



Barbara Żakowska

<https://orcid.org/0000-0002-0720-8184>  
e-mail: [barbara.zakowska@usz.edu.pl](mailto:barbara.zakowska@usz.edu.pl)  
Uniwersytet Szczeciński

## Przekraczając granice w kierunku międzynarodowych programów w szkołach podstawowych w Polsce

### Crossing Borders towards International Programmes in Primary Schools in Poland

#### KEYWORDS ABSTRACT

international  
education  
programmes,  
international  
schools,  
international  
education,  
International  
Baccalaureate,  
primary schools

The aim of the research in the presented article was to describe and analyse the theoretical assumptions of the International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP), and to determine the presence of international schools in Poland, with particular emphasis on primary schools implementing the IB PYP. The article is based on a search for sources, their selection and description. As a result, the facts constituting the subject of the research were interpreted. The analysis of the material was qualitative in nature and it included English-language source materials on the IB PYP international education curriculum framework and other programme documents related to, among other things, the history of the IB PYP international programme, the curriculum standards and requirements, assessment system, and teaching methods. The data available on the IB website were used to determine the number of schools implementing the IB international programme in Poland. On the basis of the analysis of the IB PYP, we indicated the structure of the programme, the key concepts that characterise the programme in question, and the learner profile as the basic element of all international IB programmes. Moreover, due to the transdisciplinary nature of the analysed programme and the theoretical foundation based on the constructivist theory of learning, the need and possibility of integrating the concepts and standards presented in the IB PYP into the curricula of primary schools in Poland is noted.

---

**SŁOWA KLUCZE**      **ABSTRAKT**

edukacyjne  
programy  
międzynarodowe,  
szkoły  
międzynarodowe,  
edukacja  
międzynarodowa,  
International  
Baccalaureate,  
szkoły podstawowe

Celem badań w prezentowanym artykule były opis oraz analiza założeń teoretycznych międzynarodowego programu dla szkół podstawowych the International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP) oraz określenie obecności szkół międzynarodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkół podstawowych realizujących międzynarodowy program IB PYP. Artykuł powstał na podstawie kwerendy źródeł, ich selekcji i opisu. W efekcie zinterpretowano fakty stanowiące przedmiot badań. Analiza materiału miała charakter jakościowy. Kwerendzie poddane zostały anglojęzyczne materiały źródłowe dotyczące ram programowych międzynarodowej edukacji IB PYP oraz inne dokumenty programowe związane m.in. z historią międzynarodowego programu IB PYP, standardami oraz wymaganiami programowymi, systemem oceniania oraz metodami nauczania. Do opracowania stanu liczby szkół realizujących program międzynarodowy IB w Polsce wykorzystano dane dostępne na stronie internetowej IB. Na podstawie dokonanej analizy programu międzynarodowego IB PYP wskazana została struktura programu, kluczowe pojęcia, które charakteryzują omawiany program, oraz określony został profil ucznia jako podstawowy element wszystkich międzynarodowych programów IB. Ponadto, ze względu na transdyscyplinarny charakter analizowanego programu oraz teoretyczny fundament oparty na konstruktywistycznej teorii uczenia się, zauważa się potrzebę oraz możliwość włączenia koncepcji i standardów prezentowanych w IB PYP do programów kształcenia w szkołach podstawowych w Polsce.

## Wprowadzenie

Szkoły i programy międzynarodowe to rozwijający się na całym świecie fenomen ostatnich dekad. Choć historia szkół międzynarodowych jest długa, nigdy ich znaczenie nie było na tyle globalne, a ich rozwój nie był tak dynamiczny (Hayden, 2006; Hayden i Thompson, 2008; Bates, 2011; Sayer i Erler, 2012). Czynnikiem wpływającym na znaczący wzrost liczby szkół międzynarodowych w ostatnich latach były otwarcie granic, zwiększona mobilność odmiennych ze względu na kulturę czy religię grup społecznych oraz chociażby rozwijająca się w bardzo szybkim tempie technologizacja życia codziennego. Wraz z przemianami w obszarze społecznym, gospodarczym i kulturowym zmieniła się również perspektywa postrzegania edukacji. Na całym świecie zauważa się potrzebę reorganizacji w systemach edukacji, poszukuje się nowych rozwiązań programowych, które z jednej strony wykształcą człowieka wrażliwego, odpowiedzialnego i świadomego swoich potencjałów, z drugiej zaś dadzą mu narzędzia

