Materiał jest rozpowszechniany na zasadach wolnej licencji Creative Commons –

Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC)  
Treść licencji dostępna jest na stronie http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl

**Materiały szkoleniowe**

**dla uczestników szkolenia w ramach projektu**

**„Doskonalenie trenerów wspomagania oświaty”**

**w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji porozumiewanie się**

**w językach obcych – II etap edukacyjny**

**uczestniczących w projekcie „Doskonalenie trenerów wspomagania oświaty”**

obejmujące 70-godzin szkolenia stacjonarnego oraz

20-godzin szkolenia e-learningowego

Autor:

Joanna Orda

Łódź 2018

Spis treści

[Spis treści 2](#_Toc536091251)

[Wstęp 6](#_Toc536091252)

[INFORMACJE O PLATFORMIE MOODLE 9](#_Toc536091253)

[Moduł I. Wspomaganie pracy szkoły – wprowadzenie do szkolenia 17](#_Toc536091254)

[Moduł I. Temat 1. Identyfikacja potrzeb uczestników w zakresie doskonalenia - wzajemne poznanie i integracja uczestników. 21](#_Toc536091255)

[Moduł I. Temat 2. Kompleksowe wspomaganie szkół – założenia 24](#_Toc536091256)

[Moduł I. Temat 3. Sieci współpracy i samokształcenia 35](#_Toc536091257)

[Moduł I. Temat 4. Doskonalenie pracy szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów. 40](#_Toc536091258)

[Moduł I. Temat 5. Planowanie procesu wspomagania szkół w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych. 55](#_Toc536091259)

[Moduł II Rozwój kompetencji kluczowych w procesie edukacji 58](#_Toc536091260)

[Moduł II. Temat 1. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie. 60](#_Toc536091261)

[Moduł II. Temat 2. Ponadprzedmiotowy i interdyscyplinarny charakter kompetencji kluczowych. 74](#_Toc536091262)

[Moduł II. Temat 3. Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów 79](#_Toc536091263)

[Moduł III. Rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym. 82](#_Toc536091264)

[Moduł III Temat 1. Profil kompetencyjny ucznia i profil kompetencyjny nauczyciela na II etapie kształcenia 84](#_Toc536091265)

[Moduł III. Temat 2. Kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego 99](#_Toc536091266)

[Moduł III. Temat. 3. Znaczenie kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym dla dalszych losów ucznia. 105](#_Toc536091267)

[Moduł III. Temat 4. Wskazywanie kierunków kształtowania kompetencji dotyczącej porozumiewania się w językach obcych na podstawie badań. 108](#_Toc536091268)

[Moduł IV. Proces uczenia się a rozwój kompetencji kluczowych. 121](#_Toc536091269)

[Moduł IV. Temat 1. Przebieg procesu uczenia się 122](#_Toc536091270)

[Moduł IV. Temat 2. Efektywność procesu uczenia się 131](#_Toc536091271)

[Moduł IV. Temat 3. Środowisko edukacyjne sprzyjające uczeniu się 137](#_Toc536091272)

[Moduł IV. Temat 4. Wiedza o przebiegu procesu uczenia się podstawą skutecznej diagnozy pracy szkoły. 139](#_Toc536091273)

[Moduł V. Kompetencje ogólne istotne w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych. 143](#_Toc536091274)

[Moduł V. Temat 1. Działania nauczycieli służące rozwijaniu autonomii ucznia w procesie nabywania kompetencji porozumiewania się w języku obcym. 146](#_Toc536091275)

[Moduł V. Temat 2. Działania podejmowane przez szkołę w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej 153](#_Toc536091276)

[Moduł V. Temat 3. Sposoby i metody budowania konstruktywnych relacji uczniów z ludźmi, którzy są innej narodowości lub wyrośli w innej kulturze. 155](#_Toc536091277)

[Moduł V. Temat 4. Wykorzystanie Europejskiego Portfolio Językowego we wdrażaniu uczniów do samooceny i stopniowego nabywania postawy autonomicznej w uczeniu się 163](#_Toc536091278)

[Moduł V. Temat 5. Wykorzystanie wiedzy dotyczącej kompetencji ogólnych w zakresie porozumiewania się w językach obcych, w pracy osoby wspomagającej. 163](#_Toc536091279)

[Moduł VI. Językowe kompetencje komunikacyjne jako ważny element kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. 163](#_Toc536091280)

[Moduł VI. Temat 1. Metody i techniki nauczania języka obcego adekwatne do III etapu edukacji, które kształtują kompetencję porozumiewania się w językach obcych 166](#_Toc536091281)

[Moduł VI. Temat 2. Zarządzanie procesem lekcyjnym w celu wzmacniania ekspozycji ucznia na język obcy. 170](#_Toc536091282)

[Moduł VI. Temat 3. Planowanie systemowej pracy z wykorzystaniem poznanych metod i technik 172](#_Toc536091283)

[Moduł VI. Temat 4. Wspieranie nauczycieli w planowaniu rozwoju zawodowego służącego doskonaleniu umiejętności kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. 172](#_Toc536091284)

[Moduł VII. Środowisko przyjazne kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych 174](#_Toc536091285)

[Moduł VII. Temat 1. Tworzenie atmosfery sprzyjającej skutecznemu rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych uczniów na II etapie edukacyjnym. 176](#_Toc536091286)

[Moduł VII. Temat 2. Indywidualizacja działań podczas lekcji języka obcego. 178](#_Toc536091287)

[Moduł VII. Temat 3. Organizacja przestrzeni szkolnej i wyposażenie szkoły jako czynniki wpływające na rozwój kompetencji związanej z porozumiewaniem się w językach obcych na II etapie edukacyjnym. 178](#_Toc536091288)

[Moduł VIII. Wspomaganie pracy szkoły w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych. 179](#_Toc536091289)

[Moduł VIII. Temat 1. Diagnoza pracy szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych. 181](#_Toc536091290)

[Moduł VIII. Temat 2. Planowanie działań - opracowanie planu wspomagania. 186](#_Toc536091291)

[Moduł VIII. Temat 3. Podsumowanie działań, formułowanie wniosków i rekomendacji dotyczących dalszych działań wspomagających 189](#_Toc536091292)

[Moduł IX Planowanie rozwoju zawodowego uczestników szkolenia w zakresie wspomagania szkół 191](#_Toc536091293)

[Moduł IX. Temat 1. Kompetencje, które powinna rozwijać osoba odpowiedzialna za wspomaganie szkół 192](#_Toc536091294)

[Moduł IX. Temat 2. Analiza własnych zasobów i ograniczeń, które mają wpływ na realizację wspomagania 192](#_Toc536091295)

[Moduł IX. Temat 3. Planowanie własnego rozwoju zawodowego i tworzenie planu działań 192](#_Toc536091296)

[Bibliografia/Netografia 193](#_Toc536091297)

# 

# Wstęp

Prezentowane materiały zostały przygotowane na potrzeby szkolenia w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji kluczowej uczniów- porozumiewanie się w językach obcych –   
II etap edukacyjny w ramach projektu „Doskonalenie trenerów wspomagania oświaty”.

**PROJEKT DOSKONALENIE TRENERÓW WSPOMAGANIA OŚWIATY[[1]](#footnote-1)**

**Cel główny projektu**: podniesienie kompetencji 170 (136K, 34M) pracowników systemu wspomagania pracy szkoły oraz trenerów z terenu woj. łódzkiego i mazowieckiego w zakresie wspomagania pracy szkół ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów poprzez wdrożenie programów szkoleniowo-doradczych wraz z obudową merytoryczną.

**Cele szczegółowe:** Przygotowanie do procesowego wspomagania szkół w obszarze kształcenia kompetencji kluczowej uczniów związanej z porozumiewaniem się w językach obcych

**Formy wsparcia** w ramach projektu dla każdego uczestnika projektu:

**1) Szkolenia** dla pracowników systemu wspomaganiach pracy szkoły oraz trenerów współpracujących z instytucjami wspomagania pracy szkoły z wybranej przez uczestnika kompetencji kluczowej - do wyboru przez uczestnika projektu 1 z 5 kompetencji kluczowych:

1. Kompetencje cyfrowe (TIK).
2. Kompetencje matematyczno – przyrodnicze.
3. Umiejętności porozumiewania się w językach obcych.
4. Postawy – innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa.
5. Umiejętności uczenia się – nauczanie eksperymentalne i doświadczanie.
6. Wspomaganie przedszkoli w rozwoju kompetencji kluczowych.

Szkolenia odbywają się na 3 poziomach:

* I etap edukacyjny (klasy I – III),
* II etap edukacyjny (klasy IV – VIII),
* III edukacja na poziomie szkoły ponadpodstawowej.

Projekt nie dotyczy wspomagania przedszkoli w rozwoju kompetencji kluczowych.

Szkolenia prowadzone będą na terenie woj. łódzkiego i woj. mazowieckiego w okresie od stycznia do września 2019 w wymiarze 70 godz. w podziale na 2 zjazdy (3-dniowy i 4-dniowy), na podstawie programu szkoleniowo-doradczego ORE z wykorzystaniem zasobów i materiałów opracowanych w projektach POKL i projekcie pozakonkursowym POWER w formach stacjonarnych i e-learningowych.[[2]](#footnote-2)

**Adresaci szkolenia**

Pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych, doradcy metodyczni i trenerzy oświaty.

**Cel ogólny**

Przygotowanie do procesowego wspomagania szkół w obszarze kształcenia kompetencji kluczowej uczniów związanej z porozumiewaniem się w językach obcych

**Cele szczegółowe**

Uczestnik szkolenia:

* charakteryzuje kompetencje kluczowe, rozumie ich rolę i znaczenie w procesie uczenia się przez całe życie oraz przygotowaniu uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie i dorosłym życiu;
* uzasadnia potrzebę rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych oraz wpływ procesu uczenia się/nauczania na jej kształtowanie na II etapie edukacyjnym;
* wskazuje metody i techniki uczenia się/nauczania służące rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych i określa warunki do ich realizacji na II etapie edukacyjnym;
* zna założenia kompleksowego wspomagania szkół i zadania instytucji systemu wspomagania;
* prowadzi wspomaganie szkoły w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów, wykorzystując wiedzę na temat metod i technik uczenia się/nauczania;
* organizuje pracę zespołową nauczycieli w celu kształtowania kompetencji kluczowych uczniów;
* określa swój potencjał zawodowy oraz planuje dalszy rozwój w roli osoby prowadzącej wspomaganie szkół.

**Tematy modułów**

Moduł I. Wspomaganie pracy szkoły – wprowadzenie do szkolenia.

Moduł II. Rozwój kompetencji kluczowych w procesie edukacji.

Moduł III. Rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym.

Moduł IV. Proces uczenia się a rozwój kompetencji kluczowych.

Moduł V. Kompetencje ogólne istotne w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Moduł VI. Językowe kompetencje komunikacyjne jako ważny element kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Moduł VII. Środowisko przyjazne kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Moduł VIII. Wspomaganie pracy szkoły w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Moduł IX. Planowanie rozwoju zawodowego uczestników szkolenia w zakresie wspomagania szkół

**2) Doradztwo** – każdy uczestnik projektu otrzyma wsparcie doradcze w postaci spotkań konsultacyjnych indywidualnych w postaci 18 godz. oraz zespołowego w postaci 18 godz. Celem doradztwa jest wspieranie uczestników szkoleń w prowadzeniu procesu wspomagania pracy szkoły. Doradztwo będzie prowadzone w oparciu o ramowe programy szkoleń wypracowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach projektu pozakonkursowego pn. „Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych”. Zakres tej formy wsparcia będzie wynikał z indywidualnych potrzeb danego uczestnika projektu i będzie prowadzony z wykorzystaniem takich metod jak: obserwacje koleżeńskie, coaching zespołowy i indywidualny, superwizja, mentoring oraz tutoring.

Doradztwo będzie realizowane w okresie od września 2019 r. do czerwca 2020.

**3) Praca w sieci współpracy i samokształcenia** w okresie od września 2019 do czerwca 2020 dająca możliwość stałej i długofalowej współpracy na platformie www.doskonaleniewsieci.pl, która pozwoli uczestnikom projektu na wymianę doświadczeń, zbieranie pomysłów, konsultacje z trenerami i pogłębianie wiedzy na temat poszczególnych kompetencji kluczowych lub wspomagania przedszkoli w rozwoju kompetencji kluczowych. W ramach tej formy wsparcia także 2 spotkania stacjonarne po 6 godz. każde.

Grupy docelowe**[[3]](#footnote-3)**

1. Grupę docelową projektu stanowi 190 (152K, 38M) pracowników systemuwspomagania pracy szkoły oraz trenerów (osób świadczących usługi szkoleniowe i doradcze w obszarze oświaty, mających potwierdzoną lub deklarujących współpracę z co najmniej jedną instytucją systemu wspomagania pracy szkoły, z terenu woj. łódzkiego i mazowieckiego.
2. Każdy uczestnik projektu wskazuje na etapie rekrutacji min. Jedną szkołę/ placówkę/ przedszkole, w której/-ym zrealizuje proces wspomagania przez okres nie krótszy niż 7 miesięcy w ramach stosunku pracy lub umowy cywilno-prawnej z instytucją systemu wspomagania pracy szkoły, w której pracuje/z którą współpracuje (dotyczy osób zatrudnionych w instytucjach wspomagania pracy szkoły); proces wspomagania nie będzie finansowany ze środków na realizację przedmiotowego projektu.
3. Instytucja systemu wspomagania pracy szkoły, w której uczestnik projektu pracuje/z którą uczestnik współpracuje/z którą deklaruje współpracować zobowiązana jest do opieki nad uczestnikiem projektu podczas realizowanego przez uczestnika procesu wspomagania w wybranej szkole/placówce/przedszkolu.

# **INFORMACJE O PLATFORMIE MOODLE**

Zajęcia zdalne, które zostały zaplanowane w projekcie "Doskonalenie trenerów wspomagania oświaty" zostały zaplanowane na platformie Moodle. Jest ona wyposażona w mechanizmy umożliwiające organizację kształcenia na odległość dzięki czemu uczestnicy projektu część zajęć odbywają w formie zdalnej. W celu wejścia na platformę należy otworzyć stronę internetową, która znajduje się pod adresem <http://moodleoei.wckp.lodz.pl>.



Powyższy widok strony głównej zawiera ogólny opis projektu oraz „Dostępne kursy”. Na platformie znajdują się następujące szkolenia:

* Kompetencje porozumiewania się w językach obcych – I poziom edukacyjny
* Kompetencje porozumiewania się w językach obcych – II poziom edukacyjny
* Kompetencje porozumiewania się w językach obcych – III poziom edukacyjny
* Kompetencje matematyczno-przyrodnicze - I poziom edukacyjny
* Kompetencje matematyczno-przyrodnicze – II poziom edukacyjny
* Kompetencje matematyczno-przyrodnicze – III poziom edukacyjny
* Kompetencje społeczne i obywatelskie (innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa) – I etap edukacyjny
* Kompetencje społeczne i obywatelskie (innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa) – II etap edukacyjny
* Kompetencje społeczne i obywatelskie (innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa) – III etap edukacyjny
* Kompetencje cyfrowe TIK – I poziom edukacyjny
* Kompetencje cyfrowe TIK – II poziom edukacyjny
* Kompetencje cyfrowe TIK – III poziom edukacyjny
* Uczenie się przez eksperymentowanie i doświadczanie – I etap edukacyjny
* Uczenie się przez eksperymentowanie i doświadczanie – II etap edukacyjny
* Uczenie się przez eksperymentowanie i doświadczanie – III etap edukacyjny
* Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci

W celu wejścia na odpowiedni kurs należy go odnaleźć i kliknąć w jego nazwę, która jest jednocześnie linkiem go uruchamiającym.



Zanim jednak ukażą się materiały szkoleniowe, pojawi się okno logowania, w którym każdy trener powinien podać swój login i hasło otrzymane podczas szkolenia ToT.



Natomiast każdy uczestnik szkolenia (tzw. student) zakłada swoje konto samodzielnie. W tym celu należy wybrać przycisk „Zacznij teraz od utworzenia nowego konta”.



Po utworzeniu konta i zalogowaniu się student musi podać klucz dostępu do kursu (klucz zostanie rozdany przez trenerów na pierwszych zajęciach stacjonarnych), co automatycznie spowoduje zapisanie na wybrane szkolenie.



I praca na platformie może ruszyć. Materiały zamieszczone na platformie mają wesprzeć uczestników w procesie wspomagania szkół i placówek oświatowych. Są one dopełnieniem zajęć stacjonarnych. Dlatego też ich treści ułożone są w identyczny sposób jak podczas szkoleń stacjonarnych. To powoduje, że należy prześledzić je po kolei co ułatwi zdecydowanie zrozumienie całego procesu. Materiały ułożone są tak by po pierwszym zjeździe stacjonarnym odbyć 18 godzin szkolenia e-learningowego, a po drugim zjeździe ostatnie 2 godziny. Moderatorem szkolenia jest trener. Podczas kursu zdalnego studenci z trenerami mogą komunikować się poprzez forum aktualności. **Forum** to służy również do wymiany informacji pomiędzy uczestnikami.



Dodatkowo na platformie funkcjonują zakładki:

**Informacje** - są na nich umieszczone informacje (np. dokumenty tekstowe, prezentacje multimedialne, filmy, itp.)

**Ćwiczenia** - które studenci muszą rozwiązać i oddać/przesłać plik poprzez umieszczenie ich na platformie. Zadaniem trenera jest odebranie prac i informacja zwrotna.

**Zaliczenia** - każdy kursant ma 4 obowiązkowe zaliczenia. Trener ma obowiązek ocenienia ich oraz umieszczenie informacji zwrotnej dla uczestnika na platformie.

Administratorem danych na platformie jest ŁCDNiKP. W razie problemów technicznych należy skontaktować się z administratorem platformy pisząc maila na adres: [biuro@studio-projektow.pl](mailto:biuro@studio-projektow.pl).

**KOMPETENCJA KLUCZOWA POROZUMIEWANIE SIĘ W JĘZYKACH OBCYCH**

Porozumiewanie się w językach obcych jest jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, które w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady[[4]](#footnote-4) zostały wskazane jako niezbędne do wyrównywania szans społecznych i możliwości zawodowych. Od czasu przyjęcia zalecenia stanowiło ono jeden z kluczowych dokumentów referencyjnych dla rozwoju kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje. W zaleceniach Rady UE z 2018r.[[5]](#footnote-5) wymagania dotyczące kompetencji uległy zmianie, a w zakresie podnoszenia poziomu kompetencji językowych rekomenduje się wspieranie osób uczących się w nauce różnych języków, które są istotne dla ich sytuacji zawodowej i życiowej lub mogą sprzyjać transgranicznej komunikacji i mobilności. Szczególny nacisk w zaleceniach położony jest na podnoszenie poziomu opanowania umiejętności podstawowych tj. rozumienie i tworzenie informacji, oraz wspieranie rozwijania kompetencji w zakresie umiejętności uczenia się jako stale udoskonalanej podstawy uczenia się i udziału w społeczeństwie w perspektywie całego życia.

**Porozumiewanie się w językach obcych[[6]](#footnote-6)**

**Definicja:**

Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do 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 kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

**Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:**

Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków. **Na niezbędne umiejętności** w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisania tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

**Pozytywna postawa** obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.

**Widoczne uczenie się nauczycieli**

Z istoty kompetencji kluczowych wynikają zakładane efekty wspomagania, określane przez Johna Hattie[[7]](#footnote-7) jako „widoczne uczenie się nauczycieli”. Będzie to skierowanie uwagi nauczycieli na procesy i umiejętności, tak by nie koncentrowali się wyłącznie na nauczanych treściach. Co będzie przejawiało się zachowaniem równowagi pomiędzy trzema modelami nauczania i uczenia się: lekcjami prowadzonymi metodami podającymi, gdy uczniowie przyswajają koncepcje i treści zawarte w programie nauczania; zadaniami praktycznymi, podczas których uczniowie kształtują i doskonalą umiejętności; oraz seminariami, podczas których zadawane są przez nauczyciela pytania sokratejskie zachęcające uczniów do dociekania, słuchania, krytycznego myślenia i formułowania i przekazywania swoich idei i pomysłów innym członkom grupy.

W opracowanych materiałach i scenariuszach zajęć zwrócono szczególną uwagę na „widoczność” czyli dostrzegalne przez uczestników szkolenia myślenie trenera/ autora programu w kategoriach siły oddziaływania na uczenie się uczestników, stąd zaplanowano wykorzystanie różnych metod aktywizujących przypisanych do konkretnych celów i treści.

Dla wzmocnienia kompetencji metapoznawczych, uczestnicy będą znali cele edukacyjne zajęć, a dzięki szczegółowym opisom aktywności uczestników (z uwzględnieniem wykorzystanych technik i metod) zaplanowany proces nauczania będzie „widoczny”. O sile oddziaływania na uczenie się uczestników, czyli o skuteczności zaplanowanych oddziaływań świadczyć będą refleksje uczestników prezentowane przez nich w różnych formach. W programie szkolenia i scenariuszach zajęć „widoczne” jest odejście od schematu IRE (Initation, Response, Evaluation). Obecnie szacuje się, że nauczyciele mówią przez 70-80% czasu lekcji. Wsparcie szkoły w zakresie kompetencji porozumiewania się w języku obcym powinno doprowadzić do dominacji dyskursu dialogicznego na zajęciach lekcyjnych, co ma znaczący wpływ na zaangażowanie i uczenie się uczniów, a na lekcji przejawia się zmianą proporcji pomiędzy „mówieniem” nauczycieli i uczniów, a podczas warsztatów w ramach szkolenia trenerów wspomagania oświaty, powinno przejawiać się dominacją „mówienia” jego uczestników.

Program kursu opracowano w układzie modułowym, gdzie każdy z modułów zawiera istotne treści i obejmuje umiejętności niezbędne do wykonania konkretnego zadania edukacyjnego przygotowującego do osiągnięcia założonego celu głównego – przygotowania do prowadzenia procesu wspomagania w szkole. W modułach wyróżniono tematy w ramach , których przewidziano czas na refleksję, 10 minut na zastanowienie się „Co wykorzystam w procesie wspomagania?”. Warto w tej części uporządkować notatki.

Materiał jest zgodny z programami szkoleniowo-doradczymi przygotowanymi przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach projektu „Wspomaganie szkół w rozwoju kompetencji kluczowych uczniów” i odnosi się do dwóch zjazdów stacjonarnych i e-learningu obejmujących swym zakresem wskazane moduły tematyczne.

W prezentowanym zestawie materiałów wykorzystano, zgodnie z zaleceniami Zamawiającego, przykładowe scenariusze wypracowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

**Czas trwania zajęć**

Część stacjonarna − 70 godzin dydaktycznych, część e-learningowa − 20 godzin.

Szkolenie odbywać się będzie w czasie dwóch zjazdów.

I ZJAZD (3 dni, 30 godzin); każdy dzień − 10 godzin.

II ZJAZD (4 dni, 40 godzin); 1,2,3 dzień − 10,5 godziny, 4 dzień − 8,5 godziny.

Proponowany przebieg szkolenia stacjonarnego

Scenariusz dnia szkoleniowego jest jedynie propozycją do wykorzystania. Powinien on jednak uwzględniać dodatkowo cztery przerwy 15 minutowe i jedną godzinną przerwę obiadową.

# Moduł I. Wspomaganie pracy szkoły – wprowadzenie do szkolenia

|  |
| --- |
| **Cele operacyjne modułu**  Uczestnik szkolenia:   * analizuje założenia kompleksowego wspomagania szkół i zadania instytucji systemu oświaty odpowiedzialnych za wspieranie szkół; * wskazuje główne zadania osób zaangażowanych w proces wspomagania szkoły: specjalisty ds. wspomagania, ekspertów, dyrektora szkoły, nauczycieli; * planuje wykonanie zadania polegającego na organizacji i prowadzeniu wspomagania trzech szkół w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. |
| **Szczegółowe treści modułu**   * Założenia kompleksowego wspomagania szkół. * Etapy procesu wspomagania szkół: diagnoza pracy szkoły, planowanie i realizacja działań służących poprawie jakości pracy szkoły, ocena procesu i efektów wspomagania. * Zasady działania sieci współpracy i samokształcenia. * Zadania placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych w zakresie wspomagania szkół. * Wymagania państwa wobec szkół i placówek oświatowych jako kierunek doskonalenia pracy szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów. * Znaczenie ewaluacji pracy szkoły (zewnętrznej i wewnętrznej) w diagnozie pracy szkoły. * Zadania osób zaangażowanych w proces wspomagania: specjalisty ds. wspomagania, eksperta, dyrektora szkoły, nauczycieli oraz innych pracowników szkoły. * Charakterystyka zadania dla uczestników szkolenia polegającego na wspomaganiu trzech szkół w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. |

*Rolą nauczyciela nie jest przekazywanie gotowej wiedzy,*

*ale odpowiednie sterowanie procesem samodzielnego uczenia się.*

*Janusz Moos*

Zgodnie z założeniami kompetencja kluczowa porozumiewanie się w językach obcych opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do 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 kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Niewątpliwie potrzebą uczestników kursu jest pogłębianie wiedzy i ukształtowanie umiejętności niezbędnych do wykonania zadania – wsparcia w procesie rozwoju szkół. Stąd zakres wiedzy jak i umiejętności obejmuje zarówno zagadnienia dotyczące:

* Rozwoju organizacji. Warto poszerzyć wiedzę z zakresu „organizacji uczącej się”- teorii zarządzania organizacją, w którym każdy aspekt działalności jest realizowany z uwzględnieniem spojrzenia projakościowego, a uczestniczą w nim wszyscy pracownicy poprzez pracę zespołową, zaangażowanie i stałe podnoszenie kwalifikacji.
* Procesowego wspomagania szkół- czyli wiedzę popartą doświadczeniami wdrożonego systemu kompleksowego wspomagania – założeń tego systemu oraz sprawdzonego etapowego ujęcia procesu – sposobu mówienia o zmianach kompleksowych czyli wieloaspektowych. Łatwiej spojrzeć na każdy etap np. diagnozy i poprzez efekty, które powinny być osiągnięte – wyniki diagnozy i opracowane wnioski przejść do kolejnego czyli planowania zmiany, gdyż np. w każdym z etapów wykorzystujemy inne narzędzia.
* Porozumiewania się w językach obcych, czyli pełnego zrozumienia pojęcia – tej kompetencji kluczowej i co więcej, co najważniejsze w kompetencji porozumiewania się, rozumienia go tak jak rozumieją je specjaliści posługujący się często językiem (słownictwem) specjalistycznym. Językowcy zachęcają, aby uczyć się tworząc listy słówek, fiszki korzystać ze słowników albo nawet je tworzyć samemu. Stąd warto już od pierwszych zajęć starając się zgłębić znaczenia specjalistycznych pojęć tj. „typy interakcji słownej”, „rejestry języka”, tworzyć na własne potrzeby tzw. SŁOWNIK POJĘĆ PODSTAWOWYCH.
* Istoty wprowadzania zmian, czyli zmiany sposobu postrzegania rzeczywistości. Zakorzenione założenia i wyobrażenia tzw. modele myślowe, nie zawsze do końca uświadomione, wpływają na rozumienie otaczającej nas rzeczywistości, a także i na sposób działania. Modele myślowe tworzą stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają percepcję każdego człowieka. To w jaki sposób postrzegamy rzeczywistość - myślimy odzwierciedla się w języku, którym opisujemy tę rzeczywistość. Nowa dziedzina nauki szczególnie ważna dla rozumienia pojęcia „porozumiewanie się w języku” – językoznawstwo kognitywne za podstawę rozumienia znaczeń uznaje metaforę i metonimię pojęciową jako podstawowe mechanizmy rozumienia i doświadczania świata.
* Metod i technik stosowanych i sprawdzonych w przedsiębiorstwach dla poprawy jakości i efektywności. Przykładowo polecona metoda HPI analizy sytuacji i planowania procesu wspomagania do określania „luki efektywności”.
* Koncepcji uczenia się przez całe życie. To nie tylko wskazówka, że mogą uczyć się również dorośli, ale idea myślenia strategicznego, stawiania celów ogólnych strategicznych – kształtowanie kompetencji kluczowych, ale również operacyjnych, czyli tego czego na danym etapie rozwoju mogą się nauczyć – opisane w Europejskich Ramach Kwalifikacji i Polskich Ramach Kwalifikacji poziomy.
* Wymagań Państwa stawianych szkołom. Wczytanie się ze zrozumieniem w Wymagania określające cele strategiczne – kierunki zmian, oraz w Podstawy Programowe określające cele operacyjne – cele kształcenia, jest podstawową powinnością osoby wspomagającej szkołę w zakresie kompetencji kluczowej porozumiewanie się w językach obcych. Warto również zapoznać się z komentarzami do interpretacji tych wymagań, w których zawarte są wskazówki jak należy rozumieć dane wymaganie. Sformułowania ukazują różnorodność zastosowanych środków językowych np. hiperbolę określając kierunki użyto słowa wyzwania.– podkreślając emocjonalny i motywujący charakter.
* Konieczność integracji na początku szkolenia, czy współpracy ze szkołą jest oczywista, ale sposób przeprowadzenia diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia jest uzależniony od zrozumienia jej celów. Dla „organizacji uczącej się”, gdzie współpraca jest podstawą jej rozwoju ważne jest poznanie nie tylko potrzeb i oczekiwań, ale również możliwości uczestników, czyli „w czym?” lub jakimi kompetencjami wesprą zespół. W jakim zakresie są specjalistami i jak cennym „zasobem”, a jak zechcą się zaangażować to „kapitałem” dla zespołu się staną.

**SŁOWNIK POJĘĆ PODSTAWOWYCH**

**Rola specjalisty ds. wspomagania**

Rola specjalisty ds. wspomagania wymaga umiejętności łączenia roli moderatora, facylitatora lub trenera.

**Moderator** (fr. modérateur, z łac. moderator) – osoba wpływająca łagodząco na stosunki w grupie, która hamuje, zachowuje umiar; arbiter, pośrednik, rozjemca, przewodniczący. W praktyce jest to osoba, która kieruje spotkaniem lub dyskusją, udziela głosu innym według wcześniej ustalonego porządku spotkania lub przyjętego harmonogramu.

**Facylitator** (łac. facilis) – łatwy, przystępny, chętny, gotowy, czyli ten, który ułatwia, pomaga. Osoba wspomagająca jako facylitator ma być osobą wspierającą pracę grupy i ułatwiającą jej osiągnięcie zaplanowanych celów, wartościowych wyników.

Podsumowując: facylitator koncentruje się na procesie, moderator na harmonogramie spotkania.

Podczas spotkania z radą pedagogiczną specjalista ds. wspomagania będzie prawdopodobnie pełnił nie tylko funkcję moderatora, ale także trenera. Warto wiedzieć, jakie w związku z tym spoczywają na nim obowiązki.

**Trener[[8]](#footnote-8)** – ustala reguły skutecznego współdziałania podczas dyskusji oraz pilnuje, aby te reguły były przestrzegane; zadaje pytania otwarte pytania eksplorujące główny problem, którego dotyczy dyskusja; dba o to, aby każdy uczestnik spotkania miał równe szanse do wypowiedzenia się; aktywizuje wycofanych i małomównych nauczycieli; wspiera wymianę myśli między uczestnikami spotkania; sygnalizuje grupie, że zeszła z tematu podjętej dyskusji; uświadamia grupie jej zachowania, tak aby nie doprowadzić do eskalacji napięć i konfliktów; podsumowuje pomysłów wypracowane przez grupę.

**Dyskusja moderowana** Niewątpliwą zaletą jest to, że wykorzystywane są umiejętności, wiedza i kreatywność możliwie największej liczby osób. Wszyscy uczestniczą w spotkaniu na równych prawach, każdy ma prawo się wypowiedzieć i może mieć wpływ na końcowy wynik dyskusji. Ta forma dyskusji wymaga jednak ze strony prowadzącego dużych umiejętności i doświadczenia, np. w radzeniu sobie z emocjami grupy. Aby w pełni wykorzystywać swoje kompetencje, osoba wspomagająca może, w zależności od potrzeb, „wchodzić w rolę” facylitatora.

**Facylitator w dyskusji moderowanej -** skupia uwagę grupy na wspólnym problemie i wspólnym procesie działania, zapewnia bezpieczeństwo ,chroni poszczególnych członków grupy i dopilnowuje, by wszyscy brali udział w dyskusji, jest osobą neutralną i budzącą zaufanie[[9]](#footnote-9).

## Moduł I. Temat 1. Identyfikacja potrzeb uczestników w zakresie doskonalenia - wzajemne poznanie i integracja uczestników.

**Specjalisty ds. wspomagania szkół w rozwoju posiada wysokie kompetencje porozumiewania się**

Pogłębia wiedzę i doskonali swoje umiejętności w zakresie:

* zasad organizacji i prowadzenia spotkań z dorosłymi;
* form dyskusji: dyskusja w całej grupie (np. związana z wykładem), dyskusja z podziałem na grupy, dyskusja typu „akwarium”, dyskusja z zaproszonym gościem, dyskusja panelowa, debata oksfordzka;
* zasad prowadzenia dyskusji (rozpoczęcia dyskusji, stymulowania rozmowy, podsumowywania ustaleń, zamykania spotkania);
* zasad dobrego stylu wypowiedzi (tj. stosowania powtórzenia stosowania drogowskazów, używania zwrotów osobowych, używania krótkich zdań, używania krótkich wyrażeń).

Tworzy przestrzeń do zadawania pytań, budując klimat zaufania i otwartości w gronie pedagogicznym, a jednocześnie poznaje postawy nauczycieli. Gdy słucha się pytań nauczycieli i dyrektora, ważne jest rozpoznanie intencji poszczególnych osób. Jeśli intencją pytającego jest ciekawość lub chęć wyjaśnienia, czy też doprecyzowania przez osobę wspomagającą omawianych zagadnień, warto udzielić odpowiedzi w sposób jasny i przejrzysty zgodnie ze stanem wiedzy. Może się jednak zdarzyć, że za daną wypowiedzią czy pytaniem będą stały inne intencje, wynikające z obaw przed nowym rozwiązaniem czy obecnością osoby z zewnątrz w szkole. Takie obawy są naturalne i uzasadnione w procesie przechodzenia przez zmianę. W przypadku pojawienia się zastrzeżeń warto zaproponować konstruktywną rozmowę o problemie, aby wspólnie zastanowić się, w jaki sposób możemy sobie z tym poradzić. Brak umiejętności rozpoznawania tego, co się dzieje z grupą, może prowadzić do eskalacji napięcia i braku porozumienia.

Dobre przygotowanie merytoryczne, właściwy dobór metod przekazu treści, przygotowanie dodatkowych materiałów informacyjnych dla grupy nie gwarantuje nam jeszcze sukcesu. Zapewnić go może wiedza osoby wspomagającej na temat dynamiki procesu grupowego, znajomość podstawowych zjawisk zachodzących w grupie np. fazy procesu grupowego[[10]](#footnote-10)(orientacji, oporu, pracy, zakończenia). Proces komunikowania się z dużą grupą osób, pełną indywidualności, jest trudnym zadaniem. Ułatwieniem może być świadomość różnych poziomów komunikacji i ich charakterystyka. Peter T. Coleman[[11]](#footnote-11) wyróżnił pięć poziomów komunikowania. Od ataku, przez ignorowanie, informowanie, otwieranie do jednoczenia.

**Pięć poziomów komunikowania się**

**Poziom atakowanie** – zachowania manifestujące naszą siłę tj.: groźba, ośmieszanie, krytykowanie, protekcjonalne traktowanie, lekceważenie;

**Poziom ignorowanie** – pojawia się gdy jedna lub obie strony nie są w stanie dostrzec jakiegokolwiek aspektu problemu: wrogie ignorowanie (zmiana tematu, pomijanie niektórych kwestii, nieudzielanie odpowiedzi) i pozytywne ignorowanie (odkładanie tematu na później, podejmowanie tematów łatwiejszych itp.).

**Poziom informowanie** – postawa asertywna - zachowanie, które bezpośrednio lub pośrednio objaśnia drugiej stronie własna perspektywę (bez atakowania). Dzielenie się informacjami w zakresie m.in. potrzeb, emocji, wartości, stanowisk, uzasadnień.

**Poziom otwieranie** – postawa nastawiona na zrozumienie drugiej osoby. Polegająca na zaproszeniu do dzielenia się informacjami, obejmuje takie zachowania komunikacyjne jak: zadawanie pytań dotyczących stanowiska drugiej strony, jej potrzeb i wartości (bez komentowania i oceniania), budowanie pytań otwartych, uważne słuchanie tego, co mówi druga strona (np. parafraza, klaryfikacja wypowiedzi, podsumowanie)

**Parafraza –** to zwrotna reakcja słuchacza na wypowiedź polegająca na odtworzeniu własnymi słowami tego, co przed chwilą powiedział mówiący. Jest to słuchanie odzwierciedlające („Popraw mnie, jeśli się mylę…’, ‘chodzi o to, że…” Ja to rozumiem, tak…”, „Jeśli dobrze zrozumiałem, to chodzi o to, że…”). Parafraza to jedynie odtworzenie przez słuchającego zapamiętanych treści (bez wyciągania wniosków, stawiania hipotez, interpretowania czy wyrażania opinii)

Funkcje komunikacyjne parafrazy – mówiący czuje że jest słuchany, gdy: słuchający sprawdza, czy dobrze usłyszał i zrozumiał komunikat; mówiący ma możliwość weryfikacji poziomu zrozumienia komunikatu (może doprecyzować); słuchający utrwala sobie treść komunikatu; parafraza to zachęta do szerszego wypowiedzenia się na dany temat.

**Klaryfikacja wypowiedzi** – uporządkowanie i uogólnienie istotnych elementów wypowiedzi partnera. Może być kontynuacją parafrazy, dodatkowo pełni rolę podsumowania. Porządkuje informację, uzyskujemy powiedzenia, czy treść została dobrze zrozumiana. („jeśli dobrze cię zrozumiałam, to chodzi…’ Z tego co powiedziałeś wynika, że…”, „a więc rzecz w tym, że…, a nie w tym, że…).

Funkcje komunikacyjne klaryfikacji – klaryfikacja to weryfikator zrozumienia mówiącego, który pomaga mówiącemu zobaczyć własną wypowiedź w uporządkowanej formie, w pozytywny sposób wymusza na partnerze jasność i klarowność wypowiedzi, często skuteczna obrona przed werbalną manipulacją.

**Poziom jednoczenie** – to określenie relacji między stronami. Ten typ zachowania jest pomostem do współpracy między stronami w sytuacji różnicy zdań. Do typów zachowań jednoczących należą: tworzenie wzajemnych relacji (współdziałanie); poszukiwanie tego co łączy (tworzenie listy uzgodnień, szukanie wspólnych zainteresowań, potrzeb); nadawanie nowych ram odniesienia kwestiom spornym (jak możemy zaspokoić priorytetowe potrzeby obu stron?); dialog, proponowanie nowych rozwiązań, techniki burzy mózgów.

## Moduł I. Temat 2. Kompleksowe wspomaganie szkół – założenia

**Definicja organizacji - znaczenia „organizacji”**

* **w znaczeniu rzeczowym –** przedmiot istniejący w czasie i przestrzeni oraz określony przez konkretną nazwę; każda organizacja w sensie rzeczowym jest systemem społecznym realizującym konkretne cele;
* **w znaczeniu czynnościowym** – organizacja występuje jako proces polegający na dawaniu jakiemuś przedmiotowi cechy zorganizowania;
* **w znaczeniu atrybutowym** – organizacja występuje jako cecha przysługująca jakiemuś przedmiotowi.

**Metafory w teorii organizacji**

**Metafora**

pozwala zrozumieć jeden rodzaj doświadczenia za pomocą innego, przez to, że sugeruje identyczność dwóch rzeczy, których normalnie nie uważalibyśmy za tożsame

**Metafora maszyny**

wyobrażenie organizacji jako maszyny zaprojektowanej i zbudowanej przez kierownictwo w celu osiągania wcześniej przyjętych założeń nadawała kształt dyskusjom poświęconym sposobom najlepszego zaprojektowania maszynerii organizacji jako narzędzia służącego wypełnianiu konkretnych zadań produkcyjnych. Oczekiwano, że organizacje będą działać jak maszyny – powinny one rutynizować efektywne operacje, być przewidywalne i działać niezawodnie.

**Metafora organizmu**

Wyobrażenie organizacji jako żywego ustroju spełniającego funkcje konieczne do przetrwania, zwłaszcza przystosowania się do wrogiego świata. Organizacja tak jak organizm żywy, musi się dostosowywać do szerszego otoczenia, od którego zależy jej przetrwanie. Nie może istnieć jeden najlepszy sposób organizowania, który sprawdziłby się równie dobrze w odniesieniu do wszystkich organizacji i warunków zewnętrznych. Różne „gatunki organizacji’ będą musiały stawić czoła różnym wymaganiom i reagować w adekwatny do sytuacji sposób. Menedżer jest odrębną niezależną częścią systemu.

**Metafora kultury**

Kultura jako system znaczeń stworzonych i utrwalanych w wyniku współpracujących grup osób mających wspólne wartości, tradycje i zwyczaje. Wyobrażenie organizacji jako kultury to skojarzenie jej z odwoływaniem się do zwyczajów i tradycji, opowieści i mitów, kreowaniem i promowaniem artefaktów i symboli organizacyjnych. Menedżer komentuje i interpretuje rzeczywistość jest „opowiadaczem historii i przekazicielem tradycji”. Pełni rolę mediatora.

**Metafora kolażu** (postmodernistyczna)

Kolażu złożonego z fragmentów wiedzy i zrozumienia w celu stworzenia nowej perspektywy, odnoszącej się do przyszłości. Wyobrażenie uznające za podstawę patrzenie na organizację z różnych punktów widzenia i korzystania z różnych teorii w celu stworzenia nowego dzieła wartego samodzielnego przedstawienia. Metafora ta wyzwala zainteresowanie sprzecznościami, niejednoznacznością, paradoksem.

**Metafora „mózgu”**

Podkreśla znaczenie przetwarzania informacji, uczenia się i inteligencji. Uwydatnia zasady samoorganizacji niezbędnej dla projektowania organizacji.

**Założenia systemu wspomagania szkół**

Szkoła, aby mogła się zmieniać, potrzebuje z jednej strony autonomii, która sprawi, że działania będą dostosowane do jej indywidualnej sytuacji, a z drugiej – wsparcia, które wzmocni te procesy rozwoju i pomoże przygotować się do realizacji wymagań stawianych przez państwo. Nowy model zewnętrznego wspomagania szkół proponuje podejście do doskonalenia nauczycieli, polegające na demokratyczności we wdrażaniu zmiany. Doskonalenie ma świadczyć pomoc szkole po zidentyfikowaniu jej potrzeb, a nie rozwiązywać problemy w jej zastępstwie.

**Wspomaganie rozwoju szkół obejmuje:**

1. Pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
2. Ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
3. Zaplanowanie form wspomagania i ich realizację, wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania.
4. Organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół.

**System wspomagania oparty został na następujących założeniach**[[12]](#footnote-12):

* szkoła/placówka jest odpowiedzialna za własny rozwój;
* rozwój szkoły/placówki może się dokonywać dzięki uczeniu się pracujących w niej nauczycieli;
* partnerami szkoły, pomagającymi jej w rozwoju, są powołane do tego celu instytucje: ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne

Założenia nowego modelu wspomagania szkół opracowano zgodnie z rekomendacjami ekspertów:

1. **Wspomaganie jest adresowane do przedszkola, szkoły i placówki**, nie zaś wyłącznie do poszczególnych osób lub grup, takich jak dyrektor czy nauczyciele, co oznacza, że poprzez doskonalenie nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz system informacji pedagogicznej zapewniany przez biblioteki pedagogiczne, oddziałuje się całościowo na przedszkole, szkołę i placówkę, rozumianych jako złożony, wieloaspektowy system (organizację);
2. **Wspomaganie pomaga szkole w rozwiązywaniu problemów**, a co za tym idzie nie wyręcza jej ani nie narzuca rozwiązań. Oznacza to, że placówki systemu wspomagania muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę szkoły lub placówki i ściśle z nią współpracować przy organizowaniu i realizacji wszelkich działań ją wspierających.
3. **Wspomaganie wynika z analizy indywidualnej sytuacji szkoły** i odpowiada na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danej szkoły powinna być rzetelna diagnoza potrzeb, angażująca społeczność szkolną, przeprowadzana przez dyrektora przedszkola, szkoły bądź placówki we współpracy z osobą odpowiedzialną za wspomaganie.
4. **Wspomaganie jest procesem**, czyli odchodzeniem od pojedynczych, incydentalnych form pomocy na rzecz długofalowych, obejmujących cały proces wspomagania, poczynając od przeprowadzenia we współpracy z przedszkolem, szkołą lub placówką diagnozy potrzeb, poprzez pomoc w realizacji zaplanowanych działań, towarzyszenie im w trakcie wprowadzanej zmiany, aż po wspólną ocenę efektów i współpracę przy opracowaniu wniosków do dalszej pracy.
5. **W procesie wspomagania powinno się także uwzględniać efekty kształcenia**, w szczególności wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej szkoły lub placówki oraz wyniki sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych, a także dostosowywać działania do kierunków polityki oświatowej państwa i wprowadzanych zmian w systemie oświaty.

**Szkoła jako organizacja ucząca się**

Jednym z nadrzędnych założeń nowego systemu wspomagania szkół jest utożsamienie dobrej szkoły czy dobrego przedszkola z organizacją uczącą się. W nowym modelu odchodzi się od postrzegania doskonalenia nauczycieli jako interwencji, reakcji na problemy pojawiające się doraźnie w szkole, czy doskonalenia umiejętności, które ma na celu jedynie realizację wymagań stawianych przed nauczycielami zdobywającymi kolejne stopnie awansu. Zwraca się uwagę przede wszystkim na systemowość w procesie rozwoju placówki i związany z tym profesjonalizm jej pracowników. Przyjmuje się, że ważnym elementem rozwoju szkoły i przedszkola jest zespołowe uczenie się nauczycieli. Aby doskonalenie spełniało swoją rolę, powinno być związane z autentycznym, towarzyszącym dyrektorowi i pracownikom, przekonaniem o potrzebie podnoszenia jakości pracy, niezależnie od osiągniętego stopnia rozwoju.[[13]](#footnote-13)

**Organizacja ucząca się[[14]](#footnote-14)**

Peter M. Senge (amerykański teoretyk zarządzania, twórca i propagator idei rozwijania organizacji uczących się) definiuje „organizację uczącą się” jako organizacja adaptująca się do zmiennych warunków oraz zapewniającą stałe doskonalenie się uczestników, czyli nabywanie przez nich nowych umiejętności, możliwości, wzorców działania; istotnym elementem uczenia się jest uzyskiwanie informacji na temat popełnianych przez siebie błędów i wskazówek, w jaki sposób należy te błędy skorygować.

Organizacja ucząca się jest organizacją biegłą w realizacji zadań: tworzeniu, pozyskiwaniu i przekazywaniu wiedzy oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nowe doświadczenia.

**Cechy wyróżniające organizacji uczącej się:**

* uczenie się na błędach;
* otwartość na przyjmowanie informacji zwrotnych o sobie;
* ciągły trening personelu oraz realizowanie zaplanowanych szkoleń;
* stymulowany przez kierownictwo rozwój personelu;
* delegowanie uprawnień i decentralizacja ośrodków decyzyjnych;
* podejmowanie ryzyka, zachęcanie do eksperymentowania;
* otwartość na podejmowanie ryzyka, nowe sposoby działania;
* częste przeglądy krytyczne obowiązujących procedur działania;
* poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy;
* podejmowanie decyzji na podstawie faktów.

Aby organizacja mogła zostać organizacją uczącą się, powinna zdaniem Senge’ego stosować pięć dyscyplin podstawowych:

* **MISTRZOSTWO OSOBISTE**

Mistrzostwo osobiste nie jest stanem, który można osiągnąć – jest procesem ciągłego doskonalenia swojego sposobu postrzegania rzeczywistości i dostosowywania go do zmieniających się warunków otoczenia. Przejawia się w wewnętrznej potrzebie uczenia się przez całe życie. Doskonalenie obejmuje zarówno umiejętności zawodowe, jak i dyspozycje moralne. Pozwala wytyczać cele i budować wizję swojego życia.

