 2. Kluczowe czynniki mające wpływ na edukację i wiążące się z tym zapotrzebowanie na kompetencje według OECD

Megatrendy mające wpływ na edukację (długookresowe)
Transformacja cyfrowa i rozwój sztucznej inteligencji (AI) Postępująca cyfryzacja i rosnące znaczenie AI redefiniują sposób nauczania i uczenia się. Wdrażanie technologii AI do personalizacji procesów edukacyjnych, automatyzacji oceniania oraz wspomagania nauczycieli w identyfikowaniu indywidualnych potrzeb uczniów staje się z jednej strony standardem. Z drugiej strony pojawiają się wyzwania związane z bezpieczeństwem danych, etyką wykorzystania AI i równością dostępu do nowoczesnych technologii.
Zielona transformacja i edukacja dla zrównoważonego rozwoju Zmiany klimatyczne i konieczność transformacji gospodarek w kierunku neutralności węglowej wpływają na systemy edukacyjne. Szkoły i uniwersytety coraz częściej wprowadzają do nauczania treści związane z ekologią, gospodarką cyrkularną¹⁸ i zrównoważonym rozwojem, a także rozwijają programy szkoleniowe dla przyszłych „zielonych zawodów”.
Globalizacja i zmiany demograficzne Migracje międzynarodowe oraz starzenie się społeczeństw prowadzą do konieczności odpowiedniej adaptacji systemów edukacyjnych. Rośnie potrzeba kształcenia interkulturowego, nauki języków obcych oraz rozwijania kompetencji społecznych i adaptacyjnych, umożliwiających funkcjonowanie w różnorodnych środowiskach zawodowych i społecznych.
Przyszłość pracy i uczenie się przez całe życie Automatyzacja oraz rozwój nowych technologii zmieniają rynek pracy, zwiększając zapotrzebowanie na umiejętności cyfrowe i analityczne. Konieczne staje się rozwijanie koncepcji uczenia się przez całe życie, elastycznych ścieżek edukacyjnych i mikrokwalifikacji¹⁹, które pozwolą pracownikom szybko adaptować się do zmian w gospodarce.

¹⁸ Gospodarka cyrkularna lub gospodarka o obiegu zamkniętym (ang. Circular economy) to system gospodarczy, w którym dąży się do minimalizacji zużycia surowców i wielkości odpadów, a także emisji i utraty energii poprzez tworzenie zamkniętej pętli procesów – odpady z jednego procesu są wykorzystywane jako surowiec do kolejnego. Jest to przeciwieństwo gospodarki liniowej, opierającej się na założeniu „weź, wyprodukuj, wyrzuć”.

¹⁹ Mikrokwalifikacje, zwane także mikropoświadczeniami (ang. microcredentials) to oficjalnie potwierdzone efekty uczenia się, które dana osoba uzyskuje przy niewielkim nakładzie uczenia się (np. w drodze kursu czy modułu kształcenia). Efekty uczenia się wchodzące w skład konkretnej mikrokwalifikacji dobiera się w taki sposób, aby osoba ucząca się miała wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne odpowiadające na sprecyzowaną potrzebę (społeczną, osobistą, kulturową lub na potrzebę rynku pracy). Efekty te są oceniane na podstawie przejrzystych i jasno określonych kryteriów.



Możliwe kluczowe trendy w edukacji (krótkookresowe)

- Nowe modele nauczania

Tradycyjne metody edukacji ustępują miejsca podejściom opartym na kompetencjach i projektach oraz nauczaniu hybrydowemu. Wzrost popularności edukacji online i *blended learning*²⁰ umożliwia dostosowanie tempa i formy nauki do indywidualnych potrzeb uczniów.

- Personalizacja i indywidualizacja nauczania

Nowoczesne technologie umożliwiają dostosowanie programów edukacyjnych do indywidualnych zdolności i zainteresowań uczniów. Adaptacyjne systemy nauczania, oparte na analizie danych, mogą skuteczniej angażować uczniów i zwiększać efektywność nauki.

- Edukacja oparta na umiejętnościach przekrojowych

W świecie zdominowanym przez automatyzację i AI, kompetencje interpersonalne, kreatywność, krytyczne myślenie i umiejętność rozwiązywania problemów stają się kluczowe. Edukacja przyszłości powinna kłaść większy nacisk na te obszary, przygotowując uczniów do pracy w dynamicznym i interdyscyplinarnym środowisku.

Szczególnie istotne kompetencje

- Umiejętności cyfrowe i analityczne

Zawierają się w nich m.in. programowanie, analiza danych, umiejętność pracy z algorytmami sztucznej inteligencji oraz zarządzanie danymi w różnych sektorach gospodarki.

- Kompetencje ekologiczne

Są niezbędne w kontekście transformacji w kierunku gospodarki neutralnej pod względem emisji dwutlenku węgla, obejmują wiedzę o odnawialnych źródłach energii, zarządzanie zasobami naturalnymi oraz adaptację do zmian klimatycznych.

- Zdolności adaptacyjne i kreatywność

Obejmują umiejętność szybkiego dostosowywania się do nowych warunków pracy, elastyczność w obliczu zmian oraz zdolność do innowacyjnego myślenia.

- Kompetencje społeczne i komunikacyjne

Zawierają się w nich m.in. praca zespołowa, zarządzanie konfliktami, umiejętności negocjacyjne oraz zdolność do efektywnej współpracy do efektywnej współpracy w zróżnicowanym środowisku.

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD 2023 i 2025.

Ponadto wśród wyzwań niewymienionych w raportach OECD warto w kontekście Profilu absolwenta i absolwentki wskazać: 1) wpływ intensywnego użytkowania technologii cyfrowych i internetu na procesy poznawcze (co może prowadzić do ograniczania umiejętności

²⁰ Blended learning to metoda nauczania, w której szkolenie stacjonarne prowadzone przez nauczyciela łączy się z zajęciami edukacyjnymi online.



krytycznego myślenia), 2) zmniejszenie ludzkiej sprawczości i podmiotowości oraz 3) rozwój zaawansowanych technik wpływu na ludzkie opinie i zachowania.

Wyżej wspomniane raporty OECD nie wyczerpują oczywiście zasobu źródeł informacji i prognoz o zapotrzebowaniu na kompetencje. Zainteresowane osoby mogą sięgnąć do raportów z cyklu *OECD Employment Outlook*, zwłaszcza do najnowszego z 2025 r. (OECD, 2025a).

2.2.5. Kompetencje wskazane w wybranych dokumentach europejskich

Poza krajowymi dokumentami, które wskazują na kierunki rozwoju obszaru edukacji zawodowej, istotne są również dokumenty Unii Europejskiej, które umożliwiają lepszą współpracę międzypaństwową w zakresie edukacji, ze względu na wspólne założenia strategiczne, które państwa członkowskie zobowiązują się realizować. Warto przywołać je, aby osadzić Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej w szerszym kontekście prawnym regulującym sposób myślenia o obecnych funkcjach i zadaniach edukacyjnych ważnych dla naszego regionu społeczno-ekonomicznego. Polski system edukacji, jako część europejskiego obszaru edukacyjnego, jest w istotny sposób kształtowany przez kluczowe dokumenty przyjmowane na poziomie UE. Dalej pokrótce zaprezentowano te z nich, które można określić jako kluczowe dla obszaru edukacji, zwłaszcza w obszarze rozwoju umiejętności potrzebnych do sprawnego funkcjonowania na rynku pracy w perspektywie najbliższych lat.

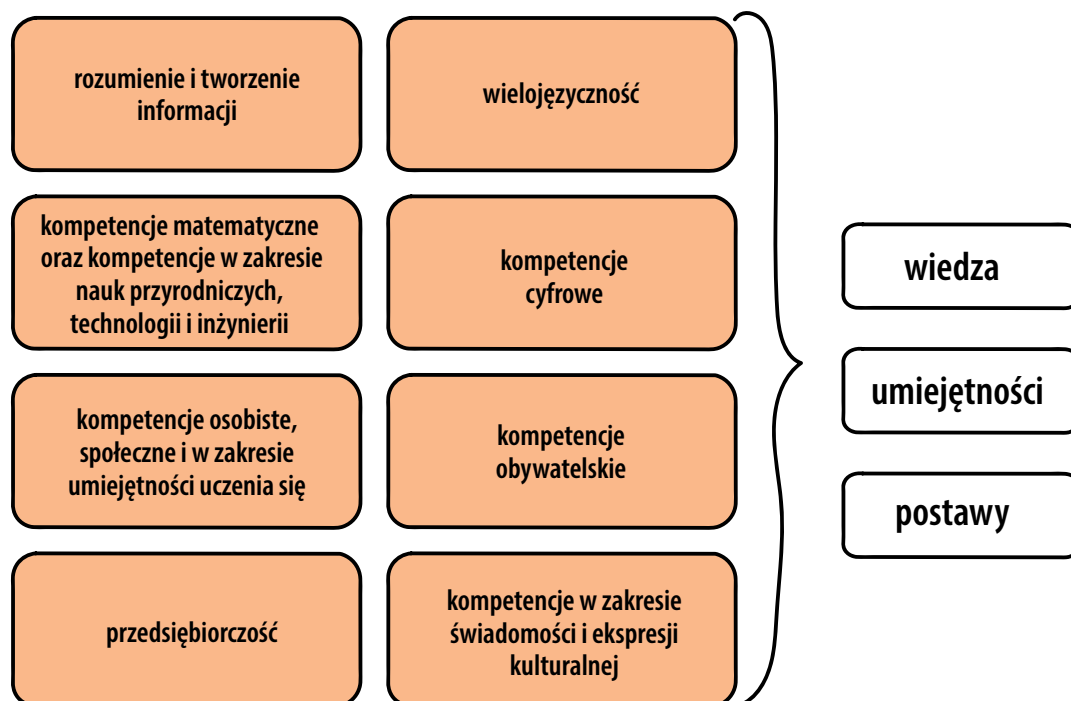
Jednym z najważniejszych takich dokumentów jest Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018, s. 1–13)²¹. Przedstawia ono ramę odniesienia będącą jedną z podstaw, na których opierają się założenia polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Dokument jest przeznaczony dla polityków, instytucji oferujących kształcenie i szkolenie, partnerów społecznych i osób uczących się. Odnotowano w nim, że we wszystkich podstawach programowych przyjętych w Polsce po 2006 r. wzięto pod uwagę wytyczne Zalecenia Parlamentu Europejskiego. Istotne jest też, że dokument ten jako pierwszy wyraźnie określił potrzebę kształcenia kompetencji w naszym obszarze geopolitycznym jako adekwatną do potrzeb społecznych i wyzwań stojących przed europejską wspólnotą na początku XXI wieku.

²¹ Tekst ten w znowelizowanej wersji zastąpił Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE WE 962 z 30.12.2006, s. 10–18).



Zalecenie wymienia osiem kategorii kompetencji kluczowych. Przy każdej z nich wyszczególniono niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy (rys. 1).

Rysunek 1. Kategorie kompetencji kluczowych w Zaleceniu Rady z 2018 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018.

Kształcenie kompetencji kluczowych powinno odgrywać znaczącą rolę w edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, przygotowując uczniów i uczennice do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie oraz na rynku pracy.

Edukacja, uczenie się przez całe życie oraz różne formy rozpoznawania i uznawania kompetencji są przedmiotem szczególnego zainteresowania Unii Europejskiej. Świadczą o tym m.in. następujące dokumenty:

- Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (Dz. Urz. UE C 243 z 27.6.2022, s. 10–25), które proponuje szereg zasad, mających ułatwić rozpoznawanie stosunkowo niewielkich wiązek kompetencji (bądź pojedynczych kompetencji) i ich formalne uznanie w postaci tzw. mikropoświadczenia.
- Zalecenie Rady z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności (Dz. Urz. UE C 484 z 24.12.2016, s. 1–6), które ma na celu poprawę umiejętności dorosłych o niskich kwalifikacjach.
- Rezolucja w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030 (Rada Unii Europejskiej, 2021b), Dz. Urz. UE C 504 z 14.12.2021, s. 9–20), której celem



jest poszerzanie i doskonalenie oferty edukacyjnej dla dorosłych do 2030 r. oraz promowanie wszystkich form uczenia się (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego).

- Zalecenie Rady z dnia 23 listopada 2023 r. w sprawie kluczowych czynników sprzyjających skutecznemu kształceniu i szkoleniu cyfrowemu (Dz. Urz. UE C 1115 z 24.1.2024), które określa kluczowe czynniki sprzyjające skutecznemu kształceniu i szkoleniu cyfrowemu, podkreślając znaczenie edukacji cyfrowej dla rozwoju społeczno-gospodarczego oraz wzmocnienia konkurencyjności i włączenia społecznego systemów kształcenia w państwach członkowskich Unii Europejskiej.
- Europejska Deklaracja w sprawie Edukacji Globalnej do 2050 r., znana również jako Deklaracja Dublińska, która określa długoterminową wizję edukacji globalnej, mającej przyczynić się do budowy bardziej sprawiedliwego, inkluzywnego i zrównoważonego świata.

Zalecenia unijne stanowią podstawę kształtowania polityki edukacyjnej w Polsce, wprowadzając konieczność modernizacji systemu edukacji ponadpodstawowej. Najważniejsze konsekwencje ich wdrażania obejmują:

- dostosowanie podstaw programowych uwzględniające rozwój kompetencji kluczowych;
- wdrożenie mikropoświadczeń i systemu uznawania kwalifikacji;
- zwiększenie roli kształcenia ustawicznego i doradztwa zawodowego;
- intensyfikację cyfryzacji edukacji i rozwój infrastruktury technologicznej;
- promowanie edukacji globalnej i ekologicznej jako integralnych części nauczania.

Przedstawione dokumenty europejskie promują elastyczność, włączanie społeczne, rozwój kompetencji cyfrowych oraz odpowiedzialność globalną, co ma kluczowe znaczenie dla przygotowania uczniów i dorosłych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (w tym obywatelskim) i zawodowym.

W marcu 2025 r. ogłoszono strategię *Unia umiejętności*, kluczową inicjatywę Komisji Europejskiej mającą na celu wzmocnienie kompetencji i poprawę konkurencyjności UE poprzez edukację i szkolenie²².

Elementem *Unii umiejętności* jest *Strategiczny plan w dziedzinie kształcenia STEM: umiejętności na rzecz konkurencyjności i innowacji*, który ma promować kariery w naukach ścisłych i przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyce, szczególnie wśród kobiet (Komisja Europejska, 2025a).

²² Więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej Komisji Europejskiej: https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/union-skills_pl oraz w: Komisja Europejska, 2025b.



2.3. Wnioski dla Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej płynące z zaprezentowanej analizy

Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego, losów absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych, a także postaw i umiejętności uczniów i uczennic wskazuje na zróżnicowany obraz polskiej edukacji, w której wiele elementów nie odpowiada potrzebom i wymogom współczesnego świata. Ten nie do końca optymistyczny obraz uzupełniają badania takie jak PISA 2022, przeprowadzone w Polsce przez Instytut Badań Edukacyjnych PIB, które w ostatniej edycji dostarczyły informacji na temat tendencji do stałego, większego niż prognozowany, obniżenia poziomu umiejętności uczniów. Jednocześnie sama młodzież, wyrażając oczekiwania dotyczące przyszłej nauki, wskazuje na potrzebę dostosowania systemu edukacji do jej potrzeb i aspiracji zawodowych. Polski system szkolnictwa wymaga zatem zmian, których efekty realnie przygotowują uczniów i uczennice do dalszego życia i kariery zawodowej.

Wniosek zostaje wzmocniony przez analizę publikacji poświęconych trendom zawodowym i ich transformacji w najbliższych latach. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 w Polsce oraz europejskie dokumenty strategiczne kładą nacisk na rozwój kompetencji, które będą decydujące w nadchodzących latach. A zatem dla absolwentów i absolwentek kluczowe jest nie tylko ukończenie (zmodyfikowanej względem stanu obecnego) edukacji, ale także ciągłe podnoszenie kwalifikacji i rozwój kompetencji przez całe życie.

Prognozy zapotrzebowania na kompetencje Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL) oraz analizy OECD podkreślają, że rynek pracy będzie dynamicznie ewoluował. Wzrośnie zapotrzebowanie na pracowników posiadających zarówno kompetencje cyfrowe, jak i umiejętności przekrojowe, takie jak kreatywność, krytyczne myślenie, współpraca oraz zdolność do adaptacji. Wiele obecnie znanych zawodów będzie wymagało modyfikacji, a niektóre ulegną automatyzacji.

Ogólne wnioski z analizy są jednoznaczne: przyszłość rynku pracy wiąże się ze zwiększonym zapotrzebowaniem na wszechstronnych i elastycznych pracowników. Aby sprostać tym wyzwaniom, niezbędne jest systemowe wsparcie w zakresie edukacji, szkoleń, doradztwa zawodowego oraz programów edukacyjnych, które przygotowują pracowników na nadchodzące zmiany.

W konsekwencji przeprowadzonych analiz można sformułować bardziej szczegółowe wnioski:

1. Analiza umiejętności absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych wskazuje, że **dotychczasowy model kształcenia wymaga głębszej integracji kompetencji** poznawczych, społecznych i osobistych, które są niezbędne do skutecznego funkcjonowania



na rynku pracy oraz w społeczeństwie. Obserwacje w tym zakresie posłużyły do sformułowania poszczególnych zapisów w Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej.

- 2. Niedopasowanie umiejętności absolwentów i absolwentek do wymagań rynku pracy** – przygotowani do kontynuowania nauki na studiach wyższych absolwenci i absolwentki liceów ogólnokształcących nie posiadają praktycznych kompetencji zawodowych, co zmniejsza ich szanse na rynku pracy, jeśli nie zdecydują się na kontynuację edukacji wyższej. Z kolei absolwenci i absolwentki techników i szkół branżowych są lepiej przygotowani do wejścia na rynek pracy pod kątem umiejętności zawodowych, jednak ich kompetencje wymagają ciągłej aktualizacji ze względu na szybki rozwój technologii. Jednocześnie wyniki badania PISA 2022 wskazują, że brak im często kompetencji uznawanych za fundamentalne (por. [rozdział 2.1.4](#)).
- 3. Brak odpowiednio elastycznych ścieżek kształcenia** – system edukacji ponadpodstawowej nadal koncentruje się na tradycyjnych ścieżkach akademickich i zawodowych, co ogranicza możliwość łączenia różnych form nauki, takich jak edukacja formalna, kursy kwalifikacyjne czy innego rodzaju formy edukacji pozwalające uzyskać mikropoświadczenia, kwalifikacje branżowe i kwalifikacje wolnorynkowe.
- 4. Niedostateczne rozwijanie w szkole kompetencji cyfrowych**, które umożliwiają świadome korzystanie z nowych technologii z zachowaniem zasad bezpieczeństwa w sieci – mimo rosnącej roli technologii cyfrowych w edukacji i poza nią, nadal istnieją bariery w ich skutecznym wdrażaniu. W szczególności brakuje kompleksowego podejścia do nauczania programowania, analizy danych oraz umiejętności korzystania z nowych technologii w pracy zawodowej, w tym wykorzystania AI.
- 5. Ograniczona rola doradztwa zawodowego i edukacyjnego** – system doradztwa zawodowego w szkołach ponadpodstawowych wymaga wzmocnienia, aby lepiej przygotowywać uczniów i uczennice do świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych oraz wspierać ich w rozwoju indywidualnych ścieżek kariery, zwłaszcza w kontekście rosnącej liczby uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przy tworzeniu Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej przyjęto rekomendacje odnoszące się do następujących obszarów służących rozwojowi uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych.