do rozwoju osobistego oraz konkurowania na szybko zmieniającym się rynku pracy (Hill, 2012; Harber, 2014; Robinson i Aronica, 2015; Śliwerski, 2015). Biorąc pod uwagę rosnące zainteresowanie edukacją wielokulturową i międzykulturową oraz dostrzeganie „na nowo” zadania edukacji określonego w raporcie Jacques’a Delors’a, jakim jest „uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi”, można zauważyć, że szkoły i programy międzynarodowe stają się laboratoriami kreowania nowego wymiaru edukacji. Istotne w tym założeniu jest przekonanie, że treści zawarte w proponowanych programach międzynarodowych dotyczą kształcenia dzieci dnia dzisiejszego, którzy staną się niebawem dorosłymi w świecie wielu narodowości, kultur, języków i wierzeń (Hayden i Thompson, 2008).

Z punktu widzenia badań naukowych znaczenie, funkcje oraz rozwój szkół realizujących międzynarodowe programy kształcenia są istotne. W Polsce zauważa się tendencje do wzrostu liczby szkół międzynarodowych w systemie szkół niepublicznych, a co bardziej zaskakujące szkół publicznych realizujących programy międzynarodowe. Oczywiście problematyka edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego jest szeroko komentowana i analizowana w pracach naukowych w Polsce. Przykładem mogą być publikacje z zakresu edukacji międzykulturowej takich autorów jak Zbyszko Melosik (2007), Jerzy Nikitorowicz (2009), Przemysław Grzybowski (2013). W opracowaniach tych autorów można znaleźć obszerną analizę tematu związanego z kulturą, tożsamością, pograniczem oraz edukacją w globalnym jej znaczeniu. W ostatnich latach zauważyć również można rosnące zainteresowanie problematyką działalności szkół międzynarodowych w Polsce oraz realizowanych w nich założeń programów międzynarodowych. Publikacje związane z tą tematyką dotyczą na przykład programu matury międzynarodowej IB oraz analizy wykorzystania programu międzynarodowego IB w publicznych szkołach (Bem-Wiśniewska, 2013; Żakowska, 2015; Leek, 2020, 2022; Nowak, 2020). W zakresie funkcjonowania edukacji międzynarodowej na poziomie szkoły podstawowej powstała praca prezentująca założenia programowe IB PYP ze szczególnym uwzględnieniem nadrzędnego pojęcia programu, jakim jest *international mindedness* (międzynarodowe usposobienie) (Waligóra, 2016).

Mając na uwadze już podjęte, jednak wciąż nieliczne na skalę kraju tematy badawcze w zakresie analizy funkcjonowania szkół międzynarodowych oraz realizowanych w nich programów międzynarodowych, celem niniejszego artykułu było ukazanie historycznych oraz teoretycznych podstaw organizowania szkół międzynarodowych i wykorzystania edukacyjnych programów międzynarodowych na świecie oraz w Polsce. Ponadto celem przeprowadzonych badań były poznanie i opis programu międzynarodowego IB PYP stosowanego w szkołach podstawowych z jednoczesnym podkreśleniem tych aspektów analizowanego programu, które mogłyby zostać zaadaptowane do praktyki pedagogicznej w polskich szkołach podstawowych. Podstawą do analizy programu międzynarodowego IB PYP stały się anglojęzyczne materiały źródłowe

dotyczące ram programowych międzynarodowej edukacji, tj.: *Making the PYP Happen: A Curriculum Framework for International Primary Education* (IB PYP, 2007), *The Learner* (IB PYP, 2018b), *The Primary Years Programme. A Basis for Practice* (IB PYP, 2009), *Learning and Teaching* (IB PYP, 2018a). Do opracowania stanu liczby szkół realizujących program międzynarodowy IB w Polsce wykorzystano dane dostępne na stronie internetowej IB.