* **MODELE MYŚLOWE**

Modele myślowe tworzą stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają percepcję każdego człowieka. To zakorzenione założenia i wyobrażenia, nie zawsze do końca uświadomione, wpływające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, a także i na sposób działania. Aby organizacja była w stanie się rozwijać i sprawnie kreować swoją przyszłość, jej członkowie muszą być świadomi własnego sposobu myślenia i nauczyć się odkrywać przyjmowane nieświadomie założenia oraz ujawniać braki w dotychczasowych sposobach widzenia świata. Uświadomienie sobie przez członków organizacji kolejnych schematów myślowych zbliża do porozumienia, a ukrywanie ich utrudnia porozumienie. Dopiero bowiem, gdy zostaną uświadomione i ujawnione modele myślowe, możliwa stanie się skuteczna komunikacja (wymiana myśli).

* **WSPÓLNA WIZJA**

Bierze ona początek z osobistych wizji członków organizacji. Im bliższe są cele osobiste członków organizacji, im bardziej komplementarne ich dążenia, tym łatwiej jest zbudować wspólną wizję dla całej organizacji. Człowiek nieposiadający osobistej wizji może podpisać się pod różnymi dążeniami. Nie powstanie jednak w ten sposób zaangażowanie, a jedynie przystosowanie. Wspólna wizja organizacji bierze zawsze początek w osobistym zaangażowaniu członków. Wynika z tego fakt, iż dobrze pojętym interesem każdej organizacji jest wspieranie rozwoju osobistego członków. Wspólna wizja umożliwia wspólne działanie. Do tego konieczny jest element wzajemnego rozumienia się członków organizacji i skutecznego komunikowania własnych oczekiwań i możliwości

Aby organizacja mogła zbudować swoją wizję przyszłości, muszą jednocześnie wystąpić czynniki:

* wspólne działanie musi być ważne dla członków społeczności,
* osoby współtworzące organizację muszą być szczere przed sobą i mieć odwagę przyznania się do swoich prawdziwych dążeń

Wizja wtedy jest prawdziwa, gdy jest w stanie porwać wszystkich (lub przynajmniej znaczną większość) członków społeczności.

* **ZESPOŁOWE UCZENIE SIĘ**

Zespołowe uczenie się, doskonalenie możliwości organizacji, jako całości, wymaga wystąpienia wszystkich wcześniejszych elementów: członkowie społeczności muszą reprezentować wysoki stopień kompetencji (mistrzostwo osobiste), muszą uporządkować osobisty sposób myślenia (modele myślowe) i posiadać marzenia, czyli wiedzieć - ku jakim celom zmierzają (wspólna wizja przyszłości). Warunkiem podstawowym jest doskonały przepływ informacji.

* **MYŚLENIE SYSTEMOWE**

W myśleniu systemowym zawiera się również przykazanie konieczności patrzenia na całość problemu, a nie wyłącznie na własną działkę. System jest schematem połączonych ze sobą naczyń. Prawidłowy efekt można osiągnąć robiąc prawie wszystko naraz, tylko wówczas - gdy będziemy myśleć dynamicznie i kompleksowo. Myślenie systemowe jest to zasób wiedzy i narzędzi, które pozwalają wyjaśniać skomplikowane zjawiska i na nie wpływać. Mamy z nim do czynienia zawsze, gdy postrzegane są zależności między pojedynczymi zjawiskami. Zakłada ono: z jednej strony konieczność pewnego uproszczenia zjawisk przez wyodrębnienie pojedynczych procesów, z drugiej strony wskazuje na współzależności między nimi. Najważniejsze jest analizowanie procesów, które w swej naturze zawierają pętle sprzężenia zwrotnego, czyli w pewien sposób - same wpływają na własną przyszłość. Bardzo istotne jest tu, śledzenie takich procesów i wzajemnych zależności między nimi. Skutki wielu czynności podejmowanych obecnie, pojawią się dopiero w dalszej przyszłości. Nie jest wcale niezbędne robienie wszystkiego etapami.

**Organizacyjne uczenie się[[15]](#footnote-15)**

Tworzenie organizacji uczącej się nie polega na kreowaniu nowego rozwiązania organizacyjnego od podstaw, lecz na modyfikowaniu istniejącego w sposób, który umożliwi realizację organizacyjnego uczenia się. Dla pogłębienia wiedzy o procesach wspomagania warto jest spojrzeć na organizacyjne uczenie się z różnych perspektyw, które określają trzy poziomy organizacyjnego uczenia:

* **Indywidualne uczenie się** należy rozumieć jako zwiększanie zdolności człowieka do podejmowania skutecznych działań.
* **Zespołowe uczenie się** można określić jako zdolność grupy do podjęcia dialogu i dyskusji
* **Uczenie się na poziomie organizacyjnym** oznacza ciągłe testowanie doświadczenia oraz przekształcanie go w wiedzę dostępną całej organizacji i istotną z punktu widzenia jej zasadniczego celu.

Definiując organizacyjne uczenie należy podkreślić, że jest ono procesem uchwycenia i organizowania wiedzy, rozpowszechniania i skoordynowanego jej wykorzystania.

Wyróżnia się trzy subprocesy organizacyjnego uczenia się:

* tradycyjny (kształtowanie i rozwijanie umiejętności oraz kompetencji pracowników np. poprzez szkolenia, udział w konferencjach, a także samokształcenie),
* empiryczny (zdobywanie nowych doświadczeń w praktyce)
* cybernetyczny (odkrywanie nowych sposobów widzenia i rozumienia

norm rządzących funkcjonowaniem organizacji, ich kwestionowanie i zmiany).

**Efektami widocznymi** realizacji procesu organizacyjnego uczenia się powinna być zmiana zarówno w zachowaniach ludzi, jak i w organizacji. Warto dodać, że podejmowane przez organizację działania doskonalące, które odpowiadają pojęciom działań korekcyjnych i korygujących (doskonalących).

* Działania korekcyjne polegają na usunięciu zdiagnozowanych nieprawidłowości,
* Działania korygujące skupiają się na identyfikacji przyczyn występowania niezgodności, opracowaniu metod ich usunięcia i wdrożeniu tych udoskonaleń

Istotę organizacji uczącej stanowi głęboki cykl uczenia się, polegający na tym, że członkowie organizacji pracują w zespołach, rozwijając nowe kwalifikacje i zdolności, różne od tego, co wcześniej potrafili robić i rozumieć. Wraz z rozwojem nowych zdolności pojawia się również nowa świadomość i wrażliwość, a następnie, gdy ludzie zaczynają inaczej postrzegać świat i doświadczać go, formują się nowe postawy i przekonania umożliwiające dalszy rozwój kwalifikacji i zdolności.

**Jak przekształcać modele myślowe w procesie zmiany?**

Praca z modelami myślowymi wymaga czasu i miejsca na refleksję – indywidualną, a najlepiej zbiorową. Może być ona naturalnie wpleciona w życie szkoły lub podejmowana w bardziej ustrukturyzowany sposób w ramach WDN, czy też podczas szkoleń. Dążenie do przekształcenia modeli myślowych w codziennym życiu szkoły może polegać na stawianiu pytań, inicjowaniu nieformalnego dialogu, czy podobnych spotkań, organizowaniu zespołowego wykonywania zadań, w trakcie których ludzie mają okazję do wymiany myśli, refleksji nad swoimi zachowaniami i aktualnymi wydarzeniami szkolnymi. Działania te mogą być wspierane przez dyrektora, doświadczonych nauczycieli, a nawet rodziców (np. członków rady rodziców). Dzięki temu każda wymiana myśli może stwarzać warunki do modyfikacji sposobu rozumienia szkolnych problemów. Pomocne w pracy z modelami myślowymi, zarówno na poziomie indywidualnym, jaki zespołowym, może być stosowanie specjalnych technik np. merytoryczny dialog, tworzenie metafor,

**Merytoryczny dialog**

Merytorycznym dialog pomaga ujawnić głęboko zakorzenione przekonania, wyobrażenia, stereotypy, poddać je analizie i doprowadzić do nadawania przez rozmówców tych samych znaczeń używanym koncepcjom i pojęciom. Głównym założeniem jest tu uznanie, że pojedyncza osoba nie jest w stanie wiedzieć wszystkiego. Stosuje się go dla znajdowania najlepszych rozwiązań złożonych problemów a szczególnie, gdzie zespołowa wymiana poglądów ma zasadnicze znaczenie. Merytorycznym dialog często jest emocjonalny i dynamiczny gdyż podnoszone są w nim trudne sprawy, padają zdecydowane uzasadnienia, a rozmówcy często są stawiani w krzyżowy ogień pytań. Merytoryczny dialog wymaga czasu nie tylko na wymianę myśli, ale również na działania związane z pokonywaniem barier w komunikacji społecznej takich, jak np. długie monologi, brak szczerości w wypowiedziach, dyskryminowanie pewnych uczestników debaty, chaos pojęciowy.

**Tworzenie metafor, rysowanie wyobrażeń**

Metafory pomagają przedstawić skomplikowane koncepcje i pojęcia w prosty sposób. Ich tworzenie przyczynia się do odkrywania leżących u podstaw tych koncepcji i pojęć głęboko zakorzenionych przekonań, pomaga je kwestionować, a w konsekwencji zmieniać.

Nakreślenie mapy pojęciowej pozwala uzmysłowić sobie złożoność i nieliniowy charakter procesu zmiany. Najpierw określamy główne i podrzędne elementy procesu zmiany. Następnie pogrupujemy je i łączymy. Zadanie to można wykonać indywidualnie lub grupowo, a następnie jego rezultat skonfrontować z mapami wykonanymi przez inne osoby. Przygotowanie takiej mapy może być szczególnie użyteczne w celu wyjaśnienia różnic w rozumieniu procesu lub istoty zmiany.

**Założenia systemu doskonalenia jakości pracy szkoły w TQM wg modelu Jurana:**

**Myślenie Systemowe** -Zrozum całość, do której należy część, w której pracujesz; Zarządzanie przez dane; Opieraj swe wybory na wiarygodnych informacjach; Ciągłe doskonalenie - Znajdź sposób ciągłego reagowania na nowe warunki.

**Etapy wspomagania**

**DIAGNOZA**

Diagnoza w projekcie „Doskonalenie trenerów wspomagania oświaty” obejmuje rozpoznanie:

* potrzeb indywidualnych (zgłaszanych przez dyrektora, nauczycielki i nauczycieli) oraz instytucjonalnych (zgłaszanych przez przedszkola i szkoły) –związanych z planowaniem i organizowaniem procesów edukacyjnych w sposób służący kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy
* oczekiwań oraz potencjału dyrektorów, nauczycielek i nauczycieli dotyczących nabywania/wzbogacania wiedzy i kształtowania umiejętności związanych z kształtowaniem kompetencji kluczowych uczniów,
* zasobów wszystkich podmiotów zewnętrznych udzielających wsparcia.

**Podstawowe funkcje diagnozy**

* Informacyjna – jej wynik stanowi punkt wyjścia w procesie projektowania działań,
* Kontrolna – umożliwia systematyczne gromadzenie wiedzy w procesie kształcenia,
* Wartościująca (oceniają) – służy ocenie efektów podjętych działań i wprowadzenia potrzebnych zmian.

**PLANOWANIE[[16]](#footnote-16)**

Planowanie polega na wytyczaniu celów i określaniu sposobów ich realizacji, a także na przewidywaniu warunków czasowych oraz wyznaczaniu zadań. Planowanie to myślenie efektami oraz sposobami ich uzyskiwania. Stąd cel główny (jak również cele pośrednie) powinien opisywać jednoznacznie zdefiniowany i możliwy do zweryfikowania rezultat, a jednocześnie zawierać informacje o terminie, miejscu, sposobie i wykonawcy gwarantujących otrzymanie zapisanego w celu wyniku. Punktem wyjścia planowania procesu wspomagania są informacje uzyskane podczas diagnozy pracy szkoły. Efektem planowania jest powstanie zsynchronizowanych planów działania poszczególnych nauczycieli i innych osób zaangażowanych, co pozwala skutecznie organizować ludzi i zasoby. Dobrze przygotowany plan jest ważnym elementem całego procesu wspomagania, jest wynikiem refleksji nad zasobami i potrzebami, jeśli tworzony jest na rzetelnych danych umożliwia efektywne wprowadzanie zmian w określonych obszarach pracy szkoły.

Głównym celem planowanych działań jest wprowadzenie dostrzegalnej i realnej zmiany w pracy szkoły. Zmiana może dotyczyć organizacji pracy szkoły lub sposobów pracy nauczycieli w efekcie powinna przełożyć się na zmiany warunków do uczenia się uczniów. Plan wspomagania pracy szkoły – organizacji uczącej się uwzględnia przede wszystkim warunki niezbędne do wzajemnego uczenia się nauczycieli, czyli bazując na konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych poprzez refleksję i pogłębienie wiedzy wprowadzane są nowe rozwiązania, które z założenia powinny, poprawić i udoskonalić warsztat pracy nauczyciela.

Opracowując plan wspomagania szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych, trzeba wziąć pod uwagę, jak liczna grupa będzie odbiorcą planowanych działań w zakresie doskonalenia. Pogłębiając wiedzę na temat elementów kompetencji porozumiewania się w językach obcych nauczyciele wszystkich przedmiotów wzrasta świadomość konieczności kształtowania tej kompetencji kluczowej, a podjęcie zorganizowanych działań przez wszystkich nauczycieli może wpłynąć na poprawę wyników uczniów.

**MONITOROWANIE**

Monitorowanie wdrażanych zmian jest jednym z kluczowych elementów skutecznego wspomagania rozwoju szkół i nauczycieli w wybranych aspektach ich funkcjonowania.

Proces monitorowania obejmuje:

* Monitorowanie działań - obserwacje i weryfikacje realizacji przyjętych w harmonogramie działań – można wykorzystać jako narzędzie listę sprawdzającą, za pomocą której będzie można odnotowywać w kolejnych terminach realizację zaplanowanych działań. Należy na Bierzach zbierać uwagi i wnioski związane z realizacja działań w szczególności refleksje dotyczące sposobu ich realizacji;
* Monitorowanie efektów - stopnia osiągnięcia założonych celów poprzez bieżącą analizę postępów zmiany - można opracować listy rezultatów, poczynając od zapisu celów finalnych i kończąc na uporządkowanym chronologicznie zestawie celów pośrednich, warunkujących osiągnięcie ostatecznego celu.
* Monitorowanie może doprowadzić do korygowania i modyfikacji planowanych działań

**EWALUACJA**

Ewaluacja pozwala, w uporządkowany sposób, analizować przebieg procesu wspomagania oraz jego efekty. Istotą ewaluacji jest wnioskowanie o wartości podejmowanego i zrealizowanego przedsięwzięcia na podstawie informacji uzyskanych od osób bezpośrednio zaangażowanych w jego realizację. Wyniki ewaluacji opierają się na danych ilościowych i jakościowych odniesionych do zaplanowanych kryteriów sukcesu.

## Moduł I. Temat 3. Sieci współpracy i samokształcenia

**ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE/ TERMINY I DEFINICJE**

*„duch naszych czasów jest duchem sieci (…) podstawowe zasady sieci stały się*

*siłą napędową indywidualnego, społecznego, gospodarczego i politycznego życia,*

*co wyróżnia nasz okres w historii”*

Darin Barney

Manuel Castells, kataloński socjolog[[17]](#footnote-17) sformułował sieciową teorię współczesnego społeczeństwa i współczesnego porządku gospodarczego, politycznego i społecznego, która wyjaśnia istotę zjawisk, procesów, wyborów oraz zachowań jednostek w organizacjach, we współczesnym zglobalizowanym i informatycznie skomunikowanym świecie. Jak pisze M. Castells: „sieci stanowią nową morfologię społeczną naszych społeczeństw, a rozprzestrzenianie się logiki usieciowienia w sposób zasadniczy zmienia funkcjonowanie i wyniki w procesach produkcji, doświadczenia, władzy i kultury”[[18]](#footnote-18).

Współpraca w ramach aktywnie tworzonej sieci kontaktów, zwana również networkingiem lub sieciowaniem staje się coraz bardziej powszechna. Historia networkingu poprzedza powstanie Internetu, ale niewątpliwie przy obecnym rozwoju technologii, narzędzi internetowych oraz stale zwiększającym się dostępie do Internetu, networking ma obecnie o wiele szerszy zasięg i ogromne możliwości. Wykorzystanie tego potencjału i możliwości w edukacji, na rzecz rozwoju, nadaje głębszy sens i znaczenie. Tworzenie łączących szkoły sieci to innowacyjna metoda wspierająca wymianę doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy nimi. Przed dyrektorami szkół i nauczycielami otwierają się nowe możliwości pozyskiwania potrzebnej im wiedzy i pomocy w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami.

**SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA[[19]](#footnote-19)**

Sieci współpracy i samokształcenia są nowym zjawiskiem w polskim systemie wsparcia oświaty. Chociaż, dla wielu uczestników nie będzie to pierwsze spotkanie z międzyszkolną współpracą i wymianą doświadczeń. Mimo to trudno spodziewać się, że pierwsze etapy pracy sieci będą przebiegać w rutynowy, oczywisty dla wszystkich sposób. Sieć to przestrzeń udostępniona w Internecie, w której uczestnicy mogą skorzystać ze wsparcia merytorycznego i metodycznego oraz otrzymać dostosowaną do swoich potrzeb wiedzę.

**Cele sieci współpracy i samokształcenia[[20]](#footnote-20)**

* wymiana doświadczeń między uczestnikami,
* dzielenie się wiedzą i umiejętnościami;
* nabywanie nowych umiejętności i wiedzy;
* wspólne wykonywanie zadań;
* zespołowe poszukiwanie sposobów radzenia sobie z problemami;
* analiza dobrych praktyk stosowanych przez uczestników,
* pozyskiwanie metodycznego i merytorycznego wsparcia ekspertów,
* poszerzanie kompetencji uczestników tworzenie nowych rozwiązań na potrzeby szkół uczestniczących w sieci,
* nawiązywanie kontaktów i współpracy pomiędzy szkołami.

**Formy pracy sieci**:

* spotkania w stacjonarne;
* działania podejmowane na platformie informatycznej udostępnionej przez ORE.

Cele i formy sieci przedstawione powyżej to ramy w których poruszają się uczestnicy sieci. Sieć tworzą jej uczestnicy, którzy zgłaszają i wskazują obszary, tematy i problemy, którymi będzie zajmować się sieć.

**Koordynator sieci współpracy i samokształcenia**

Pracami sieci kieruje koordynator sieci, który podejmuje odpowiedzialność za organizację pracy zespołu, by zapewnić mu optymalne warunki do uczenia się, ale z drugiej strony pozostawia przestrzeń na aktywność uczestników odpowiednią do ich potrzeb i potencjału. Uruchomienie i organizacja działania sieci to zadanie koordynatora sieci współpracy i samokształcenia.

Zadania przypisane do roli koordynatora sieci współpracy i samokształcenia można podzielić na ogólne grupy:

* zarządzanie pracą sieci (funkcja kierownicza) – zapewniania warunków dla jej sprawnego funkcjonowania i realizacji uzgodnionych celów. Realizacja zadań dokonuje się w skali „makro” pierwszy i kolejne lata działania sieci. Celem, jaki przyświeca zadaniom z tej grupy jest zapewnienie każdemu uczestnikowi optymalnych warunków do wzajemnego uczenia się i wymiany doświadczeń w ramach sieci,
* bezpośrednie planowanie lub planowanie i prowadzenie składających się na działania sieci wydarzeń edukacyjnych (funkcja moderatora dyskusji) - prowadzonej „na żywo” lub za pośrednictwem forum internetowego oraz wybór i określenie wymagań wobec zewnętrznego eksperta zaproszonego na jedno ze spotkań.

|  |  |
| --- | --- |
| **Zarządzanie pracą sieci** | **Planowanie i prowadzenie**  **wydarzeń edukacyjnych** |
| - planowanie działań sieci,  - organizacja pracy sieci,  - motywowanie członków sieci do pracy,  - nadzór nad realizacją przyjętych celów,  - sporządzenie rocznego sprawozdania z pracy sieci,  - promocja działań sieci. | - przygotowanie spotkań,  - prowadzenie wybranych spotkań,  - wybór i zapraszanie innych prowadzących spotkania (metodyków i ekspertów),  - moderowanie forum dyskusyjnego na platformie cyfrowej,  - zamieszczanie materiałów samokształceniowych na platformie internetowej. |

Koordynator organizuje prace sieci rozdzielenie ról i odpowiedzialności pomiędzy osobami zaangażowanymi w działanie sieci – koordynatorem, uczestnikami i zewnętrznymi ekspertami. Każda z tych grup ma w obrębie sieci określone zobowiązania i wywiera wpływ na jakość współpracy.

**Oddziaływanie koordynatora na motywację uczestników polega na**:

* poznawaniu potrzeb i dostosowywaniu do nich programu;
* eksponowaniu korzyści rozwojowych związanych z udziałem w pracach sieci;
* budowaniu przyjaznej atmosfery pracy;
* stwarzaniu uczestnikom okazji do dostrzegania własnych sukcesów i pomiaru postępów na drodze do samodzielnie uzgodnionych celów.

**Oczekiwania wobec sieci współpracy**

* Dobre warunki do kontynuowania pracy, publikowania wyników i monitorowania postępów uzgodnionych działaniach.
* Sprzyja zamieszczaniu użytecznych, rozbudowanych informacji i materiałów.
* Trwałość przechowywania informacji – można powrócić do nich wielokrotnie.
* Mniejsze ograniczenia czasowe, możliwość indywidualnego dopasowania sposobu pracy, wyzwaniem jest zmotywowanie uczestników do nieoczywistej dla części z nich formy pracy.

**Wspomaganie szkoły w rozwoju**

*Jeżeli chcesz, aby ludzie wykonali dla Ciebie dobrą pracę,*

*daj im dobrą pracę do wykonania.*

Frederick Herzberg

Planowanie wspomagania w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych wymaga zdefiniowanie obszarów, w których dana szkoła wymaga wzmocnienia. Obszary powyższe mogą być analizowane z trzech istotnych perspektyw:

* **Organizacji** - analiza na poziomie organizacji dotyczy w szczególności strategii i misji firmy, jej kierunków rozwoju, kultury organizacyjnej, specyfiki branży, głównych procesów i procedur, a także struktury organizacyjnej. Prowadząc taką analizę dla celów kompetencji porozumiewania się w językach obcych przyglądamy się w szczególności zagadnieniom komunikacji. Nie bez znaczenia jest również kultura organizacji i przywództwo organizacyjne. W obszarze zainteresowania powinno się znaleźć również strategia i misja –kompetencje kluczowe i związane z ich kształtowaniem cele posiadają cechy celów strategicznych. Stąd w centrum zainteresowania będzie zarządzanie strategiczne a nie operacyjne, które skupia się na mierzalnych, krótkoterminowych działaniach przynoszących wymierne efekty. Najważniejszy jednak zagadnieniem jest przywództwo rozumiane jako proces społeczny wymagający zaangażowania wszystkich nauczycieli. Ma to uzasadnienie wynikające z ponadprzedmiotowrho charakteru kompetencji kluczowych (również kompetencji porozumiewania się w językach obcych) oraz ze względu na skuteczność podejmowania działań na rzecz kształtowania kompetencji kluczowych, gdzie ważne jest tworzenie środowiska edukacyjnego przyjaznego uczeniu się;
* **Kompetencji zawodowych konkretnych osób**. Wymaga analizy kompetencji zawodowych, w tym kompetencji komunikacyjnych. Poszerzenia zakresu stosowanych metod i technik oraz form pracy. Nauczyciele języków obcych powinni mieć na uwadze zwiększenie ekspozycji ucznia na język obcy podczas zajęć, np. poprzez pracę w parach oraz pracę w grupach.
* **Indywidualnych potrzeb rozwojowych poszczególnych osób** – polega na rozpoznaniu mocnych i słabych stron kompetencyjnych poszczególnych nauczycieli, co ma istotne znaczenie dla wykorzystania własnych zasobów dla zaspakajania potrzeb rozwojowych uczniów w zakresie kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

**Metoda HPI.**

Human Performance Improvment to jedna z metod, którą można zastosować do analizy sytuacji i planowania procesu wspomagania w szkole w zakresie kształcenie i wychowywanie uczniów. Proponuje się w niej realizację sześciu kroków[[21]](#footnote-21):

1. Określenie wskaźników oczekiwanej zmiany w obszarach, które nas interesują.
2. Ustalenie, które osoby i w jakim zakresie mają największy wpływ na osiągnięcie wskaźników zaprojektowanych w pierwszym kroku;
3. Określenie co konkretnie każda z tych osób miałaby zrobić, aby móc osiągnąć zaplanowany efekt;
4. Zdefiniowanie tzw. „luki efektywności”, polegającej na określeniu co wymienione osoby robią w danym momencie i dlaczego w tej chwili ich praca nie przynosi oczekiwanych rozwiązań.
5. Określenie przyczyn występowania wspomnianej luki, głównie poprzez zbadanie opisanych wyżej możliwych przyczyn nieefektywności w ramach: zasobów, struktur/procesów, informacji, motywacji, jakości życia w organizacji oraz kompetencji.
6. Zaproponowanie działań pozwalających doprowadzić do efektywnego rozwiązania oraz skutecznego uzyskania wskazanych w pierwszym punkcie wyników.

## Moduł I. Temat 4. Doskonalenie pracy szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów.

**Nowy model nadzoru opiera się na założeniu**, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Państwo formułuje wymagania wobec szkół i placówek, które to wymagania wyznaczają pożądany stan w systemie oświaty pokazując jego, uznane za kluczowe, cele i zadania. **Wymagania wskazują strategiczne i priorytetowe kierunki działań, które wiążą się z wyzwaniami stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami.**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego zmieniło sposób jego sprawowania w Polsce. Kontynuacją nowego podejścia są zasady

sprawowania nadzoru pedagogicznego zawarte w rozporządzeniu MEN z 27 sierpnia 2015 r. Istotą tej zmiany są sformułowane przez państwo wymagania wobec szkół i placówek, które wskazują im strategiczne i priorytetowe zadania i stanowią przedmiot zewnętrznego nadzoru pedagogicznego. Wymagania kształtowane są przez zmieniającą się rzeczywistość. Korzystając z 5-letnich doświadczeń prowadzenia ewaluacji, dwukrotnie je zmodyfikowano.[[22]](#footnote-22)

Dotychczasowe wymagania stanowiły załącznik do rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego, natomiast od 1 września 2015 r. będą funkcjonować jako osobne rozporządzenie (art. 21a ust. 3 ustawy z 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw). Nowe brzmienie wymagań zawarte jest w załączniku do rozporządzenia ministra edukacji narodowej z 6 sierpnia 2015 w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

**Informację o poziomie spełniania tych wymagań, zarówno szkoły, jak i placówki otrzymują w wyniku ewaluacji zewnętrznej** - badania realizowanego z udziałem uczniów, rodziców, pracowników szkoły, organu prowadzącego i przedstawicieli środowiska współpracującego ze szkołą opartego na opinii o szkole uzyskanej, nie tylko od organizatorów procesów edukacyjnych, ale i od ich bezpośrednich uczestników i odbiorców. Dzięki wynikom z ewaluacji szkoła skutecznie planuje własny rozwój w obszarach, które wymagają tego najbardziej. Równocześnie możliwe staje się zewnętrzne wspieranie szkół i placówek zgodnie z ich zdiagnozowanymi potrzebami.

**Poziomy spełnienia wymagań**

Wymagania mają za zadanie wskazywać działania niezbędne w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej.

Charakterystyki wymagań opisano na 2 poziomach[[23]](#footnote-23):

1. Poziom podstawowy, który świadczy o:

* prawidłowym przebiegu procesów kształcenia, wychowania i opieki,
* umożliwieniu każdemu uczniowi rozwoju na miarę jego indywidualnych możliwości,
* podejmowaniu przez szkołę lub placówkę działań podnoszących jakość jej pracy,
* angażowaniu uczniów, rodziców i nauczycieli w działania szkoły lub placówki, a także współpracy ze środowiskiem lokalnym.

2.Poziom wysoki, który świadczy o wysokiej skuteczności działań, o których mowa w pkt. 1, wyrażanej w szczególności:

* efektami kształcenia i wychowania,
* pozytywnymi opiniami uczniów, rodziców i nauczycieli dotyczącymi adekwatności procesu kształcenia i wychowania do potrzeb i możliwości uczniów,
* doskonaleniem jakości pracy szkoły lub placówki prowadzącym do ich rozwoju i uspołecznienia poprzez angażowanie społeczności szkolnej i środowiska lokalnego

Wynikiem ewaluacji zewnętrznej jest raport opisujący działanie szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań oraz ustalenie spełniania lub niespełniania każdego wymagania na poziomie podstawowym.

**Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (od 11 sierpnia 2017r.)**

Wymaganie 1: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.

Wymaganie 2: Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.

Wymaganie 3: Uczniowie są aktywni.

Wymaganie 4: Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne.

Wymaganie 5: Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji - zobacz więcej.

Wymaganie 6: Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.

Wymaganie 7: Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.

Wymaganie 8: Szkoła lub placówka organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.

Wymaganie 9: Zarządzanie szkoła lub placówką służy jej rozwojowi.

**OPIS WYMAGANIA**

Wymagania zostały uzupełnione o opisy, zawierające wyjaśnienia pojęć i ułatwiające interpretację wymagań (aby była zgodna z intencją ustawodawcy). Poniżej przytaczamy charakterystykę dla jednego z wymagań

**Wymaganie 1: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**

**Charakterystyka wymagania:**

Planowanie i organizacja procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów. Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy. Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału. Sposób informowania ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować indywidualny rozwój. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach, tworząc atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

**Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**

Jak chcemy rozumieć „procesy edukacyjne”? Może tak: - Proces to uporządkowany ciąg zdarzeń typu: jakiś stan – zmiana – nowy stan – zmiana itd. Edukacja w szerokim rozumieniu związana jest z przyrostem wiedzy, rozwojem umysłowym i osobowościowym człowieka, zmianą jego postawy. Zatem proces edukacyjny, to świadomy i celowy ciąg zdarzeń zmierzający do wspierania rozwoju. Czego, jakich elementów składowych ma dotyczyć ten proces w rozumieniu ustawodawcy? Spójrzmy na brzmienie charakterystyki wymagania. Przedmiotem procesów edukacyjnych jest wszystko, co dotyczy realizowanej podstawy programowej, stosowanych metod, form organizacji zajęć (plan lekcji, zajęcia pozalekcyjne), motywowania i oceniania. A podmiotem procesów jest interakcja nauczyciel – uczeń, ze szczególnym podkreśleniem wpływu ucznia na przebieg procesu. Priorytetem pracy szkoły jest uczenie się i nauczanie, dlatego wszystkie procesy edukacyjne powinny być zorganizowane w taki sposób, aby tym czynnościom sprzyjały. Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania, który powinien być prowadzony zgodnie z dorobkiem wiedzy na temat uczenia się. Nie do przecenienia jest znaczenie nauki dla doskonalenia procesów edukacyjnych. Odwoływanie się do najnowszych wniosków z badań (na przykład nad tym, jak ludzie się uczą czy jak funkcjonuje mózg), podnosi jakość zarówno planowania, jak i organizowania procesów edukacyjnych. Proces kształcenia zależy ściśle od z organizacją pracy – środowisko uczenia się powinno być atrakcyjne, powinno wprowadzać porządek i zachęcać uczniów do samokontroli. Nauczanie w szkołach efektywnych zawsze jest celowe, ma jasno określone zadania, jest dobrze zorganizowane, przygotowane i odbywa się w odpowiednim tempie, ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania naprawdę angażują uczniów, także w doskonalenie zajęć prowadzonych w szkole. Duży wpływ na proces uczenia się ma dostarczanie uczniom informacji o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym. W ten sposób tworzy się pozytywny szkolny etos, w którym jest oczywiste, że warto się uczyć, że uczenie się jest interesujące. Taką organizację procesów edukacyjnych może zapewnić efektywna współpraca nauczycieli. Powszechnie wiadomo przecież, że o sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje m. in. ich zdolność do współpracy. W związku z tym musimy tej współpracy się nauczyć. Szkoła to nie tylko instytucja wymagająca takiej współpracy dla pełnej realizacji swoich celów, ale też jedno z najwłaściwszych miejsc, aby współpracy się uczyć i ją modelować. Nauczanie uczniów jest bowiem wspólnym działaniem, uczenie się zachodzi dzięki interakcji z innymi, jest działaniem społecznym. Aby więc procesy edukacyjne mogły być efektywne, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele powinni być przyzwyczajani do zespołowego wykorzystywania informacji, planowania, rozumienia różnych punktów widzenia i działania zespołowego. Współpraca szczególne znaczenie ma właśnie w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych. Wymaganie to odzwierciedla również przekonanie, że we współczesnym świecie ważna jest zdolność do kreatywnej współpracy i samozarządzania. Aby uczyć współpracy, nauczyciele nie mogą sami nie współpracować. Współpraca i współdziałanie prowadzą ponadto do tworzenia wewnętrznych więzi wśród członków grupy, budują poczucie przynależności do zespołu, ułatwiają osiąganie wspólnych celów i co najważniejsze, zapewniają poczucie współodpowiedzialności za ich realizację.

Zgodnie z brzmieniem charakterystyki, szczególnie podkreśla się wartość współpracy nauczycieli uczących w jednym oddziale. Oczywiście dyrektor może powoływać również inne zespoły, zarówno stałe, jak i doraźne (zadaniowe), wynikające z potrzeb szkoły. Zakres współpracy może przecież dotyczyć procesów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, współpracy z rodzicami czy środowiskiem, działań promocyjnych i wielu innych w zależności od wyzwań stawianych przez zmieniającą się rzeczywistość. Nauczyciele wspierają się w organizacji i realizacji procesów edukacyjnych, wspólnym przygotowywaniu imprez i uroczystości szkolnych oraz wymieniają się doświadczeniami i pomocami dydaktycznymi, ustalają zasady oceniania uczniów, kalendarz imprez, opracowują w porozumieniu z rodzicami szkolny program wychowawczo - profilaktyczny.

Nie rzecz jednak w liczbie zespołów, ale w pracy zespołowej nauczycieli. Chodzi o to, aby zespoły te były użyteczne z punktu widzenia interesu szkoły i uczniów.

Efektywna współpraca nauczycieli owocuje uporządkowanym procesem edukacyjnym, logicznym ciągiem zdarzeń, obejmującym określone czynności nauczycieli i uczniów. Charakterystyka wymagania zorientowana jest na potrzebę organizowanie procesów edukacyjnych w sposób intencjonalny, świadomy, służący opanowaniu przez uczniów wiedzy o świecie, kształtowaniu ich umiejętności i nawyków, przekonań i postaw, rozwijanie zdolności i zainteresowań.

Uczeń, wchodząc w różnorakie interakcje z innymi uczniami i z nauczycielem, nie tylko nabywa wiedzę i umiejętności, ale jest współautorem procesu uczenia się, bierze za niego odpowiedzialność, rozumie sens kształcenia ustawicznego, planuje swój indywidualny rozwój. Nauczyciel, będąc nie tylko kierującym, ale również uczestnikiem tych samych procesów, obserwuje i monitoruje ich skuteczność i efektywność, poddaje nieustannej refleksji stosowane metody i formy pracy, dokonuje modyfikacji, poszukuje i „eksperymentuje”, a przy tym planuje własny rozwój.

Dobre planowanie to połowa sukcesu. Stanowi nieodzowny warunek skuteczności każdego działania dydaktycznego, pozwala osiągać znacznie wyższe efekty, przeciwdziała i zapobiega przypadkowości i chaosowi w realizacji celów, umożliwia monitorowanie procesów, ich modyfikowanie i doskonalenie, pozwala równomiernie rozłożyć zajęcia i dostosować je do możliwości uczących się.

Wśród elementów sprzyjających w szkole tworzeniu ładu wewnętrznego, a w konsekwencji tworzeniu środowiska sprzyjającego uczeniu się, łatwych do zaobserwowania na przykład w procesie dydaktycznym, należy wymienić:

* sformułowanie jasnych zasad, uświadomienie ich znaczenia, egzekwowanie przestrzegania,
* odpowiednie tempo i rytm pracy podczas zajęć (wartkie, a jednocześnie dostosowane do możliwości i indywidualnych predyspozycji uczących się, płynny przebieg zajęć),
* skuteczność komunikowania się (nadawca, przekaz, odbiorca, reakcja),
* czujność nauczyciela i podzielność jego uwagi,
* trafna interpretacja zachowań uczniów,
* stosowanie różnorodnych strategii i technik sprawdzających czujność i skupienie uczących się.

Ważnym dla powodzenia procesów edukacyjnych warunkiem jest uświadomienie celów uczących się. Dlatego dobrze zorganizowany i realizowany proces edukacyjny (dydaktyczny), to taki proces, w którym:

* nauczyciel zapoznaje uczących się z ich zadaniami związanymi z celem lekcji oraz założonym efektem końcowym lub planem,
* cele sformułowane są w sposób jasny, przejrzysty, zrozumiały dla uczących się,
* sposób formułowania celów inicjuje u uczących się chęć poszukiwania i rozwiązywania problemów i buduje ich pozytywną motywację,
* nauczyciel pozyskuje od uczących się informację zwrotną dotyczącą stopnia rozumienia (akceptacji) formułowanych celów i oczekiwań,
* nauczyciel, formułując cele, odnosi się do dotychczasowych doświadczeń i umiejętności uczących się, wskazuje na przydatność zdobywanej wiedzy w praktyce.

Oczywiście tak się zdarzy wtedy, jeśli taki sposób postępowania jest utrwalony w kulturze organizacyjnej szkoły tj.:

•uświadamianie uczącym się celów wynikających z planowania strategicznego (sformułowanych w koncepcji pracy szkoły, podstawie programowej, planach dydaktycznych, programach zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych itp.) ma charakter systematyczny i nie ogranicza się jedynie do zapisu w dzienniku lekcyjnym, potwierdzającym zapoznanie uczących się z ww. dokumentami,

•szkoła/placówka podejmuje skuteczne działania służące budowaniu pozytywnej motywacji do nabywania kompetencji kluczowych i chęci uczenia się przez całe życie,

•w te działania włączane są wszystkie podmioty społeczności uczących się (nauczyciele, uczniowie, rodzice, pracownicy niepedagogiczni, partnerzy),

•metody pracy stosowane są w sposób świadomy, służący osiąganiu założonych zmian w osobowości uczących się, dostosowane do wieku, wiedzy, zdolności, zainteresowań i preferencji uczących się są adekwatne do zaplanowanych form organizacyjnych i posiadanych środków dydaktycznych, wynikają z realizowanych celów, treści i właściwości przedmiotu,

•stosowane metody uwzględniają wielość i różnorodność (metody oglądowe – oparte na obserwacji, słowne, ekspresyjne, metody ćwiczeń praktycznych, problemowe…).

Taka szkoła podejmuje świadome działania służące temu, aby uczący się poświęcali uwagę i wysiłek na różnorodne przedsięwzięcia pożądane przez ich nauczycieli i wykazywali chęć angażowania się w lekcję i czynności uczenia się. Chodzi tutaj o proces motywacji, który zachodzi wtedy, gdy spełnione są minimum dwa warunki: osiągnięcie celu musi być postrzegane przez człowieka jako użyteczne, a prawdopodobieństwo realizacji celu przez jednostkę musi być wyższe od zera. Do tego niezbędne są jeszcze właściwe postawy nauczycieli, aby sprawiać, że:

•nauka staje się przyjemnością;

•zawsze jest reakcja na potrzeby uczących się (np. kiedy sygnalizują, że czegoś nie rozumieją lub gdy demonstrują objawy zmęczenia, zniechęcenia lub znudzenia)

•dostrzega się i niweluje w grupie poziom napięcia i lęku, uświadamia i przypomina uczniom, że niepowodzenia i błędy to normalny etap na drodze do doskonalenia się;

•dostrzegane są mocne strony uczących się, aby dostosowywać wymagania do górnej granicy możliwości uczniów, dając im szansę na poczucie satysfakcji;

•chwali się uczniów (także za najdrobniejsze osiągnięcia) i nagradza współpracę;

•szanuje się odmienne zdanie uczących się i zachęca ich do samodzielnego, krytycznego, twórczego myślenia.

Właśnie motywowanie do aktywnego uczenia się to proces, w którym uczący się stopniowo przejmują kontrolę nad własnym uczeniem się, a poziom tej kontroli zależy od wiedzy, zdolności, wieku, pozycji poszczególnych osób w systemie. Model oczekiwany to taki, w którym nauczyciel jest osobą nie tylko motywującą uczniów do pracy, ale wspierającą ich w przejmowaniu odpowiedzialności. W tym celu diagnozuje indywidualne potrzeby i zainteresowania, koncentruje uwagę na sposobach skłaniania uczniów do tego, by czuli się odpowiedzialni za własną naukę i aktywnie się w nią angażowali, nagradza uczących się, zachęca do podejmowania wyzwań i odnoszenia sukcesów, służy pomocą w pokonywaniu trudności, uczy przyjmowania porażek i cieszenia się z własnych osiągnięć. Aby zrealizować te cele, nauczyciel powinien stworzyć dobre relacje z uczniami i zadbać o klimat charakteryzujący się wzajemną troską i wsparciem. Uczniowie zaś powinni mieć poczucie, że się o nich dba i że zawsze mogą liczyć na wsparcie ze strony nauczyciela.

Uczenie się to proces złożony, na który składa się wiele elementów decydujących o jego powodzeniu. Jednym z istotniejszych zadań instytucji oświatowych (szkół, placówek) jest wyposażenie uczących się w umiejętność pozyskiwania wiedzy i nabywania umiejętności. Dobra szkoła kształtuje u uczących się umiejętność koncentracji (uczący się wiedzą, jak budować nawyk koncentracji, jak wzmacniać motywację i zainteresowanie nauką, jaki poziom napięcia psychicznego jest korzystny dla procesów uczenia się, jaki jest wpływ problemów emocjonalnych na uczenie się, w jakim stopniu przekonanie o własnych zdolnościach wpływa na efektywność uczenia), a ponadto:

•nauczyciele uświadamiają uczącym się wyższość uczenia się ze zrozumieniem (odwoływanie się do pamięci logicznej, stawianie sobie pytań) nad pamięciowym uczeniem się;

•uczący się wiedzą, jak planować i organizować własne uczenie się, jakie metody i techniki stosować, kiedy się uczyć i w jakiej kolejności przyswajać materiał;

•uczący się poznają i stosują techniki organizacji materiału (notatki, streszczenia, mapy mentalne, fiszki, zakreślacze, tablica korkowa nad biurkiem…);

•wyposaża się uczniów w wiedzę na temat optymalnych metod uczenia się;

•szkoła/placówka uświadamia uczniom różne typy uczenia się i pomaga im w identyfikowaniu własnego typu;

•nauczyciele zachęcają uczniów do poznawania dominującego u nich rodzaju inteligencji (lingwistyczna, logiczno-matematyczna, muzyczna, wizualno-przestrzenna, historyczna, kinestetyczna, przyrodniczo-ekologiczna, interpersonalna, intrapersonalna, kreatywna, zmysłowa) w celu planowania nauki własnej;

•wyposaża się uczniów w wiedzę na temat preferencji sensorycznych i ich związku z uczeniem się;

•uświadamia uczącym się naturalne etapy uczenia się: nieświadoma niekompetencja, świadoma niekompetencja, świadoma kompetencja, nieświadoma kompetencja;

•nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność myślenia, rozwiązywania problemów, korzystania ze źródeł informacji.

Integralną częścią procesu edukacyjnego jest ocenianie. W procesach edukacyjnych sprzyjających uczeniu się nadrzędną wartością oceniania jest jego użyteczność. Chodzi o takie ocenianie, które pełni funkcję wzmacniającą (wskazuje mocne strony, odwołuje się do wiedzy i umiejętności już opanowanych), instruktażową (pomaga uczniowi zaplanować w sposób poprawy pokonanie trudności, nadrobienie braków bądź poszerzenie zakresu wiedzy i umiejętności), motywującą (zachęcającą do podejmowania dalszych prób, wskazującą korzyści).

Dobry nauczyciel, monitorując podczas zajęć stopień opanowania przez uczących się założonych celów, poddaje ocenie każdą z form pracy podejmowanej przez uczniów i na bieżąco udziela im informacji zwrotnej, dzięki czemu podtrzymuje ich zaciekawienie i motywację, zachęca do podejmowania kolejnych wyzwań. Oceniając uczniów, nauczyciel uwzględnia ich zróżnicowane predyspozycje i możliwości rozwojowe (jednych częściej chwali, innych w większym stopniu dopinguje), nie ogranicza się jedynie do wystawionych w finalnej części zajęć ocen (stopni) za aktywność, ale rzeczywiście pomaga uczniom uczyć się. Co więcej, kieruje to uczenie się na zdobywanie przez uczniów kompetencji kluczowych oraz holistyczne postrzeganie świata.

Jak zatem powinna wyglądać organizacja procesów nauczania, aby umożliwić uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy, a przez to pomóc w rozumieniu świata i ludzi?

Kluczowe byłyby tutaj twierdzące odpowiedzi na m. in. następujące pytania:

1. Czy szkolny zestaw programów nauczania uwzględnia zasadę integracji (czy nauczyciele konsultują swoje programy nauczania z innymi nauczycielami, planując pracę z dziećmi/uczniami/wychowankami, uwzględniają integrację treści)?

2. Czy zespoły nauczycieli wspólnie ustalają sposób realizacji zagadnienia (który przedmiot wprowadza zagadnienie, który je poszerza, wykorzystując wiedzę i umiejętności nabyte na poprzednich lekcjach)?

3. Czy przyjęte w szkole programy nauczania i opracowane przez nauczycieli plany dydaktyczne uwzględniają kształtowanie kompetencji kluczowych?

4. Czy kalendarz uroczystości i imprez szkolnych uwzględnia powiązanie różnych dziedzin wiedzy i doświadczeń społecznych uczących się? Czy zakłada współpracę między uczniami z różnych poziomów i etapów kształcenia.

5. Czy nauczyciele skupiają się na kształtowaniu kompetencji, a nie na samym wyposażaniu ucznia w wiedzę przedmiotową?

6. Czy nauczyciele, prowadząc zajęcia, odwołują się do doświadczeń i umiejętności nabytych przez uczniów podczas poprzedniego etapu edukacyjnego bądź innych zajęć edukacyjnych?

7. Czy nauczyciele, realizując cele własnego przedmiotu, odnoszą się do treści dotyczących różnych dziedzin działalności człowieka?

8. Czy uczniowie realizują projekty o charakterze interdyscyplinarnym?

9. Czy nauczyciele wyposażają uczniów w wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do życia w zmieniającym się środowisku oraz do kontynuacji kształcenia na dalszych etapach edukacji, wskazują użyteczność zdobytej wiedzy w rzeczywistym życiu?

10. Czy dodatkowa oferta szkoły – spotkania z ciekawymi ludźmi, uroczystości szkolne i środowiskowe, projekty edukacyjne, wycieczki turystyczno-krajoznawcze, wyjazdy, wyjścia na imprezy kulturalne (kino, teatr, koncert), wycieczki edukacyjne, udział w pokazach i festiwalach nauki – jest spójna z realizowanymi treściami i umożliwia uczniom szersze zrozumienie świata i ludzi?

Realizacja powyższego pozwoli zachować zasadę pełnej integralności realizowanych treści i celów, a przez to zapewnić holistyczne podejście, spójność i użyteczność podejmowanych działań (zarówno na etapie planowania, jak i realizacji procesów edukacyjnych).