1. Wzmocnienie kompetencji dla przyszłości w celu ich ugruntowania w przygotowywanych podstawach programowych

Istotne jest większe skupienie na pogłębianiu wiedzy uczniów i uczennic oraz lepsze rozumienie przez nich omawianych treści, przez co będą oni mieli szansę rozwinąć swoje



umiejętności krytycznego myślenia, kreatywności, rozwiązywania problemów. Ważne jest także zwiększenie integracji kompetencji cyfrowych i technologicznych w procesie kształcenia, co powinno obejmować nauczanie korzystania ze sztucznej inteligencji, przeprowadzania analizy danych oraz zagadnień z zakresu cyberbezpieczeństwa. Równie istotne jest rozwijanie przedsiębiorczości i umiejętności zarządzania projektami, które przygotują uczniów i uczennice do elastycznego funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy i innowacjach.

2. Rozwój elastycznych ścieżek edukacyjnych

Istotne jest stworzenie modułowych programów nauczania, które pozwolą uczniom i uczennicom łączyć kształcenie ogólne z elementami edukacji zawodowej, co zwiększy ich elastyczność w wyborze ścieżki kariery. Ważne rozważenia jest wprowadzenie systemu mikropoświadczeń (*microcredentials*), umożliwiającego uczniom i uczennicom zdobywanie dodatkowych kwalifikacji i certyfikatów uznawanych na rynku pracy. Ponadto konieczna jest większa integracja nauki w środowisku pracy poprzez organizację staży, praktyk zawodowych oraz współpracę z sektorem prywatnym, co pozwoli uczniom i uczennicom na zdobycie praktycznych doświadczeń zawodowych już na etapie edukacji szkolnej.

3. Wzmocnienie doradztwa edukacyjno-zawodowego i doradztwa indywidualnego

Istotne jest rozwijanie w szkołach kompleksowego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego, obejmującego regularne badania predyspozycji, konsultacje z ekspertami rynku pracy oraz mentoring. Ważne jest również zapewnienie uczniom i uczennicom dostępu do aktualnych informacji o trendach rynkowych i możliwościach kariery, opartych na monitorowaniu losów absolwentów i absolwentek. Ponadto należy wprowadzić programy rozwijające świadomość znaczenia uczenia się przez całe życie oraz elastyczności zawodowej, co pozwoli młodym ludziom lepiej dostosować się do zmieniającego się rynku pracy.

Zasadne wydaje się przewidywanie, że wprowadzona reforma edukacji postawi przed doradztwem edukacyjno-zawodowym nowe wyzwania w obszarze kształtowania przyszłej kariery zawodowej uczniów, dotyczące np. doradztwa całościowego, wspierania samoświadomości, planowania swojego rozwoju i zarządzania nim, wzmacniania określonego rodzaju kompetencji.



3. Charakterystyka i wyzwania dla poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych²³

W tym rozdziale zostały zreferowane wyzwania zidentyfikowane jako istotne przez pracowników szkoły podczas konsultacji. Zgromadzone opinie stały się fundamentem Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej i uwarunkowały jego ostateczną formę.

3.1. Liceum ogólnokształcące

Liceum ogólnokształcące przygotowuje przede wszystkim do dalszej edukacji – głównie do studiów wyższych. Absolwenci i absolwentki liceum ogólnokształcącego rzadko podejmują pracę bezpośrednio po szkole, a ich kompetencje zawodowe nie są rozwijane w takim stopniu, jak w szkołach technicznych czy branżowych.

Główne wyzwania wskazane przez przedstawicieli środowisk edukacyjnych²⁴ obejmują następujące elementy:

- Brak przygotowania do wymagań rynku pracy – niewystarczające kształcenie praktyczne skutkuje trudnościami w podjęciu zatrudnienia bez kontynuacji nauki.
- Presja wyboru ścieżki edukacyjnej – uczniowie i uczennice muszą wcześniej podejmować decyzje o kierunku studiów, często przy niedostatecznym wsparciu doradczym.
- Niedopasowanie treści nauczania do realiów życia społecznego i gospodarczego – potrzeba większego nacisku na kompetencje przekrojowe i cyfrowe.
- Brak integracji z rynkiem pracy – szkoły nie oferują wystarczających kontaktów z pracodawcami, praktyk czy zajęć doradczych o charakterze zawodowym.

3.2. Technikum i szkoły branżowe

Technikum łączy kształcenie ogólne z zawodowym. Absolwenci i absolwentki mogą kontynuować naukę (co czyni ok. 50% z nich: 38% wybiera naukę w szkole wyższej, 10% łączy naukę z pracą) lub rozpocząć pracę (ok. 28% bezpośrednio po szkole) (IBE PIB 2024b).

²³ Rozdział ten powstał w wyniku rozmów z przedstawicielami środowisk edukacyjnych w ramach konsultacji prowadzonych od 10.03 do 20.06.2025 r. Organizacja i przebieg tego procesu są tematem osobnego raportu.

²⁴ A dokładniej – członków grup roboczych, którzy wyrazili swoje zdanie w pierwszej rundzie konsultacji w dniach 31.03–09.04.2025.



Szkoły branżowe przygotowują do szybkiego wejścia na rynek pracy. Absolwenci i absolwentki najczęściej podejmują pracę tuż po ukończeniu szkoły. Kontynuacja nauki zdarza się rzadziej, głównie w formie szkoły policealnej (po szkole branżowej II stopnia) lub kursów kwalifikacyjnych.

Główne wyzwania wskazane przez interesariuszy w kontekście techników oraz szkół branżowych to:

- Niewystarczająca jakość praktyk zawodowych – częste rozbieżności między podstawą programową czy programem nauczania a realnymi potrzebami rynku pracy.
- Dylemat: praca czy studia – wielu uczniów i uczennic ma trudności z wyborem ścieżki edukacyjnej lub zawodowej po szkole.
- Zróżnicowany poziom przygotowania zawodowego – zależny od kierunku i regionu.
- Niewystarczające – mimo nacisku na zawód - kompetencje przekrojowe i cyfrowe.
- Niski prestiż społeczny szkół branżowych – przekłada się na niską samoocenę uczniów i uczennic.
- Niska mobilność edukacyjna – trudności w przebranżowieniu lub zmianie ścieżki, relatywnie niewielki odsetek absolwentów i absolwentek podejmuje studia, często z powodu braku matury.
- Problemy z adaptacją na rynku pracy po ukończeniu BS I – niższe zarobki i większe ryzyko zatrudnienia w niestabilnych formach.
- Niewystarczająca współpraca z sektorem MSP i lokalnym biznesem.
- Brak udziału pracodawców w tworzeniu i realizacji programów nauczania.
- Ograniczone obecnie możliwości uzyskiwania mikropoświadczeń i dodatkowych certyfikatów branżowych.
- Niewystarczająca liczba nauczycieli kształcenia zawodowego (por. też: Iwańczak i in., 2025).
- Ograniczona względem potrzeb młodych ludzi oferta edukacyjna wynikająca np. z braku koordynacji oferty kształcenia na poziomie powiatów czy dużej inercji systemu, wydłużającej proces wprowadzania na rynek nowych zawodów czy specjalności.

3.3. Wyzwania przekrojowe

Współczesna szkoła ponadpodstawowa, niezależnie od typu – czy to ogólnokształcącego, technicznego, czy branżowego – mierzy się z szeregiem wspólnych wyzwań, które mają charakter systemowy i przekrojowy. Jednym z kluczowych problemów pozostaje słabo rozwinięte doradztwo zawodowe i edukacyjne. Uczniowie i uczennice często nie mają dostępu do profesjonalnego wsparcia w planowaniu swojej ścieżki kariery, co skutkuje nietrafionymi wyborami edukacyjnymi i zawodowymi oraz niską świadomością możliwości rozwoju.



Kolejnym obszarem wymagającym pilnej interwencji są kompetencje tzw. miękkie (z naciskiem na przekrojowe), cyfrowe oraz proinnowacyjne. Pomimo ich uniwersalnego znaczenia w dynamicznie zmieniającym się świecie, szkoły nie zawsze skutecznie wspierają rozwój tych kompetencji. Dotyczy to zwłaszcza zdolności interpersonalnych, krytycznego myślenia, kreatywności oraz umiejętności korzystania z nowoczesnych narzędzi technologicznych.

Istotnym problemem są również utrzymujące się nierówności regionalne i społeczne. Jakość kształcenia oraz dostęp do wsparcia psychopedagogicznego, praktyk zawodowych czy nowoczesnej infrastruktury edukacyjnej różni się znacząco w zależności od lokalizacji szkoły, jej zaplecza finansowego oraz stopnia zaangażowania władz lokalnych. Tego rodzaju dysproporcje pogłębiają bariery w dostępie do równych szans edukacyjnych i utrudniają efektywne wdrażanie nowoczesnych rozwiązań.

Kolejnym wyzwaniem jest wyrażona potrzeba odpowiedniego wprowadzenia do szkolnictwa ponadpodstawowego założeń szeroko rozumianego projektowania uniwersalnego jako rozwiązania zapewniającego efektywną naukę wszystkim uczniom i uczennicom. W omawianym kontekście chodzi o takie planowanie procesu edukacji, który od początku będzie „uniwersalny” i nie będzie wymagał dalszych modyfikacji w celu zapewnienia uczniom i uczennicom o zróżnicowanych potrzebach określonych dostosowań. W rezultacie wszyscy uczniowie i uczennice będą mieli równe szanse w uczeniu się. Wreszcie jednym z głównych wyzwań pozostaje zbyt słabe powiązanie systemu edukacji z realiami rynku pracy i wyzwaniami gospodarki przyszłości. Z jednej strony szkoły często funkcjonują w oderwaniu od potrzeb pracodawców oraz kierunków rozwoju nowoczesnych technologii, co skutkuje niską adekwatnością kompetencji absolwentów i absolwentek do wymogów rynku. Z drugiej strony trzeba wskazać na ograniczoną gotowość wielu pracodawców do aktywnego zaangażowania się we współpracę z edukacją. Wymaga to głębszej integracji edukacji z sektorem przedsiębiorstw, zwłaszcza poprzez rozwój współpracy instytucjonalnej, programów praktyk, projektów interdyscyplinarnych oraz elastycznych modeli kształcenia dostosowanych do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych.

3.4. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale zostały przeanalizowane wyzwania, z jakimi mierzą się polskie szkoły ponadpodstawowe: licea ogólnokształcące, technika i szkoły branżowe.

I tak licea ogólnokształcące, choć skutecznie przygotowują do studiów wyższych, nie rozwijają w wystarczającym stopniu kompetencji zawodowych. tzn. proponują swym absolwentom



i absolwentkom niewystarczające rozpoznanie specyfiki rynku pracy, co może utrudnić im podjęcie zatrudnienia bez kontynuacji nauki, oraz wywierają presję na wczesny wybór ścieżki edukacyjnej przy niedostatecznym wsparciu doradczym. Ponadto program nauczania jest często niedopasowany do realiów społeczno-gospodarczych, a współpraca z pracodawcami – niewystarczająca.

Najważniejsze wyzwania, z którymi mierzą się technika i szkoły branżowe, to niewystarczająca jakość praktyk zawodowych, które nie zawsze odpowiadają potrzebom rynku pracy, oraz niski prestiż społeczny szkół branżowych, co negatywnie wpływa na postrzeganie przez uczniów i uczennice ich ścieżki edukacyjnej. Jednocześnie w technikach i szkołach branżowych brakuje odpowiedniego rozwijania kompetencji cyfrowych i przekrojowych, a słaba współpraca z lokalnym biznesem ogranicza możliwości uczniów w zakresie samorozwoju.

Niezależnie od typu szkoły system edukacji ponadpodstawowej boryka się z szeregiem problemów o charakterze ogólnosystemowym. Są to przede wszystkim słabo rozwinięte doradztwo zawodowe, które prowadzi do nietrafionych wyborów edukacyjnych oraz niedostateczna oferta edukacyjna w zakresie kształcenia kompetencji przekrojowych, cyfrowych i proinnowacyjnych. Istotny problem stanowią również nierówności regionalne i społeczne, które wpływają na jakość edukacji i dostęp do szeroko rozumianego wsparcia. Zwrócono też uwagę na potrzebę wdrożenia zasad projektowania uniwersalnego w edukacji, tak aby wszyscy uczniowie mieli równe szanse. Wreszcie kluczowym wyzwaniem jest słabe powiązanie edukacji z rynkiem pracy, co wynika zarówno z oderwania programów od potrzeb gospodarki, jak i z ograniczonego zaangażowania pracodawców.



Część II. Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej

O ile w pierwszej części publikacji nakreślono ogólny obraz systemu edukacji w Polsce i głównych wyzwań, przed którymi stoi, o tyle w części drugiej zaprezentowano próbę odpowiedzi na te wyzwania w postaci Profilu absolwenta i absolwentki.

Czym jest Profil absolwenta i absolwentki? Najprościej mówiąc, to kompas dla polskiej szkoły. Definiuje, na jakich wartościach, kompetencjach i wiedzy powinno się koncentrować kształcenie, aby jak najlepiej przygotować uczniów i uczennice do życia i wspierać ich rozwój.

Perspektywa ogólna

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

Rola profilu z perspektywy polityki oświatowej

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

Perspektywa uczniów i rodziców

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



Profil jako punkt wyjścia do umowy społecznej

Warunkiem koniecznym dla kompleksowego i adekwatnego do możliwości i potrzeb każdego dziecka rozwoju wychowanków i wychowanek, uczniów i uczennic we wskazanych kierunkach jest ścisła współpraca przedszkola lub szkoły ze środowiskiem rodzinnym i społecznością lokalną. W tym znaczeniu profil jest więc punktem wyjścia do zawarcia między wychowankami, uczniami i uczennicami, rodzicami i systemem edukacji umowy społecznej dotyczącej tego, czego wychowankowie i wychowanki, uczniowie i uczennice oraz ich rodzice mogą oczekiwać od przedszkola lub szkoły i do czego te ostatnie się zobowiązują (Szymczak i Strzemieczna, 2025, s. 9).

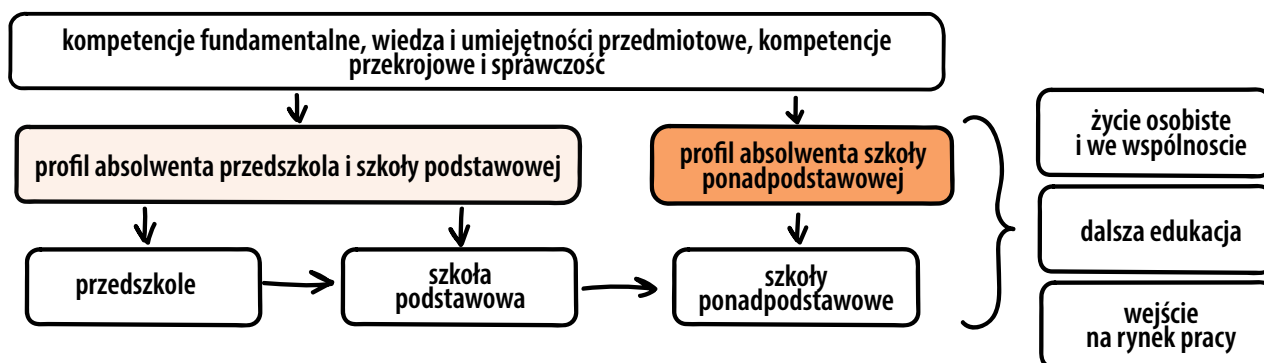
Profil stanowi koncepcję edukacji, która promuje rozwój jednostki uczącej się, dzięki czemu potrafi ona nadać swojemu życiu sens, cel i wartość. W profilu absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych²⁵ podkreśla się godność i wartość każdej osoby zaangażowanej w proces uczenia: zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Jednocześnie nie bez znaczenia jest fakt, że proces uczenia się zachodzi nie tylko podczas lekcji, ale też w czasie przerw między lekcjami, w domu, szkole, społeczności lokalnej, dlatego opisane w profilu wymiary są uniwersalne i mają szansę być społecznie uznane.

Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej odpowiada na pytania:

- Jakie kompetencje powinna posiadać osoba kończąca dany typ szkoły, by sprawnie działać nie tylko w aktualnej rzeczywistości, ale przede wszystkim w przyszłości?
- Jaka wiedza, umiejętności oraz postawy wspierają osiągnięcie satysfakcjonującego życia, dającego poczucie wpływu na rzeczywistość?
- Jakie wartości powinni rozwijać polscy uczniowie i uczennice, aby byli przygotowani do funkcjonowania we współczesnym świecie oraz do wyzwań przyszłości?

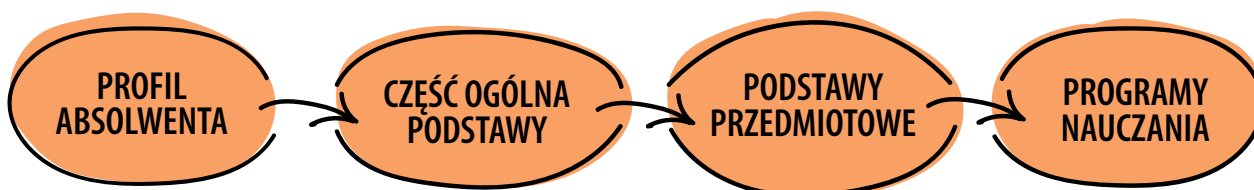
W zależności od etapu edukacji odpowiedzi na te pytania będą się różnić. Jednak oba profile skupiają się na realizowaniu tych samych celów (rys. 2).

²⁵ A także we wcześniejszym, komplementarnym dokumencie *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe* (Szymczak i Strzemieczna, 2025).


Rysunek 2. Założenia obu Profili absolwenta i absolwentki w trakcie edukacji obowiązkowej


Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że zapisy Profilu absolwenta i absolwentki wskazują cele (szczególnie w zakresie kompetencji fundamentalnych i przekrojowych oraz sprawczości), które powinny być realizowane w szkole poprzez podstawy programowe²⁶ (por. [punkt 2.1.1.](#)), w pierwszej kolejności w części ogólnej, następnie zaś – w podstawach z poszczególnych przedmiotów. Wreszcie konkretyzują je poszczególne programy nauczania.