## Rozpoznanie teoretyczne

Źródeł międzynarodowej edukacji należy szukać w XVII wieku w myśli pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego. Czeski pedagog, filozof i pisarz jest ceniony przede wszystkim za ponadczasowe i uniwersalne idee wychowawcze, rozbudowanie podstaw do nowoczesnej dydaktyki oraz miłość do książek. Zwrócenie uwagi na międzynarodowy wymiar edukacji odnaleźć można przede wszystkim w komeńskiej pansofii, gdzie regułą w edukacji jest *docere omnes, circa omnia*, czyli nauczać wszystkiego, o wszystkim, każdego (Sitarska, 2021). Idąc dalej, Komeński uznany jest za prekursora międzynarodowej współpracy w obszarze edukacji, nauki i kultury (Piaget, 1993, s. 12). Temu działaniu miało służyć utworzone Collegium Lucis, które miało być swego rodzaju międzynarodowym ministerstwem edukacji wzmacniającym międzynarodową współpracę poprzez wymianę studentów, podręczników oraz innowacyjnych metod nauczania (Hill, 2012).

Robert Sylvester (2002) twierdzi, że wzrost zainteresowania międzynarodową edukacją zauważyć można w połowie XIX wieku podczas pierwszych światowych targów, które odbyły się w Londynie w 1851 roku. W kolejnych latach edukacja w znaczeniu globalnym, międzynarodowym i porównawczym była nieodłącznym tematem poruszonym w trakcie następnych światowych targów w Paryżu (1855), Londynie (1862), Wiedniu (1873) oraz w Filadelfii (1876) (Marshall, 2019). Pierwszą i jedyną szkołą międzynarodową w XIX w. była The Spring Grove School w Londynie, która rozpoczęła swoją działalność w 1866 roku – społeczność szkolną stanowili uczniowie różnych narodowości. Pomysłodawcami szkoły byli trzej znakomici przedstawiciele wiktoriańskiej epoki: Richard Cobden, przewodniczący the International Education Society, który silnie sprzeciwiał się wojnom i imperializmowi. Sądził, że odmienny system edukacji wpłynie na międzynarodową harmonię i spowoduje, że obywatele różnych krajów staną się międzynarodowymi ambasadorami (Sylvester, 2002). Thomas Huxley, biolog, który podkreślał znaczenie rozwijania logicznego myślenia poprzez badanie relacji między nauką a społeczeństwem. Charles Dickens, pisarz, który wierzył, że stworzenie sieci szkół międzynarodowych pozwoli na rozbudzenie w uczniach empatii i tolerancji wobec innych kultur i narodowości (Walker, 2012). The Spring

Grove School była istotnym projektem edukacyjnym, przecierającym szlaki dla kolejnych międzynarodowych szkół. Niestety zakończyła ona swoją działalność w 1889 roku, pozostawiając doświadczenia i drogowskazy dla „raczkującej” edukacji międzynarodowej. Datą, która została oficjalnie przyjęta jako historyczny początek edukacji międzynarodowej w zachodniej części Europy, jest rok 1924. W tym czasie utworzono the International School of Geneva, która powstała z potrzeb grupy rodziców zatrudnionych przez Ligę Narodów oraz w Międzynarodowej Organizacji Pracy w Genewie. Szkoła od samego początku była oddana międzynarodowej filozofii nauczania. Od tego momentu można zauważyć wzrost liczby szkół międzynarodowych na świecie (Hill i Hayden, 2010, s. 18).

