

BARBARA SKAŁBANIA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Instytut Pedagogiki

ORCID – 0000-0001-6857-1529

ROZWIJANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH W ŚWIETLE TEORII UCZENIA SIĘ – PERSPEKTYWA NAUCZYCIELA I UCZNIA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie: Treści artykułu dotyczą ważnego aktualnie zagadnienia, jakim są kompetencje kluczowe oraz proces ich rozwijania w warunkach szkolnych. Ich kształtowanie jest ważnym zadaniem i zarazem wyzwaniem dla współczesnej szkoły, ale budzi wśród nauczycieli wątpliwości natury organizacyjnej i metodycznej. Celem teoretycznych rozważań jest analiza kluczowego zagadnienia w odniesieniu do współczesnych teorii uczenia się z perspektywy nauczyciela i ucznia edukacji wczesnoszkolnej. Analizom towarzyszy refleksja nad praktyką edukacyjną nakierowaną na holistyczny rozwój dziecka.

Słowa kluczowe: edukacja, kompetencje kluczowe, uczenie się, nauczyciel

WPROWADZENIE I CEL PRACY

Temat artykułu zachęca do refleksji nad celem współczesnej edukacji, który zwiera się w pytaniach: do czego przygotowuje polska szkoła? Jaka powinna być dobra szkoła? Jak zauważa Lech Witkowski „[...] Hasło dobrej szkoły niesie ze sobą szereg pytań, jak najbardziej strategicznych i filozoficznych, dopuszczających rozbieżne odpowiedzi, z których każda uczula na iluzje przeciwnej: jak to dobro szkolne należy rozumieć i jaka jego wizja jest szkodliwa?” (2009, s. 15–16). W obliczu trudności definicyjnych dobrej szkoły i dobrej edukacji warto uwzględnić poglądy fińskich pedagogów, dla których współczesna szkoła ma przede wszystkim przygotować do życia, które jest coraz bardziej zaskakujące i nieprzewidywalne.

Obraz dobrej szkoły stanowi przedmiot analiz naukowych w pracach wielu polskich pedagogów (m.in. Denek, 2005; Dylak, 2009; Rutkowiak, 2009; Bereźnicki, 2009). Cechą wspólną ich poglądów jest postulat odchodzenia od tradycyjnego modelu kształcenia polegającego na przekazywaniu wiedzy (nauczania) w kierunku modelu opartego na tworzeniu przestrzeni do samodzielnego uczenia się. Dobra szkoła opiera się na aktywności ucznia w poszukiwaniu źródeł wiedzy i rozwija umiejętności do skutecznego realizowania wielu ról życiowych. Często termin „umiejętności” jest stosowany synonimicznie z terminem „kompetencje”, chociaż pojęcie kompetencji ma szersze znaczenie.

KOMPETENCJE I KOMPETENCJE KLUCZOWE – WYJAŚNIENIE TERMINÓW

Termin „kompetencja” jest często stosowany potocznie i najczęściej kojarzy się z rynkiem pracy, czyli kompetencjami zawodowymi. Utożsamiany jest on przede wszystkim ze skutecznością, wysoką jakością, sprawczością i fachowością. Według *Słownika współczesnego języka polskiego* kompetencja to „odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, umiejętność, znanie się na rzeczy” (2001, s. 398). Kompetencja w potocznym rozumieniu oznacza fachowość, która gwarantuje wysoki poziom usługi. Kompetencje są określane terminami: zdolność, umiejętność, predyspozycje zawodowe czy umiejętność wykorzystania posiadanych kwalifikacji. W edukacji dość popularny jest temat kompetencji, które odnoszą się do realizatorów nauczania, czyli nauczycieli, o czym piszą m.in. Stanisław Dylak, Henryka Kwiatkowska, Robert Kwaśnica, Jolanta Szempruch, Wanda Dróżka, Zbigniew Kwieciński, Waław Strykowski. Kompetencje w odniesieniu do uczniów są tematem mniej znanym i częściej są analizowane w kategorii efektów kształcenia, osiągnięć dydaktycznych, sylwetki ucznia, co akcentuje wciąż dominujący dydaktyczny aspekt szkoły.

