

Hanna Solarczyk-Szwec*

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE U PRUGU DOROSŁOŚCI.
KRYTYCZNA ANALIZA PODSTAWY PROGRAMOWEJ
KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA III ETAPU KSZTAŁCENIA**

**SOCIAL COMPETENCES ON THE THRESHOLD OF ADULthood.
A CRITICAL ANALYSIS OF THE GENERAL EDUCATION CORE CURRICULUM
FOR TERTIARY EDUCATION**

ABSTRACT: The subject of the research is the core curriculum of general education at the third level of education. The study was undertaken to answer the following question: are the learning outcomes included in the core curricula for the third level of education consistent with the norms of social development of students on the threshold of adulthood? To this end, the research instruments developed in the 1st and 2nd editions of the study of the core curricula conducted at the Department of School Education at Nicolaus Copernicus University were used. That is, a catalogue of 124 analytical categories, from which those that were consistent with the norms of social development of students aged 15-19 were selected and then used to search and assess social competences in the core curricula for the third level of education. The analysis showed that half of the analytical categories related to the norms of social development did not exist or were poorly represented in the general and detailed requirements in the core curricula at the third level of education. These included deficiencies and shortcomings related mainly to participation in public life and in an environment which is diverse in terms of its world view and multiculturalism, which was also accompanied by a lack of learning outcomes in terms of readiness to act autonomously. Among the current learning outcomes, the dominant ones are those related to the skill of critical assessment and creative reflection. The total assessment of the presence of social competences at the third level of education leads to the conclusion that the core curriculum is not a coherent project of developing social competences important from the point of view of being an adult in various roles.

KEYWORDS: social competences, social development norms, core curriculum for general education, third level of education, tertiary education, adulthood.

ABSTRAKT: Przedmiotem badania są podstawy programowe kształcenia ogólnego na III etapie edukacji, służące odpowiedzi na pytanie: czy efekty uczenia się zawarte w podstawach programowych dla III etapu edukacji są zbieżne z normami rozwoju społecznego uczniów u progu dorosłości? W tym celu zastosowano instrumentarium badawcze wypracowane w I i II edycji badania podstaw programowych w katedrze Pedagogiki Szkolnej UMK, to jest katalog 124 kategorii analitycznych, spośród których wybrano takie, które są zbieżne z normami rozwoju społecznego uczniów wieku 15-19 lat, a następnie zastosowano je do przeszukiwania i oceny kompetencji społecznych w podstawach programowych dla III etapu kształcenia. Analiza wykazała, że połowa z kategorii analitycznych związanych z normami rozwoju społecznego nie występuje lub jest słabo reprezentowana w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawach programowych na III etapie kształcenia i są to braki oraz niedostatki dotyczące głównie udziału w życiu publicznym oraz zróżnicowanym światopoglądowo i wielokulturowo środowisku, czemu towarzyszy brak efektów uczenia się w zakresie gotowości do autonomicznego działania. Wśród obecnych efektów uczenia się dominują te,

* **Hanna Solarczyk-Szwec** – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Nauk Pedagogicznych; e-mail: hanna.solarczyk@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>.

które są związane z umiejętnością krytycznej oceny i twórczej refleksji. Łączna ocena występowania kompetencji społecznych na III etapie kształcenia prowadzi do wniosku, że podstawa programowa nie jest spójnym projektem rozwijania kompetencji społecznych ważnych z punktu widzenia bycia dorosłym w różnych rolach.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje społeczne, normy rozwoju społecznego, podstawa programowa kształcenia ogólnego, III etap kształcenia, dorosłość.

Wprowadzenie

Dorosłość jest kategorią uwarunkowaną historycznie, kulturowo i społecznie, przez to zmienną i wieloznaczną. Jest to pojęcie złożone, a jego różne aspekty analizuje i rozwija wiele dyscyplin naukowych. Dla andragogiki dorosłość jest przedmiotem analiz w kontekście edukacji, to jest dialektycznie związanych ze sobą procesów uczenia się i oduczania, aby dążyć do takich przymiotów dorosłości, jak: autonomia, odpowiedzialność, samodzielność, samoświadomość, asertywność, które nasycają pole znaczeniowe podmiotowości dorosłego i służą pełnieniu ról kompetentnego partnera, rodzica, pracownika i obywatela. Jest to ideał rozwoju człowieka, którego realizacja nie jest ograniczona w czasie, nie następuje samoistnie i wymaga stymulacji ze strony otoczenia społecznego i instytucji, w tym szkoły.