Definiując szkoły międzynarodowe oraz międzynarodową edukację, trudno jest o jednolite tłumaczenie, gdyż historia i ekspansja tych zjawisk w ostatnich dekadach była znacząca i rozwinęła się w różnych kierunkach. Mary Hayden (2006, s. 11) uważa, że próby zdefiniowania szkół międzynarodowych są obarczone ryzykiem. Dodaje, że cech charakteryzujących szkoły międzynarodowe jest wiele i zależne są one m.in. od położenia geograficznego szkoły, programu kształcenia, uczniów i nauczycieli stanowiących społeczność szkolną. Pomimo przeszkód w definiowaniu szkół międzynarodowych realizowane są na świecie badania, które analizują rozwój szkolnictwa międzynarodowego oraz programów międzynarodowych. W 2023 roku przeprowadzono badanie dla The International Schools Consultancy Research (ISC), z którego wynika, że w 2013 roku odnotowano 8700 szkół międzynarodowych na świecie, a w 2023 roku było już ich 13 190. ISC oszacowało, że aktualnie do szkół międzynarodowych uczęszcza 6,5 miliona uczniów. Jest to wzrost o 53% w stosunku do roku 2013, kiedy liczba uczniów przekraczała 4,2 miliona (ISC Research, 2023).

## Program międzynarodowy International Baccalureate w szkołach podstawowych w Polsce

Niewątpliwe zjawisko wzrostu liczby szkół międzynarodowych, jak również ich różnorodność i odmienna organizacja jest wielce interesującym tematem pod względem historycznym, jak również naukowym. Niemniej jednak szczególnie intrygującym przedmiotem w obszarze szeroko rozumianej edukacji międzynarodowej jest wykorzystanie programów międzynarodowych w procesie kształcenia. Wraz z upływem lat i działalnością szkół oraz aktywności ludzi zaangażowanych w proces tworzenia i propagowania szkół międzynarodowych oraz chęci ujednoczenia programu nauczania doszło do założenia w 1967 roku International Beccalaureate Office (IBO). Członkami tej organizacji jest ponad 150 krajów na świecie, w tym także Polska od roku 1993 (IB, b.d.). IB oferuje cztery programy dla poszczególnych etapów edukacji.

Dla najmłodszych w przedziale wieku 3–12 lat realizowany jest program The IB Primary Years Programme (IB PYP). Organizacja IB i proponowane przez nią programy międzynarodowe są jednymi z najbardziej popularnych wśród dostępnych na rynku międzynarodowej edukacji. Obecnie światowych szkół IB (IB World Schools) jest 5611, w tym 2941 to szkoły prywatne, 2670 to szkoły publiczne. W Polsce zauważalna jest tendencja dynamicznego wzrostu liczby szkół międzynarodowych z programem IB. Według danych dostępnych w statystykach IB z 2023 roku w Polsce szkół realizujących programy IB jest 65, co zaskakujące: 35 szkół to placówki publiczne (IB, b.d.).