Rysunek 3. Profil absolwenta i absolwentki w podstawach programowych


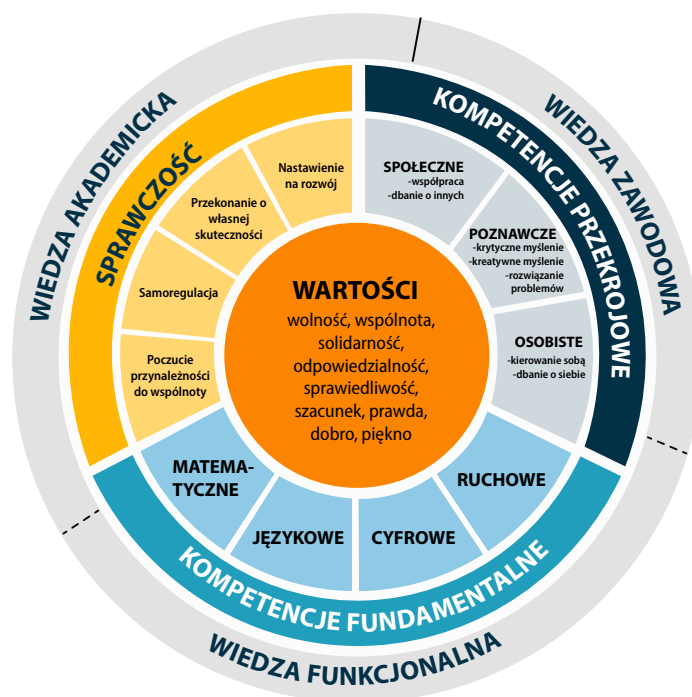
Źródło: opracowanie własne.

Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej (podobnie jak Profil dla przedszkola i szkoły podstawowej) można zaprezentować graficznie w postaci koła zawierającego punkt centralny oraz kolejne kręgi zawierające równoważne elementy kolejnych wymiarów. Należy podkreślić, że graficzne przedstawienie profilu jest schematem, a nie wykresem, przez co nie należy analizować go z perspektywy procentowego udziału poszczególnych części w całości koła.

²⁶ Podstawa programowa jest aktem prawnym, który określa m.in. cele i treści nauczania, zarówno ogólne, jak i szczegółowe, właściwe dla określonego etapu edukacyjnego. Na jej podstawie powstaje program nauczania realizowany w szkole.



Rysunek 4. Schemat Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej



Źródło: opracowanie własne.

Na poziomie ponadpodstawowym różne szkoły realizują wspólny cel: pełny rozwój potencjału wszystkich uczniów i przygotowanie ich do funkcjonowania w dorosłości. Jednak każdy typ szkoły oferuje inną ścieżkę do osiągnięcia tego celu. Ogólnie rzecz ujmując, licea ogólnokształcące przygotowują absolwentów do studiów, technika – do wykonywania zawodów technicznych, zaś szkoły branżowe – do wykonywania zawodów branżowych. Każda z tych szkół oferuje też możliwość przystąpienia do matury²⁷. Szkoły artystyczne, sportowe i policealne kształcą absolwentów w konkretnych obszarach. Każda z tych szkół jest potrzebna.

Ich mnogość może wskazywać na konieczność przygotowania wielu profili absolwenta i absolwentki, tak aby uwzględnić specyfikę każdego typu szkoły. Jednakże analizy i konsultacje z przedstawicielami środowisk edukacyjnych wykazały, że w kontekście profilu różnice między szkołami przejawiają się tylko w obszarze wiedzy i obszarów kształcenia. Natomiast każda osoba powinna realizować wspólne wartości, mieć szansę rozwijać te same kompetencje i przejawiać sprawczość niezależnie od poziomu i rodzaju wykształcenia. Co więcej, powinno się to dziać w całym cyklu kształcenia – od przedszkola aż po ukończenie edukacji obowiązkowej. Z tych powodów powstał jeden profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej, będący kontynuacją działań na poziomie szkoły podstawowej. Zachował strukturę i większość definicji z profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej (Szymczak i Strzemieczna, 2025).

²⁷ Aby przystąpić do matury po szkole branżowej I stopnia, należy najpierw ukończyć szkołę branżową II stopnia.



4. Wartości

Podstawą wszelkich działań edukacyjnych (zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym) są wspólne dla społeczeństwa polskiego i ugruntowane w kulturze europejskiej wartości, będące swoistym kompasem wyznaczającym etyczne i moralne ramy każdego działania. Zaznajomienie się z nimi stanowi część rozwoju moralnego, który jest nierozzerwalnie związany z rozwojem poznawczym, co oznacza, że zdolność do rozumienia złożonych koncepcji etycznych rozwija się wraz z dojrzałością intelektualną jednostki aż do momentu, kiedy ta potrafi samodzielnie definiować wartości moralne w sposób całkowicie niezależny od grup społecznych i autorytetów (tzw. postkonwecjonalny poziom rozwoju moralnego). Na tym etapie jednostka potrafi postrzegać indywidualne prawa i obowiązki związane z byciem członkiem określonej grupy społecznej, jednakże jest od nich niezależna, nie utożsamia się z nimi bezrefleksyjnie, lecz potrafi je krytycznie odnieść do jednostkowych sytuacji (Kohlberg, 1981).

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

Dalej opisano wartości uznane za szczególnie istotne dla rozwoju młodego człowieka i kształtujące jego moralny kompas.

4.1. Wolność i odpowiedzialność

Wolność zawsze pozostawała i pozostaje wartością kluczową w refleksji nad naturą człowieka, moralnością i relacjami społecznymi. Od starożytności aż po czasy współczesne (np. egzystencjalizm) wolność była zestawiana z innymi wartościami takimi jak cnota, rozum, dobro czy prawo. Rozumiana jako powszechne, niezbywalne prawo jednostki do samostanowienia, wyrażania siebie oraz działania w granicach, które szanują prawa innych i dobro wspólne, wolność w sposób nierozzerwalny łączy się z **odpowiedzialnością**²⁸, czyli świadomym i dobrowolnym działaniem uwzględniającym dobro innych, wspólnoty oraz konsekwencje własnych decyzji i działań. Innymi słowy – odpowiedzialność to świadomość, że podjęcie jakiegokolwiek działania ma swoje konsekwencje, które trzeba przyjąć i w związku z tym

²⁸ Kategoria pochodzi z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz Deklaracji Praw Dziecka, klasyczne definicje obecne w dyskursie od Arystotelesa po fenomenologię i pragmatyzm.



w sposób dojrzały uznaje się swój wpływ na efekty nauki, pracy, relacji między ludźmi, ale także środowisko naturalne i zwierzęta. Im więcej mamy wolności, tym spoczywa na nas większa odpowiedzialność za dokonywane wybory.

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

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

W życiu społecznym wartości akcentowane w Profilu najpełniej realizują się w warunkach **demokracji**, w której przestrzegane są prawa i wolności, procedury podejmowania decyzji są jasne, a wszyscy mogą na równych zasadach uczestniczyć w życiu publicznym. Szkoła stanowi przestrzeń nauki demokracji, partycypacji, przestrzegania praw uczniowskich, dbałości o równość i przejrzystość procedur, a także aktywnego działania w ramach klasy i całej społeczności szkolnej.

4.2. Wspólnota i szacunek

Wspólnota jest zbiorem jednostek, które pozostają ze sobą w relacjach o określonej jakości, co pozwala im wzrastać w duchu solidarności i współpracy²⁹. Wspólnota zapewnia więzi budujące poczucie przynależności, które jest niezbędne dla emocjonalnego i społecznego rozwoju uczennic i uczniów oraz ich sprawczości. W kontekście Profilu absolwenta i absolwentki można wymienić m.in. wspólnotę rodzinną, klasową, szkolną, lokalną, etniczną, narodową i europejską. Przynależność do wspólnoty może wspierać rozwój postaw obywatelskich. Z kolei szacunek, definiowany jako dostrzeganie wartości w drugim człowieku, społeczeństwie, kulturze,

²⁹ Poczynając od Arystotelesa, który uznawał ją za naturalne środowisko człowieka, przez Rousseau, widzącego ją jako wynik umowy społecznej oraz Hegla łączącego ją z rozwojem ducha, aż po Arendt, definiującą ją jako przestrzeń wspólnego działania, wspólnota od zawsze była kluczowym tematem filozofii, rozwijającym się od idei harmonii po nowoczesne koncepcje dialogu i współpracy.



narodzie³⁰, jest fundamentem budowania wspólnoty opartej na dialogu, w której każdy ma prawo do wyrażania swoich opinii, potrzeb i emocji, ale również moralny obowiązek uznania potrzeb, talentów i ograniczeń innych osób, co buduje wzajemne zaufanie.

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

Szacunek może przejawiać się na różnych płaszczyznach, nie tylko w relacjach międzyludzkich (np. jako szacunek do pracy własnej i cudzej), ale także jako szeroko pojęty szacunek do życia oraz poszanowanie środowiska naturalnego (które wiedzie m.in. do dbania o przyrodę i przez to o otoczenie).

W środowisku edukacyjnym warto wzmacniać pielęgnowanie szacunku jako elementu działalności wychowawczej oraz dydaktycznej³¹ szkoły podstawowej i ponadpodstawowej (a także przedszkola), kluczowego w budowaniu poczucia wspólnoty wśród uczniów oraz rozwijającego współpracę i wzajemne zaufanie.

4.3. Prawda, dobro, piękno

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

³⁰ Innymi słowy szacunek to umiejętność budowania relacji z innymi na zasadzie akceptacji ich odrębności i tożsamości.

³¹ Szczególnie ważny w nauczaniu języka polskiego (przy interpretacji tekstów literackich i budowaniu umiejętności komunikacyjnych), ale także innych przedmiotów, w tym edukacji obywatelskiej. Aspekt nieobojętny w przedmiotach artystycznych i wychowaniu fizycznym.



Dobro jest obecne w etyce od początku ludzkiej myśli filozoficznej. Rozumiane jako życzliwe otwarcie na drugiego człowieka, naturę i całą rzeczywistość, wykazywanie zrozumienia dla innych oraz gotowość do wczucia się w cudzą sytuację i niesienia pomocy, a także niewyrządzanie krzywdy i sprzeciwianie się krzywdzeniu, reguluje relacje międzyludzkie w każdej wspólnotie³². W codziennym życiu przejawia się w postawach altruizmu, sprawiedliwości i troski o innych.

Piękno, rozumiane jako dostrzeganie w świecie, naturze, drugim człowieku i sztuce tego, co budzi podziw, zachwyt i pozytywną uwagę³³, jest wartością estetyczną, dostrzegalną poprzez zmysły lub intelekt, która inspiruje twórczość intelektualną, artystyczną i duchową, wprowadza zatem w świat kultury. Obejmuje ład i harmonię. Jest przedmiotem przeżycia estetycznego, które jednak łączy się z doświadczeniem etycznym i różnymi rodzajami emocji. Należy pamiętać, że istnieją różne kanony i normy piękna.

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

4.4. Sprawiedliwość i solidarność

Sprawiedliwość i solidarność to wartości komplementarne w funkcjonowaniu każdej wspólnoty, w tym tej klasowej i szkolnej.

Sprawiedliwość rozumiana jest jako zasada organizująca życie społeczności, oparta na uczciwości, szacunku i równości, zgodnie z którą każdy jej członek i członkini są traktowani bezstronnie i z poszanowaniem godności osobistej. Sprawiedliwość zakłada przejrzyste

³² Dobro stanowi konieczny aspekt działalności wychowawczej szkoły, jest wartością kluczową dla wprowadzenia uczniów/uczennic w podstawowe zasady etyki obejmującej nie tylko drugiego człowieka, ale i całe społeczeństwo oraz naturę. To wartość ważna w nauczaniu języka polskiego (etyczny wymiar lektury i komunikacji), ale też przedmiotów przyrodniczych (etyczny stosunek do natury) lub historii i edukacji obywatelskiej (etyczna ocena działań ludzkich).

³³ Zaproponowano klasyczną definicję piękna i doświadczenia estetycznego obecną w kulturze od Platona po fenomenologię, która może być kwestionowana lub przeformułowana przez ponowoczesne teorie estetyczne. Piękno to wartość ważna w działalności dydaktycznej szkoły w kontekście lekcji języka polskiego i przedmiotów artystycznych, ale warto o tej wartości pamiętać też na lekcjach matematyki czy przedmiotów przyrodniczych (piękno myśli ludzkiej: „Żadna nauka nie wzmacnia tak wiary w potęgę umysłu ludzkiego, jak matematyka” – Hugo Steinhaus).



i konsekwentnie stosowane reguły, obiektywne kryteria oceniania i podejmowania decyzji oraz dążenie do zrozumienia i wspierania rozwoju jednostek, jak również konstruktywnego rozwiązywania konfliktów pomiędzy nimi. Sprawiedliwość realizuje się poprzez równość szans, odpowiedzialność, empatię i dialog, tworząc środowisko sprzyjające nauce, wychowaniu i budowaniu wspólnoty opartej na wzajemnym zaufaniu (Bell, 2007).

Solidarność to wartość, której praktyczny wymiar polega na dostrzeganiu potrzeb innych ludzi i empatycznej odpowiedzi, oraz pomijaniu nieistotnych różnic, które dzielą, lub rozumieniu różnic jako cech, które nie powinny przesłaniać otwarcia na drugiego człowieka. Przejawia się w m.in. w dzieleniu się obowiązkami, pomocy osobom w potrzebie i kształtowaniu świadomości, że samemu można liczyć na pomoc³⁴.

W środowisku edukacyjnym sprawiedliwość zapewnia równość dostępu do zasobów edukacyjnych, podczas gdy solidarność rozwija kulturę pracy zespołowej i wzajemnego szacunku, w tym szacunku dla różnorodności i zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Solidarność jest także fundamentalną wartością w przeciwdziałaniu kryzysowi klimatycznemu, ponieważ podkreśla jedność, współodpowiedzialność i wspólne działanie.

³⁴ Inspiracją definicji były teorie solidarności Józefa Tischnera (fenomenologia) i Richarda Rorty'ego (pragmatyzm). Sprawiedliwość to wartość ważna w budowaniu małej wspólnoty szkolnej i wielkiej wspólnoty państwowej. Istotna podczas nauczania przedmiotów humanistycznych i społecznych, ale też w wychowaniu do solidarności z naturą.



5. Kompetencje

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

- **Wiedza** to fakty, pojęcia, idee i teorie (wiedza deklaratywna, wiedza „co”), które pomagają zrozumieć określone zagadnienie, ale także znajomość procesów i procedur (wiedza proceduralna, wiedza „jak”) oraz okoliczności i sytuacji, w których zastosowanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej jest właściwe (wiedza warunkowa, wiedza „kiedy i dlaczego”).
- **Umiejętności** to zdolności do realizacji określonych zadań i wykorzystywania przy tym wiedzy do osiągnięcia konkretnych celów.
- **Postawy** to predyspozycje i nastawienia, które wpływają na sposób myślenia i działania, obejmują gotowość i skłonność do działania w społecznie określony sposób w różnych sytuacjach.

5.1. Kompetencje fundamentalne

Kompetencje fundamentalne – jak sama nazwa wskazuje – są fundamentem całego procesu edukacji. Pozwalają na odczytywanie i opisywanie otaczającej rzeczywistości, stanowią podstawę procesu edukacji. Są warunkiem koniecznym, by zdobywać wiedzę i umiejętności przedmiotowe oraz rozwijać kompetencje przekrojowe i sprawczość. Z uwagi na swój uniwersalny charakter są one kształtowane i wzmacniane nie tylko w trakcie lekcji matematyki, języka ojczystego, informatyki czy wychowania fizycznego, ale także używane w nauce innych przedmiotów szkolnych oraz w aktywności pozaszkolnej. Stanowią fundament i warunek zdrowego funkcjonowania w społeczeństwie, a deficyty w ich zakresie w dorosłym życiu są ściśle powiązane z różnymi formami wykluczenia i mogą prowadzić do pogłębiania się nierówności społecznych (Koss-Goryszewska i in., 2023).

Do kompetencji fundamentalnych należą kompetencje językowe, kompetencje matematyczne, kompetencje cyfrowe oraz kompetencje ruchowe. Cechą charakterystyczną każdej z tych kompetencji jest posiadanie medium (języka), który pozwala poznawać rzeczywistość i ją opisywać. A zatem dzięki motoryce, gestom, mimice (kompetencje ruchowe), językowi mówionemu i pisanemu (kompetencje językowe), językowi abstrakcyjnych symboli (kompetencje matematyczne), wreszcie ostatnio powstałemu językowi kodowania komputerowego (kompetencje cyfrowe) jesteśmy w stanie wejść w różnego rodzaju relacje z rzeczywistością.



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

Rozwój kompetencji fundamentalnych powinien być procesem ciągłym, niezależnie od początkowego poziomu. Osiągnięcie minimalnego poziomu kompetencji nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie i pełnego realizowania swojego potencjału. Brak kompetencji fundamentalnych może prowadzić do poważnych trudności w codziennym funkcjonowaniu, np. niemożności korzystania z e-urzędu czy strony internetowej banku (kompetencje cyfrowe), podatności na manipulację treściami reklamowymi (ograniczone umiejętności analizy informacji), łatwego ulegania nieuczciwym ofertom handlowym (braki w zakresie rozumowania matematycznego) czy nieumiejętności zadbania o własne zdrowie (braki w zakresie kompetencji ruchowych).

5.1.1. Kompetencje językowe

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

Kompetencje językowe (ang. *literacy*) rozumiane są jako zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania się w mowie i piśmie³⁵. Obejmują umiejętność rozumienia wypowiedzi ustnej i czytanego tekstu literackiego i nieliterackiego, analizowania i przetwarzania informacji,

³⁵ Definicja na podstawie załącznika do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia* (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018).



formułowania własnej wypowiedzi ustnej i pisemnej w sposób zrozumiały dla odbiorcy i dostosowany do sytuacji.

Szczególnie istotne jest opanowanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego, definiowane jako proces obejmujący odczytanie znaczeń, wykorzystanie tekstu, ocenę, refleksję i takie zaangażowanie w lekturę, by osiągnąć zamierzony cel, pogłębić wiedzę, zwiększyć własny potencjał intelektualny i uczestniczyć w życiu społecznym. Poprzez naukę i praktykowanie komunikacji językowej uczniowie i uczennice pozyskują informacje, rozwijają myślenie, konstruują rozumienie i wyrażają idee i uczucia, uczą się też, w jaki sposób go używać we wszystkich dziedzinach nauki.

Wspieranie ciągłego rozwoju kompetencji językowych w szkołach ponadpodstawowych jest kluczowe, ponieważ stanowią one podstawę dla całego procesu edukacyjnego: od dalszego zdobywania wiedzy, przez łączenie różnych umiejętności, aż po rozwój krytycznego myślenia.

