

Marta Buk-Cegińska • Adam Maj • Anna Badora

Kształtowanie kompetencji kluczowych
w edukacji matematycznej i przyrodniczej
uczniów klas I-III
w świetle teorii integralnego rozwoju człowieka



**KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH
W EDUKACJI MATEMATYCZNEJ I PRZYRODNICZEJ UCZNIÓW KLAS I-III
W ŚWIETLE TEORII INTEGRALNEGO ROZWOJU CZŁOWIEKA**

Marta Buk-Cegiełka Adam Maj Anna Badora

**Kształtowanie kompetencji kluczowych
w edukacji matematycznej i przyrodniczej
uczniów klas I-III w świetle teorii
integralnego rozwoju człowieka**

LUBLIN 2024

Publikacja współfinansowana przez
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Recenzenci:

Joanna Majchrzyk-Mikuła prof. dr hab. Akademia Piotrkowska

Korekta

Anna Sadczuk

Redakcja techniczna

Michał Wójcik

Okładka

Michał Wójcik

Copyright© by Marta Buk-Cegiełka, Adam Maj, Anna Badora

ISBN 978-83-7847-962-8



Skład, druk, oprawa:

Wydawnictwo POLIHYMNIA Sp. z o.o.

20-832 Lublin, ul. Deszczowa 19

tel./fax (81) 746-97-17

e-mail: poczta@polihymnia.pl

www.polihymnia.pl

www.ebookipolihymnia.pl

Spis treści

WSTĘP	7
Integralny rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym	11
1.1. Definicyjne ujęcie integralnego rozwoju człowieka	11
1.2. Charakterystyka teorii integralnego rozwoju człowieka w koncepcji S. Kunowskiego	15
1.3. Specyfika integralnego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym w świetle warstwicowej teorii S. Kunowskiego	24
1.3.1. Rozwój warstwy biologicznej	24
1.3.2. Rozwój warstwy psychologicznej	26
1.3.3. Rozwój warstwy socjologicznej	29
1.3.4. Rozwój warstwy kulturologicznej	34
1.3.5. Rozwój warstwy światopoglądowej	36
Istota kompetencji kluczowych i ich charakterystyka	41
1.4. Pojęcie kompetencji i kompetencji kluczowych	41
1.5. Charakterystyka kompetencji kluczowych	52
1.5.1. Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	53
1.5.2. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności	56
1.5.3. Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii	58
1.5.4. Kompetencje cyfrowe	62
1.5.5. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się	64
1.5.6. Kompetencje obywatelskie	67
1.5.7. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości	69
1.5.8. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej	71
1.5.9. Kompetencja w zakresie moralno-duchowym	74
1.6. Kształtowanie kompetencji kluczowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako czynnik integralnego ich rozwoju	78

Kompetencje kluczowe w świetle podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego	87
1.7. Szanse rozwijania kompetencji kluczowych w celach i zadaniach edukacji wczesnoszkolnej	87
1.7.1. Szanse rozwijania kompetencji kluczowych w procesie edukacji matematycznej	99
1.7.2. Szanse rozwijania kompetencji kluczowych w edukacji przyrodniczej	102
Rozwijanie kompetencji kluczowych w edukacji matematycznej i przyrodniczej – propozycje praktycznych rozwiązań	117
1.8. Rozwijanie kompetencji kluczowych w edukacji matematycznej	117
1.9. Rozwijanie kompetencji kluczowych w edukacji przyrodniczej	128
Bibliografia	151

Wstęp

Termin „kompetencje kluczowe” jest obecny w debacie i praktyce pedagogicznej od stosunkowo nieodległego czasu, ale już znalazł swoje miejsce nie tylko w refleksji teoretycznej i aplikacjach praktycznych, lecz także w normatywnych zaleceniach Unii Europejskiej. Samo pojęcie „kompetencje”, wprowadzone do humanistyki z początkiem 90. lat poprzedniego stulecia funkcjonuje w życiu społecznym, polityce oświatowej, w naukach pedagogicznych, najczęściej w relacji do kwalifikacji zawodowych¹. Ale już w naszym wieku potoczne stosowanie pojęcia „kompetencje” odnalazło zainteresowanie badawcze w pedagogice w odniesieniu do procesu edukacyjnego, dydaktycznego i wychowawczego, traktowane na ogół jako synonim osiągnięć ucznia na określonym etapie kształcenia i w danym zakresie. Natomiast przymiotnikowe dookreślenie „kluczowe” w stosunku do kompetencji wskazuje na ich znaczenie jako pożądanych, wręcz niezbędnych dla rozwoju ucznia i jego dalszej edukacji. Przy czym rozwój, doskonałość, progresja, postrzegany jest w paradygmacie personalistycznym, a taki przyjmujemy, jako integralny, czyli całościowy, harmonijny i spójny we wszystkich wymiarach osobowych ucznia (fizycznym, psychicznym, społecznym, kulturowym, duchowo-religijnym), stanowiący zarazem nadrzędny cel edukacji szkolnej.

Realizacja nadrzędnego celu edukacji rozpoczyna się już na pierwszym etapie w klasach I-III szkoły podstawowej, czyli w okresie wczesnoszkolnym uczniów w wieku 7-10 lat, którzy stopniowo przechodzą od okazjonalnej nauki do uczenia się w sposób świadomy pod kierunkiem zasadniczo jednego nauczyciela. Zgodnie z myślą pedagogiczną i wymogami prawnymi na tym etapie edukacja realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego, umożliwiającego, „poszukiwanie nadrzędnej zasady scalającej w psychologiczną całość różne działania uczniów”². Wydaje się, że ten proces kształcenia może wzbogacać i konkretyzować w przewidywanych osiągnięciach ucznia refleksja teoretyczna, planowanie programowe i realizacja kompetencji kluczowych, które stanowią przedmiot prezentowanego opracowania, powstałego w Katedrze Dydaktyki, Edukacji Szkolnej i Pedagogiki KUL, kierowanej przez Prof. Krystynę Chałas. W zakresie działalności Katedry znajduje się prowadzenie kierunku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki oraz stosownych badań naukowych³.

Powyższe względy wyjaśniają podjęcie proponowanej w publikacji problematyki, szczególnie uzasadnia troska o integralny rozwój osoby ucznia w wieku wczesnoszkolnym i potrzeba kształtowania jego kompetencji kluczowych, a także potrzeba wspie-

¹ Zob. B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, UKSW, Warszawa 2013, s. 163.

² B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna*, IBE, Warszawa 2014, s. 31.

³ Katedra zorganizowała m.in. konferencję naukową pt. „Polska pedagogika wczesnoszkolna: teoria – badania – praktyka. Wiodące kierunki i szkoły naukowe” w 2018 r.; zob. „Roczniki Pedagogiczne”, 2019, t. 11 (47), nr 2 oraz M. Buk-Cegiełka (red.), *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*, Polihymnia, Lublin 2022.

rania studentów, przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, w kreowaniu ich pedagogicznych umiejętności w tym zakresie, zwłaszcza innowacyjności oraz łączenia teorii z praktyką edukacyjną. Dodatkowym motywem jest możliwość zainteresowania nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji przedstawionymi zagadnieniami, które mogą inspirować do pogłębienia własnego warsztatu pedagogicznego i poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Tym bardziej, że opracowanie koncentruje się przykładowo tylko na dwóch dziedzinach edukacji wczesnoszkolnej: matematycznej i przyrodniczej.

Trzeba podkreślić, że potrzeba realizacji kompetencji kluczowych stanowi zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w zakresie uczenia się przez całe życie, począwszy od dzieciństwa⁴. Zgodnie z powyższym dokumentem „kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw”⁵ uczniów i obywateli oraz mają zapewnić ich pełny rozwój indywidualny i społeczny. Wśród kompetencji wyróżnia się osiem dziedzin, w których nie bierze się pod uwagę kompetencji moralno-duchowych, tak istotnych, wręcz niezbędnych w perspektywie integralnego rozwoju osoby⁶. Z tego względu wspomniane kompetencje unijne zostaną dopełnione dziewięcią: moralno-duchową, stanowiąc jeden z merytorycznych aspektów analizowanych zagadnień w niniejszym opracowaniu. Uwzględniając wyróżnione kategorie w unijnym dokumencie i powyższe dopełnienie, kluczowymi kompetencjami są następujące:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności;
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- kompetencje cyfrowe;
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się;
- kompetencje obywatelskie;
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej;
- kompetencje moralno-duchowe.

Wyróżnione kompetencje są już konieczne do realizacji w procesie wczesnoszkolnej edukacji, przyczyniając się do pełnego, integralnego rozwoju osobowego ucznia i jego twórczej adaptacji do życia we współczesnym społeczeństwie⁷.

4 Załącznik do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01), www.eur-lex.europa.eu/legal-content/

5 Tamże.

6 Zob. A. Maj, *Duchowość w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2019, nr 2, s. 50-60.

7 Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków, 2014; S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, t. III, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 27.

W związku z tym istnieje potrzeba opracowania teoretycznych przesłanek dotyczących sposobów rozwijania kompetencji kluczowych oraz ukazanie ich praktycznej egzemplifikacji w wybranych obszarach edukacyjnych: edukacji matematycznej i przyrodniczej, w świetle teorii integralnego rozwoju ucznia w wieku wczesnoszkolnym. Przyjęcie perspektywy integralnego rozwoju osoby ucznia jest uznaniem pełnowymiarowej wizji ucznia jako osoby, jego godności i prawa do wspomagania jego adekwatnego rozwoju, a zarazem obowiązku szkoły do realizacji edukacji rozwijającej potencjał jego osoby we wszystkich sferach, od fizycznej po duchową. Ten aspekt opracowania jest oryginalnym wyróżnikiem na tle bogatej literatury z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej.

W tym kontekście przedmiotem opracowania jest kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów na wczesnoszkolnym etapie w perspektywie ich integralnego rozwoju oraz egzemplifikacja tego procesu w edukacji matematycznej i przyrodniczej. Natomiast celem opracowania jest ukazanie podstaw teoretycznych specyfiki kształtowania kompetencji kluczowych uczniów wczesnoszkolnej edukacji w aspekcie ich rozwoju integralnego, zwłaszcza w dziedzinie matematyczno-przyrodniczej oraz wskazanie rekomendacji praktycznych w tym zakresie.

Wobec powyższego główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: Jakie są podstawy teoretyczno-praktyczne kształtowania kompetencji kluczowych uczniów we wczesnoszkolnej edukacji matematycznej i przyrodniczej w świetle integralnego ich rozwoju?

Z problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

- Jakie są podstawy teoretyczne integralnego rozwoju człowieka w okresie wczesnoszkolnym oraz kluczowych kompetencji?
- Jakie są podstawy pedagogiczne i organizacyjne wczesnoszkolnego kształtowania kompetencji kluczowych w edukacji matematycznej i przyrodniczej w perspektywie integralnego rozwoju uczniów?
- Jakie są praktyczne rekomendacje w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych we wczesnoszkolnej edukacji matematycznej i przyrodniczej w świetle integralnego rozwoju uczniów?

Wyznaczona problematyka implikuje zastosowanie metody analityczno-syntezy oraz hermeneutyčno-fenomenologicznej i należy do kategorii badań aplikacyjnych, stanowiących budowanie podstaw teoretycznych kształtowania kompetencji kluczowych w świetle teorii integralnego rozwoju osoby ucznia oraz ich praktycznego zastosowania, doskonalącego proces edukacji wczesnoszkolnej.

Zgodnie z zarysowaną problematyką publikacja składa się z czterech rozdziałów. Pierwszy poświęcony jest teorii integralnego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym w ujęciu warstwowej koncepcji S. Kunowskiego, drugi istotce kompetencji kluczowych i charakterystyce ich dziewięciu kategorii, trzeci analizie kluczowych kompetencji ucznia w świetle wczesnoszkolnej podstawy programowej z uwzględnieniem ich szans

rozwojowych w edukacji matematycznej i przyrodniczej, natomiast czwarty dotyczy praktycznych propozycji rozwijania kompetencji kluczowych w edukacji matematycznej i przyrodniczej.

Autorzy opracowania: dr Marta Buk-Cegiełka, dr Anna Badora, dr hab. Adam Maj, mają świadomość, że przedstawiona publikacja jest zarysem ważnej i aktualnej problematyki z zakresu edukacji i pedagogiki wczesnoszkolnej oraz jej egzemplifikacją w dwóch dziedzinach: matematycznej i przyrodniczej. Kolejne obszary edukacyjne pozostają do realizacji w niedługim czasie. Jednocześnie autorzy dziękują recenzentowi naukowemu za podjęcie twórczego i pracowitego zadania – Prof. Joannie Majchrzyk-Mikule i mają nadzieje, że publikacja o kompetencjach ucznia poszerzy w jakiejś mierze kompetencje Czytelników, zwłaszcza studentów pedagogiki, pedagogiki wczesnoszkolnej czy nauczycieli pierwszego etapu edukacji szkolnej.

Integralny rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Problematyka kształtowania jakichkolwiek kompetencji uczniów we wczesnoszkolnej edukacji, w tym matematyczno-przyrodniczych, ujęta w perspektywie ich integralnego rozwoju osobowego, wymaga osadzenia na podstawach antropologicznych, sięgających do natury człowieczeństwa, jego pełnego, harmonijnego rozwoju, którego adekwatną teorię przedstawia koncepcja S. Kunowskiego, profesora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, tak zwana teoria warstwicowa. Na tym tle możliwa jest charakterystyka integralnego rozwoju dzieci – uczniów w okresie wczesnoszkolnym w zakresie wyróżnionych przez S. Kunowskiego warstw rozwojowych.

1.1. Definicyjne ujęcie integralnego rozwoju człowieka

Rozwój jako przejście od jednego do drugiego, doskonalszego stadium, dotyczy wielu dziedzin, w tym także człowieka. Już potoczna obserwacja i wiedza wskazuje na elementy naturalnego rozwoju człowieka, które można określić na przestrzeni krótszego czy dłuższego czasu. Jednak pogłębiona wiedza biomedyczna, psychologiczna, pedagogiczna, socjologiczna, filozoficzna czy teologiczna odnotowuje złożoność rozwoju człowieka, wskazując wielość czynników oddziałujących, regulujących i wskaźników opisujących proces rozwoju człowieka w różnych jego stadiach, w tym interesującego nas okresu wczesnoszkolnego, przypadającego na 7-10 rok życia.

Fenomenologiczna charakterystyka rozwoju człowieka w każdym okresie jego życia wymaga domaga się odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek? Z jednej strony człowiek wpisany jest w rzeczywistość naturalną, wręcz przyrodniczą, posiadając cechy i biologiczne procesy typowe dla świata przyrody, zwłaszcza zwierząt, z drugiej stanowi wyjątkowość w świecie naturalnym, wykraczającą, przerastającą go rozumem, zdolnością do myślenia abstrakcyjnego, świadomością, wolnością i zdolnością do wyboru czynu, kształtowania więzi międzyludzkich (przyjaźni, miłości, wspólnoty), zdolnością do transcendencji⁸. Powyższe wymiary przymiotów i funkcji człowieka ujawniają złożoność istoty człowieka. Stąd w literaturze antropologicznej pojawiają się różnorodne określenia człowieka.

Przekonującą i pogłębioną wizję człowieka ujawnia personalizm, ukształtowany na antropologii filozoficznej i teologicznej w ujęciu chrześcijańskim⁹, który krótko określa: człowiek jest osobą (gr. *prosopon*, łac. *persona*)¹⁰.

Wymiar strukturalny ukazuje osobę jako substancjalną jedność fizyczną, psychiczną i duchową; konkretną i niepowtarzalną; posiadającą własną godność i zdolność do

8 Zob. K. Chałas, M. Łobacz, *Przymioty osoby ludzkiej. Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom – osoba. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2020.

9 M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 1999, s. 295-312; zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

10 Zob. M. A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2005, s. 119.

rozwoju, do aktualizacji swojego potencjału ludzkiego; istotę stworzoną na obraz i podobieństwo Boże (Rdz 1, 26-28). Osoba spełnia się w czynie, w którym trzy akty: poznania (rozum), uczucia (miłość) i woli (wolność) „wzajemnie się warunkują w życiu osobowym”¹¹.

Wymiar społeczny charakteryzuje człowieka jako istotę społeczną, która żyje w społeczeństwie i realizuje swój potencjał ludzki w spotkaniu i służbie dla innych. Istnienie ontyczne osoby (tożsamość) dopełnia deontyczne, czyli istnienie „dla”, tworząc całość i jedność bytu ludzkiego¹². Społeczny wymiar osoby charakteryzuje prymat człowieka wobec społeczeństwa, którego nie jest własnością i zdeterminowaną częścią.

Wymiar transcendentalny wskazuje na możliwość wyjścia człowieka poza własny świat istnienia, przekraczania swojego „ja” osobowego. Dzięki temu, człowiek przekraczając naturę tworzy kulturę i kształtuje społeczeństwo. Bytowa otwartość osoby ludzkiej uzdalnia do transcendencji ku Bogu, w którym człowiek odnajduje absolutne TY i możliwość pełni życia ludzkiego.

Można stwierdzić, że osoba jest (ujęcie statyczne) i zarazem *się staje* (ujęcie dynamiczne), a rozwój wpisany jest w jej naturę jako możliwość, a wraz z rozwojem – odkrywana powinność życiowa.

W tym kontekście trzeba zdefiniować integralny rozwój osoby ludzkiej. Za Słownikiem Języka Polskiego przymiotnik „integralny” rozumiemy jako „nierozdzielnie związany z całością”¹³. Integralny rozwój ogólnie definiuje K. Ostrowska jako „całościowy zewnętrzny i wewnętrzny rozwój człowieka i przystosowanie do życia według przyjętego wzoru”¹⁴. Natomiast K. Chałas stwierdza, że jest to „rozwój wszystkich warstw człowieka, wzajemnie ze sobą zintegrowanych i przenikających się, prowadzący w projekcie życia do pełni człowieczeństwa”¹⁵. Pełnię człowieczeństwa osiąga się urzeczywistniając wartości według właściwej jej hierarchii¹⁶. W myśl A. Rynio, integralny rozwój to „pełny, wszechstronny, zrównoważony ciąg strukturalnych i funkcjonalnych zmian, zależnych od przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych, zmierzający ku wyższym, pełniejszym i doskonalszym stanom osoby”¹⁷. Konkretyzując, można stwierdzić, że integralny rozwój, obejmując całość osoby ludzkiej i wszystkie jej wymiary, dotyczy wszelkich, podstawowych „aspektów życia człowieka – fizycznego, umysłowego (percepcja, pamięć,

11 M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1991, s. 381.

12 Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 304-309.

13 *Słownik Języka Polskiego PWN*, www.sjp.pwn.pl (20.09.2024)

14 K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*. Rubikon, Gdańsk 1994, s. 14.

15 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 11.

16 Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom, Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin-Kielce 2006, s. 29.

17 A. Rynio, *Integralny rozwój człowieka*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016, s. 448.

uwaga), językowego, emocjonalnego, społecznego, moralnego, osobowościowego, religijnego i duchowego¹⁸. Istotną cechą integralnego rozwoju osoby jest nie tylko pełna wielowymiarowość osobowa, lecz także wewnętrzna, harmonijna spójność, która dokonuje się „przez hierarchiczne uporządkowanie wymiarów ludzkiego istnienia i działania, z uznaniem pierwszeństwa i wyższości tego, co duchowe (związane z moralnością i religijnością) w stosunku do aspektów naturalnych, biopsychospołecznych ludzkiego funkcjonowania¹⁹.

Integralny rozwój jest ściśle związany z integralnym wychowaniem. Idea wychowania integralnego obecna jest jako „centralna intuicja” w chrześcijańskiej myśli i tradycji edukacyjnej²⁰. Na gruncie pedagogiki rozwija ją personalizm (m.in. J. Maritain, R. Guardini, J. Woroniecki, S. Kunowski, J. Tarnowski, M. Nowak, A. Rynio, K. Chałas, a także Jan Paweł II).

W perspektywie rozumienia wychowania jako obdarzania człowieczeństwem – obdarzania wzajemnego (Jan Paweł II²¹), czyli całości „sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo” (J. Tarnowski²²), K. Chałas określa integralne wychowanie jako „wspomaganie wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa – w harmonijnym rozwoju swych potencjalności tkwiących w poszczególnych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, duchowej, religijnej oraz ich integrowaniu ze sobą²³. Integralne wychowanie związane jest z pełnym postrzeganiem człowieka oraz jego rozwoju. Jego „cechą charakterystyczną jest ujmowanie rzeczywistości człowieka realistycznie, we wszystkich wymiarach jego bytu i losu, czyli w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej, duchowej, religijnej, bez pomijania jakiegokolwiek oraz w kontekście życia naturalnego, społecznego, kulturowego, religijnego²⁴. A. Rynio podkreśla, iż „integralność wychowania oznacza, że człowiek z racji swego bytu osobowego, będąc istotą indywidualną, posiadającą własny świat wewnętrzny, jest spójną i kompletną całością, a nie częścią czegoś, i kimś, kto sam od siebie otrzymuje zadania, obowiązki i uprawnienia. Integralny charakter wychowania wyraża się w tym, że obejmuje ono całego człowieka z jego niepowtarzalnym życiem fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym, religijnym i chroni go przed różnego rodzaju modnymi dziś a zarazem zgubnymi „redukcjonizmami”, mającymi swoje korzenie w błędnym rozumieniu osoby ludzkiej²⁵.

18 Tamże, s. 450.

19 Tamże.

20 A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 16.

21 Jan Paweł II, *List do rodzin*, 2 II 1994, nr 16.

22 J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 66.

23 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, dz. cyt., s. 11.

24 A. Maj, *Integralne wychowanie w szkole katolickiej*, Polihymnia, Lublin 2010, s. 11.

25 A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, dz. cyt., s. 17.

Pełną koncepcję integralnego wychowania przedstawia S. Kunowski. Również w publikacjach i nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II znajduje się całościowa koncepcja. W procesie rozwoju człowieka S. Kunowski wyróżnia pięć warstw, stanowiących podłoże wychowania: biologiczną, psychologiczną, socjologiczną, kulturologiczną, światopoglądową (duchową)²⁶. Każda warstwa ma swój czas rozwoju i dojrzałości, bowiem „rozwój coraz wyższych struktur integruje, włącza w całość działania struktur wcześniejszych, na skutek czego postępowanie człowieka w sposób naturalny doskonali się i szlachetnieje, staje się coraz bardziej ludzkie”²⁷. Natomiast koncepcja integralnego wychowania Jana Pawła II oparta jest na tzw. adekwatnej antropologii, która ujmuje osobę ludzką w pełni jej bytu i możliwości aktualizacji swojego potencjału osobowego poprzez czyn. Decydują o tym takie przymioty konstytuujące osobowość ludzką, jak godność, samoświadomość, samostanowienie, doświadczenie, wartość samego siebie w dialogu z innymi i z Bogiem, a także odniesienie do wartości, norm, powinności i sumienia. Interpretując myśl Jana Pawła II, M. Buk-Cegiełka podkreśla znaczenie „działania człowieka, czyli jego czyn”²⁸. Wychowanie integralne w ujęciu papieskim jest drogą „wzrastania w człowieczeństwie poprzez odkrywanie i rozwijanie poczucia własnej godności, przygotowanie człowieka do życia i pełnienia w nim przyszłych ról życiowych, formację człowieka nowego i harmonijnego (...), ukierunkowaną na rozwój osobowości dojrzałej”²⁹.

Adekwatną do personalistycznej koncepcji człowieka jako osoby oraz istoty jej integralnego rozwoju i wychowania jest tzw. trójczynnikowa teoria rozwoju, obejmująca czynniki endogenne (wewnętrzne wyposażenie genetyczne), czynniki egzogenne (zewnętrzne oddziaływanie społeczne, kulturowe, wychowawcze) oraz własną aktywność osoby³⁰. Proces ten powinien prowadzić ku dojrzałości osobowościowej.

Powyższe czynniki chronią przed postrzeganiem procesu rozwoju i co za tym idzie wychowania człowieka, w kategoriach fatalistycznych i mechanistycznych, gdy akcentuje się określony jeden czy dwa czynniki bez postrzegania wszystkich trzech. Może się to przejawiać w przekonaniu, że kierunki rozwoju są niemal wyłącznie zdecydowane genetycznie i wychowanie niewiele zmienia, albo odwrotnie, że wychowanie i oddziaływanie społeczne decyduje o rozwoju osoby, którą kształtują mechanizmy społecznej stymulacji.

Trzeba podkreślić znaczenie zrównoważonego uwzględnienia funkcji wszystkich trzech czynników, a zwłaszcza roli samego wychowanka, którego odpowiedzialność za własny rozwój wraz z latami będzie narastać. Fakt ten nie umniejsza znaczenia czynni-

26 Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 172-181, 197.

27 Tamże, s. 216.

28 M. Buk-Cegiełka, *Warstwy rozwojowe człowieka*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016, s. 1229.

29 A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, dz. cyt., s. 26.

30 Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 288-289.

ków egzogennych, zwłaszcza rodziny i szkoły, jako podstawowych środowisk wychowawczych, niezbędnych dla wspomagania integralnego rozwoju wychowanka.

Przedstawiona charakterystyka integralnego rozwoju człowieka uzyska swoje uszczegółowienie w kolejnym punkcie – w świetle teorii warstwicowej, opracowanej przez S. Kunowskiego.

1.2. Charakterystyka teorii integralnego rozwoju człowieka w koncepcji S. Kunowskiego

Oryginalną interpretację rozwoju człowieka, rozwoju integralnego w zakresie spójności teoretycznej i uzasadnienia naukowego, przedstawia S. Kunowski w znaczącej publikacji pt. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, która ukazała się w pierwszym wydaniu w 1981 r. staraniem Wydawnictwa Salezjańskiego w Łodzi, cztery lata po śmierci Autora. Kunowskiego koncepcja nawiązuje, rozszerza i pogłębia warstwicową teorię rozwoju człowieka zarysowaną przez W. Flitnera i S. Hessena³¹. Według Kunowskiego rozwój osobowy człowieka dokonuje się w ramach pięciu sfer (warstw, warstwic); są nimi:

- „1. warstwa biologiczna, tworząca nasz organizm,
2. warstwa psychologiczna, rozwijająca całokształt psychiki,
3. warstwa socjologiczna, formująca osobę społeczną wychowanka,
4. warstwa kulturologiczna, która wyrabia twórcę kulturalnego w człowieku,
5. warstwa czysto duchowa lub światopoglądowa, kształtująca w pełni duchowość i jej stronę religijno-moralną”³².

Powyzsze warstwy rozwijają się według tych samych zasad, na które składają się charakterystyczne dla każdej warstwy zapotrzebowania rozwojowe, konieczność zaspokajania potrzeb, osiągnięcie maksimum rozwojowego, kształtowanie się odpowiedniej struktury rozwojowej, utrzymanie osiągniętego poziomu rozwojowego oraz obniżenie się tego poziomu rozwojowego w starości³³.

Trzeba zaznaczyć, że poszczególne warstwy nie są niezależne od siebie, wręcz przeciwnie – jedna warstwa stanowi podłoże, na którym może rozwijać się następna. Jak podkreśla Kunowski, „podłoża te wynikają z bogactwa natury człowieka, który żyje jako organizm, rozwija się jako psychika, jako osoba społeczna, jako twórca kulturalny i jako istota duchowa”³⁴.

Charakteryzując myśl S. Kunowskiego, M. Buk-Cegiełka stwierdza, że „każda warstwa rozwojowa ma swój czas intensywnego rozwoju”³⁵.

Pierwsza warstwa, **biologiczna**, rozwija się od poczęcia, narodzenia i trwa przez kilkanaście lat w synchronizacji z rozwojem psychicznym i społecznym. Podczas rozwoju

31 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Warstwy rozwojowe człowieka*, dz. cyt., 1226.

32 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 197.

33 Tamże, 195-196.

34 Tamże, s. 196.

35 M. Buk-Cegiełka, *Warstwy rozwojowe człowieka*, dz. cyt., 1226.

warstwy biologicznej zmienia się i rozrasta wielkość ciała i jego proporcje, dojrzewają narządy wewnętrzne, usprawnienia się system nerwowy „rozwijają się popędy, odruchy warunkowe, kształtują się reakcje ruchowe”³⁶.

Dynamiczny rozwój **warstwy psychologicznej** rozpoczyna się około 7 roku życia człowieka i przypada a tzw. dojrzałość szkolną. Wtedy „inteligencja jako umysłowa zdolność przystosowuje się do nowych zadań w szkole, jak też nowych warunków życiowych, praktycznych i poznawczych”³⁷. W tym okresie dokonuje się kształtowanie psychiki poprzez rozwój uwagi dowolnej, myślenia przyczynowego, zdolności poznawczych, emocjonalnych, wolitywnych, które zaczynają podlegać czynnikom intelektualnym. Ważną funkcję w rozwoju psychiki dziecka odgrywają czynniki zwane przez S. Kunowskiego jako fenomenologiczne, czyli zjawiska oddziałujące na zmysły „które dają znać o tym, co dzieje się w otaczającej rzeczywistości, niosąc za sobą logiczne znaczenie przez odbiór w świadomości przy pomocy mowy, zawierającej pojęciowe sygnały sygnałów zmysłowych”³⁸.

W okresie dorastania i dojrzewania płciowego w warstwie biologicznej pojawia się dynamiczny rozwój **warstwy socjologicznej**, bowiem „rodzi się spontaniczne szukanie kontaktu z rówieśnikami, zainteresowanie inną płcią, zjawiają się nastawienia międzyludzkie, kierowane sympatią, przyjaźnią i miłością do innych ludzi”³⁹, stwierdza S. Kunowski. Rozpoczyna się samorzutny i intensywny proces. Rozwija się uspołecznianie wychowanka poprzez pełnienie różnorodnych ról w rodzinie, szkole, wśród rówieśników, w grupach zainteresowań, a także w sieci różnych relacji społecznych i bodźców wychowawczych, w przekazach moralnych i tradycjach obyczajowych. Konkludując, M. Buk-Cegiełka stwierdza, że „dojrzały pod względem społecznym człowiek włącza się w coraz szersze grupy społeczne, od rodziny począwszy a na sprawach państwowych i międzynarodowych kończąc”⁴⁰.

Na podłożu warstwy socjologicznej rozwija się w wieku młodzieńczym **warstwa kulturologiczna**. Pod wpływem wrażeń estetycznych, „w spontanicznym uczuleniu jednostki na wartości zawarte w wytworach (artefaktach) kultury wyższej, jak sztuka (poezja, muzyka, plastyka, nauka, filozofia, technika, prawo, polityka czy moralność i religia)”⁴¹, rośnie „kulturalny odbiorca, konsument sztuki lub innej dziedziny kultury, może uformować się amator, znawca, koneser jakiegoś zagadnienia, wreszcie pojawiają się pierwsze młodzieńcze próby własnej twórczości”⁴², zgodnie z zainteresowaniami i zdolnościami czy nawet talentami wychowanka. Aktywność twórcza, zdaniem S. Kunowskiego, ma charakter procesu z takimi etapami, jak: „wstrząs kulturalny, wędrówka

36 Tamże, s.1227.

37 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 198.

38 M. Buk-Cegiełka, *Warstwy rozwojowe człowieka*, dz. cyt., s. 1227.

39 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

40 M. Buk-Cegiełka, *Warstwy rozwojowe człowieka*, dz. cyt., s. 1227.

41 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

42 Tamże, s. 199-200.

duchowa, odkrycie ojczyzny duchowej, dialog kulturalny, powstanie kierunku twórczości⁴³. Do rozwoju warstwy kulturologicznej niezbędne jest obcowanie z dziełami sztuki i przeżycia estetyczne, dzięki którym pojawia się u wychowanków pogłębiona wrażliwość aksjologiczna na wartości tkwiące w różnorodnych dziełach artystycznych.

Już w początkach okresu dorastania człowieka kształtuje się **warstwa światopoglądowa (duchowa)**, bowiem rozwój osoby ludzkiej ściśle, nierozzerwalnie wiąże się z rozwojem jego duchowości. Charakteryzując stanowisko S. Kunowskiego, M. Buk-Cegiełka stwierdza, że duchowość człowieka jest: „ – rozumna, czyli zdolna do obiektywnego poznania rzeczywistości w procesie abstrakcji umysłowej, która z materiału spostrzeganego odrywa cechy istotne przedmiotu, tworząc z nich treści prawdziwego pojęcia, zgodnego ze stanem faktycznym; – zdolna do wartościowania i oceniania wszystkich przedmiotów przeżyć w stosunku do siebie (subiektywnie) jako dobrych, pięknych, prawdziwych, szlachetnych; – wolna, czego wyrazem jest wolność woli w wyborze dobra i możliwość brania odpowiedzialności moralnej za siebie, swoje życie i postępowanie, za innych ludzi; – twórcza, to znaczy dąży do szukania nowości, bądź to przez przetwórczą pracę nad uszlachetnieniem materii dla dobra ludzi, bądź też przez oryginalną twórczość, przez wynalazczość i odkrywczość w tworzeniu techniki, nauki i kultury, przekształcających naturalną rzeczywistość; – otwarta na głębię metafizyczną, przekracza granice zmysłowego doświadczenia (transcendencja) i sięga aż do poznania źródeł bytu, do Absolutu i Boga⁴⁴. W tej perspektywie duchowość związana jest z religijnością, ponieważ duchowość człowieka „szuka Boga i pragnie zjednoczyć się z Nim⁴⁵, stwierdza S. Kunowski.

Istotną prawidłowością rozwojową w każdej z warstw osobowych człowieka, zgodnie ze wspomnianą już trójczynnikiem teorią, jest obok czynników endogennych i egzogennych własna **aktywność wychowanków**, charakteryzująca się trzema cechami: samorzutnością, chęcią i dobrowolnością⁴⁶. Jak podkreśla S. Kunowski, „formy aktywności własnej wychowanka nazywamy rozwojowymi formami życiowymi, ponieważ warunkują one prawidłowy rozwój wyższych warstw i są jedynie kształtujące dla danego okresu życia, będąc dostępną drogą do poznania otaczającego świata⁴⁷.

Aktywnością dominującą w rozwoju poszczególnych warstw są następujące formy:

- warstwa biologiczna – zabawa,
- warstwa psychologiczna – dociekanie,
- warstwa socjologiczna – praca,
- warstwa kulturologiczna – twórczość,
- warstwa światopoglądowa – przeżycie światopoglądowe.

43 M. Buk-Cegiełka, *Warstwy rozwojowe człowieka*, dz. cyt., s. 1228.

44 Tamże.

45 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 190.

46 Tamże.

47 Tamże.

Zabawa jest pierwszą aktywnością dziecka, charakterystyczną dla rozwijającej się warstwy biologicznej, zarazem jego „najgłębszą potrzebą i musem”⁴⁸. Brak zabawy może zaburzyć dalszy rozwój dziecka, bowiem zabawa przygotowuje do przyszłego życia. Wraz z rozwojem dziecka, począwszy od niemowlęctwa aż do młodszego wieku szkolnego, zmieniają się formy zabawy, najpierw manipulacyjne, konstrukcyjne, funkcjonalne, a potem iluzyjne (tematyczne) i receptywne. Zabawy iluzyjne mają charakter grupowy i dialogowy, uruchamiają fantazję i grę wyobraźni⁴⁹. Zabawy receptywne „są przeżywaniem i wczuwaniem się uczuciowym w sytuacji przy słuchaniu bajek czy opowiadań bardziej realistycznych, przy oglądaniu obrazków lub sztuki w teatrze lalkowym”⁵⁰. W tym okresie rozwojowym pojawiają się zabawy i gry ruchowe, zręcznościowe, a także sport, turystyka. W młodszym i późniejszym wieku szkolnym zmieniają się w formy i funkcje zabaw, które w mniejszym stopniu pełnią funkcję rozwojową i kształcącą, a częściej rozrywkową, oddziałując na kształtowanie się innych warstw osobowych. Dzięki zabawie dziecko rozwija się fizycznie, nabiera sprawności, a także rozwija wyobraźnię i fantazję, zdolność do wartościowania, uczy się tworzenia relacji i więzi społecznych. Rolą wychowawców w domu i w szkole jest zapewnienie dzieciom odpowiedniej, prorozwojowej zabawy.

Drugą formą aktywności wychowanków, charakterystyczną głównie dla warstwy psychologicznej, jest **dociekanie**, czyli „taka własna aktywność działania i umysłowa dziecka, w której przejawia się potrzeba zaspokajania ciekawości intelektualnej, dotyczącej nie samej zmienności zjawisk, jak przy oglądaniu obrazków w książce czy w filmie, nie zjawisk nadzwyczajnych i sensacyjnych, lecz dokładnego zrozumienia rzeczy otaczających i zwykłych przez drobiazgową znajomość szczegółów i poznanie przyczyny lub sposobu ich działania”⁵¹, stwierdza S. Kunowski. Dociekanie jest formą rozwojową przypadającą na okres nauki szkolnej, co więcej niezbędną formą dla jakości uczenia się i dla rozwoju osobowego ucznia. Przejście od zabawy do dociekania odbywa się stopniowo, dzięki czemu „kształtują się podstawowe funkcje poznawcze, jak uwaga, spostrzeganie, pamięć, wnioskowanie, inteligencja”⁵². W tym kontekście rolę nauczyciela jest kierowanie procesem dociekania i odpowiednie stymulowanie przejścia od zabawy do dociekania „albo przez uzgodnienie programu nauki i zajęć praktycznych z budzącym się samorzutnie dociekaniami poznawczym u dziecka szkolnego albo przez wykorzystanie aktywności dociekaniowej dziecka na lekcjach lub też przez budzenie głębszego dociekania problemowego u dzieci odpowiednią metodą szkolnego nauczania”⁵³..

48 Tamże, s. 204.

49 Tamże, s. 205.

50 Tamże.

51 Tamże, s. 207.

52 Tamże.

53 Tamże.

Dla warstwy socjologicznej charakterystyczną aktywnością jest praca. „Dociekanie przenikane stopniowym wysiłkiem, trudem i stałym obowiązkiem, pisze S. Kunowski, zamienia się wreszcie w trzecią formę życiową, mianowicie w pracę”⁵⁴. Praca ucznia w średnim wieku szkolnym nie powinna być realizowana pod przymusem, ale stać się jego aktywnością własną, inaczej „nie będzie dla niego rozwojową formą życiową”⁵⁵. Tym bardziej, że praca ma szczególne znaczenie w uspołecznianiu dziecka. „To szczególne znaczenie wychowawcze pracy dopiero w warstwie społecznej wyjaśnia sytuacja rozwojowa tego okresu – wychowanek wyrósł już z zabawy dziecięcej i z wieku bajek i zaczyna przerastać dociekanie”⁵⁶. Odkrywa potrzebę nawiązywania kontaktów z innymi: rówieśnikami, w rodzinie, w szkole. Podejmowanie jej daje mu satysfakcję. Jak stwierdza S. Kunowski, „w ten sposób wychowanek w trzecim okresie rozwoju, tracąc dotychczasowe, łatwe źródła przyjemności w zabawie dziecięcej i w dociekanii, odkrywa prawie nagle nowe źródło radości po wykonaniu trudnej, zleconej przez grupę, pracy”⁵⁷.

Kolejną aktywnością własną wychowanka, pojawiającą się w czwartej warstwie rozwojowej – kulturologicznej – jest **twórczość**. „To właśnie twórcze czynniki osobowościowe kształtują teraz tę wyższą rozwojową formę życiową”⁵⁸, stwierdza S. Kunowski. Twórczość wychowanka wiąże się z jego kreatywnością, która wiąże się z aktywnością wcześniejszą wychowanka, zarówno zabawą, jak i dociekaniiem i pracą. Stanowią one podstawę do kreatywności, która może objawić się w różnorodnych formach twórczości wychowanka, niejako w odpowiedzi na jego uzdolnienia i zainteresowania⁵⁹. Twórczość wiąże się także z przeżyciami światopoglądowymi i duchowością wychowanka: „specyfika i swoistość procesu twórczego prowadzą pośrednio do samookreślenia się jednostki, odnalezienia sensu i idei przewodniej życia”⁶⁰, komentuje K. Szumilas.

Dla warstwy światopoglądowej charakterystyczną aktywnością wychowanka jest **przeżycie światopoglądowe**. S. Kunowski stwierdza: „pytania poznawcze, teologiczne, wynikające z natury człowieka mądrego, zaczynają docierać do problemu źródeł bytu, jego początku i końca, genezy i celu świata i życia”⁶¹. Aktywność ta kształtuje światopogląd wychowanka. „Rozbudowa każdego typu światopoglądowego zarówno o charakterze świeckim czy religijnym, teistycznym czy ateistycznym odbywa się zawsze poprzez głębsze przeżycia światopoglądowe, które mają charakter poważny i podniosły, wynika-

54 Tamże, s. 208-209.

55 Tamże, s. 209.

56 Tamże.

57 Tamże, s. 210.

58 Tamże.

59 Zob. M. Buk-Cegielka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka w systemie wychowawczo-dydaktycznym Marii Montessori*. LIBROPOLIS, Lublin 2013, s. 24.

60 K. Szumilas, *Kategoria twórczości w koncepcji Stefana Kunowskiego*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 200.

61 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 213.

jący z kontemplacji i czci odnoszącej się do Absolutu”⁶², podkreśla S. Kunowski. Przeżyciem światopoglądowym i formą życiowej aktywności dla chrześcijanina jest modlitwa, bowiem „modlitwa tworzy rozwojową formę życiową w warstwie czysto duchowej, podobnie jak w warstwach wcześniejszych zabawa, dociekanie, praca, i twórczość, przez które wychowanek musi przejść, by rozwijać pełnię swego człowieczeństwa”⁶³. kolejnym przeżyciem światopoglądowym jest liturgia, zwłaszcza Mszy Świętej, sakramenty, kontakt z Pismem Świętym, czy aktywność związana z religijnością i nią inspirowana.

Powyższe formy aktywności własnej wychowanka nie wyczerpują uwarunkowań procesu ich integralnego rozwoju i wychowania. S. Kunowski wskazuje na cztery dynamizmy specyficznie inspirujące te procesy; są nimi⁶⁴:

- siła *biosu* – „zdrowy bios jednostki, bez żadnych obciążeń dziedzicznych, przy bogatych zadatkach genicznych, przekazywanych przez rodziców i wcześniejsze pokolenia dziadków”⁶⁵,
- siła *etosu* – „obyczajowy etos społecznego otoczenia i narodowej kultury, bez większej dysharmonii i konfliktów, przekazujący ogólnoludzkie zasady moralne, prawa naturalnego zgodnie z sumieniem jednostki i urabiający jej doświadczenie, postawy i cechy nabyte bez nałogów zatruwających system nerwowy i niszczących siłę biosu jednostki”⁶⁶,
- siła *agosu* – „ideowy agos współpracujących ze sobą wychowawców, rodziców, nauczycieli, duszpasterzy, majstrów, oficerów itp., zaspokajających umiejętnie, a zgodnie z postępem wiedzy naukowej, odpowiednimi środkami zewnętrznymi potrzeby rozwojowe wychowanka”⁶⁷,
- siła *losu* – „korzystny układ sytuacji losowych, nie w znaczeniu trwałego szczęśliwego losu, lecz dających się przecierpieć przez pracę i wysiłek – z dobrem dla jednostki – czasowych nieszczęść”⁶⁸.

Istotną funkcję w wychowaniu jako wspomaganie rozwoju poszczególnych warstw osobowych wychowanka pełnią, zdaniem S. Kunowskiego, **funkcje**: *sanare*, *educere*, *educare* i *initiare*. Funkcje wychowawcze wiążą się z poszczególnymi warstwami rozwojowymi:

- *sanare* – warstwa biologiczna i psychologiczna,
- *educere* – warstwa socjologiczna,
- *educare* – warstwa kulturologiczna,
- *initiare* – warstwa światopoglądowa (duchowa).

62 Tamże, s. 214.

63 Tamże, s. 215.

64 Tamże, s. 201-202.

65 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka*, dz. cyt., s. 27.

66 Tamże.

67 Tamże.

68 Tamże.

Oprócz tych podstawowych funkcji S. Kunowski wyróżnia dwie: *edocere* dla pogłębienia rozwoju warstwy psychologicznej oraz *christinisare* w odniesieniu do warstwy światopoglądowej (duchowej) w wychowaniu chrześcijańskim⁶⁹.

Funkcja *sanare* wiąże się z rozwojem warstwy biologicznej i psychologicznej. Funkcję tę S. Kunowski przedstawia, jako: „opiekę wychowawców nad *biosem* wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu”⁷⁰. Funkcja ta dotyczy podsycaenia żywotności i energii wychowanka oraz na spotęgowaniu zdrowia, chęci do życia i jego tężyzny witalnej. Z jednej strony funkcja ta polega na opiece i pielęgnacji fizycznej wychowanka, z drugiej na profilaktyce, a więc zapobieganiu wszelkim niebezpieczeństwom groźnym dla zdrowia oraz życia wychowanka⁷¹.. Funkcja *sanare* zawiera w sobie również działania reedukacyjne. Ich zadaniem jest uporządkowanie *biosu* osoby poprzez regulację popędów oraz wzbudzenie potrzeb wyższych niż potrzeby psychogenne. Jednocześnie funkcją *sanare* dotyczy także rozwoju psychicznego wychowanka, „by zapobiegać skrzywieniom indywidualności w kierunku narcyzmu (zakochania się w sobie), egocentryzmu, chorobliwego autyzmu (myślenia schizofrenicznego, oderwanego od rzeczywistości i zależnego od stanów uczuciowych)”⁷². Realizacja funkcji *sanare* to w głównej mierze czynność wychowawcza, zwana dozorowaniem. Podczas jej realizacji nauczyciel dba o prawidłowy rozwój organizmu wychowanka; czuwa nad jego życiem i bezpieczeństwem, nad zachowaniem porządku oraz przyjętych zasad, dba o porządek moralny, prowadzi działania prewencyjne oraz profilaktyczne⁷³..

Zadaniem funkcji *edocere* jest: „wszechstronne wychowanie umysłowe, które przez nauczanie, informowanie, oświecenie i poznanie naukowe ma przyczynić się do samodzielnego mądrego szukania prawdy o całym świecie, o człowieku, o źródłach bytu i o Bogu zgodnie ze światłem Logosu, przenikającym całą rzeczywistość”⁷⁴, stwierdza S. Kunowski, bowiem człowiek z jednej strony posiada prawo do prawdy i wiedzy, z drugiej do samodzielnego szukania prawdy⁷⁵.

Realizacja funkcji *edocere* polega na:

- organizowaniu wszelkich ćwiczeń, które rozwijają myślenie wychowanka, czyli formalne nauczanie;
- dostarczaniu wychowankowi pojęć i wiadomości, czyli materialne nauczanie;
- integrowaniu poznawczych funkcji z dążeniami i uczuciowymi, czyli nauczanie wychowujące.

69 Tamże, s. 28.

70 S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, dz. cyt., s. 247-248.

71 Tamże, s. 249.

72 Tamże.

73 Tamże, s. 249-250.

74 Tamże, s. 250.

75 Tamże.

Funkcja *edocere* zapewnia wychowankowi prężny i zdrowy rozwój psychiczny pod względem uczuciowym, intelektualnym oraz wolitywnym⁷⁶.