Punktem wyjścia do podjęcia rozważań na temat wskazany w tytule była teza Doroty Pankowskiej o deficycie dorosłego w życiu społecznym i edukacji (Pankowska, 2017: 49-66). W swojej analizie warunków kształtowania się stanu Dorosłego pod wpływem kultury masowej, mediów, polityki, rodziny oraz systemu edukacji doszła ona do następujących wniosków:

- zacierania się różnic między tym, co „dorosłe”, a tym, co „dziecięce”, co przejawia się w „kulcie młodości”; języku polityki i mediów, bazującym na bezpośredniości i potoczności, przyzwoleniu na wulgaryzację; w reklamach, wzmacniając stan Dziecka u odbiorców; ekspozowaniu w życiu społecznym – w tym ekonomii – emocji w miejsce racjonalności; a także w powierzchownej, ludycznej religijności;
- nadopiekuńczości w życiu rodzinnym, która utrwała dziecięce wzorce zachowania, niesprzyjające podejmowaniu odpowiedzialności za siebie i swoje życie, ograniczające działanie stanu Ja-Dorosły;
- w szkole, choć uczniowie i studenci mają okazję rozwijać stan Dorosłego poprzez zdobywanie wiedzy i kompetencji poznawczych, równie silnie wzmacniany jest stan Dziecka Uległego, Zbuntowanego lub Naturalnego;
- w szkolnictwie wyższym wzmacniany jest stan Dziecka Przystosowanego (Pankowska, 2017: 49-66).

W niniejszym artykule zostanie podjęta próba poszukiwania źródeł deficytów Dorosłego w edukacji. Uczynię to, analizując zawartość podstaw programowych

kształcenia ogólnego (Załącznik nr 2 Rozporządzenia MEN z dn. 14 lutego 2017 r. i Załącznik nr 1 Rozporządzenia MEN z dn. 30 stycznia 2018 r.) pod kątem (nie) obecności kompetencji społecznych oczekiwanych wobec młodych dorosłych w wieku 15-19 lat, to jest na III etapie edukacji ogólnokształcącej. Ten etap kształcenia zamyka okres edukacji obowiązkowej, którego zwieńczeniem jest matura, zwana egzaminem dojrzałości, i jednocześnie obejmuje okres wchodzenia w dorosłość, co pozwala dokonać oceny przygotowania w szkole uczniów do kolejnego etapu życia. Z kolei posiadanie kompetencji przez dorosłych jest podstawą konstruktywnego funkcjonowania w życiu osobistym, zawodowym i społecznym oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu (Rosalska, 2015: 24).

Prezentowane dalej wyniki badań są elementem realizowanego w Katedrze Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu od 2015 roku projektu, który objął wszystkie etapy kształcenia ogólnego pod kątem obecności kompetencji społecznych i obywatelskich, a jego rezultaty zostały opublikowane w 2017 i 2021 roku w raportach z badań (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017; Kopińska i in., 2021). W obu raportach znajduje się szczegółowy opis metodologii badań (Kopińska, 2017: 91-114, 2021: 27-42), dlatego w tym miejscu zwrócę uwagę na kluczowe kwestie. Do analizy treści podstawy programowej wykorzystano skonstruowany na podstawie literatury przedmiotu oraz dokumentów polityczno-oświatowych katalog 116, a w II edycji 124 kategorii analitycznych, by następnie zakodować liczbowo (0-1) występowanie wymagań w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich oraz zaklasyfikować je do wiedzy, umiejętności, postaw oraz funkcji: rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej. Taki sposób analizy jest przykładem łączenia strategii ilościowej i jakościowej. Pozwala to na liczbowe i procentowe zestawienie uzyskanych wyników i pokazanie tego, co w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich dominuje, a co jest marginalizowane lub nieobecne, a dzięki analizie jakościowej pozwala wejść w głąb analizowanej problematyki. Należy podkreślić, że interpretacja wyników ilościowych może być dyskusyjna, dlatego wartości liczbowych nie traktowano dogmatycznie, ale jako wskaźniki pewnych tendencji, które oceniane były jakościowo.