Program międzynarodowy dla szkół podstawowych IB PYP realizowany jest w Polsce w 12 niepublicznych szkołach podstawowych, które znajdują się w dużych aglomeracjach miejskich. W Warszawie są 4 niepubliczne szkoły podstawowe z programem IB, we Wrocławiu – 2, w Szczecinie – 2 i po jednej szkole w Gdańsku, Poznaniu, Lublinie, Krakowie i Bydgoszczy (IB, b.d.). Program PYP został opracowany i udostępniony w ramach organizacji IB w 1997 roku i podziela wspólnie wypracowaną edukacyjną koncepcję wszystkich programów IB. Zatem nadrzędnym celem programu jest skupienie się na całościowym rozwoju dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania międzynarodowej uważności (*international mindedness*). Podstawę teoretyczną programu stanowi konstruktywistyczna perspektywa uczenia się. Zgodnie z tym podejściem zakłada się, że uczeń na podstawie swojego doświadczenia i wcześniejszej wiedzy ma przekonania na temat tego, jak działa świat. Przekonania, zwane również modelami lub konstruktami wiedzy, są budowane, poprawiane oraz formułowane na nowo na skutek aktywności własnej ucznia, jego doświadczeń w procesie uczenia się. W analizowanym programie PYP odzwierciedlone są na każdym kroku założenia L. Wygotskiego, J. Piageta oraz J. Deweya, gdzie w myśl przedstawicieli teorii konstruktywistycznej uczenie się jest procesem tworzenia znaczeń, które ujawniają się w momencie, kiedy uczeń łączy nową wiedzę z wiedzą, którą posiada (IB PYP, 2009, s. 2). W konsekwencji tak określonych podstaw teoretycznych programu ujawnia się znacząca kategoria „dociekania” (*inquiry*). W szerokim rozumieniu jest to proces zainicjowany przez ucznia (albo nauczyciela) prowadzący do zmiany poziomu wiedzy ze stanu wyjściowego/podstawowego do głębszego poziomu poznania określonego zjawiska lub obszaru wiedzy. To oznaczać może, że uczeń:

- poszukuje, zastanawia się, podważa;
- eksperymentuje oraz rozważa możliwości;
- dokonuje połączenia między wstępnymi wiadomościami a aktualnym procesem uczenia się;
- przewiduje i działa celowo, aby uzyskać wynik;
- zbiera dane i określa wyniki przeprowadzonych badań;
- tworzy i testuje teorie (IB PYP, 2018a).

Dociekanie jest związane z bardzo aktywną oraz zaangażowaną postawą ucznia i może przybrać wiele form w zależności od stopnia zaciekawienia światem oraz indywidualnych potrzeb poznawczych uczniów. Kategoria „dociekania” stała się punktem wyjścia w budowaniu struktury oraz treści kształcenia programu międzynarodowego IB PYP. Struktura programu składa się z trzech powiązanych ze sobą komponentów, które wyrażone są w formie trzech pytań otwartych wspierających nauczyciela w refleksji nad własną praktyką w odniesieniu do uczenia się uczniów.

Tabela 1. Struktura programu międzynarodowego IB PYP

<i>The written curriculum</i> Treści kształcenia	Czego chcemy się nauczyć?	Określenie zakresu treści kształcenia
<i>The taught curriculum</i> Metody kształcenia	W jaki sposób najlepiej się nauczymy?	Teoria oraz zastosowanie sposobów uczenia się
<i>The assessed curriculum</i> Kryteria i sposoby oceniania	Skąd będziemy wiedzieli, że się nauczyliśmy?	Teoria oraz zastosowanie efektywnego oceniania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IB PYP, 2007, s. 8.

## Uczenie się z międzynarodowej perspektywy

Nie sposób wyszczególnić i opisać wszystkie elementy analizowanego programu w prezentowanym artykule, dlatego zwrócić uwagę na aspekty, które stać się mogą inspiracją dla praktyki pedagogicznej w polskich szkołach. Po pierwsze, treści kształcenia (*the written curriculum*) wskazują na spójność całościowego rozwoju dziecka z równorzędnym rozwojem dobrego samopoczucia oraz postaw obywatelskich ucznia. W związku z tym podkreśla się znaczenie tradycyjnych obszarów wiedzy, takich jak: język, matematyka, nauki społeczne, nauki ścisłe, edukacja artystyczna oraz edukacja fizyczna. Jednakowoż autorzy programu twierdzą, że kształcenie uczniów według ściśle określonych i odrębnych przedmiotów jest niewystarczające. Ernst Boyer (1995) twierdził, że aby być prawdziwie wykształconym, uczeń musi tworzyć połączenia pomiędzy dyscyplinami, odkrywać sposoby na integrowanie odrębnych obszarów wiedzy. Prace Boyera stały się przełomowe w konstruowaniu sześciu transdyscyplinarnych tematów tworzących rdzeń treści kształcenia w programie PYP.