Funkcja *educere* „dotyczy wyprowadzania wychowanka ze stanu naturalnego do wyższego stanu moralnego i w związku z tym polega na wyzwoleniu jednostki wychowywanej z ciasnoty, egoizmu przez zmianę nastawienia w kierunku altruizmu”⁷⁷. Zadania wynikające z tej funkcji łączą się z procesem socjalizacji wychowanka, aby przystosował swoje postępowanie do obowiązujących wzorów w danej społeczności oraz pełnić odpowiednie zadania i funkcje, w społeczeństwie. Realizacja tej funkcji polega na „udzieleniu pomocy wychowankowi w zakresie dobrego przystosowania się do zadań życia społecznego nie tylko pod względem moralnym, ale także życiowym i praktycznym”⁷⁸. Poprzez realizację tę funkcji formowana i wspierana jest sfera uczuć, przekonań, dążeń, nastrojów oraz woli wychowanka. Zadaniem wychowawcy jest przygotowanie psychiczne, społeczne oraz moralne wychowanka do życia społecznego. Główną działalnością wychowawcy nie jest dozorowanie ani nauczanie, lecz formowanie wychowanka⁷⁹.

W funkcji *educare* odnajduje wyraz siła *agosu*, a według S. Kunowskiego jest to „opieka nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału”⁸⁰. Zadaniem tej funkcji jest kierowanie rozwojem wychowanka w taki sposób, aby dążył on ku górze, w kierunku wyższych ideałów. Polega na uwarstwianiu wychowanka na przeżycia kulturowych wartości, co ułatwia sublimację oraz proces uszlachetnienia i uwznioślenia wychowanka na ideał narodowy, wyrażający się w miłości do Ojczyzny, ideał religijny czy społeczny. W procesie tym znaczącą rolę odgrywają różne wzory ludzi wielkich, narodowych bohaterów, odkrywców, świętych czy artystów⁸¹. Funkcja *educare* prowadzi wychowanka w stronę określonego ideału nowego człowieka. Zadaniem nauczyciela jest stałe wspieranie samodzielnego działania wychowanka, zatem wychowawca przyjmuje rolę raczej psychologa, przewodnika, doradcy, kierownika, krytyka niż nauczyciela, pomagając wychowankowi na drodze ku wyższym ideałom⁸².

Realizacja funkcji *initiare*, zdaniem S. Kunowskiego, polega „na wtajemniczeniu wychowanków w sprawy doczesnego i wiecznego losu człowieka”⁸³. Główne zadanie wychowawcy wyraża się więc we wtajemniczeniu wychowanka w sprawy losu, obejmującego zarówno wypadki losowe, które mogą zaistnieć w doczesnym życiu człowieka, jak również sprawy dotyczące życia wiecznego. Działalność wychowawcza w ramach tej funkcji ujmowana jest przez S. Kunowskiego jako spotkanie, które z jednej strony

76 Tamże, s. 103.

77 Tamże, s. 250.

78 Tamże.

79 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 135.

80 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 248.

81 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 34.

82 Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 251.

83 Tamże.

dotyczy spotkań losowych, których człowiek nie jest w stanie przewidzieć i się do nich przygotować, z drugiej odnosi się do zaplanowanych spotkań. Spotkania te rozpoczynają się już w czasie nauczania i wychowania, natomiast regułą stają się w sferze duchowej, w której kształtuje się światopogląd człowieka⁸⁴. W wychowaniu chrześcijańskim następuje scalenie powyższych funkcji wychowania w funkcję *christianisare* – wychowanie chrystocentryczne. Owa funkcja ujmuje *sanare* „i przemieniając ją w sposób nadprzyrodzony zmierza do uzdrowienia przez leczące działanie łaski skażonej natury ludzkiej na skutek grzechu pierworodnego [...] chrześcijańska funkcja *edocere* przekracza naturalne podawanie informacji nawet religijnych o treści prawd Objawionych, prowadzi do Boga jako źródła wszelkiej prawdy i rozwija świadomość wiary, która jest osobową odpowiedzią człowieka w dialogu z Bogiem, ogłaszającym przez swój Kościół orędzie zbawienia. *Educere* w wychowaniu chrześcijańskim staje się przystosowaniem wychowanka do życia w społeczności wiernych w Kościele i włączeniem go do apostołatu świeckich. *Educare* po chrześcijańsku pojęte prowadzi do naśladowania Chrystusa jako najwyższego boskiego ideału człowieka. *Initiare* zaś zbliża mistycznie dziecko do Chrystusa w I Komunii Świętej, a przez liturgię wychowuje do chrześcijańskiego spotkania losu doczesnego i życia wiecznego”⁸⁵.

Podsumowując charakterystykę koncepcji warstwicowej S. Kunowskiego można stwierdzić, że elementy integralnego rozwoju osoby wychowanka, takie jak formy aktywności własnej (zabawa, dociekanie, praca, twórczość, przeżycia światopoglądowe), uwarunkowania wychowawcze (siła *biosu*, *etosu*, *agosu*, *losu*) czy funkcje wychowania (*sanare*, *edocere*, *educare*, *initiare*, *christianisare*) prowadzą w konsekwencji do ukształtowania takich struktur rozwojowych wychowanka jak w warstwie biologicznej – *temperament*, w warstwie psychologicznej – *indywidualność*, w warstwie socjologicznej – *charakter*, w warstwie kulturologicznej – *osobowość*, w warstwie światopoglądowej – *duchowość*, ale ze sobą scalonych i zhierarchizowanych, zwłaszcza w systemie adekwatnych kategorii wartości, ujętych od najniższych do najwyższych: wartości zmysłowe (warstwa biologiczna), wartości poznawcze i wolitywne (warstwa psychologiczna), wartości moralno-społeczne (warstwa socjologiczna), wartości kulturowe i estetyczne (warstwa kulturologiczna), wartości duchowe, religijne (warstwa światopoglądowa).

84 Tamże, s. 248.

85 Tamże.

1.3. Specyfika integralnego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym w świetle warstwicowej teorii S. Kunowskiego

W kontekście przedstawionej teorii warstwicowej rozwoju integralnego osoby w ujęciu S. Kunowskiego zostanie zaprezentowany zarys rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym w zakresie biologicznym (fizycznym), psychicznym, społecznym, kulturowym i światopoglądowym (duchowym). Podstawowym źródłem poniższej analizy są publikacje S. Kunowskiego, opracowania M. Buk-Cegiełka oraz wybrana literatura.

1.3.1. Rozwój warstwy biologicznej

Warstwa biologiczna rozwija się najwcześniej, od poczęcia i narodzin dziecka przez cały okres przedszkolny, wczesnoszkolny i szkolny. Jej rozwój i dojrzewanie (także dojrzewanie płciowe) dokonuje się w synchronizacji z dojrzewaniem psychicznym i społecznym, dzięki czemu osoba dojrzała biologicznie staje się nie tylko zdolna do reprodukcji, lecz także do założenia małżeństwa i rodziny⁸⁶.

Fizyczny rozwój dziecka polega głównie na zmianie wielkości i proporcji ciała. U noworodka występuje duża głowa, stanowiącą 30% masy ciała, długi tułów i krótkie kończyny⁸⁷. W wieku niemowlęcym następuje intensywny rozwój kości i mięśni, tkanki tłuszczowej i wzrostu. W okresie poniemowlęcym proporcje ciała ulegają zmianie polegającej na wyszczupleniu sylwetki dziecka, w okresie przedszkolnym następuje wzrost ciała i masy, ale nie tak intensywny, jak we wcześniejszym stadium. Natomiast ok. piątego roku życia powiększa się mózgowa część czaszki, a wręcz rozrasta część twarzowa⁸⁸. Następują także zmiany w układzie kostnym, kształtowanie się krzywizn kręgosłupa, a kościec jako całość pozostaje miękki i plastyczny⁸⁹. W tym czasie wyrastają zęby, rozwija się tkanka mięśniowa, a „przyrost wysokości i ciężaru ciała w tym wieku odznacza się tym, że jest powolny i w zasadzie równomierny”⁹⁰.

W młodszym wieku szkolnym następuje wzrost pojemności płuc, doskonalenie pracy układu oddechowego, wzrasta objętość klatki piersiowej i analizatory zmysłowe już funkcjonują prawie tak samo jak u osób dorosłych. W tym okresie dokonuje się rozwój motoryczny (psychomotoryczny) dziecka⁹¹, rozpatrywany w aspekcie możliwości ruchowych, czyli jego uzdolnień oraz w aspekcie sprawności psychomotorycznych, stymulowanych przez ćwiczenia⁹².

86 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 39-44.

87 Zob. M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2005, s. 47.

88 M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 83.

89 L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, s. 533.

90 Tamże, s. 536-537.

91 Tamże, s. 541.

92 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 40-41.

Stan rozwoju motorycznego określają takie wskaźniki jak siła, moc, zwinność, wytrzymałość. W wieku od 8 do 11-12 lat przyrost siły u chłopców i u dziewcząt nie wykazuje dużych różnic, które widoczne są w wieku młodzieńczym. Podobnie jest z rozwojem mocy. Sprawność zwinnościowa uzyskuje najwyższe tempo rozwoju w wieku 8-11 lat, natomiast tempo rozwoju wytrzymałości jest coraz słabsze u chłopców (do 18 roku życia), a nawet w fazie regresu u dziewcząt⁹³.

W okresie wczesnoszkolnym, jak zauważa S. Kunowski, rozwija się tzw. mała motoryka, bowiem dziecko „szybko usprawnia ruchy manualne, przyswaja umiejętności posługiwania się prostymi narzędziami technicznymi, wykonuje prace ręczne, doskonalili pisanie”⁹⁴.

Rozwój warstwy biologicznej obejmuje także rozwój narządów wewnętrznych, zwłaszcza centralnego układu nerwowego, aby dziecko skutecznie podjęło naukę szkolną, jak określa R. Stefańska-Klar, „określony poziom rozwoju”⁹⁵. W tym okresie życia wzrasta masa mózgu i jakość jego funkcjonowania (modyfikacja struktur, mielinizacja, doskonalenie komórek nerwowych, zwiększenie liczby ich połączeń)⁹⁶. Zmiany te oddziałują na efektywność procesu uczenia się dziecka.

Zmiany w ramach rozwoju warstwy biologicznej dotyczą rozwoju mowy u dzieci i wiążą się z rozwojem fizycznym, głównie przez kształtowanie się aparatu mowy, rozwój analizatora słuchowego i wzrokowego oraz kinestetyczno-ruchowego. Proces ten powiązany jest także z rozwojem psychicznym, zwłaszcza pamięci, uwagi i spostrzegawczości dziecka. Dynamiczny rozwój mowy u dzieci przypada na okres między 9 a 10 rokiem życia⁹⁷. Zdaniem K. Borawskiej w tym okresie następuje:

- bardzo intensywny rozwój mowy;
- zwiększenie się sprawności posługiwania się językiem;
- wzrost bogactwa słownictwa;
- sprawne pisanie i czytanie⁹⁸.

Rozwój mowy młodszym wiekiem szkolnym dotyczy funkcji symbolicznej i związków z myśleniem, oraz obejmuje proces interioryzacji, obejmujący myśli i wyobrażeń w związku z aktualnym zadaniem poznawczym⁹⁹. W tym okresie dziecko przyswaja

93 Zob. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, dz. cyt., s. 543.

94 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 41.

95 R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 132.

96 A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, cz. I, Warszawa 1998, s. 139.

97 Zob. M. Mnich, *Sprawność językowa dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2002, s. 15.

98 Zob. K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 49.

99 Tamże.

nowe formy językowej komunikacji, takie jak: mowa pisana, zasady gramatyki, „poznanie całego zestawu środków leksykalnych, składniowych, gramatycznych, ortograficznych, interpunkcyjnych, służących do wyrażania uczuć, przeżyć i doznań za pomocą komunikatów pisemnych; poznanie sposobów konstruowania różnych form wypowiedzi pisemnej¹⁰⁰. Dzięki posiadanej umiejętności czytania zapoznaje się z literaturą piękną. Przede wszystkim jego mowa doskonali się w kierunku społecznej komunikacji¹⁰¹..

Trzeba zwrócić uwagę na związki rozwoju warstwy biologicznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym z rozwojem psychicznym m.in. w zakresie rozwoju mowy. W związku z tym M. Buk-Cegiełka przestrzega: „zaburzenia w rozwoju fizycznym mogą prowadzić do dysfunkcji i nieprawidłowości w pozostałych warstwach rozwojowych, a w szczególności w warstwie psychologicznej i jej rozwoju, bezpośrednio nadbudowującej się i następującej po warstwie biologicznej¹⁰².

1.3.2. Rozwój warstwy psychologicznej

Około 7 roku życia dziecka, w okresie tak zwanej dojrzałości szkolnej, rozpoczyna się rozwój warstwy psychologicznej. M. Buk-Cegiełka¹⁰³, charakteryzując dylematy związane z początkiem nauki szkolnej dzieci, przedstawia kryteria dojrzałości szkolnej:

- „jest dostatecznie rozwinięte fizycznie i ruchowo, zwłaszcza w zakresie precyzyjnych ruchów rąk i palców;
- posiada dobrą orientację w otoczeniu oraz określony zasób wiedzy ogólnej o świecie;
- posiada na tyle rozwinięte zdolności komunikacyjne, aby móc porozumiewać się w sposób zrozumiały dla rozmówcy (zarówno dorosłego jak i rówieśnika);
- potrafi działać intencjonalnie, tzn. podejmuje celowe czynności i wykonuje je do końca;
- jest uspołecznione w stopniu pozwalającym na zgodne i przyjazne współdziałanie z rówieśnikami, liczenie się z chęciami i życzeniami innych oraz wykonywanie poleceń kierowanych przez dorosłych do całej grupy dzieci;
- jest na tyle dojrzałe emocjonalnie, aby rozstać się z matką na czas pobytu w szkole oraz kontrolować doświadczane emocje (lęk, złość i inne) nie uzewnętrzniając ich w sposób zbyt gwałtowny¹⁰⁴.

Wraz z początkiem nauki szkolnej dokonuje się rozwój warstwy psychologicznej w sposób dynamiczny, samorzutny, a także wspierany wychowawczo. W tym okresie inteligencja dziecka przyzwyczaja się do nowych szkolnych zadań oraz całkiem nowych

100 Tamże, s. 50.

101 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 43.

102 Tamże, s. 44.

103 Tamże, s. 45.

104 B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2005, s. 131.

poznawczych i praktycznych warunków życiowych. Zainteresowania dziecka zostają ukierunkowane na świat zewnętrzny, a więc na technikę i przyrodę, kształtuje się uwaga dowolna dziecka szczególnie w stosunku do obserwowanych zjawisk. Rozwija się myślenie przyczynowe kształtujące zdolności poznawcze, które powodują, że funkcje wolitywne, dążeniowe oraz uczuciowe są kierowane przez czynniki intelektualne. Następuje wszechstronne kształtowanie się psychiki dziecka¹⁰⁵. Dziecko kształtuje umiejętność pojęciowego ujmowania otaczającej go rzeczywistości, jego doświadczenia, przeżycia, kontakt z innymi, odbiór wszelkich medialnych przekazów zbliżają je do rozumienia, a nie tylko jak było do tej pory do percypowania siebie oraz świata.

Charakterystyczną aktywnością dziecka w młodszym wieku szkolnym jest – wcześniej analizowane – dociekanie. S. Kunowski pisze: „dociekanie więc to taka własna aktywność działaniowa i umysłowa dziecka, w której przejawia się potrzeba zaspakajania ciekawości intelektualnej, dotyczącej nie samej zmienności zjawisk, jak przy oglądaniu obrazków w książce czy filmie, nie zjawisk nadzwyczajnych i sensacyjnych, lecz dokładnego zrozumienia rzeczy otaczających i zwykłych przez drobiazgową znajomość szczegółów i poznanie przyczyny i sposobu ich działania”¹⁰⁶. Dzięki dociekaniam dziecko w przyszłości rozwinie swoje zainteresowania i pasje, przez które, jak pisze dalej autor, „kształtują się podstawowe funkcje poznawcze, jak uwaga, spostrzeganie, pamięć, wnioskowanie, inteligencja”¹⁰⁷.

W rozwoju warstwy psychicznej podstawowym zadaniem jest wychowanie umysłowe, które polega na rozwijaniu aktywności umysłowej dziecka, rozbudzeniu ciekawości, potrzeby wiedzy, jak również przyswajaniu elementarnych wiadomości oraz wiadomości praktycznych.

Wpływy wychowawcze, które rozwijają warstwę psychiczną dziecka tworzą się z doświadczeń, przeżyć, obserwacji, szkolnej nauki, rozmów czy obrazów. Konieczne staje się ustalenie pewnych charakterystycznych cech psychiki dziecka pod kątem otaczających je krajobrazów, w szczególności wyglądu rodzinnej lub zamieszkiwanej przez dziecko wsi czy miasta. W związku z tym psychika dziecka wiejskiego będzie różnić się od psychiki dziecka wychowanego mieście. Dojrzała psychika dziecka, która ukształtowała się dzięki ćwiczeniom inteligencji oraz kształceniu szkolnemu włącza się w tak zwaną mądrość człowieka¹⁰⁸.

Jak już wspomniano, według S. Kunowskiego strukturą, która stanowi czynnik integrujący warstwę psychiczną jest indywidualność. Stanowi ona układ indywidualnych cech, tendencji, dyspozycji, które są już w pewnym stopniu rozwinięte, między innymi poprzez własne doświadczenia osoby. W warstwie psychicznej kształtuje się niepowta-

105 Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 198.

106 Tamże, s. 207.

107 Tamże.

108 Tamże, s. 198.

rzalność jednostkowa człowieka, głównie dzięki podporządkowaniu temperamentu osoby czynnikom intelektualnym.

Ważnym aspektem w rozwoju warstwy psychicznej w młodszym wieku szkolnym jest rozwój poznawczych procesów dziecka. Rozwój ten przebiega w kierunku wyodrębniania się samodzielnych czynności umysłowych dziecka¹⁰⁹. Procesy poznawcze dzięki prawidłowemu rozwojowi są kontrolowane oraz kierowane przez dziecko, tym samym są świadome. Odnosi się to także do takich elementów procesu poznawczego, jak: spostrzeganie, pamięć, uwaga oraz uczenie się dziecka¹¹⁰. W spostrzeganiu dzieci występują bardzo zasadnicze różnice rozwojowe między wiekiem przedszkolnym a wczesnoszkolnym. Dziecko w wieku przedszkolnym spostrzega w sposób mimowolny, bez dostrzegania szczegółów. Natomiast w wieku wczesnoszkolnym dzieci dostrzegają szczegóły, szkoła pomaga dziecku w spostrzeganiu poprzez właściwe jego ukierunkowanie oraz poprzez kierowanie jego obserwacją¹¹¹. Spostrzegawczość jest odkrywczą czynnością umysłu. Ważną cechą w spostrzeganiu są wrażenia, jakie spostrzegany przedmiot wywołuje na podmiocie obserwującym. W wieku wczesnoszkolnym zaczyna pojawiać się także inna, nowa cecha, czyli samodzielność w spostrzeganiu, wyodrębnianie przedmiotów oraz ukierunkowanie własnego spostrzegania¹¹².

Wraz z rozwojem spostrzeżeń oraz obserwacji u dziecka podąża rozwój jego uwagi. Dzięki prawidłowemu rozwojowi uwagi dziecko potrafi skoncentrować się na zadaniu, jakie się przed nim stawia. Uwaga, która kształtuje się pod wpływem szkolnej nauki dziecka, staje się bardziej trwała, zdolna do koncentracji oraz przetrutności, tym samym dochodzi do zwiększenia się jej pojemności¹¹³.

W rozwoju warstwy psychologicznej ważne znaczenie ma także rozwój pamięci oraz uczenia się dziecka. Oba te procesy zależą od rozwoju uwagi dowolnej dziecka. Rozwój pamięci zależy także od prawidłowego rozwoju myślenia dziecka. Pamięć umożliwia nie tylko rozwój intelektualny, lecz także ma ona znaczącą rolę w procesie uczenia się dziecka. Stąd oba procesy: pamięć i uczenie się, są ściśle ze sobą powiązane¹¹⁴.

Istotne zagadnienie w zakresie rozwoju warstwy psychicznej podejmuje M. Buk-Cegiełka, która analizuje w tym kontekście rozwój zaciekawień i zainteresowań dzieci w wieku wczesnoszkolnym¹¹⁵, prezentując myśl A. Guryckiej, która określa zaciekawienia jako „pojedyncze akty poznawcze (...) charakteryzujące się tym, że wywołane przez cechy nowości i niezwykłości zjawisk trwają na ogół niewiele dłużej niż owe zjawiska, że ukazują się sporadycznie jako odpowiedź na działanie bodźców, które je wywołują,

109 Zob. M. Żebrowska, *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986, s. 562.

110 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 46.

111 Zob. Tamże, s. 47.

112 Zob. Tamże, s. 47.

113 Zob. Tamże, s. 48-49.

114 Zob. Tamże, s. 50-51.

115 Zob. Tamże, s. 49-50.

nie muszą być do siebie podobne ani też należeć do tej samej dziedziny zjawisk¹¹⁶. Natomiast zainteresowanie, zdaniem A. Guryckiej, to „względnie trwała obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, to znaczy:

- w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów oraz związków, zależności między nimi, a także wybranych problemów;
- w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania;
- w przeżywaniu różnorodnych uczuć (pozytywnych i negatywnych) związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy¹¹⁷.

Zatem zaciekawienia są krótkotrwałe, stanowią podstawowy element zainteresowań, będących utrwaloną i ukierunkowaną czynnością. Podsumowując, M. Buk-Cegiełka stwierdza, że „w młodszym wieku szkolnym można raczej mówić o zaciekawieniach niż zainteresowaniach dzieci, zainteresowania w tym okresie nie są stałe¹¹⁸”.

Można stwierdzić, że warstwa psychologiczna dziecka będzie rozwijać się właściwie, jeśli w sposób prawidłowy i harmonijny będą się rozwijać poszczególne funkcje psychiczne takie jak: uwaga, myślenie, pamięć, uczenie się, spostrzeganie, rozwój zaciekawień czy nawet zainteresowań¹¹⁹.

1.3.3. Rozwój warstwy socjologicznej

W okresie dorastania, jako trzecia z kolei, rozwija się warstwa socjologiczna. W tym okresie rozwijają się kontakty z rówieśnikami, nawiązują się sympatie, przyjaźnie, nowe relacje między rówieśnikami. L. Wołoszynowa przez rozwój społeczny rozumie „szereg zmian, jakie dokonują się w osobowości jednostki, powodując to, iż jednostka ta staje się zdolna do konstruktywnego uczestnictwa w życiu i działalności społeczeństwa¹²⁰”. Pełne uspołecznienie dziecko osiągnie dopiero w wieku dojrzałym, ale rozwój społeczny rozpoczyna się dużo wcześniej, przygotowując je do pełnienia różnych ról społecznych.

Autorka definiuje rolę społeczną jako „zespół zachowań oczekiwanych od jednostki, która działa w określonej grupie w ramach przyjętych przez tę grupę norm¹²¹”.

Rozwój warstwy socjologicznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym dokonuje się w specyficznych okolicznościach, w których jego środowisko rodzinne powiększa się o środowisko szkoły, klasy i licznych rówieśników. „Zaczyna się wtedy pogłębiać zro-

116 A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989, s. 50.

117 Tamże, s. 33-34.

118 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 50.

119 Tamże, s. 51.

120 L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny...*, dz. cyt., s. 627.

121 Tamże. Zob. także, A. Elliot, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995, s. 200-205.

zumienie dla potrzeb współżycia z innymi w rodzinie, w klasie szkolnej, w organizacji młodzieżowej”¹²², stwierdza S. Kunowski. Wtedy wejście w grupę rówieśniczą, uczestnictwo w niej, jest jednym z podstawowych zadań rozwojowych dziecka, ale też znaczącą potrzebą społeczną. Rówieśnicy silnie oddziałują na jego postawy, wybory, oceny, zainteresowania, często przyjmuje od nich sposób myślenia i działania.

Rozwój społeczny dziecka w młodszym wieku szkolnym zależy zatem od:

- „układu stosunków, atmosfery, postawy, przekonania i trybu życia w domu rodzinnym;
- zamierzonego oddziaływania nauczycieli na terenie klasy i szkoły;
- swobodnego obcowania dziecka z rówieśnikami”¹²³.

Nowe konteksty społeczne, z którymi styka się dziecko we wczesnoszkolnej edukacji, jak stwierdza R. Stefańska-Klar, stanowią „zewnątrzne źródło norm, wzorców i oczekiwań, równorzędnych lub nadrzędnych wobec tych, które obowiązują w rodzinie”¹²⁴. W związku tym „dziecko wypracowuje własne standardy, zastępując nimi dotychczasowe (dostarczane do tej pory przez członków rodziny)”¹²⁵. W rozwoju społecznym dziecka w wieku wczesnoszkolnym autorka wyróżnia następujące procesy:

- „społeczne podporządkowanie się, polegające na tym, że dziecko przy ocenie swoich rówieśników kieruje się oceną osób reprezentujących społeczny autorytet;
- społeczna akomodacja, polegająca na zauważaniu różnic między ludźmi i uznaniu tego faktu;
- różnicowanie osób będących źródłem autorytetu, wynikające z porównywania ich między sobą;
- rezygnacja ze swoich egocentrycznych przekonań na rzecz przyswajania sobie tego, co konwencjonalne przez kontrolę swoich odczuć i przeżyć;
- stopniowa internalizacja wzorców kontroli czynności, będących skutkiem uświadamiania sobie przez dziecko zarówno własnych zachowań, jak i ich kontroli, stosownie do wymagań i oczekiwań grupy”¹²⁶.

Trzeba też podkreślić, że wymiar spontanicznych poszukiwań kontaktów społecznych dziecka, koleżeństwa, więzi przyjaźni, sympatii, wspólnych zainteresowań oraz miłości do innych. W ramach rozwoju tej warstwy dochodzi do uspołecznienia dziecka, S. Kunowski zwraca uwagę, że w toku rozwoju warstwy społecznej „kształtuje się osoba

122 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

123 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 51-52; Zob. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny...*, dz. cyt., s. 627.

124 R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 148.

125 Tamże, s. 147.

126 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 52. Zob. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 147.

społeczna wychowanka¹²⁷. Na osobę społeczną składają się przyjmowane role społeczne w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, państwie.

W okresie rozwoju społecznej warstwy dziecka następuje również jego rozwój moralny, ponieważ w relacjach społecznych w szczególności sposób ujawnia się potrzeba wartościowania czynów, zachowań własnych i cudzych, poszukiwania odpowiedzi, które z nich są dobre, a które złe, oraz jakie konsekwencje przynosi czyn ludzki. Z antropologicznego punktu widzenia moralność wiąże się z naturalną dyspozycją rozumu i wolności człowieka do podejmowania określonych działań, ich oceny i odpowiedzialności za skutki. Z tej racji o moralności można orzekać tylko i wyłącznie w stosunku do osoby ludzkiej. W tym kontekście trzeba rozpatrywać rozwój moralny dziecka we wczesnoszkolnym okresie. M. Łobocki definiuje rozwój moralny jako „proces stopniowych zmian zachodzących we wrażliwości moralnej dziecka: w jego stosunku do dobra i zła, do własnych czynów i ich skutków oraz do spraw innych¹²⁸. Podobnie określa rozwój moralny B. Komorowska, stwierdzając, że jest to „proces kształtowania się moralności oparty na zmianach zachodzących w poznaniu, wrażliwości moralnej człowieka, jego stosunku do dobra i zła, czynów własnych oraz innych osób, a także ich skutków¹²⁹”.

Według S. Kunowskiego moralny charakter dziecka stanowi „pierwszy wyraźny cel pracy wychowawczej nad wychowankiem, ponieważ jako wytwór procesu uspołecznienia wyprowadza wychowanka z biologicznego egoizmu samozachowawczego, jak też egocentryzmu i egotyizmu psychicznego¹³⁰”.

Rozwój moralny rozpatruje się w różnych stadiach (fazach), zależnie od twórców koncepcji. Szczególnie znane są teorie J. Piageta i L. Kohlberga.

Według J. Piageta są cztery fazy rozwoju moralnego dzieci:

1. „Stadium anomii przypada na okres 0-2 lata życia dziecka. W tej fazie dzieci nie odczuwają obowiązku przestrzegania jakichkolwiek reguł postępowania łącznie z postępowaniem moralnym¹³¹. Dziecko w tej fazie, stwierdza M. Łobocki, jest „amoralne, czyli pozbawione możliwości rozumienia i oceny jakichkolwiek reguł¹³²”.
2. „Stadium realizmu moralnego (lub egocentryzmu) trwa od 2 do 7 roku życia¹³³. „W stadium tym, dzieci, jakiegokolwiek reguły, a więc także reguły moralne, traktują jako obowiązujące w sposób bezwzględny¹³⁴. Wszelkie reguły moralne są dla dzieci niezmiennie i autorytatywne.

127 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

128 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2008, s. 45.

129 B. Komorowska, *Rozwój moralny*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 990.

130 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 220.

131 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 53.

132 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, dz. cyt., s. 46.

133 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 53.

134 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, dz. cyt., s. 56.

3. „Trzecim stadium jest faza relatywizmu moralnego. Obejmuje ona dzieci w wieku 7-11 lat”¹³⁵ Dzieci „nabierają stopniowo przekonania o tym, że reguły moralne są umowami zawieranymi przez ludzi, celem przychodzenia im z pomocą i służenia sobie nawzajem”¹³⁶.
4. Czwarta faza to stadium autonomii (ok. 12 roku życia). „W stadium tym dzieci stają się coraz bardziej krytyczne wobec reguł narzuconych im przez dorosłych. Reguł tych nie przestrzegają już jedynie po to, by nie narażać się na ponoszenie sankcji lub też w przekonaniu, że nigdy nie można wysnuwać wobec nich żadnych wątpliwości”¹³⁷.

Zatem dziecko we wczesnoszkolnej edukacji znajduje się w stadium relatywizmu moralnego.

Natomiast L. Kohlberg wyróżnił trzy stadia rozwoju moralnego:

1. Przedkonwencjonalny – moralność heteronomiczna oraz indywidualizm i cele instrumentalne;
2. Konwencjonalny – konformizm interpersonalny oraz prawo i porządek;
3. Postkonwencjonalny – społeczny kontrakt oraz uniwersalne zasady etyczne¹³⁸.

Faza przedkonwencjonalna przypada na 2-7 rok życia dziecka, faza konwencjonalna na 7-11 rok życia, faza postkonwencjonalna dotyczy osób dojrzałej, autonomicznej moralności.

Dziecko w młodszym wieku szkolnym znajduje się w końcowym stadium poziomu przedkonwencjonalnego i wchodzi na poziom konwencjonalny. R. Stefańska-Klar stwierdza, że „w tym wieku za słuszne uważa się to zachowanie, które odpowiada własnym potrzebom i interesom jednostki, a jednocześnie zapewnia wzajemną korzyść w interakcjach z innymi”¹³⁹. Faza ta obejmuje stadium konformizmu interpersonalnego, które zdaniem M. Łobockiego „charakteryzuje się przekonaniem dzieci o tym, że zachowanie moralnie dobre to takie, które cieszy się uznaniem większości ludzi”¹⁴⁰ oraz stadium prawa i porządku, charakteryzujące się tym, że „zachowanie moralne jednostki wynika z jej przekonania o konieczności podporządkowania się autorytetom, ścisłego przestrzegania praw i wykonywania swych obowiązków”¹⁴¹.

W młodszym okresie szkolnym w rozwoju moralnym dziecka dokonują się bardzo istotne zmiany, dotyczące procesu przechodzenia od moralności heteronomicznej ku autonomicznej. Z. Olek-Redlarska podkreśla: „Wkroczenie dziecka na drogę doświad-

135 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 53.

136 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, dz. cyt., s. 57.

137 Tamże, s. 58.

138 Zob. B. Komorowska, *Rozwój moralny*, dz. cyt., 993-994.

139 R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 136.

140 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, dz. cyt., s. 60.

141 Tamże, s. 61.

czeń społecznych wpływa wydatnie na rozumienie pojęć moralnych. Źródłem jego zadowolenia staje się zgodność własnego postępowania z zasadami ogólnie uznawanymi¹⁴². Jak stwierdza M. Buk-Cegiełka: „Dziecko stopniowo przyjmuje kryterium dobra i zła jako własne, odnosi je do swojego postępowania, kontroluje swoje decyzje, zachowania, stara się, aby były one zgodne z ogólnie przyjętymi zasadami i normami. Na tym poziomie rozwoju dziecko stara się sprostać oczekiwaniom rodziny, grupy społecznej, usiłuje uznać słuszość istniejącego porządku, angażuje się na rzecz jego zachowania oraz identyfikuje się z reprezentującymi go osobami i grupami”¹⁴³.

Kształtowanie się charakteru moralnego dziecka w procesie rozwoju moralnego domaga się, według S. Kunowskiego, takich dwóch czynników, jak:

- „świadomość
- zasad moralnych postępowania jako wynik pouczania etycznego;
- silna wola wyrabiana drogą motywacji przez wykonywaną pracę i służącą tym zasadom w konsekwentnej ich realizacji przez pokonywanie w sobie oporów wewnętrznych i lenistwa”¹⁴⁴.

Rozwój warstwy socjologicznej, w tym rozwój moralny, zdaniem S. Kunowskiego, „wymaga odrębnych wpływów wychowawczych, które płyną z różnych form współżycia (demokratycznego lub autokratycznego), stosunków społecznych między jednostkami a grupami (np. przywództwa, zwolennictwa, pomocy, opieki, walki itp.), zwyczajów i obyczajów (pozdrowienia, tytuły, odznaki, symbole), instytucji społecznych (urzędy, organizacje)”¹⁴⁵. Można stwierdzić, że z jednej strony warstwa społeczna kształtowana jest przez środowisko (rodziny, szkoły, rówieśników), z drugiej – sama osoba to środowisko kształtuje poprzez aktywne w nim uczestnictwo oraz przyjmowanie ról społecznych (ucznia, członka klasy). Zarazem kształtowanie warstwy socjologicznej przejawia się w integracji rozwoju społecznego oraz moralnego, które jest w okresie wczesnoszkolnym na poziomie konwencjonalnym (dziecko przyjmuje ogólne normy oraz zasady moralno-społeczne za własne i uznaje je za słuszne), ale powinien zmierzać ku stadium postkonwencjonalnego.

Rozwój warstwy socjologicznej jest niezwykle istotny dla ogólnego rozwoju osobowego, otwiera na pełnię życia społecznego i jego bogactwa kulturowego, stanowiąc podłoże dla kolejnej, kulturologicznej warstwy rozwoju osobowego.

142 Z. Olek-Redlarska, *Rozumienie pojęć moralnych*, Białystok 2002, s. 37.

143 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 55.

144 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 55. Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 221.

145 Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

1.3.4. Rozwój warstwy kulturolologicznej

Warstwa kulturolologiczna siłą faktu i pojęcia nawiązuje do pojęcia kultury, którą „rozumiano jako przekształcanie naturalnego środowiska przez człowieka; współcześnie ogół wytworów ludzkich, materialnych i niematerialnych, zespół wartości, norm oraz wzorów zachowań”¹⁴⁶, stwierdza L. Dyczewski. Podmiotem kultury jest człowiek i społeczeństwo. Kulturę tworzy człowiek, a jednocześnie kultura tworzy człowieka. W węższym rozumieniu pojęcie kultury wiąże się z dorobkiem duchowym człowieka, wartościami estetycznymi, artystycznymi, z wartością piękną i twórczością człowieka.

Rozwój warstwy kulturolologicznej (kulturowej), zdaniem S. Kunowskiego, ujawnia się „w spontanicznym uczuleniu jednostki na wartości zawarte w wytworach (artefaktach) kultury wyższej, jak sztuka (poezja, muzyka, plastyka, nauka, filozofia, technika, prawo, polityka czy moralność i religia)”¹⁴⁷. Potrzeba wrażeń estetycznych dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest silna i zależna „od zamiłowań, uzdolnień i talentów”¹⁴⁸. W początkowym okresie rozwoju tej warstwy „wyrasta kulturalny odbiorca, konsument sztuki lub innej dziedziny kultury, może uformować się amator, znawca, koneser jakiegos zagadnienia, wreszcie pojawiają się pierwsze młodzieńcze próby własnej twórczości”¹⁴⁹, stwierdza S. Kunowski. Źródłem koniecznym w rozwoju warstwy kulturolologicznej są przede różnorodne i wybitne dzieła artystyczne, budzące i rozwijające wrażliwość wobec głębszych wartości zawartych w dziełach sztuki.

Wraz z rozwojem warstwy kulturolologicznej pojawia się nowa forma aktywności, jaką jest twórczość dziecka. Ma ona charakter procesu z następującymi etapami, określonymi przez S. Kunowskiego: wstrząs kulturalny, wędrówka duchowa, odkrycie ojczyzny duchowej, dialog kulturalny, powstanie kierunku twórczości.

Proces twórczy zaczyna się od tzw. *wstrząsu kulturalnego* po pojawieniu się „wrażliwości na coś, co nagle odsłania swe piękno, prawdę, dobro, lub inną wartość w dotychczas znanych i nawet banalnych rzeczach”¹⁵⁰, pisze S. Kunowski. Ten pierwszy etap twórczego procesu powoduje *słyszenie kulturalne* lub *widzenie kulturalne*, które wywołują potrzebę twórcy, polegającą na próbach rozwiązania problemu, „jak uchwycić i zrealizować ujrane piękno, np. oszronionych drzew, intuicyjnie odczuta prawdę, np. wielkości człowieka, czy przeżyte w danej sytuacji życiowej dobro, np. bohaterkiej odwagi ratowania innych”¹⁵¹. Problem ten generuje potrzebę i plan jego rozwiązania zwany *natchnieniem*.

146 L. Dyczewski, *Kultura*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 518.

147 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s.199.

148 Tamże.

149 Tamże, s. 199-200.

150 Tamże, s. 212.

151 Tamże.

Drugi etap procesu twórczego to *wędrówka duchowa*¹⁵², polegająca na „na zainteresowaniu się dotychczasowym dorobkiem kultury, jaki zgromadziły podejmowane próby rozwiązywania nurtującego jednostkę problemu filozoficznego, literackiego czy technicznego itp.”¹⁵³. Analizując sposoby rozwiązywania problemu, twórca musi się do nich ustosunkować na kolejnym etapie.

Trzeci etap to *odkrycie ojczyzny duchowej*¹⁵⁴. S. Kunowski określa go jako „uznanie jakiegoś stanowiska w danej dziedzinie kultury za własne, za odpowiadające osobistej postawie twórczej”¹⁵⁵. Zatem twórca traktuje jedno z rozwiązań jako własne.

Po eliminacji innych kierunków i rozwiązań w czwartym etapie, jakim jest *dialog kulturalny*, twórca poddaje krytyce odrzucone rozwiązania problemu¹⁵⁶, co jest pożyteczne dla twórcy i dorobku kulturowego społeczeństwa¹⁵⁷.

Powyższe etapy twórczego procesu prowadzą do powstania *kierunku twórczości*, skupionego na „zagadnieniach znalezienia idei przewodniej życia wychowanka i w przyszłości jego światopoglądu”¹⁵⁸, podkreśla S. Kunowski.

Chociaż rozwój warstwy kulturologicznej przypada na wiek młodzieńczy i dorosły, to jednak w wieku wczesnoszkolnym powinny być podejmowane działania dziecka, które w przyszłości zaowocują prawidłowym jej rozwojem i rozwojem twórczości. Służyć temu mogą zajęcia z zakresu literatury, plastyki i muzyki czy wychowanie estetyczne we wczesnoszkolnej edukacji. Także istotne są próby dziecięcej ekspresji i twórczości. Jako przykład przytacza M. Buk-Cegiełka twórczość plastyczną dziecka wraz z jej etapami;

- „bazgroty – między 2 a 4 rokiem życia;
- pierwsze motywy („poszukiwanie schematu”) – od 4 do 6 roku życia;
- geometryzacja („schemat”) – od 6 do 8 roku życia;
- pseudonaturalizm, pseudosymbolizm, pseudokonstrukttywizm – od 13 roku życia¹⁵⁹.

Według powyższego schematu młodszy wiek szkolny przypada na twórczość dziecka zwaną geometryzacją, schematycznością. „Dziecko określa w tym wieku własną, stałą formę symbolizacji różnych zjawisk rzeczywistości. Jest to zdefiniowana koncepcja kształtu, barwy, przestrzeni, mająca charakter zindywidualizowany¹⁶⁰”, pisze A. Trojanowska. W stadium schematu pojawia się odkrycie przez dziecko związku między kolorem

152 Tamże.

153 Tamże.

154 Tamże.

155 Tamże.

156 Tamże, s. 213.

157 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 57.

158 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 213.

159 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 58. Zob. H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 64-67.

160 A. Trojanowska, *Dziecko i plastyka*, Warszawa 1983, s. 17.

a przedmiotem. Jak pisze H. Krauze-Sikorska: „Schematy kolorystyczne, w przeciwieństwie do stadium przedschematycznego, dobierane są w sposób bardziej zobiektywizowany, a twórczość dziecka zaczyna przypominać malarstwo kultur zhierarchizowanych, podporządkowanych rygorom określonej konwencji i ustalonej symboliki (niebieskie niebo, żółte słońce, zielone drzewo o brązowym lub czarnym pniu)”¹⁶¹. Wreszcie trzeba podkreślić, że w twórczości dziecka często odzwierciedla się jego rozwój społeczny, psychiczny, rozwój osobowości. A. Trojanowska zaznacza, że „rodząca się postawa społeczna manifestuje się w kompozycjach wielofigurowych i wielopredmiotowych powiązanych ze sobą w przestrzenne zależności. W koncepcji budowania przestrzeni na płaszczyźnie uderza głównie pojawienie się linii podstawy, na której dziecko umieszcza przedmioty i postacie oraz często – linia stropu (nieba, sufitu itp.)”¹⁶².

Sfera wrażliwości estetycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym nie jest jeszcze dojrzała, to jednak nie należy rezygnować z jego kontaktu ze sztuką. Sztuka uwrażliwia dziecko, rozwija *dobry smak*, wyrabia właściwy stosunek do kultury i sztuki, umożliwia w przyszłości osiągnąć taki poziom rozwoju, aby być dojrzałym odbiorcą kultury, a nawet jej twórcą¹⁶³.

1.3.5. Rozwój warstwy światopoglądowej

Na podłożu warstwy kulturologicznej kształtuje się warstwa **światopoglądowa**, która wiąże się z rozwojem duchowości człowieka.

Duchowość (łac. *spiritualitas*) jest pojęciem wieloznacznym¹⁶⁴, które nie występuje w Piśmie św., ale znane jest w nauczaniu Kościoła, w teologii i filozofii już od V wieku, mając znaczenie religijne jako życie duchowe wzbudzone przez „Ducha Świętego działającego w człowieku”¹⁶⁵. Termin ten, różnorodnie interpretowany, a nawet zapomniany, powraca do użytku pod koniec XIX wieku. W ujęciu religijnym duchowość to „praktyka życia duchowego (sens subiektywny) i systematyczna refleksja nad tymże życiem duchowym (sens obiektywny)”¹⁶⁶. W chrześcijańskiej interpretacji duchowość jest formą życia duchowego osoby przyjmującej Boże objawienie w Jezusie Chrystusie, obejmującą nie tylko doświadczenie wewnętrzne, lecz także zachowania zewnętrzne¹⁶⁷. Zdaniem W. Słomki to zespół postaw (element intelektualno-poznawczy, emocjonalno-wartościu-

161 H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 66.

162 A. Trojanowska, *Dziecko...*, dz. cyt., s. 67.

163 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 59.

164 Zob. A. Maj, *Duchowość w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 2, s. 49-60.

165 M. Chmielewski, *Duchowość*, w: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 226.

166 Tamże, s. 228.

167 R. Jusiak, *Duchowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 284-285.

jący, behawioralny), a także przekonania, motywacji, decyzji „serc pobudzonych przez Ducha”¹⁶⁸. Przytaczając poglądy wspomnianego autora M. Chmielewski stwierdza, że duchowość danej osoby to „zespół czy kształt postaw wobec tego, co obiektywne, lub subiektywnie uznawane jest za wartość”¹⁶⁹. W takim ujęciu duchowość jawi się jako uniwersalna właściwość osobowa człowieka, postrzegana naturalistycznie lub religijnie. Charakteryzując duchowość integralną – naturalną i nadprzyrodzoną, S. Kunowski wskazuje na takie jej cechy, jak: rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość, otwartość na głębię metafizyczną¹⁷⁰, do „źródła bytu, do Absolutu i Boga”¹⁷¹.

Charakterystyczną aktywnością wychowanka w rozwoju warstwy światopoglądowej i duchowości są przeżycia światopoglądowe. S. Kunowski podkreśla: „Rozbudowa każdego typu światopoglądowego zarówno o charakterze świeckim czy religijnym, teistycznym czy ateistycznym odbywa się zawsze poprzez głębsze przeżycia światopoglądowe, które mają charakter poważny i podniosły, wynikający z kontemplacji i czci odnoszącej się do Absolutu”¹⁷². Formami przeżyć są pytania dotyczące istnienia świata, jego genezy, celu i końca, dla chrześcijanina to lekcja religii, modlitwa, liturgia, zwłaszcza Mszy Świętej, sakramenty, kontakt z Pismem Świętym, aktywność związana z religijnością i nią inspirowana, a także przypadki losowe, interpretowane religijnie¹⁷³. Ważnym przeżyciem dla dzieci wierzących jest przygotowanie i doświadczenie pierwszej Komunii Świętej, przypadające na okres wczesnoszkolny.

W perspektywie szkolnej należy zwrócić uwagę na prorozwojową funkcję lekcji religii, czyli katechezy, obecnej w szkole po upadku komunistycznej dyktatury od 1990 r. Taki sposób organizacji procesu edukacji szkolnej, w tym wczesnoszkolnej, stwarza szansę na pełny, integralny rozwój i wychowanie ucznia zgodnie jego przekonaniami i ze światopoglądem rodziców, nie narusza godności i duchowości kogokolwiek, wręcz przeciwnie, umożliwia uczenie się i doświadczenie autentycznej tolerancji, przygotowuje do akceptacji innych bez względu na ich wyznanie czy poglądy, kształtuje postawy konieczne do pokojowego życia w pluralistycznym społeczeństwie, stanowi klucz kulturowy do rozpoznania polskich tradycji i zwyczajów religijnych, pouczający dla każdego ucznia¹⁷⁴. Znaczenie katechezy szkolnej w procesie rozwoju duchowości dzieci na pierwszym etapie edukacji podkreśla M. Buk-Cegiełka, odwołując się do treści *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*¹⁷⁵.

168 Za: M. Chmielewski, *Duchowość*, dz. cyt., s. 229.

169 Tamże.

170 Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 190.

171 M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 60.

172 Tamże, s. 214.

173 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 200.