**Co mieści się w wymaganiu?**

1. Wymaganie podkreśla postulat, aby to, co się dzieje w szkole, służyło uczeniu się. Są temu podporządkowane wszystkie składniki tego wymagania – metody pracy, indywidualne podejście, atmosfera.
2. Ważna jest definicja uczenia się przyjęta w wymaganiu – określa warunki konieczne do uczenia się, podkreśla podmiotowość, refleksyjność i świadomość uczniów, po to by stawali się oni współautorami decyzji dotyczących uczenia się. Istotna też jest otwartość i elastyczność nauczyciela.
3. Nastawienie w wiedzy na przyszłość, nie na przeszłość – stąd wynika priorytet samego procesu uczenia się.
4. Współpraca nauczycieli w organizacji procesów edukacyjnych, wspólne ustalenia dotyczące ich planowania i realizacji, uczenie się od siebie - rozwiązywanie problemów, doskonalenie metod, wzajemnie wsparcie, analizowanie swojej pracy, a dzięki temu postrzeganie uczenia się i nauczania jako procesów interdyscyplinarnych.
5. Współpraca nauczycieli jako widoczny wzorzec współpracy dla uczniów, zarówno w perspektywie uczenia się współpracy, jak i uczenia się przez całe życie.

**Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?**

Warto wskazać przynajmniej kilka wyzwań, którym powinna stawić czoła społeczność szkolna w wypełnianiu wymagania „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”.

**Pierwsze i najważniejsze wyzwanie wynika z użycia formuły „uczenie się”, zamiast „nauczanie”.** Oznacza to upodmiotowienie ucznia, który nie „jest uczony”, lecz systematycznie przysposabiany do uczenia siebie i w tym wysiłku powinien uzyskiwać wsparcie od nauczycieli. Wsparcie to obejmuje wiedzę o tym, jak się uczyć, pomoc uczniowi w planowaniu i organizacji procesu uczenia się, pomoc w sytuacjach trudnych, udzielanie informacji zwrotnych oraz budowanie jego motywacji. W konsekwencji pierwszorzędny charakter okazują się mieć kompetencje pedagogiczne i psychologiczne nauczyciela, a nie mistrzostwo w dyscyplinie naukowej, w której się specjalizuje. Na przykład nauczyciel historii nie jest historykiem na etacie nauczyciela, lecz pedagogiem, który pomaga uczniom samodzielnie poznawać dzieje. Łatwy dostęp do olbrzymich repozytoriów wiedzy w świecie współczesnym czyni zbędnym nauczyciela, który jest „przedłużeniem biblioteki”, a wzmaga zapotrzebowanie na tych, którzy umiejętnie opiekują się młodymi poszukiwaczami i wspomagają ich rozwój.

W atmosferze „sprzyjającej uczeniu się”, uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Tu, między innymi, chodzi o to, aby lekcje organizowane były w taki sposób, by uczniowie pracując w grupach korzystali nawzajem ze swoich talentów i wiedzy, brali odpowiedzialność za pomoc kolegom, a także rozwijali społeczną umiejętność zgodnej i twórczej kooperacji. I tu także niemałym problemem może być umiejętne wycofanie się nauczyciela, oddanie pola uczniom, a zarazem wcześniejsze, staranne i przemyślane przygotowanie owego pola tak, aby uczniowie maksymalnie mogli wykorzystać swój potencjał.

**Wyzwanie drugie - to powracający raz po raz postulat integracji treści realizowanych na poszczególnych zajęciach**. Nie idzie tu tylko o prostą korelację, ale o takie zorganizowanie procesu edukacyjnego w zespole klasowym, aby nauczyciele przedmiotowi nie konkurowali ze sobą o czas ucznia, lecz realizowali uzgodnione strategie pracy z klasą i poszczególnymi uczniami, wspólnie podejmowali odpowiedzialność za kształtowanie podstawowych umiejętności, wykorzystywali podczas swoich zajęć wiedzę zdobytą przez uczniów na lekcjach kolegów i dbali o kształtowanie holistycznego obrazu świata.

**Trzecie wyzwanie powinno mobilizować nauczycieli do refleksji nad filozofią dobrego nauczania i wspólnego planowania pracy na tych fundamentach**. Zakładana w wymaganiu współpraca stoi w opozycji do utrwalonego w wielu szkołach systemu „mistrzowskiego”, silnie zindywidualizowanej pracy dydaktycznej, w którym nie jest wpisane dzielenie się doświadczeniem, ale raczej polityka zamkniętych drzwi klas. Wymaganie nakłada na grono pedagogiczne obowiązek wewnętrznego doskonalenia opartego na wymianie doświadczeń i wdrażaniu zmian w warsztacie nauczycielskim, które wynikają z uczenia się od siebie. Mistrz w rozumieniu wymagania to nauczyciel, który uczy się, podążając za swoim uczniem.

**I w końcu, po czwarte, chodzi o to, aby nauczyciele dostrzegli prawdziwą wartość we współpracy i nie traktowali jej jako działanie fasadowe.** Wyzwaniem więc nadal jest potrzeba zmiany przyzwyczajeń, związanych z obowiązującym czasem pracy nauczycieli – gdyż bywa tak, że każde działanie poza prowadzoną lekcją, jej przygotowaniem i sprawdzeniem prac, traktuje się jako nadobowiązkowe.

**Wykorzystywanie wyników ewaluacji zewnętrznej[[24]](#footnote-24)**

Badania nad wykorzystywaniem wyników ewaluacji zewnętrznej w polskich szkołach prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych wykazały, że w obrębie procesów realizowania ewaluacji na późniejsze wykorzystanie jej wyników mogą mieć wpływ:

* wyważenie korzyści i strat;
* minimalizacje stresu i tworzenie dobrej atmosfery;
* profesjonalne podejście ze strony ewaluatorów i ich otwartość na dyskusję;
* umiejętność przekazywania i odczytywania raportów;
* uważność w wysuwaniu rekomendacji.

Natomiast podejmowanie działań w odniesieniu do wniosków zawartych w raporcie ewaluacyjnym zależy m.in. od:

* procedur decyzyjnych przyjętych w szkole i kryteriów doboru obszarów działania;
* motywacji do podjęcia działań;
* typu podejmowanych działań (działania interwencyjne czy systematyczna praca nad problemem);
* zakresu współpracy pomiędzy zainteresowanymi grupami osób; zaangażowania realizatorów działań (najczęściej nauczycieli).

**Wykorzystanie wyników ewaluacji wewnętrznej[[25]](#footnote-25)**

Wyniki ewaluacji wewnętrznej odnoszą się do działań różnych grup społeczności szkolnej, uwzględniając w procesach decyzyjnych wyniki ewaluacji. Użyteczność ewaluacji wewnętrznej może być rozpatrywana w dwóch wymiarach: efektów samego procesu ewaluacji (przygotowania projektu ewaluacji, jej przeprowadzenia, analizy danych i wyciągania wniosków) oraz działań podejmowanych przez szkołę w odniesieniu do uzyskanych wyników**.**

**Cechy dobrego raportu: [[26]](#footnote-26)**

Raport powinien być: użyteczny w praktyce; zrozumiały; starannie przygotowany; czytelny.

Streszczenie dla decydentów—Executive summary

Na samym początku raportu zamieszczany streszczenie dla osób, które muszą podjąć na podstawie raportu konkretne decyzje. Musi być krótkie (max 5 stron) i zawierać wszystkie kluczowe informacje oraz wnioski. Zawiera także rekomendacje – jakie działania należy podjąć.

**Modele pisania raportów**

**Chronologiczny** – wg logiki postępowania, chronologicznie

**Logika rozumowania** – nie analizujemy w czasie, tylko poprzez działania „zostały sformułowane cele, do ich osiągnięcia wykorzystano takie a takie środki”, idziemy za procesem; model ten zakłada łączność omawianych procesem; model ten zakłada łączność omawianych problemów

**Struktura modułowa** - dzielimy opisywaną rzeczywistość na różne obszary i zagadnienia,

**Struktura komunikatywna**, ale zakłada rozłączność problemów; utrudnia analizę całości Centralna metafora (np. szkoła jest jak okręt i opisujemy kto jest kapitanem, dokąd płynie, kto jest w załodze, pasażerowie, materiały itp.)**.**

**Wskazówki do opracowywania wniosków**

Wnioski to nie dane, nie opinie, nie komentarze. Formułując wnioski należy tak konstruować wypowiedź, by podprowadzać pod rozwiązanie zdiagnozowanego problemu. Wniosek powinien być inspirujący (choć nie jest podawany w formie rekomendacji). Wniosek powinien przyjąć formę konkluzji: nad czym pracować? Jakie obszary doskonalić?

## Moduł I. Temat 5. Planowanie procesu wspomagania szkół w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych.

**ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE/ TERMINY I DEFINICJE**

„*między sposobem, w jaki myślimy, a sposobem, w jaki działamy, istnieje ścisła wzajemna zależność, a źródłem wielu problemów organizacyjnych jest nasz sposób myślenia”,* gdyż

*„nasze myślenie o organizacji wywiera wpływ na nasz sposób organizowania”*

Gareth Morgan[[27]](#footnote-27)

Proces wspomagania szkoły w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych, to przede wszystkim proces nastawiony na zmianę sposobu myślenia o szkole i realizacji jej zadań, co powinno przełożyć się na zmianę sposobu działania nauczycieli. To włączenie nauczycieli, a za ich przykładem uczniów w myślenie strategiczne i zarzadzanie przez cele. Z pełną świadomością, konieczności realizacji zadań szkoły kształcenia uczniów i przygotowania ich do życia w społeczeństwie wiedzy.

**Kluczowe obszary myślenia strategicznego to rozszyfrowywanie intencji innych ludzi**, antycypacja rozwoju sytuacji, planowanie adekwatnych strategii działania, monitorowanie postępów i opracowywanie koniecznych modyfikacji w sposobie działania.

Planując proces wspomagania należy mieć świadomość, że aby dać skuteczne wsparcie uczniom w rozwijaniu kluczowych kompetencji i przygotować ich do życia, nauczyciele, dyrektorzy, pracownicy nadzoru i systemu doskonalenia sami muszą nieustannie uczyć się, rozwijać, ale przede wszystkim otworzyć się na zmiany.

Otwarcie się na zmiany to zgoda na zmianę, to chęć podjęcia trudu przedefiniowania pojęć. Aby w pełni zrozumieć istotę zmian warto przyjrzeć się zmianom jakie przejawiają się w rozwoju nauki poprzez zmiany paradygmatów.

**Paradygmat jest to pojęcie**, które rozumie się jako wzorzec postępowania. Oznacza również model. W nauce traktowany jest jako matryca dyscyplinarna, czyli uporządkowany zbiór przekonań, nastawień czy przeświadczeń podzielanych przez uczonych uprawiających daną dyscyplinę. Paradygmatem może być zarówno podzielane przez daną wspólnotę naukową wzorcowe odkrycie naukowe, jak i sam proces naukowego poznania, czyli przyjęte przez daną wspólnotę wzorcowe, wielomodalne podejście metodologiczne.[[28]](#footnote-28)

**Paradygmat** - (gr. παράδειγμα parádeigma – "przykład, wzór") – to zbiór pojęć i teorii tworzących podstawy danej nauki, w rozumieniu wprowadzonym przez filozofa Thomasa Kuhna w książce Struktura rewolucji naukowych (1962). Teorii i pojęć tworzących paradygmat raczej się nie kwestionuje, przynajmniej do czasu kiedy paradygmat jest twórczy poznawczo – tzn. za jego pomocą można tworzyć teorie szczegółowe zgodne z danymi doświadczalnymi (historycznymi), którymi zajmuje się dana nauka. Dobry paradygmat m.in. musi:

* być spójny logicznie i pojęciowo,
* być jak najprostszy i zawierać tylko te pojęcia i teorie, które są dla danej nauki rzeczywiście niezbędne,
* dawać możliwość tworzenia teorii szczegółowych zgodnych ze znanymi faktami.

Od dogmatu paradygmat różni się tym, że: nie jest on dany raz na zawsze – lecz jest przyjęty na zasadzie konsensusu większości badaczy; może okresowo ulec zasadniczym przemianom prowadzącym do głębokich zmian w nauce zwanych przez Khuna rewolucją naukową.

**Zmiana paradygmatu zarządzania kadrami: od zasobowego do kapitałowego[[29]](#footnote-29)**

Obserwacja praktyk personalnych w przedsiębiorstwach wskazuje na zachodzącą zmianę paradygmatu zarządzania kadrami: od zasobowego do kapitałowego. Coraz częściej w miejsce terminu „zarządzanie zasobami ludzkimi” pojawia się pojęcie „zarządzania kapitałem ludzkim”, natomiast pracowników określa się mianem kapitału – a nie tylko zasobu. Warto określić istotę podejścia zasobowego i kapitałowego do czynnika ludzkiego w, a także ich wpływu na wykorzystywane metod zarządzania ludźmi.

**Postrzeganie ludzi jako zasobu**

**Zasoby to kategoria statyczna**. Są nagromadzonym dobrem, które może być wykorzystywane w procesie produkcji/przetwarzania /usługi, a (potencjalne) efekty ich zastosowania są uzależnione od ich ilości i jakości zgodnie z teorią zasobową firmy. Równolegle dynamicznie rozwija się zarządzanie strategiczne czego wyrazem jest np. **zbiorczy profil kompetencyjny pracownika**, przedsiębiorstwo inwestuje w swoje kadry (głównie przez szkolenia), z nadzieją, że większa jakość/wartość kadr przełoży się na wyniki.

**Kapitał to kategoria finansowa i dynamiczna**. Odzwierciedla definiowanie wartości w nowoczesne systemach zarządzania jakością np. TPM. Pracownicy to wartość, która przynosi wartość dodatkową; tak więc o istocie kapitału decyduje ruch/obrót/wykorzystywanie – w stanie spoczynku kapitał staje się zasobem. W konsekwencji takiego podejścia pracownicy oceniani są przez pryzmat osiąganych wyników faktycznych, co wymusza rozwój narzędzi pomiaru tych efektów. Miarą wartości pracownika nie jest już jego dopasowanie do wymogów (stanowiska/zadań), lecz „talent”/potencjał, który kreuje wartość dodatkową.

Przejście w postrzeganiu czynnika ludzkiego z zasobu do kapitału jest wynikiem charakteru zmian dokonujących się w społeczno-gospodarczym otoczeniu przedsiębiorstw. Postrzeganie ludzi jako kapitału jest konsekwencją przyjęcia maksymalizacji wartości rynkowej przedsiębiorstwa jako najważniejszego celu jego działalności. Koncentracja na budowaniu wartości przedsiębiorstwa skierowała zainteresowanie na źródła kreowania wartości przedsiębiorstwa, tj. kapitału intelektualnego – z kapitałem ludzkim jako główną składową. Efektem dynamicznego rozwój technologii komunikacyjno-informatycznych i umiędzynarodowienia życia gospodarczego, staje się dematerializacja pracy. Aby wykorzystać „czynnik ludzki” przedsiębiorstwa nie muszą już posiadać jego własnych zasobów w zbudowanych dla nich lokalizacjach; praca staje się „płynna”, a świadczący ją pracownik – kapitałem. W konsekwencji, istota zarządzania kapitałem ludzkim jest różna od istoty zarządzania zasobami ludzkimi.

Koncepcja zarządzania ludźmi w organizacji musi współgrać nie tylko z jego strategią ogólną, celami i wyznacznikami ich realizacji, ale wymaga także spójności z wykorzystywanymi metodami i technikami zarządzania ludźmi. Zmiana paradygmatów – podejścia do personelu przejawia się w rozwoju metod zarządzania personelem tj. np. zarządzanie kompetencjami, zarządzanie wiedzą, zarządzanie talentami czy zarządzanie różnorodnością.

**Zmiana paradygmatu powoduje zmianę w zarządzaniu personelem.**

Na przykład zarządzanie kompetencjami jest spójne z zarządzaniem zasobami ludzkimi i niespójne z zarządzaniem kapitałem ludzkim. Zarządzanie oparte na kompetencjach opisują bowiem te same cechy, które zostały zidentyfikowane jako podstawowe wyznaczniki zarządzania zasobami ludzkimi. Ponadto, celem pomiaru kapitału ludzkiego jest wyznaczanie strategii przedsiębiorstwa przez określenie jego mocnych stron, podczas gdy kompetencje tworzone są w odpowiedzi na szeroko rozumiane, wynikające ze strategii, oczekiwania kwalifikacyjne wobec pracowników**.** Tak więc w przypadku zarządzania kapitałem ludzkim i zarządzania kompetencjami wektor relacji: kompetencje – strategia przebiega odwrotnie.

Podsumowując, zarządzanie kapitałem ludzkim koncentruje się na silnych stronach potencjału kadr, a zarządzanie kompetencjami – na ich stronach słabych: ich wychwytywaniu i niwelowaniu.

# Moduł II Rozwój kompetencji kluczowych w procesie edukacji

|  |
| --- |
| **Cele operacyjne modułu**  Uczestnik szkolenia:   * definiuje pojęcie kompetencji; * charakteryzuje kompetencje kluczowe zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie; * wykazuje znaczenie kompetencji kluczowych dla przygotowania dzieci i młodzieży do dorosłego życia i funkcjonowania na rynku pracy; * analizuje zapisy prawa oświatowego, które regulują kwestie związane z rozwijaniem kompetencji kluczowych uczniów; * dowodzi ponadprzedmiotowego i interdyscyplinarnego charakteru kompetencji kluczowych; * opisuje rolę szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów. |
| **Szczegółowe treści modułu**   * Kompetencje rozumiane jako wiedza, umiejętności i postawy. * Kompetencje kluczowe w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego – definicje. * Społeczne i cywilizacyjne przyczyny ustanowienia kompetencji kluczowych istotnych w procesie uczenia się przez całe życie. * Kompetencje kluczowe a rozwój intelektualny i psychomotoryczny ucznia. * Wpływ kompetencji kluczowych na sprawne funkcjonowanie absolwentów poszczególnych typów szkół w dorosłym życiu i na rynku pracy. * Kompetencje kluczowe w zapisach podstawy programowej oraz wymaganiach państwa wobec szkół i placówek. * Ponadprzedmiotowy charakter kompetencji kluczowych. * Rola różnych podmiotów środowiska szkolnego w kształtowaniu kompetencji kluczowych dzieci i młodzieży. * Zadania osoby wspomagającej szkołę w procesie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. |

Moduł II ukazuje procesowe podejściu do nauczania – uczenia się, a w szczególności konieczność zastąpienia dotychczasowego paradygmatu - nastawienia na realizację materiału nauczania (treści), kształtowaniem umiejętności i postaw. Uczestnicy dostrzegają zmiany, jakie niesie zdefiniowanie pojęcia kompetencji i posługiwanie się językiem kompetencji. Mają również świadomość, że różne są definicje kompetencji. W firmach definiowane są różne kompetencje wymagane od pracowników, a w słowniku Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji termin ten nie występuje jako termin o specyficznym znaczeniu.

Dostrzegają konieczność i możliwości kształtowania wyróżnionych przez Parlament Europejski kompetencji kluczowych. Doceniając trud specjalistów i społeczności międzynarodowej do ujednolicenia postrzegania tego wycinka rzeczywistości dla dobra osób poruszających się na ryku pracy.

Mają świadomość, że aby dać skuteczne wsparcie uczniom w rozwijaniu kluczowych kompetencji i przygotować ich do życia, nauczyciele, dyrektorzy, pracownicy nadzoru i systemu doskonalenia sami muszą nieustannie uczyć się, rozwijać, ale przede wszystkim otworzyć się na zmiany.

Potrzebą uczestników kursu jest zapewne pogłębienie wiedzy i ukształtowanie umiejętności koniecznych do wykonania zadania – wsparciu w procesie rozwoju szkół w zakresie:

* Wiedzy o procesach edukacyjnych w kontekście celów kształcenia, postrzegania kompetencji kluczowych jako interdyscyplinarnych i ponadprzedmiotowych, wymagających zintegrowanego podejścia. Dostrzeżenia kompetencji kluczowych w podstawowych źródłach wiedzy o realizacji procesów edukacyjnych w szkole: programy nauczania, scenariusze zajęć/lekcji;
* Możliwości kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych uwzględniając możliwości rozwojowe ucznia w średnim wieku szkolnym. Dostrzeżenia **doskonałych predyspozycji do nauki języków obcych uczniów szkoły podstawowej**, których na tym etapie rozwoju charakteryzuje naturalna ciekawość świata, brak barier językowych oraz traktowanie języka obcego w sposób holistyczny (jeden z kanałów komunikacyjnych);
* Świadomości roli szkoły na tym etapie rozwoju uczniów w kształtowaniu postaw, w szczególności postawy proaktywnej. Szkoła to dla uczniów na tym etapie rozwoju to społeczność szkolna, w której może aktywnie działać. Uczniowie są doskonałymi obserwatorami, uważnie obserwującymi otoczenie, a to może dla uczniów stać się początkiem procesu edukacyjnego. Nauczyciel tworzy sytuacje edukacyjne, ale równie dobrze sytuacje tworzą się same należy tylko na nie odpowiednio zareagować i przekształcić je w sytuacje edukacyjne.

## Moduł II. Temat 1. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie.

1. **Definicje pojęcia kompetencji**

Rozwój nowych technologii powoduje konieczność ciągłego dostosowywania się do zmieniającego się świata. Szkolna wiedza teoretyczna staje się niewystarczająca. Istotniejsze są umiejętności, które można wykorzystać w praktyce, np. współpracując w grupie, rozwiązując nietypowe problemy.

Wiedza, umiejętności i odpowiednie postawy, przekształcają się w kompetencje.

***competentia*** *(łacińskie)* to posiadanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia, dzięki którym człowiek może wydać sądy i wyrokować dlaczego należy postępować w określony sposób w danej sytuacji)[[30]](#footnote-30).

***competence*** - (angielskie) the ability to do something successfully or efficiently czyli kompetencja to zdolność do zrobienia czegoś z powodzeniem lub skutecznie.

Kompetencje Encyklopedii zarządzania podzielono na[[31]](#footnote-31):

* **kompetencje organizacji** – określają wyniki działalności organizacji. Ich składowe to np. kompetencje zarządcze, kompetencje pracowników, kompetencje społeczne związane ze współpracą w otoczeniu zewnętrznym,
* **kompetencje uniwersalne** – obejmują między innymi efektywność i sprawność działania, zdolność do realizacji określonej misji, wizji i strategii, zdolność do dokonywania zmian,
* **kompetencje zawodowe i stanowiskowe** – właściwe danemu zawodowi i odnoszące się do określonego stanowiska.

Termin kompetencje w Zintegrowany System Kwalifikacji „oznacza szeroko rozumianą zdolność podejmowania określonych działań i wykonywania zadań z wykorzystaniem efektów uczenia się i własnych doświadczeń. Dlatego kompetencji nie można utożsamiać z efektami uczenia się.

Termin kompetencje – w zależności od kontekstu – może oznaczać m.in.: zakres działania, zakres uprawnień do podejmowania decyzji, merytoryczne przygotowanie do wykonania określonego zadania. W języku potocznym, także w niektórych opracowaniach i dokumentach, terminy: kompetencje, kwalifikacje, wiedza i umiejętności często są używane zamiennie. Ze względu na powyższe wyraz kompetencje w kontekście ZSK nie występuje jako termin o specyficznym znaczeniu”.

1. **Kompetencje kluczowe w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady – definicje.**

Parlament Europejski w zaleceniach dotyczących europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, wydzielił kompetencje, *których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia[[32]](#footnote-32)* i nazwał je kluczowymi. Kompetencje te związane są zarówno z umiejętnościami kognitywnymi, odwołującymi się do procesów poznawczych (np. myślenie logiczne, kreatywność), jak i umiejętnościami praktycznymi, odnoszącymi się do korzystania z narzędzi, materiałów.

Rada Europejska (23-24 marzec 2000 r.) w Lizbonie ustaliła, że konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Podkreślono również, że ludzie są podstawową wartością Europy.(…) „Ramy działań na rzecz rozwijania kompetencji i kwalifikacji przez całe życie”, przyjęte przez europejskich partnerów społecznych w marcu 2002 r., podkreślają konieczność coraz szybszego przystosowywania przez przedsiębiorstwa swoich struktur dla utrzymania konkurencyjności. Praca zespołowa, spłaszczenie struktury hierarchicznej, decentralizacja odpowiedzialności i większa potrzeba wielozadaniowości prowadzą do rozwoju instytucji edukacyjnych. W tym kontekście zdolność organizacji do określania kompetencji, do mobilizacji i uznawania ich oraz do zachęcania wszystkich pracowników do ich rozwijania stanowi podstawę nowych strategii na rzecz konkurencyjności.

1. **Społeczne i cywilizacyjne przyczyny ustanowienia kompetencji kluczowych istotnych w procesie uczenia się przez całe życie.**

W Zaleceniach Parlamentu europejskiego kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – **europejskie ramy odniesienia.**

**Tło i cele**

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi 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. W szczególności, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. (…)

W tym kontekście głównymi celami ram odniesienia są:

* 1. Określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy.
  2. Wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia.
  3. Dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim, aby ułatwić starania na rzecz osiągnięcia wspólnie uzgodnionych celów na szczeblu krajowym i europejskim;
  4. Określenie ram dalszego działania na poziomie Wspólnoty zarówno w zakresie programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, jak i wspólnotowych programów edukacji i szkolenia.

**Zalecenie Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie**

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 (…) a także wykorzystanie dokumentu »Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia«” (3). Od czasu przyjęcia zalecenia stanowiło ono jeden z kluczowych dokumentów referencyjnych dla rozwoju kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje.

1. **Kompetencje kluczowe jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji**

Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym.
2. Porozumiewanie się w językach obcych.
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne.
4. Kompetencje informatyczne.
5. Umiejętność uczenia się.
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie.
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna.
9. **Wpływ kompetencji kluczowych na sprawne funkcjonowanie absolwentów poszczególnych typów szkół w dorosłym życiu i na rynku pracy.**

Bez kompetencji nie można wykorzystać swoich kwalifikacji. Z drugiej strony, bez kwalifikacji nie można być kompetentnym.

Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji podstawowymi założeniami zintegrowanego systemu kwalifikacji w Polsce są:

* powszechne stosowanie rozwiązań, w których efekty uczenia się są głównym punktem odniesienia,
* umożliwienie walidowania efektów uczenia uzyskanych niezależnie od formy uczenia się (edukacji formalnej, pozaformalnej, uczenia się nieformalnego),
* rozwijanie możliwości akumulowania i przenoszenia osiągnięć
* powszechne wdrażanie procedur zapewniania jakości kwalifikacji zgodnie ze standardami przyjętymi w Europie.

Zmiany w kierunku dostosowania istniejących rozwiązań do systemu opartego na efektach uczenia się są już w częściowo wdrożone. Od 2008 r. dokumenty określające programy nauczania w polskich szkołach definiują oczekiwane efekty uczenia się. W 2011 r. rozpoczęła się także daleko idąca modernizacja szkolnictwa zawodowego zmierzająca do oparcia całego systemu w większym niż dotąd stopniu na opisie efektów kształcenia.

1. **Charakterystyka kompetencji kluczowych zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie[[33]](#footnote-33)**

**POROZUMIEWANIE SIĘ W JĘZYKU OJCZYSTYM**

**Definicja:**

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Obejmuje ona świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.

**Osoby powinny posiadać** **umiejętność** porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie.

**POROZUMIEWANIE SIĘ W JĘZYKACH OBCYCH**

**Definicja:**

Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do 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 kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja

i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

**Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:**

Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków. **Na niezbędne umiejętności** w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisania tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

**Pozytywna postawa** obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.

**KOMPETENCJE MATEMATYCZNE I PODSTAWOWE KOMPETENCJE NAUKOWO-TECHNICZNE**

Definicja:

A. **Kompetencje matematyczne** obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).

B. **Kompetencje naukowe** odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

**Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:**

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

**Osoba powinna posiadać umiejętności** stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna ona być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy.

**Pozytywna postawa w matematyce** opiera się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności.

B. **W przypadku nauki i techniki, niezbędna wiedza** obejmuje główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, zasady i metody, technikę oraz produkty i procesy techniczne, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.).

**Umiejętności** obejmują 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. Osoby powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

Kompetencje w tym obszarze obejmują **postawy** krytycznego rozumienia i ciekawości, zainteresowanie kwestiami etycznymi oraz poszanowanie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo – technicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.

**KOMPETENCJE INFORMATYCZNE**

**Definicja:**

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

**Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:**

Kompetencje informatyczne wymagają solidnego rozumienia i znajomości natury, roli i możliwości TSI w codziennych kontekstach: w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Obejmuje to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi – oraz rozumienie możliwości i potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów pracy, rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań. Osoby powinny także rozumieć, w jaki sposób TSI mogą wspierać kreatywność i innowacje, a także być świadome zagadnień dotyczących

prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji oraz zasad prawnych i etycznych mających zastosowanie przy interaktywnym korzystaniu z TSI.

Konieczne umiejętności obejmują zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedniości, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji. Korzystanie z TSI wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych

**UMIEJĘTNOŚĆ UCZENIA SIĘ**

**Definicja:**

„Umiejętność uczenia się” to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

**Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:**

W sytuacji, kiedy uczenie się skierowane jest na osiągnięcie konkretnych celów pracy lub kariery, osoba powinna posiadać znajomość wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. We wszystkich przypadkach umiejętność uczenia się wymaga od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia.

**Umiejętność uczenia się** wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na podstawie tych umiejętności, osoba powinna być w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywać, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny one być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia.

**Pozytywna postawa** obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiąganiu sukcesów w tym procesie przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności osoby do pokonywania przeszkód i zmieniania się. Chęć wykorzystywania doświadczeń z życia i uczenia się, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych to niezbędne elementy pozytywnej postawy.

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE I OBYWATELSKIE**

**Definicja:**

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

A. **Kompetencje społeczne** są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Dla powodzenia w kontaktach interpersonalnych i uczestnictwie społecznym niezbędne jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w pracy). Równie istotna jest świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, równości płci i niedyskryminacji, społeczeństwa i kultury. Konieczne jest rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej.

**Podstawowe umiejętności** w zakresie tej kompetencji obejmują 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. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej. Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości. Osoby powinny interesować się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową, cenić różnorodność i szanować innych ludzi, a także być przygotowane na pokonywanie uprzedzeń i osiąganie kompromisu.

B. **Kompetencje obywatelskie** opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym. Obejmują one również znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Ponadto, należy zwiększyć świadomość celów, wartości i polityk, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne. Niezbędna jest również znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami, jak i świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.

**Umiejętności** w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania.

Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy. Oznacza ona zarówno wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach. Obejmuje ona również wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.

**INICJATYWNOŚĆ I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ**

**Definicja:**

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

**Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:**

Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne.

**Umiejętności** odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.

**Postawa przedsiębiorcza** charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych jak i w pracy.

**ŚWIADOMOŚĆ I EKSPRESJA KULTURALNA**

**Definicja:**

Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

**Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:**

**Wiedza kulturalna obejmuje** świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.

**Umiejętności** obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych. Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej.

**Pozytywna postawa** obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym.

## Moduł II. Temat 2. Ponadprzedmiotowy i interdyscyplinarny charakter kompetencji kluczowych.

1. **Wpływ kompetencji kluczowych na sprawne funkcjonowanie dzieci w dorosłym życiu i na rynku pracy.**

Świadomość rosnących zależności między edukacją a rynkiem pracy nakazuje podjąć działania edukacyjne, których celem jest kształtowanie od najmłodszych lat kompetencji w maksymalnym stopniu skorelowanych z wymaganiami rynku pracy. Tradycyjny model kształcenia eksponujący nauczanie ustępuje miejsca uczeniu się, czyli indywidualizacji, samodzielności i autorealizacji jednostki. Proces ten ma służyć kształtowaniu młodego człowieka jako istoty poszukującej, twórczej, rozumiejącej otaczający ją świat oraz korzystającej z nowoczesnych mediów i technik, a przy tym osoby otwartej na drugiego człowieka i na samorozwój, gotowego do ciągłego doskonalenia się, uczenia się przez całe życie. W związku z tym konieczne jest „[…] zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy. Zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim wyznaczanie kierunków, aktywizowanie, inspirowanie, pokazywanie możliwości i motywowanie ucznia do dalszego działania”[[34]](#footnote-34).

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

1. **Ponadprzedmiotowy charakter kompetencji kluczowych.**

Kompetencje kluczowe należy kształtować w sposób procesowy, a mając na uwadze ich równoważność względem siebie i jednakową przydatność w dalszym życiu, również holistycznie. W trakcie uczenia się poszczególnych przedmiotów oczywiste jest kształtowanie pewnych kompetencji, np. na przedmiocie język obcy kompetencje porozumiewanie się w języku obcym. Założenie, że jeden przedmiot to jedna kompetencja, jest jednak błędne. Przed twórcami programów nauczania stoi więc wyzwanie – próba znalezienia spójności pomiędzy różnymi kompetencjami a możliwościami, jakie dają w zakresie ich kształtowania treści przedmiotowe. Programy nauczania mogą zatem odgrywać kluczową rolę w przygotowaniu uczniów – młodych Europejczyków – do funkcjonowania w społeczeństwie sieciowym, opartym na wiedzy oraz na globalizującym się rynku pracy.

Procesy kształtowania kompetencji kluczowych, stanowiące kontynuację ich budowania już od etapu wychowania przedszkolnego.

**Podstawa programowa** to obowiązkowy zestaw celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności opisanych w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego. W podstawie programowej znajdują się także zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły oraz opis warunków i sposobów realizacji podstawy programowej.

**Program nauczania** jest opisem sposobu realizacji celów wychowania i kształcenia oraz treści nauczania ustalonych w podstawie programowej dla danego etapu edukacyjnego. Program nauczania może być również tworzony i realizowany dla zajęć edukacyjnych, dla których nie została ustalona podstawa programowa.

Sposób realizacji celów kształcenia oraz treści nauczania to:

* kolejność realizacji treści nauczania (liniowo, koncentrycznie, spiralnie),
* dobór metod i technik adekwatnych do celów kształcenia,
* propozycje sposobów oceny stopnia osiągnięcia wymagań przez uczniów.

Kompetencje kluczowe w programie kształcenia stanowić jego główną osnowę, do której należy dodać poszczególne treści kształcenia i wychowania wynikające z podstawy programowej. W sposobach realizacji celów określono, aby dobór metod i środków był adekwatny do celów, co należy rozumieć w przypadku konieczności kształtowania kompetencji kluczowych jako celów, że metody i techniki mają być sprzyjające kształtowaniu tych kompetencji. W programie nauczania znaleźć się mogą także narzędzia pomiaru dydaktycznego umożliwiające zbadanie poziomu osiągniętych kompetencji kluczowych u uczących się.

**Scenariusze zajęć/lekcji**

Scenariusze zajęć/lekcji powinny zostać przygotowane do co najmniej 10-15% wymiaru godzin określonych w ramowych planach nauczania dla poszczególnych zajęć i przedmiotów. Treści nauczania prezentowane w scenariuszach powinny obejmować przekrojowo materiał z całego cyklu kształcenia. Scenariusze zajęć/lekcji mogą być tworzone z wykorzystaniem różnorodnych pomocy dydaktycznych (np.: przedmiot codziennego użytku, zestaw edukacyjny, gra, zabawka kreatywna) angażujących uwagę i emocje ucznia. Programy nauczania mają sprzyjać tworzeniu w szkole środowiska atrakcyjnego dla uczniów i dostosowanego do wymagań współczesnego świata. Program nauczania jest komponentem szkolnego zestawu programów, dlatego musi on być spójny z innymi programami nauczania, z misją szkoły oraz przyjętą w szkole filozofią nauczania i wychowania. Filozofia stawiająca kompetencje kluczowe na należnym im miejscu w hierarchii celów kształcenia zakłada dostosowanie celów i treści do potrzeb rozwojowych uczniów w oparciu o diagnozę.

**Rozwój ucznia w średnim wieku szkolnym a rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych[[35]](#footnote-35)**

Na II etapie edukacyjnym kształtowane są u uczniów wszystkie podstawowe sprawności (mówienie, słuchanie, pisanie, czytanie) służące rozwijaniu kompetencji językowej oraz elementy komunikacji niewerbalnej i mediacji. W kontekście kształtowania kompetencji językowej najważniejsze jest jednak rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w celach komunikacyjnych. U dzieci na II etapie edukacji występują wyraźne zmiany w sferze intelektualnej i w osobowości. Posługują się one coraz bardziej złożonymi pojęciami i doskonalą umiejętności, takie jak: porównywanie, klasyfikowanie, abstrahowanie i uogólnianie, oraz procesy analizy i syntezy. Uczniowie skupiają uwagę nie tylko na zjawiskach w najbliższym otoczeniu, lecz także na własnych czynnościach psychicznych i właściwościach osobowości. W tym okresie wzrasta sprawność posługiwania się językiem ojczystym, który nie jest już wyłącznie środkiem komunikacji, ale także przedmiotem analizy i głębszego poznania. Nauka może teraz bazować zarówno na pamięci mechanicznej, jak i w coraz większym stopniu na pamięci logicznej. Inaczej mówiąc, dzieci dysponują znacznie lepszym niż na wcześniejszym etapie kształcenia aparatem poznawczym wykorzystywanym w nauce języka. Jest to również czas, kiedy następuje znaczący społeczny i kognitywny rozwój uczniów. W porównaniu z okresem wczesnoszkolnym dzieci są w stanie podjąć większy wysiłek związany z nauką w szkole, lepiej rozumieją emocje swoje i innych oraz wyrażają je w różny sposób. Rośnie również ich zdolność do współpracy i zrozumienia innych ludzi. Biorąc pod uwagę różne czynniki psychopedagogiczne: poznawcze, afektywne i językowe, uczniowie szkoły podstawowej mają doskonałe predyspozycje do nauki języków obcych. Charakteryzuje ich naturalna ciekawość świata, brak barier językowych oraz traktowanie języka obcego w sposób holistyczny (jeden z kanałów komunikacyjnych).

Okres nauki w ostatnich klasach szkoły podstawowej to niewątpliwie czas dynamicznego rozwoju wszystkich sfer życia młodego człowieka. We wczesnej fazie dorastania rozpoczyna się proces przygotowywania fizycznego i psychicznego do podjęcia w przyszłości zadań okresu dorosłości. Uwaga nastolatka zaczyna koncentrować się na kwestiach związanych z formowaniem tożsamości. Rozwój umysłowy pomaga kształtować światopogląd, wpływa również na aktywność społeczną. Na okres dorastania przypada pełny rozwój myślenia abstrakcyjnego. Prowadzi to do wzrostu refleksyjności i krytycyzmu – młodzież uniezależnia się od sądów innych ludzi, formułuje własne oceny osób i zdarzeń. Rozwój motywacji w okresie dorastania polega głównie na nabywaniu umiejętności samodzielnego stawiania sobie celów i dążeniu do ich realizacji. W samodzielnej pracy uczniowie powinni być zachęcani do przejmowania większej odpowiedzialności za efekty własnego uczenia się.

Metody nauczania trzeba dostosować zarówno do uwarunkowań rozwojowych, jak i potrzeb kognitywnych oraz emocjonalnych uczniów. Powinny one umożliwiać im podejmowanie aktywnych działań językowych i komunikacyjnych – samodzielnie i we współpracy, odpowiadających zainteresowaniom i potrzebom młodzieży, stwarzać przestrzeń do refleksji i autorefleksji, rozwijać świadomość językową oraz zaspokajać potrzeby autonomii i współdecydowania.

## Moduł II. Temat 3. Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów

*Młody człowiek powinien mieć od zewnątrz te warunki, które by wyzwalały w nim powinność stawania się, powinność rozwijania się, postępu – to znaczy perspektywę. Tę perspektywę stwarzają równocześnie warunki i ja sam. I czasem ja mszę być silniejszy od warunków.*

*Jan Paweł II*

**Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów**

Szkoła jako środowisko edukacyjne ma do odegrania zasadniczą rolę w kształtowaniu kompetencji kluczowych, to stąd czerpią wzorce. W szkole uczniowie mają szansę nie tylko obserwować mini społeczność jej strukturę, (hierarchię), role i odpowiedzialności jej członków, ale przede wszystkim czuć się częścią tej społeczności i działać na jej rzecz. Kultura organizacyjna szkoły, relacje interpersonalne, atmosfera pracy i postawa samych nauczycieli mają zasadniczy wpływ na kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów. Trudno np. wyobrazić sobie skuteczne rozwijanie u uczniów kompetencji społecznych i obywatelskich w szkole, w której nauczyciele ze sobą nie współpracują, zespoły mają charakter fasadowy, a udział społeczności szkolnej w podejmowaniu decyzji jest jedynie pozorowany.

**Rozwój ucznia w średnim wieku szkolnym a rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych**

Na II etapie edukacyjnym kształtowane są u uczniów wszystkie podstawowe sprawności (mówienie, słuchanie, pisanie, czytanie) służące rozwijaniu kompetencji językowej oraz elementy komunikacji niewerbalnej i mediacji. W kontekście kształtowania kompetencji językowej najważniejsze jest jednak rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w celach komunikacyjnych. U dzieci na II etapie edukacji występują wyraźne zmiany w sferze intelektualnej i w osobowości. Posługują się one coraz bardziej złożonymi pojęciami i doskonalą umiejętności, takie jak: porównywanie, klasyfikowanie, abstrahowanie i uogólnianie, oraz procesy analizy i syntezy. Uczniowie skupiają uwagę nie tylko na zjawiskach w najbliższym otoczeniu, lecz także na własnych czynnościach psychicznych i właściwościach osobowości.

W tym okresie wzrasta sprawność posługiwania się językiem ojczystym, który nie jest już wyłącznie środkiem komunikacji, ale także przedmiotem analizy i głębszego poznania. Nauka może teraz bazować zarówno na pamięci mechanicznej, jak i w coraz większym stopniu na pamięci logicznej. Inaczej mówiąc, dzieci dysponują znacznie lepszym niż na wcześniejszym etapie kształcenia aparatem poznawczym wykorzystywanym w nauce języka. Jest to również czas, kiedy następuje znaczący społeczny i kognitywny rozwój uczniów. W porównaniu z okresem wczesnoszkolnym dzieci są w stanie podjąć większy wysiłek związany z nauką w szkole, lepiej rozumieją emocje swoje i innych oraz wyrażają je w różny sposób. Rośnie również ich zdolność do współpracy i zrozumienia innych ludzi. Biorąc pod uwagę różne czynniki psychopedagogiczne: poznawcze, afektywne i językowe, uczniowie szkoły podstawowej mają doskonałe predyspozycje do nauki języków obcych. Charakteryzuje ich naturalna ciekawość świata, brak barier językowych oraz traktowanie języka obcego w sposób holistyczny (jeden z kanałów komunikacyjnych).

Okres nauki w ostatnich klasach szkoły podstawowej to niewątpliwie czas dynamicznego rozwoju wszystkich sfer życia młodego człowieka. We wczesnej fazie dorastania rozpoczyna się proces przygotowywania fizycznego i psychicznego do podjęcia w przyszłości zadań okresu dorosłości. Uwaga nastolatka zaczyna koncentrować się na kwestiach związanych z formowaniem tożsamości. Rozwój umysłowy pomaga kształtować światopogląd, wpływa również na aktywność społeczną. Na okres dorastania przypada pełny rozwój myślenia abstrakcyjnego. Prowadzi to do wzrostu refleksyjności i krytycyzmu – młodzież uniezależnia się od sądów innych ludzi, formułuje własne oceny osób i zdarzeń. Rozwój motywacji w okresie dorastania polega głównie na nabywaniu umiejętności samodzielnego stawiania sobie celów i dążeniu do ich realizacji. W coraz bardziej samodzielnej pracy uczniowie powinni być zachęcani do przejmowania większej odpowiedzialności za efekty własnego uczenia się.

**Metody nauczania trzeba dostosować** zarówno do uwarunkowań rozwojowych, jak i potrzeb kognitywnych oraz emocjonalnych uczniów. Powinny one umożliwiać im podejmowanie aktywnych działań językowych i komunikacyjnych – samodzielnie i we współpracy, odpowiadających zainteresowaniom i potrzebom młodzieży, stwarzać przestrzeń do refleksji i autorefleksji, rozwijać świadomość językową oraz zaspokajać potrzeby autonomii i współdecydowania.

**Nauczyciel** – powinien stawiać wysokie wymagania, dawać swobodę w działaniu i zapewniać wsparcie na wszystkich etapach pracy, nie wyręczając. Nauczyciel tworzy sytuacje edukacyjne w których uczniowie mogą, stawiają sobie cele, planują i organizują swoją pracę, współpracują z innymi, poddają refleksji własne działania i korygują je oraz wyciągają wnioski. Uczeń jest wówczas osobą aktywną, decyzyjną, bierze odpowiedzialność za własne uczenie się. Nauczyciel zaś, przejmuje rolę wspierającą– doradcy, trenera, przewodnika, organizatora uczenia się.

Tymczasem wyniki badań TALIS (Teaching and Learning International Survey) pokazują, że polscy

nauczyciele zdecydowanie lepiej radzą sobie z przekazywaniem encyklopedycznej wiedzy, a gorzej ze stwarzaniem uczniom okazji, w których mogliby czegoś samodzielnie się dowiedzieć i doświadczyć. Jak wynika z odpowiedzi polskich nauczycieli, najgorzej radzą sobie oni z alternatywnymi sposobami nauczania. Ich ocena jest w tym pytaniu o 11 punktów procentowych niższa niż średnia międzynarodowa.[[36]](#footnote-36)

**Dyrektor szkoły -** Dyrektor z racji pełnionego nadzoru i powierzonych mu zadań uczestniczy w planowaniu procesów edukacyjnych (zatwierdza programy nauczania), nadzorując prawidłowość ich wykonania (w oparciu o zdiagnozowane potrzeby uczniów) monitoruje wszelkie działania podejmowane przez nauczycieli i specjalistów, planuje doskonalenie nauczycieli oraz ewaluację. Powinien w ramach swojego nadzoru poczynić starania, by kompetencje kluczowe znalazły się w centrum zainteresowania nauczycieli, stały się przedmiotem dyskusji, wymiany doświadczeń, pracy zespołów przedmiotowych, obserwacji koleżeńskich, wewnętrznego doskonalenia, były uwzględniane przy ocenie pracy, awansie zawodowym itp.

**Rodzice** – wspierając rozwój swoich dzieci, umożliwiają im adekwatną samoocenę współpracują ze szkołą wykorzystując informację zwrotną o efektach pracy ich dzieci mając świadomość, że ocena szkolna nie jest jedynym wyznacznikiem sukcesu ucznia. Są zaangażowani w życie szkoły wspierają inicjatywy uczniowskie tworząc społeczność szkolną, która współpracuje. Uczniowie obserwują otoczenie, w kręgu ich zainteresowań znajdują się podobne tematy, jak osób dorosłych. Dostrzeżony problem może być jedynie przedmiotem obserwacji lub przyczynkiem do podjęcia działań. Uczeń może w nim pełnić rolę obserwatora lub zaangażowanego uczestnika życia społecznego. Należy zwiększać świadomość rodziców, że ich postawa proaktywna lub bierna wobec potrzeb i problemów otoczenia jest zauważana i często poprzez naśladowanie zachowania może prowadzić do utrwalenia się postawy wyuczonej bierności i bezradności u dzieci. Tworzenie społeczności szkolnej, aktywnie i uważnie obserwującej otoczenie, gdzie dostrzeżony problem czy przez nauczycieli, rodziców czy też uczniów może stać się początkiem procesu edukacyjnego. W definiowaniu i poszukiwaniu rozwiązań mogą wziąć udział nauczyciele i uczniowie ale również rodzice. Forma debaty, gdzie formułowane są stanowiska różnych stron, definiowane z różnych perspektyw nie tylko podnosi samoocenę uczniów, gdzie dostrzega się ich jako równoprawnych partnerów, ale również poprawia adekwatność oceny sytuacji i prowadzi do zaplanowania skutecznych działań. Przygotowanie debaty wymaga podjęcia działań edukacyjnych, poszukiwania informacji, aby dokonać prawidłowej diagnozy sytuacji, działań z obszaru komunikacji językowej dla precyzyjnego formułowania myśli i poglądów, aby uczestniczyć w wymianie myśli podczas debaty, uważnego słuchania z nastawieniem na zrozumienie poglądów i podejścia innych zaangażowanych osób. Poświęcony czas – uczestnictwo rodziców i nauczycieli w debacie w swoim wolnym czasie – sprzyja integracji środowiska i modeluje postawy uczniów, pokazując na czym polega „uczenie się przez całe życie” - uczenie się przez doświadczenie i uczenie się dla skutecznego działania. Do debat można zapraszać uczniów ze szkół ponadpodstawowych np. absolwentów szkoły, którzy chętnie podejmą współpracę.

