

Profil absolwenta i absolwentki jako narzędzie emancypacji w kontekście edukacyjnych mechanizmów reprodukujących uwikłanie

Maciej Pabisek / Instytut Badań Edukacyjnych
– Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie

e-mail: m.pabisek@ibe.edu.pl
ORCID: 0009-0005-3330-3002

Katarzyna Pająk-Załęska / Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut
Badawczy w Warszawie, Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

e-mail: k.pajak@ibe.edu.pl
ORCID: 0000-0001-5098-7104

Streszczenie

Współczesna szkoła, mimo deklaracji przygotowania młodych ludzi do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie, w dużej mierze zachowuje tradycyjny model reprodukcji wiedzy i schematów społecznych. W warunkach „płynnej nowoczesności” młodzież doświadcza poczucia uwikłania w struktury rodzinne, edukacyjne i społeczne, co ogranicza jej autonomię i sprawczość. Celem artykułu jest analiza mechanizmów reprodukcji uwikłań w systemie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem pokolenia Z, oraz przedstawienie koncepcji Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej i ponadpodstawowej jako narzędzia emancypacyjnego. Podstawą rozważań są koncepcje teoretyczne psychologii systemowej i socjologii ponowoczesnej, wskazujące na zagrożenia związane z brakiem autonomii jednostki i schematami dezadaptacyjnymi. Analiza współczesnych badań nad młodzieżą ukazuje rosnące uzależnienie od technologii, spadek zdrowia psychicznego, niski poziom aktywności fizycznej oraz dominację kultury nauczania „pod egzamin”. Dane empiryczne dowodzą, że młodzi ludzie odczuwają brak samodzielności, niedopasowanie treści szkolnych do życia codziennego oraz potrzebę rozwijania kompetencji przyszłości, takich jak krytyczne myślenie, kreatywność czy samoregulacja. Profil absolwenta i absolwentki, oparty na kompetencjach fundamentalnych, przekrojowych i na sprawczości, wskazywany jest jako narzędzie mogące przeciwdziałać uwikłaniu i wspierać emancypację uczniów. Artykuł wskazuje, że Profil absolwenta i absolwentki, wprowadzany do polskiej edukacji, może pełnić funkcję emancypacyjną, jeśli będzie konsekwentnie wdrażany i wspierany systemowo. Otwiera to możliwość budowania szkoły, która nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także rozwija podmiotowość, zdolność krytycznej refleksji i przygotowuje uczniów do samodzielnego funkcjonowania w świecie niepewności i zmienności.

Słowa kluczowe: Profil absolwenta i absolwentki, sprawczość, kompetencje przyszłości, ponowoczesność, uwikłanie, emancypacja.

The Graduate Profile as a Tool of Emancipation in the Context of Educational Mechanisms Reproducing Entanglement

Abstract

The contemporary school, despite its declared mission to prepare young people for life in a dynamically changing world, largely maintains a traditional model of reproducing knowledge and social patterns. In the conditions of "liquid modernity," young people experience a sense of entanglement within family, educational, and social structures, which limits their autonomy and agency. The aim of the article is to analyze the mechanisms of reproducing entanglements in the educational system, with particular emphasis on Generation Z, and to present the concept of the Graduate Profile for primary and secondary schools as an emancipatory tool. The theoretical foundation of the analysis lies in systemic psychology and postmodern sociology, which point to the risks associated with the lack of individual autonomy and maladaptive patterns. An examination of contemporary youth studies highlights the growing dependence on technology, a decline in mental health, low levels of physical activity, and the dominance of "teaching to the test" culture. Empirical data show that young people report a lack of independence, a mismatch between school curricula and everyday life, as well as the need to develop future skills such as critical thinking, creativity, and self-regulation. The Graduate Profile, based on fundamental, transversal competencies and agency, is indicated as a tool capable of counteracting entanglement and supporting student emancipation. The article argues that the Graduate Profile, currently being introduced into Polish education, may fulfill an emancipatory function if implemented consistently and supported systemically. This opens the possibility of building a school that not only transmits knowledge but also fosters subjectivity, critical reflection, and prepares students for independent functioning in a world of uncertainty and change.

Keywords: Graduate Profile, agency, future skills, postmodernity, entanglement, emancipation.

1. WPROWADZENIE

Współczesna edukacja, mimo deklarowanych aspiracji do przygotowywania młodego pokolenia na wyzwania dynamicznie zmieniającego się świata, często pozostaje instytucją w znacznym stopniu oporną na radykalne przekształcenia technologiczne, kulturowe i społeczne, będące immanentną częścią „płynnej nowoczesności”, jak ją określał Bauman (Bauman, 2011). Istota funkcjonowania szkoły, pomimo wprowadzenia nowoczesnych narzędzi, takich jak komputery czy internet, w dużej mierze jest niemal taka sama jak przed pięćdziesięciu laty (Dryden & Vos, 2000). Niniejszy artykuł ma na celu analizę mechanizmów, za pomocą których system edukacyjny reprodukuje uwikłanie uczniów z pokolenia Z w tę zmienną rzeczywistość, a także przedstawienie koncepcji Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej i ponadpodstawowej jako narzędzi umożliwiających emancypację od tych uwikłań.

Artykuł stanowi teoretyczny przegląd literatury przedmiotu, uzupełniony analizą dokumentów programowych (podstaw programowych, raportów badawczych). Analiza obejmowała między innymi: (1) przegląd literatury psychologicznej dotyczącej koncepcji uwikłania, (2) analizę raportów badawczych dotyczących pokolenia Z w Polsce (2020-2024), (3) krytyczną analizę dokumentów edukacyjnych (Profil absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej).

2. UWIKŁANIE

Termin uwikłanie (ang. entanglement) pochodzi z tzw. psychologii systemowej, szczególnie stosowanej w terapii rodzin i został spopularyzowany przez teoretyków takich jak Minuchin i Bowen. Minuchin, twórca terapii strukturalnej, opisał uwikłanie jako wzorzec relacji, w którym granice między członkami rodziny są niewyraźne lub zatarte. Taki brak separacji prowadzi do nadmiernego zaangażowania emocjonalnego, w którym potrzeby, uczucia i życie jednego członka są zbyt silnie splecione z potrzebami innych (Minuchin, 1974). Z kolei Bowen, w swojej teorii systemów rodzinnych, używał terminu „różnicowanie” (differentiation). Według niego brak lub niski stopień autonomii emocjonalnej i intelektualnej w relacjach rodzinnych prowadzi do nikłego różnicowania się osobowego w rodzinie (Bowen, 1974). Osoby o niskim poziomie zróżnicowania łatwo wpadają w uwikłania, co objawia się nadmierną reaktywnością na uczucia innych i trudnością w zachowaniu własnego „ja” w bliskiej relacji (Namysłowska, 2000).

W omawianym kontekście ważne jest, że człowiek, dążąc do unikania trudnych emocji, gotowy jest przyjąć różnego rodzaju strategie zachowań, które pomagają mu zmniejszyć powstałe napięcie. Jednak strategie te nie zawsze mają charakter adaptacyjny, mogą przyjąć formę dezadaptacyjną (Kosińska, 2018). Wykształcenie się danego schematu u konkretnej

osoby, zarówno adaptacyjnego jak i dezadaptacyjnego, może być zależne od predyspozycji osobowościowych, specyfiki środowiska rodzinnego czy rodzaju interakcji między członkami tego środowiska. Schematy, podobnie jak cechy osobowości, są bezsprzecznym elementem sfery psychicznej.

Young, Klosko i Weishaar wyodrębnili 18 schematów dezadaptacyjnych, czyli głębokich wzorców myślenia, odczuwania, zapamiętywania i reagowania, które wykształcają się w dzieciństwie w wyniku niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych, a które utrudniają funkcjonowanie w dorosłym życiu (Young i in., 2014). Schematy te podzielono na pięć kategorii, z których każda ogniskuje się wokół wspólnej, niezaspokojonej w dzieciństwie potrzeby emocjonalnej.

Według zespołu Younga osoby uwikłane przynależą do kategorii osłabiona autonomia i brak osiągnięć. Kategoria ta objawia się u dotkniętej nią osoby przekonaniem o własnej niekompetencji i trudnościami w niezależnym funkcjonowaniu. Osoby uwikłane mają małą wiarę w swoją sprawczość i nierozwinięte poczucie samodzielności. Uważają, że nie dadzą sobie rady same, nie przetrwają bez opieki i patronatu innych; nie wierzą, iż są zdolne do autonomicznego funkcjonowania.

Jednocześnie kategoria uwikłania może być rozpatrywana także w socjologicznym kontekście, w którym osoba uwikłana ma trudności z podejmowaniem decyzji niezależnych od drugiej strony. W tym przypadku „druga strona” jest rozumiana szerzej i nie odnosi się do tylko partnera czy rodzica, ale również anonimowego/ych członka/ów grupy lub całej grupy. Własne potrzeby, myśli i uczucia jednostki są ignorowane lub tłumione na rzecz potrzeb i oczekiwań pozostałych członków grupy. Wtedy też osoba uwikłana ma trudności określeniem relacji międzyludzkich charakteryzującej się niezdolnością do ustanowienia i utrzymania osobistych granic (Tajfel & Turner, 1979).