174 Zob. A. Maj, *Duchowość w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 55-56.

175 Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 61. Zob. także: *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kra-

Z pewnością katecheza i z nią związana wiara, należy do istotnych czynników kształtujących duchowość i rozwój warstwy światopoglądowej dzieci, zwłaszcza wierzących, ale ich nie wyczerpuje, bowiem do komponentów duchowości, które może i powinna stymulować wczesnoszkolna edukacja i wychowanie rodzinne należą:

- samoświadomość – odkrywanie własnego Ja, wiedzy o sobie samym, własnej ograniczoności i przemijania, kształtowanie własnej tożsamości;
- rozumność i mądrość – rozumienie zjawisk prostych i coraz bardziej złożonych, rozumienie świata, siebie i innych, próby abstrakcyjnego myślenia, budowanie mądrości jako wiedzy i zdolności do formułowania tez, hipotez, sądów o biegu ludzkiego życia, odkrywanie sensu zjawisk i życia;
- miłość – poznawanie uczuć, ich wyrażanie i kierowanie nimi, odkrycie piękna i sensu miłości do bliźnich, do Najwyższych Wartości, pielęgnowanie przyjaźni, radość kochania i przebaczenia we własnym środowisku – szkolnym, koleżeńskim, rodzinnym;
- moralność – zdolność do wartościowania i oceniania czynów, do rozróżniania dobra i zła, kształtowanie sumienia, umiejętność korzystania z wolności do tworzenia dobra, kierowanie się prawdą, rozumienie odpowiedzialności za własne czyny, początki budowania autonomii moralnej;
- twórczość – zdolność innowacyjna w różnych dziedzinach, do wnoszenia czegoś nowego w myślenie, organizowanie, działanie nie tylko kulturowe, artystyczne, lecz także społeczne, sprawnościowe, intelektualne, religijne; odkrywanie własnych możliwości twórczych;
- wrażliwość estetyczna – gust i jego przemiany, spostrzegawczość i wycucie piękna, zachwyt i kontemplacja nad różnorodnym pięknem, kształtowanie piękna w różnych dziedzinach artystycznych i we własnym środowisku życia;
- światopogląd – otwartość na głębię metafizyczną – stawianie pytań o ostateczną miarę i sens rzeczywistości, budowanie zaczątków światopoglądowych – obrazu świata, systemu wartości – jego hierarchii, zespołu własnych poglądów i przekonań;
- religijność – aktywność obrzędowa, elementy wiedzy religijnej i ich rozumienie, przeżycia religijne;
- wiara – transcendencja ku Osobie Boga, kształtowanie więzi z Bogiem, podtrzymywanej praktyką religijną (modlitwy, Mszy św., nabożeństw), wymagającą też wiedzy i rozumienia (katecheza)¹⁷⁶.

Powyższe elementy duchowości i ich treść wskazują, że na etapie wczesnoszkolnym dokonuje się inicjacja rozwoju warstwy światopoglądowej ucznia, ale konieczna dla dalszego, pogłębionego rozwoju i dojrzałej stabilizacji w późniejszym okresie życia.

ków 2010.

176 Zob. A. Maj, *Duchowość w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 56-57.

Dziecko na każdym etapie jego rozwoju, zgodnie z jego możliwościami poznawczymi, własnym doświadczeniem i wolnością, ma prawo do prawdy o sobie, życiu, świecie, a także o Bogu. Już w wieku wczesnoszkolnym jest w stanie systematycznie kształtować swój świat aksjologiczny z preferowanymi, najwyższymi i ostatecznymi wartościami, które organizują i rozwijają warstwę światopoglądowo-duchową. W tym twórczym, fascynującym i niezwykle ważnym dziele nie może zabraknąć aktywności kreatywnych nauczycieli i katechetów oraz odpowiedzialnych rodziców¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Tamże, s. 54. Zob. A. Maj, *Aksjologiczny wymiar duchowości w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, w: M. Buk-Cegiełka, *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*, Polihymnia, Lublin 2022, s. 11-21.

Istota kompetencji kluczowych i ich charakterystyka

1.4. Pojęcie kompetencji i kompetencji kluczowych

Termin *kompetencja* jest często stosowany w naukach pedagogicznych. Słowo pochodzi od łacińskiego „competentia”, co oznacza odpowiedzialność oraz „competere”, czyli zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć (z kimś)¹⁷⁸. Etymologia tego pojęcia wskazuje na określenia odnoszące się do osoby kompetentnej, takie jak odpowiedzialny, wiarygodny, rzetelny oraz posiadający kwalifikacje, mający pierwszeństwo do działania w jakimś zakresie. To tylko nieliczne cechy osoby kompetentnej.

Poniżej zostaną przytoczone wybrane definicje pojęcia kompetencji. Według *Słownika współczesnego języka polskiego* kompetencja to „zdolność i gotowość do wykonywania; wyuczona umiejętność do robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”¹⁷⁹.

W. Kwiatkowska określa kompetencje jako „zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie”¹⁸⁰. Podkreślany w powyższej definicji poziom wykonywanych czynności wskazuje na określone cechy osoby kompetentnej. Do tych cech należy zaliczyć: posiadanie określonej wiedzy, fachowość i profesjonalizm, bycie specjalistą w danej dziedzinie. Jak podkreśla W. Strykowski „To właśnie kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją dobrej roboty i osiągnięcia sukcesów”¹⁸¹. Autor dalej zauważa, że „Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami”¹⁸². Analizując literaturę przedmiotu można zauważyć, że pojęcie kompetencji używane jest w dwóch znaczeniach:

- utożsamiane są z kwalifikacjami;
- mogą oznaczać zakres uprawnień.

Według O. H. Jenkinsa kompetencja jest zdolnością i gotowością do wykonywania zadań na określonym poziomie¹⁸³. Natomiast D. Fontany określa kompetencje jako wyuczalną umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności, które są niezbędne do radzenia sobie z problemami¹⁸⁴. Należy tu zwrócić uwagę na określenie kompetencji przez M.

178 A. Mączkowska, *Kompetencje*, w: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* T. 2, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 693.

179 B. Dunaj (red.), *Słownik współczesny języka polskiego*, T. 1, Warszawa 1998, Reader’s Digest Przegląd, s. 445.

180 H. Kwiatkowska., *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 455.

181 W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 27/28, Poznań 2005, s. 16 (15-28).

182 Tamże.

183 Zob. za Strykowski, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 17.

184 Zob. tamże.

Czerepaniak-Walczak. Autorka zauważa, że jest to szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się¹⁸⁵. W przybliżony sposób kompetencje określa M. Kielar-Turska, podając, że ich przejawem są:

- cechy jednostki, takie jak wiedza, umiejętności, sprawności;
- świadomość, poczucie, że takie cechy dana jednostka posiada;
- forma przyjęcia przez jednostkę odpowiedzialności za skutki swego działania.¹⁸⁶

F. Masterpasqua ujął definicję kompetencji w dwie grupy:

- pierwsza obejmuje wyuczone postawy lub wrodzone zdolności, stanowiące formę konfrontacji, walki z problemami żywymi poprzez wykorzystanie sprawności poznawczych i społecznych;
- druga kładzie nacisk na emocjonalne i motywacyjne znaczenie ocen i oczekiwań człowieka odnoszących się do jego samego niż zdolności jako takie¹⁸⁷. Należy zauważyć, że te dwie grupy definicji pojęcia kompetencje nie wykluczają się ale wręcz przeciwnie – uzupełniają się nawzajem.

Reasumując powyższe analizy należy podkreślić za W. Strykowski, że istotą kompetencji jest ich podmiotowy charakter. „Kompetencje są własnością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z otoczeniem”¹⁸⁸. Warto tu również zauważyć, że kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia¹⁸⁹.

B. Dudel dokonała wnikliwej analizy literatury dotyczącej kompetencji, sporządziła rejestr cech, które je charakteryzują:

- „stanowią kategorię podmiotową, są zawsze czyjeś;
- określają, czego dotyczą i wobec kogo/ czego są przejawiane;
- są dyspozycjami wyuczonymi, które jednostka może nabyć w procesie edukacji, a także dzięki swoim doświadczeniom żywym;
- mają charakter dynamiczny, podlegają przeobrażeniom w toku życia człowieka;
- mogą tworzyć nowe kompetencje (generatywność, transferowalność) (Stech, 2002, s. 14);
- są stopniowalne i wymierne: różnią się poziomem oraz zakresem;
- możliwa jest ich operacjonalizacja i opracowanie skali do ich wartościowania;

185 Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 87-88.

186 Zob. M. Kielar-Turska, *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, w: R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, Białystok 2003.

187 Zob. za: J. Malinowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości ucznia w szkole*, Wrocław 2008, s. 30.

188 Zob. W. Strykowski, *Kompetencje...*, dz. cyt. 17.

189 Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty...*, dz. cyt. s. 88.

- umożliwiają skuteczne realizowanie zadań na odpowiednim poziomie;
- wiążą się z określoną sytuacją, są na coś ukierunkowane;
- stanowią pewien zamknięty system, gdyż odnoszą się do określonego treściowego obszaru. Z tego wynika, że mają zróżnicowany zakres treściowy – zależnie od sytuacji, dlatego można i należy je analizować w odniesieniu do różnych dziedzin edukacji);
- są zawsze ujawnianiem potencjału człowieka w formie aktów motywacyjnych, a więc nie tylko w sytuacjach zadaniowych, ale także zawsze wobec kogoś;
- ich rozwój polega przede wszystkim na rekonstrukcji, a nie na zastępowaniu starych przez nowe – ma to bardzo duże znaczenie dydaktyczne (Furmanek, 2000);
- charakteryzuje je transfer dodatni, mają one możliwość przenoszenia się na inne sytuacje zadaniowe (Furmanek, 2007a, s. 14-15)¹⁹⁰.

Wyżej przedstawiony rejestr stwarza szanse i możliwości dla kreatywnej i innowacyjnej pracy nauczyciela, dotyczącej kształtowania kompetencji kluczowych wśród uczniów na każdym etapie edukacyjnym, także w edukacji wczesnoszkolnej.

Kolejnym pojęciem istotnym dla rozwiązania zagadnień związanych z tytułem opracowania są kompetencje kluczowe. Za synonimy słowa kluczowe uważa się między innymi: bazowy, decydujący, doniosły, fundamentalny, główny, istotny, naczelny, nadrzędny, najważniejszy, koronny, zasadniczy, sztandarowy, podstawowy czy pierwszoplanowy. Można więc opierając się nawet na powszechnym przekonaniu stwierdzić, że chodzi o kompetencje główne, najważniejsze dla rozwoju i funkcjonowania człowieka. Termin *kompetencje kluczowe* powstał jako odpowiedź na pytanie o kompetencje najważniejsze dla młodych Europejczyków, do budowania i funkcjonowania wspólnoty europejskiej. Został on sformułowany na sympozjum Rady Europy w Bernie w lutym 1996 r. Jak podkreśla J. Zawadowska, Parlament Europejski i Rada zalecają wszystkim państwom członkowskim rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach strategii uczenia się przez całe życie w tym strategii powszechnej alfabetyzacji¹⁹¹. W. Furmanek zaznacza, że bez kompetencji kluczowych, które są zbiorem kompetencji najważniejszych, nie można kształtować pozostałych¹⁹².

190 B. Dudel, *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, Ł. Głoskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków–Białystok 2013, s. 18.

191 Zob. J. Zawadowska, *Parlament Europy i Rada Europy przypominają o kompetencjach kluczowych*, „Dyrektor Szkoły”, nr 9(165), 2007, s. 24-26.

192 W. Furmanek, *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, w: W. Furmanek, M. Duris (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki*. Studia porównawcze polsko-słowackie, Rzeszów 2007, s. 14.

Kompetencje kluczowe zostały dookreślone i uaktualnione w Zaleceniach Rady w dniu 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01, opublikowane w Dz.U. UE C z dnia 4 czerwca 2018 r.¹⁹³

Zgodnie ze wskazanym powyżej dokumentem Rada 22 maja 2018 r. przyjęła zalecenia dla państw członkowskich. Ujęła je w ośmiu punktach, zgodnie z którymi państwa członkowskie powinny:

1. „wspierać prawo do dobrej jakości i włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie oraz zapewnić wszystkim osobom szanse rozwijania kompetencji kluczowych poprzez pełne wykorzystanie dokumentu „Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia”, w brzmieniu określonym w załączniku, oraz
 - 1.1. wspierać i wzmacniać rozwijanie kompetencji kluczowych od najmłodszych lat i przez całe życie, przez wszystkie osoby, w ramach krajowych strategii uczenia się przez całe życie;
 - 1.2. wspierać wszystkie osoby uczące się, w tym te znajdujące się w niekorzystnej sytuacji lub mające specjalne potrzeby, w realizacji swojego potencjału;
2. wspierać rozwijanie kompetencji kluczowych, zwracając szczególną uwagę na:
 - 2.1. podnoszenie poziomu opanowania umiejętności podstawowych (rozumienia i tworzenia informacji, rozumowania matematycznego i podstawowych umiejętności cyfrowych) oraz wspieranie rozwijania kompetencji w zakresie umiejętności uczenia się jako stale udoskonalanej podstawy uczenia się i udziału w społeczeństwie w perspektywie całego życia;
 - 2.2. podnoszenie poziomu kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się, tak by usprawnić kierowanie życiem w sposób prozdrowotny i zorientowany na przyszłość;
 - 2.3. wspieranie nabywania kompetencji w dziedzinie nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki (STEM), z uwzględnieniem ich powiązania ze sztuką, kreatywnością i innowacyjnością, oraz zachęcanie większej liczby młodych ludzi, zwłaszcza dziewcząt i młodych kobiet, do wyboru zawodu w dziedzinach STEM;
 - 2.4. wspieranie i podnoszenie poziomu kompetencji cyfrowych na wszystkich etapach kształcenia i szkolenia, we wszystkich grupach ludności;
 - 2.5. pielęgnowanie kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, kreatywności i zmysłu inicjatywy, szczególnie wśród młodych ludzi, na przykład przez promowanie możliwości zdobycia przez młode osoby uczące się co najmniej jednorazowo praktycznych doświadczeń w zakresie przedsiębiorczości w okresie edukacji szkolnej;

¹⁹³ *Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). Dostęp dnia 11.09.2024.

- 2.6. podnoszenie poziomu kompetencji językowych zarówno w odniesieniu do języków urzędowych, jak i innych, oraz wspieranie osób uczących się w nauce różnych języków, które są istotne dla ich sytuacji zawodowej i życiowej lub mogą sprzyjać transgranicznej komunikacji i mobilności;
- 2.7. wspomaganie rozwijania kompetencji obywatelskich, tak by sprzyjać rozumieniu, czym są wspólne wartości, o których mowa w art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej oraz w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej;
- 2.8. zwiększanie świadomości wszystkich uczących się i kadry edukacyjnej co do znaczenia nabywania kompetencji kluczowych i ich odniesienia dla społeczeństwa;
3. ułatwiać nabywanie kompetencji kluczowych poprzez wykorzystywanie dobrych praktyk w celu wsparcia rozwoju kompetencji kluczowych określonych w załączniku, w szczególności przez:
 - 3.1. promowanie różnorodnych podejść do uczenia się i różnych środowisk edukacyjnych, w tym właściwego korzystania z technologii cyfrowych w strukturach kształcenia, szkolenia i uczenia się;
 - 3.2. zapewnianie wsparcia kadrze edukacyjnej, a także innym interesariuszom wspomagającym procesy uczenia się, w tym rodzinom, w celu doskonalenia kluczowych kompetencji osób uczących się w ramach podejścia na rzecz uczenia się przez całe życie w strukturach kształcenia, szkolenia i uczenia się;
 - 3.3. wspieranie i dalsze rozwijanie oceny i walidacji kompetencji kluczowych nabywanych w różnych strukturach zgodnie z zasadami i procedurami państw członkowskich;
 - 3.4. wzmacnianie współpracy między strukturami kształcenia, szkolenia i uczenia się na wszystkich poziomach i w różnych dziedzinach, aby zwiększyć ciągłość rozwoju kompetencji osób uczących się oraz zintensyfikować rozwijanie innowacyjnych podejść do uczenia się;
 - 3.5. ulepszanie narzędzi, zasobów i wytycznych w strukturach kształcenia, szkolenia, zatrudnienia i innych strukturach uczenia się w celu wsparcia samodzielnego zarządzania ścieżkami uczenia się przez całe życie;
4. włączyć ambicje zrealizowania ustanowionych przez ONZ celów zrównoważonego rozwoju, w szczególności celu zrównoważonego rozwoju nr 4.7, w kształcenie, szkolenie i uczenie się, w tym poprzez wspieranie zdobywania wiedzy o ograniczaniu wieloaspektowego charakteru zmiany klimatu oraz o wykorzystywaniu zasobów naturalnych w sposób zrównoważony;
5. informować – z wykorzystaniem istniejących ram i narzędzi strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET2020) i wszelkich ram, które je zastąpią – o doświadczeniach i postępach w promowaniu kompetencji kluczowych we wszystkich sektorach kształcenia i szkolenia, w tym w uczeniu się pozaformalnym i, o ile to możliwe, nieformalnym¹⁹⁴.

194 Tamże.

W kontekście tematu prezentowanego opracowania należy zwrócić uwagę na zalecenia dotyczące powinności kształtowania kompetencji kluczowych już od najmłodszych lat, również przez osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podnoszenie poziomu opanowania umiejętności podstawowych, co w sposób szczególny odnosi się do I etapu edukacyjnego, kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się, podnoszenie kompetencji STEM, kompetencji cyfrowych czy językowych. Istotne jest również zwrócenie uwagi na sposoby nabywania i rozwijania kompetencji kluczowych, przygotowanie nauczycieli w tym zakresie, narzędzi, metod i form oraz ich walidację.

W dalszej części dokumentu pokreślono, że Komisja Europejska w zakresie kompetencji kluczowych:

6. „wspiera realizację zalecenia i stosowanie europejskich ram odniesienia, poprzez ułatwianie wzajemnego uczenia się w gronie państw członkowskich oraz rozwijanie we współpracy z państwami członkowskimi takich materiałów i narzędzi referencyjnych jak:
 - 6.1. w stosownych przypadkach – ramy dla poszczególnych kompetencji, ułatwiające rozwój i ocenę kompetencji;
 - 6.2. materiały zawierające oparte na dowodach wskazówki, które dotyczą nowych form uczenia się i podejść wspomagających;
 - 6.3. narzędzia wspomagające dla kadry edukacyjnej i innych interesariuszy, na przykład szkolenia internetowe, narzędzia samooceny, sieci, w tym eTwinning i ePlatforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie (EPALE);
 - 6.4. podejścia do oceny oraz wspierania walidacji nabytych kompetencji kluczowych, oparte na poprzednich pracach w kontekście ET2020 (3) i wszelkich ram, które je zastępują;
7. wspiera inicjatywy służące dalszemu rozwojowi i promowaniu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w związku z przyjętym przez ONZ celem zrównoważonego rozwoju nr 4 dotyczącym dobrej jakości włączającej i sprawiedliwej edukacji oraz uczenia się przez całe życie – dostępnych dla wszystkich;
8. informuje o zdobytych doświadczeniach i o dobrych praktykach służących doskonaleniu kluczowych kompetencji osób uczących się w ramach podejścia na rzecz uczenia się przez całe życie w strukturach kształcenia, szkolenia i uczenia się w Unii z wykorzystaniem istniejących ram i narzędzi¹⁹⁵.

Są to zalecenia, które wskazują na konkretne, praktyczne rozwiązania ułatwiające kształtowanie kompetencji kluczowych we wspólnocie państw europejskich.

Powyższe zalecenia wynikają (zgodnie z zapisami Rady) między innymi z następujących przesłanek:

1. „Pierwsza zasada europejskiego filaru praw socjalnych stanowi, że każda osoba ma prawo do dobrej jakości i włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez

195 Tamże.

całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy. Wyraża ona również prawo każdej osoby do terminowego i dostosowanego do potrzeb wsparcia na rzecz poprawy perspektyw zatrudnienia lub prowadzenia działalności na własny rachunek, w tym wsparcia w szkoleniu i zmianie kwalifikacji zawodowych, dalszym kształceniu oraz poszukiwaniu pracy. Wspieranie rozwoju kompetencji jest jednym z celów ujętych w wizji tworzenia europejskiego obszaru edukacji, który pozwoliłby na wykorzystanie w pełni potencjału edukacji i kultury jako sił napędowych zatrudnienia, sprawiedliwości społecznej i aktywności obywatelskiej, a także jako sposobu na doświadczenie europejskiej tożsamości w całej jej różnorodności.

2. Do tego by utrzymać obecny poziom życia, wspierać wysoki poziom zatrudnienia oraz wzmacniać spójność społeczną w kontekście przyszłego społeczeństwa i świata pracy, potrzebny jest ludziom odpowiedni zestaw umiejętności i kompetencji. Wspieranie ludzi w całej Europie w nabywaniu umiejętności i kompetencji warunkujących samorealizację, zdrowie, szanse na zatrudnienie oraz włączenie społeczne pomaga wzmacniać odporność Europy w okresie szybkich i głębokich przemian.
3. W 2006 r. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjęły zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W przedmiotowym zaleceniu zwrócono się do państw członkowskich o rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym strategii osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji, a także wykorzystanie dokumentu »Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia«. Od czasu przyjęcia zalecenia stanowiło ono jeden z kluczowych dokumentów referencyjnych dla rozwoju kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje¹⁹⁶.

We wskazanych powyżej przesłankach istotne jest to, że Rada wprowadzając zalecenia dotyczące kompetencji kluczowych uwzględniła wszystkich obywateli państw członkowskich zapewniając kształtowanie tych kompetencji na jak najwyższym poziomie w procesie uczenia się przez całe życie.

4. „Obecnie wymagania dotyczące kompetencji uległy zmianie w związku z rosnącą liczbą miejsc pracy poddanych automatyzacji, coraz istotniejszą rolą technologii we wszystkich dziedzinach pracy i życia oraz zwiększającym się znaczeniem kompetencji społecznych, obywatelskich i w zakresie przedsiębiorczości, które pozwalają zapewnić odporność i zdolność dostosowania się do zmian.

196 Tamże.

5. Jednocześnie badania międzynarodowe (...), wskazują na utrzymujący się wysoki odsetek nastolatków i dorosłych mających niewystarczające umiejętności podstawowe. (...)
6. Z tego względu inwestowanie w umiejętności podstawowe jest obecnie tak istotne. Dzięki edukacji wysokiej jakości, w tym zajęciom pozaprogramowym i szerokiemu podejściu do rozwoju kompetencji, rosną poziomy osiągnięć w zakresie umiejętności podstawowych. Konieczne jest ponadto badanie nowych sposobów uczenia się na potrzeby społeczeństwa, które staje się coraz bardziej mobilne i cyfrowe (...).
7. W gospodarce opartej na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest kwestią kluczową, lecz nie wystarcza, by zapewnić postęp i sukcesy. W naszym szybko zmieniającym się społeczeństwie istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie umiejętności jak, umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające to, czego się nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę.
8. W Nowym europejskim programie na rzecz umiejętności zapowiedziano przegląd przyjętego w 2006 r. zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, przyznając, że inwestowanie w umiejętności i kompetencje oraz we wspólne i zaktualizowane rozumienie kompetencji kluczowych jest pierwszym krokiem ku wspieraniu kształcenia, szkolenia i uczenia się pozaformalnego w Europie.
9. W odpowiedzi na zmiany w społeczeństwie i gospodarce, z uwzględnieniem dyskusji o przyszłości pracy, oraz w następstwie przeprowadzenia konsultacji publicznych dotyczących przeglądu zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych z 2006 r. konieczna jest zmiana i aktualizacja zarówno zalecenia, jak i europejskich ram odniesienia dla kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie.
10. Rozwijanie kompetencji kluczowych, ich walidacja oraz zapewnianie kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje powinny być ułatwiane poprzez ustanowienie dobrych praktyk w zakresie lepszego wspierania kadry edukacyjnej w realizacji jej zadań oraz doskonalenia jej kształcenia, a także w zakresie aktualizacji metod i narzędzi oceny i walidacji oraz wprowadzania nowych i innowacyjnych form nauczania i uczenia się (...)¹⁹⁷.

Jak zauważamy powyżej, w kolejnych punktach Rada podkreśla znaczenie kształtowania kompetencji kluczowych w kontekście rozwoju i postępu technologicznego i społecznego z uwzględnieniem dobrych praktyk, metod i form ich kształtowania.

11. „Wspieranie walidacji kompetencji nabywanych w różnych kontekstach umożliwi poszczególnym osobom uzyskanie uznania ich kompetencji oraz osiągnięcie pełnych lub – o ile to właściwe – częściowych kwalifikacji (...).
12. Na kształt definicji zestawu kompetencji kluczowych warunkujących samorealizację, zdrowie, szanse na zatrudnienie oraz włączenie społeczne wpływ mają nie tylko zmiany społeczne i gospodarcze, ale także różne inicjatywy podejmowane w Europie w ostatnim dziesięcioleciu. Szczególną wagę przywiązywano do poprawy umiejętności podstawowych, inwestowania w uczenie się języków, wzmocnienia kompetencji cyfrowych i w zakresie przedsiębiorczości, znaczenia wspólnych wartości w funkcjonowaniu naszych społeczeństw oraz zachęcania większej liczby młodych ludzi do angażowania się w karierę naukową. Te zmiany powinny znaleźć odzwierciedlenie w ramach odniesienia.
13. Zwraca się uwagę na potrzebę zapewnienia, by wszyscy uczący się przyswoili wiedzę i nabyli umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym, między innymi, poprzez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój.
14. Zapewnianiu możliwości uczenia się języków, które ma coraz większe znaczenie dla współczesnych społeczeństw, zrozumienia międzykulturowego i współpracy międzykulturowej, sprzyja europejski system opisu kształcenia językowego (CEFR). (...)
15. Opracowanie ram kompetencji cyfrowych i ram kompetencji w zakresie przedsiębiorczości wspiera rozwój kompetencji. Analogicznie, przyjęte przez Radę Europy ramy kompetencji kultury demokratycznej obejmują wszechstronny zestaw wartości, umiejętności i postaw niezbędnych do właściwego uczestnictwa w społeczeństwach demokratycznych. Wszystko to wzięto odpowiednio pod uwagę przy aktualizacji ram odniesienia.
16. Aby zachęcić większą liczbę młodych ludzi do wybierania zawodów związanych z naukami przyrodniczymi, technologią, inżynierią i matematyką (STEM), w inicjatywach w całej Europie zaczęto ściślej łączyć kształcenie w zakresie nauk przyrodniczych ze sztuką i innymi dziedzinami, z wykorzystaniem pedagogiki opartej na samodzielnych poszukiwaniach i przy zaangażowaniu szerokiego spektrum podmiotów społecznych i branż. (...)
17. Wagę i znaczenie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego potwierdzają doświadczenia nabyte poprzez kulturę, pracę z młodzieżą, wolontariat oraz sport powszechny. Uczenie się pozaformalne i nieformalne odgrywają istotną rolę we wspomaganie rozwoju niezbędnych umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych i poznawczych, takich jak: krytyczne myślenie, umiejętności analityczne, kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów i odporność, które ułatwiają

młodym ludziom wchodzenie w dorosłość, aktywne obywatelstwo i życie zawodowe. Ustanowienie lepszej współpracy pomiędzy różnymi strukturami uczenia się pomaga promować różnorodne podejścia do uczenia się i różnorodne jego konteksty.

18. Aby zająć się kwestią rozwijania kompetencji kluczowych w perspektywie uczenia się przez całe życie, należy zapewnić wsparcie na wszystkich etapach ścieżek kształcenia, szkolenia i uczenia się: rozwijać wczesną edukację i opiekę nad dziećmi, usprawniać edukację szkolną i dbać o doskonały poziom nauczania, zapewniać ścieżki poprawy umiejętności nisko wykwalifikowanych dorosłych, a także dalej rozwijać wstępne i ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe oraz modernizować szkolnictwo wyższe.
19. Niniejsze zalecenie powinno objąć szerokie spektrum struktur kształcenia, szkolenia i uczenia się, zarówno formalnego, pozaformalnego, jak i nieformalnego, w perspektywie uczenia się przez całe życie. Powinno służyć ustanowieniu wspólnego rozumienia kompetencji, które mogą wspierać przechodzenie pomiędzy tymi różnymi strukturami uczenia się i współpracę między nimi. (...).
20. Niniejsze zalecenie jest w pełni zgodne z zasadami pomocniczości i proporcjonalności¹⁹⁸.

Powyższe przesłanki uwzględniają uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne na wszystkich etapach edukacyjnych.

Rada opracowując dokument dotyczący kompetencji kluczowych uwzględniła również tło ich opracowania oraz cele każdej ze wskazanych kompetencji. Wskazując na powody formułowania i rozwijania kompetencji Rada w swoim dokumencie podkreśla, że „Każda osoba ma prawo do dobrej jakości i włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy. Każdy ma prawo do terminowego i dostosowanego do potrzeb wsparcia na rzecz poprawy perspektyw zatrudnienia lub prowadzenia działalności na własny rachunek. Obejmuje to prawo do otrzymania wsparcia w poszukiwaniu pracy, szkoleniu się i zmianie kwalifikacji zawodowych. Te zasady zdefiniowano w Europejskim filarze praw socjalnych. W szybko zmieniającym się świecie o licznych wzajemnych powiązaniach, każda osoba będzie potrzebowała szerokiego spektrum umiejętności i kompetencji oraz będzie musiała stale je rozwijać przez całe życie¹⁹⁹. Celem kompetencji kluczowych zdefiniowanych w niniejszych ramach odniesienia jest zapewnienie podstaw pozwalających osiągnąć bardziej demokratyczne społeczeństwa, w których panuje większa równość. Stanowią one odpowiedź na potrzebę trwałego wzrostu gospodar-

198 Tamże.

199 Tamże.

czego sprzyjającego włączeniu społecznemu, spójności społecznej i dalszego rozwijania kultury demokratycznej.

Mówiąc o kompetencjach kluczowych nie można pominąć ich celów. Rada Europy podkreśla, że „Głównymi celami ram odniesienia są:

- określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych niezbędnych do uzyskania szans na zatrudnienie, samorealizacji i zdrowia, aktywnego i odpowiedzialnego obywatelstwa oraz włączenia społecznego;
- dostarczenie osobom odpowiedzialnym za wyznaczanie kierunków polityki, organizatorom kształcenia i szkolenia, kadrcze edukacyjnej, doradcom, pracodawcom, publicznym służbom zatrudnienia oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim;
- wsparcie wysiłków podejmowanych na szczeblu europejskim, krajowym, regionalnym i lokalnym na rzecz wspomaganie rozwoju kompetencji w perspektywie uczenia się przez całe życie²⁰⁰.

Analizując prezentowany dokument należy zauważyć, że kompetencje kluczowe są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw:

- na wiedzę składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie;
- umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągania wyników;
- postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje²⁰¹.

Podsumowując powyższe analizy należy zauważyć, że „Kompetencje kluczowe to te kompetencje, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa²⁰². Rozwijają się je, zgodnie z zaleceniami Rady „w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach. Wszystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne; każda z nich przyczynia się do udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa,

200 Tamże.

201 Zob. Tamże.

202 Tamże.

umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych²⁰³.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej²⁰⁴.

Na potrzeby opracowania oraz ze względu na konieczność podkreślenia personalistycznego podejścia do ucznia jako osoby powyższy katalog uzupełniono o kompetencje moralno-duchowe.

1.5. Charakterystyka kompetencji kluczowych

Kształtowanie kompetencji kluczowych w edukacji wczesnoszkolnej stanowi jedno z najważniejszych zadań współczesnego systemu edukacji. W obliczu dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, szybkiego postępu technologicznego oraz globalnych wyzwań społeczno-ekonomicznych, kluczowe staje się przygotowanie młodych ludzi do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym i na wymagającym rynku pracy. Kompetencje kluczowe, obejmujące umiejętności takie jak krytyczne myślenie, współpraca, kreatywność czy zdolność do uczenia się przez całe życie, stały się fundamentem kształcenia na każdym poziomie edukacyjnym, a ich rozwijanie już od najmłodszych lat jest priorytetem.

Edukacja wczesnoszkolna, obejmująca dzieci w wieku od 6 do 9 lat. Ma ona szczególne znaczenie w tym procesie. To właśnie na tym etapie kształtują się podstawowe umiejętności poznawcze, społeczne i emocjonalne, które będą rozwijane i doskonalone w dalszych etapach rozwoju. Wczesne lata edukacji są okresem intensywnego rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka, co czyni je wyjątkowo podatnym na różnorodne oddziaływania wychowawcze i dydaktyczne. Dlatego tak ważne jest, aby proces edukacyjny był nie tylko zgodny z podstawą programową, ale także uwzględniał indywidualne potrzeby i możliwości każdego dziecka, wspierając jego harmonijny i integralny rozwój. Takiemu rozwojowi ma służyć posiadanie a wcześniej rozwijanie kompetencji kluczowych. Nie są one jedynie abstrakcyjnymi umiejętnościami, lecz mają konkretne zastosowanie w życiu codziennym. Na przykład, umiejętność współpracy z innymi

203 Tamże.

204 Zob. Tamże.

ludźmi, zarówno w środowisku szkolnym, jak i w przyszłej pracy zawodowej, wymaga nie tylko odpowiednich zdolności interpersonalnych i komunikacyjnych, ale także postawy otwartości, empatii i odpowiedzialności. Podobnie kompetencje cyfrowe, które są kluczowe w XXI wieku, obejmują nie tylko umiejętność obsługi nowoczesnych technologii, ale także świadome korzystanie z informacji i krytyczne podejście do treści dostępnych w Internecie.

Kompetencje kluczowe stanowią zestaw umiejętności, wiedzy i postaw, które są niezbędne każdemu obywatelowi do osobistego rozwoju, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz pracy zawodowej. Mają one zastosowanie w różnych aspektach życia, począwszy od edukacji, przez życie społeczne, po karierę zawodową. Ich rozwijanie stanowi fundament umożliwiającym skuteczne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Jak było wskazane w poprzednim podrozdziale kompetencje kluczowe są zazwyczaj podzielane na osiem głównych obszarów. Każdy z nich jest ważny nie tylko z perspektywy indywidualnego rozwoju, ale również jako element szeroko pojętej zdolności adaptacyjnych oraz umiejętności rozwiązywania problemów.

1.5.1. Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji

Pierwszą z wymienionych kompetencji kluczowych są kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji. Zgodnie z zapisami w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej dotyczą one umiejętności rozumienia oraz tworzenia informacji, czyli jest to „zdolność identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach. Zakłada ona zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania się z innymi osobami, we właściwy i kreatywny sposób”²⁰⁵. Kompetencje powyższe umożliwiają podejmowanie działań dwukierunkowo w zakresie porozumiewania się. Z jednej strony pozwalają na przyswajanie informacji, ich rozpoznawanie, odbieranie, odpowiadanie, pojmowanie ich istoty, racjonalizowanie i tłumaczenie. Z drugiej, dają możliwość tworzenia i przekazywania szeroko pojmowanych informacji wykorzystując do tego celu różnego rodzaju ścieżek przekazu oraz środków.

Analizując zakres oraz istotę kompetencji kluczowych trudno ułożyć je w sposób hierarchiczny. Wszystkie są równie istotne i niezbędne dla funkcjonowania człowieka i jego całościowego uczenia się. Warto jednak w tym miejscu podkreślić znaczenie kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji. Bez nich trudno byłoby rozwijać pozostałe kompetencje kluczowe. „Rozwijanie umiejętności rozumienia i tworzenia informacji stanowi podstawę dalszego uczenia się i innych interakcji językowych.

²⁰⁵ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01).

W zależności od kontekstu, kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji mogą być rozwijane w języku ojczystym, języku edukacji szkolnej lub języku urzędowym kraju lub regionu²⁰⁶.

Warto więc w tym miejscu zauważyć, że ważnymi elementami tworzącymi kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji są kompetencje leksykalne, komunikacyjne, kompetencje kulturowe. „Kompetencję leksykalną traktuje się jako jeden z elementów sprawności językowej. Współcześnie kompetencja leksykalna to umiejętność posługiwania się określonym zasobem słownictwa²⁰⁷. Jak podkreśla dalej autorka „(...) w edukacji wczesnoszkolnej można ją określić, jako zdolność do wykorzystania w procesie komunikacji całego bogactwa ojczystego języka, a także jako umiejętność użycia posiadanego słownika do osiągnięcia zamierzonego celu²⁰⁸. Poszerzenie czynnego i biernego słownika dziecka w wieku wczesnoszkolnym pozwala na realizację i osiąganie celów stawianych dzieciom w wieku wczesnoszkolnym. M. Nagajowa zwraca uwagę, że proces poznawania świata odbywa się równoległe z opanowaniem znaków językowych²⁰⁹.

Kolejnym istotnym elementem tworzącym kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji są kompetencje komunikacyjne, które obejmują:

- „zdolność wybierania odpowiednich środków (nie) językowych oraz umiejętności uwzględniania sytuacji mówienia, czyli wyrażania słów i zdań zgodnie z ich znaczeniem;
- używanie języka w różnych funkcjach;
- stosowanie reguł prowadzenia rozmowy;
- znajomość i stosowanie zgodnie z okolicznościami zwrotów językowych charakterystycznych dla danej grupy społecznej oraz rutynowych zachowań²¹⁰.

Nie bez znaczenia dla rozwijania kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji jest również posiadanie kompetencji kulturowych. T. Rittel opisuje ją jako sprawność ponadjęzykową, która zbudowana jest z wiedzy ogólnej, nawyków oraz doświadczenia²¹¹. Dzięki umiejętnościom w zakresie leksyki, komunikacji i kultury może kształtować się i rozwijać kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji.

206 Tamże.

207 M. Głowska-Sołdatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. A. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 59.

208 Tamże.

209 Zob. M. Nagajowa, *Słowo do słowa*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1984.

210 M. Głowska-Sołdatow, *Porozumiewanie się...*, dz. cyt., s. 60.

211 Za. L. Smółka, *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

Z omawianą powyżej kompetencją powiązana jest wiedza, umiejętności i postawy. Jak było podkreślane wcześniej obejmuje ona umiejętność czytania i pisania oraz prawidłowego rozumienia informacji pisemnej.

Niezbędna wiedza, powiązana z kompetencjami w zakresie rozumienia i tworzenia informacji to:

- znajomość słownictwa;
- znajomość gramatyki funkcjonalnej;
- znajomość funkcji języka;
- świadomość głównych rodzajów interakcji słownej;
- znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych;
- znajomość głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka²¹².

Niezbędne umiejętności powiązane z kompetencją:

- umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach;
- umiejętność kontrolowania swojego sposobu komunikowania się i dostosowywania go do wymogów sytuacji;
- umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnego rodzaju źródeł informacji;
- umiejętność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji;
- umiejętność wykorzystywania odpowiednich pomocy oraz formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu;
- umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi²¹³.

Niezbędne postawy powiązane z kompetencjami w zakresie rozumienia i tworzenia informacji to:

- gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu;
- wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi²¹⁴.

Wyżej wskazane postawy wiążą się ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie.

Podsumowując powyższe analizy dotyczące kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji należy jeszcze raz podkreślić, że obejmują one umiejętność czytania ze zrozumieniem, pisania oraz wyrażania myśli w różnych formach – zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Są one fundamentem dla pozostałych kompetencji, ponieważ umożliwiają efektywne komunikowanie się oraz zdobywanie i przetwarzanie

212 Zob. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C189.

213 Zob. Tamże.

214 Zob. Tamże.

wiedzy. Bez umiejętności czytania ze zrozumieniem i pisania, efektywne uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym staje się utrudnione. Rozumienie i tworzenie informacji jest również kluczowe w epoce informacji i globalizacji, gdzie umiejętność analizy, syntezy i przekazywania treści w sposób jasny i zrozumiały jest nieoceniona.

1.5.2. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności

W sytuacji dynamicznego rozwoju technologicznego, globalizacji życia zarówno społecznego jak i gospodarczego, migracji ludności w Europie i na świecie, istotnie wzrosła potrzeba sprawnego posługiwania się językami obcymi. Już w *Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia* podkreślano priorytetowe znaczenie popularyzowania multilingwizmu, czyli znajomości języka ojczystego, języka kraju sąsiedniego oraz języka obcego o znaczeniu międzynarodowym²¹⁵. Jest to wciąż istotny i aktualny problem edukacyjny. Dlatego kolejną z wymienionych kompetencji są te dotyczące wielojęzyczności.

Określają one zdolność do prawidłowego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się. Jak podaje Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej „Jeśli chodzi o zakres umiejętności, pokrywa się on zasadniczo z umiejętnością rozumienia i tworzenia informacji: opiera się na zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych, w zależności od potrzeb lub pragnień danej osoby”²¹⁶. Choć ściśle wiąże się pierwszą kompetencją stwarza szansę na szerszy jej zasięg. „Kompetencje językowe zawierają w sobie wymiar historyczny oraz kompetencje międzykulturowe. Opierają się na zdolności do, jak to określono w europejskim systemie opisu kształcenia językowego, pośredniczenia między różnymi językami i mediami. W razie potrzeby mogą one obejmować utrzymywanie i dalsze rozwijanie kompetencji w zakresie języka ojczystego, jak również opanowanie języka(-ków) urzędowego(-ych) danego kraju”²¹⁷.

Istotnym więc zadaniem stojącym przed polską edukacją jest uczenie języka obcego dzieci już od najmłodszych lat. Jak podkreśla G. Erenc-Grygoruk za wczesnym rozpoczęciem nauki języka obcego przemawiają następujące argumenty:

- płynność opanowania przez dzieci nowego języka;
- chłonność intelektualna dzieci;
- wrażliwość językowa;
- elastyczność ich organów mowy²¹⁸.

215 Zob. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. WSPTWP, Warszawa 1997.

216 Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

217 Tamże.

218 Zob. G. Erenc-Grygoruk, *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 9.

Następnie autorka zauważa, że „dzieciństwo to okres lingwistycznej ekspansji, dążenia do naturalnego, spontanicznego komunikowania się z otoczeniem bez zahamowań i lęku przed popełnieniem błędu, co często w kształceniu języka obcego cechuje dorosłych”²¹⁹. Ta otwartość na wiedzę i nowe doświadczenia oraz innych ludzi stanowią istotny argument za rozpoczynaniem nauki języka obcego już od najmłodszych lat.

Nauka języka obcego od najmłodszych lat ma również znaczenie wychowawcze. Jest to między innymi wzbogacanie osobowości ucznia przez gotowość do poszukiwania nowych informacji, łatwość publicznych wystąpień, możliwość pełniejszego korzystania z dóbr wielu kultur²²⁰.

Korzyści zarówno te w obszarze kształcenia jak i wychowania odgrywają istotną rolę i powinny być brane pod uwagę w trakcie projektowania i realizacji zadań w zakresie wczesnej edukacji dziecka. Jak pisze M. Czerepaniak-Walczak „poszukiwanie nowych koncepcji edukacji, nowego pomysłu na jej treści i formy może nosić znamiona tworzenia nowych „bytów”, „odkrywanie nieznanych lądów” lub sięgania do doświadczeń i projektów sprawdzanych gdzie indziej”²²¹. Nie są to więc działania pozbawione niebezpieczeństw i wymagają krytycznego oraz racjonalnego podejścia do tych zadań zgodnie z możliwościami dzieci, oczekiwaniami i realiami polskiej szkoły. G. Erenc-Grygoruk zauważa i podkreśla, że „pierwsze lata pobytu w szkole nieuchronnie przesądzają o tym, kim staje się w przyszłości dziecko. Zdobyte doświadczenia szkolne, w tym z zakresu języka obcego, mogą być dla dzieci źródłem trudnych do zmian struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania działań poznawczych. Obowiązkowe nauczanie języków obcych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej może zwiększyć szanse życiowe uczniów, zapewnić im sukces w zakresie korzystania ze światowego przepływu informacji, a tym samym wzbogacać ich ogólną wiedzę o świecie”²²². W praktyce szkolnej nauka języka obcego przebiega podobnie do nauki języka ojczystego i na jego bazie rozwijają się jego poszczególne elementy składowe: rozumienie, mówienie, czytania i pisanie w języku obcym.

Jaka jest więc niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z kompetencjami w zakresie wielojęzyczności?

W zakresie wiedzy jest to:

- znajomość
- słownictwa i gramatyki funkcjonalnej różnych języków;
- świadomości głównych rodzajów interakcji słownej i rejestrów języka;
- znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków.

219 Tamże, s. 10.

220 Zob. Tamże.

221 M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 8.

222 G. Erenc-Grygoruk, *Nauczanie języków...*, dz. cyt., s. 11.

W zakresie umiejętności jest to:

- zdolność rozumienia komunikatów mówionych;
- zdolność podejmowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy;
- umiejętność czytania, rozumienia i tworzenia tekstów, z różnym poziomem biegłości w poszczególnych językach, odpowiednio do potrzeb danej osoby;
- zdolność do właściwego wykorzystywania narzędzi oraz do uczenia się języków w sposób formalny, pozaformalny i nieformalny przez całe życie.

Pozytywna postawa obejmuje:

- docenianie różnorodności kulturowej;
- zainteresowanie różnymi językami i komunikacją międzykulturową oraz ciekawość ich;
- poszanowanie indywidualnego profilu językowego każdej osoby, w tym szacunek zarówno dla języka ojczystego osób należących do mniejszości lub pochodzących ze środowisk migracyjnych;
- docenianie języków urzędowych danego kraju jako wspólnych ram interakcji²²³.

Podsumowując powyższe analizy należy jeszcze raz podkreślić, że kompetencje w zakresie wielojęzyczności wspierają zdolność komunikowania się w różnych językach, co jest nie tylko ważne w kontekście mobilności międzynarodowej, ale również w życiu codziennym z tego względu, że interakcje międzykulturowe stają się coraz bardziej powszechne. Wiedza i biegłość w językach obcych umożliwiają nie tylko naukę i pracę w różnych krajach, ale również promują postawę otwartości i szacunku dla innych kultur i tradycji. Współczesne społeczeństwo, z jego zróżnicowaną strukturą, wymaga umiejętności przełamywania barier językowych, co wzmacnia integrację i współpracę na różnych płaszczyznach.

1.5.3. Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii

Kolejnymi w rejestrze kompetencji kluczowych są kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Zgodnie z treścią dokumentu uchwaloną przez Radę Europy „Kompetencje matematyczne to zdolność rozwijania i wykorzystywania myślenia i postrzegania matematycznego do rozwiązywania problemów w codziennych sytuacjach. Istotne są zarówno proces i działanie, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności rozumowania matematycznego. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele)”²²⁴. Dziecko roz-

223 Zob. Dziennik Urzędowy..., dz., cyt.

224 Tamże.

poczynające naukę w szkole podstawowej jest na przełomie dwóch stadiów rozwoju psychicznego, zwanych dawniej drugim i trzecim dzieciństwem, a obecnie określanym jako wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny. Miernikiem przejścia do tego drugiego okresu jest osiągnięcie przez dziecko tzw. dojrzałości szkolnej, a więc takiego stopnia rozwoju psychicznego i fizycznego, który czyni je podatnym i wrażliwym na oddziaływanie szkoły, umożliwiając regularną naukę w klasie szkolnej. Charakteryzuje się to m.in. opanowaniem umiejętności ruchowych dłoni i palców – pisanie, zdobyciem pewnej wiedzy o otaczającym świecie, umiejętnością porozumiewania się, osiągnięciem pewnego stopnia uspołecznienia i działania intencjonalnego (skierowanego na wynik), umiejętność opanowania emocji. Nabywanie kompetencji matematycznych przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym ściśle wiąże się z rozwojem myślenia matematycznego. Czym więc różni się myślenie matematyczne od „zwykłego myślenia”? Specyfika myślenia matematycznego polega na myśleniu konkretnym opartym na określonych założeniach, prawach logicznych – definicjach, twierdzeniach, a jednocześnie stawianiu pytań – hipotez, choć nie zawsze można na nie odpowiedzieć. Wymaga umiejętności analizowania i syntetyzowania. Logiczne myślenie, które jest często utożsamiane z myśleniem matematycznym, potrzebne jest w każdej dziedzinie nauki, która wymaga umiejętności kojarzenia faktów i ich wzajemnej zależności. Jest ono pozbawione emocji, które często towarzyszą w tzw. myśleniu twórczym malarzy czy poetów, ale nie znaczy to, że jest pozbawione wyobraźni, która zawsze towarzyszy procesom abstrahowania²²⁵. Szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej kształcenie matematyczne opiera się na nauczaniu czynnościowym. Według J. Nowika „Czynnościowe nauczanie matematyki jest postępowaniem dydaktycznym uwzględniającym stale i konsekwentnie operatywny charakter matematyki równoległe z psychologicznym procesem interioryzacji prowadzącym od czynności konkretnych i wyobrażonych do operacji abstrakcyjnych”²²⁶. Czynnościowe nauczanie matematyki, jak podkreśla autor, opiera się:

- na wydobyciu przez analizę teoretyczną z materiału nauczania podstawowych operacji w każdej definicji, twierdzeniu, dowodzie. Wyrazem tego jest taksonomia celów nauczania, a w konsekwencji dydaktyczne plany wynikowe;
- na świadomym organizowaniu sytuacji problemowych sprzyjających procesowi interioryzacji i kształtowaniu myślenia matematycznego ucznia jako specyficznego działania, jako swobodnego i świadomego posługiwania się przyswajanymi stopniowo operacjami oraz na konsekwentnym stosowaniu zabiegów dydaktycznych mających na celu zapewnienie prawidłowości i efektywności tego procesu²²⁷.