W prezentowanej tutaj analizie szukano odpowiedzi na pytanie: czy efekty uczenia się zawarte w podstawach programowych dla III etapu edukacji są zbieżne z normami rozwoju społecznego uczniów u progu dorosłości?

Na potrzeby tak postawionego pytania badawczego z literatury przedmiotu z zakresu psychologii rozwojowej wyodrębniono te kompetencje społeczne, które są oczekiwane w wieku 15-19 lat, to jest na III etapie edukacji (tab. 1), i przyporządkowano do nich kategorie analityczne z katalogu, który sporządzono w projekcie badawczym.

Zawarte w tabeli 1 kompetencje społeczne oraz przyporządkowane do nich wskaźniki nie są katalogiem zamkniętym, tylko autorską propozycją analizy zgromadzonych

Tabela 1. Operacjonalizacja kompetencji społecznych dla III etapu kształcenia

Charakterystyka rozwoju społecznego	Dominujące kompetencje społeczne	Wskaźniki
Autonomia w stosunku do rodziców; budowanie bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obu płci, początki intymności; społecznie odpowiedzialne zachowanie, orientacja na przyszłość: wchodzenie w role społeczne związane z odpowiedzialnością – przygotowanie do pełnienia różnorodnych ról w okresie wczesnej dorosłości	<ul style="list-style-type: none"> – zaawansowana umiejętność pracy w zespołach, także międzynarodowych i wielokulturowych, – radzenie sobie z problemami, stresem, – aktywność polityczna i społeczna, – umiejętność selekcji, transfer na sytuacje pozaszkolne; kompetencje pracownika przyszłości 	<p>Obecność i liczebność następujących kategorii analitycznych*:</p> <ul style="list-style-type: none"> SU_KRYT_OCENA SOU_WIELOKULT_P SU_SFER_OSOB_ZAWOD SU_WSPÓŁPRACA_P SU_STRES_FRUSTR SU_ROZW_PROBL SOP_ODPOW_PRZYN_WSPÓL SP_AUTONOM_DZIAŁ SP_KOM_MIĘDZYKULT OU_PUBL_ANG SU_OCEN_STAN OU_UDEM_LOK, KRAJ, EUR OU_USPOŁ_LOK_SĄSIEDZ SU_PUNKT_WIDZ OP_POSZAN_RÓŻN OSP_UPRZEDZ

* Skróty stosowane w badaniach: S – społeczne; O – obywatelskie; U – umiejętności, P – postawy; rozwinięcia skrótów znajdują się w tab. 2.

Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 59-60.

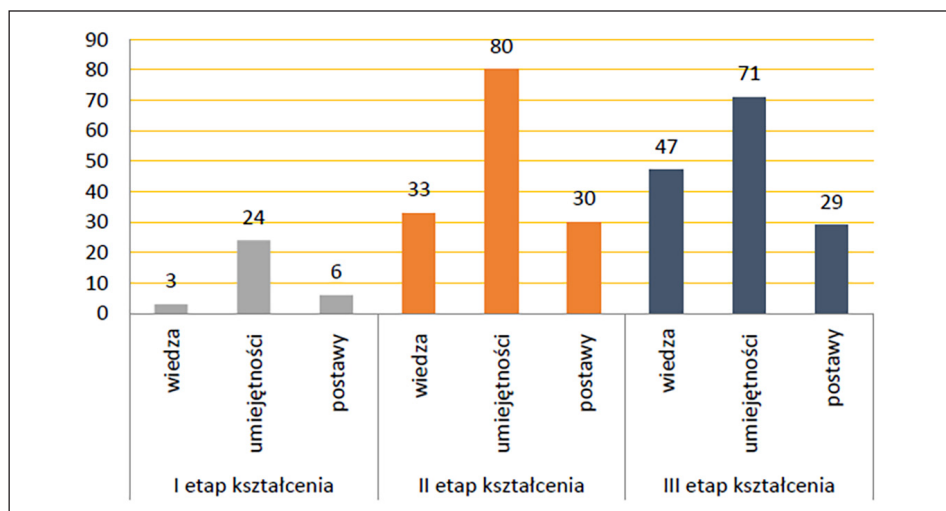
danych. Przyjęto, że odpowiedź na pytanie badawcze zostanie udzielona w oparciu o ocenę występowania całego zestawu kategorii analitycznych (tab. 2) w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawie programowej dla III etapu kształcenia. Dobierając kategorie analityczne do porównania zawartości podstawy programowej kształcenia ogólnego dla III etapu kształcenia z normami rozwoju społecznego, zdecydowano się pominąć kategorie analityczne związane z wiedzą, żeby skoncentrować się na umiejętnościach i postawach, ponieważ dają one większą szansę na ich praktykowanie w dorosłości.