Kompetencja to, opierając się na psychologicznym rozumieniu pojęcia, struktura wiedzy, umiejętności i postaw. Obszar wiedzy obejmuje pojęcia, idee, koncepcje, fakty, które ułatwiają poznanie i rozumienie wielu zagadnień. Przez umiejętności należy rozumieć zdolność jednostki do wdrażania zdobytej wiedzy w celu osiągnięcia sukcesów i powodzenia. Postawa z kolei jest rozumiana jako gotowość człowieka do określonego zachowania się w danej sytuacji oraz właściwego reagowania na bodźce zewnętrzne.

W ostatnim czasie popularna jest kategoria „kompetencje kluczowe”, która zaistniała w 2006 roku na forum Rady Europejskiej jako priorytet, cel, zmiana, wyzwanie dla edukacji europejskiej, w tym także dla polskiej szkoły. Kompetencja

kluczowa jest warunkiem realizacji siebie, planów zawodowych i życiowych oraz osobistego rozwoju człowieka, jest to rodzaj siły i motywacji dla rozwoju oraz samorealizacji na wielu płaszczyznach funkcjonowania. Analizując znaczenie i zakres kompetencji kluczowych, należy uwzględnić podstawowe akty prawne o znaczeniu międzynarodowym i krajowym, które regulują działania szkół i placówek oświatowych ukierunkowane na ich rozwijanie i kształtowanie.

PRAWNE UWARUNKOWANIA DLA ROZWOJU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Uzasadnienie i wyjaśnienie terminu „kompetencje kluczowe” zawiera dokument Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, w którym zapisano, że „w związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowszymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania. Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do takich zmian”(Dz. Urz. Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 L 394/13). W tym dokumencie kompetencje kluczowe są definiowane jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” (Dz. Urz. Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 L 394/13).

Drugim kluczowym aktem prawnym jest Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Czytamy w nim, że „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 roku konieczna jest zmiana i aktualizacja zarówno zalecenia, jak i europejskich ram odniesienia dla kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie” (Dz. Urz. Unii Europejskiej z dnia 4.06.2018). Oba dokumenty uzasadniają potrzebę kształtowania kompetencji kluczowych już u najmłodszych dzieci jako środek realizacji zawodowej, społecznej i rozwoju osobistego, jednak nieco inaczej je nazywają, co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1.

Kompetencje kluczowe w dokumentach z 2006 i 2018 roku

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku	Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 roku
1. Porozumiewanie się w języku ojczystym	1. Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji
2. Porozumiewanie się w językach obcych	2. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	3. Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii
4. Kompetencje informatyczne	4. Kompetencje cyfrowe
5. Umiejętność uczenia się	5. Kompetencje osobiste , społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie	6. Kompetencje obywatelskie
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość	7. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości
8. Świadomość i ekspresja kulturalna	8. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie w/w aktów prawnych.

Autorzy dokumentu uważają, że „[...] krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych” (Dz. Urz. z 2018).

W grupie aktów prawnych krajowych są następujące dokumenty: ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku 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. z dnia 24 lutego 2017, poz. 356), rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 29 sierpnia 2017, poz. 1611), rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 31 sierpnia 2017, poz. 1658).

W zapisach Ustawy z dnia 14 grudnia Prawo oświatowe, w artykule 55 czytamy, że „nadzór pedagogiczny polega na inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrażania nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów”. W rozporządzeniu MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia wychowania przedszkolnego

oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej widnieje zapis następującej treści: „Kształcenie ogólne ma na celu: rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania”.

Proces rozwijania kompetencji kluczowych uczniów odnajdujemy 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. Wyniki z raportu *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie* pokazują, że najbardziej są rozwijane umiejętności podstawowe, takie jak: czytanie, pisanie, liczenie. Zdecydowanie gorzej są rozwijane umiejętności przekrojowe: obywatelskie, informatyczne, związane z przedsiębiorczością i innowacyjnością (<http://jows.pl/sites/default/files/>).