3. ZAGUBIENIE I POSZUKIWANIE PRZYNALEŻNOŚCI

W kontekście współczesnych zmian społecznych można zaobserwować głębokie przemiany w sposobie funkcjonowania jednostek w społeczeństwie, co skutkuje odejściem od tradycyjnych form przynależności i poszukiwaniem nowych wspólnot. Świat współczesny charakteryzuje się nieustanną zmiennością i niezdolnością do dłuższego trwania w stałym kształcie, co określane jest mianem „płynnej nowoczesności” (Bauman, 2011). Pomimo tych radykalnych zmian technicznych, kulturowych i społecznych, szkoła pozostaje jedną z nielicznych instytucji wyjątkowo odpornych na przemiany, funkcjonując w dużej mierze podobnie jak przed pięćdziesięciu laty (Morbiter, 2011; Dryden & Vos, 2000).

W tej nowej, ponowoczesnej rzeczywistości sukcesom życiowym sprzyja elastyczność zainteresowań, szybkość ich zmiany, giętkość przystosowawcza, gotowość do uczenia się i zapominania tego, co przestarzałe oraz odejście od rozwijania kwalifikacji na rzecz kompetencji (Lamri, 2020). Prowadzi to do faworyzowania braku ściśle określonej tożsamości – im mniej dokładnie jest ona zdefiniowana, tym lepiej dla jej posiadacza, a osobowość ponowoczesna cechuje się właśnie jej brakiem, zmieniając się niczym obrazy w kalejdoskopie (Bauman, 2011). Zmienność i ulotność wiedzy stanowi jeden z największych problemów współczesnej szkoły, prowadząc do zachwiania autorytetu nauczycieli i rodziców, gdyż świat stale zaprzecza prawdziwej istniejącej wiedzy (Kwieciński & Śliwowski, 2019).

Również relacje międzyludzkie tracą swoją trwałość, stając się bardziej plastyczne i często zakładające tymczasowość, opartą na czerpanej satysfakcji, a nie na zobowiązaniach na całe życie (Bauman, 2007). Rzeczywistość coraz bardziej jest definiowana przez wejście w epokę „społeczeństwa ryzyka” (Beck, 2002), w której dawne, przewidywalne zagrożenia ustępują miejsca nowym, potęgowanym przez konsekwencje działalności ludzkiej. To nakładanie się niestabilności naturalnej i społecznej wytwarza dominujące poczucie zagubienia, rozchwiania i niepewności. Z kolei niespójność i niekonsekwencja życia, będąca chroniczną dolegliwością ponowoczesności, prowadzi do poszukiwania „głównych ogniw” – jasnych drogowskazów i jednoznacznych wskazówek, które pozwolą zniwelować poczucie rozdarcia (Bauman, 2007).

Co więcej, modernizacja nie zatrzymuje się, ale wchodzi w drugą fazę (refleksyjną), w której instytucje i jednostki muszą nieustannie kwestionować i redefiniować swoje fundamenty w obliczu coraz bardziej globalnych i trudnych do kontrolowania zagrożeń (np. ekologicznych, technologicznych), które same stworzyły. W konsekwencji nauka i eksperci tracą monopol „na prawdę”, a ryzyko staje się dominującą siłą napędową zmian społecznych i politycznych, wymuszającą samoświadomą przemianę dotychczasowych struktur i norm (Beck, et al., 2009).

Jednocześnie jednak ponowoczesny świat cały czas przechowuje i reprodukuje wzorce społeczne wywodzące się z wcześniejszych epok. Teoria Bourdieu tłumaczy strukturalną rolę systemu edukacyjnego w legitymizowaniu nierówności poprzez faworyzowanie kapitału kulturowego (wiedza, umiejętności, wykształcenie, gust, nawyki, które jednostka zdobywa w procesie społecznym i które wpływają na jej status oraz szanse w życiu) i stosowanie przemocy symbolicznej (symboliczne, często niedostrzegalne narzucanie przez dominującą grupę swoich sposobów myślenia, postrzegania świata i zachowań, tak aby grupy podporządkowane postrzegały swoje podporządkowanie jako naturalne lub nieuniknione) (Bourdieu & Passeron, 2006). Kapitał kulturowy jest faworyzowany przez szkołę, co prowadzi do przekształcenia nierówności klasowych w legitymizowany sukces akademicki (Bourdieu, 2009). Mechanizm ten jest widoczny m.in. w praktyce korepetycji, które stanowią bezpośrednią metodę konwersji kapitału ekonomicznego w kulturowy, utrwalając cykl reprodukcji (Bourdieu, 1990). Co więcej, system szkolny, zgodnie z obserwacjami poczynionymi jeszcze w XX wieku przez Illicha, sprowadza się do przekonania, że możliwe jest stworzenie pakietu wiedzy i umiejętności do przyswojenia i odtworzenia na egzaminie, co umożliwia porównywanie i rankingowanie szkół oraz uczniów (Illich, 2010).

Nie bez znaczenia w omawianym kontekście jest język komunikacji szkolnej. Według teorii Bernsteina nierówności edukacyjne wynikają także i z tego, że szkoła, zwłaszcza na wyższych poziomach, funkcjonuje i ocenia w oparciu o kod rozwinięty (elaborated code), który jest językiem uniwersalnym, abstrakcyjnym i formalnie złożonym (Bernstein, 1975). Uczniowie z klas niższych, którzy wynieśli z domu kod ograniczony (restricted code), czyli język kontekstowy i mniej formalny – doświadczają braku zgodności między kodem domowym a kodem instytucjonalnym, co w ich przypadku prowadzić może do gorszych wyników, błędnie interpretowanych przez system jako brak zdolności (Bernstein, 1975). Szkoła, nie korygując tej różnicy, selekcionuje i faworyzuje klasę średnią dziedziczącą kod rozwinięty, skutecznie reprodukując tym samym strukturę klasową poprzez przekształcenie społecznie uwarunkowanego języka w miernik zasług edukacyjnych (Bernstein, 1990).

Perspektywa Bourdieu w zakresie reprodukcji społecznej znajduje swoje krytyczne i aplikacyjne odzwierciedlenie w polskiej myśli pedagogicznej, reprezentowanej między innymi przez Kwiecińskiego i Śliwerskiego. W tym kontekście, ustalenia Kwiecińskiego stanowią socjopatologiczną diagnozę mechanizmów reprodukcji działających w polskiej szkole: krytyka pamięciowo-encyklopedyczności i fragmentaryzacji wiedzy (Kwieciński, 2002) jest interpretowana jako konkretna forma pedagogiczna, za pomocą której szkoła promuje bierne strategie odtwórcze. Taki model nauczania kosztem umiejętności krytycznych i poszukiwania prowadzi do infantylizacji i utraty podmiotowości ucznia. Z kolei Śliwerski jako przedstawiciel nurtu pedagogiki krytycznej, oferuje normatywną kontrpropozycję dla tej reprodukcyjnej dysfunkcji. Jego postulaty emancypacji, demokracji i podmiotowości (Śliwerski, 2009) stanowią etyczny i praktyczny sprzeciw wobec mechanizmów dominacji i przemocy symbolicznej, wskazując na konieczność transformacji systemu.

Ustalenia akademików znajdują potwierdzenie w opracowaniach empirycznych. I tak Raport z Narad Obywatelskich o Edukacji podkreśla, że nieproporcjonalnie duże skupienie na wynikach egzaminów i umiejętności ich zdawania, w połączeniu z ich obecną formą (udzielanie odpowiedzi dopasowanej do klucza), ma negatywny wpływ na codzienne nauczanie (Adamowicz i in., 2019). Nauczanie „pod klucz” ogranicza kreatywność i ambicje uczniów, zniechęca nauczycieli do poszukiwania rozwiązań dydaktycznych dostosowanych do potrzeb różnych uczniów i prowadzi do nauki pamięciowej, co skutkuje utratą motywacji i zainteresowania nauką (Adamowicz i in., 2019).

Rodzice i nauczyciele wyrażają podobne obawy, wskazując, że szkoła uczy „schematycznego myślenia” i „rywalizacji” zamiast samodzielności i krytycznego myślenia. Wskazują również, że dzisiejsza szkoła podstawowa nie przygotowuje młodych ludzi do życia we współczesnym świecie, nie buduje ich samodzielności, nie uczy krytycznego myślenia, poszukiwania informacji oraz wnioskowania, ani nie wzmacnia umiejętności bycia częścią grupy (wspólnoty) (Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

W tej próżni, w obliczu braku trwałych punktów odniesienia i niedostosowania systemu edukacji, rodzi się zapotrzebowanie na poczucie przynależności, co objawia się w „nastrojach sekciarskich, plemiennych, manichejskich”, które są nieodłączną cechą świata ponowoczesnego, obok wolności wyboru i autonomii osobistej. Uwolniona od zakotwiczeń przymusowych ufność człowieka ponowoczesnego dryfuje w poszukiwaniu nowych przystani. W świecie, gdzie tożsamość nie jest dana z góry, lecz musi być od nowa poszukiwana i konstruowana (Bauman, 2007), coraz częściej ludzie poszukują sfery przynależności w Internecie, który staje się jednocześnie narzędziem emancypacji, burzenia starego porządku i przysporzenia (zazwyczaj niespełnionych) nadziei (Jenkins, 2007; Jakubowicz, 2011). W związku z tym, wzrasta zapotrzebowanie na kompetencje przyszłości, takie jak krytyczne i logiczne myślenie, kreatywność, umiejętność uczenia się i „oduczania się”, które pomagają odnaleźć się i efektywnie funkcjonować w XXI wieku (Lamri, 2020; Lucas, 2022; Bordzoł i in., 2024; Ziewiec-Skokowska i in. 2024).