5.1.2. Kompetencje matematyczne

Kompetencje matematyczne (ang. *numeracy*) to zdolność do rozumowania matematycznego oraz wykorzystywania pojęć i narzędzi matematyki w różnych obszarach działalności, w tym także w sytuacjach praktycznych³⁶. Obejmują przede wszystkim znajomość i rozumienie pojęć, procedur i idei matematycznych oraz dokonywanie obliczeń i szacowania wielkości liczbowych, rozumienie i przetwarzanie informacji podawanych w formie danych, procentów czy wykresów oraz umiejętność stosowania matematyki w różnych sytuacjach życiowych.

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

5.1.3. Kompetencje cyfrowe

Kompetencje cyfrowe to zdolność skutecznego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych w celu uczenia się i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, zdolność stosowania metod informatycznych przy tworzeniu rozwiązań z różnych dziedzin

³⁶ Definicja na podstawie załącznika do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia* (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018).



(w tym myślenie komputacyjne) oraz pozyskiwania i analizowania informacji w środowisku cyfrowym³⁷.

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

5.1.4. Kompetencje ruchowe

Kompetencje ruchowe (ang. *motor skills*) to zdolność do świadomego wykorzystywania i rozwijania własnego potencjału ruchowego jako podstawy aktywnego i zdrowego stylu życia. Obejmują umiejętność planowania, podejmowania, monitorowania i oceniania aktywności fizycznej oraz kształtowania zdrowych nawyków w codziennym funkcjonowaniu.

Kompetencje ruchowe stanowią podstawę do podtrzymania kondycji biologicznej populacji, bez nich nie da się realizować w sposób optymalny pozostałych kompetencji fundamentalnych i utrzymać zdrowia. Odpowiedni poziom omawianych kompetencji pozwala na właściwy rozwój kompetencji poznawczych, społecznych, osobistych i sprawczości. A wykształcony nawyk podejmowania aktywności na rzecz zdrowia wpływa na koordynację, stabilność, równowagę, rozwój mięśni oraz pracę układu nerwowego i mózgu. A zatem człowiek może dłużej utrzymywać ciało w zdrowiu, cieszyć się dobrym samopoczuciem psychicznym i wzmacniać motywację w rozwoju osobistym i społecznym.

³⁷ Definicja na podstawie załącznika do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia* (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018).



5.2. Kompetencje przekrojowe³⁸

Kompetencje przekrojowe to zdolności do efektywnego działania w różnych sytuacjach w szkole i poza nią, także w życiu społecznym, poprzez zastosowanie w praktyce wiedzy, umiejętności i postaw rozwijanych w szkole. Zwane inaczej: transwersalnymi, transferowalnymi czy przenaszalnymi wyróżniają się tym, że można je wykorzystywać w różnych sytuacjach, kontekstach, zawodach, rolach, stanowiskach i branżach. Mają zastosowanie we wszystkich dziedzinach życia i obszarach kształcenia, wspierając rozwój osobisty, społeczny, obywatelski i zawodowy³⁹. Podzielono je na trzy grupy: kompetencje poznawcze, kompetencje osobiste, kompetencje społeczne, a w każdej wyróżniono najistotniejsze składowe.

5.2.1. Kompetencje poznawcze

Pozwalają one poznawać i przekształcać świat (otoczenie) oraz tworzyć jego obraz w umyśle. Wyróżniono następujące składowe kompetencje poznawczych: rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, kreatywne myślenie.

a. Rozwiązywanie problemów

To zdolność poszukiwania i realizacji pomysłów, które umożliwią osiągnięcie zamierzonego celu. Rozwiązywanie problemów oznacza również zdolność samodzielnego radzenia sobie z nowymi, złożonymi sytuacjami, w których kluczowe jest rozpoznanie struktury problemu, jak również elastyczne dostosowywanie strategii do zmieniających się warunków (Dörner, Funke 2017).

Obejmuje:

- Analizę problemu i jego kontekstu – zdolność do trafnego określenia, jaka jest istota problemu i jakie parametry musi spełniać jego rozwiązanie. Analiza kontekstu problemu obejmuje: zrozumienie, dla kogo dany problem jest istotny, komu zależy na jego rozwiązaniu, kto na tym skorzysta, kto straci, a także jakie są ograniczenia, możliwości i dostępne zasoby, które posłużą do rozwiązania problemu.
- Identyfikowanie rozwiązań i ich ocena – zdolność do postrzegania wielu równoległych, możliwych rozwiązań i ich merytoryczna ocena. Postępowanie w ten sposób wymaga

³⁸ Przedstawiony katalog kompetencji przekrojowych jest zgodny z katalogiem kompetencji przekrojowych znajdujących się w części ogólnej podstawy programowej dla szkół podstawowych, opracowywanych pod egidą IBE PIB w 2025 r. Treść poszczególnych definicji ustalono we współpracy z interesariuszami i może ona ulec zmianie w trakcie kolejnych konsultacji. Poszczególne zapisy zostaną rozwinięte w efektach uczenia się w zakresie kompetencji przekrojowych na zakończenie kształcenia w szkole ponadpodstawowej (dokument w przygotowaniu).

³⁹ W toku konsultacji z przedstawicielami rynku pracy i nauczycielami szkół ponadpodstawowych mocno podkreślano znaczenie zwłaszcza tych kompetencji, które umożliwiają przygotowanie do wejścia na rynek pracy.



zdolności do pokonywania pułapek poznawczych, takich jak np. redukcja dysonansu poznawczego, efekt potwierdzenia, efekt zakotwiczenia, sprawiających, że ocena oparta będzie na wygodzie poznawczej, a nie na wszechstronnej, obiektywnej analizie.

- Zastosowanie wybranego rozwiązania – zdolność do przełożenia ogólnej koncepcji rozwiązania na konkretny, operacyjny plan, umożliwiający osiągnięcie celu i rozwiązanie problemu.
- Reagowanie na zmiany – wdrażanie musi łączyć zdolność do postępowania zgodnie z przyjętym planem ze zdolnością improwizowania, adaptowania się do nowych okoliczności i radzenia sobie z nieprzewidzianymi wcześniej ograniczeniami.

Wzmacnianie kompetencji rozwiązywania problemów wspomaga rozwój logicznego myślenia, kreatywności, a także zdolności do planowania, oceny skuteczności działań i wyciągania wniosków z doświadczeń (OECD 2004). Wiąże się z umiejętnościami elastycznej modyfikacji założeń i kierunków poszukiwania rozwiązań, traktowania błędu czy porażki jako nieodzownego etapu procesu poszukiwania rozwiązań, docierania do założonego celu.

Rozwiązywanie problemów jest procesem silnie zależnym od posiadanej wiedzy dziedzinowej i związanym ze sprawnym stosowaniem dobrze zintegrowanych schematów wiedzy (Willingham, 2009). W szkołach ponadpodstawowych może być rozwijane na lekcjach m.in. poprzez nietypowe i złożone zadania wymagające opracowania własnej strategii, projekty interdyscyplinarne i zawodowe, eksperymenty naukowe, interpretację tekstów z otwartymi pytaniami, dyskusje problemowe i debaty, zastosowanie wiedzy w zmieniających się warunkach pracy, symulacje sytuacji społecznych i decyzyjnych.

b. Krytyczne myślenie

To zdolność oceny informacji w celu wyciągania racjonalnych wniosków, unikania błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń. Myślenie krytyczne to inaczej zdolność wyjaśniania, poszukiwania i trafnej oceny podstaw poglądu, wnioskowania, zakładania i integrowania oraz robienia tych rzeczy z szybkością, wrażliwością i umiejętnością retoryczną (Ennis, 2011). Krytyczne myślenie jest składową myślenia naukowego, którego podstawy uczniowie poznają już w szkole podstawowej i rozwijają w szkołach ponadpodstawowych. Myślenie krytyczne jest także istotnym elementem myślenia systemowego, rozumianego jako umiejętność postrzegania rzeczywistości jako całości składającej się z części wzajemnie powiązanych, których zachowanie należy analizować w kontekście wzajemnych zależności, a nie oddzielnie (Senge 1990).

Obejmuje:

- Gromadzenie informacji – zdolność do systematycznego pozyskiwania, organizowania i przechowywania danych w celu ich analizy lub wykorzystania w przyszłości. Wymaga



umiejętności oceny wiarygodności źródła i wykorzystania posiadanej wiedzy do weryfikacji informacji.

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

W warunkach szkoły ponadpodstawowej kompetencja ta obejmuje m.in. umiejętności rozpoznawania błędów logicznych, analizowania argumentów, oceniania źródeł informacji oraz rozwijania własnego stanowiska na podstawie danych, dowodów i kontekstów. W szkołach ponadpodstawowych krytyczne myślenie może być rozwijane poprzez analizę tekstów źródłowych (np. w historii i literaturze), ocenę wiarygodności informacji (np. w edukacji medialnej i obywatelskiej), prowadzenie debat i rozumowanie matematyczne, projektowanie rozwiązań problemów w naukach przyrodniczych. Znaczne postępy w zakresie nabywania tej kompetencji osiąga się m.in. podczas zajęć z rozumienia czytanego tekstu (Wasilewska-Kamińska, 2016). Jednak nie należy zapominać, że krytyczne myślenie zależy głównie od wiedzy przedmiotowej. Krytyczne myślenie, takie jak analiza czy ewaluacja, oznacza różne rzeczy w przypadku różnych dyscyplin (np. w krytyce literackiej w porównaniu z matematyką), a transfer uniwersalnych schematów pomiędzy dziedzinami wiedzy jest mało efektywny (Willingham, 2019).

c. Kreatywne myślenie

To zdolność tworzenia nieszablonowych i wartościowych pomysłów.

Obejmuje:

- Rozwijanie własnej ciekawości – chęć dowiadywania się więcej, poznawania nowej wiedzy i poszerzania swojego spektrum doświadczeń i wiedzy.
- Myślenie abstrakcyjne – gotowość do podejmowania ryzyka, odrzucania utartych ścieżek myślenia i działania.
- Kreowanie pomysłów – zdolność do swobodnego tworzenia różnorodnych i oryginalnych pomysłów w odpowiedzi na wyzwania lub pytania.
- Udoskonalanie pomysłów – zdolność do integrowania odmiennych idei, doświadczeń i punktów widzenia w celu stworzenia lepszych rozwiązań.



- Wytrwałość twórczą – wytrwałość i elastyczność w radzeniu sobie z porażkami, niesprzyjającymi warunkami lub krytyką twórczych pomysłów.

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

W szkołach ponadpodstawowych kreatywne myślenie może być rozwijane poprzez projekty interdyscyplinarne i zadania otwarte, eksperymenty naukowe i twórcze pisanie, tworzenie innowacyjnych rozwiązań problemów społecznych lub technologicznych, rozważanie alternatywnych scenariuszy historycznych i ich konsekwencji, zastosowania matematyki, fizyki i technologii w życiu codziennym, projektowanie aplikacji, gier lub rozwiązań cyfrowych (*design thinking*, prototypowanie), tworzenie koncepcji start-upów, projektów społecznych lub działań organizacji pozarządowych itp.

5.2.2. Kompetencje społeczne

To zbiór złożonych umiejętności, które pozwalają człowiekowi skutecznie radzić sobie w interakcjach międzyludzkich. Kształtują się one poprzez doświadczenie społeczne i są widoczne w umiejętności osiągnięcia zamierzonych celów w życiu społecznym (Matczak, 2001). Ich składowe to: współpraca i dbanie o innych.

a. Współpraca

To zdolność do działania w grupie, która opiera się na wzajemnym szacunku, konstruktywnym podziale ról i wspólnym osiągnięciu celów.



Obejmuje:

- Budowanie relacji wokół celów – zdolność do nawiązywania pozytywnych relacji interpersonalnych opartych na wzajemnym szacunku, empatii i zaufaniu, przekonaniu o wartości współpracy w osiąganiu celów osobistych i zespołowych oraz odpowiedzialności za wyniki współdziałania.
- Efektywną komunikację – zdolność do wyrażania myśli, uczuć i potrzeb w sposób klarowny, asertywny, konstruktywny i dostosowany do sytuacji, z szacunkiem dla innych uczestników interakcji, umiejętność dyskusji, uważne słuchanie innych, dążenie do zrozumienia ich intencji i potrzeb.
- Przyjmowanie roli dostosowanej do sytuacji – zdolność do efektywnego współdziałania w grupie, opartego na podziale ról dopasowanego do aktualnych potrzeb grupy i etapu współpracy, gotowość do zmiany roli w zespole, uwzględnianie różnorodnych perspektyw i zdolności własnych i członków zespołu.
- Wspólne podejmowanie decyzji – otwartość na propozycje, opinie i argumenty innych osób, dyskutowanie o możliwych rozwiązaniach, ich mocnych i słabych stronach, dążenie do konsensusu, szanowanie decyzji grupy.
- Harmonizowanie współpracy – troska o dobrą atmosferę współpracy, sprzyjającą włączeniu wszystkich członków grupy do działania, docenianie zaangażowania, motywowanie, wspieranie grupy i jej członków w przezwyciężaniu napotkanych trudności, stosowanie metod mediacyjnych w rozwiązywaniu konfliktów.

Głównym elementem współpracy jest zdolność do uwzględniania różnorodnych perspektyw, podejmowania odpowiedzialności za swoje zadania oraz wspierania innych członków zespołu (OECD, 2017). Współpraca rozwija zdolność do budowania relacji i jest fundamentem nie tylko pracy grupowej w szkole, ale także kompetencją niezbędną w dorosłym życiu społecznym i zawodowym.

Komunikacja oznacza zdolność do skutecznego wyrażania swoich myśli, uczuć oraz potrzeb, a także rozumienia przekazów od innych osób. Efektywna komunikacja wymaga jasności wypowiedzi, aktywnego słuchania i empatii, które pozwalają na zrozumienie i budowanie relacji opartych na zaufaniu. Częścią składową komunikacji może być też umiejętność prezentowania określonych treści przed grupą osób – wtedy oprócz jasności wypowiedzi konieczna jest również umiejętność autoprezentacji.

W szkołach ponadpodstawowych współpraca może być rozwijana poprzez pracę zespołową przy projektach i prezentacjach, udział w debatach, symulacjach i grach decyzyjnych, rozwiązywanie



problemów w grupach zadaniowych, uczenie się wzajemne (*peer learning*) i mentoring rówieśniczy. Warto pamiętać, że współpraca jest rozwijana nie tylko podczas lekcji, ale przede wszystkim poza nimi, zwłaszcza w działaniach związanych z samorządnością uczniowską. W edukacji szczególną rolę odgrywa uczenie dzieci i młodzieży, jak komunikować się w sposób konstruktywny, wyrażając swoje opinie z szacunkiem dla innych i dostosowując styl komunikacji do kontekstu i odbiorcy.

b. Dbanie o innych

To zdolność do empatycznego dostrzegania, nazywania i wspierania realizacji potrzeb innych osób i zbiorowości.

Obejmuje:

- Rozpoznawanie i nazywanie potrzeb innych – świadomość zależności między zdarzeniami a emocjami, różnicowania w odczuwaniu emocji przez różne osoby oraz odmiennych perspektyw uczestników zdarzeń i interakcji, zdolność do szacunku i tolerancji dla perspektyw, preferencji i sposobów odczuwania innych osób.
- Reagowanie w sposób wspierający i troskliwy – zdolność do słuchania, obserwowania innych osób pod kątem ich potrzeb, pomysłów, obaw, a także do reagowania na potrzeby i krzywdy innych z uwzględnieniem perspektywy własnej, innych oraz zasad obowiązujących w interakcjach.
- Budowanie relacji i dbanie o nie – zdolność do dzielenia się z innymi myślami i uczuciami ze świadomością odmienności perspektywy innych i gotowością przyjmowania ich punktu widzenia, angażowanie się w relacje ze świadomością reguł, które nimi rządzą i gotowością do przyjmowania odpowiedzialności za ich konsekwencje dla siebie i innych.
- Podejmowanie działań na rzecz dobra wspólnego – zdolność do bycia częścią grupy z zachowaniem szacunku i zasad włączenia społecznego wszystkich uczestników, podejmowanie działań przyczyniających się do ulepszania otoczenia i wspólnot (w skali mikro i makro).
- Dbanie o otoczenie – zdolność do prowadzenia obserwacji świata przyrody i świadomość relacji człowieka z otoczeniem, w tym wpływu człowieka na otoczenie, zdolność do przyjmowania postawy współodpowiedzialności za środowisko i otoczenie.

Dbanie o innych to nie tylko emocjonalny impuls, ale także etyczna postawa odpowiedzialności za dobrostan drugiego człowieka, która rozwija się wraz z dojrzewaniem moralnym (Gilligan, 1982). Obejmuje różnorodne zachowania, takie jak pomoc, pocieszenie czy altruizm, a także emocje i procesy poznawcze związane z innymi. Zachowania prospołeczne mogą wynikać



z intencji skierowanych na dobro innych lub z motywacji osobistych, takich jak unikanie poczucia winy, pragnienie uznania czy potrzeba przetrwania. Zachowania te rozwijają się wraz z dojrzewaniem poznawczym i moralnym uczniów oraz coraz głębszym zrozumieniem perspektyw, emocji i potrzeb innych (Hoffman, 2000).

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

Emocje prospołeczne, takie jak empatia, wdzięczność i szacunek, są zorientowane na innych i odgrywają kluczową rolę w budowaniu relacji międzyludzkich. Z kolei poznanie prospołeczne odnosi się do zdolności dostrzegania i rozumienia perspektyw innych ludzi. Warto podkreślić, że prospołeczne emocje i procesy poznawcze często motywują do podejmowania działań prospołecznych.

Wnioski z badań podłużnych wskazują, że zachowania prospołeczne mają tendencję do stabilizacji lub nawet spadku od średniego dzieciństwa (okres szkolny) do okresu dojrzewania. Jednak prospołeczne emocje i motywy stają się w tym okresie coraz bardziej wyrafinowane i obejmują abstrakcyjne pojęcia, takie jak szacunek i współczucie, co skutkuje zwiększonym zaangażowaniem w zachowania prospołeczne, jak np. wolontariat, ofiarność i zaangażowanie obywatelskie. Istnieje ogromna zmienność w indywidualnym rozwoju zachowań prospołecznych, emocji prospołecznych i poznania prospołecznego (Malti i Speidel, 2024).

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

W szkołach ponadpodstawowych kompetencję dbania o innych można kształcić np. poprzez analizę literatury ukazującej różne postawy moralne i relacje międzyludzkie, dyskusje o empatii, odpowiedzialności i miłości bliźniego, aktywny udział w działaniach na rzecz lokalnej społeczności (np. pomoc seniorom, schroniskom, organizacjom charytatywnym), kształtowanie empatii i uważności na potrzeby innych członków zespołu projektowego, budowanie relacji opartych na empatii i szacunku, budowanie wiedzy o funkcjonowaniu społecznym i etycznym zawodów, budowanie kultury troski w miejscu pracy itp.