225 Zob. J. Mason, L. Burton, K. Stacey: *Matematyczne myślenie*. WSiP, Warszawa 2005.

226 J. Nowik, *Edukacja matematyczna w kształceniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Nowik, Warszawa 2011, s. 9.

227 Zob. Tamże.

Z kształtowaniem kompetencji matematycznych wiąże się nabywanie wiedzy, umiejętności oraz postaw.

- Konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmuje:
- solidną umiejętność liczenia;
- znajomość miar i struktur;
- podstawowych operacji i sposobów prezentacji matematycznej;
- rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź.

Niezbędne jest posiadanie umiejętności:

- stosowania podstawowych zasad i procesów matematycznych w codziennych kontekstach prywatnych i zawodowych (np. umiejętności finansowe),
- śledzenia i oceniania ciągów argumentów;
- rozumowania w sposób matematyczny;
- rozumienia dowodu matematycznego i komunikowania się językiem matematycznym;
- korzystania z odpowiednich pomocy, w tym danych statystycznych i wykresów, a także rozumienia matematycznych aspektów cyfryzacji.

Pozytywna postawa w matematyce opiera się:

- na szacunku dla prawdy;
- na chęci szukania argumentów i oceniania ich zasadności²²⁸.

Natomiast kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych dotyczą „zdolności i chęci wyjaśniania świata przyrody z wykorzystaniem istniejącego zasobu wiedzy i stosowanych metod, w tym obserwacji i eksperymentów, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Kompetencje techniczne i inżynierskie to stosowanie tej wiedzy i metod w odpowiedzi na postrzegane ludzkie potrzeby lub wymagania. Kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność człowieka oraz rozumienie swojej odpowiedzialności jako obywatela”²²⁹. Edukacja przyrodnicza stanowi ważny obszar edukacyjny w klasach I-III szkoły podstawowej. Jest bardzo istotne, by „w kształceniu zintegrowanym była traktowana jako istotny element życia dzieci, cel ich poznania, rozumienia i podstawa rozwijania umiejętności. Przyroda stanowić powinna materiał, dzięki któremu dziecko opanowuje podstawowe umiejętności intelektualne – uczy się obserwować, wyciągać wnioski, odkrywać prawidłowości i zależności występujące w przyrodzie, dokonywać uogólnień. Powinna być obiektem nieustających poszukiwań i odkryć, obszarem inspirującym eksplorację i stymulującym kreatywne rozwiązania

228 Zob. Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

229 Tamże.

i pomysły”²³⁰. Istotną jest więc realizacja edukacji przyrodniczej dla przyrody, przez przyrodę i w przyrodzie. Należy zatem dołożyć wszelkich starań, by przyroda stała się przedmiotem zainteresowań dzieci i nigdy nie była tylko tłem dla ich działalności²³¹.

W przypadku nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, niezbędna wiedza obejmuje:

- główne zasady rządzące światem przyrody;
- podstawowe pojęcia naukowe, teorie, zasady i metody;
- technologię oraz produkty i procesy technologiczne;
- rozumienie wpływu nauki, technologii, inżynierii oraz działalności człowieka na świat przyrody²³².

Jak czytamy dalej w zaleceniach Rady: „Kompetencje te powinny umożliwiać lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń dla ogółu społeczeństwa wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz technologii (w odniesieniu do podejmowania decyzji, wartości, kwestii moralnych, kultury itp.)”²³³.

Umiejętności przypisane tym kompetencjom obejmują:

- rozumienie nauki jako procesu badawczego prowadzonego za pomocą konkretnych metod, w tym obserwacji i kontrolowanych eksperymentów, zdolność do wykorzystywania logicznego i racjonalnego myślenia do weryfikowania hipotez, a także gotowość do rezygnacji z własnych przekonań, jeżeli są one sprzeczne z nowymi odkryciami naukowymi;
- zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów;
- zdolność do rozpoznania zasadniczych cech postępowania naukowego;
- zdolność przedstawiania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły²³⁴.

Postawy związane z kompetencjami w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii dotyczą:

- krytycznego rozumienia i ciekawości;
- poszanowania kwestii etycznych;

²³⁰ M. Głowska-Sołdatow, *Koncepcje edukacji przyrodniczej w klasach I-II studentów – przyszłych nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVII, z. 1/2018, s. 191.

²³¹ Zob. A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009, s. 41.

²³² Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

²³³ Tamże.

²³⁴ Zob. Tamże.

- wspieranie zarówno bezpieczeństwa, jak i zrównoważenia środowiskowego, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowotechnicznego w indywidualnym kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.

Podsumowując powyższe analizy warto jeszcze raz podkreślić, że kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii obejmują zdolność do myślenia logicznego i matematycznego oraz umiejętność stosowania wiedzy naukowej w codziennych sytuacjach. W dobie intensywnego rozwoju technologii i innowacji, kompetencje te są szczególnie istotne. Umiejętność analizowania danych, podejmowania decyzji opartych na faktach oraz stosowania wiedzy naukowej ma zastosowanie nie tylko w pracy zawodowej, ale także w życiu codziennym, od zarządzania finansami po rozwiązywanie problemów technicznych. Te kompetencje wspierają również rozwój innowacyjności i kreatywności, umożliwiając adaptację do nowych wyzwań.

1.5.4. Kompetencje cyfrowe

Kolejnymi z wymienianych przez Radę Europy kompetencjami są kompetencje cyfrowe. Zgodnie z jej zaleceniami „obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie”²³⁵. Odnosi się to również do realizacji zadań edukacyjnych. Za sprawą dynamicznych zmian technologicznych edukacja wkracza w nowy, cyfrowy wymiar. Obecnie wielu nauczycieli i uczniów nie potrafi wyobrazić sobie szkoły bez nowoczesnych narzędzi cyfrowych. Zapoczątkowana pandemią sytuacja kształcenia na odległość spowodowała przyspieszenie tego procesu²³⁶. Kształtowanie kompetencji cyfrowych dotyczy zarówno nauczycieli jak i uczniów. Technologie informacyjno-komunikacyjne obejmują takie metody współpracy z uczniami, w których wykorzystywane są technologie informatyczne i telekomunikacyjne do pracy z informacjami w celu ich przetwarzania i udostępniania w formie tekstowej, graficznej, audio lub wideo²³⁷.

Według K. Pluty „rola nowoczesnych technologii w edukacji sprowadza się do następujących kwestii:

²³⁵ Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

²³⁶ Zob. K. Pluta, *TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych*, „Kwartalnik edukacyjny, Technologia Informacyjno-Komunikacyjna” 1-2 (104-105) 2021, s. 36.

²³⁷ Zob. M. M. Sysło, W. Jochemczyk, *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*, Wyd. CODN, 2009, s. 5.

- wzmacnianie funkcji kształcenia (poznanie rzeczywistości, rozwijanie umiejętności jej przekształcania);
- wspomaganie procesu uczenia się (działają na wiele zmysłów);
- zapewnienie szybkiego dostępu do informacji;
- stwarzanie możliwości korzystania z nieograniczonych zasobów na całym świecie;
- uatrakcyjnianie procesu nauczania poprzez wzbogacenie go o nowe metody i formy pracy;
- zapewnianie ciekawości prezentacji treści oraz elastyczności form przekazu i komunikacji;
- stwarzanie możliwości dostosowania treści nauczania do poziomu uczniów;
- wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom i zainteresowaniom²³⁸.

Podobnie jak w przypadku poprzednich kompetencji kluczowych z kompetencjami cyfrowymi również powiązana jest wiedza, umiejętności i postawy.

W zakresie wiedzy niezbędne jest:

- rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, kreatywności i innowacjach;
- świadomość związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń;
- rozumienie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw ewoluujących technologii cyfrowych;
- znajomość podstawowych funkcji i korzystanie z różnych rodzajów urządzeń, oprogramowania i sieci;
- krytyczne podejście do trafności, wiarygodności i wpływu informacji i danych udostępnianych drogą cyfrową;
- świadomość prawnych i etycznych zasad związanych z korzystaniem z technologii cyfrowych;

Umiejętności obejmują:

- zdolność do korzystania z treści cyfrowych, uzyskiwania do nich dostępu, ich filtrowania, oceny, tworzenia, programowania i udostępniania;
- zdolność do zarządzania informacjami, treściami, danymi i tożsamościami cyfrowymi oraz do ich ochrony, a także do rozpoznawania i skutecznego wykorzystywania oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji lub robotów.

Postawy powiązane z kompetencjami cyfrowymi, to:

- refleksyjne i krytyczne, a zarazem pełne ciekawości, otwartości i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju.

²³⁸ K. Pluta, *TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania...*, dz. cyt., s. 37.

- etyczne, bezpieczne i odpowiedzialne podejście do stosowania narzędzi cyfrowych²³⁹.

Podsumowując powyższe analizy, kompetencje cyfrowe są nie tylko umiejętnością obsługi narzędzi komputerowych czy urządzeń mobilnych, ale także zdolnością krytycznego myślenia, bezpiecznego korzystania z sieci oraz rozwiązywania problemów technicznych. W erze cyfryzacji i społeczeństwa informacyjnego, umiejętność skutecznego zarządzania informacjami, weryfikowania ich źródeł oraz odpowiedniego reagowania na zagrożenia w sieci jest nieoceniona. Kompetencje cyfrowe obejmują także umiejętność współpracy online i zarządzania projektami z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, co zwiększa efektywność zarówno w pracy, jak i edukacji.

1.5.5. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się

W zaleceniach Rady Europejskiej dotyczących kompetencji kluczowych czytamy, że „kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się to zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą zawodową. Obejmują one zdolność radzenia sobie z niepewnością i złożonością, umiejętność uczenia się, wspierania swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego, utrzymania zdrowia fizycznego i psychicznego oraz zdolność do prowadzenia prozdrowotnego i zorientowanego na przyszłość trybu życia, odczuwania empatii i zarządzania konfliktami we włączającym i wspierającym kontekście”²⁴⁰. Są one istotne zarówno dla funkcjonowania człowieka w życiu zawodowym jak i prywatnym.

Kompetencje osobiste można zdefiniować jako „indywidualne cechy i umiejętności, które pozwalają człowiekowi skutecznie funkcjonować w różnych sytuacjach życiowych. Obejmują one zarówno wrodzone predyspozycje, jak i nabyte umiejętności, które można rozwijać i doskonalić przez całe życie. Kompetencje osobiste wpływają na sposób myślenia, odczuwania i zachowania jednostki”²⁴¹. W pracy zawodowej lub szkole przyczyniają się do lepszego wykonywania obowiązków, budowania pozytywnych relacji z kolegami z klasy, nauczycielami a w pracy zawodowej ze współpracownikami oraz osiągania celów edukacyjnych i zawodowych. W życiu prywatnym pomagają w budowaniu relacji w rodzinie, radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, stresowych i wyzwaniami oraz zadaniami życia codziennego oraz w zaspokajaniu własnych ambicji dążeniu do realizacji marzeń.

Kompetencje społeczne powstają w rezultacie zdobywanego doświadczenia, „są utrwalonym doświadczeniem społecznym, które w dalszych fazach życia stabilizuje rozwój społeczny człowieka, indywidualizuje go i zapewnia względną autonomię wobec

239 Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

240 Tamże.

241 <https://eitt.pl/sloownik/kompetencje-osobiste/>. Dostęp: 16.12.2024.

wpływów zewnętrznych²⁴². Pozwalają na funkcjonowanie w społeczeństwie bez utraty autonomii i własnej tożsamości.

Natomiast poruszając zagadnienie kompetencje w zakresie uczenia się należy zauważyć, że już u dzieci w wieku przedszkolnym „(...) obserwuje się rozwój zdolności do uczenia się, wzrasta zdolność do zachowania się według planu w sposób strategiczny i zorganizowany, polepsza się sprawność w zgraniu myślenia i działania, możliwe staje się teoretyczne planowanie i podejmowanie decyzji²⁴³. Istotne jest, aby w edukacji wczesnoszkolnej uwzględniać możliwości dzieci oraz projektować proces edukacyjny w taki sposób, aby rozwijać umiejętność uczenia się uczniów oraz odpowiednio ich do tego motywować. Pierwszy etap edukacyjny, jak podkreśla D. Klus-Stańska, jest dla dziecka swoistym treningiem, podczas którego uczy się różnych sposobów zdobywania wiedzy. „(...) to właśnie wtedy kształtują się dostępne później strategie mentalnego radzenia sobie ze światem. Równie istotne jest to, czego uczą się dzieci o świecie, jak to, w jaki sposób się tego dowiadują²⁴⁴. Należy jeszcze raz podkreślić, że szkoła/nauczyciele często pamiętają o tym, czego dziecko ma się nauczyć, ale zapominają o tym, w jaki sposób tego dokonują. „Umiejętności zdobywania wiedzy, notowania, czytania ze zrozumieniem, dokonywania obserwacji i prowadzenia eksperymentów stanowią tajemnicę zarezerwowaną dla dorosłych²⁴⁵. Nauczyciel powinien wspierać proces rozwijania umiejętności uczenia się uczniów w celu lepszego przygotowania ich do samodzielnego uczenia się przez całe życie. „Zatem nauczyciel powinien być organizatorem procesu uczenia się uczniów, tak aby występowali częściej w roli badaczy niż odbiorców jego wiedzy o uczeniu się²⁴⁶.

Jaka jest więc niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z kompetencjami osobistymi, społecznymi i w zakresie umiejętności uczenia się?

W zakresie wiedzy niezbędne jest:

- rozumienie zasad postępowania i porozumiewania się, ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (dla udanych relacji międzyludzkich i uczestnictwa w życiu społecznym);
- znajomość
- elementów zdrowia psychicznego i fizycznego oraz zdrowego stylu życia;

242 A. Kienig, *Kompetencje społeczne i obywatelskie*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji...*, dz. cyt., s. 145.

243 J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011, s. 228.

244 D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja, między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć naukowo-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 27.

245 J. Uszyńska-Jarmoc, *Kompetencje uczenia się*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji...*, dz. cyt., s. 140.

246 Tamże, s. 141.

- znajomość własnych preferowanych strategii uczenia się, swoich potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji oraz różnych sposobów rozwijania kompetencji i szukania możliwości kształcenia, szkolenia i rozwoju kariery zawodowej czy dostępnego poradnictwa i wsparcia.

Umiejętności obejmują:

- zdolność określania swoich możliwości, koncentracji, radzenia sobie ze złożonością, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji;
- zdolność uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie;
- zdolność organizacji swojej nauki, wytrwałości w nauce, jej oceny i dzielenia się nią,
- zdolność poszukiwania wsparcia, o ile to potrzebne oraz skutecznego zarządzania własną karierą zawodową i interakcjami społecznymi;
- odporność oraz umiejętność radzenia sobie z niepewnością i stresem;
- zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania. Obejmuje to okazywanie tolerancji, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia, a także zdolność tworzenia poczucia pewności i odczuwania empatii.

W zakresie postaw kompetencje te opierają się na:

- pozytywnej postawie wobec własnego dobrostanu osobistego, społecznego i fizycznego oraz uczenia się przez całe życie;
- współpracy, asertywności i prawości;
- obejmują poszanowanie różnorodności innych osób i ich potrzeb oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń i osiągnięcia kompromisu;
- dotyczą zdolności do określania i wyznaczania celów, motywowania się oraz rozwijania odporności i pewności, by dążyć do osiągnięcia sukcesów w uczeniu się przez całe życie;
- nastawieniu na rozwiązywanie problemów, co sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności do pokonywania przeszkód i do radzenia sobie ze zmianami;
- chęci wykorzystywania wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i doświadczeń życiowych, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i rozwijania w różnorodnych sytuacjach życiowych²⁴⁷.

Podsumowując, kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się dotyczą umiejętności rozwoju osobistego, współpracy z innymi oraz samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności. Umiejętność pracy w zespole, empatia, zdolność do komunikacji interpersonalnej i rozwiązywania konfliktów są kluczowe dla efektywnej współpracy w zróżnicowanych środowiskach. Kompetencje te obejmują również po-

247 Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

stawy związane z samodyscypliną, odpowiedzialnością oraz gotowością do uczenia się przez całe życie, co jest niezbędne w szybko zmieniającym się świecie, w którym adaptacja do nowych sytuacji jest kluczowa.

1.5.6. Kompetencje obywatelskie

Kompetencje obywatelskie, zgodnie z dokumentem Rady Europy, jest to „zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju”²⁴⁸. Już od najmłodszych lat warto pielęgnować ideę wychowywania dzieci w duchu obywatelskości, patriotyzmu, poszanowania tradycji narodowej oraz własnego kraju. „Dzięki przekazywaniu dziedzictwa kulturowego z uwzględnieniem kultury regionu, rozwijaniu tożsamości narodowej oraz trosce o wszechstronny rozwój osobowości uczniów wychowują się kolejne pokolenia Polaków świadomych własnych korzeni i jednocześnie potrafiących odnaleźć się w Europie i świecie”²⁴⁹. Jak zauważają dalej autorki na rozwój wiedzy i umiejętności członków społeczeństwa oraz na wypełnianie ich obywatelskich powinności duży wpływ ma rodzina, instytucje religijne, media oraz różne grupy wspólnotowe. Są one środowiskami, które silnie oddziałują na zachowania jednostek. Jednak to szkoły ponoszą szczególną, uwarunkowaną historycznie odpowiedzialność za rozwój kompetencji obywatelskich. Zadanie to wypełniają poprzez edukację formalną i nieformalną, począwszy od wczesnego wieku szkolnego, i kontynuować ten rodzaj pracy z uczniami w ciągu ich całego procesu edukacyjnego.²⁵⁰ Kształtowanie postawy obywatelskiej i promowanie pożądaných społecznie zachowań wśród uczniów to podstawowe zadania, które zostały powierzone szkole. Wykonywanie tych zadań powinno być systematyczne i odbywać się na wszystkich szczeblach kształcenia. Spełnianie obowiązku, jakim jest kształtowanie postaw obywatelskich dzieci, wymaga odwoływania się w pracy szkoły do: tradycji narodu, szerzenia umiłowania ziemi rodzinnej, a także rozwijania chęci osiągania celów, które stawiane są przed każdym obywatelem²⁵¹. Należy zauważyć, że współczesny patriotyzm nie polega wyłącznie na obronie kraju przed wrogiem zewnętrznym, ale wyraża się głównie poprzez zaangażowanie we wszystko, co dotyczy spraw i potrzeb państwa i społeczeństwa. Wiąże się z rzetelnym i aktywnym wypełnianiem obowiązków obywatelskich. W związku z tym głównym zadaniem nauczycieli w tym zakresie jest praktyczne przygotowywanie uczniów do pełnienia roli obywatela. Działania te powinny dotyczyć stopniowego włączania wychowanków w życie społeczności lokalnej, a następnie regionu i całego kraju. Za niezwykle istotne uznaje się stwarzanie uczniom możliwości zdobywania nie tylko rzetelnej wiedzy, ale także

248 Tamże.

249 E. Jaszczyszyn, E. Jakubowska, *Wychowanie obywatelskie i społeczne w klasach I-III szkoły podstawowej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 1/2017, s. 158.

250 Zob. tamże.

251 Zob. tamże

praktycznych obywatelskich i społecznych doświadczeń. Dlatego na szkołę jako instytucję oświatową nałożono obowiązek organizowania różnych form aktywności sprzyjających nabywaniu przez uczniów kompetencji obywatelskich i społecznych²⁵².

Również z kompetencjami obywatelskimi powiązana jest niezbędna wiedza, umiejętności i postawy.

W zakresie wiedzy kompetencje obywatelskie opierają się na:

- znajomości podstawowych pojęć i zjawisk dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, społeczeństwa, gospodarki i kultury;
- rozumieniu wspólnych europejskich wartości, wyrażonych w art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej oraz w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej;
- znajomości spraw współczesnych, jak i krytycznym rozumienie głównych wydarzeń w historii narodowej, europejskiej i światowej;
- świadomości celów, wartości i polityk, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne, a także zrównoważonych systemów, w szczególności świadomość zmian klimatu i zmian demograficznych w wymiarze globalnym i ich przyczyn;
- znajomości integracji europejskiej;
- świadomości różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie i na świecie.

Umiejętności składające się na kompetencje obywatelskie odnoszą się do:

- zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa;
- zdolności do krytycznego myślenia i całościowego rozwiązywania problemów;
- umiejętności formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności i w procesach podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach, od lokalnego i krajowego, po europejski i międzynarodowy;
- zdolności do dostępu do tradycyjnych i nowych form mediów, do ich krytycznego rozumienia i interakcji z nimi;
- znajomości roli i funkcji mediów w demokratycznych społeczeństwach.

Fundamentem odpowiedzialnej i konstruktywnej postawy jest:

- poszanowanie praw człowieka jako podstawy demokracji;
- konstruktywne uczestnictwo obejmujące gotowość do udziału w demokratycznym procesie decyzyjnym na wszystkich szczeblach oraz w działalności obywatelskiej;
- popieranie różnorodności społecznej i kulturowej, równouprawnienia płci oraz spójności społecznej, zrównoważonego stylu życia, promowanie kultury pokoju i braku przemocy, gotowość do poszanowania prywatności innych osób oraz przyjmowania odpowiedzialności za środowisko;

²⁵² Zob. J. Korzeniowski, M. Machalek, *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011, s. 14.

- zainteresowanie wydarzeniami politycznymi i społeczno-gospodarczymi, naukami humanistycznymi i komunikacją międzykulturową są niezbędne w celu przygotowania się do tego, by przewyciężyć uprzedzenia i osiągać kompromisy tam, gdzie to potrzebne, oraz zapewnić sprawiedliwość społeczną i uczciwość²⁵³.

Podsumowując należy jeszcze raz zauważyć, że kompetencje obywatelskie odnoszą się do zdolności aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym, a także do poczucia odpowiedzialności za wspólnotę i środowisko. Rozwijają one umiejętności związane z podejmowaniem świadomych decyzji, działania na rzecz wspólnego dobra, a także zrozumienia zasad demokracji i praw obywatelskich. Wspierają aktywne zaangażowanie, które jest niezbędne do budowania silnych i trwałych społeczeństw.

1.5.7. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości

Potrzeba kształcenia kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości wynika między innymi z dynamicznie następujących zmian zachodzących w naszym społeczeństwie, a przede wszystkim na rynku pracy i rynku edukacyjnym. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości to między innymi „zdolność wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dla innych osób. Przedsiębiorczość opiera się na kreatywności, krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu inicjatywy, wytrwałości oraz na zdolności do wspólnego działania służącego planowaniu projektów mających wartość kulturalną, społeczną lub finansową i zarządzaniu nimi”²⁵⁴. Jak pisze E. Jakubowska „funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie wymaga od jednostki aktywnych zachowań, tj. uświadomienia konieczności planowania kariery i rozwoju zawodowego, umiejętności podejmowania decyzji, realistycznego planowania poszczególnych etapów życia, wiedzy o rynku pracy, rynku edukacyjnym i spojrzenia na samego siebie”²⁵⁵. M. Pawłowska zwraca uwagę, że bardzo istotna jest tutaj aktywność intelektualna, która wyraża się w podejmowaniu działań zmierzających do ustawicznego samokształcenia i przedsiębiorczości, co umożliwi dostosowanie się do częstych zmian, jakie niosą za sobą gospodarka i rozwój społeczny²⁵⁶. Chociaż treści z zakresu przedsiębiorczości realizowane są na wyższych etapach kształcenia, w szkołach ponadpodstawowych, to nie ulega wątpliwości, że w klasach I-III nie należy kształtować uczniów przedsiębiorczych, kreatywnych, twórczych, inicjujących pewne zadania i działania.

253 Zob. Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

254 Tamże.

255 E. Jakubowska, *Inicjatywność i przedsiębiorczość*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji...*, dz. cyt., s. 159.

256 Zob. M. Pawłowska, *Samokształcenie kluczowa kompetencja pracownika XXI wieku*, „Edukacja i Dialog”, 4/2009, s. 47.

Poniżej zostaną zaprezentowane: niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z kompetencjami przedsiębiorczości.

W zakresie wiedzy kompetencje te wymagają:

- świadomości istnienia różnych kontekstów i różnych możliwości pozwalających przekształcać pomysły w działanie w sferze osobistej, społecznej i zawodowej, a także rozumienia procesu ich powstawania;
- znajomości i rozumienia podejść do planowania i zarządzania projektami, obejmujących zarówno procesy, jak i zasoby;
- rozumienia procesów ekonomicznych oraz szans i wyzwań społecznych i gospodarczych stojących przed pracodawcą, organizacją lub społeczeństwem;
- świadomości zasad etycznych, wyzwań w zakresie zrównoważonego rozwoju, a także własnych atutów i słabości.

Umiejętności w zakresie przedsiębiorczości opierają się na:

- kreatywności obejmującej wyobraźnię, myślenie strategiczne i rozwiązywanie problemów;
- krytycznej i konstruktywnej refleksji w ramach ewoluujących procesów twórczych i na innowacji;
- zdolności pracy samodzielnej i zespołowej, mobilizowania zasobów (ludzi i przedmiotów) oraz prowadzenia działalności gospodarczej;
- zdolności podejmowania decyzji finansowych związanych z kosztem i wartością;
- zdolność skutecznego komunikowania się i negocjowania z innymi osobami, a także radzenia sobie z niepewnością, dwuznacznością i ryzykiem jako elementami procesu podejmowania świadomych decyzji.

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się:

- zmysłem inicjatywy i poczuciem sprawczości;
- proaktywnością;
- otwartością na przyszłość;
- odwagą i wytrwałością w dążeniu do celów;
- pragnieniem motywowania innych osób i doceniania ich pomysłów;
- odczuwania empatii i troskę o innych ludzi i świat;
- przyjmowania odpowiedzialności i postaw etycznych w całym procesie²⁵⁷.

Podsumowując należy jeszcze raz podkreślić, że kompetencje w zakresie przedsiębiorczości obejmują zdolność do innowacyjnego myślenia, podejmowania inicjatyw oraz zarządzania projektami. Przedsiębiorczość nie ogranicza się do zakładania własnych firm – odnosi się również do zdolności do wprowadzania nowych pomysłów i podejmowania działań, które prowadzą do rozwoju osobistego i zawodowego. Obejmuje

257 Zob. Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

również umiejętność analizowania ryzyka, planowania działań oraz reagowania na wyzwania, co jest istotne nie tylko w biznesie, ale i w życiu codziennym.

1.5.8. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Jako ostatnie ze wskazanych przez Radę Europy kompetencji kluczowych są kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Obejmują one „rozumienie sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania pomysłów i znaczeń w różnych kulturach, za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych, oraz poszanowanie dla tego procesu. Obejmują one angażowanie się w rozumienie, rozwijanie i wyrażanie własnych pomysłów oraz odczuwanie swojego miejsca lub roli w społeczeństwie na wiele różnych sposobów i w wielu kontekstach”²⁵⁸. Aby móc analizować zagadnienia dotyczące tych kompetencji należy podjąć próbę określenia, czym jest kultura. Jest to pojęcie trudne do zdefiniowania. A. Kłosowska pisze, że „(...) kultura stanowi uniwersalną gatunkową właściwość ludzką. (...) Rozpatrywana w genetycznym aspekcie, realizuje się na drodze tradycji – przekazywania dorobku między jednostkami i pokoleniami. (...) Kultura stanowi swoiście ludzki aparat przystosowania do środowiska, dzięki któremu człowiek góruje nad otaczającym go światem zwierzęcym, a przystosowanie to realizuje się w walce, w ciągłym sporze przeciwstawnych interesów i samozachowawczych dążeń gatunków”²⁵⁹. W drugiej połowie XX w. George P. Murdock sformułował następującą charakterystykę kultury. „Kultura jest wyuczona; składają się na nią nawyki, które kształtują się pod wpływem doświadczenia. Doświadczenie to ma charakter społeczny. Kultura jest zatem wpojona na drodze społecznej transmisji. Konsekwencją tego jest wspólność kultury w obrębie szerszych lub węższych społecznych całości. Kultura nosi charakter ideacyjny, tj. jest uświadomiona w postaci norm i wzorów. Istnieją jednak nawyki grupowe niemające odpowiednika w postaci uświadomionych reguł i zasad. Kultura stanowi aparat zaspokojenia potrzeb ludzkich, ale jest także narzędziem powściągnięcia impulsów. Ulega zmianom przystosowawczym, których charakter bywa rozmaicie określany w różnych teoriach. Jest wreszcie kultura zintegrowana, tj. ma charakter systemu, który należy jednak pojmować jako system otwarty, raczej zmierzający do integracji niż osiągający ją w pełni”²⁶⁰. Z powyższego opisu kultury wynika, że jest ona wytworem człowieka, produktem różnych form jego działania. Jak podkreśla Z. Redlarska w praktyce działań edukacyjnych określanych edukacją kulturalną funkcjonują głównie trzy jej znaczenia:

- Pierwsze obejmuje edukację dotyczącą bliżej niedefiniowanej kultury. Cel wynika z założenia, że kultura jest zjawiskiem pozytywnym, wartościowym, które wymaga przygotowania, a więc zabiegów edukacyjnych.

258 Tamże.

259 A. Kłosowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1983, s. 17.

260 Za: Tamże.

- Drugie łączy edukację kulturalną z wdrażaniem dzieci i młodzieży do kontaktu (głównie odbiorczego) z tradycyjnie wyodrębnianymi dyscyplinami sztuki, w konsekwencji również do stosunkowo częstego korzystania z możliwości oferowanych w tym zakresie przez różne instytucje kulturalne. Cel tak rozumianej edukacji kulturalnej przesuwają się i ogranicza do przygotowania różnorodnych grup powoływanych jako środowiska twórczości amatorskiej, o różnym charakterze, zasięgu i aspiracji.
- Trzecie znaczenie ma charakter opisowy i jest wyrazem troski rządu i państwa oraz twórców kultury i jej animatorów o szeroko rozumianą kulturę jako sferę świata człowieka i jej obronę przed dominacją rozwiązań technokratycznych, wąsko utylitarnych²⁶¹.

Kultura jest istotną i integralną częścią planu działań edukacyjnych. Istotne jest więc takie planowanie procesu edukacyjnego, projektowanie zadań, dobór treści kształcenia, dobór odpowiednich metod, form, środków dydaktycznych, które umożliwiają kształtowanie kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Rada Europy wskazuje na niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy powiązane z tymi kompetencjami.

W zakresie wiedzy kompetencje te wymagają:

- znajomości lokalnych, regionalnych, krajowych, europejskich i ogólnoświatowych kultur i sposobów ekspresji, w tym ich języków, dziedzictwa i tradycji oraz produktów kulturowych;
- zrozumienia, w jaki sposób te ekspresje mogą wpływać na siebie wzajemnie i na pomysły poszczególnych osób;
- rozumienia różnych sposobów przekazywania idei między twórcą, uczestnikiem i publicznością w tekstach pisanych, drukowanych i cyfrowych, teatrze, filmie, tańcu, grach, sztuce i wzornictwie, muzyce, rytuałach i architekturze, a także w formach hybrydowych;
- rozumienia własnej tożsamości twórczej i dziedzictwa kulturowego w świecie różnorodności kulturowej oraz tego, jak sztuka i inne formy kulturalne mogą być sposobem zarówno postrzegania, jak i kształtowania świata.

Umiejętności obejmują:

- zdolność empatycznego wyrażania i interpretowania figuratywnych i abstrakcyjnych idei, doświadczeń i emocji;
- zdolność czynienia tego w ramach różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych;

²⁶¹ Zob. Z. Redlarska, *Świadomość i ekspresja kulturalna*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji...*, dz. cyt., s. 183.

- zdolność identyfikowania i wykorzystywania możliwości uzyskania wartości osobistej, społecznej lub komercyjnej za pomocą sztuki i innych form kulturalnych;
- zdolność angażowania się w procesy twórcze, zarówno w sposób indywidualny, jak i zespołowy.

Postawy w tym zakresie to:

- otwartość wobec różnorodności ekspresji kulturalnej i jej poszanowanie, wraz z etycznym i odpowiedzialnym podejściem do własności intelektualnej i kulturowej;
- ciekawość świata, otwartość na wyobrażanie sobie nowych możliwości oraz gotowość do uczestniczenia w doświadczeniach kulturalnych²⁶².

Podsumowując powyższe analizy należy zauważyć, że kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej rozwijają zdolność rozumienia, doceniania i wyrażania różnorodności kulturowej. Obejmuje to zarówno odbiór sztuki i literatury, jak i aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym. Komunikacja i twórcza ekspresja wspierają nie tylko rozwój indywidualnej tożsamości, ale również promują zrozumienie i tolerancję wśród ludzi o różnych tradycjach i wartościach.

W edukacji wczesnoszkolnej, rozwijanie kompetencji kluczowych wymaga integracji między obszarami edukacyjnymi. Projekty interdyscyplinarne, które łączą naukę matematyki, języka polskiego i technologii informacyjnych, mogą wspierać rozwój kilku kompetencji jednocześnie. To podejście, sprzyjające nauce poprzez działanie, nie tylko zwiększa zrozumienie materiału, ale również rozwija umiejętności, które są przydatne w sytuacjach życia codziennego. Współczesne metody kształcenia powinny promować naukę opartą na współpracy, rozwijanie inicjatywy oraz wykorzystanie kreatywności w rozwiązywaniu problemów.

Badania nad kompetencjami kluczowymi wskazują, że ich kształtowanie jest procesem długofalowym, który wymaga konsekwencji i zaangażowania ze strony wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Edukacja wczesnoszkolna jako fundament dalszego kształcenia, powinna być zaplanowana w sposób umożliwiający rozwój tych umiejętności w możliwie najbardziej kompleksowy i zintegrowany sposób. Tylko wtedy możliwe będzie przygotowanie uczniów do wyzwań współczesnego świata oraz zapewnienie im umiejętności niezbędnych do realizacji własnych aspiracji i zaangażowania w życie społeczne i zawodowe.

262 Zob. Dziennik Urzędowy..., dz. cyt.

1.5.9. Kompetencja w zakresie moralno-duchowym

Wśród ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie zalecanych przez Parlament Europejski nie znajdują się kompetencje moralne i duchowe, decydujące o rozwoju osoby ludzkiej²⁶³. Ten brak wymaga uzupełnienia. Zarys tych kompetencji, ujęty integralnie w odniesieniu do ucznia w okresie wczesnoszkolnym, stanowi przedmiot poniższej propozycji.

Kompetencje moralno-duchowe ucznia wczesnoszkolnej edukacji są niezwykle istotne z kilku powodów. Wśród przyczyn ich kluczowego znaczenia należy podkreślić takie jak:

- podmiotowość osobowa ucznia w systemie oświaty,
- prawo ucznia do jego pełnego, integralnego rozwoju, w tym moralno-duchowego,
- obowiązek szkoły do profesjonalnego wspierania integralnego rozwoju ucznia jako cel nadrzędny,
- wymiar moralno-duchowy rozwoju integralnego osoby ucznia traktowany jako istotny i szczytowy element jego tożsamościowego rozwoju (słynne „być” w raporcie J. Delorsa, obok innych filarów uczenia się: wiedzieć, działać i żyć wspólnie), kształtujący jego indywidualność i osobowość ku dojrzałości.

Zasadniczą podstawą kompetencji moralno-duchowych ucznia na pierwszym etapie edukacji jest jego osobowa natura oraz istota duchowości i moralności.

Centralnym podmiotem systemu edukacji jest uczeń – człowiek. Personalizm definiuje człowieka jako osobę (łac. *persona* – osoba). Osoba ludzka jest integralnością, całością spójną, kompletną, a nie częścią czegoś lub kogoś. Naturalnymi przymiotami osoby ludzkiej są: godność – niezbywalna, związana z faktem bycia osobą, rozumność (mądrość), wolność (odpowiedzialność), zdolność do miłości, zdolność do transcendentności²⁶⁴. Dzięki temu osoba ludzka jest ze swojej natury dynamiczna, podlega rozwojowi. Pełny, całościowy rozwój człowieka jako osoby, zwany integralnym, obejmuje sferę fizyczną, psychiczną, społeczną, kulturową, światopoglądowo-duchową²⁶⁵. Adekwatnym wspomaganie jest wychowanie integralne. Zatem sfera duchowa (światopoglądowa) należy do istoty człowieczeństwa jako jej uniwersalny atrybut i powinna podlegać procesom rozwoju i wychowania, także we wczesnoszkolnym wieku ucznia.

Duchowość (łac. *spiritualitas*) jako pojęcie pojawia się we wczesnym średniowieczu w kontekście religijnym. Współcześnie w ujęciu chrześcijańskim duchowość określa się jako styl myślenia i życia, zespół postaw (element intelektualno-poznawczy, emocjonal-

263 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE, www.ore.edu.pl)

264 Zob. K. Chałas, M. Łobacz, *Przymioty osoby ludzkiej. Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom – osoba. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2020. s. 124-305.

265 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, KUL, Lublin: 2007, s. 11.

no-wartościujący, behawioralny), a także przekonań, motywacji, decyzji „serc pobudzonych przez Ducha”²⁶⁶. W ujęciu uniwersalnym duchowość to „zespół czy kształt postaw wobec tego, co obiektywnie lub subiektywnie uznawane jest za wartość”²⁶⁷, stanowiącą właściwość osobową człowieka, interpretowaną w aspekcie religijnym (nadprzyrodzonym) lub naturalistycznym.

Można wyróżnić następujące elementy istoty duchowości:

- rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość, otwartość na głębię metafizyczną (na transcendencję),
- poczucie sensu życia związane z aksjologicznym zaangażowaniem człowieka, społecznym i kulturowym, z realizacją indywidualnego sposobu życia i własnej egzystencji,
- świadomość i samoświadomość; rozum i mądrość; uczucia, zwłaszcza miłość; wrażliwość; moralność; twórczość; poczucie estetyczne; światopogląd; religijność; wiara²⁶⁸.

W personalistycznej teorii integralnego rozwoju S. Kunowskiego wymiar światopoglądowo-duchowy jest ostatnią, najwyższą warstwą obok fizycznej, psychicznej, społecznej i kulturowej, a wartości związane ze sferą światopoglądowo-duchową także mają najwyższe znaczenie. Posiadają moc regulacyjną, kierują myślami, wyobraźnią, decyzjami, projektami i działaniami osoby, określają jej postawy. Wśród nich naczelną wartością jest szczęście człowieka. Dla osób niereligijnych jest to szczęście doczesne, osiąmane na Ziemi. Dla człowieka wierzącego jest to szczęście wieczne, osiąmane przez urzeczywistnianie wartości ogólnoludzkich oraz religijnych. Tym kierunkom podlega także duchowość dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Istotnym komponentem duchowości jest moralność ucznia, która rozwija się dynamicznie w okresie wczesnoszkolnym. Moralność jako zjawisko społeczne obejmuje wartości i normy powinnościowe, wzory zachowań związane z dobrem i złem, a także same zachowania²⁶⁹. W okresie wczesnoszkolnym dziecka ujawnia się potrzeba wartościowania czynów, zachowań własnych i cudzych, poszukiwania odpowiedzi, które z nich są dobre, a które złe, oraz jakie konsekwencje przynosi czyn ludzki. Rozwój moralny w tym okresie życia oznacza „proces stopniowych zmian zachodzących we wrażliwości moralnej dziecka: w jego stosunku do dobra i zła, do własnych czynów i ich skutków oraz do spraw innych”²⁷⁰.

266 M. Chmielewski, *Duchowość*, w: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 222

267 Tamże.

268 A. Maj, *Duchowość w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 2, s. 49-60.

269 Zob. J. Mariański, *Moralność*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016, s. 622.

270 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2008, s. 45.

Okres wczesnoszkolny przypada na stadium relatywizmu moralnego w klasyfikacji J. Piageta, ponieważ dzieci „nabierają stopniowo przekonania o tym, że reguły moralne są umowami zawieranymi przez ludzi, celem przychodzenia im z pomocą i służenia sobie nawzajem”²⁷¹. Natomiast w typologii L. Kohlberga przypada na fazę konwencjonalną, charakteryzującą się „przekonaniem dzieci o tym, że zachowanie moralnie dobre to takie, które cieszy się uznaniem większości ludzi”²⁷² oraz koniecznością „podporządkowania się autorytetom, ścisłego przestrzegania praw i wykonywania swych obowiązków”²⁷³.

Trzeba zaznaczyć, że moralność jest istotnym elementem duchowości, a jednocześnie praktykowana moralność określa duchowość, czyli obie dziedziny są wzajemnie zależne.

Na podstawie powyższych kategorii można ustalić zakres kompetencji moralno-duchowych ucznia, absolwenta wczesnoszkolnej edukacji, w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw.

W zakresie wiedzy uczeń zna i rozumie:

- wartość i godność własnej osoby i każdego innego człowieka, bez względu na jego wygląd, pochodzenie, pozycję społeczną, zamożność rodziny, poglądy religijne i polityczne, osiągnięcia w nauce i w innych dziedzinach;
- potrzebę odkrywania własnego ja, wiedzy o sobie samym;
- wartość życia ludzkiego, własnego życia, jego ograniczeń i przemijalności oraz brania za nie odpowiedzialności;
- potrzebę stawiania pytań egzystencjalnych i poszukiwania odpowiedzi np. po co żyję?, jaki jest sens i cel życia?, z otwartością na głębię metafizyczną;
- hierarchię rzeczy, spraw, postaw, wartości, wie czym są najważniejsze, ostateczne wartości;
- treść i różnorodność przekonań, światopoglądów, wyznania religijnego, w tym własnej wiary religijnej, jeśli ma takie przekonania (zna podstawy wiary);
- zasady postępowania moralnego, sposoby wartościowania moralnego według kryterium dobra i zła;
- znaczenie wolności w podejmowaniu czynów i brania odpowiedzialności za ich konsekwencje;
- powinność kształtowania własnego sumienia;
- zasady moralne (wartości i normy), w tym treść Dekalogu;
- znaczenie miłości i służby, koleżeńskości i przyjaźni, empatii i solidarności oraz patriotyzmu.

W zakresie umiejętności uczeń potrafi:

- poznawać siebie, własne Ja, procesy zachodzące we własnej psychice i duchowości;

271 Tamże, s. 57.

272 Tamże, s. 60.

273 Tamże, s. 61.

- rozumnie interpretować proste zjawiska i coraz bardziej złożone, formułować sądy o biegu życia i sensie życia,
- odważnie wyznawać i praktykować własne przekonania, w tym wiarę w Boga, której owocem w okresie wczesnoszkolnym jest właściwe przygotowanie do pierwszej Komunii świętej;
- kształtować podstawy własnego światopoglądu, określać swoje przekonania i wiarę,
- uszanować godność własną i drugiego człowieka w sposób bezwarunkowy;
- oceniać i wartościować własne i innych czyny w kategoriach dobra i zła, stosując znane z domu i ze szkoły obowiązujące zasady moralne, w tym Dekalogu;
- kontrolować swoje zachowania, umiejętnie stosując zasadę wolności i odpowiedzialności za konsekwencje własnych decyzji;
- kierować się wrażliwością, empatią wobec innych, przebaczeniem, kulturą i miłością bliźniego, koleżeńskością i przyjaźnią;
- służyć bezinteresownie własnymi uzdolnieniami, wrażliwością, pracą, twórczością, poświęceniem innym osobom i dla dobra wspólnego: w klasie szkolnej, w domu, w innych środowiskach i dla ojczyzny.

W zakresie postaw ucznia cechuje:

- wierność swoim przekonaniom, w tym odwaga wiary w boga, jej rozumnego rozwoju i życia zgodnego z ewangelią;
- szacunek (werbalny i niewerbalny) dla każdego bliźniego i jego godności osobowej;
- miłość bliźniego, koleżeńskość i gotowość do przyjaźni;
- tolerancja jako szacunek dla innych, niekoniecznie dla ich poglądów i czynów, które zawsze trzeba wartościować;
- wrażliwość na los innych osób, zwłaszcza ubogich i cierpiących oraz gotowość im służenia;
- współdziałanie z innymi dla dobra wspólnego;
- wrażliwość sumienia wobec kategorii dobra i zła oraz kierowanie się obowiązującymi zasadami moralnymi, w tym dekalogiem;
- patriotyzm – czynna miłość ojczyzny z poszanowaniem innych narodów.

Powyższe kompetencje moralno-duchowe uczniów wczesnoszkolnej edukacji w jakiejś mierze odnajdują szansę realizacji w ramach obowiązującej podstawy programowej z założeniem realizacji w szkole lekcji religii, które nie tylko respektują przekonania uczniów i ich rodziców, lecz także gwarantują integralny rozwój uczniów oraz możliwość kształtowania adekwatnej do wiary uczniów i ich rodziców duchowości religijnej²⁷⁴.

274 Zob. A. Maj, *Duchowość w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 55-56.

1.6. Kształtowanie kompetencji kluczowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako czynnik integralny ich rozwoju

Współczesna rzeczywistość stawia przed systemami edukacyjnymi wyzwania, które wykraczają poza tradycyjne przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności szkolnych. Edukacja w XXI wieku powinna uwzględniać dynamiczne zmiany społeczne, technologiczne i gospodarcze, przygotowując dzieci nie tylko do pracy w określonych zawodach, ale również do pełnienia różnych ról osobistych, społecznych i obywatelskich. W tym kontekście szczególne znaczenie ma rozwijanie kompetencji kluczowych, definiowanych jako zestaw umiejętności, postaw i wiedzy niezbędnych do efektywnego funkcjonowania we współczesnym, złożonym świecie. Kompetencje te stanowią fundament zarówno indywidualnego rozwoju jednostki, jak i jej zdolności do wnoszenia wartości do wspólnoty społecznej.