4. UWIKŁANIE EDUKACJI W STRUKTURY GLOBALNE I POLITYCZNE ORAZ MECHANIZMY REPRODUKCJI W SZKOLE

Globalne wyzwania, takie jak transformacja cyfrowa, potrzeba zapewnienia równości i włączenia społecznego, a także przejście na neutralność klimatyczną, stanowią kluczowe priorytety dla Unii Europejskiej i innych organizacji międzynarodowych (np. OECD), w projektach typu Future of Education and Skills 2030 (DG EAC, 2020; OECD, 2019; Gawęcka-Ajchel i in., 2024). W Polsce te wyzwania znajdują odzwierciedlenie w Zintegrowanej Strategii Umiejętności (ZSU 2030a), która wśród priorytetów wymienia podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych, rozwijanie kultury uczenia się przez całe życie oraz wyrównywanie szans w dostępie do rozwoju kompetencji (Gawęcka-Ajchel i in., 2024). Jednakże, pomimo tych globalnych i krajowych deklaracji, instytucja szkoły często reprodukuje mechanizmy uwikłania, które utrudniają uczniom pełne przystosowanie się do „płynnej nowoczesności” i rozwój autonomicznych postaw. Illich już pół wieku temu postulował „odszkolnienie społeczeństwa”, wskazując na to, że istotą systemu szkolnego jest przekonanie o możliwości stworzenia pakietu wiedzy i umiejętności, który ma zostać przyswojony, a następnie odtworzony przez uczniów w formie egzaminacyjnej podlegającej mierzalnym i porównywalnym kryteriom oceny (Illich, 2010). W Polsce egzamin ósmoklasisty, pierwszy i jedyny obowiązkowy egzamin zewnętrzny w szkole podstawowej, mimo że nie można go nie zdać, ma znaczący wpływ na dalszą edukację i postrzeganie szkoły (Bordzoł i in., 2024). W praktyce, jak zauważają eksperci, niejednokrotnie „szkoła uczy pod egzaminy” (Adamowicz i in., 2019). Skupienie na wynikach egzaminów i umiejętności ich zdawania, zwłaszcza w formie dopasowanej do klucza, skutkuje schematycznością nauczania, ogranicza kreatywność i ambicje uczniów, a także zniechęca do poszukiwań i innowacji wśród nauczycieli (Adamowicz i in., 2019). Taki model sprzyja „zewnętrzsterowności” młodzieży, gdzie nauka staje się celem samym w sobie, a nie potrzebą wynikającą z wewnętrznej motywacji czy poczucia indywidualnej korzyści (Śliwerski & Paluch, 2021).

Kolejnym mechanizmem reprodukcji uwikłania jest szczegółowość podstaw programowych. Analiza podstaw programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w szkole podstawowej wskazuje, że dokumenty te, mimo zmian na przestrzeni lat (Ziewiec-Skokowska i in., 2024), często są zbyt szczegółowe i rozbudowane, co powoduje u zainteresowanych skupienie na poszczególnych zapisach ze szkodą dla kształtowania ogólnych kompetencji (Starnowski, 2018). Wymagania szczegółowe, szczególnie na II etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII), zawierają elementy odtwarzanej, gotowej wiedzy, tworząc obraz absolwenta przygotowanego do kariery akademickiej w każdej dziedzinie, zamiast osoby o szeroko pojętych kompetencjach (Starnowski, 2018). Takie podejście, mimo zmniejszenia zakresu wymagań od 2024 roku, nadal jest bardzo szerokie, utrudniając osiągnięcie celów wyznaczonych w preambule i wymaganiach ogólnych (Ziewiec-Skokowska i in., 2024). Brak spójności i elastyczności w podstawach programowych również przyczynia się do uwikłania. Cele kształcenia, szczególnie dla I etapu edukacyjnego (klasy I–III), nie są jasno odniesione do najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego, co utrudnia ocenę, na jakim poziomie uczeń powinien je osiągnąć (Janicka-Panek, 2022). Powiązania między wymaganiami ogólnymi a szczegółowymi nie są oczywiste, a efekty uczenia się przypisano do dyscyplin naukowych, a nie do obszarów rozwojowych dziecka (Ziewiec-Skokowska i in., 2024). To sprawia, że nauczycielom brakuje swobody w doborze metod i treści, a zintegrowana edukacja, która na pierwszym etapie radzi sobie dobrze, od IV klasy dzieli się sztucznie na przedmioty, które na siebie nie nachodzą (Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

Szkoła, instytucja oporna na zmiany, często wykazuje niewystarczające przygotowanie do „płynnej rzeczywistości”. Zamiast rozbudzać ciekawość i innowacyjność, uczy encyklopedycznej wiedzy, dyscypliny i rywalizacji (Kwieciński, 2002). Dzieci i młodzież skazani są na zapoznawanie się z wiedzą często źle przygotowaną, brakuje im samodzielności w nauce, planowania pracy, analizy, wnioskowania, komunikacji i radzenia sobie z emocjami. Zamiast tego są infantyliizowani i pozbawiani odpowiedzialności (Śliwerski, 2012). Z kolei rodzice wskazują, że szkoła powinna uczyć samodzielnego, krytycznego myślenia i uczenia się, ale w rzeczywistości radzi sobie z tym najgorzej (Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

Dodatkowo system edukacji reprodukuje uwikłanie poprzez zróżnicowanie społeczno-terytorialne wyników. Badania pokazują, że uczniowie ze szkół wiejskich i z małych miast uzyskują gorsze wyniki w porównaniu z uczniami z dużych miast (Bordzoł i in., 2024). Podobnie, im wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziców, tym lepsze wyniki w nauce i większe prawdopodobieństwo kontynuowania edukacji. To oznacza, że szkoła w niewielkim stopniu przyczynia się do wyrównywania szans, a wyniki w dużej mierze zależą od kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego rodzin. Uczniowie z rodzin o wyższym statusie częściej korzystają z płatnych korepetycji, co pogłębia dysproporcje (Bordzoł i in., 2024).

5. POKOLENIE Z A UWIKŁANIE

Pokoleniem Z najczęściej nazywa się ludzi, którzy przyszli na świat po roku 1995 (Twenge, 2024), co nawiązuje do wcześniejszego pokolenia Y, znanego również jako milenials (roczniki 1980–1994). Mimo że Twenge w swoich badaniach uwzględnia także pokolenie Alfa — osoby urodzone po 2012 roku (Twenge, 2024, s. 533 i n.) — do których mogłaby się odnosić część prezentowanych tutaj analiz, to jednak ze względu na krótki czas rozpoznania oraz wątpliwości samej autorki (dotyczących wartości badań nad tym pokoleniem), na potrzeby niniejszego artykułu wszystkich polskich uczniów przypisano do jednej generacji — Z.

Twenge stoi na stanowisku, że doniosłe wydarzenia społeczne, historyczne czy kulturowe, znane w tym kontekście jako przeżycia pokoleniowe, tylko w niewielkim stopniu wpływają na formowanie się zbiorowej tożsamości, a w dalszej kolejności odpowiadają za różnice międzypokoleniowe. Takim czynnikiem jest technika. Technika radykalnie zmieniła nasz sposób życia, a także nasze myślenie, zachowanie i relacje z innymi. W odróżnieniu od wojen, pandemii i cyklicznych zmian w gospodarce, postęp techniczny ma charakter liniowy (Twenge, 2024).

W swojej publikacji autorka szczegółowo relacjonuje, jak kolejne wynalazki techniczne rewolucjonizowały życie następujących po sobie w XX i XXI wieku generacji i znacząco wpływały na ich tryb życia, zwyczaje, budowanie relacji z innymi, a w konsekwencji - na formowanie się poglądów i wartości życiowych. W tym zestawieniu pokolenie Z (przynajmniej w kręgu kulturowym świata zachodniego) nie zna świata bez Internetu, co więcej, większa część życia przedstawicieli tego pokolenia przypadła na czas, w którym różne rodzaje smartfonów stały się powszechnie dostępne. Większość osób urodzonych pod koniec XX wieku miała okazję wypróbować ich działanie jeszcze w czasie dzieciństwa (uczęszczania do szkoły podstawowej). Twenge nazywa to pokolenie iGen z racji głębokiego zanurzenia w kulturze i technologii cyfrowej - pod koniec pierwszej dekady XXI wieku na rynek amerykański weszły takie produkty jak iPhone, iPad itd¹.