Tabela 2. Transdyscyplinarne tematy w międzynarodowym programie IB PYP

Transdyscyplinarne tematy	Przykładowe obszary wiedzy
Kim jesteśmy	Pytania o naturę samego siebie; wierzenia, wartości; zdrowie psychiczne, fizyczne, społeczne i duchowe; relacje międzyludzkie; rodzina, przyjaciele, społeczeństwo, kultura; co to znaczy być człowiekiem.
W jakim miejscu i czasie jesteśmy	Pytania o miejsce i czas; osobiste historie, domy i podróże; odkrycia, poszukiwania i migracje.
W jaki sposób wyrażamy siebie	Pytania o odkrywanie i wyrażanie swoich pomysłów, uczuć, kultury; sposoby rozważania, poszerzania oraz podziwiania naszej kreatywności.
Jak działa świat	Pytania o świat natury i jego prawa; zależności pomiędzy światem natury a ludzkością.
Jak się organizujemy	Pytania o wzajemne powiązania systemów i społeczności stworzonych przez człowieka; struktura i funkcje organizacji.
Dzielenie planety	Pytania o prawa i obowiązki w walce o dzielenie się źródłami nieodnawialnymi z ludźmi oraz innymi istotami; pokój i rozwiązywanie konfliktów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IB PYP, 2007, s. 12.

Tematy charakteryzują się tym, że są uniwersalne, a co za tym idzie są znaczące dla wszystkich uczniów odmiennych kulturowo. Pozwalają na poszukiwanie cech ludzkich doświadczeń. Wykorzystują wiedzę, pojęcia oraz umiejętności z tradycyjnych przedmiotów w taki sposób, aby możliwe było realizowanie transdyscyplinarnego modelu nauczania i uczenia się. W tym miejscu warto zdefiniować pojęcie transdyscyplinarności, które według Basaraba Nicolescu „różni się od multidyscyplinarności i interdyscyplinarności ze względu na swój cel, jakim jest zrozumienie obecnego świata, które nie może być dokonane w ramach badań dyscyplinarnych” (1999, s. 3). Transdyscyplinarność w literaturze przedmiotu porównana jest do połączenia składników w cieście. W takim procesie uczenia się dyscypliny wiedzy przestają być rozróżniane, a wynikiem tej aktywności i połączenia jest nowy, wspólny rezultat. Ponadto w całym cyklu kształcenia (wiek ucznia 3–12 lat) tych sześć tematów jest niezmiennych, tylko projekty badawcze (*units of inquiry*) ewaluują i są dostosowane do każdej klasy i indywidualnych potrzeb uczniów i szkół. Dzięki temu uczeń wielokrotnie na drodze



kształcenia w programie PYP weryfikuje i poszerza prezentowane tematy, aby finalnie szeroko i głęboko zanurzyć się w proponowanych obszarach wiedzy (IB PYP, 2018a, s. 2–3).

Kolejnym istotnym obszarem wartym namysłu i naśladowania w aspekcie metod kształcenia jest szczególna rola nauczyciela oraz ucznia. Akcentując zasięg, ponadczasowość treści kształcenia, a zarazem ogólnikowość programu IB PYP należy zauważyć, że nauczyciel musi posiadać kontrolę w odniesieniu do realizowanych treści kształcenia, dynamiki realizowanych zadań oraz oceny efektów pracy. Z kolei uczeń jest w centrum procesu uczenia się, więc pyta, kwestionuje, zastanawia się, doświadcza i sprawdza. Sprawczość ucznia i jego przekonanie o własnej skuteczności są determinantami tworzenia przestrzeni do uczenia się, stosowanych metod kształcenia i doboru środków dydaktycznych. Dlatego w programie międzynarodowym IB PYP podkreśla się, że nauczyciel musi posiadać kontrolę nad programem, ale jednocześnie nie kontroluje uczniów w procesie konstruktywistycznego nabywania wiedzy i umiejętności (Eaude, 2013, s. 40–41).