Kontekst

W tym miejscu przedstawię zbiorcze wyniki badań dla wszystkich etapów kształcenia jako kontekst dla analiz szczegółowych związanych z tematem artykułu.

Na wykresie 1 widać rozkład pomiędzy efektami uczenia się przypisanymi do wiedzy, umiejętności i postaw w obrębie kompetencji społecznych na trzech etapach kształcenia.

Na III etapie kształcenia w porównaniu z poprzedzającymi etapami widać dalej dominację umiejętności, ale jest ich mniej niż na II etapie kształcenia, rośnie liczba



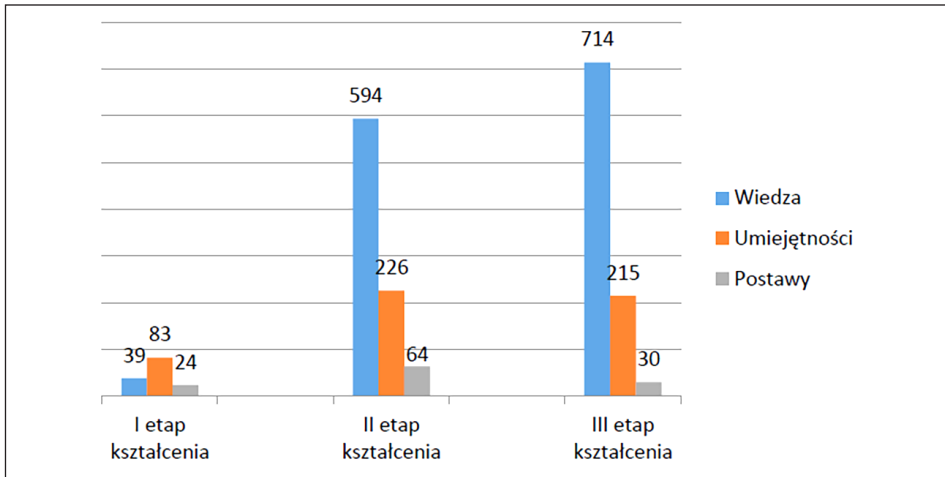
Wykres 1. Liczebność efektów uczenia się w obrębie kompetencji społecznych w wymaganiach ogólnych na poszczególnych etapach kształcenia

Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 47.

efektów związanych z wiedzą, natomiast liczba efektów związanych z postawami pozostaje na podobnym poziomie. Analiza jakościowa efektów kształcenia pozwala stwierdzić, że większość efektów uczenia się duplikuje się z efektami obecnymi na I i II etapie kształcenia, co przeciwdziała rozwojowi uczniów na coraz wyższym poziomie. Pozytywna jest dominacja umiejętności w obrębie kompetencji społecznych, ale z badań Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że nauczyciele rzadko odnoszą się do wymagań ogólnych, koncentrując się na wymaganiach szczegółowych w nauczanych przedmiotach (Choińska-Mika i Sitek, 2015).

Na wykresie 2 widać diametralną zmianę w rozkładzie wiedzy, umiejętności i postaw w wymaganiach szczegółowych na poszczególnych etapach kształcenia.

