

Izabela Symonowicz-Jabłońska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
izajs@umk.pl

Elżbieta Wieczór

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ewieczor@umk.pl

Budowanie kapitału społecznego w świetle analizy podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego

Summary

Building social capital in the light of the analysis of the core curriculum for the first stage of education

The aim of this article is to present the analysis of the core curriculum for the first stage of education for social and civic competences useful in building social capital. The research is the answer to the question: to what extent are the learning outcomes promoted in the core curriculum for the first stage of education in social and civic competences, the basis for building social capital? The method of data collection was a search of secondary sources.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, kompetencje kluczowe, kompetencje społeczne i obywatelskie, podstawa programowa kształcenia ogólnego, pierwszy etap edukacyjny

Keywords: social capital, key competencies, social and civic competences, core curriculum of general education, the first stage of education

Wstęp i podstawy teoretyczne

Kompetencje emocjonalne, społeczne i obywatelskie są kluczowe dla funkcjonowania człowieka we współczesności. Jednostka nabywa je, kształtuje i doskonali w ciągu całego życia. Edukacja wczesnoszkolna stanowi w tym procesie kluczowe ogniwo. Zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego z 2006 roku system wczesnej edukacji powinien zapewnić wszystkim młodym osobom środki do osiągnięcia takiego poziomu kluczowych kompetencji, który przygotowuje ich do dorosłego życia i będzie stanowił podstawę dalszej nauki oraz życia zawodowego (Dz. U. UE, 2006). Parlament Europejski i Rada Europy ustanowiły osiem kompetencji kluczowych nabywanych w uczeniu się całościowym. Wśród nich znajdują się kompetencje społeczne i obywatelskie zdefiniowane jako: „znajomość pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich,

zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii” (tamże).

Kompetencje społeczne stanowią podstawę do budowania kapitału społecznego, rozumianego jako wiedza, która jest osadzona w relacjach i stosunkach społecznych. Wiąże się on z zaufaniem członków organizacji do siebie oraz z normami i wartościami. Kompetencje społeczne opierają się na tworzeniu społecznych relacji i powiązań ze społeczeństwem (Kubit b.d.; por. Adameczyk 2013; Sierocińska 2011). Kapitał społeczny kształtowany jest w rodzinie, szkole, w środowisku zawodowym czy w przestrzeni publicznej. „To, czego potrzebujemy do przyszłych sukcesów i realizacji szans, wiąże się ze wspólnotowym, grupowym kapitałem rozwoju, rosnącą zdolnością do współpracy, rozumienia się, zaufania wspólnotowego patrzenia w przyszłość, a także otwartości na innych oraz poszanowania dla jednostek, które pragną i szukają indywidualnych ścieżek życiowej samorealizacji” (Boni 2009: 344)

Wytwarzanie kapitału społecznego w dużym stopniu uwarunkowane jest procesem kształcenia, samokształcenia i wychowania, a także metodami pracy, poziomem kompetencji nauczycieli w tym zakresie oraz jakością programów kształcenia. Te ostatnie, mimo ciągłych modyfikacji, wydają się wciąż nie spełniać wystarczająco zadania, jakim jest budowanie kapitału społecznego.

Metodologiczne podstawy badań

Celem badań, do których wyników odwołano się w niniejszym artykule¹, była identyfikacja kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego oraz potencjalnych skutków, jakie dla edukacji przynieść może realizowanie tak sformułowanego dokumentu oświatowego (Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016). Podstawową metodą gromadzenia danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha 2008: 157–164). Dokumentem wiążącym dla poniższej analizy było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku w sprawie podstawy programowej dla I etapu edukacji. Za jednostkę analizy przyjęto wymaganie szczegółowe z podstawy programowej. Do analizy wybrano 833 wymagania, zlokalizowane w 19 przedmiotach na czterech etapach edukacyjnych.