Z kolei polskie badania, prowadzone m.in. przez Ewę Filipiak, ukazują niski poziom sprawności językowej dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej, co może skutkować zagrożeniem dla rozwoju języka mówionego i wymaga szybkiej interwencji związanej z wdrożeniem metod dialogowych oraz organizowaniem przestrzeni dla większej aktywności werbalnej uczniów. Jest to sygnał wskazujący na potrzebę kształtowania kompetencji porozumiewania się (językowych). Analiza wyników wskazuje potrzebę rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów poprzez zwiększenie świadomości nauczycieli i zmianę metodyki kształcenia w kierunku samodzielnego i aktywnego uczenia się. Ważne jest bowiem nie tylko to jak uczniowie są nauczani, ale też jak planują, organizują oraz realizują proces uczenia się poprzez własną wielokierunkową aktywność.

WSPÓŁCZESNE TEORIE UCZENIA SIĘ W ROZWIJANIU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Kształtowanie kompetencji kluczowych to uczenie się, które stanowi przedmiot licznych badań naukowych o charakterze interdyscyplinarnym i nadal pozostaje zagadką dla teoretyków i praktyków. Jest ono różnie definiowane w bogatej literaturze psychologicznej i pedagogicznej (Włodarski, 1980; Fontana, 1981; Okoń, 1987; Brophy, 1998; Kruszewski, 2005; Gołębniak, 2004; Kopik, 2010). Ogólnie określa się go jako proces poznawczy, który modyfikuje zachowanie jednostki pod wpływem nabywanych doświadczeń. Uczenie się i nauczanie to kluczowe

terminy w edukacji przy wyraźnym przesunięciu uwagi w kierunku uczenia się jako współczesnej aktywności edukacyjnej (zob. Mietzel, 2002; Dryden, Vos, 2003; Wood, 2006; Filipiak, 2012). Specyfikę tego procesu próbują wyjaśniać współczesne teorie uczenia się: behawioralne, poznawcze oraz humanistyczne, które opierają się na psychologicznych koncepcjach człowieka. Są one też podstawą planowania działań w obszarze rozwijania kompetencji kluczowych uczniów.

Behawioralna teoria uczenia się uwzględnia wpływy środowiska w modyfikowaniu i kształtowaniu zachowań jednostki (Watson, Pawłow, Skinner). Zwolennicy teorii zakładają, że „uczenie się można wyjaśnić w kategoriach procesów, które występują w uwarunkowaniu klasycznym (opisującym związki między zdarzeniami bodźcowymi w ich środowisku) i sprawczym (sprawcze zachowania wytwarzane przez organizm oddziałują na środowisko i je zmieniają)” (Walat, <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2010>, s. 14).

W teorii behawioralnej ważne są działania nauczyciela jako organizatora procesu kształcenia oraz czynniki zewnętrzne, które wpływają na jego przebieg i efekty. Bagatelizowana jest rola czynników emocjonalnych ucznia, jego ekspresyjnego i twórczego działania. Główne postulaty teorii behawiorystycznej to: uczenie się instrumentalne, uczenie się przez działanie i naśladowanie, stosowanie natychmiastowych wzmocnień (system nagród) oraz powtarzanie materiału połączone z informacją zwrotną. Warunkiem uczenia się jest liczba powtórzeń, stosowanie pozytywnych i negatywnych wzmocnień, modelowanie zachowań ucznia, które są odpowiedzią na bodźce wysyłane od nauczyciela. Ta teoria jest obecna w tradycyjnym nurcie kształcenia, gdzie nauczyciele są przekonani o możliwościach wywołania określonych zmian poprzez system wzmocnień pozytywnych i wpływy środowiska zewnętrznego. W kształtowaniu kompetencji kluczowych może być wykorzystywana koncepcja nauczania programowanego, której źródłem jest behawioryzm. Opiera się ona na następujących zasadach: dzielenie materiału na mniejsze partie, aktywizowanie uczniów, stosowanie natychmiastowego wzmocnienia, indywidualizowanie tempa i dostosowanie treści. Zwolennicy tej teorii postulują porządkowanie materiału nauczania w taki sposób, aby podstawowe fakty były prezentowane na początku. Prawidłowości uczenia się, opracowane przez behawiorystów, stały się podstawą technologii wykorzystywanych we współczesnym kształceniu (techniki komputerowe). Analiza teorii behawioralnej nasuwa też pewne wątpliwości dotyczące relacji między manipulowaniem i kontrolowaniem ze strony nauczyciela a swobodną działalnością ucznia. Autonomia, swoboda i kreatywność to postulaty poznawczej teorii uczenia się, która akcentuje aktywność jednostki w poznawaniu świata i poszukiwaniu wiedzy oraz wartość indywidualnego doświadczenia.