5.2.3. Kompetencje osobiste

Pozwalają one rozwijać własny potencjał na wielu płaszczyznach. Mają zasadnicze znaczenie dla samoświadomości, skuteczności działania oraz budowania relacji z innymi. Obejmują szereg umiejętności, które mają na celu wspieranie samodzielności, odpowiedzialności i skutecznego działania w życiu codziennym. W literaturze pedagogicznej kompetencje osobiste są uznawane za fundament umiejętności w kontekście nie tylko edukacji, ale i kształtowania zdolności adaptacyjnych oraz rozwoju emocjonalnego młodych ludzi. Ich składowe to: kierowanie sobą i dbanie o siebie.

a. Kierowanie sobą

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

Obejmuje:

- Rozwój i uczenie się – zdolność do wyznaczania sobie celów, planowania sposobów ich osiągnięcia, organizacji pracy własnej (w tym nauki) oraz podejmowania w dowolnym momencie życia działań mających na celu zdobycie nowych umiejętności oraz rozwój i pozyskanie wiedzy.
- Rozwijanie samodzielności i wytrwałości – zdolność systematycznego i konsekwentnego działania pomimo napotkania trudności oraz zdolność adaptowania się do zmian.
- Autorefleksję i wyciąganie wniosków – zdolność do analizowania własnych doświadczeń, zachowań i decyzji, aby usprawnić przyszłe działania.
- Wzmacnianie motywacji – zdolność do korzystania z informacji zwrotnej dotyczącej realizacji działań, doceniającej postępy i podpowiadającej możliwości samodoskonalenia.
- Zarządzanie zasobami – zdolność do identyfikowania własnych zasobów (zarówno materialnych i intelektualnych, jak i czasu), planowania ich rozwoju i efektywnego dysponowania nimi, kalkulowania działań oraz przewidywania ich konsekwencji.

Składowe tej kompetencji zostały rozbudowane w stosunku do Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej. Ma to związek z kolejnym etapem rozwoju uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych i stojącymi przed nimi dodatkowymi wyzwaniami, wymagającymi nieco innych umiejętności, co podkreślali również uczestnicy konsultacji. Szkoła ponadpodstawowa powinna przygotować młodych ludzi do podjęcia świadomych decyzji dotyczących swojej przyszłości i zaplanowania swojego dalszego rozwoju, także zawodowego.



Warto pamiętać, że współcześnie uczenie się nie kończy się w momencie ukończenia szkoły. Uczenie się przez całe życie jest przede wszystkim traktowane zarówno jako umiejętność, postawa, jak i obszar wiedzy, który skłania jednostkę w dowolnym momencie jej życia do podejmowania takiej działalności, która służy rozwojowi osobistemu, w tym m.in.: identyfikacji potrzeb rozwojowych (np. w dziedzinie edukacji czy rozwoju kariery), zdobyciu wiedzy i kolejnych umiejętności, samodzielności uczenia się, proaktywnej zmianie nastawienia czy skłonności do podejmowania wyzwań. Zakłada kontynuację kształcenia i doksztalcenie się po zakończeniu edukacji formalnej. Jest niezbędne w obecnych czasach, gdy szybki rozwój obejmuje niemal wszystkie obszary życia. Wymaga to ciągłego rozszerzania i pogłębiania kompetencji, pozwala wykorzystać w pełni osobisty potencjał.

Idea uczenia się przez całe życie akcentuje fakt, że kształcenie ustawiczne to aktywność nieprzerwana, która towarzyszy nam od najmłodszych lat aż do śmierci. To elastyczny proces, który realizujemy w odpowiedzi na nowe wyzwania i zmieniające się okoliczności. Uczymy się wszędzie – w domu, w szkole, w pracy czy w lokalnym środowisku. Uczenie się przez całe życie zwiększa szanse na awans, zmianę zawodu (*upskilling, cross-skilling, reskilling*) i zwiększa konkurencyjność uczącego się jako specjalisty. Stymuluje intelekt i kreatywność, wzmacnia pewność siebie i odporność na stres. Poprawia zdrowie psychiczne i fizyczne, opóźniając procesy starzenia się mózgu i redukując stres. Pomaga odkrywać pasje, pogłębia zainteresowania i pozwala zrozumieć świat. Wreszcie wspiera aktywny udział w życiu społecznym, zwłaszcza w kontekście starzenia się, co pozwala dłużej pozostawać zaangażowanym członkiem społeczności (Adamczyk, 2022).

Kształtowanie motywacji w szkole jest procesem ciągłym, który wymaga od nauczycieli i nauczycielek stosowania różnorodnych strategii pedagogicznych, a także zrozumienia psychologicznych potrzeb uczniów i uczennic. Kluczowe jest wspieranie autonomii, kompetencji i poczucia relacji (Deci i Ryan, 1985), uwypuklanie wartości i sensu zadań (Wigfield i Eccles, 2000) oraz uczenie, jak prawidłowo interpretować przyczyny swoich osiągnięć (Weiner, 1985). Implementacja tych strategii pomaga stworzyć takie szkolne środowisko pracy, w którym nauka jest postrzegana nie jako obowiązek, ale jako źródło satysfakcji.

Zdolność do autorefleksji to proces świadomego zastanawiania się nad własnym myśleniem, uczeniem się i działaniem. Uczniowie i uczennice, którzy potrafią autorefleksyjnie podchodzić do nauki, lepiej rozumieją swoje mocne i słabe strony, a także są bardziej zmotywowani do wprowadzania zmian w celu poprawy wyników.



Zarządzanie posiadanymi zasobami – zarówno materialnymi, jak i intelektualnymi – polega na efektywnym nimi dysponowaniu. Uczeń i uczennica powinni w trakcie nauki mieć okazję do przetestowania sytuacji, w których np. zaplanują i zrealizują budżet, przygotują harmonogram działań, wypełnią formularz podatkowy, dowiedzą się, jak efektywność łączy się z oszczędnością, dostrzegą potrzebę odpowiedzialnego korzystania z zasobów, w tym w kontekście zrównoważonego rozwoju uwzględniającego potrzeby środowiskowe⁴⁰.

Jednocześnie warto wskazywać uczniom i uczennicom potrzebę rozwijania tej kompetencji w odniesieniu do efektywnego zarządzania czasem, planowania, priorytetyzacji zadań, przyjmowania konsekwencji własnych wyborów i radzenia sobie z nimi. Uczeń i uczennica dysponujący umiejętnością świadomego kierowania sobą dążą do wykonania zadania, nawet jeśli jest ono dla niego trudne; podejmują wiele prób mimo niepowodzeń – pracują do skutku; określają, jakie pozytywne, a jakie negatywne skutki będzie miało ich działanie, dążą do mistrzostwa.

Uczeń i uczennica rozumieją, że aby skutecznie kierować swoim życiem, niezbędne jest samozarządzanie. Oznacza to refleksyjne i intencjonalne kierowanie swoim rozwojem, codziennym funkcjonowaniem oraz podejmowanymi działaniami. Skupiają się więc na świadomym zarządzaniu takimi obszarami, jak: czas, zachowania, czynności, poziom stresu, a nawet myśli i emocje. Dzięki temu zyskują większą samoświadomość i realny wpływ na swoje życie, co pozwala im jasno określić kierunek i cele, czyniąc swoje życie bardziej zaplanowanym i celowym.

Badania naukowe, m.in. prowadzone przez OECD (por. OECD 2019), wielokrotnie podkreślają znaczenie kierowania sobą jako kluczowej kompetencji wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych, zawodowych i społecznych, wskazując, że zdolność do świadomego kierowania własnymi działaniami, emocjami i zasobami to podstawa funkcjonowania w szybko zmieniającym się świecie. W kontekście edukacyjnym kierowanie sobą jest ściśle związane z procesami uczenia się przez całe życie, które wymagają od jednostki samodzielności, umiejętności stawiania sobie celów i dążenia do nich, zdolności do refleksji nad swoimi osiągnięciami oraz odpowiedzialności. Raport z badania PISA 2022 (OECD 2024) podkreśla, że uczniowie i uczennice, którzy potrafią skutecznie zarządzać własnym czasem, motywacją i emocjami, osiągają lepsze rezultaty edukacyjne i są lepiej przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata. W kontekście społecznym badania te dowodzą, że kierowanie sobą wspiera rozwój odpowiedzialności, zaangażowania obywatelskiego

⁴⁰ Racjonalne zarządzanie zasobami wskazuje na elementy „umiejętności ekologicznych i technicznych”, wskazanych w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 jako jedna z grup umiejętności o kluczowym znaczeniu.



oraz umiejętności współpracy, które są niezbędne dla harmonijnego funkcjonowania w złożonych i dynamicznych społecznościach.

b. Dbanie o siebie

Jest to zdolność rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb fizycznych, emocjonalnych i psychicznych, z poszanowaniem woli i perspektyw innych. Obejmuje:

- Troskę o zdrowie i dobre samopoczucie – świadomość czynników mających wpływ na zdrowie i dobre samopoczucie, zdolność wykonywania codziennych czynności oraz podejmowania różnych działań podnoszących jakość życia, zgodnych z osobistymi preferencjami.
- Rozpoznawanie, nazywanie i wyrażanie emocji – zdolność do uważnego obserwowania, regulowania i akceptacji emocji, ze świadomością możliwości uzyskania pomocy ze strony innych.
- Odporność psychiczna – zdolność do stosowania strategii, technik i narzędzi umożliwiających radzenie sobie z trudnościami, stresem i przeciwnościami losu, a także szybkiego powrotu do równowagi psychicznej po doświadczeniu negatywnych zdarzeń.
- Wyznaczanie bezpiecznych granic w relacjach z innymi – świadomość wpływu innych osób i otoczenia na własne samopoczucie, zdolność rozpoznawania zachowań innych, które powodują dyskomfort i poczucie zagrożenia, oraz stosowanie zachowań asertywnych.

Rozwojowi intelektualnemu i społecznemu uczniów i uczennic w polskiej szkole musi towarzyszyć wspieranie ich zdrowia i dobrego samopoczucia zarówno w wymiarze psychicznym, jak i fizycznym. Zdrowie i samopoczucie uczniów i uczennic oraz ich umiejętności w zakresie dbania o siebie są kluczowe dla zaangażowania się w naukę, ale także dla rozwoju poznawczego, społecznego i osobistego.

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

W szkołach ponadpodstawowych kompetencję dbania o innych można kształcić poprzez: identyfikację zachowań empatycznych i relacyjnych, projekty społeczne i wolontariat



(np. uczestnictwo w inicjatywach wspólnotowych, działania na rzecz osób starszych, dzieci, uchodźców), tworzenie rozwiązań zorientowanych na potrzeby osób z ograniczeniami (np. technologie wspomagające), rozpoznawanie i wspieranie zdrowia fizycznego i psychicznego w zespole, pierwsza pomoc, reagowanie na potrzeby innych w sytuacjach kryzysowych itp.

Współczesne badania i literatura psychologiczna oraz pedagogiczna jednoznacznie wskazują, że odporności psychicznej jako zestawu zdolności i strategii warto uczyć, rozwijać ją i wzmacniać w edukacji szkolnej (Clough i Strycharczyk, 2011; Grzegorzewska, 2011a; Grzegorzewska, 2011b). Odporność psychiczna może się zmieniać w zależności od doświadczeń życiowych, ale też od świadomej pracy nad nią. W szkole ponadpodstawowej możemy zatem trenować odporność psychiczną poprzez świadome ćwiczenia, takie jak rozwijanie optymizmu, budowanie pozytywnej samooceny, uczenie się technik relaksacyjnych czy dzięki opanowaniu sztuki rozwiązywania problemów.

Współcześnie mocno akcentowane jest założenie (Luthar i Zigler, 1991; Werner, 1995; Ostaszewski, K., 2014), że w specyficznych (trudnych, narażających na stres) warunkach środowiskowych⁴¹ ta część osób, która rozwija się zdrowo psychicznie i prawidłowo pod względem adaptacyjnym, jest do tego zdolna, ponieważ posiada „dodatkowy” mechanizm adaptacyjny – rezyliencję. Jak piszą Heszen i Sęk (2007): „*resilience* jest zespołem umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu, polegającego na giętkim (elastycznym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami; główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się (*bounce-back*) od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji” (s. 173). Posiadane zasoby (kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczne) warunkują odporność na stres i są korzystne dla procesów adaptacji do zmieniających się wymagań. Tak więc na rezyliencję, czyli zdolność do odzyskiwania równowagi psychicznej i adaptacji, składają się takie cechy jak samoregulacja emocji, elastyczność myślenia, poczucie kontroli, umiejętność adaptacji do zmian czy zdolność do budowania wspierających relacji.

⁴¹ Innymi słowy – trudne warunki środowiskowe są warunkiem zaistnienia rezyliencji jako procesu. Rezyliencja jako umiejętność jest osadzona w kontekście funkcjonowania człowieka i charakteryzuje jego rozwój, jest budowana w toku doświadczania poważnych trudności lub zagrożeń (Heszen i Sęk, 2007).



6. Sprawczość

Tym, co pomaga młodym ludziom w pełni realizować swój potencjał, wykorzystywać kompetencje i wiedzę dziedzinową do aktywnego działania w życiu społecznym, kulturalnym, zawodowym, obywatelskim i rodzinnym, jest sprawczość. Definiujemy ją jako podejmowanie działań mających pozytywny wpływ na osobę, która je podejmuje i na innych (otoczenie) oraz branie za te działania odpowiedzialności. A zatem sprawczość jest manifestacją podmiotowości. Sprawczość objawia się, kiedy jednostka sama: (1) wyznacza cele, (2) cele realizuje, (3) ocenia rezultat (Dudzikowa, 1993).

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

Silne przekonanie o własnej sprawczości może pomagać w osiągnięciu długoterminowych celów i przezwyciężaniu przeciwności, a jednostki potrzebują kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych, aby mogły uskutecznić sprawczość dla własnej korzyści i dla dobra społeczeństwa. Przekonanie o własnej sprawczości koresponduje także z teorią umiejscowienia kontroli Juliana B. Rottera (1966), który opisywał, w jaki sposób ludzie postrzegają kontrolę nad wydarzeniami w swoim życiu. Uważał on, że ludzie z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (ang. *internal locus of control*) wierzą, że to oni sami są odpowiedzialni za swoje sukcesy i porażki, że poprzez własne działania, wysiłek i decyzje mogą kształtować swoją przyszłość, przez co mają większą motywację do działania, wyższą samoocenę i skłonność do podejmowania wyzwań. W przeciwieństwie do osób z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli (ang. *external locus of control*), które uważają, że to czynniki zewnętrzne – takie jak los, przypadek, inni ludzie czy siły wyższe – decydują o ich życiu. Przekonania dotyczące tego, jak ludzie postrzegają swoją możliwość wpływu na otaczającą rzeczywistość, mają przełożenie na to, jak sprawczy się czują.

Przekładając założenia teoretyczne na grunt szkolny, należy powiedzieć, że sprawczość wspiera uczniów i uczennice w byciu aktywnymi podmiotami wpływów środowiskowych. Dzięki temu mogą oni realizować swoje cele, w tym zaspokajać potrzeby z uwzględnieniem dynamiki zmieniających się warunków środowiska szkolnego lub pozaszkolnego i brać odpowiedzialność za efekty swoich działań. Tak rozumiana sprawczość zawiera m.in. elementy proaktywności.



Kształtowanie poczucia sprawczości uczniów i uczennic jest w decydującym stopniu warunkowane przez środowisko ich rozwoju i nabywania kompetencji (przede wszystkim nauczycieli). Jeśli jest ono niesprzyjające, może wzbudzać w młodym człowieku przekonanie o braku wpływu na własne życie („Ode mnie nic nie zależy”), co skutkuje zniechęceniem do podejmowania prób realizacji własnych potrzeb. Natomiast wspierające otoczenie, charakteryzujące się pozytywnymi komunikatami ze strony opiekunów i nauczycieli oraz stwarzaniem przestrzeni do realizacji celów, buduje w uczniach poczucie wartości i gotowość do działania („Wierzę, że dzięki wysiłkowi mi się uda”). W obu przypadkach dużą rolę w kształtowaniu tych przekonań odgrywa intensywność oddziaływania otoczenia oraz czynniki poznawcze, afektywne i osobowe, które pozwalają młodzieży na świadome rozpoznanie sytuacji i podjęcie decyzji o aktywności albo akceptacji wydarzeń, na które nie ma wpływu.

Dalej opisano składowe sprawczości jako relacji jednostki z otoczeniem.

6.1. Poczucie przynależności do wspólnoty

Poczucie przynależności to przekonanie jednostki, że jest częścią grupy, która ją akceptuje i docenia oraz je potrzebuje, do której ta osoba może wnieść twórczy wkład. Może być rozpatrywane w dwóch wymiarach: zaangażowania, rozumianego jako poczucie bycia docenianym, potrzebnym i akceptowanym przez grupę odniesienia, oraz dopasowania, rozumianego jako poczucie osoby, że jej cechy indywidualne adekwatnie wyrażają lub uzupełniają system (Hagerty i in., 1992). Poczucie przynależności jest pozytywnie związane z dobrostanem jednostki na wielu poziomach: wpływa na samopoczucie psychiczne, zwiększając satysfakcję z życia, zmniejszając niepokój oraz poprawiając zdrowie psychiczne i fizyczne (Allen i Kern, 2017). U podstaw tego obszaru sprawczości leży przekonanie: „Jestem częścią grupy, która mnie rozumie i docenia, wnoszę wkład w jej rozwój”.

Poczucie przynależności do wspólnoty szkolnej (klasowej) to zakres, w jakim uczniowie czują się akceptowani, szanowani, włączani w daną grupę (klasę, szkołę) i wspierani w środowisku szkolnym (Goodenow i Grady, 1993), co pozytywnie koreluje z osiągnięciami akademickimi, w tym z wyższym poziomem motywacji do nauki, większym zaangażowaniem w proces edukacyjny, a także z wysokim poczuciem skuteczności akademickiej. Wpływa ono także pozytywnie na zdrowie psychiczne uczniów, w tym odczuwaną radość, zdolność dostosowywania się do warunków panujących w otoczeniu, rozwój tożsamości oraz stabilnej samooceny. W późniejszym życiu poczucie przynależności do wspólnoty ułatwia prezentowanie postaw obywatelskich oraz egzekwowanie praw i wypełnianie obowiązków wyborczych.



6.2. Nastawienie na rozwój

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

Psycholożka Carol Dweck rozróżnia nastawienie na rozwój (*growth mindset*) i nastawienie na stałość (*fixed mindset*) w kontekście edukacji. Jej badania dowodzą, jak te mentalne postawy determinują sposób, w jaki uczniowie postrzegają swoje cele oraz tłumaczą własne działania i ich rezultaty. Zgodnie z tym modelem osoby z nastawieniem wzrostowym interpretują niepowodzenia jako wynik niewystarczającego wysiłku, podczas gdy te o sztywnej postawie upatrują przyczyn braku sukcesu w niskim poziomie własnych zdolności (Henderson i Dweck, 1990). Napotkanie trudności sprawia, że jednostki o podejściu rozwojowym automatycznie wdrażają strategie zorientowane na doskonalenie, takie jak zwiększenie wysiłku czy zmiana metod pracy.