Wyniki analiz prezentowanych w niniejszym artykule wykorzystują dwa rodzaje kategorii analitycznych skonstruowanych w badaniach:

1. Kategorie analityczne wyróżnione na podstawie kodowania z dokumentów polityczno-oświatowych (*Raport referencyjny...*, 2013), kodowania z teorii (Martowska, Matczak 2013; Matczak 2007; Riggio 1986; Hoskins i in. 2008), kodowania otwartego (Gibbs, 2011: 90–93, Rubacha 2008: 263–265). W sumie wyróżniono

¹ Badania zostały zrealizowane w 2015 r., w ramach międzynarodowego projektu Improving Teaching Methods for Europe. Projekt współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+ Partnerstwo Strategiczne.

116 kategorii analitycznych, będących w rezultacie katalogiem efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich.

2. Kategorie analitycznych pozwalających na przypisanie analizowanych wymagań zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego do obszaru wiedzy, umiejętności i postaw, oraz pozwalających na ich ocenę w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji (Kwieciński 1995: 21–33; Chomczyńska-Rubacha 2010: 147–162).

Ponadto w analizach uwzględniono również następujące zmienne: etap edukacyjny oraz typ edukacji (np. edukacja polonistyczna, matematyczna, społeczna).

W niniejszym artykule odniesiono się jedynie do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego. Założono, że wszystkie zidentyfikowane w niej efekty uczenia się, składające się na kompetencje społeczne i obywatelskie, służą budowaniu kapitału społecznego, co jest zgodne ze stanowiskiem J. Czapińskiego (2014: 320), który uważa, że pojęcie kapitału społecznego jest bardzo pojemne i mieści się w nim wszystko, co decyduje o zdrowych relacjach społecznych, dbaniu o dobro wspólne i współpracę. W związku z tym, główne pytanie badawcze przyjęło następującą postać:

W jakim stopniu podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego zakłada konstruowanie kapitału społecznego uczniów?

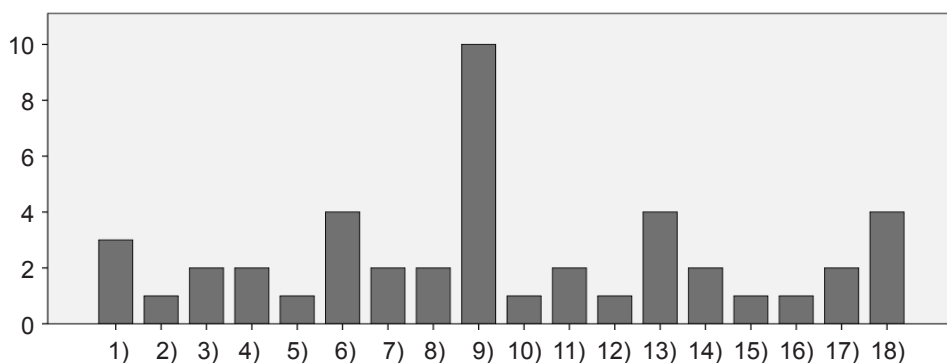
Z problemu głównego wyłaniają się szczegółowe pytania badawcze:

1. Jakie efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich występują w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego?
2. Jaka jest liczebność występowania efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich w obszarach: wiedza, umiejętności, postawy na pierwszym etapie edukacyjnym? Jaka jest ich liczebność w poszczególnych typach edukacji?
3. Jakie funkcje edukacji wynikają z analizy podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego?
4. Jaki typ kapitału społecznego promuje badana podstawa programowa?

Dla podejmowanych działań edukacyjno-wychowawczych kluczowe jest założenie, że wszystkie kompetencje społeczne są ważne i potrzebne, dlatego ich badanie jest równocześnie badaniem elementów kapitału społecznego. Budowanie kapitału społecznego wyznacza przestrzeń dla edukacji społeczno-obywatelskiej, która z perspektywy dziecka oznacza uczenie się stawania się świadomym i odpowiedzialnym obywatelem, a przy tym jest długotrwałym i systematycznym procesem, przygotowującym do odgrywania różnych ról społecznych, umiejętności współpracy, współodpowiedzialności i współdecydowania (Wieczór 2013: 100).