O wartości doświadczenia w uczeniu się świadczą słowa Hanny Krauze-Sikorskiej, że „trudno przecenić rolę doświadczenia w życiu jednostki, ma ono bowiem fundamentalne znaczenie dla kształtowania się zachowań społecznych” (2011,

s. 109). Założenia poznawczej teorii mówią o tym, że nabywanie wiedzy polega na dołączaniu nowych informacji do wiedzy już posiadanej, przy czym nowe informacje są fragmentem systematycznie tworzonej całości. Każde działanie, w tym uczenie się, zależy od indywidualnych struktur poznawczych przy rozumieniu struktury jako „wyrażenie określające porcje informacji stanowiących umysłową, symboliczną reprezentację jakiegoś aspektu rzeczywistości – zarówno czegoś konkretnego (np. rower, losoś), jak i czegoś abstrakcyjnego (np. liczba, potęgowanie)” (Bartkowiak, 2018, s. 166). Są nimi również znaczenia słów języka naturalnego oraz innej formy systemu symbolicznej reprezentacji utworzonego sztucznie (Bartkowiak, 2018, s. 166). Psychologiczną odmianą jest konstruktywizm poznawczy oparty na teorii Piageta oraz Wygotskiego i Brunera. Jego istotą jest założenie o wiedzy tworzonej, konstruowanej w umyśle dziecka w wyniku doświadczeń i własnej aktywności. Według Brunera istotne jest uczenie się przez odkrywanie, co pozwala dziecku wziąć odpowiedzialność za ten proces. W teorii poznawczej istotne są następujące czynniki: aktywna postawa ucznia, jego dociekliwość i wewnętrzna motywacja, umiejętność rozwiązywania problemów. Efektem spotkań edukacyjnych jest przede wszystkim rozumienie i nadawanie znaczeń, a nie tylko wykonanie zadania. Szkolne uczenie się, zgodnie z założeniami konstruktywizmu poznawczego, powinno uwzględniać jego naturalny i zarazem społeczny charakter oraz charakteryzować się czterema wymiarami: sprawstwem, kontrolą, refleksją i kulturą (Bałachowicz, 2009, s. 126). Główne założenia konstruktywizmu poznawczego to:

1. Zaangażowanie i aktywność uczenia się.
2. Aktywny charakter uczenia się, uczenie się nie może być pasywne.
3. Społeczny charakter uczenia się.
4. Główną kategorią jest rozumienie.
5. Zintegrowanie wiedzy osobistej i społecznej dziecka.
6. Łączenie wcześniejszych doświadczeń z aktualnymi.
7. Wielokierunkowość procesu uczenia się.
8. Traktowanie klasy jako wspólnoty osób uczących się (za: Bałachowicz, 2009, s. 129–131).