Kompetencje kluczowe są nie tylko podstawą uczenia się przez całe życie, ale również filarem, na którym opiera się zdolność jednostki do adaptacji do nowych sytuacji, kreatywnego rozwiązywania problemów oraz podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Kluczowe umiejętności, takie jak krytyczne myślenie, współpraca, komunikacja czy zdolność do korzystania z nowoczesnych technologii, zyskały szczególną wagę w świecie, w którym informacja i technologia zmieniają się w niespotykanym dotąd tempie. W efekcie szkoła i inne instytucje edukacyjne stają się przestrzeniami, w których oprócz przekazywania wiedzy teoretycznej, kładzie się nacisk na wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka – jego kompetencji intelektualnych, emocjonalnych, społecznych i zawodowych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych staje się priorytetem na wszystkich poziomach edukacyjnych, także edukacji wczesnoszkolnej. Kompetencje te pomagają uczniom nie tylko zdobywać wiedzę, ale również efektywnie ją wykorzystywać w praktyce, rozwiązywać złożone problemy, budować relacje międzyludzkie oraz aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym. Co więcej, rozwijanie tych zdolności wspiera młodych ludzi w budowaniu samoświadomości i poczucia własnej wartości, co ma kluczowe znaczenie dla ich dobrostanu psychicznego i sukcesów w dorosłym życiu.

Celem niniejszego podrozdziału jest ukazanie znaczenia kompetencji kluczowych w integralnym rozwoju dziecka.

Mają charakter komplementarny i wzajemnie się uzupełniają. Rozwijanie kompetencji równoległe pozwala jednostce na pełniejsze wykorzystanie swojego potencjału, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Proces kształtowania kompetencji odgrywa szczególną rolę w dzieciństwie i okresie dojrzewania, ponieważ właśnie wtedy kształtują się podstawy przyszłych umiejętności, postaw i nawyków. Efektywne kształtowanie kompetencji kluczowych ma znaczenie nie tylko dla sukcesu jednostki, ale również dla rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy, innowacjach i współpracy. Stanowią one istotny element integralnego rozwoju dziecka, obejmując rozwój biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy i światopoglądowy/duchowy. Rozwój tych obszarów

jest kluczowy, aby dziecko mogło sprostać wyzwaniom współczesnego świata, w którym elastyczność, kreatywność, umiejętności interpersonalne i zdolność adaptacji są równie ważne co wiedza teoretyczna. Właściwe kształtowanie kompetencji kluczowych w odpowiednich warunkach edukacyjnych umożliwia dziecku osiągnięcie pełni swoich możliwości, wspierając jego przygotowanie do przyszłych ról społecznych, obywatelskich i zawodowych.

Poniższa tabela zawiera informacje dotyczące kompetencji kluczowych, których kształtowanie wspiera integralny rozwój człowieka.

Tabela nr 1. Kompetencje kluczowe w integralnym rozwoju człowieka

Lp.	Warstwa rozwojowa człowieka	Rodzaj kompetencji kluczowych najistotniejszych w rozwoju poszczególnych warstw	Wiedza, umiejętności i postawy służące integralnemu rozwojowi człowieka
1.	Warstwa biologiczna	Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość słownictwa w zakresie rozwoju fizycznego człowieka, zdrowia, zagrożeń itd.; – znajomość zakresu tekstów dotyczących życia i zdrowia oraz zachowań prozdrowotnych; <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie w zakresie rozwoju fizycznego i zagadnień z tym związanych; – umiejętność rozróżniania i wykorzystywania różnych źródeł informacji dotyczących rozwoju fizycznego człowieka; – umiejętność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji związanych z życiem i zdrowiem człowieka; – umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi; <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu w zakresie ludzkiego zdrowia i życia.
		Kompetencje w zakresie wielojęzyczności	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość słownictwa w zakresie rozwoju fizycznego człowieka, zdrowia, zagrożeń itd. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zdolność rozumienia komunikatów mówionych dotyczących rozwoju człowieka, jego życia i zdrowia; – umiejętność czytania, rozumienia i tworzenia tekstów w poszczególnych językach, odpowiednio do potrzeb danej osoby w zakresie zdrowia i życia człowieka <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zainteresowanie różnymi językami i komunikacją.

		Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość głównych zasad rządzących światem przyrody; – znajomość podstawowych pojęć naukowych, teorii, zasady i metod; – rozumienie wpływu nauki, technologii, inżynierii oraz działalności człowieka na świat przyrody w tym życie i zdrowie człowieka. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów; <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – poszanowania kwestii etycznych; – wspieranie bezpieczeństwa, oraz zrównoważenia środowiskowego, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo-technicznego w indywidualnym kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.
2.	Warstwa psychologiczna	Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość słownictwa; – znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych; <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność kontrolowania swojego sposobu komunikowania się i dostosowywania go do wymogów sytuacji; – umiejętność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji; – umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu; – wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi.
		Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź; – rozumienie nauki jako procesu badawczego prowadzonego za pomocą konkretnych metod, zdolność do wykorzystywania logicznego i racjonalnego myślenia do weryfikowania hipotez, a także gotowość do rezygnacji z własnych przekonań, jeżeli są one sprzeczne z nowymi odkryciami naukowymi; – zdolność do rozpoznania zasadniczych cech postępowania naukowego. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – stosowania podstawowych zasad i procesów matematycznych w codziennych kontekstach prywatnych i zawodowych (np. umiejętności finansowe); – korzystania z odpowiednich pomocy, w tym danych statystycznych i wykresów, a także rozumienia matematycznych aspektów cyfryzacji; – rozumienia nauki jako procesu badawczego prowadzonego za pomocą konkretnych metod. <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – szacunku dla prawdy; – krytycznego rozumienia i ciekawości.

		Kompetencje cyfrowe	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, kreatywności i innowacjach; – krytyczne podejście do trafności, wiarygodności i wpływu informacji i danych udostępnianych drogą cyfrową. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zdolność do zarządzania informacjami, treściami, danymi i tożsamościami cyfrowymi oraz do ich ochrony, a także do rozpoznawania i skutecznego wykorzystywania oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji lub robotów. <p>Postawy:</p> <p>refleksyjności i krytycznej postawy, a zarazem pełne ciekawości, otwartości i perspektywicznego nastawieni do rozwoju technologii cyfrowych.</p>
		Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość elementów zdrowia psychicznego i fizycznego oraz zdrowego stylu życia; – znajomość własnych preferowanych strategii uczenia się, swoich potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji oraz różnych sposobów rozwijania kompetencji i szukania możliwości kształcenia, szkolenia i rozwoju kariery zawodowej czy dostępnego poradnictwa i wsparcia. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zdolność określania swoich możliwości, koncentracji, radzenia sobie ze złożonością, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji; – zdolność uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie; – odporność oraz umiejętność radzenia sobie z niepewnością i stresem. <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pozytywna postawa wobec własnego dobrostanu osobistego, społecznego i fizycznego oraz uczenia się przez całe życie; – współpracy, asertywności i prawości.
3.	Warstwa socjologiczna	Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumienie zasad postępowania i porozumiewania się, ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zdolność uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie; – zdolność poszukiwania wsparcia, o ile to potrzebne oraz skutecznego zarządzania własną karierą zawodową i interakcjami społecznymi; – zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania. <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pozytywna postawa wobec własnego dobrostanu osobistego, społecznego i fizycznego oraz uczenia się przez całe życie; – postawa współpracy, asertywności i prawości; – poszanowanie różnorodności innych osób i ich potrzeb oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń i osiągnięcia kompromisu;

		<p>Kompetencje obywatelskie</p> <p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość podstawowych pojęć i zjawisk dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, społeczeństwa, gospodarki i kultury; – znajomość spraw współczesnych, jak i krytyczne rozumienie głównych wydarzeń w historii narodowej, europejskiej i światowej; – świadomość celów, wartości i polityki, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne, a także zrównoważonych systemów; – znajomości integracji europejskiej. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa; – umiejętności formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności i w procesach podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach, od lokalnego i krajowego, po europejski i międzynarodowy. <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – poszanowania praw człowieka jako podstawy demokracji; – konstruktywnego uczestnictwa w życiu obywatelskim; – popieranie różnorodności społecznej i kulturowej.
		<p>Kompetencje w zakresie moralno-duchowym</p> <p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość wartości i godności własnej osoby i każdego innego człowieka, – znajomość i rozumienie zasady postępowania moralnego, sposobu wartościowania moralnego według kryterium dobra i zła; – znajomość zasad moralnych (wartości i normy), w tym treść Dekalogu; – rozumienie znaczenia miłości i służby, koleżeńskości i przyjaźni, empatii i solidarności oraz patriotyzmu. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oceniania i wartościowania własne i innych czyny w kategoriach dobra i zła; – kierowania się wrażliwością, empatią wobec innych, przebaczeniem, kulturą i miłością bliźniego, koleżeńskością i przyjaźnią; – służenia bezinteresownie własnymi uzdolnieniami, wrażliwością, pracą, twórczością, poświęceniem innym osobom i dla dobra wspólnego. <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – szacunek (werbalny i niewerbalny) dla każdego bliźniego i jego godności osobowej; – miłość bliźniego, koleżeńskość i gotowość do przyjaźni; – tolerancja jako szacunek dla innych, niekoniecznie dla ich poglądów i czynów, które zawsze trzeba wartościować; – wrażliwość na los innych osób, zwłaszcza ubogich i cierpiących oraz gotowość im służenia; – współdziałanie z innymi dla dobra wspólnego.

4.	Warstwa kulturologiczna	Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomości lokalnych, regionalnych, krajowych, europejskich i ogólnosięwiatowych kultur i sposobów ekspresji; – zrozumienie, w jaki sposób te ekspresje mogą wpływać na siebie wzajemnie i na pomysły poszczególnych osób; – rozumienia własnej tożsamości twórczej i dziedzictwa kulturowego w świecie różnorodności kulturowej. <p>Umiejętności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zdolność empatycznego wyrażania i interpretowania figuratywnych i abstrakcyjnych idei, doświadczeń i emocji; – zdolność identyfikowania i wykorzystywania możliwości uzyskania wartości osobistej, społecznej lub komercyjnej za pomocą sztuki i innych form kulturalnych. <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – otwartość wobec różnorodności ekspresji kulturalnej i jej poszanowanie, wraz z etycznym i odpowiedzialnym podejściem do własności intelektualnej i kulturowej; – ciekawość świata, otwartość na wyobrażanie sobie nowych możliwości oraz gotowość do uczestniczenia w doświadczeniach kulturalnych.
----	-------------------------	--	--

5.	Warstwa światopoglądowa/ duchowa	Kompetencje w zakresie moralno-duchowym	<p>Wiedza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – znajomość wartości i godności własnej osoby i każdego innego człowieka; – rozumienie potrzeby odkrywania własnego ja, wiedzy o sobie samym; – rozumienie wartości życia ludzkiego, własnego życia, jego ograniczeń i przemijalności oraz brania za nie odpowiedzialności; – rozumie potrzebę stawiania pytań egzystencjalnych i poszukiwania odpowiedzi np. po co żyję?, jaki jest sens i cel życia?, z otwartością na głębię metafizyczną; – znajomość hierarchii rzeczy, spraw, postaw, wartości; – rozumienie treści i różnorodności przekonań, światopoglądów, wyznania religijnego, w tym własnej wiary religijnej, jeśli ma takie przekonania (zna podstawy wiary); – znajomość zasad postępowania moralnego, sposobów wartościowania moralnego według kryterium dobra i zła; – powinność kształtowania własnego sumienia; – znajomość zasad moralnych (wartości i normy), w tym treść Dekalogu; <p>W zakresie umiejętności uczeń potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – poznawać siebie, własne Ja, procesy zachodzące we własnej psychice i duchowości; – rozumnie interpretować proste zjawiska i coraz bardziej złożone, formułować sądy o biegu życia i sensie życia, – odważnie wyznawać i praktykować własne przekonania, w tym wiarę w Boga, której owocem w okresie wczesnoszkolnym jest właściwe przygotowanie do pierwszej Komunii Świętej; – kształtować podstawy własnego światopoglądu, określać swoje przekonania i wiarę, – oceniać i wartościować własne i innych czyny w kategoriach dobra i zła: – kierować się wrażliwością, empatią wobec innych, przebaczeniem, kulturą i miłością bliźniego, koleżeńskością i przyjaźnią; – służyć bezinteresownie własnymi uzdolnieniami, wrażliwością, pracą, twórczością, poświęceniem innym osobom i dla dobra wspólnego. <p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wierność swoim przekonaniom, w tym odwaga wiary w Boga, jej rozumnego rozwoju i życia zgodnego z Ewangelią; – szacunek (werbalny i niewerbalny) dla każdego bliźniego i jego godności osobowej; – miłość bliźniego, koleżeńskość i gotowość do przyjaźni; – tolerancja jako szacunek dla innych, niekoniecznie dla ich poglądów i czynów, które zawsze trzeba wartościować; – współdziałanie z innymi dla dobra wspólnego; – wrażliwość sumienia wobec kategorii dobra i zła oraz kierowanie się obowiązującymi zasadami moralnymi, w tym dekalogiem.
		Kompetencje cyfrowe	<p>Postawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – etyczne, bezpieczne i odpowiedzialne podejście do stosowania narzędzi cyfrowych

Informacje zawarte z powyższej tabeli ukazują możliwy związek pomiędzy rozwijaniem kompetencji kluczowych a integralnym rozwojem człowieka. Wybrane elementy wiedzy, umiejętności i postaw powiązane z poszczególnymi kompetencjami mogą służyć projektowaniu zadań i podejmowaniu działań służących wspieraniu integralnego rozwoju dziecka.

Należy pamiętać, że kształtowanie kompetencji kluczowych jest nie tylko zadaniem szkoły, ale również wyzwaniem dla całego społeczeństwa. Współpraca między nauczycielami, rodzicami oraz instytucjami wspierającymi edukację może stworzyć optymalne warunki do pełnego rozwoju potencjału dzieci. Tylko dzięki zintegrowanemu podejściu można zapewnić, że rozwój dzieci będzie odpowiadał zarówno ich indywidualnym potrzebom, jak i wyzwaniom, które stawia przed nimi współczesne życie.

Podsumowując, kształtowanie kompetencji kluczowych jest procesem ciągłym i wielowymiarowym, który wymaga świadomego planowania oraz wdrażania nowoczesnych strategii edukacyjnych. Ich rozwój nie tylko przygotowuje dzieci do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i obywatelskim, ale także daje im narzędzia do twórczego, odpowiedzialnego i efektywnego działania w złożonej rzeczywistości. Stwarza szansę harmonijnego rozwoju dziecka w wszystkich jego obszarach: biologicznym, psychologicznym, społecznym, kulturowym i światopoglądowym/ duchowym. W konsekwencji, inwestowanie w rozwój kompetencji kluczowych dzieci jest inwestycją w przyszłość całego społeczeństwa, ponieważ to właśnie od zdolności i wiedzy młodych ludzi zależy kształt kolejnych dziesięcioleci.

Kompetencje kluczowe w świetle podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego

1.7. Szanse rozwijania kompetencji kluczowych w celach i zadaniach edukacji wczesnoszkolnej

Szczegółowe określenie kompetencji kluczowych jako głównych kierunków polityki edukacyjnej krajów Unii Europejskiej stanowi podstawę dla poszukiwania wspólnych obszarów wyznaczonych kompetencji oraz poszczególnych elementów Podstawy Programowej dla I etapu edukacyjnego. Przeprowadzona analiza umożliwiła wskazanie zadań szkoły, w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, określonych w Podstawie Programowej, które stanowią przestrzeń dla kształtowania poszczególnych kompetencji. Klasyfikację zadań szkoły zawartych w Podstawie Programowej według kompetencji przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 2. Kompetencje kluczowe a zadania szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej

Rodzaj kompetencji	Zadania szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej zawarte w Podstawie Programowej	Szczegółowe zadania szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, wynikające z kształtowania kompetencji kluczowych.
Kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	6. zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii ²⁷⁵ ; 7f. Organizacja zajęć wspierających poznanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka ²⁷⁶ ,	– Umożliwienie uczniom wyszukiwanie informacji, a także tworzenie i redagowanie treści o wysokiej wartości naukowej; z uwzględnieniem perspektyw różnych dyscyplin nauki; – Organizacja zajęć kształtujących umiejętności selekcji i weryfikacji informacji obecnej w zasobach tradycyjnych i sieciowych; – Organizacja zajęć umożliwiających kształtowanie tożsamości narodowej i kulturowej; – Organizacja zajęć i przestrzeni umożliwiających podejmowanie międzypokoleniowego dialogu i budowania wspólnoty rodzinnej, lokalnej i narodowej.
Kompetencje w zakresie wielojęzyczności	7h. Organizacja zajęć umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka ²⁷⁷ ;	– Organizacja zajęć, które umożliwią uczniom naukę języka obcego w odniesieniu do jego kontekstu społeczno-kulturowego. – Organizacja nauki języka obcego w sytuacjach życia codziennego, poprzez m.in. nawiązywanie kontaktów i partnerstw ze szkołami podstawowymi dla których nauczany język obcy jest językiem ojczystym.

²⁷⁵ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, [dostęp: 28.06.2024].

²⁷⁶ Tamże.

²⁷⁷ Tamże

Kompetencje matematyczne	<p>1. Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym²⁷⁸</p> <p>8b. Organizacja przestrzeni edukacyjnej umożliwiającej aktywność ruchową i poznawczą dzieci, nabywanie umiejętności społecznych, właściwy rozwój emocjonalny oraz zapewniającej poczucie bezpieczeństwa²⁷⁹,</p>	<p>– Ukazywanie uczniom perspektyw i możliwości włączania matematyki w rzeczywistą działalność społeczną.</p> <p>– Umożliwienie realizacji zajęć wskazujących na integralność wiedzy matematycznej z wiedzą z innych dyscyplin nauki.</p> <p>– Organizacja zajęć i przestrzeni, które będą kształtowały u uczniów pozytywny stosunek emocjonalny wobec matematyki;</p> <p>– Organizacja przestrzeni edukacyjnej motywującej do nauki matematyki, w której jest ona ukazana jako dyscyplina ciekawa i użyteczna;</p>
Kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych technologii i inżynierii	<p>1. wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujące jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym²⁸⁰</p> <p>3a. Wspieranie aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku²⁸¹</p> <p>7b. Organizacja zajęć umożliwiających nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka²⁸²,</p> <p>7g. Organizacja zajęć wspierających dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z tych wartości, a także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego integralnego podmiotu tego środowiska²⁸³</p>	<p>– Rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów, poprzez nauczanie problemowe, także w odniesieniu do problemów obecnych w lokalnym środowisku przyrodniczym i społeczności lokalnej;</p> <p>– Organizacja zajęć i przestrzeni, które umożliwią uczniom samodzielne: indywidualne lub grupowe odkrywanie wiedzy, przy wsparciu nauczyciela;</p> <p>– Zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa w zakresie realizacji ich potrzeby weryfikacji poznawanej wiedzy;</p> <p>– Umożliwienie uczniom obcowanie z przyrodą w czasie zajęć szkolnych;</p> <p>– Organizacja regularnych zajęć umożliwiających uczniom eksplorację lokalnego środowiska przyrodniczego;</p> <p>– Ukazywanie znaczenia i wartości przyrody (lokalnej, ogólnokrajowej i światowej), przedstawienie wzajemnych zależności pomiędzy działalnością człowieka i przyrodą.</p>

278 Tamże.

279 Tamże.

280 Tamże, [dostęp: 29.06.2024 r.].

281 Tamże.

282 Tamże.

283 Tamże.

Kompetencje cyfrowe	<p>6. zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii²⁸⁴.</p> <p>7c. Organizacji zajęć wspierających aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku²⁸⁵,</p> <p>8a. organizacja przestrzeni edukacyjnej: ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągania celów edukacyjnych i wychowawczych²⁸⁶,</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Zapewnienie uczniom dostępu do nowoczesnego sprzętu i oprogramowania komputerowego i sieciowego; – Zapewnienie nauczycielom i wychowawcom regularnych szkoleń z zakresu użytkowania sprzętu i oprogramowania komputerowego i sieciowego; – Budowanie wraz z nauczycielami i wychowawcami zasobów informacyjnych o rodzajach i specyfice aktualnej aktywności sieciowej uczniów; – Umożliwienie uczniom systematycznego i aktywnego korzystania ze sprzętu komputerowego i sieciowego; – Wyznaczenie dla uczniów celów i zadań wymagających: znalezienia, selekcji, analizy i weryfikacji treści obecnych w sieci; – Włączanie aktywności sieciowej uczniów w realizację procesu wychowawczo – dydaktycznego; – Organizacja przestrzeni umożliwiającej uczniom wykorzystywanie zasobów internetu w ich działalności naukowej i w czasie zajęć dydaktycznych; – Organizacja zajęć umożliwiających kształtowanie postawy świadomego, odpowiedzialnego i bezpiecznego użytkownika zasobów internetu; – Włączanie w program wychowawczo – profilaktyczny szkoły treści z zakresu bezpieczeństwa w sieci.
---------------------	--	---

284 Tamże, [dostęp: 3.07.2024 r.].

285 Tamże.

286 Tamże.

<p>Kompetencje osobiste, społeczne, w zakresie uczenia się</p>	<p>3a. wspieranie aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku²⁸⁷,</p> <p>3b. wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się²⁸⁸,</p> <p>7a. Organizacja zajęć dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych osób, sprzyjających utrzymaniu zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej)²⁸⁹,</p> <p>7d. Organizacja zajęć wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorastania²⁹⁰,</p> <p>11. systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie umiejętności samodzielnego uczenia się²⁹¹.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Organizacja przestrzeni umożliwiającej uczniom samodzielne podejmowanie aktywności poznawczej; – Organizacja zajęć wspierających kształtowanie umiejętności formułowania celów, planowania działań, realizacji i weryfikacji planu. – Umożliwienie uczniom pracy grupowej, w której uczeń będzie miał szansę pełnić funkcję lidera; – Włączanie do programu wychowawczo – profilaktycznego działań z zakresu budowania dobrostanu psychicznego i fizycznego – Organizacja zajęć umożliwiających uczniom testowanie zróżnicowanych strategii uczenia się
--	---	---

287 Tamże.

288 Tamże.

289 Tamże, [dostęp: 10.07.2024 r.].

290 Tamże.

291 Tamże.

<p>Kompetencje obywatelskie</p>	<p>7d. Organizacja zajęć wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorostania,²⁹²</p> <p>7e. Organizacja zajęć umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród, oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju,²⁹³</p> <p>8c. Organizacja przestrzeni edukacyjnej stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego;</p> <p>9. współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka²⁹⁴;</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Organizacja zajęć i przestrzeni umożliwiających uczniom rozwijanie samorządności; – Organizacja zajęć umożliwiających uczniom kształtowanie poczucia odpowiedzialności za społeczność szkolną i szkołę; – wyznaczanie obszarów, w których uczniowie będą realnie doświadczali możliwości współdecydowania o kształcie codzienności szkolnej; – Organizacja zajęć umożliwiających uczniom doświadczenie odpowiedzialności za podejmowane samodzielnie decyzje; – Motywowanie do podejmowania przez uczniów inicjatyw społecznych o charakterze społecznym i patriotycznym; – Umożliwienie uczniom reprezentowania ojczyzny na arenie międzynarodowej; – organizacja zajęć kształtujących tożsamość narodową i miłość do ojczyzny; – organizacja zajęć kształtujących świadomość współbudowania dobrostanu społeczności lokalnej i ojczyzny;
<p>Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości</p>	<p>7c. organizacji zajęć wspierających aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku²⁹⁵,</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Organizacja przestrzeni i zajęć umożliwiających uczniom rozwijanie własnej przedsiębiorczości; – Organizacja zajęć kształtujących myślenie twórcze oraz innowacyjność; – Organizacja zajęć umożliwiających zdobywanie wiedzy o charakterze ekonomicznym i gospodarczym; – Organizacja spotkań z przedsiębiorcami, rolnikami, innowatorami ze społeczności lokalnej, oraz przedstawicielami samorządu lokalnego. – Organizacja zajęć umożliwiających projektowanie rozwiązań przedsiębiorczych dynamizujących rozwój gospodarki lokalnej.

²⁹² Tamże.

²⁹³ Tamże, [dostęp: 3.07.2024 r.].

²⁹⁴ Tamże.

²⁹⁵ Tamże.

Kompetencje świadomości i ekspresji kulturowej	<p>7f. Organizacja zajęć wspierających poznanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka²⁹⁶;</p> <p>8c. Organizacja przestrzeni edukacyjnej stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego²⁹⁷;</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Organizacja zajęć i przestrzeni umożliwiających uczniom poznanie i urzeczywistnianie wartości piękna; – organizacja zajęć umożliwiających podejmowanie działań twórczych w obszarze kultury i sztuki; – Organizacja zajęć umożliwiających poznanie kultury lokalnej i uczestnictwo w niej; – Organizacja zajęć i przestrzeni umożliwiających podejmowanie międzykulturowego dialogu.
Kompetencje moralno-duchowe	<p>5. Planowa realizacja programu nauczania szanująca godność uczniów, ich naturalne indywidualne tempo rozwoju, wspierająca indywidualność, oryginalność, wzmacniająca poczucie wartości, zaspokajająca potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;</p> <p>7d. Organizacja zajęć wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorostania,</p> <p>7e. Organizacja zajęć umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju,</p> <p>7f. Organizacja zajęć wspierających poznanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Realizacja programu nauczania w sposób umożliwiający uczniowi wzrastanie we własnej godności, świadomości i rozumieniu wolności zintegrowanej z odpowiedzialnością. – Organizacja zajęć wyzwalających pytania egzystencjalne o sens istnienia i życia. – Organizacja zajęć umożliwiających zrozumienie wartości życia ludzkiego wraz z jego ograniczeniami i przemijalnością. – Organizacja zajęć, na których Dekalog ujmowany jest jako system wartości uniwersalnych; – Organizacja zajęć umożliwiających bezinteresowną służbę własnymi talentami i zdolnościami innym osobom i dla dobra wspólnego.

Źródło: Opracowanie własne

W powyższej tabeli przedstawiono zadania szkoły zawarte w Podstawie Programowej, które mogą stanowić obszary dla kształtowania kompetencji kluczowych. W ostatniej kolumnie powyższej tabeli zawarto zadania dla szkoły, które stanowią uszczegółowienie zadań ogólnych i opracowano je w odniesieniu do poszczególnych kompetencji.

²⁹⁶ Tamże.

²⁹⁷ Tamże.

Realizacja przedstawionych zadań szczegółowych pozwala nie tylko na organizowanie procesu wychowawczo-dydaktycznego, ale także budowanie całej kultury szkoły ukierunkowanej na kształtowanie kompetencji kluczowych.

Szansę dla rozwijania kompetencji kluczowych uczniów odnaleźć można także w ogólnych celach kształcenia sformułowanych dla edukacji wczesnoszkolnej. W poniższych tabelach przedstawiono, które z celów dla poszczególnych obszarów rozwoju, zawarte w Podstawie Programowej dla edukacji wczesnoszkolnej, wskazują możliwości kształtowania kompetencji kluczowych.

Tabela nr 3. Kompetencje kluczowe a ogólne cele kształcenia dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej – obszar fizyczny

Kompetencje kluczowe	Cele ogólne dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej
Kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	Uczeń osiąga sprawności motoryczne i sensoryczne tworzące umiejętność skutecznego działania i komunikacji ²⁹⁸
Kompetencje cyfrowe	Uczeń osiąga świadomość zdrowotną w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia ²⁹⁹ ;
Kompetencje osobiste, społeczne, w zakresie uczenia się	Uczeń osiąga świadomość zdrowotną w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia; ³⁰⁰
Kompetencje obywatelskie	Uczeń osiąga umiejętność respektowania przepisów gier, zabaw zespołowych i przepisów poruszania się w miejscach publicznych ³⁰¹ ;
Kompetencje świadomości kulturowej i ekspresji	Uczeń osiąga umiejętność wykorzystania własnej aktywności ruchowej w różnych sferach działalności człowieka: zdrowotnej, sportowej, obronnej, rekreacyjnej i artystycznej ³⁰² ;
Kompetencje moralno-duchowe	Uczeń osiąga świadomość zdrowotną w zakresie higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się i trybu życia; ³⁰³

Zródło: Opracowanie własne

W odniesieniu do informacji zawartych w powyższej tabeli należy wskazać, iż w zakresie kształtowania kompetencji cyfrowych budowanie świadomości zdrowotnej będzie koncentrowało się wokół budowania nawyków w obszarze higieny użytkowania narzędzi cyfrowych. Z kolei w zakresie kompetencji osobistych, społecznych, w zakresie uczenia się kluczowym staje się doskonalenie umiejętności efektywnego i zdrowego uczenia się. Należy także podkreślić iż kształtowanie świadomości zdrowotnej powinno obejmować, w odniesieniu do kompetencji osobistych zdrowie fizyczne oraz psychiczne. Z kolei świadomość zdrowotna kształtowana w kompetencjach moralno-ducho-

298 Tamże.

299 Tamże.

300 Tamże.

301 Tamże.

302 Tamże, [dostęp: 8.08.2024 r.].

303 Tamże.

wych będzie odnosiła się do kształtowania świadomości własnego ja oraz integralności biologiczno-społeczno-psychiczno-duchowej.

W kolejnej tabeli przedstawiono zestawienie celów kształcenia dla edukacji wczesnoszkolnej według kompetencji kluczowych dla obszaru emocjonalnego.

Tabela nr 4. Kompetencje kluczowe a ogólne cele kształcenia dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej – obszar emocjonalny

Kompetencje kluczowe	Cele ogólne dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej
Kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	Uczeń osiąga umiejętność: – rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich ³⁰⁴ ; – rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji ³⁰⁵ ; – przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu ³⁰⁶ ; – rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu ³⁰⁷ .
Kompetencje w zakresie wielojęzyczności	Uczeń osiąga umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku ³⁰⁸ .
Kompetencje osobiste, społeczne, w zakresie uczenia się	Uczeń osiąga umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich ³⁰⁹ ; Uczeń osiąga umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji ³¹⁰ .
Kompetencje obywatelskie	Uczeń osiąga umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową ³¹¹ ;
Kompetencje świadomości i ekspresji kulturowej	Uczeń osiąga umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu ³¹² ;
Kompetencje moralno-duchowe	Uczeń osiąga umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku ³¹³

Źródło: Opracowanie własne

W kontekście informacji zawartych w powyższej tabeli należy podkreślić, iż w zakresie rozwijania kompetencji wielojęzycznych umiejętność uświadamiania sobie uczuć

304 Tamże.

305 Tamże.

306 Tamże.

307 Tamże.

308 Tamże.

309 Tamże.

310 Tamże.

311 Tamże.

312 Tamże.

313 Tamże.

przez inne osoby, będzie kształtowana poprzez poznawanie i rozumienie szerszego kontekstu kulturowego, w którym użytkowany jest język obcy. Natomiast w zakresie kształtowania kompetencji obywatelskich zasadnym jest podkreślenie konieczności wzmacniania zarówno uczestnictwa we wspólnocie jak i aktywnego zaangażowania w jej budowanie. Z kolei w odniesieniu do kompetencji moralno – duchowych istotnym jest kształtowanie postawy tolerancji, jako szacunku dla innych i ich emocjonalności, jednak przy zachowaniu postawy asertywności i odważnego wartościowania czynów, będących konsekwencją np. silnych emocji.

Tabela poniżej zawiera ogólne cele kształcenia dla edukacji wczesnoszkolnej według kompetencji kluczowych w obszarze społecznym.

Tabela nr 5. Kompetencje kluczowe a ogólne cele kształcenia dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej – obszar społeczny

Kompetencje kluczowe	Cele ogólne dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej
Kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	Uczeń osiąga umiejętność: – nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości ³¹⁴ ; – umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych ³¹⁵ ;
Kompetencje cyfrowe	Uczeń osiąga umiejętność: – tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii ³¹⁶ ; – dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy, w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją za pomocą nowych technologii oraz bezpieczeństwo uczestnictwa w ruchu drogowym. ³¹⁷
Kompetencje osobiste, społeczne, w zakresie uczenia się	Uczeń osiąga umiejętność: – przyjmowania konsekwencji swojego postępowania ³¹⁸ ; – tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii ³¹⁹ ; – umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych ³²⁰ ; – umiejętność samodzielnej organizacji czasu przeznaczanego na odpoczynek indywidualny i w grupie ³²¹ ;
Kompetencje obywatelskie	Uczeń osiąga: – świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości ³²² ; – umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości ³²³ ;
Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości	Uczeń osiąga: – umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania ³²⁴ ; – umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych ³²⁵ ;

Kompetencje moralno – duchowe	Uczeń osiąga umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osoby dorosłe, w tym starsze oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania; ³²⁶
-------------------------------	---

Źródło: Opracowanie własne

Przedstawione w powyższej tabeli informacje wskazują, że dla obszaru społecznego można wyznaczyć szczególnie szerokie spektrum celów, które ustanawiają przestrzeń możliwości dla kształtowania kompetencji kluczowych.

Podobnie przedstawia się katalog celów dla obszaru poznawczego. Szczegółowa kategoryzacja zawiera poniższa tabela.

Tabela nr 6. Kompetencje kluczowe a ogólne cele kształcenia dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej – obszar poznawczy

Kompetencje kluczowe	Cele ogólne dla edukacji wczesnoszkolnej określone w Podstawie Programowej
Kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	Uczeń osiąga: – umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę ³²⁷ ; – umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań ³²⁸ .
Kompetencje w zakresie wielojęzyczności	Uczeń osiąga umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym ³²⁹ ,

314 Tamże [dostęp: 9.08.2024 r.].

315 Tamże.

316 Tamże.

317 Tamże.

318 Tamże.

319 Tamże.

320 Tamże.

321 Tamże.

322 Tamże [dostęp: 10.08.2024 r.].

323 Tamże.

324 Tamże.

325 Tamże.

326 Tamże.

327 Tamże.

328 Tamże.

329 Tamże.

Kompetencje matematyczne	<p>Uczeń osiąga umiejętność:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem;³³⁰ – czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli³³¹;
Kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii	<p>Uczeń ma potrzebę i osiąga umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia³³²;</p> <p>Uczeń osiąga umiejętność:</p> <ul style="list-style-type: none"> – stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów³³³; – obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń³³⁴; – rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego³³⁵; – samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych³³⁶.
Kompetencje cyfrowe	<p>Uczeń ma potrzebę i osiąga umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia³³⁷;</p>
Kompetencje osobiste, społeczne, w zakresie uczenia się	<p>Uczeń ma potrzebę i osiąga umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia³³⁸;</p> <p>Uczeń osiąga umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych³³⁹.</p>
Kompetencje obywatelskie	<p>Uczeń osiąga umiejętność:</p> <ul style="list-style-type: none"> – obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń³⁴⁰; – umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj³⁴¹;
Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości	<p>Uczeń ma potrzebę i osiąga umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia³⁴²;</p>
Kompetencje świadomości i ekspresji kulturowej	<p>Uczeń osiąga umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii³⁴³;</p>

Kompetencje moralno-duchowe	Uczeń ma potrzebę i osiąga umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; ³⁴⁴
-----------------------------	---

Źródło: Opracowanie własne

Należy zaznaczyć, iż w odniesieniu do zawartych w powyższej tabeli treści, rozbudowania wymagają cele ogólne, które stanowiłyby o możliwości kształtowania kompetencji w zakresie wielojęzyczności. Specyfika tej kompetencji wskazuje jako priorytet rozwijanie u uczniów zdolności komunikowania się w języku obcym, co stanowi pojęcie bardziej złożone od rozumienia i używania komunikatów. Warto także zwrócić uwagę na to, iż dla większości z wymienionych kompetencji kluczowych, w zakresie rozwoju poznawczego można wskazać wspólny cel, jakim jest samodzielne, refleksyjne, logiczne, krytyczne i twórcze myślenie ucznia. Przy czym w odniesieniu do kompetencji moralno-duchowej, te umiejętności będą wykorzystywane do oceniania i wartościowania własnych czynów i innych w kategoriach dobra i zła, w świetle obowiązujących zasad moralnych w tym Dekalogu.

Przeprowadzona w powyższym rozdziale analiza Podstawy Programowej dla edukacji wczesnoszkolnej, w odniesieniu do kompetencji kluczowych umożliwiła odnalezienie wspólnych obszarów pomiędzy zadaniami i celami ogólnymi szkoły a poszczególnymi kompetencjami kluczowymi. Stanowi to fundament dla opracowania propozycji rozwiązań wychowawczo – dydaktycznych kształtujących kompetencje kluczowe, w odniesieniu do szczegółowych treści programowych w edukacji matematycznej oraz przyrodniczej.

330 Tamże.

331 Tamże.

332 Tamże.

333 Tamże.

334 Tamże.

335 Tamże.

336 Tamże.

337 Tamże.

338 Tamże.

339 Tamże.

340 Tamże.

341 Tamże.

342 Tamże.

343 Tamże.

344 Tamże.

1.7.1. Szanse rozwijania kompetencji kluczowych w procesie edukacji matematycznej

O potrzebie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów przekonują nie tylko zapisy Rady Europy czy Parlamentu Europejskiego, przekonują nie tylko badania i publikacje naukowe. Odnajdujemy je również w zapisach rozporządzenia MEN z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Dotyczą one planowania i organizacji procesów edukacyjnych w takim zakresie, aby sprzyjały uczeniu i kształtowaniu u uczniów umiejętności uczenia się oraz nabywania wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej poprzez zaangażowanie i podejmowanie różnych form aktywności. Kompetencje kluczowe są priorytetem dla szkół europejskich, a ich realizacja jest monitorowana i oceniana.³⁴⁵ Wiek wczesnoszkolny to dynamiczny czas rozwoju, w którym dziecko podejmuje uczenie się i jest chętne do systematycznego zdobywania i odkrywania wiedzy, wykazuje postawę ciekawości i zainteresowanie otoczeniem. Jak pisze B. Skalabania „Jest to czas kształtowania wyobraźni i kreatywności, które są preputką do eksperymentowania, dociekań naukowych stanowiących początek aktywności badawczej, stopniowego wchodzenia w rolę badacza, a nie tylko obserwatora. Dziecko w młodszym wieku szkolnym inicjuje kontakty społeczne, buduje relacje z innymi i doskonali swoją komunikację. Dynamicznie też rozwija się u niego myślenie pytajne. Świadomość własnych emocji i różnicowanie stanów emocji u innych jest istotne dla całościowego rozwoju, podejmowania i realizowania uczenia się³⁴⁶. Okres edukacji wczesnoszkolnej to przede wszystkim praca ucznia nad sobą, poznawanie swoich mocnych i słabych stron, rozwijanie umiejętności samodzielnego uczenia się, rozwijanie motywacji, podejmowanie działań w celu rozwiązywania pojawiających się problemów.

Podejmując działania mające na celu rozwijanie kompetencji kluczowych należy brać pod uwagę specyfikę wieku rozwojowego dziecka w klasach I-III, a w szczególności mieć na uwadze jego integralny rozwój. „Przed dzieckiem postawione są zadania rozwojowe, które współwystępują z kształtowaniem niezbędnych umiejętności i postaw. Są to: budowanie relacji z dorosłymi i rówieśnikami, rozwijanie umiejętności poprawnego i skutecznego komunikowania się oraz wyrażania siebie, rozwijanie motywacji wewnętrznej o samodzielności, doskonalenie elementarnych sprawności szkolnych, rozwijanie podstawowych umiejętności przyrodniczych, matematycznych i technicznych, kształtowanie postawy etycznej i aktywnego udziału w kulturze oraz umiejętność uczenia się jako metakompetencja³⁴⁷. Zadania te wiążą się ściśle z rozwijaniem u uczniów kompetencji kluczowych. Mogą być realizowane w różnych obszarach edukacyjnych klas I-III szkoły podstawowej. W poniższym podrozdziale podjęto próbę analizy treści programowych przewidzianych do realizacji w obszarze edukacji matematycznej pod kątem możliwości rozwijania kompetencji kluczowych. W poniższej tabeli zamieszczono

345 Zob. B. Skalabania, *Rozwijanie kompetencji kluczowych w świetle teorii uczenia się – perspektywa nauczyciela i ucznia edukacji wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 3/2020, s. 123.

346 Tamże.

347 Tamże, s. 127.

no wybrane treści nauczania-wymagania szczegółowe, których realizacja może służyć i ułatwiać kształtowanie kompetencji kluczowych.

Tabela nr 7. Treści programowe edukacji matematycznej służące kształtowaniu kompetencji kluczowych

L. p.	Kompetencje kluczowe	Wybrane treści programowe z zakresu edukacji matematycznej
1.	Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone; dostrzega problem matematyczny oraz tworzy własną strategię jego rozwiązania, odpowiednią do warunków zadania; opisuje rozwiązanie za pomocą działań, równości z okienkiem, rysunku lub w inny wybrany przez siebie sposób; – układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną; wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych; – posługuje się pojęciami: pion, poziom, skos; – wyjaśnia istotę działań matematycznych – dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia oraz związki między nimi; korzysta intuicyjnie z własności działań; – mierzy długości odcinków, boków figur geometrycznych itp.; podaje wynik pomiaru, posługując się jednostkami długości: centymetr, metr, milimetr; wyjaśnia związki między jednostkami długości; posługuje się wyrażeniami dwumianowanymi; wyjaśnia pojęcie kilometr.
2.	Kompetencje w zakresie wielojęzyczności	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną; wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych;
3.	Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii	<p>Wszystkie treści z zakresu edukacji matematycznej ujęte w podstawie programowej.</p>
4.	Kompetencje cyfrowe	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną; wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych; – odczytuje godziny na zegarze ze wskazówkami oraz elektronicznym (wyświetlającym cyfry w systemie 24-godzinnym); wykonuje proste obliczenia dotyczące czasu; posługuje się jednostkami czasu: doba, godzina, minuta, sekunda; posługuje się stoperem, aplikacjami telefonu, tabletu, komputera; zapisuje daty np. swojego urodzenia lub datę bieżącą; posługuje się kalendarzem; odczytuje oraz zapisuje znaki rzymskie co najmniej do XII;

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

5.	Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne; – wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.
6.	Kompetencje obywatelskie	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata; – analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone; dostrzega problem matematyczny oraz tworzy własną strategię jego rozwiązania, odpowiednią do warunków zadania; opisuje rozwiązanie za pomocą działań, równości z okienkiem, rysunku lub w inny wybrany przez siebie sposób.
7.	Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – porównuje przedmioty pod względem wyróżnionej cechy wielkościowej, np. długości czy masy; dokonuje klasyfikacji przedmiotów; – wykonuje obliczenia pieniężne; zamienia złote na grosze i odwrotnie, rozróżnia nominały na monetach i banknotach, wskazuje różnice w ich sile nabywczej; – dokonuje obliczeń szacunkowych w różnych sytuacjach życiowych; – wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne.
8.	Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną; wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych; dostrzega symetrię w środowisku przyrodniczym, w sztuce użytkowej i innych wytworach człowieka obecnych w otoczeniu dziecka; – klasyfikuje obiekty i różne elementy środowiska społeczno-przyrodniczego z uwagi na wyodrębnione cechy; dostrzega rytm w środowisku przyrodniczym, sztuce użytkowej i innych wytworach człowieka, obecnych w środowisku dziecka; – wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.
9.	Kompetencje w zakresie moralno-duchowym	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne; – wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się; – dokonuje obliczeń szacunkowych w różnych sytuacjach życiowych.

Źródło: opracowanie własne

W powyższej tabeli ujęto wybiórczo te treści nauczania – wymagania szczegółowe, których realizacja może przyczynić się do rozwijania poszczególnych kompetencji. Jak można zauważyć realizacja treści z zakresu edukacji matematycznej to nie tylko kształtowanie kompetencji matematycznych. Odpowiedni ich dobór, sposób realizacji, za-

projektowanie odpowiednich zadań, dobór metod kształcenia, środków dydaktycznych oraz form aktywności uczniów dają możliwość kształtowania również innych kompetencji, równie istotnych dla prawidłowego, integralnego rozwoju człowieka oraz funkcjonowania w życiu rodzinnym, szkolnym i przyszłym życiu zawodowym i społecznym.

1.7.2 Szanse rozwijania kompetencji kluczowych w edukacji przyrodniczej

Edukacja przyrodnicza na etapie wczesnoszkolnym stanowi przestrzeń edukacyjną, która porządkuje dotychczasową wiedzę potoczną dziecka i ukazuje dla niego szersze, nowe perspektywy dla procesu poznawania. Edukacja przyrodnicza przedstawia szeroki zakres treściowy, który oscyluje nie tyle wokół wyłącznie poszczególnych elementów świata przyrody, a raczej wskazuje na relacje pomiędzy nimi, akcentując znaczenie sprawczości człowieka w tym układzie. Wobec tak szerokiego spektrum zagadnień zasadnym jest zidentyfikowanie szans rozwijania kompetencji kluczowych na lekcjach przyrody w edukacji wczesnoszkolnej.

Priorytetem w tym kontekście staje się analiza treści szczegółowych edukacji przyrodniczej określonych w Podstawie Programowej dla edukacji wczesnoszkolnej z celami wyznaczonymi do realizacji w kształtowaniu poszczególnych kompetencji.

Analiza Podstawy Programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego umożliwi wykazanie zależności treści szczegółowych określonych w dokumencie dla edukacji przyrodniczej oraz celów wyznaczonych do realizacji w procesie kształtowania poszczególnych kompetencji kluczowych. Wyniki przeprowadzonej analizy przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela nr 8. Cele szczegółowe w kształtowaniu poszczególnych kompetencji kluczowych a cele szczegółowe edukacji przyrodniczej pierwszego etapu edukacyjnego

Kompetencja	Cele szczegółowe wyznaczone dla kształtowania kompetencji ³⁴⁹	Cele szczegółowe edukacji przyrodniczej dla pierwszego etapu edukacyjnego ³⁵⁰
W zakresie rozumienia i tworzenia informacji	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń posiada zdolność rozróżniania i wykorzystywania różnych typów źródeł do wyszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji; – uczeń kształtuje krytyczne myślenie i zdolność oceny i pracy z informacjami. 	– uczeń odszukuje w różnych dostępnych zasobach, w tym internetowych, informacje dotyczące środowiska przyrodniczego, potrzebne do wykonania zadania, ćwiczenia.
W zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń posiada zdolność i chęć do wyjaśniania świata przyrody poprzez wykorzystanie zasobu wiedzy i zastosowanej metodologii, w tym obserwacji i eksperymentów, w celu identyfikowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach; – uczeń posiada umiejętność obserwacji i przeprowadzania kontrolowanych eksperymentów; – Uczeń posiada zdolność do wykorzystywania logicznego i racjonalnego myślenia w celu zweryfikowania hipotezy. 	– Uczeń planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych, tworzy notatki z obserwacji, wyjaśnia istotę obserwowanych zjawisk według procesu przyczynowo skutkowego i czasowego.
Cyfrowa	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń zna zastosowania różnych urządzeń, oprogramowania i sieci; – Uczeń podchodzi krytycznie do ważności, niezawodności informacji i danych udostępnianych za pomocą środków cyfrowych; – Uczeń etycznie, bezpiecznie i odpowiedzialnie korzysta z narzędzi cyfrowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń stosuje zasady bezpieczeństwa podczas korzystania z urządzeń cyfrowych, rozumie i respektuje ograniczenia związane z czasem pracy z takimi urządzeniami, oraz stosuje zasady netykiety; – Uczeń ma świadomość, iż nieodpowiedzialne korzystanie z technologii ma wpływ na utratę zdrowia człowieka; – Uczeń ma świadomość pozytywnego znaczenia technologii w życiu człowieka.