¹ W Polsce mamy do czynienia z przesunięciem w czasie takiego głębokiego zanurzenia w świat cyfrowy. A co za tym idzie także wchodzenia „zetek do szkół. Według raportu Digital Care dopiero w roku 2022 siedemdziesiąt sześć procent Polaków posiadało smartfon, a codziennie korzystało z łączności internetowej 87%. Dla porównania w roku 2011 było to odpowiednio: 5,4% oraz 59,1%. Por. Raport Digital Care: 10 lat mobilnej rewolucji i 10 scenariuszy przyszłości dla branży mobile za: <https://itwiz.pl/raport-digital-care-10-lat-mobilnej-rewolucji-i-10-scenariuszy-przyszlosci-dla-branzy-mobile/>

A zatem pokolenie Z dorastało ze smartfonami i mediami społecznościowymi. W efekcie przedstawiciele tego pokolenia ograniczyli ilość bezpośrednich interakcji na rzecz komunikacji online, co doprowadziło do mniejszej liczby spotkań twarzą w twarz i wyższego poziomu poczucia samotności. Twenge uważa, że ta zmiana w sposobie spędzania wolnego czasu jest główną przyczyną wielu różnic pokoleniowych.

Opisane zmiany w użyciu technologii korelują z pogorszeniem zdrowia psychicznego. Według Twenge pokolenie Z charakteryzuje się wyższymi wskaźnikami depresji, lęku i poczucia osamotnienia w porównaniu do millenialsów w tym samym wieku. Osoby urodzone po 1995 roku są mniej pewne siebie i bardziej pesymistycznie nastawione do rzeczywistości.

Pokolenie Z dojrzewa wolniej. Autorka Pokoleń twierdzi, że osoby z tego pokolenia „wydłużają” sobie każdy z okresów rozwojowych: dzieciństwo, wiek dojrzewania i wczesną młodość. Co objawia się m.in. tym, że mniej chętnie podejmują się pracy w młodym wieku, rzadziej uzyskują prawo jazdy i są mniej skłonni do opuszczania domu rodzinnego. Ten trend spowolnienia dorastania tzw. *slow life strategy*² (Twenge, 2024) jest efektem dłuższego procesu edukacji i mniejszego nacisku na wczesną niezależność, któremu podlegają. W przeciwieństwie do poprzednich generacji, pokolenie Z jest mniej skłonne do podejmowania ryzykownych zachowań: mniej pije alkoholu, rzadziej uprawia seks w młodym wieku i ogólnie prowadzi bardziej ostrożny styl życia.

Pokolenie Z jest bardziej tolerancyjne i inkluzywne w kwestiach społecznych i tożsamościowych. Osoby urodzone pod koniec XX wieku i później cenią sobie różnorodność i równość, a ich poglądy polityczne są często niezależne od tradycyjnych podziałów partyjnych. Mają realistyczne podejście do rynku pracy, ceniąc równowagę między życiem zawodowym a prywatnym (*work-life balance*) oraz etykę pracy. Przedstawiciele tego pokolenia z jednej strony są bardzo wyczuleni na przejawy publicznej nietolerancji i mają łatwość zgłaszania przypadków, w których ich zdaniem, inne osoby dyskryminują bądź naruszają prawa mniejszości. Z drugiej – poddani osobistej krytyce wybierają wycofanie zamiast konfrontacji.

Koszty, jakie ponosi uczeń ze względu na spowolnione dorastanie, to uwikłanie w przedłużoną zależność rodzinno-ekonomiczną. Innymi słowy w przypadku pokolenia Z zachodzi sprzężenie zwrotne pomiędzy uwikłaniem w mechanizmy strukturalne reprodukowane w szkole a uwikłaniem rodzinnym. Uczeń dłużej pozostaje podległy autorytetom rodzicielskim i finansowym, co wzmacnia brak poczucia sprawczości i utrudnia rozwój autonomicznej postawy niezbędnej w „płynnej nowoczesności”. Z kolei reprodukcja w szkole bierności i ograniczanie sprawczości czy autonomii uczniowskiej sprzyja konformizmowi i popadaniem w zależność w relacjach rodzinnych.

Opisane badania dotyczą doświadczeń amerykańskich nastolatków. Jednak postępująca dzięki rozwojowi Internetu i globalizacji wzorców postępowania czy życiowych trendów homogenizacja kultury świata zachodniego sprawia, że znaczna część rozpoznań Twenge charakteryzuje również polskich przedstawicieli pokolenia Z. Jak pisze Markiewicz, w zakresie komunikacji media służą podtrzymywaniu relacji z grupą rówieśniczą, mogą też stać się narzędziem negatywnych mechanizmów grupowych (Markiewicz, 2025). Teza ta znajduje również odzwierciedlenie w szeregu badań dotyczących uczniów z naszego kraju. Zaprezentowane poniżej badania chociaż wyrywkowe, mogą składać na obraz współczesnego polskiego ucznia czy szerzej nastolatka. Raport „Nastolatki 3.0” (Lange i in., 2023) ujawnia wzrost czasu spędzanego przez nastolatków w sieci, średnio do 5 godzin i 36 minut dziennie. Pomimo spotykania się z cyberprzemocą (ponad 44% nastolatków widziało ataki na znajomych), rośnie także odsetek tych, którzy spotykają się w realu z osobami poznanymi online. Ponad 40% młodzieży ma trudności z odróżnieniem prawdy od fałszu w internecie.

Obserwuje się także wzrost uzależnienia od świata wirtualnego. Ponad 40% nastolatków twierdzi, że brak dostępu do internetu obniżyłby jakość ich życia. Młodzież posiada wiele kont w mediach społecznościowych, a 16,2% nie wytrzyma bez nich dłużej niż godzinę. Używanie mediów społecznościowych prowadzi do zaniedbywania obowiązków domowych (23,8%) i szkolnych (28,7%). Zauważalne są również negatywne skutki psychologiczne: niski poziom samooceny u ponad 44% nastolatków (szczególnie u dziewcząt i uczniów szkół podstawowych) oraz skupienie się na atrakcyjności fizycznej w kontekście mediów społecznościowych. Jednocześnie internet jest źródłem aktywności, jak np. wyzwania internetowe. Co trzeci nastolatek (31,1%) brał udział w wyzwaniach, które mogły narazić go na niebezpieczeństwo fizyczne lub psychiczne (Lange i in., 2023).

Badania czytelnictwa (Zasacka, 2020) wskazują, że czytanie lektur szkolnych postrzegane jest jako narzucony obowiązek. Nawet dla dobrych uczniów motywacja zewnętrzna (oceny) nie sprzyja czytaniu dla przyjemności. W rezultacie tylko 53% młodzieży w wieku 15-18 lat przeczytało w ciągu roku przynajmniej jedną książkę (Zasacka i in., 2023). Z kolei w raporcie „Global Matrix 4.0” (Zembura i in., 2022) odnotowano spadek aktywności fizycznej u dzieci i młodzieży. Jedynie 17% z nich jest umiarkowanie lub intensywnie aktywna fizycznie przez minimum 60 minut dziennie. Średnia ocena sprawności fizycznej wynosi poniżej 51%.

„Raport i rekomendacje z badania dotyczącego stopnia postrzeganej przydatności wiedzy naukowej...” (Sałkowska, 2025) wskazuje na poczucie bezsensu i nudy u uczniów, wynikające z niezrozumienia, po co im wykonywane w szkole konkretne zadania i potrzeba opanowania określonej porcji wiedzy. Nuda w omawianym przypadku nie wynika z braku aktywności lekcyjnej, lecz z braku poczucia sensu części lekcyjnych praktyk. Jest ona również efektem unifikacji indywidualizmu, presji

² Strategia *slow life* to filozofia i styl życia promujące świadome zwolnienie tempa we wszystkich aspektach (praca/nauka, konsumpcja, relacje), kładące nacisk na jakość doświadczeń, a nie ilość i prędkość.

oceniania oraz rozbieżności między treściami szkolnymi a codziennym życiem. Nadmiar materiału prowadzi do frustracji i hamuje rozwój samodzielności poznawczej. Uznanie informacji za przydatne jest możliwe, gdy uczeń potrafi połączyć je z osobistymi doświadczeniami lub stworzyć analogie (Wagner, 2015; Kazimierczyk, 2021; Kalinowska, 2022). Poczucie przydatności wiedzy wzmacnia motywację wewnętrzną, co przekłada się na trwałą chęć do samodzielnego uczenia się.

Z kolei wstępne wyniki badania Instytutu Badań Edukacyjnych PIB z 2025 roku sygnalizują, że adaptacja w szkole ponadpodstawowej wiąże się z koniecznością redefiniowania celów życiowych, co często wywołuje lęk i poczucie niepewności, zwłaszcza u uczniów bez sprecyzowanej wizji przyszłości. Pozytywne zaskoczenie klimatem szkoły oraz jakość relacji z nauczycielami i rówieśnikami łagodzą ten lęk. To samo badanie mówi także, że sami uczniowie podkreślają potrzebę systemowych rozwiązań, takich jak np. wprowadzenie bardziej dopasowanego doradztwa zawodowego, które wzmocniłyby ich poczucie sprawczości.