Ten model kształcenia uczniów zakłada stopniowe odejście od działań edukacyjnych formalnych w kierunku budowania wiedzy i rozwijania struktur poznawczych. W grupie metod możliwych do wykorzystania w rozwijaniu kompetencji kluczowych uczniów są: nauczanie przez pytanie, pytania sokratejskie (błędy stanowią bazę dla wyjaśniania i uczenia się), metody pracy grupowej, metody problemowe. Ważne jest, aby wykorzystać aktywności adekwatne do wieku życia dziecka, u dzieci młodszych jest to zabawa. Działanie w grupie, zabawa, metody problemowe, zachowania kreatywne to sposoby kształtowania wszystkich kompetencji kluczowych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Humanistyczne teorie uczenia się związane z psychologią humanistyczną oraz pedagogiką personalistyczną stawiają ucznia w centrum procesu uczenia się. Zadaniem edukacji szkolnej jest przede wszystkim budowanie własnego obrazu w przyjęciu założenia, że:

- człowiek jest całością dwóch podsystemów (psychicznego i biologicznego);
- uczenie jest nie tylko procesem poznawczym, ale też obejmuje emocje, nawyki i kompetencje ruchowe;
- siłą ludzkiego działania jest dążenie do samorealizacji;
- zachowanie człowieka jest warunkowane przez aktualne przeżycia i doświadczenia;
- człowiek z natury jest dobry, a jego działania są konstruktywne (Kozielecki, 1995; Walat, 2010; Bartkowiak, 2018).

W ten nurt wpisuje się koncepcja kształcenia wyzwalającego, czyli kształcenia w wolności, która postuluje obraz ucznia jako osoby aktywnej, wewnątrzsterownej i zdolnej do samorealizacji. Zdaniem Władysława Puśleckiego w kształceniu ucznia ważne jest „wspieranie wyzwalań się jego aktywnych sił, zainteresowań, dążeń, inicjatywy, rozumienia, umiejętności, możliwości, krytycyzmu, autentyczności, spontaniczności, przeżycia, tolerancji, odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie, wzrostu, rozwoju i samorealizacji” (1997, s. 13).

Humanistyczna teoria uczenia się odwołuje się do potrzeb i podmiotowości ucznia z uwzględnieniem nauczyciela jako osoby, która zapewnia warunki do rozwoju i oferuje wsparcie uczniom. Kształtowanie kompetencji kluczowych jest możliwe tylko wtedy, gdy uczeń ma zaspokojone podstawowe potrzeby, w tym poczucie bezpieczeństwa, przynależności i uznania przy pomniejszaniu znaczenia środków dydaktycznych. Humanistyczna teoria uczenia się akcentuje podmiotowość, partnerstwo, współpracę, dialog oraz aktywność obu stron w relacji nauczyciel – uczeń. Zgodnie z jej założeniami „każde dziecko w projekcie edukacji ujmowane jest jako pełnoprawny uczestnik procesów tworzenia znaczeń, zdolne do krytyki i kwestionowania zastanych okoliczności, zdolne do obrony własnych poglądów, przedstawiania własnych projektów i dążenia do zmiany” (Bałachowicz, 2011, s. 20).

Każda z opisanych teorii jest obecna we współczesnej szkole z lekką dominacją behawioryzmu. Znajomość behawioralnej teorii uczenia się pozwala nauczycielom lepiej rozumieć zachowania ucznia, teoria poznawcza i humanistyczna pozwalają na organizowanie przestrzeni uczenia się, budowanie poprawnych relacji z uczniem, konstruktywizm i interakcjonizm symboliczny akcentują społeczny kontekst uczenia się oraz znaczenie struktur poznawczych. Realizacja zadań rozwojowych i edukacyjnych w wyżej opisanych orientacjach wiąże się ze zmianą roli nauczyciela i ucznia, co widać w działaniach nastawionych na rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów.

KOMPETENCJE KLUCZOWE – PERSPEKTYWA UCZNIA I NAUCZYCIELA

Etap edukacji wczesnoszkolnej to dynamiczny czas rozwoju, w którym dziecko podejmuje uczenie się i jest chętne do systematycznego zdobywania wiedzy, wykazuje postawę ciekawości i zainteresowanie otoczeniem. Jest to czas kształtowania wyobraźni i kreatywności, które są przepustką 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 się.

Edukacja wczesnoszkolna to przede wszystkim praca ucznia nad sobą, poznawanie swoich mocnych stron i słabości, określanie indywidualnej strategii, rozwijanie motywacji, nastawienie na rozwiązywanie pojawiających się problemów. Specyfika rozwoju dziecka w tym okresie powinna być bazą dla rozwoju kompetencji i kluczem dla przyjęcia określonej strategii działań edukacyjnych. Dziecko realizuje się w zadaniach wymagających aktywności ruchowej, językowej, poznawczej. 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 metakompetencja.