# Moduł III. Rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym.

|  |
| --- |
| **Cele operacyjne**  Uczestnik szkolenia:   * opisuje poziom rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych adekwatnie do wieku dziecka na II etapie edukacyjnym; * wyjaśnia znaczenie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych w procesie edukacji szkolnej i w dorosłym życiu; * na podstawie badań ogólnopolskich i podstawy programowej wskazuje kierunki kształtowania kompetencji uczniów dotyczącej porozumiewania się w językach obcych. |
| Szczegółowe treści  Istotne elementy definicji porozumiewania się w językach obcych[[37]](#footnote-37) kształtowane na II etapie edukacyjnym:   * sprawność porozumiewania się w języku ojczystym jako baza kompetencji porozumiewania się w językach obcych (rozumienie, wyrażanie, interpretowanie myśli, pojęć i faktów); * sprawność w posługiwaniu się językiem (słownictwo, gramatyka funkcjonalna, typy interakcji, konteksty posługiwania się językiem); * sprawność komunikacyjna i umiejętności mediacyjne, w tym komunikacja niewerbalna i znaczenie mowy ciała w kontekście różnych kultur i języków; * konwencje społeczne i konteksty kulturowe; * nastawienie do nauki języka (pozytywne podejście do procesu uczenia się, ciekawość języków i komunikacji * międzykulturowej, w tym otwarcie na języki jako jedno z podejść pluralistycznych).   Kompetencje ogólne i językowe oraz kompetencje komunikacyjne według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.  Znaczenie kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym dla dalszych losów ucznia:   * Na jakiej bazie budujemy? Kompetencje po zakończeniu I etapu edukacji; * Do czego zmierzamy? Na czym uczeń powinien zakończyć kształtowanie kompetencji związanej z porozumiewaniem się w językach obcych na II etapie edukacyjnym; * Jaka jest perspektywa? Znaczenie kompetencji porozumiewania się w językach obcych w dorosłym życiu i na rynku pracy.   Porozumiewanie się w językach obcych w polskiej szkole w świetle badań edukacyjnych.  Profil kompetencyjny ucznia i profil kompetencyjny nauczyciela na II etapie kształcenia w kontekście zapisów podstawy  programowej jako kierunku wspomagania szkół.  Czynniki sprzyjające kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych, m.in.   * nauczania oraz metody i formy pracy dobrane odpowiednio do etapu rozwojowego; * współpraca nauczycieli; * praca wychowawcza; * współpraca z rodzicami uczniów; strategie * środki dydaktyczne, w tym narzędzia TIK, w procesie edukacji językowej. |

## Moduł III Temat 1. Profil kompetencyjny ucznia i profil kompetencyjny nauczyciela na II etapie kształcenia

**Sprawność porozumiewania się w języku ojczystym jako baza kompetencji porozumiewania się w językach obcych (rozumienie, wyrażanie, interpretowanie myśli, pojęć i faktów);**

Porozumiewanie się w językach obcych jest jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, które w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady zostały wskazane jako niezbędne do wyrównywania szans społecznych i możliwości zawodowych. Kształtowanie tej kompetencji może odbywać się w ramach lekcji języków obcych oraz innych zajęć prowadzonych w szkole. Komunikacja w obcych językach opiera się na tych samych umiejętnościach, co porozumiewanie się w języku ojczystym. Chodzi tu o zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie, pisanie) w odpowiednich kontekstach społecznych i kulturowych (edukacja, praca, dom i czas wolny) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Związki pomiędzy kompetencjami językowymi w języku ojczystym i obcym najpełniej ukazuje koncepcja *language awereness* – dotycząca świadomego uczenia się. Świadome i uważne zajmowanie się językiem to umiejętność, która rozwija się w języku ojczystym. Umożliwia ona uczącym się stosowanie i ocenianie w sposób kontrolowany reguł językowych oraz korygowanie naruszenia zasad poprawności językowej. W szczególności dotyczy to: gramatyki i działań językowych, a opiera się na znajomości metajęzyka (systemowej wiedzy o języku). Dostrzeganie rozbieżności pomiędzy danym a pożądanym poziomem opanowania języka jest warunkiem postępu językowego.

**Czytanie w nauce języka obcego[[38]](#footnote-38)**

Umiejętność odbioru i tworzenia tekstów w języku obcym jest elementem kompetencji kluczowej porozumiewania się w języku obcym i zajmuje szczególne miejsce w nauce języka obcego.

Czytanie nie zawsze oznacza to samo pojęciowe ujęcie tej umiejętności, używamy go określając:

* jedną z umiejętności językowych kształconych w środowisku edukacji formalnej (sprawność/ kompetencję) określaną stopniem zaawansowania, tj. biegłości w posługiwaniu się nią,
* indywidualne działanie czytelnika, proces, w którym czytający przetwarza wybrany tekst, angażując cały swój potencjał (możliwości poznawcze, wiedzę, motywację), aby zgodnie z przyjętym celem skonstruować znaczenie tego tekstu,
* poszczególne zadanie w czytaniu realizowane w określonym kontekście socjokulturowym i dotyczące konkretnej praktyki, jaką podejmuje dana grupa społeczna.

Definiując czytanie jako umiejętność określa się jej reprezentatywne właściwości, na przykład uwzględnienie trzech głównych aspektów czytania: poznawczego, rozwojowego i funkcjonalnego. W definicji Komisji Europejskiej czytanie to: Rozumienie, używanie i refleksja nad tekstami pisanymi prowadzące do osiągania określonych celów, pogłębiania wiedzy i możliwości oraz uczestniczenia w życiu społeczeństwa. Stworzenie jednego zunifikowanego modelu czytania jest zbyt trudnym zadaniem, choćby ze względu złożoność rozumienia dyskursu. Z tego też względu zalecane jest korzystanie z osobnych teorii opisujących:

* funkcjonowanie wyrazu w czytaniu,
* naukę czytania,
* rozumienia zdania czy tekstu.

**Interaktywny model czytania**

Interaktywny model czytania dotyczy rozpoznawania wyrazów i analizy składniowej zdania oraz zrozumienia dyskursu. Podstawę nauczania czytania na etapie początkowym stanowią procesy niższego rzędu, gdy głównym zadaniem staje się wyposażenie ucznia w umiejętność dekodowania wyrazów zapisanych graficznie na formę języka mówionego w efekcie przetwarzania informacji ortograficznych, fonologicznych oraz semantycznych, co umożliwia czytającemu zrozumienie tekstu. W ten sposób podkreślona zostaje rola procesów dekodowania.

**Metaforyczny model czytania**

Zakłada, że czytający konstruuje znaczenie tekstu na podstawie wybranych próbek tekstu, opierając się na swojej wiedzy o strukturze języka, posiadanym aparacie pojęciowym i doświadczeniu, a dekodowanie nie odgrywa zbyt dużej roli. Czytający w dużej mierze dążą do zrozumienia tekstu poprzez przewidywanie jego treści oraz odgadywania znaczenia nieznanych wyrazów z kontekstu.

**Model konstruktywno - integratywnym**

Zgodnie z tym modelem, tekst przetwarzany jest na czterech płaszczyznach: kodu, bazy tekstowej, modelu sytuacyjnego opartego na wiedzy i doświadczeniu czytającego oraz na płaszczyźnie danego gatunku tekstu. Model ten zakłada, że w razie jakichkolwiek niepowodzeń w sferze procesów percepcji i rozumienia czytający próbują sobie z nimi poradzić przy użyciu odpowiednich strategii w zależności od celu czytania (czy ogólne rozumienie tekstu, czy też wymagane są szczegółowe informacje). Wymienione płaszczyzny odbioru dyskursu pisanego powinny być odpowiednio aktywizowane przez nauczyciela w zadaniach edukacyjnych.

Inny model **The Landscape Model** podkreśla różnice w przetwarzaniu tego samego tekstu przez różnych czytelników. Zakłada, że są one wynikiem dążenia do osiągnięcia odmiennych standardów spójności, zależnych od celów stawianych przez czytających oraz ich wiedzy.

**Etap nauczania wczesnego czytania**

Umiejętność czytania od początku wymaga ciągłego doskonalenia wiedzy leksykalnej i rozumienia tekstu. Rozumienie zdania, akapitu czy tekstu, to nierozłączne elementy każdego aktu czytania – również tego na etapie początkowym. Proces czytania prowadzi do ukierunkowanej refleksji czytającego i pogłębiania jego wiedzy o zawartą w danym tekście. Uczenie się jako aspekt czytania wymaga syntezy informacji z tekstu lub kilku tekstów oraz zintegrowania jej z wiedzą posiadaną przez czytelnika. Każde zadanie czytelnicze może być też rozpatrywane z punktu widzenia: jego odbioru emocjonalnego, motywacji czytającego, zainteresowania danym tekstem lub tematyką.

**Czytanie to proces celowy i strategiczny**

Wykonywanie zadania opartego na czytaniu tekstu jest czynnością, w której czytający wykorzystuje swoje kompetencje, realizując określony cel, a wymaga to zastosowania odpowiednich strategii podnoszących efektywność czytania. Działania strategiczne podejmowane są świadomie przez czytającego w celu zwiększenia poziomu zrozumienia tekstu. Strategie mają charakter globalny lub lokalny umożliwiając czytającemu kontrolę nad wykonywanym zadaniem, pozostawiając uczącemu się decyzję o tym, jakich strategii użyć, ale również kiedy, gdzie i w jaki sposób.

**Sprawność komunikacyjna i umiejętności mediacyjne, w tym komunikacja niewerbalna i znaczenie mowy ciała w kontekście różnych kultur i języków,**

Sprawne posługiwanie się językiem obcym przejawia się ciągłą interakcją pomiędzy językiem mówionym a pisanym z jednej strony, a rozumieniem i tworzeniem wypowiedzi z drugiej. W nauczaniu/uczeniu się języka, które powinno naśladować autentyczną komunikację z „życia wziętą”.

**DZIAŁANIA**

**MEDIACYJNE**

przetwarzanie

informacji

**DZIAŁANIA**

**INTERAKCYJNE**

wymiana

informacji

**DZIAŁANIA**

**PRODUKTYWNE**

tworzenie

tekstów

**DZIAŁANIA**

**RECEPTYWNE**

rozumienie

tekstów

**DZIAŁANIA JEZYKOWE**

Rys. 2 Rodzaje działań językowych[[39]](#footnote-39)

*Rysunek 1. Podział działań językowych*

Można również zastosować inny podział:

* działania jednokierunkowe produkcji lub recepcji tekstu ustnego czy pisanego - rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie traktujemy jako działania jednokierunkowe,
* działania w których uczący się języka podejmuje się równocześnie tworzenia i odbioru tekstów - działania interakcyjne, w czasie których następuje wymiana słowna z rozmówcą (np. konwersacja), oraz działania mediacyjne, w których uczący się/użytkownik języka pełni rolę kanału komunikacyjnego pomiędzy innymi rozmówcami (np. w charakterze tłumacza).

Takie rozróżnienie jest konieczne z dydaktycznego punktu widzenia, ponieważ poszczególne typy działań mają inny charakter i wymagają innego podejścia do nauczania/ uczenia się i ewaluacji, oraz użycia odpowiednich środków i materiałów nauczania.

O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia językowego w dydaktyce komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i mediacji to nowe wyzwania dla dydaktyki zadaniowej.

**Działania interakcyjne**

W działaniach tych przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne. W komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. Obecnie interakcja pisemna, ze względu na postęp technologii informacyjnych stała się działaniem, stosowanym przez większość użytkowników języka: e-maile, SMS-y, czaty i blogi to najbardziej charakterystyczne formy realizacji pisemnych działań interakcyjnych, powszechnych i niezbędnych dla funkcjonowania w społeczeństwie. Interakcja w formie pisemnej i ustnej to pełnoprawne działanie językowe.

**Działania mediacyjne**

Umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać rozróżniamy tu:

* **działania mediacji ustnej** to m.in.: tłumaczenie symultaniczne tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych,
* **działania mediacji pisemnej** to np.: parafrazowanie, tłumaczenie dokładne, tłumaczenie literackie, streszczanie najważniejszych treści w obrębie języka drugiego itp.

**Kompetencja komunikacyjna**

Aby móc komunikować się, nie wystarczy znać sam język, trzeba również umieć się nim posługiwać stosownie do kontekstu społecznego. „Członkowie danej wspólnoty językowej posiadają dwa rodzaje kompetencji: wiedzę językową i wiedzę socjolingwistyczną lub, inaczej mówiąc, znajomość norm gramatycznych i norm użycia”.

Z teoretycznego punktu widzenia kompetencja komunikacyjna może być nauczana w sposób całościowy. Należy wyodrębniać różne kategorie działań językowych i niejęzykowych oraz nauczać poszczególnych składowych w sposób adekwatny do ich specyfiki. Najczęściej wymieniane składniki kompetencji komunikacyjnej to kompetencja lingwistyczna, socjolingwistyczna, dyskursywna, (inter)kulturowa, interakcyjna, kompensacyjna, pragmatyczna.

**Model kompetencji komunikacyjnej**

Dobrze znanym i powszechnie cytowanym modelem kompetencji komunikacyjnej w kontekście dydaktyki komunikacyjnej jest propozycja M. Canale’a i M. Swain a następnie zmodyfikowana przez M. Canale’a , uwzględniający cztery komponenty kompetencji komunikacyjnej:

* **kompetencja lingwistyczna** (lub gramatyczna), czyli znajomość podsystemów języka docelowego.
* **kompetencja dyskursywna** – umiejętność tworzenia logicznej i poprawnej pod względem gramatycznym wypowiedzi ustne i pisemne, (rozpoczynać, podtrzymywać i kończyć rozmowę),
* **kompetencja socjolingwistyczna** - umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych, obowiązujących w danej społeczności
* **kompetencja strategiczna** - rozumiana jako specyficzne (werbalne i niewerbalne) zabiegi i działania danego użytkownika języka, które pozwalają uniknąć załamania się komunikacji.

W podziale tym autorzy wymieniają i podkreślają wagę kompetencji strategicznej, która w podejściu zadaniowym proponowanym przez Europejski system nie figuruje już wśród składowych kompetencji komunikacyjnej, lecz została wyodrębniona jako oddzielna kategoria o charakterze kognitywnym[[40]](#footnote-40). Mimo rozbieżnych stanowisk w kwestii rodzajów i liczby składowych kompetencji komunikacyjnej, specjaliści zgodnie uznają wiedzę (savoir) i umiejętności (savoir-faire) za dwa podstawowe składniki tej kompetencji. Do momentu wejścia tego pojęcia w obszar dydaktyki językowej nauczanie języka koncentrowało się najczęściej na wiedzy. W najnowszej generacji metod komunikacyjnych, a tym samym w podejściu zadaniowym, zarówno w nauczaniu sprawności receptywnych, jaki produktywnych, aspekt pragmatyczny użycia języka stał się dominujący: uczymy komunikacji, dostosowując wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej (status rozmówców, wiek, miejsce rozmowy, kanał etc.) zgodnie z intencją komunikacyjną (przepraszać, udzielać informacji, dziękować etc.).

**Konwencje społeczne i konteksty kulturowe**

Kompetencja kluczowa porozumiewanie się w językach obcych obejmuje zagadnienia znaczenia wypowiedzi. Odnajdywanie znaczenia w wypowiedziach uzależnione jest od konwencji społecznych i kontekstów kulturowych. Słowa, bądź wyrażenia użyte mogą być postrzegane jako obraźliwe, a użycie ich nie znając konwencji odebrane niezgodnie z intencją autora. Rozumienie znaczeń to proces złożony.

**Przykład**: “Odpowiedzialność”

Słowo odpowiedzialność (responsibility)- w tłumaczeniu na język angielski oznacza zdolność do odpowiedzi (response-ability), zdolność do wyboru odpowiedzi.[[41]](#footnote-41) Osoby odpowiedzialne nie zrzucają winy za swoje zachowania na okoliczności czy warunki, ich zachowania są wynikiem ich własnego świadomego, opartego na wartościach wyboru, nie zaś opartym na uczuciach i efektem warunków. W języku polskim słowo odpowiedzialność nie składa się dokładnie ze słów „zdolność do odpowiedzi”, ale znaczy to samo. Stephen Covey [[42]](#footnote-42)w swojej publikacji opisuje postawy osób odpowiedzialnych w odniesieniu do konwencji społecznych i kontekstów kulturowych. Odpowiedź jako świadomy wybór determinuje postawę proaktywną. Wyjaśniając definiuje osoby reaktywne i proaktywne. Motorem działania ludzi reaktywnych jest są odczucia, okoliczności, warunki, środowisko. Jednostki proaktywne kierują się przemyślanymi, wybranymi i uwewnętrznionymi wartościami. Ludzie proaktywni także podlegają wpływom zewnętrznych bodźców, jednak ich odpowiedziom na nie jest reakcja oparta na wartościach.

*Język reaktywnych: Nic nie mogę zrobić.*

*Język pro aktywnych: Popatrzmy, co da się zrobić.*

Nasze postawy i zachowania wypływają z paradygmatów i ujawniają się w wypowiedziach. Język reaktywny, to język deterministycznego paradygmatu, utrzymany jest w duchu przeniesienia odpowiedzialności. Jestem nieodpowiedzialny, niezdolny do wyboru moich reakcji.

**Porozumiewanie się w językach obcych w zapisach podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego**

**Podstawowe zasady organizacji procesu nauczania języków obcych**

1) **kumulatywności**, oznacza, że na wyższym etapie edukacyjnym obowiązują wymagania z etapów poprzednich;

2) **kontynuacji**, czyli zapewnienia uczniom możliwości kontynuowania nauki języka, którego uczyli się na wcześniejszym etapie edukacyjnym oraz

3) **różnicowania poziomów kształcenia**, a więc stworzenia uczniom warunków do nauki na poziomie odpowiadającym ich rzeczywistym kompetencjom językowym – w grupach lub międzyklasowych, z zastrzeżeniem warunkowego ograniczenia liczby uczniów w grupie.

**Porozumiewanie się w językach obcych w zapisach podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego**

Specyfikę kształcenia tej kompetencji na II etapie edukacyjnym określają zapisy podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Począwszy od I etapu edukacyjnego, każdy uczeń obowiązkowo uczy się jednego języka obcego nowożytnego, natomiast od klasy VII na II etapie edukacyjnym – dwóch języków obcych nowożytnych. Dodatkowo – również od klasy VII szkoły podstawowej – przewidziano możliwość nauczania jednego z dwóch obowiązkowych języków obcych nowożytnych w zwiększonej liczbie godzin w oddziałach dwujęzycznych. Z powyższych względów stworzono kilka wariantów podstawy programowej nauki języków obcych nowożytnych, odpowiadających sytuacjom wynikającym z rozpoczynania lub kontynuacji nauki danego języka obcego na kolejnych etapach kształcenia. Zastrzeżono jednak, że należy zapewnić uczniom możliwość kontynuacji nauki tego samego języka obcego nowożytnego jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych.

Ogólnym celem kształcenia w zakresie języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej jest:

* znajomość podstawowych środków językowych: leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych; rozumienie bardzo prostych i krótkich wypowiedzi ustnych, artykułowanych wyraźnie i powoli;
* kształtowanie umiejętności uczestniczenia w prostej rozmowie i reagowania w typowych sytuacjach adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Podstawa programowa zakłada kształtowanie kompetencji wpływających na wszechstronny rozwój uczniów. Obok kompetencji językowych przewiduje ona doskonalenie wielu kompetencji okołojęzykowych, które tworzą fundament nauki języka obcego w przyszłości. Są to: korzystanie ze słowników, multimediów, dokonywanie samooceny, współpraca w grupie, stosowanie strategii komunikacyjnych, postawa otwartości i tolerancji oraz świadomość językowa.

*„Wszystkie rzeczy osiągają swoją doskonałość,*

*a stanie się prawdziwą osobą to największa doskonałość ze wszystkich”*

*„Nie wystarczy być inteligentnym; musisz też mieć prawy charakter”*

*Baltasar Gracián*

**Profil kompetencyjny**

Profil kompetencji jest powszechnie stosowaną w firmach metodą ułatwiającą zarządzanie personelem. Profil kompetencji pracownika to zestawieniem wszystkich kompetencji wymaganych od poszczególnych pracowników w organizacji. Profile pozwalają bowiem porównywać wymagania kompetencyjne stawiane pracownikom z rzeczywistym poziomem ich spełniania. Profile kompetencyjne są źródłem informacji wykorzystywanym przy: tworzeniu opisów stanowisk pracy, rekrutacji i selekcji pracowników, określaniu luk kompetencyjnych, badaniu potrzeb szkoleniowych, mapowaniu kompetencji oraz tworzeniu bilansów kompetencji. Dla opracowania profili kompetencyjnych należy przeprowadzić analizę poszczególnych kompetencji w celu ich identyfikacji, określić poziomy spełniania kompetencji - pożądane zachowania (wskaźniki). Konstruując narzędzie oceny kompetencji należy zastanowić się jakiego poziomu ich opanowania oczekujemy. Mogłoby się wydawać, że najlepszą odpowiedzią będzie „jak najwyższego”. Firmy są w tym względzie ostrożne, twierdząc, że nadkompetencja powoduje u pracowników szybkie wypalenie zawodowe. Dla określenia luk kompetencyjnych w edukacji czy na potrzeby doskonalenia pracowników opracowuje się indywidualne profile kompetencyjnych, które mogą służyć jako narzędzia samooceny.

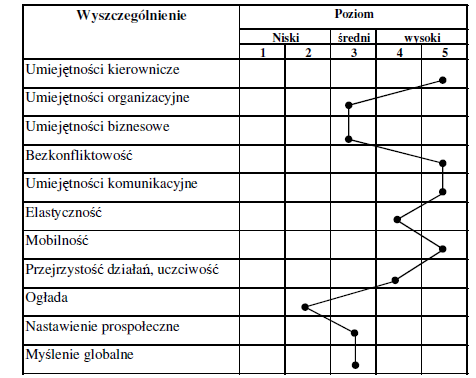
*„… żaden człowiek nie jest idealny, chyba, że z pełną świadomością*

*zdaje sobie sprawę z ciągłej obecności*

*w jego życiu pewnych standardów oceniania.*

*Tak więc każdy z nas ma jakąś teorię poznania.*

*Alfred Korzybski*



Przykład profil kompetencyjny dla kierownika projektu**.[[43]](#footnote-43)**

**Zagubiona kompetencja**

W zależności od kultury organizacyjnej i zadań wyszczególnione obszary wymagań są różnie formułowane przez firmy. Wszyscy zgodnie umieszczają w profilu kompetencji pracowników kompetencje moralne określane jako uczciwość, przejrzystość lub transparentność działań, wiarygodność, odpowiedzialność, szczerość itp.

Na pytanie, co trzeba umieć w XXI w., odpowiadali internauci odwiedzający stronę „Polityki”. Umieszczono tam listę 40 różnych kompetencji: od praktycznych po społeczne i psychologiczne. Były wśród nich także takie, które mogą być oceniane negatywnie, a jednak przydatne w praktyce. Do wyboru były trzy możliwości: potrafię i korzystam z tej umiejętności, nie potrafię, a przydałaby mi się, to zbędne w dzisiejszych czasach. Za najbardziej przydatne respondenci uznali: założyć konto bankowe, zainstalować urządzenie na podstawie instrukcji, znaleźć błyskawicznie informacje w Internecie i w tradycyjnych źródłach, używać programów typu Word czy Excel, napisać CV, wybrać dla siebie odpowiednią literaturę. Znamienne jest jednak to, że ponad 10 procent deklarowało, że potrafi dać łapówkę, ponad 40 procent przyznało, że chciałoby to umieć, a prawie połowa oceniła tę umiejętność jako zbędną. Ponad 65 procent potrafi kłamać, gdy wymaga tego sytuacja, prawie 25 procent ocenia tę umiejętność jako pożądaną. Jednak pierwsze miejsce na liście negatywnych, a pożądanych umiejętności zajęło obciążanie innych swoimi obowiązkami. Ponad połowa ankietowanych chciałaby to potrafić. [[44]](#footnote-44) Można przyjąć, że w sondażach internetowych uczestniczy przede wszystkim młodzież. Wyniki sondażu mogą budzić zaniepokojenie.

**Czy kompetencje oczekiwane przez pracodawców znajdują uznanie u młodzieży?** Potrzeba wszechstronnego i integralnego rozwoju obejmuje takie zagadnienia jak świadomość skutków własnych działań - samoocena.

W zakresie kształtowania kompetencji porozumiewania się w języku obcym często nauczyciele przygotowując do egzaminu dla spełnienia wymagań płynności i bogactwa językowego zachęcają uczniów do stosowania strategii, które można określić „ nie musisz mówić tego co myślisz, ważne żebyś powiedział cokolwiek”, nie musisz opisywać osoby czy zdarzeń prawdziwych, wymyśl coś, ale powiedz to poprawnie używając słówek i konstrukcji, które dobrze znasz, nie muszą być zgodne z prawdą i rzeczywistością – nikt tego nie sprawdzi”.

W definicji tej kompetencji Parlamentu Europejskiego wyraźnie wskazuje się „na zdolności do 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 kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby”. Warto zwrócić uwagę nauczycieli, że te strategie stosowane na lekcjach przygotowujących do egzaminu powinny być zabronione. Chęć wypowiedzenia myśli i realnych poglądów to czynnik motywujący, rozwijający zmuszający do poszerzenia słownictwa. Poza tym wprowadzenie przekonania, że ważniejsze jest to, abym wypowiedział dokładnie to, co myślę zwiększa poczucie własnej wartości – moje myśli i poglądy są ważniejsze niż błędy językowe, które popełniam. Nikt nie chce popełniać błędów, ale to nie powód, aby unikając ich mówić nieprawdę. Kształtowanie kompetencji porozumiewania się w języku obcym wymaga precyzyjnego formułowania myśli, aby być dobrze zrozumianym.

**Profil kompetencyjny ucznia na II etapie edukacyjnym**

Uczniowie szkoły podstawowej są użytkownikami języka na poziomie podstawowym, czyli poziomie A. Edukacja językowa na I oraz II etapie edukacyjnym pozwala na osiągnięcie wskaźników szczegółowo opisanych w ESOKJ dla poziomów A1 oraz A2. Jednak powiązanie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej dotyczącej języka obcego nowożytnego ze skalami biegłości językowej w ESOKJ nie ma żadnego formalnego odniesienia. Służy ono wyłącznie ułatwieniu określenia orientacyjnego poziomu biegłości językowej oczekiwanego od ucznia kończącego dany etap edukacyjny. Wiedza

Uczeń:

• dysponuje podstawowym zasobem środków językowych umożliwiającym spełnianie wymagań określonych w podstawie programowej;

• wykazuje świadomość językową (np. dotyczącą podobieństw i różnic między językami);

• ma podstawową wiedzę o krajach poznawanego języka oraz o kraju ojczystym z uwzględnieniem kontekstu interkulturowego;

• zna podstawowe wyznaczniki własnej tożsamości kulturowej oraz zasady zachowania wynikające z własnej tożsamości kulturowej i przynależności do wspólnot.

**Umiejętnośc**i

Uczeń:

• potrafi posługiwać się zasobem środków językowych (fonetycznych, leksykalnych, gramatycznych) umożliwiających rozumienie i tworzenie wypowiedzi zgodnie z wymaganiami szczegółowymi podstawy programowej dotyczącej języka obcego nowożytny dla szkoły podstawowej oraz poziomami biegłości językowej A1 i A2 (B1 w oddziałach dwujęzycznych) wg ESOKJ;

• rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie w standardowej odmianie języka oraz proste wypowiedzi pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej;

• formułuje krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, uczestniczy w rozmowie, w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, a także zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego;

• potrafi wykorzystać wiedzę do rozwiązywania codziennych zadań i problemów we współdziałaniu w ramach grupy formalnej i nieformalnej w typowych sytuacjach;

• obserwuje swój sposób komunikowania się i potrafi go przystosować do wymogów sytuacji;

* potrafi w typowych sytuacjach zachowywać się odpowiednio do zwyczajów przyjętych we wspólnotach, do których należy;

• uczy się pod kierunkiem w zorganizowanej formie oraz indywidualnie według otrzymanych wskazówek, bez nadzoru osoby ukierunkowującej;

• stosuje podstawowe strategie komunikacyjne (interakcyjne, kompensacyjne, metajęzykowe) i wykorzystuje odpowiednie zasoby, w tym technologie informacyjno-komunikacyjne;

• monitoruje własny proces uczenia się, wykorzystując różne narzędzia samooceny adekwatnie do II etapu edukacyjnego; • współpracuje w grupie (np. przy realizacji wspólnych szkolnych i pozaszkolnych projektów językowych).

**Postawy**

Uczeń:

• jest świadomy oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzeby używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie;

• nie boi się podejmować ryzyka i przełamywać bariery językowej;

• docenia i rozumie zalety współpracy w grupie;

• jest tolerancyjny i ciekawy innych kultur oraz gotów do występowania w obronie wspólnot, do których należy, oraz do poszanowania innych wspólnot;

• jest gotów do współdziałania w ramach grupy nieformalnej;

docenia potrzebę uczenia się języka obcego i ma pozytywne skojarzenia z nauką języka;

• chętnie korzysta z możliwości, aby sprawdzić zdobyte umiejętności w praktyce (np. śpiewa lub tłumaczy piosenki, odgaduje napisy na opakowaniach lub koszulkach, wykorzystuje znane wyrażenia podczas wakacyjnych podroży itp.); • jest otwarty na stosowanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie uczenia się.

**Profil kompetencyjny nauczyciela rozwijającego u uczniów kompetencję porozumiewania się w językach obcych na II etapie kształcenia**

**Wiedza**

Nauczyciel zna i rozumie:

• definicje kompetencji kluczowych zgodnie z Zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie;

• treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej oraz potrafi wykorzystać je w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego;

• metody i formy pracy służące kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych zarówno podczas lekcji, jak i w innych sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych, adekwatnie do wieku rozwojowego ucznia;

• zasady oceniania opisowego, kształtującego oraz udzielania informacji zwrotnej.

**Umiejętności**

Nauczyciel:

• rozumie, na czym polega, oraz rozpoznaje, w jakich działaniach i zachowaniach przejawia się kompetencja związana z porozumiewaniem się w językach obcych;

• rozumie potrzebę rozwijania i wpływ kompetencji porozumiewania się na sukces edukacyjny uczniów na kolejnych etapach kształcenia oraz dba o jej rozwijanie u uczniów;

• stosuje strategie i metody nauczania, które prowadzą do kształtowania u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych;

• dba o stopniowy rozwój indywidualnych strategii uczenia się w procesie przyswajania języków obcych, wspólnie z uczniem poddaje refleksji efektywność stosowanych strategii uczenia się i nauczania;

• wspiera uczniów w uczeniu się, jasno pokazując, w jakim kierunku zmierzają, a przy tym w sposób spójny odwołuje się do już nabytej przez nich wiedzy, umiejętności i postaw potrzebnych do dalszej pracy nad kompetencją;

• potrafi pokazać uczniom atrakcyjność posiadania kształtowanej kompetencji i jej znaczącą wartość w różnych aspektach życia;

• indywidualizuje proces dydaktyczny i wspiera rozwój postawy autonomicznej ucznia w toku uczenia się języka obcego;

współpracuje w zespole nauczycieli przy wykonywaniu wspólnych zadań i projektów, w tym projektów międzynarodowych, międzykulturowych i różnojęzycznych, oraz podejmuje inicjatywy i działania służące otwarciu się na inne kultury i języki;

• dostrzega rolę nauczycieli innych przedmiotów w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych;

• rozumie, że często jest postrzegany przez dzieci jako autorytet, stąd jego postawa i reprezentowane wartości mają duże znaczenie dla rozwoju osobowości uczniów;

• ma umiejętność formułowania informacji zwrotnej kierowanej do ucznia i rodziców oraz sporządzania oceny opisowej i kształtującej;

• rozwija umiejętność samooceny (np. pracy z portfolio językowym) w sposób dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów;

• rozwija współpracę z rodzicami i postrzega ich jako ważnych partnerów w budowaniu motywacji oraz zaangażowania uczniów w naukę języka obcego;

• własną postawą modeluje przestrzeganie zasad właściwej kultury komunikowania się w różnych kontekstach, partnerskiego dialogu i współdziałania z uczniami.

**Postawy**

Nauczyciel:

• ustawicznie doskonali swój warsztat pracy oraz własne umiejętności posługiwania się nauczanym językiem;

• wykazuje zdolności i gotowość do realizacji działań artystycznych i ludycznych (plastycznych, muzycznych, teatralnych, tanecznych) w ramach edukacji językowej, a przez to kształtuje świadomość i ekspresję kulturalną;

• jest otwarty na nowe koncepcje w nauczaniu oraz gotowy do zmiany stosowanych metod i technik pracy w wyniku zdiagnozowanych problemów;

• ustanawia i stosuje jasne zasady zachowania, adekwatnie do wieku rozwojowego uczniów, umożliwiające tworzenie atmosfery zaufania, otwartości i wzajemnego szacunku oraz sam konsekwentnie ich przestrzega, np. dzięki wykorzystaniu elementów oceniania kształtującego;

• buduje i dba o relacje z uczniami i ich rodzicami oraz ze wszystkimi osobami, które uczestniczą w procesie kształtowania kompetencji porozumiewania się.

## Moduł III. Temat 2. Kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego

**Koncepcja posługiwania się językiem (ESOKJ)**

„Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, który- jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia wynikające z tego kontekstu uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego do wzmocnienie lub modyfikacji własnych kompetencji.”[[45]](#footnote-45)

ESOKJ to projekt standaryzacji nauczania i uczenia się języków obcych w Europie doczekał się swej wersji definitywnej w 2001 roku. Przedstawiony w nim system opisu kształcenia językowego – wspólny dla wszystkich krajów europejskich i języków – umożliwiał porównywalność i uznawalność kwalifikacji językowych i dyplomów na arenie międzynarodowej, ułatwiając tym samym mobilność edukacyjną i zawodową stanowi on wspólną ramę dla wszystkich języków z równoczesnym zachowaniem ich odrębności, materiał konsultacyjny i płaszczyznę odniesienia dla twórców programów, materiałów nauczania i testów egzaminacyjnych. Twórcy ESOKJ proponują nowy typ podejścia do nauczania/uczenia się języków obcych, perspektywę zadaniową, która nie stanowi odrębnego kierunku w dydaktyce językowej, lecz wpisuje się w istniejące tendencje metodologiczne, dydaktykę komunikacyjną.

Traktując kształcenie językowe jako proces mogący trwać przez całe życie, twórcy podejścia zadaniowego przywiązują wielką wagę do umiejętności samodzielnego uczenia się i, co się z tym wiąże, prawidłowego stosowania strategii językowych i komunikacyjnych. Ich zdaniem nauczanie strategii to jeden z zasadniczych celów kształcenia językowego. Podejście zadaniowe nazywane m.in. „metodyką współpracy”, „uczeniem się przez działanie”, „uczeniem się przez doświadczenie” zakłada włączenie uczącego się do procesu dydaktycznego, a jego działania postrzegane są jako najlepszy sposób nabywania wiedzy i umiejętności językowych. Nie chodzi już o odgrywanie ról czy symulacje, lecz o kierowanie własnym uczeniem się, o przejęcie odpowiedzialności za przyswajanie języka, o współkonstruowanie wiedzy przy udziale innych uczących się, z których każdy wnosi do procesu inne doświadczenia.

**Kompetencje ogólne** dotyczą treści wypowiedzi czyli można to określić: „aby mówić, trzeba przede wszystkim mieć coś do powiedzenia”. Inne ujęcie kompetencji ogólnych dotyczy umiejętności uczenia się, która obejmuje:

* wiedzę deklaratywną – doświadczenie życiowe, edukację (wiedza teoretyczna);
* umiejętności praktyczne – umiejętności stosowania wiedzy deklaratywnej (np. korzystanie ze słownika);
* uwarunkowania osobowościowe – cechy indywidualne, osobowość, postawę.

*Rysunek 2 http://jows.pl/sites/default/files/JOwS\_6\_2005\_ocenianie.pdf*

**Kompetencji komunikacyjnych** według ESOKJ obejmują:

* **kompetencje lingwistyczne** – dotyczą znajomości: słownictwa, fonologii, składni, gramatyki, ortografii;
* **kompetencje socjolingwistyczne** – dotyczą wrażliwości na konwencje społeczne (formy grzecznościowe, normy regulujące relacje między pokoleniami, grupami społecznymi;
* **kompetencje pragmatyczne** – dotyczą: funkcjonalnego użycia środków językowych, umiejętności prowadzenia dyskursu w sposób spójny i logiczny, rozpoznawania rodzajów tekstów, odczytywania ironii i parodii.

**Działania językowe** w szerokim ujęciu zawierają według ESOKJ tradycyjne sprawności językowe, czyli percepcję (czytanie, słuchanie) oraz produkcję (mówienie i pisanie). Do działań językowych zalicza się również interakcję i mediację.

**Działania interakcyjne** „polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej i/lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie prowadzone są działania produktywne i receptywne – w komunikacji ustnej mogą się one nawet przenikać.” Przykładami działań interakcyjnych są: dyskusja, wywiady, debaty oraz negocjacje.

**Działania mediacyjne** „umożliwiają komunikację między osobami, które- z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Przykłady działań mediacyjnych to interpretowanie, tłumaczenie, parafrazowanie, podsumowywanie. Zarówno interakcja jak i mediacja są realizowane przy użyciu tradycyjnych sprawności językowych, czyli jak to ujęto w ESOKJ, realizują się w trybie receptywnym i produktywnym.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **RECEPCJA** | | **PRODUKCJA** | |
| Mówiona  (słuchanie) | Pisana  (czytanie) | Mówiona  (mówienie) | Pisana  (pisanie) |
| **INTERAKCJA** | | **MEDIACJA** | |
| Mówiona | Pisana | Mówiona | Pisana |

Zgodnie z ESOKJ: recepcja, produkcja, interakcja i mediacja mogą być realizowane w formie ustnej i pisemnej, co daje nam model oparty o osiem sprawności zamiast tradycyjnego modelu czterech sprawności: słuchania, pisania, mówienia i czytania.

ESOKJ proponuje następujące skale:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Recepcja:** | **Produkcja:** | **Interakcja** |
| -rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności,  -rozumienie rozmowy między użytkownikami języka,  -słuchanie jako widz/ słuchacz,  -słuchanie komunikatów i instrukcji,  -słuchanie nagrań, programów radiowych i telewizyjnych,  -czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności,  -czytanie i rozumienie korespondencji,  -czytanie w celu orientacji,  -czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji,  -czytanie i rozumienie instrukcji,  -oglądanie telewizji i filmów,  -**rozpoznawanie wskazówek płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz konstruowanie znaczenia -** strategia receptywna | -wypowiedz ustna: ogólny opis umiejętności,  -wypowiedz monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć,  -wypowiedz monologowa: przedstawienie własnego stanowiska (np. podczas debaty),  -oświadczenie publiczne,  -zwracanie się do publiczności,  -wypowiedz pisemna: ogólny opis umiejętności,  -pisani twórcze,  -pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań,  **1-planowanie wypowiedzi,**  **2-kompensacja,**  **3-monitorowanie i korekta wypowiedzi.**  (1,2,3 – strategie produktywne) | -interakcja ustna: ogólny opis umiejętności,  -rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka,  -konwersacja,  -dyskusja nieformalna,  -dyskusja formalna i udział w spotkaniach,  -rozmowa prowadzona w konkretnym celu (np. naprawa samochodu, organizacja imprezy),  -rozmowy o kupowaniu towarów i usługach wymiana informacji,  prowadzenie i udzielanie wywiadu,  -interakcja pisemna  prowadzenie korespondencji,  -notatki, wiadomości, formularze,  **1- zabieranie głosu**  **2-współdziałanie w interakcji**  **3-prośba o wyjaśnienie**  (1,2,3 strategie interakcyjne) |

Dodatkowo ESOKJ proponuje skale, które dotyczą działań zintegrowanych:

* notowanie (podczas wykładu, zajęć);
* przetwarzanie tekstu.

Solidną bazę naukową stworzyły dydaktyce komunikacyjnej: lingwistyka wypowiedzenia, analiza dyskursu i pragmatyka. ESOKJ proponuje skale dla poszczególnych podparametrów językowych kompetencji komunikacyjnych:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Lingwistyczne** | **Socjolingwistyczną** | **Pragmatyczne** |
| Stosowanie środków językowych: zakres ogólny;  Zakres słownictwa,  Poprawność leksykalna;  Poprawność gramatyczna;  Poprawność fonologiczna;  Poprawność ortograficzna | Stosowność socjolingwistyczną | Elastyczność w interakcji;  Zabieranie głosu;  Rozwijanie tematu;  Spójność (logiczna i gramatyczna) wypowiedzi;  Precyzja wypowiedzi. |

**Czynniki sprzyjające kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych**

Jednym z zasadniczych pojęć podejścia komunikacyjnego jest „koncentracja na uczącym się”. Po określeniu potrzeb językowych uczącego się, zostaje on usytuowany w centrum procesu kształcenia językowego. Wokół niego oscylują wszelkie działania dydaktyczne z tej racji, iż język nie jest wiedzą, ale umiejętnością, którą nabywa się w konkretnej sytuacji. Nowy sposób postrzegania osoby uczącej się znajduje swój wyraz już w samej przyjętej współcześnie terminologii: w miejsce słowa „uczeń”, którego na ogół nie stosowano w kształceniu dorosłych, wprowadza się słowo „uczący się”, które niekoniecznie kojarzyć się musi ze środowiskiem szkolnym i instytucjami kształcącymi. Ponadto forma imiesłowu czynnego oddaje pełniej specyfikę uczenia się jako osobistego działania podmiotu uczącego się, kładzie akcent na rolę aktywności i odpowiedzialności adresata procesu nauczania. Wzięcie pod uwagę osoby uczącej się w procesie dydaktycznym, to uwzględnienie jej potrzeb w takich dziedzinach, jak określanie celów i treści nauczania, dobór środków dydaktycznych, to specyficzne cechy nauczania funkcjonalnego i komunikacyjnego.

## Moduł III. Temat. 3. Znaczenie kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym dla dalszych losów ucznia.

**Podstawa programowa – jako spójne systemowe rozwiązania łączące poziomy edukacyjne**

Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia.

Opis wiadomości i umiejętności zdobytych przez ucznia w szkole podstawowej jest przedstawiany

w języku efektów uczenia się, zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji.

Działalność edukacyjna szkoły określona jest przez:

* 1. Szkolny zestaw programów nauczania.
  2. Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły.

Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

**Integrację w nauczaniu można rozumieć na kilka sposobów:**

• **Integracja procesu** łączenia tego, co w przestrzeni społecznej szkoły zostało podzielone. Zakłada scalanie czasu zajęć szkolnych podzielonego na jednostki lekcyjne, przestrzeni nauczania podzielonej na klasy czy wiedzy podzielonej na przedmioty.

• **Integracja wiedzy** prywatnej ucznia z wiedzą typu szkolnego. Dotyczy integracji programowej opartej na konstruktywizmie i zakłada wiązanie wiedzy szkolnej z wiedzą zdobytą przed edukacją szkolną oraz poza szkołą i wpisuje kształcenie w proces rozwoju.

• **Integracja różnych działań uczniów**, która zakłada poszukiwanie nadrzędnej zasady scalającej je w psychologiczną całość. Najlepiej tę funkcję spełnia zadanie złożone, które wykonywane jest w ciągu jakiegoś czasu, a sam założony cel nadaje sens podjętym działaniom. Dobrym przykładem takiego zadania są wieloetapowe projekty. Metoda projektów sprzyja budowaniu i rozwijaniu samodzielności poznawczej uczniów, rozwija ich inicjatywę, kształci umiejętność współpracy w grupie, uczy samokontroli i daje możliwość dokonania samooceny. Nauczyciel zgodnie z jej założeniami, powinien stopniowo pozostawiać uczniom pole do samodzielnego działania. Metodą projektów:

* mogą pracować uczniowie w różnym wieku, jak również osoby dorosłe;
* może w niej uczestniczyć grupa uczniów, cała klasa, wiele klas;
* może być podejmowana w szkole lub poza nią, także we współpracy międzyszkolnej czy zagranicznej.

**Spojrzenie z rożnych perspektyw na cele edukacji:**

**Perspektywa krótkoterminowa** – Realizująca podstawowe zadania rozwojowe charakterystyczne dla etapu II,

**Perspektywa średnioterminowa** – Wspieranie młodzież w przygotowaniu do roli studenta szkoły wyższej kolejnego poziomu edukacyjnego. Pomoc w zdobywaniu sprawności i wiedzy potrzebnych na kolejnych etapach edukacji instytucjonalnej.

**Perspektywa długoterminowa** – kształtowanie wewnątrzsterowności ucznia. Przygotowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności w ciągu całego życia. Rozwijanie kompetencji kluczowych stanowiących fundament adaptacji w zmieniającej się rzeczywistości i różnorakich sytuacjach społecznych.

**Polska Rama Kwalifikacji i Europejska Rama Kwalifikacji stanowią długoterminową perspektywę**

PRK, podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK), składa się z ośmiu poziomów. Każdy z nich jest opisywany za pomocą ogólnych stwierdzeń charakteryzujących wymagania w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które muszą spełniać osoby posiadające kwalifikacje danego poziomu. Różnice między poziomami ujęte za pomocą charakterystyk uniwersalnych dotyczą:

* w zakresie wiedzy – zakresu i głębi rozumienia faktów, obiektów, zjawisk, pojęć i teorii, składających się zarówno na wiedzę ogólną, jak i specjalistyczną związaną z dziedziną nauki lub działalności zawodowej;
* w zakresie umiejętności – zdolności rozwiązywania problemów i stosowania wiedzy w praktyce, w tym między innymi wykonywania zadań o różnym stopniu złożoności, uczenia się i komunikowania;
* w zakresie kompetencji społecznych – gotowości do podejmowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot, współdziałania, oceniania skutków swoich działań i ponoszenia odpowiedzialności za nie.

Sformułowania charakteryzujące poziomy PRK są ogólne, ponieważ charakterystyka każdego poziomu PRK jest wspólnym punktem odniesienia dla efektów uczenia się wymaganych dla wszystkich włączonych do ZSK kwalifikacji danego poziomu (niezależnie od dyscypliny nauki czy działalności zawodowej, z której się wywodzą i z którą są powiązane).[[46]](#footnote-46)

Porozumiewania się w PRK w szczególności element - komunikowanie się jest przypisany do umiejętności jako kategoria opisowa, której przyporządkowano aspekty o podstawowym znaczeniu:

* zakres wypowiedzi;
* złożoność wypowiedzi.

Inny element kompetencji porozumiewania się – socjolingwistyczny jest przypisany do kompetencji społecznych jako kategoria tożsamość, a jako aspekty o podstawowym znaczeniu wyróżniono:

* uczestniczenie;
* poczucie odpowiedzialności;
* postępowanie.

W obszarze wiedzy odnajdujemy inny element porozumiewania się - głębia rozumienia i przypisano mu rozumienie zależności.

**Poziomy od 1 do 4 opisane za pomocą charakterystyk typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach edukacji ogólnej** odzwierciedlają stopniowe zwiększanie zaawansowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych w wyniku uczenia się w określonym zakresie wykształcenia ogólnego. Różnice pomiędzy poszczególnymi poziomami dotyczą m.in.[[47]](#footnote-47):

* w zakresie wiedzy – zakresu i głębi rozumienia: zasad tworzenia struktur wypowiedzi; zasad funkcjonowania społeczeństwa i uczestnictwa w życiu społecznym;
* w zakresie umiejętności – sprawności w zakresie: odbierania i tworzenia wypowiedzi; posługiwania się językiem obcym; wyrażania swojej przynależności do wspólnoty; planowania i samodzielnego uczenia się;
* w zakresie kompetencji społecznych – gotowości do: przestrzegania zasad etyki w procesie komunikowania się; współdziałania w zespole, uczestniczenia w życiu społecznym i przyjmowania obowiązków wynikających z przynależności do wspólnoty.