Na III etapie kształcenia dominują efekty uczenia się związane z wiedzą, maleje natomiast liczba efektów związanych z umiejętnościami oraz znacznie tych, które są związane z postawami. Edukacja przedmiotowa w świetle podstawy programowej koncentruje się na przekazie wiedzy, a najbardziej skuteczna jest przy tym metoda podająca. Nie powinno zatem zaskakiwać, że dominuje ona nadal w szkole. Na kolejnych etapach kształcenia powtarzają się te same wymagania, zarówno ogólne, jak i szczegółowe, na przykład: *wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju* – 343 efekty uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia, *znajomość trendów i wydarzeń w światowej i europejskiej historii*, *wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy*



Wykres 2. Liczebność efektów uczenia się w obrębie kompetencji społecznych w wymaganiach szczegółowych na poszczególnych etapach kształcenia

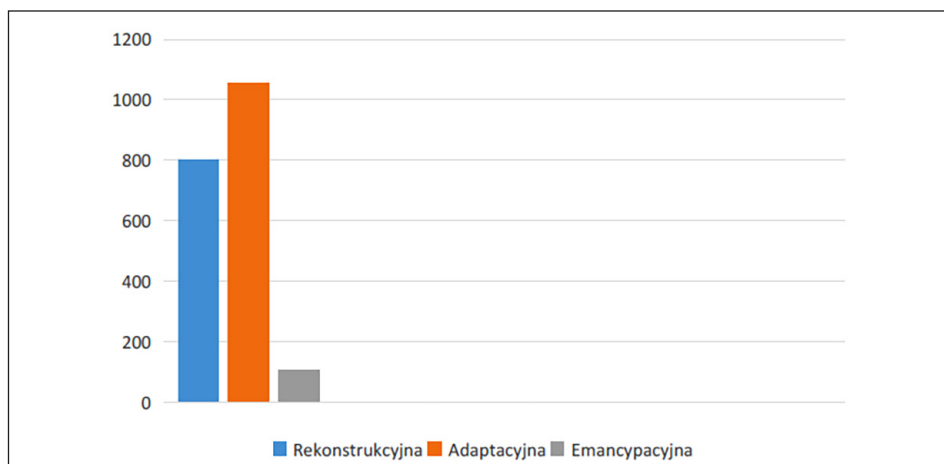
Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 53.

i świata – 247 efektów uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia, a wśród umiejętności: *komunikacja* – 108 efektów uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia i *umiejętności podejmowania działań służących zapewnianiu zdrowia psychicznego i fizycznego oraz ochrony środowiska* – 72 efekty uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia. Wiele kategorii analitycznych nie jest w ogóle reprezentowanych w podstawach programowych, między innymi *znajomość i zastosowanie pojęcia równości, umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym, gotowość do politycznego zaangażowania się* lub występują one jeden bądź dwa razy w 12-letnim cyklu kształcenia i są to na przykład: *wiedza na temat form sprzeciwu obywateli, umiejętność tworzenia klimatu zaufania, gotowość do zmiany własnej opinii/kompromisu*.

Wykres 3 przedstawia funkcje edukacji, jakie można wyprowadzić z analizy wymagań szczegółowych (odgrywają większą rolę w praktyce szkolnej niż wymagania ogólne) w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich.

Wśród funkcji dominuje adaptacja do zastanych warunków, dużą rolę odgrywa też rekonstrukcja przeszłości, najmniejszą rolę zaś może odegrać potencjalnie funkcja emancypacyjna szkoły, która predysponuje do autonomicznej zmiany siebie i intencjonalnej zmiany otoczenia.

Podsumowując, w podstawach programowych kształcenia ogólnego dominuje wizja konserwatywnego państwa, społeczeństwa i jednostki, która została wyłożona w celach i zadaniach szkoły, a następnie przełożona na wymagania ogólne i szczegółowe. To



Wyk. 3. Liczba wymagań szczegółowych w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawie programowej z podziałem na funkcje edukacji

Źródło: Murawska I. (2021) Funkcje edukacji w dobie zmieniającej się rzeczywistości. Analiza na przykładzie podstaw programowych kształcenia ogólnego. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 86.

nie przygotowuje do życia w zróżnicowanym kulturowo i dynamicznie zmieniającym się świecie, bycia aktywnym w sferze publicznej, rozumienia inności itd., czego liczne dowody spotykamy na co dzień w życiu społecznym Polski. Małe zróżnicowanie kompetencji społecznych, zwłaszcza pomiędzy II i III etapem kształcenia, nie przygotowuje do coraz bardziej złożonych zadań i ról społecznych (Solarczyk-Szwec, 2021: 57).