349 Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018, w sprawie kluczowych kompetencji w zakresie uczenia się przez całe życie. Dz.U. C 189 z 4.6.2018, s. 2. 1–13. Tł. Własne. [dostęp: 28.06.2024 r.].

350 <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp: 24.08.2024 r.].

Osobista, społeczna, w zakresie uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń dba o swój fizyczny i psychiczny dobrostan; – uczeń dba o zdrowie fizyczne i psychiczne. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń reaguje stosownym zachowaniem w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa, zdrowia jego lub innej osoby; – Uczeń zna podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy; stosuje się do zasad bezpieczeństwa w szkole. odnajduje drogę ewakuacyjną, – Uczeń rozpoznaje znaki i symbole informujące o różnych rodzajach niebezpieczeństw oraz zachowuje się zgodnie z informacją w nich zawartą; stosuje zasady bezpiecznej zabawy w różnych warunkach i porach roku.
Obywatelska	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń ma świadomość zmian klimatycznych i demograficznych na poziomie globalnym oraz ich przyczyn; – Uczeń ma gotowość do poszanowania prywatności innych i wzięcia odpowiedzialności za środowisko; – Uczeń ma zdolność do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, – Uczeń zna podstawowe pojęcia i zjawiska dotyczące jednostek, grup, organizacji zawodowych, społeczeństwa, gospodarki i kultury. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody oraz parki narodowe, pomniki przyrody w najbliższym otoczeniu – miejscowości, regionie; – Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania. – Uczeń rozróżnia podstawowe znaki drogowe, stosuje przepisy bezpieczeństwa w ruchu drogowym i miejscach publicznych; przestrzega zasad zachowania się w środkach publicznego transportu zbiorowego; – Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej: nauczyciel, żołnierz, policjant, strażak, lekarz, pielęgniarz czy leśnik, a ponadto rozumie istotę pracy w służbach mundurowych i medycznych.
Świadomości i ekspresji kulturowej	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń zna lokalne, narodowe, regionalne, europejskie i globalne kultury; – Uczeń rozumie własną rozwijającą się tożsamość narodową i dziedzictwo kulturowe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie; – Uczeń wymienia nazwę stolicy Polski i charakterystyczne obiekty, wyjaśnia znaczenie stolicy dla całego kraju, wskazuje na mapie jej położenie; – Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody, charakterystyczne miejsca, np. miejsca pamięci narodowej, (...) interesujące zabytki, pomniki, tereny rekreacyjne, parki krajobrazowe, parki narodowe.

Źródło: Opracowanie własne

Treści zawarte w powyższej tabeli wskazują na kompatybilność celów kształcenia przyrodniczego i celów kształcenia kompetencji kluczowych. W obszarze kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w celach określonych przez Ustawodawcę dla edukacji przyrodniczej obecne jest wyznaczenie rodzaju treści, dla których potrzebne są umiejętności stanowiące o tej kompetencji. Wyraża się ono we wskazaniu, iż umiejętności poszukiwania, odczytywania i weryfikowania informacji dotyczy środowiska przyrodniczego. Również w obszarze kompetencji społecznych, osobistych w zakresie uczenia się występuje uszczegółowienie, w obszarze celów edukacji przyrodniczej, wyrażające się w konkretyzacji zjawisk i zachowań, które stanowić będą o dbałości ucznia o własny dobrostan psychiczny i fizyczny. W obszarze kompetencji obywatelskiej, cele edukacji przyrodniczej stanowią continuum dla celów kształcenia kompetencji, charakteryzuje się ono uwzględnieniem możliwości psychofizycznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Stąd pełne uczestnictwo w życiu obywatelskim i społecznym będzie rozpoczynało się od respektowania przepisów ruchu drogowego i zasad w nim obowiązujących, z kolei odpowiedzialność za środowisko, budowana jest m.in. poprzez kształtowanie prostych nawyków tj. segregacja śmieci. Podobnie continuum celów jest obecne w obszarze kompetencji świadomości i ekspresji kulturowej, jednak wyraża się ono w sformułowaniu celów edukacji przyrodniczej w odniesieniu do kraju zamieszkania dziecka: Polski, stąd uczeń rozumie własną tożsamość narodową – Ja – Polka/Polak i dziedzictwo kulturowe Polski. Z kolei w obszarze kompetencji cyfrowych, należy zwrócić uwagę na wysoką tożsamość celów. Również w obszarze kompetencji w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii cele edukacji przyrodniczej oraz kształcenia kompetencji są tożsame.

Podsumowując, już specyfika celów sformułowanych dla edukacji przyrodniczej pierwszego etapu edukacyjnego stanowi szansę dla kształtowania kompetencji kluczowych. Zasadnym jest analiza możliwości kształtowania kompetencji kluczowych, w specyficznych dla edukacji przyrodniczej rozwiązaniach metodycznych.

Powinnością nauczyciela, na edukacji przyrodniczej etapu wczesnoszkolnego jest:

- utrwalenie wiedzy uczniów o środowisku najbliższym,
- ukazywanie perspektyw i motywowanie uczniów do przekształcania najbliższego otoczenia;
- konsekwentne poszerzanie zakresu pojęciowego o środowisko rozpoczynając od lokalnego, poprzez ogólnokrajowe i światowe.

A. Budniak formułuje następujące zasady nauczania przyrody w edukacji elementarnej:

- „1. Rozpoczynamy od konkretnego doświadczenia, dalej uogólnienie i abstrakcyjny schemat pojęciowy.

2. U dzieci najmłodszych poznawanie środowiska odnosimy głównie do środowiska rodzinnego, lokalnego, bliskiego dziecku (zasada pogłębłości i przystępności w nauczaniu).
3. Przyroda nie może być nieistotnym tłem działań. Wszystko, co robi nauczyciel dla zagadnień przyrodniczych powinno być atrakcyjne, zagadkowe, zadziwiające, nieoczywiste, tajemnicze, wywołujące silne poruszenie duszy.
4. Kolejność procesów: doświadczenie – nazywanie – rozumienie³⁵¹.

Wymienione przez autorkę zasady, wskazują, że już w obszarze metodyki nauczania przyrody dostępne są możliwości rozwijania następujących kompetencji kluczowych:

- w zakresie umiejętności czytania i pisania (drugi etap, w kolejności procesów: nazywanie),
- w zakresie nauk ścisłych (doświadczenie i rozumienie),
- obywatelskich (poznawanie środowiska odnosi się głównie do środowiska rodzinnego i lokalnego),
- osobistych (zagadkowość, zadziwienie, tajemniczość w przedstawianiu zagadnień przyrodniczych, sprzyjające rozbudzanie ciekawości poznawczej).

Kompetencją, która w sposób szczególnie dynamiczny może być kształtowana na lekcjach edukacji przyrodniczej jest kompetencja w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. K. Gąsecki formułuje postulaty, do których realizowania jest zobowiązany nauczyciel edukacji przyrodniczej. Autor zaznacza „Uczniowie powinni samodzielnie projektować własną działalność badawczą, a także formułować pytania i odpowiedzi. Dlatego nauczanie przyrody powinno charakteryzować się:

- położeniem zdecydowanego nacisku na działalność badawczą uczniów,
- wypracowaniem u uczniów umiejętności dostrzegania problemów, formułowania pytań i hipotez oraz ich weryfikowania w zaplanowanych przez siebie procedurach badawczych,
- zwiększeniem samodzielności uczniów w osiąganiu wiedzy i umiejętności,
- zdobywanie wiadomości musi cechować użyteczność ze względu na potrzeby środowiskowe ucznia, a przede wszystkim poznawcze i emocjonalne oraz ze względu na jego potrzeby w następnych etapach kształcenia,
- realizacją treści przyrody w korelacji z innymi przedmiotami i blokami przedmiotowymi (np. poprzez ścieżki między przedmiotowe),
- nauczyciel przyrody musi sam być badaczem i jednocześnie „tylko” doradcą uczniów.”³⁵²

351 A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Wyd. Impuls. Kraków 2009, s. 32.

352 K. Gąsecki. *Zastosowanie metod i technik aktywizujących w nauczaniu przyrody*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej”, 1.2 (2005), ss. 57-91, s. 60.

Działalność badawcza uczniów jest wpisana w edukację przyrodniczą, stanowi jej nieodłączny element, stwarza szansę nie tylko poznania otaczającego świata, ale przede wszystkim jego zrozumienie. Potrzeba wyjaśnienia jest szczególnie intensywnie werbalizowana właśnie przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w pytaniach dlaczego? Po co? I. Paśko zaznacza „Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrzebują działania i eksperymentowania, aby móc rozwiązywać problemy w sposób logiczny. Potrzebują informacji sytuacyjnych, dopływających do nich w wyniku własnej aktywności, a nie tylko informacji docierających drogą przekazu.”³⁵³ Własna aktywność uczniów, której konsekwencją jest ich działalność badawcza, determinuje wyższą efektywność w zakresie utrwalania ustalonych prawidłowości. Towarzysząca eksperymentowaniu ekscytacja oraz poczucie sprawstwa wzmacniają zapamiętywanie i motywację wewnętrzną oraz rozbudzają dalszą ciekawość poznawczą.

W edukacji przyrodniczej na etapie wczesnoszkolnym podejmowane są działania umożliwiające wyjaśnianie zachodzących w najbliższym otoczeniu zmian. Już proste obserwacje, przeprowadzone w okolicy szkoły, pobliskim lesie lub nawet w samej klasie, będą wprowadzały elementy działalności badawczej do procesu wychowawczo-dydaktycznego. Jak zaznacza E. Buchcic „Edukacja przyrodnicza pozwala dziecku poznać najbliższe otoczenie, w trakcie obserwacji, doświadczeń i eksperymentów jest ono w stanie zrozumieć środowisko, w którym żyje człowiek.”³⁵⁴ Podobnie wskazuje E. Grott „Wiedza przyrodnicza powinna być krzewiona w sposób kompleksowy, tak, aby matematycznie zapisane prawa chemii, fizyki i dziedzin pokrewnych wskazywały jednoznacznie na ścisłe związki z otaczającą przyrodą, środowiskiem naturalnym. Wiedzę o otaczającym nas świecie, nauczyciel pragnący być autorytetem dla swoich uczniów przekazuje w formie komunikatu, który nie powinien mieć tylko charakteru werbalnego, ale dokonujący przekazu, czyli nauczyciel, w założeniach wiąże z nadawanym komunikatem pewne plany dotyczące adresata, w tym przypadku ucznia.”³⁵⁵ Edukacja przyrodnicza zakłada, iż uczeń poznaje swoje najbliższe otoczenie, klasyfikuje jego elementy, dostrzega, nazywa i wyjaśnia zachodzące w nim zmiany. W dużej mierze to od nauczyciela zależy jaką drogę poznawania zastosuje w czasie zajęć: nauczanie przez przyswajanie czy nauczanie przez odkrywanie. W pierwszej wystarczy opracowanie zasobu informacji do przyswojenia dla uczniów, jednak to druga bardziej wymagająca pod względem organizacyjnym jest naturalną konsekwencją rozwojowej ciekawości dziecka wobec tego, czego doświadcza lub może doświadczać, w swojej codzienności.

353 I. Paśko. *Poznawanie przyrody przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w badaniach pedagogicznych*. Pod red. K. Kraszewskiego, I. Paśko, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, ss. 207-213, s. 212.

354 E. Buchcic. *Edukacja przyrodnicza elementem procesu wychowania*, „*Studia Ecologiae et Bioethicae*” UKSW 12(2014)2, ss. 27-43, s. 29.

355 E. Grott. *Autorytet nauczyciela przyrody w szkole podstawowej*, „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, 7/2, ss.169-176, 2009, s. 173.

Edukacja przyrodnicza na pierwszym etapie edukacyjnym stanowi dla uczniów przygotowanie do spotkania z wiedzą bardziej specjalistyczną, przypisaną do szczegółowych dyscyplin fizyki, chemii, biologii, geografii, na kolejnych etapach edukacyjnych. Jak zaznacza E. Chodakowska „Wczesna wiedza przyrodnicza stanowi bazę dla przyszłego kształcenia biologicznego, biotechnologicznego, chemicznego czy medycznego, na którym opiera się wiele zawodów o szczególnym znaczeniu dla rozwoju cywilizacyjnego. Jest ona również bardzo ważna w kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami, jakie ta cywilizacja stwarza dla zdrowia człowieka i dla stanu jego środowiska”³⁵⁶. Należy wskazać, że to właśnie w czasie zajęć edukacji przyrodniczej uczniowie mają możliwość doskonalenia sposobu formułowania i weryfikowania hipotez. Z kolei C. Puchała wskazuje „Praca eksperymentalna uczniów pozwala na zaznajomienie ich z elementami metodologii nauk przyrodniczych (ang. natural sciences). Metodologią nauk przyrodniczych (także innych nauk) jest metoda naukowa (ang. scientific method). Poznanie i umiejętność stosowania metody naukowej odgrywa zasadniczą rolę w procesie zdobywania wiedzy na każdym etapie edukacyjnym.”³⁵⁷

A. Hłobił zaznacza „Zatem zaciekawienie przyrodnicze uczniów polega na zapewnieniu im bezpośredniego kontaktu z różnorodnymi obiektami środowiska, tak aby w naturalnym środowisku mogli porównywać, szukać, badać, zbierać, porządkować, oceniać, mierzyć, liczyć, dotykać, wąchać, zachwycać się oraz eksperymentować. Podczas obserwacji dokonywanych w bezpośrednich kontaktach z przyrodą uczniowie wychwytyją związki przyczynowo-skutkowe, formułują hipotezy, przewidują i planują, uogólniają fakty oraz formułują wnioski”³⁵⁸. Warto także wskazać, że działalność badawcza w edukacji przyrodniczej nie wymaga szczególnie specjalistycznych środków. Jak zaznacza C. Puchała „przygotowanie i przeprowadzenie doświadczeń nie wymaga skomplikowanego sprzętu czy trudnych do zdobycia odczynników chemicznych. Wiele materiałów potrzebnych do tych doświadczeń używanych jest w życiu codziennym. Tylko od inwencji nauczyciela przyrody zależy jak będą wyglądały lekcje przyrody.”³⁵⁹

Podsumowując, edukacja przyrodnicza zwiera następujące dynamizmy kształtowania kompetencji w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, technicznych i inżynierskich:

1. Działalność badawcza uczniów jest wpisana w struktury edukacji przyrodniczej;

356 E. Chodkowska, Z. Chodkowski. *Znaczenie wczesnej edukacji przyrodniczej*, w: *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. IV (2016), ss. 216-224, s. 216.

357 Cz. Puchała. *Możliwości kształtowania postaw badawczych uczniów na lekcjach przyrody*. 2012, <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/1a5f394d-3f84-42da-bb80-50185f1b07da/content>, s. 32.

358 A. Hłobił. *Psychopedagogiczne aspekty aktywnego nauczania przyrody*, „Rocznik Ochrona Środowiska”, 2012. T. 14, ss. 960-970, s. 961.

359 Cz. Puchała, *Refleksje o nauczaniu przyrody w liceum*. <https://zdch.uj.edu.pl/documents/87419401/99449475/Puchala.pdf>, s. 97.

2. Okres edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje się intensywną ciekawością poznawczą uczniów, która jest wzmacniana i moderowana poprzez podejmowanie działalności badawczej;
3. Edukacja przyrodnicza realizowana jest w odniesieniu do najbliższego otoczenia uczniów, co „wywołuje” u uczniów potrzebę formułowania problemów badawczych i podjęcia dalszych analiz;
4. Edukacja przyrodnicza ma przygotowywać ucznia do nauki przedmiotów tj. chemia, fizyka, biologia etc. stąd musi kształtować struktury dla metodologii badań w naukach przyrodniczych;
5. Realizacja działalności badawczej w obszarze edukacji przyrodniczej na etapie wczesnoszkolnym nie wymaga zastosowania wysoce specjalistycznych środków dydaktycznych, w większości działań będzie odnosić się do tego, co znane i dostępne dla ucznia.

Edukacja przyrodnicza stanowi także przestrzeń dla kształtowania kompetencji obywatelskich, wyrażających się w przyjęciu postawy odpowiedzialności za człowieka, środowisko oraz dziedzictwo kulturowe. E. Fleszar określa główne założenia, dla edukacji ekologiczno – środowiskowej, która jest prowadzona w czasie zajęć przyrodniczych. Autorka wskazuje na:

- „1. Kształtowania wartości etyki ekologicznej.
2. Wyrabiania postaw:
 - a) poczucia moralnej odpowiedzialności za jakość otaczającego środowiska przyrodniczego i społecznego,
 - b) gotowości uczestniczenia w działaniach zmierzających do ochrony i ulepszania otaczającego środowiska,
 - c) afirmacji uznawanych przez innych racji i wartości dotyczących działania człowieka w środowisku.
3. Rozwijania u uczestników systemu sądów wartościujących środowisko.
4. Uznanie pełnej gotowości do pracy na rzecz otaczającej przyrody”³⁶⁰.

Podstawowym pojęciem stanowiącym czynnik dynamizujący dla procesu kształtowania wskazanych przez E. Fleszar postaw jest współzależność, która w edukacji przyrodniczej jest nie tylko poznawana, ale także doświadczana. P. Płoskonka i K. Dzioban wskazując na edukację leśną jako istotny element lekcji przyrody, piszą „Las pokazuje uczestnikom wspólnych przeżyć, wartość przyrody i pomaga zrozumieć zależność mię-

³⁶⁰ E. Fleszar. *Interdyscyplinarne nauczanie przyrody w czasie odbywania zajęć terenowych według założeń edukacji ekologiczno-środowiskowej*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej” 1/2 (2005): ss. 93-99, s. 98.

dzy żywymi organizmami, a ich środowiskiem oraz wpływ człowieka na procesy zachodzące w przyrodzie”³⁶¹.

Z kolei I. Jarzyńska zaznacza „Zapoznanie uczniów z różnorodnymi ekosystemami oraz wymaganiami życiowymi roślin i zwierząt prowadzi do zrozumienia związków i zależności występujących w przyrodzie. Prace praktyczne i zabiegi pielęgnacyjne w ogrodzie szkolnym uświadamiają uczniom rolę człowieka i jego odpowiedzialność za utrzymanie równowagi w przyrodzie i w środowisku naturalnym. Ale najważniejsze zadania dydaktyczno-wychowawcze szkoły, na tym poziomie edukacyjnym, to wykształcenie pozytywnych postaw proekologicznych oraz wrażliwości na problemy ekologiczne w najbliższym otoczeniu”³⁶². Na etapie wczesnoszkolnym uczniowie rozpoznają przyrodę jako precyzyjnie funkcjonujący system, w którym każde ogniwo w określonych aspektach zależy od pozostałych. A. Walosik zaznacza „Głównym zadaniem edukacji środowiskowej nie jest jedynie przekazywanie wiedzy ekologicznej o środowisku, procesach w nim zachodzących, ale inspirowanie do zmiany systemu wartości i modelu życia. Nauczanie treści ekologicznych na różnych szczeblach kształcenia ma na celu przybliżyć uczniom warunki życia roślin i zwierząt, zależności pomiędzy organizmami, a także pokazać relacje pomiędzy człowiekiem, przyrodą i środowiskiem.”³⁶³ Zrozumienie systemowości środowiska kształtuje myślenie przyczynowo-skutkowe w odniesieniu do modyfikacji i zmian, które mogłyby zostać wprowadzone w najbliższym otoczeniu. Konsekwencją tego rozumowania staje się kształtowanie świadomości znaczenia miejsca i działalności człowieka wobec przyrody. J. Pietrzak zaznacza „Poszukując rozwiązań dydaktycznych w edukacji ochrony przyrody należy traktować je jako działania pomocne uczniom w uzyskaniu przekonania, że wszystkie elementy środowiska przyrodniczego oraz elementy będące wytworem człowieka są od siebie zależne – każdy człowiek swoim zachowaniem wpływa na środowisko i każdy jest odpowiedzialny za obecny i przyszły jego stan oraz jakość życia następnych pokoleń.”³⁶⁴ Istotnym jest wskazywanie także na dwustronność zależności, wyrażająca się w przekonaniu, iż człowiek jest aktywnym uczestnikiem w systemie przyrodniczym i również podlega zmianom, które w nim następują. M. Błędowska podkreśla „Nauczanie przyrody poprzez obserwację siebie samego, odkrywanie świata za pomocą zmysłów oraz obserwację najbliższej okolicy, pozwala na rozwijanie umiejętności postrzegania, rozumienia procesów i zjawisk przyrodniczych. Kształci u uczniów poczucie odpowiedzialności za najbliższe

361 P. Płoskonka, K. Dzioban. *Las miejscem edukacji przyrodniczej na przykładzie zajęć z survivalu*, „Studia i Materiały CEPL”, Rogów 2012, ss. 36-44, s. 32.

362 I. Jarzyńska. *Uwarunkowania edukacji przyrodniczej uczniów w klasach I-III szkoły podstawowej*, Wyd. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016, s. 60.

363 A. Walosik, *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo UP, Kraków 2013, s. 105.

364 J. Pietrzak, *Kształtowanie postaw ekologicznych w tradycji nauczania przyrody w Polsce*, „Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej”, 12.124 (2010), s. 79.

otoczenie.”³⁶⁵ Proces wychowawczo dydaktyczny organizowany na lekcjach przyrody umożliwia także uczniom przyjęcie odpowiedzialności nie tylko za naturę, ale także kulturę³⁶⁶, która reprezentowana jest przez dziedzictwo narodowe. Warto wskazać, że w obszarze ochrony przyrody uczeń ma szansę zaobserwować jak ściśle zintegrowane są te dwie przestrzenie, „świadectwem” dla tej integracji są np. pomniki przyrody lub leśne i przydrożne kapliczki, krzyże, mogiły. B. Pasternak wskazuje „Dzięki takim lekcjom uczeń zapoznaje się ze spuścizną narodu polskiego oraz ma świadomość celowości jej ochrony dla przyszłych pokoleń”³⁶⁷

Podsumowując edukacja przyrodnicza stwarza następujące szanse dla kształtowania kompetencji obywatelskich:

1. Jednym z zadań edukacji przyrodniczej jest kształtowanie kultury ekologicznej ucznia;
2. Na edukacji przyrodniczej uczeń poznaje szereg współzależności obecnych w świecie przyrody, co umożliwi zrozumienie konsekwencji następujących w niej zmian;
3. Uczeń ma możliwość obserwowania, a przede wszystkim doświadczania współzależności człowieka i przyrody;
4. Jednym z głównych zadań staje ukazanie uczniom ich sprawczości w zakresie ochrony przyrody w środowisku lokalnym.

Należy podkreślić, że edukacja przyrodnicza stanowi także przestrzeń do efektywnego kształtowania kompetencji społecznych, osobistych w zakresie uczenia się. M. Kołodziejska zaznacza „Lekcje przedmiotów przyrodniczych mogą być ciekawą przygodą dla uczniów, jeśli pozwolimy im na aktywne uczestnictwo. Wymagają od uczniów zaangażowania w działania edukacyjne, ale także zapewniają lepszą jakość i przyswajanie wiedzy oraz wyższy poziom umiejętności. Zajęcia na świeżym powietrzu mogą dawać możliwość integracji międzylekcyjnej, tak istotnej we współczesnym nauczaniu – poza salą lekcyjną treści z różnych przedmiotów wzajemnie się uzupełniają. (...) Zajęcia te angażują wszystkie dzieci, nie tylko te najzdolniejsze, umożliwiają bezpośredni kontakt z otoczeniem, dają możliwość aktywności na świeżym powietrzu, angażują wszystkie zmysły i tym samym są uważane przez uczniów, niezależnie od wieku, za najbardziej atrakcyjne.”³⁶⁸ Analizując stanowisko Autorki można wskazać następujące elementy

365 M. Błędowska. *Las i jego znaczenie w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej”, nr 1(34), T. 15, 2013, ss. 22-30, s. 26.

366 Por. A. Badora, *Uczeń zdolny w środowisku i społeczności lokalnej*, „Państwo i Społeczeństwo”, Rok XXIII:2023, nr 2, DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-003 .

367 B. Pasternak, *Dziedzictwo kulturowe Polski w nauczaniu przyrody*, „Prace i Studia Geograficzne”, 2008, T. 39, ss. 87-92, s. 92.

368 M. Kołodziejska, *Edukacyjno-wychowawczy wymiar kontaktu uczniów z przyrodą*, „Edukacja biologiczna i środowiskowa”, nr 2 (2016), ss. 71 – 77, s. 71.

edukacji przyrodniczej stanowiące o jej potencjale do rozwijania kompetencji w zakresie uczenia się:

1. Edukacja przyrodnicza, stanowi dla ucznia przygodę, oznacza to, iż rysuje przed nim określony problem, który wymaga rozwiązania. Co więcej specyfika „przygody” warunkuje, iż poszukiwania nie mogą poprzestać na rozwiązanych oczywistych. Stąd uczeń poznaje inny sposób uczenia się, który rozpoczyna się od braku dla którego należy znaleźć i uporządkować dane, dla skonstruowania adekwatnego wypełnienia braku.
2. W czasie zajęć edukacji przyrodniczej uczeń poznaje czym jest interdyscyplinarność. Uczy się w jaki sposób integrować i wykorzystywać wiedzę zdobytą na innych przedmiotach w procesie rozwiązywania problemu na edukacji przyrodniczej.
3. Zajęcia przyrodnicze, szczególnie na świeżym powietrzu umożliwiają uczniowi polisensoryczne poznawanie świata. Takie doświadczenie sprzyja indywidualnemu określeniu w jaki sposób efektywnie wykorzystywać wszystkie zmysły w procesie uczenia się.
4. W czasie zajęć edukacji przyrodniczej poprzez zróżnicowanie i zwielokrotnienie dróg poznawania następuje upowszechnienie nauki dla każdego ucznia niezależnie od jego możliwości w zakresie uczenia się.

Edukacja przyrodnicza w tym kontekście staje się edukacją poszukującą³⁶⁹, rozumianą jako tę, która stawia pytania, a nie wymaga wyłącznie przyswojenia określonego zasobu informacji. Rozumiana w ten sposób stwarza uczniowi szansę rozwijania myślenia twórczego. K. Gąsecki podkreśla „Lekcje przyrody uczynimy bardziej atrakcyjnymi, jeśli będzie w nich występował element twórczości. Dzięki rozwiązywaniu zadań uczeń nie tylko zdobywa wiedzę, ale również kształtuje umiejętności, rozwija zainteresowania, uczy się pracy w grupie oraz dokonuje optymalizacji metod postępowania. Twórcze zadania podejmowane przez ucznia odgrywają ogromną rolę w jego rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym, a także dają zadowolenie ze swojej pracy”³⁷⁰. Myślenie twórcze potrzebuje przestrzeni, innymi słowy, aby uruchomić myślenie twórcze uczniów koniecznym jest zapewnienie czasu i możliwości dla generowania i zadawania pytań oraz dla ich własnej aktywności wyrażającej się m.in. w poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania.³⁷¹ Jak zaznaczają M. Jagodzińska i A. Strumińska-Doktor „Dziecko uczy się dostrzegać nie tylko zależności i następstwa różnych zjawisk, lecz tak-

369 Por. G. Barwinek, *Kompetencje kluczowe w kształceniu geograficznym*, w: *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*. Pod red. I. Dybskiej-Jakubkiewicz, E. Szkurlat. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań 2020, s. 168.

370 K. Gąsecki, *Zastosowanie metod i technik aktywizujących w nauczaniu przyrody*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej”, 1.2 (2005), ss. 57-91, s. 89.

371 Por. A. Badora, *Twórczość jako zadanie osoby*, „Roczniki Pedagogiczne”, T. 13, nr 2 (2021), s. 79-90.

że zależności wśród zwierząt i roślin, w ekosystemie. Dzięki bezpośredniemu kontaktowi z przyrodą niosącą zaskakujące sytuacje dzieci samodzielnie odkrywają te zależności. Dostrzegają problemy, uczą się ich rozwiązywania. Środowisko w naturalny sposób wzmacnia aktywność dziecka, a dziecko w naturze czuje się dobrze.”³⁷²

Edukacja przyrodnicza zapewnia taką przestrzeń, w czasie rozpoznawania np. zależności obecnych w środowisku naturalnym logicznie formułowane są kolejne pytania: dlaczego? Po co? Co się zmieni? Szczegółne znaczenie ma dla tego procesu także działalność badawcza i eksperymentalna, która wpisana jest w struktury lekcji przyrody.

Na szczególną właściwość edukacji przyrodniczej zwraca uwagę M. Stachowicz-Polak, autorka zauważa, że w czasie zajęć z przyrody możliwym staje się szczególnie cenne różnicowanie form pracy ucznia. W działalności badawczej a także projektowej uczniowie rozwijają swój indywidualny potencjał poznawczy, jednocześnie dynamizowany jest ich rozwój emocjonalny i społeczny. Doskonale umiejętności współpracy w grupie i dialogu. Nierzadko dla zrealizowania zadania wyznaczonego przez nauczyciela przyrody koniecznym staje się zintegrowanie potencjałów i wykorzystanie zdolności wszystkich członków grupy. Jednym z czynników szczególnie dynamizujących ten proces jest wspólny cel, który odnosi się do rozwiązywania trudności oraz rozwijania możliwości obecnych w środowisku przyrodniczym małej ojczyzny uczniów. Dodatkowo doświadczanie przyrody we współpracy z drugim człowiekiem, uwrażliwia wychowanków, włącza w ich system aksjologiczny wartości tj.: osoba, przyroda, wspólnota, dobro wspólne.³⁷³

Podsumowując oprócz szans kształtowania kompetencji osobowych, społecznych w zakresie uczenia się, zawartych w edukacji przyrodniczej wymienionych powyżej należy wskazać:

1. Treści przekazywane na edukacji przyrodniczej wzbudzają naturalną potrzebę uczniów do zadawania kolejnych pytań, umożliwiających wyjaśnianie rzeczywistości.
2. Odpowiednio skonstruowane zadania w czasie zajęć z przyrody, w których wykorzystywana jest metoda projektu oraz odniesienia do środowiska lokalnego, stanowią czynnik dynamizujący rozwój twórczego myślenia uczniów.
3. Edukacja przyrodnicza umożliwia efektywne różnicowanie form pracy uczniów, szczególnie cenna staje się forma grupowa, przez którą uczniowie kształtują indywidualne zdolności we wspólnocie i dialogu.

Warto również podkreślić, iż edukacja przyrodnicza stwarza możliwości dla kształtowania kompetencji świadomości i ekspresji kulturowej. Przyroda jest urzeczywistnieniem wartości piękna, w jego pierwotnym kształcie. Stąd jak podkreśla A. Gębarowska „Realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w formie zajęć terenowych stwarza liczne okazje

372 M. Jagodzińska, A. Strumińska-Doktor. *Outdoor education wzmocnieniem realizacji zrównoważonego rozwoju*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, 4(2019). ss. 55-67, s. 56.

373 ob. M. Stachowicz-Polak, *Indywidualnie, ale razem w świecie przyrody*, http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/11ep_pdf/11ep_03_stachowicz_polak.pdf, s. 30.

do kształtowania wśród uczestników wrażliwości estetycznych jako zdolności warunkującej przeżywanie piękna i potrzeby obcowania z nim. Geniuszem piękna w sensie jego tworzenia jest przyroda. Zatem należy zwracać uwagę uczniów na potęgę i bezkres morza; majestat gór; odcienie zieleni; bogactwo barw łąki; tajemniczość lasu itp. Należy spodziewać się, że skoro dzieci rozumieją piękno znajdujące się w otaczającym je świecie, zwłaszcza zasoby przyrody, wówczas zajmą się ich ochroną.³⁷⁴ Uczniowie w czasie zajęć edukacji przyrodniczej nie tylko kontemplują piękno, ale także odczuwają potrzebę jego utrwalenia dla siebie w przyszłości, dla swoich bliskich, lub szerszego grona odbiorców. Zaangażowany nauczyciel przyrody może wykorzystać tę potrzebę dla uruchomienia twórczej aktywności plastycznej uczniów³⁷⁵. E. Kowalik zaznacza „Zewnętrzne środowisko społeczno-przyrodnicze, w którym dziecko wzrasta, w sposób naturalny wyzwala w nim wszelkiego rodzaju aktywności, w tym także te o charakterze twórczości artystycznej. Dzieci pragną kontaktu z przyrodą, są bardzo zainteresowane, gdy wnika się z nimi w jej świat. Chętnie zamieniają się w młodych badaczy. Próbuje klasyfikować obiekty przyrodnicze poprzez identyfikowanie ich cech wspólnych i różnych, odkrywają zależności przyczynowo-skutkowe. Każde spotkanie ze światem przyrody ożywionej to znakomita okazja do przeniesienia dziecka w świat przeżyć artystycznych, najczęściej utożsamianych z twórczością.”³⁷⁶

Podsumowując edukacja przyrodnicza umożliwia kształtowanie kompetencji świadomości i ekspresji kulturowej poprzez:

1. Ukazywanie przyrody jako źródła piękna oraz umożliwienie uczniom jego doświadczenie i kontemplację.
2. Obcowanie z przyrodą, które może stanowić impuls dla podejmowania twórczej aktywności plastycznej.

Warto również wskazać, iż lekcje przyrody umożliwiają kształtowanie kompetencji w zakresie przedsiębiorczości. Proces ten dokonuje się w komponencie wychowawczym realizowanym na edukacji przyrodniczej. W. Błażejowski podkreśla, że edukacja przyrodnicza „umożliwia również zaprezentowanie znaczenia pracy ludzkiej rozumianej jako systematyczny i konsekwentny wysiłek fizyczny oraz intelektualny w przekształcaniu warunków życia człowieka, poznaniu tajemnic przyrody. W czasach powszechnej komputeryzacji i automatyzacji wartość pracy umysłowej – koncepcyjnej, twórczej – ustawicznie wzrasta. Na rynku pracy zapotrzebowanie na ludzi dysponujących wiedzą będącą na wysokim poziomie specjalistyczną, charakteryzujących się pomysłowością,

374 A. Gębarowska, *Rola zajęć terenowych w nauczaniu przyrody*, http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/03ep_pdf/03ep_14_gebarowska.pdf, s. 117.

375 Por. A. Badora, *Działalność twórcza młodzieży szkolnej w cyberprzestrzeni, a jej osiągnięcia edukacyjne*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2019.

376 E. Kowalik, *Aktywowanie dziecięcej twórczości artystycznej w edukacji społeczno-przyrodniczej*, w: B. Niemierko, M. Szmigel (red.): *Diagnostowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa Tomami, Kraków 2016, s. 501.

innowacyjnym myśleniem, kreatywnością ustawicznie wzrasta. Postęp technologiczny sprawia, że wiele prac można wykonywać kosztem mniejszego wysiłku mięśni, lecz większego wysiłku intelektualnego. Doskonałą okazją wdrażania się do pracy, w której trzeba wykorzystywać nabywaną w szkole wiedzę, wykazywać się pomysłowością i umiejętnościami organizacji i samokontroli własnych działań, są lekcje przedmiotów przyrodniczych prowadzone w pracowniach, gdzie uczniowie mogą przeprowadzać proste badania i eksperymenty naukowe. Zespołowe lub indywidualne zadania realizowane w pracowniach stanowić mogą namiastkę przyszłej pracy zawodowej. Wielu uczniów tak je właśnie traktuje, angażując się w nie emocjonalnie, co służy również rozwojowi i pogłębianiu określonych zainteresowań.³⁷⁷

Stąd edukacja przyrodnicza stwarza szansę kształtowania kompetencji w zakresie przedsiębiorczości poprzez:

1. Ukazanie użyteczności wiedzy przyrodniczej w kontekście postępu cywilizacyjnego i technologicznego;
2. Przedstawianie pracy jako wartości umożliwiającej budowanie dobra indywidualnego oraz wspólnego.

Możliwość poznawania i obcowania z naturą w czasie zajęć edukacji przyrodniczej jest przestrzenią dla kształtowania także kompetencji moralno-duchowej. Szanse dla tego procesu zawierają się w zadaniach edukacji przyrodniczej na które wskazuje M. Pietrzak. Autorka pisze „Edukacja przyrodnicza powinna również spełniać takie zadania:

- upowszechnianie dialogu w poszukiwaniu wartości powszechnych i trwałych,
- umożliwianie interakcyjności komunikacyjnej,
- rozwijanie właściwych i przyjaznych stosunków międzyludzkich, właściwego stosunku do świata ożywionego i nieożywionego,
- kształtowanie przekonania, że lepiej „być” niż „mieć” i postawy priorytetowej dla wartości niematerialnych z akceptacją różnych sposobów przeżywania kontaktu z przyrodą (uznanie prymatu wartości nad korzyściami),
- przeciwstawianie się relatywizmowi,
- kształtowanie przekonania o istotnej roli współpracy,(...)
- zapewnienie poczucia tożsamości i więzi ze światem,
- podkreślanie znaczenia narodowej i lokalnej tożsamości człowieka,
- edukacja wielo- i międzykulturowa,
- holistyczne ujmowanie świata i zjawisk przyrodniczych³⁷⁸.

377 M. Błażejowski, *Wychowanie na lekcjach przedmiotów przyrodniczych i techniki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXV, z. 2 – 2015: 10.7951/lrp.2015.34.2.151, s. 159.

378 M. Pietrzak, K. Potyrała, A. Walosik, *Program Innowacyjnego Nauczania Przyrody (PINaP)*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 11

Przedstawiony katalog zasad ukazuje edukację przyrodniczą jako wyzwającą dla formułowania przez uczniów pytań o sens istnienia. Egzystencjalne refleksje mogą zaistnieć poprzez doświadczenie złożoności oraz przemijalności świata naturalnego. W spotkaniu z przyrodą uczeń doświadcza autentycznego urzeczywistnienia piękna, co z kolei rozbudza w nim ciekawość poznawczą i potrzebę poszukiwania odpowiedzi na pytanie o jego Stwórcę.

W niniejszym rozdziale przeprowadzono analizę potencjalnych szans zawartych w edukacji przyrodniczej dla rozwijania kompetencji kluczowych. Wskazane możliwości obecne są już w obszarze celów sformułowanych w Podstawie Programowej dla wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej oraz celów wyznaczonych w zakresie rozwijania poszczególnych kompetencji. Rozpatrując stanowiska badaczy dydaktyki edukacji przyrodniczej określono szanse kształtowania kompetencji: w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, technicznych i inżynierskich; obywatelskich; osobowych, społecznych, w zakresie uczenia się; świadomości i ekspresji kulturowej; przedsiębiorczości oraz moralno-duchowych. Warto podkreślić, iż wielu badaczy zaznaczało, że w edukacji przyrodniczej rozwijane są także kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, jednak rozpatrywano je w kategoriach głównie zdobywania i odczytywania danych, do np. prowadzenia dalszej działalności badawczej. Choć jest to podejście instrumentalne, to jednak oddziałuje na doskonalenie tej kompetencji. W dostępnej literaturze nie wskazywano na potencjał edukacji przyrodniczej dla rozwoju kompetencji cyfrowych i w zakresie wielojęzyczności, autorzy tej publikacji dostrzegają takie szanse, zostaną one przedstawione w rozdziale zawierającym rozwiązania metodyczne.

Rozwijanie kompetencji kluczowych w edukacji matematycznej i przyrodniczej – propozycje praktycznych rozwiązań

Dotychczas przedstawiono teoretyczne podstawy i uzasadnienie dla konieczności włączenia w proces wychowawczo-dydaktyczny działań umożliwiających kształtowanie kompetencji kluczowych. Niniejszy rozdział stanowi egzemplifikację dla sformułowanych założeń teoretycznych.

1.8. Rozwijanie kompetencji kluczowych w edukacji matematycznej

W poniższym podrozdziale zaprezentowane zostaną przykładowe zadania, których włączenie w proces edukacji matematycznej może przyczynić się do kształtowania poszczególnych kompetencji kluczowych omawianych w tym opracowaniu. Należy zauważyć, że są to wybrane przykłady zadań, projektów i zabaw matematycznych realizujących tylko niektóre treści kształcenia z zakresu edukacji matematycznej. Zadania te zostały opracowane wspólnie ze studentami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ramach zajęć: Metodyka edukacji matematycznej w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej.

Tabela nr 9. Kształtowanie kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji według wymagań szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁷⁹	Opis zadania	Forma
5.2. mierzy długości odcinków, boków figur geometrycznych itp.; podaje wynik pomiaru, posługując się jednostkami długości: centymetr, metr, milimetr; wyjaśnia związki między jednostkami długości; posługuje się wyrażeniami dwumianowymi; wyjaśnia pojęcie kilometr.	Zadanie polega na obliczaniu i porównywaniu długości trasy przebytej podczas spaceru po parku. Każdy z uczniów otrzymuje mapkę parku oraz polecenie: Idziesz na spacer po pięknie ozdobionym parku. Twoim zadaniem jest przejście parku wybraną przez siebie trasą. Policz, ile metrów wynosi twoja trasa. Opisz co widziałeś po drodze. Porównaj długość swojej trasy do trasy kolegi z ławki.	Indywidualna

³⁷⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

1.1.określa i prezentuje wzajemne położenie przedmiotów na płaszczyźnie i w przestrzeni; określa i prezentuje kierunek ruchu przedmiotów oraz osób; określa położenie przedmiotu na prawo/na lewo od osoby widzianej z przodu (także przedstawionej na fotografii czy obrazku);	Zadanie polega na odkodowywaniu obrazka zamieszczonego na sieci kwadratowej według instrukcji zgodnie z poleceniem: Jedno z was dostanie kolorowanke, w której każde pole ma swoje oznaczenie (Nauczyciel pokazuje w jaki sposób odczytać oznaczenie). Waszym zadaniem jest opisać cały obrazek tak, aby wasz kolega/koleżanka odwzorował cały obrazek. Osoby, które rysują, słuchajcie uważnie, a w razie potrzeby dopytajcie. Po zakończeniu zadania dostaniecie drugi obrazek i zamienicie się rolami. Powodzenia!	Grupowa (praca w parach)
4.2. układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną.	Zadanie polega na układaniu puzzli z zadaniami matematycznymi. Przed ułożeniem puzzli uczniowie muszą je odnaleźć i uporządkować według otrzymanych informacji. – Nauczyciel przygotowuje materiały do zajęć Puzzle – Nauczyciel łączy uczniów w grupy w taki sposób, aby było 7 grup. Każda z tych grup ma przydzielony symbol: koło, kwadrat, prostokąt, trójkąt, gwiazda, liść, serce. – Każda grupa zbiera rozsypane puzzle tylko ze swoim elementem. – Gdy grupy zbiorą je wszystkie to nauczyciel każdej z nich przydziela kolor. Grupy wymieniają się elementami w dalszej kolejności ułożyć puzzle w swoim kolorze. – Uczniowie we wszystkich grupach układają obrazek rozwiązując zapisane na nich działania. – Tworzą historyjkę obrazkową powstałą w ułożonych przez poszczególne grupy obrazków.	Grupowa
4.2. układa zadania i je rozwiązuje	Zadanie polega na tworzeniu bajek matematycznych związanych z ulubionym bohaterem, wplatając w treść bajki zadania matematyczne.	Indywidualna
4.2. tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną;	Zadanie polega na konstruowaniu krzyżówek, których hasłami są pojęcia matematyczne.	