Zadaniem szkoły jest pomóc tym uczniom i uczennicom, którzy mają sztywne nastawienie, czyli unikają wyzwań i boją się, że błędy ujawnią ich brak zdolności. Szkoła powinna ich wspierać, aby zmienili swe nastawienie na wzrostowe. Dzięki temu nastolatki zaczną chętniej podejmować wyzwania, traktując je jako szansę na rozwój. Innymi słowy, szkoła musi nauczyć ich, jak przyjmować konstruktywną krytykę i używać jej jako narzędzia do poprawy oraz rozwoju.

6.3. Przekonanie o własnej skuteczności

Przekonanie o swojej zdolności do wykonywania określonych zadań i osiągania celów, także w niekorzystnych okolicznościach, ma olbrzymi wpływ na motywację do podjęcia działania, emocje przeżywane w trakcie aktywności, wytrwałość w obliczu przeszkód. Przekonanie o własnej skuteczności wpływa także na przewidywania osoby dotyczące efektów jej działania. Osoby o wysokim poczuciu skuteczności wyobrażają sobie scenariusze sukcesu, z kolei ci, którzy oceniają siebie jako nieskutecznych, są bardziej skłonni wyobrażać sobie scenariusze niepowodzenia, co skłania ich do przedwczesnej rezygnacji czy zmniejszenia wysiłku. Tym samym uruchamiają mechanizm zwany „samospełniającą się przepowiednią”, który doprowadzić może ich działania do „oczekiwanej” porażki ich zamierzeń. Tym samym



rozwijanie poczucia przekonania o własnej skuteczności może prowadzić do łatwiejszego radzenia sobie z porażką i krytyką. U podstaw tego obszaru sprawczości leżą przekonania: „Mogę i potrafię rozwiązać dany problem”, „Dam sobie radę, nawet jeśli popełnię błędy”.

Przekonanie o własnej skuteczności (samoskuteczności, ang. *self-efficacy*), obejmuje przekonania ludzi o ich zdolnościach do wpływania na otaczającą rzeczywistość. Im silniejsze jest przekonanie o własnych zdolnościach i możliwościach istotnych dla realizacji swoich zamierzeń, tym większa skłonność do włożenia większego wysiłku w realizację zadania i większa wytrwałość (Bandura, 1989). Poczucie samoskuteczności jest budowane w trakcie doświadczania własnych sukcesów oraz obserwacji sukcesów innych osób, zatem środowisko szkolne i relacja uczeń - nauczyciel mogą mieć duże znaczenie w formułowaniu takich przekonań.

6.4. Samoregulacja

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

Rozwój samoregulacji wspierają realistyczne oczekiwania względem bliższej i dalszej przyszłości, znajomość kontekstu, wiedza na temat zmian zachodzących we własnym wnętrzu i w otoczeniu oraz świadomość relacji między działaniem a wynikiem. Dlatego też nauczyciele i nauczycielki powinni wspierać uczniów i uczennice w rozwijaniu umiejętności koncentracji i selektywnego skupiania uwagi na konkretnej aktywności. Mimo że można u nastolatków zaobserwować zwiększoną koncentrację i umiejętność wykonywania zadań oraz zachowania ukierunkowane na cel i samokontrolę - to jednakże na tym etapie nadal często pobudzenie emocjonalne dominuje nad kontrolą poznawczą, co może prowadzić do podejmowania impulsywnych i nieprzemyślanych decyzji. Nastolatki we wczesnym wieku mogą silnie poszukiwać nagrody, przy jednocześnie niskim poziomie lęku przed konsekwencjami. Dopiero ok. 16. roku życia zachowania samoregulacyjne ewoluują w kierunku bardziej zaawansowanych strategii związanych np. z podejmowaniem decyzji w sposób mniej emocjonalny, a bardziej przemyślany czy efektywniejszym zarządzaniem czasem (Katra, 2008).



7. Wiedza w obszarach kształcenia

Zgodnie z założeniami dydaktyki zorientowanej na potrzeby człowieka, Profil absolwenta i absolwentki należy traktować jako komplementarny i spójny zbiór kompetencji, w rozwijaniu których uczniowie i uczennice powinni być wspierani przez cały okres nauki. W jej ramach młodzi ludzie na poziomie szkoły ponadpodstawowej będą mogli poszerzać wiedzę niezbędną zarówno do prowadzenia dociekań naukowych i rozwijania kompetencji zawodowych, jak i do sprawnego funkcjonowania w życiu codziennym i społecznym.

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

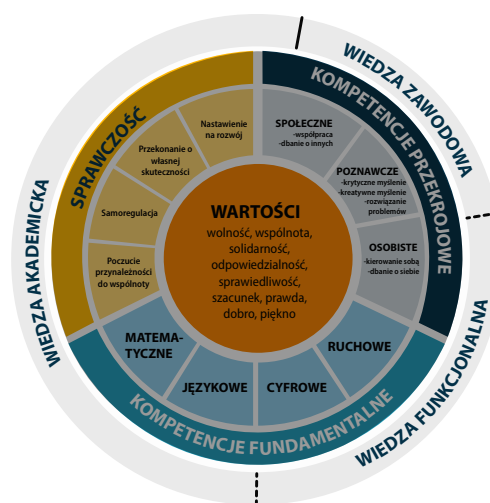
W edukacji ponadpodstawowej – niezależnie od typu szkoły – można wyodrębnić obszar wiedzy akademickiej, zawodowej i funkcjonalnej⁴². Mogą one stanowić trzy różne, choć uzupełniające się, obszary kształcenia. Ich zakres i relacje wynikają z typu konkretnej placówki edukacyjnej. Wiedza akademicka koncentruje się na teorii i badaniach, przygotowując do pracy badawczej i naukowej. Może też obejmować te dziedziny poznania, które niekoniecznie opierają się na metodzie eksperymentalnej. Takimi metodami badawczymi w naukach humanistycznych i społecznych mogą być np. krytyczna analiza tekstów i ich interpretacja, krytyka naukowa czy rzeczowa argumentacja. Wiedza zawodowa skupia się na praktycznych umiejętnościach potrzebnych do pracy w konkretnym zawodzie. Natomiast wiedza funkcjonalna pozwala w praktyce zrealizować wiele życiowych czynności wymagających określonego poziomu zaawansowania np. kognitywnego, technicznego, cyfrowego, medycznego, artystycznego, których w tradycyjnym rozróżnieniu nie przypisuje się w pełni ani do wiedzy akademickiej, ani do zawodowej.

⁴² Podział na trzy kategorie wiedzy w profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej różni się od propozycji dla szkół podstawowych, w której wyszczególniono dziewięć obszarów tematycznych.

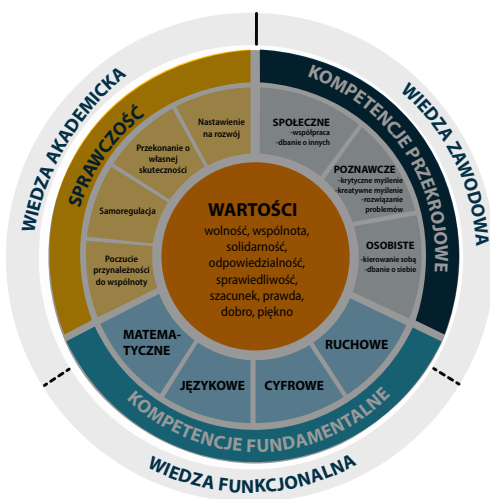


Rysunek 5. Proporcje wiedzy akademickiej, zawodowej i funkcjonalnej w zależności od typu szkoły ponadpodstawowej⁴³

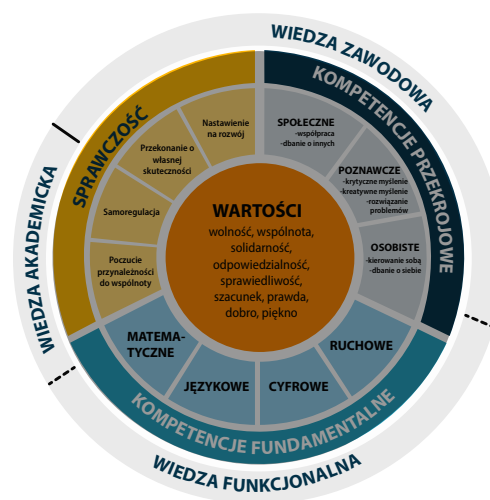
liceum ogólnokształcące – największa proporcja wiedzy akademickiej, najmniejsza wiedzy zawodowej



technikum, szkoła artystyczna, sportowa – proporcje różnych typów wiedzy są stosunkowo równe



szkoła branżowa I i II stopnia – największa proporcja wiedzy zawodowej, najmniejsza wiedzy akademickiej



Źródło: opracowanie własne.

⁴³ Proporcje mają charakter poglądowy, nie są wyskalowane.



7.1. Obszar wiedzy funkcjonalnej

Wiedza funkcjonalna odnosi się do praktycznego rozumienia sposobu działania rzeczy lub rozumienia zjawisk w określonym kontekście i pozwala praktycznie zastosować posiadaną wiedzę i umiejętności w konkretnych sytuacjach, zwłaszcza tych wymagających rozwiązania problemu, wykonania zadania lub realizacji określonej czynności (Newell i Simon, 1972); (Sticht, 1975). Wiedza funkcjonalna łączy się z wiedzą proceduralną, co pozwala na wykonywanie wielu czynności życiowych automatycznie i przy małym nakładzie wysiłku. Wiedza proceduralna, inaczej zwana wiedzą „jak” (w opozycji do wiedzy deklaratywnej), to rodzaj wiedzy dotyczący umiejętności wykonywania określonych czynności lub procesów. Oznacza to, że absolwenci i absolwentki szkół ponadpodstawowych wiedzą, jak coś zrobić. Jest to wiedza, która nie jest łatwa do opisanie słowami, lecz ujawnia się w działaniu.

Wiedza funkcjonalna nie jest wiedzą, która służy abstrakcyjnym czy teoretycznym rozważaniom, lecz taką, którą można bezpośrednio zastosować do osiągnięcia konkretnych celów, wykonania zadań czy zrozumienia, jak coś działa w praktyce. Tradycyjny podział wiedzy na akademicką i zawodową coraz częściej podlega zakwestionowaniu. Zwraca się uwagę, że nowoczesne dyscypliny nauki tworzone są „na przecięciu” wiedzy teoretycznej i praktycznej (Scott, 2014) albo że podział wiedzy dokonywany jest funkcjonalnie ze względu na „środowisko uczenia się” (Bergmark i Erixon, 2019). Warto zauważyć, że jednym z takich środowisk są szkoły podstawowe i ponadpodstawowe w całym bogactwie swej różnorodności.

Wyodrębnienie w Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej obszaru wiedzy funkcjonalnej pozwala m.in. zwrócić uwagę pedagogów na potrzebę nauczania absolwentów i absolwentek szkół różnego typu wielu praktycznych umiejętności życiowych czy realizacji określonych czynności takich np. jak napisanie CV, złożenie deklaracji podatkowej drogą elektroniczną, udzielenie pierwszej pomocy przedmedycznej, zaplanowanie i przygotowanie wyjazdu zagranicznego, uzyskanie określonego poświadczenia czy mikropoświadczenia.

7.2. Obszar wiedzy zawodowej

Na poziomie szkół ponadpodstawowych wiedza zawodowa pojmowana jest szeroko – jako zbiór wiadomości niezbędnych do rozumienia mechanizmów funkcjonowania współczesnego rynku pracy, procesów gospodarczych i technologicznych oraz specyfiki różnych środowisk pracy⁴⁴.

⁴⁴ Por. zapisy Polskiej Ramy Kwalifikacji odnoszące się do kwalifikacji o charakterze zawodowym: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8 (Dz.U. 2016 poz. 537).



Wiedza ta, stosownie do profilu szkoły, może mieć charakter wprowadzający, ogólnozawodowy bądź specjalistyczny. Służy przygotowaniu uczniów i uczennic do świadomego wyboru dalszych ścieżek edukacyjnych i zawodowych, jak również do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu gospodarczym oraz społecznym.

Wiedza zawodowa pozwala na skuteczne działanie i realizowanie zadań zawodowych, osiągnięcie celów zawodowych i efektywne wykonywanie pracy m.in. dzięki uzyskaniu kwalifikacji zawodowych (wiedza teoretyczna, umiejętności zawodowe i motywacja, kompetencje społeczne).

W technikach i szkołach branżowych wiedza zawodowa ulega pogłębieniu i profilowaniu zgodnie z wybranym kierunkiem kształcenia. Obejmuje wtedy znajomość procesów technologicznych, organizacyjnych i usługowych właściwych dla danej branży oraz wiedzę techniczną dotyczącą budowy i obsługi maszyn, urządzeń czy systemów informatycznych stosowanych w zawodzie. Integralną częścią tej wiedzy są także wiadomości dotyczące norm i standardów jakości, procedurach kontrolnych oraz dokumentacji technicznej⁴⁵.

W liceach ogólnokształcących wiedza zawodowa ma charakter orientacyjny i wprowadzający. Służy przede wszystkim rozwijaniu świadomości ekonomicznej, rozumieniu podstawowych zasad funkcjonowania gospodarki oraz poznaniu realiów rynku pracy, w tym roli kompetencji przyszłości w kontekście transformacji cyfrowej i zielonej gospodarki. Tym samym umożliwia uczniom dokonywanie bardziej przemyślanych wyborów edukacyjnych i zawodowych na kolejnych etapach życia. Należy podkreślić, że wiedza o charakterze zawodowym nie funkcjonuje w liceum w formie autonomicznego przedmiotu, ale pewne jej elementy są obecne w różnych obszarach kształcenia ogólnego (np. wiedza dotycząca rozwiązywania problemów technicznych w życiu codziennym, podstawowe informacje o rynku pracy).

Niezależnie od typu szkoły wiedza zawodowa ma także wymiar przygotowujący do aktywności obywatelskiej w wymiarze gospodarczym, obejmującym rozumienie praw i obowiązków pracownika oraz pracodawcy, świadome korzystanie z przysługujących praw i odpowiedzialne podejmowanie decyzji ekonomicznych. W zakresie kształtowania wiedzy zawodowej konieczne jest adekwatne wsparcie z zakresu doradztwa zawodowego i szeroko pojętego zawodoznawstwa, aby przygotować uczniów i uczennice szkół ponadpodstawowych do jak najtrafniejszego wyboru przyszłej ścieżki zawodowej.

⁴⁵ Por. zapisy Polskiej Ramy Kwalifikacji odnoszące się do kwalifikacji o charakterze zawodowym: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8 (Dz.U. 2016 poz. 537).



7.3. Obszary wiedzy akademickiej

Wiedza akademicka to wiedza, która jest wytwarzana i rozpowszechniana w ramach instytucji edukacyjnych takich, jak uczelnie i szkoły. Najogólniej mówiąc, obejmuje wiedzę o faktach, pojęciach, zasadach, teoriach i metodach badawczych oraz modelach i regułach. Charakteryzuje się pogłębionym i teoretycznym podejściem do zagadnienia, usystematyzowaniem, dążeniem do wyjaśniania zjawisk, falsyfikowalnością, intersubiektywną komunikowalnością i samodoskonaleniem. Jest również wyspecjalizowana, posiada moc prognostyczną i rozwiązywania problemów.

Wiedza akademicka w opozycji do wiedzy potocznej opiera się na faktach sprawdzalnych, uzasadnianych naukowo – obiektywnym, a nie osobistym doświadczeniu. Natomiast w opozycji do wiedzy proceduralnej, która odpowiada na pytanie „jak”, czyli jak wykonać daną czynność – odpowiada na pytanie „co”, czyli na co składa się dany obszar wiedzy. Wiedza akademicka spełnia nie tylko funkcję poznawczą, ale i etyczną, w tym znaczeniu, że często opisuje postulowany „lepszy” od istniejącego w danym momencie historii świat czy określoną jego część, np. stosunki społeczne czy rodzaj sprawowanej władzy.

W szkolnej praktyce edukacyjnej wiedza akademicka różni się celem, zakresem i głębią rozumienia faktów, obiektów, zjawisk, pojęć i teorii oraz metodami nauczania od tej wytwarzanej w szkołach wyższych.

W Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej wyodrębniono i opisano dziesięć kluczowych segmentów wiedzy akademickiej. Obszary te nie są tożsame z przedmiotami szkolnymi, choć treści w nich wskazane można znaleźć w podstawach programowych (tab. 3). Część z nich pokrywa się z wiedzą w obszarach kształcenia wyróżnionych w Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej (Szymczak i Strzemieczna, 2025, s. 39–43). Wynika to z faktu, że w toku edukacji dąży się do stopniowego przyrostu i pogłębiania wiedzy, budując ją na podwalinach wcześniejszych etapów edukacyjnych⁴⁶. W szkołach ponadpodstawowych treści akademickie są pogłębione; część z nich pojawia się dopiero na tym etapie (np. wskazany dalej obszar ekonomii).

⁴⁶ Jednym z aspektów tego dążenia jest m.in. nauczanie spiralne.



Tabela 3. Przykładowe treści nauczania w szkołach ponadpodstawowych w odniesieniu do wiedzy akademickiej

Typ szkoły	Przykładowe dziedziny i treści nauczania
Liceum	▪ Literatura polska i światowa, retoryka, filozofia (problemy metafizyki, etyki, epistemologii), historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, analiza źródeł historycznych, interpretacja tekstów kultury. ▪ Matematyka, biologia, chemia, fizyka, geografia, informatyka (algorytmy, programowanie), wiedza techniczna w zakresie podstawowym. ▪ Wiedza o społeczeństwie, geografia, podstawy prawa, edukacja dla bezpieczeństwa, przedsiębiorczość, edukacja zdrowotna i fizyczna, samorządność.
Technikum	▪ Te same treści co w liceum, lecz z większym naciskiem na integrację z przedmiotami zawodowymi, np. zastosowanie historii w kontekście zawodowym, techniczna analiza językowa, komunikacja specjalistyczna. ▪ Te same treści co w liceum, ale zintegrowane z kształceniem zawodowym, np. analiza danych w informatyce w kontekście zawodu, matematyka stosowana w zawodzie, fizyka mechaniczna przydatna w technologii. ▪ Podobne treści jak w liceum, z dodatkowym uwzględnieniem realiów rynku pracy i prawa pracy, integracja z wiedzą o gospodarce i przedsiębiorczości.
Branżowa szkoła I	▪ Podstawy języka polskiego (rozumienie czytanego tekstu, pisanie użytkowe), historia Polski w kontekście tożsamości narodowej, elementy kultury (muzyka, plastyka). ▪ Matematyka użytkowa, elementy przyrody (np. zagadnienia środowiskowe), narzędzia informatyczne (np. edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne). ▪ Wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa, podstawy życia w społeczeństwie, prawa i obowiązki obywatela, podstawy ekonomii i pracy.
Branżowa szkoła II	▪ Rozszerzenie treści z języka polskiego w porównaniu do szkoły branżowej I stopnia (argumentacja, prezentacja), podstawy filozofii, edukacja kulturowa i obywatelska. ▪ Matematyka użytkowa, podstawy fizyki i chemii w zastosowaniu do zawodu, bardziej zaawansowana informatyka użytkowa. ▪ Rozszerzona edukacja obywatelska, wiedza o gospodarce i finansach osobistych, zasady funkcjonowania w społeczeństwie i państwie demokratycznym.