*Spiritus movens* każdej szkoły, implementacji innowacyjnych rozwiązań oraz tworzenia komfortowych warunków dla uczniów do samodzielnego uczenia się jest nauczyciel. W programie międzynarodowym IB PYP mocną stroną, jak również wielkim wyzwaniem organizacyjnym jest autonomia nauczyciela. Prezentowany program jest silnie zanurzony w teorii konstruktywistycznego uczenia się, dlatego wymaga się w nim, aby nauczyciel posiadał wysokie kompetencje merytoryczne, pedagogiczne oraz społeczne, a przy tym miał swobodę w podejmowaniu decyzji w zakresie doboru treści nauczania, stosowania metod nauczania, elastyczności wobec indywidualnych potrzeb ucznia. Wobec tego w programie IB PYP podkreśla się, że nauczyciele nie mogą przyjmować roli dostawców wiedzy, za to oczekuje się od nich bycia kreatorami programu nauczania poprzez adaptowanie i poszukiwanie interdyscyplinarnych koncepcji (Hargreaves, 2003).

Wśród wielu interesujących aspektów analizowanego programu międzynarodowego dla szkół podstawowych IB PYP, takich jak: planowanie pracy dydaktycznej, ocenianie postępów ucznia, prowadzenie dokumentacji, przywództwo w edukacji, sposób aktywizacji uczniów i promowania ich aktywności, pojawia się kategoria profilu ucznia IB (*IB Learner Profile*). Jest to centralna wartość każdego programu IB i stanowi swoisty cel wychowawczy w procesie kształcenia. Profil wspomaga ucznia w rozwijaniu przede wszystkim międzynarodowego usposobienia oraz w aktywnym uczestniczeniu w życiu społecznym. Atrybuty profilu ucznia IB są określone przez dziesięć postaw, które silnie współgrają z wcześniej wspomnianym transdyscyplinarnym uczeniem się, sprawczością ucznia oraz dociekaniem w procesie uczenia się. Uczeń światowej szkoły IB jest: dociekliwy, wnikliwy, myślący, komunikatywny, kierujący się zasadami, wolny od uprzedzeń, troskliwy, podejmujący ryzyko, zrównoważony,

refleksyjny. Ze względu na strukturę programu IB PYP, poprzez interakcję z uczniami różnych kultur, określoną rolę nauczyciela oraz cele edukacyjne, uczniowie w codziennej aktywności mają możliwości, aby rozwijać, wykazywać oraz wzmacniać atrybuty profilu ucznia (IB PYP, 2018b).

## Podsumowanie

Podsumowując, na świecie szkoły międzynarodowe traktowane są na różne sposoby. Z jednej strony są to niezależne od polityki krajowej prywatne szkoły, do których uczęszczają dzieci obcokrajowców, dyplomatów i zamożnych ludzi. Pojawia się jednak trend, w którym szkoły międzynarodowe są zauważone i w kontekście krajowej polityki oświatowej stają się alternatywą dla kształcenia młodych pokoleń poprzez atrakcyjność programową, innowacyjne metody nauczania, użycie języka obcego jako narzędzia komunikacji oraz międzynarodową sieć społeczności szkolnej. Dodatkowo zauważa się na światową skalę, że narodowe systemy edukacji zgłaszają zapotrzebowanie na realizację programów międzynarodowych, takich jak IB, w publicznych szkołach.

Przeprowadzone badania pokazują, że program międzynarodowy The International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP) stworzony dla szkół podstawowych jest realizowany w Polsce wciąż na niewielką skalę i tylko w szkołach niepublicznych. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę siłę i tempo globalizacji, wzmożoną migrację ludności i w związku z tym narastającą potrzebę zmian w systemie edukacji, można przypuszczać, że światowe tendencje rozwoju szkolnictwa międzynarodowego i ich doświadczenie w realizacji programów międzynarodowych stać się mogą centrum wypróbowanych oraz innowacyjnych podejść do nauczania i uczenia się z międzynarodowej perspektywy. Analiza struktury programu IB PYP i jego najważniejszych pojęć, a zarazem świadomość wyzwań, przed jakimi stoi polska szkoła, skłaniają do wniosku, że jawi się potrzeba realizowania dalszych badań naukowych nad stosowaniem programu międzynarodowego IB PYP, z uwzględnieniem możliwości implikacji założeń programu do polskich szkół podstawowych.