Analiza podstawy programowej dla I etapu kształcenia z punktu widzenia budowania kapitału społecznego

W podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego zidentyfikowano 54 z 833 wymagań odnoszących się do kompetencji społecznych i obywatelskich. W celu uzyskania odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące efektów uczenia się oraz częstotliwości ich występowania w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich dokonaliśmy rozróżnienia na: wiedzę, umiejętności i postawy.



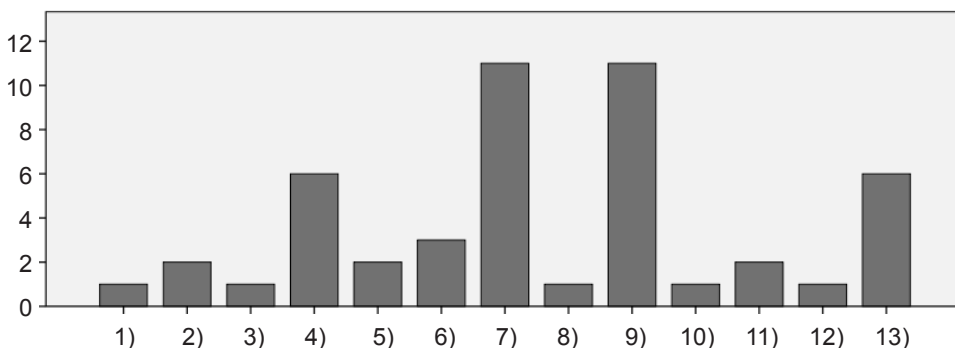
1) wiedza na temat praw człowieka; 2) znajomość i zastosowanie pojęcia równości; 3) wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych w różnych środowiskach; 4) wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych w Polsce; 5) wiedza na temat różnorodności i tożsamości kulturowych i religijnych w Europie i na świecie; 6) wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju; 7) znajomość głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii, wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata; 8) wiedza na temat ról mediów w życiu osobistym i społecznym; 9) rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach; 10) wiedza na temat zagrożeń i ochrony środowiska; 11) znajomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, społeczeństwa i kultury; 12) wiedza na temat problemów, procesów i zjawisk społecznych; 13) wiedza na temat komunikacji i jej form; 14) wiedza na temat zasad skutecznej komunikacji; 15) wiedza na temat sposobów (technik, strategii) radzenia sobie ze stresem i frustracją; 16) wiedza na temat asertywności i jej znaczenia w kontaktach interpersonalnych; 17) wiedza na temat empatii i jej znaczenia w kontaktach interpersonalnych; 18) wiedza na temat sposobów zapewnienia sobie zdrowia fizycznego i psychicznego

Wykres 1. Efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich (kategorie analityczne) występujące w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego: obszar wiedzy

Źródło: badania własne.

Z badań wynika, że w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego w **kategorii wiedzy** (wyk. 1) najczęściej występował efekt uczenia się dotyczący „rozumienia zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społecznościach i środowiskach”. Uwidacznia się tutaj adaptacyjna funkcja szkoły, polegająca na „wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia” oraz w istniejący porządek społeczny, który jednocześnie przedstawiany jest jako dobry i/lub konieczny i/lub niezmienny (Kwieciński 1995: 21).

Kolejne analizy wykazały, że w **obszarze umiejętności** (wyk. 2) efekty uczenia się wyraźnie zaznaczone są w zakresach następujących umiejętności: (a) komunikacyjnych, (b) nadawania, odbierania i kontrolowania komunikatów werbalnych i niewerbalnych, (c) zachowania się zgodnie z zasadami i regułami panującymi w różnych środowiskach.



1) umiejętność wyrażania własnego zdania, prezentacji w mowie i/lub na piśmie własnych pomysłów; 2) umiejętność korzystania z mediów w sposób aktywny – jako producent materiałów medialnych; 3) umiejętność postępowania zgodnie z procedurami funkcjonującymi w instytucjach i organizacjach; 4) umiejętność zachowania się zgodnie z regułami i zasadami panującymi w różnych środowiskach; 5) umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich; 6) umiejętność budowania koalicji, umiejętność współpracy i interakcji; 7) umiejętności komunikacyjne; 8) umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów; 9) umiejętność nadawania, odbierania i kontrolowania komunikatów werbalnych i niewerbalnych; 10) umiejętność okazywania uczuć i empatycznego zachowania się; 11) umiejętność wyrażania emocji; 12) umiejętność oceny działań własnych; 13) umiejętność podejmowania działań służących zapewnieniu zdrowia fizycznego i psychicznego, ochronie środowiska