Źródło: opracowanie własne na bazie podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach ponadpodstawowych (Dz.U. 2024 poz. 996, Dz.U. 2024 poz. 1019).



1. Język polski

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

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

Nauczanie języka polskiego we wszystkich typach szkół ponadpodstawowych powinno służyć rozwijaniu przez uczniów i uczennice nabytych wcześniej kompetencji literackich, kulturowych i językowych, obejmując m.in. kształtowanie dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej oraz rozumienie literatury i kultury jako procesu historycznego. Na poziomie wymagań podstawowych nauczanie języka polskiego powinno koncentrować się na odbiorze wypowiedzi i rozumieniu tekstów o bardziej skomplikowanej budowie, na analizie i interpretacji tekstów kultury oraz na tworzeniu wypowiedzi.

2. Języki obce

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

3. Historia

Ten obszar kształcenia pokazuje i wyjaśnia zjawiska i procesy zachodzące w społeczeństwach obecnie i w przeszłości. Obejmuje wiedzę historyczną, obywatelską i ekonomiczną na temat



ludzi, miejsc, wartości i systemów, przeszłych i obecnych, w kontekstach lokalnych i globalnych, co daje uczniom i uczennicom możliwość rozwijania osobistej i społecznej świadomości, postaw obywatelskich oraz eksplorowania mechanizmów życia społecznego i politycznego, perspektyw swoich i innych. Absolwenci i absolwentki powinni potrafić korzystać z myślenia przyczynowo-skutkowego oraz umieć chronologicznie porządkować fakty, jak również analizować źródła historyczne. Powinni także rozumieć zasady funkcjonowania państwa, prawa, życia publicznego oraz być przygotowani do świadomego uczestnictwa w demokracji. Obszar ten stanowi pomost pomiędzy naukami związanymi z humanistyką i naukami o społeczeństwie, kontynuując praktyczne wykorzystanie zdobytej podczas kursu historii wiedzy teoretycznej, w obszarze funkcjonowania w społeczeństwie i przedsiębiorczości oraz edukacji obywatelskiej, ekonomicznej i zdrowotnej. Absolwent i absolwentka każdego typu szkoły powinni charakteryzować się postawą patriotyczną i obywatelską: uczestniczyć w uroczystościach narodowych, projektach społecznych lub obywatelskich (na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym).

4. Kultura i sztuka

Edukacja kulturalna i artystyczna w szkole ponadpodstawowej (obejmująca m.in. muzykę, plastykę i wiedzę o kulturze) ma za zadanie wprowadzić młodzież w świat sztuki, pomagając zrozumieć tożsamość polskiej kultury w kontekście globalnym. Kształcenie w ramach edukacji kulturalnej i artystycznej rozwija kreatywność i wrażliwość estetyczną, uczy szacunku dla dziedzictwa narodowego i światowego oraz konieczności ochrony dóbr kultury i własności intelektualnej. Poprzez poznanie historii sztuki i muzyki, różnorodnych form twórczości oraz języka kultury tradycyjnej i nowoczesnej uczniowie wszystkich typów szkół nabywają umiejętności ekspresji artystycznej (np. poprzez obraz, teatr, muzykę) i uczą się świadomego uczestnictwa w kulturze. Ostatecznym celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na piękno i zapewnienie każdemu absolwentowi podstaw świadomego obcowania ze sztuką.

W treściach z zakresu posługiwania się językiem polskim (ojczystym), historii, sztuki, filozofii i szeroko pojętej komunikacji znajdują się zarówno kompetencje literackie i kulturowe, jak i umiejętności formułowania oraz interpretacji tekstów, rozumienia kontekstu kulturowego, historycznego i etycznego. Treści te obejmują także refleksję nad wartościami oraz rozwijanie dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej, naukę efektywnego posługiwania się językiem (zarówno w mowie, jak i w piśmie), rozumienie tekstów literackich i tekstów kultury, poznawanie dziejów historycznych oraz dorobku sztuki, a także wprowadzenie do myśli filozoficznej. Pozwala to m.in. na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, empatii oraz zdolności efektywnej komunikacji. Dzięki temu uczniowie i uczennice uczą się rozumieć



konteksty społeczno-kulturowe, kształtują swój system wartości oraz świadomie uczestniczą w życiu kulturalnym. Wymienione obszary wiedzy humanistycznej kształtują również postawy obywatelskie i społeczne, kształcąc kompetencje niezbędne do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie.

5. Matematyka

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

6. Nauki przyrodnicze

Nauki przyrodnicze w szkołach ponadpodstawowych reprezentowane są przez przedmioty przyrodnicze (biologię, chemię, fizykę, geografię) i mają na celu ukształtowanie u uczniów rozumienia świata przyrody, myślenia naukowego oraz postaw proekologicznych i prozdrowotnych. Istotne jest rozumienie wzajemnych powiązań między człowiekiem a przyrodą oraz umiejętność działania na rzecz ochrony tej relacji. We wszystkich typach szkół nacisk kładziony jest na opanowanie metody naukowej – umiejętności obserwacji, stawiania pytań i hipotez, przeprowadzania doświadczeń oraz wyciągania wniosków. Jedną z kluczowych kompetencji jest myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków. Absolwenci i absolwentki powinni umieć odróżniać fakty naukowe od opinii i wiedzę potoczną od wiedzy popartej badaniami, rozumieć podstawowe prawa przyrody, procesy biologiczne i geograficzne oraz mieć rozwiniętą wrażliwość na przyrodę i zagadnienia z zakresu szeroko rozumianej ekologii.

7. Informatyka i nowoczesne technologie

Jest to obszar kształcenia przygotowujący uczniów i uczennice do sprawnego i bezpiecznego funkcjonowania w cyfrowym świecie. Uczniowie i uczennice wszystkich typów szkół rozwijają kompetencje cyfrowe, w tym kodowanie, myślenie komputacyjne oraz umiejętności wyszukiwania i krytycznej analizy informacji, komunikowania się za pomocą technologii i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputerów, dbałość o poszanowanie prawa autorskiego i bezpieczeństwo w sieci. Uczniowie i uczennice mają możliwość rozwijania kreatywności, innowacyjności oraz wyrażania siebie poprzez tworzenie aplikacji, projektów multimedialnych czy innych cyfrowych form wyrazu. Wiedza z tego obszaru pozwala na



zrozumienie działania systemów komputerowych i sieci, poznanie możliwości wykorzystania narzędzi informatycznych w różnych dziedzinach oraz kształtowanie postaw odpowiedzialnego użytkownika technologii (ochrona danych osobowych, netykieta).

W obszarach wiedzy z zakresu: matematyki, nauk przyrodniczych (biologii, chemii, fizyki oraz – częściowo – geografii⁴⁷), informatyki, a także wiedzy technicznej kładzie się nacisk na rozumienie praw przyrody, logikę, systematyczne rozwiązywanie problemów, posługiwanie się językiem symboli oraz wykorzystanie technologii cyfrowych. Wiedza w tych obszarach pozwala na kształtowanie umiejętności analitycznego myślenia, rozumienia metod naukowych oraz przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z osiągnięć nauki i techniki. Dzięki wiedzy ścisłej młodzi ludzie lepiej rozumieją otaczający ich świat, potrafią podejmować uzasadnione decyzje na podstawie danych i faktów, są również przygotowani do dalszego kształcenia w dziedzinach inżynierskich, naukowych i informatycznych. Wiedza w tych obszarach i dziedzinach tworzy podstawy innowacyjności i kompetencji niezbędnych we współczesnym społeczeństwie.

8. Ruch i zdrowie

Obszar ten koncentruje się na przekazaniu wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do dbania o zdrowie, rozumianego holistycznie jako dobrostan psychiczny, fizyczny i społeczny. Głównym celem edukacyjnym jest rozwijanie u uczniów świadomości zdrowotnej oraz kompetencji do trafnego rozpoznawania potrzeb i podejmowania działań profilaktycznych. Osiąga się to poprzez promowanie aktywności (w tym fizycznej), zdrowego odżywiania, właściwej higieny i snu, radzenia sobie ze stresem, budowania pozytywnych relacji i unikania zachowań ryzykownych oraz dbałości o bezpieczne środowisko życia.

9. Ekonomia

Obszar ten obejmuje wiedzę i umiejętności niezbędne do zrozumienia współczesnych mechanizmów gospodarczych, zarządzania zasobami (nie tylko materialnymi, ale także czasem i informacjami) oraz podejmowania racjonalnych decyzji finansowych i konsumenckich. Celem edukacji jest tu rozwój kompetencji efektywnego zarządzania czasem, planowania, priorytetyzacji zadań, przyjmowania konsekwencji własnych wyborów i radzenia sobie z nimi.

⁴⁷ Interesariusze zajmujący się dydaktyką geografii podkreślają „dwudzielny charakter geografii”, która we wskazanym w tym rozdziale obszarze wiedzy akademickiej nauk przyrodniczych, ścisłych i technicznych dotyczyć może nauczania treści z zakresu np. meteorologii, hydrologii, klimatologii, geologii, orientacji przestrzennej w realnym środowisku. Por. społeczny wymiar geografii w punkcie „Nauki dotyczące funkcjonowania w społeczeństwie”.



Oczekuje się, że absolwent i absolwentka będą potrafić np. zarządzać budżetem osobistym i domowym, wykorzystywać narzędzia finansowe (konta bankowe, kredyty, pożyczki, ubezpieczenia), stosować różne formy oszczędzania i inwestowania oraz zrozumieją zasady podstaw przedsiębiorczości (np. zakładanie własnej firmy, tworzenie biznesplanu).

10. Edukacja demokratyczna

Obszar umiejętności demokratycznych i obywatelskich obejmuje zdolności, postawy i wiedzę niezbędne do świadomego, odpowiedzialnego i aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym oraz funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym. Jest to obszar, który w szczególności sposób zwraca uwagę na konieczność wykazywania się w codziennym życiu empatią, solidarnością społeczną, odpowiedzialnością za wspólnotę i zaangażowaniem w życie lokalne, krajowe i międzynarodowe. Absolwent i absolwentka szkoły ponadpodstawowej rozumieją istotę i mechanizmy działania demokracji, państwa prawa i praw człowieka, a także potrafią odnosić je do codziennych sytuacji. Uczniowie i uczennice potrafią samodzielnie formułować opinie w sprawach publicznych i uzasadniać je na podstawie dostępnych danych, wyznawanych wartości i odczuwanych potrzeb oraz wiedzą, jak prowadzić dialog z poszanowaniem odmienności poglądów. Jednocześnie absolwenci i absolwentki wykorzystują swoją wiedzę, aby wyszukiwać, weryfikować i krytycznie analizować informacje na tematy społeczne i polityczne, rozpoznają manipulację i dezinformację we wszelkich postaciach. Potrafią również wykorzystać powziętą wiedzę w praktycznym wymiarze, angażując się w działania na rzecz dobra wspólnego (identyfikując problemy społeczne i podejmując próby ich rozwiązania, również korzystając ze wsparcia z dostępnych instrumentów i instytucji państwowych). Absolwent i absolwentka szkoły ponadpodstawowej potrafią załatwiać sprawy urzędowe i wypełniać formularze, rozumieją wagę czynnego uczestnictwa w wyborach centralnych i samorządowych oraz wiedzą, jak korzystać z dostępnych mechanizmów demokratycznych.

Zakres wiedzy o współczesnym świecie i procesach w nim zachodzących, z uwzględnieniem nauk o społeczeństwie, ekonomii, edukacji demokratycznej oraz treści z zakresu wychowania fizycznego, zdrowia i rozwoju kompetencji ruchowych, a także – częściowo – geografii⁴⁸, rozciąga się od zrozumienia funkcjonowania życia społecznego, zasad demokracji, praw i obowiązków obywatela, poprzez kształtowanie postaw prospołecznych i umiejętności współpracy w grupie, aż po dbałość o zdrowie fizyczne, rozwój sprawności oraz świadomość znaczenia aktywności ruchowej. W ramach opisanych obszarów wiedzy rozwijają

⁴⁸ Interesariusze zajmujący się dydaktyką geografii podkreślają „dwudzielny charakter geografii”, która we wskazanym w tym rozdziale obszarze wiedzy akademickiej nauk dotyczących funkcjonowania w społeczeństwie dotyczyć może treści związanych np. z demografią, urbanizacją, geografą gospodarczą, gospodarką przestrzenną. Por. przyrodniczy wymiar geografii w punkcie „Nauki przyrodnicze”.



się świadomi, odpowiedzialni obywatele i obywatelki, którzy potrafią funkcjonować w społeczności, rozumieją zasady zdrowego trybu życia i dbają o rozwój fizyczny zarówno własny, jak i bliskich im osób. Uczniowie i uczennice zdobywają wiedzę i kompetencje niezbędne do aktywnego uczestnictwa w życiu demokratycznego społeczeństwa. Wiedza w tych obszarach integruje aspekty społeczne, ekonomiczne i zdrowotne, przyczyniając się do wszechstronnego rozwoju uczniów i uczennic.

7.4. Wiedza zintegrowana

Posiadanie wiedzy funkcjonalnej, podobnie jak posiadanie wiedzy zawodowej, może prowadzić do praktycznego opanowania wielu czynności, ale w odróżnieniu od wiedzy zawodowej nie wymaga aż tak głębokiej i specjalistycznej biegłości. Z kolei posiadanie wiedzy funkcjonalnej, podobnie jak posiadanie wiedzy akademickiej, umożliwia zrozumienie podstaw działania określonych procesów, nie zmusza jednak do opanowania specyficznej, pogłębionej wiedzy teoretycznej w ramach określonego przedmiotu. Ważne jest, by uczniowie i uczennice każdego typu szkół rozwijali wiedzę i umiejętności powiązane z każdym z obszarów w sposób zintegrowany; np. wiedza funkcjonalna jest nieodłącznym komponentem wiedzy akademickiej i zawodowej. To znaczy, że dzięki uzyskanym w szkole kompetencjom zarówno wykładowca akademicki, jak pracownik branży usługowej nie tylko będą wykonywać swe obowiązki zawodowe sprawnie i skutecznie, ale również tak samo będą realizować wymagania (zapewniać potrzeby) wobec siebie, rodziny, społeczności, w jakich żyją.

Kształcenie u uczniów i uczennic kompetencji fundamentalnych, przekrojowych i sprawczości pozwala na efektywniejsze zintegrowanie wiedzy, a w konsekwencji umożliwia absolwentom i absolwentkom sprawniejsze osiągnięcie życiowych celów. W tym kontekście warto zinterpretować Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej jako użyteczne narzędzie, które umożliwia spojrzenie na naukę jako holistyczny proces służący kształceniu niepowtarzalnych jednostek.



Podsumowanie

Głównym zamierzeniem stworzenia Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej było takie przededefiniowanie celów edukacji, by kładła nacisk na dwojako rozumiane potrzeby współczesnej młodzieży, wynikające po pierwsze z indywidualnych dążeń jednostki, a po drugie – odpowiadające na lokalne i globalne wyzwania. Wzrost świadomości społecznej w tym zakresie umożliwi powstanie urealnionych i odpowiadających obecnym czasom narzędzi kształcenia i rozwoju młodych ludzi.

To, co wyróżnia ten dokument, to partycypacyjny proces jego powstawania. Został wypracowany w ramach rzadko spotykanej inicjatywy szeroko angażującej różnorodne grono interesariuszy procesu edukacyjnego oraz liczne środowisko pedagogów-praktyków. Dzięki tej współpracy Profil stanowi rzetelne odzwierciedlenie potrzeb i wizji nowoczesnej dydaktyki oraz pracy wychowawczej zgłaszanych przez nauczycieli. Jednocześnie jest wyrazem zaufania do nauczycieli. Docenia ich kompetencje i zachęca do pełnego wykorzystania autonomii zawodowej oraz do doskonalenia swojego warsztatu pracy.

Kluczową cechą Profilu jest wizja zestawu kompetencji, społecznie wynegocjowana, ale spójna. Dokument koncentruje się na uczniu jako autonomicznej jednostce, której nauczyciele dostarczają narzędzi niezbędnych do funkcjonowania i aktywnego zmieniania rzeczywistości w zgodzie z jej potrzebami. Dla uczniów i uczennic powstanie Profilu to element wyrównywania szans edukacyjnych i przeciwdziałania wykluczeniom społecznym. Świadomość jego istnienia może wzmocnić praktyki emancypacyjne uczniów i uczennic, którzy ponoszą odpowiedzialność za kształt własnej edukacji, ale też w przyszłości jako absolwenci szkół gotowi są brać odpowiedzialność za własne życie i kształtować je na miarę posiadanych zasobów.

W szerszej perspektywie Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej ma na celu wspierać rozwój społeczny oparty na kapitale kompetencji edukacyjnych, które pozostają niezbywalne i przypisane do jednostek tworzących wspólnoty, także lokalne. Warto przy tym pamiętać, że synergiczny rozwój wyedukowanego społeczeństwa jednocześnie staje się szansą na rozwój poszczególnych jednostek je tworzących.



Bibliografia

- Adamczyk, M. D. (2022). Uczenie się przez całe życie jako element uczestnictwa społecznego osób starszych i ich aktywnego starzenia się. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, 65(3), 67–86. <https://doi.org/10.31743/znkul.14471>
- Allen, K., Kern, M.L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer.
- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T., Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Arkusińska, A., Bogusławska, M. (2022). *Jak rozwijać kompetencję współpracy w szkole?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Balachowicz, J. (2014). Podmiotowość ucznia i szanse jej rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(42), 9–32.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman.
- Bartkowiak, G., Krugielka, A. (2017). *Kreatywność, jej uwarunkowania i możliwości usprawniania. Perspektywa jednostki i systemowa*. Akademia Marynarki Wojennej.
- Batorowska, H., Klepka, R., Wasiuta, O. (2019). *Media jako instrument wpływu informacyjnego i manipulacji społeczeństwem*. Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner. https://www.researchgate.net/profile/Olga-Wasiuta/publication/331154755_Media_jako_instrument_wplywu_informacyjnego_i_manipulacji_spoleczenstwem/links/5fc3d9daa6fdcc6cc683a45b/Media-jako-instrument-wplywu-informacyjnego-i-manipulacji-spoleczenstwem.pdf
- Beck, U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Scholar.
- Bell, L. A. (2007). *Theoretical foundations for social justice education*. W: M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (red.). *Teaching for diversity and social justice* (wyd. 2, s. 1–14). Routledge/Taylor & Francis Group.