## Moduł III. Temat 4. Wskazywanie kierunków kształtowania kompetencji dotyczącej porozumiewania się w językach obcych na podstawie badań.

|  |
| --- |
| **Cel ogólny**  Wskazywanie kierunków kształtowania kompetencji dotyczącej porozumiewania się w językach obcych na podstawie badań ogólnopolskich oraz opisu efektów kształcenia określonych w podstawie programowej |
| **Cele szczegółowe**  Uczestnik szkolenia:  Charakteryzuje porozumiewanie się w językach obcych w polskiej szkole w świetle badań edukacyjnych.  Czynniki sprzyjające kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych, m.in.   * strategie nauczania oraz metody i formy pracy dobrane odpowiednio do etapu rozwojowego; * współpraca nauczycieli; * praca wychowawcza; * współpraca z rodzicami dzieci; * środki dydaktyczne, w tym narzędzia TIK, w procesie edukacji językowej. |

**Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)[[48]](#footnote-48)**

W ramach Badania efektywności nauczania języka angielskiego (BENJA) przeprowadzono kompleksową analizę szkolnych i pozaszkolnych warunków nauczania tego języka w polskich szkołach podstawowych. BENJA to badanie podłużne, które objęło ponad 5000

uczniów, około 250 nauczycieli i 171 dyrektorów szkół. Celem tego badania było dokonanie opisu i interpretacji procesu, jak również efektów nauczania języka angielskiego.

Zebrane dane wskazują, że znaczna większość uczniów na końcu II etapu edukacyjnego charakteryzuje się dobrym opanowaniem podstawowych umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia bardzo krótkich tekstów czytanych. Wyniki wskazują również na nieco gorsze rozumienie dłuższych wypowiedzi ze słuchu oraz gorsze rozumienie dłuższych, kilkuzdaniowych tekstów czytanych. Największe kłopoty sprawia uczniom łączenie informacji z dwóch tekstów kilkunastozdaniowych. Z takimi zadaniami nie radzi sobie ponad połowa z nich.

**Opis rzeczywistości szkolnej**

* Badanie wskazuje na zdominowanie komunikacji w klasie przez nauczycieli oraz znaczny udział języka polskiego w ich wypowiedziach. Skutkiem tego jest ograniczenie okazji, podczas których uczniowie mogą ćwiczyć mówienie w języku obcym. Wypowiedzi uczniów na lekcji są z reguły bardzo krótkie i mało zróżnicowane leksykalnie, ponadto znaczny jest w nich udział języka polskiego.
* Znaczna większość ćwiczeń jest realizowana przez całą klasę lub indywidualnie przez każdego z uczniów, co dodatkowo ogranicza możliwości ćwiczenia komunikacji.
* Chociaż nauczyciele sprawnie organizują pracę na lekcjach, zajęcia wydają się dość monotonne i przewidywalne. Większość z nich jest oparta na realizowaniu kolejnych zagadnień z podręcznika. Udział ćwiczeń wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) oraz materiały autentyczne, które mogłyby urozmaicić lekcje, jest mały.
* Nauczyciele wydają się również pomijać kształtowanie umiejętności metapoznawczych i metajęzykowych uczniów. Umiejętności te można kształtować już od najmłodszych lat, a ich wykształcenie może znacznie ułatwiać dalszą edukację językową.

**Uwarunkowania umiejętności uczniów klasy VI w zakresie języka angielskiego**

* Szkoły różnią się dość znacznie ze względu na średni poziom uczniów, jednak indywidualne zróżnicowanie uczniów wewnątrz placówek jest o wiele większe niż różnice między szkołami.
* Największe znaczenie dla poziomu umiejętności uczniów ma iloraz inteligencji płynnej ucznia oraz fakt uczęszczania na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego. Istotne są również zmienne związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów. Ważny związek z poziomem umiejętności ma również nastawienie uczniów do przedmiotu – uczący się, którzy lubią angielski i uważają go za łatwy, charakteryzują się wyższym poziomem umiejętności.
* Charakterystyki szkoły również mają wpływ na umiejętności uczniów. Ważny okazał się średni poziom statusu
* społeczno-ekonomicznego w szkole oraz odsetek uczniów uczęszczających na dodatkowe lekcje angielskiego.
* Istotny jest również średni poziom długości wypowiedzi uczniów na lekcji.

**Rekomendacje**

Wnioski z analizy danych dostarczonych przez badanie BENJA pozwalają na zarekomendowanie rozwiązań mających na celu poprawę praktyki szkolnej w zakresie nauczania języka angielskiego poprzez podniesienie jakości uczenia się i nauczania oraz kształcenia przyszłych i obecnych nauczycieli tego języka.

Nauczyciele wydają się dobrze formalnie przygotowani do zawodu, jednak, jak wskazują wyniki badania BENJA, nie przekłada się to na doświadczenia uczniów w szkole podstawowej. Takiego stanu rzeczy można dopatrywać się w nieadekwatnym, w sensie ilości i jakości, nadzorze pedagogicznym kształcenia praktycznego – innymi słowy, w braku wieloletnich, odpowiednio nadzorowanych

i ocenianych praktyk nauczycielskich w toku kształcenia. Można sądzić, że przynajmniej część tych problemów mogą rozwiązać obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli oraz zmiany na polu kształcenia przyszłych nauczycieli i certyfikowania ich przydatności do zawodu.

Jedną z głównych rekomendacji wynikających z opisanego w niniejszym raporcie badania jest więc konieczność podniesienia jakości kształcenia nauczycieli języka obcego i wyrównanie jej do poziomu europejskiego (i światowego) poprzez wprowadzenie obowiązkowych praktyk w szkołach, które są obserwowane, omawiane i oceniane i które odbywają się przez cały okres kształcenia. Bez tego elementu trudno mówić o adekwatnym przygotowaniu nauczycieli języków obcych do zawodu. Należy również rozważyć, tak jak jest to praktykowane w wielu krajach, wprowadzenie konieczności odbycia części kształcenia za granicą, najlepiej w kraju, dla którego język nauczany jest językiem ojczystym.

**W przypadku nauczycieli już pracujących** niezbędne jest wprowadzenie systemu wsparcia, w atmosferze zindywidualizowanego poprawiania jakości nauczania, polegającego na obserwacji lekcji i jej wspólnym omawianiu. System taki zapewniłby nauczycielom możliwość konsultacji stosowanych przez siebie metod pracy z ekspertami w dziedzinie metodyki nauczania danego język obcego, eliminację ewentualnych błędów metodycznych, stanowiłby wzmocnienie pozytywnych praktyk oraz byłby źródłem wsparcia, jeśli chodzi o pomysły na lekcje i dostosowanie ich do potrzeb uczniów. Organizacja takiego wsparcia może być realizowana w ramach sieci współpracy tworzonych przez placówki doskonalenia nauczycieli. Wskazane byłoby również uczestnictwo w programach międzynarodowych polegających na wymianie nauczycieli, takich jak np. Erasmus, na chociażby krótki czas.

W kształceniu nauczycieli ważne jest zwrócenie uwagi na unikanie zbytniego zdominowania komunikacji na lekcji przez nauczyciela i przekonanie go do konieczności wprowadzania mniej klasycznych form pracy na zajęciach z języka obcego. Nauczyciele swobodnie czujący się w roli organizatorów pracy w parach i grupach będą mogli poprowadzić zajęcia sprawnie i z większą korzyścią dla uczniów. Ważne jest również podniesienie poziomu świadomości nauczycieli, jak wielka jest rola ćwiczeń, które angażują uczniów w wypowiedzi ustne, takie jak dialogi, odgrywanie ról i opowiadanie przez uczniów przeczytanych czy usłyszanych tekstów. Ćwiczenia takie są proste do przeprowadzenia i mogą przynieść uczniom wiele korzyści językowych.

Trudno o jednoznaczne stwierdzenie, jaki udział języka angielskiego jest najlepszy dla efektywnego nauczania (Brown, 2000), jednak obserwowany w omawianym tu badaniu znaczny udział języka ojczystego w komunikacji na lekcji wydaje się nie służyć nauce języka. Ze względu na to, że jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być żywione przez nauczycieli przekonanie, iż komunikacja głównie w języku obcym będzie dla uczniów zbyt trudna, w kształceniu i szkoleniu nauczycieli należy wskazać na narzędzia i strategie umożliwiające zmaksymalizowanie używania języka nauczanego od najmłodszych klas.

Dodatkowo, oprócz konieczności przeprowadzenia badania poświęconego faktycznej dostępności TIK i pracowni językowych w szkołach, należy rozważyć konieczność wzbogacenia oferty szkoleń o specjalistyczne zajęcia z efektywnego użycia TIK i materiałów autentycznych. Należy przy tym z znaczyć, że chodzi tu nie o szkolenia z obsługi sprzętu i/lub oprogramowania, ale o naukę ich faktycznego zastosowania na lekcjach.

Warto zwrócić uwagę przyszłych i już pracujących nauczycieli języka angielskiego na rolę, jaką powinny odgrywać zalecenia podstawy programowej w pracy z uczniem. Podstawa nie ma na celu ograniczania ich swobody, nie wyznacza też maksymalnego pułapu, który nauczyciel ma osiągnąć ze swoimi uczniami. To raczej drogowskaz, służący do wyznaczenia pewnego planu minimum, prowadzącego do zrównoważonego rozwoju umiejętności językowych uczniów.

**Główną rekomendacją** mającą na celu szybką poprawę praktyki szkolnej w zakresie nauczania języka angielskiego jest wprowadzenie tekstów ustnych oraz pisemnych o długości przekraczającej pojedyncze słowa, frazy czy zdania (np. na samym początku edukacji językowej, literatury dziecięcej w języku nauczanym). Należy ponadto rozbudzić w uczniach najmłodszych i utrzymać do końca II etapu edukacyjnego motywację do nauki języka poprzez zapewnienie pracy z tekstami, które współgrają z zainteresowaniami uczniów i stanowią dla nich odpowiednie wyzwanie intelektualne. Warto więc zwrócić szczególną uwagę na zapewnienie takich zadań na rozumienie ze słuchu i uczenie się słownictwa, które byłyby dla uczniów motywujące – oznacza to odpowiednio interesującą tematykę zadań oraz stopień ich trudności pozwalający na pracę w strefie najbliższego rozwoju. Należy zwiększyć udział materiałów autentycznych: w mowie – eksponując w ten sposób uczniów na akcent, rytm i intonację naturalnej mowy w języku obcym, oraz w piśmie. Należy również pamiętać, by jak najczęściej stwarzać okazje służące formułowaniu przez uczniów dłuższych wypowiedzi. Można to osiągnąć już w klasach najmłodszych poprzez ich aktywizowanie za pomocą piosenek, wierszyków,

rymowanek, dialogów, przedstawień teatralnych lub też innych zadań wymagających od uczniów odgrywania ról. Zachęcanie uczniów do konstruowania dłuższych komunikatów może skutkować wzrostem umiejętności całej klasy. Rozwijanie umiejętności mówienia w tym języku już od najmłodszych lat sprawia, że mówienie w języku obcym staje się integralną częścią własnego

wizerunku ucznia. Dzięki temu w starszym wieku uczniowie nie krępują się mówić po angielsku.

Ponadto konieczne jest kształtowanie już od najmłodszych lat autonomii ucznia poprzez rozwijanie zdolności metapoznawczych, ekspozycję uczniów na dyskusję o języku i językach oraz o procesach i strategiach ważnych w zdobywaniu znajomości języków obcych. Strategie metapoznawcze są uznawane za jedne z kluczowych umiejętności na drodze do opanowania języka obcego i mogą być wprowadzane już na wczesnych etapach edukacji (OECD, 2010). Ważne jest komunikowanie celu lekcji wraz z jego uzasadnieniem tak, by uczniowie wiedzieli, czemu służą kolejne wykonywane ćwiczenia. Ukazanie sensu poszczególnych zadań i wskazanie efektywnych sposobów radzenia sobie z nimi może dodatnio wpłynąć na motywację uczniów, a dokonywanie podsumowań może przyczynić się do lepszego przyswojenia treści (OECD, 2010). Wykształcenie w uczniach umiejętności stosowania poznawczych i metapoznawczych strategii może znacząco zwiększyć ich umiejętności przyswajania materiału i może być jednocześnie ważną pomocą dla uczniów słabszych (OECD, 2010).

Wskazana jest również koncentracja na zadaniach, które zapewniają wykorzystanie różnorodności materiałów i form pracy. Wydaje się, że przełamanie monotonii lekcji i zapewnienie uczniom większych możliwości do ćwiczenia komunikacji w języku docelowym to dwa główne wyzwania stojące przed metodyką nauczania języka angielskiego w polskiej szkole podstawowej. Ćwiczenia zorientowane na porozumiewanie się to również okazja do interakcji z rówieśnikami w języku angielskim. Interakcje takie są nie tylko okazją do ćwiczenia umiejętności mówienia, ale także pozwalają rozwijać tzw. strategie socjoafektywne (współpraca, wymiana informacji), kluczowe, by używać języka jako faktycznego narzędzia komunikacji. Sama znajomość słownictwa i struktur gramatycznych to zbyt mało, by móc swobodnie komunikować się w obcym języku, należy również umieć uzyskiwać informacje, określać oczekiwania rozmówcy i rozumieć kontekst wypowiedzi.

Dodatkowo, ze względu na wykazane istotne znaczenie środowiska domowego na poziom umiejętności w zakresie języka obcego, ważne są wszelkie działania mające na celu wspieranie rodziców w efektywnym uczestniczeniu w edukacji językowej uczniów.

Przykładem takiego wspierania mogą być cykliczne spotkania nauczycieli z rodzicami, uświadamiające, jakie postępy uczniów mogą być realistycznie oczekiwane oraz wskazujące sposoby skutecznego wspierania uczniów w codziennej nauce w domu.

Istotne może być również uświadomienie rodzicom, że nawet gdy nie znają języka angielskiego lub znają go słabo, mogą współuczestniczyć w edukacji językowej dziecka.

Kluczowym elementem wszystkich wymienionych rekomendacji jest zaangażowanie dyrektorów szkół we wszelkie wyżej sugerowane działania. Ich udział i wsparcie są konieczne do skoordynowania wysiłków nauczycieli, rodziców i uczniów.

Rekomendacje

* Potrzebne jest stworzenie systemu indywidualnego wsparcia metodycznego dla dydaktyki języków obcych, który służyłyby wzmocnieniu dobrych praktyk szkolnych oraz usunięciu niedostatków metodycznych w pracy każdego nauczyciela.
* Zalecana jest również modyfikacja programów specjalizacji nauczycielskich studiów filologicznych, a zwłaszcza ich komponentu praktyk nauczycielskich. Praktyki takie powinny być wzbogacone o wyczerpującą informację zwrotną i konsultacje z doświadczonymi nauczycielami.
* Konieczne jest budowanie oferty szkoleń dla nauczycieli opartej na praktycznych aspektach pracy dydaktycznej.
* Wskazane jest też zaangażowanie dyrektorów szkół, którzy powinni ułatwiać współpracę nauczycielom, uczniom i rodzicom, celem stworzenia synergicznych działań w szkole i poza nią na rzecz większych postępów uczniów w nauce angielskiego.

**Rekomendacje**[[49]](#footnote-49)

Pomimo nadreprezentacji uczniów o wyższych poziomach umiejętności w zakresie języka angielskiego w badanej próbie, wyniki BUM wskazują na stosunkowo niski poziom biegłości gimnazjalistów w zakresie komunikacji ustnej w tym języku. Badani uczniowie realizowali program nauki języka według podstawy programowej z 2002 roku, a zatem przed przystąpieniem do badania większość z nich miała za sobą co najmniej sześć lat obowiązkowej nauki języka. Dla dużej grupy badanych ten czas i tryb nauki okazał się niedostateczny do osiągnięcia poziomu, który w obecnej podstawie programowej został uznany za docelowy: A2/A2+ według skal biegłości językowej ESOKJ.

Wprowadzone rozporządzeniem z 2008 roku wydłużenie czasu nauki pierwszego języka obcego oraz zapewnienie możliwości kontynuacji kursu języka ze szkoły podstawowej to rozwiązania, które powinny przyczynić się do podniesienia umiejętności językowych uczniów. Jednak zarówno centralne, jak i lokalne władze oświatowe, dyrektorzy oraz nauczyciele powinni zwiększyć wysiłki w celu poszukiwania dalszych rozwiązań wspierających proces nabywania biegłości w komunikacji ustnej młodzieży.

Poniżej zaproponowano wybrane rekomendacje dla poszczególnych grup interesariuszy.

Z badania wynika, że intensywność komunikacji w języku angielskim na lekcjach jest skorelowana z poziomem umiejętności językowych uczniów w każdej z czterech sprawności językowych – rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, tworzenia wypowiedzi pisemnych i mówienia.

* Nauczyciele powinni komunikować się z uczniami w języku angielskim tak często, jak to jest możliwe.
* Język angielski powinien być także językiem komunikacji uczniów między sobą. Badani gimnazjaliści stosunkowo rzadko pracowali w mniejszych grupach i mieli okazję do wypowiadania się przed klasą. Nie sprzyja to nabywaniu biegłości komunikacji ustnej uczniów.
* Należy zachęcać nauczycieli do refleksji nad powodami takiej sytuacji (trudności z utrzymaniem dyscypliny, presja czasowa, brak materiałów dostosowanych do potrzeb grupy, brak przekonania co do skuteczności tego typu form pracy) oraz szukania sposobów, by wyjść im naprzeciw.

Informacje zwrotne przekazane przez osoby prowadzące testy w szkołach wskazują, że część uczniów nie znała dotąd form sprawdzania biegłości w mówieniu i nie spotkała się wcześniej z formą testu ustnego.

* Aby zrealizować wymagania obecnej podstawy programowej, **uczniowie powinni otrzymywać informację zwrotną z zakresu każdej z ćwiczonych sprawności językowych,** a – w perspektywie przyszłych doświadczeń w systemie edukacji i na rynku pracy – być przyzwyczajani do ustnej formy testowania ich kompetencji językowych. Przeciwdziałając potencjalnemu negatywnemu efektowi egzaminu gimnazjalnego, nietestującego bezpośrednio mówienia, należy zachęcać nauczycieli oraz autorów podręczników do włączania ustnych form testów na lekcjach języków nowożytnych oraz wskazywać, w jaki sposób wykorzystać ćwiczenia przygotowujące do zadań egzaminacyjnych testujących reagowanie językowe do nauki komunikacji ustnej.

**Uczniowie i rodzice**

Z deklaracji gimnazjalistów dotyczących kontaktów z językiem angielskim w sytuacjach nieformalnych wynika, że uczniowie mają liczne możliwości podwyższania poziomu umiejętności językowych poza szkołą. Głównym środowiskiem, w którym dochodzi do takiego kontaktu, są media. Choć korzystanie z większości z nich nie wymaga bezpośrednio komunikacji ustnej w języku obcym, część z nich stwarza możliwości ćwiczenia umiejętności interakcji (komunikatory, gry on-line), inne natomiast eksponują na szeroki wachlarz środków językowych (filmy w oryginalnej wersji językowej – z polskimi napisami lub bez nich, filmiki na portalach społecznościowych). Uczniowie powinni być zachęcani do świadomego korzystania ze źródeł rozrywki i nowych technologii informacyjno- -komunikacyjnych w celu podnoszenia swoich umiejętności językowych. Jednym z przejawów wsparcia rodziców może być zachęcanie do słuchania nagrań i oglądania w telewizji filmów i programów woryginalnej wersji językowej, poprzez przełączanie programu na tryb bez lektora, z napisami w języku polskim. Takie możliwości oferuje coraz więcej kanałów telewizyjnych.

**Rodzice,** którzy chcieliby wesprzeć naukę języka angielskiego ich dziecka, a dysponują ograniczonymi środkami finansowymi, powinni rozważyć skorzystanie z darmowych zasobów udostępnianych w Internecie, a także umożliwić dziecku odpowiedni dostęp do Internetu w domu lub w miejscach publicznego dostępu (bibliotek, domów kultury).

**Dyrektorzy szkół**

Duże rozwarstwienie poziomów umiejętności językowych uczniów stanowi wyzwanie dla organizacji nauczania języków obcych w szkole. Dyrektorzy powinni wspierać wszelkie rozwiązania, które zapewniają odpowiedni poziom nauki dla uczniów na poszczególnych poziomach zaawansowania i z różnymi aspiracjami co do dalszej nauki. Rozwiązania te dotyczą w pierwszym rzędzie lekcji obowiązkowych: tworzenia grup nauczania ze względu na poziom zaawansowania, indywidualizację pracy z uczniami podczas lekcji, w zakresie pracy domowej oraz sposobów sprawdzania umiejętności językowych. Podobnie w przypadku zajęć pozalekcyjnych niezwykle istotne jest, by ich oferta nie ograniczała się tylko do zajęć wyrównawczych lub zajęć dla uczniów zdolnych, lecz dawała **możliwości rozwijania swoich umiejętności komunikacyjnych uczniom na każdym poziomie zaawansowania.** Do zajęć szczególnie wspierających komunikację ustną w języku angielskim należą**: koła teatralne**, **zajęcia z wykorzystaniem form dramy**, **koła tematyczne** prowadzone w języku angielskim (filmowe, komputerowe, podróżnicze, kulinarne itd.).

Intensywne ćwiczenie komunikacji ustnej i monitorowanie jego efektywności wymaga szczególnych zabiegów ze strony nauczycieli języków obcych. Aby podnieść motywację do wypowiadania się uczniów oraz obniżyć dyskomfort związany ze sprawdzaniem i ocenianiem wypowiedzi ustnych, nauczyciel niejednokrotnie będzie musiał **odejść od rutynowych form ćwiczeń,** szukając rozwiązań, tematów i form pracy odpowiednich dla konkretnej grupy, którą naucza. Nauczyciel musi wiedzieć, że jego inicjatywa zostanie odczytana jako wyraz zaangażowania w pracę i przyjęta z aprobatą przez dyrektora szkoły.

**Zapewnienie efektywności kształcenia językowego** (Raport cząstkowy z III etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum, 2014)[[50]](#footnote-50)

Miarą jakości kształcenia jest efektywność nauczania, przez którą rozumiemy stopień osiągnięcia określonych celów dydaktycznych. Cele te określają nauczyciele, kierując się wymaganiami zawartymi w podstawie programowej. Zadaniem nauczycieli jest osiągnięcie określonych efektów kształcenia – przyswojenie przez uczniów treści nauczania oraz wykształcenie określonych umiejętności.

Ważne jest, aby w procesie kształcenia, w tym kształcenia językowego, zapewnić każdemu uczniowi możliwość rozwoju stosownie do jego zróżnicowanych potrzeb i możliwości. Zgodnie z zapisami podstawy programowej do wspierania takiego rozwoju jest zobowiązana szkoła oraz poszczególni nauczyciele. Choć konieczność zapewnienia każdemu uczniowi kształcenia dostosowanego do jego indywidualnych potrzeb nie jest bezpośrednio związana z wprowadzeniem nowej podstawy, niewątpliwie indywidualizacja procesu uczenia się języka obcego nabrała nowego wymiaru w kontekście obowiązkowej nauki dwóch języków.

* Dwa razy mniej nauczycieli wymieniło zajęcia dla uczniów uzdolnionych niż zajęcia dla uczniów doświadczających trudności, jako sposób zapewnienia przez szkołę rozwoju językowego wszystkim uczniom. Niewielka część nauczycieli deklarowała również, że w zależności od potrzeb ucznia dobiera odpowiednie zadania (choć dotyczy to zarówno uczniów z problemami, jak i uczniów uzdolnionych) lub wybiera specjalne dodatkowe materiały dla uczniów zdolnych. Większość z działań nastawionych na wspomaganie rozwoju uczniów uzdolnionych ma jednak formę zajęć dodatkowych, a liczba i rodzaj działań podejmowanych przez nauczycieli w trakcie lekcji jest ograniczona. Wydaje się zatem, że o ile polskie gimnazja dbają o wspomaganie rozwoju uczniów, którzy osiągają niskie wyniki, o tyle pomoc uczniom zdolnym w osiąganiu jeszcze lepszych wyników nie jest tak priorytetowa. Być może bardziej różnorodne narzędzia pomocy dla uczniów o niższych wynikach wiążą się z różnicą zapotrzebowania – liczba takich uczniów jest większa niż liczba uczniów zdolnych.

Zapytani o czynniki utrudniające zapewnienie efektywności nauczania języków obcych w gimnazjum dyrektorzy i nauczyciele. Dyrektorzy skupiali się przede wszystkim na zagadnieniach organizacyjnych. Najczęściej wymienianą przez tę grupę respondentów barierą dla zwiększenia efektywności nauczania języków obcych był brak wystarczających środków finansowych.

* Dyrektorzy zwracali też uwagę na problemy logistyczne związane z koniecznością zapewnienia uczniom dojazdu do szkoły oraz ograniczenia w podziale na grupy nauczania oddziałów klasowych liczących mniej niż 24 uczniów.
* Szczególnie istotnym problemem rzutującym na poziom efektywności nauczania jest jednak niski poziom motywacji ucznia.

Opinie uczniów dotyczące oceny zajęć z języka angielskiego.

Ponad połowa uczniów jest zdania, że lekcje w ich szkole są wystarczająco dobre, i nie są oni w stanie wskazać dodatkowych rozwiązań, które mogliby wprowadzić nauczyciele dla poprawy jakości nauczania. Spośród pożądanych zmian – co piąty uczeń wskazał na lepsze oceny. Jeśli chodzi o działania dotyczące przebiegu lekcji, mniej więcej co dziesiąty uczeń oczekiwałby wyjaśnienia trudnych kwestii przez nauczyciela w trakcie zajęć. Taka sama grupa uczniów zgłosiła potrzebę większej orientacji na komunikację ustną podczas zajęć (zarówno z nauczycielem, jak i między sobą), co wskazuje na niedosyt ćwiczeń nastawionych na osiągnięcie praktycznych celów. Niewielka grupa uczniów komunikowała wręcz wprost, że brakuje im nauki praktycznych umiejętności językowych. Co ciekawe, konieczność zwiększenia nacisku na język mówiony zgłaszał również co piąty dyrektor, a co szósty wspominał o potrzebie ćwiczeń odzwierciedlających sytuacje życiowe. Dla porównania, tylko 4% nauczycieli uważało, że należy kłaść większy akcent na język mówiony podczas zajęć.

Z zestawienia wypowiedzi trzech badanych w BUNJO grup respondentów wynika, że poziom wyzwań związany z wprowadzeniem zmian w kształceniu językowym na poziomie gimnazjum nie

przesłonił korzyści, które z nich wypływają. Mimo niekiedy niepełnej absorpcji idei nowej podstawy

programowej, ani badani nauczyciele języka angielskiego, ani dyrektorzy badanych placówek nie

wyrażali wyraźnego braku poparcia dla wprowadzonych zmian. Z wypowiedzi na temat efektywności nauczania języków obcych w szkole wynika wręcz, że to właśnie w rozwiązaniach proponowanych przez autorów ostatnich reform dyrektorzy i nauczyciele upatrują sposobu na podniesienie

poziomu i jakości nauczania języków obcych, a ich działania skierowane są na pełniejsze wykorzystanie możliwości stworzonych przez nowe regulacje.

Mówienie odbywa się zwykle według schematu IRA; wprowadzenie nauczyciela (ang. initiation), odpowiedz uczniów (ang. response), ewaluacja odpowiedzi przez nauczyciela (ang. evaluation) – w literaturze wzorzec ten nazywany jest „IRE”. Ta trzyczęściowa „wymiana zdań” prowadzi do rozmowy zdominowanej przez nauczyciela. Według badań prezentowanych przez Hattie bardzo niewiele (mniej niż 5%) czasu na lekcji poświęca się dyskusjom w grupach lub interakcjom nauczyciel-uczeń, obejmującym wnikliwe omówienie poznawanych koncepcji. Zaledwie 5-10% tego, co nauczyciel mówi wywołuje rozmowę lub dialog angażujący ucznia. Dominacja nauczycielskiego mówienia prowadzi do utrwalenia konkretnych typów relacji, głównie nastawionych na ułatwianie nauczycielowi mówienia i kontrolowania przekazu wiedzy, np. „Bądźcie cicho, zachowujcie się, słuchajcie, a następnie odpowiadajcie na moje pytania (z reguły zamknięte i dotyczące konkretnych faktów). W kompetencji kluczowej porozumiewania się taka interakcja oznacza „powtórzcie, co przed chwilą powiedziałem, żebym mógł sprawdzić, czy słuchaliście, a następnie mówić dalej’. Znaczenie wypowiedzi to ważny element kompetencji porozumiewania się.

**Jak rozwijać umiejętność mówienia?**

… po prostu mówić! Umiejętność mówienia (produktywna) jest wtórna wobec umiejętności

słuchania (receptywnej). Mówić to proste: słuchamy, przetwarzamy dźwięki w myślach i naśladujemy je, mówiąc. Dzieci do 13 roku życia nie mają z tym problemu, ale już osoby dorosłe nie ufając tak bardzo swojemu słuchowi, wspomagają się słowem pisanym. Od słowa pisanego do mowy daleka droga – język musi się udźwięcznić, a dzieje się to najpierw w głowie.

Uczyć mowy poprzez modelowanie np. odtwarzając nagrania: piosenki, monologi, dialogi, audiobooki, filmy w oryginale, itp. W mówieniu liczy się poprawność wymowy, zwracamy uwagę na intonację i ćwiczenie płynności. Jeśli uczeń (zwłaszcza dorosły) nie ma co do tego informacji i wskazówek, utrwalą się błędy i staną się one automatyczne, wówczas mając bogaty zasób słów, pojawiają się błędy - wymawiają je tak, jak się te słowa pisze.

Dlaczego uczniowie nie lubią mówić? Często barierą w mówieniu ucznia jest lęk przed wypowiadaniem się: może on wynikać z wrodzonej nieśmiałości lub z obawy przed byciem wyśmianym czy zignorowanym, może się wiązać z negatywnymi doświadczeniami dotyczącymi mówienia albo z nadmiernym koncentrowaniem się na swoich niedostatkach[[51]](#footnote-51).

# Moduł IV. Proces uczenia się a rozwój kompetencji kluczowych.

|  |
| --- |
| Cele operacyjne  Uczestnik szkolenia:   * opisuje przebieg procesu uczenia się; * określa czynniki wpływające na efektywność procesu uczenia się wynikające z najnowszej wiedzy i badań; * uzasadnia znaczenie relacji między uczniem a nauczycielem w procesie uczenia się; * identyfikuje czynniki związane z organizacją pracy szkoły, które sprzyjają procesom uczenia się; * wskazuje związek procesu uczenia się z kształtowaniem kompetencji kluczowych uczniów; * łączy wiedzę na temat uczenia się z wiedzą dotyczącą procesowego wspomaganiu szkół. |
| **Szczegółowe treści:**  Przebieg procesu uczenia się:   * etapy procesu uczenia się: od nieświadomej niekompetencji do nieświadomej kompetencji; * rozwój prostych i złożonych umiejętności (np. na podstawie taksonomii celów wg B. Blooma) jako warunek skutecznego nauczania.   Czynniki wpływające na proces uczenia się:   * podmiotowość ucznia w procesie uczenia się; * znajomość metod i technik służących poznaniu własnych strategii uczenia się; * integrowanie wiedzy (nowej z dotychczas zdobytą, wiedzy z różnych dziedzin) i hierarchiczne jej porządkowanie; * praktyczne wykorzystywanie zdobywanej wiedzy i umiejętności w szkole oraz codziennym życiu; * wpływ motywacji i emocji na przebieg procesu uczenia się; * możliwości i ograniczenia ludzkich zdolności do przyswajania informacji.   Środowiska edukacyjne sprzyjające uczeniu się:   * relacje nauczyciel–uczeń; * praca zespołowa; * metody pracy nauczyciela; * indywidualizacja nauczania; * organizacja przestrzeni szkolnej.   Proces uczenia się drogą do kształtowania i rozwijania kompetencji kluczowych uczniów:   * wiedza o przebiegu procesu uczenia się jako podstawa do budowania skutecznej diagnozy pracy szkoły; * monitorowanie procesu uczenia się jako istotny element wdrażania zmian służących kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów |

## Moduł IV. Temat 1. Przebieg procesu uczenia się

**Najważniejsze teorie uczenia się i ich implikacje dydaktyczne**

Próby wyjaśnienia, w jaki sposób zachodzi proces uczenia się, zdominowane są przez dwie teorie: behawioryzm i kognitywizm.[[52]](#footnote-52) Zmianę w podejściu do procesów nauczania i uczenia się zapoczątkowała w latach 50. XX wieku tzw. rewolucja kognitywna, która przeniosła uwagę z analizowania reakcji człowieka na bodźce (behawioryzm) na sposób przetwarzania przez niego informacji (kognitywizm).

* **Behawioryzm** postrzega proces uczenia się jako inicjowany z zewnątrz i warunkowany dostarczaniem odpowiednio ustrukturyzowanych bodźców. Powtarzanie tych bodźców z odpowiednią częstotliwością prowadzi do automatyzacji wiedzy. Odbywa się to w sposób bezrefleksyjny, bez udziału świadomości.
* **Kognitywna teoria** **uczenia się** zakłada, że proces uczenia się odbywa się poprzez przetwarzanie informacji, interpretowanie ich i nadawanie im znaczeń, co znajduje swój wyraz w procesach mentalnych.
* Proces uczenia się jest świadomy i aktywny. Duży wkład w rozwój kognitywnej teorii uczenia się miał Jean Piaget[[53]](#footnote-53), który podkreślał, że jednostka uczy się poprzez działanie. W trakcie działania mózg ludzki konstruuje reprezentacje mentalne nowych informacji. Uczenie się nie jest rozumiane jako przyswajanie, „absorbowanie”, lecz jako konstruowanie wiedzy.

*Rysunek 3. Procesy mentalne*

Proces ten nigdy nie zaczyna się od zera, ale opiera się na posiadanych już strukturach wiedzy i zdobytych doświadczeniach, będących punktem wyjścia do interpretowania informacji, i jest silnie zdeterminowany przez sytuacje i konteksty, w których się odbywa. Ponieważ jednak konstrukcje mentalne są w wysokim stopniu subiektywne, Piaget niezwykle ważną rolę przypisywał procesom interakcyjnym, dzięki którym mogą zostać zweryfikowane.

Według Wygotskiego[[54]](#footnote-54) „dzielenie się społecznym zachowaniem, zarówno werbalnym jak i niewerbalnym, stanowi źródło uczenia się. Poprzez konwersację dzieci zwiększają swą kontrolę nad gramatycznymi strukturami języka mówionego i powiększają zasoby słownictwa konwencjonalnego.  
Prowadząc monologi wewnętrzne rozwijają zdolności do skrótowego, schematycznego i co najważniejsze osobistego przetwarzania doświadczeń zewnętrznych”.

Współcześnie w pedagogice przyjmuje się, że skutecznemu uczeniu się i nauczaniu sprzyja nadawanie wiedzy przez uczniów osobistego znaczenia poprzez wchodzenie w interakcje z treścią, nauczycielem oraz innymi uczniami.

*Po drodze zbudowanej przez jedno pokolenie*

*chętniej podąża następne, kiedy na poboczach*

*stoją znaki i rzucające cień drzewa.*  
 GerardNierenberg

**Przebieg procesu nauczania w konstruktywistycznym modelu nauczania obejmuje 5 faz w których precyzyjnie jest określona rola nauczyciela. Są to:**

* faza 1 –orientacja i rozpoznawanie wiedzy (nauczyciel jest partnerem pobudzającym ucznia do działania);
* faza 2 – ujawnienie wstępnych idei, czyli tego co uczeń wie i potrafi w związku z nową sytuacją, przedmiotem poznania (nauczyciel doprowadza uczącego się do konfliktu poznawczego);
* faza 3 – restrukturyzacja czyli rekonstrukcja wiedzy. Inaczej określana jako zdobycie, osiągnięcie sfery najbliższego rozwoju kompetencji określonych przez ucznia (nauczyciel diagnozuje aktualny poziom wiedzy);
* faza 4 - umiejętność zastosowania nowej wiedzy, nowych informacji, umiejętności i stosowanie ich w różnych sytuacjach i kontekstach, rozwiązywaniu różnorodnych zadań (nauczyciel organizuje aktywność uczniów uwzględniając ich zróżnicowanie pod względem gotowości i poziomu zaawansowania kompetencji);
* faza 5 - samodzielne zauważenie przez ucznia zmian w jego dotychczasowej wiedzy i porównanie jej z wiedzą uprzednią (nauczyciel stymuluje sytuacje i organizuje dialog, aby uczeń mógł zastosować wiedzę zdobytą i tym samym ocenić o ile jego wiedza się pogłębiła)

**W konstruktywistycznym modelu** występują trzy równoczesne procesy: nabywanie nowych wiadomości, transformacje, ocena uczenia się. Z badań neurobiologicznych dotyczących procesów uczenia się, na których kognitywiści i konstruktywiści opierają swoje teorie wynika, że uczenie się zachodzi wtedy, gdy pojawia się bodziec zaburzający dotychczasowy porządek wewnętrzny i wywołujący pewną niespójność lub konflikt poznawczy. To powoduje napięcie emocjonalne i motywuje jednostkę do poszukiwania rozwiązań, dzięki którym odczuwana niespójność zostanie usunięta. I właśnie poszukiwanie rozwiązań stanowi o zachodzącym procesie uczenia się.

Cybernetyczny model przekazu wiedzy wg P. Szymaniaka ukazuje w obrazowy sposób rolę nauczyciela w procesie przekazu wiedzy jako nadawcy, czyli regulatora strumienia wiedzy i wzmacniacza strumienia wiedzy i uzasadnia teoretycznie konieczność podejmowania działań zmierzających do aktywnego uczestniczenia ucznia zarówno w procesie oceny poziomu kompetencji (samooceny) ale również w zakresie potrzeb i preferowanych stylów ucznia się.

Proces odbioru informacji z punktu widzenia ucznia wg P. Szymaniaka wskazuje na inny odbiór informacji odbiorcy posiadającego już pewne własne skojarzenia (schematy myślowe), które determinują przyjęcie informacji. Należy pamiętać, że nowa wiedza i nowe umiejętności mogą jednak zostać utrwalone w pamięci tylko wtedy, gdy zostaną przez daną osobę ocenione jako istotne i ważne. Nowe informacje nabywamy przede wszystkim w sposób epizodyczny. Z czasem epizody się zacierają, zaś to, co pozostaje i zapisuje się w pamięci, to wiedza faktyczna.

**Przyjęcie**

**informacji**

**Zapamiętywanie**

**Kontakt z odbiorcą**

**Tworzenie**

**bazy umiejętności**

**Doskonalenie**

**Optymalizacja**

**Przetwarzanie**

**własne**

Rysunek 4. Proces odbioru informacji punktu widzenia uczącego się wg. P. Szymaniaka

**Wnioski dla nauczyciela:**

* Prezentuj nowy materiału w formie historyjek lub anegdotek, a nie formie suchego, naszpikowanego terminami i definicjami wykładu. Wówczas informacje mają szansę zostać uznane przez nasz mózg za istotne i szybciej zostać zapamiętane.
* Najbardziej efektywne dla procesu uczenia się są typy zadań o charakterze otwartym, czyli mające wiele rozwiązań. Zadania takie dają impulsy do myślenia, wskazują powiązania między wiedzą a życiem codziennym i pokazują, że wiedza i umiejętności nabyte w szkole mają zastosowanie w rzeczywistości pozaszkolnej
* Ważną rolę odgrywa także współpraca między uczniami, ponieważ uczniowie uczą się najszybciej od siebie nawzajem.

**Taksonomia Blooma. Umiejętności poznawcze**

W latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku Benjamin Bloom określił kolejność pytań, które prowadziły do różnych poziomów myślenia; od zwykłego wyodrębniania z pamięci wyuczonego wcześniej materiału, po bardziej skomplikowaną analizę, syntezę i ewaluację. Bloom odkrył, że 80 procent pytań nauczycieli wymagało od uczniów odpowiedzi jedynie na najprostszym poziomie - przywoływania wyuczonych treści.

Wartość taksonomii Blooma polega na tym, że pomaga nam ona zobaczyć związek między rodzajem zadawanego pytania, a sposobem rozumowania i budowania logicznej odpowiedzi. Dzięki temu możemy zaplanować lekcję lub serię lekcji, które będą oparte na pytaniach wymagających odpowiedzi na coraz wyższym poziomie myślenia.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Poziom 1** | | | |
| **wiedza** – gdy celem jest stwierdzenie,  **czy uczniowie pamiętają konkretne fakty, polecenia** zaczynają się zazwyczaj od: | | | |
| |  | | --- | | nazwij  określ  powiedz  wylicz  wskaż  przypomnij  dopasuj  wybierz | | | | **Przykłady**  Podaj nazwy wszystkich … i prawidłowo dopasuj do nich ...  Wymień warunki …  Nazwij części ... Podaj wzór …  Dopasuj nazwy … do zamieszczonych w ćwiczeniu rycin.  Wylicz wszystkie możliwe sytuacje prowadzące… |
| **Poziom 2** | | | |
| **zrozumienie** (pogłębiona wiedza) – uczeń nie tylko wie, ale jeszcze udowadnia nam, że rozumie. Stosujemy **polecenia, które pozwolą nam poznać, czy uczeń rozumie**. Używamy wówczas: | | | |
| wyjaśnij opisz sklasyfikuj wybierz rozpoznaj wykaż przeredaguj (sparafrazuj) | | | **Przykłady**  Uporządkuj podane wyrazy według kategorii …  Porównaj … ten i ...  Podziel przyczyny na bezpośrednie i pośrednie.  Opisz bryłę ... Rozpoznaj … i …. |
| **Poziom 3** | | | |
| **zastosowanie** – sprawdzamy, czy uczeń potrafi zastosować/wykorzystać wiadomości, innymi słowy **uczeń rozwiązuje problemy przez zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach.** Nasze polecenia zaczynamy od: | | | |
| zastosuj  wypróbuj  użyj  odegraj rolę  skonstruuj  przekształć  sporządź model  przetłumacz  wykorzystaj  wykonaj doświadczenie | **Przykłady**  Zredaguj zdania złożone według podanego modelu.  Wykorzystaj model … do przedstawienia...  Skonstruuj model przedstawiający działanie ...  Oblicz, ile .. potrzeba do...  Wypróbuj różne rodzaje, aby... | | |
| **Poziom 4** | | | |
| **analiza** – tutaj sprawdzamy, **czy uczniowie dostrzegli i rozpoznali elementy**  **składowe problemu, informacji.** Dlatego prosimy: | | | |
| przeanalizuj  uporządkuj  sporządź wykres  uprość  sklasyfikuj  podsumuj  pokaż różnice  odróżnij  porównaj z...  podziel na kategorie | **Przykłady**  Wyjaśnij, jaką funkcję w tym … pełnią … i …  Podaj podobieństwa i różnice w budowie … i ….  Wszystkie wydarzenia opisane w tym zadaniu miały  miejsce w czasie… Podziel je na kategorie i zaproponuj nazwy tych kategorii.  Sporządź wykres, na którym przedstawisz zależność  pomiędzy ilością … i ... Dokonaj interpretacji tego wykresu.  Przeanalizuj Twoją wiedzę na temat … i na tej podstawie zaplanuj… | | |
| **Poziom 5** | | | |
| **synteza** - gdy chcemy pomóc uczniom **dostrzec nowe połączenia między rzeczami i ująć rzeczy razem w nowy oryginalny sposób.** Jej celem jest rozwój twórczych umiejętności. Polecenia zaczynamy od: | | | |
| skomponuj  sformułuj  zaprojektuj  stwórz  wymyśl  rozwiąż  zaproponuj  wynajdź  dostosuj  opracuj | **Przykłady**  Zaproponujesz takie zakończenie tej historii, które uwzględnia...  Zaprojektuj ..., które ochroni … przed skutkami... W opisie … wykorzystaj wiedzę na temat … i konsekwencji z tego wynikających.  Wymyśl …, który dziś jeszcze nie istnieje, ale można założyć,  że wraz z rozwojem … pojawi się wkrótce.  Zaproponuj taktykę dla … na najbliższy … Możesz wybrać do niej… tylko z … | | |
| **Poziom 6** | | | |
| **ewaluacja** – gdy celem jest **pomoc uczniom w dokonaniu wyboru między**  **kilkoma możliwościami;** wówczas, gdy mają ocenić, która z nich jest lepsza, i  uzasadnić swoje stanowisko. Dlatego zaczynamy od słów: | | | |
| oceń  wybierz rozwiązanie  sporządź ranking  rozstrzygnij  oszacuj  uzasadnij  zrecenzuj  przedstaw opinię  udowodnij  poprzyj argumentami | | **Przykłady**  Ocenisz, które z … zasługują na uznanie i poprzesz swoją opinię przynajmniej dwoma argumentami.  Sporządź ranking …, które pomagają Ci w uczeniu się.  Przedstaw uzasadnienie Twojego rankingu.  Czy … była działaniem, które poprawiło sytuację …? Uzasadnij odpowiedź.  Przedstaw Twoją opinię na temat ...  Oszacuj, która z proponowanych przez Waszą grupę  strategii … przyniesie lepsze efekty w przypadku: a. … b. … c. … | |

**Formułowanie zadań edukacyjnych**

Uczniowie powinni być zachęcani do różnych form aktywności. Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych SNOS określa się jako brak rozwoju lub realizacji ukrytego potencjału, a przesłanki występowania określono jako: brak wykorzystania zdolności ucznia na polu jego szkolnej działalności. Osoby osiągające nieadekwatne wyniki można postrzegać jako te, którym nie udaje się samorealizacja. Często uczniowie nie podejmują się działań, bo nigdy ich nie doświadczali. Uczeń, który ma pozytywne doświadczenia, pamięta radość, jaką dało mu poczucie sprawstwa chętniej podejmuje wysiłki i ryzyko. W praktyce szkolnej uczeń poznaje możliwości i konieczności poprzez nabywanie kompetencji w określonych organizowanych przez nauczycieli sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Jest to proces ciągły o dynamicznym charakterze. Zadania powinny stanowić wyzwanie dla ucznia.

Twórczość pedagogiczna nauczycieli przejawiająca się w planowaniu procesu dydaktyczno - wychowawczego umożliwia stawianie i realizowanie nowych celów kształcenia i dopasowywanie procesów edukacyjnych do wymogów społeczno-kulturowych i możliwości uczniów. Widoczne jej przejawy to zadania, pytania i polecenia kierowane do uczniów, które mogą plasować się na różnych poziomach myślenia w taksonomii Blooma.

Sytuacja wychowawcza to miejsce, w którym dzieje się wychowanie. Sytuacja taka, jako podstawowy przedmiot pracy pedagogicznej, może zaistnieć przed człowiekiem, a tym samym postawić go w sytuacji wychowawczej przez samo zrządzenie losu, bądź zostać sprowokowana intencją działania pedagoga. Działanie takie ma na celu zrealizowanie określonej wartości, uprzytomnionej i unaocznionej sformułowanym celem wychowania.

Nauczyciel może oddziaływać na wychowanków poprzez dobór metod, treści, zadań i formułowanie odpowiednich celów. Działanie to powinno doprowadzać do znalezienia przez wychowanka własnych wewnętrznych motywów działania, zachęcać do pobudzania zainteresowań oraz konkretyzowania i podejmowania kolejnych aktywności, podejmowanych samodzielnie lub w grupie. W praktyce szkolnej uczeń poznaje możliwości i konieczności poprzez nabywanie kompetencji w określonych organizowanych przez nauczycieli sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Jest to proces ciągły o dynamicznym charakterze.