Wykres 2. Efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich (kategorie analityczne) występujące w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego: obszar umiejętności

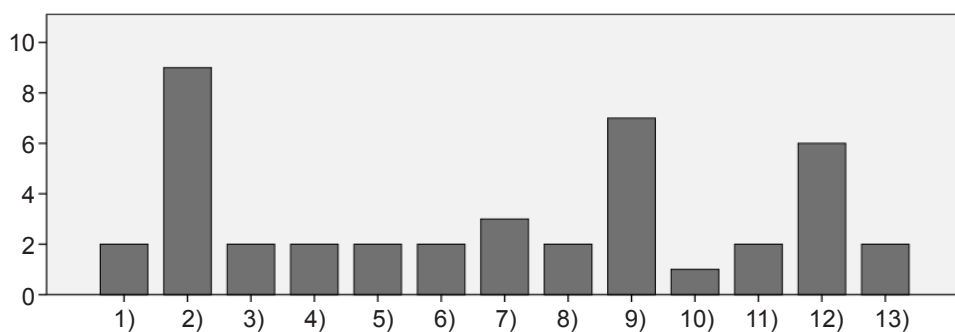
Źródło: badania własne.

Na powyższym wykresie zwraca uwagę umiejętność „okazywania uczuć i empatycznego zachowania się”, która nie zajmuje priorytetowego miejsca wśród efektów uczenia się. Wzbudza to nasz niepokój, gdyż ta umiejętność jest znacząca dla budowania kapita-

łu społecznego. Uczeń zdolny do empatii, potrafiący wyrażać swoje emocje, umie tym samym nawiązać odpowiedni kontakt z innymi w celu budowania dobrych relacji. Podobnie jest z nabywaniem umiejętności: „konstruktywnego rozwiązywania problemów; wyrażania własnego zdania; prezentacji w mowie i/lub na piśmie własnych pomysłów; postępowania zgodnie z procedurami funkcjonującymi w instytucjach i organizacjach”, które znalazły się na marginesie omawianej kategorii.

F. Fukuyama (1997: 56), mówiąc o kapitale społecznym, podkreślał także rolę elementów go budujących takich, jak: zaufanie, odpowiedzialność moralna, normy wzajemności. W tym kontekście ważne są zatem uczciwość, lojalność, rzetelność, a podzielane przez członków społeczeństwa wartości i normy mają wpływ na poziom zaufania społecznego.

Wykres 3 prezentuje **obszar postaw** w obrębie uwzględnianych w podstawie programowej kompetencji społecznych i obywatelskich.