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 10. Kształtowanie kompetencji w zakresie wielojęzyczności według wymagań szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁸⁰	Opis zadania	Forma
3.2. dodaje do podanej liczby w pamięci i od podanej liczby odejmuje w pamięci	Zadanie polega na obliczaniu przez ucznia działań oraz podaniu wyników w języku angielskim, w języku hiszpańskim i w języku niemieckim. Np.: 5+3= 8-6= 10-5= 6+4= (Uczniowie mają dostęp do kart z nazwami liczb i cyfr w tych trzech językach)	Indywidualna
3.3. mnoży i dzieli w pamięci w zakresie tabliczki mnożenia	Zadanie polega dokonaniu obliczeń w zakresie tabliczki mnożenia i wybraniu kolorowych kart z odpowiednimi wynikami zgodnie z poleceniem: Oblicz. Zapisz w języku angielskim kolor karty, na której znajduje się prawidłowy wynik.	Indywidualna
4.1. analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone;	Zadanie polega na rozwiązaniu zadania z treścią: Maczuga Herkulesa – skała w Ojcowskim Parku Narodowym ma 25 metrów wysokości. Wieża Eiffla w Paryżu ma 300 metrów wysokości. Ile Maczug Herkulesa należy postawić jedna na drugą, aby osiągnęły wysokość Wieży Eiffla?	Indywidualna
4.1. analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone;	Zadanie polega na obliczaniu i porównywaniu odległości. Mieszkający w Gdańsku Tomek pokonuje w drodze do szkoły 5000 metrów. Johny mieszkający w San Francisco idąc do szkoły pokonuje 5 mil. Który z chłopców ma bliżej do szkoły? Pamiętaj, że 1 mila to 1600 metrów.	Indywidualna
2.4. porównuje liczby;	Zadanie polega na porównywaniu liczb Ile liter występuje w słowie „poniedziałek”? Zapisz to słowo w języku angielskim i języku niemieckim Policz, ile liter znajdują się w słowie poniedziałek w języku angielskim i w języku niemieckim. W którym języku wyraz poniedziałek ma najwięcej liter? W którym ma najmniej liter i o ile? Oblicz sumę liter w trzech wyrazach.	Indywidualna

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 11. Kształtowanie kompetencji matematycznych oraz kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii według wymagań szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ⁷⁶	Opis zadania	Forma
4.2. liczy (w przód i wstecz) od podanej liczby	<p>Zadanie polega na wykonywaniu obliczeń w oparciu o wiadomości geograficzne.</p> <p>Uczniowie w grupach rozwiązują zadanie: Ile krajów sąsiadujących z Polską ma dostęp do morza? Rozpoznaj flagi poszczególnych krajów z zadania. (podpowiedź: Polska, Niemcy, Rosja, Ukraina, Litwa) Oblicz sumę największych portów morskich tych krajów łącznie z Polską. (Podpowiedź: Polska: Gdańsk, Gdynia, Szczecin, Świnoujście Niemcy: Hamburg, Brema, Bremerhaven Ukraina: Odessa, Iliczewski, Mariupol Litwa: Kłajpeda Rosja: Kaliningrad)</p>	Grupowa
6.9. wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się	<p>Zadanie polega na wykonaniu eksperymentu. Uczniowie mają przed sobą karteczki z działaniami. Na drugiej stronie są napisane kolejne etapy wykonywania eksperymentu. Po prawidłowo rozwiązaniu działania uczniowie mogą odwrócić karteczkę i poznać kolejny etap doświadczenia. Aby eksperyment się udał, uczniowie muszą prawidłowo rozwiązać każde działanie, ponieważ tylko w taki sposób zdobędą kompletną instrukcję wykonania doświadczenia/ eksperymentu i jego wyjaśnienie.</p>	Grupowa

<p>6.8. wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne;</p>	<p>Gra planszowa „Las”</p> <p>Elementy niezbędne do rozgrywki:</p> <p>plansza do gry, karcetki z hasłami, kostka, pionki. Liczba graczy: 2-5. O kolejności startu decyduje liczba oczek wyrzuconych kostką na początku rozgrywki – zaczyna gracz, który wyrzucił największą liczbę oczek. Gracze poruszają się po planszy w ustalonej kolejności, zgodnie z liczbą oczek wyrzuconych kostką. Gra rozpoczyna się od pola START.</p> <p>Na planszy znajduje się 7 rodzajów pól: pole zielone, niebieskie, żółte, czerwone, pomarańczowe, białe oraz czarne. Trafiając na poszczególne pola, gracz musi zapoznać się z regułami opisanymi w instrukcji gry i postępować zgodnie z nimi. Za poprawne wykonanie zadania gracz otrzymuje 1 punkt, w postaci jednego hasła do mapy myśli.</p> <p>Gdy każdy uczestnik dotrze na metę wszyscy wspólnie tworzą mapę myśli ze zdobytych haseł. Mapa dotyczy warstw lasu i jego mieszkańców.</p> <p>Instrukcja:</p> <p>Pole zielone – wylosuj jedno łatwe działanie na dodawanie. Pole niebieskie – – wylosuj jedno trudne działanie na dodawanie. Pole żółte – wylosuj jedno łatwe zadanie na odejmowanie. Pole czerwone – wylosuj jedno trudne zadanie na odejmowanie. Pole pomarańczowe – pole neutralne (nic się nie dzieje). Pole białe – gracz zyskuje dodatkowy rzut kostką. Pole czarne – gracz traci kolejkę.</p> <p>Działania z wyrazami do tworzenia mapy myśli:</p> <p>1+8=9 lis 9+4=13 sowa 4+1=5 jeleni 2+7=9 dzik 5+3=8 wiewiórka</p> <p>9+13=22 jarzębina 18+4=22 jagody 11+5=16 podgrzybek 12+11=23 sosna 10+8=18 poziomki</p> <p>3-0=3 szyszka 7-3=4 mech 9-2=7 skorupka po orzechu 5-4=1 żołądź 2-1=1 muchomor</p> <p>21-17=4 sarna 18-10=8 jeżyny 15-11=4 wilk 17-9=8 jodła 20-13=7 zaskroniec</p>	<p>Grupowa</p>
--	--	----------------

6.8. wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne;	Gra terenowa Uczniowie grają w czterech, pięciosobowych grupach. Każda grupa losuje mapę terenu szkoły, na której zaznaczony jest kolor drzewiny oraz miejsca, gdzie znajdują się koperty. Koperty zaznaczone na mapie są ponumerowane. Należy szukać ich według podanej kolejności. W każdej kopercie jest jedna zagadka matematyczna. Za prawidłową odpowiedź grupa otrzymuje buźkę w kolorze ich grupy. Grupa, która jako pierwsza rozwiąże wszystkie zagadki matematyczne i dobiegnie do mety wygrywa.	Grupowa
---	---	---------

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 12. Kształtowanie kompetencji cyfrowych według wymagań szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁸²	Opis zadania	Forma
6.9. wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.	Zadanie polega na tym, że każdy z uczniów przez tydzień prowadzi z pomocą nauczyciela dzienniczki aktywności uwzględniając rodzaj i czas poświęcony na daną aktywność. Na zakończenie uczeń oblicza i porównuje w formie dyskusji zapisany czas aktywności z zalecanym znalezionym w źródłach internetowych.	Indywidualna
6.8. wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne	Na dywanie rozłożone są różne działania matematyczne. Uczniowie otrzymują kartkę z wynikami działań i ich zadaniem jest przemieszczać się po dywanie tak, aby dotknąć tylko tych działań, których wyniki widnieją na otrzymanych kartkach.	
4.2. układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną; wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych.	Kodowanie przy pomocy platformy internetowej scratch.mit.edu Uczniowie przy pomocy platformy scratch projektują gry matematyczne z prostymi animacjami.	Grupowa
4.2. układa zadania i je rozwiązuje	Zadanie polega na wyszukiwaniu informacji dotyczącej wagi zwierząt żyjących w zoo, ilości pokarmu, jakiej potrzebują w ciągu doby itd. w celu ułożenia matematycznych zadań z treścią.	Grupowa

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 13. Kształtowanie kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się według wymagań szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁸³	Opis zadania	Forma
4.1. analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone; dostrzega problem matematyczny oraz tworzy własną strategię jego rozwiązania, odpowiednią do warunków zadania; opisuje rozwiązanie za pomocą działań, równości z okienkiem, rysunku lub w inny wybrany przez siebie sposób	<p>Zadanie pod tytułem „Matematyczny teleturniej”</p> <p>Przebieg: Nauczyciel dzieli uczniów na 2 grupy. Każda z grup wybiera swojego lidera oraz ustala swoją nazwę. Nauczyciel przykleja na tablicy koperty z pytaniami i zadaniami oraz rysuje tabelę punktacji. Koperty czerwone – zadania trudne, 30 pkt Koperty żółte – zadania o średniej trudności, 20 pkt Biała koperta – zadania łatwe, 10 pkt Wybrani liderzy, po konsultacji z grupą wybierają kopertę oraz odpowiadają na pytanie lub podają rozwiązanie zadania, po wcześniejszym wspólnym jego rozwiązaniu. Za poprawną odpowiedź grupa otrzymuje określoną liczbę punktów, jeżeli odpowiedź jest zła otrzymują 0 pkt. Gra trwa do momentu, aż zostaną wykonane wszystkie zadania. Teleturniej kończy się podsumowaniem punktacji i ogłoszeniem wyników.</p> <p>Przykładowe zdania: Zadania łatwe – działania: $36 + 64$, $32 + 58$, $89 - 5$, $70 - 28$ – zadania z treścią, np. Piotrek w sklepie z zabawkami wydał 8 zł i zostało mu jeszcze 7 zł. Ile pieniędzy Piotrek miał na początku?</p> <p>Przedstawienie w teatrze lalek rozpoczęło się o godzinie 12.30 i trwa 90 minut. O której zakończy się przedstawienie?</p> <p>Zadania o średniej trudności – działanie z jednym nawiasem $10 * (9 - 2)$; $28 : (25 - 18)$; $7 * (12 - 8)$; $25 : (15 - 10)$ – zadania z treścią Antek w czasie wakacji spędził 2 tygodnie u dziadków. Wyjechał 29 lipca. Którego dnia sierpnia Antek wrócił do domu?</p> <p>Babcia Zosia miała 11 gruszek, następnego dnia kupiła jeszcze 9 gruszek. Każdy z jej wnuków otrzymał od niej po 5 gruszek. Ilu wnuków ma babcia Zosia?</p> <p>Marysia ma 27 porcelanowych słoników, Paulina ma o 9 słoników mniej od Marysi, a Ela ma 4 razy więcej niż Marysia. Ile porcelanowych słoników mają wszystkie dzieci razem?</p>	Grupowa

	<p>Zadania trudne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – z dwoma nawiasami $5 * (45 - 39) + 16 : (40 - 32); 6 * (90 - 85) - 18 : (27 - 21);$ $28 : (80 - 76) - 12 : (24 - 18); 24 : (73 - 65) + 6 * (45 - 40)$ <ul style="list-style-type: none"> – zadania z treścią <p>W magazynie jest 100 ubrań, 33 białe bluzki, 44 czarne spodnie, 5 par brązowych butów oraz żółte kapelusze. Ile kapeluszy znajduje się w magazynie?</p> <p>Marek oszczędza pieniądze na zakup roweru. W marcu zaoszczędził 45 zł, w kwietniu udało mu się zaoszczędzić 30 zł, w maju o 25 zł więcej niż w kwietniu, a w czerwcu o 24 zł więcej niż w marcu. Jaką kwotę zaoszczędził w ciągu tych czterech miesięcy?</p>	
6.9. wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.	<p>Zabawa „Matematyczne poszukiwanie skarbu”</p> <p>Potrzebne materiały:</p> <ul style="list-style-type: none"> – koce, – trzy skrzynki – jedna oznaczona kolorem czerwonym, druga – niebieskim, trzecia – pomarańczowym, – koperty z zadaniami, – kartki A4, – przybory piśmiennicze. <p>Nauczyciel wraz z uczniami wychodzi na zewnątrz. Nauczyciel dzieli uczniów na trzy drużyny, każda z drużyn siada na kocach rozłożonych daleko od siebie. Drużyny negocjują, który kolor będzie ich oznaczeniem.</p> <p>Zadaniem każdej drużyny jest rozwiązanie otrzymanych przez nauczyciela zadań. Nauczyciel przekazuje drużynom kopertę z zadaniem, po jego poprawnym rozwiązaniu otrzymują pierwsze słowo hasła oraz kolejną kopertę z zadaniem. Po rozwiązaniu poprawnie wszystkich zadań każda z drużyn powinna znać wszystkie słowa hasła wskazujące miejsce ukrycia skarbu „SKARB UKRYTY JEST W SKRZYNI ZNAJDUJĄCEJ SIĘ POD DRZEWEM JABŁONI”. Każda drużyna udaje się pod wskazane miejsce i otwiera skrzynię oznaczoną ich kolorem. We wszystkich znajdują się naklejki dla uczniów „Matematyczny mistrz”.</p>	Grupowa
6.8. wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne	<p>„Zabawa ruchowa z działaniami”</p> <p>Potrzebne materiały:</p> <ul style="list-style-type: none"> – karteczki z cyframi, – kartki A4, – przybory piśmiennicze. <p>Nauczyciel przydziela każdemu uczniowi liczbę, wszyscy otrzymują karteczkę ze swoją liczbą. Następnie nauczyciel zapisuje na tablicy działanie matematyczne. Zadaniem uczniów jest rozwiązanie danego działania samodzielnie w pamięci bądź na kartce. Nauczyciel po określonym przez siebie czasie wypowiada hasło: „WYNIK”.</p> <p>Uczniowie, którym została przydzielona liczba stanowiąca wynik działania, wstają. Po tej części zabawy nauczyciel wraz z uczniami sprawdza poprawność obliczenia działania.</p> <p>Zabawa toczy się w ten sposób w określonym przez nauczyciela czasie.</p>	Zbiorowa

Tabela nr 14. Kształtowanie kompetencji obywatelskich według celów szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁸⁴	Opis zadania	Forma
4.1. analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone; dostrzega problem matematyczny oraz tworzy własną strategię jego rozwiązania, odpowiednią do warunków zadania	<p>Quiz wiedzy obywatelskiej – Konkurs wyłaniający kandydata na najlepszego burmistrza w grze „Miasto Marzeń”. Chętni uczniowie biorą udział w quizie, ich zadaniem jest w jak najszybszym czasie podanie prawidłowej odpowiedzi na pytanie konkursowe. Osoba, która zdobędzie najwięcej punktów otrzymuje władzę i stanowisko burmistrza w grze „Miasto Marzeń”.</p> <p>Przykładowe zadania:</p> <p>Zadanie 1 Polski parlament dzieli się na Sejm i Senat. W Sejmie jest 460 posłów, a w Senacie 100 senatorów. Ile osób razem zasiada w polskim parlamencie?</p> <p>Zadanie 2 W 1951 r. 6 krajów założyło Unię Europejską. W ciągu kolejnych lat do tych krajów dołączyły kolejne 22. 1 lutego 2020 r. Wielka Brytania wystąpiła z Unii. Ile jest obecnie państw w Unii Europejskiej?</p>	Indywidualna
4.2. układa zadania i je rozwiązuje,	<p>Zadanie polega na rozwiązaniu zadania z treścią:</p> <p>W szkole zorganizowano zbiórkę na rzecz schroniska dla zwierząt. Uczniowie przynosili różne dary, takie jak karma sucha dla psów, karma mokra dla kotów, smycze, zabawki itp. Jeśli każdy uczeń przyniósł po 1 worku karmy suchej dla psa, 2 puszki karmy mokrej dla kota i 3 smycze, a w sumie zebrano 120 worków karmy suchej, 180 puszek karmy mokrej i 240 smyczy, to ile uczniów wzięło udział w zbiórce?</p>	Indywidualna
8.9. wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się	<p>Zadanie polega na tworzeniu w grupach matematycznych zbiorów zadań z treścią o tematyce ekologicznej:</p> <p>I grupa – zadania, których treść dotyczy roślin chronionych w Polsce;</p> <p>II grupa – zadania, których treść dotyczy zwierząt chronionych w Polsce;</p> <p>III grupa – zadania, których treść dotyczy pomników przyrody;</p> <p>IV grupa – zadania, których treść dotyczy segregacji śmieci.</p>	Grupowa

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 15. Kształtowanie kompetencji w zakresie przedsiębiorczości według wymagań szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁸⁵	Opis zadania	Forma
6.4. wykonuje proste obliczenia dotyczące czasu; posługuje się jednostkami czasu: doba, godzina, minuta, sekunda	Zadanie „Planuję swój czas” Uczeń spośród zbioru kartek z opisem czynności wybiera te, które go dotyczą. Następnie tworzy autorski harmonogram tygodnia. W harmonogramie musi zawrzeć czas trwania wykonywanej czynności oraz porę dnia. Po tygodniu sumuje czasy przeznaczone na poszczególne czynności.	Indywidualna
6.3. wykonuje obliczenia pieniężne; zamienia złote na grosze i odwrotnie, rozróżnia nominały na monetach i banknotach, wskazuje różnice w ich sile nabywczej;	Zadanie polega na „tworzeniu” zabawki Każda grupa „otrzymuje” kwotę 300 zł oraz cennik części. Grupy gospodarują swoim budżetem i kupują części, które będą potrzebne do zrobienia zabawki. Każda grupa po wykonaniu pracy ma za zadanie wycenić swoją zabawkę, biorąc pod uwagę cenę części oraz swój wysiłek, który włożyli w jej wykonanie, a następnie zaprezentować ją na forum klasy. Po prezentacji pozostali uczniowie głosują, która zabawka podobała im się najbardziej, biorąc pod uwagę ich oryginalność, przydatność, kreatywność wykonania oraz cenę. Wyrażają swoją opinię na temat zabawki np.: zabawka jest za droga, nie kupiłbym, bardzo mi się podoba itd. Wygrywa ta grupa, która zarobi najwięcej pieniędzy oraz której zabawka zdobyła najwięcej głosów.	Grupowa
6.8. wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne	Gra „Moja galeria” To gra przeznaczona dla 2-6 osób, a głównym zadaniem grających jest osiągnięcie jak największego majątku i rozbudowanie swojej działalności. Dobytek zdobywamy poprzez rozwiązywanie łamigłówek i zadań, a następnie dokonywanie najkorzystniejszych zakupów, sprzedaży lub budowy własnych nieruchomości. Gra składa się z planszy, pionków, 12 dużych budynków, 12 małych budynków, 6 pasaży handlowych, 1 kostki, 20 kart z zagadkami, 10 kart z zadaniami, 12 kart „Aktów własności”, 2 karty szansy (np. Dla bankrutów) jako kredyt i banknotów o nominałach: 500 zł, 200 zł, 100 zł, 50 zł, 20 zł, 10 zł oraz monet o nominałach: 5 zł, 2 zł, 1 zł. Podczas gry jeden z graczy obejmuje funkcje bankiera, ale nie może on mieszać swoich pieniędzy razem z kapitałem banku. Przebieg gry: Gracze rozpoczynają grę z pola „START”. Rzut kostką będzie decydować o wyjściu z pola (gracz musi wyrzucić 6 oczek). Po wystartowaniu dostaje 100 zł. Następnie na konkretnych polach losuje pytanie z serii „zagadka lub zadanie”, a za poprawne rozwiązanie, dostaje konkretną sumę pieniędzy. Gdy gracz zdobędzie wystarczającą sumę pieniędzy może rozpocząć budowanie własnej działalności, za którą bierze odpowiedzialność, prowadzi ją, rozszerza lub w razie niepowodzenia liczą się z przegraną. Rozgrywkę ostatecznie zakończy osoba, która przez grając przez dłuższy czas pomnoży swój majątek, zbiera zyski ze swojej sieci sklepów handlowych oraz ma największą liczbę pieniędzy. Przegrywa osoba z najmniejszą ilością pieniędzy. Gra maksymalnie może trwać 150 minut.	Grupowa

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 16. Kształtowanie kompetencji świadomości i ekspresji kulturalnej według wymagań szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁸⁶	Opis zadania	Forma
3.2. dodaje do podanej liczby w pamięci i od podanej liczby odejmuje w pamięci 3.3. mnoży i dzieli w pamięci w zakresie tabliczki mnożenia;	Zadanie polega na rozwiązaniu działań matematycznych (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, lub dzielenie). Każdemu wynikowi przypisana jest litera. Po rozwiązaniu wszystkich działań uczniowie układają wyniki od najmniejszego do największego z liter tworząc hasło – imię i nazwisko lokalnego artysty.	Indywidualna
1.1.określa i prezentuje wzajemne położenie przedmiotów na płaszczyźnie i w przestrzeni	Zadanie polega na opisanie przez ucznia wzajemnego usytuowania poszczególnych muzyków i instrumentów w wielkiej orkiestrze symfonicznej z użyciem pojęć: wyżej, za, przed, na początku, po prawej stronie, po lewej stronie itd.	Zespołowa
5.3. mierzy obwody różnych figur za pomocą narzędzi pomiarowych, także w kontekstach z życia codziennego;	Zadanie polega na obliczaniu obwodów obrazów ulubionych twórców.	Indywidualna
6.4. wykonuje proste obliczenia dotyczące czasu; posługuje się jednostkami czasu: doba, godzina, minuta, sekunda;	Uczniowie wysłuchują wybranych utworów muzycznych. Za pomocą stopera mierzą i zapisują czas ich trwania, porównują i sumują wyniki pomiarów.	Zespołowa
6.4.posługuje się kalendarzem	Zadanie polega na chronologicznym ułożeniu dat związanych z życiem wybranych malarzy lub kompozytorów na linii czasu.	Indywidualna

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 17. Kształtowanie kompetencji moralno-duchowych według celów szczegółowych w edukacji matematycznej dla I etapu edukacyjnego

Treści nauczania – wymagania szczegółowe w edukacji matematycznej ³⁸⁷	Opis zadania	Forma
4.2. układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łami-główki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną.	Zadanie polega na rozwiązywaniu działań matematycznych przez poszczególne grupy. Każde rozwiązanie działania ma przypisaną literę. Po rozwiązaniu wszystkich działań w poszczególnych grupach zostaną utworzone pojęcia: miłość, służba, koleżeństwo, przyjaźń, solidarność oraz patriotyzm. Hasła mogą stać się podstawą do rozmów i dyskusji podczas innych zajęć.	Grupowa
6.9. wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.	Zadanie polega na wzajemnym ocenianiu i udzielaniu informacji zwrotnej wśród uczniów. Nauczyciel dzieli uczniów na trzyosobowe grupy. W grupie członkowie wykonują w kolejności każdy trzy zadania: - układa zadanie dla kolegi z grupy; - rozwiązują zadanie przygotowane przez kolegę z grupy; - ocenia zadanie rozwiązane przez kolegę z grupy. W ten sposób każdy z członków grupy może sprawdzić się w trzech rolach, sprawdza swoje wiadomości układając i rozwiązując zadanie oraz kształtuje umiejętność sumiennego i sprawiedliwego oceniania pracy innych.	Grupowa
6.9. wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów	Zadanie polega na tym, że uczniowie podzieleni na grupy układają karty PUS z zadaniami, których treść dotyczy: - opieki nad zwierzętami w czasie zimy; - zbiórki pieniędzy na cele charytatywne; - organizowanie kiermaszów na szczytny cel.	Grupowa
6.9. wykorzystuje proste obliczenia dotyczące czasu;	Zadanie polega na poprawnym zapisaniu różnymi sposobami dat najważniejszych świąt kościelnych i narodowych oraz ułożenie ich chronologicznie na linii czasu – rok.	Indywidualna

Źródło: Opracowanie własne

1.9. Rozwijanie kompetencji kluczowych w edukacji przyrodniczej

W poniższych tabelach zawarto przykłady zadań oraz projektów, które włączone przez nauczyciela w jego pracę edukacyjną będą czynnikami dynamizującymi dla procesu kształtowania kompetencji kluczowych.

Każda z tabel przypisana jest kolejnym kompetencjom. W odniesieniu do celów szczegółowych edukacji przyrodniczej zawartych w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego opracowano katalog zadań oraz projektów, które umożliwią realizację celu szczegółowego i jednocześnie będą kształtowały wskazaną kompetencję.

Należy zaznaczyć, iż wielokrotnie, przypisane do jednej z kompetencji działanie może zawierać podzadania, których realizacja wkracza w obszar kształtowania innych

kompetencji. Szczególnie zauważalne jest to przy kompetencjach cyfrowych. Nierzadko proponowane dla uczniów działania wymagają od nich podjęcia aktywności sieciowej. W przypadku wyszukiwania informacji zadaniem uczniów jest skorzystanie ze źródeł tradycyjnych ale także internetowych, przy działaniach o charakterze obywatelskim lub społecznym zachodzi konieczność komunikowania z użyciem narzędzi sieciowych.

Warto podkreślić, że część proponowanych działań ma charakter uniwersalny i zachowując potencjał rozwijania określonej kompetencji, umożliwia zmianę treści programowych.

Należy także zaznaczyć, iż kształtowanie kompetencji kluczowych nie odbywa się wyłącznie w szkole, wymaga zaangażowanie przede wszystkim rodziców, ale także środowiska lokalnego.

Tabela nr 18. Kształtowanie kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁸⁸	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt, w tym zwierząt hodowlanych, a także gatunki objęte ochroną;	Zadaniem polega na przygotowaniu notatki o wybranym gatunku rośliny, obecnej w najbliższym otoczeniu miejsca zamieszkania ucznia. Notatka składa się z dwóch części: opis wykonany na podstawie obserwacji charakterystyka rośliny, sporządzona na podstawie źródeł tradycyjnych lub sieciowych	Indywidualna
1.2. Uczeń rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów, takich jak: łąka, jezioro, rzeka, morze, pole, staw, las, las gospodarczy; określa składowe i funkcje ekosystemu na wybranym przykładzie, np. las, warstwy lasu, polany, torfowiska, martwe drzewo w lesie;	Zadaniem uczniów jest przygotowanie plakatów, które za pomocą infografik oraz tekstu będą wyjaśniały pojęcia poszczególnych ekosystemów	Grupowa
1.3. Uczeń rozpoznaje wybrane zwierzęta i rośliny, których w naturalnych warunkach nie spotyka się w polskim środowisku przyrodniczym;	Uczniowie odszukują i odczytują charakterystyki wybranych gatunków w atlasach przyrodniczych oraz w źródłach sieciowych, następnie porównują znalezione informacje i dokonują ich weryfikacji. Jeżeli to konieczne uzupełniają źródła sieciowe.	Grupowa
1.5. Uczeń prowadzi proste hodowle roślin, przedstawia zasady opieki nad zwierzętami, domowymi, hodowlanymi i innymi;	Zadaniem uczniów jest odszukanie informacji w atlasach roślin lub w źródłach sieciowych, o roślinach, których hodowlę można prowadzić w określonych warunkach klasowych lub na podwórku przyszkolnym.	Grupowa

388 <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>

1.6. Uczeń planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych, tworzy notatki z obserwacji, wyjaśnia istotę obserwowanych zjawisk według procesu przyczynowo-skutkowego i czasowego;	Zadanie polega na przygotowaniu notatki dla doświadczenia: „Uciekający pieprz”. Notatka powinna zawierać: – spis elementów potrzebnych do przeprowadzenia doświadczenia; – opis kolejnych etapów doświadczenia; – sformułowany problem badawczy; – wnioski	Indywidualna
1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody oraz parki narodowe, pomniki przyrody w najbliższym otoczeniu – miejscowości, regionie;	Zadaniem ucznia jest przeczytanie charakterystyki wybranego parku narodowego. Sporządzenie notatki zawierającej trzy unikatowe cechy danego parku.	Indywidualna
1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Uczniowie odczytują nazwy przedmiotów, następnie klasyfikują je do odpowiedniego pojemnika na odpady.	Indywidualna
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej: nauczyciel, żołnierz, policjant, strażak, lekarz, pielęgniarz czy leśnik, a ponadto rozumie istotę pracy w służbach mundurowych i medycznych;	Zadaniem ucznia jest przygotowanie krótkiej notatki zawierającej charakterystykę wybranego zawodu rzemieślniczego np.: stolarz, ślusarz, dekarz cieśla, kowal etc.	Indywidualna
2.2. Uczeń posługuje się numerami telefonów alarmowych, formułuje komunikat – wezwanie o pomoc: Policji, Pogotowia Ratunkowego, Straży Pożarnej;	Zadanie polega na sformułowaniu i zapisaniu odpowiedzi do pytań, które w rozmowie telefonicznej standardowo zadaje dyspozytor pogotowia ratunkowego.	Zbiorowa
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Uczeń przygotowuje wypowiedź pisemną: prozę lub poezję, w której przedstawione zostaną szczególnie cenne i piękne elementy obecne w jego miejscowości. Dodatkowo uczeń przedstawia uzasadnienie dokonanego wyboru.	Indywidualna
2.7. Uczeń wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych; ma świadomość znaczenia odpowiedniej diety dla utrzymania zdrowia, ogranicza spożywanie posiłków o niskich wartościach odżywczych i niezdrowych, zachowuje umiar w spożywaniu produktów słodzonych, zna konsekwencje zjadania ich w nadmiarze;	Uczniowie wspólnie odczytują etykiety popularnych produktów spożywczych, wysoko przetworzonych. Następnie w zasobach cyfrowych odszukują czym są poszczególne związki chemiczne, gdzie jeszcze mają zastosowanie oraz jak mogą oddziaływać na zdrowie człowieka.	Grupowa
2.8. Uczeń przygotowuje posiłki służące utrzymaniu zdrowia;		

2.9. Uczeń ubiera się odpowiednio do stanu pogody, poszukuje informacji na temat pogody, wykorzystując np. Internet;	Zadaniem polega na odszukaniu informacji o pogodzie w różnych źródłach sieciowych, telewizyjnych i prasowych. Następnie przygotowanie na ich podstawie tygodniowej informacji o pogodzie. Wyznaczenie dyżurnych, którzy przygotowane informacje będą odczytywali w radiowęźle, każdego dnia na jednej z przerw.	Zbiorowa Indywidualna Grupowa
2.10. Uczeń rozróżnia podstawowe znaki drogowe, stosuje przepisy bezpieczeństwa w ruchu drogowym i miejscach publicznych; przestrzega zasad zachowania się w środkach publicznego transportu zbiorowego;	Zadaniem każdego z uczniów jest zapisanie komunikatem werbalnym wybranych znaków drogowych przedstawionych na grafikach.	Indywidualna
2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego, np. nagła zmiana pogody, huragan, ulewne deszcze, burza, susza oraz ich następstwa: powódź, pożar, piorun; określa odpowiednie sposoby zachowania się człowieka w takich sytuacjach;	Zadaniem uczniów jest wyszukanie w źródłach sieciowych informacji o wystąpieniu zagrożeń ze środowiska naturalnego, na świecie. Analiza informacji do 3 lat wstecz i przygotowanie notatki podsumowującej.	Grupowa
2.13. Uczeń ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji, np. w przestrzeni wirtualnej, publicznej; sprawdza informacje, zadając pytania nauczycielowi, rodzicom, policjantowi;	Nauczyciel przedstawia uczniom reportaż „Drzewo spaghetti”. Zadaniem uczniów jest opisanie poznanej historii.	Indywidualna
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody, charakterystyczne miejsca, np. miejsca pamięci narodowej, najważniejsze zakłady pracy, w tym ważniejsze przedsiębiorstwa produkcyjne i usługowe, interesujące zabytki, pomniki, tereny rekreacyjne, parki krajobrazowe, parki narodowe;	Zadaniem uczniów jest odszukanie w źródłach historycznych, jak wyglądała z perspektywy układu ekosystemów oraz rzeźby terenu, ich miejsce zamieszkania. Następnie sporządzenie notatki, co zmieniło się w tych aspektach.	Grupowa
3.2. Uczeń wskazuje na mapie fizycznej Polski jej granice, głównie miasta, rzeki, nazwy krain geograficznych;	Zadanie polega na ułożeniu krótkiej rymowanki o wybranym jednym z największych miast Polski. Rymowanka powinna zawierać nazwę miasta oraz wskazywać na jego najbardziej charakterystyczne elementy.	Indywidualna

3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie, odczytuje podstawowe znaki kartograficzne map, z których korzysta; za pomocą komputera, wpisując poprawnie adres, wyznacza np. trasę przejazdu rowerem;	Zadaniem uczniów jest napisanie instrukcji opisującej w jaki sposób dotrzeć w szkole: do stołówki, gabinetu higienistki etc., dla osoby, która nie zna szkoły.	Indywidualna
3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Zadanie polega na obejrzeniu meczu (piłki nożnej, piłki siatkowej lub ręcznej) lub zawodów sportowych np. lekkoatletyki, w których uczestniczyli reprezentanci Polski. Następnie przygotowanie notatki z meczu/zawodów z perspektywy komentatora sportowego.	Indywidualna
3.7. Uczeń przedstawia położenie Ziemi w Układzie Słonecznym.	Zadaniem uczniów jest napisanie krótkiej wypowiedzi: Jak wyglądałaby Ziemia, gdyby znalazła się na innym miejscu w Układzie Słonecznym.	Indywidualna

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 19. Kształtowanie kompetencji w zakresie wielojęzyczności według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁸⁹	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt (...)	Ucniowie odszukują informacje o rozmieszczeniu geograficznym, poznanych gatunków roślin i zwierząt, znajdujących się pod ochroną. Następnie oznaczają ich lokalizację na mapie świata oraz poszukują nazw poszczególnych gatunków, w językach krajów, w których występują.	Grupowa
1.2. Uczeń rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie zestawów fiszek w języku angielskim, z nazwami poszczególnych ekosystemów wraz z pojęciami, które są do nich przypisane np. las – ściółka, podszyt, korona drzew etc. Na jednej fiszce znajduje się jedno słowo. Uczniowie tworzą zestawy według rodzajów ekosystemów. Tak przygotowane zestawy są dostępne dla uczniów w sali.	Grupowa, Indywidualna
1.3. Uczeń rozpoznaje wybrane zwierzęta i rośliny, których w naturalnych warunkach nie spotyka się w polskim środowisku przyrodniczym;	Ucniowie przygotowują grę memory, w której znajdują się nazwy gatunków zwierząt oraz miejsca ich naturalnego występowania, w języku angielskim. Przeprowadzenie rozgrywki.	Grupowa
1.5. Uczeń prowadzi proste hodowle roślin (...)	Zadaniem uczniów jest dokumentowanie prowadzonej hodowli na blogu, w języku polskim oraz angielskim.	Zbiorowa Indywidualna

³⁸⁹ Tamże.

1.6. Uczeń planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych (...)	Do wykonania zadania uczeń zaprasza Rodzica lub Opiekuna. Zadanie polega na wyszukaniu na kanale YouTube tutorialu w języku angielskim, dla hasła: simple experiment for kids. Następnie wybranie jednego ze znalezionych doświadczeń, zrealizowanie go w domu i sporządzenie notatki, z jego przebiegu. W zależności od poziomu zaawansowania językowego, notatka może być przygotowana w języku angielskim .	Indywidualna
1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody oraz parki narodowe, pomniki przyrody w najbliższym otoczeniu – miejscowości, regionie;	Zadaniem ucznia jest zapoznanie z polskim opisem, wybranego parku narodowego lub obszaru chronionego z Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Kandyzie lub Australii. Wypisanie trzech charakterystycznych dla danego obszaru cech w języku angielskim.	Indywidualna
1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Uczniowie utrwalają nazwy kolorów oraz poznają nazwy materiałów tj. plastik, metal, szkło, papier etc. w języku angielskim, następnie uczestniczą w zadaniu segregacji odpadów, które jest prowadzone w języku angielskim. Uczeń mówi, jaki ma przedmiot, z jakiego materiału jest wykonany oraz do jakiego koloru pojemnika powinien go wrzucić.	Zbiorowa
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania (...)	Uczniowie w grupach przygotowują zbiory fiszek w języku angielskim, na których znajdują się nazwy przedmiotów i czynności powiązane z nazwami zawodów: lekarz, nauczyciel, strażak.	Grupowa
2.2. Uczeń posługuje się numerami telefonów alarmowych, formułuje komunikat – wezwanie o pomoc (...)	Zadaniem uczniów, przy wsparciu nauczyciela jest przygotowanie w języku angielskim informacji, które powinny zostać podane dyspozytorowi służb ratunkowych, w sytuacji wypadku lub zagrożenia. Następnie uczniowie doskonałą precyzyjne przedstawienie przygotowanych komunikatów.	Zbiorowa Indywidualna
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Uczniowie pracując w grupach przygotowują plakietki z nazwami przedmiotów, które w klasie i szkole pomagają w utrzymaniu higieny (np. mydło, chusteczki), w języku angielskim. Przygotowane plakietki rozmieszczają przy przedmiotach w klasie i na terenie szkoły.	Grupowa
2.6. Uczeń zna podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy;	Zadaniem uczniów jest przygotowanie instrukcji udzielania pierwszej pomocy, w sytuacji omdlenia, w języku angielskim. Nagranie filmu z całym instruktazem i udostępnienie go na kanale YouTube.	Zbiorowa
2.7. Uczeń wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych (...)	Uczniowie pracują w grupach. Ich zadaniem jest odszukanie informacji o tradycyjnych potrawach w wybranych krajach: europejskich, azjatyckich, Ameryki Południowej. Każda z grup wybiera inny kraj ze wskazanych kontynentów. Następnie każdy z uczniów wybiera jedną potrawę i przygotowuje notatkę o produktach, które ją tworzą. Uczniowie wybierają jedno danie i wspólnie je przygotowują.	Grupowa Indywidualna Zbiorowa
2.8. Uczeń przygotowuje posiłki służące utrzymaniu zdrowia;		

2.9. Uczeń ubiera się odpowiednio do stanu pogody, poszukuje informacji na temat pogody, wykorzystując np. Internet;	Klasa wraz z wychowawcą nawiązuje współpracę ze szkołą polonijną w Wielkiej Brytanii lub w Szkocji. W ramach tej współpracy organizowane są cykliczne comiesięczne, dwudziestominutowe spotkania online. W czasie tych spotkań zadaniem uczniów jest wymiana informacji z kolegami zza granicy na temat aktualnych warunków pogodowych, w języku angielskim oraz polskim.	Zbiorowa
2.10. Uczeń różni podstawowe znaki drogowe (...)	Zadaniem uczniów jest zagranie w grę planszową labirynt. Gra toczy się pomiędzy dwoma osobami, jedna z osób prowadzi pionek po planszy, druga komunikuje kierunek przemieszczania. Uczeń prowadzący ma zasłonięte oczy, komunikujący podaje komunikaty w języku angielskim. Polecenia określają, w którą stronę powinien pójść pionek oraz sygnalizują występujące po drodze znaki drogowe.	Grupowa
2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie grafiki schodów. Na każdym ze stopni zapisują nazwy zjawisk pogodowych w języku angielskim. Najniższy stopień zawiera nazwę najdelikatniejszej formy zjawiska, a najwyższy najbardziej dynamiczną, np. mżawka, deszcz, silny deszcz, ulewa. Wykorzystanie grafik w zabawach w ruchowych.	Grupowa
2.13. Uczeń ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji (...)	Zadaniem uczniów jest odszukanie oryginalnych anglojęzycznych tytułów ulubionych kreskówek, bajek lub filmów oraz porównanie ich z tytułem w języku polskim. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Na ile tytuł w języku polskim jest dosłownym tłumaczeniem? Dlaczego tytuł nie został przetłumaczony dosłownie?	Indywidualna Zbiorowa
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy (...)	Uczniowie pracują w grupach. Każda z grup przygotowuje kartkę pocztową, na której graficznie zostanie przedstawiony wybrany obiekt z miejscowości uczniów wraz z krótkim opisem specyfiki obiektu w języku angielskim. Dodatkowo kartka zostaje uzupełniona o krótkie pozdrowienia w języku polskim. Przygotowane kartki uczniowie przesyłają do wybranej instytucji polonijnej za granicą.	Grupowa
3.2. Uczeń wskazuje na mapie fizycznej Polski jej granice, główne miasta, rzeki, nazwy krain geograficznych;	Zadaniem każdego z uczniów przy współpracy z nauczycielem jest przygotowanie krótkich haseł lub zdań, które będą stanowiły odpowiedzi dla pytania: When You think Poland...?	Indywidualna
3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie (...)	Zadaniem uczniów jest analiza mapy Londynu. Następnie odszukują na niej miejsca, o których mówi nauczyciel. Na wyszukanie miejsca uczniowie mają dwie minuty, po upływie czasu otrzymują dodatkową wskazówkę w języku angielskim.	Zbiorowa
3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Zadanie polega na opracowaniu w języku angielskim pytań do wywiadu, który mógłby zostać przeprowadzony z wybranym sportowcem lub artystą polskim.	Indywidualna
3.7. Uczeń przedstawia położenie Ziemi w Układzie Słonecznym.	Zadaniem uczniów jest przygotowanie zestawów fiszek z nazwami planet oraz hasłami, które mogą kojarzyć się z konkretną planetą	Grupowa

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 20. Kształtowanie kompetencji matematycznych oraz kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁰	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie i przeprowadzenie obserwacji wzrostu rośliny, przy zastosowaniu różnych warunków glebowych (gleba o odczynie zasadowym, kwasowym, obojętnym) ²⁹¹	Indywidualna
1.2. Uczeń rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów (...)	Uczniowie w grupach przygotowują statystyki dla ekosystemów z miejsca zamieszkania uczniów. Określają ich powierzchnię oraz charakterystykę w zakresie dominujących gatunków roślin i zwierząt. Zadanie powinno zostać wykonane na podstawie dostępnych map, źródeł tradycyjnych i sieciowych oraz w konsultacji ze specjalistami.	Grupowa
1.3. Uczeń rozpoznaje wybrane zwierzęta i rośliny, których w naturalnych warunkach nie spotyka się w polskim środowisku przyrodniczym;	Zadaniem uczniów jest ułożenie matematycznej bajki azjatyckiej, w której głównymi bohaterami będą zwierzęta gatunków zamieszkujących tylko kontynent azjatycki.	Grupowa
1.5. Uczeń prowadzi proste hodowle roślin (...)	Zadanie polega na codziennym przeprowadzaniu pomiaru temperatury w obszarze prowadzonej hodowli roślin, zarówno w przypadku hodowli w klasie jak i na zewnątrz.	Indywidualna
1.6. Uczeń planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych (...)	Zadaniem uczniów jest wybranie, zrealizowanie i nagranie prostego eksperymentu ³⁹² w domu, następnie w klasie przedstawienie uzasadnienia wyboru oraz wyświetlenie filmu wraz z komentarzem przebiegu doświadczenia a także sformułowanie wniosków.	Indywidualna
1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody (...)	Uczniowie pracują w grupach. Ich zadaniem jest odszukanie szerokości i długości geograficznej polskich parków narodowych, a następnie naniesienie obszaru parków na siatkę mapy Polski.	Grupowa
1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Zadaniem uczniów jest odszukanie informacji, jakiego rodzaju odpady i jaka ilość odpadów jest każdego dnia wyławiana z mórz lub oceanów. Dodatkowo odszukują informacji o innowacjach w zakresie odławiania i recyklingu tych odpadów.	Indywidualna Zbiorowa
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej: nauczyciel, żołnierz, policjant, strażak, lekarz, pielęgniarz czy leśnik, a ponadto rozumie istotę pracy w służbach mundurowych i medycznych;	Uczniowie w grupach poszukują odpowiedzi na pytania: W jakich zawodach wykorzystywane są jednostki miary tj. centymetr, metr? W jakich zawodach wykorzystywane są jednostki miary tj. dekagram, gram i kilogram? Następnie zadaniem grup jest przedstawienie jak wygląda: 1 cm, 1 m, 1 g, 1 dag, 1 kg, 1 l. Ostatnim elementem zadania jest zaprojektowanie jakie wymiary mogłaby mieć szafka na materiały plastyczne, którą mógłby wykonać dla uczniów stolarz.	Grupowa, Zbiorowa

³⁹⁰ Tamże.

³⁹¹ Por. K. Chałas, M. Buk-Cegiełka, A. Badora. *Aksjologiczny potencjał środowiska wiejskiego źródłem szans integralnego rozwoju i wielostronnej aktywności uczniów...* dz. cyt.

³⁹² A. Zacheja. *Domowe laboratorium. Eksperymenty dla ciekawskich. Cz. 1 i 2.* Wyd. Zielona Sowa, Warszawa 2015.