**Sytuacje dydaktyczne i edukacyjne w procesie kształcenia**

Nauczyciel może oddziaływać na uczniów poprzez organizowane przez niego sytuacje dydaktyczne i edukacyjne dla realizacji założonych celów czyli poprzez dobór metod, treści, zadań. Uczeń może określić swój stosunek do danych zagadnień dopiero wówczas gdy ich doświadczy. Ważne jest tu połączenie treści z realnymi sytuacjami i doświadczeniami.

**Formułowanie zadań**

Istotne z punktu widzenia organizacji sytuacji dydaktycznych sprzyjających rozwijaniu zainteresowań jest formułowanie zadań dla uczniów. Emocje przyjemne takie jak, tj. zadowolenie, ciekawość, fascynacja, zdziwienie, duma, pycha występują częściej i odgrywają większą rolę w zachowaniach transgresyjnych (twórczych oraz ekspansywnych) niż w działaniach adaptacyjnych, co ma szczególne znaczenie przy kształtowaniu postaw przedsiębiorczych. Emocje i nastroje przyjemne zwiększają zaangażowanie i wytrwałość w dążeniu do celu, a osoby wykazują gotowość w podejmowaniu podobnych problemów w przyszłości. Radość, ciekawość czy zainteresowanie zwiększają liczbę dywergencyjnych pomysłów i wpływają na to, że są oni bardziej twórczy.

## Moduł IV. Temat 2. Efektywność procesu uczenia się

*Myślenie reaktywne pozwala nam sprostać rutynowym sytuacjom.*

*Myślenie świadome ma na celu osiąganie lepszych rezultatów.*

*Każdy umie jako tako biegać, ale sportowiec potrafi biegać o niebo lepiej,*

*bo robi to w sposób świadomy i trenuje technikę biegania.”*

*Edward de Bono*

**Cztery wymiary skutecznego nauczania[[55]](#footnote-55).**

1. Kognitywna aktywizacja uczących się, polegającą na aktywnej pracy nad nowym materiałem, nowymi zagadnieniami.

2. Konstruktywne wsparcie dla indywidualnych procesów uczenia się, polegające na udzielaniu wskazówek merytorycznych, udzielaniu informacji zwrotnej.

3. Rozpoznawanie postępów ucznia i wykorzystywanie wiedzy na ich temat do dalszego planowania nauki.

4. Efektywne zarządzanie klasą, polegające na ustrukturyzowanym planowaniu dydaktycznym oraz prowadzeniu interesujących i inspirujących lekcji.

**Czynniki oddziałujące na proces nauczania – uczenia się wg Tietgensa/Weinberga** obejmują cztery kategorie:

* **Grupa uczących się**, która charakteryzuje określona biograficzna struktura, zróżnicowany poziom możliwości uczących się, nastawienie wobec uczenia się. (świadoma i nieświadoma motywacja, ogólne lub specjalne oczekiwania, doświadczenia, posiadana wiedza i umiejętność uczenia się);
* **Nauczający,** których charakteryzują m.in. określone rozumienie swoich zadań dydaktycznych;
* Materiał dydaktyczny, jego struktura i formy zaliczania;
* **Interakcje**, które są wynikiem procesu grupowego, stylu nauczania, stylu pracy, stylu porozumiewania się;
* **Procedury** tj.: związane z dydaktyką tj.: relacje między czasem i materiałem, kryteria redukcji i wyboru, narzędzia transferu; związane z psychologiczną dydaktyką określone jako punkty odniesienia i budowa modułów, forma przekazu, czyli przygotowanie materiału, jak i narzędzia pracy tj. zadania czy metody.

**Strategie dydaktyczne w kształceniu wielostronnym**: informacyjna, problemowa, emocjonalna, badawcza oraz sposoby uczenia się: przez przyswajanie, przez odkrywanie/ rozwiązywanie problemów, przez przeżywanie, przez działanie.

**Grupa uczących się** wpływa na proces uczenia się, a zwłaszcza jej kompetencje realizacyjne (twarde – instrumentalne), które pozwalają działać m.in. wiedza techniki, metody, środki, jak i kompetencje interpretacyjne (miękkie – twórcze), które umożliwiają samodzielne określanie celów, konstruowanie metod oraz wgląd w ich sens i kontekst. Wskazania dla uczących się zostały sformułowane np. „Żeby osiągnąć kompetencję „zdolność uczenia się” muszę być świadomy własnego procesu uczenia się, moich potrzeb jako ucznia, możliwości wokół mnie. Decydujące znaczenie dla podnoszenia motywacji uczących się mają: wyraźnie określone cele nauczania, właściwa organizacja zajęć, ukazywanie korzyści płynących z uczenia się; stosowanie metod aktywizujących, sprzyjających rozwijaniu samodzielnego, krytycznego myślenia oraz budzeniu zainteresowań; stwarzanie właściwej atmosfery w klasie; wspieranie ucznia, stosowanie właściwych wymagań, docenianie jego osiągnięć, przyjazny, polegający na zaufaniu stosunek nauczyciela do ucznia.

**Rola samooceny w procesie kształcenia.** Na etapie Planowania przy analizie zadań: wyborze celów i wyborze strategii samoocena związana jest z przekonaniami tj. poczuciem własnej skuteczności oraz poczuciem wartości celu. Na etapie Wykonania przy stosowaniu strategii, istotna rolę pełnią przekonania podczas obserwacji własnego zachowania i obserwacja osiąganych efektów. Na etapie Autorefleksji wpływ samooceny widoczny jest przy ocenie efektów własnych działań w ocenie przyczyn uzyskanych efektów poprzez związek przekonań z uzyskiwanymi rezultatami. W szkole podstawowej nauczyciel w szczególny sposób powinien wspierać uczniów w dokonywaniu adekwatnej samooceny na każdym z tych etapów Na etapie Planowana podając kryteria wykonania zadania, na etapie realizacji udzielając wskazówek i zachęt, na etapie Oceny efektów udzielając informacji zwrotnej, w której wskazuje zarówno dobre jak i słabe strony. Ważne jest aby uczeń przy ocenie przyczyn niepowodzeń miał wsparcie nauczyciela, wiedział co i jak należy poprawić. Aby kształtować postawę proaktywną należy dać drugą szanse na poprawne wykonania zadania.

**Interakcje odgrywają istotną role w procesie uczenia się.** Dzielenie się społecznym zachowaniem, zarówno werbalnym jak i niewerbalnym, stanowi źródło uczenia się. Z badań Wygotskiego wynika, że „poprzez konwersację dzieci zwiększają swą kontrolę nad gramatycznymi strukturami języka mówionego i powiększają zasoby słownictwa konwencjonalnego, a prowadząc monologi wewnętrzne rozwijają zdolności do skrótowego, schematycznego i co najważniejsze osobistego przetwarzania doświadczeń zewnętrznych. Mowa pisana z racji oderwania od bezpośredniego kontekstu umożliwia prowadzenie refleksji nad znaczeniami poszczególnych słów. Jednostka uzyskuje wyższy poziom kontroli, wzmacnia krytycznie świadomość wobec własnych procesów myślowych”.

Nauczający powinien zgodnie z teorią komunikacyjną nauczania uwzględnić to, że język oddziałuje na procesy poznawcze, a **kształcenie polega na dostarczeniu uczniom okazji do jak najczęstszego prowadzenia dialogów: z samym sobą, z innymi osobami**, z książkami i mediami. Wdrożyć do rozwiązywania problemów, gdyż są one częścią życia w niepewności gdyż postawa twórcza (postawa aktywna) staje się obowiązkiem. Zadaniem nauczyciela jest oddziaływanie poprzez dobór metod, treści i zadań, formułowanie odpowiednich celów, aby osiągnąć oczekiwane efekty tj.: Znalezienie przez uczącego się własnych wewnętrznych motywów działania, pobudzanie zainteresowań uczących się, konkretyzowanie i podejmowania kolejnych aktywności.

**Metoda audiolingwalna/audiowizualna** polegająca na naśladowaniu modelu językowego, jakim może być nauczyciel lub – przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii – odtwarzany z nośnika dźwięku głos lektora, która rozwinęła się pod wpływem behawioryzmu.

* Typowe formy ćwiczeń w metodzie audiolingwalnej to dryle językowe: powtarzanie za modelem językowym, przekształcanie zdań według wzoru, udzielanie odpowiedzi na pytania według podanego schematu czy prezentacja wyuczonych na pamięć dialogów.
* Podstawową formą nauczania jest rozmowa w języku docelowym. Odwoływanie się do języka ojczystego jest niewskazane, wręcz wykluczone, ponieważ może prowadzić do interferencji, czyli popełniania błędów w języku docelowym pod wpływem utrwalonych struktur z języka ojczystego.
* Gramatyka nauczana jest w sposób bezrefleksyjny: uczniowie przyswajają struktury gramatyczne „zapakowane” w teksty, zaś reguły gramatyczne nie są omawiane, pojawiają się jedynie na końcu danej jednostki tematycznej lub rozdziału z podręcznika jako podsumowanie w postaci przykładowych zdań. Sygnały optyczne, tabele i zestawienia mają pomóc uczącemu się w samodzielnym dostrzeżeniu reguł.

Zaletą metody audiolingwalnej jest to, że nawet osoby bez szczególnych uzdolnień językowych mogą szybko opanować język obcy, także wtedy, gdy uczą się go w dużych grupach.

Natomiast jej krytycy zauważają, że choć metoda audiolingwalna sprawdza się w klasie szkolnej, gdzie nauka języka przebiega według określonego schematu, to w naturalnej komunikacji, w sytuacji gdy pojawiają się zwroty spoza wyuczonego i zautomatyzowanego repertuaru, nie daje ona uczniowi narzędzi do swobodnej konwersacji.

**Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa**

W podejściu komunikacyjnym, które zakładało, że stworzenie w klasie szkolnej warunków nauki języka podobnych do warunków naturalnych umożliwi poprawne opanowanie struktur gramatycznych. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, gdzie świadomości językowej wyrażającej się znajomością reguł gramatycznych przypisywano klucz do sukcesu w opanowaniu języka obcego

**Podejście eklektyczne, łączące elementy różnych metod[[56]](#footnote-56)**

Obecnie – między innymi pod wpływem kognitywnych teorii uczenia się, które wskazują na indywidualny charakter tego procesu nie dominuje jedna metoda nauczania, lecz podejście eklektyczne, łączące elementy różnych metod, zidentyfikowanych w wyniku badań o charakterze neurobiologicznym, pedagogicznym czy glottodydaktycznym jako skuteczne. Zmieniło się także podejście do roli i miejsca gramatyki w procesie uczenia się języków obcych. Gramatyki nie traktuje się jako celu nauczania językowego, lecz jako narzędzie umożliwiające skuteczną komunikację.

Europejski system opisu kształcenia językowego podkreśla, że celem nauki języka obcego jest przede wszystkim umiejętność podejmowania działań o charakterze językowym. Zakłada się jednak, że nie wyklucza to dążenia do coraz większej poprawności językowej, co bez znajomości gramatyki języka nie jest możliwe – w szczególności, gdy nauka języka odbywa się w klasie szkolnej.

W koncepcji ESOKJ gramatyka jest częścią kompetencji lingwistycznej, która obok kompetencji socjolingwistycznych i pragmatycznych stanowi część językowej kompetencji komunikacyjnej.

Kompetencje lingwistyczne obejmują znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, takiej jak fonologia[[57]](#footnote-57) , morfologia[[58]](#footnote-58) , składnia[[59]](#footnote-59) , leksyka[[60]](#footnote-60) oraz semantyka[[61]](#footnote-61) (…) Dla uczącego się istotne są przy tym nie tyle zasób czy jakość tej wiedzy (…) lecz raczej sposób jej wewnętrznej organizacji (czyli sieci połączeń skojarzeniowych) i umiejętność szybkiego odwoływania się do niej (czyli jej przywoływania i uaktywniania). Wiedza ta może być zarówno świadoma i łatwo wyrażalna, może też taka nie być (Rada Europy 2003:23). Dlatego w nauczaniu gramatyki konieczne jest umiejętne łączenie nauczania struktur gramatycznych i zadań komunikacyjnych, kładzenie nacisku na formę językową podczas autentycznych interakcji, podawanie reguł, ale także umożliwianie samodzielnego ich odkrywania oraz utrwalanie materiału poprzez recepcję i produkcję. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących działaniom językowym prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji

Dlatego nie należy unikać odwoływania się do metajęzyka i reguł gramatycznych i wykorzystywać przy tym wiedzę na temat tego, w jaki sposób uczy się mózg, jak najlepiej przyswajane są nowe informacje. Skoro wiadomo, że zapamiętujemy najlepiej wtedy, gdy samodzielnie poszukujemy rozwiązań, należy proponować uczniom zadania, dzięki którym dostrzegą lukę pomiędzy tym, co już wiedzą, a tym, czego mają się nauczyć, umożliwić im określenie celu, planowanie, w jaki sposób się do niego zbliżyć, oraz dobór strategii, dzięki którym cel zostanie osiągnięty, zaś istniejąca luka – zniwelowana.

Przykładem zadania stymulującego do poszukiwania rozwiązań może być samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych przez uczniów. Aby uczniowie byli w stanie odkryć reguły, muszą przede wszystkim rozpoznać strukturę w typowym dla jej użycia kontekście oraz umieć powiązać daną strukturę językową z celem komunikacyjnym, który można osiągnąć, stosując daną strukturę.

I tak, warto prezentować odmianę przymiotników np. w odniesieniu do opisu osoby – jej wyglądu zewnętrznego i ubioru, tryb rozkazujący w kontekście poleceń nauczyciela kierowanych pod adresem uczniów, tryb przypuszczający w sytuacjach, które wymagają szczególnej uprzejmości czy przyimki miejsca w odniesieniu do opisu pomieszczenia. Pomocne w odkrywaniu reguł mogą być zadania, w których w sposób optyczny wyróżniono pewne prawidłowości, jak tabele i grafy, stanowiące wizualizację tworzenia danej struktury.

Uczniowie powinni mieć oczywiście możliwość uzyskania potwierdzenia przez nauczyciela, czy ich hipotezy dotyczące danej prawidłowości są słuszne. Tego typu zadania warto realizować w parach, ponieważ dzięki temu uczniowie będą mogli dzielić się swoimi hipotezami i wspólnie dochodzić do konstruktywnych wniosków. Pomocne może być także odwoływanie się do podobieństw i różnic między językami. Może mieć ono charakter porównań ukazujących różnice strukturalne.

## Moduł IV. Temat 3. Środowisko edukacyjne sprzyjające uczeniu się

**Czerpać radość, przeżywać fascynację, mieć czas na refleksję**

Dobrze zorganizowana nauka może i powinna być źródłem głębokich przeżyć, fascynacji i inspiracji, gdyż rozwój daje radość.[[62]](#footnote-62)

Dlatego w szkole musi być czas na zastanowienie, zrozumienie wprowadzonych pojęć i zależności między nimi, na wyrażanie wątpliwości, na zadawanie przez uczniów pytań i na dyskusje. Polubić można tylko to, co się rozumie, a pokochać to, co budzi fascynację.

W niesprzyjającym środowisku, w atmosferze stresu i zagrożenia, a może jedynie ciągłego pośpiechu i związanej z nim nerwowości, ciekawość wygasa, a podstawową potrzebą staje się poczucie bezpieczeństwa. Silne emocje pozytywne wzbudzają motywację uczenia się, a tym samym zwiększają wy­dolność psychofizyczną uczniów, są więc warunkiem koniecznym.

**Uczestnicy i kreatorzy procesu edukacyjnego**

**Uczniowie** Im są starsi uczniowie, tym stawiane im przez program nauczania, nauczycieli, ale i rodziców lub opiekunów prawnych wymagania są większe. Zwiększa się ich zakres obowiązków,

odpowiedzialności za własne czyny. Starsi uczniowie stają się coraz bardziej świadomi swoich potrzeb, wzrasta w nich pewność siebie, cechuje ich coraz większa autonomia. Ich krystalizująca

się tożsamość i coraz bardziej wyrazisty światopogląd sprawiają, że są skłonni do krytycyzmu, stają się bacznymi obserwatorami, wyczulonymi na błędy innych – zwłaszcza nauczyciela. Ich wymagania w stosunku do nauczyciele wzrastają, ale również coraz skuteczniej potrafią manifestować swoje potrzeby. W zależności od relacji nauczyciel - uczeń mogą przyczynić się do rozwinięcia lekcji w pożądanym przez nauczyciela kierunku i realizacji zamierzonych przez nauczyciela celów lub stwarzając problemy dyscyplinarne, zaburzać tok zajęć, generując konflikty w klasie itd. Uczniowie różnią się poziomem intelektualnym: sprawnością uwagi, pamięci, szybkością przetwarzania informacji, poziomem i rodzajem dominującej inteligencji, zdolnościami.

Różnią ich style poznawcze, style i strategie uczenia się, strategie adaptacyjne do nowych warunków nauczania. Różne są także osobowość uczniów, poziom ich społecznej otwartości lub wycofania, lęku bądź odwagi do działania, a zatem i samodzielności. A jeżeli tak, to i poziom ich samooceny nie może być jednorodny. Niejednorodny jest też poziom emocji, różne są postawy życiowe i związane z tym

nastawienie do szkoły, nauczyciela, innych uczniów.[[63]](#footnote-63)

**Lista kontrolna do nauczania z entuzjazmem i pasją**[[64]](#footnote-64).

Budowanie wskaźników kompetencji skutecznego nauczyciela w oparciu o jego emocjonalne zaangażowanie zaproponował John Hattie. Co więcej, również przekonanie, że pełni entuzjazmu i pasji nauczyciele powinni stanowić główny element promocji szkoły i wzbudzać podziw innych nauczycieli może zaskakiwać.

Korporacyjna kultura organizacji – skupiająca profesjonalistów, czyli fachowców gdzie na ostatnim miejscu plasują się uczucia i afektywne nastawienie wpływa również na środowisko szkolne. Warto przełamać tę tendencję. Kierunki zaproponowanych zmian:

* **Uznać nauczyciela eksperta – entuzjastę** jako głównego rozgrywającego procesu edukacyjnego;
* **Wspierać uczenie się poprzez interakcje nauczycieli i uczniów**;
* **Postrzegać rezultaty pozytywnych zmian poprzez opinie uczniów** uwzględniając takie czynniki jak troska nauczyciela o ucznia, jego klarowność, otwartość na sugestie, skupianie uwagi uczniów na lekcji i sprawowanie kontroli nad procesem, stawianie adekwatnych wyzwań.
* **Dążenie do profesjonalizacji pracy poprzez współpracę** szkolnych liderów.

Na sukces szkolny, niezależnie od przypisywanego mu znaczenia, mają szansę w szczególności ci uczniowie których rodzice/opiekunowie: otaczają konieczną troską; wykazują zainteresowanie ich pracą; współpracują ze szkołą; angażują się w działania szkole; są gotowi przejąć część odpowiedzialności za szkolną naukę; akceptują kompetencje nauczyciela; są konsekwentni w wychowaniu i popierają pedagogiczną konsekwencję szkoły; których szkolna praca jest doceniana przez rodziców/opiekunów.

## Moduł IV. Temat 4. Wiedza o przebiegu procesu uczenia się podstawą skutecznej diagnozy pracy szkoły.

**„Porozumiewanie się” i/czy „posługiwanie się” językiem obcym**

Podstawowe założenie kompetencji kluczowej odnoszące się do języków obcych dotyczy określenia „porozumiewanie się”, a nie na „posługiwanie się” językiem obcym. Położony jest tu nacisk na znaczenie i wymianę myśli czy poglądów, a nie na słownictwo czy struktury gramatyczne. Wskazuje to na odniesienie się do najnowszych teorii poznania i językoznawstwa kognitywnego, którego prekursorami są: G. Lakoff jest lingwista, profesor w University of California w Berkeley i Mark Johnson wykładowca filozofii w Southern Illinois University w Carbondale. Otwierają oni nową, interesującą perspektywę na język i jego miejsce w kulturze. Językoznawstwo kognitywne powstało z opozycji do gramatyki transformacyjno – generatywnej.

Językoznawstwo kognitywne[[65]](#footnote-65) to podejście do badań nad językiem, które zakłada, że język jest integralną częścią ludzkiego funkcjonowania poznawczego i wobec tego jego opis musi odwoływać się do tego, co o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu i umysłu wiadomo z innych dziedzin nauki (np. z neurologii, psychologii, antropologii, itp.). Jednocześnie, zjawiska językowe postrzegane są jako odbicie stojących za nimi procesów umysłowych.

Drugim istotnym założeniem językoznawstwa kognitywnego jest przekonanie, iż język jest przede wszystkim narzędziem komunikowania znaczenia i że wszystkie elementy języka – poczynając od najprostszych słów, kończąc zaś na najbardziej złożonych konstrukcjach gramatycznych – odgrywają swoją rolę w wypełnianiu tej funkcji. Zdaniem językoznawców kognitywnych zarówno słowa jak i konstrukcje gramatyczne można postrzegać jako zestaw środków służących kreśleniu językowego obrazu świata. Z tej perspektywy, gramatyka rozumiana jest nie jako zbiór arbitralnych reguł formalnych, lecz raczej jako narzędzie obrazowania treści pojęciowej.

**Metafora i metonimia pojęciowa – ujmowane jako podstawowe mechanizmy rozumienia i doświadczania świata.**

**Metafory** - jedno pojęcie, np. szczęście, konceptualizowane jest w kategoriach innego pojęcia, np. światła); językowym przejawem metafory szczęście to światło może być polskie Promieniał ze szczęścia.

**Metonimia pojęciowa -** mentalnie „docieramy” do jednego pojęcia (np. przyczyny) poprzez inne pojęcie (np. skutek); przykładem może być tu wyrażenie śpiąca pogoda, gdzie przymiotnik śpiąca jest przejawem metonimii skutek za przyczynę. Metonimia pełni głównie funkcję desygnacyjną, co pozwala nam używać pewnego pojęcia tak, aby zastąpiło inne. Ale metonimia to nie tylko mechanizm desygnujący. Umożliwia ona także lepsze porozumiewanie się.

Na przykład - PRODUCENT ZA PRODUKT- „Kupił *Forda*” czy też PRZEDMIOT ZA UŻYTKOWNIKA - To najlepsza *rakieta* turnieju; *Autobusy* strajkują; *Saksofon* ma dziś grypę

Jeszcze innym mechanizmem pojęciowym należącym do obszaru zainteresowania językoznawstwa kognitywnego jest mechanizm tworzenia amalgamatów pojęciowych, czyli pojęć, które w sposób twórczy łączą w sobie elementy innych pojęć, często umożliwiając w ten sposób rozumienie skomplikowanych aspektów świata w kategoriach tego, co jest bardziej znane i „namacalne”. Językowym przejawem mechanizmu tworzenia amalgamatów pojęciowych może być na przykład wyrażenie wirus komputerowy. Z uwagi na swój pojęciowy charakter, językoznawstwo kognitywne jest bardzo dobrym narzędziem do badania takich powszechnych zjawisk, jak np. manipulacja pojęciowa i językowa w reklamie oraz do rozwiązywania różnorakich problemów dotyczących np. tłumaczenia czy nauczania języka obcego.

**Metafora jako narzędzie poznania i działania[[66]](#footnote-66)**

Wszechobecność struktur metaforycznych wpływa na to, jak postrzegamy świat, jak myślimy i działamy – nasze metafory nas charakteryzują. Gdy mówimy o rzeczach, których nie postrzegamy za pomocą zmysłów, musimy uciekać się do metaforycznego użycia języka. Kategorie naszego powszechnego myślenia są w większości metaforyczne, a rozumowanie opiera się na metaforycznych implikacjach i wnioskach, codzienny racjonalizm wymaga, więc wyobraźni. Metafory, którymi się posługujemy nie są sprawą przypadku, lecz tkwią one głęboko w naszym doświadczeniu, tworząc koherentne systemy zorganizowane wokół pewnych pojęć, które otrzymują określoną strukturę jedynie dzięki temu, że rozumiemy je za pomocą metafor. Forma językowa bywa mniej lub bardziej umotywowana naszym doświadczeniem zmysłowym.

**Pojęcia w naszym życiu.[[67]](#footnote-67)**

Możemy odkrywać obecność metafor w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz w myślach i czynach. System pojęć, którymi się posługujemy, by myśleć i działać jest w swej istocie metaforyczny. Pojęcia, które kierują naszym myśleniem, nie są jedynie sprawą intelektu. Kierują one naszym codziennym postępowaniem, nie wykluczając nawet najbardziej przyziemnych szczegółów. Pojęcia nadają kształt temu, co postrzegamy, temu jak dajemy sobie radę w otaczającym nas świecie i jak odnosimy się do innych ludzi. W ten sposób nasz system pojęć odgrywa główną rolę w określaniu naszej codziennej rzeczywistości. Nasz system pojęć nie jest czymś, z czego zwykle zdajemy sobie sprawę. W większości małych spraw dnia codziennego myślimy i postępujemy mniej więcej automatycznie, według pewnych utartych wzorów. Ponieważ porozumiewanie się jest oparte na tym samym systemie pojęciowym, jakiego używamy wówczas, gdy myślimy i działamy, język jest istotnym źródłem wiedzy o tym, jaki jest ten system.

**ARGUMENTOWANIE** — element kompetencji porozumiewania się

Jak metafory kształtują codzienne działania, na przykładzie pojęcia ARGUMENTOWANIE i od metafory pojęciowej ARGUMENTOWANIE TO WOJNA.

Ta właśnie metafora pojawia się w naszym codziennym języku w wielkiej rozmaitości wyrażeń.

*(Twoje twierdzenie nie daje się obronić; Zaatakował wszystkie słabe punkty mojego rozumowania;*

*Jego uwagi krytyczne trafiły prosto do celu; Zburzyłem jego argumentację; Nigdy nie wygrałem z nim sporu; Nie zgadzasz się Dobrze strzelaj; Jeżeli użyjesz tej strategii, on cię pokona; Zbił wszelkie argumenty.).* Nie ograniczamy się jedynie do mówienia o argumentowaniu w terminach wojennych, możemy wygrywać lub przegrywać spory a spierających się z nami widzimy, jako przeciwników. Atakujemy ich pozycje i bronimy naszych, zdobywamy i tracimy grunt. Planujemy i stosujemy strategie. Wiele z tego, co czynimy argumentując kształtuje się przez pojęcia związane z wojną. Chociaż nie odbywa się bitwa fizyczna, toczy się bitwa na słowa, a struktura sporu – atak, obrona – to odzwierciedla. W tym, więc sensie metafora ARGUMENTOWANIE TO WOJNA jest metaforą, według której żyjemy w naszym obszarze kulturowym gdyż kształtuje nasze działanie towarzyszące sporom. Można sobie wyobrazić kulturę, w której sporów nie pojmuje się w terminach wojennych ale np. jako taniec. Stąd istotne jest kształtowanie otwartości na inne kultury, dostrzeganie różnic w postrzeganiu rzeczywistości i wyrażaniu w języku, czemu sprzyja kształtowanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

**Definicja i rozumienie**

Pojęcia dla nas ważne, są pojęciami abstrakcyjnymi (uczucia, idee, czas), zatem aby objąć je myślą musimy uciekać się do innych pojęć, które są dla nas wyraźniejsze (orientacje przestrzenne, przedmioty). Przesłanki Parlamentu Europejskiego wprowadzenia pojęć kompetencji kluczowych wskazują, że dla odnalezienia się w nowej rzeczywistości ważne jest myślenie krytyczne, które poddaje refleksji nasze działania i oddziaływanie otoczenia, a przejawia się tym jak pojmujemy nasze doświadczenia jak ujmiemy je metaforycznie – jakie są systemy opisu tego doświadczenia. Kompetencja porozumiewanie się w językach obcych obejmuje również rozumienie i odczytywanie systemów pojęciowych opisu znaczeń. Przejawem tego może być tłumaczenie przysłów. Przysłowia odnoszące się do tego samego doświadczenia w różnych językach opisywane są przy użyciu odmiennych pojęć.

# Moduł V. Kompetencje ogólne istotne w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

|  |
| --- |
| **Cel ogólny:**   * Uczestnik szkolenia: * wskazuje sposoby kształtowania u uczniów na II etapie edukacyjnym wiedzy o świecie, społeczeństwie i kulturze obszaru poznawanego języka oraz budowania świadomości różnorodności kulturowej; * określa obszary pracy szkoły pozwalające kształtować u uczniów na II etapie edukacyjnym zdolność do podejmowania efektywnych działań w różnych obszarach życia; * opisuje sposoby i metody budowania konstruktywnych relacji uczniów z ludźmi, którzy są innej narodowości lub wyrośli w innej kulturze; * analizuje uwarunkowania osobowościowe oraz wyjaśnia sposoby budowania umiejętności radzenia sobie z trudnościami i motywacji wewnętrznej uczniów na II etapie edukacyjnym; * wskazuje, jakie umiejętności uczenia się, planowania i organizowania własnej nauki oraz poszukiwania źródeł informacji powinien zdobyć uczeń na II etapie edukacyjnym, by w sposób skuteczny uczyć się języków obcych; * wspiera nauczycieli w budowaniu kompetencji ogólnych uczniów w kontekście rozwijania u dzieci kompetencji porozumiewania się w językach obcych. |
| **Cele szczegółowe**:  Działania podejmowane przez szkołę w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej:   * zapoznawanie z symbolami narodowymi i regionu pochodzenia, podtrzymywanie tradycji polskich i małej ojczyzny (obyczaje, piosenki, muzyka, potrawy, pamiątki, rekwizyty charakterystyczne dla danego regionu, omawianie legend i baśni reprezentatywnych dla własnej i poznawanej wspólnoty); * wprowadzenie nazw, flag, symboli oraz podstawowych tradycji wybranych krajów nauczanego języka (plakaty, projekty, wystawy); * kształtowanie postaw otwartości i ciekawości wobec innych kultur, np. przez prezentacje multimedialne, wirtualne wycieczki zapoznające z najważniejszymi wytworami kultury i osiągnięciami cywilizacyjnymi danego obszaru, książki o tematyce wielojęzycznej i różnokulturowej; * organizowanie uroczystości szkolnych i związanych ze świętami kultury pochodzenia (także regionalnych); * organizowanie festynów i spotkań rodzinnych oraz realizacja projektów międzypokoleniowych, np. Boże Narodzenie moich dziadków, zabawy moich przodków; * uwzględnienie obecności uczniów wielojęzycznych, obcojęzycznych, odmiennych kulturowo w środowisku szkolnym – indywidualizacja podejścia podczas zajęć, stwarzanie okazji do prezentowania własnej kultury i zachowań zgodnych z kulturą pochodzenia, wsparcie ze strony nauczycieli i specjalistów w radzeniu sobie z szokiem kulturowym, wspólne świętowanie zgodnie z kulturą pochodzenia uczniów; * przygotowanie uczniów do radzenia sobie z innością/stresem w sytuacji zetknięcia się z nieznaną kulturą; * przygotowywanie uczniów do udziału w międzynarodowych projektach (eTwinning) oraz wymianach i zaangażowanie się w wymiany, np. przez goszczenie uczniów z innych krajów; * zapraszanie i organizowanie spotkań z obcokrajowcami mieszkającymi w otoczeniu szkoły lub współpraca z międzynarodowymi wolontariuszami oraz przygotowanie uczniów do udziału w nich; * świętowanie Europejskiego Dnia Języków – udział w pokazach, konkursach, przygotowanie prostych prezentacji, nauka zwrotów grzecznościowych w różnych językach; * wykorzystanie rekwizytów oraz gier planszowych, np. związanych z tematyką miast/stolic europejskich; * zachęcanie do promowania własnej kultury, np. przez śpiewanie piosenek, prezentację pamiątek; * współpraca z instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz edukacji międzykulturowej i językowej, np. British Council, Goethe Institut, Alliance Française, ambasady, American Corner i in.; * poszerzanie zasobów szkoły o materiały autentyczne (czasopisma, książki, filmy, plakaty, przedmioty) związane z obszarem nauczanego języka.   Działania nauczycieli służące rozwijaniu autonomii ucznia w procesie nabywania kompetencji porozumiewania się w języku obcym:   * wykorzystanie Europejskiego Portfolio Językowego we wdrażaniu uczniów do samooceny i stopniowego nabywania postawy autonomicznej w uczeniu się; * dbałość o prawidłową komunikację nauczycieli z uczniami (modelowanie prawidłowych zachowań komunikacyjnych), przestrzeganie stosowania form i zwrotów grzecznościowych w społeczności szkolnej, nauka zwrotów grzecznościowych w różnych językach – stosowanie ich w sytuacjach zabawy i różnych kontekstach lekcji; * stwarzanie sytuacji wychowawczych, w których uczniowie komunikują swoje potrzeby; * organizowanie wsparcia rówieśniczego dotyczącego codziennych trudności uczniów w szkole, włączanie dzieci w rolę ucznia - pomocnika nauczyciela; * organizowanie na różnych zajęciach pracy w parach i grupach, gier dydaktycznych, zadań wymagających od uczniów dzielenia się posiadanymi informacjami; * przekazywanie częściowej odpowiedzialności za organizację wycieczek, dyskotek, imprez szkolnych w sposób wymagający porozumiewania się między zespołami wykonującymi różne zadania; * ewaluacja wybranych zadań w podręcznikach do nauki języków obcych pod kątem aktywnych form nauczania oraz rozwijania umiejętności pracy; * przedstawienie celów lekcji oraz formułowanie poleceń w sposób zrozumiały dla ucznia; * kształtowanie umiejętności zadawania pytań i aktywnego słuchania; * poszukiwanie źródeł informacji o/w językach obcych; * kształtowanie pozytywnego obrazu umiejętności uczniów poprzez udzielanie informacji zwrotnej; * wykorzystanie zasobów TIK (np. Class Dojo, Quizlet, Quizziz, ToonDoo, Bitstrips, FunnyTimes, Funnywow, Bubble.us, Kahoot); * stwarzanie przestrzeni do działania i współdziałania (praca w parach/grupach) pod kierunkiem osoby dorosłej w zorganizowanych warunkach (II etap edukacyjny), m.in. przez wdrażanie uczniów do planowania własnej pracy na podstawie kryteriów sukcesów (NaCoBeZU); * kształtowanie gotowości do rozwiązywania prostych problemów we współdziałaniu; * zachęcanie uczniów na II etapie edukacyjnym do podejmowania decyzji dotyczących dalszego uczenia się (np. na podstawie zainteresowań uczniów).   Wykorzystanie wiedzy dotyczącej kompetencji ogólnych (istotnych dla rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych) w pracy osoby organizującej/realizującej wspomaganie szkoły/placówki. |

## Moduł V. Temat 1. Działania nauczycieli służące rozwijaniu autonomii ucznia w procesie nabywania kompetencji porozumiewania się w języku obcym.

**Wspieranie uczniów w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym**

Duży wpływ na nastawienie uczniów do nauki na tym etapie ma postawa nauczyciela i jego sposób pracy (m.in. świadome kierowanie procesem uczenia się, organizacja pracy, jasna struktura zajęć, nawiązywanie do realnych zainteresowań dzieci). Zadaniem nauczyciela jest kształcenie zachowań sprzyjających przyswajaniu języka oraz stopniowe rozwijanie świadomości językowej, która dotyczy zarówno języka ojczystego, jak i obcego. Ćwiczenia językowe powinny być źródłem nowej wiedzy o świecie i o samym sobie oraz stanowić dla ucznia wyzwanie intelektualne – umożliwiać mu pogłębianie umiejętności twórczego i krytycznego myślenia.

**Zajęcia wykorzystujące różne formy interakcji.** Ich powodzeniezależy od systematycznej pracy nad rozwojem zachowań społecznych uczniów, takich jak: akceptacja społeczno-kulturowych zasad zachowania, umiejętności zgodnej współpracy lub przyjaznego współzawodnictwa, tj.:

* nieprzerywanie, gdy mówi inny uczeń,
* kształtowaniu umiejętności aktywnego słuchania i adekwatnego reagowania
* refleksja na temat własnej tożsamości narodowej,
* jak również rozwijanie wrażliwości interpersonalnej i interkulturowej.

Na II etapie edukacyjnym postawa i sposób pracy nauczyciela mają wpływ na reakcje emocjonalne ucznia. Zadaniem nauczyciela jest wzmacnianie u uczniów poczucia własnej wartości, rozwijanie poczucia skuteczności własnego działania i kreowania pozytywnego obrazu siebie jako osoby uczącej się języka obcego. Pozytywna informacja zwrotna oraz docenianie wysiłków ucznia są elementami budowania motywacji. Jednym z najważniejszych długofalowych celów nowoczesnego nauczania jest wdrażanie ucznia do stopniowej postawy autonomicznej w uczeniu się oraz kształtowanie postawy wytrwałości w zdobywaniu wiedzy. Na II etapie edukacji, podobnie jak na wcześniejszych, ważnym elementem w kształceniu językowym uczniów jest efektywna współpraca z rodzicami, w tym również angażowanie ich jako partnerów procesu edukacyjnego.

Zgodnie z zaleceniami podstawy programowej oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) kształtowanie kompetencji uczniów powinno odbywać się przez:

* stosowanie interaktywnych form pracy w nauczaniu języków obcych;
* wykorzystywanie aktywizujących metod pracy, w tym szczególnie metody projektu, oraz używanie języka obcego jako narzędzia komunikacji na lekcji;
* oddziaływanie polisensoryczne, czyli umożliwienie dziecku nauki poprzez wszystkie zmysły;
* integrowanie sprawności językowych pod kątem realizacji celów komunikacyjnych;
* nauczanie gotowych zwrotów oraz regularne wdrażanie i powtarzanie funkcji językowych w połączeniu z rozwijaniem kompetencji społecznych;
* nawiązywanie do świata bliskiego młodym ludziom (wykorzystanie przedmiotów, flashcards, tablic multimedialnych);
* dostosowanie treści do zainteresowań i potrzeb uczniów, m.in. z użyciem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych i multimediów;
* budowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego i motywacji do uczenia się języka obcego na kolejnym etapie edukacyjnym;
* tworzenie atmosfery bezpieczeństwa i pozytywnych emocji związanych z nauką;
* formowanie podstaw samodzielności i współodpowiedzialności za proces uczenia się;
* wdrażanie do wyrażania, rozumienia i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie;
* kształtowanie podstawowej wiedzy na temat przynależności do różnych wspólnot oraz modelowanie zachowań w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i ich języków;
* współpracę z rodzicami i pokazywanie im specyfiki kształcenia kompetencji porozumiewania się w językach obcych na tym etapie.

Zgodnie z opinią Wilczyńskiej, „(…) autonomia w odniesieniu do kształcenia językowego obejmuje zdolność do podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego”. Michońska-Stadnik pisze także o uczniowskim poczuciu odpowiedzialności, podejmowaniu decyzji oraz o umiejętności oceniania postępów w nauce tak własnych, jak i rówieśników. Brak doświadczenia i różnego rodzaju zahamowania mogą całkowicie uniemożliwić poszczególnym jednostkom (funkcjonującym

w grupie i podlegającym prawom w niej obowiązującym) przejęcie kontroli nad indywidualnym procesem uczenia się. Najlepiej przedstawia się ewaluacja postępów w nauce. Każdy uczący się instynktownie ocenia siebie i swoje umiejętności zestawiając je z osiągnięciami innych oraz z tym, co sam chciałby osiągnąć. Narzędziem, które okazuje się tu niezwykle pomocne jest indywidualna praca uczniów z Portfolio językowym.

Autonomia to także samoświadomość psychologiczna i samokontrola emocjonalna. Rozumiejąc naukę jako proces, w którym uczeń ma być źródłem impulsu do działania, jak również samodzielnym wykonawcą tegoż działania i zarazem osobą kontrolującą efekty pracy, trzeba zdawać sobie sprawę z ogromnej roli motywacji w modelu edukacji ukierunkowanej na autonomię. Autonomia oznacza również, że uczeń potrafi rozpoznać i przełamać kryzysy w motywacji, radzi sobie ze stresem związanym z porażką, wie, co go motywuje do pracy i stara się sam zapewnić sobie wysoką motywację.[[68]](#footnote-68)

**Autonomia jako zdolność sprawowania kontroli[[69]](#footnote-69)**

Pojęcie kontroli jest kluczowe przy próbach opisywania autonomii. Uczenie się autonomiczne jest definiowane jako takie, w którym uczeń przejmuje odpowiedzialność za naukę i kontrolę nad własną edukacją. Umiejętność kontrolowania nauki jest obserwowalna poprzez konkretne kroki, jakie podejmuje uczeń: aktywność, zachowanie w klasie, decyzje i strategie. Benson (2001) dzieli zakres rozpatrywanej kontroli ucznia na trzy sfery:

* proces nauki (decyzje na poszczególnych jego etapach, strategie, organizacja procesu nauki);
* treść nauki (sytuacje, w jakich przebiega nauka, osoby w nią zaangażowane, materiały, tematy);
* czynniki kognitywne i psychologiczne (kontrola stresu, zdolność automotywacji, kontrola skupienia i uwagi).

**Wspierania i rozwijania autonomii ucznia w procesie dydaktycznym**.

Warunkiem wspierania i rozwijania autonomii ucznia w procesie dydaktycznym jest aktywizacja ucznia, która opiera się głównie na rozpoznawaniu uczenia się jako procesu przetwarzania informacji. Aktywizacja to stymulowanie uczącego się do aktywności mentalnej w różnych zakresach

związanych z procesem uczenia się: związanych z wiedzą o tym, czym jest język i jak on funkcjonuje, o stwarzaniu okazji dla uczących się, by mogli uświadamiać sobie swą indywidualną złożoność

i różnorodność, własne cele i w tej perspektywie też własne porażki oraz osiągnięcia. Celem aktywizacji w takim ujęciu będzie rozwijanie umiejętności organizowania własnego uczenia się w obrębie realizacji celów kształcenia językowego. Aktywizacja może przybierać różne formy, między innymi takie jak:

* stymulowanie do formułowania celów uczenia się i szeroko pojętej ewaluacji własnego procesu uczenia się w zakresie osiągniętych celów, przyrostu wiedzy, rozwiniętych umiejętności;
* stymulowanie ucznia do strukturyzowania danych językowych, do odkrywania związków i zależności (pomocą może tu być skierowanie uwagi ucznia na pewne związki i zależności);
* stymulowanie do wspólnego konstruowania znaczeń w interakcjach językowych;
* stymulowanie ucznia do uświadamiania sobie strategii uczenia się oraz ewaluacji tych strategii, przy czym szczególne miejsce przypada strategiom metakognitywnym;
* włączanie form nauczania skierowanych na działanie.

Aktywizacja ucznia w procesie dydaktycznym ma więc na celu podjęcie określonego działania. [[70]](#footnote-70)

**Wdrażanie ucznia do autonomii polega na:**

* kreowaniu przez nauczyciela sytuacji, w których uczniowie pracują samodzielnie.
* wspieraniu ucznia w rozwijaniu umiejętności umożliwiających samodzielną naukę.
* przygotowaniu ucznia do przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się.
* przyznaniu uczniom prawa do decydowania o ukierunkowaniu i przebiegu swojej nauki

Dzięki takiemu przygotowaniu uczeń autonomiczny poprzez swoją podmiotową działalność, która staje się coraz bardziej skuteczna, kreuje pozytywny obraz środowiska, w którym funkcjonuje. Zatem jednocześnie wpływa na środowisko nauczyciela, czyniąc je bardziej przyjaznym.

**Uczeń autonomiczny** jest odpowiedzialny za decyzje dotyczące własnej nauki i sam ustanawia jej cele. Potrafi ocenić przydatność proponowanego mu kursu pod względem tychże celów, umie ocenić swoje możliwości i umiejętności w opanowaniu języka obcego, zna i świadomie stosuje strategie uczenia się, wreszcie, jest aktywny i dojrzały w poszukiwaniu wiedzy oraz rozwijaniu umiejętności.

Wśród cech opisujących ucznia autonomicznego Smith (2003) wymienia:

* podejście proaktywne do nauki języka obcego,
* umiejętność samoregulacji procesu uczenia się,
* aktywność w komunikowaniu się,
* krytyczne podejście do zdobywanej informacji.
* kreatywne używanie języka,
* swobodne wyrażanie swoich myśli,
* stwarzanie sobie warunków do nauki poza szkołą.

**Formularz samooceny**

Umiejętność samoregulacji procesu uczenia się możemy kształtować u uczniów tworząc formularze przydatne zwłaszcza w fazie planowania, monitorowania i ewaluacji procesu uczenia się. Uczeń podobnie jak nauczyciel może dokonać diagnozy – samooceny, która pozwoli mu wytyczyć cele uczenia się. Taki formularz opracowany przez nauczycieli wskazuje istotne zagadnienia ujęte kompleksowo, obejmują wiele aspektów np. umiejętności, które uczeń może doskonalić albo np. zakres wiedzy do powtórzenia. Można również wykorzystać formularz do wytyczania celów do pracy z klasą, aby wytypować cele, którymi należy zając się najpierw. Wówczas uczniowie dokonują samooceny i podają wyniki np. poprzez podniesienie ręki, nauczyciel zlicza wyniki i zapisuje na tablicy.

Formularz samooceny w zakresie stosowania strategii porozumiewania się w językach obcych.

Oceń w skali 1-5 w jakim stopniu wykorzystujesz strategie w uczeniu się języków obcych.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Strategie porozumiewania się w językach obcych | Tak jest dziś  ………………………………… | | | | | Tak jest w dniu  …………………………….. | | | | | **x** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |
|  | **PAMIĘCIOWE** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Tworzenie skojarzeń myślowych |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Utrwalanie materiału |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Tworzenie zdań z nowo … |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Tworzenie obrazów mentalnych |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Tworzenie tematycznych grup np. słówek |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **SPOŁECZNE** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Zwracanie się o pomoc do innych |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Zadawanie pytań nauczycielowi |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Wspólne powtarzanie materiału |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Współpraca w parach/grupach |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Zainteresowanie kulturą |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **EMOCJONALNE** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Omawianie swoich odczuć z innymi |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Przewidywanie sukcesu |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Redukowanie napięcia przez relaks |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Pozytywne myślenie |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Nagradzanie się |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **METAKOGNITYWNE** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Przygotowywanie miejsca do nauki |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Wyznaczanie celów uczenia się |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Częste posługiwanie się językiem |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Szukanie możliwości ćwiczenia |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Monitorowanie własnego … |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **KOMPENSACYJNE** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Używanie gestów |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Tworzenie nowych słów |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Unikanie danego tematu |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Przechodzenie na język polski |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Podawanie definicji lub synonimów |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **KOGNITYWNE** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Ćwiczenie naturalistycznie |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Korzystanie z pomocy naukowych |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Sporządzanie notatek |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Antycypacja treści tekstu |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Powtarzanie słownictwa |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## Moduł V. Temat 2. Działania podejmowane przez szkołę w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej

*Odkrywanie innych jest odkrywaniem relacji, nie barier*

Claude Levi-Straussa[[71]](#footnote-71)

W definicji kompetencji porozumiewania się w językach obcych Parlamentu Europejskiego określono postawę dla tej kompetencji następująco: „Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.”

Nauczanie języka obcego od zawsze było powiązane z nauczaniem o kulturze. Treści kulturowe na lekcji języka obcego nie są niczym nowym, dotyczą kultury wysokiej przez duże „K” takiej jak: malarstwo, rzeźba, literatura, oraz na kultury codziennej „przez małe k” posiłki, obyczaje, poczucie humoru. Postawy o których mowa w Zaleceniach wymagają określenia jak nauczać o kulturze, czemu to ma służyć. Czy i jak będą kształtowane postawy w kompetencji porozumiewania się w językach obcych zależy świadomości i kompetencji nauczycieli nie tylko języków obcych.

**Na kompetencję wielokulturową składają się**:

* Wiedza o kulturze zarówno ojczystej, jak i docelowej (knowledge/savoirs);
* Umiejętność interpretacji przejawów innej kultury i odnoszenia ich do własnej (skills/savoir comprendre);
* Umiejętność zdobywania wiedzy o kulturze i wykorzystania jej w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (skills/savoir apprendre/faire);
* Ciekawość, otwartość na to, co inne, gotowość do weryfikowania poglądów na własną lub inną kulturę (attitudes/savoir être);
* Krytyczna świadomość kulturowa i obywatelska, niezbędna do obserwowania i wyciągania wniosków na temat kultury (education/savoir s’engager).