Można zatem wysnuć wniosek, że pokolenie Z szczególnie narażone jest na uwikłanie. Z jednej strony dłuższy okres usamodzielniania się narażają na uwikłanie w rodzinny system. Z drugiej takie cechy jak duża potrzeba akceptacji i uznania, która jest napędzana przez media społecznościowe, niski poziom samooceny, skupienie na atrakcyjności fizycznej to przejawy tego, że samoocena młodzieży jest silnie uzależniona od opinii i reakcji innych. Zamiast budować niezależne „ja”, młodzi ludzie stają się emocjonalnie uwikłani w to, jak postrzega ich otoczenie cyfrowe. Co więcej, pokolenie Z ograniczyło bezpośrednie interakcje na rzecz komunikacji online. Młodzi ludzie, zamiast tworzyć autentyczne i głębokie więzi (wymagające konfrontacji i zaangażowania), uciekają w bezpieczną według własnych przekonań komunikację online.

A zatem w kontekście artykułu uwikłanie (entanglement) należy rozumieć jako chroniczny stan braku autonomii i podmiotowości jednostki (ucznia), wynikający z intersekcji przestarzałych, reprodukcyjnych struktur szkolnych z niestabilnymi, zewnętrznosterownymi mechanizmami socjalizacji w „płynnej nowoczesności”. Na tego typu uwikłanie narażeni są przede wszystkim przedstawiciele pokolenia Z.

6. PROFIL ABSOLWENTA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH JAKO NARZĘDZIE EMANCYPACJI

W obliczu opisanych uwikłań, koncepcja Profilu absolwenta i absolwentki jawi się jako potencjalne remedium, które, odpowiednio wdrożone, może stanowić podstawę do emancypacji uczniów. Profil jest definiowany jako opis kompetencji każdego ucznia kończącego placówkę edukacyjną, niezbędnych do dalszego rozwoju osobistego i edukacyjnego, osiąganych we współpracy szkoły ze środowiskiem domowym przy poszanowaniu indywidualizmu dziecka (Szymczak & Strzemieczna, 2025).

Profil absolwenta i absolwentki to projekt mający na celu redefinicję celów edukacji, tak by skupiała się na dwojakich potrzebach współczesnej młodzieży: zarówno na indywidualnych dążeniach ucznia, jak i na konieczności odpowiadania na wyzwania lokalne i globalne. Wzrost społecznej świadomości tych celów ma doprowadzić do wypracowania realistycznych i aktualnych narzędzi wspierających rozwój młodych ludzi. Dokument wyróżnia się przede wszystkim partycypacyjnym procesem powstawania – jest efektem szerokiego zaangażowania różnorodnych interesariuszy, w tym liczного grona nauczycieli-praktyków. Dzięki tej współpracy Profil jest rzetelnym odzwierciedleniem wizji nowoczesnej dydaktyki oraz pracy wychowawczej zgłaszanej przez pedagogów, stając się jednocześnie wyrazem zaufania do ich kompetencji i zachętą do pełnego wykorzystania autonomii zawodowej. Kluczową cechą Profilu jest spójny, ale jednocześnie społecznie negocjowany zestaw kompetencji. Dokument stawia w centrum ucznia jako autonomiczną jednostkę, której zadaniem nauczycieli jest dostarczenie narzędzi do aktywnego zmieniania rzeczywistości zgodnie z własnymi potrzebami. Dla młodzieży Profil ma znaczenie w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych, przeciwdziałania wykluczeniom i uwikłaniom. Wzmacnia praktyki emancypacyjne uczniów, którzy uczą się brać odpowiedzialność za własną edukację, a w przyszłości, jako absolwenci, są gotowi kształtować swoje życie w oparciu o nabyte zasoby. W szerszej perspektywie, Profil ma za zadanie wspierać rozwój społeczny oparty na kapitale kompetencji edukacyjnych, które są niezbywalne i przynależą do jednostek tworzących wspólnoty. Ostatecznie, synergiczny rozwój wyedukowanego społeczeństwa staje się szansą na rozwój dla każdej jednostki, która je tworzy.

Kluczowe jest, aby informacja o poziomie kompetencji absolwentów odzwierciedlała zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, który stwarza możliwość rozwoju i kontynuowania nauki na kolejnych etapach edukacji (Gawęcka-Ajchel i in., 2024).

Wiele państw OECD, dążąc do przygotowania uczniów do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie, opracowuje profile absolwenta ogniskujące się wokół kompetencji ponadprzedmiotowych, będących konglomeratem wiedzy, umiejętności i postaw (IBE PIB, Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD, 2024). W Portugalii „Profil uczniów na zakończenie obowiązkowego okresu nauki” stanowi punkt odniesienia dla wszystkich działań edukacyjnych, określając 10 obszarów kompetencji (IBE PIB, Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD, 2024). Finlandia z kolei skupia się na rozwoju kompetencji przekrojowych w przedszkolu i umiejętności rozwiązywania problemów w szkole podstawowej, przyjmując podejście oparte na kompetencjach (IBE PIB, Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD, 2024).

Na tym tle kluczowe kompetencje emancypacyjne, które powinny być rozwijane w oparciu o Profil absolwenta i absolwentki, aby przeciwdziałać mechanizmom uwikłania, to między innymi: kompetencje fundamentalne oraz kompetencje poznawcze i społeczne ze szczególnym uwzględnieniem krytycznego myślenia oraz sprawczość.

Kompetencje fundamentalne, czyli językowe, matematyczne, cyfrowe i ruchowe, stanowią fundamenty całego procesu edukacji we wprowadzanych aktualnie zmianach w szkole. Są one niezbędne do rozumienia i opisywania otaczającego świata, a także stanowią warunek do nabywania wiedzy z poszczególnych przedmiotów oraz do rozwijania kompetencji przekrojowych (wpływanie na rzeczywistość) i sprawczości (zdolności do działania). Każda z tych kompetencji opiera się na unikalnym medium, czyli języku, który umożliwia poznawanie i opisywanie rzeczywistości. Kompetencje językowe wykorzystują język mówiony i pisany. Kompetencje matematyczne bazują na języku abstrakcyjnych symboli. Kompetencje ruchowe posługują się motoryką, gestami i mimiką. Kompetencje cyfrowe używają języka programowania i cyfrowych reprezentacji.

Te uniwersalne kompetencje są wykorzystywane nie tylko w trakcie lekcji szkolnych (np. matematyki, języka ojczystego, informatyki), ale także w codziennych, pozaszkolnych aktywnościach (Lucas, 2022). Ich deficyty w dorosłym życiu są ściśle powiązane z różnymi formami wykluczenia, pogłębianiem się nierówności społecznych i wikłania się w różnego rodzaju zależności.

Z kolei kompetencje przekrojowe, czyli takie, które pozwalają nie tylko poznawać rzeczywistość, ale również modelować ją zgodnie z własnymi potrzebami odnoszą się bezpośrednio do zapisanych w Profilu kompetencji osobistych, pośród których znalazła się zdolność radzenia sobie z emocjami; oraz kompetencji poznawczych takich jak uczenie się (i oduczanie się), krytyczne myślenie, selekcjonowanie informacji z różnych źródeł, kreatywność, rozwiązywanie problemów (Szymczak & Strzemieczna, 2025). W obliczu „ulotności wiedzy” i „płynności” świata, w którym tradycyjne autorytety tracą na znaczeniu (Bauman, 2011), kluczowe staje się samodzielne uczenie się i „metanauczanie”, czyli „nauczanie o nauczaniu”, przygotowujące uczniów do procesu ustawicznego samokształcenia (Morbiter, 2014). Kompetencja uczenia się nierozzerwalnie łączy się z nabywaniem, przetwarzaniem i przyswajaniem nowej wiedzy i umiejętności, a także z poszukiwaniem wskazówek i wykorzystywaniem wcześniejszych doświadczeń (Gawęcka-Ajchel i in., 2024).

Krytyczne myślenie jest zdolnością do racjonalnego rozumowania, oceny, analizy i syntezy informacji z różnych źródeł (Lucas, 2022). Jest to niezbędne dla emancypacji od manipulacji informacyjnej, zwłaszcza w obliczu wszechobecności „fake newsów” (Pabisek, 2022). Rodzice i nauczyciele zgodnie podkreślają potrzebę nauki krytycznego myślenia (Pasich & Żmijski, 2022). Z kolei kreatywność, rozumiana jako umiejętność tworzenia, oceny i ulepszania pomysłów na rozwiązanie problemu lub twórcze wyrażenie się (Dobosz-Leszczynska i in., 2024), jest wskazywana jako najbardziej deficytowa kompetencja przyszłości (Dębkowska i in., 2022). Jej rozwijanie od najmłodszych lat w szkole jest kluczowe dla przełamania schematycznego myślenia promowanego przez „nauczanie pod klucz” (Gawęcka-Ajchel i in., 2024).