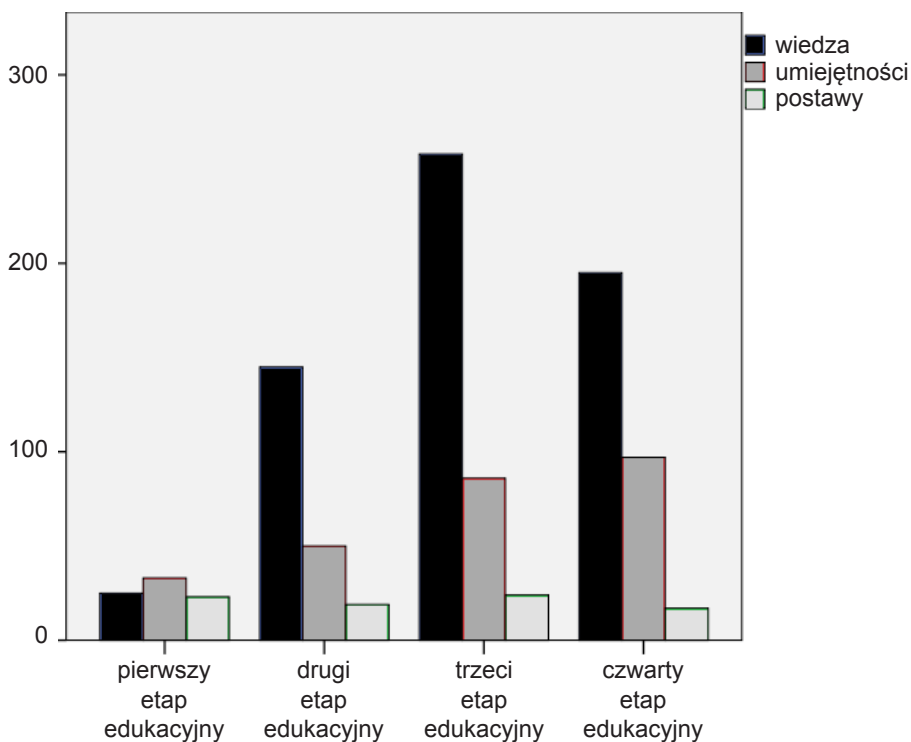
1) gotowość do przynależenia do różnych wspólnot, funkcjonowania w różnych rolach społecznych; 2) gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych; 3) gotowość do współdziałania w zorganizowanych warunkach – nawiązywania konstruktywnych, satysfakcjonujących dla wszystkich stron relacji; 4) gotowość do współdziałania w zorganizowanych warunkach – kształtowanie i utrzymywanie konstruktywnych, satysfakcjonujących dla wszystkich stron relacji; 5) gotowość przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych; 6) poszanowanie wartości i prywatności innych osób; 7) poczucie przynależności do własnego otoczenia; 8) poczucie przynależności do własnego kraju; 9) poszanowanie prawa człowieka (wolność, równość, godność); 10) szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych; 11) przekonanie o konieczności ochrony środowiska; 12) wykazywanie się poczuciem obowiązku; 13) przekonanie o znaczeniu zdrowia psychicznego i fizycznego oraz o konieczności zapewnienia sobie optymalnego poziomu zdrowia fizycznego i psychicznego

Wykres 3. Efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich (kategorie analityczne) występujące w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego: obszar postaw

Źródło: badania własne.

Analizując podstawę programową w obszarze postaw, można dostrzec dominację „gotowości do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych”, co za tym idzie „poszanowaniem prawa człowieka (wolność, równość, godność)” oraz „wykazywanie się poczuciem obowiązku”.

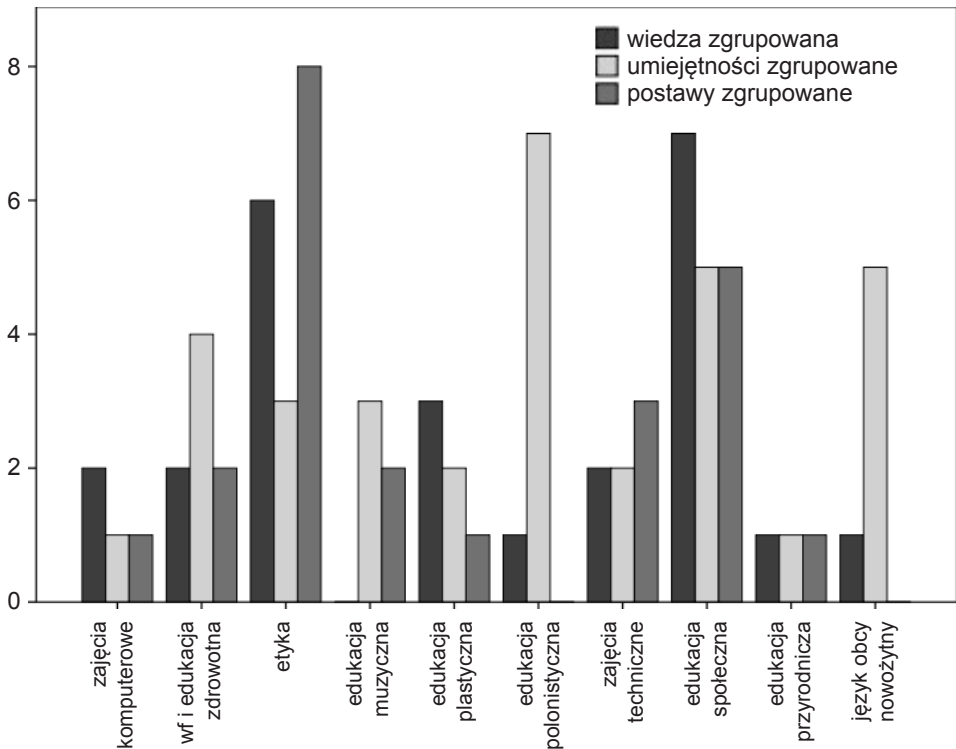
Dalsze analizy (zob. wyk. 4) wykazują, że na pierwszym etapie kształcenia równoważą się komponenty kompetencji społecznych i obywatelskich w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, natomiast na kolejnych etapach edukacyjnych zdecydowanie dominują wymagania związane z wiedzą.