Poznawanie przez ucznia jego rodzimej kultury stanowi ważny element kompetencji gdyż bez poznania własnej tożsamości kulturowej trudno mówić o mediacji pomiędzy kulturami i rozumieniu różnic kulturowych postulowanych w zaleceniach Parlamentu Europejskiego: „*Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych[[72]](#footnote-72)*. Zrozumienie własnych postaw, nawyków i oczekiwań, pozwala uczniowi spojrzeć na siebie z potrzebnym dystansem i umieścić własne zachowania w odpowiedniej perspektywie. Dlatego jednym z celów nauczania dla kształtowania kompetencji kluczowej porozumiewanie się w języku obcym jest kształtowanie i uczenie wyrażania własnej tożsamości kulturowej. Dzięki temu łatwiej jest rozpoznawać i interpretować elementy obcych kultur.

**Terminy i definicje, które będą przytaczane podczas warsztatów**

Wyrażenie:

**„Inter-”** (z j. łacińskiego *inter* = między) — pierwszy człon wyrazów złożonych odpowiadający polskiemu: między-, wśród-, współ-. (słownik wyrazów obcych)

„**Mult”** - (z j. łacińskiego *multus* = liczny) — pierwszy człon wyrazów złożonych oznaczający: wiele, dużo odpowiada polskiemu: wielo-

Porównując te definicje można stwierdza, że człon inter oznacza relację między

różnymi podmiotami, zaś multiróżnorodność.

**Termin „wielokulturowa”** oznacza zatem wielość różnych kultur, a edukacja wielokulturowa to ta, która zajmuje się przybliżaniem uczniom wielu innych

kultur i służy przełamywaniu etnocentrycznego sposobu myślenia oraz stereotypów kulturowych. (…) edukacja młodzieży w kierunku budowania postawy otwartej na ludzi innych kultur, pozbawionej uprzedzeń i stereotypów narodowościowych, tolerancyjnej, a jednocześnie świadomej olbrzymiej wartości dziedzictwa kulturowego własnego kraju, powinna stanowić priorytet każdej szkoły.[[73]](#footnote-73) Autorzy amerykańscy posługują się terminem „muliticulturalism”, natomiast europejscy skłaniają się ku terminowi „interculturalism”.

**W podejściu interkulturowym** odchodzimy od dążenia do osiągnięcia ideału rodzimego użytkownika języka, bo wiemy, że takie dążenia zawsze będą skazane na porażkę. Poza tym, uznanie autorytetu tzw. native speakera (mówcy natywnego) oznacza podziw dla jego kultury, co bywa uznawane za wtórny etnocentryzm wobec kultury docelowej.[[74]](#footnote-74)

## Moduł V. Temat 3. Sposoby i metody budowania konstruktywnych relacji uczniów z ludźmi, którzy są innej narodowości lub wyrośli w innej kulturze.

**Podziału metod nauczania przydatnych w edukacji międzykulturowej[[75]](#footnote-75):**

* metody poszukiwania wiedzy o innych,
* metody poszukiwania wspólnych korzeni,
* metody poszukiwania powiązań,
* metody pracy ze stereotypami,
* metody zrozumienia i poszanowania odmienności,
* metody rozwiązywania problemów,
* metody budowania współpracy,
* metody poszukiwania scenariuszy przyszłości.

**Metody poszukiwania wiedzy o innych.**

„Innych” czyli o innych narodowościach, grupach etnicznych, kulturach, religiach. Aby zrozumieć innych, należy ich poznać, najlepiej poprzez bezpośrednie kontakty, takie okazje można zaaranżować:

1. Podjąć współpracę z instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz edukacji międzykulturowej i językowej, np. British Council, Goethe Institut, Alliance Française, ambasady, American Corner czy Instytutem Afrykańskim w Łodzi.
2. Aplikować w programie Erasmus+ w dziedzinie edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu na lata 2014-2020. Warunki uczestnictwa osób w projekcie Erasmus+ uzależnione są od rodzaju danej akcji. Szkoły mogą korzystać z projektów dla edukacji szkolnej, gdzie głównymi grupami docelowymi są członkowie kadry kierowniczej szkół, nauczyciele i pozostali pracownicy szkół, uczniowie edukacji przedszkolnej, kształcenia podstawowego i średniego w ramach sektorów Edukacja szkolna, Kształcenie i szkolenia zawodowe, oraz Młodzież. Warto dowiedzieć się więcej o możliwościach programu Erasmus+ w punktach informacyjnych:

* dla województwa łódzkiego punkt informacyjny w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego

(90-142 Łódź ul. Kopcińskiego 29, e-mail: wcdnikp@wckp.lodz.pl)

* dla województwa mazowieckiego punkt informacyjny prowadzi Narodowa Agencja Programu Erasmus+ (02-305 Warszawa, Aleje Jerozolimskie 142A, e-mail: kontakt@frse.org.pl)

1. Skorzystać z programu eTwining, który oferuje platformę współpracy dla pracowników szkół (nauczycieli, dyrektorów szkół, bibliotekarzy, itp.) z jednego z krajów europejskich, które tutaj komunikują się w rożnych językach, współpracują, realizują projekty dla uczniów różnych poziomów edukacji. eTwinning[[76]](#footnote-76) prezentuje gotowe zestawy projektowe z zakresu takich dziedzin np.: jak wielokulturowość czy umiejętności personalne i społeczne:

**Czytam codziennie i nuda mnie nie dosięgnie!** - uczniowie mają tutaj możliwość zgłębiania wielokulturowego aspektu literatury i jej zdolności do przekraczania granic.

**Życie w harmonii!** - alby edukacja szkolna nie koncentrowała się wyłącznie na wiedzy i umiejętnościach, które uczniowie zazwyczaj zdobywają, ale również na charakterze uczniów i tym, kim ci młodzi ludzie zostaną w przyszłości. Zestaw ten pomaga uczniom rozwijać umiejętności interpersonalne i społeczne.

1. Inne metody poszukiwania wiedzy o innych[[77]](#footnote-77)

* wykład interaktywny z wykorzystaniem multimediów, włączający słuchaczy w sesję pytań i odpowiedzi,
* prezentacje z wykorzystaniem filmów wideo, programów komputerowych, kaset audio, materiałów internetowych, plakatów,
* wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,
* gry dydaktyczne, na przykład planszowe tj. Europek dedykowany dla I poziomu edukacyjnego,
* praca z materiałami źródłowymi zwłaszcza dla samodzielnego zdobywania wiedzy historycznej, kulturowej,
* metody dyskusji, zwłaszcza dyskusji panelowej czy punktowanej.

1. **Metody poszukiwania wspólnych korzeni**

Gdy już bliżej poznamy naszych partnerów warto poszukać elementów z przeszłości, które łączą narody, kultury, czy religie. Chodzi tutaj o zrównoważony, prawdziwy obraz metody, które warto zastosować to np.:

* **metoda chronologiczna**, obrazującą (najlepiej w graficznej formie) wzajemne relacje państw, narodów, ludzi. Szukając wspólnych korzeni najlepiej użyć wizualizacji, takiej jak metoda kręgów ukazująca to, co wspólne i to, co „swojskie”. Pozwala ona lepiej zobrazować wspólne dziedzictwo narodów, co jest ważne w kontekście edukacji wielokulturowej.
* **metoda szlaków kulturowych**. Odnosi się ona między innymi do szlaków kulturowych Rady Europy (np. szlaku cysterskiego, czy szlaku pielgrzymkowego) oraz szlaków kulturowych wytyczanych w euroregionach (np. szlaków kultury żydowskiej, architektury drewnianej czy cmentarzy wojennych). Metoda ta obejmuje jednocześnie pracę z mapą, a jej głównym celem jest ukazanie „ciągłości” wielu zjawisk kulturowych (np. stylów architektonicznych), których nie zatrzymują granice państwowe.
* **metoda mapy kontaktów**. Polega ona na przedstawieniu wspólnych „patronów dobrych stosunków”, „ambasadorów dobrych kontaktów”. W przypadku stosunków polsko-niemieckich takim patronem(ambasadorem) może być Wit Stwosz. Metodą tą wskazujemy w sposób symboliczny na powiązania występujące w przeszłości pomiędzy państwami czy narodami.

1. **Metody poszukiwania współczesnych powiązań.**

Służą one wskazywaniu obiektywnie występujących powiązań, których jest coraz więcej w globalizującym się świecie i integrującej się Europie. Są to np.:

* **metoda analizy tekstu**. Tekst może być oryginalny albo specjalnie przygotowany przez nauczyciela. Analizując tekst, uczniowie określają swoje powiązania ze światem. Uświadomienie sobie, że żyjemy coraz bardziej współzależnym świecie (ekonomicznie, politycznie i w innych wymiarach) pozwala łatwiej eliminować negatywne postawy wobec „innych”.
* **metoda róży wiatrów**. Nawiązuje do geograficznej róży wiatrów wskazującej cztery główne kierunki geograficzne:

N (North), S(South),W(West), E (East). W symbolicznej róży wiatrów mamy odpowiadające im obszary (kierunki) — N (natura), S (społeczeństwo), W(władza), E (ekonomia). I

* **metoda mandali**. Mandala to hinduistyczny geometryczny diagram w formie okręgu, symbolizujący stan równowagi wszechświata. Wpisując w poszczególne pola mandali kierunki powiązań, możemy stworzyć wygodną matrycę porządkującą myślenie.

1. **Metody pracy ze stereotypami.**

Uświadamianie, neutralizowanie i przełamywanie stereotypów to jedna z kluczowych kwestii w edukacji wielokulturowej, choć ze względu na ich trwałość nie jest to łatwe. Można wyróżnić rodzaje stereotypów tj.:

* heterostereotypy - stereotypy o innych
* autostereotypy - stereotypy o własnej grupie,
* stereotypy negatywne
* stereotypy pozytywne

Każdy rodzaj stereotypów wymaga odmiennego podejścia. Działanie obejmują identyfikowanie stereotypów i przełamywanie stereotypów

Identyfikowanie stereotypów tj. np.:.badania opinii środowiska czy minisondaże

Identyfikowanie przeprowadzane w danej grupie młodzieży w celu wskazania źródeł stereotypów, faktu, że trwają one niezależnie od zmieniającej się sytuacji. Bardzo często wiedza o „innych” pochodzi nie z bezpośrednich kontaktów, ale z przekazów członków własnej grupy lub z mediów. Gdy wiemy skąd się biorą można podjąć próbę ich przełamywania. Można tu zastosować:

* bezpośrednie kontakty młodzieży z różnych państw.
* pogadanki i dyskusje,
* praca nad wspólnym projektem,
* poznawanie kraju partnerów

**Przełamywanie stereotypów**

Polega ono na zmianie uświadomionych lub nieuświadomionych schematów myślowych. Burzenie stereotypów wymaga zastosowania bardziej „miękkich” metod nauczania, które koncentrują się bardziej na uczuciach i emocjach, takich jak np.: metoda dramy. Drama pozwala uczniom wyrazić swoje poglądy, odczucia i wiedzę w nietypowy i bardziej „bezpieczny” dla nich sposób. Dla nauczyciela natomiast jest to niekonwencjonalna okazja do obserwacji uczniów i lepszego naświetlenia danego problemu

**Metody zrozumienia i poszanowania odmienności.**

Różnice, oczywiście przy respektowaniu prawa i obowiązujących norm społecznych, nie są czymś złym. Różnorodność jest wartością, która może wzbogacać. Działania edukacyjne powinny koncentrować się na popularyzacji praw człowieka oraz wskazywaniu z jakich regulacji pochodzą (systemu regulacji ONZ, Rady Europy, Unii Europejskiej, jak i z polskiej konstytucji). Działania edukacyjne mogą zmierzać od kształtowanie postaw tolerancji do poznania innych. Czyli przejście od stanu „toleruję” do stanu „znam, akceptuję i doceniam”. Aby szanować innych, należy szanować przede wszystkim siebie, dlatego należy pracować nad „poczuciem własnej wartości”. Negatywne autostereotypy są przeszkodą w kontaktach ze swoimi rówieśnikami z innych państw. Omawiana grupa metod może sprawiać trudności zarówno uczniom, jak i nauczycielowi, stąd czasami warto zaprosić eksperta z danej dziedziny (w zakresie np. praw człowieka, praw mniejszości narodowych czy też eksperta od stosunków międzynarodowych. Czasami najlepszymi „ekspertami” mogą okazać się przedstawiciele mniejszości narodowych, na przykład mieszkający w Polsce artysta, studiujący w Polsce Afrykańczyk. Uczniowie mogą również wykazać się aktywnością literacką opracowując artykuły do gazetki szkolnej nt. Pogromcy stereotypów.

**Metody rozwiązywania problemów.**

Twórcze rozwiązywania problemów oraz konfliktów w edukacji kulturowej to istotne umiejętności. Konflikty mogą dotyczyć zadawnionych, nierozwiązanych przeniesionych na sytuacje szkolne konfliktów między narodami/grupami albo pojawić się w grupie młodzieży złożonej z przedstawicieli różnych narodowości

nauczania jako narzędzia w definiowania i rozwiązywania lub przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się konfliktów. Można wykorzystać metody:

**Metody związane z podejmowaniem decyzji**

* **metoda drzewa decyzyjnego**, polega na określeniu możliwych wyjść z sytuacji. Rozpatrywane rozwiązania oceniane są pod kątem skutków, jakie mogą wywołać (pozytywnych i negatywnych). Głównym punktem odniesienia są zaś cele, które zamierzamy osiągnąć i wartości jakie podzielamy
* **metoda tabeli decyzyjnej**, wykorzystuje myślenie kryterialne i uczy niepodejmowania decyzji ad hoc. Istotne są kryteria wyboru przy wyborze określonego rozwiązania.
* **metoda ścieżek decyzyjnych**, oparta na przewidywaniu skutków, wskazująca, jakie rozwiązania mogą się pojawić w przyszłości, gdy obierzemy określoną drogę postępowania i podejmiemy określoną decyzję.
* **metoda debaty** (szkolnej, publicznej, „oksfordzkiej” i innych). Debata polega na rozpatrywaniu problemów sformułowanych w postaci też przez zespoły broniące przeciwstawnych stanowisk. Wymaga umiejętności argumentowania oraz postępowania zgodnie z wybraną strategią argumentacji. Aby obronić własne stanowisko, należy przemyśleć linię argumentacji, zebrać dowody przewidując stanowisko interlokutora posiąść sztukę argumentowania, czyli formułowania argumentów i kontrargumentów. Ocenie podlegać powinna również kultura dyskusji i umiejętność prezentacji. Debata pozwala dogłębnie naświetlić dany problem (konflikt), przedstawić różne punkty widzenia i skoncentrować się na właściwym argumentowaniu.

**Negocjacjei[[78]](#footnote-78)**. Ważne w tej metodzie jest możliwość zastosowania różnych strategii:

* strategię dominacji, chcąc osiągnąć swoje cele i zrealizować swoje interesy bez względu na cele i interesy drugiej strony stosując perswazję, groźby a nawet użyć przemocy (przegrana- wygrana)
* strategię ustępstwa, ustąpić rezygnując z realizacji swoich dążeń, akceptując wygraną przeciwnika,
* strategię niereagowania i zrezygnować z jakichkolwiek działań, licząc na samoistne wygaśniecie konfliktu po zniknięciu przedmiotu konfliktu
* strategię kompromisu, zrezygnować z części własnych ambicji zamian za podobną rezygnację drugiej strony,
* strategię rozwiązywania problemu, czyli poszukiwać możliwości jednoczesnej realizacji najważniejszych interesów obu stron (wygrana-wygrana)

Podstawą tej metody jest osiąganie rezultatu niezależnie od woli. Aby to osiągnąć można zastosować albo uczciwe standardy odnoszące się do problemów merytorycznych, albo uczciwe procedury dla rozstrzygnięcia konfliktowych interesów. Przykładem takiej procedury jest podział ciasta między dwoje dzieci: jedno tnie drugie wybiera. Można zastosować również inne sposoby rozstrzygania różnic np.: zmiana kolejności decydowania, losowanie, oddanie decyzji komuś innemu.

* **metoda mapy konfliktu**

Uczniowie uczą się definiowania konfliktu, określania stanowisk - potrzeb stron w wyniku czego następuje redefiniowania konfliktu oraz poszukiwania możliwych rozwiązań

* **metoda sześciu kroków**

Zastosowany w metodzie algorytm myślowy pozwala na głębsze poznanie przyczyn konfliktu i usystematyzowane szukanie rozwiązania problemu. Stosuje się tu sekwencje:

1. rozpoznaj potrzeby,

2. sformułuj problem,

3. wskaż możliwe rozwiązania problemu,

4. oceń zaproponowane rozwiązania,

5. wybierz najlepsze rozwiązanie,

6. dokonaj oceny przyjętego rozwiązania.

**Metody budowania współpracy**

Jednym z celów edukacji międzykulturowej jest „budowanie lepszej przyszłości”. Dla osiągnięcia tego celu konieczne jest wykorzystanie odpowiednich metod np.:

* **metoda budowania scenariuszy przyszłości**.

Uczniowie wybierają określoną datę z przyszłości – odległą o kilka lat, wyobrażają sobie „jaki wówczas będzie” można również zmodyfikować metodę cofając się w czasie o tyle samo lat. Będziemy mieli wówczas: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Zbudowanie „modelu przyszłości” pozwoli uczniom na refleksję wyboru różnych wariantów rozwiązania i przewidywania ich skutków. Uzmysłowienie, że „przyszłość powstaje dzisiaj”.

* **metoda kapeluszy myślowych Edwarda de Bono[[79]](#footnote-79)**

Kolory sześciu kapeluszy odpowiadają za różne sposoby myślenia i postrzegania problemu (biały- obiektywizm, czerwony- emocje, czarny - pesymizm, żółty- optymizm, zielony - możliwości, niebieski - organizacja). Uczestnicy zakładając kapelusz o określonym kolorze wskazuje Sześć kapeluszy zmienia dyskusje ze zwykłego argumentowania i bronienia swoich racji w konstruktywną dyskusję, cała idea polega na sztucznym przyjęciu określonego stanowiska w danej sprawie. Dzięki czemu nikt nie jest zbytnio emocjonalnie związany z bronieniem swoich racji, a jednocześnie może wyrażać swoje uczucia (w danym kapeluszu) bez potrzeby przejmowania się tym, co pomyślą inni.

## Moduł V. Temat 4. Wykorzystanie Europejskiego Portfolio Językowego we wdrażaniu uczniów do samooceny i stopniowego nabywania postawy autonomicznej w uczeniu się

Solution -rozwiązywanie pochodzi od słowa solvere- „rozluźnić” albo „uwolnić”.

Problem – oznacza „do przodu” i ballein czyli „rzucać” albo „prowadzić”.

Im większy problem, im większe wyzwanie, tym większa determinacja, aby „rzucać do przodu”.

Działało to jako samospełniająca się przepowiednia, która przyniosła spełnienie i dostatek, ponieważ zmieniała świat

**Dlaczego Europejskie Portfolio Językowe:**

Dlatego, że uczeń uczy się:

* rozpoznawania tego, co już umie a czego powinien się jeszcze douczyć,
* rozpoznawania najlepszych strategii uczenia się,
* oceny swoich umiejętności (zna kryteria oceny i uczy się samooceny),
* samodzielnego planowania swoich działań, organizowania swojej nauki,
* rozwijania poczucia własnej wartości opartego na realistycznych kryteriach,
* tworzenia pozytywnego obrazu samego siebie.

## Moduł V. Temat 5. Wykorzystanie wiedzy dotyczącej kompetencji ogólnych w zakresie porozumiewania się w językach obcych, w pracy osoby wspomagającej.

Osoba wspomagająca szkolę może dostrzec w działaniach podejmowanych przez szkolę nieuświadamiane cele. Nauczyciel często intuicyjnie podejmują szereg działań wystarczy je przeanalizować i nadać im mowy wymiar i sens. Sprawdza się tworzenie palety działań w szkole podejmowanych dla kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

# Moduł VI. Językowe kompetencje komunikacyjne jako ważny element kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

|  |
| --- |
| **Cele operacyjne**  Uczestnik szkolenia:   * wskazuje metody i techniki nauczenia języka obcego adekwatne do II etapu edukacji, które kształtują kompetencję porozumiewania się w językach obcych; * wyjaśnia znaczenie wybranych metod i technik nauczania umożliwiających uczniom podejmowanie konkretnych działań językowych stosownie do kontekstu i wieku rozwojowego; * podkreśla znaczenie ekspozycji na język, efektywnej korekty błędów językowych oraz zwiększania czasu przeznaczonego na swobodne wypowiedzi uczniów dla podnoszenia jakości nauczania języków obcych; * wspiera nauczycieli w doskonaleniu ich warsztatu pracy związanego z kształtowaniem u uczniów językowych kompetencji komunikacyjnych; * inicjuje współpracę nauczycieli w zakresie dzielenia się dobrymi praktykami i obserwacji koleżeńskich. |
| **Szczegółowe treści**  Prezentacja metod i technik efektywnych w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym:   * techniki pracy z flashcards; * stacje zadaniowe; * elementy LdL (uczenie się poprzez nauczanie); * prezentacje i miniprezentacje; * projekty i miniprojekty; * techniki dramy.   Zarządzanie procesem lekcyjnym w celu wzmacniania ekspozycji ucznia na język obcy:   * nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój sprawności prowadzenia rozmowy (inicjowanie/kończenie rozmowy, zadawanie pytań, tzw. classroom language); * formułowanie instrukcji i poleceń w sposób zrozumiały dla ucznia, konsekwentne prowadzenie lekcji w języku obcym; * stosowanie zadań, w których uczeń odgaduje znaczenie nowych słów, stawia hipotezy, manipuluje nową wiedzą oraz stosuje ją w odniesieniu do własnych potrzeb i w różnych kontekstach sytuacyjnych; * pozostawienie uczniom czasu na oswojenie się z nowym słownictwem oraz z danymi zjawiskami językowymi; * wdrażanie ucznia do pracy według otrzymanych wskazówek bez nadzoru osoby ukierunkowującej; * wspieranie spontanicznych wypowiedzi uczniów, prowokowanie interakcji, wykorzystywanie naturalnych zdolności aktorskich dzieci oraz ich braku zahamowań w mówieniu; * organizowanie sytuacji edukacyjnych, w których uczeń może stosować nowe słowa i zwroty w wielu różnych okolicznościach lub kontekstach językowych; * strategia korekty błędów: akceptacja błędów/niepełnych wypowiedzi/echa językowego, unikanie nadmiernej koncentracji na poprawności językowej, akceptacja spontanicznych wypowiedzi uczniów wspieranych gestykulacją przy jednoczesnym dostarczaniu wielu poprawnych wzorców językowych; * stosowanie zróżnicowanych form powtarzania tego samego materiału językowego tak, aby uczniowie chętnie i z radością ćwiczyli słowa i zwroty.   Planowanie systemowej pracy z wykorzystaniem poznanych metod i technik:   * budowanie/modyfikacja planów pracy dydaktycznej w kierunku wzmocnienia działań służących kształtowaniu kompetencji porozumiewania się; * identyfikowanie wskaźników efektywnej lekcji języka obcego prowadzącej do podejmowania przez uczniów działań językowych (proporcje czasu mówienia nauczyciela vs ucznia, praca w parach/grupach vs lekcja frontalna, zadania motywujące do aktywności, komunikacji i współpracy); * prezentacja dobrej praktyki – uczestnictwo w sieci współpracy i samokształcenia.   Wspieranie nauczycieli w planowaniu rozwoju zawodowego służącego doskonaleniu umiejętności kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych:   * poszerzanie wiedzy na temat programów mobilności ponadnarodowych dla nauczycieli języków obcych (Erasmus+, stypendia, staże itp.); * prezentacja przykładowych stowarzyszeń zrzeszających nauczycieli języków obcych oraz wymiana doświadczeń i informacji przez uczestników; * wymiana doświadczeń w zakresie udziału w różnych formach doskonalenia, np. programach mobilności, szkoleniach, kursach online. |

## Moduł VI. Temat 1. Metody i techniki nauczania języka obcego adekwatne do III etapu edukacji, które kształtują kompetencję porozumiewania się w językach obcych

**Techniki pracy z flashcards**

Metoda powtórek w interwałach Spaced Repetition System- (SRS)-

Nie jest to metoda nauki, ponieważ nie pozyskujemy dzięki niej nowej wiedzy, tylko utrwalamy wcześniej poznaną, stąd nazwa „metoda powtórek” jest bardziej adekwatna. Ten sposób zapamiętywania został omówiony już w 1885 przez Ebbinghousa uczonego zajmującego się pamięcią na tym **Metoda fiszek** Dwie przegródki i karty z zapisanymi słówkami. Jeżeli nie znamy słówka zostawiamy w pierwszej przegródce. Jeżeli przy kolejnej już zapamiętamy wówczas przekładamy do drugiej.

Fiszki na zajęciach indywidualnych- wykonujemy je razem z uczniem.

Fiszki na zajęciach w grupach na danej lekcji grupa przygotowuje zestaw fiszek, z którego korzystamy na następnej w ramach powtórzenia słownictwa. Uczniowie losują i odpytują się nawzajem

Flashcards można organizować konkurs kto zapamiętał najwięcej określeń

Aplikacja na telefon lub laptop, która umożliwia tworzenie zestawów i system już poprowadzi nas z powtórkami ANKI

**Praca z flashcards**

Najstarsza techniką pracy z flashcards jest prezentacja karty przez nauczyciela stojącego frontem do klasy i ukazującego obrazek bardzo szybko, a uczniowie zgadują słówko. W starszych klasach można modyfikować tę technikę albo poprzez przygotowywanie obrazków przez uczniów do pracy w grupach podczas lekcji powtórzeniowych. Można również zwiększać stopień trudności – uczeń losuje 2 lub 3 karty i układa zadanie. Uczniów klas starszych VII i VIII bardziej zainteresują chmury słów, dające większa możliwość kreacji kształtów z zestawu słówek.

Nauczyciel przygotowuje zestaw słów, określeń, struktur gramatycznych i tworzy z nich chmury słów dzięki darmowym kreatorom internetowym dostępnych na stronach: wordle.net, czy też wordclouds.com lub tagxedo.com. Obsługa aplikacji jest bardzo prosta.

Podobnie jak flashcards można chmury słów wykorzystywać na różnych etapach lekcji przy pracy ze słownictwem lub utrwalaniem struktur gramatycznych.

**Uczniowie należą do „pokolenia sieci”**.

Określenie to pojawia się obok innych, takich jak Digital Generation, Net Generation, Generation Y, Internet Generation, iGeneration. W języku polskim funkcjonują następujące odpowiedniki tych nazw: pokolenie cyfrowe, pokolenie sieci, pokolenie Y.

Stosowanie TIK pozwala na indywidualizację nauczania ze względu na uaktywnianie wielu zmysłów uczniów. Technika komputerowa poprzez wielotorowość swego przekazu wzmacnia proces dydaktyczny zarówno u uczniów, którzy preferują teksty pisane, jak i u uczniów pracujących chętniej z tekstami słuchanymi. TIK określa się jako stymulator procesu akwizycji języka.

**Portale edukacyjne w Internecie**

W dobie rozwijającego się systemu edukacji i zaawansowanej technologii szczególnym przejawem rozwinięcia stron internetowych do celów nauczania są portale edukacyjne. Portale edukacyjne zawierają lekcje online, testy sprawdzające wiedzę, możliwość zadania pytań ekspertom z różnych języków. Nauczaniu języka angielskiego poświęconych jest wiele stron. Uwadze nauczycieli można polecić stronę <http://www.interklasa.pl/> . Zawiera ona wiele cennych materiałów dotyczących kultury, zwyczajów w krajach anglojęzycznych. Ponadto posiada materiały, porady metodyczne i informacje o kursach angielskiego w Polsce i za granicą. Portal zawiera stale aktualizowany katalog polskich zasobów edukacyjnych w sieci, strony WWW wszystkich szkół biorących udział w programie Interkl@sa, skrzynki pocztowe uczniów i nauczycieli. Wiele portali edukacyjnych jest nie tylko stworzona dla uczniów lecz również dla nauczycieli i ludzi interesujących się językiem obcym.

Dostęp do materiałów dydaktycznych i językowych staje się bogatym źródłem wszelakich zasobów gramatycznych, słownikowych i leksykalnych dla uczniów i studentów każdego poziomu językowego. Portale edukacyjne są również miejscem nieustannej wymiany informacji pomiędzy nauczycielami, studentami i wszystkimi uczestnikami procesów przebiegających na portalu. Przykładem portalu informacyjnego może być portal <http://www.edu.com.pl/> . Jest przede wszystkim Internetowe Centrum Informacji Edukacyjnej. Zawiera aktualności edukacyjne, internetową bazę szkół, giełdę podręczników i książek.

Internet jest skarbnicą wiedzy, że nie sposób z niego nie skorzystać. Zasoby elektroniczne mogą zawierać odnośniki do konkretnych informacji w postaci linków. WWW pozwala na dostęp do bibliotek cyfrowych i ćwiczeń językowych, umożliwia śledzenie bieżących wydarzeń społecznych.

Oto kilka przykładów stron, które nauczyciel języka angielskiego może wykorzystać:

* -serwis BBC http:/www.bbc.co.uk/
* -książki online Projekt Gutenberg <http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page>
* -antologie literatury brytyjskiej i amerykańskiej <http://www2.wwnorton.com/college/english/nael/>
* informacje o krajach <http://www.lonelyplanet.com/>
* encyklopedia online <http://www.britannica.com/>
* słowniki online <http://thesaurus.reference>.

Godne polecenia są aplikacje i strony dla uczniów, doskonalące np. umiejętności **MÓWIENIA**

Bezpłatne w wersji podstawowej (niektóre można używać bez zakładania konta, kilka wymaga zalogowania się):

* All things topics <https://www.allthingstopics.com/>
* Speak in Levels <https://www.speakinlevels.com/>
* ESL Discussions <https://www.esldiscussions/>
* Conversation Questions for the ESL/EFL Classroom <http://itelj.org/questions/>
* Learn English Teens – speaking <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/speaking>
* Conversation Starters <https://conversationstarters/>
* Vocaro - online voice recorder <https://vocaroo.com/>
* Five Card Flickr Stories bit.ly/1RK804V

Godne polecenia są aplikacje i strony dla uczniów, doskonalące np. umiejętności **CZYTANIA**

Bezpłatne w wersji podstawowej (niektóre można używać bez zakładania konta, kilka wymaga zalogowania się):

* DREAMREADER –<http://dreammaker.net/>
* READ WORKS . <https://readworks.org>
* FAMOUS PEOPLE LESSONS <https://famouspeoplelessons.com>
* BERAKING NEWS ENGLISH –poziomy (0-6 level) ćwiczenia czytania na głos. <https://breakingnewsenglish.com/index.html>
* ALL THINGS TOPICS – teksty dostępne w formacie PDF wraz z ciekawymi ćwiczeniami poziomy (A1,A2,B1). Czytankom towarzyszą nagrania. <https://www.allthingstopics.com/beginning-to-intermediate=reading-lessons.html>

<https://www.allthingstopics.com/reading-practice-quizzes.html>

* NEWSELA – Każdy artykuł można wydrukować wraz z quizem i kluczem odpowiedzi. Można wybrać poziom. Istnieje możliwość tworzenia wirtualnych klas, śledzenia postępów. <https://newsela.com>
* READ THEORY – krótkie artykuły, którym towarzyszą interaktywne pytania sprawdzające zrozumienie tekstu. W razie błędnej odpowiedzi natychmiast pojawia się wytłumaczenie.

<https://readtheory.org>

FACTITIOUS – strona z krótkimi informacjami/tekstami sprawdzającymi umiejętność krytycznego myślenia i odróżniania fałszywych od autentycznych wiadomości (fake/real news)

<http://factitious.augamestudio.com/#/>

* COMMOLIT – nauczyciel może się zalogować I utworzyć konto nauczycielskie. W zakładce LIBRARY możemy wybrać artykuł, książkę. Zróżnicowane poziomy edukacyjne.

<https://commonlit.org>

## Moduł VI. Temat 2. Zarządzanie procesem lekcyjnym w celu wzmacniania ekspozycji ucznia na język obcy.

**Strategia korekty błędów obejmuje:**

* akceptacja błędów – błędy są nieuniknione, na błędach możemy się uczyć;
* akceptacja niepełnych wypowiedzi – zawsze możemy dopytać
* możemy poprawiać w sposób niezauważalny wykorzystując technikę echa językowego, powtórzenie wypowiedzi ucznia ale już bezbłędnej, na którą uczeń zareaguje potwierdzając, że to miał na myśli.
* unikanie nadmiernej koncentracji na poprawności językowej,
* akceptacja spontanicznych wypowiedzi uczniów wspieranych gestykulacją przy jednoczesnym dostarczaniu wielu poprawnych wzorców językowych;

**Samodzielna korekty wypowiedzi.**

W przypadku tzw. błędów performancyjnych, powstałych podczas produkcji językowej, kiedy nauczyciel ma pewność, że uczeń zna strukturę, którą ma samodzielnie skorygować. Nauczyciel powinien w takich sytuacjach nie tylko reagować na błędy, ale także pokazywać uczniom rodzaj błędu oraz ich źródło. Pokazanie, że błąd:

* wynika z próby tłumaczenia „słowo po słowie” struktur z języka ojczystego
* powstał pod wpływem interferencji z języka ojczystego
* innego języka obcego, którego uczeń się uczy, może to przyczynić się do lepszego zrozumienia danej struktury i bardziej poprawnego jej stosowania w komunikacji językowej.

**Korygując błędy można odwoływać się do metajęzyka.**

Chodzi o to, aby wykorzystać wiedzę ucznia wybranych jego elementów języka, np. umiejętności wskazania podmiotu, orzeczenia, dopełnienia, nazwania przypadków gramatycznych i przynależących do nich pytań.

Można wykorzystać technikę zadawanie pytań. Np. gdy uczeń popełnił błąd w strukturze zdania zachęcając uczniów do autokorekty.

**Produkcja językowa w reakcji na korektę błędów**

… stanowią szczególną okazję do rozwoju wiedzy językowej.

… są dowodem na to, że w umyśle uczniów powstają hipotezy, które próbuje on zweryfikować,

… umożliwiają modyfikację systemu gramatycznego ucznia w zakresie, wymagającym takiej modyfikacji (ang. window of opportunity)

Korekta językowa w sytuacji komunikacyjnej prowadzi do lepszego opanowania danej struktury,

zwłaszcza gdy są to techniki zmuszające do autokorekty.

**Możemy wyróżnić korektę językową[[80]](#footnote-80):**

* korektę eksplicytną, gdy uczeń ma świadomość, że jest poprawiany,
* korektę implicytną, która może zostać potraktowana jako zwykły komentarz do wypowiedzi w trakcie wymiany informacji.

**Wśród technik korekty błędów językowych rozróżniamy**

**Techniki wymagające modyfikacji wypowiedzi przez ucznia** (np. prośba o wyjaśnienie czy powtórzenie). W reakcji na pojawiający się błąd mogą przyjąć formę:

* prośby o wyjaśnienie (ang. clarification request),
* podanie wskazówki dotyczącej wystąpienia błędu i jego charakteru (ang. prompt), co zwykle prowadzi do negocjowania formy,
* powtórzenia wypowiedzi albo jej błędnej części, ze wskazaniem, gdzie błąd się pojawił, przez zastosowanie intonacji wznoszącej (ang. repetition),
* podanie wskazówki o charakterze metajęzykowym z zastosowaniem odpowiedniej terminologii (ang. metalinguistic feedback).

**Techniki, które nie wymagają modyfikacji** (np. przeformułowanie (ang. recasting), gdy nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia eliminując błąd. nie zawsze musi zdawać sobie sprawę, że komentarz nauczyciela służył poprawie błędu, i nawet jeśli powtórzy poprawną wypowiedź nauczyciela, może nie wiedzieć, na czym ten błąd polegał.

## Moduł VI. Temat 3. Planowanie systemowej pracy z wykorzystaniem poznanych metod i technik

Systemowa praca obejmuje przede wszystkim kompleksowe, zaplanowane przez zespoły przedmiotowe działania angażujące nie tylko nauczycieli języków obcych.

## Moduł VI. Temat 4. Wspieranie nauczycieli w planowaniu rozwoju zawodowego służącego doskonaleniu umiejętności kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

**Wykorzystanie strategii językowych i komunikacyjnych -** **tematem dla sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli.**

W tradycyjnym nauczaniu, nauczyciel koncentrował się na wąsko pojmowanej normie językowej, wystarczała stosunkowo wąska wiedza językowa. Podejście komunikacyjne i aspekty kształcenia interkulturowego zmieniło standardy wymagań. Obecnie formułowany cel, jakim jest rozwijanie samodzielności ucznia może sprawiać trudności nauczycielom, którzy będąc uczniami nie doświadczali elementów otwarcia procesu kształcenia językowego. Nauczyciel powinien charakteryzować się pewną gotowością autonomiczną, tj. aktywnym, przemyślanym i metodologicznie spójnym podejściem do działania pedagogicznego i odpowiedzialnym podejściem do własnej pracy. Oddawanie pewnych zakresów toku dydaktycznego uczniom wymaga dużego kunsztu dydaktycznego, wysokich kompetencji językowych, umiejętności w zakresie wcielania w życie zasad kooperacji, umiejętności negocjacji celów, a także stymulowania i wspierania indywidualnych procesów uczenia się, by efekt nie miał znamion przypadkowości, bo przecież o to w kształceniu nie chodzi. Wymaga też pewnej otwartej osobowości. Nauczyciel powinien być bacznym obserwatorem, który potrafi zidentyfikować te obszary mentalnego działania ucznia, które wymagają wsparcia. Wsparcie to przyczynić się może do dalszej aktywności ucznia i rozwijania jego samodzielności. Najistotniejsze jest jednak przekonanie nauczyciela o wartości działań mających na celu aktywizację ucznia, ponieważ jest ono podstawowym warunkiem ich skuteczności. Indywidualne podejście do każdego ucznia i sposoby dostarczanie mu wiedzy z zakresu strategii porozumiewania się językiem obcym powinno być w centrum zainteresowania każdego nauczyciela przy planowaniu własnego rozwoju zawodowego. Refleksja nad szeroką gamą strategii oraz popularnością ich świadomego używania przez uczniów może zachęcić nauczycieli do podjęcia doskonalenia w tym zakresie. Jeśli spojrzymy na poszczególne grupy strategii, najbardziej popularne są[[81]](#footnote-81):

• strategie kognitywne (przeciętnie stosowane przez 68% uczniów);

• kompensacyjne (62%);

• następnie metakognitywne (58%);

• społeczne (51%);

• emocjonalne (45%);

• pamięciowe (38%)..

O fakcie włączenia jakiegoś sposobu uczenia się do swojego „warsztatu” decydują nie tylko poznane techniki, ale ich atrakcyjność i przewidywana skuteczność, a te zależą już od preferencji indywidualnych i kulturowych. Mała popularność strategii emocjonalnych i społecznych wynika prawdopodobnie z faktu, że stosunkowo rzadko używane są w naszej szkole tak zwane metody niekonwencjonalne, techniki kładące nacisk na współpracę, czy też techniki mające na celu rozwianie kompetencji interkulturowej. Można zaryzykować stwierdzenie, że uczniowie mało wiedzą (bądź też nie uznają tych sposobów za coś, co istotnie może wpłynąć na lepsze rezultaty w nauce):

• na temat roli pozytywnego myślenia,

• redukowania stresu,

• wymiany myśli czy poznania innych kultur,

Dziwi natomiast tak małe zastosowanie strategii pamięciowych czy też fakt, że tylko co drugi uczeń powtarza nowe słówka. Może to świadczyć to o tym, że uczniowie uczestniczący w badaniu nie przywiązują zbyt dużej wagi do samodzielnej pracy z materiałem językowym.

**Zajęcia specjalistyczne dla uczniów zdolnych**

Szkoła chętnie wspiera uczniów zdolnych ale współpraca między szkołami stwarza większe możliwości w tym zakresie. Uczniowie zaawansowani językowo mogą planować podjęcie studiów w języku obcym za granicą lub na polskich uczelniach. Tematem współpracy szkół może być również organizacja zajęć wówczas łatwiej o finansowanie takich działań. Organizować może jedna ze szkół, a zajęcia- specjalistyczne lekcje tematyczne mogą być prowadzone przez nauczycieli ze szkół, z których rekrutowani są uczniowie. Często specjalistów z danej dziedziny o zaawansowanych językowo można pozyskać na takie zajęcia i współprowadzić je z dużą korzyścią dla uczniów.

**Coaching i tutoring nauczycielski.**

Nowe formy doskonalenia indywidualnego tj. coaching i tutoring, doskonale sprawdzają się w biznesie. Duże zainteresowanie nauczycieli tymi formami spowodowało, że nauczyciele chętnie planują uczestnictwo w kursach i studiach podyplomowych z tego zakresu. Warto jednak upowszechnić i w ramach sieci współpracy włączyć w działania podejmowane dla kształtowania kompetencji coaching i tutoring nauczycielski jako formę wsparcia indywidualnego. Działania planowane przez w procesie wspomagania przez szkołę realizują nauczyciele, często realizacja zadań wymaga refleksji nauczycielskiej, którą pokieruje i skutecznie poprowadzi coach.

# Moduł VII. Środowisko przyjazne kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych

|  |
| --- |
| **Cele operacyjne**  Uczestnik szkolenia:   * wyjaśnia rolę środowiska szkolnego w motywowaniu uczniów do rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych; * wskazuje elementy klimatu społecznego w szkole, które wpływają na rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym, oraz możliwości ich kształtowania; * ustala możliwości aranżowania przestrzeni szkolnej w sposób sprzyjający rozwijaniu wskazanej kompetencji; * zna sposoby indywidualizacji nauczania oraz dostosowania wymagań do potrzeb i możliwości uczniów na II etapie edukacyjnym; * potrafi wspomagać szkołę w tworzeniu środowiska przyjaznego rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych w szkole podstawowej. |
| **Treści szczegółowe:**  Tworzenie atmosfery sprzyjającej skutecznemu rozwijaniu u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych na II etapie edukacyjnym, np.:   * kreowanie efektywnych sytuacji edukacyjnych i budowanie poczucia bezpieczeństwa uczniów; * motywowanie uczniów do rozwijania własnej kompetencji komunikacyjnej przez udzielanie informacji zwrotnej i wspieranie uczniów w realizacji zadań; * sposoby oceniania sprzyjające rozwijaniu kompetencji (m.in. strategie oceniania kształtującego); * relacje uczeń–nauczyciel jako czynnik modelujący wzorce komunikacyjne, w tym znaczenie informacji zwrotnej; * praca z rodzicami o zróżnicowanych możliwościach kształtowania kompetencji ich dzieci.   Indywidualizacja działań podczas lekcji języka obcego, np.   * budowanie podstaw postaw autonomicznych uczniów w procesie uczenia się języków; * uwzględnianie indywidualnych stylów uczenia się języków obcych; * dostosowanie wymagań wobec uczniów do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, w tym rozwijanie językowych umiejętności komunikacyjnych: recepcja ustna i pisemna, produkcja ustna ciągła lub w interakcji, produkcja pisemna, * mediacja, komunikacja niewerbalna w zależności od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia, potrzeb oraz zainteresowań uczniów.   Organizacja przestrzeni szkolnej i wyposażenie szkoły jako czynniki wpływające na rozwój kompetencji uczniów związanej z porozumiewaniem się w językach obcych na II etapie edukacyjnym:   * adaptacja pomieszczeń; * aranżacja przestrzeni w klasie, która wspiera językową aktywność uczniów, wyposażenie pracowni językowej w materiały autentyczne stanowiące wytwory kultury danego obszaru językowego oraz środki dydaktyczne ułatwiające naukę języka. * Rola osoby wspomagającej w tworzeniu środowiska przyjaznego rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych w szkole podstawowej. |

## Moduł VII. Temat 1. Tworzenie atmosfery sprzyjającej skutecznemu rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych uczniów na II etapie edukacyjnym.

Postrzegając szkołę jako system zastanawiają się nad klimatem szkoły warto przeanalizować Model Kołowy Davida Olsona Circumplex, który zakłada, że dla sprawnego funkcjonowania systemu konieczny jest:

* adekwatny poziom więzi emocjonalnych,
* sprawność w komunikowaniu się (komunikatywność),
* adaptacyjność w sytuacjach problemowych.

Różne nasilenie każdego z tych wymiarów i ich wzajemne konfiguracje sprawiają, iż system jest: niepowtarzalny, osiąga różny poziom funkcjonalności/dysfunkcjonalności i posiada specyficzne ograniczenia oraz możliwości rozwoju. Wymiar spójności systemu wyraża się w tym jaka jest więź emocjonalna łącząca członków systemu oraz stopień ich indywidualnej autonomii jakiej doświadczają. Dodatkowo, dla scharakteryzowania wymiaru spójności należy wziąć pod uwagę takie

elementy jak:

**Więź emocjonalna** – wyraża się ona siłą przywiązania, zaangażowaniem w życie drugiego człowieka, zainteresowaniem się jego sprawami.

**Granice** – świadomość gdzie zaczyna się i kończy się społeczność, kto ją buduje. Dają poczucie wyjątkowości i odrębności danej społeczności. Granice są ważnym elementem dającym poczucie bezpieczeństwa i poczucie tożsamości.

**Koalicje** – to budowane dla osiągnięcia wspólnych celów podgrupy. Dają poczucie siły w działaniu. Mają raczej charakter krótkotrwały, gdyż skupiają się z reguły wokół określonych interesów. Mogą przyjmować postać konstruktywną lub destrukcyjną.

**Czas i przestrzeń** – to dwa ważne wymiary dla budowania poczucia wolności i odpowiedzialności, ale też dla siły więzi. Pierwszy z nich mówi o tym, jak dużo czasu spędzamy w społeczności, a ile poza nią. Przestrzeń to miejsce dla poszanowanie indywidualności członka społeczności ale nie kosztem społeczności.

**Przyjaźnie** – to wskaźnik mówiący o tym, gdzie budujemy głębsze relacje, w systemie, czy poza nim.

**Podejmowanie decyzji** – to wymiar określający sposób podejmowania decyzji. Określa, na ile społeczność pozwala wszystkim członkom uczestniczyć w podejmowaniu decyzji, a w konsekwencji w braniu odpowiedzialności za jakość systemu.

**Spędzanie czasu wolnego, zainteresowania członków systemu** – ten wymiar opisuje sposoby spędzania czasu wolnego i realizacji zainteresowań w kontekście społeczności. Inaczej ujmując, na ile członkowie społeczności spędzają go wspólnie, a na ile indywidualnie.

**INFORMACJA ZWROTNA OD UCZNIÓW**

*„Jeśli chcesz wiedzieć, jak masz dobrze uczyć, to musisz zapytać najlepszych specjalistów,*

*czyli twoich uczniów. To oni wiedzą kiedy się najlepiej uczą, co im pomaga w uczeniu*

*i jakie metody są dla niech najlepsze.”*

*Danuta Sterna*

Dzięki uczniowskiemu feedbackowi mamy możliwość zwróceni uwagi i refleksji nad:

* Tempem pracy;
* Naszym zachowaniem wobec uczniów;
* Zachowaniem uczniów wobec nas;
* Efektywnością pracy;

Umiejętnością metod i warsztatu pracy do potrzeb odbiorców.

Najpopularniejsza metoda to badanie ankietowe. Istnieje bogata oferta ankiet online, które można zastosować także w sposób tradycyjny- papierowy. Wszystkie ankiety są darmowe wymagają tylko rejestracji użytkownika:

[WWW.interankiety.pl](http://WWW.interankiety.pl)

[WWW.surveymonkey.com](http://WWW.surveymonkey.com)

[WWW.survio.com.pl](http://WWW.survio.com.pl)

[WWW.dacs.google,com/forms](http://WWW.dacs.google,com/forms)

Formułowanie informacji zwrotnej to umiejętność szczególnie ważna dla osób wspomagających prace szkoły, współpracujących z nauczycielami i organizujących ich prace np. w ramach zespołu zadaniowego. Informacja zwrotna daje szansę na obustronne i satysfakcjonujące porozumienie oraz stanowi istotny fundament do budowania wzajemnego zaangażowania.