Bełza-Gajdzica, M., Ciborowski, M., Knopik, T., Nosowicz, E., Rodzewicz, J.A. (2024). *Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. Instytut Badań Edukacyjnych.

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

Bergmark, U., Erixon, P.O. (2019). Professional and academic knowledge in teachers' research: An empowering oscillation. *European Educational Research Journal* 19(3):147490411989015 DOI:10.1177/1474904119890158

Biedrzycki, K., Białek, K., Czajkowska, M. (red.) (2014). *Szkoła samodzielnego myślenia. Raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-szkola-samodzielnego-myslenia.pdf>

Biedrzycki, K., Chrzanowski, M., Ostrowska, B. (2024). *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385749>

Biedrzycki, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Ostrowska, B., Penszko, P. (2025). *Jak uczyć, by uczniowie myśleli samodzielnie? Rozwijanie krytycznego myślenia w klasie*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

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

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

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

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

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

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



- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3–8*. Sage.
- Brożek B. (2016). *Myślenie. Podręcznik użytkownika*. Copernicus Center Press.
- Brzezińska A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2024). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Canter, L., King, L., Williams, J., Metcalf, D., Myrick Potts, K. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), 1–16.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2024). *UDL Guidelines 3.0 Full Draft*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Castells, M. (2007). *Społeczeństwo sieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I.B. (2023). Educational space in inclusive education: Challenges in working with a diverse group/class. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(4), 59–75.
- Cichocka-Segiet, K., Mostowski, P., Rutkowski, P. (2016). Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 208–217). Wydawnictwo FRSE.
- Clements, D.H., Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math*. Routledge.
- Clough, P., Strycharczyk, D. (2011). *Odporność psychiczna. Jak sobie radzić ze stresem, presją i wyzwaniami?* GWP.
- Craft, A. (2001). Little c Creativity. W: A. Craft, B. Jeffrey, M. Liebling (red.), *Creativity in education* (s. 45–61). Continuum.
- Czarnik, Sz., Górniak, J., Ilczuk, E., Jelonek, M., Kocór, M., Krupnik, S., Kubica, W., Perek-Białas, J., Prokopowicz, P., Szczucka, A., Worek, B., Zakusiło, A. (2023). *Trendy, wyzwania i rekomendacje dla rynku pracy na podstawie badań BKL*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. <https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Trendywyzwania-i-rekomendacje-dla-ryнку-pracy.pdf>.



Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

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

Dehaene, S. (2021). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*. Copernicus Center Press.

Dennett, D. C. (2016). *Świadomość*. Copernicus Center Press.

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

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

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

Dörner, D., Funke, J. (2017). *Complex Problem Solving: What It Is and What It Is Not*. *Frontiers in Psychology* 8:1153. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01153

Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą*. Spółka wydawnicza Terra.

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

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois. http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

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

Eurostat (2024a). *Employment by level of education* [Data]. In *Employment – annual statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_-_annual_statistics



Eurostat (2024b). *Employment rates of recent graduates (edat_ifse_24)*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates

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

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

Fazlagić, J. (2019). Polskie szkoły szkołami dla innowatorów. *Meritum*, 1(59).

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

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

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

Fińska Narodowa Agencja Edukacji (Opetushallitus) za: ePerusteet. (b.d.). Digitaalisen osaamisen kuvaukset. <https://eperusteet.opintopolku.fi/%20#/fi/digiosaaminen/8706410/osaamiskokonaisuus/8706431>

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

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

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

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

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



- Goetz, M. (2016). Umiejętność uczenia się jako jedna z kompetencji kluczowych, *Trendy*, 4, 31–34.
- Goodenow, C., Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
- Gregory, T., Dal Grande, E., Brushe, M., Engelhardt, D., Luddy, S., Guhn, M., Gadermann, A., Schonert-Reichl, K.A., Brinkman, S. (2021). Associations between School readiness and student wellbeing: A six-year follow up study. *Child Indicators Research*, 14, 369–390. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6>
- Gronneberg, J., Johnston, S. (2015). 7 things you should know about universal design for learning. <https://library.educause.edu/resources/2015/4/7-things-you-should-know-about-universal-design-for-learning>
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (b.d.). Dziecięca matematyka. Edukacja matematyczna dzieci w domu, w przedszkolu i szkole. Program nauczania. <https://www.zs1.nowydwormaz.pl/plik,3236,program-wspomagajacy-dziecieca-matematyka-pdf.pdf>
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków. Bliżej Przedszkola.
- Grzegorzewska, I. (2011a). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży w kontekście rodziny i wychowania. *Studia Gdańskie*, 28, 133–142.
- Grzegorzewska, I. (2011b). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(53), 37–51.
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M., Bull, F.C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35.
- Hagerty, B.M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K.L., Bouwsema, M., Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177.
- Henderson, V.L., Dweck, C.S. (1990). Motivation and achievement. W: S.S. Feldman i G.R. Elliott (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (s. 308–329). Harvard University Press.
- Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.



Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

IBE (2024a). *Aneks Tabelaryczny do ogólnopolskiego raportu z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych z roku 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://www.gov.pl/web/edukacja/monitoring-karier-absolwentow-publicznych-i-niepublicznych-szkol-ponadpodstawowych-edycja-2424>

IBE (2024b). *Raport ogólnopolski z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych z roku 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://www.gov.pl/web/edukacja/monitoring-karier-absolwentow-publicznych-i-niepublicznych-szkol-ponadpodstawowych-edycja-2424>

IBE PIB (2025). *Niepowodzenia i osiągnięcia edukacyjne w procesie adaptacji w szkole ponadpodstawowej. Perspektywa nastolatków*. Badanie zrealizowane w ramach IBE PIB przez zespół badawczy: dr Paulina Kowalczyk, dr Karolina Messyasz, dr Marta Petelewicz, Emilia Sobol, Maria Tulisow.

Iwańczak, B., Koss-Goryszewska, M., Ostaszewski, M., Rostworowski, M., Stanaszek, A. (2025). *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

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

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

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

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

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

Jarosz, E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu: kontestacja i kontradycje wobec społecznej ekskluzji dzieci. *Kultura i Edukacja*, 123(1), 27–44. <https://bibliotekanauki.pl/articles/1968845>



- Jędrzejczyk, W. (2017). *Definiowanie kreatywności jako kompetencji przekrojowej. Przegląd Organizacji*, 12(935), 14–20. <https://doi.org/10.33141/po.2017.12.02>
- Johnson, D.W., Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Kalinowska, K. (2022). Bezmiar miar i praktyki niewymierności. Kilka refleksji na marginesie badań bezsensu w szkole. *Kultura i Społeczeństwo*, 66(1), 149–170. <https://doi.org/10.35757/KiS.2022.66.1.7>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790.
- Kania, A. (2015). „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*. Universitas.
- Katra, G. (2008). Przygotowanie do samoregulacji jako wyzwanie współczesnego wychowania. *Niezbędnik wychowawcy, pedagoga, psychologa*, 22–29.
- Kaufman, J.C., Beghetto, R.A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kazimierczyk, I. (2021). *Oblicza nudy szkolnej*. Wydawnictwo Scholar.
- Każmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatkarze w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA2022_Polscy-pietnastolatkarze-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf, <https://doi.org/10.24131/9788367385732>
- Każmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385282>
- Khan, K.S., Hong, F., Justice, L.M., Sun, J., Mills, A.K. (2021). Cross-domain associations between mathematical and narrative abilities in preschool-aged children. *Journal of experimental child psychology*, 212, 105233. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105233>
- Kirby, J., Sherwell, C., Lynn, S., Moloney-Gibb, D. (2023). Compassion as a framework for creating individual and group-level wellbeing in the classroom: New directions. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(1), 2–12. <https://doi.org/10.1017/jgc.2023.5>



- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju. Kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38, 7–20.
- Klus-Stańska, D. (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. Niepełnosprawność. *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 42, 53–69.
- Koc, K. (2018). *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, volume one: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kołodziej, P. (2021). *Literatura grozi myśleniem*. Universitas.
- Koretz, D. (2008). *Measuring up. What educational testing really tells us*. Harvard University Press.
- Koss-Goryszewska, M., Leyk, A., Ostaszewski, M., Pająk-Załęska, K., Stanaszek, A. (2023). *Wsparcie osób dorosłych w podnoszeniu umiejętności podstawowych – rekomendacje i dobre praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kuhn, T. S. (2009). *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia.
- Kubala-Kulpińska, A. (2021). Jak wspomóc ucznia w rozwijaniu umiejętności zarządzania emocjami? <https://www.glospedagogiczny.pl/artikul/jak-wspomoc-ucznia-w-rozwijaniu-umiejtnosci-zarzadzania-emocjami>
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. (2011). *Innowacje i metody*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiatkowski, S.M. (2018). *Kompetencje przyszłości*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Lange, R., Wrońska, A., Ładna, A., Kamiński, K., Błazej, M., Jankiewicz, A., Rosłaniec, K. (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Narodowa Akademicka Sieć Komputerowa – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lao Tzu. (2020). *Księga drogi i dobra*. Prószyński Media.



- Ledzion, B., Klimczak, T., Miller, A., Wolanin, A., Lyubashenko, I. (2024). Badanie Wsparcie transformacji cyfrowej przedsiębiorstw – wnioski na przyszłość. <https://feng.parp.gov.pl/component/publications/publication/badanie-pn-wsparcie-transformacji-cyfrowej-przedsiębiorstw---wnioski-na-przyszlosc>
- Looney, J., Santibañez, B. (2021). *Validation of transversal skills across Europe. European State of the Art Report*. TRANSVAL-EU project.
- Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>
- Lucas, B., Claxton, G., Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments*. OECD Education Working Papers 85.
- Luthar S., Zigler E. (1991). Vulnerability and competence: A Review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1).
- Łapińska, J., Sudolska, A., Zinecker, M. (2022). *Raport z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości*. Platforma Przemysłu Przyszłości.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Malti, T., Speidel, R. (2024). Development of prosociality and the effects of adversity. *Nature Reviews Psychology*, 3(8), 524–535. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00328-7>
- Matczak, A. (2001). *Test Kompetencji Społecznych: Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matejczuk, J. (2014). *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mavrovic-Glaser, K. D. (2017). Teacher knowledge and use of universal design for learning. All Capstone Projects. <https://opus.govst.edu/capstones/343>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21–30. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.52.2.21-30>



Mikuła, B. (2010). Polska kultura organizacyjna jako źródło barier tworzenia organizacji opartych na wiedzy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, 820, 64–75.

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

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Prentice-Hall.

Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

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

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

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

Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.

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

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

OECD. (2004). *Problem solving for tomorrow's world: First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2024), *PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>.

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

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



- Olsen, R.K. (2023). Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1247483/full>
- Ostaszewski, K. (red.). (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pabisek, M. (2022). *Jak rozwijać kompetencję samodzielności myślenia w szkole?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Pasich, L., Źmijski, J. (2022). *Jak rozwijać kompetencję rozwiązywania problemów w szkole?* Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Pater, R., Dąbrowski, L. (red.) (2025). *Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. PWN.
- Plucker, J., Beghetto, R., Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Rao, K., Meo, G. (2016). Using Universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology* 1986, VOL. 51, No. 3, 649-660.
- Rogoff, B., (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rose, D.H., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Runco, M. A., Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>.
- Sałkowska, M. (2023). *Raport i rekomendacje z badania dotyczącego stopnia postrzeganej przydatności wiedzy naukowej w zależności od wariantu zajęć*. Centrum Nauki Kopernik.



- Samuel-Idzikowska, O. (2017). *Kreatywność jako kompetencja zawodowa*. Uniwersytet Łódzki.
- Schneider, M., Stern, E. (2013). Uczenie się z perspektywy poznawczej. Dziesięć najważniejszych odkryć. W: Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (red.), *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce* (s. 109–140). Wolters Kluwer.
- Schwarz, B., Dreyfus, T., Hershkowitz, R. (red.). (2009). *Transformation of knowledge through classroom interaction*. Routledge.
- Scott, D. (2014). Academic and Professional Knowledge in the Professional Doctorate. W: *Investing in our Education: Leading, Learning, Researching and the Doctorate*, (s. 17–30). DOI:10.1108/S1479-362820140000013000.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Sędek, G. (2000). Psychologia kształcenia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 260–280). GWP.
- Sitek, M. (red.). (2020). TIMSS 2019. *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K., Haman, J. (2024). *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/978-83-68313-39-0>
- Sitek, M., Wasilewska, O. (2024). *Umiejętności finansowe młodzieży. Główne wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny: Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sokołowska A. (2005). *Zarządzanie kapitałem ludzkim w małym przedsiębiorstwie*. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.
- Sticht, T. G. (1975). *Reading for Working: A Functional Literacy Anthology*. Human Resources Research Organization.



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

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

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

Szymczak, A., Strzemieczna, E. (red.) (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://ibe.edu.pl/pl/materialy-profil-absolwenta?view=article&id=2947:profil-absolwenta-i-absolwentki-droga-do-zmian-w-edukacji-wersja-zaktualizowana-i-uzupelniona&catid=139>

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

Śliwerski, B. (2020). *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej

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

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

Troszyński, M., Berg, J., Gmyrek, P., Kamiński, K., Konopczyński, F., Ładna, A., Nafradi, B., Roślaniec, K. (2025). *Generatywna sztuczna inteligencja a polski rynek pracy. Raport badawczy*. Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa – Państwowy Instytut Badawczy.

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

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

Wagner, I. (2015). *Producing Excellence. The Making of Virtuosos*. Rutgers University Press.

Wasilewska-Kamińska E. (2016). *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.



- Werner E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–85.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Willingham, D.T. (2002). Ask the cognitive scientist: Inflexible knowledge: The first step to expertise. *American Educator*, 26(4), 31–33.
- Willingham, D.T. (2010). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Willingham, D.T. (2019). *How to Teach Critical Thinking*. Education: Future Frontiers. http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham_2019_nsw_critical_thinking2.pdf
- Willingham, D.T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. Jossey-Bass. DOI:10.1002/9781118269527
- Wites, T. (2023). Partycypacja uczniowska w kształtowaniu przestrzeni miejskiej na przykładzie szkolnych doświadczeń projektowych. *Czasopismo Geograficzne*, 93, 731–746.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Wygotski, L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517–530). PWN.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zasacka, Z. (2020). Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017. *Rocznik Biblioteki Narodowej*, 51.
- Zasacka, Z., Chymkowski R, Koryś, I. (2024). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2023 roku*. Biblioteka Narodowa.
- Zdybel, D. (2015). *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się*. W: Uszyńska-Jamroc, J., Bilewicz, M. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania* (s. 54–70). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zembura, P., Korcz, A., Cieśla, E., Nałęcz, H. (2022). *Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce w ramach projektu Global Matrix 4.0*. Fundacja V4Sport.



Ziewiec-Skokowska, G., Królik, K., Pająk-Załęska, K. (2024). *Kompetencje uczniów i absolwentów przedszkoli i szkół podstawowych w świetle analizy obecnych podstaw programowych oraz opinii nauczycieli i rodziców*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788368313314>

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

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

Dokumenty strategiczne, prawne i przeglądowe

Cedefop (2014). *Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń*. Wydanie drugie. Wybór 130 najważniejszych terminów. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/4d4dc819-996d-43c0-a93a-9dc53c458308>

DG EAC (2020). *Strategic Plan 2020–2024*. Directorate General for Education, Youth, Sport, and Culture. https://commission.europa.eu/document/download/7f3ee4a6-a334-41fd-bde8-052e97b728c0_en?filename=eac_sp_2020_2024_en.pdf

Komisja Europejska (2025a). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-społecznego i Komitetu Regionów. Unia umiejętności. Strategiczny plan w dziedzinie kształcenia STEM: umiejętności na rzecz konkurencyjności i innowacji. COM(2025) 89 final. https://orka.sejm.gov.pl/SUE10.nsf/Pliki-zal/COM%282025%29_89_1_PL_ACT_part1_v2.pdf/%24File/COM%282025%29_89_1_PL_ACT_part1_v2.pdf

Komisja Europejska (2025b). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-społecznego i Komitetu Regionów. Unia umiejętności. COM(2025) 90 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52025DC0090>

Komitet Praw Dziecka ONZ (2021). Konwencja o prawach dziecka. Ogólny komentarz nr 25 (2021) w sprawie praw dzieci w odniesieniu do środowiska cyfrowego. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRC/C/GC/25&Lang=en

MEN (2019). *Zintegrowana Strategia umiejętności 2030 (część ogólna)*. <https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf>



MEN (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*. https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU_2030.pdf

OECD (2019). *Future of Education And Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (n.d.). *Future of Education and Skills 2030: Student Agency for 2030*. [Concept Note]. STUDENT AGENCY FOR 2030 | OECD Future of Education and Skills 2030

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

Rada Unii Europejskiej (2021a). Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji i szkoleń na rzecz Europejskiego Obszaru Edukacji i poza nim (2021–2030) (Dz. Urz. UE C 66 z 26.02.2021, s. 1–21). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Rada Unii Europejskiej (2021b). Rezolucja w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030 (Dz. Urz. UE C 504 z 14.12.2021, s. 9–20).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8 (Dz.U. 2016 poz. 537).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2024 poz. 611).



Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2024 poz. 1019).

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024 poz. 996).

UNESCO International Bureau of Education. (2024). *Competences*. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/competences>

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

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2016 poz. 64 z późn. zm.).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE WE 962 z 30.12.2006, s. 10–18).

Zalecenie Rady z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych (Dz. Urz. UE C 484 z 24.12.2016, s. 1–6).

Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się nieformalnego i pozaformalnego (Dz. Urz. UE C 398, 22.12.2012, s. 1–5).

Zalecenie Rady z 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 189 z 15.06.2017, s. 15–28)

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 189 z 4.6.2018, s. 1–13).

Zalecenie Rady z dnia 24 listopada 2020 r. w sprawie kształcenia i szkolenia zawodowego na rzecz zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności (Dz. Urz. UE C 417, 2.12.2020, s. 1–16).



Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (Dz. Urz. UE C 243 z 27.6.2022, s. 10–25).

Zalecenie Rady z dnia 23 listopada 2023 r. w sprawie kluczowych czynników sprzyjających skutecznemu kształceniu i szkoleniu cyfrowemu (Dz. Urz. UE C 1115 z 24.1.2024).

Strony internetowe

Strona internetowa Komisji Europejskiej poświęcona Unii umiejętności: https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/union-skills_pl

Strona internetowa Polskiego Systemu Prognozowania Rynku Pracy: <https://prognozy.praca.gov.pl/login>

Ramowe programy nauczania, profile absolwenta i absolwentki

Australia:

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

Estonia:

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

Finlandia:

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

Irlandia:

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

Kolumbia Brytyjska (Kanada):

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

Portugalia:

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



Singapur:

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

Walia (Wielka Brytania):

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