Wykres 4. Wymagania w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego na poszczególnych etapach edukacyjnych, z podziałem na wiedzę, umiejętności, postawy

Źródło: badania własne.

Z kolei wykres 5, który przedstawia kompetencje społecznie i obywatelskie, uporządkowane według obszarów: wiedza, umiejętności, postawy, pozwala zidentyfikować, z jakim nasileniem i w obrębie jakich przedmiotów wczesnoszkolnych (typów edukacji) są ulokowane poszczególne treści wpływające na budowanie kapitału społecznego.

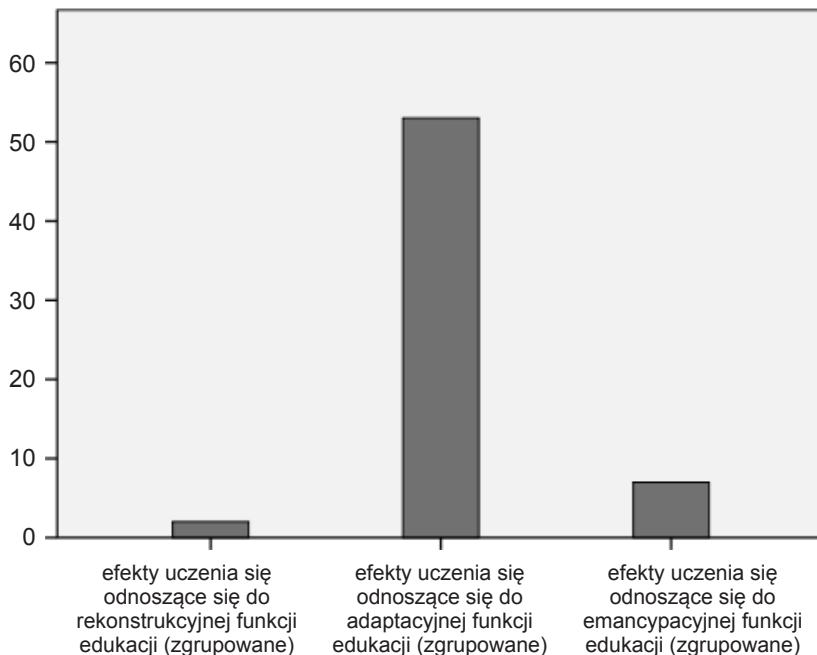


Wykres 5. Wiedza, umiejętności, postawy w przedmiotach (typach edukacji) na I etapie kształcenia
 Źródło: badania własne.

W świetle przeprowadzonej analizy, ułożone w **obszarze wiedzy** kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawie programowej kształcenia ogólnego najliczniej reprezentowane są w edukacji społecznej. Na drugim miejscu plasuje się etyka, dalej edukacja plastyczna, informatyka/zajęcia komputerowe, edukacja zdrowotna. Wiąże się to ze zdobywaniem przez uczniów wiedzy na temat praw człowieka, historii i dziedzictwa kulturowego kraju, reguł rozumienia zasad postępowania, komunikacji i sposobów zapewnienia zdrowia. Natomiast analiza danych dotyczących **obszaru umiejętności**, wykazuje, że interesujące nas efekty uczenia się występują głównie w edukacji polonistycznej oraz w nauczaniu języka obcego.