Kompetencje społeczne obejmują spójny zestaw wiedzy, doświadczenia oraz umiejętności, które pozwalają na podejmowanie i rozwijanie relacji, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, odgrywanie ról społecznych oraz efektywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach (Gawęcka-Ajchel i in., 2024). Kluczowe elementy to komunikacja (formułowanie i interpretowanie komunikatów, aktywne słuchanie, asertywność), praca w zespole (zdolność do efektywnego współdziałania) oraz rozwiązywanie konfliktów bez użycia przemocy (Ziewiec-Skokowska i in., 2024). W świecie „płynnych relacji”, w którym tożsamość jest kwestią wynalazku i ciągłego budowania (Bauman, 1993), te kompetencje są fundamentem do budowania zdrowych relacji i skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Nauczyciele i rodzice zgodnie wskazują na znaczenie rozwoju społeczno-emocjonalnego i umiejętności interpersonalnych dla przygotowania dzieci do szkoły (Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

Najistotniejszą kompetencją w omawianym kontekście emancypacji od uwikłania jest sprawczość. Sprawczość jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym młodym ludziom pełne wykorzystanie swojego potencjału, a także aplikowanie nabytych kompetencji i wiedzy w różnorodnych sferach życia, takich jak społeczna, kulturalna, zawodowa, obywatelska i rodzinna. Zjawisko to definiuje się jako zdolność do podejmowania działań wywołujących pozytywne rezultaty zarówno u podmiotu działającego, jak i w jego otoczeniu, przy jednoczesnym przyjmowaniu odpowiedzialności za te działania. Stąd też sprawczość stanowi istotny obszar zarówno w ramach Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej, jak również szkół ponadpodstawowych.

Koncepcja sprawczości opiera się na interakcyjnym modelu jednostka-środowisko. Zakłada on, że jednostka może aktywnie wpływać na swoją pozycję w środowisku, a nawet próbować je modyfikować zgodnie ze swoimi potrzebami. Jednocześnie, środowisko może oddziaływać na jednostkę, zmieniając jej położenie, często niezależnie od jej celów. W tym kontekście, sprawczość nie jest wrodzonym atrybutem, lecz wynikiem wzajemnego oddziaływania między jednostką a jej otoczeniem. W odniesieniu do kontekstu edukacyjnego, sprawczość umożliwia uczniom i uczennicom przyjmowanie aktywnej roli w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Pozwala im na realizację własnych celów i potrzeb, uwzględniając dynamikę zmieniających się warunków, a także na podejmowanie odpowiedzialności za efekty swoich działań. Proaktywność stanowi istotny element tak rozumianej sprawczości.

Rozwój poczucia sprawczości jest silnie uzależniony od charakterystyki środowiska, w którym jednostka funkcjonuje (Fazlagić, 2025). Środowisko niesprzyjające może prowadzić do rozwoju poczucia braku sprawczości (przekonanie o braku wpływu na wydarzenia), co demotywuje do dalszych prób działania. W przeciwieństwie do tego, wspierające komunikaty ze strony opiekunów i nauczycieli, a także stwarzanie możliwości do samodzielnego działania, mogą wzmacniać poczucie wartości i gotowość do podejmowania wyzwań. Na formowanie się tych przekonań mają wpływ nie tylko intensywność oddziaływań środowiskowych, ale również czynniki poznawcze, afektywne i osobowościowe.

Choć silne poczucie sprawczości wspiera osiąganie długoterminowych celów, to aby efektywnie je wykorzystać, niezbędne są również kompetencje fundamentalne i przekrojowe. Sprawczość jako relacja jednostki z otoczeniem obejmuje następujące cechy: poczucie przynależności do wspólnoty, nastawienie na rozwój, przekonanie o własnej skuteczności i samoregulacja. Wszystkie one odpowiednio kształtowane skutecznie przeciwdziałają osłabieniu podmiotowego „ja”, czyli pozwalają nie popaść w uwikłanie.

7. ROLA SZKOŁY I NAUCZYCIELA W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI EMANCYPACYJNYCH

Aby Profil absolwenta i absolwentki mógł pełnić funkcję emancypacyjną, konieczne są głębokie zmiany w funkcjonowaniu szkoły i roli nauczyciela. W literaturze można znaleźć postulaty stopniowego przechodzenia od edukacji zamkniętej w cykle kształcenia do edukacji holistycznej, w której kształcenie przedmiotowe zostanie zastąpione kształceniem kompetencji zwiększających autonomię i podmiotowość wszystkich jej interesariuszy, np. uczniów, nauczycieli, dyrekcji itp., co prowadzić może do zwiększenia efektów uczenia (Nowosad & Segiet, 2025).

a) Elastyczne programy nauczania i nauka przez doświadczenie.

Zamiast przeładowanych, szczegółowych podstaw programowych, potrzebne są krótsze listy kompetencji kluczowych i kilka obszarów edukacyjnych, które pielęgnują te umiejętności (Ziewiec-Skokowska i in., 2024). Promowanie interdyscyplinarnego nauczania blokowego, nauki opartej na praktyce i doświadczeniu, w tym wycieczek terenowych i eksperymentów, jest kluczowe dla rozwijania myślenia abstrakcyjnego, krytycznego i umiejętności rozwiązywania problemów (Gawęcka-Ajchel i in., 2024; Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

b) Zmiana w systemie oceniania.

Rekomenduje się odejście od ocen cyfrowych na rzecz ocen opisowych i informacji zwrotnej, która precyzyjnie wskazuje uczniowi, co już potrafi i nad czym powinien pracować (Ziewiec-Skokowska i in., 2024). Taka zmiana mogłaby przenieść fokus z rywalizacji i zewnętrznej motywacji na rozwój umiejętności i proces uczenia się (Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

c) Wzmocnienie roli nauczyciela.

Nauczyciele, obok specjalizacji w określonej dyscyplinie, powinni być ekspertami w dziedzinie uczenia się i potrafić „zarażać pasją” (Polak, 2012). Potrzebna jest nowa oferta kursów i szkoleń dla nauczycieli, skupiająca się na kształtowaniu kompetencji kluczowych, przedsiębiorczości, kreatywności i umiejętności emocjonalno-społecznych (Gawęcka-Ajchel i in., 2024; Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

d) Współpraca z rodzicami.

Aktywny udział rodziców w realizacji celów edukacyjnych i uświadomienie im współodpowiedzialności za sukces dziecka jest kluczowe (Polak, 2012). Muszą oni zobaczyć wspólny cel i podobną drogę do jego osiągnięcia, aby lepiej przygotować dzieci do dalszej nauki i radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata (Ziewiec-Skokowska i in., 2024).

Nowosad i Segiet w wydanej ostatnio książce „Autonomia szkoły” zauważają, że emancypacja ucznia jest niemożliwa, jeśli wcześniej nie nastąpi emancypacja szkoły jako instytucji. Szkoła, która sama jest jedynie posłusznym wykonawcą centralnych wytycznych, nie może skutecznie uczyć podmiotowości (Nowosad & Segiet, 2025). Autorzy postulują konieczność uznania szkoły za podmiot, który musi uzyskać rzeczywistą swobodę decydowania o sobie, by skutecznie odpowiadać na potrzeby środowiska. A zatem autonomia jest warunkiem koniecznym transformacji placówki w efektywną organizację uczącą się i rozwijającą. Powinna obejmować cztery główne obszary: dydaktyczny, personalny, ekonomiczny i administracyjny – a jej brak prowadzi do biernej reprodukcji zamiast innowacyjności. W rozumieniu autorów autonomia nie oznacza anarchii, lecz wymaga od dyrektorów i nauczycieli przyjęcia pełnej odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

W wielu państwach OECD zauważalny jest trend dążenia do większej autonomii szkół i elastyczności nauczycieli w interpretowaniu krajowych podstaw programowych i dostosowywaniu kształcenia do potrzeb każdego dziecka (IBE PIB, Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD, 2024). W Holandii na przykład cele opisują zakończenie procesu uczenia się, a nie sposób, w jaki zostały osiągnięte, co zachęca nauczycieli do stymulowania naturalnej ciekawości dzieci i ich potrzeby rozwoju (Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD, 2024). Szwecja natomiast stawia na zasadę „szkoły dla wszystkich”, zapewniając wsparcie adaptacyjne i edukacyjne wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia czy potrzeb (Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD, 2024).

8. KU SZKOLE EMANCYPACYJNEJ

W obliczu współczesnych wyzwań edukacja stoi przed koniecznością gruntownych przemian, wykraczających poza kosmetyczne reformy. Jak zauważa Bauman, nigdy wcześniej nie byliśmy w takiej sytuacji, a zatem musimy nauczyć się sztuki życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji i, co trudniejsze, przyuczać innych do życia w takich warunkach (Bauman, 2011). Profil absolwenta i absolwentki, skoncentrowany na rozwijaniu kluczowych kompetencji poznawczych, społecznych

oraz cyfrowych i technicznych, stanowi fundamentalne narzędzie w procesie emancypacji uczniów od mechanizmów uwikłania. Emancypacyjna szkoła przyszłości powinna promować m.in. autonomię i krytyczne myślenie, zdolność adaptacji i uczenia się przez całe życie, kreatywność i innowacyjność, kompetencje społeczne i współpracę.