## Moduł VII. Temat 2. Indywidualizacja działań podczas lekcji języka obcego.

Dobra organizacja pracy szkoły w szczególności praca w grupach umożliwia w pełni wykorzystanie wyników diagnozy i zapewnienie prawidłowego rozwoju uczniów.

## Moduł VII. Temat 3. Organizacja przestrzeni szkolnej i wyposażenie szkoły jako czynniki wpływające na rozwój kompetencji związanej z porozumiewaniem się w językach obcych na II etapie edukacyjnym.

**Aranżacja przestrzeni**

Aranżacja przestrzeni w klasie może wspierać językową aktywność uczniów np. ustawienie stolików w sposób stymulujący dyskusję, pracę w parach/grupach. Wykorzystanie w aranżacji sali materiałów wizualnych tj.: mapy, wytwory pracy projektowej, postery mogą również wspierać aktywność poznawczą uczniów.

**Escape room**

Ciekawa propozycją jest również przemiana sali lekcyjnej w „pokój zagadek”, czyli *escape room.* Planując zamianę sali lekcyjnej w „pokój zagadek”, czyli escape room, warto wykorzystać każdą możliwą przestrzeń do tego, aby ukryć w niej zadania dla uczniów. Ważne jest, aby odpowiedzi na zagadki prowadziły do miejsca, w którym ukryty został klucz do drzwi, dlatego też chowamy zagadki w szafkach, doniczkach, za tablicami, w koszu na śmieci, pod materiałami na gazetkach ściennych, przyklejamy pod krzesłami, ławkami – może nas ograniczać jedynie własna wyobraźnia. Ponieważ uczniowie powinni wydostać się z zamknięcia w określonym czasie, pobyt w pokoju w ramach lekcji jest ograniczony do 45 minut, stąd można wykorzystać dwa warianty gry; przeznaczając 45 minut na znalezienie klucza (lub w innej wersji 45 minut na zebranie odpowiedniej liczby punktów za wykonanie zadań; punkty te pozwalały na zabranie klucza, który był widoczny).[[82]](#footnote-82)

# Moduł VIII. Wspomaganie pracy szkoły w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

|  |
| --- |
| **Cele operacyjne modułu**  Uczestnik szkolenia:   * projektuje lub dostosowuje narzędzia diagnostyczne użyteczne w badaniu potrzeb rozwojowych szkoły; * zna lokalną politykę oświatową oraz potrzeby grup zainteresowanych rozwijaniem kompetencji dotyczącej porozumiewania się w językach obcych; * analizuje informacje niezbędne do formułowania celów rozwojowych oraz definiuje potrzeby szkoły na podstawie zebranych informacji; * tworzy warunki przyjazne uczeniu się we współpracy, buduje pozytywne relacje i motywację uczestników procesu wspomagania; * planuje działania ewaluacyjne, definiuje wskaźniki efektywności, formułuje wnioski i rekomendacje dotyczące dalszych działań wspomagających. |
| **Szczegółowe treści**  Diagnoza pracy szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych:   * źródła informacji i danych o efektach pracy szkoły w aspekcie kompetencji porozumiewania się w językach obcych i możliwości ich wykorzystania w procesie wspomagania; * wykorzystanie wyników badań ogólnopolskich w procesie diagnozy szkoły nt. efektywności procesu nauczania języków obcych; * narzędzia diagnostyczne, np. kwestionariusze rozmów z uczniami, nauczycielami i rodzicami, schematy pracy grup fokusowych, kwestionariusze analizy raportów i dokumentacji szkolnej – tworzenie i dostosowanie; * warsztat diagnostyczno- rozwojowy jako element procesu diagnozy w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych przez uczniów; * rola osoby wspomagającej na etapie diagnozy.   Planowanie działań szkoły na rzecz rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych:   * wykorzystanie informacji płynących z diagnozy do wytyczania kierunków działań i konstruowania celów; * metody planowania doskonalenia nauczycieli, wdrożenia działań i ewaluacji; * formy doskonalenia nauczycieli służące rozwojowi kompetencji uczniów dotyczącej porozumiewania się w językach obcych; * odpowiedzialność nauczycieli różnych przedmiotów za realizację działań związanych z kształtowaniem kompetencji porozumiewania się w językach obcych; * rola osoby wspomagającej na etapie planowania zmian.   Wdrażanie zmian na etapie realizacji:   * rola specjalistów i ekspertów w realizacji zaplanowanych działań; * praca zespołów nauczycielskich w procesie wdrażania zmian; * przekładanie doświadczeń szkoleniowych nauczycieli na codzienną praktykę szkolną; * utrwalanie zmian oraz nabytych umiejętności; * monitorowanie wdrożenia – techniki uzyskiwania bieżącej informacji zwrotnej jako stały element działań wdrożeniowych; * wsparcie szkoły przez osobę wspomagającą na etapie wdrażania zmian.   Realizacja działań wspomagających szkołę w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.  Podsumowanie działań realizowanych w szkole:   * metody i narzędzia podsumowywania i ewaluacji procesu wspomagania; * wspólna analiza wniosków i ocena efektów.   Sieci współpracy i samokształcenia jako forma działań pomocna w procesie wspomagania szkoły:   * rola sieci we wspomaganiu i rozwoju zawodowym nauczycieli; * metody pracy w sieci służące wspieraniu nauczycieli w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych. |
| **Metody warsztatowe:** mapa źródeł informacji, drzewo decyzyjne, analiza SWOT, rybi szkielet, procedura U, wyznaczanie celów metodą SMART, profil szkoły – planowanie z przyszłości, gwiazda pytań, diagram Gantta, tworzenie narzędzi pomocnych w zainicjowaniu współpracy, m.in. scenariusza rozmowy z dyrektorem, praca nad scenariuszami, opracowanie bazy pytań kluczowych, koło priorytetów. |

## Moduł VIII. Temat 1. Diagnoza pracy szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Podejmując współpracę, że szkołą w zakresie kształtowania u uczniów kompetencji kluczowej porozumiewanie się w językach obcych warto pamiętać, że…

* Kompleksowe i procesowe wspomaganie, to zapisany w prawie oświatowym, nowy model systemowego wsparcia placówek oświatowych, którego głównym założeniem jest towarzyszenie placówkom oświatowym w drodze do tworzenia organizacji uczącej się. (Moduł I).
* Wspomaganie to proces mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie wynikającym z jej potrzeb.
* Polega na działaniach systemowych, obejmujących dostosowanie oferty wsparcia do zdiagnozowanych, rzeczywistych potrzeb instytucjonalnych (szkoły/placówki) i indywidualnych nauczycieli pracujących w konkretnej szkole).

Rozmowa z dyrektorem szkoły to pierwsze działanie podejmowane przez osobę wspomagającą, które zasadniczo wpływa na proces wspomagania. Tematem spotkania Identyfikacja potrzeb szkoły i określenie obszaru wspomagania oraz warunków współpracy. Należy wówczas rozpoznać:

Czy wsparcie w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych jest rzeczywistą potrzebą szkoły/placówki?

Czy wsparcie w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych jest uświadomioną potrzebą szkoły/placówki?

Z doświadczeń w diagnozowaniu potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli wynika, że uwzględniając kryterium świadomości można mówić o potrzebach w zakresie:

* nieświadomej niekompetencji (nie wiem, że nie wiem / potrafię);
* świadomej niekompetencji (wiem, że nie wiem / potrafię);
* świadomej kompetencji (wiem, że wiem / potrafię);
* nieświadomej kompetencji (nie wiem, że wiem / potrafię).

Diagnoza w zakresie potrzeb szkoły/placówki wymaga odpowiedzi na podstawowe pytanie:

**Co dyrektor powinien wiedzieć w zakresie kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych?**

*Czy to wie? Czy ma świadomość że wie/nie wie?*

**Co powinni wiedzieć/umieć nauczyciele w zakresie kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych?**

Czy to wiedzą? Czy mają świadomość że wiedzą/ nie wiedzą?

Czy potrafią kształtować u uczniów kompetencje porozumiewania się w językach obcych? Czy mają świadomość że potrafią / nie potrafią

Czy dyrektor/ nauczyciele mają świadomość, że nauczyciele potrafią/ nie potrafią kształtować kompetencje porozumiewania się w językach obcych?

Te pytania obejmuje diagnoza wstępna, którą prowadzimy, aby wyłonić w obszary wspomagania. Współpraca z osobą wspomagającą daje szanse szkole/ placówce w dostrzeganiu i uwzględnianiu nie tylko tych uświadomionych potrzeb. Jako osoba spoglądająca na szkolę z innej perspektywy, znająca lokalną politykę oświatową i wiedzę z zakresu kształtowania kompetencji kluczowych może wesprzeć dyrektora w uświadomieniu nauczycielom konieczności pojęcia nieznanych lub nieuświadomionych obszarów do zmiany. Wówczas warto zaplanować grupę fokusową jako badanie wstępne: do rozeznania tematu, generowania pomysłów, czy też do badania reakcji nauczycieli na pomysł na wspomaganie - kształtowania kompetencji kluczowej porozumiewanie się w językach obcych, przy okazji przyczyniając się do budowania partnerstwa strategicznego.

**Grupa fokusowa**

Zogniskowany wywiad grupowy to metoda badań jakościowych polegająca na dyskusji nad konkretnym tematem w grupie wcześniej wybranych osób. Grupą fokusową kieruje moderator, który zachęca uczestników do dyskusji. Fokus jest bardzo przyjazną i popularną metodą, dzięki której możemy poznać opinie i wiedzę partnerów na interesujące nas tematy, zrozumieć, jak myślą, jak oceniają i podejmują decyzje. W trakcie dyskusji można też obserwować interakcje między uczestnikami oraz zmiany ich postaw. Wartość wyników uzyskanych dzięki fokusowi zależy przede wszystkim od tego, czy uda się wytworzyć atmosferę, która zachęci uczestników do wypowiedzi i sięgnięcia do własnych opinii, odczuć i doświadczeń.

Wstępne określenie potrzeb w zakresie wspomagania może wskazywać, że należy przeprowadzić warsztat rozwojowo – diagnostyczny dla rady pedagogicznej.

**Rama problemu - rama rezultatu**

Definiując problem nie zawsze uświadamiamy sobie, że od tego jak go sformułujemy zależy proces poszukiwania rozwiązań. Stosując ramę problemu i ramę rezultatu unikamy pułapki związanej z jednostronnym spojrzeniem na problem.

Przykład.

**Problem**: niektórzy nauczyciel szkoły uczą, nie stosując się do nowej podstawy programowej.

Rama problemu ujmuje go następująco: Co wynika z tego, że „niektórzy nauczyciel szkoły uczą, nie stosując się do nowej podstawy programowej”?

Rama rezultatu określa problem doprecyzowując go: Jakie korzyści przyniesie doprowadzenie do sytuacji, w której „wszyscy nauczyciele szkoły uczą, stosując się do nowej podstawy programowej”?

**Rozwiązania problemu:**

* Rozwiązanie z punktu widzenia problemu – Wszyscy nauczyciele szkoły uczą, stosując się do nowej podstawy programowej.
* Rozwiązanie z punktu widzenia rezultatu – Uczniowie uczą się treści, które mogą być sprawdzone na egzaminie, a przez to wzrastają ich szanse na uzyskanie dobrego wyniku.
* Rozwiązanie z punktu widzenia rezultatu - Uczniowie uczą się w sposób, który kształtuje kompetencje kluczowe zapewniając sukces na rynku pracy i w dorosłym życiu.

**Struktura wywiadu z dyrektorem – nastawienie na rezultaty**

1. Pytania o rzeczywistość (tzw. rama problemu):

* Co w bieżącym roku szkolnym było sukcesem szkoły?
* Co w Pani/Pana ocenie warto zmienić, aby…?
* Pytania o przyczyny takiego wyboru.

1. Pytania o stan pożądany (tzw. rama rezultatu):

* Co chce Pan/Pani osiągnąć?
* Jak wyglądałby stan idealny?
* Co ważnego dzięki temu osiągnie szkoła?

1. Pytania o zmianę – określenie rezultatu:

* Po czym poznam rezultat/ że osiągnęliśmy cel?
* Co się zmieni w szkole?
* Co wyniknie z tego, że…?

1. Pytania o opcje:

* Jakie działania warto podjąć, aby w szkole zaszła zmiana?
* Jak wyobraża sobie Pani/Pan w tym moja rolę?
* Uzgodnienie planu działania i ustalenie terminów.

**Zadania osoby wspomagającej**

Osoba wspomagająca na etapie diagnozy ma za zadanie wzbudzić refleksję nauczycieli i dyrektora szkoły, aby to oni szukali odpowiedzi na pytania postawione w czasie diagnozy wstępnej i rzetelnie odpowiadali (przed sobą) na pytania, także te niełatwe bądź niewygodne. Refleksję trzeba rozumieć w tym wypadku jako krytyczny namysł nad sytuacją zawodową na podstawie różnych źródeł danych uzyskanych na temat tej sytuacji. Ważne, aby towarzyszyło temu przekonanie o potrzebie stałego kwestionowania własnej praktyki i gotowość do zmiany (poglądów, metod postępowania).

Na etapie diagnozy ważne jest ustalenie mapy źródeł informacji, które posłużą do pozyskania informacji dotyczących obszaru i problemu, który będzie się szkoła zajmować w procesie wspomagania. Istotne jest, aby osoba wspomagająca wiedziała jakie informacje zawierają te źródła.

Osoba wspomagająca pracę szkoły, poszukująca źródeł informacji o pracy placówki nie ma ani formalnych uprawnień, ani etycznego prawa do wglądu w wiele dokumentów wewnętrznych szkoły. Musi również pamiętać o zachowaniu dużej ostrożności w formułowaniu własnych opinii i wniosków z analizy treści źródeł informacji o pracy szkoły, także tych, które są powszechnie dostępne. Zadaniem osoby wspomagającej oraz ekspertów/trenerów uczestniczących w procesie wspomagania jest zachęcenie nauczycieli do profesjonalnej refleksji zawodowej na temat wartości własnych działań, opartej na analizie różnych źródeł informacji – odnoszących się zarówno do mocnych, jak i słabszych stron pracy własnej i pracy szkoły jako organizacji. Nauczyciele i dyrektor mają możliwość sprawdzenia – przez wgląd do dokumentacji wewnętrznej, co szkoła deklaruje w oficjalnych przekazach (statut, programy, regulaminy, protokolarze i księgi uchwał rady pedagogicznej, dzienniki zajęć itp.) w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych.

**Wykorzystanie informacji płynących z diagnozy do wytyczania kierunków działań i konstruowania celów**

Główną funkcją diagnozy jest opis i wyjaśnienie przyczyn aktualnego stanu. Diagnoza pełni również funkcję informacyjną gdyż jej wynik stanowi punkt wyjścia w procesie projektowania działań. Funkcja kontrolną diagnozy umożliwia systematyczne gromadzenie wiedzy o procesie kształcenia, a jej funkcja wartościująca (oceniająca) może służyć ocenie efektów podjętych działań dla wprowadzenia potrzebnych zmian.

Istnieją różne klasyfikacje rodzajów diagnoz. Np. T. Pilch i I. Lepalczyk[[83]](#footnote-83) wyróżnili diagnozę decyzyjną, która jest opisem wyników badania określonego wycinka rzeczywistości, zawierającym elementy istotne z punktu widzenia działania praktycznego:

* Pedagogicznego;
* Kreacyjnego;
* Profilaktycznego;
* Kompensacyjnego;
* Naprawczego.

Jak wynika z omówionych w module I założeń kompleksowego wspomagania szkół w zakresie kompetencji kluczowych diagnoza zgodnie z tą klasyfikacją jest zależna od przesłanek i powodów jej przeprowadzenia. Jeśli przesłanki to związane są z planem naprawczym wynikającym z ewaluacji zewnętrznej może być ona zaliczona do rodzaju kompensacyjnego lub naprawczego, jeśli zaś wynika z ewaluacji wewnętrznej to jest klasyfikowana jako kreacyjna lub pedagogiczna. W projekcie „Doskonalenie trenerów wspomagania oświaty” diagnoza obejmuje rozpoznanie:

* potrzeb indywidualnych (dyrektora, członków rady pedagogicznej) oraz instytucjonalnych zgłaszanych szkoły – związanych z planowaniem i organizowaniem procesów edukacyjnych w sposób służący kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy;
* oczekiwań oraz potencjału dyrektorów, nauczycielek i nauczycieli dotyczących nabywania/wzbogacania wiedzy i kształtowania umiejętności związanych z kształtowaniem kompetencji kluczowych uczniów;
* zasobów wszystkich podmiotów zewnętrznych udzielających wsparcia.

## Moduł VIII. Temat 2. Planowanie działań - opracowanie planu wspomagania.

**Wynik diagnozy to zdefiniowanie kluczowych wyzwań, które dostrzegają dyrektorzy i nauczyciele w swoich szkołach**.

Czy będzie to kształtowanie kompetencji kluczowej porozumiewanie się w języku obcym? Jakie działania należy podjąć, Jakie metody diagnozy dobrać i jakie narzędzia diagnostyczne wykorzystać?

1. W tej fazie diagnozy warto podjąć prace w zakresie analizy dokumentacji.
2. Wyodrębnienie kluczowych grup tematycznych wśród zdefiniowanych wyzwań.
3. Określenie „ważności dla szkoły” i „poziomu trudności w realizacji”.
4. Wybór 1 -3 ważnych grup tematycznych mających największe szanse realizacji w obecnych warunkach.
5. Przyporządkowanie osób do dalszej pracy nad grupami tematycznymi.
6. Z czym trzeba sobie poradzić? Co można do tego wykorzystać?
7. Określenie celów w szkole **kształtujemy nie poprzez to CZEGO uczymy, ale JAK uczymy.**

To nasze codzienne, pozornie drobne, nieistotne działania.

**Ewaluacja wewnętrzna**

**Przedmiot ewaluacji:**

**Kształtowanie kompetencji kluczowych na lekcjach różnych przedmiotów**

**Pytania ewaluacyjne:**

* W jakim stopniu nauczyciele znają kompetencje kluczowe?
* Jak podstawa programowa przekłada się na kształtowanie kompetencji kluczowych?
* Jakie kompetencje kluczowe są kształtowane w szkole?
* Jakie metody wspomagają kształtowanie kompetencji kluczowych?

**Wspomaganie**

Dyrektor w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego: ***wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:***

* diagnozę pracy szkoły lub placówki;
* planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego;
* prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i narad.

**Monitorowanie**

**W celu realizacji zadań szkoły dyrektor:**

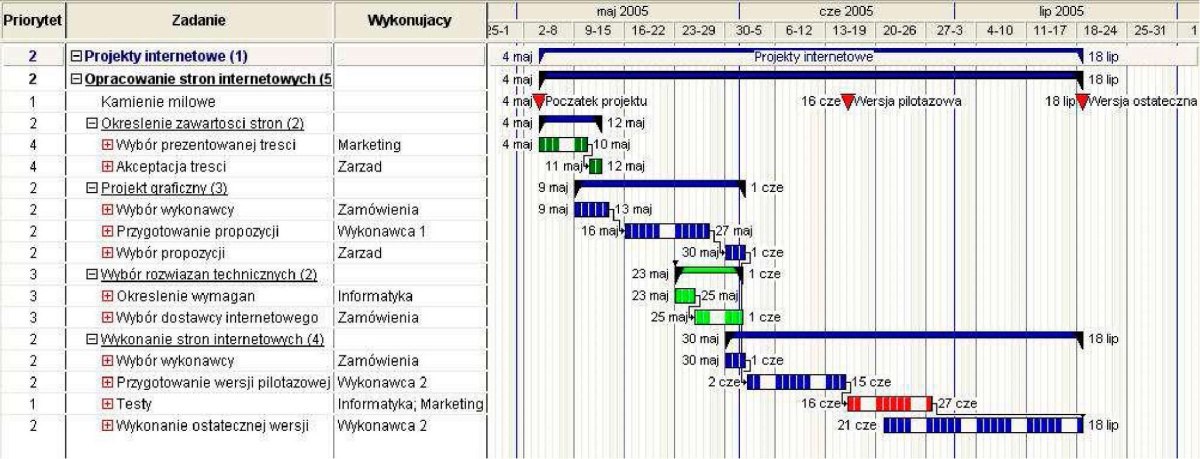
1. Analizuje dokumentację przebiegu nauczania.
2. Obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki.

**Podsumowanie**

* Za kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele.
* Dyrektor powinien wspierać nauczycieli w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów.
* Odpowiedni dobór metod nauczania, zadań edukacyjnych i środków dydaktycznych pomaga kształtować kompetencje kluczowe uczniów.
* Kształtowanie kompetencji kluczowych to proces –warto go dobrze zaplanować i realizować na wszystkich etapach edukacji.

Osoba wspierająca proces rozwojowy w szkole może wykorzystywać metody zarządzania projektami. Do monitorowanie i zarządzanie realizacją procesu wspomagania można wykorzystać tzw. kamienie milowe, czyli kluczowe wydarzenia, będące miernikiem postępu działań oraz celem, do którego dąży zespół wdrażający na danym etapie projekt. Kamienie milowe to szczególne rodzaje zadań, są sygnałem zakończenia pewnej fazy i warunkują przejście do następnego etapu. Warto również korzystać z harmonogramu. Najpopularniejszym sposobem graficznego przedstawienia harmonogramu jest wykres Gantta przedstawionego na rysunku poniżej[[84]](#footnote-84).

*Rysunek 4 wykres Gantta*



Projekt składa się z poszczególnych etapów (w nawiasie podano liczbę zadań szczegółowych dla każdego etapu). Projekt ma dokładanie wyznaczone ramy czasowe, a każde zadanie zostało precyzyjnie zdefiniowane i rozplanowane w czasie (czas trwania zadań podano w dniach roboczych). Na harmonogramie zaznaczono osoby odpowiedzialne za realizacje zadań.

## Moduł VIII. Temat 3. Podsumowanie działań, formułowanie wniosków i rekomendacji dotyczących dalszych działań wspomagających

**Wykorzystanie informacji płynących z diagnozy do wytyczania kierunków działań i konstruowania celów:**

**ZASADY FORMUŁOWANIA CELÓW**

Cele to rezultaty, nie działania.Cel to pożądany stan, do którego dążymy – nie zaś działania, które podejmujemy, by go osiągnąć. To odpowiedź na pytanie, jakich zmian w kompetencjach uczestników albo jakich nowych rozwiązań się spodziewamy. (np. „Uczestnicy będą znali i stosowali w praktyce zestaw interaktywnych form pracy w nauczaniu języków obcych” albo dla innego obszaru np. „Opracowanie projektu szkolnej strategii wdrażania elementów oceniania kształtującego - informacji zwrotnej i przetestowanie jej w wybranych szkołach”.)

Prawidłowe sformułowanie celu to polowa sukcesu.

Powszechnie znana i stosowana zasada wyznaczania celów **SMART** nie jest jedyną choć często wykorzystywaną w biznesie.

**SMARTER**

Innym sposobem wyznaczania celów opartym na poszerzonym akronimie jest SMARTER[[85]](#footnote-85), uwzględniający motywację oraz „sformułowany na piśmie”. Ten ważny aspekt – zapisywania celów potwierdza w teorii Wygotski „Mowa pisana z racji oderwania od bezpośredniego kontekstu umożliwia prowadzenie refleksji nad znaczeniami poszczególnych słów. Jednostka uzyskuje wyższy poziom kontroli, wzmacnia krytycznie świadomość wobec własnych procesów myślowych”[[86]](#footnote-86).

**S** Specific-Konkretny – Szczegółowo opisany – na czym polega zadanie, co jest jego rezultatem, jak to zmierzymy i kiedy będzie osiągnięty efekt. Może dotyczyć też harmonogramów, zasobów, czynności, itp.

**M** Measurable -Mierzalny – cel musi być mierzalny, aby nim zarządzać i móc stwierdzić czy został zrealizowany, w jakim stopniu został zrealizowany,

**A** Achievable- Osiągalny – realistyczny. W wielu przypadkach nieprzemyślane zasoby lub ich brak w punkcie pierwszym (S)– czynią cel, zadanie nie realistycznym. Zasobem jest też wiedza i doświadczenie pracownika.

**R** Relevant-Istotny – ważny. Jego wykonanie lub zaniechanie ma istotne znaczenie. W odczuciu pracownika również cel ambitny.

**T** Trackable - Możliwy do prześledzenia – określony w czasie – na kiedy ma być wykonane zadanie. Na kiedy mają być gotowe poszczególne jego części, etapy.

**E** Exciting - Ekscytujący – motywacyjny dla osoby wykonującej. Ona sama powinna go tak ocenić. Nie można tego wymusić.

**R** Recorded - Zapisany – zapisanie zadania czyni go dla nas ważniejszym – w karcie zadań, na tablicy – utrwalony i widoczny jako ważny.

**SMART EDISON[[87]](#footnote-87)**

Akronim zaproponowany przez Gelba na podstawie badań biografii wybitnego wynalazcy Edisona.

S- szczegółowo – określ dokładnie co chcesz osiągnąć.

M- mierzalnie – po czym poznasz że cel osiągnięty.

A – adekwatnie - czy da się pogodzić z innymi celami.

R – rzetelnie - zaangażuj się całkowicie i osobiście.

T – terminowo -„Cel to marzenie z terminem realizacji”.

E – emocje – kojarzone wizją realizacji celu.

D – decyzja – unikaj wyrażania życzeń czy nadziei.

I – integracja – sprawdź zgodność z twoimi celami.

S – synteza zmysłów- wykorzystaj wszystkie zmysły, aby sformułować cel – narysuj, mów o nim, wytańcz …

O – optymizm – cel oczywisty jak grawitacja.

N - nie czekaj! –sformułuj w czasie teraźniejszym.

Przedstawione powyżej propozycje uwzględniają elementy emocji istotne dla budowania motywacji do podjęcia się realizacji celu. Warto przedyskutować z nauczycielami przydatność SMARTER i SMART EDISON zwłaszcza pod kątem pracy z uczniami dla wyznaczania ich indywidualnych celów.

**OBSZARY FORMUŁOWANIA CELÓW**

W ramach współpracy w sieci następuje wymiana doświadczeń, która służy wzajemnemu uczeniu się, jak i wspólnemu rozwiązywaniu problemów, zgłaszanych przez jej uczestników i ich szkoły. Cele rozwojowe sieci mogą dotyczyć dwóch obszarów:

* 1. Podnoszenia kompetencji uczestników w zakresie – nowej wiedzy, umiejętności i postaw, jakie mogą być użyteczne w realizacji zadań zawodowych.
  2. Tworzenia rozwiązań – wspólnego wypracowywania strategii działania, narzędzi, scenariuszy, materiałów i wskazówek, które będą pomocne w kontekście indywidualnych celów, albo rozwiązywania danego problemu szkoły.

Praca nad celami z tych obszarów będzie wymagała ustalenia innych wskaźników sukcesu oraz opracowania innych działań.

# Moduł IX Planowanie rozwoju zawodowego uczestników szkolenia w zakresie wspomagania szkół

|  |
| --- |
| **Cele operacyjne modułu**  Uczestnik szkolenia:   * charakteryzuje kompetencje, które powinna rozwijać osoba odpowiedzialna za wspomaganie szkół; * określa swoje mocne strony, które wykorzysta, wspomagając szkoły; * identyfikuje swoje deficyty, które utrudnią prowadzenie wspomagania szkół; • wyznacza kierunek rozwoju zawodowego i przygotowuje plan działania. |
| **Szczegółowe treści modułu**  Kompetencje potrzebne do prowadzenia procesu wspomagania na czterech etapach:   * pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły; * ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły; * zaplanowanie form wspomagania i sposobów ich realizacji;  ocena przebiegu procesu wspomagania i efektów.   Analiza własnych zasobów i ograniczeń, które mają wpływ na realizację wspomagania:   * stosunek do wspomagania jako zadania (relacja ja–zadanie); * stosunek do innych osób zaangażowanych w proces wspomagania (relacja ja–inni); * postrzeganie siebie jako osoby wspomagającej (relacja ja–ja).   Zasoby zewnętrzne jako pomoc dla osoby prowadzącej proces wspomagania.  Indywidualne cele rozwojowe oraz cele rozwojowe własnej instytucji.  Plan własnego rozwoju w kontekście zadań stojących przed osobą prowadzącą wspomaganie szkół. |

## Moduł IX. Temat 1. Kompetencje, które powinna rozwijać osoba odpowiedzialna za wspomaganie szkół

Warto wykorzystać arkusze samooceny prezentowane podczas zajęć.

## Moduł IX. Temat 2. Analiza własnych zasobów i ograniczeń, które mają wpływ na realizację wspomagania

Metody wykorzystane podczas zajęć sprawdzą się również w pracy z nauczycielami.

## Moduł IX. Temat 3. Planowanie własnego rozwoju zawodowego i tworzenie planu działań

**5 kategorii słuchania wg. C. Wilsona**

1. Słuchanie właściwie po to, aby doczekać się kiedy sam będę mógł coś powiedzieć.

Na tym poziomie rozmowa przebiega wyłącznie według scenariusza osoby, która słucha, a nie mówi.

1. Słuchanie po to, aby opowiadać o swoich doświadczeniach, dzielenie się własnymi przemyśleniami. podobnie jak na poziomie pierwszym, inicjatywa nadal jest po stronie słuchającego, a nie rozmówcy. Ale, wypowiedzi jednej i drugiej strony dotyczą tego samego tematu.
2. Słuchanie i dawanie rad. Poziom trzeci polega na udzielaniu rady, bez jakiejś głębszej refleksji, czy są one faktycznie odpowiednie dla drugiej strony.
3. Słuchanie z uwagą i dopytywanie o dalsze informacje i szczegóły. To jest poziom, na którym zaczyna się prawdziwe słuchanie. Zaczynacie rozumieć, co wasz rozmówca tak naprawdę chce wam powiedzieć.
4. Słuchanie intuicyjne, pełne „wczucie się” i czytanie między wierszami.

# Bibliografia/Netografia

1. Black, P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., William D., Jak oceniać, aby uczyć, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
2. Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Wolters Kluwer, Kraków 2006.
3. Bridges W., *Zarządzanie zmianami. Jak maksymalnie skorzystać na procesach przejściowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
4. Brophy J., Motywowanie uczniów do nauki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
5. Candelier M., Schröder-Sura A., Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2012 [online, dostęp dn. 7.10.2016].
6. Costa D. i in., Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, CODN, Warszawa 2003.
7. Czetwertyńska G., Informacja zwrotna. czyli dialog ucznia z nauczycielem, „Języki Obce w Szkole", nr 6/2005.
8. Dryjska M., [*Jak uczyć metodą stacji dydaktycznych? Charakterystyka metody i przykłady*,](http://jows.pl/artykuly/jak-uczyc-metoda-stacji-dydaktycznych-charakterystyka-metody-i-przyklady) „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2015 [online, dostęp dn. 18.06.2016].
9. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Rozwoju Nauczycieli, Warszawa 2001 [online, dostęp dn. 23.09.2016].
10. Europejskie Portfolio Językowe: wszystkie wersje online dla różnych grup wiekowych wraz z przewodnikami do pobrania [online, dostęp dn. 07.10.2016]. Zalecane metody i techniki pracy
11. REPA oraz pluralistyczne podejścia w Polsce [online, dostęp dn. 07.10.2016].
12. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
13. Hajdukiewicz M., Wysocka J. (red.), Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
14. Harmin M., Jak motywować uczniów do nauki, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
15. [Informacje dotyczące zasad prowadzenia wspomagania szkół i organizowania sieci współpracy i samokształcenia wraz z materiałami szkoleniowymi,](http://www.ore.edu.pl/wspomaganie-pracy-szkol-i-przedszkoli) Ośrodek Rozwoju Edukacji [online, dostęp dn. 30.09.2016].
16. Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.
17. Jaroszewska A., Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka – wnioski z przeprowadzonych badań, „Poliglota”, nr 2(6)/2007.
18. Karpińska-Musiał B., Międzykulturowość w glottodydaktyce, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
19. Kleban M., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu edukacyjnego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
20. Klimowicz A. (red.), Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004.
21. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej. Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2012 [online, dostęp dn. 30.08.2016].
22. Komorowska H., Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela, „Języki Obce w Szkole. My w Europie” nr 6/2003.
23. Komorowska H., Metodyka nauczania języków obcych, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
24. Komorowska H., Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
25. Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach,* Wolter Kluwer, Warszawa 2013.
26. Kotter J., Rathgeber H., Mueller P., *Gdy góra lodowa topnieje. Wprowadzanie zmian w każdych okolicznościach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.
27. Martinelli S., Taylor M. (red.), Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy, Rada Europy i Komisja Europejska, 2000.
28. Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M., Język angielski w szkole podstawowej – jakość i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015 [online, dostęp dn. 30.09.2016].
29. Nauczanie wielojęzyczne, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2015 [online, dostęp 23.09.2016].
30. Ośrodek Rozwoju Edukacji, [*Materiały szkoleniowe – Letnia Akademia SORE*](http://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/SORE%20-%20Wsparcie/las.zip) [online, dostęp dn. 16.09.2016].
31. Pawlak M. (red.), Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy? Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. Poznań–Kalisz–Konin 2008. Repozytorium Uniwersytetu A. Mickiewicza [online, dostęp dn. 06.06.2016].
32. [*Profil kompetencyjny osoby odpowiedzialnej za wspomaganie szkoły*,](https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_2/zeszyt%201%20Nowe%20formy%20wspomagania%20szk%C3%B3%C5%82.pdf) [w:] Hajdukiewicz M. (red.), *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania. Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015 [online, dostęp dn. 16.09.2016]
33. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199).
34. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze ogólnym – poziomy 1–4 (Dz.U. z 2016 r. poz. 520).
35. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
36. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356); Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, CODN, Warszawa 2001.
37. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356 z późn. zm.).
38. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2015 r. poz. 1270).
39. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369).
40. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 29 września 2016 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2016 r. poz. 1591).
41. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1214).
42. Rozwijanie sprawności produktywnych, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2016 [online, dostęp dn. 23.09.2016]. • Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dn. 22 grudnia 2015 r. (Dz.U. z 2016 r. poz. 64).
43. Rozwijanie sprawności produktywnych, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2016 [online, dostęp dn. 23.09.2016]. • Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dn. 22 grudnia 2015 r. (Dz.U. z 2016 r. poz. 64).
44. Rozwijanie sprawności receptywnych, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2016 [online, dostęp dn. 23.09.2016].
45. Scenariusze zajęć nt. wielokulturowości i praw cudzoziemców, Helsińska Fundacja Praw Człowieka [online, dostęp dn. 03.09.2016].
46. Sowińska H., Misiorna E., Michalak R., *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2002.
47. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
48. Szlęk A. (red.), [*Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 5. Analiza potrzeb*,](http://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2014/02/pajp_v_analiza_potrzeb.pdf) Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [online, dostęp dn. 10.09.2016].
49. Tokarz D., [*Wykorzystanie narzędzi TIK na lekcjach języka angielskiego na przykładzie projektów* *eTwinning,*](http://jows.pl/content/wykorzystywanie-narz%C4%99dzi-tik-na-lekcjach-j%C4%99zyka-angielskiego-na-przyk%C5%82adzie-projekt%C3%B3w-etwinn) „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2012 [online, dostęp dn. 2.05.2017].
50. Ustawa z dn. 1 grudnia 2016 r. o zmianie ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r. poz. 1985) oraz przepisy wykonawcze do wymienionych ustaw.
51. Ustawa z dn. 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).
52. Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2014 r. poz. 191).
53. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.).
54. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

Materiał jest rozpowszechniany na zasadach wolnej licencji Creative Commons –

Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC)  
Treść licencji dostępna jest na stronie http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl

1. http://www.frdl-lodz.pl/projekty/doskonalenie-trenerow-wspomagania-oswiaty [↑](#footnote-ref-1)
2. Ramowy program szkolenia w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji uczniów – porozumiewanie się w językach obcych <https://www.ore.edu.pl/2016/09/wspomaganie-szkol-w-rozwoju-kompetencji-uczniow-porozumiewanie-w-jezykach-obcych/> [↑](#footnote-ref-2)
3. REGULAMIN REKRUTACJI <http://www.frdl-lodz.pl/files/projekty/doskonalenie-trenerow-wspomagani-oswiaty/RegulaminRekrutacji.pdf> [↑](#footnote-ref-3)
4. Tamże [↑](#footnote-ref-4)
5. Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) [↑](#footnote-ref-5)
6. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006). [↑](#footnote-ref-6)
7. Hattie J.,Widoczne uczenie się dla nauczycieli, Wyd. CEO, Warszawa, 2015 [↑](#footnote-ref-7)
8. M. Łaguna, Metody prowadzenia szkoleń czyli niezbędnik trenera, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2009. [↑](#footnote-ref-8)
9. M. Doyle, D. Straus, Facylitator – czyli jak dobrze poprowadzić zebranie, w: Sposób na dobre zebranie, Wydawnictwo Samorządowe FRDL, Warszawa 1997. [↑](#footnote-ref-9)
10. M. Szczygieł, Procesy grupowe, w: L. Jabłonowska, P. Wachowiak, S. Winch (red.), Prezentacja profesjonalna, Difin, Warszawa 2008. [↑](#footnote-ref-10)
11. M. Deutsch, P. T. Coleman, Rozwiązywanie konfliktów: teoria i praktyka, Wydawnictwo

    Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005 [↑](#footnote-ref-11)
12. Hajdukiewicz M., Wysocka J. (red.), Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015. [↑](#footnote-ref-12)
13. Hajdukiewicz M., Wysocka J. (red.), Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015. [↑](#footnote-ref-13)
14. .Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L. Idea organizacji uczącej się. ORE idea\_organizacji\_uczacej\_sie [↑](#footnote-ref-14)
15. Flaszewska S., Zakrzewska-Bielawska A. Organizacyjne uczenie się jako atrybut przedsiębiorstw sektora high-tech http://www.zakrzewska-bielawska.pl/new/publikacja\_12.pdf [↑](#footnote-ref-15)
16. Kordziński J., Szajerska A., Wspomaganie szkół w rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych. [↑](#footnote-ref-16)
17. Sławny autor trzytomowego dzieła: Castells M., Społeczeństwo sieci, PWN, Warszawa 2007 Siła tożsamości, PWN, Warszawa 2008; Vol. III; Koniec tysiąclecia, PWN, Warszawa 2009. [↑](#footnote-ref-17)
18. M. Castells, Społeczeństwo sieci…, s. 467. [↑](#footnote-ref-18)
19. Kocurek M., Sołtysińska I., Świeży M., Wachna-Sosin I., Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia Kraków 2012 [↑](#footnote-ref-19)
20. Przewodnik\_metodyczny\_dla-koordynatorow\_sieci\_wspolpracy ORE [↑](#footnote-ref-20)
21. Letnia Akademia SORE [↑](#footnote-ref-21)
22. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r. poz. 560);2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1270). [↑](#footnote-ref-22)
23. (art. 21a ust. 3 ust. 1 ustawy o systemie oświaty). [↑](#footnote-ref-23)
24. Maciejewska M., Opracowanie: Muzyk, A., Rybińska, A., Wasilewska, O. (2013). Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły. Raport tematyczny z badania. Warszawa: Wyd. IBE [↑](#footnote-ref-24)
25. Tamże [↑](#footnote-ref-25)
26. Szkolenie dla wizytatorów ds. wspomagania <https://www.npseo.pl/data/documents/1/95/95.pdf> [↑](#footnote-ref-26)
27. Morgan G., Obrazy organizacji, [↑](#footnote-ref-27)
28. Encyklopedia zarządzania <https://mfiles.pl/pl/index.php/Paradygmat> [↑](#footnote-ref-28)
29. http://www.praktycznateoria.pl/czynnik-ludzki [↑](#footnote-ref-29)
30. Na podstawie Encyklopedia zarządzania, Kompetencje, on-line https://mfiles.pl/pl/index.php/Kompetencje [dostęp 23.11.2016] [↑](#footnote-ref-30)
31. Tamże [↑](#footnote-ref-31)
32. ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, on-line http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962, [dostęp 26.11.2016] [↑](#footnote-ref-32)
33. ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, on-line http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962, [dostęp 26.11.2016] [↑](#footnote-ref-33)
34. Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/wytyczne-do-tworzenia-programow-nauczania.pdf [↑](#footnote-ref-34)
35. Oprac. na podstawie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356). [↑](#footnote-ref-35)
36. Wojnarowska M., Kompetencje kluczowe – przygotowanie do życia, TRENDY nr 4/2016 str. 14 [↑](#footnote-ref-36)
37. 8 Oprac. na podstawie definicji kompetencji kluczowych zawartych w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady oraz Polskiej Ramy Kwalifikacji. [↑](#footnote-ref-37)
38. Chodkiewicz H., Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego, Języki obce w szkole 4/2016 [↑](#footnote-ref-38)
39. Janowska I., Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym, Języki obce w szkole 1/2016 http://jows.pl/sites/default/files/janowska\_1.pdf [↑](#footnote-ref-39)
40. ESOKJ mówi o strategiach jako o odrębnej kategorii, nie językowej i nie komunikacyjnej, lecz kognitywnej. Koncepcja ta jest bliska koncepcji L.F. Bachmana (1990), który dzieli komunikacyjną zdolność językową na kompetencję językową, strategiczną oraz mechanizmy psychofizjologiczne. [↑](#footnote-ref-40)
41. Covey S.,7 nawyków skutecznego działania, wyd. MEDIUM, Poznań, 2014 [↑](#footnote-ref-41)
42. Tamże [↑](#footnote-ref-42)
43. Matysek M., Orda J., Rutkowska U., Żelasko A., Przewodnik do systemów i narzędzi Organizacji i Zarządzania Produkcją [↑](#footnote-ref-43)
44. Hendryk C., O zagubionych kompetencjach. http://genproedu.com/paper/2010-01/full\_121-142.pdf [↑](#footnote-ref-44)
45. Europejski System Opisu Kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Rozwoju Nauczycieli, Warszawa 2001 [online, dostęp dn. 23.09.2016]. [↑](#footnote-ref-45)
46. https://www.kwalifikacje.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji [↑](#footnote-ref-46)
47. https://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/PRK\_PU-2018\_B\_www.pdf [↑](#footnote-ref-47)
48. Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M., Język angielski w szkole podstawowej – jakość i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015 [online, dostęp dn. 30.09.2016] [↑](#footnote-ref-48)
49. Badanie European Survey on Language Competences [online, dostęp dn.17.06.2016]. [↑](#footnote-ref-49)
50. Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum [online, dostęp dn. 18.09.2016]. [↑](#footnote-ref-50)
51. Kondrat D., Jak rozwijać umiejętność mówienia? Języki obce w szkole, 4/2017 [↑](#footnote-ref-51)
52. Janicka M., Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych Języki obce w szkole 1/2017 [↑](#footnote-ref-52)
53. Piaget, J. Studia z psychologii dziecka. Państwowe Wydawnictwo Naukowe ,Warszawa, 2006 [↑](#footnote-ref-53)
54. Wygotski L. Mowa i myślenie. PWN Warszawa, 1989 [↑](#footnote-ref-54)
55. Janicka M., Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, http://jows.pl/sites/default/files/janicka\_1.pdf [↑](#footnote-ref-55)
56. Mystkowska—Wiertelak A., Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych [↑](#footnote-ref-56)
57. Fonologia (dawniej głosownia) – nauka o systemach dźwiękowych języków. Fonologia jako dyscyplina odrębna od fonetyki zaczęła się od obserwacji, że nie da się adekwatnie opisać systemu dźwiękowego języka, opisując po prostu używane w danym języku dźwięki. Potrzebne są jednostki bardziej abstrakcyjne, które nazwano fonemami fonem to najmniejsza jednostka języka, zdolna do różnicowania znaczenia (ale sama znaczenia pozbawiona – najmniejszą jednostką znaczącą jest morfem). [↑](#footnote-ref-57)
58. Morfologia - dziedzina lingwistyki zajmująca się formami odmiennymi części mowy (fleksja) oraz słowotwórstwem. [↑](#footnote-ref-58)
59. Składnia - budowa zdań [↑](#footnote-ref-59)
60. Leksyka - Zasób, bogactwo słów, jakim posługuje się dana osoba [↑](#footnote-ref-60)
61. Semantyka - dział językoznawstwa zajmujący się znaczeniem słów, zwrotów, zdań i tekstów [↑](#footnote-ref-61)
62. Jaroszewska A., Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych Poradnik nie tylko dla nauczycieli. ORE, Warszawa [↑](#footnote-ref-62)
63. Tamże [↑](#footnote-ref-63)
64. Hattie J., Widoczne uczenie się nauczycieli biblioteka SUS, Warszawa, 2013 [↑](#footnote-ref-64)
65. http://www.ia.uw.edu.pl/badania/obszary-badan/jezykoznawstwo/246-jezykoznawstwo-kognitywne [↑](#footnote-ref-65)
66. Lakoff G., Johnson M., Metafory w naszym życiu PIW Warszawa 1988 [↑](#footnote-ref-66)
67. Tamże [↑](#footnote-ref-67)
68. Gapińska A., Autonomia a percepcja własnej kontroli w procesie uczenia się (w:) Autonomia w nauce języka obcego– Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy? [↑](#footnote-ref-68)
69. [↑](#footnote-ref-69)
70. Myczko K., Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym [↑](#footnote-ref-70)
71. A. Perotti, The case for intercultural education, Council of Europe Press, Pary¿ 1994 [↑](#footnote-ref-71)
72. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.). [↑](#footnote-ref-72)
73. Klimowicz A. (red.), Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004. [↑](#footnote-ref-73)
74. Róg T. Zeszyt ćwiczeń. Jak rozwijać interkulturowość w różnych grupach wiekowych? Scenariusze zajęć. Rodzice a zagadnienie interkulturowości. Szkoła a zagadnienie interkulturowości., ORE Szkoła ćwiczeń [↑](#footnote-ref-74)
75. Sielatycki M., Metodyka nauczania w edukacji międzykulturowej [w:] Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (red.) Klimowicz, Warszawa 2004. [↑](#footnote-ref-75)
76. <https://www.etwinning.net/pl/pub/highlights/etwinning-is-happy.htm> [↑](#footnote-ref-76)
77. Sielatycki M., Metodyka nauczania w edukacji międzykulturowej [w:] Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (red.) Klimowicz, Warszawa 2004. [↑](#footnote-ref-77)
78. 1R. Fisher, W. Ury, B. Patton, Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1994. [↑](#footnote-ref-78)
79. De Bono Edward: Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1997 r. [↑](#footnote-ref-79)
80. Mystkowska - Wiertelak A., Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych, Języki obce w szkole 1/2017 [↑](#footnote-ref-80)
81. Badanie Jak autonomiczni są uczniowie „od wewnątrz”, tj. z ilu i jakich strategii korzystają w nauce języka angielskiego oraz gdzie lokują siebie samych na osi „uczeń zależny uczeń autonomiczny”. [↑](#footnote-ref-81)
82. Kostrzewa J., Escape room, czyli jak zachęcić uczennice i uczniów do... ucieczki z lekcji, Horyzonty Anglistyki grudzień 2018, s.16 [↑](#footnote-ref-82)
83. Pilch T., Lepalczyk L., Pedagogika społeczna, Warszawa 1993 [↑](#footnote-ref-83)
84. <http://biznet.gotdns.org/index.php?title=Harmonogram_projektu> [↑](#footnote-ref-84)
85. Anacco Advisors https://anacco.pl/zarzadzanie-organizacja/zasada-smart-er-w-procesie-delegowania-i-zarzadzania-przez-cele-mbo/ [↑](#footnote-ref-85)
86. Wygotski Lew S. Narzędzie i znak w rozwoju dziecka Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2006 [↑](#footnote-ref-86)
87. Gelb M. J. Myśleć jak Edison. Sposób na sukces największego amerykańskiego wynalazcy, Dom wyd. REBIS, Poznań, 2010, [↑](#footnote-ref-87)