W kategorii analitycznej dotyczącej **obszaru postaw** najwięcej efektów uczenia się realizowanych jest w edukacji społecznej i na zajęciach poświęconych etyce. Kompetencje w tym zakresie wyrażają się w postaci gotowości do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych. Brana jest również pod uwagę stabilność, przejrzystość obowiązujących reguł i sprawność ich egzekwowania, co ma tworzyć atmosferę zaufania. Kategoria ta obejmuje także poszanowanie praw człowieka oraz wykazywania się poczuciem obowiązku.

W toku dalszych analiz poszukiwano odpowiedzi na pytanie badawcze: Jakie **funkcje edukacji** oraz odpowiadające im efekty uczenia się wynikają z analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego na I etapie edukacyjnym?



Wykres 6. Ocena wymagań w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji

Źródło: opracowanie własne

Jak ilustruje wykres 6, na pierwszym etapie edukacji wyraźnie dominują efekty uczenia się odnoszące się do adaptacyjnej funkcji szkoły: ich liczebność w treściach podstawy programowej wynosi 54, podczas gdy tylko 2 odnoszą się do funkcji rekonstrukcyjnej, a 7 – do emancypacyjnej. Dominacja wymagań ocenianych jako adaptacyjne pokazuje, że I etap edukacyjny będzie w treściach społecznych, umiejętnościach i postawach przede wszystkim wprowadzaniem dziecka w świat społecznego funkcjonowania, przygotowaniem do pełnienia różnych ról społecznych w klasie i szkole (dziecko jako uczeń i jako kolega, jako uczestnik szkolnego życia społecznego), uczenia się reguł społecznych i nabywania umiejętności odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.

W tym kontekście należy też spojrzeć, z jakimi kompetencjami w tym zakresie dziecko przychodzi do szkoły, mając za sobą realizację wychowania przedszkolnego, które umiejętności społeczno-obywatelskie dość mocno eksponuje. Pozwala to zakładać, że wyższa funkcja edukacji – emancypacyjna, powinna być wyraźniej realizowana na etapie

kształcenia wczesnoszkolnego, zwłaszcza w odniesieniu do współczesnych dyskursów dzieciństwa i wczesnej edukacji (Klus-Stańska 2009). Uosabiają je: dyskurs kontestatora oraz dyskurs konstruktywistyczno-społeczny i krytyczno-emancypacyjny, które pozwalają na postrzeganie dziecka jako zdolnego do interpretowania i kreowania świata, jako budowniczego własnego rozwoju, również w wymiarze kapitału społecznego wspólnoty i jednostki. Wyznacza to wiele nowych zadań dla szkoły, nauczyciela i ucznia. Natomiast z powyższych analiz wynika, że podstawa programowa promuje społeczny kapitał adaptacyjny. Jego znaczenie wzrasta na kolejnych etapach kształcenia.

Podsumowanie

Analiza podstawy programowej dla I etapu edukacji pod kątem zawartych w niej kompetencji społeczno-obywatelskich, podporządkowana była odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego zakłada konstruowanie kapitału społecznego uczniów?

Przyjęto, że w procesie budowania kapitału społecznego istotne są zasoby społeczne uczniów i środowiskowy kapitał socjokulturowy. Ogromną rolę w tym procesie odgrywają szkoła i nauczyciel, przekazując modelowe wzorce zachowań i postaw, oparte na współpracy, zaufaniu społecznym, komunikacji i wrażliwości społecznej. Ponadto kompetencje społeczno-obywatelskie kształtowane są poprzez uczestnictwo w życiu klasy, szkoły i społeczności lokalnej. W *Raporcie Polska 2030* czytamy: „Edukacja jest najważniejszym i podstawowym warunkiem wzrostu i przemian kapitału społecznego w nadchodzących dekadach. Po pierwsze, nauczanie powinno od najwcześniejszych lat obejmować edukację obywatelską: zachęcać do aktywności społecznej, uczyć współpracy i działania na rzecz wspólnego dobra. Po drugie, system edukacyjny musi być nastawiony na krzewienie indywidualnej kreatywności i innowacyjności uczniów. Szkoły należy zreformować w kierunku uczenia samodzielności i elastyczności w myśleniu, zachęcania do bycia twórczym oraz promowania wspólnej, zbiorowej pracy uczniów” (Boni 2009: 367). W takim rozumieniu kapitału społecznego, znajdujemy podstawy do jego budowania, natomiast podstawę programową uznajemy za bazę do tworzenia programów kształcenia oraz całej obudowy metodycznej.