Normy rozwoju społecznego a kompetencje społeczne w podstawach programowych kształcenia ogólnego

Na podstawie literatury przedmiotu z zakresu psychologii, odwołując się do charakterystyki rozwoju adolescentów, wyodrębniono dominujące dla tego okresu rozwojowego kompetencje społeczne i przyporządkowano do nich kategorie analityczne z instrumentarium zastosowanego w badaniu podstaw programowych (tab. 1).

W tabeli 2 znajduje się zestawienie liczbowe występowania wybranych do analizy kategorii analitycznych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych na III etapie kształcenia.

Trzy najliczniej reprezentowane w podstawie programowej na III etapie kształcenia kompetencje społeczne to: 1) *gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowanie w różnych rolach społecznych*; 2) *umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów*, a także 3) *umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji*.

Tabela 2. Kategorie analityczne w wymaganiach ogólnych i szczegółowych na III etapie kształcenia a zadania rozwoju społecznego

Lp.	Kategoria analityczna efekt uczenia się	Wymagania ogólne N = 124		Wymagania szczegółowe N = 840	
		nie występuje	występuje	nie występuje	występuje
1	Umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji	117	7	813	26
2	Umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym	124	0	840	0
3	Umiejętność rozróżniania sfery osobistej od zawodowej	124	0	839	1
4	Umiejętność budowania koalicji	124	0	840	0
5	Umiejętność radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz wyrażania ich w konstruktywny sposób	124	0	838	2
6	Umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów	116	8	837	7
7	Umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim	124	0	840	0
8	Negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonania uprzedzeń	123	1	839	1
9	Szacunek do różnic, w tym płciowych, religijnych i etnicznych	120	4	839	1
10	Zainteresowanie komunikacją międzykulturową	124	0	839	1
11	Gotowość do autonomicznego działania	124	0	840	0
12	Gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych	115	9	835	5
13	Umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne	123	1	834	6
14	Umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony	121	3	831	9
15	Umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia	122	2	839	1
16	Umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich	124	0	840	0
Razem			35		60

Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 73-74.

Dodatkowo te same kompetencje są wzmacniane w wymaganiach szczegółowych. Poza tym w wymaganiach szczegółowych doceniono *umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony oraz umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne*. Równie ważne jest jednak to, jakie kategorie analityczne wynikające z norm rozwoju społecznego dla uczniów na III etapie edukacyjnym nie pojawiają się ani w wymaganiach ogólnych, ani w szczegółowych w podstawie programowej kształcenia ogólnego – jest ich pięć i są to: 1) umiejętność budowania koalicji; 2) umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich; 3) umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym; 4) umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym; krajowym, europejskim; 5) gotowość do autonomicznego działania. Ponadto słabo reprezentowane są w podstawach programowych: 1) umiejętność rozróżniania sfery osobistej od zawodowej; 2) negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz 3) gotowość do pokonania uprzedzeń; zainteresowanie komunikacją międzykulturową. Z analizy ilościowej wynika zatem, że połowa spośród 16 kategorii analitycznych dobranych do norm rozwojowych albo w ogóle nie występuje, albo są słabo reprezentowane w podstawie programowej na III etapie edukacji. Są to znaczące braki, ponieważ mogą prowadzić między innymi do niedoceniań sfery zawodowej w życiu człowieka, bierności obywatelskiej oraz trudności życia i pracy w środowisku wielokulturowym. Znaczący jest też brak efektów związanych z wypracowaniem gotowości do autonomicznego działania, co daje małe nadzieje na zmiany w przyszłości, tym bardziej że w podstawie programowej na III etapie edukacyjnym dominują wymagania o charakterze adaptacyjnym lub rekonstrukcyjnym, a tych o charakterze emancypacyjnym jest mniej niż na II etapie kształcenia (Murawska, 2021: 87-88). Znajduje to odzwierciedlenie w dominujących kategoriach analitycznych, jakie znajdziemy w tabeli 2. Warto zwrócić szczególną uwagę na występowanie kompetencji społecznych zgodnych z normami rozwojowymi uczniów w wieku 15-19 lat w wymaganiach szczegółowych, ponieważ nauczyciele w swojej pracy koncentrują się na realizacji przedmiotowych efektów uczenia się. Nie zidentyfikowano w badaniu pięciu kategorii analitycznych, natomiast 6 kategorii analitycznych występuje tylko 1-2 razy w czteroletnim cyklu kształcenia. Z kolei jedna kategoria analityczna – umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji – wyczerpuje ponad 1/3 wszystkich efektów uczenia się wybranych do analizy zgodności podstawy programowej z normami rozwoju społecznego.