Zamiast pasywnego przyswajania wiedzy, szkoła powinna uczyć, jak stawiać pytania, analizować informacje, rozróżniać prawdę od manipulacji i formułować własne, uzasadnione stanowiska. To pozwoli uczniom stać się świadomymi obywatelami, którzy nie będą ślepo podążać za zewnętrznymi wskazówkami, ale samodzielnie będą kreować swoją tożsamość w zmiennej rzeczywistości.

W świecie, w którym wiedza szybko traci aktualność, a struktury społeczne nie są już trwałe, kluczowe jest rozwijanie umiejętności „uczenia się o uczeniu się” i gotowości do ciągłego zdobywania nowych umiejętności, które obejmują zdolność adaptacji i uczenia się przez całe życie. Profil absolwenta i absolwentki kładzie nacisk na elastyczność, otwartość na zmiany i zdolność do przekształcania doświadczeń w praktyczną wiedzę.

Podobne postulaty dokument niesie w obszarze kreatywności i innowacyjności. Ograniczenia i schematy narzucane przez tradycyjny system edukacji muszą ustąpić miejsca środowisku, które stymuluje wyobraźnię, zachęca do eksperymentowania i poszukiwania nieoczywistych rozwiązań. Tylko w ten sposób uczniowie będą w stanie tworzyć „nową wiedzę, skuteczne i oryginalne rozwiązania, produkty czy dzieła sztuki” (Dobosz-Leszczyńska i in., 2024).

W świecie, w którym ciągła ekspozycja na sprzeczne głosy i oczekiwania społeczne sprawia, iż tradycyjna, stabilna tożsamość jest niemożliwa do utrzymania i prowadzi do konieczności nieustannej, powierzchownej zmiany ról, coraz częściej definiuje się ją jako twór relacyjny i performatywny, kreowany w interakcjach, a nie jako wewnętrzny, spójny rdzeń psychiczny (Gergen, 1991). A zatem w erze postnowoczesnej umiejętność budowania trwałych relacji, efektywnej komunikacji i współpracy w zespole staje się bezcenna. Szkoła powinna być miejscem, gdzie uczniowie uczą się empatii, asertywności i odpowiedzialności za zbiorowość.

Realizacja tej wizji wymaga nie tylko zmiany podstaw programowych, ale przede wszystkim głębokich reform systemowych, które zmodyfikują system oceniania, upowszechnią interdyscyplinarne nauczanie, stworzą nową ofertę szkoleń dla nauczycieli i zapewnią im większą elastyczność. Kluczowe jest również zbudowanie właściwych relacji między nauczycielami a rodzicami, opartych na wspólnym celu i wzajemnym zaufaniu (Ziewiec-Skokowska i in., 2024). Tylko w ten sposób szkoła stanie się prawdziwym narzędziem emancypacji, przygotowującym młodych ludzi do życia w świecie, który wymaga od nich nie tyle odtwarzania wiedzy, ile nieustannego tworzenia siebie i otaczającej ich rzeczywistości.

9. PODSUMOWANIE

Uczniowie, ale też absolwenci czy szerzej – współcześnie żyjący, żeby zorientować się w globalnej rzeczywistości, potrzebują narzędzi do coraz bardziej wielowymiarowego spojrzenia na dzisiejsze wyzwania. Wymaga to podjęcia wysiłku, czasami zrewidowania pierwotnych założeń, umiejętności spojrzenia na problem z innej perspektywy. Stąd też panuje, nie zawsze uświadamiana, pokusa zrezygnowania z indywidualnego osądu i wsparcie się formułami wypracowanymi przez zbiorowości, zdanie się na sąd ogółu. Zbiorowości przez nas zaakceptowane nie tylko mogą dostarczyć nam iluzji reprezentowania naszych poglądów, ale – co nie mniej ważne – odpowiadają na potrzebę przyjęcia nas do wspólnoty ludzi podobnie patrzących na rzeczywistość, pomagają nam odtworzyć naszą tożsamość. W poszukiwaniu grup afirmacji nie ma oczywiście nic złego, dopóki potrafimy na zdrowych zasadach odróżnić podmiotowe „ja” od zbiorowego, dopóki nie uwikłamy się w różnego rodzaju zależności. Według Habermasa autentyczna i trwała tożsamość „ja” nie jest ani wyłącznie wewnętrzną sprawą jednostki, ani jedynie zbiorem przypisanych jej ról społecznych. Jest to raczej nieustanny proces komunikacyjnego osiągania i utrzymywania równowagi pomiędzy dwoma uzupełniającymi się wymiarami (Habermas, 1999). Mamy wymiar syntagmatyczny (osobisty), który dotyczy subiektywnej ciągłości „ja” w czasie – poczucia, że nasze dotychczasowe życie tworzy spójną, indywidualną historię. Wraz z nim funkcjonuje wymiar paradygmatyczny (społeczny), oznaczający zdolność jednostki do elastycznej integracji z normami, oczekiwaniami i często sprzecznymi rolami narzuconymi przez społeczeństwo. Tożsamość zostaje zatem wykuta i podtrzymana w ramach działania komunikacyjnego, w którym kluczowe jest zintegrowanie własnych, wewnętrznych potrzeb (wyrażających się w roszczeniach do prawdomówności) z wymogami świata społecznego i kulturowego (wymagających roszczeń do słuszności). Pomyślnie osiągnięcie i zachowanie tego balansu jest niezbędne nie tylko dla zdrowia psychicznego jednostki, ale także dla reprodukcji i stabilności środowiska życiowego, czyli świata, w którym wspólnie żyjemy i nadajemy sens naszym doświadczeniom.

Wydaje się, że kluczem do rozwiązania współczesnych kryzysów jest zmiana dominujących narracji opisujących rzeczywistość. Napiórkowski w „Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat” argumentuje, że paraliżujące poczucie beznadziei i bierność wynikają z tego, że ludzkość utknęła między dwiema nieskutecznymi opowieściami: z jednej strony apokaliptyczną wizją zagłady, a z drugiej naiwnym mitem o niekończącym się wzroście ekonomicznym i technologicznym, który „naprawi się sam” (Napiórkowski, 2022). Autor postuluje, byśmy zamiast tego świadomie tworzyli i rozpowszechniali „opowieści ratunkowe”. Te nowe narracje muszą być konkretne, inspirujące i skupione na współpracy społecznej, pokazując jak można żyć w lepszej i bardziej zrównoważonej przyszłości, zamiast jedynie straszyć tym, jak możemy zginąć. Innymi słowy, autor wzywa do odzyskania wyobraźni społecznej i zastąpienia lęku nadzieją opartą na sprawczości.

Niewątpliwie powstanie Profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej oraz Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej pozwala realnie myśleć o wdrożeniu w polskiej edukacji mechanizmów i strategii emancypacyjnych odwołujących się do zwiększenia sprawczości uczniów, wzmocnienia ich kompetencji fundamentalnych i przekrojowych. Ich harmonijne wprowadzenie ma na celu w pierwszym rzędzie zwiększyć efektywność edukacji. Jednocześnie jednak pozwala wzmocnić u uczniów mechanizmy adaptacyjne przeciwdziałające ich negatywnemu uwikłaniu rodzinnemu, szkolnemu i w rozmaite grupy przynależnościowe. Wreszcie Profil może być katalizatorem, który pozwoli odmienić narrację o polskiej edukacji i przyszłości. Innymi słowy, wprowadzane właśnie do edukacji polskiej Profile stają się szansą na wzmocnić podmiotowe „ja” pokolenia Z i pozytywną przemianę myślenia o przyszłości polskiej edukacji.

Rysunek 1 Schemat Profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej



BIBLIOGRAFIA

- Adamowicz, M., Herbst, J., Pierścińska, A., Wiśnicka, M., & Wygnański, K. (2019). *Raport z Narad Obywatelskich o Edukacji*. Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „STOCZNIA”.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (n.d.). *The Australian Curriculum*, v. 9.0, F-10 Curriculum Overview. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/>
- Bauman, Z. (2007). *Płynny lęk*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Scholar.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna: Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Białek, K., & Bordzół, P. (2015). *Kompetencje polonistyczne trzecioklasistów*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Biedrzycki, K., Bordzół, P., Hącia, A., Kozak, W., Przybylski, B., Strawa, E., & Wróbel, I. (2015). *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bilewicz-Kuźnia, B., Piechocińska, B., Ciechowicz, S., & Bartczak-Sroka, E. (2020). *Kompetencje kluczowe klasy 1-3*. MAC Edukacja.
- Bordzół, P., Przywara, M., Pajak-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.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2009). Trzy formy kapitału. In P. Sztompka & M. Kucia (Eds.), *Socjologia. Lektury* (T. 1, pp. 544–557). Znak.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bowen, M. (1974). Toward the differentiation of self in one's family of origin. In M. Bowen, *Family therapy in clinical practice*. Rowman & Littlefield Publishing Group Inc.
- Brophy, J. (2011). *Motywowanie uczniów do nauki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. I. (2013). *Przygotowanie dziecka do szkoły. Ostatni dzwonek!* Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. https://www.ibe.edu.pl/images/prasa/przygotowanie_dziecka_do_szkoly_ab.pdf
- Bulkowski, K., Dobosz-Leszczynska, W., & Kaźmierczak, J. (2023). *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2023). *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język polski*.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2024, 3 lipca). *Wstępne informacje o wynikach egzaminu ósmoklasisty*.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej [CEO]. (n.d.). *Kompetencje i nowa podstawa programowa*. https://ceo.org.pl/kompetencje-i-nowa_podstawa-programowa/

Dekret Rady Rządu nr 61/2022 z dnia 13 lipca, który ustala dla Wspólnoty Madrytu organizację i program nauczania na poziomie szkoły podstawowej. (2022, 13 lipca). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF?utm_source=chatgpt.com

Dekret rządowy o Krajowej Ramie Kwalifikacji i Innych Modułów (120/2017). (2017).