Z perspektywy nauczyciela realizowanie kompetencji kluczowych uczniów wymaga rozległej wiedzy i wiąże się z samooceną własnych umiejętności oraz organizacją pracy. Wiedza dotyczy znajomości teorii uczenia się, kompetencji kluczowych czy systemu wsparcia i pomocy uczniom. Samoocena pomaga ocenić stan własnego przygotowania, określić braki i potrzeby w zakresie niezbędnych kompetencji. Kolejnym ważnym obszarem pracy nauczyciela jest organizacja przestrzeni uczenia się, która wymaga dostosowania jej do etapu rozwojowego ucznia i jego potrzeb oraz celów edukacji. Aranżacja przestrzeni, odpowiednie ustawienie stolików może sprzyjać pracy zespołowej, indywidualnej lub grupowej, pomaga w rozwijaniu kompetencji społecznej oraz językowej/komunikacyjnej. Umiejętność współpracy w grupie to ważna umiejętność interpersonalna, która przygotowuje do pełnienia różnorodnych ról oraz kształtuje kompetencje społeczne, porozumiewania się w języku ojczystym.

Organizowanie zajęć poza klasą szkolną ułatwia nabywanie kompetencji przyrodniczych, jest doskonałą okazją do rozwijania kompetencji uczenia się poprzez obserwację zjawisk w ich naturalnym środowisku, eksperymentowanie, poszukiwanie. Z pracą w terenie łączy się też kształtowanie kompetencji obywatelskich, np. zainteresowanie historią miejsca, gry i zabawy oraz działania podejmowane z inicjatywy dziecka, za które czuje się ono odpowiedzialne. Znaczenie nauczyciela w procesie edukacji dostrzega Sylwia Żmijewska-Kwirąg: „[...] kluczowa zatem jest obecność takiego dorosłego, który – poprzez właściwe organizowanie procesu edukacyjnego, ale także własny rozwój i nadążanie za współczesnymi odkryciami i teoriami naukowymi oraz innowacyjnymi metodami i strategiami uczenia się – rozbudza w dziecku zainteresowanie uczeniem (się), odkrywa i rozwija jego zdolności oraz nieustannie tworzy warunki do prezentowania własnych osiągnięć” (2019, s. 57). W działaniach nauczycielskich nakierowanych na rozwijanie kompetencji kluczowych ważne jest, aby:

- dążyć do samopoznania uczniów, oceny przez nich własnych możliwości i ograniczeń;
- uwzględniać indywidualne strategie uczenia się z wykorzystaniem preferencji modalnych i samodzielnie dochodzenia do wiedzy;
- stosować różne formy pracy uczniów: indywidualne, zespołowe i grupowe;
- ograniczyć dominującą rolę nauczyciela na rzecz aktywności twórczej ucznia;
- zachęcać uczniów do eksperymentowania, aktywności własnej na wielu płaszczyznach szkolnej edukacji;
- motywować uczniów do stawiania i rozwiązywania problemów;
- rozwijać myślenie pytajne i pojęciowe;
- aranżować przestrzeń adekwatnie do celu zajęć i potrzeb uczniów;
- dostrzegać i nagradzać formy aktywności dziecka.

Poza metodami aktywizującymi ważne jest stosowanie metod zmierzających do samopoznania ucznia, doskonalenia jego komunikacji z innymi, budowania prawidłowych relacji, krytycznego myślenia czy dokonywania refleksji nad własnym działaniem. W celu rozwijania kompetencji kluczowych warto stosować ocenianie wspierające i dawać informacje zwrotne, co wspomaga proces autoanalizy, zdobywania i pogłębiania wiedzy o sobie.