Wyniki przeprowadzonych analiz skłaniają do refleksji i wskazania kierunku zmian w treści standardów kształcenia i wychowania. W edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel jest jednocześnie wychowawcą i nauczycielem, dlatego rozwijanie kompetencji społeczno-obywatelskich powinno towarzyszyć wszystkim realizowanym przez niego typom edukacji poznawczej, artystycznej i motorycznej, czyli być wyraźnie akcentowane we współczesnej szkole, stanowić jej cechę. Natomiast analiza treści podstawy programowej dla pierwszego etapu kształcenia pokazała, że nie wszystkie typy (rodzaje) edukacji wczesnoszkolnej stanowią bazę dla budowania kompetencji społeczno-obywatelskich. Przykład stanowi edukacja matematyczna, w której uwzględniono w ogóle tych kompetencji. Dominują one w etyce, edukacji społecznej, edukacji zdrowotnej oraz polonistycznej.

Obok wiedzy i umiejętności, istotne są społeczno-obywatelskie postawy rozwijane u uczniów na etapie wczesnej edukacji, chodzi zwłaszcza o wrażliwość, empatię, odpowiedzialność, poczucie obowiązku, zaufanie społeczne, wzajemną troskę i zrozumienie potrzeb, które powinny stawać się ważnymi wartościami. Ekspozycja w literaturze przedmiotu emancypacyjna funkcja szkoły nie wybrzmiewa dostatecznie w treściach podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego. Brakuje efektów uczenia się predysponujących m. in. do otwartości, innowacyjności, kreatywności, indywidualizmu, umiejętności krytycznej oceny i twórczej refleksji, obrony własnych poglądów, rozumienia różnych punktów widzenia, wrażliwości społecznej oraz empatii.

Kluczowe w budowaniu podstaw kapitału społecznego jest zaufanie. Znając wagę tej kategorii (nie tylko w procesie edukacji), trzeba postawić pytanie: Czy podstawa programowa to tylko formalny zbiór zadań do wykonania przez nauczycieli w procesie kształcenia ucznia? Czy może podstawa programowa to coś więcej niż tylko spis? Idąc tropem R. Meighana (1993) zadajemy zatem pytanie o ukryty program podstawy programowej.

Literatura

- Adamczyk M. (2013), *Wprowadzenie do teorii kapitału społecznego*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Boni M. (red.) (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2010), *Standardy rozwojowe edukacji seksualnej*. „Studia Edukacyjne”, 2.
- Czapiński J. (2014), *Kapitał społeczny*. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki jakości życia Polaków. Raport*. Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I. Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006), Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela.
- Fukuyama F. (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hoskins B., Villalba E., Van Niljen D., Barber C. (2008), *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.) (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (2016), *Edukacja do wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*. „Forum Oświatowe”, 28, 1 (55).
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Trans Humana.
- Kubit M., *Encyklopedia Zarządzania*. https://mfiles.pl/pl/index.php/Kapitał_społeczny. 29.12.2016.

- Martowska K., Matczak A. (2013), *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*. „Psychologia Jakości Życia”, 1.
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz kompetencji społecznych*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Riggio R.E. (1986), *Assesment of basic social skills*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 51.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sierocińska K. (2011), *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy*. „Studia Ekonomiczne”, 1 (LXVIII).
- Wieczór E. (2013), *Problematyka wychowania społeczno-obywatelskiego w obszarze wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. W: V. Kopińska (red.), *Edukacja obywatelska rekonstrukcje – krytyka – interpretacje*. Włocławek, Wydawnictwo PWSZ.
- Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji 2013. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych. <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl>, 01.04. 2015.