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

Digital Care. (2022). *Raport Digital Care: 10 lat mobilnej rewolucji i 10 scenariuszy przyszłości dla branży mobile*. <https://itwiz.pl/raport-digital-care-10-lat-mobilnej-rewolucji-i-10-scenariuszy-przyszlosci-dla-branzy-mobile/>

Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J., & Weremiuk, A. (2024). *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Dryden, G., Vos, J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. Wydawnictwo Moderski i S-ka.

Fazlagić, J. (2019). Ocena kreatywności uczniów – wyzwanie dla systemu edukacji. In J. Fazlagić (Ed.), *Kreatywność w systemie edukacji* (p. 135–159). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Fazlagić, J. (2025). Sprawczość w profilu absolwenta. *Dyrektor Szkoły*, 2025/5.

Fińska Krajowa Rada Edukacji. (2014). *Fińska podstawa programowa ECEC i edukacji przedszkolnej*.

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.

Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.

Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Education Working Papers No. 239. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>

Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Fundacja „Bęc Zmiana”.

Instytut Badań Edukacyjnych [IBE]. (n.d.). *Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich ICCS*. <https://ibe.edu.pl/badania/badanie-iccs>

Instytut Badań Edukacyjnych [IBE]. (n.d.). *PISA w IBE*. <https://pisa.ibe.edu.pl>

Jakubowicz, K. (2011). *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*. Poltext.

Janicka-Panek, T. (2022). Osiągnięcia uczniów klasy pierwszej jako źródło refleksji dla nauczycieli. In E. Stokowska-Zagdan, P. Miller, G. Cęcelek & E. Woźnicka (Eds.) *Nauczyciel a szkoła jako przestrzeń uczenia się i wyrównywania szans*. (pp. 306–315). Difin.

Jasiewicz, J., Filiciak, M., Mierzecka, A., Śliwowski, K., Klimczuk, A., Kisilowska, M., Tarkowski, A., & Zadrozny, J. (2015). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Centrum Cyfrowe Projekt: Polska.

Jelonek, M., Herman-Pawłowska, K., Humenny, G., Kasperek, K., Koniewski, M., Kwinta, J., Majkut, P., Skórska, P., Stronkowski, P., Szczucka, A., Weremiuk, A., & Worek, B. (2019). *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego*. Uniwersytet Jagielloński – Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, IDEA Instytut.

Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

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

- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Kaźmierczak, J., & Bulkowski, K. (Eds.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaźmierczak, J., & Bulkowski, K. (Eds.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385732>
- Kłobuszevska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., & Płatkowski, B. (2023). *Uwarunkowania ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów branżowych szkół I stopnia i techników. T. 2. Losy Absolwentów – Monitorowanie, Publikacje, Analizy (LAMP)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konarzewski, K., & Bulkowski, K. (2016). *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konarzewski, K., & Bulkowski, K. (2017). *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kondratek, B., Grochowalska, M., & Sułowska, A. (2015). *Kompetencje matematyczne piątklasistów*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kosińska, M. (2023). *Schematy dezadaptacyjne a wewnętrzna aktywność dialogowa u osób z antyspołecznym zaburzeniem osobowości i zaburzeniami z nim współwystępującymi*. Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS.
- Koss-Goryszewska, M., Leyk, A., Ostaszewski, M., Pająk-Załęska, K., & Stanaszek, A. (2023). *Wsparcie osób dorosłych w podnoszeniu umiejętności podstawowych – rekomendacje i dobre praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kubala-Kulpińska, A. (2021). Jak wspomóc ucznia w rozwijaniu umiejętności zarządzania emocjami? *Głos Pedagogiczny*, 124, 46-49.
- Kwieciński, Z. (2002). *Tropy, ślady, znaki. Próby uobecnienia się w pedagogice*. Wydawnictwo UWM.
- Kwieciński, Z., & Śliwerski, B. (Eds.). (2019). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lamri, J. (2020). *Kompetencje XXI wieku: kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*. Wolters Kluwer.
- 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*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lucas, B. (2022). *Dlaczego czas przestać mówić o umiejętnościach XXI wieku?* Centre for Strategic Education.
- Namysłowska, I. (2000). *Terapia rodzin. Modele i metody*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Napiórkowski, M. (2022). *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*. Wydawnictwo Literackie.
- Markiewicz, P. (2025). Funkcje mediów cyfrowych dla pokolenia Z – rozważania na podstawie badań własnych. *Youth in Central and Eastern Europe*, 12(19). <https://doi.org/10.24917/ycee.12142>
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Morbitzer, J. (2014). *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*. Labor et Educatio.
- Nowosad, I., & Segiet, W. (2025). *Autonomia szkoły*. Difin.

- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (n.d.). *PISA Framework for Science 2025*. https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/pol_pol/#section4_4
- OECD. (n.d.). *PISA International Data Explorer*. <https://pisadataexplorer-pp.oecd.org/ide/idepisa>
- OECD. (n.d.). *Slovak Republic*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/slovak-republic-00a54e97/>
- Okuniewska, J., Piłat, S., & Skrzypiec, B. (2023). *Program nauczania dla klas 1–3. Ale to ciekawe*. Wydawnictwo Mac.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji. (n.d.). *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w szkole podstawowej z komentarzem*. <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna-pp-z-komentarzem.pdf>
- Pabisek, M. (2022). *Jak rozwijać kompetencję samodzielności myślenia w szkole?* CEO.
- Pająk-Załęska, K., Pierwieniecka, R., Pabisek, M., & Bordzoł, P. (2025). *Profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej. Droga do zmian w edukacji. Etap II: Szkoły ponadpodstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych PIB. <https://doi.org/10.24131/9788368313994>
- Pasich, L., & Żmiński, J. (2022). *Jak rozwijać kompetencję rozwiązywania problemów w szkole?* CEO.
- Płachecki, T., Kłobuszewska, M., Humenny, G., Stasiowski, J., Sitek, M., & Płatkowski, B. (2023). *Uwarunkowania ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów branżowych szkół I stopnia i techników. T. 2. Losy Absolwentów – Monitorowanie, Publikacje, Analizy (LAMPa)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rezolucja Rady w sprawie struktury zarządzania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030), 2021/C 497/01, Dz. Urz. UE C 497/1 (2021)*.
- Sałkowska, M., (2023). *Raport i rekomendacje z badania dotyczącego stopnia postrzeganej przydatności wiedzy naukowej w zależności od wariantu zajęć*. Centrum Nauki Kopernik.
- Shelest-Szumilas, O., & Trąpczyński, P. (2023). *Prognoza zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje w wybranych branżach w związku ze zmianami w gospodarce*. Konfederacja Lewiatan.
- Sitek, M. (Ed.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M., & Ostrowska, B. (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M., Ostrowska, B., & Badiak, M. (2020). *Wyniki badania PISA 2018. Umiejętności, postawy i zachowania finansowe młodzieży w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M., & Wasilewska, O. (2024). *Umiejętności finansowe młodzieży. Główne wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sławiński, S., Chłóń-Domińczak, A., Szymczak, A., & Ziewiec-Skokowska, G. (2020). *Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik użytkownika*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smolik, M., Stopińska, L., & Kozak, W. (Eds.). (2017, aktualizacja 2023). *Informator o egzaminie*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Starnowski, A. (2018). Jak podstawa programowa kształcenia ogólnego w polskiej szkole podstawowej ujmuje umiejętność oceniania jako kompetencję ucznia? *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Philosophica. Ethica – Aesthetica – Practica*, 31(4).

Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji*. Wydawnictwa akademickie i profesjonalne.

Śliwerski, B., & Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Impuls.

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

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. pp. 33–48. Brooks/Cole.

TIMSS & PIRLS International Study Center. (n.d.). *TIMSS and PIRLS*.

Twenge, J. M. (2024). *Pokolenia. Smak Słowa*.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M.E. (2014). *Terapia schematów. Przewodnik praktyka*. GWP.

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych. (2018).

Zalecenie Rady z dnia 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r. (2018, 4 czerwca).

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. In J. Uszyńska-Jamroc & M. Bilewicz (Eds.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania* (pp. 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.

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna) [Integrated Skills Strategy 2030 (General Part)].

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa) [Integrated Skills Strategy 2030 (Detailed Part)].

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