PODSUMOWANIE

Cechami kompetencji kluczowych jest to, że są one ponad przedmiotem nauczania, przenikają się i uzupełniają wzajemnie oraz pozostają ze sobą w zależności. Efektem takiego ich rozumienia jest podejście holistyczne, które zakłada całościowe kształ-

towanie wszystkich kompetencji w różnych sytuacjach funkcjonowania ucznia. Ich rozwijanie nie powinno być postrzegane przez nauczycieli jako dodatkowe zadanie, ale element zintegrowanego programu kształcenia i wspólnej pracy nauczycieli. W podjętych rozważaniach istotne jest to, aby nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej dokonali rewizji swoich poglądów i rozumienia praktyki z uwzględnieniem współczesnych orientacji związanych z uczeniem się. Ich znajomość jest warunkiem projektowania działań nakierowanych na wszechstronny, holistyczny rozwój ucznia z poszanowaniem takich wartości, jak: podmiotowość, indywidualność, swoboda działania, kreatywność, otwartość, dociekliwość. Zdaniem Urszuli Nowackiej „współczesnej szkole jest potrzebny nauczyciel-przewodnik, dobrze znający drogę aksjologicznego istnienia, jasnowidzący cel, traktujący ucznia podmiotowo, umiejący pobudzać aktywność poznawczą dzieci i młodzieży, kształtować zainteresowania, formować nawyk uczenia się samodzielnego i ustawicznego, ale równocześnie stawiający uczniom wysokie wymagania w celu zwalczania przeciętności w dążeniu do pełnego rozwoju i doskonałości” (1999/2001). Nauczyciel przewodnik jako facylitator podejmuje następujące działania: dostarcza zadań wymagających wspólnego uczenia się i kooperacji uczniów; monitoruje ich pracę i sposoby radzenia sobie z trudnościami; pomaga uczniom w poznawaniu siebie i swoich możliwości; dobiera zadania do potrzeb ucznia, aby go motywować do działania; tworzy przestrzeń dla rozwoju samodzielności, kreatywności; ofertę pomocy dostosowuje do sytuacji i potrzeb dziecka; nie narzuca własnych pomysłów ani gotowych rozwiązań; podtrzymuje aktywność ucznia, włączając go w działania oraz docenia jego drobne osiągnięcia.

W obraz dobrej szkoły, o którą pytałam na wstępie, wpisuje się szkoła opisana przez Kazimierza Denka: „[...] Jest ona placówką edukacji twórczej, poszukującej, aktywnej i wielostronnej aktywności uczniów; wprowadzającej podopiecznych w życie zbiorowe i społeczne; sprzyjającej możliwości czynnego uczestniczenia wychowanków w całokształcie różnorodnej działalności oraz zapewniającej im miejsce na indywidualne traktowanie każdego z nich” (2005, s. 6). Wymienione działania są integracją założeń opisanych teorii nauczania i gwarantują sukces edukacyjny oraz wysoki poziom realizacji kompetencji kluczowych w odpowiedzi na potrzeby jednostki i społeczeństwa oraz zgodnie z celami współczesnej szkoły.

LITERATURA

- Bałachowicz, K. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wyd. WSP.