2.2. Uczeń posługuje się numerami telefonów alarmowych, formułuje komunikat – wezwanie o pomoc (...)	Zadaniem uczniów jest rozwiązanie zagadek matematycznych, w postaci działań algebraicznych, w których rozwiązaniem będą numery telefonów alarmowych.	Indywidualna
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Zadaniem uczniów jest umiejscowienie w czasie, z wykorzystaniem zegara, poszczególnych czynności higienicznych.	Indywidualna
2.7. Uczeń wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych; ma świadomość znaczenia odpowiedniej diety dla utrzymania zdrowia (...)	Zadaniem uczniów jest analiza etykiet produktów spożywczych. Następnie obliczanie ile kilokalorii będą miały potrawy przygotowane ze składników, których etykiet zostały poddane analizie. Dodatkowo uczniowie określają zawartość cukru, białka, tłuszczu w potrawach. Ostatnim etapem zadania jest wybranie potrawy z największą ilością białka i najmniejszą ilością cukru i przygotowanie jej.	Zbiorowa
2.8. Uczeń przygotowuje posiłki służące utrzymaniu zdrowia;		
2.10. Uczeń rozróżnia podstawowe znaki drogowe, stosuje przepisy bezpieczeństwa w ruchu drogowym i miejscach publicznych; przestrzega zasad zachowania się w środkach publicznego transportu zbiorowego;	Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie doświadczenia umożliwiającego zaobserwowanie zmian w poruszaniu się obiektu przy zróżnicowanej nawierzchni oraz położenia trasy. Następnie sformułowanie wniosków oraz poszukiwanie analogii do ruchu drogowego samochodu.	Zbiorowa lub Indywidualna
2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego (...)	Zadanie polega na opracowaniu modelu wyjaśniającego w jaki sposób powstaje huragan oraz burza.	Indywidualna
2.13. Uczeń ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji, np. w przestrzeni wirtualnej, publicznej; sprawdza informacje, zadając pytania nauczycielowi, rodzicom, policjantowi;	Zadaniem uczniów przy wsparciu nauczyciela jest przeprowadzenie eksperymentu, w którym celowo zostanie wprowadzona zmiana popularnego hasła na portalu Wikipedia. Wprowadzona zmiana nie powinna być zgodna z prawdą. Monitorowanie, co będzie działo się ze zmienioną informacją. ³⁹³ Innym wariantem zadania może być skorzystanie z ChatGPT, w którym uczniowie wygenerują zmodyfikowany w drobnych elementach popularny obraz. Podjęcie rozmowy z uczniami jakie mogą być konsekwencje przy możliwościach dokonywania tak zaawansowanej manipulacji.	Zbiorowa
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody (...)	Zadaniem uczniów jest odszukanie szerokości i długości geograficznej miejsca zamieszkania oraz odszukanie statystyk dotyczących miejsca zamieszkania tj.: – liczba ludności, – powierzchnia lasów, – charakterystyka gleb, etc.	Zbiorowa
3.2. Uczeń wskazuje na mapie fizycznej Polski jej granice, główne miasta, rzeki, nazwy krain geograficznych;	Zadanie polega na oznaczeniu na mapie Polski: największych miast, rzek, gór oraz jezior.	Indywidualna
3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie, odczytuje podstawowe znaki kartograficzne map (...)	Zadaniem uczniów jest rozwiązanie zagadek kartograficznych, czyli odszukanie miast, obiektów, krain geograficznych według wskazówek podawanych przez nauczyciela	Indywidualna

3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Ucniowie w grupach odszukują informacje o Lwowskiej Szkole Matematycznej oraz przygotowują plakat przedstawiający sylwetki polskich matematyków do niej należących.	Grupowa
3.7. Uczeń przedstawia położenie Ziemi w Układzie Słonecznym.	Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie obserwacji zachodu słońca, w celu ustalenia czasu jego wystąpienia oraz nocnego nieba. Podjęcie próby odszukania na mapie nieba wybranych gwiazdozbiorów.	Indywidualna

Źródło: Opracowanie własne³⁹³

Tabela nr 21. Kształtowanie kompetencji cyfrowych według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁴	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt (...)	Zadaniem uczniów jest opracowanie scenariusza filmu typu short i jego realizacja, z informacjami o wybranym gatunku rośliny. Udostępnienie materiału, przy wsparciu nauczyciela w aplikacji Tik Tok.	Zbiorowa
1.2. Uczeń rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów (...)	Zadanie polega na opracowaniu quizu w aplikacji kahoot lub prostej gry z użyciem scratch, umożliwiających zapamiętanie cech charakterystycznych dla poszczególnych ekosystemów.	Grupowa
1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody (...)	Zadaniem uczniów jest śledzenie transmisji z foteopułki w wybranym parku krajobrazowym. Dla jego realizacji konieczne jest wyznaczenie kilkuminutowych dyżurów dla każdego z uczniów. Notatkę z obserwacji uczniowie prowadzą wspólnie w dokumencie arkusz google.	Zbiorowa, Indywidualna
1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Ucniowie pracują w grupach ich zadaniem jest opracowanie w programie Canva plakatu utrwalającego zasady segregacji odpadów.	Indywidualna
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie fotografii, które będą zamieszczone przez nauczyciela w aplikacji Instagram. Na fotografiach dokumentują przedstawicieli różnych zawodów, w ich środowisku pracy, z miejscowości uczniów.	Indywidualna
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Zadaniem uczniów jest opracowanie katalogu zasad korzystania z urządzeń cyfrowych oraz internetu. Przy czym istotnym jest uzasadnienie przez uczniów, dlaczego potrzebne jest wprowadzenie i przestrzeganie konkretnej zasady.	Grupowa

393 Por. Christakis N.A, Flower J.H. Tł. I. Szybilska- Fiedorowicz. W sieci. Sopot 2011.

394 Tamże.

3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie (...)	Zadaniem uczniów jest porównanie tradycyjnej mapy wybranego miasta oraz wersji cyfrowej mapy. Odszukanie różnic.	Indywidualna
3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Każdy z uczniów wybiera jedną z dyscyplin sportowych praktykowanych w Polsce i w arkuszu excel przygotowuje zbiór danych, w którym powinny znaleźć się: – nazwiska zawodników tej dyscypliny z ostatnich 20 lat; – spis zdobytych medali, tytułów mistrzowskich lub innych osiągnięć; – czas w którym sportowiec uzyskał dane osiągnięcie.	Indywidualna
3.7. Uczeń przedstawia położenie Ziemi w Układzie Słonecznym.	Zadaniem uczniów jest opracowanie wizualizacji przedstawiającej ruch Ziemi w kosmosie, z użyciem scratch.	Indywidualna

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 22. Kształtowanie kompetencji osobistych, społecznych, w zakresie uczenia się według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁵	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie fiszek, które będą zawierały informacje o poznanych gatunkach i będą stanowiły pomoc w powtórzeniu i utrwaleniu materiału. Wygląd fiszki projektują uczniowie.	Zbiorowa
1.3. Uczeń rozpoznaje wybrane zwierzęta i rośliny, których w naturalnych warunkach nie spotyka się w polskim środowisku przyrodniczym;	Uczniowie podejmują adopcję jednego z gatunków zwierząt poprzez np. wwf.pl/pomagam . Przygotowanie posteru przedstawiającego charakterystykę gatunku oraz promującego przedsięwzięcia umożliwiające zebranie środków na cele adopcyjne.	Zbiorowa
1.5. Uczeń prowadzi proste hodowle roślin, przedstawia zasady opieki nad zwierzętami, domowymi, hodowanymi i innymi;	Cała klasa podejmuje decyzję o podjęciu opieki nad zwierzęciem. Uczniowie określają, jakim gatunkiem mogą opiekować się w klasie oraz jakie w związku z tym pojawiają się nowe obowiązki. Z rozpoczęciem kolejnego miesiąca uczniowie rozpoczynają opiekę nad zwierzęciem. W dni wolne od szkoły wprowadzony zostaje harmonogram opieki domowej.	Zbiorowa
1.6. Uczeń planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych (...)	Uczniowie pracują w grupach. Zadaniem klasy jest realizacja kilkuetapowego eksperymentu. Każda z grup przeprowadza kolejne etapy doświadczenia, dokumentując stan zastany oraz wprowadzone zmiany.	Zbiorowa Grupowa
1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody (...)	Każdy z uczniów opracowuje lapbooka dla wybranego parku narodowego, parku krajobrazowego lub pomnika przyrody znajdujących się w najbliższym otoczeniu.	Indywidualna

1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Zadaniem uczniów jest ułożenie krótkiej rymowanki, która będzie pomocna w zapamiętaniu klasyfikacji odpadu do koloru pojemnika.	Indywidualna
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej (...)	Zadaniem każdego z uczniów jest przygotowanie prezentacji multimedialnej: W przyszłości chciałbym być... Prezentacja powinna zawierać: uzasadnienie, dlaczego został wybrany ten konkretny zawód oraz określenie, jakie predyspozycje dla danego zawodu posiada sam uczeń.	Indywidualna
2.2. Uczeń posługuje się numerami telefonów alarmowych, formułuje komunikat – wezwanie o pomoc: Policji, Pogotowia Ratunkowego, Straży Pożarnej;	Zadaniem uczniów jest adekwatne zachowanie się w symulacji wydawania losowego, m.in. wezwanie pomocy.	Zbiorowa
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Zadanie polega na opracowanie jak największej liczby odpowiedzi dla problemów: – Dlaczego dbanie o higienę jest ważne dla wszystkich mieszkańców gminy? – Jak wyglądałby świat, gdyby każda osoba przestała dbać o własną higienę i estetykę otoczenia?	Grupowa
2.6. Uczeń zna podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy;	Uczniowie uczestniczą w ćwiczeniach z wykorzystaniem fantoma medycznego. Pracują w grupach trzyosobowych, ich zadaniem jest po wejściu do sali jak najszybciej i adekwatnie zareagować na nastaną sytuację. Przykładowe sytuacje: osoba leżąca na podłodze, osoba w makijażu imitującym rany otwarte, zatrzymanie akcji serca u fantoma.	Grupowa
2.7. Uczeń wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych; ma świadomość znaczenia odpowiedniej diety dla utrzymania zdrowia (...)	Uczniowie uczestniczą w spotkaniu z dietetykiem lub lekarzem rodzinnym. Po spotkaniu z ekspertem, każdy z uczniów we współpracy z rodzicami poszukuje propozycji posiłku bogatego w: błonnik i białko, o niskiej zawartości węglowodanów. Przygotowany posiłek uczeń przynosi do szkoły.	Zbiorowa Indywidualna
2.8. Uczeń przygotowuje posiłki służące utrzymaniu zdrowia;		
2.10. Uczeń rozróżnia podstawowe znaki drogowe, stosuje przepisy bezpieczeństwa w ruchu drogowym i miejscach publicznych; przestrzega zasad zachowania się w środkach publicznego transportu zbiorowego;	Opracowanie pytań do sondy wśród mieszkańców miejscowości dla tematu: Poprawa bezpieczeństwa drogowego w naszej okolicy.	Zbiorowa
2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego (...)	Uczniowie uczestniczą w cyklicznych ćwiczeniach ewakuacji, doskonali schemat zachowania w sytuacji wystąpienia zagrożeń środowiska naturalnego.	Zbiorowa

2.13. Uczeń ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji, np. w przestrzeni wirtualnej (...)	Przygotowanie schematu, na którym znajdują się rozwiązania dla problemu: W jaki sposób radzić sobie w sytuacji, kiedy to o nas pojawiła się fałszywa, krzywdząca informacja – plotka?	Zbiorowa
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu (...)	Uczniowie uczestniczą w grze terenowej, w miejscu zamieszkania. Do kolejnych etapów przemieszczają się używając mapy oraz busoli. W każdym kolejnym punkcie gry, znajdują się także zadania z zakresu survivalu oraz pytania dotyczące miejscowości.	W zależności od liczebności klasy: Zbiorowa lub grupowa.
3.2. Uczeń wskazuje na mapie fizycznej Polski jej granice, główne miasta, rzeki, nazwy krain geograficznych;	Zadaniem uczniów jest opracowanie komiksu, w którym głównymi bohaterami są państwa sąsiadujące z Polską. W fabule powinny zostać zawarte nazwy poszczególnych państw oraz ich położenie względem Polski.	Indywidualna
3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie, odczytuje podstawowe znaki kartograficzne map, z których korzysta (...)	Zadaniem każde z uczniów jest narysowanie mapy przedstawiającej drogę ucznia ze szkoły do domu. Następnie wyznaczenie tej samej trasy z użyciem google maps oraz porównanie wyznaczonych tras.	Indywidualna
3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Uczniowie współorganizują tydzień sportowy. Każdego dnia w sesji posterowej prezentowane są sukcesy Polaków w poszczególnych dyscyplinach sportowych (warto zwrócić uwagę, aby były to dyscypliny nieco mniej popularne). Dodatkowo, każdego dnia, uczniowie mają możliwość spróbowania swoich sił w prezentowanych dyscyplinach. Uczniowie podejmują także próby zaproszenia gościa specjalnego, sportowca, który uprawiał lub uprawia dany sport.	Zbiorowa
3.7. Uczeń przedstawia położenie Ziemi w Układzie Słonecznym.	Zadaniem ucznia jest przygotowanie modelu Układu Słonecznego	Indywidualna

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 23. Kształtowanie kompetencji obywatelskich według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁶

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁶	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt (...)	Zadaniem uczniów jest nawiązanie współpracy z przedstawicielami urzędu gminy, w celu określenia obszaru, na którym klasa będzie mogła utworzyć łąkę kwiatną.	Zbiorowa
1.2. Uczeń rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów (...)	Zadanie polega na przeprowadzeniu wywiadu z: leśnikiem, rolnikiem, przedsiębiorcą i przedstawicielami gminy dla tematu: Troska o ekosystemy naszej gminy – szanse i trudności.	Grupowa

1.3. Uczeń rozpoznaje wybrane zwierzęta i rośliny, których w naturalnych warunkach nie spotyka się w polskim środowisku przyrodniczym;	Uczniowie w grupach opracowują elementy kampanii społecznej, w postaci memów wskazujących na problem zagrożenia wyginieciem wybranych gatunków, które naturalnie nie występują w Polsce.	Zbiorowa Grupowa Zbiorowa
1.5. Uczeń prowadzi proste hodowle roślin, przedstawia zasady opieki nad zwierzętami, domowymi, hodowlanymi i innymi;	Uczniowie projektują przebieg, a następnie realizują film typu short, w którym przedstawione zostaną zasady opieki nad zwierzętami. Rodzice i Nauczyciele udostępniają film, w mediach społecznościowych aby zwiększyć jego szansę na zostanie „wirałem”.	Indywidualna Zbiorowa
1.6. Uczeń planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty (...)	Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie doświadczenia umożliwiającego określenie stopnia zanieczyszczenia wód powierzchniowych obecnych na terenie gminy. Sformułowanie wniosków i przedstawienie ich na spotkaniu z przedstawicielami władz gminy.	
1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody oraz parki narodowe, pomniki przyrody w najbliższym otoczeniu – miejscowości, regionie;	Zadanie polega na przygotowaniu przewodnika turystycznego, w którym zostaną przedstawione pomniki przyrody, obszary chronione, parki krajobrazowe, rezerваты przyrody etc. Znajdujące się na terenie lub w okolicy miejsca zamieszkania. Każdy z uczniów przygotowuje jedną stronę przewodnika, który zostanie opracowany w wersji papierowej i online.	Indywidualna Zbiorowa
1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Zadaniem uczniów jest przygotowanie projektu ulotki przedstawiającej korzyści płynące z segregacji odpadów. Przedstawienie projektów przedstawicielom władz gminy, wybranie najciekawszego projektu i rozpowszechnienie wśród mieszkańców gminy oraz w mediach społecznościowych.	Indywidualna
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej (...)	Uczniowie pracują w grupach. Ich zadaniem jest przeprowadzanie wywiadów z przedstawicielami różnych zawodów działających w miejscowości. Wybrane wywiady zostaną opublikowane w lokalnym czasopiśmie lub na stronach www gminy i szkoły	Grupowa
2.2. Uczeń posługuje się numerami telefonów alarmowych, formułuje komunikat – wezwanie o pomoc: Policji, Pogotowia Ratunkowego, Straży Pożarnej;	Zadaniem uczniów jest przygotowanie plakatów w Canvie, utrwalających zapamiętanie numerów telefonów alarmowych. Rozmieszczenie plakatów na terenie szkoły i gminy.	Indywidualna
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Zadaniem uczniów jest wyznaczenie we współpracy z władzami gminy lub szkoły przestrzeni gminy/szkoły, w której uczniowie mogliby wprowadzić zmiany poprawiające estetykę gminy/szkoły. Mogą one obejmować mural, instalacje z żywych roślin lub z innych materiałów.	Zbiorowa
2.6. Uczeń zna podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy;	Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie sondy ulicznej dla pytania: Jak zachowaliby się Państwo, gdyby zobaczyli na ulicy nieprzytomną osobę? oraz analiza zebranych danych	Grupowa

2.7. Uczeń wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych; ma świadomość znaczenia odpowiedniej diety dla utrzymania zdrowia (...)	Zadanie polega na zorganizowaniu na terenie szkoły kiermaszu warzyw i owoców. Produkty na kiermasz uczniowie pozyskują od lokalnych rolników. Przygotowanie różnych propozycji podania np. koktajle etc.	
2.8. Uczeń przygotowuje posiłki służące utrzymaniu zdrowia;		
2.9. Uczeń ubiera się odpowiednio do stanu pogody, poszukuje informacji na temat pogody, wykorzystując np. Internet;	Zadaniem uczniów jest zamieszczanie opracowanej na podstawie analizy danych prognozy pogody na stronie internetowej gminy. Jeżeli istnieje możliwość prognoza pogody jest przedstawiana w transmisji online.	Zbiorowa Indywidualna
2.10. Uczeń rozróżnia podstawowe znaki drogowe, stosuje przepisy bezpieczeństwa w ruchu drogowym i miejscach publicznych (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie grafik lub memów, promujących przestrzeganie zasad bezpieczeństwa w ruchu drogowym pieszych oraz rowerzystów. Następnie zaproszenie do współpracy przedstawicieli straży pożarnej lub policji, którzy wybiorą najlepsze prace, w celu zamieszczenia ich na fanpage'u organizacji pożytku publicznego.	Indywidualna
2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego (...)	Zadanie polega na odszukaniu przez uczniów na mapie krajoobrazowej Polski swojego miejsca zamieszkania, określenie na jakie zagrożenia ze strony środowiska naturalnego, ze względu na położenie geograficzne narażona może być miejscowość. Przygotowanie schematu działania w przypadku wystąpienia określonego zagrożenia.	Zbiorowa
2.13. Uczeń ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji, np. w przestrzeni wirtualnej (...)	Zadaniem uczniów jest zaangażowanie w przygotowanie we współpracy z nauczycielem oraz uczniami starszej klasy debaty dla tezy: „Fake news i plotka – dywersanci dla relacji międzyludzkich”. Przeprowadzenie debaty przy udziale przedstawicieli samorządu uczniowskiego, nauczycieli oraz rady rodziców.	
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody (...)	Uczniowie w grupach przygotowują scenariusz dla spotu reklamowego promującego miejsce zamieszkania. Następnie wybierają najlepszy projekt i realizują go we współpracy z lokalnym domem kultury.	Grupowa Zbiorowa
3.2. Uczeń wskazuje na mapie fizycznej Polski jej granice, główne miasta, rzeki, nazwy krain geograficznych;	Uczniowie we współpracy z nauczycielem rozpoczynają challenge w mediach społecznościowych pt. „When you think Poland...”	Zbiorowa
3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie, odczytuje podstawowe znaki kartograficzne map, z których korzysta (...)	Uczniowie uczestniczą w spotkaniu z przedstawicielami urzędu gminy, w czasie którego poznają, czym jest plan zagospodarowania przestrzennego oraz porównują aktualne i archiwalne mapy miejscowości	Zbiorowa
3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Zadaniem uczniów jest organizacja wieczoru poetyckiego dla mieszkańców gminy. Na wydarzeniu przedstawione zostaną utwory uznanych poetów polskich oraz lokalnych artystów.	Zbiorowa

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 24. Kształtowanie kompetencji w zakresie przedsiębiorczości według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁷	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie spotu promującego walory przyrodnicze: fitosferę i zoosferę miejscowości, następnie udostępnienie go na kanale YouTube.	Zbiorowa
1.3. Uczeń rozpoznaje wybrane zwierzęta i rośliny, których w naturalnych warunkach nie spotyka się w polskim środowisku przyrodniczym;	Organizacja cyklicznych inicjatyw: kiermasz, loterii etc., które umożliwią pozyskanie środków finansowych potrzebnych przy dokonaniu adopcji jednego z gatunków zwierząt, poprzez wwf.pl/pomagam	Zbiorowa
1.5. Uczeń prowadzi proste hodowle roślin, przedstawia zasady opieki nad zwierzętami, domowymi, hodowlanymi i innymi;	Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie zbiórki T-shirtów, jeansów, bawełnianych bluzek, następnie przygotowanie z nich (patchwork) legowisk dla zwierząt z pobliskiego schroniska	Zbiorowa
1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody oraz parki narodowe, pomniki przyrody w najbliższym otoczeniu – miejscowości, regionie;	Każdy z uczniów przygotowuje fotografię przedstawiającą pomnik przyrody lub wybrany element parku narodowego. Fotografie zostają wydrukowane w formacie A3 i zaprezentowane na wystawie w domu kultury. W czasie wystawy będą zbierane środki finansowe, które zostaną przeznaczone na wsparcie np. Stowarzyszenia Wsparcie dla Bociana	Indywidualna Zbiorowa
1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Zadaniem uczniów jest zebranie makulatury, z której uczniowie wykonają papier czerpany. Wykonane arkusze zostaną wykorzystane do zrobienia kartek okolicznościowych, które będą sprzedawane na zorganizowanym kiermaszu. Zebrane fundusze zostaną przeznaczone na dofinansowanie wycieczki uczniów.	
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania (...)	Zadaniem uczniów, przy wsparciu nauczyciela jest przygotowanie fotobloga/ konta Instagram lub strony www, na których promowani będą lokalni rękodzielnicy.	Zbiorowa
2.2. Uczeń posługuje się numerami telefonów alarmowych, formułuje komunikat – wezwanie o pomoc: Policji, Pogotowia Ratunkowego, Straży Pożarnej;	Uczniowie uczestniczą w spotkaniu z dyspozytorem służb ratunkowych lub ratownikiem medycznym. Głównym celem spotkania jest określenie głównych trudności, na jakie napotyka zaproszony gość w swojej pracy oraz poszukiwanie sposobów, w jaki sposób im przeciwdziałać.	Zbiorowa
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Zadaniem uczniów jest organizacja funduszy (kiermasze, poszukiwanie wsparcia u lokalnych przedsiębiorców etc.) lub materiałów, np. farby, nasiona roślin etc. Potrzebnych do wprowadzenia zmian poprawiających estetykę miejscowości.	Zbiorowa

2.7. Uczeń wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych; ma świadomość znaczenia odpowiedniej diety dla utrzymania zdrowia (...)	Zadaniem uczniów jest nawiązanie współpracy z rolnikami z miejscowości lub pobliskiej wsi, którzy uprawiają warzywa i owoce, w celu pozyskania produktów na kiermasz. Istotnym jest określenie i negocjowanie warunków współpracy przez uczniów.	Zbiorowa
2.9. Uczeń ubiera się odpowiednio do stanu pogody, poszukuje informacji na temat pogody, wykorzystując np. Internet;	Uczniowie uczestniczą w zajęciach z upcyclingu, w czasie których przeprowadzana będzie metamorfoza wybranej części garderoby z uwzględnieniem aktualnej pory roku i związanych z nią warunków pogodowych. Np. w zimie mogą to być czapki, rękawiczki etc.	Indywidualna
2.10. Uczeń rozróżnia podstawowe znaki drogowe, stosuje przepisy bezpieczeństwa w ruchu drogowym i miejscach publicznych; przestrzega zasad zachowania się w środkach publicznego transportu zbiorowego;	Zadaniem uczniów jest przedstawienie zebranych danych oraz wniosków dla tematu: Poprawienie bezpieczeństwa drogowego w naszej okolicy, lokalnym samorządowcom.	Zbiorowa
2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego (...)	Uczniowie pracują w grupach. Poszukują informacji historycznych o wystąpieniu w ich miejscowości lub w okolicy zagrożeń środowiska naturalnego oraz określają konsekwencje społeczne i gospodarcze wystąpienia tych zjawisk.	Grupowa
2.13. Uczeń ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji, np. w przestrzeni wirtualnej (...)	Uczniowie opracowują hasła zwracające uwagę problem fałszywej informacji. Następnie rozmieszczają hasła na terenie całej szkoły, wraz z kodem QR odsyłającym do artykułu lub filmu poruszającego problem fake newsów.	Indywidualna Zbiorowa
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody (...)	Uczniowie przeprowadzają konsultacje społeczne w szkole na temat tego, w jaki sposób można byłoby poprawić, w zakresie piękna i użyteczności krajobraz miejscowości. Następnie podsumowują zebrane dane i przeprowadzają analizę, które z pomysłów są możliwe do zrealizowania oraz jakie będą koszty podjętych działań.	Zbiorowa
3.2. Uczeń wskazuje na mapie fizycznej Polski jej granice, główne miasta, rzeki, nazwy krain geograficznych;	Zadaniem uczniów jest sprawdzenie kodów kreskowych produktów spożywczych dostępnych w domu oraz poznanie definicji eksportu. Następnie znalezienie informacji o tym: – które z nich są produkowane w Polsce? – które polskie produkty są eksportowane za granicę i do jakich państw? Następnie, w grupach poszukiwanie odpowiedzi na pytania: – Jakie inne produkty lub usługi i do których krajów mogłyby eksportować Polska? – W jaki sposób można wykorzystać położenie geograficzne Polski?	Indywidualna Zbiorowa Grupowa
3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie, odczytuje podstawowe znaki kartograficzne map, z których korzysta (...)	Zadaniem uczniów jest analiza mapy ich miejscowości. Następnie poszukiwanie odpowiedzi dla problemu: Jakie zmiany w strukturze mapy naszej miejscowości należałyby wprowadzić? Dlaczego?	Grupowa

3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Zadaniem uczniów jest odnalezienie informacji o najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarach gospodarki Polski. Następnie przygotowanie na ich podstawie krótkiej prezentacji multimedialnej.	Indywidualna
3.7. Uczeń przedstawia położenie Ziemi w Układzie Słonecznym.	Zadaniem uczniów jest organizacja kina plenerowego lub pokazów w sali widowiskowej filmów popularno-naukowych o kosmosie (np. Magia Wszechświata, Lądowanie na Księżycu, Wyprawa na Słońce), dla mieszkańców gminy. Wydarzenia są biletowane, pozyskane środki zostaną przeznaczone na sfinansowanie uczniom wycieczki do Centrum Nauki Kopernik.	Zbiorowa

Źródło: Opracowanie własne

Tabela nr 25. Kształtowanie kompetencji świadomości i ekspresji kulturowej według celów szczegółowych w edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁸	Opis zadania lub projektu	Forma
1.1. Uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie wystawy fotografii w skali makro, dokumentujących obecność i ukazujących piękno poszczególnych gatunków roślin i zwierząt występujących na terenie miejscowości.	Zbiorowa Indywidualna
1.2. Uczeń rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów (...)	Zadaniem każdego z uczniów jest wykonanie pejzażu dla jednego z wybranych ekosystemów, w duchu impresjonizmu.	Indywidualna
1.3. Uczeń rozpoznaje wybrane zwierzęta i rośliny, których w naturalnych warunkach nie spotyka się w polskim środowisku przyrodniczym;	Uczniowie uczestniczą w wirtualnym spacerze po galerii sztuki lub muzeum. Tematem wizyty są: „zwierzęta tropików w malarstwie”. Zadaniem uczniów jest odnalezienie obrazów artystów, którzy wykorzystywali w swojej pracy motywy zwierząt tropikalnych. Uczniowie uczestniczą także w rozmowie, w której podjęty zostanie temat kompozycji obrazu oraz towarzyszących emocjach.	Zbiorowa
1.5. Uczeń prowadzi proste hodowle roślin, przedstawia zasady opieki nad zwierzętami, domowymi, hodowlanymi i innymi;	Zadaniem uczniów jest odszukanie informacji, w przyrządzeniu jakich potraw można wykorzystać rośliny, których hodowla prowadzona była w klasie lub ogródku przyшкоlnym.	Indywidualna
1.6. Uczeń planuje, wykonuje proste obserwacje, doświadczenia i eksperymenty dotyczące obiektów i zjawisk przyrodniczych (...)	Uczniowie poznają obrazy tj. Mona Lisa, Dama z gronostajem, Dziewczyna z perłą etc. Następnie przeprowadzają doświadczenie z wizerunkiem osób z obrazu. Wykonane prace powinny odpowiadać na pytanie: Jak wyglądałyby wskazane obrazy, gdyby widoczne na nich postaci żyły w czasach współczesnych?	Indywidualna

³⁹⁸ Tamże.

1.7. Uczeń chroni przyrodę, wskazuje wybrane miejsca ochrony przyrody oraz parki narodowe, pomniki przyrody w najbliższym otoczeniu – miejscowości, regionie;	Zadaniem ucznia jest przygotowanie modelu z gliny samoutwardzalnej, który będzie przedstawiał wybrany pomnik przyrody. Przygotowanie wystawy przygotowanych prac w szkole.	Indywidualna
1.8. Uczeń segreguje odpady i ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania.	Zadaniem uczniów jest zapoznanie z twórczością np. Guerra de la Paz, a następnie określenie które z prac grupy wskazują na nadmierny konsumpcjonizm i związaną z nim konieczność m.in. segregowania odpadów.	Zbiorowa
2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie prac plastycznych za pomocą farb akrylowych pt. „Dziękujemy”, które będą wyrazem wdzięczności dla pracowników zawodów użyteczności publicznej. Dodatkowo uczniowie organizują wystawę z przygotowanych prac	Indywidualna Zbiorowa
2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;	Zadaniem uczniów jest wyszukanie w źródłach tradycyjnych oraz cyfrowych, informacji na temat tego, w jaki sposób wyglądały zabiegi higieniczne na przestrzeni wieków na terenie Polski.	Zbiorowa
2.7. Uczeń wymienia wartości odżywcze produktów żywnościowych; ma świadomość znaczenia odpowiedniej diety dla utrzymania zdrowia (...) 2.8. Uczeń przygotowuje posiłki służące utrzymaniu zdrowia;	Zadaniem uczniów jest odwzorowanie z użyciem prawdziwych owoców i warzyw obrazów Fridy Kahlo: „Żywa martwa natura”, „Płaczący kokos”, „Viva la vida”. Ważne, aby podkreślić, że uczniowie nie muszą wykorzystywać dokładnie tych samych owoców, ważne aby odwzorowali kompozycje i kolorystykę obrazu. Na zakończenie zajęć uczniowie przygotowują soki z owoców.	Grupowa
2.9. Uczeń ubiera się odpowiednio do stanu pogody, poszukuje informacji na temat pogody, wykorzystując np. Internet;	Zadaniem uczniów jest prowadzenie autoobserwacji i przygotowanie krótkiego utworu poetyckiego pt.: „Czas nas uczy pogody – pogoda a moje samopoczucie”. Prezentacja prac i podjęcie rozmowy o treści utworów.	Indywidualna Zbiorowa
2.10. Uczeń rozróżnia podstawowe znaki drogowe (...)	Zadaniem uczniów jest wykonanie prac plastycznych w stylu pop art, dla której tematem głównym będą znaki drogowe.	Indywidualna
2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego (...)	Zadanie polega na odszukaniu motywu burzy w malarstwie, a następnie ustne i wizualne zaprezentowanie wybranego obrazu przed klasą.	Indywidualna
2.13. Uczeń ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji, np. w przestrzeni wirtualnej (...)	Zadaniem uczniów jest przygotowanie prac plastycznych z wykorzystaniem techniki kolażu: „Spojrzeć prawdzie w oczy – precz z fake newsem i plotką”. Utworzenie galerii prac na fanpageu szkoły.	Indywidualna
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody (...)	Uczniowie przygotowują prace plastyczne na pleksie z wykorzystaniem farb witrażowych, dla tematu: „Perły naszej miejscowości”. Zorganizowanie wystawy prac w otwartej przestrzeni publicznej gminy.	Indywidualna Zbiorowa

3.2. Uczeń wskazuje na mapie fizycznej Polski jej granice, główne miasta, rzeki, nazwy krain geograficznych;	Uczniowie przypominają nazwy największych miast Polski wraz ze wskazaniem ich położenia na mapie. Następnie odszukują informacje o najbardziej charakterystycznych, historycznych obiektach architektury z poszczególnych miejscowości. Ostatnim etapem zadania jest przygotowanie makiety wybranego obiektu.	Zbiorowa Indywidualna
3.3. Uczeń czyta proste plany, wskazuje kierunki główne na mapie, odczytuje podstawowe znaki kartograficzne map (...)	Zadaniem uczniów jest wybranie planu miasta w Polsce lub za granicą i przeniesienie rysu mapy techniką monotypii na arkusz.	Indywidualna
3.4. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Zadaniem uczniów jest opracowanie scenariusza krótkiego przedstawienia, w którym zaprezentowany zostanie życiorys oraz sukces znanego na całym świecie Polaka, wybranego przez uczniów. Następnie przygotowanie i wystawienie spektaklu dla uczniów z młodszymi klasami.	Zbiorowa
3.7. Uczeń przedstawia położenie Ziemi w Układzie Słonecznym.	Uczniowie wykorzystują makulaturę, klej z mąki oraz balon do stworzenia kuli. Po wyschnięciu i utwardzeniu pracy każdy z uczniów kontynuuje pracę z wykorzystaniem bibuły oraz farb plakatowych dla tematu: Moja wymarzona planeta	Indywidualna

Zródło: Opracowanie własne

Tabela nr 26. Kształtowanie kompetencji moralno-duchowych według celów szczegółowych edukacji przyrodniczej dla I etapu edukacyjnego

Cele szczegółowe w edukacji określone w Podstawie Programowej dla I etapu edukacyjnego ³⁹⁹	Opis zadania lub projektu	Forma
1.2. Uczeń rozpoznaje i wyróżnia cechy ekosystemów, takich jak: łąka, jezioro, rzeka, morze, pole, staw, las, las gospodarczy; określa składowe i funkcje ekosystemu na wybranym przykładzie, np. las, warstwy lasu, polany, torfowiska, martwe drzewo w lesie;	<p>Zadanie 1.</p> <p>Uczniowie przy wsparciu nauczyciela organizują szkolny lub klasowy konkurs literacko-muzyczny pt. „Przeogromna Ziemi, wysłaś z Bożych Rąk”. W konkursie uczestniczą chętni uczniowie. Zadaniem uczestników jest przygotowanie utworu literackiego; literacko-muzycznego lub muzycznego, w którym scharakteryzowany zostanie wybrany ekosystem, jako przemysłane, logiczne dzieło stworzenia Boga czy dar natury.</p> <p>Zadanie 2.</p> <p>Uczniowie podejmują debatę w wyznaczonych grupach 2-4 osobowych na temat: „Moja odpowiedzialność za podarowany mi świat przyrody”, przy czym każda grupa ma inny ekosystem wskazany/uzgodniony przez nauczyciela. Celem debaty jest kształtowanie postawy ekologicznej jako moralnej odpowiedzialności za stworzony/podarowany świat przyrody, w tym sposobu korzystania i ochrony konkretnego ekosystemu. Efektem pracy powinna być na zakończenie odpowiednia narracja przedstawiciela grupy i ewentualnie stosowny rysunek/plakat.</p>	Zbiorowa Indywidualna Grupowa

<p>2.1. Uczeń przedstawia charakterystykę wybranych zajęć i zawodów ludzi znanych z miejsca zamieszkania oraz zawodów użyteczności publicznej: nauczyciel, żołnierz, policjant, strażak, lekarz, pielęgniarz czy leśnik, a ponadto rozumie istotę pracy w służbach mundurowych i medycznych;</p>	<p>Zadanie 1. Przygotowanie krótkiej etiudy słowno-muzycznej dla tematu „Z honorem dla Boga i Ojczyzny”. Uczniowie wraz z nauczycielem przy wsparciu rodziców i przedstawicieli władz gminy organizują spotkanie z zasłużonymi (w tym emerytowanymi) przedstawicielami służb pożytku publicznego np. strażaków, policjantów, żołnierzy, pracowników ochrony zdrowia czy duszpasterzy. W czasie spotkania uczniowie prezentują etiudę oraz wręczają gościom upominki np. medale dla zasłużonych, przygotowane przez uczniów z masy porcelanowej lub żywicy epoksydowej.</p> <p>Zadanie 2. Zadaniem każdego z uczniów jest przygotowanie kartki świątecznej (na Boże Narodzenie czy Wielkanoc) zatytułowanej: „W podziękowaniu za Twoją Służbę”. Kartki zostaną przekazane/przesłane do najbliższych domów opieki, w tym domu księży emerytów.</p>	<p>Zbiorowa Indywidualna</p>
<p>2.4. Uczeń dba o higienę oraz estetykę własną i otoczenia;</p>	<p>Zadanie 1. Uczniowie podejmują dyskusję metodą burzy mózgów, kierowaną przez nauczyciela, na temat: „Piękno człowieka”. Celem dyskusji jest ukazanie piękna cech moralno-duchowych człowieka, akceptacja dla różnicowanej urody uczniów i innych osób (szacunek dla godności własnej i każdego) oraz kształtowanie odpowiedzialności za swój wygląd i osobistą, skonkretyzowaną higienę w poczuciu słusznej miłości samego siebie.</p> <p>Zadanie 2. Jest kontynuacją zadania 1, ale w odniesieniu do estetyki otoczenia. Podobną metodą można przeprowadzić debatę na temat: „Dobry człowiek buduje wokół siebie piękny świat”. Celem dyskusji jest odkrywanie przez uczniów związku bycia dobrym człowiekiem z wrażliwością na porządek i estetykę wokół siebie (w domu, własnym pokoju, w klasie i w szkole).</p>	<p>Zbiorowa</p> <p>Zbiorowa</p>
<p>2.5. Uczeń reaguje stosownym zachowaniem w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa, zdrowia jego lub innej osoby;</p>	<p>Zadanie 1. Uczniowie opracowują mapę myśli dla tematu „Jestem odpowiedzialny za moje i wspólne bezpieczeństwo”. Nauczyciel wprowadza uczniów w problematykę bezpieczeństwa fizycznego, zdrowotnego oraz psychiczno-duchowego (zagrożonego przemocą psychiczną czy duchową np. z racji na inne przekonania światopoglądowo-religijne). Także wskazuje na moralno-duchowe uzasadnienie troski o bezpieczeństwo jako przejawu miłości bliźniego i siebie samego. Zadaniem każdego z uczniów jest przygotowanie krótkiej wypowiedzi (ustnej czy pisemnej), zawierającej ewentualnie przykłady zagrożeń oraz sposoby dbania o bezpieczeństwo, które może sam zrealizować.</p>	<p>Zbiorowa Indywidualna</p>
<p>2.8. Uczeń przygotowuje posiłki służące utrzymaniu zdrowia;</p>	<p>Zadanie 1. Uczniowie, przygotowując się do samodzielnego dbania o własneżywienie, organizują wydarzenie pt. „Sałatka dla przedszkolaka”, przy czym konieczna jest zgoda i zaangażowanie rodziców. Nauczyciel wprowadzając uczniów w tę akcję, wskazuje także motyw moralny – potrzebę i umiejętność dzielenia się dobrem z innymi ludźmi. Uczniowie w parach przy wsparciu nauczyciela, ewentualnie intendenta lub kogoś z rodziców, przygotowują propozycje sałatek warzywno-owocowych, które zostaną podane dzieciom z oddziału zerówki. Przedszkolaki kosztują każdą z sałatek, oceniają je według wskazanej skali i wybierają, która ich zdaniem jest najlepsza.</p>	<p>Grupowa</p>

2.12. Uczeń ma świadomość istnienia zagrożeń ze środowiska naturalnego (...)	Zadanie 1. Zadaniem uczniów jest przeczytanie przypowieści O Miłosiernym Samarytaninie (Łk 10, 25-37). Następnie uczniowie wspólnie z nauczycielem określają, w jaki sposób być Miłosiernym Samarytaninem w odpowiedzi na wystąpienie konkretnych zagrożeń ze środowiska naturalnego.	Zbiorowa
2.15. Uczeń ma świadomość, iż nieodpowiedzialne korzystanie z technologii ma wpływ na utratę zdrowia człowieka;	Zadanie 1. Po kierowanej przez nauczyciela dyskusji, w której pojawia się zagrożenie zdrowia fizycznego i moralno-duchowego człowieka nieodpowiedzialnie korzystającego z nowoczesnych technologii, zadaniem uczniów jest przygotowanie sesji plakatowej na terenie klasy/szkoły dla tematu „Rozwój technologii – bilans korzyści i strat”. Zadanie 2. Nauczyciel przedstawia uczniom problem: „Zło dobrem zwyciężaj” (Rz 12, 21), a uczniowie w grupach 2-4 osobowych poszukują odpowiedzi, w jaki sposób realizować to hasło w sieci internetowej? Na koniec prezentują swoje propozycje.	Indywidualna Grupowa
2.16. Uczeń ma świadomość pozytywnego znaczenia technologii w życiu człowieka.		
3.1. Uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody, charakterystyczne miejsca (...)	Zadanie 1. Uczniowie w grupach 2-3-osobowych, wykorzystując mapy, źródła tradycyjne oraz cyfrowe, a także przekazy ustne mieszkańców lokalizują wszystkie miejsca pamięci narodowej i duchowej (w tym pomniki, krzyże przydrożne, kapliczki) znajdujące się na terenie gminy. Grupy przygotowują fotografie każdego z tych miejsc, następnie przygotowują z nich wystawę. ⁴⁰⁰ We współpracy z rodzicami i nauczycielem przygotowują wieńce z materiałów naturalnych tj. szyszki łupiny orzechów itp., które przyozdobią miejsca pamięci.	Grupowa Zbiorowa
3.5. Uczeń przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie;	Zadanie 1. Uczniowie podejmują temat pt. „Polska obdarowana Świętymi”. Zadaniem uczniów w 2-4 osobowych grupach jest przygotowanie z pomocą nauczyciela krótkiej prezentacji życiorysu wybranego Świętego, pochodzącego z Polski. Oprócz tego w prezentacji uczniowie uzasadniają swój wybór i wskazują, czego mogłaby nauczyć współczesnych Polaków ta Osoba, jakich postaw moralno-duchowych?	Grupowa

Źródło: Opracowanie własne ⁴⁰⁰

Bibliografia

- Badora A., *Twórczość jako zadanie osoby*, „Roczniki Pedagogiczne”, T. 13, nr 2 (2021), s. 79-90.
- Badora A., *Uczeń zdolny w środowisku i społeczności lokalnej*, „Państwo i Społeczeństwo”, Rok XXIII:2023, nr 2. DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-003 .
- Badora A., *Działalność twórcza młodzieży szkolnej w cyberprzestrzeni, a jej osiągnięcia edukacyjne*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2019.
- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, UKSW, Warszawa 2013.
- Barwinek G., *Kompetencje kluczowe w kształceniu geograficznym*, w: *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Pod red. I. Dybskiej-Jakubkiewicz, E. Szkurłat. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań 2020.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSPTWP, Warszawa 1997.
- Błażejowski M., *Wychowanie na lekcjach przedmiotów przyrodniczych i techniki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXV, z. 2–2015: 10.7951/lrp.2015.34.2.151.
- Błądowska M., *Las i jego znaczenie w wychowaniu dzieci i młodzieży*, „Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej”, nr 1(34), T. 15, 2013, ss. 22-30.
- Borawska K., *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Buchcic E., *Edukacja przyrodnicza elementem procesu wychowania*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, UKSW 12(2014)2, ss. 27-43.
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Buk-Cegiełka M., *Integralny rozwój i wychowanie dziecka w systemie wychowawczo-dydaktycznym Marii Montessori*, LIBROPOLIS, Lublin 2013.
- Buk-Cegiełka M., *Warstwy rozwojowe człowieka*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016.
- Chałas K., (red.), *Znaki wiary i pamięci*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2023.
- Chałas K., Buk-Cegiełka M., Badora A., *Aksjologiczny potencjał środowiska wiejskiego źródłem szans integralnego rozwoju i wielostronnej aktywności uczniów*, Wydawnictwo Scriptum, Lublin 2022.
- Chałas K., Łobacz M., *Przymioty osoby ludzkiej. Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom – osoba. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2020.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom, Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin–Kielce 2006.
- Chmielewski M., *Duchowość*, w: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002.
- Chodkowska E., Chodkowski Z., *Znaczenie wczesnej edukacji przyrodniczej*, w: *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. IV (2016), ss. 216-224.
- Christakis N.A., *Flower J.H.* Tł. I. Szybilska – Fiedorowicz. W sieci. Sopot 2011.

- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.
- Dudel B., *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, Ł. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków–Białystok 2013.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesny języka polskiego*, T. 1, Reader's Digest Przegląd, Warszawa 1998
- Dyczewski L., *Kultura*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01).
- Elliot A., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.
- Erenc-Grygoruk G., *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013,
- Fleszar E., *Interdyscyplinarne nauczanie przyrody w czasie odbywania zajęć terenowych według założeń edukacji ekologiczno-środowiskowej*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej”, 1/2 (2005): ss. 93-99.
- Furmanek W., *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, w: W. Furmanek, M. Duris (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Gąsecki K. *Zastosowanie metod i technik aktywizujących w nauczaniu przyrody*, „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej”, 1.2 (2005): ss. 57-91.
- Gębarowska A., *Rola zajęć terenowych w nauczaniu przyrody*. http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/03ep_pdf/03ep_14_gebarowska.pdf,
- Głowska-Sołdatow M., *Koncepcje edukacji przyrodniczej w klasach I-II studentów – przyszłych nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVII, z. 1/2018.
- Głowska-Sołdatow M., *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, Dudel B., Głowska-Sołdatow A. M., (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Grott E., *Autorytet nauczyciela przyrody w szkole podstawowej*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, 7/2 2009, ss. 169-176.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2005.
- Hłobił A., *Psychopedagogiczne aspekty aktywnego nauczania przyrody*, „Rocznik Ochrona Środowiska”, 2012. T. 14, ss. 960-970.
- Jaczewski A., *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, cz. I, Warszawa 1998.
- Jagodzińska M., Strumińska-Doktór A., *Outdoor education wzmocnieniem realizacji zrównoważonego rozwoju*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, 4(2019). ss. 55-67.

- Jakubowska E., *Inicjatywność i przedsiębiorczość*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Jan Paweł II, *List do rodzin*, 2 II 1994.
- Jarzyńska I., *Uwarunkowania edukacji przyrodniczej uczniów w klasach I-III szkoły podstawowej*, Wyd. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016.
- Jaszczyszyn E., Jakubowska E., *Wychowanie obywatelskie i społeczne w klasach I-III szkoły podstawowej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 1/2017.
- Jusiak R., *Duchowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2005.
- Kielar-Turska M., *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, w: R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2003.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2005.
- Kienig A., *Kompetencje społeczne i obywatelskie*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja, między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć naukowo-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Kłowska A., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1983.
- Kołodziejka M., *Edukacyjno-wychowawczy wymiar kontaktu uczniów z przyrodą*, „Edukacja biologiczna i środowiskowa”, nr 2 (2016), ss. 71-77.
- Komorowska B., *Rozwój moralny*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016.
- Korzeniowski J., Machalek M., *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Kowalik E., *Aktywowanie dziecięcej twórczości artystycznej w edukacji społeczno-przyrodniczej*, w: B. Niemierko, M. Szmigel (red.): *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa Tomami. Kraków 2016.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.
- Krapiec M. A., *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwin, Lublin 2005.
- Krapiec M. A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- Kwiatkowski S. M., *Kompetencje przyszłości*, w: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, t. III, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2008.
- M. Buk-Cegiełka (red.), *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*, Polihymnia, Lublin 2022.
- Maj A., *Aksjologiczny wymiar duchowości w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, w: M. Buk-Cegiełka (red.), *Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej*, Polihymnia, Lublin 2022.
- Maj A., *Duchowość w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 2.
- Maj A., *Integralne wychowanie w szkole katolickiej*, Polihymnia, Lublin 2010.
- Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości ucznia w szkole*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2008
- Mariański J., *Moralność*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016.
- Mason J., Burton L., Stacey K., *Matematyczne myślenie*, WSiP, Warszawa 2005.
- Mączkowska A., *Kompetencje*, w: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* T. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Mnich M., *Sprawność językowa dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2002.
- Murawska B., *Edukacja wczesnoszkolna*, IBE, Warszawa 2014.
- Nagajowa M., *Słowo do słowa*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1984.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 1999,
- Nowik J., *Edukacja matematyczna w kształceniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Nowik, Warszawa 2011.
- Olek-Redlarska Z., *Rozumienie pojęć moralnych*, Białystok 2002.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*. Rubikon, Gdańsk 1994.
- Pasternak B. *Dziedzictwo kulturowe Polski w nauczaniu przyrody*, „Prace i Studia Geograficzne”, T. 39, 2008, ss. 87-92.
- Paško I. *Poznawanie przyrody przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w badaniach pedagogicznych*, Pod red. K. Kraszewskiego, I. Paško, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016. ss. 207-213.
- Pawłowska M., *Samokształcenie kluczowa kompetencja pracownika XXI wieku*, „Edukacja i Dialog”, 4/2009.
- Pietrzak J., *Kształtowanie postaw ekologicznych w tradycji nauczania przyrody w Polsce*, „Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej”, 12.124 (2010).
- Pluta K., *TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych*, „Kwartalnik edukacyjny, Technologia Informacyjno-Komunikacyjna” 1-2 (104-105) 2021.
- Płoskonka P, Dzioban K. *Las miejscem edukacji przyrodniczej na przykładzie zajęć z *surwiwalu**, „Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej”, Rogów 2012, ss. 36-44.
- Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

- Puchała Cz., *Możliwości kształtowania postaw badawczych uczniów na lekcjach przyrody*. 2012, <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/1a5f394d-3f84-42da-bb8050185f1b07da/content>
- Puchała Cz., *Refleksje o nauczaniu przyrody w liceum*. <https://zdch.uj.edu.pl/documents/87419401/99449475/Puchała.pdf>.
- Redlarska Z., *Świadomość i ekspresja kulturalna*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow (red.) *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Rynio A., *Integralny rozwój człowieka*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, www.sjp.pwn.pl (20.09.2024)
- Smółka L., *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Stachowicz-Polak M. *Indywidualnie, ale razem w świecie przyrody*. http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/11ep_pdf/11ep_03_stachowicz_polak.pdf
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 27/28, ss. 15-28, Poznań 2005.
- Sysło M.M., Jochemczyk W., *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*, Wyd. CODN, 2009.
- Szumilas K., *Kategoria twórczości w koncepcji Stefana Kunowskiego*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, Warszawa 1983.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M., *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, 2013.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Kompetencje uczenia się*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Walosik A., *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo UP, Kraków 2013.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, w: M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986.

Zacheja A., (2015). *Domowe laboratorium. Eksperymenty dla ciekawskich*. Cz. 1 i 2, Wydawnictwo Zielona Sowa. Warszawa 2015.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), www.ore.edu.pl

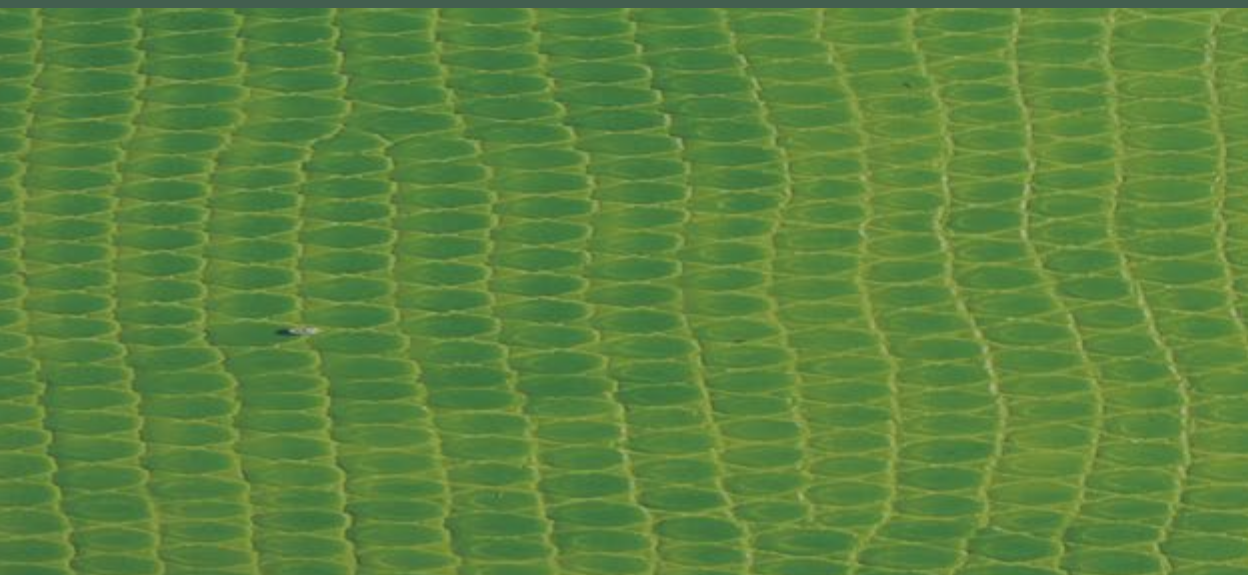
Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018, w sprawie kluczowych kompetencji w zakresie uczenia się przez całe życie. Dz.U. C 189 z 4.6.2018, s. 2. 1–13. Tł. Własne. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho604(01)).

Zawadowska J., *Parlament Europy i Rada Europy przypominają o kompetencjach kluczowych*, „Dyrektor Szkoły”, nr 9(165), 2007.

Żebrowska M., *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.

<https://eitt.pl/sloownik/kompetencje-osobiste/>

<https://podstawaoprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>



ISBN 978-83-7847-962-8