## Bibliografia

- Bates, R. (red.). (2011). *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools*. Routledge.
- Bem-Wiśniewska, E. (2013). Program matury międzynarodowej jako wyzwanie dla nauczyciela polonisty. W: A. Pilch i M. Trysińska (red.), *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy* (s. 77–86). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Boyer, E.L. (1995). *A basic school: A community for learning*. Jossey-Bass.
- Eaude, T. (2013). *Research report. Primary education: A literature review*. International Baccalaureate Organization.
- Grzybowski, P. (2013). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Harber, C. (2014). *Education and international development: Theory, practice and issues*. Symposium Books.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Open University Press.
- Hayden, M.C. (2006). *Introduction to international education: International schools and their communities*. Sage Publications.
- Hayden, M.C. i Thompson, J. (2008). *International schools: Growth and influence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180396>
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261. <https://doi.org/10.1177/147524091246199>
- Hill, I. i Hayden, M.C. (2010). *The international baccalaureate: Pioniering in education*. John Catt Educational Ltd.
- IB. (b.d.). *About the IB. The International Baccalaureate*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/>
- IB PYP. (2007). *Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education*. International Baccalaureate Office.
- IB PYP. (2009). *The Primary Years Programme. A basis for practice*. International Baccalaureate Office.
- IB PYP. (2018a). *Learning and teaching*. International Baccalaureate Office.
- IB PYP. (2018b). *The learner*. International Baccalaureate Office.
- ISC Research, (2023). *Why more international schools keep opening. Factors impacting the demand and development of international schools*. <https://iscresearch.com/>
- Leek, J. (2020). Homo Sovieticus in policy versus teacher leadership in Polish international baccalaureate practices. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853245>
- Leek, J. (2022). From educational experiment to an alternative to the national programme. International Baccalaureate Programmes in Poland – policy and practice perspectives. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 475–491. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777842>
- Marshall, J. (2019). *Introduction to comparative and international education*. SAGE.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nicolescu, B. (1999). *The transdisciplinary evolution of learning*. [https://www.learndev.org/dl/nicolescu\\_f.pdf](https://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf)
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, P. (2020). Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju. *Forum Oświatowe*, 32(2), 99–114. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.5>

- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23(2), 173–196. <https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF>
- Robinson, K. i Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację* (A. Baj, tłum.). Wydawnictwo Element.
- Sayer, J. i Erler, L. (red.). (2012). *Schools for the Future Europe: Values and change beyond Lisbon*. Bloomsbury Publishing.
- Sitarska, B. (2021). Pansofia jako idea edukacji nieustającej Jana Amosa Komeńskiego. *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika*, 7(1), 185–230.
- Sylvester, R. (2002). The “first” international school. W: M.C. Hayden, J.J. Thompson i G.R. Walker (red.), *International education in practice: Dimensions for national and international schools* (s. 3–17). Kogan Page.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Impuls.
- Waligóra, A. (2016). *Funkcjonowanie edukacji międzynarodowej na przykładzie International Baccalaureate Primary Years Programme*. [Praca magisterska]. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Walker, G. (2012). Tea and oyster: metaphors for a global education. *International Schools Journal*, 31(2), 8–17.
- Żakowska, B. (2015). Działalność dydaktyczna, wychowawcza oraz opiekuńcza Szkoły Międzynarodowej w Szczecinie w kontekście rozwoju szkolnictwa niepublicznego po 1989 roku. *Przegląd Zachodniopomorski*, 1, 145–164.