- Bałachowicz, K. (2011). Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.). *Dziecko-uczeń a współczesna edukacja* (s. 11–31). Kraków: Libron.
- Bartkowiak, G. (2018). Wykorzystywanie psychologicznych koncepcji uczenia się przez kandydatów na nauczycieli i nauczycieli aktywnych zawodowo. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula KNUV*, 2 (56), 159–175.
- Bereźnicki, F. (2009). Dobra szkoła to miejsce uczenia się, jak się uczyć współtworzenia wiedzy a nie „przekazywania wiedzy”. W: C. Plewka (red.). *Ku dobrej szkole*, t. 1. (s. 224–232). Szczecin – Radom: Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Bereźnicki, F., Denek, K., Świrko-Pilipczuk, J. (2005). (red.). Procesy uczenia się i ich uwarunkowania. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński – Instytut Pedagogiki.
- Brophy, J. (2004). Motywowanie uczniów do nauki. Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2006). Kultura edukacji. Kraków: Universitas.
- Denek, K. (2005). W stronę szkoły jutra. Problemy współczesnej pedagogiki. *Neodidagmata*, 27/28
- Dróżka, W. (2002). Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studium pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze. Kielce: Wyd. AŚ.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). Rewolucja w uczeniu się. Poznań: Zysk i S-ka.
- Dylak, S. (2009). Koniec nauczania czy nowy paradygmat dydaktyczny. W: L. Hurło, M. Łojko, D. Klus-Stańska (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 40–50). Kraków: Impuls.
- Filipiak, E. (2012). Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim u Brunerem w tle. Sopot: Wyd. GWP.
- Fontana, D. (1981). Psychologia dla nauczycieli. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gołębniak, D. (2004). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 2 (s. 158–206). Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska, D. (2002). Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn: Wyd. UWM.
- Kopik, A. (2010). Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka. Kielce: Compus.
- Kozielecki, J. (1995). Psychologiczne koncepcje człowieka. Warszawa: PWN.
- Krause-Sikorska, H. (2011). Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.). *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności* (s. 105–127). Kraków: Wyd. UP.
- Kruszewski, K. (2004). O nauczaniu i uczeniu się w szkole. W: K. Kruszewski (red.). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* (s. 109–145). Warszawa: PWN.
- Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 291–320). Warszawa: Wyd. PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). Pedeutologia. Warszawa: Wyd. WAiP.
- Kwieciński, Z. (2000). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński (red.). *Tropy – ślady – próby*. Poznań – Olsztyn: Edytor.

- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Nowacka, U. (1999/2001). Przygotowanie zawodowe nauczycieli w świetle współczesnych orientacji edukacyjnych. W: *Prace Naukowe Pedagogika*, t. 8, 9, 10 (s. 627–640). Częstochowa.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.
- Puślecki, W. (1996). *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls.
- Puślecki, W. (1997). (red.). *Doświadczenie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Rutkowiak, J. (2009). Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realnego życia. Ku pytaniom o przykłady między paradygmatyczne. W: L. Hurło, M. Łojko, D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 27–40). Kraków: Impuls.
- Schaffer, H. (1995). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: PWN.
- Słownik Współczesnego Języka Polskiego*, red. B. Dunaj. 2001. Warszawa: Przegląd Readers Digest.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Impuls.
- Włodarski, Z. (1980). *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Witkowski, L. (2009). O wizjach i rewizjach dobrej edukacji (więcej niż dekalog dobrej edukacji). W: C. Plewka (red.). *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1 (s. 15–25). Radom: ITE.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą: społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotzki, L. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

- Płatos, B. Najważniejsze kompetencje uczniów i ich miejsce w systemach edukacji. Wnioski z raportu „Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie”. <http://jows.pl/sites/default/files>.
- Walat, W. Teorie uczenia się a rozwój technologii informacyjnych. <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2010/01/02.pdf> [dostęp: 20.04.2020].
- Żmijewska-Kwiręg, S. (2019). Kształtowanie kompetencji kluczowych m.in. uczenia się, społeczno-obywatelskich oraz inicjatywności i przedsiębiorczości w edukacji wczesnoszkolnej. https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/ceo/dkk/ksztaltowanie_kompetencji_kluczowych_w_edukacji_wczesnoszkolnej_s_zmijewska-kwireg.pdf [dostęp: 30.04.2020].

AKTY PRAWNE:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. 2017, poz. 1611).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 2017, poz. 1658).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017, poz. 59).
- 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) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30.12.2006, L394/13.
- 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) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 04.06.2018, C 189/1.

DEVELOPING KEY COMPETENCES IN THE LIGHT OF LEARNING THEORY –
THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER AND STUDENT

Abstract: The content of the article concerns the currently important issue, which is key competences in school education of students. Shaping them is an important task and at the same time a challenge for a modern school, but it raises a number of organizational and methodological doubts among teachers. The purpose of theoretical considerations is to analyze the issue in relation to contemporary learning theories and the issue of competences seen from the perspective of the student's and teacher's development needs. The analyzes are accompanied by a reflection on the practice of early childhood education focused on the holistic development of the child.

Keywords: education, key competences, learning, teacher