Wnioski

Jak wynika z powyższej analizy, kluczowe dla rozwoju społecznego uczniów wchodzących we wczesną dorosłość kompetencje są dobrem limitowanym w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Połowa z kategorii analitycznych związanych z normami rozwoju społecznego nie występuje lub jest słabo reprezentowana w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawach programowych na III etapie kształcenia i są to braki oraz niedostatki dotyczące głównie udziału w życiu publicznym oraz zróżnicowanym światopoglądowo i wielokulturowo środowisku, czemu towarzyszy brak efektów uczenia się w zakresie gotowości do autonomicznego działania. Analiza porównawcza kompetencji społecznych pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia wykazuje (Solarczyk-Szwec, 2021: 77), że kompetencje społeczne są wąsko rozumiane, najczęściej jako proste umiejętności, które na kolejnych etapach kształcenia nie przechodzą w umiejętności coraz bardziej złożone. Dodatkowo zaobserwować też można małe zróżnicowanie kompetencji pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia, szczególnie między II i III etapem kształcenia oraz powielanie wąskiego zakresu kompetencji społecznych na kolejnych etapach, z dominacją kilku kompetencji nad pozostałymi. Ponieważ w podstawach programowych trudno zidentyfikować filozofię i strategię rozwijania kompetencji społecznych, dlatego można uznać, że występowanie kompetencji społecznych w podstawach programowych jest przypadkowe, co nie stanowi podstawy do ich systematycznego rozwijania na coraz wyższym poziomie. Z kolei analiza porównawcza „nowych” i „starych” podstaw programowych (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017) pozwala stwierdzić, że: „Zmiany mające charakter ilościowy nie przyczyniły się do przeobrażeń, które tworzą lepsze, skuteczniejsze warunki do działalności wychowawczej, dydaktycznej i organizacyjnej w zakresie rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich” (Przyborowska, 2021: 205). Można zatem założyć, że rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich może być co najwyżej wartością dodaną sprzyjającego środowiska szkolnego i pozaszkolnego, a nie efektem celowych działań wynikających z podstaw programowych. Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badania potwierdzają tezę D. Pankowskiej przytoczoną we wstępie na temat deficytu dorosłego w edukacji, której źródłem są między innymi podstawy programowe kształcenia ogólnego.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T. i Akert, R. (2006) *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
Brzezińska, A.I. (red.) (2005) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

- Brzezińska, A.I. (red.) (2014) *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, seria III, t. 3-6, Warszawa. Dostępny na: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/224-niezbędnik-dobrego-nauczyciela/seria-3-edukacja-w-okresie-dziecinstwa-i-dorastania/1209-niezbędnik-dobrego-nauczyciela-seria-3-edukacja-w-okresiedziecinstwa-i-dorastania.html> [19.03.2021].
- Choińska-Mika, J. i Sitek, M. (red.) (2015) *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań* [przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dz. U. 2018 r. poz. 467: Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum.
- Kopińska, V. i Solarczyk-Szwec, H. (red.) (2017) *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kopińska, V., Przyborowska, B. i Solarczyk-Szwec, H. (red.) (2021) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Murawska, I. (2021) Funkcje edukacji w dobie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Analiza na przykładzie podstaw programowych kształcenia ogólnego. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 81-98.
- Pankowska, D. (2017) Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 49-66.
- Przyborowska, B. (2021) (Nie)nowe wnioski z badań. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 199-206.
- Solarczyk-Szwec, H., Kopińska, V. i Matusiak, A. (2016) Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. *Edukacja Dorosłych*, 2, 29-44.
- Solarczyk-Szwec, H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych kształcenia ogólnego. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 81-98.